

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Das Sokratische Gespräch als Möglichkeit und Ergänzung universitärer Lehre

Hans-Peter Griewatz^{1,*}

¹ *International University (IU)*

* *Kontakt: International University (IU),*

Friedrichstr. 33, 42105 Wuppertal

hans-peter.griewatz@iu.org

Zusammenfassung: Die hier vorgestellte Methode des Sokratischen Gesprächs soll als eine ergänzende Möglichkeit der universitären Lehre dargestellt werden. Sie hebt sich von Vorlesungen, Seminaren, Kolloquien etc. dadurch ab, dass der*die Dozent*in als Leiter*in des Sokratischen Gesprächs keine inhaltliche Ausgestaltung vornimmt. In seinem Mittelpunkt stehen philosophische Themen und Fragen, die „nur mit dem Instrument des Reflektierens über Erfahrungen, die allen Gesprächsteilnehmern zur Verfügung stehen“ (Heckmann, 2018, S. 21), erarbeitet werden können. Solche philosophischen Themen können Fragen zu Ethik und Wissenschaftstheorie, Grundfragen zu Politik und Erziehung sowie Fragen zur Struktur unserer inneren Erfahrung sein. Ziel des Artikels ist erstens, ein Konzept für die konkrete Durchführung des Sokratischen Gesprächs in Universität und Hochschule vorzustellen, um dann zweitens zu begründen, unter welchen Voraussetzungen das Sokratische Gespräch eine wichtige und sinnvolle Ergänzung des universitären bzw. hochschulischen Curriculums darstellen kann.

Schlagwörter: Sokratisches Gespräch; Hochschuldidaktik; Erfahrung; eigenständiges Denken; Reflexion



„Sokratische Methode im weitesten Sinne wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näherzukommen suchen“
(Gustav Heckmann, 2018, S. 19).

1 Einleitung

Ich möchte mit einigen persönlichen Bemerkungen beginnen: Das Sokratische Gespräch habe ich 1990 im Rahmen meines Diplomstudiums Pädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal kennengelernt. Zum Ende des Seminars gab es die Möglichkeit, an einem Wochenende das Sokratische Gespräch unter der Anleitung einer der beiden Dozenten Jochen Niermann und Jürgen Blankenagel selbst zu praktizieren. Die philosophische Frage, die in meiner Gruppe bearbeitet wurde, lautete: „Was ist Verantwortung?“, und wir haben das ganze Wochenende um ihre Beantwortung gerungen. Neu für mich war dieses ganz andere dialogische „Miteinander-in-Kontakt-Treten“, das sich von „normalen“ Seminaren, so diskursiv und studierendenzentriert sie teilweise auch veranstaltet wurden, unterschied, ebenso aber auch von politischen Debatten und Diskussionen und anderen Formen der Kommunikation, wie z.B. Dienstbesprechungen, Tagungen oder Konferenzen. Mit dieser Erfahrung hatte ich – endlich – einen Schlüssel gefunden, der meine Interessen an Philosophie und Pädagogik miteinander verband.

Die wichtigste „Tugend“ dieser Gesprächsform war und ist nach wie vor für mich, die Gedanken der anderen Gesprächsteilnehmer*innen genau zu erfassen, ihre Argumente, Begründungen und Argumentationslinien zu verstehen und die in ihnen enthaltene (innere) Logik und Stringenz zunächst einmal „stark zu machen“, anstatt sie sofort widerlegen zu wollen. Diese Tugend des „Vertrauens in die Vernunft des*der anderen“ ist die Voraussetzung für ein gemeinsames Fortschreiten im Sokratischen Gespräch mit dem Ziel, dass die Teilnehmer*innen – im Sinne des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ (Habermas, 1971, S. 137) – einen Konsens anstreben.

Nach meinem Studium habe ich von 1995 bis heute regelmäßig an Sokratischen Gesprächen in der Erwachsenenbildung teilgenommen.¹ Als ich 2012 Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld wurde, nahm ich die Möglichkeit wahr, Sokratische Gespräche im Rahmen meiner Lehrtätigkeit anzubieten, zunächst im fachwissenschaftlichen, seit 2019 auch im bildungswissenschaftlichen Bereich. Das Sokratische Gespräch im bildungswissenschaftlichen Bereich soll an dieser Stelle im Vordergrund stehen, so wie es im Kontext eines von Saskia Bender, Ina Schwarz und mir entwickelten Seminarkonzepts zu „Falldimensionen in der pädagogischen Arbeit“ im Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ (ISP)² angeboten wird.³

¹ Diese werden von der „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“ (GSP) regelmäßig an verschiedenen Tagungsorten in Deutschland durchgeführt.

² In diesem integrierten Studiengang erwerben die Lehramtsstudierenden eine doppelte Qualifikation, also sowohl für ein Regelschullehramt als für auch ein Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Das Seminarkonzept bestand aus drei Teilen: Im ersten Teil lehrte Saskia Bender die strukturtheoretisch fundierte Falldimension im Anschluss an Oevermann, anschließend arbeitete Ina Schwarz in der geteilten Seminargruppe die Falldimensionen in der klientenzentrierten Beratung und Gruppendynamik heraus, und abschließend arbeitete ich (wiederum in der gesamten Gruppe) mit der Falldimension im Sokratischen Gespräch.

³ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

2. Didaktischer Kommentar zu Anwendungskontexten von Sokratischen Gesprächen in der Lehrer*innenbildung

Dem Sokratischen Gespräch liegen im Grundsatz zwei Intentionen zu Grunde: Einerseits verfolgt es ein philosophisch-theoretisches Interesse, das auf Erkenntnisgewinn der Teilnehmer*innen in philosophischen oder logisch-mathematischen Fragen zielt. Und andererseits verfolgt es ein pädagogisches Interesse, das auf Orientierung im Handeln durch Reflexion ethischer Fragestellungen und auf die Bildung von Dialog- und Analysefähigkeiten zielt, die die Möglichkeit eröffnen, eigenständiges Denken und Reflektieren sowie Argumentieren und Begründen einzuüben. Das auf Konsens ausgerichtete gemeinsame Nachdenken kann wiederum als eine bedeutsame Voraussetzung für das demokratische Gemeinwesen gelten. Beide Ziele sind auch Aufgabe der Universität: Im Rahmen ihres Studiums sollen Studierende die erkenntnistheoretischen Grundlagen ihrer wissenschaftlichen Disziplin durchdringen und die ethischen und gesellschaftspolitischen Implikationen ihrer späteren beruflichen und professionellen Praxis reflektieren. Das Sokratische Gespräch bietet hierfür einen geeigneten Raum.⁴ Schrittweise werden die impliziten Annahmen, Normen und Werte aufgedeckt, hinterfragt und/oder argumentativ begründet. Somit führt der gemeinsame Erkenntnisprozess von der konkreten Erfahrung zu immer allgemeineren Aussagen. Die Vielfalt der Perspektiven der Teilnehmenden, die dabei zum Vorschein kommt, macht einen wesentlichen Reiz dieser Methode aus.

In einem emphatischen Sinne könnte man sagen: Es geht im Kantischen Sinne um Aufklärung der eigenen, tiefer liegenden Voraussetzungen unserer Überzeugungen, Normen und Werte, die keineswegs so klar sind, wie wir meinen.

„Abstrakte Normen realisieren sich vielmehr in kleinen Situationen und Handlungen des Alltags. Dadurch gewinnen sie ihre Bedeutung und ihren Wert. Durch die philosophische Reflexion wird dieser Zusammenhang systematisch aufgedeckt. Im Dialog mit anderen haben wir die Gelegenheit, Gründe für unsere Urteile zu formulieren, sie mit anderen Perspektiven zu vergleichen und gemeinsam zu überprüfen“ (Antic, 2016, S. 37).

Die oben beschriebenen pädagogischen Ziele des Sokratischen Gesprächs sind nun anschlussfähig an das Feld Schule, in der es ebenfalls um die Bildung demokratischer Persönlichkeiten geht. Der Anwendungskontext in der universitären Lehrer*innenbildung liegt daher aus meiner Sicht in zwei Aspekten:

- 1.) in der Reflexion der eigenen pädagogisch-ethischen Vorannahmen, die das zukünftige Lehrer*innenhandeln prägen werden; hierbei können insbesondere Beurteilungsfragen im Vordergrund stehen, die im Sokratischen Gespräch bearbeitet werden, z.B.: Welche Verantwortung habe ich für eine Gruppe? Unter welchen Bedingungen darf ich Macht ausüben? Welche Bedeutung hat Intuition für pädagogisches Handeln? etc.;
- 2.) in der Entwicklung von Fragestellungen, die von Schüler*innen im Rahmen des Unterrichts sokratisch bearbeitet werden können; hierfür bieten sich insbesondere Was-Fragen, je nach Alter auch Beurteilungsfragen für das Sokratische Gespräch an, z.B.: Was ist Schönheit? Was ist schön? Was ist Gerechtigkeit? Was ist Freundschaft? etc.

Für die schriftliche Reflexion der Sokratischen Gespräche lag die Aufgabe für die Studierenden darin, drei Fragen zu beantworten, um die Möglichkeiten des Sokratischen Gesprächs für die Schule herauszuarbeiten: 1. Welche Bedeutung haben die Ergebnisse des Sokratischen Gesprächs für mein zukünftiges Lehrer*innenhandeln? 2. Welche so-

⁴ In diesen Fragen herrscht unter den Sokratischen Leiter*innen keine Einigkeit. Einige sehen im Erkenntnisgewinn das einzig genuine Ziel des Sokratischen Gesprächs. Hierbei wäre zu fragen, um welchen Erkenntnisgewinn es sich handeln soll: Geht es um den Erkenntnisgewinn der einzelnen Teilnehmer*innen, der sokratischen Gruppe als Ganzer oder um einen Erkenntnisgewinn in einem philosophischen oder wissenschaftlichen Sinne? Dieser letzte Erkenntnisgewinn dürfte eher die absolute Ausnahme bilden.

kratischen Elemente könnte ich für mein zukünftiges Lehrer*innenhandeln in meinen Unterricht integrieren und worauf müsste ich dabei achten? 3. Welche sokratischen Fragen und Themen könnte ich für meinen Unterricht entwickeln?

Empfehlenswert wäre es, bevor das Sokratische Gespräch in der Schule eingesetzt wird, an mehreren Sokratischen Gesprächen teilzunehmen, um ein Gespür für den Rhythmus und das (sehr langsame) Tempo des gemeinsamen Nachdenkens zu bekommen.

3 Das Material: Der Ablauf von Sokratischen Gesprächen in Seminaren

Konkret wird zu Beginn des Seminars zur Sokratischen Methode eine maximal 45-minütige theoretische Einführung gegeben, in der die wesentlichen theoretischen Aspekte des Sokratischen Gesprächs referiert werden. Hierfür eignen sich die Aufsätze von Antic (2016), Birnbacher und Krohn (2016), Gronke (1996 und 2004), Heckmann (2018), Raupach-Strey (2002) und Siebert (1996). Nach dieser Einführung werden die Studierenden – meist in Kleingruppen – gebeten, Aspekte zu erarbeiten, die wesentlich für ein „gutes Gespräch“ sind. Erwartungsgemäß werden diese Aspekte richtig benannt (Zuhören, Ausreden-Lassen, Sich-in-den*die-andere*n-Hineinversetzen, Akzeptanz, Empathie, Verständnis etc.), ohne dass sie mit einer tieferen Begründung versehen werden. Diese Übung dient einerseits der Einstimmung in die Praxis des Sokratischen Gesprächs, in der sich die Studierenden zugleich ihre eigenen Regeln für die gemeinsame Zusammenarbeit geben, und andererseits schafft sie ein Bewusstsein dafür, dass scheinbar Selbstverständliches nicht so selbstverständlich ist, wie wir es in unseren alltäglichen Routinen vermuten. Damit ist die erste Einheit von 90 Minuten abgeschlossen.

Anschließend werden die Studierenden gebeten, je nach Gruppengröße auch in Kleingruppen, zu explorieren, mit welchen Themen, Ideen, Problemen, Entscheidungen etc. sie derzeit befasst sind. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass sich die Studierenden mit der nun zu entwickelnden Fragestellung identifizieren können. Ihre Erfahrungen bilden damit den Hintergrund im Sokratischen Gespräch. Zumeist kristallisieren sich Themen und Ideen heraus, die pädagogische Grundfragen (mit teilweise politischen Implikationen) und damit ethische Probleme pädagogischen Handelns berühren. Die Aufgabe des Dozenten bzw. der Dozentin besteht nun darin, genau zu verstehen, welche philosophischen Fragen und Fragestellungen für die spätere Bearbeitung sich hinter diesen Themen und Ideen verbergen. Für diesen Schritt sollte ebenfalls eine Seminarsitzung über 90 Minuten eingeplant werden, um den Studierenden eine Verständigung untereinander und Einübung ins selbstständige Denken zu ermöglichen. Nachdem sie also in der ersten Einheit den formalen Rahmen konsensuell bestimmt haben, bestimmen sie nun auch den inhaltlichen Rahmen ihrer weiteren Zusammenarbeit. Dies geschieht ebenso konsensuell und trägt dazu bei, dass sich alle Studierenden in dem Seminar „wiederfinden“ können.

Der nächste Schritt ist nun das Formulieren einer konkreten Fragestellung, zu der die Studierenden dann nach einer eigenen, selbst erlebten Erfahrung zu suchen beginnen. Die Fragestellungen betreffen häufig die Themen Verantwortung, Freiheit, Gerechtigkeit oder Normen und Werte (z.B. Was ist Verantwortung? Kann es gute Gründe geben, für die Freiheit sein Leben zu riskieren? Unter welchen Bedingungen darf ich gegen die Werte anderer verstoßen? etc.), aber auch zu den Themen Glück, Normalität oder Sprache (z.B. Was bedeutet es, ein gelingendes Leben zu führen? Soll ich mich an Normalität orientieren? Wann ist Sprache diskriminierend? etc.). Die genaue Formulierung einer Fragestellung ergibt sich erst in der konkreten Auseinandersetzung im Seminar. Hierbei stellen die Erfahrungen der Studierenden (quasi) schon eine erste Antwort auf die Ausgangsfrage dar (so könnte z.B. zu der Frage „Was ist Verantwortung?“ die Erfahrung erzählt werden, jemandem nach einem Unfall Erste Hilfe geleistet zu haben). Diese Er-

fahrungen werden gesammelt und mit Namen versehen an einer Flipchart notiert. Anschließend geht es um die gemeinsame Auswahl einer der von den Studierenden gemachten Erfahrungen, die traditionell als Beispiel des Sokratischen Gesprächs betitelt wird. Hierbei spielen mehrere Aspekte eine wichtige Rolle: 1. die Geeignetheit des Beispiels (Aufgabe der Leitung/des*der Dozent*in), d.h., es muss auf die Ausgangsfrage passen, sollte nicht zu komplex sein und darf keine negative Antwort auf die Ausgangsfrage bilden, 2. die Einigung der Seminarteilnehmer*innen auf ein Beispiel und 3. ihre Bereitschaft, als Beispielgeber*in der Gruppe und dem Gespräch zu dienen (emotional sollte die im Beispiel erzählte Erfahrung in dem Sinne abgeschlossen sein, dass es sich um keine akut belastende Situation handelt).

In einem dritten Schritt wird nun das Beispiel gemeinsam formuliert und aufgeschrieben. Dieser Schritt kann ebenfalls mit 90 Minuten veranschlagt werden. Es geht nicht nur um das Formulieren des Beispiels. Durch das gemeinsame Aufschreiben beginnt durch genaues Nachfragen ein gemeinsamer Verstehensprozess, der dann für die Bearbeitung der Ausgangsfrage bedeutsam wird. Damit ist der erste Teil des Sokratischen Gesprächs abgeschlossen.

Ist das Beispiel zur Zufriedenheit aller Studierenden formuliert, beginnt der Übergang zum zweiten Teil, in dem nun die Strukturelemente des Beispiels im Hinblick auf die Ausgangsfrage herausgearbeitet werden sollen. Dieser Übergang gestaltet sich häufig nicht so leicht. Es gibt mehrere Möglichkeiten für die Leitung, den Prozess nun zu lenken:

1. Die*der Beispielgeber*in beurteilt selbst, inwiefern ihre*seine Erfahrung ein Beispiel für die Ausgangsfrage ist. Dieses Vorgehen erzeugt häufig Widerspruch bei den anderen Teilnehmer*innen, sodass neue Fragen oder andere Urteile von ihnen formuliert werden, durch die der gemeinsame (Forschungs-)Prozess fortgeführt werden kann.
2. Die Leitung fragt, welche (Teil-)Fragen notwendigerweise beantwortet werden müssen, um die Ausgangsfrage beantworten zu können. Diese Teilfragen werden dann auf der Flipchart festgehalten und für den Fortgang des Gesprächs gewichtet.
3. Die Leitung bittet die Teilnehmer*innen, genau zu lokalisieren, wo sie im Beispiel den wichtigsten Aspekt für die Beantwortung der Ausgangsfrage vermuten. Mit dieser Lenkungsmaßnahme kann es geschehen, dass mehrere Aspekte im Beispiel genannt werden, sodass sich auch hier ein gemeinsamer Aushandlungsprozess initiieren lässt.

Ist dieser Schritt durch eine der drei Lenkungsmaßnahmen geglückt, entwickelt sich zu meist eine sehr lebendige, konzentrierte Arbeit, die sich am Beispiel und an den Fragen, die nun entstehen, orientiert. Die Aufgabe der Leitung besteht im Folgenden darin, für die gegenseitige Verständigung zu sorgen. Hierbei ist es einerseits wichtig, dass Leiter*innen einen gewissen Vorsprung in der Erfahrung mit philosophischen Fragen haben, und andererseits, dass sie in bestimmten Situationen „darüber wachen, daß die im Gespräch auftretenden Chancen, daß die Teilnehmer einen Gewinn an Klarheit erfahren, genutzt werden“ (Heckmann, 2018, S. 31). Denn sonst könne das Interesse an dem Gespräch erlahmen.

Raupach-Strey formuliert es so:

„Die Aussagen, die ausgehend von einem Erfahrungsbeispiel formuliert werden, werden im weiteren Gesprächsverlauf auf ihre Voraussetzungen befragt und einer gemeinsamen Gültigkeitsprüfung unterzogen, wobei wichtige Sätze an der Tafel o.ä. für alle sichtbar festgehalten werden. Im Fortgang des Nachdenkens entstehen dann weitere Fragen und weiterer Klärungsbedarf, der ebenso bearbeitet wird; das Gespräch kann sich sehr verzweigen. Da bei jedem Schritt auf die Verständigung aller Gruppenteilnehmer/innen geachtet wird, geht das Gespräch im Allgemeinen langsam vonstatten, was aber der Klarheit der Äußerungen und Gedanken zugutekommt. Nach Möglichkeit wird jedem ernst zu nehmenden Einwand oder Zweifel nachgegangen“ (Raupach-Strey, 2002, S. 25).

Ein weiteres wichtiges Element, das Heckmann als „Instrument zum Fruchtbarmachen der Gespräche“ nennt, ist das so genannte „Metagespräch“ (Heckmann, 2018, S. 23). In ihm wird über das Sokratische Gespräch selbst reflektiert. Es bietet eine Art supervisorischen Raum, in dem die Teilnehmer*innen ihre „Unzufriedenheit“ mit dem Gespräch äußern können. Hierbei ist Heckmanns „Motto: Jedes Unbehagen muß artikuliert werden“ (Heckmann, 2018, S. 23). Die Leitung ist nun ein*e Teilnehmer*in unter allen anderen; gleichwohl beschreibt Heckmann, dass ihr eine wichtige Rolle zukommt, insbesondere dann, wenn die Leitung für ihren Leitungsstil kritisiert wird.

Für den universitären Kontext halte ich das Metagespräch für ein sehr wichtiges Element und erachte es als nahezu gleichwertig zum Sachgespräch, weil es den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, Kritik moderat zu äußern und zu begründen und dadurch Konflikte, die in jeder Gruppe latent virulent sind, besprechbar zu machen. Hier ist auch der Ort, an dem über die Gelingensbedingungen des Sokratischen Gesprächs im Schulunterricht reflektiert und diskutiert werden kann.⁵

Idealtypisch könnte man den Ablauf des Sokratischen Gesprächs wie folgt skizzieren:

Tabelle 1: Tabellarische Übersicht über den Ablauf eines Sokratischen Gesprächs in Hochschule und Universität (eigene Darstellung)

<i>Seminareinheiten</i>	<i>Ziel</i>
Der*die Dozent*in gibt eine theoretische Einführung in das Thema (45 – 60 Minuten)	Die Studierenden sind mit dem Sokratischen Gespräch vertraut.
Die Studierenden erarbeiten – in Kleingruppenarbeit – die wesentlichen Merkmale eines guten Gesprächs und stellen ihre Ergebnisse im Seminar vor (30 Minuten).	Die Studierenden geben sich selbst die Regeln der weiteren Zusammenarbeit im Sokratischen Gespräch.
Die Studierenden explorieren Themen, mit denen sie aktuell in ihrer Lebenswelt oder ihrem Studium beschäftigt sind, und wählen ein Thema aus (bis zu 90 Minuten).	Die Themen der Studierenden dienen zur Findung der Sokratischen Fragestellung und fördern die Identifikation mit dieser.
Anhand des ausgewählten Themas wird eine Fragestellung formuliert (30 Minuten).	Die Studierenden verstehen, dass das Finden einer geeigneten philosophischen Frage nicht so einfach ist.
Anhand der sokratischen Fragestellung werden selbst erlebte Erfahrungen der Studierenden gesammelt, und eine Erfahrung dient dann als Beispiel für das nun beginnende sokratische Sachgespräch (60 Minuten).	Das Beispiel wird von den Studierenden durch einen gemeinsamen Konsens gefunden.
Das Sokratische Sachgespräch (immer 90 Minuten, empfehlenswert sind mindestens 3 – 4 Einheiten a 90 Minuten).	Die Studierenden philosophieren die sokratische Frage anhand des gewählten Beispiels.
Das Metagespräch (Zeit abhängig davon, welche Probleme und Konflikte in der Gruppe vorhanden sind).	Den Studierenden wird die Möglichkeit eröffnet, moderat Kritik zu äußern und zu begründen und dadurch Konflikte, die in Gruppen auftauchen können, besprechbar zu machen.

⁵ Als weitere Lektüre sei hier die Dissertation von Klaus Draken: *Sokrates als moderner Lehrer* (2011) empfohlen.

4 Theoretischer Hintergrund

Die Methode des Sokratischen Gesprächs geht auf einen Vortrag des Philosophen Leonard Nelson⁶ vom 11. Dezember 1922 zurück, den er vor der Pädagogischen Gesellschaft Göttingen gehalten hat. Gustav Heckmann⁷, der die Methode des Sokratischen Gesprächs entscheidend nach 1945 in Deutschland geprägt und weiterentwickelt hat, hörte diesen Vortrag, und anschließend „stand sein Entschluss fest, das Sokratische Gespräch als Aufgabe zu wählen und sich dieser Aufgabe ganz zu widmen“ (Krohn, 2018, S. 212). In diesem Vortrag formuliert Nelson, dass die Kunst sei, nicht „Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen“ (Nelson, 2016, S. 21). Im weiteren Verlauf der Rede führt Nelson für die sokratische Methode die zwei großen Traditionslinien der Aufklärung zusammen, die ich hier nur kurz skizzieren möchte, ohne dezidiert auf ihre theoretischen und philosophischen Implikationen im Einzelnen einzugehen: 1. die sokratische Mäeutik und 2. die Aufklärungsphilosophie in der Nachfolge von Immanuel Kant (1724–1804), bei Nelson insbesondere Jakob Friedrich Fries (1773–1843).

Im Anschluss an den historischen Sokrates, der selbst nichts Schriftliches hinterlassen hat und der insbesondere in den Dialogen Platons auftritt, wird diese Methode „sokratisch“ genannt, weil sie „von ähnlichen didaktischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen ausgeht“, in denen es

„darauf ankommt, den Dialogpartner die Wahrheit selbst finden zu lassen, dass die Wahrheit jedem verständigen und gutwilligen Menschen gleichermaßen zugänglich ist und dass das Finden der Wahrheit nicht nur den Mut verlangt, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, sondern – weil die Wahrheit vielfach hinter dem Schleier der Konventionen, des Vorurteils und der Illusion verborgen ist – auch eine gewisse Willensanstrengung, die Überwindung von Denkfaulheit und Konformismus“ (Birnbacher & Krohn, 2016, S. 7).

In dieser Formulierung klingt nun zugleich der Anspruch der Aufklärung an, wie ihn Kant in seinem Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ in der *Berlinischen Monatsschrift*, Dezember-Heft von 1784, als den „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ formuliert hat (Kant, 1994/1784, S. 9). Kant thematisiert in ihm den Fortschritt und die Freiheit menschlicher Praxis im Spannungsfeld von Öffentlichkeit und Privatheit. Es ist der Gebrauch der Vernunft im öffentlichen Raisonement, der zu einer gemeinsamen Selbstaufklärung des Menschen führen soll.

⁶ Leonard Nelson (1882–1927) war Philosoph und Mathematiker. Er verfolgte mit seinen philosophischen, politischen und pädagogischen Tätigkeiten einen „Ethischen Sozialismus“ (Neiße, 2019, S. 31), dessen Grundlage das Sittengesetz für eine humane und gerechte Gesellschaft sein sollte. Aus ihm leitete er „seine Rechtsnormen und die ethischen und pädagogischen Grundsätze ab, die das politische Handeln leiten und die Freiheit, Gleichheit und Würde aller Bürger sichern sollten“ (Neiße, 2019, S. 31). Deshalb gründete er u.a. 1919 den „Internationalen Jugendbund“, 1922 die „Philosophisch-politische Akademie“ (die dieses Jahr 100-jähriges Jubiläum feiert) und 1926 die Partei „Internationaler Sozialistischer Kampfbund“. 1923 übernahm er gemeinsam mit Minna Specht, der ersten Leiterin der Odenwaldschule nach 1945, die Leitung des Landerziehungsheims Walkemühle, dem dann später auch Gustav Heckmann angehörte (vgl. auch Siebert, 2002, und Neiße, 2019).

⁷ Gustav Heckmann (1898–1996) war zunächst von 1927 bis 1932 (mit Minna Specht) Lehrer in dem von Leonard Nelson eröffneten Landerziehungsheim Walkemühle bei Melsungen/Hessen in der Erwachsenenabteilung. Nach der Schließung durch die Nationalsozialisten führte er die Kinderabteilung in Dänemark und England. Nach dem Krieg wurde er 1946 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Hannover (vgl. auch Krohn, 2018). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass Heckmann sich von entscheidenden Positionen Nelsons verabschiedet: von dessen dogmatischem Wahrheitsbegriff und seinem darin begründeten ethischen Sozialismus. Heckmann bindet – ähnlich wie Habermas – die Erkenntnis/Wahrheit „an das Kriterium strenger, kommunikativer Prüfung von Argumenten, an einen Reflexionsprozeß (!), der zwar nie abschließbar ist, in dem aber im Prinzip immer ein rationaler Konsens der Beteiligten erarbeitet werden kann, ein Konsens, der verantwortbare, also an Kriterien prüfbare praktische Entscheidungen jenseits bloß individueller ‚guter Absichten‘ ermöglicht“ (Klafki, 2002, S. 101f.). Und damit einher geht seine „Einsicht in die Unverzichtbarkeit des Demokratieprinzips“ (Klafki, 2002, S. 102), das er gegen das Führerprinzip Nelsons setzt.

5 Erfahrungen mit Sokratischen Gesprächen in der Universität

In diesem Aufsatz wird konkret beschrieben, wie Sokratische Gespräche in universitären Seminaren durchgeführt werden können. Hierbei gibt es institutionelle Bedingungen, die für eine Durchführung berücksichtigt werden sollten, denn „ein Einsatz des sokratischen Gesprächs in einwöchigen Seminaren der Erwachsenenbildung [ist] etwas grundsätzlich anderes [...] als ihr Einsatz im Unterricht“ (Draken, 2011, S. 43) resp. in Seminaren von (Fach-)Hochschulen oder Universitäten:

5.1 Sokratisches Gespräch im Masterstudium

Ich empfehle die Durchführung von Sokratischen Gesprächen für das Studium im Master, da es hier – aus meiner Erfahrung – auf eine größere Resonanz stößt als im Bachelor. In Bachelorseminaren war es weniger anschlussfähig an die Erwartungen der Bachelorstudent*innen. Eine Erklärung könnte sein, dass die Studierenden im Bachelor noch sehr an manifesten Inhalten orientiert sind. Auch war bei den Masterstudierenden eine höhere Selbstverpflichtung der regelmäßigen Teilnahme zu beobachten, die eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines Sokratischen Gesprächs darstellt.

5.2 Zeit und Gruppengröße

Es empfiehlt sich, Sokratische Gespräche wie in der Erwachsenenbildung als Blockveranstaltung anzubieten, denn eine zeitliche Fragmentierung des Sokratischen Gesprächs (z.B. durch einen wöchentlichen Seminarrhythmus) erschwert die Anknüpfung an die jeweils letzte Sitzung. Auch sollte die Gruppe maximal zwölf Studierende umfassen, damit ein intensiver Austausch gelingen kann.

5.3 Entkopplung von Teilnahme und Benotung

Raupach-Strey hält das dargestellte institutionelle Spannungsfeld im hochschulisch-universitären Bereich (und auch für in der Schule) prinzipiell für bearbeitbar (Raupach-Strey, 2002, S. 359ff. und S. 389ff.). Sie charakterisiert das Sokratische Paradigma als „eine Vorstellung, ein Konzept [...] ein ‚Ideal‘ –, das in die jeweiligen Realitätsbedingungen hinein zu übersetzen ist“ (Raupach-Strey, 2002, S. 366), für die „Lehre“ an der Hochschule sogar [v]ergleichsweise einfacher“ (Raupach-Strey, 2002, S. 393). Meiner Beurteilung nach ist es wichtig, eine klare Trennung von Teilnahme und Benotung sicherzustellen, weil die im Sokratischen Gespräch erworbenen Erkenntnisse keine benotbaren Leistungen darstellen. Anders als in der Erwachsenenbildung, bei der die Teilnehmer*innen z.B. an den Veranstaltungen der „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“ (GSP) teilnehmen, ist das Sokratische Gespräch in der Universität institutionell anders gerahmt. In der Universität bin ich als angestellter Dozent Agent der Institution, der Leistungen von Studierenden bewerten und benoten muss. Deshalb dürfen sich die Wortbeiträge und das Engagement der Studierenden im Sokratischen Gespräch nicht mit den benotbaren Leistungen vermischen. Daher plädiere ich dafür, die engagierte Teilnahme mit einer Studienleistung⁸ zu versehen, das Führen eines Protokolls über alle Sitzungen mit einer unbenoteten Einzelleistung und das Erstellen einer 15-seitigen Hausarbeit mit einer Einzelleistung, die benotet werden kann.

⁸ Mit „Studienleistung“ ist in der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld eine aktive Beteiligung der Studierenden am Seminar verbunden, die mit (je nach Dozent*in) unterschiedlichen Leistungen (aktiver und regelmäßiger Teilnahme, Stundenprotokoll oder Referat etc.) dokumentiert wird.

5.4 Studentische Perspektive

In den Abschlussitzungen der jeweiligen von mir durchgeführten Sokratischen Gespräche jedenfalls wurden diese von den Student*innen insgesamt sehr positiv bewertet. Ein Grund liegt darin, dass in allen Sokratischen Seminaren durch die intensive Gesprächs- und Dialogform eine relativ große Nähe zwischen den Student*innen untereinander und auch zu mir, dem Dozenten, entstanden ist. Ein weiterer Grund könnte sicherlich auch darin liegen, dass es im Seminar außer der Teilnahme keine weiteren Anforderungen zu erbringen gab, die zu einem Studium natürlich auch dazugehören (Texte lesen und vorbereiten, Referate halten etc.). Aber ich bin davon überzeugt, dass sich die positive Bewertung darin nicht erschöpft, wie ich anhand eines Auszuges aus dem Essay eines*einer Studierenden zeigen möchte. Er*sie schreibt zum Ende seiner*ihrer Ausführungen, welchen Erkenntnisgewinn er*sie aus dem Sokratischen Gespräch gewonnen hat:

Die Erfahrungen, die ich während unseres Sokratischen Gesprächs gesammelt habe, bereicherten sowohl mein privates Leben als auch mein pädagogisches Fachwissen. Damals war auch mein persönliches Beispiel „im Rennen“, um das Thema des Seminars zu sein, aber ich war lieber dagegen, weil es zu speziell und schwer zu verallgemeinern ist. Natürlich kann das Dilemma der Auswanderung typisch sein, aber ich war zufällig allein in der Gruppe mit meiner Biografie. Es ist zweieinhalb Jahre her, als meine Familie die schwierige Entscheidung getroffen hat, dass wir nach einem zweijährigen Aufenthalt in X-Stadt nicht nach Y-Land zurückkehren, sondern in Deutschland bleiben. Mithilfe unserer Definition von Entscheidung habe ich auch meine Geschichte umgewertet: Früher habe ich so gedacht, dass unser Motiv zur Auswanderung nur kognitive Aspekte hatte; jetzt nach dem Seminar ist mir klar geworden, dass man immer auch mit emotionalen Faktoren, sogar auch mit Irritationen rechnen soll. An der ersten Stelle stand die bessere Zukunft für unsere Kinder und in diesem Motiv kann man nur schwer zwischen Kognition und Emotion unterscheiden. Rückblickend sehe ich, dass wir von immer mehr Faktoren in der Politik [in meinem Heimatland; Anm. H.-P.G.] irritiert waren und uns allmählich von diesem toxischen öffentlichen Leben abwenden und in Deutschland Ruhe finden wollten. Aber das Sokratische Gespräch hilft mir nicht nur beim Zurückblicken, sondern auch bei meinen Zukunftsvorstellungen. Wenn ich nach vorne schaue, kann ich mir mich als Pädagogiklehrer gut vorstellen und wie gesagt, ich finde das Sokratische Gespräch auch sehr hilfreich im Pädagogikunterricht. Ich habe immer Schwierigkeiten, mit einer Lerngruppe zusammen eine treffende Leitfrage zu formulieren oder im Allgemeinen Unterrichtsgespräche professionell zu leiten. Diese Schwierigkeiten habe ich auch mehrmals bei den Nachbesprechungen der Unterrichtsbesuche angesprochen und nicht immer gute Lösungstipps bekommen (ich habe ebenso bemerkt, dass die Fachleiterinnen mich mit gezielten Fragen zur richtigen Antwort nähergebracht haben – das war auch eine Art von Sokratischem Gespräch). Die oben erwähnten Phänomene sind eine logische Konsequenz der Idee vom selbstständigen Lernen und in diesem Diskurs spielen die Lehrerinnen und Lehrer eine ähnliche Rolle wie der Gesprächsleiter im Sokratischen Dialog: Beide sollen nur als „Hebamme“, also nur als Begleiter agieren.

5.5 Erfahrungen mit dem Sokratischen Gespräch an der Universität

Beim Sokratischen Gespräch handelt es sich – wie oben schon erwähnt – um eine andere Form des Lernens als es „normalerweise“ in der Universität üblich ist. Die in Kapitel 5.4 beschriebene Nähe, die in einem Sokratischen Gespräch durch das gemeinsame Engagement entsteht, sollte durch den*die Dozent*in als sokratische*n Leiter*in immer wieder reflektiert werden, um der Gefahr einer Entgrenzung vorzubeugen.⁹ Für das Sokratische Gespräch hält Heckmann z.B. ausdrücklich fest, dass im Sokratischen Gespräch keine „individuelle psychische Problematik“ (Heckmann, 2018, S. 22) bearbeitet werden darf.

⁹ Eine solche Reflexion scheint mir immer dann besonders notwendig zu sein, wenn „weiche“ Methoden in das Curriculum einer Universität oder (Fach-) Hochschule aufgenommen werden, seien es gruppendynamische Trainings, supervisorische Formate, psychoanalytische oder personenzentrierte Selbsterfahrung oder ähnliche Formate.

Im Verlauf der Sitzungen und in den Metagesprächen wird von den Studierenden immer wieder ein Staunen darüber geäußert, dass man sich so lange mit einer einzigen Frage auseinandersetzen kann. Ihre Vermutung zu Beginn der Sokratischen Gespräche ist, dass die aufgeworfenen Fragen und Themen doch schnell zu beantworten seien. Eine typische Situation ist, dass die Studierenden zunächst eine Definition erarbeiten möchten, um diese dann auf das Beispiel anzuwenden. Ein typisches Reaktionsmuster ist daher häufig, bei *Wikipedia* nachzuschlagen oder Erkenntnisse aus anderen Seminaren einzubringen. Ich beharre dann darauf, dass dies nur eine mögliche Antwort darstellt und wir am Ende des Gesprächs einen Vergleich mit unseren Erkenntnissen ziehen werden, die von ihnen dann meistens als viel reichhaltiger bewertet werden.

6 Ausblick

Abschließend möchte ich noch zwei Aspekte benennen, die ich für die Weiterentwicklung des Sokratischen Gesprächs in universitären Seminaren für wichtig erachte:

Der erste Aspekt betrifft die konzeptionelle Weiterentwicklung des Sokratischen Gesprächs im universitären Kontext. Hier wäre es aus meiner Sicht wichtig, mit den Fragestellungen und Erkenntnissen des Sokratischen Gesprächs einen Transfer zu den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen, ihren Grundlagen und Theorien herzustellen. Für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften könnte dies z.B. bedeuten, einen Vergleich der Ergebnisse des Sokratischen Gesprächs mit den traditionellen Grundfragen zu Bildung, Erziehung, Sozialisation, Unterricht, Lernen etc. herzustellen oder zu prüfen, welche theoretischen Vorannahmen aufgrund der Ergebnisse in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studien zu treffen sind.

Der zweite Aspekt betrifft die Erforschung des Sokratischen Gesprächs im universitären Kontext selbst: Hier könnte zu fragen sein, inwieweit das Sokratische Gespräch seinem eigenen Anspruch einer anderen Form des Lernens im universitären Curriculum gerecht wird oder inwieweit (möglicherweise doch) die latenten Strukturen der institutionellen Praxis durchschlagen. Denkbar wären Auswertungen von Protokollen und Transkripten Sokratischer Gespräche mit qualitativen Forschungsmethoden, mit denen sich zeigen lassen müsste, ob und inwieweit das Sokratische Gespräch tatsächlich als Erweiterung des universitären Curriculums geeignet ist.

Literatur und Internetquellen

- Antic, A. (2016). Das Sokratische Gespräch. Wie dialogisches Philosophieren zur besseren Verständigung beiträgt. *fiph-Journal*, 14 (28), 36–37.
- Birnbacher, D. & Krohn, D. (2016). Einleitung. In D. Birnbacher & D. Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 7–13). Reclam.
- Draken, K. (2011). *Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht*. LIT.
- Gronke, H. (1996). Die Grundlagen der Diskursethik und ihre Anwendung im Sokratischen Gespräch. In D. Krohn, B. Neißer & N. Walter (Hrsg.), *Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch* (Sokratisches Philosophieren, Bd. 3) (S. 17–38). dipa.
- Gronke, H. (2004). Mit Ariadne im Labyrinth der Verständigung: Sokratische Argumentation und sokratisches Analysegespräch. In D. Krohn, B. Neißer & N. Walter (Hrsg.), *Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche* (S. 12–62). LIT.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Suhrkamp.

- Heckmann, G. (2018). *Das sokratische Gespräch* (3. Aufl., mit aktual. Vorwort v. D. Krohn). LIT.
- Kant, I. (1994/1784). Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung? In E. Bahr (Hrsg.), *Was ist Aufklärung?* (S. 8–17). Reclam.
- Klafki, W. (2002). Heckmanns Beitrag zur Weiterentwicklung des sokratischen Gesprächs. In D. Birnbacher & D. Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 92–105). Reclam jun.
- Krohn, D. (2018). Gustav Heckmann. In D. Krohn, B. Neißer & N. Walter (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren* (S. 211–217). Hermann Schroedel.
- Neißer, B. (2019). Leben und Wirken Leonard Nelsons. In H. Franke, H. Gronke, D. Krohn & B. Neißer (Hrsg.), *Leonard Nelson. Wie Vernunft praktisch werden kann. Eine Einführung in seine praktische und neosokratische Philosophie und deren Wirkungsgeschichte* (S. 23–40). Philosophisch-Politische Akademie e.V., Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V. & Society for the Furtherance of Critical Philosophy.
- Nelson, L. (2016). Die sokratische Methode. In D. Birnbacher & D. Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 21–72). Reclam.
- Raupach-Strey, G. (2002). *Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*. LIT.
- Siebert, U. (1996). *Das Sokratische Gespräch. Darstellung seiner Geschichte und Entwicklung*. Weber, Zucht & Co.
- Siebert, U. (2002). *Bildung vom Menschen aus. Das Sokratische Gespräch im Entwicklungsprozeß Einer Welt*. Zucht, Weber & Co.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Griewatz, H.P. (2023). Das Sokratische Gespräch als Möglichkeit und Ergänzung universitärer Lehre. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6401>

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>