

6 Die Rolle des Leiters und die Anforderungen an die Teilnehmer

Die Rolle des Leiters im neosokratischen Gespräch soll nun genauer untersucht werden. Die Hinweise von Nelson sind oft nur sehr knapp, manches wird von ihm nicht angesprochen. Deshalb werden weitere Entwicklungen des neosokratischen Gesprächs nach Nelson, insbesondere von Heckmann, und eigene Erfahrungen einbezogen. In der Diskussion wird auf Autoren zurückgegriffen, die sich zwar nicht zur neosokratischen Methode, aber zu den angesprochenen Aspekten geäußert haben.

6.1 Die Zurückhaltung des Leiters und seine fachliche Kompetenz

6.1.1 Reduzierung des Steuerungsinstrumentariums

Gemäß dem »Gebot der Zurückhaltung« (Heckmann) erbringt der Gesprächsleiter keine eigenen inhaltlichen Beiträge im neosokratischen Gespräch. Er gibt sogar das Instrumentarium inhaltlicher Entscheidungs- und Ergänzungsfragen auf, das für Sokrates so wichtig war. Damit verfügt er nicht mehr über solche Mittel des Lehrgesprächs, die scheinbar unverzichtbar sind. Darüber hinaus enthält er sich noch des Richtig/Falsch-Urteils über die Beiträge der Gesprächsteilnehmer. Eine Richtig/Falsch-Bewertung kann sich direkt auf die Aussage beziehen oder auf die Leistung, die der Teilnehmer bzw. Schüler erbringt. Lobt der Lehrer einen Beitrag als gute Leistung, bewertet er ihn implizit als richtig. Außer der Beurteilung, ob eine Aussage richtig oder falsch ist, kann sie noch als bedeutsam oder nebensächlich eingestuft werden. In jedem Fall wird der Gesprächsverlauf beeinflusst, wenn der Lehrer sein Urteil äußert. Die Bewertung hat Signalcharakter. Sie kann weitere Äußerungen unterbinden, weil sie vom Lehrer schon als falsch bewertet wurden, oder mutlos machen. Überlegungen werden unterbrochen, und das Denken wird in Richtung der als richtig bezeichneten Äußerungen gelenkt (s. Kap. 3). Das Problematische einer Bewertung liegt darin, dass durch sie Gedankengänge beendet werden können, nicht aus einer Einsicht in ihre Unrichtigkeit heraus - eine solche wird nicht automatisch durch die Bewertung des Lehrers geschaffen - sondern durch das bloße Wert-Signal. Ein solches kann in sprachlicher oder nicht-sprachlicher Form gegeben sein, durch Mimik oder Gestik

erfolgen. Letztlich ist es die Autorität des Lehrers, welche die Wirkung der Bewertung bestimmt. Würde ein Mitschüler oder ein Teilnehmer die gleiche Bewertung aussprechen, würde er vermutlich aufgefordert werden, sein Urteil zu begründen. Für den Verlauf des Lernprozesses wäre das von Vorteil, weil durch die Argumentation eine Grundlage für die Gewinnung von Einsichten, die dann gemeinsam geteilt werden, geschaffen würde. Die bloße Richtig/Falsch-Bewertung des Lehrers jedoch verhindert die Entfaltung von Argumenten und das daraus resultierende Entstehen von Einsichten. Wenn der Lehrer seine Einschätzungen begründen wollte, müsste er inhaltlich eingreifen. Manches seiner Urteile könnte er nur mit Argumenten vermitteln, welche den erst zu gewinnenden Einsichten vorgreifen.

Aus dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen wissen wir, dass Richtig/Falsch-Bewertungen des Lehrers bzw. Leiters oft in der Absicht vorgenommen werden, den Gesprächsverlauf abzukürzen und in eine bestimmte Bahn zu lenken, anders ausgedrückt, den Ablauf zeitlich und in der Abfolge »im Griff« zu behalten, einem linearen Ablaufplan anzupassen. Dabei werden Argumentationen unterbunden und Schüler bzw. Gesprächsteilnehmer bei der Entfaltung ihrer eigenen Gedankengänge durch nicht-einsichtige Signalsetzungen behindert. Die Richtig/Falsch-Bewertung als Steuerungsinstrument wird vom Lehrer damit gerechtfertigt, dass der Weg abgekürzt und »Unwesentliches« ausgeschaltet wird. Welche »Umwege« für den Denkprozess jedoch sinnvoll sind, kann nicht a priori festgelegt werden.

6.1.2 Der Einsatz der fachlichen Kompetenz des Leiters

Würde der Leiter eines neosokratischen Gesprächs ganz auf Fachkompetenz verzichten, dann hieße das, dass er sich vor allem darum zu kümmern habe, dass eine gewisse Gesprächsdisziplin zwischen den Teilnehmern befolgt wird. Er würde auf die Einhaltung von »Gesprächsregeln« wie »Melde dich, wenn du etwas sagen willst«, »Lass die andern ausreden«, »Fall nicht ins Wort« u.ä. achten. Solche Regeln sind erfahrungsgemäß auch von Erwachsenen schwer einzuhalten, vornehmlich wenn die Teilnehmer besonders engagiert sind. Die Gesprächsorganisation obliegt deshalb oft einem Moderator. Im Extremfall könnte dies ein Laie sein, der ein Gespräch zwischen Fachleuten moderiert, ohne selbst den Inhalt verstehen zu müssen. Neben der Einhaltung der formalen Gesprächsdisziplin

könnte er bei gewissem Geschick gegensteuern, wenn die Gefahr besteht, dass das Gespräch vom Sachlichen ins Persönliche abgleitet. Beim Lehrgespräch jedoch verfügt der Leiter bzw. Lehrer über ein Wissen, das nicht ausgeschaltet werden soll. Nelson äußert sich, wie erwähnt, in seiner Rede *Die sokratische Methode* über das Vorgehen des Leiters:

»Er wird bestrebt sein, seine eigene Einschätzung der Fragen für den Gang der Aussprache nutzbar zu machen.« (GS I, S. 296)

Der Gesprächsleiter muss also in der Lage sein, den Gehalt der Beiträge zu beurteilen. Da ihm aber eigene inhaltliche Beiträge verwehrt sind, muss seine Kompetenz in der Sache auf andere Weise zum Tragen kommen. An einigen Punkten sei dies erläutert.

Das Aufstellen von Fragen und Vermutungen. Das Gespräch erhält seine Struktur durch die aufgestellten Fragen und Vermutungen. Der Leiter sollte diese aufgrund seines Wissens einordnen können. Äußert ein Teilnehmer eine wichtige Idee, die von den anderen nicht in ihrer Bedeutung gesehen wird, sollte der Leiter eingreifen. Er kann den Beitrag verstärken, indem er ihn wiederholen lässt oder ihn an die Tafel schreibt. Er braucht ein Gespür dafür, produktive Überlegungen herauszufinden.

Das Prüfen von Vermutungen. Die im Gespräch aufgestellten Vermutungen müssen überprüft, Unschärfen beseitigt und Irrtümer ausgeschlossen werden. Impulse wie »Stimmt ihr dem zu?«, »Würdest du das begründen?«, »Kannst du das an einem Beispiel zeigen?« leiten solche *Prüfprozesse* ein. Das Ziel ist, zu überprüfen und zu gut begründeten, gemeinsam getragenen Aussagen zu gelangen.

Maßnahmen des Leiters. Der Leiter schätzt eine Äußerung aufgrund seiner Kenntnisse in der Sache ein. Nur auf dieser Grundlage kann er zur Bewertung gelangen, dass die Behandlung dieser Äußerung aufschlussreich werden oder einen typischen Denkfehler erschließen kann. Daraus resultiert, dass es primär nicht auf die Durchsetzung eines bestimmten, vorgeplanten Weges ankommt, sondern auf die Auseinandersetzung der Teilnehmer mit der Sache. Irrwege und Umwege sind damit eingeschlossen. Mit all dem wird eine umfassendere Kompetenz des Leiters verlangt, die sich nicht nur auf das, was sachlich richtig ist,

sondern auch auf die Einschätzung verschiedener Denkwege erstreckt. Die Aufgabe des Leiters lässt sich mit den Worten John Deweys beschreiben:

»Beim eigentlichen Lehren muß der Lehrer den Lehrstoff vollkommen, sozusagen im Schlafe, beherrschen; seine Aufmerksamkeit muß der geistigen Haltung und den Reaktionen des Schülers zugewandt sein. Diese letzten in ihrem Wechselspiel mit dem Lehrstoff zu verstehen, das ist seine eigentliche Aufgabe, während der Geist des Schülers natürlich nicht mit sich selbst, sondern mit dem vorliegenden Gegenstand beschäftigt sein soll.« (Dewey 1964, S. 243/4)

Diese Richtlinien lassen sich ganz auf das neosokratische Gespräch beziehen, an das Dewey sicher nicht dachte. Dadurch, dass der Leiter zum eigentlichen Sachgespräch keine Beiträge leisten muss, ist er auch entlastet, und kann sich ganz auf das Verhältnis der einzelnen Teilnehmer zur Sache konzentrieren.¹

Während sich die Teilnehmer weitgehend auf die Sache, auf die Lösung der einzelnen Fragestellungen konzentrieren, beobachtet der Leiter das Verhältnis der einzelnen zur Sache. Er achtet auf die einzelnen Teilnehmer und macht sich aus ihren Äußerungen und aus ihrem Verhalten ein Bild über ihr Verhältnis zu den angesprochenen Fragen. Er kann dann eher einschätzen, was die einzelnen Teilnehmer bewegt. Er hilft beispielsweise dem Zögernden, noch nicht restlos beseitigte Zweifel zu artikulieren. Wenn er aus Mimik oder Intonation einen Zweifel entnimmt, kann er fragen, »Stimmst du dem zu oder hast du noch Bedenken?« oder »Sind deine Bedenken beseitigt?«. Nach weiterer Diskussion: »Würdest du mit deinen Worten noch einmal sagen, wie du die Sache siehst?« Sieht er, dass eine Antwort unklar ist oder gar einen Irrtum enthält, wird er um so aufmerksamer sein, wenn er ein Zögern aus dem Ausdruck oder Verhalten eines Teilnehmers herausliest.

Auf die unterschiedlichen Tempi beim Denken der Teilnehmer kann er ausgleichend einwirken, indem er z.B. durch Wiederholenlassen den »Langsameren« Zeit

1 Bei einem von mir geleiteten, mehrtägigen neosokratischen Gespräch mit Erwachsenen unternahm ich ein Experiment. Das Gespräch lief zu diesem Zeitpunkt besonders gut. Ich musste kaum gesprächssteuernd eingreifen und fühlte mich entspannt und nicht besonders gefordert. Auf Ermutigung und in Übereinkunft mit den Teilnehmern setzte ich mit der Gesprächsleitung aus und beteiligte mich am Sachgespräch. Die Teilnehmer hatten überhaupt keine Probleme mit der neuen Konstellation. Ich selbst war aber bald nicht mehr in der Lage, mich zu beteiligen. Bevor ich einen Beitrag äußern wollte, überlegte ich jedesmal, wie er auf bestimmte Teilnehmer wirken würde. Während meiner Gesprächsleitung hatte sich in mir ein bestimmtes Bild von ihrem Verhältnis zu den jeweils erörterten Fragen geformt. Meine Beiträge zur Sache konnte ich nicht unbefangen vortragen. All diese zusätzlichen Bedenken belasteten mich derart, dass ich meine Rolle als spät eingestiegener Teilnehmer bereits nach ca. 40 Minuten wieder aufgeben musste.

verschafft oder den Vorschlag macht, das Gespräch einige Minuten ruhen zu lassen, damit jeder einzelne in Ruhe nachdenken kann.

Seine Sachkompetenz kann er auch einsetzen, wenn es um eine Wegentscheidung geht, z.B. darum, welcher von mehreren Fragen, die sich herauskristallisiert haben, man nachgehen soll. Heckmann spricht von seiner Erfahrung, dass sich in Situationen, in denen die Gruppe von sich aus keiner Frage den Vorrang gibt, lange Verfahrensdiskussionen als unfruchtbare Zeitverschwendung erwiesen haben. Er meint, dass dann der Gesprächsleiter aufgrund seiner Einschätzung einen Vorschlag einbringen sollte.

Steuerungsfragen und Bewertung. Zur Durchführung seiner Aufgabe verwendet der Lehrer gesprächssteuernde Fragen. Man kann darin natürlich auch eine Art von Bewertung sehen. Nelson charakterisiert den Gebrauch der Frage »Wer hat verstanden, was eben gesagt worden ist?« folgendermaßen:

»Hierin liegt weder ein Hinweis auf die Zweckmäßigkeit noch auf die Unzweckmäßigkeit jener Frage, sondern lediglich die Aufforderung, sich mit ihr zu beschäftigen, durch Kreuz- und Querfragen ihren Sinn herauszuholen.« (GS I, S. 296)

Die Frage des Leiters erfüllt eine Steuerungsfunktion; sie fordert die Gesprächspartner auf, sich mit der von einem Teilnehmer gestellten Sachfrage auseinanderzusetzen. Die gleiche Wirkung kann der Leiter auch durch andere Mittel erzielen: z.B. durch die direkte Aufforderung an einen anderen Teilnehmer, die Sachfrage oder -aussage zu wiederholen, oder dadurch, dass er sie an eine Tafel schreibt. Durch solche Hervorhebungen bewertet der Leiter die Beiträge nicht hinsichtlich ihrer Richtigkeit. Es wird kein Signal der Art: »Ihr seid auf dem richtigen Wege« gesetzt. Das Signal besagt nur: »Es ist der Mühe wert, sich damit auseinanderzusetzen.« Um zu einer solchen Einschätzung zu kommen, muss sich der Leiter in der Sache gut auskennen. Darüber hinaus kann ihn auch ein anderer Gesichtspunkt dazu bewegen, auf diese Weise zu steuern. Es kann sich für ihn herausgestellt haben, dass ein Gedanke, dessen Bezug zur Sache ihm nicht unmittelbar einleuchtet, von einem oder mehreren Teilnehmern öfter geäußert wird, also besonders stark ist. Es ist nicht nur der *Wert* des Gedankens hinsichtlich der Frage, sondern auch seine *Stärke* von Bedeutung.

Wenn der Leiter im neosokratischen Gespräch auch nicht inhaltlich eingreifen darf, kann und soll er doch seine fachliche Kompetenz einsetzen. Dies geschieht indirekt durch gezielte gesprächssteuernde Fragen.

6.2 Weitere Maßnahmen des Leiters

Manche Maßnahmen des Leiters resultieren nicht direkt aus seiner Fachkompetenz, sondern ergeben sich aus allgemeinen Richtlinien des neosokratischen Gesprächs. Es handelt sich dabei um

1. das Bestreben, »im Konkreten Fuß zu fassen« (Heckmann),
2. das Fokussieren der Aufmerksamkeit auf die gerade erörterte Frage, und
3. das Erstreben von gemeinsam akzeptierten Ergebnissen.

1. Im Konkreten Fuß fassen. Heckmann betont wie Nelson, dass das philosophische Gespräch vom Erfahrungsurteil auszugehen habe. Selbst wenn eine allgemeine Fragestellung am Anfang steht, besteht die nicht zu umgehende Arbeit zunächst darin, die abstrakte Fragestellung ins Konkrete zu transformieren. Bei einem ethischen Thema heißt das z.B., einen tatsächlichen, möglichst selbst-erlebten Fall zu suchen, in dem die zu erörternde Frage relevant ist. Die Lösung eines tatsächlich vorliegenden Konflikts zieht das Interesse stärker an; außerdem wird der Zweck ethischer Erörterungen sinnfälliger. Bei Jugendlichen wird es dabei weniger um philosophische Tiefen gehen als um eine akzeptable, einsichtige Lösung des Falls.

Beispiel eines neosokratischen Gesprächs mit Jugendlichen. Heckmann schildert ein solches Beispiel (Heckmann 1981) im Kapitel *Sokratische Methode im Bereich der Erfahrung, vor aller Abstraktion*. Dort geht es um die Beurteilung des Verhaltens eines Jungen, der auf leichtsinnige Weise sein Fahrrad beschädigt hatte und Geld für eine neue Lenkstange haben wollte.

»Nun stand die Umsiedlung unserer Schule von Dänemark nach Wales bevor. Für diese älteren Schüler und uns Lehrer sollte die Umsiedlung zu Rad erfolgen ... Rolf kam zu mir, dem Kassenverwalter der Schule und bat um das Geld für eine neue Lenkstange. Ich lehnte ab: Nach seinem Leichtsinne, durch den leicht jemand hätte zu Schaden kommen können, wollte er noch Geld haben? Seine Lenkstange sah nicht schön aus, aber das Rad war noch benutzbar. Die Kinder aber brachten den Konflikt vor Minna Spechts sokratisches Forum. Zu Beginn des Gesprächs teilten die Kinder meinen Standpunkt: Zu offensichtlich war Rolfs Verschulden. Es wurde ihm angeboten, sich das Geld für eine neue Lenkstange durch Gartenarbeit, die ich bezahlen sollte, zu verdienen. Das hätte für ihn bei geringem Stundenlohn eine ziemliche Anstrengung bedeutet. Rolf stimmt nicht zu. Er brachte nicht viel zu seiner Verteidigung vor, aber wir spürten, daß er nicht für fair hielt, was wir ihm zumuteten. Ganz allmählich und nur durch die Ruhe, die von der strickenden und um Verstehen sich bemühenden Minna Specht ausging, erkannten wir, was in dem Jungen vorging. Mit der

verbogenen Lenkstange durch Dänemark und England zu fahren, das war eine sein Selbstgefühl tief kränkende Sache. Rolf war scheu im Zeigen seiner Gefühle, und er sprach dies nicht aus. Langsam verstanden die Kinder und ich. Aus dem Gespräch wurde ein nachdenkliches Schweigen. Schließlich sagte der älteste der Jungen: ›Rolf, du mußt sehen, daß die Schuld bei dir lag. Du kannst nicht erwarten, daß dir die Lenkstange ganz bezahlt wird. Ich schlage halb und halb vor.‹ Daraufhin löste sich Rolfs Verslossenheit, er stimmt zu, immer noch schweren Herzens. Alle stimmten zu. Minna Specht hatte während der ganzen Zeit nur wenig gesagt. Wir verließen diese Aussprache nicht nur mit dem Gefühl, zwei Stunden angestrengt gearbeitet zu haben, sondern mit einem frohen, guten Gefühl.« (Heckmann 1981, S. 83)

Heckmann zählt auch dieses Gespräch zu den (neo-)sokratischen, obwohl hier der von Nelson vorgezeichnete Weg der Abstraktion nicht gegangen wurde.

»In Minna Spechts Gespräch hingegen erscheint die Urteilsbildung im Bereich des konkret Erlebten als ein Stück der sokratischen Gedankenarbeit selber. Und so wichtig wird dieses Stück genommen, so gründlich wird diese Urteilsbildung durchgeführt, daß keine Unsicherheit im Gefühl zurückbleibt, daß gefühlsmäßige Bedenken voll aufgenommen werden, so daß schließlich Gefühl und Verstand in ihrem Urteil übereinstimmen.« (S. 85)

Heckmann resümiert:

»Erst allmählich habe ich begriffen, daß der Urteilsbildung im Erfahrungsbereich eine wesentlich größere Bedeutung für das Gewinnen von Einsichten zukommt. Die Wurzeln auch der durch Abstraktion zu gewinnenden allgemeinen philosophischen Einsichten liegen in der Urteilsbildung im Erfahrungsbereich.« (S. 85)

Das Anknüpfen an einen konkreten Fall ist auch deshalb von Bedeutung, weil sich Gesichtspunkte ergeben können, die zunächst nicht berücksichtigt wurden und die sich für die Beurteilung als wichtig herausstellen. Der »Beispielgeber« kann selbst oder auf Nachfragen weitere Angaben einbringen. Bei konstruierten Fällen ist die Gefahr größer, dass solche Gesichtspunkte übersehen werden. Die Wirklichkeit ist »widerständiger« als ein ausgedachter Fall.

Für den Denkprozess selbst ist, wie besonders Dewey in seiner Schrift *How we think* ausführt, das Ausgehen von *Daten* grundlegend. Die Situation liefert die *Daten*, deren Beobachtung unter einer Fragestellung zu »Ideen« führt (s. Kap. 8.4 über Abduktion). Das Wesen der Reflexion besteht gerade in der »intellectualization of the experience« (MW 9, S. 154). Da es sich beim Problemlösen um einen *heuristischen Prozess* handelt, ist nicht von vornherein übersehbar, welche Daten für die Lösung heranzuziehen sind. Beim Erörtern kann sich herausstellen, dass weitere Daten benötigt werden, um zu einem gut begründeten Urteil zu gelangen. Dabei kann es sich um verschiedene Arten von Daten handeln.

Bei einem neosokratischen Gespräch zum Thema »Gibt es sinnlose Sätze?« wurde zunächst ein einziger Satz zur näheren Untersuchung ausgewählt. Neue »Daten« wurden dadurch gewonnen, dass verschiedene Situationen konstruiert wurden, in denen der Satz vorkommen könnte. Die Funktion des Satzes innerhalb dieser Kontexte war Gegenstand der weiteren Analyse.

»*Konkretheit*« bei mathematischen Themen. Wie verhält es sich bei einem mathematischen Thema? Ein Beispiel soll dies erläutern.

Bei einem neosokratischen Gespräch wurde die Frage »Woran ist erkennbar, ob eine Zahl als Summe aufeinanderfolgender Zahlen darstellbar ist?« erörtert. Beispiele für solche natürliche Zahlen sind: 6 ($6 = 1 + 2 + 3$), 18 ($18 = 3 + 4 + 5 + 6$). Hier tritt eine Eigenart der Mathematik zutage, dass nämlich »Daten« herstellbar, konstruierbar sind. Man prüft z.B. an beliebigen Zahlen, bei denen die Möglichkeiten, die Lösungen durch Ausprobieren herauszufinden, ausschöpfbar sind. Man stellt z.B. fest, dass sich zwar 3 ($3 = 1 + 2$), 4 aber offenbar nicht als eine solche Summe darstellen lässt, 5 ja ($5 = 2 + 3$), 6 ja ($1 + 2 + 3$), 7 ja ($7 = 3 + 4$), 8 wieder nicht, usw. Man kann also jederzeit Daten produzieren, die wiederum zu Vermutungen führen können. Hier z.B., dass sich 2er-Potenzen (2, 4, 8 ...) nicht als Summe aufeinander folgender Zahlen darstellen lassen. Die Vermutung führt dazu, weitere Daten zu konstruieren, hier also z.B. die nächsten 2er-Potenzen 16 und 32 zu untersuchen, die hier die Vermutung bestätigen. Damit ist die Vermutung nicht bewiesen, aber so gestärkt, um fortzufahren und nach weiteren Daten und Ideen zu suchen. In der Geometrie lassen sich entsprechend Daten produzieren: Planfiguren lassen sich konstruieren, Hilfslinien einzeichnen. Die sichtbare Datenbasis wird dadurch vergrößert.

Die Grundlage des Maieutischen besteht also nicht darin, dass ein »reines Denken« die Erkenntnisse in mystischer Weise aus sich selbst gewänne: die Grundlage sind zunächst *Daten*, die verfügbar sind. In der Mathematik lassen sie sich bei Bedarf konstruieren, so dass der Grundsatz »im Konkreten Fuß fassen« auf modifizierte Weise auch für sie gilt. Bei dem geschilderten Beispiel wurde natürlich vorausgesetzt, dass die Teilnehmer in der Lage sind, solche Daten zu konstruieren – also die Grundrechenarten kennen und etwas über Potenzen wissen – und keine »unbeschriebenen Blätter« sind. Auch Sokrates vergewisserte sich im *Menon*, ob dem Sklaven der Begriff »Quadrat« vertraut ist, bevor er die Frage der Quadratverdoppelung ansprach.

Für das gegenseitige Verstehen der Teilnehmer ist der immer wieder hergestellte Bezug zu den Daten, zum Konkreten, ein wesentliches Hilfsmittel. Umgekehrt ist die Überprüfung von allgemeinen Aussagen mit Hilfe der Daten, also ihre Anwendung, ein wichtiges Mittel, falsche Annahmen zu widerlegen. In der Mathematik reicht bei kategorischen Sätzen ein einziges Gegenbeispiel aus, eine Vermutung zu widerlegen.

2. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit. Ein Gespräch erfordert von den Beteiligten Disziplin gegenüber dem Drang, vor allem den eigenen Einfällen nachzugehen. Naturgemäß tendiert das Gespräch dahin, dass verschiedene Teilnehmer verschiedenen Aspekten nachgehen. Der Leiter hat dafür zu sorgen, dass möglichst alle zur gleichen Sache sprechen. Heckmann spricht vom »Festhalten an der gerade erörterten Frage«. Dies setzt voraus, dass allen die gerade erörterte Frage klar ist, wozu diese explizit gemacht und als solche akzeptiert sein muss. Der Leiter vergewissert sich z.B. mit der Frage »Seid ihr damit einverstanden, jetzt diese Frage anzugehen?«. Wird die Frage angeschrieben, ist ein sichtbarer Bezugspunkt geschaffen. Die einzelnen Überlegungen können immer wieder auf sie bezogen werden. »Was hat das, was du gesagt hast, mit unserer Frage zu tun?« »Könntest du deinen Beitrag auf das beziehen, was C. gesagt hat?«. Rückblicke und Zusammenfassungen können hilfreich sein (»Was haben wir bisher herausgefunden?«, »Könnte das jemand zusammenfassen?«). Sie dienen der Konzentration auf den gemeinsamen Gesprächsgegenstand.

Bei der praktischen Durchführung eines neosokratischen Gesprächs kann es manchmal, besonders wenn es um das Auffinden von Ideen geht, sinnvoll sein, auch divergierende Phasen zuzulassen. Es besteht oft die Notwendigkeit abzuwägen, ob ein sehr lebendig gewordenes Gespräch eine Zeitlang seiner eigenen Dynamik überlassen bleiben sollte. Das Ziel der Fokussierung der Aufmerksamkeit bleibt bestehen, wird eine begrenzte Zeit jedoch hintangestellt. Schließlich kann auch von den Teilnehmern selbst das Bedürfnis geäußert werden, sich zu besinnen, wovon denn nun eigentlich die Rede ist. Das *Gebot der Zurückhaltung*, das Heckmann als erste seiner pädagogischen Maßnahmen betrachtet, gilt für alle Aktivitäten des Leiters. Je stärker die Gruppe ihren Gesprächsgang auch selbst kontrolliert, desto besser.

3. Erstreben von gemeinsam akzeptierten Ergebnissen. Manche Gespräche leiden darunter, dass über Teilfragen keine Einigung erzielt wurde bzw. die Überein-

stimmung nicht ausdrücklich hervorgeben wurde. Die Diskutierenden fahren dann fort, ohne eine gemeinsame Grundlage erarbeitet zu haben. Für das neosokratische Gespräch ist aber das Erstreben von jeweils gemeinsam geteilten Ergebnissen wichtig. Heckmann spricht vom »Hinstreben auf Konsensus«. Während bei Themen der Schulmathematik die Herstellung von Konsens über die gewonnenen Ergebnisse nicht verwunderlich ist, scheint bei philosophischen Themen ein solches Ziel kaum erreichbar zu sein.

Nelson selbst ging davon aus, dass es absolute Wahrheiten gibt. Er unternahm den Versuch, ein philosophisches System der Ethik aufzubauen, das auf Axiomen beruht, denen »unmittelbare Erkenntnisse« zugrundeliegen. Prinzipiell wären alle Menschen in der Lage, zu den gleichen Erkenntnissen zu gelangen, wenn sie nur lange und gründlich genug philosophierten.

»Sofern indessen diesen [sittlichen] Urteilen ein objektives Interesse zu Grunde liegt, d.h. ein solches, das unmittelbar auf objektive Geltung Anspruch macht, und das uns berechtigt, von einer sittlichen Wahrheit zu sprechen, kann man dieses Interesse als den Erkenntnisgrund der sittlichen Urteile und insofern füglich selbst als eine Erkenntnis bezeichnen.« (GW IV, S. 504)

Heckmann relativiert diesen Wahrheitsbegriff in Hinblick auf das neosokratische Gespräch. Für ihn gelten die im Gespräch gefundenen Wahrheiten »bis auf weiteres« (»ad interim« sagte Thomasius in *Einleitung*, S. 299). Gewonnene Ergebnisse sind prinzipiell immer wieder überprüfbar.

Das »Wahrheitsproblem«, mit dem sich die Philosophie seit Jahrtausenden auseinandersetzt, muss zur Grundlegung des neosokratischen Gesprächs jedoch nicht gelöst werden. Der Leiter muss nicht von einer allgemeingültigen Wahrheit ausgehen. Dewey bietet eine pragmatische Haltung an, die auf das neosokratische Gespräch anwendbar ist:

»The function of reflective thought is, therefore, to transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort, into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious.« (LW 8, S. 195)

Samuel Grosser schrieb 1696:

»Also muß auch die Wahrheit da seyn / wenn alle Ursachen und Gelegenheiten etwas einzuwenden verschwinden.« (Grosser 1696, S. 31)

Das notwendige, aber noch nicht hinreichende Kriterium für die Lösung eines Problems, für die »Wahrheit«, ließe sich auch so umschreiben, wie dies Conan Doyle's Sherlock Holmes tut:

»Was halten Sie von meiner Theorie?
Es ist alles Vermutung.

Aber sie trägt allen Tatsachen Rechnung. Wenn neue Tatsachen auftreten, denen sie nicht Rechnung tragen kann, ist immer noch Zeit, sie zu überdenken.«
(Doyle 1985, S. 57)

Anstatt von einer absoluten Wahrheit auszugehen, genügt es, von einem pragmatischen Standpunkt aus eine »Lösung« zu finden, welche die gegebenen und erkannten Daten einschließt und sie in ein kohärentes, stimmiges Modell integriert. Der Leiter hat darauf zu achten, dass die Teilnehmer die aufgestellten Aussagen wirklich prüfen und gegebenenfalls äußern, ob sie noch Zweifel empfinden oder Einwände haben. Das Ziel ist, dass die erarbeiteten Aussagen gemeinsam getragen werden.

Der Leiter wird von seinen Einsichten ausgehen. Sollten sich die Teilnehmer auf eine Formulierung geeinigt haben, welche der Leiter nicht vertreten kann, weil er begründete Widersprüche sieht, darf er aber nach Nelson trotzdem nicht durch die Äußerung seines Urteils eingreifen. Er wird darauf vertrauen müssen, dass früher oder später die Widersprüche zum Vorschein kommen werden. Dabei muss er aber Vorstellungen davon besitzen, an welchen bisher un abgeschlossenen Punkten er die Gruppe zu einem geeigneten Zeitpunkt wieder ansetzen lassen kann, damit sie selbst die Widersprüche herausarbeitet. Hier sind allerdings Geduld und Souveränität erforderlich. Grundsätzlich ist ein Scheitern des neosokratischen Gesprächs jedoch nicht auszuschließen.

6.3 Förderung des gegenseitigen Verstehens im Gespräch

Die Tätigkeit des Leiters eines neosokratischen Gesprächs wird ganz von seiner maieutischen Aufgabe bestimmt. Das eigentliche Sachgespräch findet zwischen den Teilnehmern statt. Der Leiter soll zum Gelingen beitragen. Ein maieutisches Gespräch ist nicht planbar wie ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch. Der Leiter versucht erst gar nicht, den Ablauf vorherzubestimmen, ihn als beherrschbar zu betrachten. Im Gespräch wirken Äußerungen und Verhalten der Teilnehmer aufeinander ein: diese Vorgänge werden von Wechselwirkungen und Rückkoppelungen bestimmt, die nicht determiniert werden können. Jede Pädagogik, die so tut, als seien solche Wechselwirkungen vorherbestimmbar, täuscht sich selbst. Sie ignoriert große Teile dessen, was tatsächlich vor sich geht oder sie muss kommandomäßige Methoden benutzen, die selbst geringe Grade

an Selbständigkeit, an eigenem Denken und Handeln bei den Schülern nicht zulassen. Würde das Gespräch aber ganz den Schülern überlassen bleiben, dann droht,

- dass das Ziel aus den Augen verloren wird,
- dass das Gespräch sich zerstreut, man von einem Punkt zum nächsten springt,
- dass die Schüler nicht genügend aufeinander eingehen,
- dass sie sich missverstehen,
- dass wichtige Punkte zwar erwähnt, dann aber übergangen werden usw.

Die Aufgabe des Leiters besteht darin, diesen negativen Erscheinungen entgegenzuwirken. Seine Maßnahmen setzen unter anderem dort an, wo sich negative Entwicklungen ergeben könnten:

»Damit die Gesprächsteilnehmer ihre ganze Aufmerksamkeit der erörterten *Sache* zuwenden können - und nur dadurch bekommt das Gespräch Gehalt -, nimmt der Gesprächsleiter ihnen die Sorge um den *Gang* des Gesprächs ab.«

(Heckmann 1981, S. 71)

Dabei ist das *gegenseitige Verstehen* eine Vorbedingung für einen fruchtbaren Verlauf. Es ist wichtig, dass eine Gesprächsatmosphäre geschaffen wird, in der die Teilnehmer sich frei äußern können, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Erfahrungsgemäß fällt dies gegenüber einem anderen Teilnehmer, einem Mitschüler, leichter, als gegenüber einem durch seine Position hervorgehobenem Leiter oder Lehrer.

Maßnahmen, die das gegenseitige Verstehen der Teilnehmer fördern, sind z.B. Aufforderungen an die Teilnehmer, Beiträge zu wiederholen: »Kannst du mit deinen Worten wiedergeben, was A. gesagt hat?« Dadurch kann derjenige, dessen Beitrag wiederholt wird, besser erkennen, ob er dasselbe meinte. Dem besseren Verstehen dienen auch Aufforderungen zur Konkretisierung (»Kannst du das an einem Beispiel erläutern?«). Wenn Bezüge zu anderen Beiträgen, Zusammenhänge mit bisher Gesagtem hergestellt werden (»Worauf bezieht sich das?«, »Stimmst du darin mit B. überein?«), dient dies auch einer besseren Verständigung. Um das gegenseitige Verstehen zu fördern, gehört es auch, an den Formulierungen zu arbeiten. Andernfalls ist die Gefahr größer, dass die Teilnehmer zu unterschiedlichen Dingen sprechen. Der Leiter kann einen Beitrag an die Tafel schreiben. Der Diktierende kann überdenken, ob der Wortlaut das Gemeinte angemessen

wiedergibt. Die sprachliche Arbeit ist von besonderer Wichtigkeit, um Missverständnisse zu vermeiden.

Wenn auch durch das Gebot, sich jeglichen belehrenden Urteils in der Sache zu enthalten, das Instrumentarium des Leiters im neosokratischen Gespräch reduziert ist, bleibt eine Fülle von gesprächssteuernden Eingriffsmöglichkeiten erhalten. Diese dienen allerdings nicht dazu, den inhaltlichen Verlauf im vorhinein festzulegen.

6.4 Eine Neuerung: das Metagespräch

Wenn das Gespräch auf die Sache gerichtet ist, heißt das natürlich nicht, dass persönliche Faktoren auf der »Beziehungsebene« (Watzlawick) keine Rolle spielen würden. Die Teilnehmer schalten sich als Person nicht aus, sondern bringen Verhaltensweisen mit, die sie sonst auch in Gesprächen zeigen. Es können sich Rivalitäten ergeben, Signale ausgesandt werden, die Geringschätzung ausdrücken usw. Ein solches Verhalten wirkt sich negativ auf das Sachgespräch aus. Bei den (neo-)»sokratischen Wochen« mit Erwachsenen, die sich vielfach überhaupt das erste Mal sehen, treten verstärkt Probleme auf der »Beziehungsebene« auf. Heckmann entwickelte aus diesem Sachverhalt heraus Ende der 60er Jahre die Institution des *Metagesprächs*. Der Grundgedanke ist: Während des neosokratischen Gesprächs soll die Aufmerksamkeit ganz auf die Sache gerichtet sein. Ergeben sich Probleme auf der Beziehungsebene, soll zu deren Klärung ein eigener Platz geschaffen werden. Dazu wird ein besonderes Gespräch geführt, in dem solche Dinge an- und ausgesprochen werden sollen. Die Teilnehmer wissen, sie müssen nicht alles hinnehmen, was sie ärgert. Es gibt eine feste Gelegenheit zu einer Aussprache. Dort kann auch das Verhalten des Leiters angesprochen werden. Die Leitung des Metagesprächs wird sinnvollerweise nicht vom Leiter des Sachgesprächs, sondern von einem der Teilnehmer durchgeführt. Wöhrmann schreibt diesem Wechsel der Gesprächsleitung eine wichtige Funktion als »Korrektiv zu der ungewöhnlichen Gesprächssituation des eigentlichen Sokratischen Gesprächs« (Wöhrmann 1983, S. 296) zu.

Bei den (neo-)sokratischen Wochentagungen wird in der Regel so verfahren, dass das Sachgespräch vormittags durchgeführt, für das Metagespräch eine Stunde am Nachmittag vorgesehen wird. Der zeitliche Abstand ist einerseits groß genug, damit eventuell entstandene Aufregungen abklingen können, andererseits klein genug, damit nicht das Gefühl entsteht, es werde etwas auf die lange Bank geschoben. Ziel des Metagesprächs ist aber nicht etwa, Beziehungsprobleme zu therapieren, sondern die Atmosphäre so weit zu bereinigen, dass das Sachgespräch, auf dem das Hauptaugenmerk liegt, ohne Störungen und frei weitergeführt werden kann.

Hier liegt ein entscheidender Unterschied zum Konzept der *Themenzentrierten Interaktion* von Ruth Cohn vor. Entstandene Probleme auf der Beziehungsebene sollen auch dort angesprochen werden. Es gilt aber die Regel »Störungen haben Vorrang«. Das bedeutet, wenn der Leiter oder ein Gruppenmitglied das Empfinden hat, es liegen Probleme auf der Beziehungsebene vor (z.B. reagiert ein Teilnehmer gereizt auf einen anderen), hat er nicht nur das Recht, sondern gleichsam die durch die Regel auferlegte Verpflichtung, das Sachgespräch zu unterbrechen und die »Störung« zu thematisieren. Hier besteht die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmer gespalten und stärker auf Signale auf der Beziehungsebene geachtet wird. Da das Konzept der Themenzentrierten Interaktion therapeutisch orientiert ist, unterscheidet es sich hierin vom neosokratischen Gespräch (Neißer 1989).

In der Praxis des neosokratischen Gesprächs haben sich die Themen des Metagesprächs weiterentwickelt. Der Gesprächsleiter kann es nutzen, um Rückmeldungen zu erhalten, ob manche seiner gesprächssteuernden Maßnahmen richtig begründet waren. Er kann die Teilnehmer fragen, ob sie z.B. das mehrfache Wiederholenlassen als hilfreich empfunden haben, oder ob sich ein Teilnehmer unter Gruppendruck gefühlt hat und dergleichen. Auch das beiderseitige Verständnis der Methode wird hierdurch gefördert.

Im Rahmen der Schule gibt es bisher zu wenig Erfahrungen, wie groß der Bedarf nach einer solchen Einrichtung ist. Um 1930 führte Rudolf Küchemann seinen Mathematikunterricht nach neosokratischer Methode durch. Er berichtet, dass er sich gelegentlich nachmittags mit den Schülern zu einem Gespräch über das Gespräch getroffen habe, wobei es vor allem darum ging, bei den Schülern das Verständnis der Methode zu entwickeln. Sie hätten geprüft, ob sie tatsächlich

keine inhaltliche Hilfe vom Lehrer bekommen haben (s. Kapitel 7.1). Er schreibt jedoch nichts davon, dass auch das soziale Verhalten einzelner angesprochen worden wäre.

Die Einrichtung des Metagesprächs hat sich, zumindest bei Erwachsenen, als sinnvolle Maßnahme erwiesen, Störungen vor allem auf der Beziehungsebene abzubauen. Auch bietet das Metagespräch die Möglichkeit, die Rolle des Leiters transparenter werden zu lassen.

6.5 Anforderungen an die Teilnehmer

Nelson setzt bei den Teilnehmern, in der Sprache der Zeit formuliert, »Willensdisziplin«, die »Kraft eines stählernen Willens« (GW I, S. 303) voraus. Diese rigorosen Anforderungen ließe die Anwendung der neosokratischen Methode in der Schule illusorisch erscheinen. Es ließe sich auch nicht erklären, warum seit Jahrzehnten »normale« Erwachsene, denen man kaum einen »stählernen Willen« zuschreiben kann, an einwöchigen (neo-)sokratischen Kursen erfolgreich teilnehmen können. Den Kern trifft eine schon zitierte Formulierung Nelsons, die auf das Verhalten im Gespräch selbst bezogen ist:

»Der Arbeitsvertrag fordert von dem Schüler nichts anderes als die Mitteilung der Gedanken.« (GW I, S. 308)

Dieser »Vertrag« impliziert, dass sich Teilnehmer nicht »taktisch« verhalten dürfen. Sie sollen zugeben, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Falsch wäre es auch, Argumente zurückzuhalten, die ein mühsam errungenes Ergebnis gefährden könnten. Es kann aber nicht bedeuten, dass jeder alles sagt, was ihm durch den Kopf geht. Das Gespräch diszipliniert und hilft dabei, sich zurückzuhalten. Ein Fall, seine Gedanken nicht zu äußern, liegt z.B. vor, wenn dem Teilnehmer bewusst wird, dass er abgeschweift ist und seine Überlegungen nicht zur gerade erörterten Frage gehören. Die Gesprächsdisziplin legt hier Einschränkungen auf. Der Teilnehmer kann sich jedoch jederzeit Notizen machen, um den Gedanken nicht zu verlieren und ihn evtl. zu einem späteren Zeitpunkt vorzutragen.

Es kam vor, dass Teilnehmer für das weitere Vorgehen ein Verfahren vorschlugen, das in vielen Fällen sehr sinnvoll ist, etwa eine heuristische Regel wie sie George Polya in seiner berühmten *Schule des Denkens* nennt. Dort heißt es z.B. »Kennst Du eine verwandte Aufgabe?«, oder »Behalte nur einen Teil der Bedingung bei und lasse den andern fort«. Bei derartigen Vorschlägen trat jedesmal Verwirrung bei den anderen Teilnehmern auf. Sie fragten nach, ob er bzw. sie glaube, dass man damit weiterkomme. Eine Antwort wie »Weiß ich nicht, aber das hat sich oft bewährt« wurde nicht akzeptiert, um den vorgeschlagenen Weg tatsächlich zu gehen. Der Vorschlagende sollte wenigstens das *Gefühl* haben, dass dieser Weg sich als fruchtbar herausstellen werde. Es ist klar, dass der einzelne beim Denken oft mehr oder weniger willkürlich solche heuristischen Regeln ausprobiert. Da er im Gespräch aber auch Verantwortung für die Gruppe trägt, wäre es nicht angebracht, solche Überlegungen öffentlich zu machen, wenn für ihn selbst keine weiteren Anhaltspunkte für deren Fruchtbarkeit im konkreten Fall vorliegen. Trifft das jedoch zu, dann soll er seine Gedanken dem *Arbeitsvertrag* entsprechend vortragen. Die heuristische Regel z.B., ein Problem zunächst zu vereinfachen, kann und soll erst dann ins Gespräch eingebracht werden, wenn jemand meint: »*Mir* ist das Problem zu unübersichtlich, *ich* würde es gern vereinfachen, um es besser verstehen zu können.«

Grundsätzlich gilt, dass eine Gesprächsatmosphäre geschaffen werden muss, in der jeder Teilnehmer seine Ansichten frei äußern kann, ohne Angst, schief angesehen zu werden oder Fehler zu machen. Es liegt in der Natur von Vermutungen, dass sie zunächst auf ihre Richtigkeit geprüft werden müssen, bevor sie akzeptiert werden können. Zu einer offenen, freien Gesprächsatmosphäre tragen Leiter und Teilnehmer bei. Der *Arbeitsvertrag* kann nicht so interpretiert werden, dass jeder »Verstoß« ein Sakrileg bedeutet. Schließlich müssen die Mitglieder einer Gruppe miteinander vertraut werden, und der einzelne kann nicht schlagartig feste Gewohnheiten und Haltungen ablegen.

An die Teilnehmer ist eine weitere Forderung zu stellen: bereit zu sein, alle Ansichten zur jeweiligen Thematik überprüfen zu lassen, auch solche, an denen jemand nicht den geringsten Zweifel hat, gegebenenfalls einer Prüfung auszusetzen. Er muss die Möglichkeit zulassen, dass diese Ansichten einer Prüfung nicht standhalten. »Das Wesen des kritischen Denkens ist das Aufschieben des Urteils [suspended judgment]« (Dewey, MW 6, S. 238). Umgekehrt

müssen die Teilnehmer Ansichten, die den eigenen Überzeugungen widersprechen, respektieren, also die Möglichkeit zulassen, dass jene sich bei einer Prüfung bewähren.

Bei einem von mir geleiteten neosokratischen Gespräch mit Studentinnen und Lehrern zum Thema »Muss ich von meinen Schülern verlangen, dass sie in meinem Unterricht mitwirken?« hatte ein Teilnehmer vollkommen festgefugte, für ihn unumstößliche Ansichten über die Institution Schule, dass diese eine »Zwangsanstalt« sei etc. Es war ihm nicht möglich, widersprechende Meinungen anderer ernsthaft in Betracht zu ziehen, noch in irgendeiner Weise von der eigenen Ansicht Distanz zu gewinnen. Für die anderen wurde er dadurch zu einer massiven Belastung, die auch im Metagespräch nicht gemildert werden konnte. Schließlich musste er, mit seinem Einverständnis, die Gruppe verlassen. Seine mangelnde Fähigkeit zur Distanz machte ihn in dieser Frage *gesprächs-unfähig*. Das Gespräch in der Gruppe wäre bei seinem Bleiben zum Scheitern verurteilt gewesen.

In der Lage zu sein, während des gemeinsamen Prüfprozesses im Gespräch gegenüber seinen eigenen Überzeugungen Distanz zu halten, sein Urteil »in der Schwebe« lassen zu können, ist eine für das Gelingen eines neosokratischen Gesprächs wichtige Forderung.