

Klinische Praxis im Fadenkreuz von Disziplin und Profession – Die Methode der Maieutik in Gespräch und Erzählung

»Die **Wiedererinnerung der Ideen** ist das, was die maieutische Methode des Sokratischen Gesprächs bei jedem Gesprächspartner zu stimulieren vermag«
Karl-Otto Apel 1989, S. 64

Einleitung

Finden und ›Erfinden‹ sind konstitutive Elemente der Sokratischen Maieutik. In der klinischen Praxis geht es um das Finden vorhandener Deutungen und Entwicklungspotentiale aus einer gestörten, beeinträchtigten oder beschädigten Lebenspraxis sowie um das gemeinsame ›Erfinden‹ sachgerechter Deutungsalternativen und Handlungsperspektiven. Die maieutische Methode des Sokratischen Gesprächs ermöglicht einem professionellen klinischen Arrangement der Erkenntnis- und Verstehensoperation einen Zugang zu Lern- und Lebensproblemen, der dazu angetan ist, andere als bisher bekannte Lösungsmöglichkeiten zu finden und zu ›erfinden‹. Eine autonome Lebenspraxis zu begründen ist das Ziel, wenn professionsethische Ideale und Prinzipien auf die Unterstützung in der Findung und Aufrechterhaltung der ›Selbstbestimmung der Vernunft‹ gerichtet sind.

Mit diesem Aufsatz knüpfe ich an die lange Tradition einer *klinischen Praxis* und einer Fallorientierung in den helfenden Berufen an, die sich am *Fall* und an der *Sache* der Selbstbestimmung orientiert.¹ Das griechische *klinikē téchnē* bezeugt die Herkunft des Wortes Klinik und verweist auf die ursprüngliche Bedeutung als der ›Heilkunst für bettlägerig Kranke‹. Seit Ende des 18. Jahrhunderts wird der an der (Universitäts-) Klinik tätige Arzt als Kliniker begriffen, die Klinik wird zunächst als *eine ›Anstalt zum Unterricht in der Heilkunde‹* gesehen. Die »Geburt der Klinik« (Foucault 1999) markiert am Beginn der Moderne die Geburt einer spezifisch klinischen Erkenntnisoperation.² Mit der Ausweitung der klinischen Praxis gingen Professionalisierungsanstrengungen der nunmehr beteiligten jungen Professionen einher. *Anstalten zum Unterricht* in Form einer nicht-medizinisch orientierten Heilkunde in pädagogischen, pflegerischen, beraterischen, therapeutischen und sozialarbeiterischen Feldern wurden eingerichtet.

Die aus der Sache resultierende Notwendigkeit der Entwicklung und Vermittlung einer entsprechenden *Kunstlehre*, die im Verbund mit einer institutionalisierten Professionalisierung auf wissenschaftlicher Basis steht, wurde dabei nach meinen Erfahrungen zu wenig berücksichtigt. Gründe für das Vergessen bzw. die Ignoranz gegenüber den ursprünglich wirkmächtigen Ideen und Prinzipien liegen u. a. in einer *technokratischen Fixierung*, einer Amerikanisierung insbesondere der bundesdeutschen Psychologie, Pflegewissenschaft und Sozialarbeit, einer unkritischen Übernahme von Begrifflichkeiten (mit denen ein Begreifen der Sache oft nicht möglich ist), einer Orientierung an Modeströmungen und nicht an den Grundlagen einer Disziplin, die somit notwendigerweise fremd, vor allem aber ohne habituelle (bildende) Wirkungen bleibt. Das Ergebnis ist eine Praxis der technokratischen Bevormundung die eine Professionalisierung verhindert, weil theoretisches Wissen in einer verkürzten Weise als ›anwendungsbezogen‹ missverstanden wird. Eine nicht gegenstandsadäquate Sicht auf die der klinischen Praxis zentral zugrunde liegenden

Problematik der *rekonstruktionslogischen Diagnose* von Lern- und Lebensproblemen und der Entwicklung, Durchführung und Kontrolle einer jeweils *problemangemessenen Interventionslogik* resultiert daraus.

Die klinische Praxis bezieht sich – in der hier vertretenen fallrekonstruktiven Form – auf die Deutung und Unterstützung einer in ihrer Entwicklung gestörten oder beschädigten Lebenspraxis, aus der Lebensprobleme resultieren, die in einer nicht-stigmatisierenden Weise von den zuständigen, gesellschaftlich lizenzierten Professionen zu bearbeiten sind, um eine selbstbestimmte Lebensbewältigung möglichst (wieder-) herzustellen. Keine der Ausdrucksgestalten einer Störung der Lebenspraxis³ wird in die Person hineinverlagert, sondern in ihrer sozialisatorischen Determination erkannt, auf maieutisch inspirierte Weise diagnostiziert und beeinflusst. Um eine Lebenspraxis entsprechend zu erreichen und zu erschließen, ist ein methodisch-kontrollierter Prozess der Problembearbeitung zunächst erforderlich, der einen gültigen, nicht-rollenförmig organisierten, sondern einen engagiert distanzierenden persönlichen Bezug erfordert. Eine solche professionelle Beziehungspraxis nennt Oevermann *Arbeitsbündnis*: »Darin ist von vornherein das professionalisierte Handeln natürlich nicht als Ausübung einer monologischen technischen Problemlösung vorgestellt, vergleichbar dem Handeln eines Mechanikers ... Primär ... (ist die) zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten, dessen leibliche und oder psychosoziale Beschädigung beseitigt oder gemildert werden soll.«⁴ In ihrer Studie zu dem biographischen Projekt der Aneignung von Professionalität stellt Nagel (empirisch) fest, dass die Problemsituation des Klienten nur dann vollständig zu begreifen ist, wenn eine Sozialarbeiterin⁵ nicht rollenförmig agiert, sondern ihre intuitive und persönliche Erfahrungskraft einsetzt, um ein »diffuses Verstehensangebot« zur Verfügung zu stellen, das gleichzeitig Gegenstand einer distanzierenden Haltung ist.

In knapper Weise wird in diesem Beitrag zunächst das schon angedeutete, hier zugrundegelegte *Professionsmodell* und der darin verankerte *Fallbezug* charakterisiert zu dem eine narrative Orientierung gehört (1.). Es folgt eine Darlegung der *maieutischen Methode des Sokratischen Gesprächs* (2.), die im Zentrum dieses Aufsatzes steht. Das Ziel ist es, die Einbindung der maieutischen Methode in das Studium anzuregen und die Praxis dieser geistigen Hebammenkunst in Erinnerung zu rufen, um das Projekt der Professionalisierung weiter entwickeln zu helfen. Auf Grund von Reflexionsdefiziten und technokratischen Fehlschlüssen sind in weiten Teilen der Heilkunde, der Pädagogik, der Pflege, der Politik sowie der Sozialen Arbeit die Zusammenhänge zwischen der vernünftigen *Selbstbestimmung* des Lehrens und Lernens von Verstehen (Wagenschein)⁶ und der Demokratie in Vergessenheit geraten, die einer wachsenden *Logos-Vergessenheit* zu Beginn 21. Jahrhunderts entgegenstehen.

1. Das Professionsmodell

Professionen – die sogenannten höheren Berufe – zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass auf der Basis einer wissenschaftlichen Disziplin eine theoriebegründete Praxis sich konstituiert. Erkennbar wird dies, wenn man sich die Idee der Universität vergegenwärtigt. Diese ist, wie Gadamer⁷ zeigt, überall durch den Übergang von der *doctrina* zur *Forschung* gekennzeichnet. An Forschung teilzugeben ist mit der Idee der Universität untrennbar verbunden. »Teilgewinnung an wissenschaftlicher Forschung ist aber nicht Vorbereitung für einen Beruf, in dem Wissenschaft zur Anwendung gelangt, sondern meint ›Bildung‹«. Dies bezeichnet nicht den Gegensatz zum Ungebildeten, sondern erklärt sich gegen die Ausrichtung der Universität oder Hochschule als Berufsschule. Das Wort ›Bildung‹ markiert eine deutliche Abgrenzung zu jeder Form des Nützlichkeits- und Verwertungsdenkens, das

letzlich der ›Verzweckung‹ des Menschen dient. Dass ein Studierender seine künftigen Handlungen nicht mittels der Wissenschaft vorbereiten kann, wohl aber *sich selbst* (zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen) ist seit 1802 durch Herbart begründet und bekannt⁸. Diese Erkenntnis gilt ungebrochen – vorausgesetzt, ein Studium soll *Bildung* und somit grundlegende Habitusformationen erzeugen, die individuell wie gesellschaftlich der Mündigkeit und Selbstbestimmung dienen.

In der diesem Aufsatz zugrundeliegenden »radikalisierten Version einer Theorie der Professionen«, sowie deren Entstehungsgeschichte⁹ findet sich die idealtypische Unterscheidung zwischen der *wissenschaftlichen Kompetenz* (Theorieverstehen) auf der einen Seite und der *hermeneutischen Kompetenz* (Fallverstehen) auf der anderen Seite. Für den Fall in seiner Eigenlogik liegen in der klinischen Praxis keine fertigen Deutungen von Seiten der Wissenschaft vor. Dies verweist im Übrigen auf den konstitutiven Charakter des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis und den Widerstreit zwischen wissenschaftlicher Rationalität und einer Zukunftsoffenheit und Krisenhaftigkeit der Lebenspraxis.

Professionalität begründet sich in der klinischen Praxis aus der *Einsicht* in die Logik dieser »widersprüchlichen Einheit« und erweist sich darin, auch dann kompetent zu handeln, wenn neue, unbekannte und noch nicht erforschte Probleme zum Vorschein gelangen. Professionelles Handeln besteht »wesentlich in der Vermittlung von Theorie und Praxis und in der Respektierung und Wiederherstellung einer beschädigten Autonomie der Praxis im Namen von Wissenschaft derart ... dass dabei diese Autonomie durch eine bevormundende Wissenschaftspraxis nicht auf anderer Ebene Schaden leidet«. ¹⁰ Der Professionelle hat neben der Anstrengung, die die wissenschaftliche Orientierung erfordert, die Aufgabe, die Arteigenheit des jeweiligen Falles zu berücksichtigen und dessen gestörte oder krisenhafte Entwicklung maieutisch zu bearbeiten, also Aufgaben der Resozialisation oder Rehabilitation zu bewältigen.

Schaubild 1: Habitusbildung in Disziplin und Profession

Habitusbildung in dem noetischen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis	
Theorie	Praxis
<i>Theorieverstehen</i> , um wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen und zu beurteilen.	<i>Fallverstehen</i> , um eine Handlungspraxis professionell zu gestalten und zu beurteilen.
Ziel ist die Bildung einer Habitusformation: Erwerb eines <i>Wissenskorpus</i> im Studium sowie Einübung in die Kunstlehre der Profession. Eine Übersetzung spezialisierten Theoriewissens in lebenspraktische Situationen durch <i>stellvertretende Deutung</i> wird so ermöglicht.	

Theorie und Praxis sind in der *Struktur* des professionellen Handelns habituell verbunden; das Prinzip der *stellvertretenden Deutung* resultiert aus dieser Handlungslogik. Die stellvertretende Deutung richtet sich auf die Transformation einer vorgefundenen *beschädigten* Struktur der Lebenspraxis in eine künftig mögliche Struktur der *gelingenden* Lebenspraxis, die durch Selbstbestimmung charakterisiert ist – dies bildet den idealen Fall, der jede Praxis anleiten soll – (Schaubild 4). Die Voraussetzung dafür ist eine sachangemessene Orientierung an einer gegebenen Fallstruktur (Schaubild 2), die in der

Rahmung der stellvertretenden Deutung (Schaubild 3) zeitweise im Zentrum der klinischen Praxis steht.

Für die Einschätzung einer relevanten, praktischen Problemstellung ist es erforderlich, dass die Dimension *des Selbstbildes* scharf von der *der objektiven Bedeutung* zu unterscheiden ist. Eine entsprechende Fallrekonstruktion lässt das *Passungsverhältnis* beider Dimensionen erkennen.¹¹ Im Zuge der Krisenbewältigung in der klinischen Praxis wird die Blickrichtung innerhalb eines spezifischen Arrangements (Disziplin und Theorie, Profession und Praxis, Anamnese und Diagnose, Intervention und Evaluation) – das für die Schaubilder vergrößert dargestellt ist – auf folgende Inhalte des professionellen Handelns scharf focussiert: Fallorientierung, Stellvertretende Deutung, Selbstbestimmung.

In der klinischen Praxis bringt jeder Fall eine Geschichte – zumeist eine Leidensgeschichte – mit einer entsprechender Vorgeschichte zum Ausdruck (die gestörte, beeinträchtigte oder beschädigte Lebenspraxis). In dem diagnostischen Prozess der Anamneseerhebung und des in Daten und Theorien begründeten Befundes sowie der entsprechenden Überleitungslogik in die Intervention steht der einzelne Fall im Zentrum des klinischen Geschehens. Dies verdeutlicht das »Fadenkreuz der klinischen Praxis« mit Blick auf die Orientierung am Fall, welche die *Vorgehensweise* bestimmt: Die Frage, *was* der Fall ist, ist an dieser Stelle zu beantworten.

Schaubild 2: Der Fall im »Fadenkreuz der klinischen Praxis«



Das Wort ›Fall‹ hat etymologisch die gleiche Wurzel wie die *Falle*. Die Übereinstimmung des deutschen Wortes ›Fall‹ mit den entsprechenden Begriffen im Englischen, Französischen und Griechischen zeigt auf: »Alle diese Worte enthalten, untrennbar und in sich verschränkt, die Feststellungen: 1. Einer fällt; 2. Er kommt zu Fall; 3. Er bringt sich zu Fall; 4. Er gerät in eine Falle, die er selbst nicht gestellt hat; und 5. Er muss dafür büßen; er hat es auszubaden.«¹² Diesen Vorgang der Verstrickung in situativ determinierte Ereignisabfolgen gilt es zu erkennen. Eine besondere Art der ›Situationsanalyse‹, die in unterschiedlicher Weise als Instrument der klinischen Diagnostik und Intervention dienen kann, liegt mit der sozialwissenschaftlichen Fallrekonstruktion vor.¹³ Für die Orientierung ›am Fall‹, der prinzipiell als autonomiefähig gesehen wird, kommt das Oevermannsche Modell der stellvertretenden Deutung zum Tragen.¹⁴

Der klinische Ort der stellvertretenden Deutung ist eine spezialisierte Instanz zur Krisenbewältigung. Für diese unterscheidet Oevermann¹⁵ grundsätzlich zwei Phasen: a) Die (›innere‹) Unausweichlichkeit des Zwangs zur Entscheidung führt in einer Lebenspraxis zur Entscheidungsfindung für eine gewählte (›äußere‹) Maßnahme. b) In der zweiten Phase wird diese Entscheidungsbildung rekonstruktiv erschlossen, wobei eine *eigenständig zu vollziehende Bearbeitung von Geltungsfragen* im Zentrum steht. Dieser Prozess – der die Quelle der Logik professionellen Handelns ist – bringt eine geistige Auseinandersetzung der Beteiligten mit sich, die zur *Abstraktion* führt, die zuvor *so* nicht leistbar war. Unter dem Gesichtspunkt, dass sich in jeder Gesellschaft eine Notwendigkeit ergibt »einmal eingetretene Beschädigungen der leiblichen und psychosozialen Integrität einer konkreten Lebenspraxis

wiederherzustellen und wo das nicht möglich ist, entweder diesen Integrationsverlust durch eine Vergabe einer Sonderrolle der Invalidität vor den normalen Pflichtübernahmen der Gesellschaft zu schützen und zu kompensieren oder aber im Lichte der ... Normalitätsdefinitionen gar nicht erst als solchen erscheinen zu lassen«¹⁶ entwickelt Oevermann verschiedene Funktionen des professionellen Handelns, die hier von Bedeutung sind. Eine dieser Funktionen ist die Beschaffung von *therapeutischem Potential*, das eine gedankliche Vermittlungsleistung vollbringt und einem strukturgenetischen Modell der sozialen Geburt des autonomen Subjektes sinnlogisch entspricht. Für die Herstellung und Nutzung dieses Potentials ist das ›Narrative‹ als Erkenntnisquelle zentral.

1. 1 ›Narratives‹ als Erkenntnisquelle

In der fallrekonstruktiven Forschung wie in der klinischen Praxis lässt sich das Gespräch, die Erzählung oder das narrative Interview¹⁷ als Erkenntnisquelle nutzen. Erzählen bzw. Erzählen-Lassen ist eine Form der Datenerhebung, durch die Geschichten in ihrer schriftlichen Fixierung zum Forschungsmaterial oder zum Erkenntnisgegenstand einer klinischen Praxis werden. Ein spezifisch klinisches, pädagogisches¹⁸ oder sozialarbeiterisches Verstehen¹⁹ sowie die Reflexion alternativer Deutungsmöglichkeiten lässt sich einüben. Zentrale ›Funktionen‹ für das Narrative als Erkenntnisquelle sind u. a: ²⁰

	<i>Sensibilisierung</i>
Bisher nicht wahrgenommene Aspekte einer gestörten Lebenspraxis können erkannt werden.	
	<i>Realitätserweiterung</i>
Ansonsten nur schwer zugängliche Interessensbereiche können erschlossen werden.	
	<i>Entdeckung ›affektiver Wahrheiten‹</i>
Das, was eine Person für sich als ›wahr‹ definiert, kann gemeinsam aufgedeckt werden.	
	<i>Aufdeckung von Entwicklungspotentialen</i>
Das, was an biographischen Projekten in einer Person ›schlummert‹, kann in einen Zukunftsentwurf münden, der die Selbsttätigkeit stimuliert.	

1. 2 Das Prinzip der stellvertretenden Deutung

Stellvertretende Deutung zielt darauf ab, menschliche Lebensäußerungen so auffassen zu können, dass Defizite – mindestens auf lange Sicht – bewusst gemacht, gemildert oder ausgeglichen werden können. Nicht die technokratisch therapeutische²¹ Zuschreibung von Symptomen, sondern die Integration in einen Prozess der Autonomiefindung, der in seiner Entwicklung gestört wurde, ist das Ziel einer klinischen Praxis, die nicht rollenförmig organisiert ist. Die Fähigkeit zur Bedeutungsbildung, die den individuellen Bildungsgang prägt, gilt es maieutisch zu fördern. Entscheidend für das Gelingen der *stellvertretenden Deutung* in einem Interventionsprozeß ist vorrangig nicht das, was in einem Gespräch berichtet wird, sondern die *Qualität* der Beziehung, die sich situativ gestaltet. Diese charakterisiert die Bedeutungsbildung im Rahmen der sozialisatorischen Interaktion wie in der Interventionspraxis. In der Rekonstruktion der Bedeutungsbildung wird deren Struktur für den Kliniker erkenntlich. Das folgende Beispiel zeigt das auf, was eine unzureichende Bedeutungsbildung kennzeichnet und lässt erkennen, was ein Handeln im Sinne der stellvertretenden Deutung zu leisten vermag. Das Beispiel entstammt der professionellen Berufspraxis des Sonderschullehrers Jegge.²²

Ein Beispiel: Heini konnte nicht wünschen.

»Kam er zu Besuch und fragte ich ihn beispielsweise: »Was möchtest du trinken, Tee oder Sirup«? antwortete er regelmäßig: »Ich weiß nicht« oder »Es ist mir gleichgültig«. Das sagte er nicht etwa, weil ihm der Unterschied zwischen Tee und Sirup unbekannt gewesen wäre. Er konnte seine eigenen Bedürfnisse, Wünsche usw. weder erkennen noch artikulieren. Vom Anfang unserer Bekanntschaft an versuchte ich in solchen Situationen, ihm bei der Artikulation seines Wunsches zu helfen. So sagte ich etwa: »Schau, stell dir einfach eine Tasse Tee vor, Lindenblütengeschmack, warm, süß usw., und nun ein Glas Sirup, Himbeergeschmack, kalt, mit Eis drin. Was möchtest du lieber trinken«? Dann blickte er mich meist ganz hilflos an und fragte: »Wovon haben Sie mehr vorrätig«? Dies tat er nicht etwa, weil er Angst hatte, er würde mangelhaft bewirtet. Er versuchte herauszufinden, was ich wünschte, daß er es wünschte.«²³

Das charakteristische Merkmal dieses Gesprächs besteht darin, dass die *Bildsamkeit* des Kindes herausgefordert wird. Der Sonderschullehrer Jegge konfrontiert es immer wieder mit seiner Weigerung, Wünsche mitzuteilen. Nicht belehren oder bevormunden, sondern gezielt Anforderungen zu stellen – darum geht es. Vorstellungshilfen zur Orientierung des Kindes zu geben ist das Ziel. Der Lehrer sucht den Punkt auf, »von dem her dem Kind ein positiver Zukunftsbezug möglich werden könnte.«²⁴ Er tut dies klar und deutlich: »Schau, stell dir einfach vor«. Die Vorstellung einer künftig möglichen Wirklichkeit nennt Sartre »Entwurf«. »Nicht die Zufriedenheit mit dem, der ich gegenwärtig bin, sondern die Herausforderung durch den Entwurf dessen, der ich sein könnte, bringt eine Bildungsbewegung hervor.«²⁵

Schaubild 3: Das Prinzip der stellvertretenden Deutung im »Fadenkreuz der klinischen Praxis«



Solche oder ähnliche Entwürfe zu finden, ist eine der Aufgaben innerhalb der stellvertretenden Deutung. Ein Ziel liegt darin, Deutungsalternativen zu einem gegenwärtig erreichten Entwicklungsstand zu entdecken, zu formulieren und in das Bewusstsein zu heben. Auch biographische Suchbewegungen oder krisenhafte Entwicklungen können auf diese Weise begleitet werden, um die Befähigung zur Selbstbestimmung zu unterstützen.

Möglichkeiten der Selbstbestimmung zu finden und zu entwerfen, etwa Lernfähigkeiten durch Lernhilfen zu entwickeln und Lernhemmungen zu beheben, steht sodann im Zentrum der vier Enden des »Fadenkreuzes«.²⁶ Die Disziplin (z. B. Erziehungswissenschaft oder Soziale Arbeit) stellt theoretisch fundiertes Wissen über die Phänomene »Diagnose« und der »Intervention« bereit, die Profession (vertreten z. B. durch einen Sozialpädagogen) orientiert sich an den in der Disziplin theoretisch extensiv ausgearbeiteten Modellen, deren Logik durch ein akademisches Studium je habituell zu verankern ist. Die regulative Idee der Selbstbestimmung lässt sich dabei sowohl theoretisch bestimmen (etwa durch die Rezeption der Theorien von Dewey, Mead, Piaget, Kohlberg, Oevermann) als auch durch die Einübung in die Fallrekonstruktion in der Forschungswerkstatt²⁷ und in die maieutische Methode des Sokratischen Gesprächs (vgl. Abschnitt zwei).

Schaubild 4: Die regulative Idee der Selbstbestimmung im »Fadenkreuz der klinischen Praxis«



Das hier vorgestellte Modell ermöglicht es beispielsweise, kulturell geforderte Anpassungsleistungen im Sinne der Selbstbestimmung zu begleiten und von den sich entwickelnden Lernfähigkeiten her zu bestimmen. Dies verdeutlicht das »Fadenkreuz der klinischen Praxis« mit Blick auf die *Zielbestimmung* einer Interventionspraxis, die zur Selbstbestimmung geleiten soll (hier ist die Frage zentral: *Was* soll und kann in welchem Maße angestrebt werden?).

2. Die maieutische Methode des Sokratischen Gesprächs

Die Maieutik welche ursprünglich die Fertigkeiten der Hebammenkunst bezeichnet, ist die von Sokrates entwickelte Methode, Vorstellungen und Begriffe durch Fragen im Dialog und durch die (nacherzählende) Interpretation zu präzisieren, zu strukturieren oder überhaupt erst zum Vorschein zu bringen und in das Bewußtsein zu heben. Auf diese Weise kann Wissen einsichtig werden. Die Maieutik bildet eine Kunstlehre, um Entwürfe für die Entwicklung des Selbst zu finden und »natürliche« Stützen, letztlich auch durch die Findung²⁸ und »Erfindung« alternativer Handlungsweisen zu geben – allem voraus aber: Um *Bildung* zu ermöglichen!²⁹

Sokrates praktizierte eine bis in unsere Zeit hineinreichende Methode: Er verstand es, durch vernünftige Fragen zu gültigen Einsichten zu führen. Konstitutiv für die maieutische Methode ist: Bestehende Vorstellungen lassen sich durch den Austausch von Argumenten präzisieren oder revidieren; ein Bildungsprozess wird initiiert. Probleme können von Angesicht zu Angesicht erörtert werden und zum Vorschein kommen – dann werden sie verständlich. Durch den Austausch von Gedanken werden *gemeinsam* Erkenntnisse gewonnen, indem diese zur Sprache *gebracht* werden. Ähnliches gilt für die Erzählung als besonderer Form der sprachlichen Mitteilung. Durch aufmerksames Zuhören können elementare Erfahrungen zuteil werden, die oftmals unwiderbringlich sind.

Von der geistigen Hebammenkunst, der Maieutik³⁰ des Sokrates ist in drei Teilabschnitten die Rede: Zunächst wird eine allgemeine »Phänomenanalyse« von Gespräch und Erzählung vorgenommen (2. 1). Das spezielle Phänomen des Sokratischen Gesprächs wird mit Blick auf zentrale, konstitutive Merkmale erläutert (3). Ein Ziel ist es, Vorstellungen wach werden zu lassen, in denen Begründungen für die Relevanz dieses Themas liegen und aus denen heraus neue Gedanken geboren werden können. Die geistige Geburtshilfe-Kunst beinhaltet Ideen, die zu den verschiedensten Zeiten eine stets neue Faszination ausübten – im Athen des fünften Jahrhunderts vor Christus, in der Aufklärungsbewegung des 17. vor allem aber des 18. Jahrhunderts³¹, in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und in der heutigen Philosophie etwa bei Karl-Otto Apel³² oder in den professionellen Beratungslehren helfender Berufe. Diese Ideen – die immer wieder verloren gehen, weil sie zwar als »schön« dann jedoch als unrealisierbar abgetan werden, weil sie »unbequem«, »zeitraubend« und »schwer« zu behalten sind – beinhalten drei zentrale Grundvorstellungen:³³

Grundvorstellungen der geistigen Hebammenkunst (Maieutik)

1. Das Vertrauen in die *Kraft des eigenen Denkens*. Das Selbstvertrauen der Vernunft entwickelt sich in den Schulen und Hochschulen durch die Verbindung der Lehre (Wissensvermittlung) mit dem jeweiligen individuellen Interesse der Lernenden. In der Anstrengung des Begriffs und durch Übung³⁴ kommt das Selber Denken zustande.
2. Das *Selber-Denken* durch rationale Argumentation ermöglichen. Selber-Denken vollzieht sich im Austausch von Gedanken – im Gespräch und in der Erzählung. *Alle* Argumente dürfen vorgetragen werden. So findet eine Kontrolle und eine Korrektur statt, die der Vermessenheit und Selbstverblendung entgegensteht.
3. Einen *Verzicht auf Belehrung* leisten und bei der Gedankengeburt helfen. Dieser Verzicht ist notwendig, wenn Vorurteile erkannt und neue Erkenntnisse in das Bewusstsein treten sollen. Eine szientistische Bevormundung findet nicht statt.

Für die professionalisierten helfenden Berufe liegen in der methodisch kontrollierten Weise des Arrangementes von Gesprächen und Erzählungen sowie in deren theoretischer Rekonstruktion Chancen, Anknüpfungspunkte für die Krisenbewältigung einer gestörten Lebenspraxis zu finden, die einen Interventionsprozess anleiten können.³⁵

Gespräch und Erzählung: Ursprüngliches, Begriffliches

Das gesprochene Wort, die Sprache – die sich selber nicht sprechen kann – ist das Medium des Gesprächs und der Erzählung. Für die Erziehung und Sozialisation des Menschen ist die *Bedeutungsbildung* durch den Spracherwerb entscheidend. Hier vollzieht sich eine stets erneuerte ›Geburt des Sozialen‹ mit der ein kultureller Wandel von Generation zur Generation verbunden ist. Gadamer beginnt seinen Artikel »Die Kultur und das Wort« wie folgt:

»Der Begriff der Kultur schwebt in einer eigentümlichen Unbestimmtheit. Wenn ich ein philosophischer Dichter vom Range Platos wäre, könnte es mir nicht schwerfallen, einen Dialog zu dichten, in dem Sokrates jeden einzelnen unter uns fragte, was er eigentlich mit Kultur meine. Und jeder von uns würde wohl am Ende die Antwort schuldig bleiben, das heißt, wir würden alle wissen, daß Kultur etwas ist, was uns trägt, aber keiner von uns wäre wissend genug, sagen zu können, was Kultur ist.«³⁶ Dann rückt Gadamer von dem gezeigten ›Understatement‹ ab. ›Kultur‹ bezeichnet er als das, was ›mehr‹ wird, wenn es gemeinsam geteilt wird. Die Teilhabe an der Kultur vollzieht sich in Gesprächen oder Erzählungen – auf oft nahezu unmerkliche Weise. Doch insbesondere dann, wenn das Interesse an einem Gespräch und einer Erzählung maieutisch inspiriert und methodisch angeleitet ist, entfaltet sich die entbindende Kraft des Heraushebens, des Hervorbringens und des Ergänzens. Eine Abstraktionsleistung die das bisherige Gedankengut durchdringt und durch die Vermittlungsleistung des Kliniklers unterstützt wird, kommt zum Tragen. Auf diese Weise können Menschen Klarheit über sich selbst und über Geltungsbegründungen gewinnen. Eine oftmals schwierige Verabschiedung vorurteilsbehafteter Wissensbestände und Deutungen, die einen Neuanfang verhindern, ist in diesem Zusammenhang gegeben. In der Terminologie des Phänomenologen Schütz handelt es sich um ein Umschichten »sozialer Relevanzstrukturen«.³⁷

Nachfolgend werden ›Gespräch‹ und ›Erzählung‹ in ihrer jeweiligen begrifflichen Struktur knapp bestimmt und mit Blick auf spezifische ›Wirkungen‹ befragt. Der Begriff ›Gespräch‹, (die Rede, die Unterredung, die Beratung) ist eine Kollektivbildung zu dem Verb sprechen, zu

dem als Substantiv Sprache, Spruch und auch Sprichwort gehört. Ältere Bedeutungen leben in dem schweizerischen ›Fürsprech‹ fort. Präfixbildungen liegen im ›absprechen‹, im ›ansprechen‹ auch im ›einsprechen‹, im ›besprechen‹, darin also, über etwas, über eine Sache zu sprechen. Sprache ist, wie Bollnow betont, von vornherein eine gemeinsame Angelegenheit: »Die Sprache ist ein Gespräch«. ³⁸ Nur in dem Mit- und Gegeneinander im Gespräch ist sie wirklich.

Phänomenologisch lassen sich für ›Gespräch‹ und ›Erzählung‹ die Strukturelemente einer Rede von Angesicht zu Angesicht zeigen, *hermeneutisch* lassen diese sich als ›Mit-Teilung‹, *sokratisch* als Austausch von Argumenten erschließen. Aus einer *pädagogischen* Perspektive liegt in der Rede von Angesicht zu Angesicht eine maieutisch inspirierte Aufforderung zur selbsttätigen Bedeutungsbildung.

2. 1. Der phänomenologische Zugang

Husserl hat als Vertreter der Lebensphilosophie ³⁹ seine phänomenologische Methode in einer radikalen Wendung »Zu den Sachen selbst« vollzogen ⁴⁰. Demzufolge gilt Erkenntnis objektiv, der Erkennende kann sich subjektiv durch Verfahren der Geltungsbegründung davon überzeugen; die Erkenntnis gilt gleichwohl unabhängig von subjektiven Urteilen. Die phänomenologische Methode, in der nicht das Sprechen über die Sache gilt, sondern durch welche die Sache selbst *zum Sprechen gebracht* wird, verhilft zur Abstraktion und zur Reduktion auf das Wesentliche. Dies führt zu einer sachhaltigen Bestandsaufnahme des jeweils Vorfindbaren. Theoretisches Wissen wird ›eingeklammert‹ – d. h. vorhandenes Wissen wird zurückgestellt – um das zu erkunden, was originär vorhanden ist. Die Tatsachen und nicht deren Vorinterpretation sollen differenziert *angeschaut* werden. Durch die Herausstellung derjenigen Strukturelemente, aus denen ein Phänomen tatsächlich aufgebaut ist, lässt sich dies methodisch erschließen. So wird endlich das aufgedeckt, was die ›Logik des Phänomens‹ charakterisiert.

Im Anschluss an Loch ⁴¹ werden im folgenden *charakteristische Strukturelemente des Gesprächs* aufgezeigt: Das tragende Strukturelement, aus dessen Reproduktion das Gespräch sich bildet, ist die ›Erwiderung‹. »Die Erwiderung wird überhaupt erst möglich, wenn zuvor einer etwas ausgesprochen oder einen anderen angesprochen hat. Die hauptsächlichen Weisen des Aussprechens und Ansprechens sind die Frage, die Behauptung und die Bemerkung«. ⁴² Der *Gesprächsgegenstand* – ein zweites Element – die Sache, die in Rede steht, ist als Meinung, Ansicht oder Auffassung gegeben. Hat einer keine Meinung, kann er an einem Gespräch nicht teilhaben. Mit einer Meinung vertritt man einen eigenen Standpunkt. Der Gesprächsgegenstand, der ebenso als Verhandlungsgegenstand gelten kann, bedingt Offenheit aber auch die Grenzen eines Gesprächs, wenn Standpunkte ausgehandelt sind oder wenn solche als nicht weiter verhandelbar erkenntlich werden. Weitere Elemente der Phänomenbeschreibung sind (drittens) *Verhältnis bzw. Verhältnismäßigkeit*. Gespräch und Erzählung finden jeweils in bestimmten zwischenmenschlichen Verhältnissen statt (z. B. zwischen Mutter und Tochter, Sozialarbeiter und Klient). »Dieses jeweilige Verhältnis, in dem das Gespräch sich abspielt, wirkt modifizierend auf den Gesprächsgegenstand (Stoff), auf den Ton, auf das Niveau und den Verlauf des Gesprächs«. ⁴³

Gespräch und Erzählung konstituierten als bestimmte zwischenmenschliche Kontaktformen das *Gesprächsverhältnis* (viertens). »Das dieses Verhältnis tragende Verhalten ist das ›Miteinander-sprechen‹, das durch ein gleichursprüngliches ›Gegeneinander‹ (›Erwiderung‹!) in Spannung gehalten wird. Wenn das Gegeneinander das Miteinander (z. B. in der Diskussion) zerstört, muß das Gesprächsverhältnis sich auflösen, ebenso wenn das Miteinander so

stark wird, daß kein Gegeneinander mehr möglich ist (z. B. wenn man den anderen überzeugt hat)⁴⁴ oder wenn eine Art Gruppenseligkeit entsteht. Im Gespräch stehen sich die Gesprächspartner in einem Als-ob-Verhältnis der »Gleichordnung« (Gleichberechtigung) gegenüber, die das Miteinander und das Gegeneinander-Sprechen ermöglicht. Das Gesprächsniveau, in dem sich diese *Als-ob* Gleichstellung der Gesprächspartner als »Gesprächsebene« verwirklicht, kann auf Grund der faktischen Ungleichheit hinabziehend oder heraufziehend wirken. In der »heraufziehenden« Tendenz des Gesprächs liegt ein bedeutsamer pädagogischer Wirkfaktor.

Weitere Strukturelemente sind (fünftens) die »Räumlichkeit« und (sechstens) die »Zeitlichkeit« als die grundlegenden »Anschauungsformen«, in denen die Phänomene (nämlich Gespräch und Erzählung) erscheinen, und zwar in einer jeweils arteigenen »Raum- und Zeitgestalt«. In diesen Zusammenhang gehört der phänomenologische Befund, »daß das Gespräch zwischen zwei Menschen, das Zwiegespräch, der Dialog, keine runde Raumgestalt haben kann wie das Gespräch zwischen mehreren«⁴⁵ etwa in der Form des »runden Tisches«, der bekanntlich abrundend wirkt. »Die eigentümliche Direktheit der beiden Gegenüber schließt die Vermittlung, die über einen Dritten geht, aus, das Hin und Her der Erwidierungen bleibt geradlinig, eben »direkt«, unmittelbar, worin sich schon räumlich die besondere Intimität, das »Persönliche« des Zwiegesprächs zeigt«⁴⁶ und worin auch das Persönliche und Vertrauliche des Geschichten-Erzählens zum Ausdruck kommt. Im Unterschied zum Raum des Gesprächs ist die Zeit des Gesprächs merkwürdig unbegrenzt. Gespräche (und Erzählungen) dauern in der Regel länger, als man eingeplant hat. In intensiven Gesprächen vergisst man die Zeit: »Zum Gespräch braucht man Zeit im Sinne von Ruhe, wie es auch umgekehrt beruhigend wirken kann. Hierin deutet sich eine wichtige anthropologische Funktion des Gespräches an: seine das Handeln unterbrechende, über es erhebende ... Wirkung«.⁴⁷ Diese Bedeutung des Gesprächs wird auch im politischen Bereich erkenntlich. Es bringt die »action directe« zu einem vorläufigen Stillstand, wirkt aufschiebend als eine »epoché« besonderer Art, in der die Dimension des Handelns »zur Sprache gebracht« und insofern in eine geistige Dimension transportiert wird.

Die *Erzählung* wurde zu Beginn des Abschnitts als Sonderform des Gesprächs bezeichnet. Während sich letzteres durch eine dialogische Struktur auszeichnet, die sozusagen in einem Kampf um Redeanteile besteht, ist die Erzählung vom Grundtyp her eine aktuelle Mitteilung von Erfahrungen. Die nahezu monologische Struktur der Erzählung wird von der Kompetenz zur zusammenhängenden Darstellung auf der einen Seite und von der nachvollziehenden Zuhörkompetenz auf der anderen Seite getragen. Ein charakteristisches Strukturelement der Erzählung besteht in der *Teilhabe* an Geschichten über persönliche Erfahrungen.⁴⁸ Die Erzählung von Angesicht zu Angesicht gewinnt ihre Authentizität durch das wechselseitige Interesse an einer Sache, die in Rede steht, so dass zum Beispiel durch Nachfragen ein Erzählerlebnis intensiviert und um etliche Details bereichert werden kann. In anderen Formen der Mitteilung – etwa in Briefen oder in Geschichten aus zweiter Hand – fehlen diese Möglichkeiten.

Die Frage nach den verschiedenen »Funktionen« von Gespräch (und Erzählung) im menschlichen Leben führt die phänomenologische Betrachtung an eine Grenze, weil das »menschliche Dasein« als »Phänomen« zu umfassend ist, als dass es noch zu »überschauen« wäre. Der Begriff der »Funktion« selbst mit seinen kausalen oder finalen und sinnhaften Bezügen hat Elemente, die man nicht »sehen«, sondern nur »verstehen« kann. Hier geht die phänomenologische Betrachtung in die hermeneutische über.⁴⁹

2. 2 Der hermeneutische Zugang

Der Mensch – biologisch ein Mängelwesen – ist auf andere Menschen und auf eine zweite Natur, die Kultursphäre angewiesen ist. Die Ausgestaltung der menschlichen Natur und der Kultur erfolgt durch Bedeutungs- bzw. Zusammenhangsbildung. Letztere ist für Dilthey – ein Begründer der hermeneutischen Kunstlehre – eine zentrale Kategorie des Lebens, ein Grundzug des Seelenlebens; jede persönliche Erfahrung ist auf den seelischen Strukturzusammenhang der ganzen Person bezogen. Marotzki spricht in diesem Kontext von dem anthropologischen Zwang zur Zusammenhangsbildung, zur Biographisierung. Biographisierung ist die menschliche Leistung, Zusammenhänge herzustellen, Bedeutungen zu ordnen, ein »kommunizierbares Selbst- und Weltverhältnis bzw. -verständnis«⁵⁰ zu entwickeln. In seiner Weiterentwicklung der Hermeneutik zeigt Oevermann⁵¹ auf, dass die fallrekonstruktive Erkenntnisgewinnung im Rahmen der objektiven Hermeneutik ein grundlegendes Erfahrungsinstrument in der professionellen (pädagogischen) Praxis bildet. Alle Erscheinungsformen menschlichen Wirkens – so auch die klinische Praxis – konstituieren sich durch die Sequenziertheit sozialen Handelns, die in ihrem realen Verlaufsprofil durch zwei elementare Parameter erklärbar sind. Der erste Parameter wird durch *bedeutungserzeugende Regeln* gebildet, die jeweils angemessene Anschlussmöglichkeiten eröffnen. Parameter zwei besteht aus der Beschaffenheit *möglicher Optionen*, die einer bestehenden Lebenspraxis offenstehen. Das Ensemble solcher Faktoren, in der die Entscheidungen einer konkreten Lebenspraxis aufgehoben sind und sich in einer charakteristischen Weise zeigen, werden als *Fallstruktur* aufgefasst. Diese gilt es zu erkennen und in der klinischen Praxis nutzbar zu machen. Sozusagen als Urform einer fallrekonstruktiven Erkenntnisoperation lässt sich die maieutische Methode des Sokrates bezeichnen, dessen substantielle Entdeckung darin liegt, dass die Antwort auf zentrale Fragen als eine gemeinsame Wahrheit in der dreistelligen Relation zwischen Menschen und der Sache, die in Rede steht, gefunden werden kann.⁵²

3. Zentrale Elemente und Entwicklung des Sokratischen Gesprächs

Das Sokratische Gespräch – das zur Geburt von Ideen verhilft – ist eine Kunstlehre, eine Methode der Anleitung zum logischen Selber-Denken. Auch wenn nicht deutlich ist, ob es ein glaubhaftes Bild des historischen Sokrates geben kann, ist unumstritten, daß in den Überlieferungen Platons, den Dialogen, die Entdeckung des Logischen enthalten ist.⁵³ Die Rede von Mensch zu Mensch, von Angesicht zu Angesicht, diente Sokrates zur Erforschung von Wissensbeständen, zur Erweckung des Denkens und zur Entwicklung einer geistigen Haltung, die zur Einsicht fähig ist.

Der Göttinger Philosoph Leonard Nelson gab zu Beginn seines berühmten Vortrages über die Sokratische Methode im Jahre 1922 zu bedenken, dass diese nur schwer und unzureichend *monologisch* zu vermitteln sei. Er sah sich in einer ähnlichen Verlegenheit wie ein Geiger, der auf die Frage, wie er das Geigen zustande bringe, »wohl von seiner Kunst etwas vorführen kann, aber nicht in Begriffen auseinandersetzen kann, wie man das Geigen anfängt«.⁵⁴ Die Sokratische Methode sei nämlich nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophie zu unterrichten, sondern »Schüler zu Philosophen zu machen«. Wollte ich daher von der Sokratischen Methode eine rechte Vorstellung geben, sagte Nelson, »so müsste ich meine Rede hier abbrechen und, statt Ihnen etwas vorzutragen, mit Ihnen eine philosophische Frage nach sokratischer Methode behandeln«.⁵⁵ Hier zeigt sich das jeder Denkschule eigene Phänomen, dass das Lehren noch schwieriger ist, als das Lernen, denn Lehren heißt lernen lassen – so Heidegger.⁵⁶ Der Lehrer sei den Lehrlingen (den Schülern, den Studierenden) einzig darin voraus, dass er noch weit mehr zu lernen habe als sie. Deshalb muss ein Lehrer belehrbarer sein als die Lehrlinge.

Zwei Elemente des Sokratischen Gesprächs sollen näher betrachtet werden, um die zentrale Idee der rationalen Argumentation, die das Lernen lassen ermöglicht, in Erinnerung zu rufen. Zudem wird über die neuere Entwicklung des Sokratischen Gesprächs berichtet.

3. 1 Das Suchen des Allgemeinen und die sokratische Abstinenz

Sokrates verdeutlicht den Sinn seiner Fragen durch Vergleiche, die im Dialog (hier mit Laches und Nikitas) auf das Finden des Allgemeinen zielen – dies ist das erste Element. Wenn beispielsweise Tapferkeit allgemein bestimmt werden soll, verläuft der Vergleich im Dialog wie folgt: Es geht um eine Bestimmung von Tapferkeit, die in *allen Fällen* zutrifft, im Kampf des Fußvolks und im Kampf der Reiter, in der Krankheit, in der Armut, im Staatsleben. Wenn man die Natur der Tapferkeit bestimmen soll, die überall dieselbe ist, dann, so Laches⁵⁷ »kann man die Tapferkeit als eine ›Beharrlichkeit der Seele‹ bestimmen. Aber Sokrates wendet ein, daß eine solche Bestimmung nicht allgemein richtig sein könne. Es gebe nämlich auch eine Beharrlichkeit in törichten Dingen, etwa in der Verschwendung oder im Geiz. Dies räumt Laches ein, und so bestimmt er denn die Tapferkeit (in einem weiteren Versuch) als eine ›verständige Beharrlichkeit‹; nun unterwirft Sokrates die Bestimmung einer genauen Prüfung. Auch erweist sich als zu weit, es gibt Fälle von ›verständiger Beharrlichkeit‹, die nicht tapfer genannt werden können. Jetzt entwickelt sich das spezifisch sokratische Gespräch. Auch Nikitas greift in die Unterredung ein, immer wieder versuchen Laches und Nikitas eine neue allgemeine Bestimmung der Tapferkeit. Sokrates unterzieht jede der Bestimmungen einer Prüfung und er kann zeigen, dass keine der Prüfung standhält, jede ist entweder zu eng, wie die erste, oder zu weit, wie eine zweite oder dritte. Nachdem keine der vorgeschlagenen Bestimmungen sich als stichhaltig erweist, endet das Gespräch ohne Ergebnis«. ⁵⁸

Eine schrittweise Begriffsklärung sowie ein ›tieferes‹ Verstehen von Zusammenhängen und Bedeutungen wird in dem Gespräch erreicht – dies ist nicht der Idealfall aber bereits der Weg zum ›richtigen‹ Verstehen. Eine maieutische Wirkung tritt ein, die vor allem zu der Fähigkeit verhilft, vom Konkreten abstrahieren zu können. Es geht, wie zu Beginn benannt, um ein nacherzählendes Deuten, ohne Antworten vorzugeben,⁵⁹ und ohne fremde Urteile einzutrichtern. Dies ist das zweite Element: *Die sokratische Abstinenz*. Sie besteht vor allem darin, das *Gesetz der Sache* sprechen zu lassen, wie Copei es genannt hat⁶⁰. Sokrates zwingt durch seine Fragen, die prüfend mitgehen, den Blick auf notwendige Voraussetzungen, um die Sache selbst, das in Rede stehende Problem, zu ordnen. Die Ordnung und Klarheit des Denkens taucht schließlich, dann plötzlich aufschießend, als *eigene* Erkenntnis im Bewusstsein auf. Diesen Moment hat Copei treffend als den »fruchtbaren Moment« im Bildungsprozess bezeichnet. In diesem wird auf einer höheren Stufe jene Gewissheit gewonnen, die sich scharf von der blinden Selbstgewissheit der bis dahin so selbstverständlich vorgetragenen Meinung unterscheidet. Der »fruchtbare Moment« löst gleichsam dogmatische Spannungen und Vorurteile auf und »gebiert« Autonomie.

Der *dialogische Impuls* des Sokratischen Gesprächs steht der »gewöhnlichen Überlieferungs-Methode« entgegen, die schon um 1800 abschätzig die »Professor-Methode« genannt wurde. Hierbei – so eine vielzitierte Bemerkung Trapps (Vom Unterricht überhaupt, 1787) – »schütte der Lehrer aus seinen vollen Magazinen immer in den leeren Kopf des Schülers hinein, unbekümmert, ob die Saat dem Boden angemessen sei, ob der Samenkörner nicht zuviel, ob auch gerade jetzt die rechte Sæzeit sei«. ⁶¹ Die Übertreibung der »Professor-Methode«, die auch in dem im Grunde brutalen Bild des Nürnberger Trichters zum Ausdruck kommt,⁶² führt letztlich zu einer Gesprächsverweigerung und wird zu einem Mittel der Machtanwendung. Das Sokratische Gespräch setzt die Argumentationsfähigkeit voraus, welche die pädagogische

oder klinische Praxis hervorzubringen hat – insbesondere in der Funktion der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*.

3. 2 Die neuere Entwicklung des Sokratischen Gesprächs

Das Sokratische Gespräch in der Tradition von Leonard Nelson wurde von Gustav Heckmann für die philosophische Schulung in Hochschulseminaren weiterentwickelt. Lernende werden zum gemeinsamen, selbsttätigen, argumentierenden und schrittweise abstrahierenden Denken aufgefordert. Den Teilnehmern wird die Erfahrung ermöglicht, *alle* Argumente kritisch zu prüfen.⁶³ Sokratische Gespräche werden heute in der Nachfolge Heckmanns – der bis in die 80er Jahre in Hannover lehrte – geführt. In etwa sieht der Ablauf so aus: Eine Gruppe von durchschnittlich zehn Personen wird in der Regel mit einer Gesprächsleitung geführt, die ihre Lenkungsfunktion an dem Schulungsgrad der Gesprächspartner orientiert. Inhaltlich geht es um die Untersuchung und Beantwortung einer philosophischen oder mathematischen Problematik. Die gemeinsame Suche nach guten Gründen, die prinzipiell auf der Vernunftbegabung des Menschen beruht – gemeint ist vorrangig das Vermögen, Gründe zu erkennen und handlungsleitend wirksam werden zu lassen – ist die Hauptanforderung, welche die Teilnehmer des Sokratischen Gesprächs bindet. Der damit einhergehende Anspruch nach der »Ehrlichkeit des Denkens und Sprechens«⁶⁴ richtet sich darauf, die in Rede stehende Sache *wahrhaftig* aus der eigenen Perspektive und der Vernunft folgend, zu bearbeiten.

Einen umfangreichen Regelkatalog zu der Standardform des sokratischen Gespräches findet sich bei Raupach-Strey.⁶⁵ Sie unterscheidet im Anschluss an Searle konstitutive und regulative Regeln. Letzere steuern ein ohnehin vorhandenes Verhalten in eine bestimmte Richtung (z. B. sich für einen Anlass auf ein zeitliches Arrangement zu verständigen). Die konstitutiven Regeln dagegen bestimmen das Verhalten (z. B. beim Schachspiel). Konstitutiv für das Sokratische Gespräch ist zunächst die Grundidee der Maieutik: Jemand hilft einem anderen bei der Geburt von Gedanken durch die gemeinsame Erkenntnissuche.

Regeln für das Sokratische Gespräch

- Jeder Mensch, der vernunftfähig und lernbereit ist, kann teilnehmen.
- Das zu bearbeitende Problem wird bestimmt und möglichst als Frage thematisiert.
- Konkrete Erfahrungen bilden den Ausgangspunkt.
- Konsensfähige, von Entscheidungsszwängen freie Erkenntnis suchen.
- Klare Formulierungen sollen die eigenen Gedanken klären.
- Maieutisches Zuhören und Weiterführen von Gedanken.
- Eine Beschränkung auf das Wesentliche ist sachangemessen zu leisten.
- Aufrichtigkeit (ernsthafte Argumentation in eigener Überzeugung).
- Begründungsverpflichtung (abstrakte und konkrete Erfahrungen begründen).
- Gemeinsame Verantwortung für den Erkenntnisprozess.
- Die Kraft des besseren Argumentes (Autorität des Logos- Grundsatzes).
- Revisionsbereitschaft (Irrtümer eingestehen und mitteilen).
- Annäherung an die »ideale Sprechsituation« (keinerlei Zwang ist erlaubt).
- Die Möglichkeit ein Metagespräch zu führen.
- Die prinzipielle Gleichberechtigung in der Formulierung von Beiträgen.

Zudem sind in Abwandlung der Standardform des Sokratischen Gesprächs in der Nelson-Heckmann Tradition *Problemanalysen* mit Hilfe der Sokratischen Methode möglich⁶⁶ –

beispielsweise in der Unternehmens- oder Organisationsberatung. Ein Vorgespräch findet mit dem Ziel statt, eine Ausgangsfrage für das zu untersuchende Thema prägnant zu formulieren. Diese Ausgangsfrage wird nicht empirisch, sondern durch rationale Argumentation in ihrem prinzipiellen Charakter untersucht. Das Hauptgespräch dient der Untersuchung eines Beispiels, in dem die Ausgangsfrage zentral ist. Kernaussagen werden rekonstruiert, Sach-, Strategie- und Metagespräche dienen schließlich einer Konsensfindung. Alle Teilnehmer werden persönlich gefragt, ob sie der gefundenen Aussage zustimmen. In einem Nachgespräch findet eine Bilanzierung des Hauptgesprächs statt.

Schluss

Philosophisch-maieutisches Denken findet in die Disziplin – etwa in der Beachtung in der Beratungslehre – zunehmend Eingang. Achenbach/Winkler-Calaminus beispielsweise formulieren in diesem Zusammenhang »Dass der Berater im behutsamen Philosophieren dem Besucher eine Kultur des Mit-sich-zu-Rate-Gehens eröffnen könnte.«⁶⁷ Eine solche Kultur steht einer bedrohlichen theoretischen Verwahrlosung entgegen, die beispielsweise in vielen pädagogischen und sozialarbeiterischen Bereichen derzeit um sich greift. Diese Tendenz wird durch einen *diffusen Postmodernismus*, der besonders in der psychologischen Beratungspraxis derzeit grassiert, noch beschleunigt. Diese Entwicklung gefährdet das rationale Denken und damit die Autonomie von Personen. »Seine Spielarten reichen von wissenschaftlichen Universal-Mixturen ... bis hin zu aufgedrehten Beliebigkeitsszenarien sowie Discount- und Trivialkonstruktivismen«⁶⁸. Achenbach/Winkler-Calaminus sind es auch, die philosophische und ethische Argumente gegen den »Therapismus«⁶⁹ prüfen und etwa Jaspers Gedanken anführen: »Was unter dem Namen der Psychologie sich anbietet, ist so vielfach wie die Philosophie, ist zum guten Teil selber Philosophie in verwahrloster Gestalt ... Diese Psychologie will zugleich die umfassende Universalwissenschaft und die Gestalt des neuen Glaubens sein«. Gegen derartige Allmachtsphantasien richtet sich ebenso Schön,⁷⁰ die insbesondere auf eine fehlende Diagnostik im Rahmen (der Vermarktung) sog. humanistischer Therapien hinweist.⁷¹ Die Selbsttätigkeit des *möglichen* Vernunftwesens (Fichte) in den Zustand einer wirklichen Vernunfttätigkeit zu überführen, mit welcher der Mensch zur Einsicht und zum eigenen Urteil befähigt ist, bildet demgegenüber die Aufgabe einer maieutischen Berufspraxis in den helfenden Berufen. Allerdings geht es nicht darum, menschliches Miteinander stets gesprächsförmig zu gestalten – etwa das »ewige Gespräch« zu inszenieren, in welchem eine Sache buchstäblich »zerredet« wird. Es geht, wie Bollnow⁷² hervorgehoben hat, darum, »daß es im Entscheidenden zum Gespräch kommt« ehe etwa Gegensätze in Kampf ausarten, Schweigen zur Dumpfheit wird, oder das Sprechen zugunsten der Kommunikation mit Maschinen weitgehend verlernt wird.⁷³ Notwendig ist die Kultivierung der Gesprächs-Fähigkeit, der Kampf gegen die wachsende Sprachlosigkeit und -armut.

Auf diese Weise läßt sich in einen Verständigungsprozess eintreten, fruchtbare Momente können erzeugt, Ideen geboren und Erkenntnisse an das Licht gebracht werden. Die maieutische Orientierung dient der Unterstützung und Begleitung von Menschen, um deren verlorengangene Autonomie in einer professionell geleisteten Assistenz gemeinsam zurückzugewinnen.

¹ Auf diese Tradition kann hier nur ansatzweise eingegangen werden. Sie ist in verschiedenen Strömungen der Sozialen Arbeit nachzuweisen. *Soziale Arbeit* verstehe ich als dabei als Oberbegriff für die arteigenen Forschungs- und Handlungsfelder der *Sozialarbeit* und *Sozialpädagogik*. Zur Begründung dieser Begriffsverwendung sowie zu der kasuistischen Tradition der Fallorientierung vgl. Kraimer (1994). Für die *Sozialpädagogik* liegt eine für die Profession folgenreiche Tradition in der psychoanalytischen Pädagogik

- etwa bei S. Bernfeld und B. Bettelheim und in der Reformpädagogik insbesondere bei M. Montessori und J. Dewey sowie deren Weiterentwicklungen, die zahlreiche Gemeinsamkeiten in der Orientierung am Fall und an der Sache der (kindlichen) Selbstwerdung haben. Dies gilt ebenso für die Rückbesinnung auf die Denktradition einer dialogischen Erziehung etwa bei Buber oder Korczak (vgl. Kemper 1990). Für die *Sozialarbeit* sind entsprechende Wurzeln in der Tradition von M. Richmond und deren deutscher Rezeption bei A. Salomon zu finden. Zudem sind grundlegende und bis heute nicht genügend erforschte Impulse in der Tradition der Chicago-Schule zu finden.
- ² Vgl. Foucault (1973/1999, S. 129 f.) »Der klinische Blick ist ein horchender und ein sprechender Blick; die klinische Erfahrung ist ein Augenblick des Gleichgewichts zwischen dem Wort und dem Schauspiel; ein prekäres Gleichgewicht, daß auf dem unerhörten Postulat beruht, daß alles *Sichtbare aussagbar* ist und dass es in seiner *Gesamtheit* sichtbar ist, weil es in seiner Gesamtheit *aussagbar* ist« (Hervorh. i. Original).
- ³ Spuren und Protokolle sind Ausdrucksgestalten, in denen sich eine historisch- konkrete Lebenspraxis zeigt (vgl. Oevermann (1993).
- ⁴ Vgl. Oevermann (1996, S. 115). Vgl. in diesem Zusammenhang die Studien von Nagel zur Professionalisierung (z. B. 2000).
- ⁵ Es geht um »Professionalität als berufsbiographisches Projekt« in der Sozialen Arbeit; vgl. Nagel (2000, S. 366 ff.)
- ⁶ Vgl. Wagenschein (1968/1999). Wagenschein, so v. Hentig in seiner Einführung, sei kein besonderer Pädagoge, sondern ein wirklicher. Aus Liebe zu den Kindern erwächst bei ihm die »Lust am Klarmachen«, die in seiner leider wenig beachteten Didaktik glasklar zum Ausdruck gebracht wird.
- ⁷ Vgl. Gadamer (1983).
- ⁸ Vgl. Herbart, J. F.: Systematische Pädagogik. Stuttgart 1986. Vgl. auch Benner, D.: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim, München 1986.
- ⁹ Oevermann (1996, S. 71); vgl. Oevermann (1981).
- ¹⁰ Oevermann (1996, 80).
- ¹¹ Vgl. Leber/Oevermann (1994), Oevermann (2000).
- ¹² Vgl. Plügge (1968, S. 151).
- ¹³ Vgl. die Beiträge zur Fallrekonstruktion in Kraimer (2000).
- ¹⁴ Vgl. Oevermann (1981).
- ¹⁵ Oevermann (1996, S. 91).
- ¹⁶ Vgl. Oevermann (1996, S. 81 ff.).
- ¹⁷ Vgl. Schütze (1983).
- ¹⁸ Vgl. Oevermann (2000), Wernet (2000), Nolda (2000).
- ¹⁹ Vgl. Schütze (1993).
- ²⁰ Vgl. z. B. Baacke (1993, S. 96 ff.), Kraimer (1994), Schütze (1999) sowie die Beiträge in Krüger/Marotzki (1999).
- ²¹ Vgl. v. Hentig (z. B. 1985, 1998, S. 31). »Eine der schlimmsten Verführungen in unserer bedrohlichen und bedrohten Welt ist der uns allenthalben angebotene Status des Patienten. Die Schwierigkeiten sind zu groß für uns, wir fühlen uns überfordert und suchen nicht etwa jemanden der uns stärkt, sondern jemanden der uns behandelt. Wir überantworten unser Versagen einem anderen, der uns in der Regel bestätigt, unsere Schwäche sei durch dieses oder jenes Erlebnis verschuldet. Aus **Sachproblemen** werden **Beziehungsprobleme** gemacht. Wir lassen uns moralisch ent-schuldigen. (meine Hervorhebung). Der moderne Therapismus verspricht Heilung um den Preis, dass man sich für krank erklärt. Dieses Verfahren vermehrt nicht nur die Untüchtigkeit der einzelnen. Es ist die Negation der Politik. Dies sagt nichts gegen Menschen, die den Psychiater aufsuchen. Es macht nur deutlich, was sie hierfür zahlen. Ein menschenstärkendes Prinzip ist die Psychotherapie nicht; sie ist eine Nothilfe« (v. Hentig 1985, S. 122, meine Hervorhebung).
- ²² Vgl. Jegge (1976)
- ²³ Jegge (1976), zitiert nach Mollenhauer (1993, S. 101).
- ²⁴ Mollenhauer (1993, S. 103).
- ²⁵ a. a. O. S. 103.
- ²⁶ Das hier vorgestellte Modell ist von Loch (1962) inspiriert.
- ²⁷ Vgl. Kraimer (1998).
- ²⁸ Vor der »Erfindung« steht die Findung (d. h. die Rekonstruktion des Vorfindbaren).
- ²⁹ Auf Therapie – in defizitorientierter und rollenförmig ausgestalteter Weise – beschränkte Hilfen sind aus dieser Perspektive heraus allenfalls die zweitbeste Lösung. Vgl. Kegan (1986, S. 322).
- ³⁰ In der ursprünglichen (griechischen) Bedeutung ist mit »Maieutik« die Hebammenkunst bezeichnet. Die latinisierte Schreibweise ist »Mäeutik«.
- ³¹ Vgl. Wöhrmann (1983).
- ³² Vgl. Apel (1989).

-
- ³³ Vgl. Wöhrmann (1983).
- ³⁴ Vgl. Bollnow (1987).
- ³⁵ Vgl. z. B. die Beiträge in Achenbach/Winkler-Calaminus (1992), Garz/Kraimer (1994), Kraimer (2000).
- ³⁶ Gadamer 1985, S. 9.
- ³⁷ »Karl Löwith hat den Prozeß der sukzessiven Desillusionierung der modernen Gesellschaft als das gemeinsame Forschungsmotiv beschrieben, das Karl Marx in der Theorie der Entfremdung, Max Weber in seiner Theorie der Rationalisierung verfolgt haben. ... Das Schützsche Werk will in der empirischen Analyse sozialer Relevanzstrukturen einen Zugang zu diesem Problembereich öffnen« Richard Grathoff (Klappentext; Bd. 1 der Strukturen der Lebenswelt. Schütz/Luckmann, Frankfurt 1979).
- ³⁸ Bollnow (1968, S. 219).
- ³⁹ Schlegels Vorlesung über die Philosophie des Lebens (1828) gilt als Geburtsstunde des Begriffs der Lebensphilosophie.
- ⁴⁰ Vgl. Husserl: Cartesische Meditationen und Pariser Vorträge (frz. 1931), Hamburg 1976.
- ⁴¹ Vgl. Loch (1962)
- ⁴² Loch (1962, S. 645).
- ⁴³ a. a. O. (1962, S. 646).
- ⁴⁴ S. 646 f.
- ⁴⁵ S. 651.
- ⁴⁶ S. 651.
- ⁴⁷ S. 653.
- ⁴⁸ Vgl. Schütze (1976, S. 8); vgl. zur Entwicklung des narrativen Interviews Schütze 1983.
- ⁴⁹ Vgl. Loch (1962)
- ⁵⁰ Marotzki (1991, S. 411)
- ⁵¹ Oevermann (2000)
- ⁵² Vgl. Wöhrmann (1983).
- ⁵³ Vgl. Martin (1988). Hier ist nicht der Ort, den platonischen Sokrates in seiner oft ironisch überzogenen Darlegungsweise zu kritisieren, oder das Sokratische Gespräch mit dem heute so genannten *argumentativen Diskurs* zu vergleichen, wie dies etwa Apel (1989) und Klafki (1983) getan haben.
- ⁵⁴ Nelson (1970, S. 271).
- ⁵⁵ a. a. O. (1970, S. 271).
- ⁵⁶ Heidegger (1971, S. 50).
- ⁵⁷ Vgl. Martin (1988).
- ⁵⁸ Martin (1988, S. 100 f).
- ⁵⁹ Zu bedenken ist, daß das Modell des Sokratischen Gesprächs in der Pädagogik – wie jedes pädagogische Gesprächs-Modell – kommunikative Symmetriebedingungen einzuschränken hat und daher von einem Diskurs-Modell zu unterscheiden ist (vgl. Apel 1991, S. 61).
- ⁶⁰ Copei (1950, S. 21).
- ⁶¹ Zit. nach Loch (1962, S. 642).
- ⁶² Vgl. Wöhrmann (1983).
- ⁶³ Siehe Heckmann (1981); vgl. Klafki (1983).
- ⁶⁴ Krohn (1989, S. 10).
- ⁶⁵ Raupach-Strey (1997). Die Regeln werden hier in abgekürzter Weise auf ihren Aussagekern verdichtet.
- ⁶⁶ Vgl. Kessels (1997).
- ⁶⁷ Achenbach/Winkler-Calaminus (1992, S. 98). Vgl. auch Mader (1999)
- ⁶⁸ Welsch (1993, S. 2) Vgl. in diesem Zusammenhang insbesondere Postman (1999) die auf absurde Entwicklungen des Postmodernismus aufmerksam macht.
- ⁶⁹ v. Hentig (1998, S. 31).
- ⁷⁰ Schön (1993, S. 73 ff.).
- ⁷¹ Vgl. auch Schaeffer (1990), Krawitz (1995).
- ⁷² Bollnow (1968, S. 224).
- ⁷³ Ein Beispiel aus der *Frankfurter Allgemeinen* vom 18. Juni 1993: »Seit einiger Zeit läßt eine ältere Grundschullehrerin den Unterricht in ihrer ersten Klasse mit einer sonderbaren Lektion beginnen. Sie verlangt von den Sechsjährigen, sich zu erheben, zum Fenster zu gehen, es zu öffnen, dann wieder zu schließen, an ihren Platz zurückzukehren und über das, was sie getan haben, kurz und verständlich zu berichten. Als einige Eltern sich verwundert und leicht vorwurfsvoll nach dem Sinn dieser Übung erkundigten, berief sich die Lehrerin auf neue, ungewohnte Erfahrungen. Die Kinder hätten große Schwierigkeiten, eine Anweisung zu verstehen, sie auszuführen und über das Geschehene Auskunft zu geben. Wer noch in heilen, inzwischen also untypischen Verhältnissen groß geworden sei, könne sich gar nicht vorstellen, in wie vielen Familien heute tage- und wochenlang kein Wort mehr gesprochen werde. Die Fähigkeit, zu erzählen und zuzuhören,

Argumente gegeneinander abzuwägen und rational zu entscheiden, gehe langsam verloren, von antiquierten Sprachformen wie Lied, Gebet und Zuspruch ganz zu schweigen. So, wie die Bundeswehr ihre autofahrenden Rekruten mühsam daran gewöhnen muß, wieder zu Fuß zu gehen, hätten die Grundschulen einer Generation, die Fernsehprogramme und Computerdisketten als ihre Partner betrachtet, das Sprechen erst noch beizubringen« (Adam, S. 33). Soweit das Beispiel, das auf eine um sich greifende sprachliche Verwahrlosung verweist.

Literatur

- Adorno, T. W.: Negative Dialektik. Frankfurt am Main (1966), 1992.
- Achenbach, G. B./Winkler-Calaminus, M.: Die professionelle Struktur des Beratungsgesprächs. In: Dewe, B. et al. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992.
- Adam, K.: Ausgerastert. Was die Brandanschläge über die Lage der Jugend verraten. In: *Frankfurter Allgemeine* Nr. 138, 18. Juni 1993, S. 33.
- Apel, K.-O.: Das Sokratische Gespräch und die gegenwärtige Transformation der Philosophie. In: Krohn, D. et al. (Hg.): Das sokratische Gespräch. a. a. O., 1989, S. 55-77.
- Baacke, D./Schulze, T. (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München 1993.
- Baacke, D.: Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hg.): Aus Geschichten lernen, a. a. O., 1993, S. 87-125.
- Bollnow, O. F.: Erziehung zum Gespräch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 7. Beiheft 1968, S. 217-222.
- Bollnow, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Oberwil bei Zug, 1987.
- Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Dritte und ergänzte Auflage, eingeleitet und herausgegeben von H. Spengler. Heidelberg 1955.
- Dilthey, W.: Die Entstehung der Hermeneutik. In: Gesammelte Schriften. Bd. V. Stuttgart, Göttingen 1957, S. 317-338.
- Ehlich, K.: Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main 1980.
- Foucault, M.: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt am Main 1999.
- Gadamer, H.-G.: Die Kultur und das Wort. In: Lob der Theorie. Reden und Aufsätze. Frankfurt am Main 1983, S. 9-25.
- Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren, Frankfurt am Main 1983.
- Dies. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen 1991.
- Dies. (Hg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main 1994.
- Hansen-Schaberg, I./Lost, C.: Minna Specht (1879-1961). Reformpädagogische Konzepte im internationalen Kontext. In: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 33, H. 1, 1993, S. 141-152
- Haubl, R.: Erinnerung an die hermeneutische Tradition. In: *KulturAnalysen. Zeitschrift für Tiefenhermeneutik und Sozialisationstheorie* 2, H. 3, November 1990, S. 308-329.
- Hentig, H. v.: Ist Vernunft lehrbar? In: Ders.: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart 1985.
- Hentig, H. v. (1998): Jugend im Medienzeitalter. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 1, Heft 1, 1998, S. 23-43.
- Heckmann, G./Krohn, D.: Über Sokratisches Gespräch und Sokratische Arbeitswochen. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 10, 1988, H. 1, S. 38-43.
- Heckmann, G.: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover 1981.
- Heidegger, M.: Aus einem Gespräch von der Sprache. Zwischen einem Japaner und einem Fragenden. In: Ders.: Unterwegs zur Sprache. Pfullingen 1975, S. 85-155.
- Heidegger, M.: Was heißt denken? Tübingen 1971.

- Herrmann, U.: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33, 1987, H. 3, S. 303-323.
- Hildenbrand, B.: Geschichtenerzählen als Prozeß der Wirklichkeitskonstruktion in Familien. In: *System Familie* 3, 1990, S. 227-236.
- Hörmann, G./Körner, W. (Hg.): *Klinische Psychologie. Ein kritisches Handbuch*. Reinbek 1991.
- Jegge, J.: *Dummheit ist lernbar*. Bern 1976.
- Kegan, R.: *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München 1986.
- Kemper, H.: *Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates*. Weinheim und München 1990.
- Kessels, J.: Dialektik als Instrument für die Gestaltung einer selbstständig lernenden Gruppe. In: Krohn, D. et al. (Hg.): *Neuere Aspekte des sokratischen Gesprächs*. Frankfurt 1997, S. 11-46.
- Klafki, W.: Zur Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Sokratischen Gesprächs und neuer Diskurstheorien. In: Horster, D./Krohn, D. (Hg.): *Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag*. Hannover 1983, S. 277-287.
- Klafki, W.: Rezension: Gustav Heckmann. *Das sokratische Gespräch*. Hannover 1981. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, 1983, S. 316-322.
- Klafki, W.: Vernunft - Erziehung - Demokratie. Zur Bedeutung der Nelson-Schule in der heutigen Pädagogik. (Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag gewidmet; überarbeitete Fassung des Festvortrages am 22. 4. 1983 in der Universität Hannover). In: *Neue Sammlung* 23, 1983, S. 544-561.
- Kraimer, K.: Rezension von Detlef Krohn et al. (Hg.): *Das sokratische Gespräch - ein Symposium*. Hamburg 1990. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37, 1991, S. 848-851.
- Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung. Weinheim und München 1994.
 - Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, H. 3, 1998, S. 202-221.
 - Die Fallrekonstruktion. Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Ders. (Hg.): *Die Fallrekonstruktion*, a. a. O. S. 23-57.
 - (Hg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main 2000.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W.: (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1999.
- Krawitz, R.: *Pädagogik statt Therapie: Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns*. Bad Heilbrunn, 1995.
- Krohn, D. et al. (Hg.): *Das sokratische Gespräch. Ein Symposium*. Hamburg 1989.
- Krohn, D.: *Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis: Zur Einleitung*. In: Ders. et al. (Hg.): *Das sokratische Gespräch. Ein Symposium*. a. a. O., 1989, S. 7-20.
- Leber, M./Oevermann, U.: Möglichkeiten der Therapieverlaufsanalyse in der objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie aus der Ulmer Textbank (»Der Student«). In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): *Die Welt als Text*. Frankfurt am Main 1994.
- Loch, W.: Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. In: *Bildung und Erziehung, Monatsschrift für Erziehung* XV, 1962, S. 641-661.
- Mader, W.: Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen 1999, S. 317-326.
- Marotzki, W.: Sinnkrise und biographische Entwicklung. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen 1991, S. 409-439.
- Martin, G.: Interpretationen eines Gesprächs: Der »Laches«; Was ist Tapferkeit? In: Ders.: *Sokrates*. Reinbek bei Hamburg 1988, S. 93-103.
- Mollenhauer, K.: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München 1993.
- Nelson, L.: Die Sokratische Methode. In: Ders.: *Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode*. Erster Band der gesammelten Schriften in neun Bänden, hrsg. v. P. Bernays et al., Hamburg 1970, S. 271-316.
- Nagel, U.: Professionalität als biographisches Projekt. In: Kraimer, K. (Hg.): a. a. O., 2000, S. 360-378.

-
- Nolda, S.: Aneignung und Vermittlung von Wissen zum Geschlechterverhältnis. In: Kraimer, K. (Hg.): a. a. O., 2000, S. 301-320.
- Oevermann, U.: Professionalisierung der Pädagogik - Professionalisierung pädagogischen Handelns. Vortrag im So. S. 1981 am Institut der Freien Universität Berlin.
- Klinische Soziologie, Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung, Manuskript, Frankfurt am Main 1990.
 - (1993) Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik, in: Jung, T./Müller-Doohm, (Hg.), ›Wirklichkeit‹ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt am Main, S. 106-189.
 - (1996 c): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, C./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt am Main S. 70-182.
 - (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hg.) a. a.O., S. 58-156.
- Postman, N.: Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin 1999.
- Raupach-Strey, G.: Grundregeln des Sokratischen Gesprächs. In: Krohn, H. et al. (Hg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. Frankfurt am Main 1997, S. 145-162.
- Rexilius, G./Grubitzsch, S. (Hg.): Handbuch psychologischer Grundbegriffe. Reinbek 1981.
- Schapp, W.: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden 1976.
- Schaeffer, D.: Psychotherapie zwischen Mythos und Entzauberung. Opladen 1990.
- Schön, B.: Therapie statt Erziehung? Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer und sozialer Arbeit. Frankfurt am Main 1993.
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Den Haag 1971.
- Schütz, A./Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1 und Bd. 2, Frankfurt am Main 1983, 1984.
- Schütze, F.: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. München 1976, S. 159-260.
- Ders.: Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, 1983, S. 283-293.
- Ders.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 78-117.
- Ders.: Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, T. u. a., (Hg.), Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Weinheim, München 1993, S. 191-221.
- Ders.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 191-223.
- Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Mit einer Einführung von H. v. Hentig. Weinheim und Basel 1999.
- Welsch, W.: Unsere moderne Postmoderne. Berlin 1993.
- Wernet, A.: »Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?« Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: Kraimer, K. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main 2000, S. 275-300.
- Wolff, S.: Das Gespräch als Handlungsinstrument. Konversationsanalytische Aspekte sozialer Arbeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, 1986, S. 55-84.
- Wöhrmann, K.-R.: Über einen strukturellen Unterschied zwischen der Mäeutik des Sokrates und dem Sokratischen Gespräch nach Leonard Nelson. In: Horster, D./Krohn, D. (Hg.): Vernunft-Ethik-Politik. Festschrift für Gustav Heckmann, Hannover 1983, S. 289-300.