# HOCHSCHULE LUZERN

Soziale Arbeit

#### Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

### Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern Soziale Arbeit

Dr. Walter Schmid

Rektor

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.



Lucerne University of Applied Sciences and Arts

# HOCHSCHULE LUZERN

Soziale Arbeit

# Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!



Lucerne University of Applied Sciences and Arts

# HOCHSCHULE LUZERN

Soziale Arbeit

# **Bachelor-Arbeit**

Ausbildungsgang Soziokultur Kurs BBSK 2011-2015

Valerio Moser
Flurim Steiner
as Sokratische Gespräch als Methode der Soziokulturellen Animation
Auf der Spur einer philosophischen Tradition
Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2015 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Soziokulturelle Animation.
Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.
Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.
Reg. Nr.:

Lucerne University of Applied Sciences and Arts

# HOCHSCHULE LUZERN

Soziale Arbeit

# Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturelle-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2015

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit Leitung Bachelor

# **Abstract**

Im antiken Griechenland begab sich der Philosoph Sokrates regelmässig auf den Marktplatz, um dort mit zufällig anwesenden Personen erkenntnisorientierte Gespräche zu führen. Dabei verstand er sich als Geburtenhelfer, der den Diskutierenden nur dabei helfen kann, ihre eigenen Ideen aus sich selbst heraus zu gebären. Hiervon ausgehend entwickelte sich mit dem Sokratischen Gespräch eine bis heute diskutierte und weiterentwickelte Tradition, in deren Fokus die unmittelbare Erkenntnis für die am Gespräch beteiligten Personen und das Erreichen eines gemeinsamen Konsens steht. Dabei fand diese Methode Anwendung in unterschiedliche Settings wie der Psychotherapie oder dem Schulunterricht.

In der vorliegenden Arbeit wird die Methode für die Soziokulturelle Animation und damit für ein weiteres Berufsfeld zugänglich gemacht. Dafür wird anhand einer vergleichenden Untersuchung aufgezeigt, inwiefern das Sokratische Gespräch in das Paradigma der Soziokulturellen Animation passt. Zum Schluss werden konkrete Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt in welchen die Autoren Flurim Steiner und Valerio Moser erläutern, wie die Methode des Sokratischen Gesprächs dafür modifiziert werden muss.

Damit bietet die vorliegende Arbeit konkrete Empfehlungen zur Anwendung in unterschiedlichen Bereichen der Soziokultur und soll somit eine Bereicherung für den Methodenkoffer eines jeden Soziokulturellen Animatoren oder einer jeden Soziokulturellen Animatorin darstellen.

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	8
1.1	Ausgangslage	8
1.2	Erkenntnisinteresse	8
1.3	Berufsrelevanz	9
1.4	Fragestellung	g
1.5	Ziele dieser Fachliteraturarbeit	10
1.6	Adressatinnen und Adressaten der Arbeit	10
1.7	Aufbau der Arbeit	10
2.	Das Sokratische Gespräch. Von der Antike bis heute.	11
2.1	Sokrates (469 v.Chr. – 399 v. Chr.)	11
	Der Marktplatz	12
	Die Mäeutik als «Hebammenkunst»	13
2.1.3	Die Kritik an Sokrates	13
2.2	Leonard Nelson (1882 – 1927)	14
	Die Sokratische Methode als Fortführung der Mäeutik	14
	Die Praxis in der Tradition von Leonard Nelson	15
	Die regressive Methode der Abstraktion	16
2.2.4	Der Anti-Dogmatismus	18
2.3	Gustav Heckmann (1898 - 1996)	19
	Das Sokratische Gespräch als Fortführung der Sokratischen Methode	19
	Die sechs Massnahmen der Gesprächsleitung	19
2.3.3	Das Metagespräch	21
2.4	Gisela Raupach-Strey	21
	Das Paradigma des Sokratischen Gesprächs	21
	Die Verankerung in der Erfahrung	22
	Die Mäeutik	22
	Das Selbstvertrauen der Vernunft	23
2.5	Fazit	23
3.	Anwendungsbereiche des Sokratischen Gesprächs heute	24
3.1	Anwendung im Bereich der Philosophie	24
	PPA und GSP	24
312	Das Sokratische Gespräch im Philosophieunterricht	24

3.2	Anwendung im Bereich der Psychotherapie	27
3.2.1	Die Vor- und Nachteile der Methode	27
3.2.2	Modifikation des philosophischen Modells für die Psychotherapie	28
3.3	Anwendung im Bereich der Didaktik	28
3.3.1	Das Sokratische Gespräch am Lernort Hochschule	29
3.3.2	Das Sokratische Gespräch am Lernort Schule	30
3.4	Fazit	32
4.	Das Paradigma der Soziokulturellen Animation	33
4.1	Definition von Soziokultureller Animation	33
4.2	Gesellschaftlicher Auftrag der Soziokulturellen Animation	34
4.3	Prinzipien der Soziokulturellen Animation	35
4.4	Interventionspositionen nach Gabi Hangartner	36
4.4.1	Animationsposition	36
4.4.2	Organisationsposition	37
4.4.3	Konzeptposition	38
4.4.4	Vermittlungsposition	39
4.5	Verortung des Sokratischen Gesprächs in den Interventionspositionen	41
<b>5</b> .	Prüfung der Anschlussfähigkeit	44
5.1	Begründung der Begriffsauswahl	44
5.2	Aufklärerischer Gedanke	44
5.2.1	Soziokulturelle Animation	44
5.2.2	Sokratisches Gespräch	45
5.2.3	Fazit	45
5.3	Menschenbild	46
5.3.1	Soziokulturelle Animation	46
5.3.2	Sokratisches Gespräch	46
5.3.3	Fazit	47
5.4	Die Ziele	47
5.4.1	Soziokulturelle Animation	47
5.4.2	Sokratisches Gespräch	48
5.4.3	Fazit	49
5.5	Zielgruppe	50
5.5.1	Soziokulturelle Animation	50
5.5.2	Sokratisches Gespräch	50

5.6	Lebensweltorientierung und die Erfahrung als Basis	51
5.6.1	Soziokulturelle Animation	51
5.6.2	Sokratisches Gespräch	52
5.6.3	Fazit	52
5.7	Zusammenfassung und Erkenntnisse	53
6.	Anschlussmöglichkeiten und Handlungsempfehlungen	55
6.1	Erkenntnisse zu Form und Inhalt der Sokratischen Gespräche	55
6.1.1	Sokratische Gespräche: Organisiert oder ad hoc	55
6.1.2	Inhaltliche Erkenntnisse zum Sokratischen Gespräch	55
6.1.3	Allgemeine Herausforderungen	56
6.2	Das organisierte Sokratische Gespräch	57
6.2.1	Hochschule	58
6.2.2	Supervision	59
6.2.3	Kunstvermittlung	60
6.2.4	Projektarbeit	62
6.3	Das spontane Sokratische Gespräch	63
6.3.1	Offene Settings	63
6.3.2	Sozialraumorientierte Arbeit	66
7.	Abschliessende Betrachtung	68
8.	Quellenverzeichnis	70

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Zusammenfassung des Abstraktionsprozesses	18
Abbildung 2	Leitprinzipien der Soziokulturellen Animation	35
Abbildung 3	Handlungsmodell	36
Abbildung 4	Vermittlung im weiteren und im engeren Sinne	40

# 1. Einleitung

Der Leserschaft wird einleitend ein erster Überblick zu der vorliegenden Fachliteraturarbeit gegeben. Zu Beginn werden die Ausgangslage, das Erkenntnisinteresse sowie die Berufsrelevanz dargelegt, bevor zu der ausgearbeiteten Fragestellung der Arbeit übergeleitet wird. Danach werden die Ziele dieser Bachelorarbeit und die Adressatinnen und Adressaten der Arbeit dargestellt, um mit dem Aufbau der vorliegenden Arbeit abzuschliessen.

# 1.1 Ausgangslage

Eher zufällig stiessen die Autoren auf den Begriff der Mäeutik aus dem grossen Feld der Philosophie (vgl. Kapitel 2.1.2). Die Art und Weise wie Sokrates seine Gespräche führte und die Auffassung, dass bereits alles Wissen in den Menschen steckt und man es nur noch aus ihnen heraus gebären müsse, weckte das Interesse, schien dies bei der ersten Begegnung intuitiv doch sehr gut zu der Soziokulturellen Animation zu passen. Auf dem Marktplatz löste Sokrates gemäss Gisela Raupach-Strey (1996) im ersten Moment eine Aporie (Ratlosigkeit) aus. Im weiteren Verlauf des Gesprächs verhalf der Philosoph seinem Gegenüber allerdings dazu, sich der eigenen Meinungen bewusster zu werden, sich auszudrücken, Gründe anzugeben, Einwände zu bedenken und sich kritisch mit den Positionen zum gestellten Problem auseinanderzusetzen (S. 41). Das Gespräch zielte dabei nicht auf die Einsicht und Erkenntnis von Sokrates, sondern auf diejenige seines Gegenübers. Somit kam man gemäss Raupach-Strey der Wahrheit näher, da durchdacht wurde, was nicht ohne Bedenken seine Gültigkeit haben kann (ebd.).

Bereits die ersten Nachforschungen zeigten, dass aus der Methode des Sokrates eine Tradition entstand, die sich einer von ihm inspirierten Gesprächsführung widmete und diese weiterentwickelte.

Die beiden Autoren arbeiteten während der Entstehung der vorliegenden Arbeit im Kontext der Jugendanimation und in diesem Rahmen in einem Jugendtreff. Sie stellten sich die Frage, ob es nicht auch möglich sei, diese Methode im eigenen Arbeitsfeld anzuwenden. Diese Frage bildet den Ursprung dieser Arbeit. Damit wird in der vorliegenden Arbeit kein akutes soziales Phänomen untersucht, sondern ein Dialog zwischen Soziokultureller Animation und dem Sokratischen Gespräch geführt. Dabei vergleichen die Autoren die jeweils dahinterliegenden Paradigmen, um mögliche Parallelen, Schnittstellen oder Anschlusspunkte für die Methode in den Berufsfeldern der Soziokulturellen Animation zu finden. Der Zugang bleibt somit analytisch und begründet die Form der Fachliteraturarbeit.

# 1.2 Erkenntnisinteresse

Um die Motivation zu beschreiben, verweisen die Autoren auf die Worte von Heinz Wettstein (2010):

Soziokulturelle Animation gibt es somit wohl auf der ganzen Welt – in kulturell je adäquater Weise. Festlegungen behindern möglicherweise die Verständigung über die kulturellen Grenzen hinweg – deshalb ist Animation offen im Verständnis, offen dafür, dass sich Strömungen, die sich an den gleichen Fixpunkten orientieren, Platz haben, auch wenn sie andere Namen tragen, aus anderen Traditionen kommen. (S. 27)

Den Autoren als angehende soziokulturelle Animatoren ist es ein Anliegen, sich mit der Profession zu befassen und einen Teil zu deren Entwicklung beizusteuern. Den Verfassern dieser Arbeit fiel eine weitere Tradition mit einem anderen Namen auf, namentlich die Mäeutik (auch Maieutik),

welche sich im Kontext des Sokratischen Gesprächs wiederfinden lässt. Mäeutik wird von Raupach-Strey (1996) kurz umschrieben als die Kunst, die gedanklichen Produkte möglichst frei von Fremdbestimmung inhaltlicher und kommunikativer Art zum Vorschein zu bringen. Dabei sollen sie sich möglichst frei von Dogmatismus und Herrschaft entfalten können (S. 54). Durch Erfahrungen aus der Praxis der Autoren zeigt sich bei diesem Punkt oft ein Dilemma, denn Fremdbestimmung lässt sich nur schwerlich minimieren.

Dieses Dilemma, das persönliche Interesse der Autorenschaft im Bereich der Philosophie sowie die Möglichkeit den Methodenkoffer der Soziokultur gegebenenfalls zu erweitern, liefern weitere Motivationsquellen, um das Sokratische Gespräch im Kontext der Soziokulturellen Animation zu betrachten und in einen kritischen Dialog zu stellen.

# 1.3 Berufsrelevanz

In der vorliegenden Arbeit versuchen die Autoren das Repertoire der Soziokulturellen Animation an Methoden zu erweitern. Wie Martin Hafen (2010) schreibt, ist es wichtig, dass Berufspersonen der Soziokulturellen Animation über ein «möglichst breites und auf Wirkung geprüftes methodisches Instrumentarium» verfügen (S. 196). Denn professionell tätige Animatoren und Animatorinnen streben gemäss Gabi Hangartner (2010) an, methodisch vorzugehen, indem Methoden und Techniken bewusst ausgewählt werden, um die soziokulturellen Interventionen anzugehen (S. 291). So schreibt Alex Willener (2010) mit Bezug auf Fachpersonen der Soziokultur: «Ihr besonderes Potenzial besteht darin, dass sie neben dem inhaltlichen Wissen in den Haupthandlungsfeldern auch die Kompetenz haben, Prozesse zu gestalten und mit kreativen und angepassten Methoden zu bereichern» (S. 378). Das Sokratische Gespräch könnte eine solche Methode sein, die durch Anpassungen Prozesse bereichert. Dabei versteht sich die Autorenschaft als «Bricoleur» (Bastler oder Bastlerin) im Sinne von Marcel Spierts (1997/1998, S. 128). Für Spierts müssen soziokulturell Arbeitende ihre «eigene Werkzeugkiste mit Methoden und Techniken bestücken» und dabei darauf bedacht sein, dass diese Methoden «für die Erledigung der anstehenden Aufgaben geeignet sind» (ebd.). Als Bastlerin oder Bastler im Sinne von Spierts erschliessen sich Soziokulturelle Animatoren und Animatorinnen Methoden auf experimentellem Weg. Spierts schreibt dazu: «indem er [sic!] die verfügbaren Instrumente kombiniert und ausprobiert, gelingt es dem bricoleur [sic!], sich das Fremde anzueignen» (ebd.). Gemäss Marcel Spierts (1997/1998) «sammelt der soziokulturelle Arbeiter [sic!], mit offenem Blick und von mehreren Gesichtspunkten aus, Hinweise für sein Handeln» (S. 129). Genau dies soll in dieser Arbeit geleistet werden. Das Sokratische Gespräch wird aus der Perspektive der Soziokultur untersucht und dafür adaptiert, um den Animatoren und Animatorinnen so neue, methodisch fundierte Herangehensweisen zu eröffnen.

# 1.4 Fragestellung

Ausgehend von der oben aufgezeigten Ausgangslage sowie der Motivation der Autoren wird in dieser Fachliteraturarbeit das Sokratische Gespräch im Kontext der Soziokulturellen Animation betrachtet.

Dabei soll einerseits der historische Abriss sowie die aktuell relevanten Auffassungen des Sokratischen Gesprächs aufgezeigt werden. Andererseits wird der Frage nachgegangen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sich in den Paradigmen der Soziokulturellen Animation und des Sokratischen Gesprächs finden lassen und welche Handlungsempfehlungen sich aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse für die Praxis der Soziokulturellen Animation ergeben.

# Beschreibungswissen

1. Wie entstand das Sokratische Gespräch und welche Auffassungen desselben sind relevant?

# Bewertungswissen

2. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich in den Paradigmen der Soziokulturellen Animation und des Sokratischen Gesprächs finden?

### Handlungswissen

3. Welche Handlungsempfehlungen lassen sich aufgrund der Erkenntnisse dieser Arbeit für die Praxis der Soziokulturellen Animation herleiten?

# 1.5 Ziele dieser Fachliteraturarbeit

Die Autorenschaft verfolgt folgende Ziele: Ein historischer Abriss des Sokratischen Gesprächs ist formuliert, diskutiert und hinterfragt; die wichtigsten Aspekte des Sokratischen Gesprächs und die wichtigsten Aspekte der Soziokulturellen Animation sind herausgearbeitet; mögliche Parallelen zwischen dem Sokratischen Gespräch und der Soziokulturellen Animation sind aufgezeigt; Anschlussmöglichkeiten zur Soziokulturellen Animation sind aufgezeigt und diskutiert sowie weitere mögliche Handlungsempfehlungen sind beschrieben und reflektiert.

## 1.6 Adressatinnen und Adressaten der Arbeit

Diese Arbeit richtet sich an die Professionellen der Soziokulturellen Animation. Dies umfasst Studierende, Praktikerinnen und Praktiker sowie Interessierte aus der Lehre der Soziokulturellen Animation. Das Ziel ist ein Denkanstoss, um das Sokratische Gespräch in der Soziokulturellen Animation zu diskutieren und allenfalls dazu zu motivieren, die Methode im eigenen Arbeitsfeld zu nutzen.

# 1.7 Aufbau der Arbeit

#### Kapitel 2

Um zu verstehen, was das Sokratische Gespräch genau ist, wird im Kapitel 2, entlang der wichtigsten Vertreter und Vertreterinnen dieser Methode, aufgezeigt, wie sie sich entwickelt hat und welche Auffassungen derselben bis heute diskutiert werden und relevant sind. Damit ist das Kapitel 2 auch als Antwort auf die erste Fragestellung zu verstehen.

#### Kapitel 3

Nachdem die theoretische Grundlage zur Betrachtung des Sokratischen Gesprächs im Kapitel 2 geschaffen wurde, wird im dritten Kapitel der Fokus auf aktuelle Anwendungsgebiete des Sokratischen Gesprächs gelegt. Damit wird auch dargelegt, dass die Methode für spezifische Gebiete durchaus modifizierbar ist.

#### Kapitel 4

Um aufzuzeigen, wie die Autoren die Soziokulturelle Animation verstehen und um die Einbettung des Sokratischen Gesprächs vorzubereiten, wird im Kapitel 4 das Berufsfeld der Soziokulturellen Animation ausgeführt. Entlang von Definition, gesellschaftlichem Auftrag und Prinzipien führt das Kapitel schliesslich in die handlungsleitenden Interventionspositionen. Danach wird untersucht, inwiefern die Anleitung eines Sokratischen Gesprächs in den Interventionspositionen verortet werden könnte.

#### Kapitel 5

Nachdem sowohl das Sokratische Gespräch, als auch die Soziokulturelle Animation beschrieben wurden, wird im fünften Kapitel entlang von relevanten Begriffen aus beiden Bereichen ein Vergleich durchgeführt. Mit diesem Kapitel wird eine Antwort auf die zweite Fragestellung gegeben.

#### Kapitel 6

Mit dem sechsten Kapitel wird die dritte Fragestellung bearbeitet, indem für das Sokratische Gespräch nach Anschlussmöglichkeiten in der Soziokulturellen Animation gesucht wird. Diese Anschlussmöglichkeiten werden jeweils erläutert und mögliche Probleme aufgezeigt. Damit bildet das Kapitel die Handlungsempfehlung der Autoren für all jene, die das für die Soziokulturelle Animation modifizierte Sokratische Gespräch als Methode nutzen möchten.

#### Kapitel 7

Im Verlauf der Arbeit stellten sich den Autoren einige grundsätzliche Fragen, die kaum oder nicht behandelt werden konnten. Im siebten Kapitel werden diese als offene Fragen gestellt. Anschliessend wird ein Fazit über die Methode gezogen, um so die Arbeit abzuschliessen.

# 2. Das Sokratische Gespräch. Von der Antike bis heute.

In diesem Kapitel wird die Entwicklung des Sokratischen Gesprächs als Methode beleuchtet. Diese beginnt mit einem Abriss über die Entstehungsgeschichte in der Antike durch Sokrates und Platon, führt danach weiter über Leonard Nelson, seinen Schüler Gustav Heckmann und mündet bei Gisela Raupach-Strey in das Paradigma des Sokratischen Gesprächs.

# 2.1 Sokrates (469 v.Chr. – 399 v. Chr.)

Über das private Leben von Sokrates ist gemäss Ekkehard Martens (2004) nur wenig bekannt. Er wurde als Sohn von Phainarete und Sophraniskos geboren. Die Mutter war Hebamme, der Vater war von Beruf Steinmetz und Bildhauer. Durch ein geerbtes Vermögen und die Taggelder für die politische Tätigkeit finanzierte er seinen Lebensunterhalt (S. 9-10). Gemäss Martens (2004) lebte Sokrates weder ein rein Lust orientiertes noch ein rein Vernunft orientiertes Leben (S. 43).

Sokrates wurde vom Orakel in Delphi zum weisesten Mann erklärt. Dieser zweifelte jedoch an dieser Aussage und begab sich auf die Suche nach weiseren Personen, um den Orakelspruch zu deuten oder gar zu widerlegen. Getrieben von diesem Ereignis versuchte Sokrates diese angeblich weisen Personen zu prüfen und bemerkte, dass sich diese jeweils einbildeten, etwas zu wissen. Er hingegen ging von seiner eigenen Unwissenheit aus (Manfred Fuhrmann, 2014, S. 17-19). Martens (2004) merkt an, dass Sokrates keine schriftlichen Quellen hinterliess. Das Wissen über Sokrates stammt hauptsächlich aus vier Quellen. Die Schriften von Platon sind hierbei am umfangreichsten. Von diesen vier Quellen war Platon Sokrates am nächsten, da er seit seinem zwanzigsten Lebensjahr sein Schüler war. Martens merkt hier allerdings an, dass es keine Sicherheit darüber gebe, dass Platon die Lehre des Sokrates am getreuesten niederschrieb. Grund dafür ist, dass Platon ein starkes eigenes Denken nachgesagt wird und sich die Differenzierung zwischen solchen Aussagen, die Sokrates gemacht hat und solchen, welche ihm Platon in den Mund gelegt hat, schwierig gestaltet (S. 11-12).

Rudolf Altrichter und Elisabeth Ehrensperger (2010) stellen fest, dass Sokrates sein Ansehen als Denker und Bürger Athens den Aufzeichnungen Platons verdankte (S. 11). Sokrates war insbesondere bei der Jugend von Athen und bei einzelnen berühmten Persönlichkeiten bekannt und beliebt, dies allerdings mehr aufgrund seiner Widerlegungskünste und weniger aufgrund seiner Wahrheitssuche (S. 18).

Bezüglich der Popularität von Sokrates merkt Martens (2004) zudem an:

Die Gestalt des Sokrates regt nicht nur zu Selbstgesprächen an, sondern fordert auch zu einer Sachauseinandersetzung heraus. Bei allen kontroversen Auslegungen wird deutlich, dass Sokrates bereits die Athener zu Widerspruch und Weiterdenken provoziert hat. Eine derartige Wirkung ist kaum vorstellbar, ohne dass der historische Sokrates in seiner Lehre oder Dialogtätigkeit wirklich etwas Wichtiges zu sagen hätte. (S. 21)

Sokrates wurde als gefährlicher Redner angeklagt (Manfred Fuhrmann, 2014, S. 5). Hinzu kommt gemäss Altrichter und Ehrensperger (2010) die Anklage von Sokrates wegen Asebie (Gotteslästerung) und Jugendverführung. Das Gericht von Athen verurteilte ihn wegen dieser Anklage zum Tod durch Selbstmord. Zum Zeitpunkt der Hinrichtung von Sokrates war Platon gerademal 28 Jahre alt (S. 11-18).

Die Verteidigungsrede wurde von Sokrates mit folgenden Worten beendet: «Doch jetzt ist's Zeit fortzugehen: für mich, um zu sterben, für euch, um zu leben. Wer von uns dem besseren Los entgegengeht, ist uns allen unbekannt - das weiss nur Gott» (Fuhrmann, 2014, S. 89).

Gemäss Altrichter und Ehrensperger (2010) wird Sokrates im frühneuzeitlichen Humanismus entweder gleichgesetzt mit Platon oder lediglich als literarische Figur gesehen. Diese Auffassung wurde auch während der Zeit der Aufklärung nicht verändert. Das Bürgertum entdeckte damals in Sokrates sein eigenes Streben nach politischer Selbstbestimmung, was jedoch ein sehr idyllisches Bild von Sokrates hinterlässt (S. 89).

# 2.1.1 Der Marktplatz

Der symbolische Gehalt des Marktplatzes für das Sokratische Paradigma wird von Raupach-Strey (1996) mehrfach betont. Das Bild des Marktplatzes der Antike, auf dem Sokrates mit beliebigen Menschen Gespräche führte, weist gemäss der Autorin folgende Elemente auf:

- Die Ausgangslage orientiert sich an lebensweltnahen Erfahrungen.
- Die Offenheit gegenüber Menschen, Sachen und Meinungen. Die Zusammensetzung der Gruppe ist unabhängig von der zu erkennenden Wahrheit.
- Der denkbare aufklärerische Nutzen für alle Gesprächsteilnehmenden. Dies ist unabhängig von realen Merkmalen zur gesellschaftlichen Differenzierung wie beispielsweise Alter, Geschlecht, etc.
- Der Diskursgegenstand wird nicht methodisch selektioniert, da ansonsten allenfalls wichtige Themen oder Fragen ausgeschaltet werden.
- Das öffentliche Forum wird als Prüfung der Allgemeingültigkeit der Erkenntnisse gesehen (S. 43-44).

Raupach-Strey (2002) merkt an, dass Philosophie «sich vielmehr an alle Menschen ohne Vorbedingung [wendet], der Markt steht für Offenheit gegenüber Menschen, Meinungen und Sachen». Ebenso betont Raupach-Strey die aufklärerische Funktion der Philosophie. Sokratische Gespräche dienen an dieser Stelle primär der Wahrheitssuche und «durch den Weg der Wahrheitssuche» sind sie ebenfalls der Selbstbildung sowie der Selbsterkenntnis jedes Teilnehmenden dienlich. Die Erkenntnisse der Sokratischen Gespräche betreffen theoretische wie praktische Sachverhalte und fördern somit nicht nur die Urteilsfindung sondern indirekt ebenso die Entscheidungsfindung (S. 107-109).

#### 2.1.2 Die Mäeutik als «Hebammenkunst»

Gemäss Martens (2004) betont Platon öfters, dass Sokrates in seinen mündlichen Dialogen lediglich Hilfe zur Selbsthilfe leistete, selbst jedoch nicht als Lehrer auftrat (S. 54). Diese Hilfe zur Selbsthilfe wurde von Sokrates in Platons Theätet erstmals als Hebammenkunst beschrieben (Martens, 2012, S. 31). Sokrates betonte hier die Fähigkeit mit allen Mitteln zu prüfen, ob die Gedanken des Gegenübers ein Trugbild oder etwas Wahres hervorbrachten. Zudem wurden von Sokrates selbst keine klugen Gedanken hervorgebracht, worin er sich selbst wiederum mit dem Bild der Hebamme verglich, welche keine Kinder mehr gebären kann (ebd.). Sokrates betonte ebenso, dass diese Kunst nötig sei: «Denn sie schätzten Falsches und Trugbilder höher ein als Wahres, bis ihre Unwissenheit schliesslich für sie selbst und die anderen offenkundig war» (Martens, 2012, S. 33).

Sokrates ging es somit um eine dialogische Ausarbeitung eines Sachverhalts mit dem Gegenüber, um so die Wahrheit einer Aussage zu prüfen.

Im Dialog Menon befasste sich Sokrates mit der Anamnesis (Wiedererinnerung). Hierbei ging Sokrates davon aus, dass die Seele unsterblich ist und sie sich somit an alles erinnern kann, was diese vorher bereits wusste (Margarita Kranz, 1994, S. 37). Sokrates versuchte Menon von Pharsalos das Konzept der Wiedererinnerung (vgl. Kapitel 2.2.3) zu belegen. Dies anhand eines Gesprächs mit einem von Menons Sklaven. Sokrates führte dabei mit dem Sklaven einen Dialog und fragte immer wieder nach. Schliesslich gelangte der Sklave zur Einsicht über den bekannten Satz des Pythagoras von Samos. Dies wurde von Menon als Beweis genug erachtet, da der Sklave nie zuvor in Mathematik unterrichtet wurde (S. 39-53).

Raupach-Strey (2002) schreibt, dass Sokrates in seinem Verständnis von Maieutik davon ausging, dass sein Gegenüber bereits über ein Wissen verfügt, jedoch ist dies der Person noch nicht bewusst. Daher greift «in der platonischen Selbstdeutung der Sokratischen Methode an dieser Stelle die Anamnesislehre und die Maieutik ineinander». Dies bedeutet, dass Erkenntnis in diesem Sinne Erinnerung ist und somit die Arbeit der Hebamme einer Hilfeleistung bei der Erinnerungsarbeit darstellt (S. 53).

Jürgen Habermas (1971) führt aus, dass es in der Maieutik jeweils um die Freiheit (Autonomie) des Denkens und den «eigentümlichen zwanglosen Zwang des besseren Arguments» geht (S. 137).

Aus dem Blickwinkel der Soziokulturelle Animation ist hier zu bemerken, dass der Begriff der Hebamme ebenfalls von Jean-Claude Gillet (1995/1998) in seinem Buch *Animation. Der Sinn der Aktion* verwendet wurde. Er beschreibt darin die Animation in Bezug auf den sozialen Wandel wie folgt und postuliert damit die Freiheit der Gedanken als Basis für alle weiteren Freiheiten:

Sie [die Soziokulturelle Animation] ist endlich jene Hebamme, die den sozialen Systemen hilft, diese Entwicklung hervorzubringen, die es ihnen ermöglicht, ihren Willen auszudrücken und ihn in ein Handlungsprojekt zu verwandeln, basierend auf der Freiheit der Gedanken, von der alle anderen Freiheiten abhängen. (S. 55)

### 2.1.3 Die Kritik an Sokrates

Dieter Birnbacher (2002) findet klare Worte zur Methodik von Sokrates. In der theoretischen Leistung von Sokrates, falls man dies so bezeichnen könne, lassen sich eigentlich nur wenige explizit positive und förderliche Momente finden. In erster Linie dominiert das Negative und Destruktive, namentlich «die Kritik am falschen Schein, die Blossstellung von Unverstand, Scheinwissen und intellektueller Über-

heblichkeit». Bei Sokrates hat die philosophische Erkenntnis weniger einen Wissenszuwachs zum Ziel als eine Enthüllung von Nicht-Wissen. Dies ist der Grund, weshalb die meisten sokratischen Dialoge Platons in einer Aporie (Ratlosigkeit) münden (S. 144).

Birnbacher fasst die Kritik an der Dialogform von Sokrates wie folgt zusammen: «Im Prinzip liessen sich die – zumeist negativen – begrifflichen Einsichten Sokrates' auch monologisch, durch die Denkanstrengung eines einsamen Sprachanalytikers gewinnen» (ebd.).

Aus diesen Gründen formuliert Birnbacher (2002), dass das Denken des Sokrates nicht immer so radikal sokratisch ist, wie es auf den ersten Blick scheint. Weiter finden sich bei Sokrates Überreste eines einerseits eingestandenen und andererseits impliziten unsokratischen Dogmatismus (S. 145).

Eine weitere Kritik an Sokrates formuliert Birnbacher (2002) in der Annahme von Sokrates, dass die ethischen Begriffsklärungen über eine semantische Selbstvergewisserung hinausgehend einen aufbauenden ethischen Erkenntnisgehalt besitzen. Birnbacher führt weiter aus:

Die semantische Frage danach, was «Tugend» bedeutet, wird nicht klar getrennt von der ethischen Frage danach, was Tugend ist. Wer die Bedeutung des Wortes 'Tugend' erfasst hat, soll damit auch das Wesen der Tugend und insofern die wahre Tugend kennen. (S. 147)

Dies kommt einer Kategorienverwechslung gleich. Birnbacher (2002) merkt an, dass sokratisch-dialogische Begriffserklärungen vorerst nur zu einem semantischen Erklärungswissen darüber führen, wie bestimmte Begriffe verwendet werden, nicht aber zu einem Wissen darüber, ob diese Verwendung in einer massgebenden Hinsicht berechtigt oder unberechtigt ist (S. 147).

Weitere Kritik an Sokrates führt Birnbacher (2002) mit der Art und Weise der Zielerreichung von Sokrates aus. Dieser schreckt in den platonischen Dialogen zur Erreichung seiner Ziele weder vor manipulativen Mitteln, noch vor der offenen Verhöhnung seiner Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zurück. Zudem führt Sokrates über weite Strecken das Gespräch und reduziert sein Gegenüber auf «die Rolle jasagender Statisten» (S. 148).

Zur gleichen Erkenntnis gelangt auch Leonard Nelson (2002). Dieser merkt an, dass die Lehrweise des Sokrates viele Mängel aufweist und beanstandet, dass Sokrates in den wichtigen Passagen der Platonischen Dialoge lediglich einen Monolog führt. Dies wiederum degradiert das Gegenüber zu einer jasagenden Person, dessen Gedankengänge, welche hinter diesem «Ja» stehen, kaum mehr nachvollziehbar sind (S. 35).

Abschliessend führt Nelson (2002) aus, dass die Fragen von Sokrates meist suggestiver Natur waren, worauf Sokrates lediglich Antworten wie «Unzweifelhaft, mein Sokrates!» einholt (S. 36).

# 2.2 Leonard Nelson (1882 – 1927)

# 2.2.1 Die Sokratische Methode als Fortführung der Mäeutik

Dieter Birnbacher (2002) hält fest, dass Leonard Nelson die Dialogführung des Sokrates mit «unmissverständlicher Schärfe kritisiert». Das Sokratische Gespräch soll bei Nelson auf einer Haltung gegenseitiger Achtung fussen und somit Blossstellungen sowie manipulative Mittel ausdrücklich ablehnen (S. 148).

Gemäss Detlef Horster (1994) wurden die Absichten des antiken, dialogischen Philosophierens von Leonard Nelson im Jahre 1922 in geänderter Form aufgenommen. Sein Ziel war es, das Sokratische Gespräch vorerst nur für den Philosophie Unterricht an den Universitäten neu zu gestalten. Seiner Auffassung nach, kann Philosophie nicht gelehrt werden, sondern nur das Philosophieren. Diese Vorstellung von einem neuen Unterricht wurde von Nelson zunächst an der Göttinger Universität umgesetzt, erst zu einem späteren Zeitpunkt wurde sie auf ausseruniversitäre Bereiche hin erweitert (S. 26).

Horster (1994) stellt fest, dass Nelson, genau wie Sokrates, von der moralischen Kraft des Dialogs überzeugt ist. Seine Absicht ist es, die Menschen zu einer moralischen Haltung oder in seinen Worten zu ihrem Menschsein zu zwingen. Bei Nelson erhielt die Grundforderung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung eine wesentliche Bedeutung. Diese Fähigkeit gilt es zu entwickeln. Nelson lehnt jede Fremdbestimmung des Menschen ab und erachtet das selbständige Denken als Grundlage jeglichen politischen Handelns. Für Nelson ist ein gebildetes Volk eines, welches im selbständigen Denken geübt ist. Dies bedeutet, dass Menschen in der Lage sein müssen, äussere Einflüsse zu prüfen (S. 28–30).

Nelson (2002) schreibt dazu, «dass ein unbedingt auszuschaltender Einfluss derjenige ist, der von den Urteilen des Lehrers [sic!] ausginge». Des Weiteren merkt er an, dass jede weitere Bemühung vergebens ist, falls das Ausschalten nicht gelingen sollte (S. 45) und unterstreicht so den Stellenwert dieser Aufgabe.

Birnbacher (2002) führt weiter aus, dass sich bereits bei Nelson ein Wechsel der Form des Sokratischen Gesprächs von einer Dyade hin zu einem Gruppengespräch abzeichnet. Hinzu kommen, wie oben bereits erwähnt, die Gesprächsleitung und deren Aufgaben. Die Leitung soll gemäss Nelson den Teilnehmenden Zeit lassen, die eigenen Gedanken zu artikulieren (S. 148). Birnbacher beschreibt dies so: «(...) die Zeit, die sie [die Teilnehmenden] brauchen, wenn sie die Unzulänglichkeiten ihrer Gedanken aus eigener Kraft erkennen und korrigieren können sollen» (S. 148).

Birnbacher (2002) zieht an dieser Stelle ebenfalls den Vergleich zwischen Nelson und Sokrates betreffend deren Auffassung bezüglich der Lehrperson. Bei Sokrates wird das Gegenüber irritiert und benommen gemacht. Nelson hingegen verfolgt hier das Ziel, die Gesprächsteilnehmenden «nur im guten Sinne zu elektrisieren», um so eigenes Denken zu stimulieren (S. 148).

#### 2.2.2 Die Praxis in der Tradition von Leonard Nelson

Leonard Nelson hinterlies kein Regelwerk für die Praxis des Sokratischen Gesprächs. Holger Franke versucht allerdings diese Regeln historisch zu rekonstruieren. Technische Regeln sind beispielsweise Pünktlichkeit, Regelmässigkeit, laute Sprache, verständliche Ausdrucksweise oder das Anfertigen eines Protokolls zur Selbstkontrolle. Der Autor beschreibt ebenso die inhaltlichen Regeln für die Teilnehmenden des Gesprächs:

- Jeder Teilnehmer [sic!] muss sich aktiv am Gespräch beteiligen. Dies bedeutet:
  - Jeder Teilnehmer [sic!] muss die Bedeutung der gesprochenen Worte als auch die zu behandelnde Frage auffassen.
  - Jeder Teilnehmer [sic!] muss sich äusserlich am Gespräch beteiligen, d.h. er darf nicht schweigen.
- Jeder Teilnehmer [sic!] hat das Recht, alles anzusprechen, was er bei der Behandlung des Problems glaubt, sagen zu müssen. Hierzu zählt insbesondere das Recht, darauf hinzuweisen, etwas nicht verstanden zu haben.
- Jeder Teilnehmer [sic!] muss sich von vorgefassten Meinungen über die Probleme, welche behandelt werden, freimachen und offen sein.
- Kein Teilnehmer [sic!] darf versuchen, ein Ergebnis durch Berufung auf Autorität zu begründen. (Franke, 1991; zit. in Raupach-Strey, 2002, S. 131ff.)

Nelson (2002) betont erneut die Zurückhaltung der Lehrpersonen:

(...) hier hängt alles von der Kunst ab, die Schüler von Anfang an auf sich zu stellen, sie das Selbstgehen zu lehren, ohne dass sie darum alleine gehen, und diese Selbständigkeit so zu entwickeln, dass sie eines Tages das alleingehen wagen dürfen, weil sie die Obacht des Lehrers [sic!] durch die eigene Obacht ersetzen. (S. 46-47)

Die Lehrperson darf und wird gemäss Nelson (2002) inhaltlich nicht antworten. Im besten Falle wird durch die Lehrperson während des Gesprächs ein Frage- und Antwortspiel zwischen den Schülerinnen und Schülern entfacht (S. 47). Nelson erwähnt die Standhaftigkeit der Lehrperson als Anforderung, denn dieses standhaft sein wird insbesondere zu Beginn eines Sokratischen Gesprächs von der Lehrperson abverlangt, da in dieser Phase häufig noch Schwierigkeiten und Fragen von Seiten der Schülerinnen und Schüler auftauchen (S. 48).

Die Praxis des Gesprächs wird von Nelson (2002) als chaotisch charakterisiert. «Es springen Fragen und Antworten durcheinander. Manche verstehen die Entwicklung, manche verstehen sie nicht» (S. 50). Dies führt gemäss Nelson in die bereits bei Sokrates bekannte Ratlosigkeit (Aporie): «Anstatt Klarheit in ihre Vorstellungen zu bringen, fühlen sie sich der Fähigkeit beraubt, durch Denken überhaupt irgend etwas [sic!] klarzustellen» (ebd.).

Wie bereits Sokrates verlässt sich Nelson (2002) ebenfalls auf den starken Geist des Selbstvertrauens der Vernunft sowie die Ehrfurcht vor ihr selbst. Das Nichtwissen wird nicht umgangen, sondern bewusst hervorgerufen mit dem Ziel, das Wissen über die Wahrheit im eigenen Nachdenken langsam zur Klarheit heranwachsen zu lassen. Nelson fügt zudem mit den Worten: «(...) in die Irre gehen und straucheln zu lassen» (S. 51) an, dass der Zustand der Aporie ausgehalten werden muss.

Das Verfahren, wie Nelson (2002) in den Gesprächen vorgeht, wird von ihm als regressive Methode der Abstraktion (vgl. Kapitel 2.2.3) bezeichnet. Die Methode verfährt von den Folgen hin zu den Gründen eines Einzelurteils. Der Autor beschreibt dies wie folgt: «Wir gehen durch Zergliederung zugestandener Urteile zurück zu ihren Voraussetzungen». Diese Methode der Abstraktion liefert gemäss Nelson keine neuen Erkenntnisse jeglicher Art. Er merkt an: «Sie bringt nur durch Nachdenken auf klare Begriffe, was als ursprünglicher Besitz in unserer Vernunft ruhte und dunkel in jedem Einzelurteil vernehmlich wurde» (S. 33).

Raupach-Strey (1996) merkt an dieser Stelle an, dass für Nelson der Konsensbegriff keine grosse Rolle spielte. Dies sieht sie in der regressiven Methode der Abstraktion begründet, «denn die in der regressiven Abstraktion aufgewiesenen unmittelbaren Erkenntnisse sind notwendig für alle Menschen gleich». Daher ist für Nelson der Dialog über angenommene Wahrheitsansprüche nicht erforderlich und das «monologische Denken im Prinzip noch ausreichend» (S. 65).

# 2.2.3 Die regressive Methode der Abstraktion

Um im Sokratischen Gespräch von Erfahrungsurteilen zu Aussagen von allgemeiner Gültigkeit zu gelangen und diese zu begründen wird nach Raupach-Strey (2002) die regressive Methode der Abstraktion genutzt. Die regressive Methode der Abstraktion meint das induktive Vorgehen, ausgehend von erfahrungsbasierten Aussagen der Teilnehmenden, also «den Rückgang vom Besonderen zum Allgemeinen» und geht dabei auf Nelson zurück. Dabei entwickelte Nelson die regressive Methode der Abstraktion unter der Annahme, dass «wir schliesslich auf die letzten (...) Grundsätze und Prinzipien stossen, die uns in einer nicht anschaulichen unmittelbaren Erkenntnis bewusst werden» (S.121-122). Dabei ruhen diese Grundsätze und Prinzipien gemäss Raupach-Strey (2002) bei Nelson bereits in der Vernunft und müssen lediglich «ans Licht gebracht werden». Für Rau-

pach-Strey zeigt sich hier die Nähe zu Platons Anamnesislehre (S. 122).

Gemäss Arnim Regenbogen (2013) meint diese Anamnesislehre «die Wiedererinnerung der Seele an die Ideen, die sie in einem früheren Dasein vor ihrer Verbindung mit dem Körper gekannt hat» (S. 38). Laut Bertrand Russel (2005) versucht Sokrates in der Lehre der Anamnesis «die Unsterblichkeit der Seele zu beweisen» und bezieht sich dabei auf die Lehre der Seelenwanderung von Pythagoras, nach welcher die Seele «eine Reihe leibbewohnender und leibloser Zustände durchläuft» (S. 88). Gemäss Raupach-Strey (2002) sieht Nelson die Anamnesislehre als von der «Umschlingung durch die platonische Mystik» befreit (S.122).

Raupach-Strey hält fest, dass heute nicht mehr angenommen wird «in jedem Fall zu den letzten, allgemeinsten Grundsätzen vorstossen zu können» (ebd.). Für Horster (1994) hat das Sokratische Gespräch deswegen das Ziel, nach einer Wahrheit zu suchen, welche «für diejenigen gilt, die in der Runde sitzen. Und das auch nur für die Zeit, in der das Gespräch geführt wird, denn der im Sokratischen Gespräch geklärte Begriff wird hernach in der sozialen Realität einem Belastungstest unterzogen» (S. 47).

Doch wie kann im Sokratischen Gespräch durch diese regressive Methode der Abstraktion geleitet werden, sobald ein Beispiel aus der Erfahrung genannt wurde? Horster (1994) führt hierfür fünf Schritte ein, um diese Methode zur Klärung von Begriffen durchzuführen.

#### 1. Schritt: Sammeln von Eigenschaften (S. 58)

Im ersten Schritt werden gemäss Horster zunächst Meinungen zu dem Beispiel aus der Erfahrung gesammelt. Das heisst die Teilnehmenden des Gespräches äussern sich dazu, was sie unter dem Gesprächsgegenstand verstehen bzw. welche Eigenschaften sie diesem zuschreiben würden. Die genannten Eigenschaften werden auf einer Wandtafel aufgeschrieben.

# 2. Schritt: Zusammenfassen der bisher gesammelten Eigenschaften (S. 59)

In diesem Schritt werden die zusammengetragenen Eigenschaften noch einmal betrachtet. Doppelnennungen werden gestrichen oder unter einem Oberbegriff zusammengefasst. Die Gruppe steigt hier in die Argumentation ein, indem dafür oder dagegen argumentiert werden kann, Begriffe zusammenzufassen oder zu streichen.

### 3. Schritt: Frage nach weiteren Beispielen (S. 60)

Die beteiligten Personen können nun nach der abgeschlossenen Sammlung und Bearbeitung der Eigenschaften eigene Beispiele aus der Erfahrung anbringen. Durch diese sollen der Auflistung noch fehlende Eigenschaften zugefügt werden.

#### 4. Schritt: Trennen von notwendigen und hinreichenden Eigenschaften (S. 60)

Die zusammengetragene Liste an Eigenschaften wird nun Punkt für Punkt diskutiert. Dabei wird bei jedem Punkt überprüft, ob dies eine notwendige und hinreichende Eigenschaft des Gesprächsgegenstandes ist. Dabei versteht Horster unter notwendigen Eigenschaften solche, «die, würde man sie von der Sache wegnehmen, dazu führen, dass es sich nicht mehr um diese Sache handelt, sondern um andere».

## 5. Schritt: Erarbeitung von wesentlichen Kriterien (S. 61)

Im letzten Schritt werden die Eigenschaften oder Kriterien gesucht, durch welche sich der Gesprächsgegenstand von allen anderen Objekten abgrenzen kann. Dafür werden die notwendigen Eigenschaften erneut durchgearbeitet und bei jeder Eigenschaft gefragt, ob dies jeweils Kriterien seien, anhand welcher sich der Gesprächsgegenstand von allen anderen Gesprächsgegenständen unterscheiden lässt.

Horster fasst den Abstraktionsprozess jeweils übersichtlich zusammen und teilt diesen als Handout den Gesprächsteilnehmenden aus (siehe Abbildung 1):

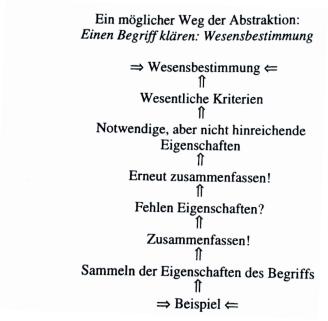


Abbildung 1: Zusammenfassung des Abstraktionsprozesses (Horster, 1994, S. 62)

# 2.2.4 Der Anti-Dogmatismus

Für Leonard Nelson (2002) ist das Sokratische Gespräch als Gegenstück zum Dogmatismus zu verstehen. So sei die Sokratische Methode «als eines der Stiefkinder der Philosophie missachtet und verstossen worden, und nur ihr Namen hat sich erhalten neben ihrer beliebteren älteren Schwester, der einschmeichelnderen und bequemer zu lenkenden, der dogmatischen Methode» (S. 22).

Raupach-Strey (1996) hält fest, dass der Ursprung dieses Anti-Dogmatismus dabei auf Sokrates zurückgehe. Dieser sei kein «Lehrer» gewesen. Er stellte keine Lehrgebäude oder Lehrsysteme auf und liess keine Lehrsätze gelten, welche nicht hinterfragt wurden. Somit galt nicht das Was, sondern das Wie. Dadurch ist der Weg bezeichnend für die Sokratische Methode (S. 48). Zudem zeige sich der Sinn der Enthaltung von Belehrung in der Offenheit gegenüber den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern sowie gegenüber der Sache von welcher die Diskussion handelt (S. 49).

Leonard Nelson nimmt diese Einstellung auf mit dem «Verzicht auf jedes belehrende Urteil überhaupt» (Nelson 1970a, S. 291 und S. 298-299). Sokratisches Denken lässt sich somit nicht in Schulen einsperren, weder wörtlich noch im übertragenen Sinne. Der Grund dafür ist, dass dies einer Abgabe von Urteilskompetenz gleichkommt (Raupach-Strey, 1996, S. 49).

Für Raupach-Strey (1996) steht fest, dass die Antwort auf eine Frage im Sokratischen Gespräch nie bereits fest steht und die Wahrheit kein Besitz ist, erst recht nicht der eines einzelnen Menschen, welcher diese als Lehrer verkünden kann (S. 49).

# 2.3 Gustav Heckmann (1898 - 1996)

# 2.3.1 Das Sokratische Gespräch als Fortführung der Sokratischen Methode

Eine der ersten umfassenden Monographien zum Sokratischen Gespräch wurden von Gustav Heckmann, einem Schüler von Leonard Nelson, herausgegeben. Anders als von seinem Lehrer werden die Regeln für Leiterinnen und Leiter eines Sokratischen Gesprächs von Heckmann ausdrücklich festgehalten. Diese Regeln werden von Heckmann auch die sechs pädagogischen Massnahmen genannt (Detlef Horster, 1994, S. 33).

Gemäss Raupach-Strey (1996) ist durch Heckmann der Konsensbegriff «als leitende Idee» in den Mittelpunkt des Sokratischen Gesprächs gerückt. Gründe dafür sieht Raupach-Strey einerseits in der früheren starken «Begrenzung des einzelnen Subjekts» und andererseits auch durch historische Gründe während und nach der Zeit des Nationalsozialismus (S. 65).

# 2.3.2 Die sechs Massnahmen der Gesprächsleitung

Zu Beginn seiner Ausführungen über die sechs Massnahmen fügt Gustav Heckmann (2002) an, dass ein Gespräch sokratisch ist, wenn es die Teilnehmenden dabei unterstützt, «den Weg vom Konkreten hin zur allgemeinen Einsicht selbst zu gehen». Heckmann weist darauf hin, dass in einem Sokratischen Lehrgespräch die Gesprächsleitung die pädagogische Aufgabe innehat, dafür zu sorgen, dass diese Unterstützung geschieht (S. 74). Für die Zielerreichung stehen der Gesprächsleitung die nachfolgenden Massnahmen zur Verfügung:

#### Massnahme 1 - Das Gebot der Zurückhaltung

Heckmann (2002) betont als erste Massnahme das «Gebot der Zurückhaltung». Dabei verweist die Gesprächsleitung die Teilnehmenden auf deren Urteilsvermögen, da die Gesprächsleitung die eigene Meinung zum erörterten Sachverhalt nicht äussert. Heckmann merkt weiterhin an, dass die Gesprächsleitung «den Teilnehmenden an Einsicht in der erörterten Sache oder doch an Erfahrung im Bemühen um Einsicht voraus» ist. Aus diesem Grund sieht Heckmann die Argumente der Gesprächsleitung hervorgehoben. Bei einer Äusserung würde dies die Teilnehmenden in ihrer Prüfung der eigenen Argumente stören und zudem die Aufmerksamkeit auf die Argumente der Gesprächsleitung lenken was, wiederum das eigene Denken mindert (S. 74-75).

#### Massnahme 2 - Im Konkreten Fuss fassen

Hierbei handelt es sich um die Aufforderung von Heckmann (2002) an die Gesprächsleitung, die Teilnehmenden dazu zu bewegen, im Konkreten Fuss zu fassen. Ebenso wichtig ist es, dass beim weiteren Verlauf des Gesprächs der Zusammenhang zwischen allgemeinen Einsichten und dem Konkreten immer bewusst bleibt. Allgemein formulierte Gedanken von Teilnehmenden werden nach Aufforderung der Leitung durch ein Beispiel erläutert. Hierbei benötigt die Leitung gemäss Heckmann Geduld, denn persönliche Erfahrungen werden erst eingebracht, sobald die Teilnehmenden miteinander vertraut sind (S. 75-76).

# Massnahme 3 - Das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens voll ausschöpfen

Detlef Horster (1994) führt aus, dass bei dieser Massnahme auf die Vorzüge des Dialogs für das Philosophieren verwiesen wird, so wie dies bereits von Sokrates und Platon bekannt ist (S. 34).

Heckmann (2002) seinerseits betont die Wichtigkeit der Kommunikation. Es ist darauf zu achten, dass die Teilnehmenden sich wirklich verstehen. Falls dies nicht der Fall ist, wird durch die Gesprächsleitung eine Verständigung herbeigeführt. Zudem wird den Teilnehmenden ein «doppeltes Bemü-

hen» zugeschrieben. Einerseits das verständliche Ausdrücken der Gedanken und andererseits das Bemühen, die Gedanken des Gegenübers aufzufassen. Gemäss Heckmann trägt die Gesprächsleitung hierbei besonders durch Rückfragen bei. Heckmann fasst die Wichtigkeit abschliessend nochmals zusammen: «Erst durch das Herbeiführen des genauen gegenseitigen Verstehens wird das Gespräch zu einem machtvollen Hilfsmittel zur Klärung und Vertiefung des Denkens aller Beteiligten» (S. 76).

#### Massnahme 4 - Festhalten der gerade erörterten Frage

Um dies zu erreichen, muss die Gesprächsleitung gemäss Heckmann (2002) regelmässig zur Frage zurückführen, wenn das Gespräch in andere Fragen abgewichen ist. Ebenso ist es die Aufgabe der Leitung, dass allen Teilnehmenden bewusst ist, welche Frage momentan besprochen wird. Bis die Frage hinreichend beantwortet ist, muss daran festgehalten werden, es sei denn, die Gruppe entscheidet sich, die Frage zu wechseln. Heckmann merkt an, dass es sinnvoll sein kann, das Thema von einer anderen Perspektive her zu betrachten. Bezugnehmend auf seine Erfahrung stellt Heckmann fest, dass der Wechsel einer Frage nicht sokratisch ausdiskutiert werden kann. Der Autor beschreibt dieses Vorgehen wie folgt: «Den Versuch, solche Kreuzwegentscheidungen auszudiskutieren, habe ich aufgegeben. Haben wir im Sokratischen Gespräch eine solche Entscheidung zu treffen, so schlage ich der Gruppe unter Hinweis auf meine vergeblichen Versuche vor, die Entscheidung nach unserem Belieben zu treffen, etwa durch Abstimmung» (S. 77).

Horster (1994) fügt an, dass sich bei der Bearbeitung eines Sachverhalts viele Nebenaspekte oder weitere Gedankengänge ergeben, welche man verfolgen möchte. Es gibt immer Teilnehmende, welche sehr daran interessiert sind, diese Nebenaspekte zu behandeln. Allerdings ist die Beschränkung auf eine Frage notwendig, da sich ansonsten laufend neue Aspekte ergeben und der «Mechanismus würde sich ins Unendliche fortsetzen (...), ohne dass überhaupt etwas geklärt wird» (S. 34).

#### Massnahme 5 - Das Hinstreben auf Konsensus

In einem Sokratischen Gespräch soll gemäss Heckmann (2002) das lediglich subjektive Meinen zurückgelassen werden. Aus diesem Grund werden Gründe für die eigenen Aussagen geprüft und geschaut, ob diese von allen als «zureichend anerkannt werden» (S. 77).

Heckmann (2002) fasst dieses Streben nach Konsens in kurze Worte: «Das Hinausstreben über bloss subjektives Meinen, das Streben nach intersubjektiv Gültigem, nach Wahrheit, wie wir früher unbefangen sagten, ist Motiv des Sokratischen Gesprächs». Um dennoch kurz den Wahrheitsdiskurs zu streifen, merkt Heckmann an, dass das Erkennen der Wahrheit in einer Frage vielfach als vermessen empfunden wird. Aus diesem Grund verweist Heckmann auf den Konsens mit dem Charakter der Vorläufigkeit. Dies bedeutet, dass an der Aussage bis auf weiteres keine Zweifel mehr bestehen. Allerdings ist es möglich, dass neue Gesichtspunkte eine erneute Prüfung der Aussage bedingen (S. 77-78).

#### Massnahme 6 - Die Lenkung

Die letzte Massnahme wird von Heckmann (2002) beschrieben als Sammlung von Massnahmen, welche der Gesprächsleitung dazu dienen, das Gespräch in «fruchtbare Bahnen» zu lenken. Die Leitung bewahrt gemäss dem Autor das Gespräch vor dem Zerfliessen und Versanden. Alleine deshalb wird die Gesprächsleitung entlastet, ihre Auffassung zum erörterten Sachverhalt zu vertreten.

Zudem beschreibt Heckmann den Gebrauch der Tafel. Dieses Hilfsmittel ist nicht neu. Allerdings geht es im Sokratischen Gespräch oft um das Ausdrücken von Gedanken in präzisen Formulierungen. Dabei kann das Notieren ein geeignetes Hilfsmittel darstellen. Abschliessend betont Heckmann erneut die Zurückhaltung: «Auf keinen Fall darf die Lenkung der Bildung eines eigenen Urteils der Teilnehmer [sic!] vorgreifen» (S. 80-81).

Diese sechste Massnahme stellt gemäss Heckmann (2002) die höchste Anforderung an die Ge-

sprächsleitung. Fruchtbare Ansätze und Fragen zu erkennen und zu nutzen, kann man durch die Leitung von Sokratischen Gesprächen lernen. Heckmann verweist darauf, dass die Themen der ersten Sokratischen Gespräche einer Gesprächsleitung nicht zu sehr von konkreten Erfahrungen abweichen sollten. Er nennt hier beispielhaft Konflikte mit dem Ziel eine gerechte und faire Lösung zu finden. Zudem sollte die Aufmerksamkeit der Leitung den ersten fünf Massnahmen gelten. Heckmann fügt an, dass im Lernprozess Sokratische Gespräche auch abgebrochen werden können, so wie es Platon einst auch tat (S. 82-83).

# 2.3.3 Das Metagespräch

Leonard Nelson verfügte zur Behebung von Störungen der Interaktion während einem Sokratischen Gespräch über kein Instrumentarium. Er ging damals von einer Mindestforderung aus, nach welcher alle Gesprächsteilnehmenden ein reines Sachinteresse mitbringen müssen (Horster, 1994, S. 114).

Dieses fehlende Instrument wurde gemäss Horster (1994) erst durch Gustav Heckmann in den 70er Jahren als Neuerung in das Sokratische Gespräch eingebracht. Dabei ist es das Ziel von Heckmann, während dem Metagespräch alles anzusprechen, was das eigentlich Sokratische Gespräch stört. Diese Metagespräche finden zu einem bereits definierten Zeitpunkt statt. Fragestellungen während einem Metagespräch sind gemäss Horster beispielsweise: «Welches Unbehagen stört das Sachgespräch?» oder «Werden die Regeln eingehalten?». Nach Möglichkeit werden die Unbehagen noch im Gespräch abgestellt und Regelanwendungen werden thematisiert sowie allenfalls modifiziert. Dank der Einführung einer Metakommunikation wird das Sokratische Gespräch transparent (S. 115).

# 2.4 Gisela Raupach-Strey

Gisela Raupach-Strey, geboren 1946, studierte Philosophie und Mathematik in Bonn. Ihre Tätigkeiten reichten von Studienrätin über Lehraufträge bis hin zur regelmässigen Leitung von Sokratischen Gesprächen in der Tradition von Nelson/Heckmann. Zudem schrieb sie zahlreiche Schulbücher und Aufsätze zum Sokratischen Gespräch (Birnbacher, 2002, S. 219).

# 2.4.1 Das Paradigma des Sokratischen Gesprächs

Raupach-Strey (1996) betont, dass in heutiger Wahrnehmung das Sokratische Gespräch als eigenständige Methode zu wenig Beachtung findet. Raupach-Strey ist der Auffassung, dass in der Gesprächspraxis ein «gemeinsames Konzept von Sinn und Zweck der Sokratischen Gespräche impliziert ist». Dies wird von der Autorin als Sokratisches Paradigma bezeichnet. Sie führt weiter aus, indem sie dieses Paradigma in gewisser Weise das theoretische Produkt zur Praxis der Sokratischen Gespräche in Anlehnung an Nelson und Heckmann bezeichnet (S. 39).

Bei Sokrates entstand gemäss Raupach-Strey (1996) durch die Gespräche, beispielsweise auf dem Marktplatz, eine Art Problembewusstsein. Die Autorin fasst dies kurz zusammen: «Man kommt der Wahrheit zumindest näher, indem man durchdacht hat, was nicht ohne Bedenken als gültig stehen bleiben kann» (S. 41).

Gemäss Raupach-Strey liegt an dieser Stelle der Ursprung des Konsens, denn die oben erwähnten Auswirkungen des Gesprächs bei Sokrates wären «nicht möglich ohne die Idee, gemeinsam das herausfinden zu wollen - und zu können -, was allen Einwänden standhält und deshalb keinen Widerspruch mehr hervorruft, sondern auf vernünftiger Einsicht beruhende Zustimmung aller Beteiligten ermöglicht» (ebd.). Somit wird aus heutiger Sicht davon gesprochen, dass ein Konsens innerhalb der Gruppe angestrebt werden soll. Gemäss Raupach-Strey setzt dies allerdings Gleichberechtigung so-

wie die gleiche Vernunft aller Gesprächsteilnehmenden voraus. Vernunft wird von Raupach-Strey in kantischer Tradition als «das Vermögen, Zwecke zu setzen und in Verantwortung zu nehmen sowie Zusammenhänge wahrzunehmen und zu beurteilen» beschrieben (ebd). Raupach-Strey (1996) führt weiter aus, dass so eine gemeinsame Denkerfahrung entstehen kann. Die Autorin definiert es als «das gemeinsame Ringen um die Lösung eines Problems mit den Mitteln des Verstandes (...)» (S. 42).

Diese geschichtliche Herleitung mündet in einer umfassenden Definition des Sokratischen Gesprächs von Raupach-Strey: «Ein Sokratisches Gespräch ist die adressatenbezogene [sic!] und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches Problem mit der Absicht, diese Wahrheitserkenntnis schliesslich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen» (Raupach-Strey, 1996, S. 42).

# 2.4.2 Die Verankerung in der Erfahrung

Durch den Grundsatz des Konkreten, welcher bereits bei Heckmanns Prinzipien der Leitung (vgl. Kapitel 2.3.2) erscheint, ist der Ausgangspunkt für Sokratische Gespräche somit bei den Alltagserfahrungen anzusetzen. Dieser Forderung wird in der Praxis oft durch ein möglichst eigenes Beispiel nachgekommen (Raupach-Strey, 1996, S. 46-47).

Begründet sieht Raupach-Strey (1996) diesen Ausgang von der Erfahrung in folgenden Ideen:

- 1. Erfahrungen der Wirklichkeit werden ernst genommen. «Die Aufgabe des Philosophierens ist bis in die abstraktesten Reflexionen hinein die Erfassung und Auseinandersetzung mit dieser Welt und Wirklichkeit».
- 2. Selbst auf der höchsten Stufe der Abstraktion ist das Sokratische Gespräch noch mit der Wirklichkeit verbunden.
- 3. Einsicht in Allgemeines kann nur durch Anschauen und Analysieren des Konkreten geschehen.
- 4. Durch den «schrittweisen Abstraktionsprozess vom Konkreten» bleibt auch die allgemeinste Erkenntnis mit der Erfahrung verbunden. (S. 47)

#### 2.4.3 Die Mäeutik

Gisela Raupach-Strey (2002) erläutert, dass bei der Mäeutik die Gedankenentwicklung der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners im Mittelpunkt steht. Diese Gedanken sollen sich möglichst frei von äusseren Einflüssen wie Dogmatismus und Herrschaft entwickeln können. Bei der «Geburt» behilflich ist diejenige Person, welche die Rolle der «Hebamme» innehat. Daher wird die Mäeutik auch Hebammenkunst genannt. In den häufigsten Fällen übernimmt die Gesprächsleitung die Rolle der Hebamme, allerdings können auch Gesprächsteilnehmende einander gegenseitig Denkhilfe leisten. Zudem werden im Gesprächsprozess zwei Stufen der Mäeutik unterschieden.

Auf der ersten Stufe der Mäeutik wird versucht die «anmeldenden» Aussagen erst einmal zur Sprache zu bringen und Begrifflichkeiten zu klären. Diese Stufe wird als Verständigungsprüfung charakterisiert (S. 118-119). Raupach-Strey (1996) führt weiter aus, dass die Gruppe während der Verständigungsprüfung lediglich eine unterstützende Funktion erfüllt, da in der Regel die anderen Gruppenmitglieder auf mehr oder weniger ähnliche Erfahrungen zurückgreifen können (S. 54). Diese erste Ebene der Kommunikation ist gemäss Raupach-Strey nicht zu unterschätzen, denn sie gibt Antworten auf Fragen wie «Habe ich dich richtig verstanden?», «Hast du mich richtig verstanden?» oder aber «Habe ich mich selbst richtig verstanden?» (S. 55).

Die zweite Stufe der Mäeutik ergänzt gemäss Raupach-Strey (1996) die Verständigungsprüfung und

wird als Zustimmungsprüfung beschrieben. Dabei gilt es, die vorgebrachten Behauptungen, Thesen oder Positionen argumentativ zu überprüfen. Somit gibt die Zustimmungsprüfung Antworten auf Fragen wie: «Kann ich deiner Behauptung zustimmen? Bin ich mit meiner eigenen Behauptung einverstanden? Welches sind jeweils die Gründe (respektive die Gegengründe)?» (S. 55).

Während dieser Stufe der Mäeutik wird der Fokus auf «die kritische Funktion des dialogischen Philosophierens» gelegt (ebd.). Diese Funktion zeigt sich wie folgt:

Auch hier geht es um die Freisetzung der besseren Möglichkeiten; im Spannungsbogen zwischen Subjekt und Objekt, zwischen den Wahrheit-Suchenden [sic!] und der zu erkennenden Wahrheit können neue Einsichten entspringen: Die einzelnen GesprächsteilnehmerInnen können ihre anfänglichen Gedanken allenfalls revidieren, wenn der Gedankenfortschritt ihnen neue Einblicke eröffnet, und der gemeinsame Denkprozess kann sich auf die angestrebte, konsensfähige Wahrheitserkenntnis zubewegen. (Raupach-Strey, 1996, S. 55-56)

### 2.4.4 Das Selbstvertrauen der Vernunft

Beim Selbstvertrauen der Vernunft handelt es sich gemäss Raupach-Strey (1996) um ein «Zutrauen in die GesprächspartnerInnen». Hierbei verschränken sich philosophische und pädagogische Grundannahmen, dass alle die nötige Grundausstattung zur Klärung der wichtigen Fragen mitbringen. Raupach-Strey versteht die Vernunft als Klärungs- und Rechtfertigungsinstanz eines Einzelsubjekts. Diese muss sich selbst anerkennen und begreifen. Gemäss der Autorin ist das «wechselseitige Zutrauen von Vernunft» in einem Sokratischen Gespräch essentiell. Somit wird jedem Mensch Urteilsfähigkeit zugetraut, was ihn «sachverständig» werden lässt (S. 50-51).

Daher ist gemäss Raupach-Strey (2002) jeder Mensch in grundsätzlichen Fragen des Lebens wie des Erkennens als sein eigener Experte zu betrachten. Raupach-Strey merkt an: «Gerade das Zutrauen zur Urteilsfähigkeit ermöglicht die Entwicklung der je eigenen Urteilskompetenz und stärkt das Bewusstsein, zum eigenen, begründeten Urteil in der Lage zu sein» (S. 115).

Raupach-Strey (1996) stellt dem Selbstvertrauen der Vernunft zudem die Zumutung an Vernunft zur Seite. Sie postuliert dabei, dass in eine kritische Prüfung einzutreten sei, selbst wenn diese mit Schwierigkeiten verbunden ist oder unangenehm erscheint. Dies wird beschrieben als «gemeinsames Ringen um die Wahrheit, das mit Anstrengungen verbunden sein kann, aber gleichwohl lohnt» (S. 52).

# 2.5 Fazit

Dieser erste Teil wurde von folgender Fragestellung geleitet: «Wie entstand das Sokratische Gespräch und welche Auffassungen desselben sind relevant?». Anhand der bisherigen Ausführungen lässt sich sagen, dass das Sokratische Gespräch seinen Ursprung in der Antike hat und bis heute jeweils angepasst, verändert und wiederum angewendet wird. Ausgehend von Leonard Nelson und Gustav Heckmann formt die umfangreiche Arbeit von Gisela Raupach-Strey das aktuelle Verständnis des Sokratischen Gesprächs. Diesbezüglich fasst sich Klaus Draken (2011) kurz:

Jede neuere Arbeit zur Sokratik muss neben Rückgriffen auf den platonischen Sokrates vor allem auf die Arbeit von Gisela Raupach-Strey zurückgreifen, die in ihrer umfangreichen Dissertation Sokratische Didaktik im Jahr 2002 das der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann als lebendiger Gesprächspraxis zugrunde liegende Sokratesbild ausgeführt und didaktisch weiterentwickelt hat. (S. 53)

# 3. Anwendungsbereiche des Sokratischen Gesprächs heute

Unter Kapitel 3 soll anhand von drei Bereichen die Aktualität des Sokratischen Gesprächs in der heutigen Zeit aufgezeigt werden. Dabei wird das Sokratische Gespräch unter entsprechenden Modifikationen in diese Bereiche implementiert.

Der erste Bereich umfasst die Philosophie sowie den Philosophieunterricht selbst. Dabei soll dieser Bereich zudem veranschaulichen, wie ein Sokratisches Gespräch aussehen kann.

Als zweiter Bereich wird die Praxis des Sokratischen Gesprächs in der Psychotherapie beleuchtet. Abschliessend wird auf Anwendungsmöglichkeiten von Sokratischen Gesprächen im Bereich der Didaktik genauer eingegangen.

# 3.1 Anwendung im Bereich der Philosophie

#### 3.1.1 PPA und GSP

Nach dem zweiten Weltkrieg fanden sich Anhängerinnen und Anhänger von Leonard Nelson zusammen und gründeten im Jahr 1949 die Philosophisch-Politische Akademie (PPA). Die PPA ist eng verbunden mit ihrer Tochtergesellschaft «Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e. V.» (GSP), welche im Jahr 1994 gegründet wurde. Das Ziel beider Organisationen ist «die Pflege der Kritischen Philosophie in der Tradition Nelsons und der Theorie und Praxis des Sokratischen Gesprächs nach Nelson/Heckmann» (PPA, ohne Datum).

Seit den 70er Jahren umfasst die Arbeit der PPA drei Bereiche. Die Durchführung von philosophischen und politischen Tagungen, die Herausgabe und Unterstützung von philosophischen Publikationen zum Thema Nelson/Heckmann sowie die Kultivierung und Innovation des Sokratischen Gesprächs auf theoretischer und praktischer Ebene (PPA, ohne Datum). Bekannte Mitglieder der GSP oder der PPA sind beispielsweise Dr. phil. Klaus Draken, Dr. phil. Dieter Krohn, Dr. phil. Rainer Loska sowie Dr. phil. Gisela Raupach-Streyö (PPA, ohne Datum).

Dem Jahresprogramm der PPA sind die kommenden Themen der Sokratischen Gespräche 2015 zu entnehmen. Beispielsweise «Was ist Liebe?» oder «Normalität - Sollten wir uns daran in unserem Leben orientieren?» (PPA, 2015).

# 3.1.2 Das Sokratische Gespräch im Philosophieunterricht

Barbara Neisser (2002) geht der Frage nach, aus welchen Gründen das Sokratische Gespräch als Methode in den Unterricht einfliessen sollte, welche Voraussetzungen dafür notwendig sind und welche Konsequenzen aus den Praxiserfahrungen gezogen werden können. Neisser bezieht sich dabei auf den Philosophieunterricht der gymnasialen Oberstufe in Deutschland. Die Jugendlichen sind dabei zwischen 16 und 20 Jahre alt (S. 198-199).

Neisser (2002) versteht die Philosophie als regressiven und kritischen Diskurs. In diesem soll nach Grundprinzipien gefragt und «bestehende Geltungsansprüche kritisch überprüft werden». Dabei merkt Neisser an: «Das dem Philosophieunterricht zugrunde gelegte Philosophieverständnis entspricht von Struktur und Selbstverständnis her dem sokratischen Gespräch». Der Unterricht muss gemäss Neisser bei «philosophischen Fragen» angesetzt werden, welche sich aus dem Alltag und den «lebensweltlichen Erfahrungen» der jugendlichen Teilnehmenden ergeben. Das Ziel des Unterrichts verortet Neisser in der Vermittlung folgender Fähigkeiten an die Lernenden: eigenständiges,

kritisches Urteilen und Fragen, die Fähigkeit zu argumentieren sowie zur Analyse eines Arguments. Gemäss Neisser können diese Fähigkeiten auch nicht vorausgesetzt werden, da diese Kompetenzen nur bedingt in anderen Unterrichtsfächern eingeübt werden (S. 199-200).

Neisser (2002) kommt zum Schluss, dass der Philosophieunterricht jedoch nicht rein als sokratischer Unterricht abgehalten werden kann. Denn einerseits soll der Unterricht auch philosophiehistorisches Wissen vermitteln und andererseits würde der «ständige Zwang zur Reflexion, zur regressiven Abstraktion und zur Argumentation» über 3 Jahre (Unterrichtszeitraum) alle Beteiligten, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen, überfordern (S. 201).

Auch Neisser (2002) formuliert strukturelle Hindernisse für den sokratischen Philosophieunterricht:

- Der 45-Minuten-Rhythmus.
- Die Grösse der Klasse.
- Das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis in welchem die Schülerin und der Schüler als «Rezipienten und Konsumenten» des Unterrichts gelten.
- Die Bewertungs- und Selektionsfunktion der Schule.
- Der Umfang des zu vermittelnden Unterrichtsinhaltes.
- Wenig Disziplin und Mangel an Konzentration (S. 201).

Neisser (2002) begründet den Einsatz des Sokratischen Gesprächs im Philosophieunterricht mit dem Wunsch nach Methodenvielfalt im Unterricht. Zudem sollte der Unterricht Projektarbeit sowie «fächerübergreifende» Phasen beinhalten (S. 201-202).

Neisser (2002) plädiert für Themen- oder Projektwochen, welche besonders geeignet sind für die Durchführung einer sokratischen Unterrichtsphase. Ansonsten gilt eine Doppelstunde als «unabdingbare» Voraussetzung» (S. 202).

Zudem sollte die Klasse gemäss Neisser nicht mehr als 15 Personen umfassen. Weiter empfiehlt Neisser ein Protokoll, welches bei der nächsten Unterrichtseinheit vorgetragen wird und so den Einstieg ins Thema erleichtert (ebd.). Abschliessend hält Neisser (2002) fest, dass bereits vor einer sokratischen Unterrichtsphase die Schülerinnen und Schüler an der Ausgestaltung des Unterrichts beteiligt werden sollen, um das Lehrer-Schüler-Verhältnis positiv zu beeinflussen (S. 203).

Neisser (2002) spricht an dieser Stelle explizit die Selektions- und Bewertungsfunktion der Schule an, denn das klassische Benoten des Sokratischen Gesprächs stellt ein Problem dar (S. 203). Barbara Neisser merkt an: «Ich plädiere dafür, die Benotung während der sokratischen Phase ganz auszusetzen oder, wenn dies nicht möglich ist, nur die Protokolle zur Benotung zugrunde zu legen» (ebd.).

Barbara Neisser (2002) führt nachfolgend ein Beispiel aus ihrer eigenen philosophischen Unterrichtspraxis an. Dieses Beispiel stammt aus dem Jahr 1991 und wurde mit 12 bis 13 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Das Thema war: «Unter welchen Bedingungen soll Sterbehilfe ethisch erlaubt sein?». Gemäss Neisser bot sich ein Beispiel eines Jungen besonders an. Es handelt von einem pflegebedürftigen Familienmitglied, welches in einem besonders schlechten gesundheitlichen Zustand war. Gepflegt wurde das Familienmitglied von den Grosseltern, welche jedoch damit überfordert waren. Dadurch wurde der Wunsch nach einem Pflegeheim von Seiten der Kinder der Grosseltern stärker. Ein Pflegeheim wurde von den Grosseltern allerdings mit Sterbehilfe gleichgesetzt und somit abgelehnt (S. 205-206).

Das Sokratische Gespräch in diesem Beispiel wird von Neisser (2002) in folgende Phasen unterteilt:

#### **Erste Phase - Einstieg**

Diese Phase umfasste gemäss Neisser (2002) die Ausformulierung des Themas sowie die Einigung auf Rahmenbedingungen. Zudem wurde festgelegt, dass jeweils zwei Schülerinnen und Schüler ein Protokoll verfassen.

Alle Schülerinnen und Schüler wurden angehalten, sich bis zur nächsten Unterrichtseinheit ein Beispiel aus ihrem Alltag zu überlegen, welches sich für ein Sokratisches Gespräch eignen könnte. Zudem fand zu Beginn jeder Unterrichtseinheit ein Metagespräch über die bisherigen Einheiten statt. Dies wiederum anhand der offiziell verfassten Protokolle (S. 205-206).

#### Zweite Phase - Auswahl des Beispiels

Neisser (2002) hegte grosse Bedenken gegenüber diesem Beispiel, welche sie auch äusserte, da das Beispiel noch sehr aktuell schien (S. 206). Allerdings bestand der Jugendliche auf die Durchführung des Gesprächs mit diesem Thema, was zudem den Zeitaufwand für diese Phase sehr verkürzte (ebd.).

#### **Dritte Phase - Analyse des Beispiels**

Während dieser Phase ging es gemäss Neisser (2002) um die Analyse. In diesem Beispiel um den Gesundheitszustand der Tante, körperliche und geistige Verfassung und die Interessen der Beteiligten. Zudem wurden die eigenen Interessen und Sichtweisen erfragt und reflektiert (S. 207). Sinnvoll ist gemäss Neisser sich auf eine Abstufung der Aspekte nach Wichtigkeit zu einigen, da manchmal zu einem Thema viele Aspekte genannt werden (ebd.).

#### **Vierte Phase - Regressive Abstraktion**

Neisser (2002) hält fest, dass sie in dieser Phase mehrmals eingreifen musste. Die Klasse war nicht einsichtig, weshalb der Aufenthalt in einem Pflegeheim von den Grosseltern mit Sterbehilfe gleichgesetzt wurde (S. 207). Hinzu kommt, dass die Klasse mehrfach die Interessen und Lebensbedingungen der Tante wiederholte, was jedoch zu keinem Ergebnis führte. Erst die Analyse der Normen und Werte der Grosseltern versprach eine Annäherung an eine Lösung (ebd.). Neisser (2002) merkt an: «Es wurde deutlich, dass die Einlieferung der alten Tante in ein Pflegeheim gegen die ethischen Prinzipien und Normen der Grosseltern verstossen und deren Wertvorstellungen von Menschlichkeit, familiärer Verbundenheit und Verpflichtung missachten würde». Somit geht gemäss Neisser hervor, dass der ethische Standpunkt der Grosseltern Grund dafür ist, die Tante trotz grosser Mühe bis zu ihrem Tod pflegen zu wollen. Die Klasse schlug vor, die Familie zeitweise durch professionelle Pflegekräfte zu entlasten (S. 207-208).

# Fünfte Phase - Die Verallgemeinerung

Neisser (2002) zitiert an dieser Stelle die Lösung aus dem Unterricht: «Sterbehilfe kann nur mit dem Einverständnis der Betroffenen (der Sterbenden, der nächsten Angehörigen) ethisch erlaubt sein. Es gibt keine allgemeingültige ethisch richtige Aussage zu dieser Frage, sondern sie muss in jedem Einzelfall immer wieder neu geprüft werden» (S. 208).

Neisser merkt an, dass dieser Schritt wenig Zeit in Anspruch genommen habe. Die Klasse benötigte lediglich eine Unterrichtsstunde (ebd.).

In einem Metagespräch am Schluss empfanden die Schülerinnen und Schüler gemäss Neisser (2002) das «genaue Analysieren und Argumentieren als einen wichtigen Lernprozess» (S. 208). Die Klasse war zudem zufrieden mit ihrer Leistung und dem Ergebnis des Sokratischen Gesprächs. Diese Erfahrungen führten wiederum zu einem weiteren Sokratischen Gespräch zum Thema «Welche Normen sollen für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft gelten?» (ebd.).

# 3.2 Anwendung im Bereich der Psychotherapie

Harlich Stavemann (2015) hält fest, dass keine der vormaligen Erkenntnistheorien in der Lage ist, allgemein anerkannte und unwiderlegbare Wahrheitsaussagen zu treffen. «Wir tappen also weiterhin im Dunkeln und müssen in völliger Unsicherheit nach Gutdünken entscheiden, was wir glauben wollen» (S. 67). Stavemann (2015) fügt weiter an, dass wir selbst entscheiden müssen, wie wir leben wollen, da wir die objektiv richtige Lebensweise nicht erkennen können. Die Sokratische Methode kann in diesem Punkt Hilfestellung leisten, um eine Entscheidung zu treffen. Die Sokratische Methode dient gemäss Stavemann (2015) dazu, mit der erkannten Ungewissheit einen eigenverantwortlichen Umgang zu lernen, was wieder das selbstverantwortliche Festlegen von eigenen ethischen und moralischen Regeln für sein Leben ermöglicht (S. 68).

Stavemann (2015) geht weiter darauf ein, dass nicht alle Kliente über «die Relativität und mangelnde Objektivität menschlicher Erkenntnisfähigkeit und Wahrheitsfindung» Bescheid wissen. Daher sind Psychotherapeutinnen, Psychotherapeuten, Beraterinnen und Berater oft mit dem Wunsch nach Sicherheit und Wahrheit von Seiten der Klientel konfrontiert. In diesen Fällen empfiehlt Stavemann die wichtigsten lebensphilosophischen Begriffe selbst zu reflektieren, um den Klientinnen und Klienten die möglichen individuellen Lösungen zu erklären und bei ihrer Reflexion sowie der Suche nach einer Entscheidung behilflich sein zu können. Stavemann verweist zudem auf die Subjektivität des Wahrheitsbegriffs: «Da Vernunft durch soziale Interaktionsprozesse vermittelt wird, hängt unsere Wahrheitsauffassung demnach von subjektiven soziokulturellen und ethisch-moralischen Gesichtspunkten ab» (S. 68). Gemäss Stavemann (2015) liegt das Hauptziel darin, durch strukturiertes Reflektieren den Klientinnen und Klienten tiefere Erkenntnisse und Einsichten zu ermöglichen. Dadurch sollen eigenverantwortliche Lösungen für individuelle Probleme sowie lebensphilosophische Fragen gefunden werden, was wiederum ein widerspruchfreies und selbstbestimmtes Leben ermöglicht (S. 93).

# 3.2.1 Die Vor- und Nachteile der Methode

#### Vorteile

Gemäss Stavemann (2015) haben sozialpsychologische Untersuchungen gezeigt, dass die «Sokratische Methode besonders deutliche, nachhaltige und veränderungsresistente kognitive Umstrukturierungen erzielt» (S. 115 & 116). Stavemann (2015) beschreibt zudem eine Wirkung, welche sich am besten mit «Widerstand reduzierend» beschreiben lässt. Die Begründung Stavemanns ist, dass die Klientinnen und Klienten die eigenen dysfunktionalen Ideen selbst entkräften. Zudem stehen die Klientinnen und Klienten stärker hinter der neuen Ansicht, zumindest mehr als hinter einer «sophistisch vermittelten Erkenntnis» (S. 116). Das Selbstvertrauen wird gemäss Stavemann ebenfalls positiv beeinflusst. Dies geschieht dann, wenn sich die Klientel durch die naive Haltung des Therapeut oder der Therapeutin die neuen Lösungen selbst zuschreibt. Abschliessend nennt der Autor die bereits von Nelson erläuterten Vorteile wie beispielsweise Eigenverantwortung, selbständiges Denken fördern oder eine geringere Manipulierbarkeit von aussen (ebd.).

#### **Nachteile**

Bei den Nachteilen weist Stavemann (2015) darauf hin, dass die Vorteile auch in Nachteile umschlagen können, denn der Mensch ist ein bestätigender Organismus und nicht ein widerlegender. Das bedeutet, man neigt eher dazu, Beweise für die eigenen Ansichten zu suchen. Wenn sich nun durch die Sokratische Methode falsche bzw. dysfunktionale Erkenntnisse ergeben, resultiert dies meist in Problemen, da diese neuen Ansichten nun relativ resistent für Veränderungen sind (S. 116).

Stavemann (2015) führt verschiedene Merkmale auf, welche sich zu einer nachteiligen Wirkung

entwickeln: Das Gespräch wird nicht oder kann nicht beendet werden; die Klientel wird in der Ratlosigkeit (Aporie) alleine gelassen, ohne eine Lösung zu erarbeiten; Die Therapeutin oder der Therapeut verfolgt eigene Ziele und wirkt somit missionarisch; Die Therapeutin oder der Therapeut hat sich noch zu wenig mit lebensphilosophischen Fragen befasst; Die Therapeutin oder der Therapeut erkennt eine neue Lösung nicht als dysfunktional und verstärkt diese weiterhin (S. 116).

# 3.2.2 Modifikation des philosophischen Modells für die Psychotherapie

Das psychotherapeutische oder beratende Setting weist wesentliche Unterschiede zu einer philosophischen Gesprächsrunde analog zu Nelson oder Heckmann auf (Stavemann, 2015, S. 95).

- Es geht in der Regel nicht um gemeinsame Begriffsdefinitionen, sondern um die Definitionen der Klientin oder des Klienten.
- Die «Gleichrangigkeit» der Personen ist nicht gegeben, da die eine Person von der anderen Hilfe erwartet.
- Der Therapeut oder die Therapeutin befindet sich sowohl in der Rolle der/des Diskussionsleiter/in als auch in der Rolle der Dialogpartnerin oder des Dialogpartners.
- Die Forderung nach Zurückhaltung und Neutralität kann von einer Therapeutin oder einem Therapeuten nicht erfüllt werden, da diese für die ausgewählten Themen, für den Behandlungsplan sowie für die Überprüfung der Therapiefortschritte verantwortlich sind (S. 95).

Stavemann (2015) weist darauf hin, dass die «sechs Gebote Heckmanns» (vgl. Kapitel 2.3.2) für den Einsatz im psychotherapeutischen Bereich nur bedingt geeignet sind. Therapeutinnen und Therapeuten können oder wollen gemäss Stavemann die erste Massnahme, die Zurückhaltung, aufgrund ihrer Rolle nur zu einem gewissen Grad einhalten. Des Weiteren merkt der Autor an, dass von Seiten der Therapeutinnen und Therapeuten darauf geachtet wird, keine inhaltliche Mitbestimmung oder Beeinflussung auszuüben (S. 95).

Die fünfte Massnahme, das Hinstreben auf Konsens, so vermutet Stavemann, kann in Paar- oder Gruppentherapien sinnvoll eingesetzt werden. Dies allerdings nur, wenn das Ziel in der Verbesserung der Kommunikationsgrundlage besteht. Für all anderen Fälle heisst das: «Ein Konsens wird dabei nicht angestrebt - auch nicht mit der für den Therpeuten [sic!] selbst massgeblichen Lösung!» (ebd.).

Stavemann (2015) führt aus, dass die restlichen vier Massnahmen von Heckmann auch für die Psychotherapie übernommen werden können (S. 96). Allerdings führt der Autor nicht aus, wie dies in der Praxis aussieht.

Harlich Stavemann (2015) verfasst abschliessend eine Definition des Sokratischen Dialogs in der Psychotherapie: «Beim psychotherapeutischen Sokratischen Dialog wird durch gemeinsames Reflektieren unter Berücksichtigung der jeweiligen persönlichen Sozialisationshintergründe, der ethisch-moralischen Normen und (Lebens-) Ziele die optimale, «wahre» Lösung für die Fragestellung des Klienten [sic!] gesucht» (S. 96).

# 3.3 Anwendung im Bereich der Didaktik

In diesem Kapitel werden insbesondere die Anwendungsmöglichkeiten des Sokratischen Gesprächs am Lernort Schule sowie Hochschule näher betrachtet. Dabei werden förderliche wie auch hinderliche Faktoren für die Durchführung eines Sokratischen Gesprächs im Bereich der Didaktik aufgezeigt, wobei unter Didaktik die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens verstanden wird.

#### 3.3.1 Das Sokratische Gespräch am Lernort Hochschule

Gisela Raupach-Strey (2002) analysiert hierfür sechs unterschiedliche Ansätze zur Hochschuldidaktik. Dabei kommt sie zum Schluss, dass die Kraft des Sokratischen Paradigmas an einer Hochschule darin liegt, Faktoren zusammenzuführen, welche sich auseinander entwickelt haben oder als solche wahrgenommen werden: Forschung und Lehre, Theorie und Praxis, Wissenschaft und Gesellschaft, Beruf und Leben, Inhalt und Form sowie Person und Sache (S. 392). Raupach-Strey (2002) geht dabei noch einen Schritt weiter, indem sie den Beitrag «des Sokratischen Paradigmas zur hochschuldidaktischen Theoriebildung» mit einem eigenen Akzent präzisiert:

(...) der aktualisierenden Wiederbelebung in der alten Humboldtschen Grundidee, dass Wissenschaft nicht nur der Ausbildung dient, sondern in sich bildenden Charakter hat - ein Gedanke, der angesichts zunehmender technologischer Bestrebungen (u.a. zur Mediatisierung des Studiums, zur Verkürzung der Studienzeiten und zur Einführung des Bachelors) wieder zu stärken ist. (S. 392-393)

Somit schliesst Raupach-Strey (2002) ihre Ausführungen auf theoretischer Ebene mit dem Wunsch auf eine Wiederbesinnung auf die Anfänge der Hochschuldidaktik. Allerdings wird offen gelassen, an welcher Stelle und in welcher Weise beispielsweise Sokratische Gespräche oder Diskurse zur «didaktischen Theorie an der Hochschule tatsächlich ihren Ort finden können» (S. 393).

In einem zweiten Schritt beschreibt Raupach-Strey (2002) die «Integration des Sokratischen Paradigmas» im Bereich der Lehre an einer Hochschule. Diese Integration ist gemäss Raupach-Strey einfacher aber ebenfalls nicht ganz ohne Schwierigkeiten (S. 393). Raupach-Strey betont weiterhin, dass die Art der Lehrveranstaltung von unterschiedlichsten Faktoren wie beispielsweise dem Fach, den Rahmenbedingungen der Hochschule oder gar der Persönlichkeit der Dozentinnen und Dozenten abhängt. Die Autorin merkt daher an, dass die Sokratische Methode nicht bei allen Lehrveranstaltungen anwendbar ist und betont dabei, dass dies besonders bei «klassischen Vorlesungen» und solchen Lehrveranstaltungen, die «der Information über empirische und historische Daten und Zusammenhänge dienen», der Fall ist (ebd.).

Raupach-Strey (2002) misst zudem den Hochschulseminaren grossen Stellenwert in der Umsetzung des Sokratischen Paradigmas an Hochschulen bei (S. 394). Allerdings müssen dafür gemäss Raupach-Strey (2002) folgende Faktoren erfüllt sein:

- 1. Monologe sind zu vermeiden.
- 2. Die Kommunikation darf nicht von «Hierarchischen Strukturen» bestimmt werden.
- 3. «Die relative Sach-Autorität von anwesenden oder abwesenden Gesprächspartnern muss grundsätzlich der Kritik zugänglich sein».
- 4. Erkenntnisgewinn muss das Ziel sein. Die Studierenden sollen zu «forschendem Lernen» animiert werden (S. 394-395).

Der letzte Faktor, Punkt 4, wird von Raupach-Strey (2002) als zentral erachtet, denn wenn sich der «Geist eines Seminars» am Sokratischen Paradigma orientiert, wird es möglich, selbständige Erkenntnisse zu gewinnen. Diese Erkenntnisse sind somit gemäss der Autorin nachhaltiger als solche, die von aussen übernommen werden (S. 395). In diesem Zusammenhang benennt

Raupach-Strey «die Entfremdung von den wissenschaftlichen Gegenständen», welche als oft beklagtes Defizit an Hochschulen gilt. Dabei kann das Sokratische Paradigma an dieser Stelle entgegenwirken, indem es aktives, forschendes und analytisches Denken fördert, das vernetzte Denken anregt und Gedankenstränge in ein umfängliches «Gedankennetz einordnet» (ebd.). In einer Gesprächsgemeinschaft von Forschenden, Lehrenden und Lernenden, welche auf Gleichberechtigung basiert, können gemäss Raupach-Strey (2002) teilweise auch die Rollen getauscht werden. Auf diese Weise wird die «scientific community» erst erreicht (S. 397).

# 3.3.2 Das Sokratische Gespräch am Lernort Schule

Das Paradigma der Mäeutik als pädagogische Grundidee wurde gemäss Draken (2011) in der Geschichte der Didaktik und Pädagogik vielfach mit sehr unterschiedlichen Auffassungen genutzt (S. 41). Gemäss Rainer Loska (1995) findet sich im angewandten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch in der Regel «ein maieutischer Anspruch» (S. 97). Karl Odenbach beschreibt im Lexikon der Schulpädagogik die fragend-entwickelnde Methode sowie die Sokratische Methode als grundlegend identisch (Odenbach, 1974; zit. in Loska, 1995, S. 97).

Der maieutische Anspruch des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs liegt gemäss Loska (1995) in der Bemühung des Lehrers, dass die Schülerinnen und Schüler die Ideen, Einfälle und Überlegungen einbringen. Die Rolle des Lehrers wird auf Impulse (kurze Aussagen, Fragen, Präsentationen) beschränkt, «wodurch den Schülern [sic!] geholfen werden soll, das, was sie finden sollen, tatsächlich zu finden» (S. 97).

Loska analysiert hierzu eine Mathematikstunde und zeigt beispielhaft auf, dass die Lehrperson während eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs in «praktisch unlösbare Schwierigkeiten gerät». Dies bedeutet gemäss Loska, dass der maieutische Anspruch vorhanden sein mag, dieser aber durch das Gespräch selbst nicht eingefordert werden kann. Aus diesem Grund spricht Loska hier von Pseudomaieutik (ebd.). Auch Draken (2011) schliesst sich diesem Urteil an und kritisiert das fragend-entwickelnde Gespräch als Osterhasenpädagogik. Dabei wird das Wissen der Lehrperson faktisch zurückgehalten und die Schülerinnen und Schüler müssen danach suchen (S. 42). Loska (1995) fügt an, dass das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch auf einer traditionsreichen Basis beruht, wobei «Denk- und Lernprozesse der Schüler [sic!] grundsätzlich beherrschbar sind» (S. 126). Loska (1995) merkt an, dass dieser Basis drei Faktoren implizit sind.

- 1. Es lässt sich bestimmen, welche Ideen zur Sache bei den Schülerinnen und Schülern auftreten sollen.
- 2. Es lässt sich bestimmen, in welcher Abfolge diese Ideen auftreten.
- 3. Es lässt sich bestimmen, wieviel Zeit für die Gesprächsphasen sinnvoll ist (S. 126).

Loska (1995) stellt fest, dass die Lehrperson gegen Ende der Unterrichtsstunde massiver interveniert und sich dabei auch einer grossen Vielfalt an Instrumenten bedient wie beispielsweise improvisierter Lehrvorträge, expliziten Bewertungen oder Suggestivfragen. Diese Entwicklung wird gemäss dem Autor mit zunehmendem Zeitdruck verschärft (S. 126).

Erzieherisch negativ wirkt sich gemäss Loska (1995) diese wertende Rolle der Lehrperson während eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs in zweifacher Weise aus. Einerseits hemmt diese die Fähigkeit zur eigenständigen Meinungsbildung und anderseits entwickelt

sich keine Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler für ihre Beiträge, was wiederum ein «unverbindliches Raten» fördert (S. 131).

Aufgrund dieser Erkenntnisse von Rainer Loska leitet Klaus Draken (2011) die Frage ab, inwiefern Sokratische Gespräche eigentlich in der Schulwirklichkeit anwendbar sind (S. 43). Draken verweist darauf, dass die Selektions- und Bewertungsfunktion der Schule einen «herrschaftsfreien» Diskurs, wie beispielsweise ein Sokratisches Gespräch, massiv erschwert (ebd.).

Als weitere störende Aspekte führt Draken (2011) Folgendes an: Zwang, grosse Gruppen, «Konkurrenzdruck und Profilierungszwänge», die Gesprächsleitung als Bewertungsinstanz, vorgeschriebene Lehrpläne sowie die Aufteilung der Gespräche in einem Rhythmus, der den jeweiligen Lektionen entspricht (S. 43). Auch Martin Hafen (2005) stellt fest, dass in der Erziehung die Freiwilligkeit nicht einfach gegeben ist, denn das Erziehungssystem bedient sich vielmehr an Bewertungsmechanismen wie beispielsweise Lob und Tadel, Strafen oder Schulnoten. Diese Mechanismen haben zum Ziel, die Übernahmewahrscheinlichkeit der Erziehungsinhalte zu erhöhen (S. 58). Bezogen auf den Zwang merkt auch Raupach-Strey (2002) an, dass eine Lerngruppe in der Schule nicht freiwillig ist und im Normalfall «nicht aus einem genuinen Interesse an der Sache» zusammenkommt (S. 366).

Draken (2011) führt aus, dass die oben erwähnten strukturellen Faktoren zum Teil gemindert werden können, beispielsweise durch Schülermitbestimmung oder Kleingruppen. Ebenso sieht der Autor einen hohen Anspruch an die Lehrperson, welcher nicht direkt durch deren Ausbildung abgedeckt ist (S. 43). Somit kommt Klaus Draken (2011) zum Schluss:

Wenn strukturell bedingte Schwierigkeiten, die nicht wegzudiskutieren sind, in ihren störenden Auswirkungen gemindert werden können, kann nach meiner Erfahrung der Einsatz des sokratischen Gesprächs als Unterrichtsmethode unter bestimmten, dem Ideal angenäherten Bedingungen in einer Lerngruppe maximal einzelne Phasen des Unterrichts betreffen, d.h. in begrenztem Umfang (...), zu geeigneten Fragen (...) und zu bestimmten Zeiten (...) umgesetzt werden. (S. 47)

Rainer Loska (1995) führt zudem eine notwendige Bedingung für die Umsetzung der Sokratischen Methode an. Die Teilnehmenden müssen mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen prinzipiell ein Problem lösen können oder Einsichten gewinnen anhand einer Reflexion des Problems (S. 270). Gemäss Loska (1995) kann die Sokratische Methode in einem schulischen Kontext nur dann umgesetzt werden, wenn die Lehrperson annehmen kann, dass die Schülerinnen und Schüler alle nötigen Informationen zur Beantwortung der Frage besitzen (S. 271). Loska (1995) plädiert weiter dafür, die Methode breiter anzuwenden, um Einsatzmöglichkeiten «auszuloten und Grenzen genauer bestimmen zu können (...)» (S. 272).

Draken (2011) schliesst mit der Feststellung, dass ein Sokratisches Gespräch im Kontext des Unterrichts stets eine «Annäherung an ein Ideal» bleibt (S. 47). Auch Raupach-Strey (2002) kommt zu einem ähnlichen Schluss, denn das Sokratische Paradigma ist «in der Tat nicht unmittelbar eine Unterrichtsmethode», sondern kann eher als Konzept, Vorstellung oder eben Ideal bezeichnet werden, welches in «die jeweiligen Realitätsbedingungen hinein zu übersetzen ist (...)» (S. 366).

In diesem Zusammenhang verweist Draken (2011) auf eine zweite Meinung über den Einsatz des Sokratischen Gesprächs in der Schule. Diese Meinung wird durch Praktikerinnen und Praktiker der GSP vertreten. Diese sehen das Sokratische Gespräch aufgrund der vielen

strukturellen Faktoren einer Unterrichtssituation eher auf ausserunterrichtlichen Situationen anwendbar. Beispielswiese bei Projektwochen, Arbeitsgemeinschaften oder Seminaren. «All diesen Veranstaltungen fehlt der Stoff-, Zeit- und Bewertungsdruck des Schulunterrichts, womit eine erfolgreiche Gesprächsdurchführung leichter umsetzbar scheint» (S. 47-48).

### 3.4 Fazit

Die in den Bereichen Philosophie, Therapie und Didaktik ausgeführten Anwendungsmöglichkeiten zeigen auf, inwiefern das Sokratische Gespräch einerseits innerhalb der Philosophie verwendet wird und andererseits ebenso Anwendung in zwei unterschiedlichen von der Philosophie unabhängigen Bereichen findet. Da die Anforderungen an die Gesprächsleitung in den jeweiligen Kontexten variieren, bedarf es für eine Anwendung des Sokratischen Gesprächs einer Übersetzungsleistung, was wiederum Modifikationen des ursprünglichen Sokratischen Gesprächs zur Folge hat. Dabei ist zu beachten, dass es sich immer um die Annäherung an ein Ideal handelt.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass das Sokratische Gespräch in Bereichen wie der Therapie, Schule oder Hochschule möglich ist, allerdings gibt es auch kritische Stimmen aus der GSP, welche für die Anwendung des Sokratischen Gesprächs in einem ausserschulischen Kontext plädieren.

# 4. Das Paradigma der Soziokulturellen Animation

Unter Kapitel 4 wird das Paradigma der Soziokulturellen Animation näher ausgeführt. Dazu dienen Definitionen sowie der gesellschaftliche Auftrag und die Prinzipien, um abschliessend ein Handlungsmodell in Bezug auf die Praxis der Soziokulturellen Animation auszuführen. Wichtig ist, dass unter Kapitel 5 Begrifflichkeiten wie die Ziele, die Zielgruppe oder das Menschenbild noch näher ausgeführt werden. Daher wird in diesem Kapitel bewusst auf deren Ausführung verzichtet.

# 4.1 Definition von Soziokultureller Animation

Heinz Wettstein (2010) hält fest, dass Soziokulturelle Animation eine junge Entwicklung ist. Die Soziokultur hat «keine Geschichte; sie hat Geschichten (...)» (S. 27). Wettstein führt weiter aus, dass die Animation in der Aktion selbst entstand und orientierte sich somit an Haltungen und Handlungen (ebd.). Wettstein (2010) fokussiert sich in seinen Ausführungen auf zwei Sprachräume, den französischen sowie den deutschen Sprachraum (S. 28). Aufgrund der sprachlichen Zugehörigkeit beziehen sich die folgenden Ausführungen in dieser Arbeit auf die Definitionen des deutschen Sprachraums.

Der Begriff der Animation hatte gemäss Wettstein (2010) einige Hürden zu überwinden, dies insbesondere aufgrund von unerwünschten Assoziationen wie beispielsweise dem Animationsfilm. Als einer der ersten führte Opaschowski den Begriff der Animation als Schlüsselbegriff ein. Dies allerdings im Sinne einer Freizeit-kulturellen Animation, da Opaschowski die Animation primär in der «Freizeitwissenschaft und der Freizeitpädagogik» verortet (S. 30-31). Kurz gefasst: «Animation ist eine nicht-direktive Methode der Förderung der Kommunikation, kreativ-kultureller Selbsttätigkeit und sozialer Aktion» (Opaschowski, 1990; zit. in Wettstein, 2010, S. 31).

Wettstein (2010) fasst wesentliche Elemente der Animation zusammen. Sie ist eine «neue Handlungskompetenz der nicht-direktiven Motivierung, Anregung und Förderung», welche sich zudem non-verbaler Mittel bedienen, um den «sozial-kommunikativen Bereich anzusprechen». Damit die Animation erfolgreich sein kann, bedarf es einer Organisationsarbeit als unabdingbare Voraussetzung. Diese Handlungskompetenz findet in offenen Situationen oder Situationsfeldern statt, wobei Animation, Partizipation und Demokratie im Zentrum stehen (S. 34).

Gemäss Wettstein (2010) sah sich der Diskurs um die Animation in der Schweiz «verschiedenen Strömungen ausgesetzt». Die Einflüsse der französischsprachigen Animationsbewegung sowie die Strömung der deutschen Freizeitpädagogik verknüpften sich miteinander. Eine erste «gemeinsame Basis» sah wie folgt aus:

Soziokulturelle Animation ist eine soziale Aktion, welche sich in verschiedenen Aktivitäten ausdrückt, abhängig von den sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen und Möglichkeiten der betroffenen Bevölkerung. Diese Aktion zielt darauf ab, die betroffenen Gruppen zu strukturieren und zu aktivieren, um die von diesen Gruppen beabsichtigten sozialen Veränderungen zu erreichen. Die Teilnahme beruht auf Freiwilligkeit und die Aktion findet auf der Basis demokratischer Strukturen statt. Die Mittel der Aktion sind Methoden der aktivierenden Pädagogik, welche die Mitbeteiligung stimulieren. (S. 35)

Hierbei wird gemäss Wettstein (2010) besonders der gesellschaftliche Bezug sichtbar, welcher über die Freizeitpädagogik oder die Freizeitwissenschaften hinausreicht. «Animation ist nun mit dem Ziel einer demokratisch verfassten Gesellschaft und in sich selbst als Verwirklichung von sozialer und kultureller Demokratie zu verstehen (...)» (S. 35-36).

Das zentrale Element aller Definitionen ist gemäss Wettstein (2010) unbestritten die «Aktivierung von Individuen und Gruppen». Es ist dabei davon auszugehen, dass «Animation dem einzelnen Menschen oder dem Kollektiv etwas bringt oder ermöglicht, was ohne sie nicht zustande käme». Zudem hilft die Animation, Veränderungen oder Entwicklungen in der Gesellschaft zu «verarbeiten und zu gestalten», wobei der Fokus meist auf der Ausgestaltung liegt. Erreicht wird dies, «indem aktive Lösungen für den Umgang mit Veränderung gefunden und Handlungsmöglichkeiten für die Gestaltung des Wandels angeregt werden». Der Fokus liegt an dieser Stelle besonders auf machtfernen Gruppierungen (S. 39-40). Soziokulturelle Animation ist eine demokratiefördernde Methode. Um die Qualität des Zusammenlebens im Gemeinwesen zu stärken, lebt sie dabei selbst Demokratie vor, handelt transparent, orientiert sich an den Bedürfnissen der Betroffenen und fördert «echte Kommunikation und faire Konfliktaustragung» (ebd.). Im Gegensatz zu dieser gesellschaftspolitischen Sicht existiert zudem eine individualisierende Perspektive der Animation. Dabei wird bei «der Entwicklung der Freizeit und den in ihr liegenden Möglichkeiten und Gefahren» angesetzt, wobei die sinnvolle Nutzung dieser Zeit im Vordergrund steht. «Diese Nutzung ist vorerst eher auf individuellen Gewinn ausgerichtet, auf die Steigerung der Lebensqualität durch Projekte und Aktivitäten, in denen die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Betroffenen effektiv zum Zuge kommen» (ebd.).

Marcel Spierts (1997/1998) beschreibt die Soziokulturelle Animation umfassend:

Soziokulturelle Arbeit in umfassendem Sinn ist zu betrachten als eine sozialagogische Dienstleistung für Individuen, Gruppen und Organisationen, welche auf deren kulturelles und gesellschaftliches Funktionieren zielt. Der Anhaltspunkt für das soziokulturelle Funktionieren ist vorwiegend aber nicht ausschliesslich die Freizeit und ihre Ausprägungen. Obwohl Aktivitäten auch auf Arbeit, Schulung, Fürsorge oder Erziehung ausgerichtet sein können, spricht die soziokulturelle Arbeit die Leute doch primär im Bereich ihrer Freizeit an. Normalerweise erfolgt eine Beteiligung auf der Basis von Freiwilligkeit.

Der soziokulturelle Arbeiter [sic!] hilft den Leuten bei der für sie sinnvollen Realisierung und Konzipierung ihrer (freien) Zeit sowie bei der Gestaltung ihres kulturellen Alltages. Ausserdem stimuliert der soziokulturelle Arbeiter [sic!] Personen und Gruppen zur aktiven Partizipation an der Gesellschaft und aktiviert soziale Organisationen, um zusammen mit den Betroffenen deren gesellschaftliche Probleme anzugehen. (S. 68)

Wettstein schliesst mit den Worten: «Was bleibt, ist der Eindruck eines schwer fassbaren Berufs, der ein klares Feld vorfindet und starke Persönlichkeiten voraussetzt, die ihre Linie behalten, ohne in vorgezeichneten Geleisen fahren zu können (...)» (Wettstein, 2006; zit. in Wettstein, 2010, S. 58).

# 4.2 Gesellschaftlicher Auftrag der Soziokulturellen Animation

Nach der Definition wird der gesellschaftlichen Aufgabe der Soziokulturellen Animation nachgegangen. Dabei merkt Gregor Husi (2010) an, dass die Soziokulturelle Animation «exklusiv für einen bestimmten Aspekt menschlichen Zusammenlebens zuständig zu sein [scheint] und mit Blick darauf ihre Methoden, Wissensbestände und ihren Wertehintergrund (...)» entwickelt (S. 98). Die Aufgabe der Soziokulturellen Animation sieht Husi einerseits in der Sozialintegration und andererseits in dem zwischenmenschlichen Zusammenhalt. Dies bedeutet: «unter konkreten Menschen» (ebd.). Husi (2010) führt kritisch aus, dass das Verständnis von gesellschaftlichem Zusammenhalt erst zu differenzieren sei, denn beide Pole von zu viel und zu wenig Zusammenhalt bergen Gefahren (S. 99).

Gregor Husi (2010) formuliert dabei: «(...) Soziokulturelle Animation [bringt] Menschen mit der Absicht zusammen, den sicheren freiheitlichen Zusammenhalt aller Menschen, die in Betracht kommen, zu fördern» (ebd.). Dabei geht Husi (2010) davon aus, dass die Adressatinnen und Adressaten der Soziokulturellen Animation vorgeben, wie sie selbst «ihre Gesellschaft zusammenhalten wollen» (S. 100). Husi stellt fest: «Die subsidiäre Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts im demokratischen, sozialintegrativen Sinne, kurz: des demokratischen zwischenmenschlichen Zusammenhalts, sei also hier als gesellschaftliche Aufgabe der Soziokulturellen Animation bestimmt (...)» (ebd).

Zudem geht Husi (2010) der Frage nach: «Was geschieht, wenn Soziokulturelle Animation Menschen zusammenbringt?». Dabei nennt der Autor folgende ausgewählte Beispiele: Menschen begegnen sich, sie kommen miteinander ins Gespräch, bringen eigene Interessen zum Ausdruck, entfalten Verständnis sowie regen einander an und unterstützen sich (S. 101). Abschliessend hält Husi (2010) den Wert des demokratischen gesellschaftlichen Zusammenhalts fest. Einerseits realisiert sich dieser «in freiheitlichen, solidarischen, vertrauensvollen Beziehungen in vollendeter Form» und anderseits kann «dem gesellschaftlichen Zusammenhalt selber eine präventive Wirkung [zugeschrieben werden], also einen unerwünschten Dingen des Lebens hinderlichen Einfluss» (S. 102).

## 4.3 Prinzipien der Soziokulturellen Animation

Die Soziokulturelle Animation orientiert sich für die Arbeit in der Praxis unterschiedlicher Prinzipien. Horst Opaschowski unterscheidet dafür zwischen Bedingungen der Teilnahme (Prinzipien: Erreichbarkeit, Offenheit, Aufforderungscharakter), Voraussetzungen der Beteiligung (Prinzipien: Freie Zeiteinteilung, Freiwilligkeit, Zwangslosigkeit) und Möglichkeiten der Zielgruppen (Prinzipien: Wahlmöglichkeit, Entscheidungsmöglichkeit, Initiativmöglichkeit) (siehe Abbildung 2).

Bedingungen der Teilnahme	Voraussetzungen der Beteiligung	Möglichkeiten der Zielgruppen
Erreichbarkeit	Freie Zeiteinteilung	Wahlmöglichkeit
Offenheit	Freiwilligkeit	Entscheidungsmöglichkeit
Aufforderungscharakter	Zwanglosigkeit	Initiativmöglichkeit

Abbildung 2: Leitprinzipien der Soziokulturellen Animation (Opaschowski, 1996; zit. in Hangartner, 2010, S. 289)

Gemäss Hangartner (2010) können diese «Determinanten der Soziokulturellen Animation» als Leitprinzipien der aktuellen Situation in der Deutschschweiz übernommen werden. Dabei fügt Hangartner zusätzlich die beiden Prinzipien der Nachhaltigkeit und der Niederschwelligkeit ein. Unter Nachhaltigkeit versteht Hangartner, dass die Zielgruppe, deren Bedürfnisse durch ein Projekt geweckt werden, schrittweise von der Fachperson begleitet wird. Ziel ist dabei die Übernahme des Projekts durch die Zielgruppe bis hin zu einer selbständigen Weiterführung (S. 289). Um die Niederschwelligkeit zu erläutern, beschreibt Hangartner (2010) am Beispiel der Jugendanimation die entstandene aufsuchende Arbeit, durch welche «vielerorts die Komm-Struktur (Angebote im Jugendtreff) durch eine Geh-Struktur erweitert oder ersetzt wurde». In dieser neuen Struktur ist gemäss Hangartner «die Schwelle des Eintretens in eine Institution (Jugendhaus) – auch im wörtlichen Sinne – praktisch nicht mehr vorhanden» (S. 289).

## 4.4 Interventionspositionen nach Gabi Hangartner

Um zu verstehen, wie Professionelle der Soziokulturellen Animation vorgehen und in welchem Kontext sie stehen, wird der Fokus nun auf das Modell der vier Interventionspositionen (Animations-, Organisations-, Vermittlungs-, und Konzeptposition) nach Emanuel Müller gelegt. Gabi Hangartner (2010) schreibt dazu: »Das Handlungsmodell ist als Orientierung zu verstehen, in welcher Situation, mit welchen Beteiligten, in welcher Funktion, mit welchen Methoden und Techniken, mit welcher Haltung Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren in der offenen Situation im Handlungsfeld intervenieren können» (S. 298). So kann gemäss Hangartner (2010) anhand dieser Interventionspositionen die Praxis der Soziokulturellen Animation spezifischer betrachtet werden.

Alle Interventionspositionen sind miteinander verknüpft, wobei jede Position für eigene essentielle Aspekte steht. Die Animationsposition nimmt dabei eine spezielle Funktion ein, indem sie im Zentrum der anderen drei Positionen steht und immer in Verbindung mit anderen Aufgaben zum Tragen kommt (S. 320). Hangartner schreibt zu den Interventionspositionen: «Erst das Zusammenspiel der ineinandergreifenden Handlungen, ausgehend von den vier Interventionspositionen, in denen spezifisch und methodengeleitet gehandelt wird, ergibt die soziokulturelle Intervention als Gesamtes. Das absichtsvolle Dazwischentreten in ein soziales Geschehen» (ebd.).

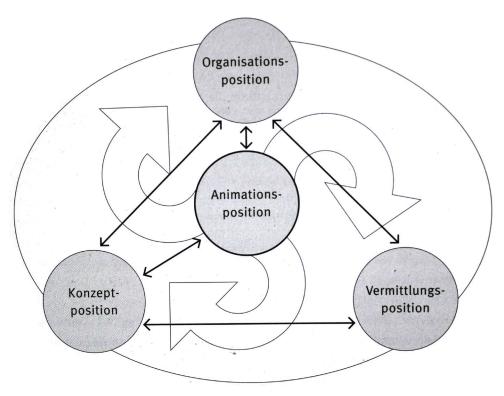


Abbildung 3: Handlungsmodell (Hangartner, 2010, S. 298)

Im Folgenden werden die vier Interventionspositionen ausgeführt, um schliesslich zu verorten, inwiefern sich die anleitende Person eines Sokratischen Gesprächs als Soziokultureller Animator oder Animatorin verstehen könnte.

### 4.4.1 Animationsposition

Die Animationsposition stellt die Kernposition der vier Interventionspositionen dar. Sie zielt dar-

auf, die Zielpersonen zu aktivieren und zu begeistern. Dabei ist der Begriff der Animation nah am Begriff der Motivation, unterscheidet sich aber gemäss Hermann Giesecke (2010) insofern von diesem, als dass 'motivieren' unterstelle, dass man «etwas planmässig zu etwas Bestimmtem bewegen kann, wenn man nur lerne, wie man es richtig mache». Dagegen setzt der Begriff 'animieren' eher den Prozess und das Versuchen und Verbessern von Möglichkeiten in den Fokus (S. 107). Dementsprechend will der Soziokulturelle Animator oder die Soziokulturelle Animatorin nicht nur dazu motivieren ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern dazu animieren, eigene Lösungsansätze auszuprobieren und sich mit der Tätigkeit zu identifizieren.

Für Gabi Hangartner (2010) setzt der «Dreischritt der Animation» (anregen, ermutigen und befähigen) direkt bei den Menschen an, um «eine Mitgestaltung der Lebenswelt, kreatives Erproben der eigenen Fähigkeiten oder eine Veränderung der Lebenslage zu erreichen». Dabei kann die Animationsposition nur in Verbindung mit einer der anderen Interventionspositionen sinnvoll gedacht und angewandt werden, da die Aktivierung ohne intentionierte Position nicht auskommen kann (S. 304).

Gabi Hangartner (2010) fasst die Animationspositionen folgendermassen zusammen:

Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren erreichen Menschen und Gruppen in ihrer Lebenswelt, sie aktivieren diese, sich an Aktivitäten, Projekten und laufenden Prozessen zu beteiligen. Sie schaffen in offenen Situationen und Handlungsfeldern Strukturen, welche (auch) niederschwellige Beteiligung ermöglichen und die Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten formulierbar machen, immer mit dem Ziel des schrittweisen Übergangs in eine Selbsttätigkeit der Adressatinnen und Adressaten. (S. 304)

### 4.4.2 Organisationsposition

Die Interventionsposition der Organisation liegt nahe bei der Position der Animation. So betrifft dies Interventionen, die es gemäss Hangartner (2010) «Individuen und Gruppen ermöglichen, sich in unterschiedlichen Aktivitäten zusammenzufinden». Konkret planen, realisieren und evaluieren Professionelle der Soziokulturellen Animation gemeinsam mit ihrer Anspruchsgruppe verschiedene Aktivitäten, Projekte und Prozesse und bieten ihnen im gesamten Prozess Unterstützung an. Die Organisationsposition hat dabei zum Ziel, dass die Aktivitäten möglichst weitgehend von der Zielgruppe selbst organisiert werden (S. 304). Für Hangartner (2010) lassen sich aber dennoch Unterschiede zur Interventionsposition der Animation finden: «Gegenüber der Animationsposition, von der aus Fachpersonen in der offenen Situation animieren, werden von der Organisationsposition aus eher im Handlungsfeld Möglichkeits-, Erfahrungs- oder Lernräume geschaffen beziehungsweise arrangiert» (S. 304-305).

Zur weiteren Differenzierung der Organisationsposition zieht Hangartner die Zusammenstellung des Konsum- sowie des Transfermodells nach Jean-Claude Gillet herbei. Die Unterschiede der beiden Modelle lassen sich gemäss Gillet (1995/1998) mit den beiden Facetten «konkrete Animation» und «abstrakte Animation» beschreiben. So beschreibt das Konsummodell konkrete Animation, indem konkrete Angebote (bei Gillet Produkte genannt) realisiert werden, die von den Zielpersonen nur konsumiert werden. Damit werden diese Angebote auf ihren Gebrauchswert reduziert. Das Transfermodell beschreibt dagegen abstrakte Animation, weil die entsprechenden Angebote nicht nur konsumiert werden können, sondern darüber hinaus einen Ort bieten, an dem die Kreation und der Austausch von symbolischen Werten ermöglicht wird. Damit wird hier der Fokus auf die Prozesse geworfen, die in sozialen Beziehungen spielen (S. 95ff). Dabei ist für Gillet (1995/1998) die Funktion der Animation eine kollektive. Dies bedeutet, dass auch wenn die Fachperson in spezifischen Rollen versucht, die gemeinsame Erfahrung zu ermöglichen, die Verantwortlichkeit zur Erfüllung der Animationsfunktion von der gesamten Gruppe getragen wird (ebd.). Hangartner (2010) wertet Gillets Ausführungen zum Konsum- bzw. Transfermo-

dell, indem zwischen Spektakel (Konsummodell) und Sinnproduktion (Transfermodell), bzw. weniger erstrebenswerten (Konsummodell) und erstrebenswerten (Transfermodell) animatorischen Handlungen unterschieden wird. Dabei unterstreicht die Autorin, dass auch konsumistische Aktionen eine wichtige Funktion übernehmen können, indem durch diese Beziehungen aufgebaut werden können, um zukünftige Transfer-Angebote zu lancieren (S. 308ff).

### 4.4.3 Konzeptposition

Fachpersonen der Soziokulturellen Animation forschen gemäss Hangartner (2010) nach potentiellen Handlungsfeldern und offenen Situationen, beobachten die Zielgruppe und deren Bedürfnisse und vernetzen das entstehende neue Wissen im Austausch zwischen Theorie und Praxis. In diesen Tätigkeiten befindet sich der Soziokulturelle Animator oder die Soziokulturelle Animatorin in der Konzeptposition (S. 310).

Zur Erläuterung dafür, was ein Konzept ist, schreibt Hangartner (2010) folgendes: «Konzepte stellen generell einen Zusammenhang her zwischen der Analyse einer Situation und ihrem Kontext, dem Entwurf von Zielen und begründeten Vorschlägen zu deren Erreichung.» (S. 310). Dabei gilt es zwischen Theorie- und Praxiskonzepten zu unterscheiden. Für Hangartner (2010) werden Theoriekonzepte als hypothetische Anlagen verstanden, die «ohne Berücksichtigung von lokalen und institutionellen Rahmenbedingungen und ohne institutionelle und ressourcenbezogene Verankerung.» diskutiert werden. Dagegen werden Praxiskonzepte im Kontext konkreter Situationen erstellt. Sie berücksichtigen sowohl situationsspezifische Rahmenbedingungen, Erwartungen der beteiligten Personen als auch die verfügbaren Ressourcen. Dabei haben Praxiskonzepte zum Ziel eine methodische Basis für das Handeln zu bilden (S. 311).

Gregor Husi (2010) differenziert dies am Beispiel der Soziologie und der Soziokulturellen Animation, indem er schreibt: «Gäbe es eigens eine Wissenschaft der Soziokulturellen Animation, wäre sie nicht mit Soziologie gleichzusetzen. Zielte jene stets auch auf Praxis ab, so befreit sich soziologische Reflexion meist von ausdrücklichem Handlungsbezug» (S. 132). Sowohl Hangartner, als auch Husi verorten die Soziokulturelle Animation somit bei Praxiskonzepten (S. 155).

Für Hangartner (2010) impliziert Konzeptarbeit immer auch forschen, Daten zu erheben und Bedürfnisse zu erfragen. Gerade für die Soziokulturelle Animation gelangt hierbei die Anspruchsgruppe in den Fokus, indem die Problemstellung nicht isoliert, sondern partizipativ und im Austausch oder gar mit der Beteiligung der Zielgruppe untersucht wird. Denn die Soziokulturelle Animation strebt weniger nach richtigen oder falschen Aussagen, sondern sucht nach brauchbaren Ergebnissen, die im praktischen Handeln Verwendung finden können. Auch wenn Praxisforschung zielgerichtet, systematisch, methodisch begründet und reflektiert stattfindet, richtet sie sich nicht konsequent nach wissenschaftlichen Forschungskriterien (S. 311 ff). Heinz Moser schreibt dazu:

Forschen in Animationsprojekten ist nicht als wissenschaftliche Forschung konzipiert, bei der es darum geht, die Erkenntnisse einer Fachwissenschaft anzureichern. Vielmehr geht es um praxisorientierte Forschung, welche stark vom Nutzenaspekt dominiert wird. Wir möchten die Lebenswelt der Gruppen, in der wir ein Animationsprojekt durchführen, erforschen, um diese Menschen besser zu verstehen und damit auch erfolgreich mit ihnen zusammenzuarbeiten. Forschen ist hier mehr gebrauchsorientiert als erkenntnisorientiert. (1999; zit. in Hangartner, 2010, S. 312)

Für Müller sind die Personen der Zielgruppen nicht einfach interessante Datenträger oder Informanten, sondern werden als Subjekte wahrgenommen, die in die Problemlösung mit eingebunden

werden. Zur Analyse der Situation befindet sich der Soziokulturelle Animator oder die Soziokulturelle Animatorin in der Position, den Transfer zwischen Theorie- und Praxiskonzepten zu leisten (Müller, 1999; zit. in Hangartner, 2010, S. 314).

## 4.4.4 Vermittlungsposition

Die vierte Interventionsposition umfasst gemäss Hangartner (2010) die Arbeitsfelder der Konfliktbewältigung, der Kooperation und Vernetzung, der präventiven Verständigung vor den Konflikten, sowie der Verhandlung mit unterschiedlichen Akteuren. Dabei unterscheidet sich diese soziokulturelle Position von den als Mediator oder Mediatorin arbeitenden Vermittlungspersonen dahingehend, als dass der Soziokulturelle Animator bzw. die Soziokulturelle Animatorin keine komplett neutrale Position einnehmen kann. Es ist jedoch möglich, aus der Sicht der Soziokulturellen Animation eine allparteiliche Rolle einzunehmen, in der man darum bemüht ist, einen fairen Interessenausgleich zu erreichen (S. 315).

Für Gillet (1995/1998) ermöglicht ein Animator oder eine Animatorin neue Situationen, in welchen sich Gruppen bekannt machen und ausdrücken können (S. 203). Hangartner (2010) ergänzt, dass die Soziokulturelle Animation sich zusätzlich in bereits bestehenden Situationen einmischen und engagieren kann, sofern fachpersonelle Unterstützung gefordert ist (S. 215ff). Dabei vermitteln Animatoren und Animatorinnen nach Hangartner (2010) zwischen System und Lebenswelt. Sie schreibt dazu:

Berufspersonen der Soziokulturellen Animation vermitteln sowohl im eher strategischen und systemorientierten Arbeitsfeld auf der intermediären Ebene zwischen Lebenswelt und System, wirken aber auch vertrauensbildend und nahe bei den Zielgruppen. Ausgehend von der Interventionsposition «Vermittlung» spielen sich kommunikative Aktivitäten auf all diesen Ebenen ab. Je nachdem in unterschiedlichen Ausprägungen, sei es gezielt oder situativ im Handlungsfeld (innerhalb und zwischen Lebenswelt/en) oder sei es vermittelnd im Spannungsfeld zwischen Zielgruppe/n und dem gesellschaftlichen Kontext (zwischen System und Lebenswelt). (S. 316)

Dabei übernehmen die Berufspersonen der Soziokulturellen Animation in der Interventionsposition der Vermittlung gemäss Hangartner (2010) unterschiedliche Funktionen. So stärken sie die Vernetzung zwischen beteiligten Personen, bauen Brücken und sorgen für Interessensausgleiche zwischen den Akteurinnen und Akteuren, gehen mittels Übersetzungsleistungen und lösungsorientierter Gesprächs- und Verhandlungsführung Konflikte an und zielen damit immer auf die Selbständigkeit der Adressatinnen und Adressaten (S. 316).

Für Müller (1999; zit. in Hangartner, 2010, S. 317ff) lässt sich die Vermittlungsposition in Vermittlung im engeren und im weiteren Sinne unterscheiden. Vermittlung im engeren Sinne beinhaltet lediglich Konfliktlösung, während mit der Öffnung hin zu Vermittlung im weiteren Sinne die Positionen, «Vermitteln als Interessenausgleich», «Vermitteln als Übersetzen» und «Vermitteln als Problematisieren/ Thematisieren» hinzukommen und ermöglichen, dass potentiell auftretende Konflikte so bereits präventiv angegangen werden können. Müller stellt dies anhand eines Trichters dar (siehe Abbildung 4).

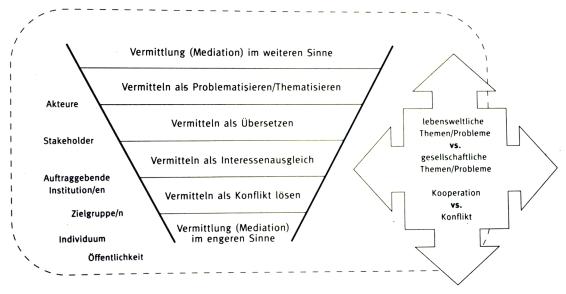


Abbildung 4: Vermittlung im weiteren und im engeren Sinne (Hangartner, 2010, S. 317)

#### Vermitteln als Problematisieren/Thematisieren

Für Hangartner (2010) ermöglicht das Vermitteln als Problematisieren/Thematisieren die Eröffnung des Zugangs zu Zielgruppen und dem gesellschaftlichen Kontext, indem soziale Phänomene beobachtet und angesprochen werden (S. 317). Nach Müller werden die Zielgruppen dadurch auf die Unterschiedlichkeiten der Lebenswelten und System hingewiesen (Müller, 1999; zit. in Hangartner, 2010, S. 317). Für Hangartner (2010) ermöglicht das präventive Thematisieren, frühzeitig auf Lebenswelten und Systeme einzuwirken und so gegen potentielle Konflikte vorzubeugen. Dabei gilt es für die Fachpersonen nicht nur mit den Zielgruppen und deren gesellschaftlichem Kontext zu arbeiten, sondern ebenso weitere betroffene Akteure und Stakeholder miteinzubeziehen und die damit zusammenhängenden Machtstrukturen einzuordnen.

Dabei sind diese Stakeholder «Interessen- oder Anspruchsgruppen (Personen oder Organisationen)», die auf das Projekt oder die Institution Einfluss nehmen können. Daraus folgend ist es wichtig, Kooperationen mit ebendiesen Stakeholdern einzugehen (S. 317 ff).

## Vermitteln als Übersetzen

Um die Verständigung zwischen den einzelnen Lebenswelten, aber auch zwischen Lebenswelt und System zu ermöglichen, bedarf es an Übersetzungsleistungen. Für Müller ist es relevant die Sprache und Codes der Akteure zu verstehen. Dabei schafft die Übersetzerin oder der Übersetzer entweder direkte Begegnungen zwischen den betroffenen Personen oder vermittelt Informationen über die Lebenswelten anderer (S. (Müller, 1999; zit. in Hangartner, 2010, S. 318). Für Hangartner (2010) ermöglicht die Berufsperson der Soziokulturellen Animation damit Arrangements, in denen alle Beteiligten sich in ihrer eigenen Sprache äussern können und die Sprache der anderen verstehen lernen (S. 318).

#### Vermitteln als Interessenausgleich

Für Hangartner (2010) bewegt sich die Vermittlungsposition auf der Ebene Interessenausgleich «im Handlungsbereich zwischen Verhandlungslösungen und Schiedsgerichtverfahren». So können sich Soziokulturelle Animatoren oder Animatorinnen allparteilich oder anwaltschaftlich als Vertretung für die Interessen einer Gruppierung in den Prozess einbringen (S. 318ff). Roger Fisher und Danny Ertel (1995/1998) formulieren das Ziel folgendermassen: «Es ist wechselseitige Kommunikation mit dem Ziel, eine Übereinkunft zu erreichen, wenn man mit der anderen Seite sowohl gemeinsame als auch gegensätzliche Interessen hat» (S. 15).

Für Müller tragen Fachpersonen der Soziokulturellen Animation dazu bei, «Konflikte früh zu erkennen und zu lösen, zu vermeiden oder deren Eskalation zu verhindern» (Müller, 1999; zit. in Hangartner, 2010, S. 319).

#### Vermitteln als Konflikte lösen

Für Friedrich Glasl (2008) ist ein sozialer Konflikt, wenn zwischen Aktoren und Aktorinnen (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.) eine Interaktion besteht, «wobei wenigstens ein Aktor [sic!] Differenzen (Unterschiede, Widersprüche, Unvereinbarkeiten) im Wahrnehmen und im Denken/Vorstellen/Interpretieren und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Aktor [sic!]» so erlebt, dass bei der Verwirklichung des Denkens, Fühlens oder Wollens des Aktors oder der Aktorin ein anderer Aktor oder eine andere Aktorin beeinträchtigt würde (S. 24). Für Hangartner (2010) müssen sich Fachpersonen der Soziokulturellen Animation daraus folgend vor dem Intervenieren weitere Fragen stellen. Beispielsweise ist zu klären auf welcher Stufe sich der Konflikt befindet, um welche Konfliktart es sich handelt oder wer beteiligt ist. Primär muss sich die Berufsperson der Soziokulturellen Animation aber der eigenen Rolle bewusst werden. So ist beispielsweise zu klären ob die Fachperson in ihrer Rolle überhaupt neutral oder allparteilich agieren kann (S. 319).

Um einen Konflikt angemessen anzugehen müssen die Animatoren oder Animatorinnen gemäss Hangartner (2010) einerseits stets neugierig, fragend und zweifelnd sein, um den Zwischenraum zwischen den beteiligten Parteien immer neu aushandeln und definieren zu können; sie müssen aber auch Konfliktbereitschaft zeigen und Konflikte antizipieren können, indem relevante Fragen bereits vor der Intervention der Fachperson gestellt und geklärt werden (S. 319 ff).

## 4.5 Verortung des Sokratischen Gesprächs in den Interventionspositionen

In der vorangehenden Untersuchung der Interventionspositionen der Soziokulturellen Animation zeigten sich mehrere Parallelen zu der Handlungsposition der Leiterperson eines Sokratischen Gesprächs. Im Folgenden wird entlang der Interventionspositionen untersucht, wo die Leitperson des Sokratischen Gesprächs an den Interventionspositionen anknüpfen kann und inwiefern sich diese als Soziokulturelle Animatorin oder Animator verstehen kann.

#### Animationsposition

In der Animationsposition findet sich gemäss Gisecke (2010) eine zentrale Gemeinsamkeit in der Differenzierung zwischen Motivation und Animation (S.107). So steht auch beim Sokratischen Gespräch der zu erreichende Wissenszuwachs der teilnehmenden Personen bei Beginn der Methode noch nicht fest und auch beim Sokratischen Gespräch steht gemäss Raupach-Strey (2002) der gemeinsame Prozess in Form des Argumentierens und Abwägens im Fokus. So werden im Sokratischen Gespräch Hypothesen getestet, verworfen und weiterentwickelt. Die Teilnehmenden werden nicht motiviert, auf ein vorgegebenes Ziel zuzusteuern, sondern dazu animiert, eine individualisierte, wenn auch möglichst objektivierte, Lösung auf eine Fragestellung zu finden, bei welchem der Wissenserwerb auf dem Weg zum Ziel hin entsteht (S. 113-114). Wie Boris Rähme (1996) schreibt, bringen sich auch beim Sokratischen Gespräch die Teilnehmenden mit ihren eigenen Lösungsansätzen und Argumenten ein, da dies in der argumentativen Kommunikation des Sokratischen Gesprächs elementarer Bestandteil ist (S. 145). Die Teilnehmenden erhalten dadurch die Möglichkeit, sich mit der Tätigkeit zu identifizieren. Rähme (1996) schreibt dazu:

Mit Nelson kann man das Sokratische Gespräch als Prozess der Konsensbildung nur bis zu dem Punkt als argumentativ-kommunikatives und somit auf der Ebene der Intersubjektivität stattfindendes Verfahren charakterisieren, an dem es um den vermeintlich allein individuell-persönlichen Akt der Einstimmung in den Konsens geht. (S. 153)

Auch für das Sokratische Gespräch soll dabei das Gespräch ermöglichen, die eigenen Fähigkeiten zu erproben, als auch die eigene Lebenslage zu verändern, indem die Erkenntnisse gemäss Raupach-Strey (2002) unmittelbaren Einfluss auf die Lebenspraxis nehmen können, indem sie «nicht nur zur Urteilsfindung, sondern indirekt auch einer Entscheidungsfindung dienlich sein» können (S. 109).

Dennoch zeigen sich auch Unterschiede, gerade was das Setting betrifft. Zwar begab sich Sokrates im alten Griechenland auf den Marktplatz, um dort in der Lebenswelt der Gesprächspartner zu diskutieren. Nach Raupach-Strey (2002) hat dies aber nur noch symbolischen Charakter (S. 42). So erreicht das Sokratische Gespräch die Teilnehmenden weder in deren Lebenswelt, noch ist das Angebot als niederschwellig zu betrachten. Zwar ist das Gespräch für alle offen, wenn Raupach-Strey (2002) schreibt, dass im Prinzip kein Mensch ausgeschlossen wird und dies unabhängig von realen Bedingungen und Unterschieden gelte: wie Alter, Geschlecht, Sozialisation, Ausbildung, usw. (S 107); nichtsdestotrotz zeichnet sich das Sokratische Gespräch durch Komm-Strukturen aus, indem sich die Teilnehmenden dafür entscheiden müssen, sich an einem vorläufig festgelegten Ort mit meist unbekannten Personen zu treffen, um Teil eines Sokratischen Gesprächs zu werden.

#### Organisationsposition

In der Organisationsposition wird der Zielgruppe gemäss Hangartner (2010) ermöglicht, sich in unterschiedlichen Aktivitäten zusammenzufinden (S. 304). Das Sokratische Gespräch könnte genau eine dieser Aktivitäten sein. So bietet der Organisator oder die Organisatorin des Sokratischen Gesprächs einen Möglichkeits-, Erfahrungs- und Lernraum, indem Sokratische Gespräche nach Raupach-Strey (2002) «zur Weiterentwicklung und Bildung der Persönlichkeit des/der Einzelnen beitragen» können (S. 187). Diese Weiterentwicklung und Bildung bildet nach Raupach-Strey (2002) zwar nicht das Ziel Sokratischer Gespräche, können sich aber als «Möglichkeiten, die sich durch den Gesprächsvollzug eröffnen» ergeben (S.184). Genau diese Möglichkeiten werden nach Hangartner (2010) in der Organisationsposition auch von der Berufsperson der Soziokulturellen Animation arrangiert.

Dabei lässt sich das Sokratische Gespräch dem Transfermodell nach Gillet (1995/1998) zuordnen, indem das Angebot von der Zielgruppe nicht einfach nur konsumiert wird, diese dagegen die Inhalte aktiv mitgestaltet und daraus einen persönlichen Lerneffekt zieht (S. 95ff). So dienen Sokratische Gespräche nach Raupach-Strey (2002) «primär der Wahrheitssuche, und durch den Weg der Wahrheitssuche dienen sie ebenso der Selbsterkenntnis und der Selbstbildung» (S. 109).

Gemäss Heckmann (2002) hält sich die Gesprächsleitung beim Sokratischen Gespräch möglichst zurück und interveniert nur entlang der sechs definierten Massnahmen - im idealen Gespräch ist dies jedoch nicht notwendig (S. 74ff). Dies ist auch bei der Interventionsposition der Organisation so. So liegt die Verantwortlichkeit zur Erfüllung der Animationsfunktion nach Gillet (1995/1998) bei der gesamten Gruppe. Die Fachperson versucht lediglich zu garantieren, dass die gemeinsame Erfahrung ermöglicht werden kann (S. 89). Das Sokratische Gespräch ist dabei von Beginn an dem Transfermodell und nicht dem Konsummodell zuzuordnen. Es braucht keine konsumistischen Aktionen, um die Gesprächsgruppe zu bilden, sondern steigt direkt als sinnstiftendes Gespräch ein, in dem die Gruppe vom ersten Treffen an fix bestehen bleibt.

#### Konzeptposition

Wenn nach Hangartner (2010) die Fachperson der Soziokulturellen Animation nach potentiellen Handlungsfeldern und offenen Situationen forscht, um nach den Bedürfnissen der Zielgruppe Ausschau zu halten (S. 310), dann lässt sich dies mit dem Bild des Marktplatzes aus dem Sokratischen Gespräch vergleichen. So beschreibt Raupach-Strey (1996) den Marktplatz damit, dass sich die Ausgangslage immer an lebensweltnahen Erfahrungen (vgl. Kapitel 2.1.1) orientieren solle (S. 43-44). Während ein Praxiskonzept nach Hangartner (2010) jedoch zum Ziel hat, eine methodische Basis für

professionelle Handlungen zu bilden (S. 311), ist das Sokratische Gespräch bereits eine Methode. Das Sokratische Gespräch forscht vor der Durchführung nicht nach offenen Situationen oder Bedürfnissen der Zielgruppe, sondern initiiert das Gespräch als öffentliche Veranstaltung analog eines Autorenprojektes nach Willener (2007, S. 42) oder in einem bereits feststehenden Setting, wie in Kapitel 3 beschrieben. Es werden vor der Durchführung eines Sokratischen Gespräches keine Daten erhoben und keine Bedürfnisse erfragt. Der Einbezug der Lebenswelt realisiert sich erst bei der Nachfrage nach möglichen Diskussionsthemen und damit bereits mitten in der Durchführung der Methode.

### Vermittlungsposition

Folgt man den in Kapitel 2.3.2 beschriebenen sechs pädagogischen Massnahmen des Gesprächsleitenden des Sokratischen Gesprächs nach Heckmann, so zeigt sich, dass sich durchaus Parallelen zur Vermittlungsposition der Soziokulturellen Animation aber auch Unterschiede finden lassen.

So ermöglicht die Leitperson eines Sokratischen Gespräches, ganz nach Gillet (1995/1998), neue Situationen, in denen sich Gruppen bekannt machen und ausdrücken können (S. 203), jedoch mischt sich eine solche Leitperson nicht in bestehende Situationen ein. Sie zielt auch nicht, wie Hangartner (2010) es in der Vermittlungsposition beschreibt, auf einen Interessensausgleich (S. 315), sondern nach Raupach-Strey (2002) auf einen Wahrheitskonsens. Damit agiert die Leitperson weder neutral noch allparteilich, sondern im Dienste der Wahrheit, mit dem Ziel einen Konsens zu finden, welchem alle beteiligten Personen zustimmen können (S. 124ff). Somit wird aus dem «Vermitteln als Interessensausgleich» nach Hangartner (2010, S. 318ff) ein «Vermitteln als Konsenssuche». Dagegen lässt sich «Vermitteln als Übersetzen» nach Hangartner (2010, S. 318) direkt als Aufgabe der Leitperson eines Sokratischen Gesprächs verstehen, indem diese Position Heckmanns (2002) dritter pädagogischen Massnahme zur Gesprächsleitung eines Sokratischen Gesprächs - dem Hinarbeiten auf ein gegenseitiges Verstehen - gegenübergestellt wird (S. 76). «Vermitteln als Konflikte lösen» nach Hangartner (2010, S. 319) findet sich im Sokratischen Gespräch im Metagespräch (vgl. Kapitel 2.3.3). Im Metagespräch können Konflikte unterschiedlichster Art diskutiert werden. Dabei geschieht dies u.A. auch über Rückfragen durch die Gesprächsleitung. Damit bietet dieses Metagespräch die ideale Voraussetzung für Vermittlung als Konflikte lösen. Kritisiert werden kann, dass sich die Herangehensweise an Konflikte im Sokratischen Gespräch nicht auf etablierte Konfliktbewältigung bezieht, sondern assoziativ und von Fall zu Fall individualisiert über die Erfahrung entwickelt wird, also meist reaktiv bleibt. Die Soziokulturelle Animation bietet hier Möglichkeiten zur Optimierung, indem sie auf bereits elaborierte Methoden zurückgreift.

# 5. Prüfung der Anschlussfähigkeit

Dieses Kapitel wird geleitet von der zweiten Fragestellung (vgl. Kapitel 1.4): «Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lass sich in den Paradigmen der Soziokulturellen Animation und des Sokratischen Gesprächs finden?». Die Anschlussfähigkeit des Sokratischen Gesprächs in der Soziokulturellen Animation wird anhand von relevanten Begriffen aus beiden Disziplinen geprüft. Dies findet auf der Ebene des Paradigmas statt, denn der explizite Vergleich von Sokratischem Gespräch und Soziokultureller Animation ist aufgrund des kategorialen Unterschieds nicht möglich.

## 5.1 Begründung der Begriffsauswahl

Bei der Auswahl der Begriffe gingen die Autoren auf elementare Begriffe ein, welche für die Soziokulturelle Animation sowie für das Sokratische Gespräch eine hohe Relevanz aufwiesen. Anzumerken ist allerdings, dass diese Begriffsauswahl hauptsächlich aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation hergeleitet wurde. Grund dafür ist die eigene Praxis der Autoren (vgl. Kapitel 1.1). Zudem ist diesen bewusst, dass diese Auswahl eine gewisse Beliebigkeit aufweist und nicht als abschliessend betrachtet werden kann.

## 5.2 Aufklärerischer Gedanke

#### 5.2.1 Soziokulturelle Animation

Für Beat Schmocker (2011) steht fest, dass die Soziale Arbeit und damit auch die Soziokulturelle Animation als zentraler Wert der Demokratie verpflichtet ist. Schmocker schreibt dazu:

Die Grundwerte demokratischer Gesellschaften sind 'Freiheit', 'Gleichheit', 'Gerechtigkeit', die mehr oder weniger gleichwertig nebeneinander stehen. Für die Soziale Arbeit steht von diesen dreien einzig die 'Gerechtigkeit' (genauer die ausgleichende Gerechtigkeit) im Vordergrund. Die internationale Definition macht 'soziale Gerechtigkeit' - neben den Prinzipien der Menschenrechten – sogar zu ihrem Fundament. (S. 28)

Damit bezieht sich Schmocker ebenfalls auf die Grundwerte der Aufklärung und stellt dar, dass die Soziale Arbeit einer dieser aufklärerischen, demokratischen Grundwerte besonders verpflichtet – also als aufklärerisch – zu verstehen ist.

Für Jean-Claude Gillet (1995/1998) steht die Soziokulturelle Animation ebenfalls in der Tradition der Aufklärung. So sieht er in Fachpersonen der Animation «Kämpfer [sic!] für Emanzipation, der das Freiheitsversprechen der Aufklärung gegen die vermassenden und technokratischen Seiten der rationalisierten Wirtschaft und Verwaltung hochhält» (S. 25).

Ein Gedanke hierzu wird von Jean-Claude Gillet (1995/1998) in den ideologischen Definitionen zu Animation beschrieben. Diese Phase der Animation basiert auf einer humanistischen Philosophie, welche die Freiheit als Hauptbezug und Hauptwerk erachtet. Diese Konzeption bringt drei wichtige Denkansätze hervor. Der erste Ansatz setzt die Ideen der Philosophen der Aufklärung, der Leitfiguren des Republikanismus sowie die Leitbilder der französischen Revolution fort. Dies mit dem Ziel die Zahl der aufgeklärten Individuen in einer Bevölkerung zu vergrössern (S. 50).

Weiter betonte Gillet (1995/1998) die aufklärerische Herangehensweise der Animation. Er hält fest, dass die Animation die Fähigkeit besitzt Individuen an Reflektionen ihrer Erfahrungen heranzuführen. Dies mithilfe der Gegenüberstellung dieser Erfahrungen, was dem Individuum erlaubt, sein Schicksal zu begreifen, sich in Bezug auf Themen, die es betreffen, zu positionieren und bewusst Solidarität zu schaffen.

Gillet (1995/1998) führt weiter aus:

Die Animation ist somit ein aufklärerisches Unterfangen im Hinblick auf ein adäquateres Bewusstsein der Wirklichkeit. Dieses klarsichtige Bewusstsein würde es erlauben - nach einer Analyse der Sachzwänge sowie der sozialen und kulturellen Erbschaften -, Hypothesen über mögliche Aktionen aufzustellen sowie die verfügbaren Mittel zu evaluieren, und würde so Kreativität, Ausdrucksvermögen, Bedürfnis nach Verantwortlichkeit freisetzen. (S. 54)

## 5.2.2 Sokratisches Gespräch

Das Sokratische Gespräch steht gemäss Raupach-Strey (2002) in der Tradition der Aufklärung, in welcher «die Leitvorstellung eines mündigen selbst verantwortlichen Menschen» gilt, welcher sich «seines Verstandes und seiner Vernunft bedienen sowie von guten Gründen überzeugen lassen kann». So hat sich nach Raupach-Strey und seit Immanuel Kants Aufsatz Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung im öffentlichen Bewusstsein verankert (S. 463). In seinem Aufsatz formuliert Immanuel Kant (2014) folgenden für die Aufklärung ikonischen Ausspruch: «Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen» (S. 9).

Für Raupach-Strey (2002) ist diese Leitvorstellung für das Sokratische Gespräch essentiell (S. 463). So schreibt Raupach-Strey, dass gemäss Nelson das Ziel der Erziehung die «Vernünftige Selbstbestimmung d.h. ein Zustand, in dem der Mensch sich nicht durch äussere Einwirkung bestimmen lässt, vielmehr aus eigener Einsicht urteilt und handelt» ist (ebd).

Nach Raupach-Strey (2002) ist das Sokratische Gespräch unter dieser Perspektive eine vorübergehende Hilfe, welche die vernünftige Selbstbestimmung zum Ziel hat. Übung in der Sokratischen Methode bestätigt und bildet diese Vernunftfähigkeit des Menschen stetig aus. Raupach-Strey sieht hier eine grosse Gemeinsamkeit in der Aufklärungstradition zwischen Kant, Nelson und Sokratischer Praxis und begreift diese als Allgemeinbildung (S. 464).

Stavemann (2015) hält fest, dass Nelson in Kants Werk Kritik der reinen Vernunft ein Traktat der Sokratischen Methode sieht. So sei es Kant gelungen «die sokratisch-platonische Lehre von der Wiedererinnerung von überflüssiger platonischer Mystik» zu befreien, indem er «die Ergebnisse der Abstraktion durch deduktives Vorgehen sichergestellt habe» (S. 57).

### **5.2.3** Fazit

Wie sich zeigt, fusst sowohl die Soziokulturelle Animation als auch das Sokratische Gespräch auf der Aufklärung. Zwar fokussiert die Soziokulturelle Animation bei Schmocker auf die ausgleichende Gerechtigkeit und damit auf einen Wert, der beim Sokratischen Gespräch nicht zentral ist; doch findet sich bei Gillet bereits ein Aufklärungsverständnis, das nahe an der Grundlage des Sokratischen Gesprächs steht. So schreibt Gillet, dass der Animator oder die Animatorin - ganz im Sinne des Sokratischen Gesprächs eine Reflektion der eigenen Erfahrung der Zielgruppe ermöglicht, indem Aktionen der Soziokulturellen Animation dabei helfen, sich der eigenen Positionen bewusst zu werden.

Es lässt sich also festhalten, dass sich sowohl beim Sokratischen Gespräch, als auch in der Soziokulturellen Animation gemeinsame, elementare Bezugspunkte in der Aufklärung finden lassen.

#### 5.3 Menschenbild

#### **5.3.1** Soziokulturelle Animation

Heinz Wettstein (1999) beschreibt den Menschen als soziales Wesen, welches von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt wird, indem unter anderem das Handeln davon beeinflusst wird. Dabei ist der Mensch in der Lage, sowohl die eigenen Bedürfnisse zu erkennen als auch eigenständig Wege zu finden, diese zu befriedigen. Somit ist der Mensch kein «Opfer der Gesellschaft». Er ist im Gegenzug aber ebenso wenig «in seinem sozialen Tun völlig frei» - vielmehr bewegt er sich im Zwischenraum dieser beiden Pole (S. 211).

Während seines Lebens sind die Individuen nach Wettstein (1999) stets bemüht, dem eigenen Leben einen Sinn zu geben. Damit werden die Menschen zu Schöpfern der eigenen Welt, indem sie sich die nach dem eigenen Sinn konstruieren (S. 211).

Für Beat Schmocker (2011) wird der Mensch im Berufskodex der Sozialen Arbeit als «leidens-, lern- und wissensfähig, also verletzbar, letztlich sterblich» beschrieben. Um sich vor dieser Verletzlichkeit zu schützen, ist der Mensch aber fähig Beziehungen zu knüpfen und somit soziale Systeme und Strukturen zu schaffen. Diese Strukturen und Systeme machen ihn aber in seiner Bedürfnisbefriedigung auch abhängig und können somit sowohl begünstigende, aber auch hindernde Bedingungen für den Menschen sein. Die Würde der Individuen wird gemäss Berufskodex dann verletzt, wenn diese erzwungenermassen über eine längere Zeit eine Bedürfniseinschränkung und daraus folgend körperliche, psychische oder soziale Beeinträchtigungen erfahren (S. 8). So wird im Artikel 4 des Berufskodex für Soziale Arbeit Schweiz (2010) denn auch gefordert: «Alle Menschen haben Anrecht auf die Befriedigung existentieller Bedürfnisse sowie auf Integrität und Integration in ein soziales Umfeld. Gleichzeitig sind Menschen verpflichtet, andere bei der Verwirklichung dieses Anrechts zu unterstützen.» Und zudem: «Voraussetzung für das erfüllte Menschsein sind die gegenseitig respektierende Anerkennung des oder der Anderen, die ausgleichend gerechte Kooperation der Menschen untereinander und gerechte Sozialstrukturen» (S. 6).

### 5.3.2 Sokratisches Gespräch

Für Raupach-Strey (2002) ist der Mensch im Sokratischen Gespräch als «ein geschichtlich gewordenes Subjekt mit einem letztlich unverfügbaren und zu achtenden Persönlichkeitskern» zu verstehen. Damit werden im Sokratischen Gespräch nicht nur Argumente ausgetauscht, sondern in der zwischenmenschlichen Interaktion ein Ort möglicher Begegnung geboten. Neben dem sozialen Aspekt, steht aber auch das Individuum im Fokus, indem im Gespräch nur ein innerer Konsens gefunden werden kann, wenn die Beteiligten alle Argumente dahingehend überprüfen, ob diese für sie einleuchtend sind. In dieser persönlichen Überprüfung kommen Innere Vorgänge wie Zweifel oder Freude an der Erkenntnis und das Binnenverhältnis des Subjekts zu seinen Äusserungen zum Tragen, die für das Sokratische Gespräch elementar sind.

In der Selbstdeutung des Sokrates als «Hebamme für geistige Kinder», wird die intersubjektiv-soziale Dimension konstitutiv für das Gespräch, schliesslich wird eine Erkenntnis erst durch eine soziale Interaktion zugänglich, auch wenn man diese längst - schwanger - mit sich herumtrug.

Das Individuum übernimmt also keine Erkenntnisse, sondern muss diese in der Selbsttätigkeit der Vernunft selbst erlangen, ebenso muss das Individuum für sich entscheiden, ob es mit den Konklusionen aus dem Gespräch einverstanden ist. Dieses Aufklärungserbe der «Vertikale» ergänzt Raupach-Strey um eine «Horizontale» der Vernetzung. In dieser verknüpfen sich die Gesprächs-

partnerinnen und Gesprächspartner, wenn sie sich ergänzen und gegenseitige Denkhilfe leisten. Damit ist der Erkenntnisprozess des Menschen sowohl ein geistig-seelisch-leiblicher Vorgang, als auch im sozialen Zusammenhang konstituiert. (S. 131-133)

Dies basiert für Raupach-Strey (2002) auf der Grundannahme, dass «jedem Menschen Urteilsfähigkeit zuzugestehen und zuzutrauen ist». In den elementaren Fragen des Lebens wie des Erkennens betrachtet Raupach-Strey den Menschen als seinen eigenen Experten (S. 115).

#### 5.3.3 Fazit

Wenn Wettstein (1999) schreibt, dass die Menschen in der Lage sind, eigene Bedürfnisse zu erkennen und zu befriedigen und dabei zu Schöpfern der eigenen Welt zu werden (S. 211), dann zeigt sich hier ein ähnliches Verständnis wie beim Menschenbild des Sokratischen Gespräches, wenn Raupach-Strey (2002) schreibt, dass Menschen in Fragen des Erkennens ihre eigenen Experten seien (S. 115). Genau wie im Menschenbild der Soziokulturellen Animation wird auch im Menschenbild des Sokratischen Gesprächs sowohl die soziale Vernetzung als auch das «Binnenverhältnis des Subjektes» fokussiert. Indem Raupach-Strey (2002) also postuliert, dass die intersubjektiv-soziale Dimension konstitutiv für das Sokratische Gespräch ist und Erkenntnis nur durch soziale Interaktion zugänglich wird, aber erst durch die Selbsttätigkeit der Vernunft erlangt wird (S. 131-133), positioniert sie sich im Spannungsfeld, das Wettstein damit umschreibt, dass Menschen weder in ihrem «sozialen Tun völlig frei» noch «Opfer der Gesellschaft» seien (S. 211).

## 5.4 Die Ziele

#### 5.4.1 Soziokulturelle Animation

Für Marcel Spierts (1997/1998) ist die Soziokulturelle Arbeit «eine sozialagogische Dienstleistung für Individuen, Gruppen und Organisationen, die auf deren kulturelles und gesellschaftliches Funktionieren zielt» (S. 68). Spierts merkt zudem an, dass diese Arbeit Personen hauptsächlich im Bereich ihrer Freizeit anspricht und somit Freiwilligkeit als Basis für eine Beteiligung postuliert, allerdings auch Bereiche wie Arbeit, Schulung, Fürsorge oder Erziehung möglich sind (ebd.). Das Ziel der soziokulturell tätigen Fachperson ist gemäss Spierts das Stimulieren von Personen und Gruppen «zur aktiven Partizipation an der Gesellschaft und aktiviert soziale Organisationen, um zusammen mit den Betroffenen deren gesellschaftliche Probleme anzugehen» (ebd.).

Das Fördern von Potenzialen, das Konkretisieren von Problemen und die Umsetzung von Erneuerungen gehören gemäss Spierts im Wesentlichen zur Soziokulturellen Arbeit (ebd.). Weiter teilt Spierts (1997/1998) die Soziokulturelle Arbeit in vier Fokussierungsgebiete auf und weist diesen Gebieten unterschiedliche Zielsetzungen zu (S. 190). Begegnung, Betreuung, Geselligkeit, Bildung, Entwicklung, Aufklärung, Selbstentfaltung, kulturelle Entwicklung, Interessenvertretung sowie Selbstorganisation werden unter anderem von Spierts als Ziele erwähnt (ebd.).

Horst Opaschowski merkt an: «Animation ist eine nicht-direktive Methode der Förderung der Kommunikation, kreativ-kultureller Selbsttätigkeit und sozialer Aktion» (Opaschowski, 1990; zit. in Wettstein, 2010). Die Ziele hinter diesem Verständnis von Soziokultureller Arbeit sind gemäss Wettstein (2010), dass Individuen ihre Begabungen und Bedürfnisse erkennen, sie aktiv am Gemeinwesen teilnehmen, indem sie mit anderen Menschen kommunizieren, und sich an Veränderungen sozialer, urbaner und technischer Natur anpassen (S. 31). Als letztes Ziel merkt Wettstein (2010) an, dass Individuen dabei unterstützt werden, ihre körperlichen Fähigkeiten, die Kreativität,

die intellektuellen Fähigkeiten sowie «die Kräfte des Ausdrucks» zu stärken, um so «ihre eigene Kultur zu vertiefen» (S. 32).

Aus der schweizerischen Diskussion über die Ziele der Soziokultur gingen gemäss Wettstein (2010) folgende ausgewählte Ziele hervor:

- Die Kommunikation von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften wird gefördert, indem auf die Vernetzung geachtet wird.
- Die Förderung von Partizipation, Selbstaktivität und Selbstorganisation.
- Die Betroffenen lernen ihre Bedürfnisse zu artikulieren, die Bedürfnisse werden erkannt und Veränderungen umgesetzt.
- «Sie schafft geeignete Voraussetzungen für eigenständige soziale, kulturelle und politische Ausdrucksformen im persönlichen, nachbarschaftlichen, kommunalen, regionalen oder institutionellen Bereich».
- Die Lösung von sozialen und interkulturellen Auseinandersetzungen wird gefördert. Dabei sollen Unterschiede berücksichtigt und Entscheidungen ermöglicht werden (S. 37).

Heinz Wettstein (2010) merkt dabei an:

(...) sie [die Soziokulturelle Animation] versucht, aktiv auf das konstruktive Zusammenleben hinzuwirken in einer Welt, in der die Akteure auch in kleineren Einheiten immer mehr auseinanderdriften, in der die Perspektive der meisten nur bis zur Durchsetzung der eigenen Vorstellungen geht, in der die eine Gruppierung die Lebenswelt der anderen nicht mehr versteht und in der es demnach immer schwieriger wird, für gesellschaftliche Fragestellungen gemeinsame und tragfähige Lösungen zu finden. (S. 41)

Aufgrund dieser Ziele nimmt die Animation gemäss Wettstein (2010) eine Reihe von Funktionen wahr. Zu erwähnen sind dabei die Integrations-, Partizipations-, Vernetzungs-, Präventions- sowie die edukative Funktion. Letztere erfüllt die Soziokulturelle Animation, da sie in einem nachund ausserschulischen Bereich primär «Bildungs- und Lerngelegenheiten erschliesst und anbietet». Wettstein merkt ausdrücklich an, dass sich auf diese Weise die Lernmöglichkeiten «ausserhalb des formalen/institutionellen Bildungssystems» ereignen (S. 37-38).

Zur edukativen Funktion nach Wettstein führt auch Gabi Hangartner (2010) aus, dass die Soziokulturelle Animation im Teilbereich der Bildung durch niederschwellige nach- und ausserschulische Angebote lebenslanges Lernen fördert und zudem informelle oder gar formelle Bildung anbietet (S. 287).

### 5.4.2 Sokratisches Gespräch

Detlef Horster (1994) beschreibt das Ziel bei der Durchführung eines Sokratischen Gesprächs als die Klärung von Begrifflichkeiten, welche alle Menschen in ihrem Alltag verwenden, ohne sich jedoch für deren Verwendung verantworten zu müssen. Diese unbedacht verwendeten Begriffe werden von Sokrates als «Windeier» bezeichnet. Begriffe, die während des Sokratischen Gesprächs neu bestimmt werden, dienen als Massstab für die Prüfung realer Verhältnisse. Solche Massstäbe können gemäss dem Autor «mehr Sicherheit bei alltäglichen Einschätzungen geben und ein besseres Zurechtfinden im Alltag ermöglichen» (S. 7).

Allerdings verfolgte Sokrates gemäss Horster (1994) nebst dieser sachlich-explikativen Begriffsklärung noch ein weiteres Ziel. Sokrates kam es auf eine moralische Haltung im theoretischen Dialog

an. Dies stand zu seiner Zeit der Haltung der Sophisten gegenüber, die durch geschickte Rhetorik versuchten, ihre eigene Meinung durchzusetzen. Dies bedeutete, dass Sokrates die Kommunikationskultur zu verbessern suchte. Daraus ergab sich ein Prinzip. Auf die Anerkennung der Gleichwertigkeit und das Ernstnehmen aller Gesprächsteilnehmenden wird Wert gelegt (S. 7).

Gemäss Altrichter und Ehrensperger (2010) ist das Ziel des Sokratischen Gesprächs, «auf diesem Weg festen Boden unter den Füssen zu gewinnen, was bedeutet, die Anlässe des Denkens verbal umzusetzen und in den Vernetzungen des Denkens als Ideen (...) festzumachen» (S. 51).

Gisela Raupach-Strey (1996) merkt an, dass Sokratisches Philosophieren auf die «eigene Urteilsbildung» und somit die «Freisetzung der eigenen Verstandestätigkeit des Subjekts» abzielt und diese fördern möchte (S. 49).

Noch expliziter formuliert es Raupach-Strey (1996) mit folgenden Worten:

Im Paradigma der Sokratischen Gespräche ist als Zielvorstellung der Wahrheit verbürgende Konsens enthalten. Genauer: der Weg des Miteinander-Denkens ist ausgerichtet auf Einsichten zum thematisierten philosophischen Problem, die sich in einem Urteil fassen lassen, dem alle oder doch möglichst alle GesprächsteilnehmerInnen zustimmen können. (S. 63)

Gemäss Raupach-Strey (1996) ist dies auch keine Frage der Mehrheiten, denn einerseits können Einzelne etwas als sachlich wichtig sehen, was die anderen noch nicht sehen und andererseits wird jeder Einwand auf dessen Wahrheitskern hin überprüft (S. 63). Raupach-Strey misst dieser Idee grosse Bedeutung bei: «Gleichwohl ist die regulative Idee des anzustrebenden Wahrheitskonsenses unverzichtbar» (ebd.). Abschliessend geht Raupach-Strey noch einen Schritt weiter und beschreibt diese Zielsetzung «des anzustrebenden Wahrheitskonsenses» als ausschlaggebend für das philosophische Postulat des Gesprächs und dank dieser Zielbestimmung kann mit einer gewissen Garantie über blosse subjektive Meinungen und deren Austausch hinausgekommen werden (ebd.). Raupach-Strey (2002) merkt weiterhin an, dass dieses Überwinden von blossem Meinen das Ziel der Gesprächsgemeinschaft widerspiegelt und somit als regulative Idee fungiert (S. 60).

### 5.4.3 Fazit

Überschneidungen der Ziele von Soziokultureller Animation sowie Sokratischem Gespräch lassen sich insbesondere im bildenden Charakter finden, denn beide haben die Förderung von Bildung und Aufklärung zum Ziel. Zur Zielerreichung stehen bei beiden das Miteinander und die Lebenswelt im Mittelpunkt.

Beispielsweise stehen die Kräfte des Ausdrucks sowie die Interessensvertretung der Soziokulturellen Animation dem Verbalisieren des Denkens und der Urteilsfähigkeit aus dem Sokratischen Gespräch gegenüber. Zudem wird in der Soziokulturellen Animation auf die edukative Funktion verwiesen, welche anhand der oben genannten Ziele erfüllt wird. Der Erkenntnisgewinn im Sokratischen Gespräch und die Förderung der eigenen Verstandestätigkeit mit einem möglichst hohen Konsens innerhalb der Gesprächsgemeinschaft lässt an dieser Stelle ebenfalls auf ein Ziel mit bildenden Merkmalen schliessen. Somit kann festgehalten werden, dass die Soziokulturelle Animation sowie das Sokratische Gespräch sehr ähnliche Ziele verfolgen.

## 5.5 Zielgruppe

#### 5.5.1 Soziokulturelle Animation

Für Marcel Spierts (1997/1998) ist die Soziokulturelle Animation eine allgemeine Dienstleistung, die grundsätzlich allen offen steht. Dabei wird festgestellt, dass es eine Vielzahl von möglichen Zielgruppen gibt, die sich je nach soziokultureller Aktivität ergeben. Dabei können diese in zwei Unterscheidungskategorien zusammengefasst werden. So lässt sich einerseits nach Altersgruppen oder nach sozialpolitischen Kriterien differenzieren. Personen und spezifische Gruppen, die auf verschiedenen gesellschaftlichen Gebieten Aufholbedarf haben und sich dadurch in einer abhängigen Position befinden, erhalten dabei besondere, wenn auch nicht exklusive, Aufmerksamkeit (S. 64-66).

Damit die Soziokulturelle Animation Freiwilligenarbeit bilden kann, ist es gemäss Spierts wichtig, möglichst viele Bevölkerungsschichten teilhaben zu lassen. In den Bemühungen dies zu erreichen, muss die Soziokulturelle Animation versuchen, die Schwellen für sogenannte « schwer erreichbare» Gruppen möglichst niedrig zu halten.

Eine weitere Schwierigkeit ist es, sich nicht zu stark auf eine einzelne Zielgruppe zu fokussieren. Indem mit unterschiedlichen Gruppen und Personen gearbeitet wird, kann dagegen vorgebeugt werden, dass sich die Fachperson einerseits zu stark mit der Zielgruppe identifiziert, andererseits von der Zielgruppe zu stark vereinnahmt und beansprucht wird (ebd.).

### 5.5.2 Sokratisches Gespräch

Für Raupach-Strey (2002) richtet sich Philosophie, und damit verbunden auch das Sokratische Gespräch, ohne Vorbedingungen an alle Menschen. Das Bild des Marktplatzes, auf welchem das Sokratische Gespräch in der Antike stattfand, steht dafür, dass die Beteiligung an der Auseinandersetzung allen offen steht; alle können sich mit ihrer Gedanken und Meinungen einbringen. Raupach-Strey hält fest, dass wenn die Teilnahme an Bedingungen geknüpft würde, damit «möglicherweise wichtige Themen, Fragen und Argumente auf dem Weg der Wahrheitssuche» ausgeschaltet werden könnten, da jeder Mensch über die Vernunft in der Lage ist, zur Wahrheitserkenntnis beizutragen. Für diesen Beitrag spielen weder Alter, Geschlecht, Sozialisation, Ausbildung, Biographie, etc. eine Rolle. Die Frage nach dem Gesprächsniveau ist im Sokratischen Gespräch sekundär, so bestimmt die Gruppe, auf welchem Niveau die Diskussion stattfindet (S. 107).

Dadurch dass alle Personen an einem Sokratischen Gespräche teilhaben können, enthält es für Raupach-Strey (2002) das «Postulat der Universalität der Subjekte jenseits von Elitevorstellungen, Status- oder sonstigen Differenzen» (S. 108).

Neben offenen Gesprächen findet das Sokratische Gespräch aber ebenso in fixen Settings statt (vgl. Kapitel 3). In diesen ist die Zielgruppe von Beginn weg bereits vorgegeben und für weitere interessierte Teilnehmende nicht zugänglich.

#### **5.5.3** Fazit

Sowohl das Sokratische Gespräch als auch die Soziokulturelle Animation definieren ihre Zielgruppe ähnlich. So wird diese äusserst offen formuliert, können doch alle an den jeweiligen Angeboten teilhaben. Jedoch scheint die Zielgruppe im Sokratischen Gespräch noch ein wenig undefiniert. Neben den Settings mit bereits vordefinierten Zielgruppen (Pädagogik, Psychotherapie und Beratung) scheinen Initianten des Sokratischen Gesprächs nicht sonderlich reflektiert nach Zielgruppen

zu suchen. So finden die in der Literatur beschriebenen Fallbeispiele zwar einfach statt, es wird jedoch nicht beschrieben, wie die Teilnehmenden beworben wurden und nach welcher Zielgruppe spezifisch gesucht wurde. Es scheint, dass Sokratische Gespräche einfach stattfinden und - analog eines Veranstalters oder einer Veranstalterin von Events - gehofft wird, dass eine möglichst breite Gruppe die Gespräche besucht. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich nur ein kleiner Teil der Gesellschaft von diesen Gesprächen angesprochen fühlt und das Angebot nutzt. Ob diese vermutete Problematik reflektiert angegangen wird, liess sich in der Literatur nicht finden. Gerade hier könnten offene Sokratische Gespräche von der Vorgehensweise der Soziokulturellen Animation profitieren, welche sich für ihre Aktionen jeweils spezifisch überlegen, wer damit angesprochen werden soll und wie die entsprechenden Personen angesprochen und zur Beteiligung motiviert werden können. Selbst wenn das Ziel des Sokratischen Gesprächs sein sollte, immer für alle offen zu sein, müsste dies reflektiert und als Problem bei der Zielgruppenerreichung diskutiert werden.

## 5.6 Lebensweltorientierung und die Erfahrung als Basis

### 5.6.1 Soziokulturelle Animation

Die Entwicklung der Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit lehnt sich gemäss Mechthild Seithe (2012) «an dem philosophisch/soziologischen Begriff der Lebenswelt» an, eine Konzeption, welche die Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit als Regisseurinnen und Regisseure ihrer Lebenswelt ansieht (S. 59).

Hans Thiersch (2006) führt an dieser Stelle die «Alltagsorientierte Sozialpädagogik» aus, welche Empowerment zum Ziel hat, indem sie den Adressatinnen und Adressaten einen «gelingenden Alltag» ermöglicht. Dabei werden die Erfahrungen, Interpretationen, Lösungsstrategien und Ressourcen der Betroffenen gesehen und akzeptiert. Ebenso wird dem «Eigensinn der gegebenen Lebenslage» von Jugendlichen, Alten, Frauen und Männern Beachtung geschenkt und zudem die «sozialen Bezüge» im Kontext der Familien, Nachbarschaft, Vereine oder Ehrenamtliche beachtet (S. 48-49). Thiersch (2006) führt weiter aus: «Sich auf den Alltag der Betroffenen einlassen, bedeutet zunächst, die gegebenen Ressourcen, die Traditionen und Kommunikationsmuster, die sozialpolitischen Initiativen und sozialen Netze sehen und akzeptieren und, wo es nachgefragt wird, sie in ihren eigenen Möglichkeiten beraten und unterstützen» (S. 50). Hier stellt Thiersch (2006) fest, dass sich diese alltagsorientierte Sozialarbeit mit ihrem professionellen Status in einer «Form der Kollegialität mit Nicht-Professionellen, mit Laien», wiederfindet. Kollegialität bedeutet in diesem Sinne «Gleichheit in der Unterschiedlichkeit von Kompetenz» (S. 51). Dieser Schritt hin zu einer Alltagsorientierung bedeutet für Thiersch auch, dass die «methodische Instrumentarien zum Handeln» der institutionell-professionellen Sozialarbeit teilweise übersprungen oder verändert werden müssen, um sich überhaupt auf die Bedürfnisse und Aufgaben im Alltag einlassen zu können. Als Beispiel nennt Thiersch hier «alten Menschen zuhören, mit ihnen zu spielen» oder einfach präsent zu sein (ebd.).

Für Thiersch zielt methodisches Handeln und Arbeiten in der Sozialarbeit hauptsächlich auf die «Bearbeitung von Interaktions- und Kommunikationsproblemen, auf die Thematisierung von Lern- und Verständnisdefiziten bei den Adressaten [sic!]» (ebd.).

Zudem drängt gemäss Thiersch (2006) die professionelle Sozialarbeit, bezogen auf ihre theoretisch-wissenschaftliche Ausrichtung, auf «Überschaubarkeit und Konsistenz», was schwierig wird, wenn sich Professionelle dem Alltag ausliefern und somit Erfahrungen aus dem Alltag ernst nehmen, selbst dann, wenn diese einem wissenschaftlichen Standard eben nicht genügen (S. 52).

#### 5.6.2 Sokratisches Gespräch

Wie bereits in Kapitel 2.4.2 erwähnt, merkt auch Raupach-Strey (2002) an, dass Sokratisches Philosophieren von Alltagserfahrungen ausgeht und somit seinen Ursprung bei Lebenssituationen und der Lebenswelt der Beteiligten hat (S. 45). In der Praxis wird diese Forderung gemäss Raupach-Strey oft mit einem Beispiel, das möglichst den eigenen Erfahrungen entspringt, nachgekommen. Diese Gesprächsphase wird von Raupach-Strey als «den Anker in der Erfahrung auswerfen» gekennzeichnet (ebd.). Klaus Draken (2011) schliesst sich an dieser Stelle Gisela Raupach-Strey an und schreibt, dass alle philosophischen Probleme mit Urteilen aus dem Alltag verknüpft sind und «darin aufgespürt werden» müssen (S. 61). Zudem merkt Draken (2011) an, dass die eigenen Erfahrungen als «Konkretionsanker» das Gespräch tragen, da die Erfahrung eines Gesprächsteilnehmenden «als Beispiel in den Mittelpunkt der gesamten Untersuchung» gestellt wird (S. 54).

Raupach-Strey (2002) merkt hierbei an, dass sich der «Ausgang bei der Erfahrung nicht nur auf die äussere Wirklichkeit» bezieht, sondern zudem die «innere Wirklichkeit anerkennt». Dabei handelt es sich gemäss Raupach-Strey um Anmerkungen über Zweifel, Zustimmung, Ärger oder Unsicherheiten. Diese können dem Erkenntnisprozess wichtige Hinweise geben. An dieser Stelle merkt Raupach-Strey allerdings an, dass die Erfahrung als Medium «der Redlichkeit der abstrakten Urteile» dient und nicht Ziel des Nachdenkens, Ziel einer Beratung oder Selbstzweck ist, denn als Ziel eines Sokratischen Gesprächs «muss immer die Erkenntnis grundlegender Wahrheiten im Blick bleiben, über die sich ein Konsens herstellen lässt» (S. 45-46).

In einem zweiten Schritt geht Raupach-Strey (2002) auf die Gründe ein, weshalb von der Erfahrung ausgegangen wird. Einerseits werden so die Erfahrung der Wirklichkeit und die wirklichen Erfahrungen vom redlichen Philosophieren ernst genommen. Die Probleme und Fragen des Philosophierens haben ihren Ursprung auf diese Weise in den vielfältigen Alltagssituationen und der Lebenswelt der Beteiligten. «Sie liefern das unverzichtbare Material philosophischen Nachdenkens» (S. 46). Somit wird gemäss Raupach-Strey die Ablösung des Philosophierens von der Wirklichkeit vermieden und jeglicher «Auffassung von Philosophie als Konstruktion» abgesagt. Daraus folgert Raupach-Strey wiederum einen methodischen Anspruch: «Redliches Philosophieren bleibt auf allen, auch den höheren Abstraktionsstufen mit der Wirklichkeit verbunden (...)» (ebd.).

In Anlehnung an den Gedanken Nelsons - vom Konkreten hin zum Allgemeinen - formuliert Raupach-Strey (2002) zusätzlich, dass allgemeine Erkenntnisse Schritt für Schritt in einem Abstraktionsprozess vom Konkreten gewonnen werden und dass diese Erkenntnisse wieder auf allen Abstraktionsstufen dennoch mit der Wirklichkeit verbunden bleiben und eine Wechselwirkung besteht (S. 47).

#### 5.6.3 Fazit

In der Sozialen Arbeit sowie dem Sokratischen Gespräch existiert ein Konzept der Lebenswelt. Den Professionellen der Sozialen Arbeit geht es dabei darum, sich dem Alltag auszusetzen und die Erfahrungen der Betroffenen erst zu nehmen. Beim Sokratischen Gespräch reicht diese Lebensweltorientierung bis in die Antike zurück. Der Beginn des Gesprächs ist ein Beispiel aus dem Alltag der Teilnehmenden, dies mit dem Ziel, dem Gespräch während dem gesamten Verlauf einen Realitätsbezug zu verleihen. Bezüglich der Aussage von Hans Thiersch über «Gleichheit unter ungleichen Kompetenzen» kann ebenfalls darauf hingewiesen werden, dass die

Gesprächsleitung in einem Sokratischen Gespräch den Teilnehmenden ebenfalls oft um gewisse Kompetenzen oder Wissen in einem Themenbereich voraus sein wird. Diese Tatsache birgt für das Sokratische Gespräch ein hohes Gefahrenpotenzial (vgl. Kapitel 2.3.2).

Abschliessend kann festgehalten werden, dass in der alltagsorientierten Sozialen Arbeit sowie im Sokratischen Gespräch der Alltags als Ausganspunkt des Handelns verstanden wird, die Erfahrungen der Betroffenen oder der Teilnehmenden werden ernst genommen und geschätzt.

## 5.7 Zusammenfassung und Erkenntnisse

Aufgrund der bisherigen Ausführungen kann festgehalten werden, dass das Paradigma der Soziokulturellen Animation sowie das des Sokratischen Gesprächs viele Ähnlichkeiten und Parallelen aber auch gewisse Unterschiede aufweisen.

Das Sokratische Gespräch strebt einen Konsens sowie einen Erkenntnisgewinn an, wobei ebenso Ziele der Soziokulturellen Animation tangiert werden. Potenzial wird gefördert, Begegnungen werden geschaffen, es wird miteinander auf Augenhöhe kommuniziert und die Entwicklung im Hinblick auf die eigene Urteilsbildung wird angeregt. Zudem überschneiden sich Ziele im Bereich der Aufklärung und Bildung.

Besonders der aufklärerische Gedanke schafft Parallelen, denn die Soziokulturelle Animation besitzt die Fähigkeit, das Individuum an eine Reflexion seiner Erfahrungen heranzuführen. Dies mit dem Ziel, sein Schicksal zu begreifen sowie sich themenspezifisch zu positionieren. An dieser Stelle weist das Sokratische Gespräch einen ähnlichen Ansatz auf, da die Leitvorstellung eines mündigen und selbst verantwortlichen Menschen gilt. Dies bedeutet, dass Menschen aus eigener Einsicht urteilen und handeln - kurz: Vernunftfähigkeit aufweisen. Die Soziokulturelle Animation sowie das Sokratische Gespräch sind dabei eine vorübergehende Hilfe, um dies zu erreichen. Dies bedeutet, dass beispielsweise das Sokratische Gespräch eine Erweiterung der Möglichkeiten der Soziokulturellen Animation darstellen könnte.

In Bezug auf die Zielgruppe kann festgehalten werden, dass grundsätzlich die Soziokulturelle Animation sowie das Sokratische Gespräch allen Menschen offen steht. Allerdings zeigen sich auch Unterschiede, denn die Soziokulturelle Animation fokussiert sich oft auf Individuen und Gruppen, die auf verschiedenen gesellschaftlichen Gebieten Aufholbedarf haben. Das Sokratische Gespräch andererseits richtet sich nicht nur theoretisch sondern auch real an alle. Diese Auffassung wurde stark vom Bild des Marktplatzes geprägt. Gesellschaftliche Differenzierungen spielen dabei eine sekundäre Rolle, denn allen können zu einem gelingenden Sokratischen Gespräch beitragen.

Im Bereich des Menschenbildes lassen sich ebenso Parallelen ziehen. Denn in der Sozialen Arbeit sowie der Teildisziplin der Soziokulturellen Animation wird die Menschenwürde als zentral erachtet. Dies beispielsweise bei der Bedürfnisbefriedigung, der Integrität sowie der Integration in ein soziales Umfeld. Das Sokratische Gespräch schreibt den Menschen einen unverfügbaren und zu achtenden Persönlichkeitskern zu, dadurch wird in der zwischenmenschlichen Interaktion ein Ort für mögliche Begegnung geboten.

Betreffend der Lebensweltorientierung lässt sich zwischen der Soziokulturellen Animation und dem Sokratischen Gespräch eine weitere Gemeinsamkeit festmachen, denn sowohl bei der Soziokulturellen Animation sowie dem Sokratischen Gespräch werden die Erfahrungen der Betroffenen beziehungsweise der Gesprächsteilnehmenden in den Mittelpunkt gestellt. Sie gelten somit als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt und werden als solche ernst genommen.

Diese Schilderung mag für das Sokratische Gespräch stimmig sein, allerdings ist an dieser Stelle ebenfalls darauf hinzuweisen, dass diese gemeinsame Vorstellung von Lebensweltorientierung im Sokratischen Gespräch einen anderen Zweck verfolgt. Diese soll das Loslösen des Philosophierens von der Wirklichkeit verhindern.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Übereinstimmungen oder Parallelen zwischen dem Paradigma der Soziokulturellen Animation und dem des Sokratischen Gesprächs doch überwiegen und somit eine Anschlussfähigkeit grundsätzlich als gegeben erachtet wird. Dies allerdings mit der Rücksicht auf eine Übersetzungsleistung im Sinne einer Modifikation des bisherigen Sokratischen Gesprächs.

# 6. Anschlussmöglichkeiten und Handlungsempfehlungen

In diesem Kapitel wird die bisher festgestellte Anschlussfähigkeit detaillierter ausgeführt. Dies im Sinne einer Handlungsempfehlung bezüglich der Integration des Sokratischen Gesprächs als Methode in die Soziokulturelle Animation, was sich wiederum auf die dritte Fragestellung «Welche Handlungsempfehlungen lassen sich aufgrund der Erkenntnisse dieser Arbeit für die Praxis der Soziokulturellen Animation herleiten?» stützt. Die Autoren sehen dabei mehrere Anschlussmöglichkeiten des Sokratischen Gesprächs innerhalb der Soziokulturellen Animation. Diese Möglichkeiten werden beschrieben, die Modifikationen bzw. die Übersetzungsleistung transparent gemacht und abschliessend kritisch diskutiert. Hier ist anzumerken, dass die aufgeführten Anschlussmöglichkeiten keine abschliessende Liste repräsentieren, sondern im Sinne einer Offenheit getestet, verändert oder entsprechend ausgebaut oder gestrichen werden können.

## 6.1 Erkenntnisse zu Form und Inhalt der Sokratischen Gespräche

Dieses Kapitel soll speziell Aufschluss geben über bisherige Erkenntnisse zu Form und Inhalt des Sokratischen Gesprächs, die wiederum für die Anschlussmöglichkeiten von Bedeutung sind. Zudem sind allgemein Herausforderungen bei der Umsetzung von Sokratischen Gesprächen in Bereichen der Soziokulturellen Animation beschrieben, da diese auf alle beschriebenen Anschlussmöglichkeiten zutreffen und somit in den Ausführungen implizit mitgedacht werden müssen.

## 6.1.1 Sokratische Gespräche: Organisiert oder ad hoc

Aufgrund der bisherigen Arbeit lassen sich zwei Formen der Sokratischen Gespräche differenzieren. Einerseits die Durchführung von vorbereiteten, organisierten Sokratischen Gesprächen und andererseits Sokratische Gespräche, die ad hoc, also spontan entstehen. Die Gespräche der Antike lassen sich der ad-hoc-Form zuweisen, da Sokrates bewusst auf dem Marktplatz nach Personen suchte, die sich spontan in unvorbereitete Gespräche verwickeln liessen.

Zur organisierten Form der Sokratischen Gespräche lassen sich die Gespräche von Leonard Nelson, Gustav Heckmann, Barbara Neisser oder diejenigen der Philosophisch-Politischen-Akademie zählen, denn diese wurden bewusst - oft sogar als eine Art Veranstaltung - organisiert, zur Anmeldung ausgeschrieben oder in einem schulischen Kontext durchgeführt. Die Unterscheidung von organisierter Form und Ad-hoc-Form ist für den Aufbau der nachfolgenden Anschlussmöglichkeiten massgebend und muss zudem bei einer Durchführung eines Sokratischen Gesprächs mitgedacht werden, da sich aufgrund der Form ebenso die Rahmenbedingungen für das Gespräch verändern.

### 6.1.2 Inhaltliche Erkenntnisse zum Sokratischen Gespräch

Neben der Form können die Sokratischen Gespräche auch auf eine inhaltliche Komponente hin untersucht werden. Die Autoren stellen fest, dass sich Sokratische Gespräche sehr gut eignen, um Haltungsfragen jeglicher Art zu klären und einen gemeinsamen Konsens zu erarbeiten. Dies schliesst jedoch andere Fragen für ein Sokratisches Gespräch nicht aus.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass das Sokratische Gespräch einen bildenden und/oder einen kritischen Charakter aufweisen kann, dies ist stark von der jeweils zu behandelnden Anfangsfrage abhängig. Stavemann (2015) unterteilt das Sokratische Gespräch in drei mögliche Dialoge. Einen explikativen Dialog, einen normativen Dialog und einen funktionalen Dialog (S. 98). Anhand dieser Unterscheidung lässt sich der bildende sowie der kritische Charakter aufzeigen. Gemäss Stavemann (2015) umfasst der

explikative Dialog insbesondere eine Begriffsklärung und beantwortet somit die «Was ist das?»-Frage (S. 99). Diese explikativen Dialoge lassen sich an Fragen zu grundlegenden Begriffen wie «Was ist Liebe?» oder «Was ist Gerechtigkeit» führen. Die Autoren sind der Meinung, dass der explikative Dialog zu Beginn oft einen bildenden Charakter aufweist, denn die Gesprächsgruppe verfolgt den Wahrheitskonsens zu einem spezifischen Begriff. Dieser bildende Charakter ist jedoch wandelbar, was dem explikativen Dialog im Verlauf des Sokratischen Gesprächs einen kritischen Charakter verleihen kann. Somit ist festzuhalten, dass ein Sokratisches Gespräch nicht nur ausschliesslich bildend oder kritischer Natur sein kann, sondern sich diese beiden Charakteristika je nach Situation auch wandeln können.

Dies wird ebenso beim normativen Dialog sichtbar. Dabei geht es gemäss Stavemann (2015) um die Prüfung der «Darf ich das?»-Frage. Ziel ist das Auflösen moralischer Konflikte, wobei dies durch das gegeneinander Abwägen von ethisch-moralischen Argumenten geschieht (S. 101). Das Beispiel von Barabar Neisser zum Thema der Sterbehilfe (vgl. Kapitel 3.1.2) zeigt den normativen Dialog des Sokratischen Gesprächs im Philosophieunterricht auf. Dabei startet die Klasse entsprechend der Fragestellung «Unter welchen Bedingungen soll Sterbehilfe ethisch erlaubt sein?» eher kritisch und erst im Verlauf des Gesprächs zeigen sich auch bildende Aspekte, die im anschliessenden Metagespräch auch thematisiert wurden.

Weitere Fragestellungen für einen normativen Dialog wären gemäss Stavemann (2015) «Darf man sich von einem kranken Partner [sic!] scheiden lassen?» oder «Sollte ich den Wehrdienst leisten?» (S. 101).

Abschliessend wird zudem auf den funktionalen Dialog eingegangen, denn gemäss Stavemann (2015) geht es dabei darum, zu klären, ob etwas den eigenen Lebenszielen dient oder nicht. Dies wird durch das Abwägen der Vor- und Nachteile in einem funktionalen Dialog entschieden. Der funktionale Dialog geht dementsprechend der Frage nach, ob man das, was man entschieden hat zu dürfen, auch effektiv tun sollte (S. 94 & 104). An dieser Stelle steht analog zum normativen Dialog der kritische Aspekt zu Beginn des Sokratischen Gesprächs eher im Fokus, wobei sich dieser im Verlauf des Gesprächs in einen bildenden Charakter wandeln kann.

Als Fazit kann angemerkt werden, dass sich, auch wenn nicht ausschliesslich, Sokratische Gespräche oft um Haltungsfragen drehen. Zudem kann ein Sokratisches Gespräch beispielsweise zu Beginn aufgrund der Frage einen kritischen Charakter aufweisen und mit dessen Ausgang in einen bildenden Charakter übergehen. Dieser Prozess lässt sich ebenfalls umkehren, was wiederum bedeutet, dass sich die bildenden oder kritischen Charakteristika nicht gegenseitig ausschliessen. Für die Praxis bedeutet dies, dass bereits anhand der Art der Einstiegsfrage reflektiert werden muss, welche Form des Dialogs sich daraus ergeben könnte, um damit den leitenden Charakter (bildend oder kritisch) sowie die Verortung des Sokratischen Gesprächs bestimmen zu können.

## 6.1.3 Allgemeine Herausforderungen

Unabhängig von formalen oder inhaltlichen Gesichtspunkten können allgemein geltende Herausforderungen für eine Umsetzung des Sokratischen Gesprächs innerhalb der Soziokulturellen Animation formuliert werden, welche für alle beschriebenen Anschlussmöglichkeiten gelten. Diese sind im Sinne einer Sensibilisierung zu beachten und jeweils mitzudenken.

#### Die Beherrschung der Methode

Die Autoren sind der Meinung, dass das Einüben der Sokratischen Methode ein sehr zeitintensiver Prozess ist. Es werden mehrere Gespräche nötig sein, um den Ablauf des Gesprächs mit all seinen Facetten zu üben, denn Aspekte wie der Anti-Dogmatismus, das Ausgehen von Erfahrungen oder die Lenkungsmassnahmen von Heckmann sind einerseits sehr zentral und andererseits ebenso schwierig in gleichem Masse zu berücksichtigen und umzusetzen.

Bezüglich einer Ausbildung für Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleiter finden sich wenige Anhaltspunkte in der Literatur. Raupach-Strey (1999) merkt lediglich an, dass die Ausbildung mit «äuserster Sorgfalt und Umsicht im Geiste der gemeinsamen Sache erfolgen sollte» (S. 65). Wie dies in der Praxis aussieht, bleibt offen.

#### Die Anzahl der teilnehmenden Personen

Bei Sokratischen Gesprächen sollten nicht mehr als 15 Personen teilnehmen. Die Autoren leiten dies von Barbara Neissers Ausführungen zum Sokratischen Gespräch im Philosophieunterricht ab (vgl. Kapitel 3.1.2). Dies scheint sehr realistisch und für die meisten beschriebenen Anschlussmöglichkeiten ein guter Richtwert zu sein. Die Anzahl der teilnehmenden Personen muss bedacht werden, denn diese hat wiederum Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad der Lenkung und ganz allgemein auf den zeitlichen Rahmen.

#### Der Zeitrahmen

Diese Herausforderung ist abhängig von verschiedenen Faktoren. Wie viele Personen nehmen teil, wie viele Äusserungen werden vorgebracht, wie gut kommt die Gruppe als solches im Gespräch voran, etc.

Der zeitliche Rahmen ist allerdings entscheidend für die Durchführung eines Sokratischen Gesprächs, denn wenn das Ziel ein Konsens sein soll, muss genügend Zeit zur Verfügung stehen. Dies ist aus Sicht der Autoren bei den organisierten Sokratischen Gesprächen noch besser gegeben als bei den ad hoc durchgeführten Gesprächen. Grund dafür ist, dass die organisierten Gespräche bereits in Gefässen stattfinden, in welchen im Normalfall explizit Zeit für ein Gespräch zur Verfügung steht. Abschliessend kann festgehalten werden, dass der Zeitrahmen eine grosse Herausforderung darstellt und die Art und Weise wie diese gemeistert wird, hat Einfluss auf das, was mit einem Sokratischen Gespräch überhaupt erreichbar ist.

### Der Rollenwechsel

Mit Rollenwechsel ist der Wechsel von einer autoritären Rolle hin zu der Rolle der Gesprächsleitung gemeint. Dies kann beispielsweise in einem Jugendtreff der Fall sein, wenn die Jugendarbeiterin oder der Jugendarbeiter ein Sokratisches Gespräch initiiert und gleichzeitig selbst als Gesprächsleitung auftritt. Ähnliche Beispiele lassen sich im schulischen Kontext finden. Eine transparente und klare Kommunikation ist hier entscheidend.

Zu beachten ist, dass diese Herausforderung in der Literatur nicht beschrieben wird. Die Autoren sehen aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation und im Sinne eines Rollenbewusstseins an dieser Stelle einen Handlungsbedarf.

## 6.2 Das organisierte Sokratische Gespräch

Die Ausführungen in diesem Kapitel umfassen insbesondere die Anschlussmöglichkeiten der organisierten Form der Sokratischen Gespräche (vgl. Kapitel 6.1.1.) in der Soziokulturellen Animation. Dabei wird in einem ersten Schritt die Hochschule als Lehrgebäude der Soziokulturellen Animation analysiert, danach wird auf die Supervision als Instrument der Reflexion eingegangen und in einem letzten Schritt Anschlussmöglichkeiten innerhalb der Projektmethodik in der Soziokulturellen Animation beschrieben.

#### 6.2.1 Hochschule

Im Kapitel 3.3.1 wurde das Sokratische Gespräch in Bezug auf den Kontext der Hochschule angesehen. Daraus ging hervor, dass das Sokratische Gespräch besonders den bildenden Charakter der Wissenschaft aufleben lassen kann, was dem Bild der Wissenschaft als reine Ausbildung entgegenwirkt. Was aus der Literatur nicht hervorging, war eine klare Einordnung des Sokratischen Gesprächs. Das bedeutet, es ist offen, wo und in welcher Weise das Sokratische Gespräch im Kontext der Hochschule zur Anwendung kommen könnte.

Zudem wurde festgestellt, dass die Implementierung des Sokratischen Gesprächs in die Lehre abhängig ist von Faktoren wie dem Fach oder den Rahmenbedingungen. Dabei kann gesagt werden, dass das Sokratische Gespräch nicht geeignet ist, wenn es um empirische und historische Zusammenhänge oder um klassische Vorlesungen geht, sehr wohl jedoch, wenn es um die Klärung von Haltungen geht. Das Ziel des Sokratischen Gesprächs an der Hochschule ist zudem, vernetztes und analytisches Denken zu fördern, wobei der Erkenntnisgewinn der Studierenden im Vordergrund steht. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass an Hochschulen bereits oft eine gute Gesprächskultur herrscht. Themen werden besprochen, diskutiert und analysiert, was unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Erkenntnisse und Faktoren einen Anschluss des Sokratischen Gesprächs als Methode ermöglicht, wenn nicht gar vereinfacht.

Da in der Literatur nicht klar wurde, wie und wo Sokratische Gespräche an der Hochschule umgesetzt werden können (vgl. Kapitel 3.3.1), sondern lediglich ob diese möglich sind, werden die Autoren nachfolgend Anschlussmöglichkeiten aufzuzeigen.

An einer Hochschule sehen die Autoren Anschlussmöglichkeiten beispielsweise in Ethik- oder Kommunikationsmodulen. Im Verlauf des Kapitels wird auf einige mögliche Einstiegsfragen eingegangen, welche in den beschrieben Modulen anhand eines Sokratischen Gesprächs behandelt werden könnten. Die Frage «Was heisst es zu hassen?» könnte sich bezüglich Modulinhalten zu Menschenrechten oder Diskriminierung für ein Sokratische Gespräch eignen, um das eigene Verständnis der Emotion zu reflektieren und in der Gruppe einen Erkenntnismoment zu erwirken. Eine weitere Möglichkeit wäre die Frage «Was ist menschlich (unmenschlich)?». Diese Fragen entsprechen mehr dem Kontext eines Ethikmoduls, denn sie beziehen sich auf einen ethischen Aspekt und benötigen die Reflexion der eigenen Werte und Normen. Um abschliessend noch ein mögliches Beispiel aus einem Kommunikationsmodul zu nennen, ist auf die Frage «Was ist eine gelungene Beziehungsgestaltung?» einzugehen. Jene könnte im Kontext der Problematik von Nähe und Distanz zu Personen aus der Zielgruppe zur Anwendung kommen.

Diese Beispiele entsprechen mehr dem explikativen Dialog (vgl. Kapitel 6.1.2) und sind somit näher am bildenden Charakter des Sokratischen Gesprächs, was sich wiederum gut mit dem Kontext der Hochschule verbinden lässt, wo ein Erkenntnisgewinn der Studierenden angeregt werden soll.

Anhand dieser Ausführungen sehen die Autoren die Anschlussmöglichkeiten des Sokratischen Gesprächs an der Hochschule als gegeben an. Allerdings sind für eine mögliche Umsetzung die Faktoren, welche bereits im Kapitel 3.3.1 beschrieben wurden, massgebend. Aufgrund des identischen Settings bleiben spezifische Modifikationen daher bis auf einen Einwand zur Gruppengrösse aus. Zur Grösse der Gruppe ist zu sagen, dass diese im Idealfall 15 Personen nicht überschreitet. Da jedoch im Kontext der Hochschule die Klassen oft grösser sind als 15 Studierende, ist besonders in diesem Zusammenhang darauf zu achten, dass Klassen beispielsweise geteilt und die Sokratischen Gespräche zweimal geführt werden. Ansonsten ist eine Implementierung des Sokratischen Gesprächs an einer Hochschule ohne grössere Modifikationen möglich.

## 6.2.2 Supervision

Gemäss Ina Hermann-Stietz (2009) hat Supervision zwei Wurzeln, einerseits in der Sozialen Arbeit und andererseits in der Psychoanalyse. Dabei bedeutet Supervision «eine Übersicht erhalten, über das, was man tut» (S. 9). Die Ausrichtung der Supervision ist dabei gemäss Hermann-Stietz (2009) auf Einzelpersonen, Gruppen, Team oder Organisationen fokussiert (S. 19).

Eine weitere Anschlussmöglichkeit wird spezifisch auf der interaktionellen Ebene der Supervision gesehen, also dort, wo es gemäss Hermann-Stietz (2009) «um die Optimierung der beruflichen Handlungskompetenzen» geht. Dabei werden beispielsweise in Bezug auf die jeweilige Klientel konkrete Fragen aus der Praxis behandelt und beantwortet, die professionellen Beziehungen zwischen Berufsleuten der Sozialen Arbeit sowie ihren Klientinnen und Klienten analysiert, kommunikative Kompetenzen verbessert und das fachliche Wissen erweitert (S. 10-11). Im Folgenden wird besonders von der Supervision als Gruppensupervisionen sowie Teamsupervisionen ausgegangen.

Gemäss Hermann-Stietz (2009) reflektieren Teilnehmende aus unterschiedlichen Praxisfeldern ihr berufliches Handeln unter Anleitung einer Supervisorin oder eines Supervisors. Im Mittelpunkt der Reflexion steht dabei immer die in der Praxis stattfindende Arbeit der Teilnehmenden. Zudem können die Teilnehmenden aus der gleichen oder aber auch aus unterschiedlichen Professionen stammen. Allerdings bleibt das Ziel das gleiche, denn es geht dabei um die Reflexion der eigenen Arbeitspraxis. Zudem soll in der Gruppe gemeinsam eine «Erweiterung der persönlichen Handlungsoptionen» erlangt werden (S. 26). Eine weitere Form der Gruppensupervision ist die Teamsupervision, wobei gemäss Hermann-Stietz (2009) ein Team aus derselben Institution eine Supervisionsgruppe bildet. Diese Form der Supervision ist entweder fallbezogen (Arbeit mit Adressatinnen und Adressaten), «gruppendynamisch-selbsterfahrungsbezogen» (Interaktion der Teilnehmenden sowie ihre Rollen, Spannungen und Konflikte) oder aber institutionsbezogen (hierarchisch strukturelle Rahmenbedingungen der Institution) (S. 27). Zu betonen ist an dieser Stelle, dass gemäss Hermann-Stietz (2009) die Supervision selbst eine Forschungsmethode darstellt, denn im Gespräch werden «Ausschnitte aus der beruflichen Wirklichkeit» mit einer Supervisorin oder einem Supervisor untersucht. Dabei werden die Praktikerinnen und Praktiker selbst zu Forschenden (S. 62).

Die Autoren weisen darauf hin, dass das oben beschriebene Verständnis von Supervision eine Anschlussmöglichkeit des Sokratischen Gesprächs sein kann, denn diese Formen der Supervision finden in der Soziokulturellen Animation Anwendung und zudem gibt es Parallelen zwischen dem Vorgehen der Supervision und dem des Sokratischen Gesprächs. Beide gehen wiederum vom Alltag der Betroffenen aus. Die Autoren sehen eine Möglichkeit darin, dass sich eine oder mehrere Supervisionssitzungen an den Inhalten eines Sokratischen Gesprächs orientieren. Mögliche Anlässe für eine Supervision sind gemäss Hermann-Stietz (2009) Probleme mit dem Klientel, Spannungen innerhalb des Teams, Unzufriedenheit der Mitarbeitenden oder Vorbereitung des Teams auf neue Herausforderungen (S. 45-46). Um die Anschlussmöglichkeiten des Sokratischen Gesprächs in diesem Kontext zu erläutern, wird dies nachfolgend spezifisch an der Frage «Wie erkenne ich eine gute Entscheidung?» aufgezeigt. Diese Frage könnte im Zusammenhang mit aktuellen Problemen mit den Klientinnen und Klienten stehen. Denn wie oben beschrieben, wird die Praxis reflektiert. Allerdings merken die Autoren an, dass eine solche Einstiegsfrage meist einen Ursprung in einer vorangegangenen Supervision haben wird. Beispielsweise durch die Frage «War der Anruf bei der Polizei in diesem Falle (Verhalten eines oder mehrerer Jugendlichen) gerechtfertigt?». Anhand einer solch spezifischen Fragestellung könnte sich ein Sokratisches Gespräch andeuten. Es wäre möglich, dass das Team oder die Supervisionsgruppe nach oder allenfalls auch vor der Beantwortung dieser spezifischen Fragestellung einen Schritt zurück machen muss, um die Frage zu klären, wie eine gute Entscheidungen überhaupt zu erkennen ist.

Aufgrund der Ausführungen in diesem Kapitel kann festgehalten werden, dass die Supervision in gewissen Bereichen eine Anschlussmöglichkeit des Sokratischen Gesprächs bietet. Eine Modifikation wäre an dieser Stelle, dass sich die Fragen aus den behandelnden Themen und Problemen der Supervision selbst ergeben können, es wird allerdings nicht aktiv danach «gesucht». Dies bedeutet insbesondere, dass die Gesprächsleitung der Supervision im Bereich des Sokratischen Gesprächs sensibilisiert sein muss, um diese Möglichkeiten erkennen zu können.

Zudem ist an dieser Stelle noch eine Herausforderung zu erwähnen. Insbesondere bei der Teamsupervision ist im Sinne eines Anti-Dogmatismus darauf zu achten, dass sich beispielsweise die vorgesetzte Person des Teams nicht am Sokratischen Gespräch beteiligt. Den Grund dafür sehen die Autoren in den Parallelen zu Heckmanns erster Massnahme (vgl. Kapitel 2.3.2). Dabei hält sich die Gesprächsleitung zurück, da diese die Teilnehmenden mit ihren Äusserungen beeinflussen könnte. Einen ähnlichen Einfluss könnte die vorgesetzte Person des Teams ausüben, da die Aussagen allenfalls vom Team aufgrund der Autorität nicht mehr hinterfragt werden.

Diese Situation scheint speziell für die Supervision zu gelten, denn bei den restlichen, im Kapitel 6 beschriebenen, Anschlussmöglichkeiten ist der einzig mögliche dogmatische Einfluss derjenige der Gesprächsleitung und nicht einer aus der Gesprächsgruppe selbst.

## 6.2.3 Kunstvermittlung

Ein weiteres Feld, in dem sich die Soziokulturelle Animation bewegt, ist jenes der Kunstvermittlung. Spierts (1997/1998) beschreibt vier Ausprägungen der Begegnung von Kunst & Kultur innerhalb der soziokulturellen Arbeit. Dort beschreibt er diese Anschlussmöglichkeit folgendermassen:

Eine weitere Form der reflexiven oder rezeptiven kulturellen Bildung, welche mehr und mehr vorkommt, ist die Organisation direkter Begegnungen mit den Künsten, z.B. durch die Exkursionen zu Kunstaustellungen, Kurse in Kunst & Kultur, Literaturfestivals und Präsentationen von Kunst in den Quartieren. Bei diesen Aktivitäten geht es sowohl um das Geniessen und Beurteilen von Kunst wie auch um das daraus resultierende Lernen. (S. 206)

Hier besteht ein mögliches Anwendungsfeld für das Sokratische Gespräch, so können sich Sokratische Gespräche beispielsweise dazu eignen, Werke zu diskutieren. Es wären dies keine Diskussionen, in welchen Kunstvermittler oder Kunstvermittlerinnen die etablierte Interpretation des Werkes weitergeben, sondern Gespräche, in welchen sich die teilnehmenden Personen mit ihren eigenen Eindrücken als ernst genommene Rezipienten und Rezipientinnen äussern können. Für Spierts (1997/1998) stellt Kunst «Klischees und Vorurteile zur Diskussion». Zudem hält Spierts folgendes fest: «In der Kunst erleben wir Gefühle, denen wir sonst nie begegnen würden. Kunst deckt uns mit Fragen ein und konfrontiert uns mittels konkreter Bilder, die jedermann erkennen und erleben kann» (S. 208). Es finden sich bei Spierts also sowohl die Diskussion, die durch die Kunst evoziert wird, als auch die individuelle Erfahrung, welche die Rezipierenden in der Konfrontation mit Kunst erleben. Explizit schreibt Spierts (1997/1998): «Beim Programmieren der auf Kunst & Kultur gerichteten Aktivitäten muss man an die Erfahrungen der Teilnehmer [sic!] und ihrer Fähigkeiten im Umgang mit Kunst & Kultur anknüpfen» (S. 211). Damit sind die Voraussetzungen für das Sokratische Gespräch gegeben. Das Kunstwerk bzw. die persönliche Erfahrung beim Rezipieren des Werkes dient als Erfahrungsbasis, indem die Teilnehmenden zur

Diskussion stellen, wie sie das Werk empfinden und verstehen. Äussern die Teilnehmenden einen Interpretationsansatz für ein Werk, so kann die Leitperson des Gespräches - im Sinne der regressiven Methode der Abstraktion - nachfragen, worauf dies begründet. Die Teilnehmenden sind angehalten, damit zu argumentieren, was das Werk bei ihnen ausgelöst hat, wobei auch erlebte Gefühle zur Begründung herbeigezogen werden sollen. Dadurch erhält das Sammeln der Eigenschaften eine höchst subjektive Perspektive. Werden die weiteren Teilnehmenden nach eigenen Erfahrungen befragt, um die Deutung des Werkes zu diskutieren, kann sich zeigen, dass sich die Gefühle beim Rezipieren von Individuum zu Individuum unterscheiden. Da diese die Interpretation grundlegend prägen, ist es durchaus möglich, dass im Gespräch kein Interpretations-Konsens gefunden wird und zum Schluss unterschiedliche Deutungen mit derselben Berechtigung bestehen bleiben. Das Ziel des Sokratischen Gespräches in der Kunstvermittlung ist somit nicht der Konsens, sondern eher das sich bewusst werden der eigenen Interpretation, indem man sich in der Gruppe Gegenseitig auf Details, Möglichkeiten, Widersprüche und anderen Interpretationsansätze aufmerksam macht. Diese intensivere Auseinandersetzung mit einem Werk kann bei den Teilnehmenden viel auslösen. So schreibt Reto Stäheli (2010):

Die Mehrdeutigkeit von Kunstwerken fordert, mit allen Sinnen genau wahrzunehmen. Es gilt, über Phänomene nachzudenken, Deutungen abzuwägen, Interpretationen zu überprüfen und diese mit eigenem Wissen, eigenen Erfahrungen und Empfindungen zu verknüpfen. Erst wenn sinnliche Erfahrung und Reflexion explizit miteinander verbunden werden, verhält man sich ästhetisch und nicht nur sinnlich. Ästhetische Erfahrungen verändern die Sicht auf die Welt. Durch Irritation wird bisheriges Wissen in Frage gestellt. Dies kann zur Folge haben, dass gesicherte Annahmen über die Wirklichkeit revidiert werden. (S. 245)

Dabei besteht die Qualität des Sokratischen Gesprächs darin, dass keine Lehrmeinung zum besprochenen Werk reproduziert wird, sondern auf dem unmittelbaren Rezipieren basierende und damit individuelle Ansätze formuliert werden, bei deren Entwicklung man sich gegenseitig unterstützt. Entlang den Ausführungen von Stäheli (2010) lässt sich dieser Ansatz im Kontext der Cultural Studies verstehen, indem durch den Fokus auf die unmittelbare Erfahrung der Rezipierenden «die Aufwertung der Massen-/Alltagskultur gegenüber der Hochkultur» stattfindet (S. 238).

Wie Spierts (1997/1998) schreibt, muss die Fachperson der Soziokulturellen Animation in der Kunstvermittlung darauf achten, «dass seine Informationen keine einschüchternde Wirkung auf die Teilnehmer [sic!] haben» und dass vermieden wird, «dass die Unterbreitung eines Angebotes – dies betrifft sowohl die aktive, als auch die mehr rezeptiv-reflexive Beschäftigung mit Kunst – primär im Zeichen eines einseitigen Kenntnistransfers zu stehen kommt» (S. 209-210). Für das Sokratische Gespräch wird die Einflussnahme der Gesprächsleitung noch weiter reduziert. Der Kunstvermittler oder die Kunstvermittlerin dürfen sich hier nicht in die Interpretation einmischen, allenfalls besteht die Möglichkeit, am Ende des Gesprächs über die etablierte Lehrmeinung aufzuklären, notwendig und sinnvoll ist dies aber nicht.

Um zu bestimmen, welche Werke sich zur Diskussion im Sokratischen Gespräch anbieten, eignet sich die offen formulierte Eingrenzung, die Spierts (1997/1998) vornimmt, wenn er schreibt, dass die zu vermittelnden Kunstwerke «nicht per definitionem grenzüberschreitend sein müssen, sondern sich auch innerhalb des kulturellen Horizontes der Teilnehmer [sic!] befinden dürfen», wobei diese bei der Konfrontation aber dennoch zu einer «Erneuerung der Wahrnehmung» führen müssen (S. 211).

#### 6.2.4 Projektarbeit

Als letzte Anschlussmöglichkeit des organisierten Sokratischen Gesprächs ist die Projektmethodik zu nennen, denn beim Versuch das Sokratische Gespräch in Bereichen der Soziokulturellen Animation anzugliedern, fiel auf, dass dabei die Projektmethodik als übergeordnete Methode heraussticht. Grund dafür ist, dass in vielen Tätigkeitsfeldern der Soziokulturellen Animation mit Projekten gearbeitet wird. Dies beispielsweise in Bereichen wie der Prävention, Gesundheitsförderung, Gemeinde-, Quartier-, Stadtentwicklung, Gemeinwesenarbeit, Kunst und Jugendarbeit.

Im Folgenden ist nochmals auf die Anzahl Personen in einer Projektgruppe hingewiesen (vgl. Kapitel 3.1.2). Für die weiteren Ausführungen in diesem Kapitel wird davon ausgegangen, dass diese Herausforderung berücksichtigt wurde.

Alex Willener (2007) definiert dabei Projekt als «ein grösseres, zeitlich befristetes, neuartiges Vorhaben, das interdisziplinär und/oder interorganisationell gelöst wird und dessen Zielsetzung aus einer klar definierten Aufgabestellung oder einem ausgewiesenen Handlungsbedarf abgeleitet wird» (S. 33). Auftragsprojekte, Autorenprojekte sowie Mischformen der beiden werden von Willener (2007) als Grundformen von Projekten beschrieben (S. 40-43). Wesentlicher Bestandteil der integralen Projektmethodik ist das Prozessmodell für integrale Projekte selbst, welches gemäss Willener (2007) «die wesentlichen Prozesse [abbildet], die in Projekten in offenen Arbeitsfeldern in der Regel vorkommen» (S. 112). Anhand dieses Modells wird im Folgenden die Anschlussfähigkeit für Sokratische Gespräche geprüft. Dabei geht es insbesondere darum, herauszufinden, in welchen Projektschritten ein Sokratisches Gespräch als möglich erachtet wird. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Konzeptionsphase für Projekte die bedeutendste Anschlussmöglichkeit innerhalb der Projektmethodik bietet. Dies beispielsweise während einer Situationsanalyse. Das Ziel der Analyse ist gemäss Willener (2007) «die Grundlagen für die Zielsetzung und die Umsetzungsstrategie zu liefern». Innerhalb der Situationsanalyse wird von Willern die Begriffsbestimmung genannt, da der Definition der verwendeten Begriffe eine zentrale Rolle zukommt. Dabei werden Beispiele genannt, wie «was unter kultureller Identität zu verstehen ist, was ein hoher oder ein niedriger Status bedeutet oder was Integration heisst». Diese Begriffe sind sehr vielschichtig und somit gemäss Willener nicht «selbstverständlich», was einer genauer Untersuchung und Auslotung bedarf (S. 157). Bei einer Durchführung eines Sokratischen Gesprächs zu einer solchen Begriffsbestimmung würde dies dem von Stavemann beschriebenen explikativen Dialog (vgl. Kapitel 6.1.2) sehr nahe kommen. Dabei werden die Begriffe geklärt, ein gegenseitiges Verstehen gefördert, auf einen Konsens hingearbeitet und im besten Falle ein Erkenntnismoment im Individuum bewirkt.

Eine weitere Möglichkeit innerhalb der Projektmethodik wird in den Projektzielen beziehungsweise in der Prozessfindung derjenigen gesehen. Die Ziele haben gemäss Willener (2007) die Funktion, einen Konsens herzustellen. Dabei geht es um eine «klare Grundlage» für die weitere Umsetzung (S. 164). Des Weiteren macht Willener darauf aufmerksam, dass Ziele oft «vorrangig etwas (...) mit Wertvorstellungen [zu tun haben]». Willener macht dies anhand eines Beispiels deutlich. Eine Projektgruppe «wähnte sich im Konsens zu gesellschaftspolitischen Werten und Haltungen», doch in Detailfragen der Durchführung zeigten sich «massive Differenzen in grundlegenden Einstellungen der Beteiligten» (ebd.). In der Projektmethodik geht es gemäss Willener (2007) allerdings darum, dass «Menschen unterschiedlichsten Hintergrunds zusammenarbeiten». Daher kann es gerade bei heterogenen Projektgruppen wichtig sein, vorab eine Unterhaltung zu den jeweiligen Werten der Beteiligten zu führen (S. 165).

Im Zielfindungsprozess kann ein Sokratisches Gespräch nützlich sein, wenn eine Projektgruppe gewisse Ziele beispielsweise auf die «Begegnung» richtet und somit Ziele wie «Begegnungsmöglichkeiten im Quartier Neumatt sind gefördert» verfolgt. Durch ein Sokratisches Gespräch entlang der Fragestellung «Was ist eine gelungene Begegnung?» werden die unterschiedlichen Sichtweisen und Argumentationen

thematisiert, behandelt und wenn möglich in einem Konsens gebündelt. Durch das Gespräch können Aspekte sichtbar werden, welche wiederum Auswirkungen auf die Zielformulierung haben. Dabei kann es allerdings, wie Willener (2007) es beschreibt, «keineswegs darum gehen, zum Projektbeginn ein für alle verbindliches Menschenbild zu formulieren oder Wertvorstellungen zu einem Eintopf zusammenzumischen» (S. 165).

Bezogen auf die Ziele und den Zielfindungsprozess kann gesagt werden, dass ein Sokratisches Gespräch sehr situativ eingesetzt werden kann. Es ist abhängig von der Zielgruppe und den jeweiligen Wertvorstellungen und Haltungen. Diese könnten sich allerdings bereits in der Situationsanalyse abzeichnen und ein mögliches Sokratisches Gespräch andeuten. Bei der Umsetzung eines Projekts macht Willener (2007) darauf aufmerksam, dass es bei neuen Methoden der «Respekt vor den Beteiligten gebietet», diese nicht als «Versuchskaninchen einer Methode einzusetzen, die man selber nicht beherrscht» (S. 202). Willener empfiehlt dabei den Einsatz von Moderatorinnen und Moderatoren, die mit der Methode vertraut sind. Einen weiteren Vorteil dabei sieht Willener darin, dass die Projektverantwortlichen «sich stärker auf die Inhalte und den persönlichen Kontakt zu den Teilnehmenden konzentrieren können» (ebd.). Daher besteht aus Sicht der Autoren auch die Möglichkeit erfahrene Moderatorinnen oder Moderatoren, die mit dem Sokratischen Gespräch vertraut sind, einzuladen, um entsprechende Gespräche zu leiten.

## 6.3 Das spontane Sokratische Gespräch

In diesem Kapitel wird dargelegt, wo die Autoren die Möglichkeit zur Umsetzung von Sokratischen Gesprächen in einer ad-hoc Form gegeben sehen. Einerseits werden dabei offene Settings am Beispiel der Arbeit in Jugendtreffs betrachtet, andererseits die Anschlussmöglichkeit in sozialraumorientierter Arbeit beschrieben. Da sich das Sokratische Gespräch in diesen beiden Formen zu grossen Teilen ähnlich ist, liegt der Fokus dabei auf den Ausführungen zu den offenen Settings.

### **6.3.1** Offene Settings

Soziokulturelle Animation bietet ihrer Zielgruppe gemäss Hermann Giesecke (2010) unter anderem offene Angebote wie Räume und Infrastruktur, welche die Besucher und Besucherinnen «zu bestimmten Tätigkeiten anregen können». Diese Angebote lassen sich als «Arrangements für Lernmöglichkeiten» verstehen. Dabei sind die Fachpersonen der Soziokultur ein Teil dieses Angebots, indem sie die Besuchenden dazu animieren ihren Interessen nachzugehen oder sich um das Arrangement und Anfragen jeglicher Art kümmern – sich also selbst «als Lernmöglichkeit zur Verfügung halten» (S. 92). Auch für Gillet (1995/1998) bieten Soziokulturelle Animatoren und Animatorinnen Räume und Zeiten, in welchen Gruppen Forderungen formulieren, Anerkennung erhalten und überhaupt wahrgenommen werden können (S. 208). Spierts (1997/1998) formuliert unter dem Stichwort «Verwalten» eine der Aufgaben der Berufspersonen der Soziokultur folgendermassen: «Verwalten bezieht sich auf gutes und sicheres Funktionieren lassen eines Gebäudes sowie auf die Schaffung von Bedingungen, unter denen Aktivitäten/Veranstaltungen stattfinden können» (S. 169). Für Spierts (1997/1998) kommen die Teilnehmenden häufig durch offene Angebote in Kontakt mit soziokulturellen Einrichtungen (S. 132). Diese bieten eine niedrige Schwelle zum Eintritt in die Angebote und ein direktes Engagement für die Lebenswelt der Zielgruppen (S. 179). Dabei soll der «Zugang der soziokulturellen Arbeit zur Lebenswelt» der Zielgruppe gemäss Spierts «nicht so sehr benutzt werden, um Leute für ein Angebot zu gewinnen, sondern vielmehr, um einen Dialog mit den Zielgruppen in Gang zu setzen» (S. 180).

Willener (2007) beschreibt im Kontext der Projektentwicklung, dass dies ein «institutionell offener Rahmen» sei, in dem Projekte als «organisierte Anarchie» betrachtet werden können. Er schreibt dazu: «So sind

ein gewisses Mass an Anarchie und Chaos oft Voraussetzung dafür, dass sich im Rahmen eines Projekts überhaupt neue Perspektiven eröffnen und neue Strukturen bilden können» (S. 48). Im Rahmen dieser organisierten Anarchie bieten Projekte gemäss Willener (2007) «zunächst einmal Handlungsräume und -strukturen, die es den Beteiligten erlauben, sich mitgestaltend auf ein Vorhaben einzulassen, ohne sich einseitig unterordnen zu müssen oder kaum mehr steuerbaren Ungewissheiten ausgeliefert zu sein» (S. 49).

Im Folgenden wird dieser institutionell offene Rahmen am Beispiel von Jugendtreffs behandelt. Jugendtreffs mit regulären Öffnungszeiten bieten gemäss der Praxiserfahrung der Autoren einen Ort, wo sich Jugendliche unverbindlich treffen und austauschen können. Dabei müssen sie nicht aktiv an Angeboten teilnehmen, sondern können die vor Ort verfügbare Infrastruktur dazu nutzen, die Freizeit nach eigenen Interessen zu gestalten. Soziokulturelle Animatoren und Animatorinnen nutzen dies, um Beziehungen zu den Jugendlichen aufzubauen, gemeinsam mit den Jugendlichen bedürfnisnahe Angebote zu lancieren und als Ansprechperson bei Problemen jeglicher Art zur Verfügung zu stehen. In den Jugendtreffs werden zudem oft Diskussionen zwischen Jugendlichen und Fachpersonen geführt, die meist spontan entstehen. Von alltäglichen, persönlichen Fragen bis hin zu gesellschaftlichen Problemen finden sich viele Themen, die meist ohne bewusste methodische Anleitung behandelt werden. Wird im Jugendtreff ein Thema zur Diskussion gestellt und ist das Interesse am Gespräch bemerkbar, besteht für die Soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen die Möglichkeit die Rolle der Gesprächsleitung im Sinne des Sokratischen Gespräches zu übernehmen. Dabei versetzt sich die Fachperson in die sokratische Rolle des oder der Nachfragenden. Diese Orientierung an akut anfallenden Gesprächsthemen fügt sich in die von Willener als organisierte Anarchie beschriebene Sichtweise ein, indem diese Gespräche nicht in langer Vorlaufzeit geplant wurden, sondern in dem Moment stattfinden, in dem ein, mit dem Sokratischen Gespräch diskutierbares, Thema im Jugendtreff auftaucht.

In diesem unverbindlichen und spontan entstandenen Setting, in dem sich die Fachperson der Zielgruppe nicht explizit als gesprächsleitend zu erkennen gibt, lässt sich das Sokratische Gespräch nicht vollumfänglich in der Form durchführen, welche in der Literatur beschrieben wird. Im Folgenden werden die spezifisch anfallenden Modifikationen aufgeführt und erläutert.

Dadurch, dass das Sokratische Gespräch im Jugendtreff in einem unverbindlichen Setting stattfindet, haben die Jugendlichen die Möglichkeit jederzeit aus dem Gespräch auszutreten, sobald sie die Diskussion nicht weiter interessiert. Dieser Umstand wirft die Methodik wieder zurück in die Situation, in der sich Sokrates auf dem Marktplatz befand, als er mit zufällig getroffenen Personen offene und unverbindliche Gespräche führte. Damit stösst das Sokratische Gespräch aber auch wieder auf dieselben Probleme, die sich bereits im antiken Athen zeigten. Gemäss Nelson (2002) diskutierten die Menschen auf dem Marktplatz so lange mit Sokrates, bis ihnen langweilig wurde. So enden die Gespräche bei Platon auch damit, dass den Gesprächspartnern die Geduld ausgeht, ohne dass ein Konsens besteht (S. 36). Daraus folgen mehrere Probleme. So wird die bereits im Kapitel 6.1.3 erläuterte Herausforderung der begrenzten Zeit noch weiter reduziert, beziehungsweise gar mit nicht beeinflussbarer Beliebigkeit konfrontiert, da die Jugendlichen jederzeit aus dem Gespräch austreten können. Dadurch ändert sich auch das Ziel des Sokratischen Gespräches. Zwar steht nach wie vor die «eigene Urteilsbildung» und «die Freisetzung der eigenen Verstandestätigkeit des Subjekts» (vgl. Kapitel 5.4.2) im Fokus, jedoch gerät die Erreichung eines gemeinsamen Konsens in weite Ferne. Das Ziel des Sokratischen Gespräches im Jugendtreff ist damit nicht einen gemeinsamen Konsens zu finden, sondern durch gezieltes nachfragen nach Beispielen aus der Erfahrung und dem Einbezug von weiteren Jugendlichen, ganz im Sinne der regressiven Methode der Abstraktion (vgl. Kapitel 2.2.3), dazu anzuregen im Abgleich und der Auseinandersetzung mit Erfahrungen der anderen Jugendlichen eigene Haltungen zu reflektieren und Lust am Diskutieren an sich zu entwickeln.

Für Raupach-Strey (2002) hat bereits die Teilnahme an einem Sokratischen Gespräch in unterschiedlichen Anwendungsfeldern allgemeinbildenden Charakter. Dies bezieht sich ebenfalls auf Kontexte, «in denen nicht direkt eine Bildungs-Intention verfolgt wird». So scheinen in diesen Bereichen «allgemein bildende Elemente gewissermassen ein nicht -intendiertes Nebenprodukt zu sein, sofern nur das Sokratische Gespräch dem Paradigma genügt» (S. 445). Dieser allgemein bildende Charakter tritt aber nicht erst mit dem Abschluss der Durchführung auf, sondern ergibt sich Stück für Stück aus dem Gesprächsverlauf. Daraus lässt sich schliessen, dass selbst ein nicht mit einem Konsens abgeschlossenes Sokratisches Gespräch eine Bereicherung für die beteiligten Personen ist.

Den Konsens zu erreichen kann im Sokratischen Gespräch im Jugendtreff zwar als Fernziel herhalten, aber pragmatischerweise wird das Ziel auf kleine, vielleicht in isolierten Interaktionen nicht spürbare, Veränderungen durch einzelne Reflexionen und Erkenntnisse, festgelegt.

Damit das Sokratische Gespräch für die Jugendlichen möglichst lange spannend bleibt, muss das Thema nah an den Interessen der Jugendlichen sein. Dadurch, dass die Themen im Jugendtreff aber immer direkt von den Jugendlichen kommen und genau dann diskutiert werden, wenn sie von der Zielgruppe zur Sprache gebracht werden, sind die Gespräche mit grosser Wahrscheinlichkeit nahe an den Interessen der Jugendlichen. Damit kann zwar nicht garantiert werden, dass die Jugendlichen die Lust am Thema und am Diskutieren schnell verlieren, aber es ist anzunehmen, dass das Sokratische Gespräch so länger bestand hat.

Das Sokratische Gespräch im Jugendtreff funktioniert dabei über den Fokus auf eine reduzierte Umsetzung der regressiven Methode der Abstraktion. Das heisst, die Berufsperson der Soziokulturellen Animation hält sich die beschriebenen fünf Schritte (vgl. Kapitel 2.2.3) im Bewusstsein und versucht dem Gespräch entlang dieses Leitfadens eine Struktur zu geben. Angewandt auf die Situation im Jugendtreff ergibt sich daraus folgender möglicher Ablauf:

- 1. Ein Jugendlicher oder eine Jugendliche macht eine Äusserung oder stellt eine spezifische Frage.
- 2. Die Fachperson fragt den Jugendlichen oder die Jugendliche nach einem Beispiel aus der eigenen Erfahrung.
- 3. Analog zu Horsters Ausführungen (vgl. Kapitel 2.2.3) werden nun Eigenschaften des Erfahrungsbeispiels gesammelt. Die Begriffe werden geklärt und alle beteiligten Personen zur genannten Erfahrung befragt. Dabei werden die Nennungen verbal oder auf einem Blatt Papier oder je nach Infrastruktur des Jugendtreffs auf einem Whiteboard etc. sichtbar für alle gesammelt. Schritt eins und zwei der regressiven Methode der Abstraktion nach Horster werden hier in einem Schritt zusammengefasst. Das heisst die Jugendlichen können genannte Eigenschaften anzweifeln und dafür oder dagegen argumentieren, warum diese nun in der Zusammenstellung sein sollten oder warum nicht.
- 4. Nun werden die anderen beteiligten Jugendlichen nach weiteren Beispielen aus der eigenen Erfahrung befragt und gemeinsam gesucht, ob durch die neuen Beispiele die bisherige Liste um weitere Eigenschaften ergänzt werden kann.
- 5. Die angefertigte Liste wird nun dahingehend bearbeitet, dass analog zu Horster gemeinsam Eigenschaften gestrichen werden, welche nicht notwendige Eigenschaften des Gesprächsgegenstandes sind.
- 6. Die letzten gebliebenen Eigenschaften werden nun noch darauf untersucht, ob es sich dabei um wesentliche Eigenschaften handelt.

Dadurch, dass sich die Soziokulturelle Animatorin oder der Soziokulturelle Animator nicht als Leitperson eines Sokratischen Gespräches zu erkennen gibt ist es wichtig auf das philosophische Vokabular möglichst zu verzichten und eine jugendgerechte Sprache zu wählen. Begriffe wie «Eigenschaften» und «wesentliche» sind also, je nach Situation und Fragestellung, durch adäquate Worte für die Jugendlichen zu ersetzen.

In dieser Situation befinden sich die Soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen in der Interventionsposition des Vermittelns (vgl. Kapitel 4.4.4). Sie vermitteln also zwischen den beteiligten Jugendlichen und agieren dabei nicht neutral, sondern allparteilich, indem sie darum besorgt sind, dass sich alle am Gespräch interessierten Personen in gleicher Weise mit eigenen Gedanken einbringen können.

Es ist durchaus möglich, diese Form des Sokratischen Gespräches auch in anderen Settings der Soziokulturellen Animation mit offenem Rahmen wie Quartierarbeit oder Altersarbeit anzuwenden. Dabei stellen die Autorenfest, dass sich ein Sokratisches Gespräch in einem offenen Setting durchaus dazu eignen kann ein Sokratisches Gespräch in einem organisierten Rahmen zu initiieren. Zeigen sich beim Beispiel des Jugendtreffs die Jugendlichen daran interessiert ein im offenen Setting andiskutiertes Thema zu vertiefen ist es naheliegend nachzufragen, ob sich die Teilnehmenenden vorstellen könnten, in einem verbindlicheren und moderierten Rahmen als Gruppe zu diskutieren.

#### 6.3.2 Sozialraumorientierte Arbeit

Neben den im letzten Kapitel beschriebenen Anwendungsmöglichkeiten des Sokratischen Gespräches in offenen Settings bietet die sozialraumorientierte Arbeit eine weitere Möglichkeit modifizierte Sokratische Gespräche ad hoc zu lancieren. Dieses Arbeitsfeld bedeutet für Willener (2010) den Schritt «weg von reinen Komm-Strukturen hin zu flexibleren Formen». Hinter dieser Ausrichtung steht die Überzeugung, «dass sozialräumlich verankerte und für alle Alterstufen zugängliche Einrichtungen massgeblich zur Integration, zur Selbstständigkeit, zur Mitverantwortung für das lokale Lebensumfeld und zur Nutzung institutioneller Ressourcen in einem Quartier beitragen» (S. 355). Zur Praxis der sozialraumorientierten Arbeit schreibt Willener (2010), dass die Fachpersonen hinaus sollen, um «den Sozialraum permanent zu erkunden. Das aktive Aufsuchen der Menschen in ihrem Lebens- und Sozialraum gibt einen Einblick in deren Welt» (S. 370). Willener schreibt weiter, dass Fachpersonen für Sozialraumorientierte Arbeit «den Sozialraum wie ihre eigene Hosentasche» kennen müssen (ebd.). Dabei ist «das Vertrauen zu einer Fachperson» nicht per se gegeben. Um dieses Vertrauen aufzubauen empfiehlt Willener «die alltagsnahen Bedürfnisse des jeweiligen Menschen» ernst zu nehmen (ebd.). Hier könnte das Sokratische Gespräch eine gute Möglichkeit bieten dieses Vertrauen aufzubauen, indem die am Gespräch teilnehmenden Personen in ihren Meinungen angehört und ernst genommen werden und die Fachperson in der Diskussion vieles über die Beteiligten erfahren kann. Das Sokratische Gespräch ist hier jedoch keine Methode zur ersten Kontaktaufnahme, es kann nur spontan in bereits entstandenen Gespräche lanciert werden. Somit ist das Sokratische Gespräch in der sozialraumorientierten Arbeit keine Methode, welche sich vorbereiten lässt, sondern eine, welche die Berufspersonen der Soziokulturellen Animation in ihrem Repertoire haben und intuitiv und spontan zu Anwendung bringen können.

Die Situation lässt sich dabei zu grossen Teilen mit derjenigen in offenen Settings (vgl. Kapitel 6.3.1) vergleichen. So besteht auch hier die Möglichkeit, dass das Interesse an der Diskussion abflacht und die Teilnehmenden nicht mehr weiterdiskutieren möchten; so ergibt sich auch hier,

die Fachperson nicht explizit als gesprächsleitende Person zu erkennen; so ist auch hier der Konsens nicht das fokussierte Ziel des Gesprächs; so kann auch hier die regressive Methode der Abstraktion als handlungsleitend erachtet werden.

Durch spontan initiierte Gespräche im öffentlichen Raum sinkt im Vergleich zu den Situationen in offenen Settings jedoch die Schwelle zur Teilnahme noch weiter. Beteiligte Personen können auch zufällig zu der Diskussion hinzugestossen sein und während dem Gesprächsverlauf können weitere Personen der Diskussion beitreten. Im öffentlichen Raum ist es noch wichtiger, dass die Fachpersonen ein Gefühl dafür entwickeln können, ob ein Sokratisches Gespräch überhaupt angebracht ist.

# 7. Abschliessende Betrachtung

In der vorliegenden Arbeit wurde die Tradition des Sokratischen Gespräches betrachtet und untersucht ob bzw. inwiefern sich dieses als Methode in das Berufsfeld der Soziokulturellen Arbeit integrieren lässt. Hierfür wurden mehrere Möglichkeiten gefunden, bei denen das Sokratische Gespräch anschlussfähig sein könnte. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Sokratische Gespräch eine Methode ist, die sich gut im Rahmen der Aktivitäten der Soziokulturellen Animation anwenden lässt. Jedoch zeigten sich während der Bearbeitung des Themas einige kritische Punkte, an welchen die Autoren aus Sicht der Soziokulturellen Animation Unklarheiten in der Methode des Sokratischen Gespräches feststellten und welche sich im Dialog zwischen Literatur aus der Soziokulturellen Animation und Literatur des Sokratischen Gespräches nicht klären liessen. Im Folgenden werden diese Punkte als Fragen geäussert, um aus Sicht der Soziokulturellen Animation zur Weiterentwicklung des Sokratischen Gespräches beitragen zu können. Dabei sind dies Fragen, die in der Literatur zum Sokratischen Gespräch kaum oder gar nicht behandelt werden. Da das Ziel dieser Arbeit darin bestand, das Sokratische Gespräch in der Soziokulturellen Animation zu integrieren und nicht darin, aus Sicht der Soziokulturellen Animation die Methode des Sokratischen Gespräches weiter zu entwickeln und weil die Bearbeitung dieser Kritikpunkte den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, sind sie als offene, nicht beantwortete Fragen zu betrachten, die zur Weiterentwicklung des Sokratischen Gespräches anregen sollen.

#### Ungewollte Kinder

• Das Sokratische Gespräch ist eine Methode, die ergebnisoffen ist. Weiter bringt sich die Gesprächsleitung im Sokratischen Gespräch nicht inhaltlich in die Diskussion ein. Dies bedeutet, dass gerade in Haltungsfragen ein Konsens gefunden werden kann, der den Überzeugungen der Gesprächsleitung widerspricht. In Anlehnung an den Begriff der Hebammenkunst wurde dieses Problem von den Autoren als «die ungewollten Kinder» bezeichnet. Es ist denkbar, dass der entstandene Konsens eines korrekt durchgeführten Sokratischen Gespräches rassistisch oder anderweitig ethisch-moralisch verwerflich ist. Diese dysfunktionalen Erkenntnisse (vgl. Kapitel 3.2.1) münden oft in neuen Problemen, da diese neuen Ansichten resistenter für Veränderungen sind. Hinzu kommt, dass diese dysfunktionalen Erkenntnisse verstärkt werden, wenn sie von der Gesprächsleitung nicht frühzeitig erkannt werden.

## Berufung auf Erfahrung

• Im Sokratischen Gespräch wird induktiv stets von der Erfahrung her argumentiert. Zu Beginn der regressiven Methode der Abstraktion äussert ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin also eine Erfahrung, anhand welcher die Diskussion weitergeführt wird. Dabei wird diese Erfahrung selbst nicht kritisch hinterfragt und damit vernachlässigt, dass die Wahrnehmung, welche die Erfahrung konstituiert, gerade in Haltungsfragen durch bereits gemachte Meinungen geprägt wird und damit die Erfahrung an sich vorbelastet konstruiert wird. Diese Konstruktion als Leitperson zu hinterfragen würde bedeuten, sich lenkend und suggestiv in das Gespräch einzubringen und widerspricht damit der Rolle der Gesprächsleitung. Aus diesen falschen Wahrnehmungen können im Gespräch denn auch ungewollte Kinder entstehen.

### Zusammensetzung der Gruppe

Im Sokratischen Gespräch wird die Zielgruppe äusserst offen formuliert (vgl. Kapitel 5.5.2). Die konkrete Durchführung findet dann oft in bereits festgelegten Settings wie Philosophieunterricht (vgl. Kapitel 3.1.2) oder in der Psychotherapie (vgl. Kapitel 3.2) statt. Neben diesen Settings existiert die Methodik aber auch als offene Veranstaltung, zu der alle interessierten Personen Zugang haben. In der bearbeiteten Literatur wurde jedoch nicht ausgeführt, wie die Teilnehmenden für offene Sokratische Gespräche beworben und erreicht werden. Weiter noch war keine Auseinandersetzung damit zu finden, wo und mit wem Sokratische Gespräche stattfinden. Es wurde nicht reflektiert, wie eine grösstmögliche Heterogenität bei den Teilnehmenden zu erreichen is oder ob ein Sokratisches Gespräch aufgrund einer gesellschaftlichen Ausgangssituation an einem spezifischen Ort als Methode stattfinden sollte. Sokratische Gespräche scheinen zufällig an beliebigen Orten zu entstehen, je nach dem, ob eine Leitperson gerade Lust dazu hat eine neue Diskussion zu eröffnen. Dabei ist anzunehmen, dass durch nicht reflektierte Werbung bereits ein sehr kleiner Kreis an Personen auf die Veranstaltung aufmerksam wird. So offen die Zielgruppe auch formuliert ist, sollte intensiver überprüft werden, welche Personen warum an den Gesprächen teilnahmen, um anschliessend zu evaluieren, wie auch andere gesellschaftliche Gruppen Zugang zum Gespräch erhalten könnten.

Trotz dieser Punkte lässt sich festhalten, dass das Sokratische Gespräch insgesamt eine für ihre Ziele geeignete Methode darstellt. Im Rahmen der Soziokulturellen Animation müssen Fachpersonen aber ein Gefühl dafür entwickeln, in welchen Situationen und mit welchen Gruppen sich die Durchführung anbietet und in welchen nicht. Schliesslich ist die Methode nicht als Allheilmittel zu betrachten, sondern eignet sich nur in spezifischen Situationen, und nicht jeder Fachperson liegt die Leitung eines Sokratischen Gespräches.

Dennoch bietet das Sokratische Gespräch viele unterschiedliche Lernfelder. So erhält die Zielgruppe die Möglichkeit im Rahmen des Sokratischen Gespräches das Argumentieren zu lernen, zu reflektieren und die eigene Meinung zu schärfen. Im Umgang mit anderen ermöglicht die Methode bestehende Machtstrukturen zu durchbrechen, indem alle Beteiligten im Gespräch zu gleichen Teilen berücksichtigt werden. Zudem ist das Sokratische Gespräch mit dem Fokus auf den unmittelbaren Erkenntnisgewinn in den Individuen und dem Bestreben eines intersubjektiven Wahrheitskonsenses ein Zugewinn für den Methodenkoffer der Soziokulturellen Animation. Dadurch, dass dieser Fokus ein neuer ist, aber auch das Vorgehen in der Methode für die Soziokulturelle Animation noch nicht bekannt ist, bedarf es an Praxiserfahrung, die im Umgang mit der Methode gesammelt werden muss. Dies ist denn auch die Empfehlung der Autoren: Dass die neu erschlossene Methode in den unterschiedlichsten Bereichen der Soziokulturellen Animation zur Anwendung kommt und sich dadurch im Methodenrepertoire von Animatoren und Animatorinnen für deren spezifische Arbeitsfelder weiterentwickeln kann.

## 8. Quellenverzeichnis

- Altrichter, Rudolf & Ehrensperger, Elisabeth (2010). Sokrates. Bern: Haupt.
- AvenirSocial (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial.
- Birnbacher, Dieter (2002). Philosphie als sokratische Praxis: Sokrates, Nelson, Wittgenstein. In Dieter Birnbacher & Dieter Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 140-165). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Draken, Klaus (2011). Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. Münster: LIT.
- Fisher, Roger & Ertel, Danny (1998). Arbeitsbuch verhandeln. So bereiten Sie sich schrittweise vor (Wilfried Hof, Übers.). Frankfurt am Main: Campus (engl. Getting Ready to Negotiate, New York 1995).
- Fuhrmann, Manfred (2014). *Platon. Apologie des Sokrates*. Griechisch / Deutsch. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Gillet, Jean-Claude (1998). Animation. Der Sinn der Aktion (Heinz Wettstein, Übers.). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles (franz. Animation et Animateurs, Le sens de l'action, Paris 1995).
- Giesecke, Hermann (2010). Pädagogik als Beruf, Grundformen pädagogischen Handelns (10. Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Glasl Friedrich (2008). Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte Übungen Methoden (5. Auflage). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Habermas, Jürgen (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In Jürgen Habermas & Niklas Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie Was leistet die Systemforschung?* (S. 101-141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hafen, Martin (2005). Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Luzern: Interact.
- Hafen, Martin (2010). Die Soziokulturelle Animation aus systemtheoretischer Perspektive. In Bernard Wandeler (Hrsg.), Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion (S. 157-202). Luzern: Interact.
- Hangartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation als Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion (S. 265-324). Luzern: Interact.
- Heckmann, Gustav (2002). Gustav Heckmann: Lenkungsaufgaben des sokratischen Gesprächsleiters. In Dieter Birnbacher & Dieter Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 73-91). Stuttgart: Philipp Reclam jun.

- Hermann-Stietz, Ina (2009). Praxisberatung und Supervision in der Sozialen Arbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Horster, Detlef (1994). Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Husi, Gregor (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion (S. 97-156). Luzern: Interact.
- Kant, Immanuel (2014). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In Stollberg-Rilinger Barbara (Hrsg.), Was ist Aufklärung? Thesen, Definitionen, Dokumente (S. 9-18). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Kranz, Margarita (1994). Platon. Menon. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Loska, Rainer (1995). Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, Ekkehard (2004). Sokrates. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Martens, Ekkehard (2012). Platon. Theätet. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Neisser, Barbara (2002). Das sokratische Gespräch im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. In Dieter Birnbacher & Dieter Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 198-214). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Nelson, Leonard (2002). Leonard Nelson: Die sokratische Methode. In Dieter Birnbacher & Dieter Krohn (Hrsg.), Das sokratische Gespräch (S. 21-72). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Philosophisch-Politische Akademie e.V. (ohne Datum). Über die PPA. Gefunden unter http://www.philosophisch-politische-akademie.de/index.html#top
- Philosophisch-Politische Akademie e.V. (2015, Januar). Sokratische Gespräche und Lektürseminare 2015. Gefunden unter http://www.philosophisch-politische-akademie.de/download/2015/GSP-Jahresprogramm-2015.pdf
- Rähme, Boris (1996). Der Konsens in Theorie und Praxis des Sokratischen Gesprächs. In Dieter Krohn, Barbara Neisser & Nora Walter (Hrsg.), *Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch* (S. 143-164). Frankfurt am Main: dipa.
- Raupach-Strey, Gisela (1996). Die Beziehung zwischen Diskurtheorie und Sokratischem Gespräch keine Einbahnstrasse! In Dieter Krohn, Barbara Neisser & Nora Walter (Hrsg.), *Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch* (S. 39-74). Frankfurt am Main: dipa.
- Raupach-Strey, Gisela (1999). Das Paradigma der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson (1882-1927) und Gustav Heckmann (1898-1996). In Dieter Krohn, Barbara Neisser, Nora Walter (Hrsg.), Das Sokratische Gespräch Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis (S. 36-68). Frankfurt am Main: dipa.

- Raupach-Strey, Gisela (2002). Das Sokratische Paradigma und seine Bezüge zur Diskurstheorie. In Dieter Birnbacher & Dieter Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 106-139). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Raupach-Strey, Gisela (2002). Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster: LIT.
- Regenbogen, Arnim (Hrsg.). (2013). Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Felix Meiner.
- Russel, Bertrand (2005). Denker des Abendlandes. Eine Geschichte der Philosophie. Bindlach: Gondrom.
- Schmocker, Beat (2011). Soziale Arbeit und ihre Ethik in der Praxis. Eine Einführung mit Glossar zum Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Bern: AvenirSocial Soziale Arbeit Schweiz.
- Seithe, Mechthild (2012). Schwarzbuch Soziale Arbeit (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Spierts, Marcel (1998). Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit (Theo Hof, Übers.). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles (niederländisch Balanceren en Stimuleren, Methodisch handelen in het sociaalcultureel werk, Utrecht 1997).
- Stäheli, Reto (2010). Transformationen Das Verhältnis von Soziokultureller Animation zu Kultur und Kunst. In Bernard Wandeler (Hrsg.), Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion (S. 225-264). Luzern: Interact.
- Stavemann, Harlich (2015). Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Thiersch, Hans (2006). Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Wettstein, Heinz (2010). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen.... In Bernard Wandeler (Hrsg.), Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion (S. 15-62). Luzern: Interact.
- Willener, Alex (2007). Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt. Luzern: Interact.
- Willener, Alex (2010). Sozialräumliches Handeln. In Bernard Wandeler (Hrsg.), Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion (S. 349-382). Luzern: Interact.