

**Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft
Band 18**

**Kann man Philosophie Kindern nahe bringen?
Eine Untersuchung am Beispiel von
"Sofies Welt" von Jostein Gaarder**

Astrid Juliane Wolf

August 1999

Fachhochschule Köln
Fachbereich Bibliotheks- und Informationswesen

Wolf, Astrid Juliane:

Kann man Philosophie Kindern nahe bringen? Eine Untersuchung am Beispiel von

"Sophies Welt" von Jostein Gaarder /

von Astrid Juliane Wolf. -

Köln : Fachhochschule Köln, Fachbereich Bibliotheks- und

Informationswesen, 1999. -

(Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft; 18)

ISSN (Print) 1434-1107

ISSN (elektronische Version) 1434-1115

*Die **Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft** berichten über aktuelle Forschungsergebnisse des Fachbereichs Bibliotheks- und Informationswesen der Fachhochschule Köln. Veröffentlicht werden sowohl Arbeiten der Dozent/inn/en, als auch herausragende Arbeiten der Studierenden. Die Kontrolle der wissenschaftlichen Qualität der Veröffentlichungen liegt bei der Schriftleitung. Jeder Band erscheint parallel in Printversion und in elektronischer Version (über unsere Homepage: <http://www.fbi.fh-koeln.de/papers/index/titel/htm>).*

Fachhochschule Köln Fachbereich Bibliotheks- und Informationswesen Claudiusstr.1 D-50678 Köln

Tel.: 0221/8275-3376 Fax: 0221/3318583

Schriftleitung: Karin Finkbeiner, Prof. Dr. Wolfgang G. Stock

© by FH Köln 1999

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	S. 5
2.	Theorie der Kinderphilosophie	S. 6
2.1	Begriffsabgrenzung	S. 6
2.2	Geschichte der Kinderphilosophie	S. 8
2.3	Systematisierung der Modelle	S. 10
2.4	Die Vermittlungstheorien	S. 11
2.5	Die Haltungstheorien	S. 19
2.6	Weitere Theorien	S. 27
2.7	Gemeinsamkeiten	S. 28
3.	"Sofies Welt" als philosophisches Jugendbuch	S. 28
3.1	Das "Erfolgswerk" und sein Autor	S. 29
3.2	Die belletristische Rahmenhandlung	S. 30
3.3	Die literarische Betrachtung	S. 31
3.4	"Sofies Welt" - eine Philosophiegeschichte für Kinder?	S. 34
3.5	"Sofies Welt" im Feld "Kinderphilosophie"	S. 38
3.6	Die Produktpalette "Sofies Welt"	S. 39
4.	Eigene Untersuchungen zu "Sofies Welt"	S. 42
4.1	Ausleihstatistik	S. 43
4.2	Umfrage bei Schülern	S. 43
4.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	S. 46
5.	Schlußbemerkungen	S. 47
6.	Literaturverzeichnis	S. 48
7.	Abkürzungsverzeichnis	S. 50

Anlage 1: Fragebogen

1. Einleitung

Welchen Stellenwert hat philosophische Literatur für Kinder und Jugendliche zu Beginn der Informationsgesellschaft und zum Ende dieses Jahrtausends ? Macht es nicht wesentlich mehr Sinn, eine Computerzeitschrift zu abonnieren ? Oder kommt der Philosophie im Zeitalter der Bits und Bytes doch noch eine Bedeutung zu ?

In unserer immer komplexer werdenden Gesellschaft muß die Entwicklung eines stabilen Ichs ein grundlegendes Erziehungsziel sein. Die Identitätsfindung hat aber ganz unmittelbar etwas damit zu tun, was man als "philosophische Fragestellungen" bezeichnen kann. Soziale und politische Mündigkeit sind nicht losgelöst zu sehen von den Fragen : Wer bin ich ? Welche Werte habe ich ? Angesichts der Informationsflut in unserer Mediengesellschaft wird es immer schwieriger, seinen eigenen Standpunkt zu finden. In diesem Zusammenhang ist nicht nur der Zugang zu Information wichtig, sondern auch die Fähigkeit, diese Informationen kritisch zu hinterfragen. Schon in Bibliotheken '93 wird auf die Bedeutung der "information literacy" hingewiesen : „Um eine Zweiklassengesellschaft zu verhindern, muß neben der Lesefähigkeit ("literacy") immer stärker auch die "information literacy" entwickelt werden, d.h. die Fähigkeit, Informationen zu finden, zu bewerten und mit ihnen gestaltend umzugehen.“ (Bibliotheken `93, 1994, S.70)

Um scheinbar Selbstverständliches und Alltägliches einordnen und seine Bedeutung kritisch bewerten zu können, muß man die Fähigkeit zur Reflexion und Selbstreflexion erworben haben. Damit bewegt man sich aber schon auf dem Gebiet der Philosophie.

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, in einem theoretischen Teil eine Übersicht über die Geschichte und die verschiedenen Richtungen der Kinderphilosophie zu geben. Anhand eines ausgewählten Beispiels („Sofies Welt“ von Jostein Gaarder) soll dann in einem zweiten Teil ein Bezug zwischen einem literarischen Bestseller aus dem bibliothekarischen Grundbestand und kinderphilosophischen Aspekten hergestellt werden. In einem dritten, praxisnahen Teil möchte ich untersuchen, in welchem Grad der große Verkaufserfolg dieses Buches sich als Bekanntheitsgrad in einer bestimmten Altersgruppe (10. Jahrgangsstufe) widerspiegelt.

2. Theorie der Kinderphilosophie

2.1 Begriffsabgrenzung

Was heißt "Philosophie" im Kontext von "Philosophie für Kinder" und "Kinderphilosophie"?

2.1.1 Philosophie

Der Ursprung des Begriffs "Philosophie" (von dem Kompositum φιλοσοφία aus φιλεῖν - gern haben und σοφία - Wissen / Weisheit) datiert aus der Antike, wobei der Beginn der abendländischen Philosophie bei den Naturphilosophen des 6. Jh. V. Chr. angesetzt wird. Das Wort "Philosophie" selbst wurde erst später benutzt, zunächst das Verb "philosophieren" und das Adjektiv "philosophisch" im ausgehenden 5. Jh. v. Chr. bei den Sokratesschülern. Philosophieren fand zunächst vorwiegend in Form von öffentlichen Reden und Disputen statt. Bei Sokrates und Platon heißt Philosophieren vor allem Streben nach Wissen und Wahrheit (vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, 1985, Bd. 7, S. 573 ff).

In der Antike war die Philosophie die Mutter aller Wissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften waren ihr untergeordnet. Im Laufe der Geschichte haben die Einzelwissenschaften sich immer mehr voneinander und von der Philosophie abgegrenzt. Eine Wissenschaft (z.B. Mathematik) definiert sich heute durch einen spezifischen Gegenstandsbereich (z.B. die Zahlen) und durch bestimmte Methoden (z.B. axiomatisch - deduktiv).

Bei der Philosophie liegt eine „zirkuläre Struktur“ vor : Einerseits setzt die Festlegung des Begriffs schon Philosophie voraus, andererseits ist diese Begriffsbestimmung ein Ergebnis „ philosophischer Reflexion“ (vgl. Handbuch philosophischer Grundbegriffe, 1973, Bd. II, 1071). Die Frage „Was ist Philosophie?“ ist schon eine philosophische Fragestellung: „ Der Begriff der Philosophie ist selbst Gegenstand der Philosophie“ (Handbuch philosophischer Grundbegriffe, 1973, Bd. II, S. 1071).

Die Problematik der Begriffsfixierung und Methodik kann aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein. Für das Feld "Kinderphilosophie" oder "Philosophie für Kinder und Jugendliche" muß von einem Minimalkonsens ausgegangen werden.

Als Arbeitshypothese soll im folgenden eine Gebrauchsdefinition dienen, die für die Befürworter der Kinderphilosophie einen solchen Minimalkonsens darstellt. „Philosophie ist eine aktive Auseinandersetzung auch mit konkreten Gegenständen der uns umgebenden Welt, die dialogisch mit Gesprächspartnern vollzogen wird. Hierzu sind grundlegende Denkfähigkeiten, wie Erklären, Begründen und Infragestellen, ebenso wie eine Artikulation in einer am alltäglichen Sprachgebrauch orientierten Ausdrucksweise als ausreichend zu betrachten. Von Philosophie kann gesprochen werden, wenn die sprachlichen Äußerungen eine Ähnlichkeit zu Aussagen zeigen, die herkömmlicherweise als philosophisch gewertet werden.“ (Englhart, 1997, S.27f)

Philosophie als aktive Auseinandersetzung zeigt sich bei Kindern oft im Hinterfragen von Selbstverständlichem. Kritische Kinderfragen (warum, weshalb, wieso ?) machen besonders deutlich, wie sehr Philosophie durch den Dialog lebt.

2.1.2 Kind

Um das Feld “Kinderphilosophie“ näher zu betrachten, muß nach dem Begriff “Philosophie“ auch der Begriff “Kind“ präzisiert werden, da er oft ungenau verwendet wird. Stephan Englhart grenzt, ebenfalls im Sinne einer Arbeitshypothese, in seinem Buch “Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie“ (das auf seiner Magisterarbeit von 1996 aufbaut) den Zeitraum der Kindheit gegenüber dem Kleinkindalter und dem Jugendalter ab. Das Kleinkind schließt er wegen seiner mangelnden Sprachfähigkeit vom Philosophieren aus, da der Austausch von Fragen und Argumenten beim Philosophieren an Sprache gebunden ist. Nach Englhart reicht die Kindheit vom 3./4. Lebensjahr bis zum Beginn der Pubertät im Alter von ca. 10-11 Jahren, Charakteristische Merkmale dieser Phase sind neben dem Staunen über Alltagsphänomene eine gut ausgebildete Sprachfähigkeit, grundlegende Denkfähigkeiten sowie ein ganzheitliches Denken. Das Jugendalter beginnt nach Englhart mit der Pubertät und reicht bis zum Alter von 18 Jahren. Es ist charakterisiert durch formal-operatorisches Denken im Gegensatz zum konkret-operatorischen Denken der späten Kindheit. Englhart bezieht sich bei dieser Einstufung auf den Schweizer Psychologen Jean Piaget (1896 – 1980) und seine Studien über die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes (vgl. Englhart 1997, S.17)

Neben diesen Abgrenzungskriterien, die sich im wesentlichen auf kognitive Strukturen beziehen, gibt es auch andere, die auf sozialen oder biologischen Faktoren basieren.

Für den Bereich der Kinderphilosophie sind diese Unterscheidungskriterien aber eher sekundär.

2.1.3 Mögliche Verknüpfungen der Begriffe „Philosophie“ und „Kinder“

In dem Kompositum „Kinderphilosophie“ kann die Verknüpfung der beiden Begriffe „Philosophie“ und „Kinder“ auf unterschiedliche Weise aufgefaßt werden.

Zum einen kann darunter eine Philosophie über Kinder bzw. eine Philosophie der Kindheit verstanden werden, also ein Teilgebiet der Philosophie, das sich mit der Kindheit als Lebensphase beschäftigt. Mögliche Fragestellungen wären hier z. B. „Was bedeutet es, ein Kind zu sein?“ oder „Sind manche Kunstwerke eines Kindes nicht genausoviel wert wie die >Strichmännchen< oder >Farbkleckse< mancher moderner Künstler?“ (Matthews, 1995, S.17) Auch „Untersuchung, Gespräche, Bewertungen und Analysen, die von Erwachsenen über die philosophische Potenz von Kindern angeführt werden“ (Brünning, 1985, S.27), gehören zu diesem Bereich.

Zum anderen kann unter dem Begriff „Kinderphilosophie“ Philosophie für Kinder verstanden werden, also von Erwachsenen für Kinder erstellte Geschichten, Programme, Lehrbücher oder Kinderbücher, die die Kinder an philosophische Inhalte und Methoden heranführen sollen.

Ein weiterer Bereich der Kinderphilosophie ist das Philosophieren mit Kindern, bei dem Erwachsene und Kinder gemeinsam grundlegende Fragen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder im Gespräch aufgreifen.

Unter Kinderphilosophie wird aber auch „das Philosophieren der Kinder für sich, über sich und miteinander“ (Brünning, 1985, S.27) verstanden, d.h. in diesem Bereich findet Kinderphilosophie rein auf der Ebene der Kinder statt. Im Sinne der o.g. Arbeitshypothese kann man dies als „kindliche“ Philosophie (Merten, 1980, S.83, zitiert nach Enghart, 1997, S.26) bezeichnen.

2.2 Geschichte der Kinderphilosophie

Auch wenn sich viele Philosophen im Laufe der Jahrhunderte über Philosophie für Kinder oder das Philosophieren mit Kindern sowohl zustimmend als auch ablehnend geäußert haben, so beginnt die Geschichte der Kinderphilosophie im engeren Sinne erst in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts. Der Begriff „Kinderphilosophie“ wird

zum ersten Mal in der philosophischen Literatur 1953 von Karl Jaspers benutzt :
"Wer sammeln würde, könnte eine reiche Kinderphilosophie berichten. Der Einwand, die Kinder hätten das vorher von ihren Eltern oder anderen gehört, gilt offenbar gar nicht für die ernsthaften Gedanken. Der Einwand, daß diese Kinder doch nicht weiter philosophieren und daß solche Äußerungen nur zufällig sein könnten, übersieht die Tatsache: Kinder besitzen oft eine Genialität, die im Erwachsenenalter verloren geht. Es ist, als ob wir mit den Jahren in das Gefängnis der Konventionen und Meinungen, der Verdeckungen und Unbefragtheiten eintreten, wobei wir die Unbefangenheit des Kindes verlieren. Das Kind ist noch offen im Zustand des sich hervorbringenden Lebens, es fühlt und sieht und fragt, was ihm dann bald entschwindet. Es läßt fallen, was einen Augenblick sich ihm offenbart und ist überrascht, wenn die aufzeichnenden Erwachsenen ihm später berichten, was es gesagt und gefragt habe." (Jaspers, 1953, S.11f.,zitiert nach Enghart, 1997, S.41f).

Im US Staat New Jersey gründete Matthew Lipman 1974 das IAPC („Institute for the Advancement of Philosophy for Children“), die Keimzelle der systematischen Kinderphilosophie. Dieses Institut beschäftigt sich mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrern an Grundschulen, weiterführenden Schulen und Hochschulen sowie der Entwicklung von Lehrplänen und Materialien für Philosophie im Unterricht (vgl. Lipman, 1984 in ZDP 1/84, S.39).

Ein zweiter wesentlicher Ansatz ging in den USA von Gareth B. Matthews aus. 1980 erschien „Philosophy and the Young Child“, 1984 „Dialogues with Children“, in denen er von seinen Gesprächen mit Kindern über philosophische Fragen berichtete.

Von Bedeutung ist auch Ronald Reed, ein Schüler Lipmans, der dessen Ansatz weiterentwickelte.

Im deutschsprachigen Raum gilt Ekkehard Martens als erster Vertreter der Kinderphilosophie. Er ist Mitherausgeber der „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie“ (seit 1994 „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“). „Kinderphilosophie“ als fester Begriff geht auf ihn zurück. Seine Vorlesungen in Hamburg in Didaktik der Philosophie, vor allem aber das Themenheft „Kinderphilosophie“ in ZDP („Zeitschrift für Didaktik der Philosophie“) 1984 machten den Begriff in Fachkreisen bekannt.

In Österreich arbeitet seit 1984 die Lipman-Schülerin Daniela G. Camhy im Bereich der Kinderphilosophie. Sie leitet seit 1990 das „Institut für Kinderphilosophie“ in Graz,

das sich u.a. mit Aus- und Weiterbildung und philosophischer Beratung beschäftigt (vgl. Camhy, 1991, ZDP, S.69).

Detlef Horster hat in Deutschland seit 1989 verschiedene Arbeiten zum Thema Philosophieren mit Kindern veröffentlicht. Er sieht sich dabei betont in der Tradition des Sokrates stehend.

Eine Position, die im wesentlichen von Matthews beeinflusst ist, vertritt Hans-Ludwig Freese, der auch Matthews Arbeiten in Deutschland herausgegeben hat (vgl. Enghart 1997, S.46f).

Da die Veröffentlichungen zum Thema Kinderphilosophie sich über einen relativ kurzen Zeitraum erstrecken, ist das Feld überschaubar. Schaut man sich die Literaturverzeichnisse an, so stellt man fest, daß in jeder Veröffentlichung auf mehrere andere Vertreter verwiesen wird bzw. auf deren Schriften Bezug genommen wird. Viele Vertreter der Kinderphilosophie haben in einem Lehrer/Schüler-Verhältnis gestanden oder in irgendeiner Form zusammengearbeitet bzw. arbeiten noch zusammen.

Einige Konzepte stellen Weiterentwicklungen oder Abwandlungen bereits vorhandener Theorien dar. Trotzdem kann zwischen unterschiedlichen Positionen differenziert werden.

2.3 Systematisierung der Modelle

Da die Magisterarbeit von Stephan Enghart den bisher umfassendsten Vergleich der verschiedenen Positionen darstellt, stütze ich mich bei der Systematisierung der Modelle im Wesentlichen auf die o.g. Publikation.

Auf Grund des Ursprungs oder der Wurzeln einzelner Theorien leitet Enghart vier Traditionsstränge her, die er dann in zwei Hauptgruppen zusammenfaßt.

In einem ersten Traditionsstrang zieht er eine Linie von Piaget über Lipman zu Camhy und Reed. Die Kinderphilosophien dieses Strangs bezeichnet er mit dem Begriff „logisch-argumentative Theorien“.

Ausgehend von Sokrates über Kant verbindet Enghart in einem zweiten Strang die Philosophen Fries, Nelson und Heckmann mit Horster und bezeichnet diese Position als „sokratische Theorien“.

Beide Theoriefamilien, die logisch-argumentative und die sokratische, werden unter dem Oberbegriff „Vermittlungstheorien“ zusammengefaßt.

Diese Gruppe grenzt Enghart gegen eine zweite ab, die er unter dem Begriff

„Haltungstheorien“ zusammenfaßt.

Dazu gehört der dritte Traditionsstrang, der von Piaget ausgehend Matthews und Freese verbindet und dessen Vertreter von Enghart als Verfechter einer „gesprächsorientierten Theorie“ bezeichnet werden.

Von Piaget über Lipman, aber auch mit Wurzeln bei Sokrates, Platon und Kant führt der vierte Strang zu Martens und Brüning. Hier spricht Enghart von „rationalistischen Theorien“ (vgl. Enghart, 1997, S. 47 ff).

2.4 Die Vermittlungstheorien

2.4.1 Die logisch–argumentativen Theorien

Die Vertreter der logisch–argumentativen Theorien gehen davon aus, daß mit Hilfe der Philosophie die Denkfähigkeit von Kindern gefördert werden kann.

2.4.1.1 Matthew Lipman

Der erste, der sein Programm als „Philosophy for Children“ (P₄C) bezeichnete, war Prof. Matthew Lipman. Mit seinen Mitarbeitern entwickelte er am „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ Curricula für den Philosophieunterricht an Grund- und weiterführenden Schulen. Ausgangspunkt des Konzepts ist die Hypothese, daß geeignete Methoden die Denkfähigkeit (von Lipman „reasoning skills“ genannt) fördern können. Dazu entwickelte Lipman philosophische Erzählungen für Kinder. Zuerst erschien „Harry Stottlemeier’s Discovery“ (1974), ein kinderphilosophischer Grundkurs für die Klassen 5 – 6. Das gesamte Programm umfaßt mehrere Bücher zu verschiedenen Teilgebieten der Philosophie für unterschiedliche Altersstufen. „Kio und Gus“ ist für die Klassen 3 – 4 konzipiert und beschäftigt sich mit dem Nachdenken über Natur und Wissenschaft. „Pixi“ richtet sich an die Klassen 4 und 5 und behandelt Fragen zum Nachdenken über Sprache und Bedeutung. Das o.g. Buch „Harry Stottlemeier’s Discovery“ für Klasse 5 – 6 erarbeitet Teile der aristotelischen Syllogistik. In „Lisa“ werden Fragen der Ethik für die Klassen 5 - 7 behandelt. „Suki“ richtet sich an die Klassen 8 –10 und soll anregen zur Beschäftigung mit Ästhetik in Gedichten und Geschichten. Schließlich geht es in „Mark“ um Probleme von Politik, Staat und Gesellschaft für die Klassen 8 – 10.

Es liegt also ein umfangreicher Lehrplan vor, der nicht nur in Teilgebiete der Philosophie einführen, sondern als Ansatzpunkt für Diskussionen dienen soll (vgl. Mostert, 1984, S. 55 f).

Zu den einzelnen Büchern hat Lipman in Zusammenarbeit mit Pädagogen (genannt sei stellvertretend Ann M. Sharp) Lehrerhandbücher („manuals“) herausgegeben.

In dem Lehrerhandbuch zu „Harry Stottelmeiers Entdeckung“ gibt Lipman Hinweise zur Arbeit mit dem Buch, in denen er sein Konzept in Grundlagen erläutert. „Philosophie soll nicht bloß als Wissen, sondern als Tätigkeit verstanden werden, die neue Möglichkeiten des Denkens erschließt.“ (Lipman, 1990, S. 255) Lipman benutzt Philosophie hier als Hilfsmittel zur Entwicklung oder Förderung von „reasoning skills“, zu denen er u.a. Argumentationsfähigkeit, Erkennen von Zusammenhängen, Erarbeiten alternativer Denkmodelle, Aufzeigen verschiedener Lösungen oder Lösungsansätze und Treffen von Entscheidungen zählt.

Eckpfeiler von Lipmans Theorie sind der Dialog und die Logik. „Zum Philosophieren gehört auch eine bestimmte Gesprächsform, ein Dialog, dem ‘Sokratischen Lehrgespräch’ vergleichbar.“ (Lipman, 1990, S. 255). Ziel und Methode des sokratischen Gesprächs definiert er anhand von vier Forderungen für den Unterricht: „Selbstdenken“, „Argumentation“, „Ausgehen vom konkret Erfahrenen“ und „Nicht Werten“ (durch Lehrer). Lehrer und Schüler bilden dabei eine „Forschungsgemeinschaft“ bei der Suche nach stichhaltigen Begründungen („community of inquiry“).

Neben der Argumentation im Dialog ist die Logik der zweite Eckpfeiler des P₄C – Programms. „Die Logik, mit der sich das IAPC (Institute for the Avancement of Philosophy for Children) beschäftigt, ist vielfach bekannt als Formallogik, klassische Logik oder Aristotelische Logik. Es ist jene Form der Logik, die der gewählten Alltagssprache am nächsten ist, während sie gleichzeitig eine methodische systematische Strenge besitzt.... Es ist die Logik, die Sprache vernünftig macht.“ (Lipman, 1990, S.256).

Der Kinderbegriff bei Lipman ist altersmäßig nicht genau umrissen. Sein Programm wendet sich an Kinder ab dem 6. Lebensjahr bis einschließlich Klasse 10, der Schwerpunkt seines didaktischen Programms liegt bei der Primarstufe und der Sekundarstufe I.

Für Lipman beginnt philosophisches Denken bei Kindern mit Warum–Fragen. „Children begin to think philosophically when they begin to ask why“ (Lipman, 1978, S.53), Neugier („hunger for meaning) und Staunen („wondering at the world“) sind für ihn

Ausgangspunkte philosophischen Fragens. Für Lipman sind Kinder verstehende, vernünftige und urteilende Wesen. Er betrachtet Handlungen von Kindern bereits in einer vorsprachlichen Phase als Ergebnis von induktivem und deduktivem Denken, nicht als Instinkt (vgl. Lipman, 1978, S.35).

In Lipmans Philosophieverständnis sind philosophische Fragen (metaphysische, logische und moralische) neben wissenschaftlichen Erklärungen und symbolischer Interpretation eine Möglichkeit, die (Um-) Welt zu begreifen bzw. zu erklären (vgl. Lipman, 1978, S.15 ff). Zum kritischen Denken als Ziel gehören die beiden Komponenten Wissen und Weisheit („knowledge and wisdom“). Ohne Wissen (z.B. über die Geschichte der Philosophie oder Fachsprache) geht es nicht, aber wichtiger in einer sich verändernden Welt ist die zweite Komponente, wobei Lipman unter Weisheit „intellectual flexibility and resourcefulness“ (Lipman, 1990, S.9) versteht.

Nach Lipman stützt sich Denken auf Kriterien („reliable reason“). Die Qualität des Denkens kann überprüft werden anhand von Metakriterien : „reliability, strength, relevance, coherence, consistency“ (Lipman, 1990, S.15). Das kritische Denken orientiert sich dabei an Megakriterien : „truth, right, wrong, just, good, beautiful“ (Lipman, 1990, S.13), die wiederum an dem „great galactic criterion of meaning“ (Lipman, 1990, S.13) gemessen werden.

Ergänzend sei erwähnt, daß neben den Kriterien das „self-correcting thinking“ ein wesentlicher Aspekt des kritischen Denkens ist. Damit meint Lipman, daß die Eigendynamik der Gruppe („community“) zu einem sich selbst korrigierenden Denkprozeß führt (vgl. Lipman, 1990, S.14). Wichtig ist hier auch der Kontext einer Frage, also die allgemeine Sachlage, denn kein Problem kann isoliert betrachtet werden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Philosophie bei Lipman als kritisches Denken verstanden wird, „das sich an Kriterien orientiert, selbstkorrigierend und kontextsensibel ist“ (Englhart, 1997, S. 61).

Ziel von Kinderphilosophie im Sinne Lipmans ist es, diese Fähigkeiten bei Kindern zu fördern. Dies geschieht durch die Methode der „community of inquiry“, einer dialogisch orientierten Untersuchungsgemeinschaft. Die dabei verwendeten Mittel sind philosophische Geschichten (vgl. Englhart, 1997, S.65).

2.4.1.2 Ronald Reed

Ronald Reed, seit 1986 Professor für Philosophie und Erziehungswissenschaften in Fort Worth, Texas, hat eine Ausbildung am IAPC bei Professor Lipman erhalten. Sein Konzept basiert im wesentlichen auf der Theorie Lipmans. Neben den schulischen Bereich, den er u.a. wegen Disziplinierung und Benotung kritischer sieht als Lipman (vgl. Reed, 1990b, S. 115), tritt bei ihm das Eltern–Kind–Gespräch. Er führt neue Gesprächsformen in die Theorie der Kinderphilosophie ein.

Dabei unterscheidet Reed fünf Gesprächsformen, die sich aber überschneiden können :

- das informierende Gespräch
- das entdeckende Gespräch (nach Reed die zentrale Gesprächsform)
- das emotionale Gespräch
- die Unterhaltung
- das zweckbestimmte Gespräch

Er gibt Anleitungen, wie diese (meist außerschulischen) Gespräche gestaltet werden sollen und erarbeitet Kriterien, wann ein Gespräch als erfolgreich betrachtet werden kann (vgl. Reed, 1990a, S.29 ff).

Reeds Philosophiebegriff hebt die Bedeutung des Sprechens hervor. Zum einen fördert das Gespräch den Zusammenhalt einer Gemeinschaft (auch im politischen Sinn), weil es zur Bildung eines Konsens führt. Zum zweiten fördert es die Identitätsbildung, indem es dem Einzelnen hilft, seine Identität als Individuum und Mitglied einer Gruppe zu finden (vgl. Reed, 1990a, S.5).

In seinem Kinderbegriff betont Reed das Individuelle : „Das einzig gemeinsame Merkmal aller Kinder ist ihr Alter“ (Reed, 1990a, S.9). Er geht davon aus, daß Kinder von Natur aus weder „wilde Tier(e)“ (Reed, 1990a, S. 8) noch „moralisch handelnde Wesen“ (Reed, 1990a, S. 8) sind. Bei der Suche nach einem Weg zwischen diesen Extremen formuliert er eine Reihe von Eigenschaften, wobei er aber betont, daß diese nicht uneingeschränkt auf alle Kinder zutreffen. „Mir kam es lediglich darauf an, wichtige Eigenschaften aufzeigen, die sehr viele Kinder haben“ (Reed, 1990a, S. 15).

„1. Kinder sind unerfahren. Und wenn der “Stoff“ des Nachdenkens von der Erfahrung gestützt wird, dann haben Kinder oftmals nicht genügend “Stoff“, um effektiv nachzudenken. Ich behaupte jedoch nicht, daß Kinder nicht effektiv nachdenken können, nur weil sie nicht genügend “Stoff“ haben.

2. Kinder sind nicht so sprachgewandt wie Erwachsene. Sie befinden sich in der gleichen Situation wie ein Reisender, der die Sprache des Reiselandes nicht spricht. Genau wie der Reisende können sich Kinder nicht so gut ausdrücken.

3. Kinder bedienen sich beim Sprechen mehr der Körpersprache als Erwachsene. Erwachsene haben das “Bewußtsein“ in ihrem Kopf drin. Sie können still dasitzen und über etwas nachdenken. Diese Fähigkeit haben viele Kinder nicht.

4. Kinder gehen mit Problemen nicht auf dieselbe Art wie Erwachsene um. Sie besitzen die Fähigkeit – oder auch Unfähigkeit, - die Folgerichtigkeit bestimmter Handlungen, Ereignisse und Gedanken außer acht zu lassen.

5. Kinder beschäftigen sich sehr oft mit Dingen oder Tätigkeiten, die ihren Nutzen in sich selbst haben. Ein Kind spielt, um zu spielen und nicht, um seine motorischen Fähigkeiten zu verbessern.

6. Kinder setzen sich keine größeren Ziele. Erklärungen, die darauf hinweisen, daß irgendeine Sache für die Zukunft wichtig ist, verfehlen ihren Sinn.

7. Kinder sind Erwachsenen gegenüber im Nachteil. Sie sind körperlich, intellektuell und emotional schwächer.

8. Kinder befinden sich in einem Netzwerk von Verpflichtungen, daß sich von dem der Erwachsenen unterscheidet.“ (Reed, 199a, S.14 f).

Philosophie sieht Reed als Ansatzpunkt, „um vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Generationen von Kindern eine Artikulationsmöglichkeit zu bieten“ (Reed, 1994, S.70 f). Die Plattform dafür sind die o.g. Gesprächsformen.

Reeds Begriff von „Gespräch“ unterscheidet sich in einer neueren Veröffentlichung von dem „Dialog“ im Sinne Lipmans. Er sieht den Verlauf des Gesprächs offener, freier, weniger gelenkt. „Wenn man die Faustregel für die Praxis von Dialogen darin sieht, der Untersuchung dorthin zu folgen, wo sie hinführt, dann kann man es als die Faustregel für die Praxis von Gesprächen betrachten, dem Gespräch zu folgen, wohin es auch treibt. Gespräche sind dieser Sicht zufolge unmittelbar den Interessen der Teilnehmer verwandt. Sie bilden das Bedürfnis ab, über diese Angelegenheit jetzt zu sprechen und sich darin über dies und dann über jenes auszutauschen. Wie

immer sich die Interessenslage verschiebt, so verschiebt sich der Mittelpunkt des Gesprächs“ (Reed,1994, S. 125).

2.4.1.3 Daniela G. Camhy

Die Österreicherin Daniela G. Camhy, geb. 1952, hat eine Ausbildung am IAPC zum „teacher-trainer“ für „Philosophie für Kinder“ absolviert. Sie hat mehrere Aufsätze veröffentlicht. Ihre Bedeutung als Vertreterin der Kinderphilosophie für den deutschsprachigen Raum basiert im wesentlichen auf ihrer praktischen Arbeit, u.a. Gründung der „Österreichischen Gesellschaft für Kinderphilosophie“ 1985, Organisation des „Ersten internationalen Kongresses für Kinderphilosophie“ 1987 und Leitung des „Instituts für Kinderphilosophie“ in Graz seit 1990.

Wie Lipman geht sie in ihrem Kinderbegriff davon aus, daß Staunen und Fragen die Ausgangspunkte für kindliches Philosophieren sind. „Unzweifelhaft fragen, staunen, entdecken und wundern sich Kinder schon vor jeglichem Philosophieunterricht und auch vor jedem Schulunterricht“ (Camhy, 1985, S 186).

Auch Camhys Philosophiebegriff deckt sich im wesentlichen mit dem Lipmans. Dabei betont sie den Tätigkeitsaspekt von Philosophie. „Philosophieren mit Kindern hat die Aufgabe, an der Neugierde und dem Wissensdurst der Schüler anzusetzen, das Fragen und Weiterfragenwollen zu wecken und sie so in ihrem Prozeß des Entdeckenlernens und des selbständigen Nachdenkens zu unterstützen“ (Camhy, 1990, S. 83).

Camhy übernimmt im wesentlichen das P₄C- Programm. Sie hat die deutschsprachigen Ausgaben von „Pixie“ und „Harry Stottlemeier´s Discovery“ samt zugehöriger Lehrerhandbücher bearbeitet und herausgegeben. Sie übernimmt Lipmans Methode der „community of inquiry“. Camhy geht dann aber über Lipmans Dialogbegriff hinaus und beschäftigt sich mit der Abgrenzung des philosophischen Gesprächs von einem therapeutischen. Sie unterscheidet die beiden Gesprächsarten anhand dreier Aspekte. Zum ersten unterscheidet sie nach Gegenstandsbereichen: Während im philosophischen Gespräch die Inhalte wichtig sind, liegt das psychotherapeutische Gespräch auf der Gefühls- und Beziehungsebene. Ein zweiter Aspekt ist der Ansatzpunkt der beiden Formen: Während das philosophische Gespräch bei der Neugier des Kindes ansetzt, geht das therapeutische vom Leiden aus. Ein dritter Aspekt schließlich unterscheidet die Absichten: Der Arbeit an Begriffen beim philosophi-

schen Gespräch steht die Befreiung vom Leidensdruck im therapeutischen Gespräch gegenüber (vgl. Enghart, 1997, S. 73).

Dieses Bemühen um klare Unterscheidung heißt aber nicht, daß die Psychotherapie aus der kinderphilosophischen Arbeit ausgegrenzt werden soll: „In der Begegnung mit Kindern werden wir... immer beides berücksichtigen müssen“ (Camhy, 1991, S.16). Philosophische Gespräche können nach Camhy auch eine therapeutische, zumindest aber eine prophylaktische Wirkung haben : „Das philosophische Gespräch kann man vor allem unter dem Gesichtspunkt der Prophylaxe sehen.... Wenn Kinder lernen, genauer nachzudenken, mit Sprache besser und exakter umzugehen – wenn sie sich trauen, ihre eigenen Gedanken auszusprechen und ihre Meinung zu sagen, und wenn sie diese auch begründen können, gibt man ihnen vielleicht ein Handwerkszeug, das ihnen hilft, dogmatischer Verfestigung und ideologisch – abhängiger Manipulation in Grundfragen unseres Denkens und Lebens entgegenzuwirken. Das Philosophieren kann Kindern auch helfen, mit anderen besser umzugehen und Konfliktsituationen leichter zu bewältigen“ (Camhy, 1991, S. 15).

Von Bedeutung ist das von Daniela G. Camhy und Gunter Iberer durchgeführte Forschungsvorhaben „Philosophie für Kinder“. Dazu begann Camhy 1984 Schulversuche in österreichischen Grund- und Hauptschulen. Ziel des Projektes war „die Überprüfung der Hypothese, daß durch einen Philosophieunterricht, in dessen Zentrum der Aufbau einer philosophischen Fragestellung steht, die Denk- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülern gefördert wird“ (Camhy, 1990, S.83). In der Primarstufe wurde dabei „Pixie“ eingesetzt, in der Sekundarstufe I „Harry Stottelmeiers Entdeckung“. In einer wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche wurden durch unterschiedliche Verfahren die Veränderungen aufgrund des Philosophieunterrichts überprüft, und zwar bei den Volksschulkindern auf der Persönlichkeitsebene und bei den Hauptschülern auf der Denkebene. In Zusammenarbeit mit Lipman sollten die Ergebnisse österreichischer und amerikanischer Schüler später miteinander verglichen werden (vgl. Camhy,1990, S. 84 f).

2.4.2. Die sokratische Theorie von Detlef Horster

Fast alle Kinderphilosophen berufen sich in ihrem Konzept in irgendeiner Form auf den „sokratischen Dialog“. „Sokratische Theorie“ im engeren Sinn bezieht sich auf „eine Tradition, die versucht, die Vorgehensweise des historischen Sokrates als „So-

kratische Methode“ bzw. „sokratisches Gespräch“ zu rekonstruieren“ (Englhart, 1997, S. 88 f).

Als Vertreter einer Kinderphilosophie steht Detlef Horster am Ende einer Lehrer-Schüler-Tradition, die von Kant über Fries, Nelson und Heckmann führt. Nelson war der erste, der die sokratische Methode als alleinige Unterrichtsmethode im Philosophieunterricht propagierte. Heckman erweiterte diesen Ansatz und führte das „sokratische Gespräch“ ein. „Sokratische Methode im weitesten Sinn wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näherzukommen suchen. Dieses Bestreben tritt vielfach hier und da auf. Sokratisch würde ich ein Gespräch nennen, in dem es nicht nur sporadisch auftritt, sondern durchgängig das Gespräch bestimmt; ein Gespräch, in dem durchgängig ein gemeinsames Erwägen von Gründen stattfindet“ (Heckmann, 1981, S. 7, zitiert nach Englhart, 1997, S. 88).

Da Nelson und Heckman sich in ihrem Konzept auf Erwachsene oder Jugendliche nach der Pubertät bezogen, ist Horster im Sinne der Kinderphilosophie der bedeutendste Vertreter dieser sokratischen Theorien.

Detlef Horster, geb. 1952, Schüler von Gustav Heckmann, ist seit 1981 Professor für Sozialphilosophie. Seit 1987 leitet er Seminare an der Universität Hannover zum Thema „Philosophieren mit Kindern“. Dies ist auch der Titel seiner bisher einzigen Buchveröffentlichung aus dem Jahre 1992.

Sein Kinderbegriff ist relativ weit gefaßt. Er reicht vom Vorschulkind bis zum Jugendlichen von 15 Jahren. Dabei stützt sich sein Kinderbild auf drei wesentliche Aspekte : Zum einen betrachtet Horster das Kind im weitesten Sinne als politisches, auf die Gesellschaft hin orientiertes Wesen. Zum zweiten orientiert er sich an kognitiven Stufentheorien, die auf Piaget zurückgehen und er versteht das Kind als kommunikativ handelndes Wesen im Sinn von Jürgen Habermas (Vgl. Englhart, 1997, S. 103 f).

Kinderphilosophie ist aber nach Horster nicht unbedingt an formal-logische Operationen im Sinne Piagets gebunden. Über seinen vierjährigen Sohn schreibt er : „Allerdings können die Kinder auf dieser Stufe noch nicht das Denken über das Denken anstellen. Das ist vergleichbar mit dem Phänomen, daß man grammatikalisch richtige Sätze formen kann, ohne die Regeln angeben zu können. Die Kinder kennen nicht die formal-logischen Regeln, nach denen sie schließen.... Philosophieren heißt aber nicht nur, formal-logisch denken zu können. Philosophieren heißt auch – oder

soll man besser sagen : vor allem ? – die alltäglich gebrauchten Begriffe, die zu Worthülsen herabgekommen sind und die Sokrates „Windeier“ nannte, reflektieren. Mittels kritischer Reflexion können sich diese Windeier zu stabilen Eiern mausern“ (Horster, 1992, S. 11).

Horster hält also Kinderphilosophie auf einer Entwicklungsstufe unterhalb der formal-operatorischen Entwicklungsstufe für möglich. Er sieht die Entwicklung allerdings nicht so starr wie Piaget, sondern in „Zusammenhang mit der unverwechselbaren Biographie des Individuums“ (Horster, 1997, S.12). Horster fordert einen größeren Praxisbezug der Philosophie, wozu gerade die Kinderphilosophie einen Betrag leisten kann. „Also Alltagswissen, scheinbar Selbstverständliches kritisch hinterfragen, Reflexion und Selbstreflexion betreiben, sich darüber mit anderen argumentativ austauschen, darin besteht für mich vor allem das Philosophieren“ (Horster,1992, S.12).

Als ein Ziel von Kinderphilosophie sieht Horster wie Lipmann die Förderung der Denkfähigkeit. „Die Fähigkeit zu reflektierendem Denken sollte bei Kindern frühzeitig entwickelt werden. Ich bin in dieser Hinsicht mit dem schon erwähnten Matthew Lipman einig... “ (Horster, 1992, S.20).Darüber hinaus formuliert er weitere Ziele des Philosophierens mit Kindern : „Bewahren des unbefangenen Fragens bei Kindern“ und daraus resultierend „die Fähigkeit des unbefangenen Fragens bei Erwachsenen wieder zu wecken“ (Horster, 1992, S.21 und 24). Weitere Ziele sind die „selbständige Normreflexion“ und die „Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“ (Horster, 1992, S. 26 und 28). Zusammenfassend kann man also sagen, daß Horster als Ziel von Kinderphilosophie vorrangig die Förderung des Individuations- und Sozialisationsprozesses sieht.

2.5 Die Haltungstheorien

Während die Vertreter der Vermittlungstheorien ihren Schwerpunkt auf die deduktive Vermittlung von Fähigkeiten legen, betonen die Haltungstheorien die Bedeutung ihrer Haltung zum Kind.

2.5.1 Die gesprächsorientierten Theorien

2.5.1.1 Gareth Matthews

Gareth Matthews, geb. 1929, Professor für Philosophie, gilt neben Lipman als „Hauptinitiator“ der Kinderphilosophie“ (Englhart, 1997, S. 119). Ausgehend von persönlichen Erfahrungen setzt Matthews sich kritisch mit der Argumentation Piagets auseinander. Er lehnt die These ab, daß Kinder aufgrund ihrer unreifen kognitiven Struktur nicht philosophieren können, sondern er geht davon aus, daß Philosophie von kognitiver Reife eher unabhängig ist : „... genauer gesagt, das Philosophieren von Kindern ist vielleicht von den von Psychologen erforschten Reifeprozessen relativ unabhängig“ (Matthews, 1991, S.6ZDP). U.a. kritisiert Matthews, daß Piaget den Erkenntnisfortschritt in der Philosophie in Relation zum Entwicklungsfortschritt einer Altersgruppe setzt (vgl. Matthews, 1991, S. 56).

Nach Matthews will Piaget „... die Gültigkeit seiner Stufenteilung durch den Befund gleicher Antwortmuster bei allen Kindern sichern“ (Matthews, 1991, S. 56). Matthews dagegen hält „gerade die abweichende Antwort [für] die philosophisch interessantere. Die Standardantwort ist im allgemeinen ein gedankenloses und undurchdachtes Produkt der Sozialisation, während die nicht konformistische, aus dem Rahmen fallende Antwort viel eher die Frucht redlichen Nachdenkens ist“ (Matthews, 1991, S.56). Matthews kritisiert weiterhin, daß Piaget das Philosophieren von Kindern als bloßes Fabulieren abqualifiziert : „Auf diese Weise werden gerade die interessanten und bemerkenswerten philosophischen Äußerungen von Kindern von Piaget als bloßes Phantasieren abgetan“ (Matthews, 1991, S. 57). Matthews geht also davon aus, daß Kinder spontan philosophische Fragen stellen.

Sein Begriff von Kinderphilosophie läßt sich in zwei Hauptthesen zusammenfassen : „1. Es ist für Erwachsene gewinnbringend, zusammen mit Kindern philosophische Fragen zu reflektieren. 2. Die Beziehung Erwachsener–Kind soll frei von jeglicher Herablassung und ungleicher Machtverteilung sein, Kinder sollen als gleichwertige Gesprächspartner betrachtet werden“ (Englhart, 1997, S. 117).

Matthews verzichtet ausdrücklich auf konkrete Lernziele. Seine Vorgehensweise zielt lediglich darauf ab, daß Kinder Erzählungen vervollständigen und damit indirekt philosophische Fragen beantworten und daß sie ihre Antworten gegen Einwände verteidigen können (vgl. Englhart, 1997, S. 174 ff).

Anders als Lipman legt Matthews sich nicht auf Methoden fest. Er gibt lediglich als Mittel zum Einstieg in das Philosophieren mit Kindern drei Möglichkeiten (ohne Aus-

schließlichkeitsanspruch) an: Lesen und Ergänzen unvollständiger Geschichten, klassische Texte und geeignete Kinderbücher.

Matthews' Gesamtkonzept betont also die philosophische Kompetenz von Kindern. Diese beschreibt er in seinen Veröffentlichungen in zahlreichen Anekdoten.

2.5.1.2 Hans-Ludwig Freese

Hans-Ludwig Freese, geb. 1934, Dipl. Psychologe und Professor für Pädagogik, hat die Werke Matthews' übersetzt und in Deutschland herausgegeben. Wie Matthews geht er davon aus, daß Kinder geborene Philosophen sind : „Wenn sie nicht schon durch die Schule geschädigt sind, sind Kinder ihrer Natur nach allem Neuen gegenüber aufgeschlossen, vorurteilsfrei und phantasievoll“ (Freese, 1989, S. 126). Ebenso geht er vom Staunen und Fragen als Voraussetzung zum Philosophieren aus (vgl. Freese, 1989, S.16). Auch Freese stellt Piagets Stufentheorie in Frage.

In seinem Philosophieverständnis betont er das mythische Denken und lehnt die Verabsolutierung der naturwissenschaftlichen Vernunft ab: „Mit der Einsicht, daß das Denken der Kinder nicht primitiv, naiv oder gar irrational und falsch, sondern mythisches Denken von einer anderen Rationalität als der der ‚aufgeklärten‘ Erwachsenen ist, gewinnt die Sorge um dieses Denken und seine Pflege in der Kindheit ihr besonderes Recht“ (Freese, 1989, S. 73).

Hauptziel von Philosophieren mit Kindern im Sinne Freeses ist somit die Entfaltung des mythischen Denkens.

Als Methode setzt auch Freese den sokratischen Dialog ein. Wichtig ist ihm dabei die Haltung des Erwachsenen gegenüber den Kindern / Jugendlichen. „... die Anerkennung des Gesprächspartners als eines vernünftigen Wesens“ (Freese, 1989, S. 90) ist seine wichtigste methodische Forderung.

Als Mittel verwendet er philosophische Geschichten, wobei er die Materialien Lipmans zu vorstrukturiert findet. Freese stellt hohe Ansprüche an die eingesetzten Texte, nicht zuletzt wohl auch deshalb, weil er zum großen Teil mit hochbegabten Kindern gearbeitet hat (vgl. Enghart, 1997, S. 126 ff).

In neueren Veröffentlichungen tritt bei Freese das „Gedankenexperiment“ als Methode neben den sokratischen Dialog. Unter dem Titel : „Abenteuer im Kopf – Philosophische Gedankenexperimente“ hat er 1996 eine Sammlung von Texten herausgegeben, die sowohl aus der Philosophie als auch der Literatur stammen. Diesen Tex-

ten ist gemeinsam, daß sie als Fiktion verstanden werden können unter der zentralen Feststellung : „Was wäre wenn... “. Freese leitet die Methode des Gedankenexperimentes aus der Geschichte der Philosophie her und bezieht sich dabei u. a. auf David Hume. „Für David Hume ist die experimentelle Methode die philosophische Methode schlechthin; er rät der Philosophie geradezu, sich den experimentell arbeitenden Wissenschaftler zum Vorbild zum Vorbild zu nehmen“ (Freese, 19996, S. 39).

2.5.1.3 Helmut Schreier

Helmut Schreier, Professor für Erziehungswissenschaft in Hamburg, veröffentlicht seit 1982 Arbeiten zum Thema "Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen". 1994 hat er zusammen mit E. Martens ein Werk zu diesem Thema herausgegeben. Aufgrund seines Konzeptes ist er aber den gesprächsorientierten Theorien zuzuordnen und steht in einigen Gedanken Matthews nahe.

Nicht die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und die Verbesserung meßbarer schulischer Leistungen sind Schwepunkt seiner Kinderphilosophie, sondern die Erziehung zu Gesprächskultur und kreativem Denken. Eine derartige Förderung ist nach Schreier entweder nur im außerschulischen Raum möglich oder im schulischen Raum durch engagierte Lehrer, die ihre geringen Freiräume nutzen. Als Didaktiker muß Schreier davon ausgehen, daß in unserem leistungsorientierten Schulsystem in den Curricula wenig Chancen zur Verwirklichung seines Konzeptes bestehen (vgl. Englhart, 1997, S. 129 f).

In seinen Veröffentlichungen gibt Schreier immer präzise an, auf welche Altersstufe sich seine jeweiligen Überlegungen beziehen. Wie andere Kinderphilosophen auch setzt er sich mit der Stufentheorie Piagets auseinander. „So mag der Name PIAGETS manch einem, der Kinderphilosophie kultivieren möchte, als eine Art Monolith auf dem Wege erscheinen, den man entweder umgehen oder in die Luft sprengen muß“ (Schreier, 1982, S. 168). Er selbst will diesen Felsen nicht wie Matthews „in die Luft sprengen“, sondern sucht nach einem dritten Weg, indem er die Phasen unter Berücksichtigung eines kontinuierlichen Grundgehaltes neu interpretiert (vgl. Schreier, 1982, S: 169).

In Schreiers Philosophiebegriff überwiegt der Prozeß des Philosophierens gegenüber dem Produkt Philosophie: Er plädiert für eine „narrative“ (Schreier, 1993 b, S.19) Philosophie. Philosophie darf nach Schreier nicht „esoterisch-universitär“ sein. Er

betont die politische und gesellschaftliche Relevanz und den Aspekt der „Gewissensbildung durch Erziehung zur Nachdenklichkeit“ (Schreier, 1993 b, S. 51).

In seinem Konzept von Kinderphilosophie spricht er verstärkt von „Nachdenken mit Kindern“ statt von „Philosophieren mit Kindern“. Dabei geht er von drei Leitvorstellungen aus : „1. Die klassische Leitvorstellung: Die Übung des Gesprächs ist für sich erstrebenswert, weil in einem gelungenen Gespräch das Wesen des Menschen zum Vorschein kommt; 2. Die moralische Leitvorstellung: Das Nachdenken über die Gegensätzlichkeiten in der Erfahrung bildet das Gewissen; 3. Die pädagogische Leitvorstellung: Die Gemeinsamkeit des Nachdenkens über ungelöste Fragen bedeutet die Aufhebung und Vollendung der Pädagogik“ (Schreier, 1993 b, S. 59).

Für die zentrale Methode, das (im weitesten Sinne sokratische) Gespräch, gibt Schreier sehr explizite Beschreibungen und Grundregeln. Er stellt eine idealtypische Verlaufsform vor, gibt notwendige Voraussetzungen an und erläutert gesprächsorientierte Maßnahmen.

Mittel können dabei beliebige Geschichten sein, die aber nicht moralisierend wirken sollen. Bei der Verwendung unterscheidet Schreier zwischen philosophischer Propädeutik (kindgemäße Darbietung zentralphilosophischer Themen oder gezielte Förderung von Denkfähigkeit) und dem kreativen Gespräch. Er bevorzugt „das kreative Gespräch zur Entdeckung nichttrivialer Lösungen, das auch Ambivalenzen aushalten kann“ (Englhart, 1997, S. 136), das sich aber im bestehenden Schulsystem kaum verwirklichen läßt.

2.5.2 Die rationalistischen Theorien

Wie bei den gesprächsorientierten Theorien ist auch bei den rationalistischen Theorien die kindgemäße Haltung das primäre Element.

2.5.2.1 Ekkehard Martens

Wichtigster Vertreter dieser Theoriefamilie ist Ekkehard Martens, geb. 1943, seit 1978 Professor für Didaktik der Philosophie und der Alten Sprachen in Hamburg. In seiner 1979 veröffentlichten Arbeit (erweiterte Habilitationsschrift) „Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik“ sind die Grundgedanken seines Ansatzes genannt : Didaktik als theoretisches Wissen und praktisches Können. Er distanziert sich

von einem Philosophieverständnis, das Philosophie auf Expertengespräche beschränkt. Philosophie heißt für Martens ein kritisches Vernunftverständnis, das sich sowohl von einer aufklärerischen Vernunft als auch von einem schrankenlosen Relativismus unterscheidet (vgl. Martens, 1990 a, S. 20 ff). Er kritisiert den dogmatischen Absolutheitsanspruch verschiedener philosophischer Strömungen und sieht einen Lösungsansatz zu einer Überbrückung der Gegensätze in einer dialogisch-pragmatischen Philosophie: „Philosophie umfaßt als Inhalt die Fülle möglicher Deutungen von Dingen, Handlungen und uns selbst; als Haltung ist sie das ständige, prinzipiell unabschließbare Weiterdenken im Sinne eines Deutens von Deutung; als Methode enthält sie die begrifflich-argumentative Analyse sowie das ästhetische Deuten im weitesten Sinne zur Erweiterung, Vertiefung und Differenzierung von Deutung“ (Martens, 1994, S. 16).

Martens geht in seinem Kinderbegriff von präzisen Angaben aus. Die Kindheit erstreckt sich „vom Beginn der Sprechfähigkeit bis zum Beginn der Pubertät“ (Martens, 1980, S.81). Er unterscheidet in seinen Veröffentlichungen zwischen Kindern und Jugendlichen. Kinder haben nach Martens die Fähigkeit, gemeinsam mit Erwachsenen „sich im Denken zu orientieren“ (vgl. Titel einer Veröffentlichung 1990). Dabei verfügen sie über drei zentrale Fähigkeiten : „Dialog–Handeln“ (= kritisches Prüfen), „Begriffs–Bildung“ (=offenes Weiterfragen) und „Sich–Wundern“ (= Stellen grundsätzlicher Fragen) (Martens, 1990a, S. 25 ff). Allerdings behauptet Martens nicht, Kinder seien von Natur aus geborene Philosophen. Er geht aber davon aus, „...daß ein gemeinsamer, schrittweise zu kultivierender und zu bildender Prozeß des Philosophierens bereits mit Kindern möglich ist“ (Martens, 1990a, S. 19). Der dialogisch-pragmatische Philosophiebegriff erlaubt Martens, Philosophie als eine Disziplin zu betrachten, die sich genauso kindgemäß fördern läßt wie etwa Mathematik oder Musik.

In seinem Kinderphilosophiebegriff betont Martens die Bedeutung der Praxis, weil ohne die Praxis die theoretische Klärung nicht möglich ist (vgl. Martens, 1990a, S.11). Wenn aber Ziel jeder Kinderphilosophie eine verbesserte Praxis ist, dann muß auch die praktische Umsetzbarkeit die Methoden und Mittel bestimmen. Martens nennt dazu drei Unterrichtskriterien : 1. Mittel des klaren Sprechens und Denkens, 2.Wichtigkeit der Inhalte und 3. Gemeinsames Problemlösen (vgl. Martens, 1979, S.128 f).

Als Begründung für diese Kriterien zählt Martens vier Aspekte auf: 1. Zur Stoffbewältigung brauchen Schüler in den meisten Fächern auch Grundkenntnisse des philosophischen Hintergrundes. 2. Alle Fächer brauchen eine wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion. 3. Philosophieunterricht hat eine Aufklärungsaufgabe gegenüber Sekten u.ä.. 4. Philosophie gibt konstruktive Lebenshilfe (vgl. Martens, 1979, S.132 ff).

Zur Umsetzung seiner Ziele legt sich Martens nicht auf eine bestimmte Methode oder einen bestimmten Inhalt fest. Die von ihm bevorzugte Methode ist die „Dialogmethode“ (Martens, 1979, S.136), die er dialektisch versteht. Drei verschiedene Dialogmethoden („der offene Dialog“, „Nachvollzug“ und „Realisierung des Dialogangebotes“) bilden eine offene dialektische Spiralbewegung (vgl. Martens, 1979, S. 140). Im Verhältnis zwischen Methode und Inhalt betont Martens das „Primat“ der Methode (Martens, 1979, S.136), ohne daß die Inhalte beliebig sind.

2.5.2.2 Barbara Brüning

Barbara Brüning, geb. 1951, Philosophiestudium in Hamburg, promovierte bei Martens über das Thema „Philosophie mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung – Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen“.

Brüning stützt sich auf amerikanische Veröffentlichungen (Lipman, Matthews und Reed, dessen Arbeit sie ins Deutsche übersetzt hat), vor allem aber ist sie geprägt durch ihr Studium bei Martens (vgl. Brüning, 1990, S.10 f).

Brünings Kinderbild ist charakterisiert durch zwei wesentliche Merkmale: Zu einen geht sie davon aus, daß Kinder die kognitiven Kompetenzen des Erzählens, Begründens und Infragestellens besitzen. Zum anderen hält sie Kinder für diskursfähig und widerspricht damit der „Egozentrismustheorie“ von Piaget. Sie erweitert diese Theorie um einem sozialen Aspekt, indem sie „den kindlichen Egozentrismus nicht nur als unreife logische Form [begreift], sondern als notwendiges Merkmal der kindlichen Selbstbehauptung und kommunikativen Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (Englhart, 1997, S. 151).

Als altersmäßige Voraussetzung für Philosophieren mit Kindern gibt sie eine ausreichende Sprachfähigkeit an: „... ein Kind muß gelernt haben, sich sprachlich in Sätzen auszudrücken, was ungefähr mit 2,5 Jahren der Fall ist“ (Brüning, 1985, S. 30). Bei

Kinderfragen unterscheidet Brüning zwischen nicht-philosophischen und philosophischen Fragen, die eine Frage von allgemeinemenschlicher Bedeutung zum Gegenstand haben (vgl. Brüning, 1985, S. 31). Ausgangspunkt kindlicher Fragen ist auch bei Brüning das „Staunen und Sich-Wundern (Brüning, 1990, S. 13). Bereits im vor-sprachlichen Alter spricht sie von einer „naive(n) Form des Staunens“ (Brüning, 1990, S.15). In der späteren Form hinterfragen Kinder Zusammenhänge oder stellen „Selbstverständlichkeiten in Frage“ (Brüning, 1990, S. 15).

Brüning definiert ihren Philosophiebegriff über die Gegenüberstellung von „Alltagsphilosophie“ (Exoterik) und „wissenschaftlicher Theorie“ (Esoterik) (vgl. Brüning, 1985, S. 3). Sie vergleicht anhand der vier Kriterien: Gegenstandsbereich, Ort, Sprache und Instrumentarium diese beiden Erscheinungsformen, um nachzuweisen, daß das exoterische Philosophieren von Kindern mehr ist als „Bloß denken“ (Brüning, 1985, S. 5). Sie kommt zu dem Ergebnis, daß Esoterik und Exoterik beim Kriterium „Gegenstandsbereich“ übereinstimmend die „fundamentalen Lebensprobleme“ behandeln. Beim Kriterium „Instrumentarium“ haben sie die Aktivitäten „Erklären“, „Begründen“ und „Infragestellen“ gemeinsam, wobei diese „Gemeinsamkeit“ einen Minimalkonsens darstellt, qualitative Unterschiede streitet sie nicht ab (vgl. Brüning, 1989, S. 32). Unterschiede stellt sie beim Kriterium „Ort“ (Institution vs. Schule, Familie, Gruppe) und beim Kriterium „Sprache“ (Fachterminologie vs. Alltagssprache) fest.

Wie Martens betont Brüning die Bedeutung der Praxisrelevanz. „Philosophieren mit Kindern“ als „polymorph-philosophierendes Handeln“ (Brüning, 1985, S. 158) hat nach Brüning eine größere Praxisrelevanz als esoterische Philosophie im institutionellen Rahmen (vgl. Brüning, 1985, S. 24).

Als Intention von Kinderphilosophie nennt Brüning „... die Ermutigung zum Philosophieren im nicht-institutionellen Bereich“ (Brüning, 1985, S. 25). Kinder sollen dadurch mehr „Spaß am eigenen und gemeinsamen Denken [zu] entfalten (Brüning, 1985, S. 40).

Ziel ist die Förderung der drei Grundstrukturen „(Er)klären“, „Begründen“ und „Infragestellen“, wobei Brüning beim Erklären auch die sinnliche Wahrnehmung mitberücksichtigt (vgl. Brüning, 1985, S. 40 ff).

Die methodische Umsetzung ihres Konzeptes hat Brüning sowohl in freiwilligen Gruppen („Philosophengruppen“) als auch in der Schule (2./3. Schuljahr) erprobt (vgl. Brüning, 1990, S. 10ff). Sie bevorzugt dabei die „freiwillige Gruppe“, die sie durch

vier Merkmale charakterisiert sieht: 1. Freie zeitliche Gestaltung, 2. Freie Wahl des Ortes, 3. Kein Zwang zur Wissensvermittlung, 4. Feedback über die Gruppe (Vgl. Brüning, 1985, S. 122 – 127). Zentrale Methode ist das sokratische Gespräch. Sie übernimmt von Reed die Unterscheidung der verschiedenen Gesprächsformen und das entdeckende oder philosophische Gespräch „reflexio“: „Das reflexive Gespräch unterscheidet sich von diesen Gesprächsformen dadurch, daß es an schwierige Fragen... anknüpft und von den Gesprächspartnern eine bestimmte geistige Anstrengung erfordert!“ (Brüning, 1990, S.30).

Drei Faktoren werden bei diesem Gespräch wirksam: Gesprächsleiter, Gruppe und Thema, die Brüning differenziert beschreibt. Vereinfachend läßt sich sagen, daß der Gruppenleiter sensibel koordinieren soll, die Gruppe Toleranz zeigen bzw. entwickeln soll und das Thema nicht unbedingt ein philosophischer Text sein muß. Beim Medieneinsatz befürwortet Brüning eine „Multimedialität“ (Brüning, 1985, S. 158 ff). Darunter versteht sie „symbolische“ Medien wie Kinderbücher und philosophische Geschichten sowie „visuelle“ Medien wie Bilder, Bildergeschichten, Zeichnungen (vgl. Brüning, 1985, S. 168 ff).

2.6 Weitere Theorien

Neben den ausführlicher behandelten gibt es in verschiedenen Ländern weitere Vertreter von Kinderphilosophie. Bei Lipman am IAPC haben z.B. viele eine Ausbildung in seinem Programm erhalten (vgl. Lipman, 1984, S. 35 f). Fast alle dieser Kinderphilosophen stehen einer der vorgestellten Theorien nahe, manche haben sie um den einen oder anderen Aspekt erweitert oder verändert.

Judy Kyle z.B. verbindet Piagets Stufentheorie mit Wittgensteins Spätphilosophie, vor allem dem Begriff des „Sprachspiels“.

In den Niederlanden haben van der Leeuw (IAPC-Ausbildung) und Mostert zum Thema Kinderphilosophie Arbeiten veröffentlicht, in denen u.a. eine „Transformation“ von in Alltagssprache formulierten Problemen in philosophische Probleme für notwendig gehalten wird. Ebenfalls in den Niederlanden hat Heesen einen der Sprachphilosophie nahestehenden Ansatz vorgestellt. Wie Kyle geht er davon aus, daß Kinder philosophische „Sprachspiele“ im Sinne Wittgensteins gebrauchen (vgl. Enghart, 1997, S.161-169).

In der Schweiz hat Eva Zoller die Dokumentationsstelle für Kinderphilosophie „s´Käuzli“ gegründet und sich um die Praxis des Philosophieunterrichts für Kinder und Jugendliche verdient gemacht (vgl. Zoller, 1990, S. 73)..

2.7 Gemeinsamkeiten

Die im vorstehenden Text vorgestellten Theorien bzw. Theoriefamilien unterscheiden sich in einigen Aspekten, dabei soll aber das Gemeinsame nicht vergessen werden: Alle Vertreter dieser Theorien halten Philosophieren mit Kindern für möglich und sinnvoll. Viele kennen sich persönlich, auf jeden Fall aber kennen sie die Arbeit und die Veröffentlichungen ihrer Kollegen und setzen das Material der Kollegen zum Teil bei ihrer eigenen Arbeit ein.

3. "Sofies Welt" als philosophisches Jugendbuch

Die im vorangehenden Teil betrachtete Kinderphilosophie hat ihren Schwerpunkt in Veröffentlichungen, die sich an Erwachsene, oft Fachleute, richten. Die Vertreter der verschiedenen Theorien wenden sich an Eltern, Pädagogen, Didaktiker und Angehörige philosophischer Fakultäten. Die Werke für die Hand der Kinder bestehen im allgemeinen aus Unterrichtsmaterialien oder Geschichtensammlungen als Grundlage für das Eltern–Kind–Gespräch. Darüber hinaus gibt es eine Fülle von Büchern, die sich mit philosophischen Themen im weitesten Sinne beschäftigen und die sich direkt an Kinder und Jugendliche richten. Dies beginnt bei Bilderbüchern wie „Das kleine ich bin ich“ von Mira Lobel und geht über „Oh, wie schön ist Panama“ von Janosch bis zu „Momo“ oder „Die unendliche Geschichte“ von Michael Ende. Auffällig ist auch der Verkaufserfolg diverser religionsphilosophischer Bücher für oder über Kinder wie etwa „Hallo Mr. Gott, hier spricht Anna“ von Flynn.

Ein Buch, das in diesem Jahrzehnt durch seinen Verkaufserfolg hervorragt, ist „Sofies Welt“ von Jostein Gaarder. Als Beispiel für „Philosophie für Jugendliche“ will ich im folgenden Teil der Arbeit auf dieses Buch eingehen und zwar u.a. im Hinblick auf die Fragestellung, ob es sich bei diesem Buch um eine Philosophiegeschichte für Kinder handelt.

3.1 Das „Erfolgswerk“ und sein Autor

Jostein Gaarders Buch „Sofies Welt“ mit dem Untertitel „Roman über die Geschichte der Philosophie“ hat sofort nach seinem Erscheinen im Dezember 1991 in Norwegen für Aufsehen gesorgt. Innerhalb von zwei Wochen folgten mehrere Auflagen. Inzwischen liegt das Buch in zahlreichen Übersetzungen vor, andere werden noch folgen. Nicht nur in Deutschland stand „Sofies Welt“ lange auf den Bestsellerlisten. Neben anderen Auszeichnungen erhielt Gaarder 1994 auch den „Deutschen Jugendliteraturpreis“. Ein solcher Erfolg für ein Buch über Philosophie, das sich zudem noch laut Autor an Leser ab etwa 14 Jahren richtet (vgl. Gaarder, 1993, S 20), ist besonders erstaunlich und wirft die Frage nach den Gründen für diesen Erfolg auf.

Ein Grund für den Erfolg könnte sicher in der Person des Autors liegen. Jostein Gaarder wurde am 8. August 1952 in Oslo, Norwegen geboren. Sein Vater Knut Gaarder war Direktor an einer Hochschule in Oslo, seine Mutter Margrette Gaarder war Lehrerin und Kinderbuchautorin. Jostein Gaarder studierte in Oslo Philosophie, Theologie und Literaturwissenschaften. Er ist seit 1974 verheiratet und hat zwei Söhne. Von 1981 bis 1991 unterrichtete er Philosophie an einem Gymnasium in Bergen.

1986 veröffentlichte er sein erstes Buch, eine Kurzgeschichtensammlung. Es folgten weitere Bücher. 1991 beim Erscheinen von „Sofies Welt“ war er in seiner Heimat Norwegen bereits ein bekannter und vielgelesener Schriftsteller. Für sein 1990 erschienenenes Buch „Das Kartengeheimnis“ erhielt er 1991 in Norwegen den renommierten „Sonja–Hageman–Kinderbuchpreis“. In diesem Buch begibt sich ein Junge auf eine innere und äußere Reise. Er findet dabei seine Mutter in Griechenland und kommt gleichzeitig in Kontakt mit der griechischen Philosophie: „Damals erschien mein Roman Kabalmysteriet – über Hans Thomas, der durch Europa nach Athen fährt, auf der Suche nach seiner Mutter, die vor vielen Jahren plötzlich verschwunden ist. Die innere und äußere Reise bringen Hans Thomas in engen Kontakt mit dem Joker in allen Kartenspielen der Welt, mit Sokrates als Joker in Athen und mit dem Joker in Hans Thomas selber. Denn wir alle werden als Joker im Patiencespiel des Lebens geboren, wir werden alle als Outsider geboren. Erst nach und nach im Heranwachsen werden wir zu Kreuz, Herz oder Pik...“ (Gaarder, 1993, S.20).

Die Idee, „Sofies Welt“ zu schreiben, entstand aus Gaarders Überlegung, daß dieser Junge nach seiner Rückkehr aus Griechenland versuchen würde, sich eine Philoso-

phiegeschichte für Kinder zu besorgen. Als Gaarder feststellte, daß es kein derartiges Sachbuch gab, beschloß er, selbst eine Philosophiegeschichte für junge Menschen oder auch die ganze Familie zu schreiben. Er mußte jedoch schnell feststellen, daß die Form des Sachbuches seinen Zielvorstellungen nicht entsprach. So entstand die Idee zu einem Roman, in dem eine fiktive Erzählung mit philosophischen Themen verknüpft wird (vgl. Gaarder, 1993, S. 20).

3.2 Die belletristische Rahmenhandlung

Die belletristische Rahmenhandlung spielt auf mehreren Fiktionsebenen. Ein Mädchen namens Sofie Amundsen erhält unerwartet Briefe von einem Unbekannten. Diese Briefe konfrontieren sie zunächst mit philosophischen Grundfragen : Wer bist du? Woher kommt die Welt? Dann folgt ein Grundkurs der abendländischen Philosophie in Briefform, begleitet von der Fortführung der Handlung. Hier tauchen plötzlich Postkarten von einem UN-Major Knag an seine Tochter Hilde auf. Dann findet Sofie auch Gegenstände in ihrer Umgebung, die dieser geheimnisvollen Hilde gehören. Im weiteren Verlauf der Romanhandlung tritt der Briefeschreiber Alberto Knox als Philosophielehrer in Sofies Leben. Der Unterricht findet jetzt nicht mehr nur in Briefform, sondern in Szenen und Experimenten statt.

Nach gut der Hälfte des Romans begreift der Leser, daß Sofie und Alberto reine Fiktion sind. Sie sind Figuren in einem Buch mit dem Titel „Sofies Welt“, das Major Knag seiner Tochter Hilde zum 15. Geburtstag geschrieben hat, um sie für Philosophie zu interessieren. Doch damit ist die Erzählung noch nicht auf ihrem Höhepunkt. Die Handlung wird sowohl auf der Sofie-Ebene als auch auf der Knag-Ebene weitergeführt. Auf einem Gartenfest zu Sofies Geburtstag entkommen Sofie und Alberto durch ein Kellerloch aus dem Knag-Buch und gelangen in eine Welt voller Märchen- und Kinderbuchfiguren. Am Ende des Romans dringt Sofie in Hildes Realität ein. Die Frage „Wer ist Sofie?“ bleibt aber offen, die festgefügte Ordnung der Realität wird angesichts der Durchlässigkeit zwischen den Ebenen in Frage gestellt.

3.3 Die literarische Betrachtung

Bei der literarischen Würdigung wird in vielen Rezensionen „die innovative Leistung des Autors im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur hervorgehoben“ (Kümmerling–Meibauer, 1995, S. 24). Durch die Verbindung der literarischen Genres Sachbuch, Kriminalgeschichte und Entwicklungsroman paßt „Sofies Welt“ in keines der gängigen Gattungsschemata.

Elemente des Sachbuches bestimmen den philosophischen Teil des Buches; Teile der Romanhandlung werfen Fragen nach dem Täter oder Motiv (Wer schreibt die Briefe ? Wer ist Hilde ?) wie in einem Krimi auf; die Veränderung, die Sofie erfährt, spiegelt ein Stück der Entwicklung auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen wieder.

Es gibt aber doch literarische Vorbilder für „Sofies Welt“. Schon Selma Lagerlöf hat in ihrer didaktischen Reiseerzählung „Die wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen“ (1906/7) Sachbuch und literarische Fiktion verbunden. Dieses Buch war ursprünglich als Lesebuch für Volksschulen in Schweden gedacht. Um den Eindruck des „Belehrens“ zu vermeiden, wählte Lagerlöf eine Verbindung von Sachbuch, Abenteuergeschichte und Entwicklungsroman. Wie Nils Holgersson unternimmt auch der Leser von „Sofies Welt“ eine Reise: Nicht durch Schweden, sondern durch die Geschichte der Philosophie. Gaarder stellt Sofie als eine Art weibliches Pendant zu Nils Holgersson dar. Er läßt sie mit der Gans Martin zusammen treffen: „Im übrigen wird es dich interessieren, daß ich einen Bauernjungen in deinem Alter durch ganz Schweden getragen habe. Er hieß Nils Holgersson.“ „Ich bin fünfzehn.“ „Und Nils war vierzehn. Ein Jahr mehr oder weniger spielt nun wirklich keine Rolle.“ (Gaarder, 1994, S.530).

Neben dieser Verbindung von Sachbuch und Fiktion geht Gaarder auch in seinen Erzählmitteln über das konventionelle Jugendbuch hinaus. Er integriert die literarischen Erzählmittel des postmodernen Romans in sein Werk, vor allem das Mittel der Fiktion in der Fiktion (chinesisches Schachtelprinzip) (vgl. Kümmerling-Meibauer, 1995, S.27): Sofie ist eine Fiktion von Major Knag, eine Figur in einem Buch, das er seiner Tochter Hilde zum Geburtstag schreibt, um sie an philosophische Fragen heranzuführen. Major Knag wiederum ist selbst eine Fiktion, eine Figur in Gaarders Roman „Sofies Welt“.

Ein weiteres postmodernes Erzählmittel ist auch das Verfahren der Intertextualität. Damit sind Anspielungen innerhalb des Buchtextes auf andere Texte, meist auf bekannte Werke der Weltliteratur gemeint. Gaarders Verweise auf andere literarische Werke stehen überwiegend in einem „kinderkulturellen Kontext“ (Kümmerling–Meibauer, 1995, S.28), z.B. Rotkäppchen, Aladin mit der Wunderlampe, Alice im Wunderland, Donald Duck.

Unter dem Oberbegriff „Intertextualität“ ist es aufschlußreich, die Namen in „Sofies Welt“ auf ihre Bedeutung hin näher zu untersuchen.

Der Name „Sofie“ ist in dieser Schreibweise aus dem norwegischen Originaltext übernommen. Die in Deutschland gebräuchliche Schreibweise „Sophie“ offenbart deutlicher die Verwandtschaft zum griechischen Wort sophia = Weisheit. Im Buch wird auch die Beziehung zu Sophie von Kühn, der jungen Verlobten des Romantikers Novalis, deutlich, die 1797 kurz nach der Vollendung ihres 15. Geburtstages gestorben ist (vgl. Gaarder, 1994, S.410 f). Sofies Nachname „Amundsen“ verweist auf den norwegischen Polarforscher Roal Amundsen. Die Parallele zur Philosophie wird in einem Satz von Alberto Knox deutlich : „Nur die Philosophen wagen sich auf die gefährliche Reise zu den äußersten Grenzen von Sprache und Dasein (Gaarder, 1994, S.27).

Der Name „Alberto Knox“ (~ Albert Knag) stellt die Verbindung eines italienischen Vornamens mit einem anglo-amerikanischen Nachnamen bzw. Ort dar und weist damit auf eine Verbindung der Kontinente, eine Beziehung zwischen Alter und Neuer Welt hin. Der Vorname „Alberto“ spielt auf Albertus Magnus (1193 – 1280), den Lehrer Thomas´ von Aquin, an. Der Nachname „Knox“ deutet zum einem auf das Verb to know = wissen, kennen hin, also auf das Streben der Philosophen nach Wissen und Erkenntnis. Zum anderen liegt der Gedanke an lat. nox = Nacht nahe. Man denke auch an die von Novalis 1797 verfaßten „Hymnen an die Nacht“. Der Gedanke an die US-amerikanischen Goldreserven in Fort Knox sollte Gaarder vielleicht nicht unterstellt werden.

Bei „Hilde Möller Knag“ drängt sich die Verbindung zu Hildegart von Bingen (1098 – 1179) auf. Dieser Bezug wird im Buch besonders hervorgehoben (Gaarder, 1994, S. 222).

Nicht zufällig sind auch Aufgabe und Aufenthaltsort von Hildes Vater Albert Knag. Er ist Major bei der UNO, die seiner Meinung nach „... eine Art Regierungsverantwortung für die ganze Welt übernehmen sollte“ (Gaarder, 1994, S. 342). „Uno“ heißt auf

italienisch (und ähnlich im gesamten romanischen Sprachraum) „eins“. Dazu paßt Knags Wunsch auf einer Postkarte „Möge die UNO eines Tages die Menschheit wirklich zusammenbringen“ (Gaarder, 1994, S. 342). In diesem Zusammenhang ist auch der Stationierungsort Libanon von Bedeutung. Hier trafen bzw. treffen in z.T. bewaffneten Auseinandersetzungen die drei großen monotheistischen Weltreligionen aufeinander. Ob Gaarder mit der Kombination der Begriffe „UNO“, „Menschheit“ und „Libanon“ (Nachbarschaft zu Israel / Jerusalem, Bethlehem) auf den „einen Erlöser der Menschheit“ anspielt, kann nur vermutet werden.

Eine doppelte Bedeutung verbirgt sich hinter dem Namen Berkeley, im Buch symbolisiert durch die beiden nebeneinander hängenden Bilder von Bjerkely und Berkeley (Gaarder, 1994, S. 117). Das Porträt des Philosophen Berkeley verweist auf dessen Philosophie, „... alles was wir sehen und fühlen ist nach Berkeley eine Wirkung der Kraft Gottes...“ (Alberto Knox in: Gaarder, 1994, S. 335). Zum zweiten ist mit Bjerkely ein Ort gemeint, nämlich das Haus der Familie Knag. Betrachtet man Major Knag als Schöpfer dieses Philosophiebuches für Hilde und Bjerkely als seine Heimstatt, dann führt diese Verknüpfung von „Ort“ und „Philosophie“ zur „Universität“ und speziell zur Universität von Berkeley in Kalifornien, die 1968 bei der Studentenbewegung in den USA eine führende Rolle spielte.

Eine weitere literarische Tradition, an die Gaarder anknüpft, ist die des philosophischen Kinderbuchs. Seit dem 19. Jahrhundert hat es eine ganze Reihe populärer Kinderbücher mit philosophischem Inhalt gegeben, wie etwa „Winnie-the-Pooh“ (1926) von Alexander Milne, „Le petit prince“ (1943) von Antoine de Saint-Exupéry oder „Pippi Langstrumpf“ (1945) von Astrid Lindgren. Das berühmteste Vorbild ist wohl „Alice in wonderland“ (1865) von Lewis Carroll. Wie in den meisten anderen philosophischen Kinderbüchern steht hier die Frage nach der eigenen Identität im Vordergrund.

Gaarder bezieht sich in „Sofies Welt“ auf einige dieser Bücher, z.B. begegnet Sofie dem Bären Puh und spricht mit ihm über ihre Identität : „Dann heißt du sicher Alice...“ „Ich bin nicht Alice.“ „Es spielt keine Rolle, wer wir sind. Das wichtigste ist, daß wir sind.“ (Gaarder, 1994, S.400).

Neben der Frage nach der Identität haben in Jostein Gaarders Buch „Sofies Welt“ auch die Fragen nach der Existenz und nach dem Verhältnis von Wirklichkeit und Phantasie eine große Bedeutung. Diese Fragestellungen durchziehen das ganze Buch.

Die belletristische Rahmenhandlung in „Sofies Welt“ ist eng verknüpft mit den philosophischen Erörterungen und den philosophiehistorischen Ausführungen. Diese sind nicht einfach eingefügt. Sie stehen nicht isoliert im fiktiven Geschehen, sondern tragen zum Fortgang der Handlung bei. Je mehr Sofie über Philosophie erfährt, desto mehr erfährt sie auch über sich selbst bzw. der Leser über sie. Besonders deutlich wird dies im Kapitel über den englischen Bischof Berkeley. Nach Berkeley besteht das Sein der Dinge nur in ihrem Wahrgenommenwerden. Alles existiert nur im wahrnehmenden Geist. In „Sofies Welt“ entspricht dem die Stelle, an der der Leser mit Sofie vermutet, daß sie keine reale, sondern eine fiktive Person in Major Knags Buch ist (vgl. Gaarder, 1994, S.421 f).

Der Dialog zwischen Alberto Knox und Sofie deutet dies schon an : „ Du hast gesagt, daß für Berkeley dieser Geist, in dem alles ruht, der christliche Gott ist.“ „Ja, das habe ich wohl. Aber für uns...“ „ Ja?“ „... für uns kann dieser Wille oder Geist , der alles bewirkt, auch Hildes Vater sein.“ (Alberto Knox in: Gaarder, 1994, S. 335).

Philosophie und Rahmenhandlung bilden zwei Seiten einer Medaille, die zusammengehören. Der Fortgang im Philosophiekurs treibt einerseits die Handlung weiter, andererseits wirft die Handlung Probleme auf, die zu neuen philosophischen Fragestellungen und Antworten führen.

3.4 "Sofies Welt" – eine Philosophiegeschichte für Kinder?

Bei der Beantwortung der Frage, ob es sich bei dem Buch von Jostein Gaarder um eine Philosophiegeschichte für Kinder handelt, müssen zwei Teilfragen getrennt untersucht werden : Handelt es sich bei dem Buch überhaupt um eine Philosophiegeschichte ? und Ist der philosophische Teil überhaupt für Kinder verständlich ?

Wie in den vorangegangenen Ausführungen schon dargelegt, handelt es sich bei „Sofies Welt“ nicht um ein Sachbuch. Also ist es keine Philosophiegeschichte in eigentlichen Sinn, es ist mehr als eine Philosophiegeschichte, nämlich ein „Roman über die Geschichte der Philosophie“, d.h. es enthält über die Teile der Philosophiegeschichte hinaus andere Passagen. Ob der Teil des Buches, der sich mit Philosophie beschäftigt, als Philosophiegeschichte zu betrachten ist, soll im folgenden näher untersucht werden.

Ein Kriterium für eine Geschichte der Philosophie ist die chronologische Darstellung. Dieses ist bei „Sofies Welt“ zumindest zu einem Teil erfüllt: Beginnend mit den nordi-

schen und griechischen Mythen umfaßt das Buch die Philosophie von Griechenland über das Mittelalter und die Aufklärung bis hin zum modernen Existentialismus. Ein stichwortartiger Überblick über die Kapitel des Buches unter Berücksichtigung des philosophiegeschichtlichen Aspektes soll dies hier verdeutlichen:

- Die Mythen
- Die Naturphilosophen
- Demokrit
- Die Vorsokratiker
- Die Sophisten
- Sokrates
- Platon
- Aristoteles
- Der Hellenismus
- Die Wurzeln des Christentums
- Mittelalter
- Renaissance
- Barock
- Aufklärung
- Romantik
- Deutscher Idealismus
- Positivismus, Materialismus, Marxismus
- Kierkegaard
- Freud
- Existentialismus

Gaarder klammert die gesamte östliche Philosophie (Indien, China) aus. Die "wichtigsten" abendländischen Philosophen stellt er vor, widmet aber nicht allen ein ganzes Kapitel. Die griechischen Philosophen sind umfassend vertreten. Mit fortschreitendem Gang der Romanhandlung konzentriert Gaarder sich auf die wesentlichen Vertreter einer Richtung unter Weglassung einzelner Philosophen oder Strömungen. So fehlt z.B. beim deutschen Idealismus Schelling ganz, beim Positivismus fehlt die französische Richtung, beim Materialismus fehlt u.a. Feuerbach. Gegen Ende des Buches wird die Auswahl sogar ausdrücklich eingeschränkt. Gaarder läßt Alberto Knox sagen, daß er Martin Heideggers Philosophie überspringt, um der existentialistischen Richtung Jean-Paul Sartres mehr Raum geben zu können (vgl. Gaar-

der, 1994, S. 537). Wichtige Strömungen des 20. Jahrhunderts, wie etwa die Philosophie Wittgensteins, der Neupositivismus einschließlich Wiener Kreis oder die Wissenschaftstheorie werden nicht behandelt.

Verglichen mit einer konventionellen wissenschaftlichen Geschichte der Philosophie bietet Gaarder also nur eine zwar recht umfassende, aber nicht komplette Darstellung. Es handelt sich um eine mehr oder weniger subjektive Auswahl von Themen und Personen.

Untersucht man einzelne Abschnitte, entweder über eine Epoche, Richtung oder Person, auf Vollständigkeit, so stellt man fest, daß auch hier eine Auswahl getroffen worden ist.

So ist z.B. das Kapitel über Aristoteles im Vergleich zu anderen in „Sofies Welt“ behandelten Philosophen sehr umfangreich, beschränkt sich aber trotzdem schwerpunktmäßig auf einzelne Aspekte. Begriffe wie Urteil, Schluß, Kategorie oder Induktion werden nicht erwähnt bzw. nicht erläutert. Bei der Darstellung von Kants Philosophie liegt z. B. der Schwerpunkt auf der Vernunft und der Ethik, andere Aspekte werden vernachlässigt.

Es zeigt sich also, daß Gaarder bei allem Bemühen um Vollständigkeit sowohl in Bezug auf die chronologische Komplettheit als auch in der Breite bzw. Tiefe der einzelnen philosophischen Systeme selektiv vorgegangen ist, wohl auch vorgehen mußte.

Erwähnenswert ist, daß Gaarder den philosophischen Teil des Buches zwar chronologisch strukturiert, zusätzlich aber themenorientierte bzw. problemorientierte Akzente setzt. So beginnt „Sofies Welt“ mit Fragen zu philosophischen Grundproblemen der persönlichen Identitätsfindung, die sich schwerpunktmäßig durch das ganze Buch ziehen, z.B. „Wer bist Du?“ (Gaarder, 1994, S. 8). Verschiedene Gedanken werden immer wieder aufgegriffen, anhand neuer Erkenntnisse vertieft oder aus anderer Sicht betrachtet. Dabei stellt Gaarder häufig Querverbindungen her, bezieht sich auf bereits Erläutertes. So führt er z.B. Kierkegaards Philosophie durch einen Hinweis auf dessen Magisterarbeit über Sokrates ein (vgl. Gaarder, 1994, S. 445 f.), Marx' historischen Materialismus durch einen Hinweis auf dessen Doktorarbeit über den antiken Materialismus bei Demokrit und Epikur (vgl. Gaarder, 1994, S. 462).

Will man „Sofies Welt“ als philosophisches Nachschlagewerk benutzen, so steht dafür am Ende des Buches ein umfangreiches Namenregister zur Verfügung, das das Auffinden jeder Textstelle zu jedem selbst nur beiläufig erwähnten Namen ermöglicht. Das Vorhandensein dieses Namenregisters unterstreicht auch Gaarders Vor-

gehen, das sich primär auf einzelne exemplarisch dargestellte Philosophen stützt. Die Streuung der angegebenen Seitenzahlen bei den wichtigen Philosophen ist aber auch ein deutlicher Hinweis auf einzelne Themenschwerpunkte. Leider fehlt ein Schlagwortregister, so daß das Auffinden eines Begriffes mit sehr viel Suchen verbunden oder gar unmöglich ist, offensichtlich auch nicht eingeplant. Sucht man z.B. Informationen zum Begriff Staat, weiß man ohne Vorkenntnisse nicht, wo man etwas dazu finden kann. Ein Leser, der das Höhlengleichnis nachlesen will, muß wissen, daß es unter Platon zu finden ist. Zu Platon wird aber im Namensregister auf 36 Textstellen verwiesen.

Es zeigt sich also, daß „Sofies Welt“ primär als Roman geschrieben ist, ein Roman, den der Leser vom ersten bis zum letzten Kapitel lesen soll, und zwar in genau dieser Reihenfolge. Über einzelne Philosophen kann man sich im Buch auch isoliert informieren, dabei darf man aber nicht den Informationsgehalt eines Lehrbuches erwarten. Zudem ist die Auswahl der vorgestellten Philosophen teilweise willkürlich und eingeschränkt.

„Sofies Welt“ bietet aber etwas, was ein reines Lehrbuch kaum bieten kann:

Philosophie wird spannend dargeboten. Die Spannung entwickelt sich dabei durch die gelungene Verknüpfung von Literatur und Philosophie.

In diesem Sinne ist „Sofies Welt“ durchaus als geeignete Einführung in die Philosophie für Jugendliche zu betrachten. Da es für Einsteiger einen guten Ein- und Überblick in bzw. über die Geschichte der Philosophie gibt, stellt es für Jugendliche sogar ein geeigneteres Buch dar als eine rein wissenschaftlich orientierte Philosophiegeschichte. Ein Verdienst von Gaarders Buch liegt m.E. darin, daß Leser an philosophische Fragestellungen herangeführt werden, die sonst kaum den Zugang dazu gefunden hätten.

Einerseits kann das Buch also nicht das leisten, was man von einer Geschichte der Philosophie erwartet. Andererseits leistet es für die Jugendlichen oder viele Erwachsene mehr, als eine reine Philosophiegeschichte zu leisten vermag bzw. es erreicht Leser, die eine Philosophiegeschichte nicht anspricht.

Die Eignung für jugendliche Leser beruht neben der Verbindung von Fiktion und Philosophie vor allem auf der Didaktik und Methodik Gaarders, Er wählt die inhaltlichen Schwerpunkte so, daß sie sowohl sachlich korrekt sind als auch der Bedarfslage der Jugendlichen angemessen erscheinen. Bei der Methodik macht er kompli-

zierte Sachverhalte und Gedankengänge auf ebenso simple wie einleuchtende Weise deutlich. Das beste Beispiel dafür ist seine Erklärung der antiken Atomlehre anhand von Legosteinen. Offensichtlich hat Gaarder durch die zehnjährige Lehrtätigkeit an einem Gymnasium ein Gefühl dafür entwickelt, was junge Menschen anspricht und wie man sie für schwierige Themen begeistern kann.

3.5 "Sofies Welt" im Feld "Kinderphilosophie"

Zunächst muß man bei dieser Betrachtung vom Alter der Leser ausgehen. Gaarder selbst nennt Menschen ab 14 Jahren als potentielle Leser. Auch wenn der Begriff „Kind“ bei den einzelnen Kinderphilosophen nicht einheitlich ist, besteht doch ein Konsens, daß ein Jugendlicher von 14 Jahren i.A. zu formal-operatorischem Denken fähig ist und damit auch in der Lage sein müßte, bestimmte Gedankengänge in „Sofies Welt“ nachzuvollziehen.

Ausdrücklich geht Gaarder vom „Staunen“ aus: „DIE FÄHIGKEIT UNS ZU WUNDERN, IST DAS EINZIGE WAS WIR BRAUCHEN, UM GUTE PHILOSOPHEN ZU WERDEN“ (Gaarder, 1994, S. 23, Hervorhebung des Autors). Dazu kommt das Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten, das Erwachsene verlernt haben: „Anscheinend verlieren wir im Laufe unserer Kindheit die Fähigkeit, uns über die Welt zu wundern. Aber dadurch verlieren wir etwas Wesentliches – etwas, das die Philosophen wieder zum Leben erwecken wollen. Denn irgendwo in uns sagt uns etwas, daß das Leben ein großes Rätsel ist. Das haben wir erlebt, lange bevor wir gelernt haben zu denken“ (Gaarder, 1994, S. 26).

Betrachtet man „Sofies Welt“ als ein Buch, das sich mit philosophischen Fragestellungen beschäftigt, dann handelt es sich bei diesem Buch um Philosophie für Kinder bzw. genauer gesagt für Jugendliche.

Der sokratische Dialog als Methode tritt im Buch als Dialog zwischen Alberto Knox und Sofie auf. Major Knag benutzt diesen Dialog als Methode der Vermittlung eines bestimmten Wissens an seine Tochter Hilde.

Viele Fragestellungen im Buch sind als philosophische Fragen im Sinne einer Kinderphilosophie vorstellbar. Gedanken oder Textsequenzen aus „Sofies Welt“ könnten durchaus in den Arbeitsmaterialien für Schüler, wie etwa in denen von Lipman, Verwendung finden.

Ludwig Freese führt in seiner Veröffentlichung über Gedankenexperimente sogar ein Beispiel aus „Sofies Welt“ an: „In seinem philosophischen Bestseller „Sofies Welt“ findet sich eine Passage, in der Jostein Gaarder seine Romanheldin Sofie überlegen läßt, wer denn überraschter davon wäre, daß ein Stein eine oder zwei Stunden in der Luft schwebt, sie oder ein einjähriges Kind. Hier führt Gaarder im Geiste des englischen Philosophen David Hume, dessen Philosophie er gerade behandelt, ein Gedankenexperiment zum Erweis der These ein, daß die Idee der Kausalität nicht aus der unmittelbaren Wahrnehmung selbst stammen kann“ (Freese, 1996, S. 39).

Für den Leser des Romans bleibt aber nur eine passive Teilnahme am Philosophieren anderer. Er ist in das philosophische Gespräch nicht aktiv mit einbezogen. Jugendliche Leser von „Sofies Welt“ müßten meiner Meinung nach die Möglichkeit haben, mit anderen über das Buch ins Gespräch zu kommen und gemeinsam nach eigenen Antworten zu suchen. Ein Ort für solche „Philosophengruppen“ im Sinne Barbara Brünings könnte –vielleicht - die öffentliche Bibliothek sein.

3.6 Die Produktpalette "Sofies Welt"

Der große Erfolg des Buches hat eine ganze Reihe von Schöpfungen zur Folge gehabt, die im weiteren kurz vorgestellt werden.

3.6.1 Die CD – ROM "Sofies Welt"

Die 1997 erschienene CD-ROM „Sofies Welt“ entstand aktiv begleitet von Jostein Gaarder, der zusätzliche Handlungselemente ergänzt hat. Die CD-ROM ist keine direkte Umsetzung des Buches in eine digitale Form, wenngleich es doch gewisse Parallelen gibt. Das ganze ist eine multimediale Symbiose aus dem Adventure Spiel „Dyaus“ und einem philosophischen Nachschlagewerk.

Im Abenteuerspiel geht es wie im Roman um die Klärung des Rätsels der virtuellen Existenz Sofies. In 20 Szenen werden die philosophischen Ideen und Lehren aus den verschiedenen Epochen vorgestellt. Überzeugend und faszinierend ist die graphische Gestaltung.

Bei Fragen, die auftauchen, kann man auf das elektronische Nachschlagewerk der Philosophiegeschichte zurückgreifen: Auf der sog. Philosophieleiste befinden sich

philosophische und historische Hintergrundinformationen. Die Materialien unterteilen sich in

- 28 Philosophentexte mit Informationen zu Leben und Werk der berühmten Philosophen und Sachgebieten wie Mythen, Schicksal, französische Aufklärung.
- Acht Epochentexte enthalten Wissenswertes über die wichtigsten geschichtlichen Epochen. Es werden folgende Themen betrachtet : Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Entdeckungen, Kultur und große Frauen. Weiterhin gehört zu jeder Epoche ein kurzer Videofilm.

Eine Stichwortsuche in den Texten ist möglich. Leider findet sich keine Notizbuchfunktion, und auch eine Volltextsuche ist nicht durchführbar. Zu bemängeln ist ebenfalls, daß eine Zwischenablage vom Programm nicht unterstützt wird. Positiv ist, daß die Texte ausgedruckt werden können.

- Eine weitere Kategorie sind die „großen Fragen“: z.B. Woraus besteht die Welt ? Können unsere Sinne uns sagen, wie die Welt wirklich ist ? Haben wir einen freien Willen ?

Zu diesen Fragen wird der philosophische Hintergrund erklärt und es werden die Philosophen genannt, die sich mit dem jeweiligen Problem beschäftigt haben. Auch sind die Positionen der einzelnen Philosophen dargestellt.

Der zweite Teil des Nachschlagewerkes ist die Philosophiekarte. Sie bietet eine Übersicht über die wichtigsten philosophischen Schulen und Philosophen und zeigt zudem die Verbindungen und Zusammenhänge.

Sog. Kurzinfos enthalten knappe Zusammenfassungen zu den einzelnen Philosophen oder philosophischen Strömungen. Gut ist, daß man über einen Link direkt zu den betreffenden Philosophentexten gelangen kann.

Eine weitere Zugriffsmöglichkeit ist der „Index“. Er enthält eine alphabetische Schlagwortliste. Außerdem ist es möglich, einen eigenen Suchbegriff einzugeben und danach suchen zu lassen.

Leider können nur Philosophen- und Epochentexte ausgedruckt werden, also keine Bilder, keine großen Fragen und keine Ausschnitte der Philosophiekarte.

Abschließend läßt sich sagen, daß das Nachschlagewerk eine Philosophiegeschichte oder ein philosophisches Wörterbuch nicht ersetzen kann, ein guter Überblick wird aber geliefert.

Zusammenfassend läßt sich über die CD-ROM sagen, daß sie als Nachschlagewerk gegenüber dem Roman in der Funktion Vorteile hat, aber im inhaltlichen Umfang genauso eingeschränkt ist.

3.6.2 "Sofies Lexikon"

Der Hanser Verlag hat 1997 „Sofies Lexikon“ von Otto A. Böhmer herausgebracht, das auf knapp 150 Seiten kurze Artikel zu rund 90 Namen und 40 Sachbegriffen aus dem Roman enthält. Gaarders Auswahl, die im Roman begründet wird, erscheint in diesem Lexikon unsinnig. In der FAZ vom 25.3.1997 schreibt N. Gramm in einer Rezension von „Sofies Lexikon“: „So bleibt unklar, ob „Sofies Lexikon“ ein eigenständiges Werk ist oder doch nur ein Begleitband. Im ersten Fall wäre es zu dürftig und durch seine Kürze eher verwirrend für den, der nicht schon Bescheid weiß. Als Ergänzung zu „Sofies Welt“ gelesen, erscheinen viele Artikel nur als Variation auf das, was Gaarder schon ausführlicher erörterte“ (Gramm, 1997). Hier wird der kommerzielle Aspekt der Vermarktung eines Bestsellers besonders deutlich, zumal das Lexikon auch im Design dem Roman ähnelt.

3.6.3 Tonträger und Theaterstück

Der Vollständigkeit halber soll hier darauf hingewiesen werden, daß „Sofies Welt“ auf Tonträgern erschienen ist (6 CD's bzw. 8 Kass). Ein Erzähler liest den ungekürzten Text, wichtige Personen wie Sofie, Hilde und Alberto werden von eigenen Sprechern dargestellt. Für Sehbehinderte, aber auch für lange Autofahrten, bündelnde Hausfrauen (und Hausmänner) und lesefaule Schüler sind die Tonträger aber doch eine Alternative.

Inzwischen gibt es auch ein Bühnenstück auf der Basis des Buches, das z. Zt. besonders von Laienspielgruppen favorisiert wird. Die szenische Darstellung ausgewählter Buchteile ist so anschaulich, daß auch 10 –12 jährige dem Stück folgen können. Vor allem die Lösung, daß Sofie und Hilde erfundene Personen sind und die daraus resultierende Frage, wer denn den Autor Jostein Gaarder erfunden habe, ist sehr plausibel umgesetzt.

Die Umsetzung des Stoffes von „Sofies Welt“ in ein Musical sowie die Verfilmung sollen auch schon geplant sein.

3.6.4 Das Spiel

Der Kosmos Verlag hat 1998 ein Brettspiel mit dem Titel „Sofies Welt“ (für 2-6 Spieler ab 12 Jahren) herausgebracht. Das Spielprinzip ähnelt dem von Trivial Pursuit. Das Abfragen von lexikalischem Wissen erfolgt anhand von Fragekarten zu philosophischen und historischen Themen, z.B. „Wer sagte: Eine fröhliche Armut ist ein ehrbarer Zustand? a.) Seneca, b.) Sokrates, c.) Epikur“ Dazu gibt es aber auch eine Fragenkategorie, die „Große Fragen“ genannt wird und zu denen ein Spieler sich jeweils eine Minute frei äußern soll, z.B. „Ist es so, daß stets das passiert, was passieren muß?“ oder „Warum landet ein Brötchen, wenn es herunterfällt , immer auf der Seite mit der Marmelade?“

12jährige können die Wissensfragen nur durch Raten beantworten, mit „Sofies Welt“ oder gar mit Kinderphilosophie hat das nichts zu tun. Lediglich die „Großen Fragen“ könnten einen Anreiz zum Philosophieren geben, wenn sie zum Dialog aufforderten und nicht zu einem einminütigen Monolog.

4. Eigene Untersuchungen zu "Sofies Welt"

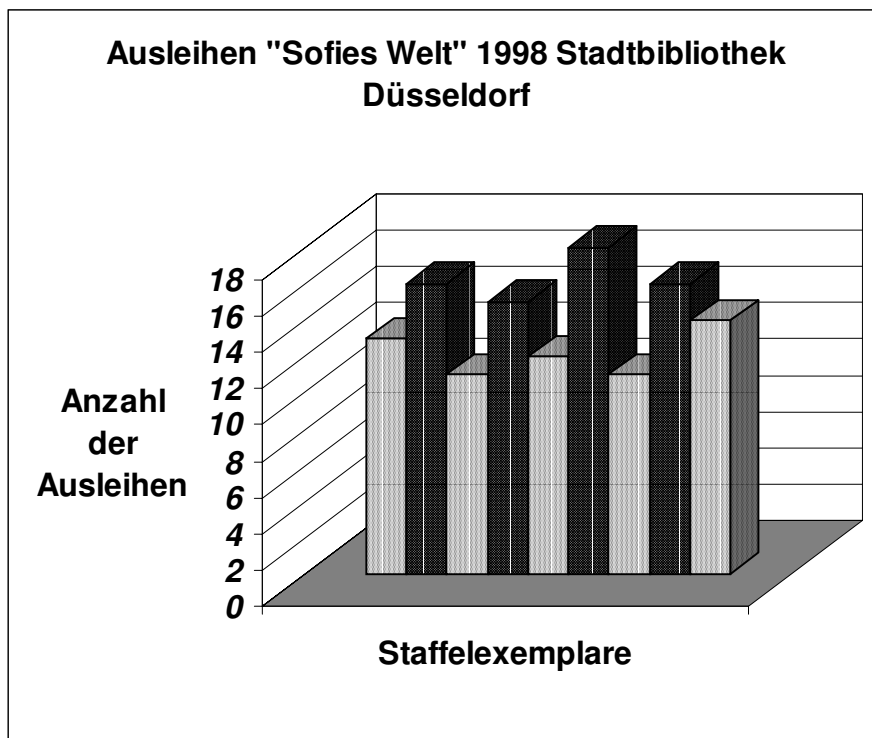
Ausgehend von der Tatsache, daß „Sofies Welt“ über Jahre hinweg in den Bestsellerlisten zu finden war und im September 1998 sogar als Taschenbuch aufgelegt wurde, liegt die Vermutung nahe, daß viele Jugendliche das Buch besitzen, gelesen haben oder zumindest kennen. Auch die Ausleihzahlen von Bibliotheken weisen in diese Richtung.

Eine persönliche Erfahrung hat bei mir jedoch die Frage aufgeworfen, ob alle diese Bücher von „Sofies Welt“ auch tatsächlich gelesen worden sind. Während eines Praktikums fiel mir auf, daß in einem Exemplar von „Sofies Welt“ zwar viele Leihfristen notiert waren, diese auch meist im Bereich von vier Wochen lagen, das Buch aber relativ unbenutzt wirkte. Lediglich die ersten dreißig Seiten zeigten einige Abnutzungserscheinungen.

4.1 Ausleihstatistik

Da in der öffentlichen Bibliothek meines Wohnortes (Mittelpunktbibliothek) noch keine EDV-gestützte Ausleihverbuchung möglich ist, wandte ich mich an die Stadtbibliothek Düsseldorf, die mir die Ausleihzahlen von „Sofies Welt“ von 1998 zur Verfügung stellte. Die Auswertung der acht Staffelexemplare in der Hauptstelle ergab folgende Werte:

Abbildung 1



Die acht Staffelexemplare der Hauptstelle waren im Schnitt über 12mal ausgeliehen (helle Säule). Bei einer angenommenen Ausleihdauer von vier Wochen bedeutet dies, daß die Bücher nahezu permanent im Umlauf waren.

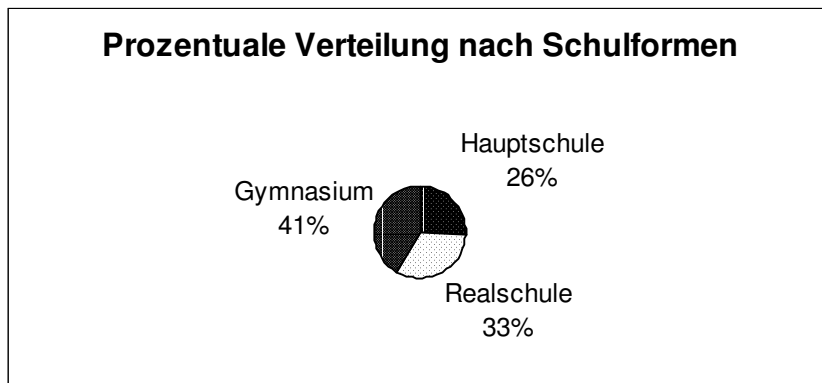
4.2 Umfrage bei Schülern

Für eine Umfrage an den Schulen im Bereich meines Wohnortes habe ich einen Fragebogen für die 10. Klassen (Alter der Schüler/Innen ca. 15–17 Jahre) entworfen, anhand dessen ich eine Befragung an drei verschiedenen Schulformen durchgeführt habe.

4.2.1 Umfang der Befragung

Bei dem Gymnasium handelt es sich um eine Schule in freier Trägerschaft (Bistum Aachen), die Realschule (mit bilinguaalem Zweig) befindet sich in städtischer Trägerschaft, die Hauptschule liegt in einer Nachbargemeinde, da mein Wohnort keine eigene Hauptschule mehr hat. Die Schüler kommen aus einem ländlichen bis kleinstädtischen Einzugsgebiet.

Abbildung 2



Die Gesamtzahl der ausgefüllten Fragebogen beträgt 247. Davon entfallen 103 auf das Gymnasium, 81 auf die Realschule und 63 auf die Hauptschule. Dies entspricht zwar nicht exakt dem durchschnittlichen Wahlverhalten für weiterführende Schulen, liegt aber in einem vertretbaren Rahmen.

Ziel des Fragebogens war es, festzustellen, wie viele Schüler eines Jahrgangs „Sofies Welt“ gelesen haben, wobei ich Abstufungen von „davon gehört“ bis „ganz gelesen“ vorgenommen habe. Im wesentlichen konnten die Antworten durch Ankreuzen gegeben werden.

4.2.2 Auswertung der Fragebögen

Der Fragebogen kann kein statistisch repräsentatives Ergebnis erbringen, trotzdem hat die Auswertung Ergebnisse gebracht, die m.E. einige Aussagekraft haben.

Das folgende Diagramm veranschaulicht die Ergebnisse der Befragung:

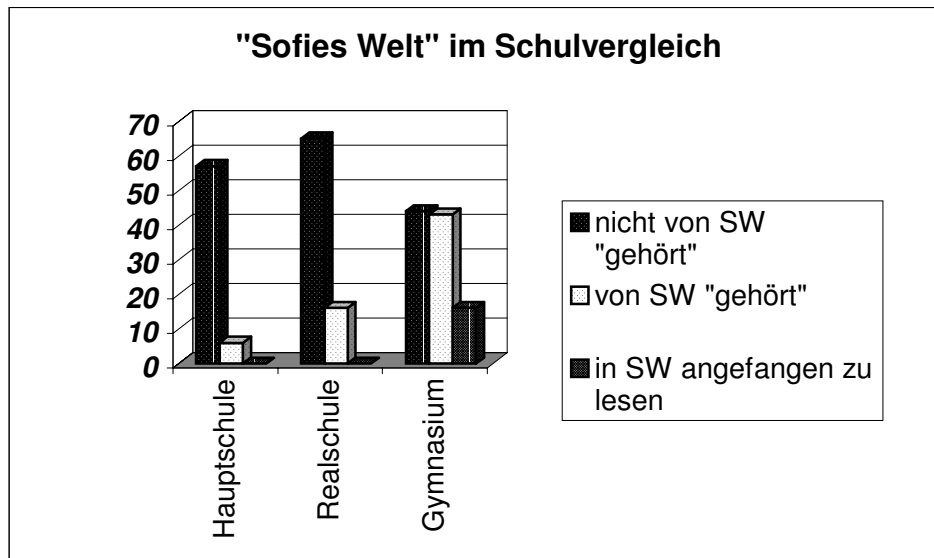


Abbildung 3

Es fällt auf, daß in der Hauptschule kein Schüler das Buch „Sofies Welt“ gelesen hat, nur 6 von 63 Schülern haben „davon gehört“ und zwar 4 Jungen und 2 Mädchen. Da das Verhältnis von Jungen und Mädchen in diesem Jahrgang an der untersuchten Hauptschule 2 : 1 beträgt, liegt also hier kein signifikanter Unterschied vor.

An der Realschule hat ebenfalls keiner der befragten Schüler das Buch gelesen.. „Davon gehört“ haben 16 Schüler; 13 Mädchen und 3 Jungen. Berücksichtigt man die Mädchen-Jungen-Relation von 46 : 35, so haben etwa dreimal so viele Mädchen wie Jungen von „Sofies Welt“ gehört.

Bei den befragten Gymnasiasten/Innen haben 26 von 41 Jungen und 18 von 62 Mädchen nicht von „Sofies Welt“ „gehört“. 13 Jungen und 30 Mädchen haben von dem Werk „gehört“, ohne es gelesen zu haben. 6 Mädchen haben das Buch ganz gelesen, 8 Mädchen und 2 Jungen haben begonnen, es zu lesen. Es sind also signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellbar. Der Bekanntheitsgrad bei den Mädchen beträgt etwa 71%, bei den Jungen 37%. Weniger als 5% der befragten Jungen haben das Buch begonnen, die Lektüre zu Ende geführt hat keiner. Von den befragten Mädchen haben 27% die Lektüre begonnen, knapp 10% haben sie auch beendet.

Zu diesen Zahlen paßt auch, daß kein Junge, aber 2 Mädchen das Buch aus einer Bibliothek ausgeliehen haben. 4 Jungen besitzen das Buch, davon haben nur 2 begonnen, es zu lesen. 14 Mädchen besitzen das Buch, davon haben 12 angefangen zu lesen. 2 Mädchen und 2 Jungen besitzen das Buch also, ohne es gelesen zu haben.

Von den 10 Abbrechern haben 5, also 50%, schon nach weniger als 50 Seiten aufgehört, Als Gründe geben sie zu etwa gleichen Teilen an: „zu langweilig“ und „zu schwierig“. Die anderen 5 Abbecher haben nach ca. 150 Seiten, einem Viertel des Buches, die Lektüre beendet. Sie geben als Gründe zu gleichen Teilen an: „zu langweilig“ und „keine Zeit“.

Von den 6 Mädchen, die „Sofies Welt“ ganz gelesen haben, fand nur 1 Mädchen das Buch schlecht, das aber in allen drei Bewertungskategorien. Die Romanhandlung über Sofie und Hilde wurde von 3 Mädchen als "gut," und von 2 Mädchen als „geht so“ bewertet, dieselbe Bewertung erhielten auch die Abschnitte über die Philosophie, allerdings nicht von denselben Mädchen. Die Verbindung wurde von 2 Mädchen als „gut“ bewertet, von 3 Mädchen als „geht so“.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Resümierend bleibt festzustellen, daß „Sofies Welt“ offensichtlich ein Buch für Gymnasiasten/Innen ist (mit Betonung auf /Innen). Es ist kaum in der Lage, diejenigen für Philosophie zu interessieren, die noch nie von Philosophie gehört haben. Meine Vermutung, daß nicht jeder, der das Buch zu lesen beginnt, es auch zu Ende liest, hat sich durch die Befragung bestätigt. Nicht jeder, der das Buch besitzt, liest es auch. Vermutlich wird „Sofies Welt“ oft verschenkt. „Bei einer Lesung des Autors in München berichtete jedenfalls eine ZuhörerIn, daß sie „Sofies Welt“ gleich fünfmal zur Konfirmation erhalten habe“ (Kümmerling-Meibauer, 1995, S. 24). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie groß der Anteil der verschenkten und nicht gelesenen Exemplare von „Sofies Welt“ an der Gesamtauflage ist. Die Zahlen aus meiner Untersuchung lassen keine eindeutigen Schlüsse zu. Es drängt sich aber der Gedanke auf, daß viele Dinge (Bücher) nur verschenkt werden, weil ihr Bedeutungsgehalt positive Rückschlüsse auf den Schenkenden erwecken soll.

Vielleicht wird das Buch aber auch mehr von älteren Jugendlichen und Erwachsenen gelesen, die mit Sicherheit in der Mehrzahl die Käufer sind, womit Gaarders Altersangabe „ab 14“ eher einem Wunschdenken entspricht.

5. Schlußbemerkungen

Aus dem großen Verkaufserfolg von „Sofies Welt“ wird vorschnell der Schluß gezogen, wie sehr Jugendliche an philosophischen Themen interessiert sind. Der Bekanntheitsgrad von „Sofies Welt“ bei Jugendlichen außerhalb des Gymnasiums ist aber äußerst gering. Philosophie scheint immer noch etwas für eine Minderheit zu sein, und Bücher wie „Sofies Welt“ sind gegenüber dem Computer chancenlos.

Solange die einzelnen Theorien der Kinderphilosophie ihre Konzepte nicht in größerem Umfang durch empirische Untersuchungen belegen und der breiten Öffentlichkeit Ergebnisse präsentieren können, wird ihr Einfluß auf die Curricula gering bleiben und sie werden weiterhin in der Grauzone zwischen Pädagogik, Psychologie und Philosophie verbleiben.

Die Förderung der philosophischen Kompetenz wird das Nachsehen behalten gegenüber einer Förderung der Medienkompetenz.

Einzelne Ansätze aus dem Feld „Kinderphilosophie“ könnten aber von Bibliotheken aufgegriffen werden: „Philosophengruppen“ im Sinne von Barbara Brüning könnten unter dem Dach einer öffentlichen Bibliothek brennende Fragen des Computerzeitalters aufgreifen und so Medienkompetenz im Sinne von kritischem Hinterfragen erwerben.

6. Literaturverzeichnis

Bibliotheken '93, hrsg. von der Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände, Berlin, 1994

Bömer, Otto A (1997): Sofies Lexikon, München / Wien

Brüning, Barbara (1985): Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung – Überlegung zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen, Hamburg (Dissertation)

Brüning, Barbara (1990): Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt, Bad Münde

Brüning, Barbara (1994): Wer ist ein Narr, in: Martens/Schreier (1994), S. 138-149
(Überarbeitete Fassung von: Wer ist ein Narr, in: ZDP 91/1, S. 8-12)

Brüning, Barbara (1996): Philosophieren im außerschulischen Kontext, in: Rostocker Philos. Manusk. Neue Folge (1996) 3

Camhy, Daniela (1984): Praxis der Kinderphilosophie in Österreich, in: ZDP 84/1, S. 32-35

Camhy, Daniela (1985): Was bringt Kinderphilosophie dem Kind?, in: ZDP 85/2, S. 186-187

Camhy, Daniela [Hg] (1990a): Wenn Kinder philosophieren – Philosophy and Children, Graz (Beiträge des 1. Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie in Graz 1987)

Camhy, Daniela / Iberer, Gunter (1990b): Philosophie für Kinder – Ein Forschungsvorhaben zur Förderung der Denk- und Persönlichkeitsentwicklung von Volks-, Haupt- und AHS-Schülern, in: Camhy 1990a, S. 83-108

Camhy, Daniela et al (1991): Kinderphilosophie – Kinderpsychotherapie, in: ZDP 91/1, S. 12-16

Camhy, Daniela [Hg] (1994): Children: Thinking and Philosophy – Das philosophische Denken von Kindern, Kongressband des 5. Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie, Sankt Augustin

Englhart, Stephan (1997): Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie, Heinsberg

Freese, Hans-Ludwig (1989): Kinder sind Philosophen, Weinheim/Berlin

Freese, Hans-Ludwig (1990b): Philosophieunterricht für Kinder im Lehrgang anhand von Texten oder Philosophie als Unterrichtsprinzip, in: Camhy (1990a), S. 71-75

Freese, Hans-Ludwig (1994): Was wäre, wenn...- Gedankenspiele im Philosophieunterricht, in: Camhy (1994), S. 121-127

Freese, Hans-Ludwig (1996): Was wäre, wenn...? Gedankenexperimente beim Philosophieren mit Kindern, in: Rostocker Philos. Manusk. Neue Folge (1996) 3

Gaarder, Jostein (1993): Philosophie für alle, in: JuLit, 10/'93, S. 20

Gaarder, Jostein (1994): Sofies Welt, München/Wien

Glatzel, Martin / Martens, Ekkehard (1982): Philosophieren im Unterricht. 5-10, München

Gramm, Nikolas (1997): Auf dem Traktätchengipfel: Lieber Derick als Wittgenstein: Otto A. Bömer klettert durch „Sofies Lexikon“, in: FAZ, 25.3.1997

Handbuch philosophischer Grundbegriffe (1973): hrsg. von Hermann Krings, Hans Michael Baumgartner und Christoph Wild, Bd. II

Heesen, Berie (1991): Freimütigkeit – Kann Philosophieren mit Kindern die Grundschule verbessern?, in: ZDP 91/1, S. 16-23

Historisches Wörterbuch der Philosophie (1985): hrsg. von Joachim Ritter und Karkfried Gründer, Bd. 7

Horster, Detlef (1989): Philosophieren mit Kindern an der Glocksee-Schule in Hannover, in: ZDP 89/1, S. 56-58

Horster, Detlef (1991a): Philosophieren mit Kindern in einer kritischen Entwicklungsphase, in: ZDP 91/1, S. 46-49

Horster, Detlef (1991b): Literaturbericht zum Philosophieren mit Kindern, in: ZDP 91/1, S. 61-63

Horster, Detlef (1992): Philosophieren mit Kindern, Opladen

Kümmerling-Meibauer (1995): Philosophie in „Sofies Welt“. Der Welterfolg von Jostein Gaarder, in: JuLit 3/95, S. 23-38

van der Leeuw, Karel (1984): Lipmans IAPC-Programm, in: ZDP 84/1, S. 12-17

Lipman, Matthew (1978): Philosophy in the classroom, Philadelphia

Lipman, Matthew (1984a): Über den philosophischen Stil von Kindern, in: ZDP 84/1, S. 3-11

Lipman, Matthew (1984b): Über die Aktivitäten des IAPC außerhalb der Vereinigten Staaten, in: ZDP 84/1, S. 39-41

Lipman, Mathew (1986a): Pixi, Wien

Lipman, Mathew (1986b): Handbuch zu Pixi, Wien

Lipman, Matthew (1990a): Harry Stottelmeiers Entdeckungen, Wien

Lipman, Mathew (1990b): Handbuch zu Harry Stottelmeiers Entdeckungen, Wien

Lipman, Matthew (1990c): Critical thinking: What can it be?, in: Camhy (1990a), S. 9-18

Martens, Ekkehard (1980): Kinderphilosophie – oder: Ist Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem?, in: ZDP 80/2, S. 80-84

Martens, Ekkehard (1990a): Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern, Hannover

Martens, Ekkehard (1990b): Erziehung zur Vernunft und Rationalitätskrise, in: Camhy (1990a), S. 19-23

Martens, Ekkehard (1991): Editorial, in: ZDP 91/1, S. 2 (Editorial zum Themenheft „Philosophieren mit Kindern“)

Martens, Ekkehard / Schreier, Helmut [Hg.] (1994): Philosophieren mit Schulkindern, Heinsberg

Martens, Ekkehard (1996): Ethik- oder Philosophieunterricht? Philosophie als elementare Kulturtechnik, in: Rostocker Philos. Manusk. Neue Folge (1996) 3

Matthews, Gareth (1991a): Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder, Berlin (=Matthews 1980 dt.)

Matthews, Gareth (1991b): Piaget und die Kinderphilosophie, in: ZDP 91/1, S. 4-8

Matthews, Gareth (1993): „Freundschaft“ und „Autorität“, in: ZDP 93/3, S. 174-178

Matthews, Gareth (1996): Vom Nutzen der Perplexibilität: Denken lehren mit Hilfe der Philosophie, in: Rostocker Philos. Manusk. Neue Folge (1996) 3

Reede, Ronald (1990a): Kinder wollen mit uns sprechen, Hamburg

Reed, Ronald (1990b): Philosophy for Children: Some Problems, in: Camhy (1990a), S. 113-118

Reed, Ronald (1994): Dialog oder Gespräch, in: Martens/Schreier [Hg.] (1994), S. 123-130

Schreier, Helmut / Köhler, Bernd (1982): Philosophie in der Grundschule, in: ZDP 82/3, S. 133-175

Schreier, Helmut (1993): Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche, Heinsberg (Begleitbuch zu „Himmel, Erde und ich, 1993)

Siekmann, Andreas (1998): Zu „Sofies Welt“ – Die CD-ROM in: ZDP 98/4, S. 29

Zoller, Eva (1990): Sälber Dänke macht schlau!, Zürich

Zoller, Eva /1990): Philosophieren mit den Kleinsten: z.B. über das Träumen in: ZDP 91/1, S.50-54

7. Abkürzungsverzeichnis

FAZ = Frankfurter Allgemeine Zeitung

JuLit = Bulletin Jugend & Literatur

ZDP = „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie“, seit 1994 „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“

Anlage 1: Der Fragebogen

Fachhochschule Köln, Fachbereich Bibliotheks- und Informationswesen

Astrid Wolf

Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine Untersuchung zu dem Buch **Sophie´s Welt** von Jostein Gaarder durch.

1. Welche Schulform besuchst Du ?

Hauptschule Realschule Gymnasium

1.1. weiblich männlich

2. Hast Du von dem Buch „*Sophie´s Welt*“ von Jostein Gaarder schon einmal gehört ?

ja nein

3. Besitzt Du das Buch ? ja nein

3.1 Hast Du das Buch schon einmal aus einer Bibliothek ausgeliehen ?

ja nein

4. Hast Du angefangen in „*Sophies´s Welt*“ zu lesen ?

ja nein

4.1 Hast Du das Buch ganz ausgelesen ?

ja nein

4.2 Hast Du bestimmte Teile übersprungen ?

nein ja : _____

4.3 Wie weit bist Du ca. gekommen ?

- weniger als 50 Seiten
- ca. 150 Seiten
- ca. 300 Seiten (die Hälfte)
- mehr als 400 Seiten

4.4 Warum hast Du nicht weiter gelesen ?

zu langweilig

zu schwierig

sonstiges

:

5. Wie beurteilst Du folgende Aspekte ?

- Romanhandlung über Sophie und Hilde

gut geht so schlecht

- Abschnitte über Themen aus der Geschichte der Philosophie

gut geht so schlecht

- Die Verbindung von beidem

gut geht so schlecht