



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sokrates in der Kinder- und Jugendliteratur“

verfasst von / submitted by

Katharina Frühwirth

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Deutsch und UF Philosophie und Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Doz. Mag. Dr. Ernst Seibert

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt,

dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den benutzen Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe,

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, am 17.03.2018

Inhalt

<i>Eidesstattliche Erklärung</i>	II
<i>Vorwort</i>	VI
<i>Danksagung</i>	VII
I. Einleitung	1
1. Ausgangssituation	1
1.1. Forschungsfrage und Zielsetzung der Arbeit	2
1.2. Vorgehensweise und Untersuchungsgegenstand	3
II. Theoretische Erläuterungen	5
1. Sokrates und der antike Dialog	5
1.1. Sokrates und Platon	6
1.2. Platons Dialogform	8
1.3. Text und Leser im hermeneutischen Gespräch	9
2. Der Sokratische Dialog im 20. Jahrhundert	12
2.1. Die Historie der Popularität Sokrates' Methode	12
2.2. Leonard Nelson und Gustav Heckmann	15
2.3. Gustav Heckmann	16
2.4. Leonard Nelson im Vergleich mit Sokrates	19
2.5. Der Weg zur Wahrheit, durch die innere Stimme	20
2.6. Conclusio	21
2.7. Die Begriffsverwendung in der vorliegenden Arbeit	22
3. Literalität und Oralität	22
4. Text-Leser-Interaktion	25
4.1. Bücher als Gesprächspartner	25
5. Rezeptionsästhetik	29
6. Lesen	30
6.1. Was ist Lesen?	31
6.2. Lesen ist Kommunikation	32
7. Kinderphilosophie	35
7.1. Matthew Lipman	35
7.2. Österreich – Philosophieren mit Kindern	36
7.3. Philosophische Bücher für Kinder- und Jugendliche	37

III. Hermeneutische Erläuterungen	42
1. Die sokratische Methode in der Kinder- und Jugendliteratur	42
1.1 Joachim Heinrich Campe	42
1.2 Weitere Vertreter	44
2. Bücherwahl – Primärliteratur	45
3. Methodik	47
4. Werkanalyse	48
4.1. Gombrich Ernst H. - „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“	48
4.1.1. Der sokratische Anspruch	49
4.1.2. Conclusio	51
4.2 Kästner Erich - „Emil und die Detektive“	53
4.2.1. Inhalt	53
4.2.2. Der sokratische Anspruch	54
4.2.2.1 „Unrecht ist weder zu tun noch zu vergelten“ – Sokrates	54
4.2.2.2 „Wenn wir ihm das Geld klauen, sind wir Diebe genau, wie er“ – Professor	55
4.2.2.3 Der Dialog zwischen Kästner und den Rezipienten	57
4.2.2.3. Die „kästner’sche Ironie“	59
4.2.3. Kästner und Sokrates	60
4.2.4. Conclusio	63
4.3. Lindgren Astrid - Pippi Langstrumpf	64
4.3.1. Der philosophische Gehalt in den Pippi-Erzählungen	64
4.3.2. Neugier – Wundern – Verwundern	70
4.3.3. Der sokratische Anspruch	71
4.3.3.1 „Pippische Ironie“	72
4.3.3.2. Die „sokratische Pippi“	73
4.3.4. Conclusio	75
4.3.4.1. Der Vergleich: Kästner, Lindgren und Sokrates	75
4.4 Teller Janne - „Nichts was im Leben wichtig ist“	76
4.4.1. Inhalt	76
4.4.2. „Nichts“ - eine Parabel?	78
4.4.3. In der Erzählung thematisierte Haltungen	79
4.4.4. Der sokratische Anspruch	80
4.4.5. Conclusio	83
4.4.6. Exkurs – Janne Teller und das Schreiben	85

<i>IV. Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	86
<i>V. Anhang</i>	VI
1. Literaturverzeichnis	VI
1.1. Primärliteratur	VI
1.2. Sekundärliteratur	VII
1.3. Online-Quellen	X
1.4. Abstract	XI
1.5. Curriculum Vitae- Lebenslauf	XIV

Vorwort

Die Idee, sich mich mit dem Thema des sokratischen Dialogs in der Kinder- und Jugendliteratur auseinanderzusetzen, entstand einerseits durch meine Berufsausbildung und andererseits aufgrund meiner gewählten Studienrichtung. Als diplomierte Kindergarten- und Hortpädagogin entschied ich mich zusätzlich noch für ein Lehramtsstudium, welches die Fächer Germanistik, Philosophie und Psychologie umfasst.

Aus der Kindergarten- und Hortpraxis ist mir die Methode, ein Buch als Gesprächsanlass zu verwenden, geläufig. Erinnere ich mich an meinen Deutschunterricht zurück, so kann ich sagen, dass die Lehrkraft damals ebenso Bücher als Anlass für Diskussionen nutzte. Anhand der darin vorkommenden Geschichten bzw. Inhalte wurden Themen wie Heimat, Freiheit, Freundschaft, Liebe, Krieg etc. diskutiert. Im Zuge meines Studiums lernte ich, dass es sich dabei um die Methode des Sokratischen Gesprächs handelt. Je öfter ich mich mit dieser Methode – vor allem für den Unterricht – auseinandersetzte, desto mehr sympathisierte ich mit ihr und war bestrebt sie auch in meinem eigenen Unterricht anzuwenden. Auf der Suche nach Texten die sich dafür eignen könnten, kam mir der Gedanke, ob nicht auch die Möglichkeit besteht, dass Kinder- und Jugendbücher autonom sokratische Züge aufweisen können und sie nicht bloßer Gegenstand eines sokratischen Gesprächs oder Dialogs sind.

Diese mir noch offene Frage ist Anlass dafür, mich im Zuge meiner Diplomarbeit damit auseinanderzusetzen. So wird in den folgenden Kapiteln der Frage nachgegangen, ob Kinder- und Jugendbücher sokratische Züge bzw. Eigenschaften aufweisen können. Dabei sollen die LeserInnen vom kommunikativen Charakter des Mediums Buch und ebenso vom aktiven Charakter des Lesevorgangs überzeugt werden.

Danksagung

An dieser Stelle gilt mein Dank all jenen, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben, vor allem meinem Betreuer Mag. Dr. Ernst Seibert.

Ein besonderer Dank gebührt meinen Eltern, die mir stets verständnisvoll und motivierend zur Seite standen und mich in all meinen Entscheidungen unterstützt haben. Danke Mama, dass du mir in schwierigen Situationen ein Stück deiner Lebenserfahrung mit auf den Weg gegeben hast.

Herzlich danken möchte ich auch meinem Partner Marcel, welcher mich in Phasen der Unlust ermutigte und immer wieder äußerte, wie stolz er auf mich sei.

Ebenso gilt mein Dank zwei besonders lieben Menschen, meinen Arbeitskolleginnen Alexandra und Anna, die während der stressigen und ermüdenden Phase kleine Motivationsgeschenke für mich bereit hatten – ich danke euch ebenso für euer offenes Ohr.

Des Weiteren danke ich meiner liebsten Universitätskollegin und Freundin, Danielle. Ich hätte mir keinen besseren, lieberen, motivierenderen, fürsorglicheren und lustigeren „Universitätsbuddy“ wünschen können – Danke.

Schließlich möchte ich mich bei meinen Großmüttern bedanken, welche meinen Universitätsabschluss jedoch leider nicht mehr erleben können: Ihr habt mein Lernen von je her unterstützt und mich ermutigt meinen Träumen nachzugehen. Über jeden schulischen oder universitären Erfolg habt ihr euch mit mir gefreut – Danke für alles!

I. Einleitung

1. Ausgangssituation

Es gibt zahlreiche Kinder- und Jugendbücher, die von PädagogInnen als Lektüre gewählt werden, weil durch sie ein höheres Ziel – höher als das bloße Rezipieren– verfolgt wird. Damit ist z.B. das kritische Hinterfragen der eigenen Gedanken und Aussagen, sowie das Erlernen des verknüpften Denkens durch Fragen und das autonome Denken gemeint. Bei der Bücherwahl, die den Gesprächsgrundstein vorgibt, kann aus einem Kanon geschöpft werden, der sich durch Vielfalt auszeichnet. Bei der sokratischen Methode handelt es sich um eine Vorgehensweise, welche aus der Philosophie kommt, daher wäre es naheliegend philosophische Kinder- und Jugendbücher auf ihre sokratischen Eigenschaften zu untersuchen. Diese kinderphilosophische Methode – ein Buch als Impuls zu verwenden – geht auf Matthew Lipman zurück. Dieser veröffentlichte 1974 sein erfolgreiches Werk „Harry Stottlemeier’s Discovery“. Es handelt von Harry Stottlemeier und dessen Freunde, die eine selbstreflektierende Gemeinschaft bilden. Gemeinsam suchen sie neue Wege des Denkens. Die Zielgruppe sind Jugendliche ab der 5. und 6. Schulstufe. Lipmans Buch ist vor allem im anglo-amerikanischen Raum verbreitet.

Es gibt zahlreiche Bücher mit philosophischem Inhalt. Jostein Gaarder macht in „Sophies Welt“ die Philosophiegeschichte selbst zum Gegenstand der Handlung. Für diese Arbeit sollen solche Bücher jedoch nicht herangezogen werden, sondern jene, die aus keiner philosophischen Absicht heraus verfasst wurden. Neben diesen Büchern, deren Autorenintention philosophischer Natur war, gibt es auch andere Kinder- und Jugendbücher, welche über auftretende Fragestellungen oder konkrete Probleme, zu autonomen, individuellem Denken führen. Bei diesen handelt es sich um Texte die,

„[...] nicht oder zumindest nicht vorrangig aus philosophischem Interesse geschrieben und gestaltet sind, die aber vielleicht gerade deswegen und konkreter aufgrund ihrer inhaltlichen, sprachlichen und bildnerischen Gestaltung aus philosophischer Perspektive besonders interessant und anregend sind.“
(Petermann: 2007. S.11)

Im Zuge der Recherchen, hinsichtlich des Forschungsstandes, musste ich feststellen, dass es zahlreiche wissenschaftliche Erläuterungen zu Sokrates und seiner Lehre, sowie zu Nelson

und Heckmann gibt. Vor allem für den Bereich der Schule, in Zusammenhang mit dem sokratischen Gespräch nach Nelson und Heckmann, gibt es viel Literatur. Passende aktuelle Sekundärliteratur zur Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit war jedoch kaum zu finden.

1.1. Forschungsfrage und Zielsetzung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, sokratische Züge von ausgewählten Kinder- und Jugendbücher herauszuarbeiten. Es soll gezeigt werden, dass Werke der KJL¹ sokratische Eigenschaften aufweisen können. Die Herausforderung besteht darin, dass es sich bei Sokrates' Hebammenkunst um eine orale Methode handelt, die durch ein Gespräch zwischen mindestens zwei Menschen gekennzeichnet ist; wohingegen der Prozess des Lesens ein literaler Vorgang ist und durch die Komponenten der LeserInnen und das Medium Buch, gekennzeichnet ist. Die Meinungen bei Forschern und Philosophen, wie in den anschließenden Kapiteln verdeutlicht werden soll, gehen auseinander, wenn es um den Prozess des Lesens geht. Manche behaupten es handle sie hierbei um einen aktiven Prozess, während andere der Meinung sind, er sei passiv, da das Rezipieren von fremden Gedanken im Zentrum stehe. Die erste Behauptung ist jene, welche den sokratischen Anspruch begünstigt und liegt daher, der Forschungsfrage, als These zu Grunde. Ein weiteres Ziel der Arbeit soll sein, den LeserInnen zu verdeutlichen, dass es eine Symbiose von Oralität und Literalität, hinsichtlich des Leseprozess', gibt.

Aus den genannten Vorhaben ergibt sich folgende Forschungsfrage:

„Können Werke der Kinder- und Jugendliteratur, des 20. Und 21. Jahrhunderts, die keinen philosophischen Inhalt behandeln, sokratische Züge aufweisen?“

¹ Kinder- und Jugendliteratur

1.2. Vorgehensweise und Untersuchungsgegenstand

Um eine theoretische Verständnisbasis zu schaffen, gilt es zu Beginn die sokratische Methode mit ihren Modifizierungen näher zu erläutern. Hierzu werden Sokrates und moderne philosophische Denker, wie Leonard Nelson und Gustav Heckmann, erwähnt, ihre Theorien näher beleuchtet und in Verbindung zu einander gesetzt. Nelson und Heckmann haben eine tragende Rolle, da sie dem antiken, sokratischen Dialog im zwanzigsten Jahrhundert wieder Bedeutung schenkten und ihn adaptierten sowie modifizierten. Die sokratische Methode wird des Weiteren in ihrem historischen Kontext näher erörtert.

Das Lesen bzw. der Prozess des Lesens, stehen in dieser Arbeit im Mittelpunkt, ebenso wie die dialogisch, narrative Erzählweise, der AutorInnen. Lesen wird in dieser Arbeit als ein aktiver Kommunikationsprozess verstanden, welcher zunächst im Kapitel „Lesen als Kommunikation“ dargestellt wird. Auch das Spannungsfeld zwischen Oralität und Literalität findet Erwähnung, da es sich beim sokratischen Gespräch um eine orale Methode handelt, während Lesen ein literaler Prozess ist. Ebenso sollen die LeserInnen Einblick in die Kinderphilosophie und ihre Anfänge erhalten. Im Zuge dessen werden intentional, philosophische Kinder- und Jugendbücher vorgestellt und näher erläutert.

Die Arbeit gliedert sich in vier Hauptkapitel: die „Einleitung“, jene „Theoretische Erläuterungen“, auf die soeben eingegangen wurde, weiters „Hermeneutische Erläuterungen“ und abschließend erfolgt eine „Zusammenfassung“ der Ergebnisse. Das Kapitel „Hermeneutische Erläuterungen“ widmet sich historischen Beispielen für die Anwendung der sokratischen Methode. In diesem Kapitel gehe ich näher auf Joachim Heinrich Campe und seine „Kleine Seelenlehre für Kinder“ ein, es handelt sich hierbei um ein Beispiel aus dem 18. Jahrhundert. In diesem Abschnitt wird deutlich, dass das mündliche Verfahren beliebt war um religiöse Themen mit jungen Menschen zu erörtern; die Religion und die damit verbundenen Fragen sind ebenso philosophischer Natur. Im Anschluss folgt die Vorstellung des Bücherkanons, sowie die Begründung der Auswahl.

Die ausgewählten Werke werden einer Analyse unterzogen, die sich an den Merkmalen eines sokratischen Dialogs oder Gesprächs orientiert. Dabei werden der Inhalt und AutorInnen vorgestellt, sowie die Thematik des jeweiligen Buches erklärt. Besonderes Augenmerk wird auf die Gespräche in den Werken gelegt, hier werden einige ausgewählt und auf ihre sokratische Komponente untersucht. Neben der Kommunikation die unter den ProtagonistInnen geführt wird, steht auch die AutorInnen -Leser-Beziehung im Zentrum der Analyse. Ebenso können

der Autor bzw. die Autorin oder der fiktive Erzähler bzw. die fiktive Erzählerin sokratische Züge aufweisen. All dies muss notwendigerweise erarbeitet und analysiert werden, um zu einer Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen.

II. Theoretische Erläuterungen

1. Sokrates und der antike Dialog

Trotz des Fehlens von autorisiert hinterlassenen Schriften, handelt es sich bei Sokrates um eine der bekanntesten Persönlichkeiten der Philosophie. Was heute über Sokrates bekannt ist, entstammt vier Quellen: Aristophanes, Xenophon, Aristoteles und Platon. (vgl. Altrichter 2010: 11) Fällt der Begriff Dialog, ist es unumgänglich keine Assoziation zur Antike herzustellen und in weiterer Folge auch mit Sokrates. Diese Verbundenheit ist ebenfalls im philosophischen Wörterbuch nachzulesen. Hier wird der Dialog als ein Gespräch bezeichnet, welches zwei Ziele haben kann: Zum einen, um ein Problem zu lösen oder zum anderen, um „[...] eine bestimmte, von vornherein feststehende Position gegen die Einwände eines Gegners zu verteidigen.“ (Onlinequelle: Philosophiewörterbuch) Diese Vorstellung des Dialogs geht auf die antiken Sophisten zurück, jedoch wurde das Verständnis des Begriffs erst durch Sokrates und Platon vollendet. Zur Entwicklung eines philosophischen Gedankens, kommt es durch die Rede und Gegenrede, wie auch in den sokratischen Dialogen.

Um den antiken Dialog noch präziser zu charakterisieren, ist es von Bedeutung zu erwähnen, dass in der Antike jegliches Verständnis für Gleichberechtigung fehlte, wodurch Frauen an keinen dialogischen Gesprächen mitwirkten. Sokrates führte seine Dialoge ausschließlich mit Vertretern des männlichen Geschlechts. (vgl. Duby 1993: 79)

Dieses Wissen um die historischen Fakten ist notwendig für das Heranführen an die sokratische Methode. Das Forschen nach den historischen Ursprüngen erweist sich jedoch nicht als problemlos, vor allem wenn – wie bereits oben erwähnt, keine Schriften hinterlassen wurden: Sokrates der sich mithilfe der mätischen Methode auf Wahrheitssuche begab, hinterließ keinerlei schriftliche Aufzeichnungen. Wodurch seinen Schülern, vor allem Platon, eine große Bedeutung zukommt, da er der Nachwelt literarische Nachweise hinterließ, welche historische Rückschlüsse erlauben lassen.

1.1. Sokrates und Platon

Sokrates der 469 v. Chr. geboren und 399 v. Chr. wegen Gotteslästerung und vermeintlicher Verführung der Jugend² zum Tode verurteilt wurde, erscheint mehr als „Protagonist philosophischer Stoffe“ anstatt als historische Figur. (Altrichter 2010: 12) Er wurde im Gegensatz zu seinem Schüler Platon, der aus einer reichen Familie entstammte, in die Mittelschicht Athens geboren. Er wuchs als Sohn eines Bildhauers und einer Hebamme auf. Anstatt den Beruf seines Vaters auszuführen bevorzugte er das bescheidene Leben als Philosoph. Im Krieg gegen Sparta verteidigte er zwar seine Heimat, mied jedoch jegliche politischen Auseinandersetzungen. (vgl. Altrichter 2010:12)

Wie bereits erwähnt, erscheint Sokrates mehr im philosophischen Kontext, als im historischen, was sich auf sein damals revolutionäres Suchen nach der Erkenntnis zurückführen lässt. Sokrates' Ziel war es zunächst den Menschen in Athen ihr Nichtwissen bewusst zu machen, wobei es zur Anwendung der Mäeutik kam, deren Gegenstand die sokratische Ironie ist. (Usteri 1907: 292)

Die sokratische Ironie lässt sich durch die Verstellung Sokrates' charakterisieren. Er erschien als Lernender anstatt als Lehrender. Seine Fragen waren die eines Lernenden, der darauf wartete belehrt zu werden. (Usteri 1907: 292) Aus dieser Dialektik resultierte, dass sich Sokrates' Gegenüber sein Nichtwissen eingestehen musste, was den Philosophen jedoch nicht dauerhaft befriedigte. Jene Gesprächspartner, die sich von ihrer Unwissenheit nicht beschämen ließen, führte Sokrates in weitere Gespräche. Usteri schreibt weiter, dass Sokrates durch das gezielte Stellen von Fragen bezweckte, seinem Gegenüber dabei zu helfen, die in ihm schlummernde Wahrheit des Wesens der Dinge anzuerkennen.

Eng verbunden mit dem Begriff der Wahrheit ist die „Anamnesislehre“, die mit dem platonischen Sokrates in Verbindung steht. Im Dialog „Menon“ (vgl. Platon: Sämtliche Werke. Band 1, Berlin. 1940, S. 410-458) lässt sich die Lehre der Wiedererkennung finden: Sokrates holt im Zuge eines Gesprächs einen Sklaven hinzu, der eine geometrische Aufgabe lösen soll. Jener Sklave macht sowohl Denkfehler, als dass er auch logische Schlüsse zieht, so erkennt er selbst, dass er Fehler gemacht hat. Die Schlussfolgerung Sokrates' ist jene, dass der Sklave

² Mit „Verführung der Jugend“ ist der Mut zu neuem Denken gemeint, den er in den jungen Männern weckte

bereits eine bestimmte Vorstellung von Geometrie haben muss, die er jedoch nicht in dieser Welt gelernt haben kann. Aus diesem Grund schließt Sokrates:

„Wenn er sie aber nicht im jetzigen Leben bekommen hat, ist es da nicht schon klar, daß er sie in einer anderen Zeit besessen und gelernt hat? Menon: Sichtlich. Sokrates: Ist diese Zeit nun nicht dich die, in welcher er noch nicht Mensch war? Menon: Ja. Sokrates: Wenn aber nun während der Zeit, in welcher er Mensch war und in welcher er es nicht war, richtige Vorstellungen in ihm sein werden, welche durch Fragen aufgeweckt Erkenntnisse werden,- wird da nicht seine Seele in aller Zeit eine lernende gewesen sein? Denn offenbar ist er die ganze Zeit hindurch entweder Mensch oder nicht.“ (Platon: Sämtliche Werke. Band 1, Berlin. 1940. 436)

So kann daraus abgeleitet werden, dass das Wissen für Sokrates Wiedererinnerung ist und zwar an das, was wir vor unserem Leben auf der Erde gelernt haben.

Auf die Frage, wie man sich wieder erinnern kann, bietet er eine Methode, die dabei helfen soll:

Im Dialog „Theaitetos“ spricht er von der Hebammenkunst, womit er meint, den Ideen auf die Welt zu helfen, da sie schon im Bewusstsein eines jeden Menschen enthalten sind. Diese versucht er mit Hilfe von Fragen zu erreichen. Die Sokratische Methode ist somit ein Dialog, bei dem von einer Seite zweckmäßige Fragen gestellt werden, die den Gegenüber zur in ihm ruhenden Wahrheit führen soll. (vgl. hegel.abcpil.de/html/sokrates_hebammenkunst_.html. Zugriff am 7.1.2017. 18:42 Uhr) So sieht sich der Philosoph selbst als Hebamme, die ihren Gesprächspartnern beim Gebären von Wissen behilflich ist, weswegen die sokratische Methode auch Mäeutik genannt wird.

Die sokratische Methode lässt sich wie folgt zusammenfassen: *„Der Lehrer ist bereits im Besitze des Wissens und versucht nun durch geschickte Fragen den Schüler so zu lenken, dass er selbst das Gesuchte findet.“ (Usteri 1905:292)*

Aus Platons schriftlichen Nachlässen geht hervor, dass er eine intensive Beziehung zu Sokrates gehabt haben muss. (vgl. Altrichter 2010: 13) In den philosophischen Dialogen Platons beschreibt bzw. bildet er Sokrates' eigene Art zu philosophieren ab. Altrichter verweist auf den Gedanken vieler Forscher, dass Sokrates seinen Ruf als bedeutender Philosoph vermutlich Platons Schriften zu verdanken hat. (ebd.)

Der Zusammenhang zwischen Platons philosophischem Denken und seiner Dialogform scheinen zwei Begriffe zu sein: Zum einen das Wahre, womit er an Sokrates anschließt, der ebenso

auf der Suche nach Wahrheit war. Zum anderen das Gute, welches sich ebenso an Sokrates Ethik orientiert. *„Für Platon ist Wahrheit ewig beziehungsweise zeitlos. Der antike Philosoph geht auch der Frage nach der Quelle der Wahrheit nach, was in der Geschichte anhand von ausgewählten Textstellen in den Dialogen belegt wird. Darum könnte gefolgert werden, dass der Dialog in der Antike als geeignete Methode zur Wahrheitsfindung empfunden wurde.“* (Kaeßmayer 2012: 70)

1.2. Platons Dialogform

Wie bereits erwähnt, lebt Sokrates durch die schriftlichen Nachlässe seiner Schüler weiter, da er selbst nichts Schriftliches hinterließ, wobei Platon die größte Bedeutung zukommt. Als Schüler Sokrates' war er Zeuge der Methode des sokratischen Dialogs. Die Frage die sich stellt ist jedoch, warum Platon in seinen Schriften die Dialogform beibehielt. Dieser Frage geht der Autor Michael Bordt nach und findet zwei Antworten darauf.

Zum einen ermöglicht die Dialogform eine gewisse Distanz. Anders als bei einem Traktat muss sich der Autor mit dem Geschriebenen nicht identifizieren. Vielmehr schafft die Distanz einen objektiven Blick auf die Argumente der Gesprächspartner und ermöglicht dem Autor zugleich seinen Standpunkt nicht deutlich vertreten zu müssen.

Zum anderen orientiert sich Bordt an dem platonischen Philosophiebegriff, der wie folgt zu verstehen ist: Für Platon ergibt sich ein philo-sophos, ein Liebhaber, der nach Weisheit strebt aus Philo der Liebe und Sophia der Weisheit. Auch Magistra Sandra Kaeßmayer zitiert in ihrer Diplomarbeit, in der der Dialog ebenso eine Rolle spielt, den Autor Michael Bordt mit folgenden Worten: *„Ein Philosoph genannt zu werden bedeutet nicht nur, ein Interesse an Weisheit zu haben, sondern eine bestimmte Lebensform zu wählen, in der diese Liebe zur Weisheit zum Ausdruck kommt. Platons Dialoge zeigen nun Sokrates auf der Suche nach Wahrheit und Wissen.“* (Bordt 1999: 47) In diesen Suchvorgang wird die Leserschaft gedanklich mitgenommen, was als *„[...]pädagogischer Aspekt der Dialogform [...]“* (Bordt 1999: 47) bezeichnet werden kann.

Diesen pädagogischen Aspekt der Dialogform illustriert Bordt mit folgenden Metaphern Platons. Im Dialog Phaidros, schreibt er:

„Nicht ein Text, sondern nur ein philosophisches Gespräch könne in der Seele eines Menschen eine Wirkung zeigen.“ (Bordt 1999: 48) Die Metapher vergleicht zwei Kollegen, wobei

einer der beiden Kollegen Traktate schreibt und der andere Kollege Gespräche führt, mit zwei Personen die einen Samen säen. Jener der Traktate schreibt, wird mit einer Person verglichen die den Samen in die Erde wirft und hofft, dass er schnell wächst. Hingegen wird jener Kollege, der Gespräche führt als geduldiger gesehen. Er pflanzt seinen Samen, hegt und pflegt ihn. Nach Platon kann nur der zuletzt genannte Kollege Früchte ernten. (vgl. Bordt 1999: 49)

Möchte man Platons Worte auf die Thematik „sokratischer Dialog und seine Ziele“ umlegen, könnte man annehmen, um die Früchte (Weisheit) ernten zu können, sei der Dialog die adäquate Form, jedoch bedarf es ebenso an Geduld und viel Arbeit.

Der Dialog ist auch heute noch eine Gesprächsform, die die Wahrheitsfindung zum Ziel hat, siehe Kapitel 3.0.

1.3. Text und Leser im hermeneutischen Gespräch

Die Hermeneutik stellt für die vorliegende Arbeit eine maßgebende Disziplin dar, da auch die Forschungsfrage unter dem Titel „Hermeneutische Erläuterungen“ beantwortet wird. In den einzelnen Kapiteln soll der Bezug zwischen den Disziplinen und dem sokratischen Gespräch nach Nelson und Heckmann, der Person Sokrates und dem sokratischen Dialog erläutert werden.

Bevor nun näher auf die „Schleiermachersche“ Analyse Platons Dialogform eingegangen wird, sollen hier allgemeine Worte zur Hermeneutik Raum finden.

Seinen Ursprung hat der Begriff in der Antike. Es ist die Lehre vom interpretativen Verstehen. Jenes spezifische Verstehen geht von der Offenheit und der prinzipiellen Unabgeschlossenheit des Verstehens aus. Im 16. Jahrhundert war der Gegenstand der Hermeneutik biblischer Inhalt.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher war ein deutscher evangelischer Theologe, Altphilologe, Philosoph, Publizist, Staatstheoretiker, Kirchenpolitiker und Pädagoge, welcher Platons Werke ins Deutsche übersetzte und analysierte. Schleiermacher gilt als Begründer der Hermeneutik. Ihm ist es zu verdanken, dass sich die Hermeneutik im 19. Jahrhundert zu einer zentralen philosophischen Disziplin entwickelte. Neben Schleiermacher ist auch Wilhelm Dilthey als hermeneutischer Vertreter des 19. Jahrhunderts zu nennen. Dieser kontrastierte die Naturwissenschaft und Hermeneutik. Das 20. Jahrhundert brachte Martin Heidegger als Ver-

treter der Hermeneutik hervor, dessen Grundlage die Frage nach der Seingeschichte war, welche er in seinem Hauptwerk „Sein und Zeit“ behandelt. 1960 wurde die Horizonttheorie von Heideggers Schüler, Hans Georg Gadamer veröffentlicht. Jene Theorie besagt, dass der Interpret und das zu Interpretierende im Verhältnis der Gegenseitigkeit stehen.

Für die vorliegende Arbeit bedeutend ist die literarische Hermeneutik, auf deren Vertreter und ihre jeweiligen Theorien in den Folgekapiteln eingegangen werden wird.

Folgt man dem deutschen Theologen Schleiermacher, so wird der geschriebene Dialog als Auslöser für ein hermeneutisches Gespräch zwischen Text und Leser gesehen. (vgl. Moser: 2006, S.144) Schleiermacher schreibt den Platonischen Dialogen eine Koexistenz äußerer und innerer Dialogformen zu. Während die „dramatische Inszenierung der Wechselrede“ (ebd.) die äußere Form darstellt und als unwesentlich stigmatisiert wird, ist das Innere schwerer begrifflich darzustellen, weswegen hier seine Eigenschaften erläutert werden sollen.

Als maßgeblich für die Rezeptionsverhaltenssteuerung, erkennt Schleiermacher die innere Form des geschriebenen Dialogs.

„[...] sie soll bewirken, daß [sic!] der Leser [...] zur eigenen inneren Erzeugung der beabsichtigten Idee [...] gezwungen werde und sich somit das übermittelte Wissen wahrhaft zu eigen mache.“ (Schleiermacher zitiert nach Moser: 2006, S.145)

Daraus folgt, dass die innere Dialogform ein passives Rezeptionsverhalten verhindert und hingegen ein aktives gewährleistet. Schleiermacher setzt die innere Dialogform mit dem Fragenden im Lehrgespräch gleich, wodurch eine Umlegung der dynamischen Beziehung zwischen Fragendem und Antwortendem, auf das Verhältnis zwischen Text und LeserIn ermöglicht wird. (vgl. Moser: 2006, S. 145)

Was ist nun unter der inneren Dialogform, im Sinne Schleiermachers zu verstehen?

Der Theologe assoziierte damit ein Spezifikum der indirekten Mitteilung.

„Der Dialog wirkt anregend auf den Intellekt des Lesers weniger durch das, was er expliziert, als durch das, was er vorenthält- in dem etwa das Ende der Untersuchung nicht geradezu ausgesprochen und wörtlich niederlegt, die Seele des Rezipienten also in die Notwendigkeit gesetzt wird, zu welchem die beabsichtigte Idee die einzig mögliche Lösung ist [...].“ (Schleiermacher zitiert nach Moser: 2006, S.145)

Nach Schleiermacher, gilt es seitens des Rezipienten, den verborgenen Sinn, hermeneutisch zu erfahren. Die innere Dialogform unterscheidet sich von der äußeren durch ihren verschlei-

enden Charakter, der zur intellektuellen Suche animiert. Wohingegen die äußere Dialogform sich analog zur sinnlichen Wahrnehmung verhält und somit keine sinnende Tiefe birgt. (vgl. ebd. S.147)

„Schleiermacher charakterisiert die Verschriftlichung des Dialogs als einen Vorgang der Verinnerlichung: Der Verinnerlichung der mündlichen Hilfe durch die innere Form korrespondiert die Verinnerlichung des mündlichen Gesprächs zum hermeneutischen Dialog zwischen Text und Leser.“ (Schleiermacher zitiert nach Moser: 2006, S.146)

2. Der Sokratische Dialog im 20. Jahrhundert

Der sokratische Dialog im 20. Jahrhundert ist von seinem antiken Pendant abzugrenzen. Durch Leonard Nelson und dessen Schüler Gustav Heckmann existierte im 20. Jahrhundert eine modifizierte Form des antiken, sokratischen Dialogs, wodurch er auch Eingang in diverse Fachbereiche gefunden hat: wie zum Beispiel im pädagogischen; hier wird der sokratische Dialog als Unterrichtsmethode angewandt. Aber auch in der medizinischen Sparte ist Sokrates' Mäeutik zu finden, vor allem im psychotherapeutischen Bereich. Anzunehmen ist, dass der Grund dafür Leonard Nelson und Gustav Heckmann sind, die sich sehr intensiv mit der sokratischen Methode beschäftigten und sie adaptierten. Im folgenden Kapitel soll näher auf das Verständnis von Nelson und Heckmann eingegangen werden, wobei die Diplomarbeit von Henhagl Cosima als Grundlage dient. Im Zuge ihrer Diplomarbeit arbeitete sie die Unterschiede zwischen Sokrates' und Nelsons Methode heraus. Neben der Darstellung des 20. Jahrhunderts soll ebenso die historische Entwicklung der Popularität jener Methode beleuchtet werden.

2.1. Die Historie der Popularität Sokrates' Methode

Es ist „Theaitetos“, jener Dialog Platons, der ein Gespräch zwischen Sokrates, dem Mathematiker Theaitetos und dessen Lehrer beinhaltet und sogleich jener, in welchem Sokrates ausführt, dass er *„die nämliche Kunst, wie seine Mutter, die ehrwürdige [...] Hebamme Phänararte, betreibe“* (Sokrates zitiert nach Bühler 2009, S.285) Die Methodik des antiken Philosophen kann neben dem philosophischen Verständnis, auch als eine pädagogische Methode verstanden werden. Schließlich scharrte Sokrates seine Anhänger um sich, die in der Literatur auch als seine Schüler bezeichnet werden. Ebenso teilt Sokrates die gleiche Intention, wie eine Lehrkraft; den Horizont seines Gegenübers zu erweitern. So spricht auch Detlef Horster in „Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis“, von einer „philosophischen Unterrichtsmethode“ (S. 27, 1994) Sowohl Schriften des 20. Jahrhunderts, als auch des 21. Jahrhunderts erwähnen Sokrates stets in Zusammenhang mit der von ihm propagierten Fragekunst. So trägt Klaus Draken beispielsweise das Bild Sokrates, als modernen Lehrer. (vgl. Draken) Auch Gisela Raupach-Streys Dissertation „Sokratische Didaktik“ ist ein Beleg für Sokrates

Popularität im 21. Jahrhundert, ebenso wie Ekkehard Martens, der sich beim Philosophieren mit Kindern am sokratischen Philosophiekonzept des Dialogs orientiert.

Patrick Bühler wirft die Frage auf, ob der Hebammenvergleich, bereits in der Antike populär war oder ob es einen Zusammenhang mit der Platon-Renaissance des 15. Jahrhunderts gibt. Im Zuge seiner Recherche kommt er zu folgendem Schluss, dass das 18. Jahrhundert die Begeisterung für den Vergleich zwischen Sokrates Fragetechnik und der Hebammenkunst aufbrachte. Als Belege dafür führt Bühler Michel de Montaigne an, der in „Von Erziehung der Kinder“, welches sich im ersten Buch seiner Essais befindet (1580), Sokrates keine eigene Methode zuschreibt. Ein weiterer Beleg für die Unbeliebtheit des Hebammenvergleichs soll Johann Amos Comenius' Werk „Große Dialektik“ aus dem Jahr 1657 sein. In diesem behandelt er zwar den antiken Philosophen, aber ohne dabei die Hebammenkunst zu erwähnen.

In Hinblick auf die genannten Beispiele stellt das 18. Jahrhundert eine Zäsur dar, wie Bühler im Zuge seiner Recherchen feststellt. Jenes Jahrhundert propagierte eine sokratische Lehrart und verwies zugleich auf Sokrates' Hebammenkunst. Bühler erläutert weiter, dass der Begriff Maieutik dem 18. Jahrhundert entstammt. *„Der Ausdruck wird in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als deutsches Fremdwort direkt dem Griechischen nachgebildet: maia bedeutet Hebamme, maieutiké téchne ist die Kunst, die Fertigkeit der Hebamme.“* (Bühler: S.286) So findet der Begriff Maieutik im selben Jahrhundert Verbreitung, wie der Terminus Pädagogik. (vgl. ebd. S.286)

Das Verständnis der maieutischen Methode, als eine pädagogische Arbeitsweise, überdauert das 18. Jahrhundert, wie Funke konstatiert. (vgl. Funke: 1963) Ebenso waren die Gebrüder Grimm begeistert, das zeigt sich, da in Grimms Deutschem Wörterbuch aus dem Jahr 1877, ein Eintrag zur sokratischen Hebammenkunst, als eine pädagogische Methode, notiert ist: *„[...] wer nicht die [k]unst (sic!) versteht seine [s]chüler (sic!) zu den [g]esaten (sic!) oder nur angedeuteten vieles selbst hinzuerfinden lassen, ist kein guter [l]ehrer (sic!). [h]ierauf (sic!) gründet sich alle sokratische (sic!) [h]ebammenkunst (sic!).“* (Grimm/Grimm 1984)

Lorenz Kellner, ein katholischer Pädagoge des 19. Jahrhunderts, wies 1862 in Skizzen und Bildern der Erziehungsgeschichte auf Folgendes hin: *„Es ist eine alte Tradition und gehört fast zu den Glaubensartikeln der Lehrer, dass sie sokratische Methode das Höchste und der Schulmeisterkunst sei und Einer spricht es dem Anderen getrost nach, ohne sich so recht der Gründe bewusst zu sein.“* (Kellner 1862: S. 43)

Auch im 20. und 21. Jahrhundert wurde Sokrates' Methode mit der Hebammenkunst gleichgesetzt, so wird beispielsweise die Mäeutik, in pädagogischen Lexika, mit dem Bild der „Wehmutter“ erläutert. (vgl. Hamann: 1959, S.105) Dem Beltz Lexikon zu Folge entlockt der Fragende dem Unwissenden die Wahrheit. (Anonym 2007, S.663) Bücher macht darauf aufmerksam, dass hier im Jahr 2007 ein „klassischer“ Begriff verwendet wurde. *„Locken wird nämlich, in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in verschiedenen Varianten (ab-, heraus-, entlocken u.a.) zur Sigle des sokratischen Gesprächs.“* (Kilian: 2002, S.204) 1793 äußert sich auch Friedrich Schiller zur Methode Sokrates':

„Gut ist eine Lehrart, wo man vom Bekannten zum Unbekannten fortschreitet; schön ist sie, wenn sie sokratisch ist, d.i., wenn sie dieselben Wahrheiten aus dem Kopf und Herzen des Zuhörers herausfragt. Bei der ersten werden dem Verstand seine Überzeugungen in forma abgefordert, bei der zweiten werden sie ihm abgelockt.“ (Schiller 1993, S. 423)

Das Wörterbuch der Pädagogik, aus dem Jahr 2005, teilt ebenso das Verständnis früherer Definitionen. So wird auch hier die Mäeutik als ein Verfahren verstanden, welches mithilfe eines gezielten Fragenstellens bemüht ist die Lernenden zur Erkenntnis zu führen. (vgl. Böhm: 2005) Jene übereinstimmenden Definitionen der sokratischen Mäeutik, als ein Gesprächsführungsverfahren, lassen sich, ebenso wie die Hebammenkunst, in zahlreichen pädagogischen Nachschlagewerken der letzten zwei Jahrhunderte finden.

2.2. Leonard Nelson und Gustav Heckmann

Während in der Antike noch vom Dialog die Rede war, hielt der politisch und pädagogisch engagierte deutsche Philosoph Leonard Nelson am 11. Dezember 1922 in Göttingen, vor der pädagogischen Gesellschaft, eine Rede mit dem Titel: Die sokratische Methode. Mit seiner Vorstellung, die hinter seiner Methode steht, bewegt er sich auf Sokrates' Spuren. Seine Intention war, die Philosophie als Wissenschaft zu begründen, was laut ihm erst durch eine Methode machbar ist. Es kann gefolgert werden, dass das sokratische Gespräch für Nelson eine Methode des „philosophischen Unterrichts“ ist. (Henhapl 2012: 31)

Wie bereits erwähnt, stellt Henhapl im Zuge ihrer Diplomarbeit Sokrates und Nelson einander gegenüber. Vorweg spricht sie dabei die Schwierigkeit dieses Vorhabens hinsichtlich der Wahrheit an, die aufgrund der unterschiedlichen Rezeptionen des sokratischen Gesprächs nach Nelson besteht. Es gibt eine Fülle an vielfältigen Auslegungen, denen unterschiedliche Zugänge und Interpretationen durch Nelsons Nachfolger zu Grunde liegen. Wie auch Henhapl in ihrer Arbeit es getan, wird auch in der vorliegenden Arbeit auf die Wahrheitsauffassung nach Gustav Heckmann Bezug genommen, da er als Nelsons Schüler stark die ursprüngliche Wahrheitsauffassung nach Nelson vertritt. Sowohl Heckmann als auch sein Lehrer teilten die Ansicht, dass es zu jeder Frage auch eine bestimmte Antwort geben muss. (vgl. Henhapl 2012:43)

Heckmann und Nelson vertreten nicht die Wahrheitsauffassung, mehrere Wahrheiten für möglich zu halten, also keine „*allgemeingültige Wahrheit in dem Sinne, daß [sic!] jeder sich bei hinreichendem Bemühen von der Richtigkeit dieser Wahrheit überzeugen könnte.*“ (Heckmann 1993: 114) Heckmann schreibt, dass der Leiter in einem sokratischen Gespräch darauf bedacht ist, nur einer Wahrheit nachzugehen „*da er überzeugt ist, daß [sic!] es in einer bestimmten Frage eine bestimmte Wahrheit gibt, kann er das Nebeneinander verschiedener Standpunkte nicht einfach hinnehmen.*“ (Heckmann 1993: 114)

Nikolaus Mikulaschek beschäftigte sich ebenso mit dem sokratischen Gespräch im Sinne Nelsons und fasste zusammen, dass es dem deutschen Philosophen darum geht, eine gemeinsame philosophische Ansicht herauszuarbeiten. (vgl. Mikulaschek 2006:16f.)

Auch Heckmann unterstreicht in folgendem Zitat den Anspruch auf Einstimmigkeit: „*In einer vorurteilslosen Erörterung von Gründen und Gegengründen muß [sic!] es in jeder Frage*

grundsätzlich möglich sein, eine auf der Einsicht jedes Einzelnen beruhende Einstimmigkeit aller Gesprächspartner herzustellen.“ (Heckmann 1993: 121)

2.3. Gustav Heckmann

Gustav Heckmann formulierte sechs pädagogische Maßnahmen, die dem sokratischen Gespräch zugrunde liegen. Nach Heckmann ist ein Gespräch sokratisch „[...] wenn es dem einzelnen Teilnehmer dazu verhilft, den Weg vom konkreten Erfahrenen zur allgemeinen Einsicht selber zu gehen.“ (Heckmann in Das sokratische Gespräch 2002: S. 74) Seiner Auffassung nach, wie auch jener von Nelson, bedarf das Gespräch eines Leiters, welcher einige Lenkungsaufgaben zu berücksichtigen hat. Heckmann fasst diese in sechs Punkten zusammen.

Zuerst führt er das Zurückhaltungsgebot an, dieses impliziert, dass der Gesprächsleiter die Gesprächsteilnehmer auf ihr eigenes Urteilsvermögen verweist. (vgl. Heckmann: S.74)

Die zweite Aufgabe die Heckmann anspricht ist die des Behilflichseins *im Konkreten Fuß zu fassen*“ (ebd. S.74). So ist es beispielsweise sein Anspruch an die Teilnehmer, allgemeine Formulierungen durch Beispiele zu konkretisieren. Wobei er darauf Wert legt, dass jenes Exempel möglichst aus der Lebenswelt bzw. dem Erfahrungsbereich der Teilnehmer entspringt.

„Am fruchtbarsten ist es, etwas von einem Teilnehmer wirklich Erlebtes zu untersuchen, vorausgesetzt, es läßt [sic!] sich in dem Gesprächskreis offen, ohne Behinderung durch Peinlichkeit oder Beschämung, vorbringen; wenn nicht alles Wesentliche mitgeteilt werden kann, dann kann das Beispiel nicht helfen, der Wahrheit auf die Spur zu kommen.“ (ebd. S.75)

Als dritte Lenkungsaufgabe des sokratischen Gesprächsleiters formuliert er das Denken mit Hilfe des Gesprächs voll auszuschöpfen. Wobei er die Wichtigkeit des Verständnisses für einander bzw. untereinander betont. Um dies zu gewährleisten kann der Gesprächsleiter Fragen einwerfen wie: *„Wie hast du Paul verstanden?“* (ebd. S. 76) bzw. Paul fragen, ob er sich richtig verstanden fühlt. *„Erst durch das Herbeiführen des genauen gegenseitigen Verstehens wird das Gespräch zu einem machtvollen Hilfsmittel [...]“* (ebd. S. 76)

„Festhalten der erörterten Frage“ ist die vierte formulierte, pädagogische Maßnahme nach Heckmann. Hierbei muss der sokratische Gesprächsleiter Rücksicht darauf nehmen, dass sich alle Gesprächsteilnehmer der aktuellen Frage bewusst sind. Ziel ist es, jene ausreichend zu diskutieren, bis hin zur ausführlichen Klärung.

Die vierte Maßnahme erfordert das Beibehalten des Überblicks bzw. das Bewusstsein der aktuellen Diskussionsfrage.

Zu Punkt fünf äußert sich der Schüler Nelson wie folgt: „*Im sokratischen Gespräch wollen wir bloß über subjektives Meinen hinauskommen.*“ (ebd. S. 77) Damit ist ein Hinstreben auf einen gemeinsamen Konsens gemeint. Das Streben nach „*intersubjektiv Gültigem, nach Wahrheit [...]*“, ist das Motiv des sokratischen Gesprächs. An dieser Stelle betont Heckmann, dass es sich um etwas Vorläufiges handelt, denn es besteht jederzeit die Möglichkeit des Aufkommens eines nicht erwogenen Gesichtspunktes.

Als letzte pädagogische Maßnahme nennt Heckmann die Lenkung. „*Hierhin gehören die Maßnahmen, durch die der Gesprächsleiter das Gespräch in fruchtbare Bahnen lenkt.*“ (ebd. S. 80) Die Lenkung stellt neben dem Hauptziel, den Teilnehmern bei der Erreichung von Einsicht behilflich zu sein, nur ein untergeordnetes Teilziel dar. Den tatsächlich höchsten Anspruch stellt jedoch die sechste pädagogische Maßnahme; „*das Erkennen und Nutzen fruchtbarer Ansätze und Fragen*“. (ebd. S. 82) Die Grundlage dafür ist das „Voraussein“ des Gesprächsleiters, hinsichtlich der philosophischen Einsicht und Erfahrung.

Im Zuge dieser sechs pädagogischen Maßnahmen ist der Gesprächsleiter verschiedenen Anforderungen ausgesetzt. Während ihm die ersten beiden Schritte Zurückhaltung abverlangen, ist die dritte Maßnahme mit höherer Aktivität verbunden. Das Hinarbeiten auf gegenseitiges Verständnis unter den Teilnehmern fordert oftmals kontrolliertes Nachfragen seitens des sokratischen Gesprächsleiters.

Heckmanns Leistung zur Weiterentwicklung der Konzeption des sokratischen Gesprächs liegt vor allem in seiner fortbildenden Tätigkeit von LehrerInnen zu LeiterInnen sokratischer Gespräche. Des Weiteren trug Heckmann zu einer methodischen Ergänzung bei, durch die Einführung eines weiteren Elements; dem „*Metagespräch*“. (vgl. Klafki in *Das sokratische Gespräch* 2002: S. 99) Klafki formuliert eine dritte Neuerung Heckmanns, sie betrifft „*das*

Spektrum der Themen sokratischer Gespräche“, nämlich, dass nun auch komplexe innere Erfahrungen Eingang finden und nicht bloß Erfahrungsurteile. Während sich Klafki bei den eben genannten Punkten nicht sicher ist, ob es sich dabei um ein tatsächliches Umdenken „*hinsichtlich einer der fundamentalen Basisannahmen Nelsons handelt*“ (ebd. S. 99), so ist er bei Punkt vier davon überzeugt:

Klafki meint, dass man Nelson wohl richtig interpretiere, wenn man der Ansicht sei, dass jedes „[...] *faktische sokratische Gespräch über moral-bzw. rechtsphilosophische Probleme zur Erkenntnis absoluter ethischer Wahrheiten führen könne oder müsse.*“ (ebd. S.99) und dieses als Nelsons Orientierungsmaßstab der gesuchten Wahrheit verstanden werden kann. Klafki schreibt weiter, dass Erkenntnisse die auf jenem Niveau beruhen, unmittelbaren Erkenntnissen entsprechen, im nelsonianischen Sinn. „*Unmittelbaren Erkenntnissen werden jedoch ein Prozess vorausgesetzt, der von Reflexionen geprägt ist bzw. einer Prüfung von Argumentationen standhalten muss, bis sie sich als evident erweisen.*“ (ebd. S. 99)

Wie Klafkis Aufsatz zu entnehmen ist, distanzierte sich Heckmann im Laufe seines Lebens von diesem Theorem. Nelsons Schüler begründet dies wie folgt, in seinem Buch über „Das sokratische Gespräch“.

„Der Grund für diese Absage liege darin, daß [sic!] auch unsere Erkenntnis im Bereich ethischer Probleme an Erfahrung geknüpft sei, in diesem Falle: an ethische Erfahrungen. Menschliche Erfahrung aber sei grundsätzlich unabgeschlossen bzw. unabschließbar. Individuelle Veränderungen des Bewußtseins [sic!] angesichts ethisch relevanter Erfahrungen oder übergreifende historische Veränderungen können Menschen vor neue, bis dahin unbekannte sittliche Probleme stellen. Mit dieser Unabgeschlossenheit unserer Erkenntnis von der allgemeinen, philosophischen sittlichen Wahrheit notwendig verknüpft. Die schärfste begriffliche Fassung des Sittengesetzes kann uns dessen Wahrheit nicht aufschließen, wenn nicht lebendes Verstehen des anderen und gereifte Selbsterkenntnis uns für die praktische Bedeutung dieser Wahrheit für unser Leben empfänglich machen. Mit dem Verstehen und der Selbsterkenntnis aber kommen wir nie zu Ende also auch nicht mir der sittlichen Erkenntnis.“ (ebd. S. 101)

Heckmann betont in diesem Briefausschnitt, dass dem Menschen die Grenze zwischen Wahrheit und Irrtum verborgen bleibt, jedoch das Moment der Objektivität der Wahrheit voraussetzen ist. Somit bleibt der Wahrheitsbegriff zwar an das strenge Prüfen von Argumenten ge-

bunden, sowie an einen unabschließbaren Reflexionsprozess. In letzterem kann jedoch immer ein rationaler Nenner, der Gesprächsteilnehmer erarbeitet werden.

2.4. Leonard Nelson im Vergleich mit Sokrates

Stellt man beide Philosophen und ihre Verständnisse einander gegenüber, so kommt man zu dem Schluss, dass Nelsons Wahrheitsbegriff eindeutig festzuhalten ist, im Gegensatz zu Sokrates'. Wie bereits zuvor erwähnt, beschäftigt sich Sokrates im Dialog Menon mit dem Erkenntnisgewinn. Dem Dialog ist zu entnehmen, dass der Philosoph der Ansicht war, dass der Ursprung der Erkenntnis und somit auch die Wahrheitsfindung, im Lernenden selbst zu finden ist. *„Das Subjekt ist demnach ein von jeder Autorität unabhängiges Wesen, das sich seiner Vernunft bedient und auf Basis des vorhandenen Wissens aus sich selbst heraus in der Lage ist, zur Wahrheit zu gelangen.“* (Henhapl 2012: 44)

Platons Ideenlehre, die ebenso bereits Erwähnung fand, ist jener Auffassung sehr ähnlich. Dieses Verständnis geht davon aus, dass die Erkenntnis durch den denkenden Menschen gewonnen werden kann. Wobei der Seele eine besondere Bedeutung zukommt, da diese voll von Erinnerungen ist, welche sie durch ihre vorherigen Leben sammeln konnte. Es liegt nun am denkenden Menschen, diese Erinnerungen wieder hervor zu bringen. Woraus folgt, dass nach Platons Auffassung der Wahrheitsgewinn immer nur ein Wiedererinnern ist. Bei Sokrates ist dieses Modell des Wiedererinnerns nur im platonischen Dialog Menon zu finden, wohingegen Sokrates im Dialog Theaitetos, zu keinem endgültigen Wahrheitsergebnis kommt; wie auch Cosima Henhapl in ihrer Diplomarbeit anmerkt. (vgl. Platon 2010: 210 a-b, S. 247) (vgl. Henhapl 2012: 44)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ausgangspunkte der beiden hinsichtlich des Erkenntnisgewinnes ähnlich scheinen. Da sie der Auffassung sind, dass das Erkennen der Wahrheit keine Unmöglichkeit darstellt. Gemein ist ihnen auch die Überzeugung, dass jene gewonnene Wahrheit lediglich vorläufig ist, da sich neue Erkenntnisse verändernd auswirken können. Woraus folgt, dass die Wahrheit nichts Endgültiges darstellen kann. Die Philosophen unterscheiden jedoch hinsichtlich der Anzahl an möglichen Wahrheiten. Sokrates spricht sich für mehrere Teilwahrheiten aus, die in seinem Verständnis jedoch immer nur eine Annähe-

rung an die Wahrheit darstellten; wie dem platonischen Dialogen zu entnehmen ist. Hingegen ist Nelson der Überzeugung, dass jede Frage eine bestimmte Wahrheit vorzuweisen habe.

Henhapl fasst es in ihrer Diplomarbeit wie folgt zusammen:

„Nelson stimmt mit Sokrates insofern überein, als das Subjekt als unabhängiges Wesen aus seiner eigenen Erfahrung heraus zum Wissen und zur Wahrheit gelangen kann. Zudem ist die Konsensfindung in einem sokratischen Gespräch nach Nelson zwingend anzustreben, wohingegen sie bei Sokrates in keinster Weise Beachtung findet.“ (Henhapl 2012: 52)

2.5. Der Weg zur Wahrheit, durch die innere Stimme

Dieses Kapitel stützt die These, dass Lesen ein einseitiger Dialog ist. Die Autorenschaft kommuniziert über die Handlung und deren Protagonisten mit der Leserschaft. Nun können LeserInnen keine Fragen an den Autor oder die Autorin stellen, wodurch sie keine Ansprechperson haben und womöglich einen inneren Monolog führen bzw. auf die innere Stimme hören, die ihnen beim Erkenntnisgewinn behilflich ist. So existierte jene Stimme sowohl während des Lesens, als auch im Zuge eines Gespräches.

Doktorin der Philosophie Gisela Raupach-Strey widmete sich dezidiert dem Wahrheitsgefühl nach Nelson. Sie beschreibt es als eine Art erkenntnissuchende Stimme. *„Es ist keine Stimmung, eher so etwas wie eine Stimme, Einer- Erkenntnis- auf- der- Spur- sein.“* (Raupach-Strey 2012:53) Wobei sie betont, dass das Wahrheitsgefühl, kein Wahrheitsgarant sei. (vgl. ebd.) Jene Stimme von der Raupach-Strey spricht, bringt eine starke Assoziation zu Sokrates' „Daimonion“ hervor. (Platon 2009: 30f. / 31c-d) Dieses Daimonion bezeichnet der antike Philosoph als eine innere Stimme, die ihm als Wegweiser diene. Platon schreibt in „Apologie Sokrates“ von Sokrates' Verteidigungsrede, in welcher dieser erwähnt, dass ihm die Stimme schon als Kind begegnet und ihm dabei behilflich war, das Richtige zu tun. (Platon 2009: 30)

Raupach-Strey fasst es wie folgt zusammen: *„In den wesentlichen, das Grundsätzliche einer Sache betreffenden Fragen ist jeder Mensch „sachverständig“, mit Vernunft begabt und ihres Gebrauches fähig und er besitzt eine Art Wahrheitsgefühl als inneren Wegweiser.“* (Raupach-Strey 2012: 49)

2.6. Conclusio

Da in den vorangegangenen Kapiteln zunächst vom sokratischen Dialog, anschließend von der sokratischen Methode und letztlich vom sokratischen Gespräch die Rede war, soll dieses Kapitel einer Abgrenzung der Hauptbegriffe dienen.

Leonard Nelson stellt in seiner Göttinger Rede die sokratische Methode vor. Er konstruierte damit, ein auf Regeln basierendes Verfahren, welches einen wissenschaftlichen Anspruch stellt; wie auch Cosima Henhapl in ihrer Diplomarbeit, aus dem Jahr 2012, bemerkt. Das Ziel, welches Nelson damit verfolgte, war das Schaffen einer Anleitung für ein besseres Leben, sowie der Erkenntnisgewinn.

Nelsons Schüler, Gustav Heckmann, entwickelte seines Lehrers Ansatz weiter bzw. modifizierte ihn, so spricht Heckmann von keiner Methode, sondern vom sokratischen Gespräch. Henhapl erwähnt, dass viele Wissenschaftler in ihren Werken, sofern sie Nelsons Methode aufgreifen, ebenso vom sokratischen Gespräch reden. Detlef Horsters Werk beispielsweise trägt den Titel „Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis“ (Henhapl 2012, S. 22) wohingegen Raupach-Strey von den „Grundlagen des sokratischen Gesprächs“ spricht. Nelsons Methode avancierte zum Gespräch, Grund dafür ist wahrscheinlich, dass in Nelsons Methode vorkommende Gruppengespräch, wie auch Henhapl schlussfolgert. *„Gustav Heckmann [...] leitete damit den Wandel von einem ethisch-pädagogischen Erkenntnisprogramm Nelsons, zu einer pädagogisch-praktisch orientierten Anleitung ein, das sokratische Gespräch wurde als Synonym der Methode Nelsons verwendet.“* (Henhapl 2012: S. 22-23) An dieser Stelle soll Raupach-Streys Präzisierung des sokratischen Gesprächs, mit der Intention eine Zusammenfassung bereitzustellen, Eingang finden:

„Ein Sokratisches Gespräch ist eine von der Erfahrung ausgehende, personenbezogene und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches Problem mit der Absicht, diese Wahrheitserkenntnis nach gemeinsamer Prüfung schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.“ (Raupach-Strey in Reclam 2002, S. 106)

In der Antike ist jedoch weder von einem Gespräch noch von einer Methode die Rede, man spricht vom sokratischen Dialog, da Sokrates immer nur ein Gegenüber hatte und nicht einer Vielzahl an Gesprächspartnern. Raupach-Strey definierte neben dem sokratischen Gespräch auch den sokratischen Dialog:

„Er [der Dialog] ist eine sprachlich geführte Auseinandersetzung zwischen ursprünglich zwei, evtl. weiteren Personen, die durch Rede und Gegenrede gemeinsam eine vorgelegte These (kritisch) prüfen resp. ein Problem untersuchen, um das Wahre oder Gerechte, das Allgemeingültige herauszufinden.“ (Raupach-Strey: 2012, S. 29)

2.7. Die Begriffsverwendung in der vorliegenden Arbeit

In der vorliegenden Arbeit soll primär von sokratischen Eigenschaften bzw. Zügen, angelehnt an den sokratischen Dialog, wie auch an Heckmanns sokratisches Gespräch, die Rede sein. Es gibt Momente, in Werken der KJL³, in denen Gespräche von Protagonisten, Eigenschaften eines sokratischen Gesprächs aufweisen, wie z.B. in „Emil und die Detektive“ von Erich Kästner. Andere Werke beinhalten Dialoge, in denen etwas für selbstverständlich Gehaltendes angezweifelt wird bzw. einer der beiden Gesprächspartner das vermeintliche Wissen seines Gegenübers aufzeigt und somit dessen Scheinwissen zum Vorschein kommt. Wie z.B. in „Nichts was im Leben wichtig ist“ von Janne Teller. Explizit wird darauf jedoch im Kapitel „Beantwortung der Forschungsfrage“ eingegangen.

3. Literalität und Oralität

Da es sich bei Sokrates um eine Methode des Dialogs handelt, kommt der Oralität eine bedeutende Stellung zu. Es geht um orale Wissensvermittlung, da er selbst eine Ablehnung gegenüber dem Lehren mit Hilfe der Schrift hat. (vgl. Rainer, Loska: *Lehre ohne Belehrung*. 1995) Ein interessanter Aspekt, da Sokrates historisch gesehen an einem Wendepunkt der Menschheitsgeschichte stand, aufgrund der fortschreitenden Literalität; wie auch Loska anmerkt.

Eric A. Havelock, ein kanadischer klassischer Philologe, beschäftigte sich vor allem mit dem Verhältnis von Oralität und Literalität bei Sokrates und Platon. (vgl. Eric, Havelock: *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*. Princeton: Princeton University Press, 1982) Auch Walter J. Ong, ein amerikanischer Geistlicher und Literaturwissenschaftler, beschäftigt sich in seinem Hauptwerk „Oralität und Literalität“, aus dem Jahr 1982, mit der These, dass die Schrift mehr als nur ein technisches Hilfsmittel für den Menschen sei,

³ Kinder- und Jugendliteratur

nämlich vielmehr die Möglichkeit, dem menschlichen Denken bzw. den Denkweisen, Schriftlichkeit zu verleihen und somit eine nachhaltige Umstrukturierung kultureller und gesellschaftlicher Muster zu gewährleisten.

Der Grund, warum Oralität und Literalität für diese Arbeit eine große Rolle spielen ist jener, dass gezeigt werden soll, dass ein literales Objekt, das Buch, dennoch sokratischer und somit oraler Natur ist; aus diesem Grund soll näher auf die Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei Platon sowie Sokrates eingegangen werden. Platon deshalb, weil er Sokrates' Dialoge verschriftlichte.

Rainer Loska schreibt in „Lehren ohne Belehrung“, dass vor allem Ong und Havelock in ihren Schriften zeigen, dass epische Dichtungen zur Traditionsvermittlung dienten. Vor der Literalität wurde Wissen über Rhapsoden - wandernde Sänger- verbreitet. Diese erzählten bzw. sangen die Ilias und Odyssee und wie Havelock meint, waren diese früher die Enzyklopädie der damaligen Gesellschaft. Rhapsoden bedienten sich einer bestimmten Methode, so Loska: rhythmische Sprache, in Handlungen wurden Tatsachen eingebaut, Aussagen erfolgten über Handlungen von Menschen. Jene Handelnden waren Menschen oder monströse Wesen, denen meist feste Attribute zugeordnet wurden wie z.B. der listenreiche Odysseus, wie Loska anführt. Erzähltes wurde oft wiederholt, um die Aufnahme zu erleichtern.

„Das Wissen kann er gleichsam nebenher mit aufnehmen; die formelhafte Sprache, durch zahlreiche Wiederholungen verstärkt, prägt sich ihm ein. Je mehr das Angesprochene seine Lebenswelt betrifft, desto leichter fällt ihm der Zugriff. Wissen darüber, wie man sich in bestimmten Situationen richtig verhält, wird über exemplarische Handlungsweisen der Helden vermittelt.“ (Loska: 1995. S.241)

Durch die Schrift entsteht ein literales Denken. Im Unterschied zum nur Hörbaren, kann Schriftliches jederzeit betrachtet und gelesen werden, während das gesprochene Wort, flüchtiger Natur ist.

Havelock schreibt 1963 in „Preface to Plato. A History of the Greek Mind, dass es nun zwei Positionen gibt *„personality which thinks and knows“* und *„a body of knowledge which is thought about and known“* (Havelock, 1963. S. 201)

Loska meint ebenso, dass sich durch die Literalität ein neues Denken entwickelt habe, eine Loslösung vom Epos- dem Denken in Ereignissen, hin zu impersonalen Inhalten wie z.B. Ge-

reichtigkeit; man spricht nun vom begrifflichen Denken, einer Entwicklung des reflektierenden Denkens ging von statten. (vgl. Loska. 1995, S. 244)

Havelocks und Ongs These meint, dass sich philosophisches Denken erst mit Hilfe der Literalität entwickeln konnte, das Interessante hierbei zu erwähnen ist, dass der Philosoph Sokrates eigentlich gegen Bücher als Lehrmittel war. In Platons Dialog „Phaidros“ an der Stelle 275, offenbart Sokrates vier Argumente, weswegen er gegen den Schriftgebrauch ist:

- 1) Die Schrift führt zu Vergesslichkeit, weil das Gedächtnis nicht mehr gefordert wird, denn man erinnert sich nicht von innen, sondern von außen, durch fremde Zeichen.
- 2) Leser glauben nun reicher an Wissen zu sein, tatsächlich handle es sich um Scheinwissen.
- 3) Die Schrift ist wie Kunst, beiden scheinen lebendig, doch Antworten auf Fragen haben sie keine.
- 4) Ein Buch hat keinen bestimmten Adressaten, wird es kritisiert, kann es sich nicht selbst verteidigen.

Somit lässt sich schlussfolgern, bei Oralität und Literalität stehen sich sogleich Denken im Inneren als auch bloßes Äußerliche gegenüber. Mit der Äußerlichkeit ist etwas Starres verbunden, die dem dialogischen Charakter des Sokrates entgegensteht. (vgl. Loska. 237)

Trotz Sokrates Ablehnung gegenüber der Schrift, bemerkt Loska, dass sein Denken von literaler Prägung ist, aufgrund der Verwendung von abstrakten Begriffen und Kategorien.

„Auch sein Gesprächsverfahren fußt auf der sich entwickelnden Literalität: Die Distanz der geschriebenen Sprache schuf die Grundlage dafür, die Elemente der Sprache, Wort und Satz, als Begriff und Aussage zu betrachten, und sie zu prüfen.“ (ebd. S. 245)

Da es sich beim Lesevorgang um eine Art literale Kommunikation handelt, soll im Folgekapitel näher auf die Text-Leser-Interaktion eingegangen werden.

4. Text-Leser-Interaktion

4.1. Bücher als Gesprächspartner

Ulla Hahn ist eine deutsche Schriftstellerin, die im Jahr 1945 zur Welt kam. Sie wuchs als ein Arbeiterkind auf, welches jedoch über Worte eine neue Welt für sich entdeckte. Sie ist eine der bedeutendsten Autorinnen Deutschlands; aufgewachsen im rheinischen Monheim, mit einem Abschluss in Germanistik, lehrte an diversen Universitäten, war Kulturredakteurin und schrieb zahlreiche lyrische- sowie Prosatexte. Ulla Hahn ist ein lebendes Zeugnis dafür, dass Bücher Gesprächspartner sind bzw. Texte im Leser und in der Leserin etwas bewegen können. Sie selbst wollte, in jungen Jahren vor ihrem provenzalischen Leben flüchten. Was ihr bei der Flucht half war das Lesen. Hahns Werk „Das verborgene Wort“ enthält, wie sie selbst in einem Interview mit „Der Spiegel“ meint, einen autobiographischen Kern. (vgl. www.spiegel.de/spiegel/print/d-19916360.html. Letzter Zugriff am 27.12.2016 um 10:34 Uhr) Es handelt von einem Mädchen, welches nach Wissen strebt, es liest Bücher, die niemand in ihrem nahen Umfeld versteht. Dieses Arbeiterkind der 1950er Jahre entdeckt die Kraft, die in Büchern steckt.

In einer Unterhaltung mit „Presseportal“ erklärt Ulla Hahn, dass Bücher wie Gesprächspartner seien. Sie unterscheidet jedoch zwei Arten von Lesebedürfnissen; zum einen um sich vom Erzählten ablenken zu lassen oder sich auf das Erzählte ein zu lassen, wodurch es zum passiven und aktiven Leser kommt. Zum anderen meint sie, dass für jene Leserschaft, die sich dem Buchinhalt aktiv widmet, dieser als Anstoß dient, sich selbst näher zu kommen.

„Sie [die Bücher] sind wie ein guter Freund, der sagt: Sieh mal, das läuft gerade nicht gut in deinem Leben oder da ist noch Unerledigtes. Ausschlaggebend für den Leser sei immer, ob ihm der Text in seiner individuellen Lebenssituation etwas sage.“
(www.presseportal.de/pm/6558/1137660)

Die besondere Magie oder Kraft die von Büchern ausgeht, sind die Worte, die aneinander gereiht einen Satz ergeben und diese wiederum eine Geschichte entstehen lassen, diese wird sich nicht mehr ändern, sobald sie niedergeschrieben wurde. Das Einzige was sich ändert, ist der Mensch der es liest, sei es durch das Alter oder die Lebensumstände, je nachdem, wann man ein und dasselbe Buch zum wiederholten Male liest, kann es einem Menschen immer wieder Neues mitteilen.

Bücher laden zum Reflektieren, Denken und Bewerten ein. Sie eröffnen neue Welten, neue Sichtweisen und Problemlösungen, sie ermöglichen eine Flucht aus dem Alltag und bieten Erholung, sie können verständnisvolle und lehrende Gesprächspartner sein, wie im Zuge dieser Arbeit noch genauer erläutert werden soll.

Um auch Gegenmeinungen Raum zu gewähren, soll hier der Philosoph Arthur Schopenhauer angeführt werden, der unter anderem Anregungen aus der Ideenlehre Platons zog, welcher ein Schüler Sokrates' war.

Der bekannte deutsche Philosoph, Autor und Hochschullehrer, Arthur Schopenhauer, teilt die Meinung Hahns nicht, wie sich aus seiner Schriftensammlung „Parerga und Paralipmena“ Band 2, aus dem Jahr 1851, lesen lässt. In seinem Kapitel XXIV „Über Lesen und Bücher“ teilt er seiner Leserschaft, seine unverblümete Meinung, über die Sinnhaftigkeit des Lesens mit.

§. 291.

„Wann wir lesen, denkt ein Anderer für uns: wir wiederholen bloß seinen mentalen Proceß. Es ist damit, wie wenn beim Schreibenlernen der Schüler die vom Lehrer mit Bleistift geschriebenen Züge mit der Feder nachzieht. Demnach ist beim Lesen die Arbeit des Denkens uns zum größten Theile abgenommen. Daher die fühlbare Erleichterung, wenn wir von der Beschäftigung mit unsren eigenen Gedanken zum Lesen übergehn. Eben daher kommt es auch, daß wer sehr viel und fast den ganzen Tag liest, dazwischen aber sich in gedankenlosem Zeitvertreibe erholt, die Fähigkeit, selbst zu denken, allmählig verliert, – wie Einer, der immer reitet, zuletzt das Gehn verlernt. Solches aber ist der Fall sehr vieler Gelehrten: sie haben sich dumm gelesen. Denn beständiges, in jedem freien Augenblicke sogleich wieder aufgenommenes Lesen ist noch geisteslähmender, als beständige Handarbeit; da man bei dieser doch den eigenen Gedanken nachhängen kann. Aber wie eine Springfeder durch den anhaltenden Druck eines fremden Körpers ihre Elasticität endlich einbüßt; so der Geist die seine, durch fortwährendes Aufdringen fremder Gedanken. Und wie man durch zu viele Nahrung den Magen verdirbt und dadurch dem ganzen Leibe schadet; so kann man auch durch zu viele Geistesnahrung den Geist überfüllen und ersticken. Denn selbst das Gelesene eignet man sich erst durch späteres Nachdenken darüber an, durch Ruminatio. Liest man hingegen immerfort, ohne späterhin weiter daran zu denken; so faßt es nicht Wurzel und geht meistens verloren. Ueberhaupt aber geht es mit der geistigen Nahrung nicht anders, als mit der leiblichen: kaum der funfzigste Theil von dem, was man zu sich nimmt, wird assimiliert: das Uebrige geht durch Evaporation, Respiration, oder sonst ab.

Zu diesem Allen kommt, daß zu Papier gebrachte Gedanken überhaupt nichts weiter sind, als die Spur eines Fußgängers im Sande: man sieht wohl den Weg, welchen er genommen hat; aber um zu wissen, was er auf dem Wege gesehn, muß man seine eigenen Augen gebrauchen.“ (Schopenhauer: 1851)

Schopenhauer versteht das Lesen als einen Prozess, welcher jedoch nicht von autonomer Natur ist. Vielmehr sieht er ihn als einen mentalen Prozess, bei dem andere die Denkarbeit geleistet haben. Liest man diesen Paragraphen, so ist Schopenhauers pejorativer Zugang dominant. Als ein passives Kopieren und als das Nachvollziehen fremder Gedanken, kann man seine Auffassung von Lesen, verstehen. Den Höhepunkt stellt jedoch die Infragestellung des Selbstdenkens dar, seine beispiellose Äußerung, dass sich bereits Gelehrte dumm gelesen hätten. Dieses Traktat lebt vor allem durch seine gewählte Methode, der Auflistung von Vergleichen, die verdeutlichen sollen, was er vom Lesen hält, wie der Vergleich mit der Springfeder, der Handarbeit oder der Magenverstimmung. Schopenhauer vertritt die Meinung, je mehr man liest, desto weniger Spuren bleiben im Geist zurück. So beendet Schopenhauer seinen Vergleich mit einer allgemeinen Behauptung hinsichtlich der Verarbeitung des Gelesenen. Es handelt sich um einen wichtigen Gedanken, den es zu verfolgen gilt, denn er hebt die Bedeutung des Textverständnisses hervor, bzw. die damit verbundene Problematik.

Die Idee vom Lesen, der wenigen Spuren im Geiste, bei einer Reizüberflutung, sind durchaus plausibel und nachvollziehbar, jedoch nur wenn es sich um passive Leser handelt, nach dem Verständnis von Ulla Hahn. Passivität beim Lesen lässt sich durch fehlendes Hinterfragen oder Reflektieren charakterisieren. Wohingegen Aktivität beim Lesen von Reflexion und Nachdenken gezeichnet ist, wie Ulla Hahn meint, wenn sie sagt, dass der Leser näher zu sich findet.

Schopenhauers Zitat soll jenes von Foucault entgegengehalten werden, um die Zweifel an Lesens aktiven Charakters zu entkräften:

„Ich lehne das Wort Lehre ab. Lehren enthielte ein systematisches Buch, das einer verallgemeinerbaren Methode folgen oder den Beweis einer Theorie liefern würde. Meine Bücher haben diesen Wert gerade nicht. Es sind Einladungen, öffentliche Gesten. [...] Man liest das Buch demnach als eine verändernde Erfahrung, die es einem verwehrt, derselbe zu bleiben wie bisher oder zu den Dingen, zu den anderen, das gleiche Verhältnis zu unterhalten, wie vor der Lektüre.“ (Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt a.M. 1996. S. 33f)

Vergleicht man die Ansicht von Ulla Hahn mit der von Foucault lässt sich schlussfolgern, dass beide das gleiche Verständnis teilen; nämlich, dass Bücher ein Schritt zu sich selbst sind und einem sich näherbringen. Die Erfahrung die im Text herauszulesen sind, werden mit jenen des Rezipienten in Beziehung gesetzt. *„In Auseinandersetzung mit dem literarischen Text, mit seiner ästhetischen Form, wird der Leser aufgefordert, selbst Stellung zu beziehen – gegenüber dem Text und gegenüber der Gesellschaft.“ (Waldow, Stephanie: Ethik im Gespräch: Autorinnen und Autoren über das Verhältnis von Literatur und Ethik heute. Bielefeld: Transcript; 2011. S. 16)* Der Leser setzt sich autonom mit dem Text auseinander, im Zuge

dessen wird er aufgefordert, sich Gedanken dazu zu machen und zu bewerten, der Leser nimmt gegenüber dem Text und der Gesellschaft eine Stellung ein. (vgl. Waldow, Stephanie. 2011. S. 17)

5. Rezeptionsästhetik

In den 1970er Jahren wurde an der Konstanzer Universität eine Literaturtheorie entwickelt, welche als „Rezeptionsästhetik“ bezeichnet wurde. Maßgebliche Vertreter sind Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser. Beide sind Verfechter der Ansicht, dass in den literarischen Werken geschlossene Wahrheit, kein Sinn zu finden sei. Hinterfragt man die Entstehungsort- sowie -art, meint Iser hierzu, dass die ästhetische Erfahrung in der kommunikativen Interaktion zwischen Text und Leser entsteht. Jauß konzentriert sich vorrangig auf die unterschiedlichen, historischen Erwartungshorizonte der LeserInnengruppen (Rezeptionsgeschichte), während Iser hinterfragt wie die geistigen Aktivitäten des Rezipienten, durch die Textstruktur festgelegt werden.

Iser's Fokus liegt auf der Ebene des Ausdrucks von Werken; es geht weniger um die Bedeutung als mehr um die im Text positionierten Bedingungen für die Herstellung der Bedeutung durch den Leser oder die Leserin. Somit kommt dem Leser und der Leserin eine Rolle zu, die Iser den „impliziten Leser“ nennt, jedoch nicht zu verwechseln mit dem fiktiven Leser, an den sich der Erzähler richtet.

Iser schreibt den LeserInnen eine Aktivität in Form eines dialogischen Akts zu: Es handelt sich um die Konkretisierung von Leerstellen und Unbestimmtheitsstellen im Text. Dieser Akt geht über das imaginative Hinzufügen von Figurattributen (z.B. Hautfarbe) hinaus.

Unbewusst oder auch bewusst reagiert die Leserin oder der Leser auf das im Text enthaltene Sinnsystem. Gemeint sind damit die Normen bzw. die Weltansichten. Aufgrund dessen sind die LeserInnen gezwungen Hypothesen herzustellen; Hypothesen über die Verknüpfungsart zwischen den unterschiedlichen Sichtweisen, die im Text enthalten sind.

Gegensätzliche Konventionen lassen sich auf unterschiedliche Perspektiventräger verteilen. Durch den Perspektivenwechsel im Laufe der Handlung wird eine gegenseitige Beobachtbarkeit der Normen ermöglicht, die dem Leser bereits bekannt sind und in seine Lebenswelt passen oder ihn schockierten.

Iser zufolge basiert der „Akt des Lesens“ auf dem Zwang des Lesers und der Leserin, unter Rückgriff auf bisherige Leseerfahrungen, unter den Bedeutungen einzelner Elemente des Textes eine Selektion zu machen, was zugleich die Lesehaltung für die Lektüre bestimmt.

Iser sieht die Unbestimmtheit der Texte als Wirkungsstruktur der Texte, wie er in seiner Vorlesung „Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer

Prosa“ 1969 verkündet. Ein Werk muss laut ihm Leerstellen enthalten, die jeder Leser und jede Leserin individuell füllen kann. Iser ist der Ansicht, dass die Textbedeutung immer wieder aktualisiert werden kann. Der Text wird zu unterschiedlichen Zeiten auch von unterschiedlichen LeserInnen anders verstanden, wodurch ein Text geschichtsresistent wird. Die LeserInnen sind umso mehr an der Sinnkonstitution beteiligt, je weniger der Text determiniert ist.

Iser bemerkte, dass die Unbestimmtheit der Texte seit dem 18. Jahrhundert angestiegen sind. Moderne Texte geben den LeserInnen die Chance, durch eigene Reflexion einen eigenen Sinn zu konstituieren. Es existiert keine ausformulierte Intention des Textes, da sich diese in der Vorstellungskraft der LeserInnen. (vgl. Iser 1994 und Iser 1974)

Die Rezeptionsästhetik ist eine Literaturtheorie die die Aktivität der LeserInnen ins Zentrum rückt, was für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist. Des Weiteren zeigt sie, dass eine Kommunikation zwischen Text und LeserInnen passiert. Die Rezipienten werden angehalten den Sinn eigenständig zu konstituieren und sich dem Text reflexiv zu stellen und aus dem persönlichen Erfahrungsschatz zu schöpfen, wodurch es so scheint als würde sich in jener Theorie eine sokratische Komponente verbergen.

6. Lesen

Die Arbeit soll zeigen, dass Kinder- und Jugendbücher sokratische Züge aufweisen können. In Zuge dessen ist es unausweichlich die Thematik „Lesen“ näher zu beleuchten. Immerhin ist es jener Prozess durch den sich der Inhalt des Buches angeeignet wird. Basal wird geklärt was kognitiv passiert, wenn gelesen wird. Des Weiteren wird thematisiert wozu gelesen werden soll, inwiefern profitiert ein Individuum davon und der dritte Aspekt der beleuchtet wird, ist jener der Kommunikation. Im letzten Punkt, wird Lesen im Kontext der Kommunikationswissenschaften näher beleuchtet und als kommunikativer Vorgang verstanden. Hauptziel dieses Kapitels soll sein, Lesen als einen aktiven Prozess darzustellen, um die Vorstellung der Passivität des Lesens zu entkräften.

6.1. Was ist Lesen?

Aust versteht darunter allgemein das Lesen als „*Zusammenwirken von Wahrnehmen, Verarbeiten und Verstehen anlässlich visueller Reize in typisch schriftsprachlichen Situationen.*“

(Aust 1996: 1170) Im Zuge dieser Arbeit soll der allgemein verbreitete Gedanke, dass das Lesen ein passiver Vorgang sei, aus den Köpfen verbannt werden. Aust ist mit seiner genaueren Definition vom Lesen dabei behilflich, da er das Zusammenspiel von Informationsverarbeitung, Denken, Empfinden und kommunikativem Handeln betont. (vgl. Aust 2006:525)

Beim Lesen ist, nach Norbert Groeben und Ursula Christmann, die Text-Leser-Interaktion zentral bei dem das Wechselspiel zwischen den Textinhalten und den Erfahrungen der Rezipienten eine Rolle spielt.

Im Allgemeinen basiert das Lesen auf zwei Prozessen, die zur Verarbeitung dienen: „Bottom-up-Prozess“ und „Top-down-Prozess“. Bei erstem Prozess handelt es sich um einen textgeleiteten Prozess. Im Fokus stehen die Informationsaufnahme, sowie das Dechiffrieren der Schrift. Dieser Prozess erfolgt auf vier Ebenen; beginnend mit der Buchstabenebene, gefolgt von der Wortebene, der Satz- sowie der Absatzebene.

(vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3845814/data/download-pdf-auszug-aus-der-li-broschuere-fachsprache-und-lesekompetenz.pdf>. Zugriff am: 22.01.2017 um 19:25 Uhr)

Neben dem „Bottom-up-Prozess“ ist der „Top-down-Prozess“ ebenso bedeutend für das Textverständnis. Hierbei geht es um die Aktivierung des bereits vorhandenen Wissens der Rezipienten. Die Rede ist von einem schemageleiteten Modell. Wichtig für das Textverständnis ist, dass beide Prozesse ablaufen, nur so kann die Bedeutung des Inhalts konstruiert werden.

6.2. Lesen ist Kommunikation

Lesen und Schreiben sind - ebenso wie Sprechen und Hören- Formen von Kommunikation. Es handelt sich dabei spezifisch gesagt, um Formen der schriftlichen Kommunikation, die sich deutlich von der mündlichen unterscheiden. Begriffe aus der Kommunikationswissenschaft können ebenso auf die Vorgänge des Lesens und Schreibens angewandt werden, jedoch oft in einer modifizierten und adaptierten Form.

Die schriftliche Kommunikation unterscheidet sich von der mündlichen durch die Abwesenheit des Senders (Autor); der Empfänger (Leser) ist nicht gleichzeitig mit dem Sender anwesend. Die Vorteile einer mündlichen Situation, die auch Sokrates nennt sind jene, dass der Empfänger, in der Lage ist (z.B. bei Unverständnis) direkt Fragen an den Sender zu stellen. Der Rezipient wird mit seinen Gedanken nicht alleine gelassen.

Lesen und Schreiben hingegen werden als eine spezifische Form der Kommunikation verstanden, die unter besonderen Bedingungen stattfindet. Ehlich Konrad, ein deutscher Linguist, schrieb 1983 von einer „zerdehnten Kommunikation“, (Ehlich, Konrad: *Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung*. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hgg.) (1983) *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, S. 24-43) Eine Unterhaltung über Raum und Zeit hinweg wird ermöglicht.

Der Vorteil der schriftlichen Kommunikation ist, das Medium Text. Er ist dadurch charakterisiert, dass er die Gedanken speichert und transportiert.

Kommunizieren ist im Vergleich zu lesen ein aktives Verb. Denkt man an eine Kommunikation, so hat man automatisch mindestens zwei Personen vor Augen, die sich unterhalten. Sie sprechen sowohl verbal als auch nonverbal miteinander. Worte strömen aus ihren Mündern, die durch Mimik und Gestik unterstützt werden. Es wird eine Gesprächssituation geschaffen, in der ein direktes Fragen und Antworten möglich wird. Das Moment der Gleichzeitigkeit beherrscht die Situation.

Denkt man an das Verb „lesen“, so kommt einem nicht der Begriff „Kommunikation“ in den Sinn, vielmehr konnotiert man damit Begriffe wie *passiv*, *einsam* oder gar einseitig. Bereits Marcel Proust beschreibt in seinem Werk „Tage des Lesens“, Lesen als „fruchtbares Wunder einer Kommunikation im Herzen der Einsamkeit“ (Proust: Tages des Lesens. S. 32) Weiter schreibt er, dass Lesen „*der von einem anderen Geist ausgehende Impuls sei, der aber in der Einsamkeit empfangen wird.*“ (ebd. S. 41) Auch Proust spricht von *Einsamkeit*.

Mit Recht- denn der Empfänger bzw. Leser, ist alleine mit seinem Text, der Sender bzw. Autor ist abwesend, das Moment der Ungleichzeitigkeit beherrscht die Situation. Jedoch *passiv* ist eine fälschliche Konnotation, wie auch Proust bemerkt, denn er schreibt von einem Impuls der zunächst von einem anderen Geist ausgeht, dieser Gedanke muss jedoch weitergedacht werden und darf nicht in der Einsamkeit enden. Was passiert in besagter Einsamkeit? Um in den Worten von Aust Hugo zu schreiben, es geschehen „mannigfaltige Geschehnisse“ (Aust, Hugo: *Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*. 1983. S.5), die keinesfalls auf einen passiven Vorgang schließen lassen. Er spricht von Handlungen „*deren aktive und zielgerichtete Seiten bei der Bestimmung des Lesens von grundlegender Bedeutung sind.*“ (ebd. S.5) Das einzig Problematische ist das Verständnis von Kommunikation, welches jeder in sich trägt; dem Verständnis von einer interaktionalen Gesprächssituation.

Lesen und Schreiben entsprechen nicht Hören und Sprechen. Sie haben Gemeinsamkeiten, doch sind sie verschieden zu verstehen. Daher muss, um zu zeigen, dass es sich beim Lesen ebenso um Kommunikation handelt, ein intrakommunikatives Verständnis dominieren. Warum dem so sein soll, schreibt Theodor Lewandowski, ein deutscher Linguist, in seinen Überlegungen zu Theorie und Praxis des Lesens: „*Daß [sic!] Kommunikation dagegen auch ein innerer, intrapersoneller Vorgang ist, der nicht nur gegenüber dem interpersonellen in gleicher Weise vollständig funktioniert, sondern diesem sogar zugrunde liegt, wurde bei der Entwicklung eines Lesebegriffs noch wenig bedacht.*“ (Lewandowski, in: *Wirkendes Wort*. 1980 S. 54) Lewandowski beleuchtet, die Komponente des Interpersonellen: jene Vorgänge die in der Einsamkeit wirken. Aust Hugo, orientierte sich ebenso an diesen Worten und schlussfolgerte, dass „*die Wurzeln [des Begriffs Intrakommunikation] nicht mehr auf der Ebene des Sozial-Interaktiven, sondern in dem Innerpsychischen*“ liegt. (Aust, Hugo. 1983 S. 7)

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass der Leser vermutlich keine Isolation oder Einsamkeit während des Lesens wahrnimmt, viel mehr nimmt er aktiv das Gespräch mit dem Schreiber oder der Schreiberin auf und nimmt die gesteigerte Kommunikativität der Lesesituation wahr, so-

wie die damit verbundenen innerpsychischen Vorgänge. J. Bern. Krier schrieb sogar eine pädagogische Warnung hinsichtlich der kommunikativen Macht von Büchern aus. In seinem Fall warnt er vor schlechten Texten:

„Das schlechte Buch ist gefährlicher als die böse Rede, der schlechte Kamerad. Den Kameraden hat man nur von Zeit zu Zeit bei sich, das Buch steht immer zu Diensten, bei Tag und Nacht. Es begleitet den Jüngling auf einsamem Pfad, im Waldesdunkel, auf Bergeshöh', auf weiten Reisen; es geht mit ihm zur Gesellschaft und bleibt bei ihm zu Hause, liegt auf dem Arbeitstisch, dringt bis ins Schlafgemach und wartet unter dem Kopfkissen, um beim Tagesgrauen wieder zur Hand zu sein. - »In Gegenwart eines Kameraden bleibt noch eine gewisse Scheu, eine Art Zurückhaltung, die bewirkt, daß der Verdorbene nicht leicht das Äußerste wagt. Bei dem Buche fällt jede Rücksicht weg. Der Leser ist mit dem Verfasser allein; kein Dritter ist Zeuge seiner Gedanken, Gefühle, Empfindungen. - Im Verkehr mit einem Kameraden ist es manchmal nur ein Wort, das genügt, den Zunder in die Seele zu schleudern; im schlechten Buche hingegen sind es längere Abschnitte, verführerische Schilderungen, üppige Bilder, halbverschleierte Enthüllungen, welche das Herz fesseln, die Einbildungskraft beschäftigen, die Leidenschaften aufwühlen und nachher in den müßigen Stunden der Einsamkeit, in den Träumen der Nacht mit Lebhaftigkeit wieder auftauchen und die Seele beflecken.“ (J. Bern. Krier: Das Studium und die Privatlektüre. Siebzehn Konferenzen, den Zöglingen des Bischöflichen Konviktes zu Luxemburg gehalten. 3. verb. und verm. Aufl. Freiburg 1892, S. 211; ζ. T. Selbstzitat aus: Der Geist des Konviktes, S. 59.)

Zusammenfassend lässt sich folgern, dass Lesen eine Kommunikationsform ist, schließlich findet man eine „Text-Leser-Interaktion“ vor. (vgl. Christmann/Groeben 2006: 146ff.) Dabei handelt es sich um eine Wechselwirkung zwischen den Informationen des Textes und dem Vorwissen der Empfänger bzw. Rezipienten. Die neuen Inhalte werden in den bereits vorhandenen Erfahrungsschatz eingebettet. Die Gedanken des Autors werden zu den eigenen, sie werden zum persönlichen Bewusstsein und prägen das persönliche Denken. Der Leser verarbeitet und wertet; dieser Vorgang kann als „antworten“ verstanden werden. Eine Antwort auf jene Inhalte, die dem Leser seitens des Autors offenbart wurden. An diesem Punkt lässt sich die Parallele zu Sokrates' Methode erkennen: auch er (wie schon erwähnt), baut auf den Erfahrungen seiner Schüler auf und will ihnen durch Fragen beim Finden der Wahrheit behilflich sein. Die Wahrheit ruht bereits in seinen Schützlingen, er selbst möchte sie ans Licht führen. So wie sich Sokrates an den Erfahrungen orientiert, so basiert auch die Text-Leser-Interaktion auf dem Vorwissen der Rezipienten.

7. Kinderphilosophie

Noch bevor der dritte Hauptteil, die *Hermeneutischen Erläuterungen*, der Forschungsfrage folgt, gilt es sich der Bedeutung der Kinderphilosophie für die vorliegende Arbeit zu widmen. Dabei soll dieser Wissenschaftsbereich näher beleuchtet und auch in seinem österreichischen Kontext erfasst werden.

7.1. Matthew Lipman

Pionierarbeit auf diesem Gebiet leistete ein Amerikaner, Matthew Lipman. Logik und Philosophie waren jene Fächer, die er zwanzig Jahre lang in New York an der Columbia University lehrte. Die 1960er Jahre waren von Unruhen seitens der Studenten geprägt – Lipman, der damals 45 Jahre alt war, nahm dies als Anlass, um über Veränderungen im Erziehungsbereich nachzudenken. Im Zuge dessen erkannte er das philosophische Potential von kindlichen Ideen „[...] und hörte die philosophische Dimension in den Fragen der Kinder.“ (kinderphilosophie.at) Wenige Jahre später, 1974, gründete er das „Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) in New Jersey, an der Monclair State University. Gemeinsam mit zahlreichen Mitgliedern hat er seither ein umfassendes Curriculum erarbeitet. Hierbei wurden unter anderem philosophische Kinderbücher entwickelt, welche sich von theoretischen Einleitungen distanzieren und sich ausschließlich auf die Darstellung von alltäglichen Lebenssituationen und Problemen aus der kindlichen Lebenswelt konzentrieren. Diese Schilderungen werden in Form von Geschichten präsentiert. Erwachsenen wird hierzu ein Handbuch gereicht, welches zu jedem Kinderbuch herausgegeben wurde. Es soll dabei behilflich sein, philosophische Inhalte zu erkennen und ein besseres Eingehen, auf die philosophische Dimension in den Kinderfragen, zu ermöglichen.

7.2. Österreich – Philosophieren mit Kindern

Elf Jahre nachdem Lipman in New Jersey das „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ gegründet hat, war es in Österreich Dr. Daniela Camhy, die als Gründerin der „Österreichischen Gesellschaft für Kinderphilosophie“ gilt. Sie ist zugleich Gründerin des Instituts für Kinder- und Jugendphilosophie; es handelt sich hierbei um das erste dieser Art im deutschsprachigen Raum. Das Institut widmet sich folgenden Aufgaben: Durchführung und Betreuung wissenschaftlicher Projekte und EU-Projekte, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Erstellung von Arbeitsunterlagen und Unterrichtsmaterialien, Organisation von Veranstaltungen, Beratung pädagogischer Einrichtungen, Aufbau einer Informations- Dokumentationsstelle und der Bibliothek. (vgl. www.philosophie-gewi.uni-graz.at)

Dr. Daniela G. Camhy publizierte einige Arbeiten auf dem Gebiet der Kinderphilosophie, ebenso fungiert sie als Herausgeberin und Übersetzerin für einige Werke Lipmans, wie z.B.: *Pixie, Looking for Meaning: Manual to Accompany Pixie* und *Harry Stottelmeier's Discovery*.

Auf der Homepage des Instituts für Kinder- und Jugendphilosophie wird neben den historischen Anfängen, auch die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen, erörtert. Hierbei wird betont, dass es nicht um die Reproduktion von Faktenwissen geht, sondern um eine Aktivität, wie auch bei Sokrates. Es geht in erster Linie um die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs, sowie die frühe Übung eigene Begriffe und eigenes Denkvermögen zu entwickeln. Im Mittelpunkt steht jedoch ebenso das Schärfen der persönlichen Wahrnehmung, gemeinsam mit anderen und sich eine Urteilskraft zu erarbeiten. Gemeinsame Gespräche und Dialoge sollen dabei helfen, diese Fähigkeiten zu fördern bzw. verfeinern.

So kann das Philosophieren mit Kindern zu einer idealen Rahmenhandlung werden, um intersubjektive Erfahrungen und Verständnis für den kulturellen Pluralismus zu erarbeiten. Das Philosophieren hilft außerdem junge Menschen auf die Auseinandersetzung mit der Welt vorzubereiten, die einem dauernden Wandel, ihrer gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Werte, ausgesetzt ist.

7.3. Philosophische Bücher für Kinder- und Jugendliche

Seit 1991 das Buch „Sofies Welt“ von Jostein Gaarder erschienen ist, scheint die Philosophie ein, in der KJL, etabliertes Thema zu sein. (vgl. Bräunlein 2002: 16) Bei philosophischen Kinder- und Jugendbüchern ist jedoch zwischen den Darstellungsformen der philosophischen Inhalte zu unterscheiden: Sachliche Darstellung, Darstellung mit narrativen und fiktiven Elementen und Erzähltexte philosophischen Charakters.

Das bekannteste Beispiel für die letztgenannte Darstellungsform ist **„Sofies Welt“**. Dieses Buch handelt von der 14-jährigen Sofie Amundsen, die eines Tages einen mysteriösen Brief erhält, in dem sie gefragt wird, wer sie sei. So beginnt das junge Mädchen, über sich und ihr Verhältnis zur Welt nachzudenken. Fortlaufend bekommt sie neue Briefe mit weiteren Fragen und Denkaufgaben. Nach einiger Zeit stellt sich heraus, dass der Absender ein älterer Herr namens Alberto Knox ist. Seine Idee ist es, Sofie auf diese Weise einem Philosophiekurs zu unterziehen. Jeder Brief von Alberto ist einer bestimmten Epoche der Philosophie oder einem bedeutenden Denker gewidmet. (vgl. Gaarder 2000)

Ähnlich dem Werk Gaarders, kommen in **„Anderwelten: eine fabelhafte Einführung ins Philosophieren“** von Gabriel Münnix, die philosophischen Denkansätze, innerhalb einer fiktiven Rahmengeschichte, zu Tage. Die Handlung dreht sich um die Geschwister Phil und Feli, die bei den Großeltern ein geheimnisvolles Buch mit philosophischen Fabeln finden. *„In ihre Gespräche, in denen sie über die Bedeutung der Fabeln nachdenken, lässt die Autorin vereinzelt konkret-sachliche, an bestimmte Philosophen und ihre Anschauungen gebundene Angaben einfließen.“* (Gärner 2008: 25)

In dieser Auflistung ebenso anzuführen ist **„Und der Sinn des Lebens?“** von Ragnar Ohlsson, aus dem Jahr 2001. Im Zentrum der Handlung steht eine Gruppe von jugendlichen Hausbesetzern, die über wesentliche Fragen des Lebens sinnieren. *„Die Gespräche über Identität, Moral oder den freien Willen weisen kontinuierlich auch sachliche Bezugspunkte auf, Philosophen wie Kant oder Popper und ihre Vorstellungen werden thematisiert.“* (ebd.: 25)

„Prinzessin Metaphysika: eine fantastische Reise durch die Philosophie“, ein Abenteuermärchen von Markus Tiedemann, aus dem Jahr 1999; soll zuletzt beispielhaft angeführt werden. Im Gegensatz zu Sofies Welt, werden hier philosophische Positionen nicht belehrend integriert, *„[...]sondern auf der Ebene der erzählten Welt als Erfahrungen und Begegnungen*

inszeniert werden.“ (ebd.:25), wie Hans-Bernhard Petermann betont. (vgl. Petermann 2005: 84)

Sachliche Darstellungsform

Philosophische Werke der KJL, die der sachlichen Darstellungsform zugeordnet werden, enthalten weder narrative noch fiktionale Elemente, sie werden durch bloßen Sachtext bestimmt. „**Sofies Lexikon**“ (Otto A. Böhmer, 1997), ist ein rein informativ konzipiert und ergänzend zu „Sofies Welt“ erschienen. Es erläutert Begriffe und Namen der Philosophie und Philosophiegeschichte.

Ebenso rein sachlich konzipiert ist das Buch „**Nachgefragt: Philosophie: Basiswissen zum Mitreden**“ aus dem Jahr 2005 von Christine Schulz-Reiss. Die Inhalte werden der kindlichen Lebenswelt entsprechend vermittelt, erreicht wird dies durch Alltagsvergleiche, die sich auf die kindliche Erfahrungswelt beziehen. Wenig nüchtern erscheint der Inhalt ebenso, durch das Einbeziehen der Leserschaft mittels persönlicher Anrede. *„Die philosophiegeschichtlichen Themen werden mit hoher Faktendichte und anhand der Vorstellungen der großen Philosophen dargestellt.“ (Gärner 2008: 18)*

Indiz für die Idee, bereits zur zu früheren Zeiten Kindern die Philosophie in verständlicher Form näher zu bringen, zeigt das 1924 erschienene und 2004 als Neudruck herausgekommene Werk „**Kant für Kinder**“ von Salomo Friedlaender.

Darstellung mit narrativen und fiktiven Elementen

Zahlreiche philosophische Sachbücher für Kinder und Jugendliche beinhalten erzählende und/oder erdachte Elemente, die in den Sachtext integriert wurden.

In dem Buch „**Gedankenspiele: Philosophie für Kinder**“ von Liza Haglund, aus dem Jahr 2004, setzen die philosophischen Überlegungen an der Alltagswelt der Kinder an. *„Die philosophischen Sachverhalte werden auch nur in diesem Zusammenhang präsentiert, es geht nicht um die Vermittlung philosophiegeschichtlichen Wissens.“ (Gärner 2008: 20)* Charakteristisch sind die Denkspiele und die kurzen realistischen und fiktiven Situationsbeispiele, die Denkanstöße bieten.

Das Buch „**Philosophie: Abenteuer Denken**“ von Stephen Law, erschienen im Jahr 2004 und nominiert für den Deutschen Jugendliteraturpreis in der Kategorie Kindersachbuch, ist

ebenso durch den Wechsel von Erzähl- und Sachtext gekennzeichnet. Die Antwortsuche zu existenziellen Grundfragen der Philosophie, vollzieht sich anhand skurriler Geschichten.

Dr. phil. Kristina Calvert ist selbstständige Bildungsreferentin, Dozentin, Autorin im Bereich ästhetische Bildung und Philosophieren mit Kindern. Sie publizierte bereits zahlreiches Material im Bereich der Kinderphilosophie; so auch die Bücher „*Wolkenbilder und Möwendreck*“ „*Lügen Ameisen eigentlich?*“ und „**Können Steine glücklich sein?: Philosophieren mit Kindern**“ aus dem Jahr 2004. Hier wird neben diversen Kurzgeschichten, durch Dialogszenen zum philosophischen Denken ermutigt.

„Im Zusammenhang narrativer Darstellung sind ferner Sachbücher zu unterscheiden, die nicht nur erzählende Einsprengsel enthalten, sondern vollständig erzählenden Charakter haben.“ (Gärner 2008: 21) Biographien einzelner Philosophen zählen zu dieser Form, ebenso wie erzählende Sachbücher in denen der philosophische Gehalt, im Rahmen einer Erzählung vermittelt wird, die auf vom Autor Erlebten basiert; wie z.B. „**Das Café der toten Philosophen: ein philosophischer Briefwechsel für Kinder und Erwachsene**“ von Vittorio Hösle, aus dem Jahr 1996. Dieses Buch ist mittlerweile ebenso bekannt wie „*Sofies Welt*“. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Werke ist, die tendenzielle Gestaltung eines Briefromans. Dieser philosophische Briefwechsel gestaltet sich aus Briefen zwischen einem Erwachsenen und einem Kind. Der Erwachsene, Vittorio Hösle, ist von Beruf Philosoph, der mit dem Kind Nora K. in Kontakt steht. Nora K., war zu Beginn des Briefwechsels elf Jahre, am Ende dreizehn Jahre alt. Das Kind stellt dem Philosophen große Fragen der Philosophie: Haben Tiere ein Bewusstsein? Es werden grundlegende Themen wie z.B. Willensfreiheit, Wissen und Macht behandelt. Da Nora keinen Zugang zum Café der toten Philosophen hat, denkt sie sich Begegnungen mit all jenen Philosophen aus, mit denen sie immer schon gerne ein Gespräch geführt hätte. (vgl. Hösle 2004) Ebenso in dieser Kategorie zu verorten ist „**Wie ich meiner Tochter die Philosophie erkläre**“ von Roger-Pol Droit, erschienen 2006. Dieses Buch möchte jungen LeserInnen einen ersten Zugang zur Philosophie eröffnen: dialogisch erklärt der Autor seiner sechzehnjährigen Tochter, die philosophischen Grundfragen.

Die beiden zuletzt genannten Bücher unterscheiden sich von zuvor genannten Beispielen, denn die beinhalten die Philosophie des Kindes. (vgl. Gärner 2008: 23) *„Authentische kindliche und als philosophisch zu bezeichnende Fragen und Denkansätze finden sich in ihnen konkret aufgenommen.“* (ebd.: 23)

Abschließend sollen narrative Texte philosophischen Charakters genannt werden, die von Sachliteratur vollständig abzugrenzen sind – sie enthalten keine explizit philosophischen Anschauungen oder Fragestellungen. Es sind jedoch philosophisch deutbare Geschichten, die „[...] – in Abgrenzung zu den traditionellen Kinderbüchern – mit der ausdrücklichen Intention geschrieben wurden, Kinder und Jugendliche zum Philosophieren anzuregen.“ (ebd.: 26)

Als Beispiel sollen die Nachdenkbücher zu allen wesentlichen Fragen des Lebens von Jürg Schubiger erwähnt werden „**Mutter, Vater, ich und sie: Erzählung**“, erschienen im Jahr 2001 und das Werk „**Können Augen sehen?: philosophische Nachdenkgeschichten für Kinder und Jugendliche**“, aus dem Jahr 1997, von Philip Cam.

Auch das Buch von Heinz Janisch „**Herr Jemineh hat Glück**“, aus dem Jahr 2004, dient als passendes Beispiel. In diesem Werk geht es um das Glück und die Perspektive der Betrachtungsweise. Glück wird auch in Ulrike Motschiunigs, die ebenfalls wie Heniz Janisch aus Österreich kommt, Werk „**Glück gesucht**“, erschienen im Jahr 2010, thematisiert. Sowohl Janisch's als auch Motschiunigs Erzähltext, ist philosophisch deutbar; in „Glück gesucht“ begibt sich ein kleiner Fuchs auf die Suche nach seinem Glück.

„**Das kleine ich bin ich**“ von Mira Lobe, erschienen im Jahr 1972, behandelt das Thema der Identität, wodurch es sich ebenso für eine philosophische Deutung eignet. Auch Jutta Treibers „**Na Ja**“, aus dem Jahr 2005, soll nicht unerwähnt bleiben. Auf gleichnishafte Weise, behandelt die Autorin die Themen Selbstakzeptanz und Selbstannahme: Es gibt das Dreieck, den Kreis und das Quadrat. Alle drei sind mit ihrem Aussehen unzufrieden und sie wollen dementsprechend vom Figurendoktor behandelt werden, der aus ihnen komische Mischwesen generiert. Doch mit dem Ergebnis sind alle drei unzufrieden und wollen wieder jene Figuren sein, die sie einmal waren, mit allen Ecken und Kanten.

Zusammenfassung

Die Beispiele verdeutlichen, dass sich die Philosophie bzw. philosophische Inhalte, in der KJL etabliert haben und vielfältig umgesetzt wurden/werden. Die angeführten Bücher haben alle sokratischen Anspruch; die Vermutung liegt jedoch nahe, dass dem so ist, da es sich um intentional philosophische Kinder- und Jugendbücher handelt. Das mæeutische Verfahren ist ein philosophisches und somit ist es naheliegend, dass sie ihre Umsetzung, in Werken mit philosophischem Inhalt, findet. Die genannten Werke unterscheiden sich von, dem für die vorliegende Diplomarbeit, gewählten Bücherkanon, durch ihre philosophische Intention, die

oftmals eine mæutische Erzählstruktur impliziert. Die Arbeit soll jedoch klären, ob auch Werke, die nicht als philosophische Kinder- und Jugendbücher gelten, ebenso sokratischen Anspruch haben können.

III. Hermeneutische Erläuterungen

Die Antwort orientiert sich an der Frage, ob Kinder- und Jugendbücher, die nicht als philosophische Werke gelten, dennoch sokratischen Anspruch aufweisen können.

In der Kinderphilosophie werden oftmals Bücher als Gesprächsanlässe genommen, die diverse Themen im Zuge eines sokratischen Gesprächs erörtern. Ziel dieser Methode ist es, das logische Argumentieren zu üben, sowie Kommunikationskompetenz, als auch die Fähigkeit zum eigenständigen Denken zu erlangen. Bei dieser Form des Gesprächs, werden die Kinder angeleitet und ihnen wird keine vorgefertigte Meinung aufgedrängt. Das Ziel des Gesprächs soll der gemeinsame Konsens der Gruppe sein. Wobei die Antwort zu der sie gelangt keine endgültige ist.

Mittlerweile gibt es zahlreiche Werke, die sich mit der sokratischen Methode bzw. dem sokratischen Gespräch auseinandersetzen, sowie deren Einsatz in der Philosophie. Da mein Zweifach Philosophie und Psychologie ist und mir die Methode vertraut ist, fragte ich mich, ob das Medium Buch autonom sokratische Züge aufweisen kann und nicht als bloßer Gegenstand des sokratischen Gesprächs fungiert. Dabei liegt der Forschungsfrage die These zugrunde, dass literarische Erzähltexte Elemente einer vielschichtigen Kommunikation sind.

1. Die sokratische Methode in der Kinder- und Jugendliteratur

1.1 Joachim Heinrich Campe

Noch bevor auf die ausgewählten Werke eingegangen wird, soll der sokratischen Methode in der Kinder- und Jugendliteratur ein allgemeiner Teil gewidmet werden.

In einem vorhergehenden Kapitel wird die Bedeutung der sokratischen Methode im 18. Jahrhundert näher beleuchtet, aus diesem Arbeitsteil geht hervor, dass Sokrates' Vorgehensweise zu dieser Zeit Hochkonjunktur erlebte. Als Beleg für diese Tatsache, soll hier unter anderem der deutsche Autor und Pädagoge Joachim Heinrich Campe, mit seinem Werk „Kleine Seelenlehre für Kinder“, angeführt werden. Das Erscheinungsjahr ist mit 1791 datiert, Campes „Kleine Seelenlehre“ erteilt inhaltlich nicht nur ausschließlich sokratische Lektionen, sondern entspricht auch der Vorgehensweise, jener Auffassung, die man im 18. Jahrhundert von Sokrates' Methode hatte – und ist somit bedeutend für die Forschungsfrage, die jener Arbeit zugrunde liegt – ob die Kinder- und Jugendliteratur sokratische Züge aufweisen kann.

Nun stellte sich während den Recherchearbeiten, für die vorliegende Diplomarbeit, die Frage – ob bereits die Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts, die sokratische Methode für sich entdeckt hatte:

Anstatt eines Vordozierens findet man in der „Kleinen Seelenlehre für Kinder“ vierzehn Gespräche, welche 8-10-jährigen Kindern die notwendigen Vorkenntnisse für den Religionsunterricht vermitteln sollen. Themen wie Bewusstsein, Vorstellungskraft, Dichtkraft oder Naturtriebe werden abgehandelt. Das letzte Gespräch wendet sich inhaltlich dem Tod zu, einem Thema welches im 18. Jahrhundert populär war. Ein zitierter Ausschnitt aus Campes „Kleine Seelenlehre für Kinder“, soll die postulierte sokratische Vorgehensweise belegen:

„Vater. [...] Wozu wünscht sich den wol (sic!) der Geizige das Geld? Etwa dazu, um es zu seinem und anderer Menschen Besten einzusetzen?“

Johannes. Der da gewiß (sic!) nicht! er grabt's jz(sic!) in die Erde.

Vater. Also bloß dazu, um es zu haben, um es zu verwahren, ohne irgend einen (sic!) guten Gebrauch davon zu machen. – Wozu bemüht sich aber der Sparsame etwas zu erwerben?“

Diederich. Um es zu gebrauchen.

Vater. Und wozu?“

Diederich. Zu seinem und anderer Besten.

Vater. Richtig! Seht da ein Beispiel an der Frau des Geizigen! Diese ist auch bemüht, durch Arbeit und Sparsamkeit etwas zu erwerben. Aber wozu? Etwa um es auch zu vergraben? Nein! Seht da auf unserm Bilde den Gebrauch, den sie von ihrem Überflusse (sic!) zu machen sucht; sie hilft damit den Armen.

Gottlieb. Das ist noch eine gute Frau!

Johannes. Schade, daß (sic!) sie so einen Geizhals zum Manne hat!

Vater. Könnt ihr mir nun sagen, was der Geiz eigentlich sei? [...]

Johannes. Der Geiz ist eine Begierde nach Reichtümern, nicht um sie gut anzuwenden, sondern bloß um sie zu verwahren“ (Campe: 1791, S. 156)

Der Vater klärt in einem Dialog mit der Klasse den abstrakten Begriff des Geizes; indem er zuvor ein Bild zeigt, welches als Impuls für das dialogische Gespräch dient und so den Schülern autonomes Denken abverlangt.

1.2 Weitere Vertreter

Neben Campe, wie die Recherchen zeigten, gab es auch andere Autoren des 18. Jahrhunderts, die Sokrates' Methode als pädagogisch wertvoll erachteten und sie in ihren Werken anwandten.

So auch Karl Friedrich Bahrdt, ein deutscher Theologe, welcher ebenfalls „ein Beispiel von sokratischer Kinderexegese gibt.“ (Bahrdt 1776: 177) In seinem „Philantropinischen Erziehungsplan“ aus dem Jahr 1776, setzt er sich mit der Erlösung der Heiden und Christen durch Jesus' Tod auseinander. (vgl. Bahrdt 1776: 174-175):

Lehrer. Könnte denn aber der Tod Jesu Christi der ganzen Welt ein Versicherungszeichen der Begnadigung seyn (sic!)? Haben alle Menschen, zu allen Zeiten, an allen Orten, von dem Tode Jesu und seiner Bedeutung Nachricht gehabt?

Vierter. [Schüler]: Nein.

Lehrer. Kann mich eine Sache von etwas überzeugen, davon ich nichts weiß?

Vierter. Nein.

Lehrer. Wie kann also der Tod Christi eine Versöhnung der ganzen Welt genannt werden, da nur ein kleiner Theil (sic!) der Menschen ihn als Versicherungszeichen benutzen konnte?

Alle. (schweigen)

Lehrer. Gäbe es wol (sic!) einen Fall, wo ich den Beleidiger mit dem Beleidigten ausöhnen könnte, ohne dass der Beleidiger etwas wüsste? (Bahrdt 1776: 175)

Patrick Bühler nennt in „Negative Pädagogik: Sokrates und die Geschichte des Lernens“ noch weitere Autoren, die ihre Inhalte mäeutisch aufbereitet haben:

„Dialogisch pädagogisch wird im 18. Jahrhundert jedoch nicht nur die Seligkeit der Heiden behandelt, sondern auch das genauso ehrwürdige Thema 'Von den letzten Dingen' (Galura 1799:563), wie etwa das 24. Gespräch 'Vom Tode' in Bernhard Galuras 'Die ganze christkatholische Religion, in Gesprächen eines Vaters mit seinem Sohne' (vgl. Galura 1799:565- 587) oder das 20. Gespräch zwischen

einem Vater und einem Kind über 'Die Wiederherstellung des ersten seligen Zustandes durch den Tod' in Georg Friedrich Seilers 'Religion der Unmündigen' (1772) [...].“

So gibt es bereits Belege aus dem 18. Jahrhundert, dass Kinder- und Jugendbücher sokratische Züge aufweisen können. Aus diesem Grund muss die Forschungsfrage dahingehend geändert werden – ob es Werke der KJL, aus dem 20. Und 21. Jahrhundert, gibt, die ebenso mäeutische Elemente beinhalten.

2. Bücherwahl – Primärliteratur

Bei den ausgewählten Werken sollte es sich um keine dezidierten philosophische Kinder- und Jugendbücher handeln – Keine Lektüre, die vom Autor oder der Autorin selbst als ein philosophisches Produkt bezeichnet wird, was jedoch eine philosophische Thematik nicht ausschließt. Im weiteren Lesen wird deutlich, dass viele Themen, die in der Kinder- und Jugendliteratur aufgegriffen werden, philosophischer Natur sind. Sie entstammen dem Alltag der Kinder und Jugendlichen, wo auch philosophische Fragen ihren Ursprung finden.

Die ausgewählten Bücher sollten im 20. und/oder 21. Jahrhundert erschienen sein und polarisiert haben, jedoch darf keines der Werke ein intentional philosophisches Kinder- oder Jugendbuch sein. So kam es, dass folgende Werke ausgewählt wurden: „Pippi Langstrumpf“- Astrid Lindgren, „Emil und die Detektive“- Erich Kästner, „Nichts was im Leben wichtig ist“- Janne Teller und „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“- Ernst Gombrich.

Astrid Lindgren überreichte ihrer Tochter 1944 ein handgetipptes Manuskript, das die Geschichten von Pippi Langstrumpf beinhaltete. Es war auch jenes Manuskript, welches vom Verlag abgelehnt wurde und erst nach überarbeiten, ein Jahr später vom „Raben & Sjörgen“ Verlag übernommen wurde. In manchen Ländern wurde Lindgrens Werk, in dem sie ihrem Zorn auf die Gesellschaft, die die Parole Zucht und Ordnung verkündete und ihre Kinder mit Schlägen disziplinierte, Luft machte, stark zensiert oder nicht verkauft.

Auch **Erich Kästner** polarisierte stark, vor allem stellten seine Worte eine Bedrohung für das NS-Regime dar, weswegen all seine Werke außer „Emil und die Detektive“ 1933, der Bücherverbrennung zum Opfer fielen. Bereits damals erfreute sich „Emil“ großer Beliebtheit.

Janne Tellers „Nichts was im Leben wichtig ist“, erschien im Jahr 2000 und löste seitdem kontroverse Debatten aus. Behörden waren bemüht es immer wieder aus dem Unterricht herauszuhalten, zugleich wurde es jedoch mit einem Literaturpreis des dänischen Kulturministeriums ausgezeichnet. Zum Zeitpunkt des Interviews mit der „Zeit“ berichtet Teller, dass das Buch in manchen Schulen Norwegens und Frankreichs noch immer nicht gelesen werden dürfe. Die Kritik lautete, dass das Buch jungen Lesern die positive Einstellung zum Leben raube. (vgl. <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-08/janne-teller>, letzter Zugriff: 02.05.2017 um 09:14 Uhr)

Ernst Gombrich ist der einzige österreichische Autor in diesem Kanon. In seinem Werk „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“, setzt er sich mit der Menschheitsgeschichte auseinander. Sein Schreibstil zeichnet sich durch sein konsequent praktiziertes Fragen aus, neben all den wesentlichen historischen Fakten, die er den LeserInnen näher bringt, formuliert er Fragen die das Mitwandern in der Historie erleichtern, aber auch das Mitdenken fördern, es handelt sich unter anderen um innehaltende Fragestellungen wie, auf die im Anschluss näher eingegangen wird.

3. Methodik

Der Forschungsfrage liegt die Annahme zugrunde, dass bereits jeder Text ein Element von Kommunikation ist und somit mit den Rezipienten, sobald sie den Text lesen, in Kontakt tritt; bzw. einen Dialog eingeht. Der Sinn der Lektüre konstituiert sich im Lesen, durch die Leserschaft, die mit unterschiedlichen Denk- und Lösungsmustern konfrontiert wird.

Zunächst werden die Bücher nach sokratischen Merkmalen geprüft: Existiert eine gewisse Ironie in den geschriebenen Worten, kommen Dialoge zwischen Figuren vor, die an die sokratische Methode erinnern, richtet sich der Autor oder die Autorin direkt an die Rezipienten und tritt so in eine Art Dialog mit ihnen? An dieser Stelle ist zu betonen, dass das Verständnis von Dialog, wenn der Autor oder die Autorin die Leserschaft direkt anspricht, im erweiterten Sinn gemeint ist. Tatsächlich gibt es Parteien die einander gegenüber treten, zudem die eine, die andere direkt anspricht, sei es durch Fragen, Apelle oder Kommentare, bzw. „Nachdenkereien“, wie es bei Kästners „Pünktchen und Anton“ heißt. Das Verständnis vom Dialog ist hier einseitig, denn den Rezipienten ist es nicht möglich, dem Autor oder der Autorin zu antworten oder Gegenfragen zu stellen; dennoch ist von einer Dialogform zu sprechen.

4. Werkanalyse

4.1. Gombrich Ernst H. - „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“

Der Österreicher Ernst H. Gombrich lebte von 1909-2001 und war ein britischer Kunsthistoriker. Aufgrund geringer Anstellungsaussichten, emigrierte er Mitte der dreißiger Jahre des neunzehnten Jahrhunderts nach England, wo er in der Bibliothek Warburg arbeitete. Nach Kriegsausbruch arbeitete er im Abhördienst der British Broadcasting Corporation, wo er deutsche Radiosendungen ins Englische übersetzte. Nach dem Krieg wirkte er bis zu seiner Pensionierung 1979 am Warburg Institut.

Eine Gemeinsamkeit teilt der Wiener mit dem deutschen Autor Erich Kästner, beide schrieben nicht aus eigenem Bedürfnis heraus für junge LeserInnen, sondern wurden von jemand Außenstehendem dazu angehalten. Wie es bei Kästner dazu kam wird in einem folgenden Kapitel behandelt.

In der achten Auflage Gombrichs „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“ richtet sich seine Enkelin Leonie Gombrich an die Leserschaft und erzählt von der Entstehungsgeschichte des Werks.

Zunächst muss man wissen, dass Gombrich eigentlich Kunstgeschichte studierte und nicht Geschichte. Dennoch gelang es ihm die Menschheitsgeschichte fesselnd und verständlich zu erzählen. Gleich nach seinem Studium 1935, schrieb er sein erstes Buch- jenes Buch „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“. Dazu kam es, weil Gombrich von einem befreundeten Lektoren gebeten wurde, ein englisches Kindergeschichtsbuch ins Deutsche zu übersetzen. Jener war von dem Werk jedoch nicht angetan und meinte zum Verleger Walter Neurath, er könnte selbst ein besseres schreiben, woraufhin er angehalten wurde ein Kapitel zu verfassen. Da der Verleger von diesem begeistert war, bat er um ein komplettes Manuskript, welches in nur sechs Wochen fertig zu sein hatte. 1936 erschien das Buch und wurde nach kürzester Zeit in fünf Sprachen übersetzt.

Während des zweiten Weltkriegs wurde Gombrichs Werk für junge Leser jedoch von den Nationalsozialisten verboten, da sein Charakter zu pazifistisch war. Lange geschah nichts, doch im Jahr 1985 erschien die zweite Auflage des Buches, mit einem neuen Schlusskapitel. Wir schreiben das Jahr 2017 in dem es sich bereits um die achte Auflage handelt und „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“ noch immer gerne gelesen wird.

(vgl. Leonie Gombrich in: „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser. 2017 S. 17-21)

4.1.1. Der sokratische Anspruch

Gombrichs Werk für junge Leser gliedert sich in vierzig Kapitel, die sich über 349 Seiten erstrecken. Es wird von den Menschen der Steinzeit, den Ägyptern, Phöniziern, Indern, Römern, Christen, etc. erzählt. Das Besondere an Gombrichs Erzählstil ist, dass die LeserInnen nicht mit nüchternem Faktenwissen konfrontiert werden. Viel mehr kommt während des Lesens das Gefühl auf, dem Autor gegenüber zu sitzen und ein Gespräch mit ihm zu führen. Die liegt an der Art und Weise, wie Gombrich seinen jungen LeserInnen begegnet. Bereits auf der ersten Seite des ersten Kapitels „Es war einmal“ tritt Gombrich in ein direktes Gespräch mit seinen jungen LeserInnen:

„Alle Geschichten fangen mit ‘Es war einmal’ an. Unsere Geschichte will nur von dem erzählen, was einmal war. Einmal warst du klein und hast im Stehen kaum zur Hand deiner Mutter hinaufgereicht. Kannst du dich erinnern? Wenn du willst, kannst du eine Geschichte erzählen, die so anfängt: [...]“ (Gombrich: Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser 2017. S. 22)

Zwischen all den Informationen, die Gombrich den LeserInnen zu vermitteln bemüht ist, vergisst er nicht auf sie und bezieht sie daher in seine historischen Erläuterungen, mit ein:

„Erinnerst du dich vielleicht an die Sage vom bösen Minotaurus, der halb Mensch und halb Stier war und der in seinem Labyrinth saß, wohin ihm die Griechen Menschenopfer schicken mussten? Weißt du, wo das spielte? Eben in Kreta.“ (ebd. S. 60)

Der Autor begegnet seinen LeserInnen nicht notwendig als der Allwissende oder Oberlehrer, vielmehr nimmt er sie auf eine Reise mit und agiert als Reiseleiter durch die Zeitalter der Menschheit.

„Zwischen 550 und 500 vor Christus hast sich auf der Welt etwas Merkwürdiges zugetragen. Eigentlich verstehe ich auch nicht, wie es zugegangen ist, aber das ist gerade das Spannenden daran: [...]“ (ebd. S. 63)

Der Autor zeigt literarische Empathie und ist bemüht sich in seine Zielgruppe hineinzuversetzen, dies zeigt sich dadurch, dass möglich aufkommende Fragen thematisiert:

„So sind die Athener reich geworden und konnten beginnen, mit ihren Begabungen auch ganz großes zu leisten. Jetzt wirst du aber ungeduldig und sagst: Also, was haben die Athener so Großartiges gekonnt? Und ich muss sagen: Eigentlich alles, [...]“ (ebd. S. 75-76)

Gombrich traut seinen LeserInnen Reflexions-sowie Kritikfähigkeit zu, was durch folgende zitierte Buchstellen, deutlich werden soll:

*„Aber für seine Wünsche kann man doch nicht, wirst du sagen. Buddha war anderer Ansicht.“
(ebd. S. 84)*

„Du wirst sagen: Was nützt eine gemeinsame Schrift, wenn die Sprachen verschieden sind, sodass niemand verstehen kann, was da geschrieben steht? Aber bei der chinesischen Schrift ist das nicht so.“ (ebd. S. 87)

Neben der Fähigkeit zur Reflexion und Kritik, gesteht er seiner Zielgruppe auch eine gewisse Merkfähigkeit zu:

„Denn zur selben Zeit, als in Indien Buddha die Menschen vom Leid erlösen wollte (du weißt noch, das war um 500 vor Christus), [...]“ (ebd. S. 88)

„Weißt du noch, wer 444 vor Christi Geburt an die Regierung gekommen ist?“ (ebd. S. 142)

Gombrich begegnet seinen LeserInnen auf der Ebene des Du's, ohne negativen Beigeschmacks eines allwissenden Onkels, sondern vielmehr wie ein älterer Freund, der eine aufregende Geschichte erzählt. Zugleich mutet dieser Freund seinen LeserInnen etwas zu, sie werden zum Mitdenken angehalten.

Trotz der zahlreichen Fragen und direkten Anreden, die zum Selber-Denken einladen, weist das Werk „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“ von Ernst H. Gombrich, keine sokratischen Züge auf.

Um die Tatsache zu begründen, sollen hier nochmals die Begriffsexplikation angeführt werden:

Bei Sokrates handelt es sich um Dialoge die er führt, ein Gespräch zwischen zwei Menschen bei dem Sokrates bemüht ist, die Unwissenheit des Gegenübers zu demonstrieren, um ihm bei der Geburt seiner Ideen behilflich sein zu können.

Leonard Nelson, Begründer der Sokratischen Methode bzw. des Neo-sokratischen Gesprächs versteht darunter *„nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen.“ (Nelson 1929: 3)*

Gustav Heckmann fasst es wie folgt zusammen: „*Sokratische Methode im weitesten Sinne wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näher zu kommen suchen.*“ (Heckmann 1993: 13)

Auch Gisela Raupach-Strey skizziert 2002 ihre Vorstellung vom Sokratischen Gespräch: „*Ein Sokratisches Gespräch ist eine von der Erfahrung ausgehende, personenbezogene und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches (d.h. etwas Grundlegendes Betreffendes) Problem mit dem Ziel, die nach gemeinsamer, vernünftiger Prüfung gefundene Einsicht schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.*“ (Raupach-Strey: 2002. S. 41)

4.1.2. Conclusio

Gombrichs Werk, welches zunächst aufgrund der umgesetzten, dialogischen Erzählweise den Eindruck erweckt sokratischen Anspruch zu haben, stellt sich als ein Jugendbuch heraus, welches jedoch keine sokratischen Eigenschaften, im Sinne der definierten Richtlinien, aufweist. An dieser Stelle soll zusammenfassend und erläuternd auf die Tatsache eingegangen werden, dass in diesem Werk, neben der Dialogizität keine mæutischen Merkmale aufzufinden sind und das Werk daher, keinen sokratischen Anspruch stellt.

Dafür ist es notwendig nochmals an Nelsons, Heckmanns und Raupach-Streys Ideen anzuführen: Bei den genannten Denkern und der genannten Denkerin, steht beim mæutischen Verfahren ein Gespräch zwischen mehreren Personen im Zentrum. Heckmann und Raupach-Strey sprechen ebenso davon, im Zuge des Dialogs einer Wahrheit näher zu kommen. Dies soll sich in einer argumentierenden Suche vollziehen, mit dem Ziel einen gemeinsamen Konsens, hinsichtlich des philosophischen Problems zu finden.

In Gombrichs Werk stellt sich jedoch kein philosophisches Problem. Die Fragen die der Autor an die LeserInnen stellt haben keinen sokratischen Charakter. Sie regen zwar zum Nachdenken an, jedoch führt jener Gedankenprozess zu keiner Wahrheitsfindung, da es sich um weder eine philosophische noch religiöse Problematik handelt, die es zu lösen gilt. Die Fragen ermöglichen keinen autonomen Erkenntnisgewinn, denn Gombrich liefert selbst die Antworten auf seine gestellten Fragen. Viel mehr, als bei der „Geburt von Gedanken“ zu helfen, erzählt

Gombrich eine Geschichte. Man kann sagen, dass seine Fragen dem Ziel dienen, die Aufmerksamkeit der LeserInnen stets zu wecken. Durch das Gefühl in ein Gespräch integriert zu sein, wird ein stetiges und aufmerksames Weiterlesen bewerkstelligt.

Aufgrund der zuvor genannten fehlenden Komponenten, die abschließend zusammengefasst werden sollen, kann trotz des Vorhandenseins einer Dialogizität, von keinem Werk mit sokratischem Anspruch, gesprochen werden:

Das Fehlen einer philosophischen Problemstellung, die es zu lösen gilt, bzw. die Möglichkeit Erkenntnis zu erlangen, sind unter anderem ein Punkt, weshalb das Werk, der sokratischen Tradition nicht zugeordnet werden kann. Ebenso wenig existieren Protagonisten, deren Gespräche sokratischer Natur sind. Für die LeserInnen gibt es keine Leerstellen gedanklich zu füllen, ihre autonome Denkleistung wird kaum gefordert und ebenso wenig gilt es Begriffe zu klären.

Der Autor wirkt weder als Gesprächsleiter, der mit seinen Fragen zur Erkenntnis verhelfen will, noch als Allwissender, der dies jedoch nicht zeigt. In jeder Zeile ist Gombrichs Wissen über die Weltgeschichte präsent. Er gibt sich nicht als jener der weiß, dass er nichts weiß. In diesem Werk der KJL stehen historisches Wissen, Daten und Fakten im Zentrum; die in dieser Lektüre nicht in Frage gestellt, sondern im Zuge eines Gespräches vermittelt werden, so herrscht eine pädagogisch-dialogische Erzählweise vor, jedoch keine die dem Adjektiv *sokratisch* gerecht wird.

Dennoch kann Gombrichs Werk als Gesprächsanlass für ein sokratisches Gespräch herangezogen werden. Davon ausgehend könnte folgende Frage formuliert und erörtert werden „Woher wissen wir überhaupt etwas über geschichtliche Vorgänge?“. Anhand dieser Frage kann ein sokratisches Gespräch nach Heckmann geführt werden, welches zu einem erkenntnisreichen Konsens führen soll.

4.2 Kästner Erich - „Emil und die Detektive“

4.2.1. Inhalt

Bei diesem Werk handelt es sich, wie auf der ersten Seite des Buches geschrieben steht, um einen Roman für Kinder von Erich Kästner. Es ist zugleich Kästners erster Roman für diese Zielgruppe, der im Jahr 1929 erschienen ist. Es wird vorrangig das Stadtleben in den zwanziger Jahren in Deutschland dargestellt. Die Handlung dreht sich um den zwölfjährigen Emil, der mit seiner Mutter in der Kleinstadt Neustadt lebt. Erstmals reist Emil in den Ferien alleine nach Berlin um Verwandte zu besuchen. Die Mutter arbeitete viel um Emil die Reise zu ermöglichen und ihrer eigenen Mutter Geld zukommen lassen zu können. Doch während der Zugfahrt schläft Emil ein und als er munter wird, ist das hart erarbeitete Geld der Mutter gestohlen. Es wurde Emil von einem Mitreisenden namens Grundeis entwendet. Emil traut sich nicht polizeiliche Hilfe aufzusuchen, da er in seiner Heimatstadt, eine Statute verunstaltet hat. Aus diesem Grund beschließt er das Problem auf eigene Faust zu lösen. Emil Tischbein steigt bei der nächsten Station aus und entdeckt den Dieb, der durch seinen steifen Huft leicht zu erkennen ist. Was folgt ist eine Verfolgungsjagd durch Berlin. Zu einem vorübergehenden Ende kommt diese in einem Café, in das sich der Dieb zur Ruhe setzt. Durch Zufall lernt Emil hier andere Kinder kennen, die ihm dabei helfen wollen das Geld wieder zu bekommen. Die detektivischen jungen Freunde teilen sich in Gruppen mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen auf. Damit sich Emils Oma keine Sorgen macht, lässt er ihr eine entwarnende Nachricht zukommen. Emil und seine Freunde können in Erfahrung bringen welches Hotel den Dieb beherbergt. Sie schaffen es sich mit dem Sohn des Hotelinhabers anzufreunden, welcher Emil ein Zimmer besorgt. Als der Dieb Grundeis am nächsten Morgen vor hat das Hotel zu verlassen, ist er umringt von einer Kinderhorde, die dafür brennt sich an der Jagd nach dem Dieb zu beteiligen. Grundeis hat Probleme damit die Kinder los zu werden, wittert Gefahr und möchte das gestohlene Geld auf der Bank wechseln lassen. Emil und seine Detektivfreunde stellen den Dieb jedoch in der Bank und konfrontieren ihn mit der Diebstahlschuldigung. Überführen kann Emil ihn, indem er auf die Einstichlöcher der Stecknadel, die das Geld in seiner Innentasche befestigt hatte, verweist. Jene müsse Löcher in den Scheinen hinterlassen haben, so dass Emil beweisen kann, dass es sich tatsächlich um sein Geld handelt. Als es dem Dieb bewusst wird, versucht er zu flüchten, wird jedoch von Kindern und einem Polizisten daran gehindert. Bei Grundeis handelt es sich um einen gesuchten Bankräuber, weswegen Emil aufgrund seiner Überführung eine Belohnung im Wert von Tausend Mark erhält. Ebenso wird

von Erich Kästner ein Artikel über ihn verfasst, der in der Zeitung erscheint. Mit dem Geld holt Emil seine Mutter nach Berlin, kauft ihr eine Trockenhaube für den Frisiersalon und schenkt ihr einen mit Pelz gefütterten Mantel.

4.2.2. Der sokratische Anspruch

4.2.2.1 „Unrecht ist weder zu tun noch zu vergelten“ – Sokrates

Kennt man nun den Inhalt des kästnerischen Werkes, scheint unklar welche sokratischen Züge oder Eigenschaften sich in diesem kriminalistischen Kinderroman verbergen. Doch bei genauerer Betrachtung sind die Parallelen unübersehbar.

Es gibt eine Schlüsselszene in „Emil und die Detektive“, welche stark an Platons Dialog Kriton erinnert: Sokrates war wegen Asebie bzw. Gottlosigkeit und Verführung der Jugend zum Tod durch den Schierlingsbecher verurteilt worden. Zwischen dem Urteil und seinem Tod verweilte er im Gefängnis, wo er Besuch von Kriton erhielt. Jener wollte den antiken Philosophen zur Flucht überreden, da das Urteil des Gerichts ungerecht war. Doch Sokrates war dagegen und erläuterte seine Entscheidung auch auf das Ausführlichste.

Seiner Entscheidung liegen Sokrates' philosophische Grundsätze zu Grunde, er ratet ab sich an konventionellen Ansichten zu orientieren, jedoch der Vernunft als Maßgebende zu gehorchen. Die Kernaussage, dieses Dialogs ist jedoch, dass Unrecht nicht mit Unrecht vergolten werden darf. In diesem Zusammenhang stellt Sokrates' Verurteilung das erste Unrecht dar, während die Flucht, so sie geschehe, das zweite darstellen würde. Sokrates vertrat jedoch die Ansicht, dass Verpflichtungen einzuhalten sind und diesen Prinzipien zu folgen, stehe über dem Leben.

In Platons Dialog wirft Sokrates seinem Gegenüber Kriton eine hohe Zahl an Argumenten entgegen, die gegen eine Flucht sprechen. Sokrates Prinzipien nach, darf er sich als Bürger Athens keinem Gerichtsurteil entziehen, da dieser Akt ein unrechter wäre und somit die Gültigkeit der Gesetze in Frage stellen würde. Wo doch diese Gesetze die Grundlage für ein geordnetes Zusammenleben sind.

Kriton befindet sich in einem Gewissenskonflikt, er ist sich des Unrechts, welches Sokrates zu Teil wurde, bewusst und möchte ihn aus diesem Grund davor bewahren. Doch nach seinem

Gespräch mit ihm und Sokrates' Argumenten, welchen er nur zustimmen kann, wird er sich Sokrates' unerschütterlichen Überzeugung bewusst. (vgl. Platon: 1985)

4.2.2.2 „Wenn wir ihm das Geld klauen, sind wir Diebe genau, wie er“ – Professor

Eine Problematik derselben Art lässt sich in Kästners „Emil und die Detektive“ finden. Emil und seine Freunde versammeln sich im Kinohof um das weitere Vorgehen zu besprechen, dabei diskutieren sie über rechtes und unrechtes Verhalten um den Dieb zu stellen. Im Zuge dieser Debatte werden unterschiedliche Standpunkte hinsichtlich moralischem Verhalten und Eigentum deutlich. Es scheint als befänden sich die jungen Detektive in einem moralischen Dilemma: Ist es rechtens dem Dieb das Geld zurück zu stehlen?

„ ‚Unsinn!‘, sagte Traugott. ‚Wir werden ihm das Geld, das er geklaut hat, wieder klauen!‘ ‚Ach was‘, erklärte der Professor. ‚Wenn wir ihm das Geld klauen, sind wir selber Diebe, genau wie er!‘ ‚Du bist verrückt!‘, rief Traugott. ‚Wenn mir jemand was stiehlt, und ich stehl [sic!] es ihm wieder, bin ich doch kein Dieb!‘ ‚Der Professor hat sicher recht‘, griff Emil ein. ‚Wenn ich jemandem heimlich etwas wegnehme, bin ich ein Dieb. Ob es ihm gehört oder ob er es mir erst gestohlen hat, ist egal.‘ ‚Genauso ist es‘, sagte der Professor. ‚Wie wir nun den Schuft fangen, wissen wir noch nicht. Nur er muss das Geld freiwillig hergeben. Stehlen wäre idiotisch.‘ ‚Das verstehe ich nicht‘, meinte der kleine Dienstag. ‚Was mein ist, kann ich dich nicht stehlen können! Was mein ist, ist eben mein. Auch in einer fremden Tasche!‘ ‚Das sind Sachen die schwer zu verstehen sind‘, sagte der Professor. ‚Moralisch hast du ja recht. Aber bestraft wirst du trotzdem. Das verstehen sogar viele Erwachsene nicht. Aber es ist so!‘ ‚Nagut‘, sagte Traugott.“ (Kästner 1938: 44) Emil und der Professor versuchen zu erklären, warum es Unrecht wäre, das Geld zurück zu stehlen, wobei sie dabei Sokrates' Standpunkt vertreten, dass Unrecht weder zu tun noch zu vergelten sei, bzw. man durch seine Taten, die Gesetze des Staates nicht verneinen sollte. Dennoch geraten „[...] das Recht auf Eigentum des Diebes und der Anspruch von Emil, sein Recht auf Eigentum geltend zu machen, [...] in Konflikt.“ (Hilvert 2013: 55)

Ebenso wie Sokrates gegen seine Flucht argumentierte, aufgrund der Verletzung seiner philosophischen Prinzipien die damit einhergehen würde, müssen nun auch Emil und seine Freunde einen Weg finden, um nicht gegen die Loyalitätspflicht des Bürgers, gegenüber dem Staat

zu verstoßen (im Sinne Sokrates´). Stählten sie das Geld zurück, so wäre es ein Verstoß bzw. eine Verletzung diesen, womit sogar eine negative Konsequenz für Emil und seine Freunde verbunden wäre. *„Emil und der Professor sind sich ihres Dilemmas bewusst, [...] denn über die Gruppe identifizieren sie sich als Detektive, wodurch sie der Moral verpflichtet sind, sich an Gesetz und Ordnung zu halten.“* (Hilvert: 2013, S. 56)

Aufgrund dieser Überzeugung bleibt Sokrates im Gefängnis und lässt in weiterer Folge das unrechte Urteil über sich ergehen. Für ihn ist es das einzig Vernünftige und Richtige. Auch die jungen Detektive finden eine Lösung, die moralisch vertretbar ist: Sie werden sich einig, dass sie Grundeis in eine Situation bringen müssen, in der er ihnen das Geld freiwillig aushändigt. Dieser Lösungsansatz lässt Spielraum für eine Interpretation, dass Kästner seine Detektive zu dieser Entscheidung kommen lässt, um subtil Kritik zu üben, dass sich zumindest Kinder an das Gesetz halten sollen, wenn es schon Erwachsenen nicht möglich ist.

Diese soeben erläuterte Schlüsselszene hat viel mit Platons Dialog Kriton gemein. Der Unterschied liegt jedoch in der Gesprächsart: Während es sich beim antiken Relikt um einen Dialog handelt, führen die Detektive ein Gespräch, ein so möchte man meinen, sokratisches Gespräch in der Heckmann´schen Tradition. Jener Diskurs über die rechte Vorgehensweise in der Detektivarbeit unterscheidet sich von Nelson´s und Heckmanns Idee der Gesprächsführung, einem Moderator. Wo es jedoch eine Überschneidung gibt, ist der Ausgang von konkreten Erfahrungen der GesprächsteilnehmerInnen, wobei in klar definierten Abstraktionsschritten die Lösung einer Frage gesucht wird, die im Konsens aller getroffen werden soll. So überlegen und diskutieren die jungen Detektive, welcher Plan rechtens wäre: Das Geld zurückstehlen oder nicht. Am Ende des Gesprächs wird jedoch ein Konsens gefunden, die Idee des Professors wird gewählt; der Dieb muss ihnen das Geld freiwillig aushändigen, damit seitens Emil und seinen Freunden kein Unrecht begangen wird.

In der Tradition Gustav Heckmanns stellt das Gespräch, ein Hilfsmittel des Denkens dar, bei dem die TeilnehmerInnen die Einsicht im eigenen Geist auffinden; auch Traugott korrigiert seine ursprüngliche Wahrheit (das Geld zurück zu stehlen) vom rechten Handeln

4.2.2.3 Der Dialog zwischen Kästner und den Rezipienten

Über Figuren oder die Erzählerstimme lassen sich ebenso, wie während eines zwischenmenschlichen Dialogs, Werte vermitteln bzw. Fragen ergründen. Kästner wird oftmals als Moralist bezeichnet, was aus den Inhalten seiner Werke resultiert. Selbst in seinem Kinderroman „Emil und die Detektive“ werden moralische Werte vermittelt, im Vordergrund steht die Frage von „Recht und Unrecht“. Durch die Gespräche und Handlungen seiner Protagonisten vermittelt er seinen jungen Rezipienten moralische Vorstellungen und zeigt zugleich sein Vertrauen in das moralische Wissen sowie Verständnis von Zwölfjährigen.

Sonja Hilvert untersucht in ihrer Examensarbeit die literarische Wertevermittlung sowie die Vermittlung von Moralvorstellungen in Kinderkrimis, unter anderem in „Emil und die Detektive“. Um dieses Untersuchungsfeld näher zu beleuchten, thematisiert sie die Rolle der Erzählinstanz in Kästners erstem Kinderroman. Hierbei vertritt sie die Meinung, dass jene Instanz ein wertvoller Transporteur von Werten sowie Moralvorstellungen sei. Um dieses zu demonstrieren greift sie auf eine Szene aus dem Buch zurück, welche auch hier thematisiert werden soll.

Die Lesestelle schildert Emils Fahrt mit der Berliner-Straßenbahnlinie 177. Zunächst vertieft in seiner Verfolgung des Diebs, fällt ihm im nächsten Moment ein, dass er kein Geld mehr für die Fahrkarte besitzt. Schließlich kommt der Schaffner auf Emil zu und fragt nach dem Fahrschein. Emil ist davon überzeugt, dass seiner Diebstahl-Geschichte kein Glauben geschenkt wird, aus diesem Grund lügt er und meint er habe sein Geld verloren. Daraufhin fordert ihn der Schaffner auf, die Straßenbahn in der nächsten Station zu verlassen. Doch so weit kommt es nicht, denn ein Mann, der die Situation mitbekommen hat, hilft Emil in dem er ihm den Fahrschein zahlt. Der Schaffner jedoch reagiert mit Entsetzten, auf die hilfsbereite Handlung des Mannes: *„Was glauben Sie, wie viele Jungen da täglich raufkommen und einem weismachen sie hätten das Geld vergessen. Hinterher lachen sie uns aus. Entschlossene entgegnet ihm der Herr: „Der hier lacht uns nicht aus.“ (Kästner 1938: 73)*

„Mit seiner klaren und präzisen Aussage [...], vertritt der Herr mit der Zeitung die Moralvorstellung, dass es nicht rechtens ist, Verallgemeinerungen vorzunehmen und alle Jungen über einen Kamm zu scheren.“ (Hilvert 2013: 52)

In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass sich im weiteren Verlauf der Handlung herausstellt, dass jener Herr der Journalist Erich Kästner ist, welcher am Ende der Geschichte einen Artikel über den Helden Emil veröffentlicht. Hierzu meint Hilvert, dass Kästner sich

mit den Werten in seinem Werk identifizieren kann und diese daher nicht nur über die Erzählinstanz kommunizieren möchte. (vgl. Hilvert: 2013, S.52)

Durch diese Szene wird verdeutlicht, dass es sich um einen auktorialen Erzähler handelt. Er bringt sich jedoch durch Bewertungen der Handlungen und Aussagen seiner Figuren, selbst in die Erzählung ein „[...] und wird unterdessen als Sprecher mit bestimmten Werten und Normen erkennbar.“ (ebd. S.52) In Hilverts Examensarbeit findet sich die Anmerkung, dass Kästner durch die bewertende Erzählinstanz, den Vorgang der Rezeption beeinflusst. (vgl. ebd.)

Man kann durchaus meinen es handle sich um eine gelenkte Rezeption. Die Lektüre bewirkt zwangsläufig, dass sich die jungen LeserInnen damit auseinandersetzen, was sie für richtig und falsch befinden, sowie ein kritischer Blick auf die Erwachsenenwelt. In dem der Narrator sich durch Kommentare einbringt wie „*Ach die Menschen hatten so ernste Gesichter!*“ (Kästner 1938: 71) „*Niemand will von den Sorgen des andern wissen. Jeder hat mit seinen eigenen Sorgen und Freuden genug zu tun.*“ (Kästner 1938: 75) Kästner betont hier die Anonymität, die vor allem in der Großstadt herrscht und auch wenn ein Zwölfjähriger etwas hilflos und verloren wirkt, scheint sich niemand dafür zu interessieren. Emil ist allein auf sich gestellt, obwohl er doch von vielen Erwachsenen umgeben ist, die ihm helfen könnten. Die Erzählinstanz bewirkt somit eine Solidarisierung mit dem Protagonisten, die kindlichen LeserInnen verbünden sich mit ihrem kindlichen Helden, ohne auf die Hilfe der Erwachsenen zurückzugreifen. Sie vertrauen auf die Lösungen des Protagonisten, deren Werte und Einstellungen auch sie bald übernehmen, da es auch die des Autors und der Erzählinstanz sind und sich wie ein roter Faden durch die Lektüre ziehen.

Kästner kommuniziert nicht nur im Zuge der Handlung, als Kommentator mit den jungen Lesern; bereits zu Beginn des Werkes richtet er sich direkt an seine junge Zielgruppe: „*Euch kann ich's ja ruhig sagen: Die Sache mit Emil kam mir selber unerwartet.*“ (Kästner 1938: 5)

Das Vorwort, kann als ein Peritext definiert werden, er bildet eine Art Brücke zwischen Text und LeserInnen oder realen und fiktionalen Welt. Gerard Genette, der den Begriff Paratext prägte, unterscheidet zwischen auktorialen und allographen Texten. Bei Kästners Vorwort in „*Emil und die Detektive*“ handelt es sich um ein auktoriales Vorwort, es wurde vom Autor des Textes verfasst. Im Vorwort erleben die Rezipienten, den Ich-Erzähler, als Erich Kästner, den Autor; nirgendwo ist die Rede vom Journalisten Erich Kästner, so er in der Handlung auftritt. Somit lässt sich in diesem Kinderroman eine zweifache Selbstdarstellung Kästners

finden, sowohl eine auktoriale, als auch eine aktionale, welche in der Handlung verortet ist. (vgl. Ewers:2015, S. 229)

Der Wunsch Kästners mit seinen kindlichen Lesern zu kommunizieren, schwingt von Beginn an mit, bis zum Ende. Zunächst richtet er sich im Vorwort an sie, worin er berichtet, wie es zu diesem Kinderroman kam. Mit der Beendigung des Vorworts, scheint auch eine Fortsetzung des Autorenwortes, als Schöpfer der Geschichte, nicht mehr möglich. Sobald diese beginnt, hält sich der Narrator im Hintergrund, die Lösung für dieses Problem bringt er mit der Figur des Journalisten Erich Kästner, sowie einem kommentierenden Sprecher.

Er wird zu einer Figur der Fiktionswelt, bei der zwischen einer handelnden und erzählenden Konstitution unterschieden werden muss. Die Erzählende findet man dort im Text, wo sie kommentiert, bewertet und sich direkt an die Leser richtet, wodurch, wie bereits erwähnt, der Rezeptionsvorgang der jungen Leser beeinflusst wird. Sie werden angehalten sich Gedanken zu machen. Kästner macht seinen kindlichen Lesern nichts vor: Die Welt ist nicht gut und die Menschen könnten besser sein. Es existieren Armut, Lüge und Verbrechen. Kästner macht dennoch Mut, man muss selber besser werden, die Welt braucht tapfere, ehrliche und fleißige junge Leute, die nicht daran zweifeln, dass Hindernisse unüberwindbar sind. Eben diese Intention vermittelt Kästner über seine Figuren als auch Erzählinstanz.

Kästners duale Selbstdarstellung wurde bereits angesprochen, als Autor bzw. Vorredner im Vorwort und in der Handlung als fiktionale Figur. Beide stehen Emil wertschätzend, aufgrund seiner moralischen Qualitäten, gegenüber. So verhilft ihm der fiktionale Kästner auch beim Aufstieg zur Berühmtheit, durch die Veröffentlichung des Zeitungsartikels. (vgl. Ewers: 2010, S. 231)

4.2.2.3. Die „kästner'sche Ironie“

Sokrates' Mäeutik implizierte seine vorgetäuschte Unwissenheit, die als die sokratische Ironie gehandelt wird. In der Forschung zu Kästners Stil und seiner Sprache geht es kaum um die ästhetischen Qualitäten seiner Werke, viel mehr wird seinen satirischen sowie humoristischen Elementen Aufmerksamkeit geschenkt. Die Kritik an Kästners Sprachstil geht überwiegend dahin, dass sie unspektakulär, unliterarisch und umgangssprachlich sei. Bei diesen Kritikpunkten handelt es sich jedoch um jene Charakteristika die Kästners Kinderroman so innova-

tiv machten, wie auch Karl-Willhelm Schmidt bemerkt, als er sich zu „Emil und die Detektive“ äußert: „*Innovativ und modern mutet Kästners Versuch an, seine Protagonisten möglichst lebensecht, natürlich und authentisch sprechen zu lassen und diese durch unterschiedliche, je spezifische Sprachstile zu individualisieren und zu charakterisieren.*“ (Schmidt: 2004)

In Emil und die Detektive, muss nicht lange nach der Ironie gesucht werden, fündig wird die Leserschaft bereits in Kästners Vorwort. Der fiktive Autor, welcher das Wort an die Kinder richtet, macht mit seinen ironischen Erläuterungen deutlich, dass nicht der Realitätsanspruch im Fokus steht, wie die Suche nach der richtigen Anzahl Walfischbeinen zeigt. Seine Begründung für die Dringlichkeit des Wissens um die Walfischbeine, macht die parodistische Absicht seiner Erläuterung deutlich:

„Denn wenn in diesem Augenblick der Walfisch mit dem verkehrten Bein aus dem Urwald getreten wäre, hätte ihn der Häuptling Rabenaas, auch ‚Die schnelle Post‘ genannt, unmöglich [mit seinem mit heißen Bratäpfeln geladenes Taschenmesser] treffen können. (Kästner 1938: 4)

Auch die Erzählkommentare des Narrators, sind in eine ironische, augenzwinkernde Hülle verpackt, verfehlen ihr Ziel jedoch nicht, die Moralvorstellungen zu vermitteln.

4.2.3. Kästner und Sokrates

Beschäftigt man sich mit Erich Kästner, wird einem bald die Affinität bewusst, die der Autor und Journalist für den antiken Philosophen hegte. Um dieses zu zeigen soll hier das von ihm im Jahr 1967 verfasste Epigramm Eingang finden, welches den Titel „Sokrates zugeeignet“ trägt.

*„Es ist schon so: Die Fragen sind es,
aus denen das, was bleibt entsteht.
Denkt an die Frage jenes Kindes:
„Was tut der Wind, wenn er nicht weht?“ (Kästner 2004: 18)*

Dieses Epigramm soll jedoch nicht das einzige Beispiel für Kästners Affinität bleiben, auch seine Rede auf einer Protestkundgebung am 20.Mai.1958, gegen Atomwaffen, soll erwähnt

werden. Es handelt sich um „Rede an die Studenten“, wobei nur der Anfang und das Ende zitiert werden:

*„Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,
ich bin nur gekommen, um Ihnen von einem gemeinsamen alten Bekannten
Grüße zu überbringen. Von einem sehr alten Bekannten. Von Sokrates.
Er bereist zurzeit Westdeutschland, und das darf uns nicht weiter wundern.
Schließlich ist er ja, unter anderem der Begründer und klassische Meister
jener Disziplin, die man heute Meinungsforschung' nennt. Er hat sich bei uns um-
getan und umgesehen. Er hat gefragt und zugehört. Und als er sich
vor ein paar Tagen, am Ende seiner Deutschlandreise, mit mir traf, kam er gerade
aus Bonn.*

Er hat, wie er mit erzählte, den Herren in Bonn einige Fragen gestellt. [...]“

(Kästner zitiert nach Schmideler: 2012, S. 131)

Das Ende der Rede lautet wie folgt:

„Liebe Kommilitonen, ich habe mich meines Auftrags entledigt: Ich habe Ihnen die Grüße unseres gemeinsamen alten Bekannten ausgerichtet. Zum Abschied sagte er: Ich liebe die Jugend und die Zukunft. Deswegen wurde ich ja auch im Jahre 399 vor eurer Zeitrechnung als ‚Freidenker‘, also als freier Denker, und als Verführer der Jugend zum Tode verurteilt. Ein Glück für die Nachwelt und die Jugend, sage ich, daß [sic!] Sie unsterblich Sind!“

(Kästner zitiert nach ebd.)

„Kästner fasst diesen Brückenschlag [zwischen Atomtheorie Demokrits und der Atompolitik der Bundesregierung zu Kästner's Zeit] in einen fingierten klassisch-sokratischen Dialog, in dem er aus der distanzierten Rolle des Vermittlers der Bundesregierung die Leviten liest und die Studenten gleichzeitig ermutigt, beide für demokratische Verantwortung in die Pflicht nehmend.“ (ebd. S. 132)

Kästners Affinität für Sokrates findet auch Eingang in einen Zeitungsartikel von Eugenle Schwarzwald, der 2013 in der Presse online erschienen war. *„Trotz der sokratischen Methode, die Erich Kästner mit Vorliebe anwendet, verschmäht er es, ein Führer der Jugend zu sein.“*, schreibt Eugenle, jedoch geht dieser nicht näher auf die Methode des Sokrates ein. (Schwarzwald in: diepresse.com, 28.06.2013)

Kästner tat es Sokrates gleich und begegnete seinen kindlichen Lesern nicht als Oberlehrer, sondern als Gleichgesinnter auf Augenhöhe, so kommt die Figur des Erich Kästners auch immer wieder in der Lektüre, als Unterstützer Emils, vor. Kästner machte Kinder zu den Helden des Alltags und sprach ihre Sprache, mit welcher er es beherrschte, die für ihn wichtigen moralischen Werte zu thematisieren. In Emil schwingt der Glaube an eine bessere Welt mit, sofern der Mensch auch besser würde. Sokrates vertrat die Überzeugung, dass der richtigen Erkenntnis, die richtige Handlung folgen würde. Die zuvor behandelte Schlüsselszene, in welcher die jungen Detektive, über das rechte Handeln diskutieren, zeigt, dass auch Kästner jene sokratische Überzeugung vertrat. Die richtige Erkenntnis ist jene, dass sie selbst zu Dieben würden, stahlten sie das Geld zurück, daraus folgt die richtige Handlung; Grundeis müsse das Geld freiwillig aushändigen.

Kästner bewahrt sich einen auktorialen Erzähler, der ebenso als moralische Instanz fungiert und als Sprecher auftritt. Die Überschrift des letzten Kapitels formuliert die Frage *„Läßt sich daraus etwas lernen?“* und richtet sich an die kindliche Leserschaft, die Emil während seines

Großstadtabenteurers begleitet hat. Bei Sokrates hätte die Frage „Was lässt sich daraus lernen?“ gelaute, doch die Intention Kästners ist ident mit der des Sokrates, hinsichtlich der sokratischen Was-Fragen.

4.2.4. **Conclusio**

Kästner strebte moralische Aufklärung an, hinter seinen Kinderbüchern versteckt sich eine moraldidaktische Absicht. Beim Lesen wird deutlich, dass Kästner an die Erziehbarkeit der Jugend glaubte; sein Glaube galt der Jugend, was auch in seinen Kinderromanen spürbar ist. Er hatte zum Ziel, die moralische Besserung der Menschen, wobei er bei den Jüngsten ansetzte und ihnen angemessene Rollenbilder schuf; so auch den rechtschaffenden Emil Tischbein. In „Emil und die Detektive“ konfrontiert der Autor seine LeserInnen mit dem gesellschaftlichen Problem des Diebstahls und der Eigensucht. Alleine werden sie damit jedoch nicht gelassen, denn Kästner bietet ihnen Lösungsmuster. Für seine LeserInnen ist Erich Kästner ein Verbündeter, der zur Vermittlung von Tugenden und Werten fähig ist, ohne als Oberlehrer aufzutreten. In der Erziehung sah er die einzige Maßnahme um Einfluss auf die Gesellschaft zu nehmen.

In Sokrates' Betrachtungsweise stellen Glück und Tugend eine Einheit dar, die als Ziel persönlicher Lebensgestaltung gesehen werden müssen. (vgl. Hoyer: 2005, S. 60) Selbstreflexion ist die Grundlage des sokratischen Hauptziels die Erkenntnisprozesse anzustoßen. Letztere basieren auf einem reflektierenden Verständnis von seinem Selbst.

Kästners Roman weist zahlreiche sokratische Züge auf, bereits die Themen Moral und rechtes Handeln finden sich in den sokratischen Dialogen Platons. Auch die Gesprächsstruktur seiner Protagonisten mutet sokratisch an, wie auch das zuvor angeführte Beispiel beweist, wobei hier auch Nelson, genannt werden muss, dessen Idee vom sokratischen Gespräch ebenso zu finden ist. Auch die Ironie des Satirikers Kästner findet Eingang in die Kinderliteratur und in sein Werk „Emil und die Detektive“, zum einen ist es jene Ironie der vorgetäuschten Unwissenheit, bzw. das Auftreten eines Verbündeten und nicht das eines allwissenden Oberlehrers, welches Motiv stark an Sokrates erinnert. Zum anderen sind es ironische Aussagen, die vom fiktiven Autor oder Figuren im Werk getätigt werden, dahinter verbirgt sich zumeist eine moraldidaktische Aussage.

So lassen sich nicht nur bei Astrid Lindgren, sondern auch Erich Kästner sokratische Züge, vorfinden.

4.3. Lindgren Astrid - Pippi Langstrumpf

4.3.1. Der philosophische Gehalt in den Pippi-Erzählungen

Astrid Lindgrens „Pippi Langstrumpf“ ist über die schwedischen Grenzen hinaus weltbekannt. In ihrer Autobiografie „Das entschwundene Land“ erfahren die Leser, wie es zur Entstehung, des berühmten Mädchens mit den roten Zöpfen kam. Darin ist zu lesen, dass sich Lindgrens Tochter, die 1941 an einer Lungenentzündung erkrankt war und das Bett hüten musste, sich gerne Namen ausdachte und auch an jenem Tag den Wunsch äußerte, dass ihre Mutter ihr etwas über Pippi Langstrumpf erzählen solle. Dies war die Geburtsstunde von Pippi, jedoch hatte Lindgren nicht im Sinn Buchautorin zu werden, weswegen sie die Geschichten vorerst nicht aufschrieb. Wie es der Zufall jedoch möchte, verstauchte sie sich im März 1944 das Bein und musste sich schonen und in dieser Zeit schrieb sie die Abenteuer der kleinen Pippi nieder. Am zehnten Geburtstag ihrer Tochter, am 21. Mai 1944, schenkte ihr Lindgren das Manuskript. Doch sie überreichte es nicht nur ihrer Tochter, sondern sandte es auch einem schwedischen Verlag, der es jedoch ablehnte. Erst nach ihrem Erfolg mit „Britt-Mari erleichtert ihr Herz“, überarbeitete sie den Text von Pippi Langstrumpf und gewann einen Preis des „Raben & Sjörgen“ Verlags. Ebenso dieser Verlag war es, der das Manuskript zur Veröffentlichung annahm und auch später einige Lindgren Werke veröffentlichte.

Zunächst wurde Lindgrens Pippi Langstrumpf positiv aufgenommen, bis ein Psychologieprofessor, jenes Buch als geschmacklos befand und befürchtete, es würde andere Kinder inspirieren, ebenso geisteskrank zu handeln. (astridlindgren.se) Dies blieb jedoch nicht die einzige Debatte, um das nonkonformistische Mädchen aus der Villa Kunterbunt. Des Weiteren ist der Homepage von Astrid Lindgren zu entnehmen, dass 1995 die Anschuldigung kam, es sei der „Pippi-Kult“ Schuld an der fehlenden Reife der jungen Menschen. Auch eine Rassismusedebatte blieb nicht aus. Aufgrund der Wortverwendung „Neger“ in Lindgrens Buch wurde 2004 diskutiert, ob Pippi rassistisch sei. Die Bücher über Pippi Langstrumpf, sind globale Lieblinge

die in mehr als 70 Sprachen übersetzt wurden, neben all den Bewunderern, gab es ebenso Kritiker.

Das vorliegende Kapitel soll sich weder damit auseinandersetzen ob es sich bei Pippi um eine Rassistin handelt oder ob ihr nonkonformistisches Verhalten sie zu einem schlechten Vorbild macht. Vielmehr soll hier der philosophische Charakter Pippis näher beleuchtet und ihre Ähnlichkeit mit dem antiken Philosophen Sokrates, thematisiert werden.

Grundlage hierfür sind die drei Pippi-Bücher, sowie das Werk der beiden Norweger Jorgen Gaare und Oystein Sjaastad „Pippi und Sokrates“. Der Lektor und der norwegische Universitätslehrende beleuchten den philosophischen Gehalt, der in der Protagonistin Pippi und in den Geschichten über sie steckt. Wobei die beiden Autoren, die unverkennbare Ähnlichkeit zwischen Pippi und Sokrates ins Zentrum rücken. So finden neben Sokrates, jedoch auch andere Philosophen wie Nietzsche, Aristoteles oder z.B. Platon Erwähnung. Nicht nur in Zusammenhang mit Pippi, sondern auch im Kontext mit anderen Lindgren Figuren wie z.B. Michel oder Karlsson. Das hier vorliegende Kapitel ist jedoch bemüht, die Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten herauszuarbeiten, unter besonderer Berücksichtigung von Pippis Gesprächsführung.

Noch bevor näher auf Pippis Dialog-bzw. Gesprächsform eingegangen wird, sollen Lindgrens szenische Schilderungen über ihre Protagonistin, als ein philosophisches Werk begründet werden. Hier wird von einem philosophischen Verständnis ausgegangen, zu welchem Themen gezählt werden, die sich damit auseinandersetzen, wie man sich das Wissen um den Sinn des Lebens erkämpfen kann, oder die Idee bzw. Vorstellung von einem guten Leben zu haben, aber auch mit Werten und richtigem Verhalten. All die angesprochenen Themen lassen sich in Lindgrens Pippi Büchern finden; so macht sich Pippi das Leben wie es ihr gefällt, hat das Herz am richtigen Ort, jedoch weicht sie vom Normverhalten ab, weswegen es jedoch noch kein Fehlverhalten darstellt. Kant meinte, dass die Menschen vier Grundfragen stellen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? All diese Fragen kommen in irgendeiner Art und Weise in Lindgrens Pippi-Erzählungen vor.

Was kann ich wissen?

Die erste Frage „Was kann ich wissen?“, die Kant in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ behandelt, fragt nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Erkenntnis. In dieser Frage ä-

ßert sich bereits Pippis Ähnlichkeit mit Sokrates, den beiden ist gemein, dass wahres Wissen von der Natur gegeben sei, wie die Autoren des Buches „Pippi und Sokrates“ schreiben. Es gibt zwei Kapitel, in welchen Pippi die Schule besucht, wohingegen ihr erster Schulbesuch chaotischer als der zweite scheint. Während ihres ersten, möchte die Lehrerin Pippis Wissen in der Mathematik und der Rechtschreibung bzw. Lesen testen. Doch ihr ist bald klar, dass Pippi auf diesen Gebieten wenig gebildet ist. Pippi selbst, merkt nicht bzw. ist es ihr gleichgültig, wie wenig sie von den Kulturtechniken beherrscht wie diese Lesestelle belegen soll:

„Jeden Tag sobald die Schule aus war, rannten Thomas und Annika zur Villa Kunterbunt. Sie wollten nicht mal ihre Schularbeiten zu Hause machen, sondern nahmen ihre Schulbücher mit zu Pippi. ‚Das ist gut‘, sagte Pippi. ‚Setzt euch hierher und lernt; dann bleibt vielleicht auch an mit ein bisschen Gelehrsamkeit hängen. Nicht, dass ich das Gefühl hab [sic!], dass ich welche brauche, aber man kann vielleicht keine Wirklich-Feine-Dame werden, wenn man nicht lernt, wie viel Hottentotten es in Afrika gibt.‘ [...] ‚Aber bedenkt mal‘, sagte Pippi und legte nachdenklich ihren Finger an die Nase, ‚wenn ich gerade gelernt habe, wie viele Hottentotten es gibt, und einer davon bekommt Lungenentzündung und stirbt- dann war das ja alles umsonst, und ich sitze da und bin kein bisschen Eine-Wirklich-Feine-Dame.‘“ (Lindgren 1987: 220)

Gaare und Sjaastad schreiben hierzu, dass Pippi genau wie Sokrates wenig von zufälligem Faktenwissen, wie es auch Sophisten und System Schule anbietet, hält. Das Fazit lautet: nutzlos und flüchtig „[...] geradezu schädlich für die Seelenbildung.“ (Gaare/Sjaastad: S. 86, 2003) Um den Bogen zwischen der kant'schen Frage „Was kann ich wissen“ und den vorangegangenen Kapitel über Sokrates zu spannen, soll hier nochmals an die Anamneselehre von Platon erinnert werden: „Unwissenheit ist nichts anderes als Vergessen, und Gelehrsamkeit ist Erinnerung, anamnesis.“ (ebd. S. 86, 2003) Sokrates versucht nun als Hebamme, das Vergessene, mit Hilfe der Mäieutik wieder zu Tage zu bringen bzw. seinen Gegenübern dabei zu helfen sich zu erinnern. Pippis unzureichende Kulturtechniken sind keineswegs ein Zeugnis für Dummheit, Desinteresse oder Unwissenheit. Pippi ist äußerst wissbegierig und besitzt ein besonderes Allgemeinwissen, welches sie jedoch gerne durch Lügen aufbessert. Dieses Wissen hat sie ihren Abenteuern auf hoher See und den von ihr besuchten Ländern zu verdanken. So hat sie schon mehr von der Welt gesehen, als Fräulein Lund, die Klassenlehrerin, dennoch ist sie diejenige, die Pippi etwas beibringen möchte. So hat Pippi nicht in der Schule gelernt, dass Lissabon die Hauptstadt von Portugal ist, sondern im Zuge ihres Besuches in Lissabon. Dass Pippi ein neugieriges Wesen ist, wird vor allem in den Kapiteln „Pippi ist Sachensucher“ und „Pippi findet einen Spuk“ deutlich. In beiden Kapitel begibt sie sich in die Welt hinaus um etwas zu fin-

den, entweder Dinge ihrer Umwelt oder Antworten und sie lässt sich dabei von niemandem stören. „Das wird immer geheimnisvoller. Aber was es auch sein mag, herauskriegen werde ich es.“, so Pippi über ihr erfundenes Wort „Spunk“. (Lindgren 1987: 304) Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Pippi und Sokrates das Wissen als von Natur aus gegeben sehen, bzw. es niemanden bedarf, der Wissen vermittelt, es ruht in jedem Individuum: *"Wie soll ich das wissen, wenn ich es noch nie versucht hab?", fragte Pippi. "Ich hab niemals ein Klavier gehabt, auf dem ich es probieren konnte. Und das sag ich dir, Thomas, Klavier spielen ohne Klavier, dazu braucht man eine ungeheure Übung, bis man es kann."* (Lindgren 1987:158)

Was soll ich tun?

Die zweite philosophische Frage „Was soll ich tun?“ stellt die Grundlage der kantischen Ethik dar und zieht sich wie ein roter Faden durch die Pippi-Erzählungen. Während bei Kant vom kategorischen Imperativ die Rede ist, der besagt „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“, geht es bei Sokrates um die Selbsterkenntnis. (Kant KRV. 1868) Sie sei Gewährleisterin für ein ethisch korrektes Leben, denn Sokrates sah die Selbsterkenntnis als die Aufgabe, eines jeden Einzelnen, denn wer Rechenschaft über sein Leben ablege, könne richtiges von falschem Verhalten unterscheiden. Sokrates war der Meinung, dass die Grundlage aller Laster die Unwissenheit war und nicht willkürliche Bössartigkeit. Mit Sokrates kam eine Neuerung der Ethik:

„Die Neuerung des Sokrates besteht in der Aufgabe, prinzipiell alle Vorstellungen des Sittlichen, die in der Polis herrschen, durch die begriffliche Prüfung des Individuums hindurch zu schleusen. Der damit verbundene Bedeutungszuwachs des Individuums, der geistige Individualisierungsprozess, gilt als gut, weil er jeden Einzelnen aufweckt und in seiner Verantwortung zuallererst hellwach macht.“ (Volker, Spierling)

Pippi, die oftmals angehalten wird sich wie eine feine Dame zu benehmen, bzw. ihr nonkonformes Verhalten als ein Negativbenehmen aufgefasst wird, ist im Sinne Sokrates ein guter Mensch, denn sie besitzt trotz allem Selbsterkenntnis. Pippis Gespräche enden oft in einem Gewirr aus Lügen, die sie ihren Gesprächspartnern aufischt, obgleich sie keinen Unterschied zwischen kindlichen Genossen und Autoritäten macht, dennoch ist sie sich ihres Fehlverhaltens bewusst: *„Ja, Lügen ist sehr hässlich, sagte Pippi noch trauriger. Aber ich vergesse es hin und wieder, weißt du.“* (Lindgren 1987: 16) Nicht immer wird Pippis Verhalten als un-

pässlich aufgefasst, die Protagonistin ist stets eine Vertreterin der Schwachen und Armen. So verteidigt sie Willi, der vom schrecklichen Benno und seinen Freunden verhaun wird. Pippi versucht mit den Jungs zu reden, die sie jedoch aufgrund ihres Aussehens bloß hänseln. Als es Pippi reicht, hebt sie jeden einzelnen in die Luft und hängt sie in die Äste einer Birke. *„Ihr seid feige. Ihr geht zu fünft auf einen einzigen Jungen los. Das ist feige. Und dann fangt ihr auch noch an, ein kleines wehrloses Mädchen zu puffen. Pfui, wie hässlich! Kommt jetzt, wir gehn [sic!] nach Hause, sagte sie zu Thomas und Annika. Und zu Willi sagte sie: Wenn sie noch mal versuchen, dich zu hauen, dann sag es mir.“* (Pippi wird Sachensucher und gerät in eine Prügelei, in: Pippi in der Villa Kunterbunt. S. 30, 1987) Pippi mag nicht den Konventionen der kleinen Stadt, in der sie lebt entsprechen, ihr unkonventionelles Verhalten bzw. ihre unkonventionellen Lösungsansätze oder ihr Umgang mit Autoritäten, stößt vielen Stadtbewohnern negativ auf, so auch Frau Settergrens Gästen, am Tag des Kaffeekränzchens. Pippi besitzt jedoch so viel Selbstreflexion, dass sie sich ihres Benehmens durchaus bewusst ist: *„Oh, wie soll das werden! Hu, wie nervös ich bin! Stellt euch bloß vor, wenn ich mich nun nicht benehmen kann!“* so äußert Pippi ihre Bedenken gegenüber Thomas und Annika, als sie von der Einladung zum Kaffeekränzchen hört. (Pippi geht zum Kaffeekränzchen. In: Pippi in der Villa Kunterbunt. S. 109. 1987) Dieses Bedenken lässt erkennen, dass Pippi sich ihrer Andersheit bewusst ist, jedoch auch bemüht ist, sich anzupassen. Aber es scheitert immerzu, in der Schule und beim Kaffeekränzchen. Pippi Langstrumpf macht sich eben die Welt, wie sie ihr gefällt, ohne jedoch ihre Werte zu vergessen.

Was darf ich hoffen?

Die dritte Frage „Was darf ich hoffen“, lässt sich kurz beantworten: Alles. Liest man Lindgrens Pippi Geschichten, so wird bald klar, dass Pippi eine Possibilistin ist. Possibilisten sind Vertreter des Possibilismus, die etymologische Herkunft des Wortes ist im Französischen verankert „possibilités“, welches mit Möglichkeiten zu übersetzen ist. Der Possibilismus ist eine sozialwissenschaftliche Schule, welche von Vidal de la Blache begründet wurde. Jene Schule thematisiert die Entscheidungs- und Interpretationsmöglichkeiten des Menschen, innerhalb physischer und sozialer Begrenzungen. Kulturen und Gesellschaften werden als etwas Unnatürliches verstanden, als ein Ausdruck der verwirklichten Möglichkeiten des Menschen. Im Verständnis dieser Schule, ist der Mensch nicht der Determinierte, sondern der Gestalter seines Lebens. So auch Pippi, bei ihr ist alles möglich, warum sollte sie an ihrem Geburtstag nicht auf ihren Freunden Thomas und Annika etwas schenken können: *„Liebe Kinder, ihr sollt ja auch eure Geburtstagsgeschenke haben, sagte sie.“* *„Ja, aber- wir haben doch gar*

nicht Geburtstag', sagten Thomas und Annika. Pippi sah sie erstaunt an. , Nein, aber ich hab [sic!] Geburtstag und da kann ich euch ja wohl auch Geschenke machen! Oder steht irgendwo in euren Schulbüchern, dass man das nicht kann? Hat das war mir Plutimikation zu tun, weshalb es nicht geht?' (Lindgren 1987: 135) Bei Annikas und Thomas erster Begegnung mit ihrer neuen Nachbarin, geht Pippi verkehrt herum, was die beiden seltsam finden. *„Warum ich rückwärtsgegangen bin?, sagte Pippi. Leben wir etwas nicht in einem freien Land? Darf man nicht gehen wo man möchte?'* (Lindgren 1987:15) Pippi konfrontiert ihre Freunde damit, dass man nicht an allen Konventionen festhalten muss, sondern sie auch auflösen kann, wenn einem danach ist. Für Thomas und Annika scheint es nicht üblich zu sein, Geschenke vom Geburtstagskind zu erhalten, oder aus purer Lust rückwärtszugehen. Jedoch diese Unge-
wöhntheit, spricht nicht gegen die Möglichkeit, von Pippi beschenkt zu werden, was sie auch versucht ihren Freunden klar zu machen. Ein weiteres Beispiel, dass Pippi als Possibilistin entblößt, ist das Kapitel in welchem Pippi Sachensucherin ist und Thomas und Annika überredet im Baum nachzusehen, ob sie etwas fänden. Tatsächlich greift Thomas in die Vertiefung des Baumstammes und zieht ein Notizbuch mit Lederdeckel heraus. Pippis Freund ist verwundert, doch sie entgegnet ihm selbstverständlich, als wäre es eines der gewöhnlichsten und möglichsten Sachen: *„Da kannst du mal sehen!'* (ebd. 1987: 32) Aber nicht nur das ist im Baumstamm der Eiche, in Pippis Garten zu finden. Auch Limonade wächst in dem Baum, wie Pippi meint und tatsächlich finden ihre Freunde drei Limonadenflaschen darin. (Lindgren 1987: 221)

Was ist der Mensch?

Die letzte Frage *„Was ist der Mensch?'* ist in Kants Sinn, nur durch die vorangegangenen Fragen zu beantworten. Der Mensch ist für Kant ein wissbegieriges Wesen, das angetrieben von Neugier nach Wissen strebt, dass jedoch hoffen sowie glauben kann und eine Moral in sich trägt, bzw. zwischen Gut und Böse unterscheiden kann. Dieser Absatz fasst zusammen, was Pippi darstellt. Einen jungen Menschen, der sich von seiner Neugier treiben lässt, alles für möglich hält, zwischen Recht und Unrecht unterscheiden kann und ebenso Selbsterkenntnis besitzt, im Sinne Sokrates.

4.3.2. Neugier – Wundern – Verwundern

Auch Pippi hegt die natürliche, kindliche Neugier, die ihr dabei behilflich ist, sich die Welt zu erschließen. Pippi wundert sich gerne und verwundert zugleich andere, nämlich die Stadtbewohner, welche von Gewohnheitsdenkern bewohnt wird. Doch als Pippi, mit ihrem Pferd, ihrem Affen, ihrer Kleidung und ihrer Art, in die Villa Kunterbunt einzieht, beginnt sie unwillkürlich das Ususdenken der Stadtbewohner zu stören. Die Autoren Gaare und Sjaastad fassen es in einem Absatz treffend zusammen:

„Pippi begegnet der Welt mit offenem, taufrischen Blick, so als sei sie eben erst erschaffen. Sie ist die Philosophin der Verwunderung und durch und durch verwunderlich. Sie wundert sich- und verwundert alle anderen. Und damit steht sie im Ursprung der Philosophie, der Verwunderung über die Welt, die Gesellschaft und das Dasein.“ (Gaare/Sjaastad: S. 31. 2003)

Das Verwunderliche, welches in Lindgrens Pippi Langstrumpf stets präsent ist, wird bereits von Kant und Schiller näher beleuchtet. Kant definiert die Verwunderung in „Kritik der Urteilskraft“ als einen *„Anstoß des Gemüts an der Unvereinbarkeit einer Vorstellung und der durch sie gegebenen Regel mit den schon in ihm zum Grunde liegenden Prinzipien, welcher also einen Zweifel, ob man auch recht gesehen oder geurteilt habe hervorbringt.“* (Kant. KU§/II227) Immanuel Kant unterscheidet zwischen dem Schönen und dem Erhabenen, wobei letzteres im Kontext Pippi Langstrumpf mehr Bedeutung zu kommt. Denn Kant verbindet mit dem Erhabenen etwas, welches aus dem Bewusstsein des Kontrastes entspringt. Es erschüttert das Gemüt, wobei sich Kant bei seinen Beispielen lediglich auf die rohe Natur beschränkt. So behandelt Kant im Abschnitt B das Dynamisch-Erhabene der Natur, welches dem Mathematisch-Dynamischen gegenübersteht. Kant betrachtet die Natur im Kontext des Erhabenen, als eine Macht die jedoch ihrem Betrachter gegenüber gewaltlos ist. Werden im Betrachter erhabene Ideen ausgelöst, so ist ein Objekt erhaben. Jene Gegenstände meint Kant vor allem in der Natur zu finden., wobei der Geist des wahrnehmenden Subjekts ebenso eine wichtige Rolle spiele, denn die Natur wird erst durch die Vernunftideen des Betrachters erhaben.

Zusammenfassend soll erklärt sein, dass die Bewegung des Gemüts maßgeblich ist. Kant sieht das Erhabene als etwas Großes, etwas das im betrachtenden Subjekt ein Gefühl des übersinnlichen Vermögens erweckt.

Auch in Schillers Schriften ist das Sublime zu finden, wie Kant unterscheidet auch er zwischen dem Schönen und Erhabenen. Bei Schiller ist das Subjekt erhaben, wenn es die Fähigkeit besitzt eigene Bedürfnisse bewusst zu unterdrücken, um moralisch richtig handeln zu können. So muss an dieser Stelle klar sein, dass Pippi im Sinne Schillers nicht erhaben ist, denn Zurückhaltung und Verzicht sind keine Charakterzüge die Pippi Langstrumpf besitzt. Laut Schiller befreie das Erhabene von der sinnlichen Welt, während das Schöne uns daran bindet, doch zugleich stellt das Erhabene ein gemischtes Gefühl dar.

Kants und Schillers Vorstellung vom Erhabenen lassen sich als etwas Wahrnehmbares zusammenfassen, was Erstaunen auslöst oder auch mit Schrecken verbunden sein kann. So kommt in Lindgrens Pippi-Erzählung „Pippi macht einen Schulausflug mit“ ein Ungeheuerwald vor, der jedoch keine Ungeheuer beherbergt, sondern von seiner ungeheuren Schönheit, seinen Namen hat. Dieses Oxymoron ist Pippi nicht erklärlich, weswegen sie den schönen Wald tatsächlich ungeheuerlich werden lässt, indem sie ein Monster spielt und die anderen Kinder fängt. *„Wenn Pippi auf dem Schulausflug zum Ungeheuerwald kommt, findet sie das ungeheuer Schöne und zugleich überwältigend Beängstigende, wenn auch in spielerischer Form: Sie spielt ein übermenschlich starkes Menschenfressendes Ungeheuer.“*, so Gaaren und Sjaastad zum Erhabenen und Schönen. (Gaaren/Sjaastad: S.31. 2003)

4.3.3. Der sokratische Anspruch

Nun wurde ausführlich geklärt, wie hoch der philosophische Gehalt in Lindgrens „Pippi Langstrumpf“ ist, obwohl es als kein philosophisches Kinderbuch gilt. Gaare und Sjaastad schreiben in „Pippi und Sokrates“: *„Literatur, die sich an Kinder wendet, ist oft ganz besonders von einer Offenheit großen und kleinen Daseinsfragen gegenüber geprägt- und damit in engerer Sicht eben philosophisch.“* (S. 32. 2003) Pippi zählt ebenso zu diesen Kinderbüchern, die sich mit philosophischen Themen auseinandersetzt: Tod, Recht und Unrecht, Sprache, Ding, Wahrheit etc., aber natürlich muss sich der philosophische Leser dessen bewusst sein, dass die thematisierten philosophischen Fragen, nicht mithilfe eines philosophischen Fachvokabulars behandelt werden.

Doch in diesem Kapitel soll nun endlich auf die Ähnlichkeit zwischen Sokrates und Pippi Langstrumpf eingegangen bzw. sollen die sokratischen Züge herausgearbeitet werden, beginnend mit der „pippischen Ironie“.

4.3.3.1 „Pippische Ironie“

Der antike Philosoph macht sich die Ironie als Deckmantel für die Mäeutik zu Nutze. Mit ihrer Hilfe gibt er Unwissenheit vor, um so Gedanken seines Gegenübers zu entlocken, bzw. ihnen beim Gebären ihrer vergessenen Ideen zu helfen. Auch Pippi macht Gebrauch von Ironie, mit der sie weniger ihre Unwissenheit versucht vorzugeben, sondern die Unwissenheit oder Borniertheit der Autoritäten zu entlarven. Das Ziel der Entlarvung haben beide gemein, sowohl Sokrates als auch Pippi; wobei angemerkt werden muss, dass es Sokrates vorsätzlich macht wohingegen, es zu Pippis kindlicher Naivität und Schlagfertigkeit zählt.

Folgendes Beispiel lässt Pippis Kritik an der elterlichen Erziehung und den damaligen Erziehungsvorstellungen verdeutlichen. Durch ihre ironische Aussage, wird dem LeserInnen bewusst, dass die Erziehung zu hinterfragen ist.

„Wie kannst du so dumm fragen!, sagte Pippi. Es ist klar, dass du deine gute Grütze essen musst. Denn wenn du deine gute Grütze nicht isst, dann kannst du nicht wachsen und groß und stark werden. Und wenn du nicht groß und stark wirst, dann kannst du deine Kinder, wenn du welche bekommst, nicht zwingen, ihre gute Grütze zu essen. Nein, Annika, so geht das nicht. Es gäbe ein furchtbares Durcheinander in diesem Land mit der Grütze-Esserei, wenn alle so denken würden wie du.“ (Lindgren 1987)

Pippis ironisch-logische Argumentation pro Grütze-Esserei, ist eine offensichtliche Kritik an der Erziehungsmaßnahme des Zwangs zu essen. Pippis logischer Schluss, unter dem Deckmantel der Ironie ist, dass Thomas und Annika essen müssen um groß und stark zu werden, sodass sie schließlich in die Machtposition kommen und ihre eigenen Kinder damit quälen können. Auch bei Gaaren und Sjaastad, wird diese Szene zum Thema: *„Die normale Motivation zum Essen, die jedes Kind kennt- dass es groß und stark werden soll, - wird hier in ihrer ganzen Brutalität entlarvt: Wir sollen groß und stark werden, um unsere Kinder derselben, erzieherischen Gewalt zu unterziehen, der wir selbst ausgesetzt waren.“* (Gaaren/Sjaastad 2003: 90) Die beiden betonen die Machtausübung, die nichts mit dem Wohlergehen des Kin-

des zu tun hat. In der Geschichte „Pippi geht zum Kaffeekränzchen“, entlarvt Pippi die Borniertheit der Hausfrauen, mit ihren ironischen Übertreibungen, über das Hausmädchen ihrer Großmutter. Während sich die Damen über ihr Hauspersonal echauffieren, wirft Pippi immer wieder Beispiele von Mala dem Hausmädchen ein, die übertriebener nicht sein können und die Damen in ihrem Klagen unterbrechen. Es führt soweit, bis Pippi von Frau Settergren, Annikas und Thomas's Mutter gebeten wird, mit den Kindern hinauf zu gehen.

Durch Pippis ironischen Provokationen schafft sie es, die Ususdenker der Kleinstadt aus ihrer Komfortzone zu locken und ihr Leben bzw. ihren Alltag zu erschüttern. Im folgenden Kapitel soll nun eine Geschichte Pippis näher beleuchtet werden, welche sehr an den antike Sokrates und seine Gespräche mit Heeresführern und Dichtern erinnert.

4.3.3.2. Die „sokratische Pippi“

Nun wurde bereits geklärt, dass sie die Ironie gemeinsam haben, die ihre Art Gespräche zu führen charakterisiert. Aber nicht nur das sollen sie teilen. Schnell wird klar, wenn man sich intensiver mit Sokrates beschäftigt und sich mit Pippi Langstrumpf auseinandersetzt, dass es sich beim antiken Philosophen Sokrates und der fiktiven Figur Pippi um Suchende handelt.

Sokrates sucht den Austausch bzw. Auseinandersetzungen mit seinen Mitbürgern, vor allem Marktplatz findet er jede Menge Ansprechpartner, da der Marktplatz, das Zentrum der Polis war. Im Zuge seiner Gespräche mit vermeintlichen Experten, Dichtern, Heeresführern und anderen prüft er ihre Argumente und Meinungen. Oftmals enden diese Gespräche in einer Aporie und Sokrates mahnt sie ihres Scheinwissens und Hochmutes wegen. In Platons Dialog Laches führt Sokrates ein Gespräch mit dem Heerführer Laches und möchte von ihm wissen, was Tapferkeit sei. Laches nennt ihm Beispiele, die Sokrates aufgrund ihres beispielhaften Charakters ablehnt, denn er wünscht, dass sich Laches auf den Begriff besinnt. Volker Spierling beschreibt Sokrates' Fragemethode als etwas, das das herkömmliche und selbstverständliche Handlungs- und Orientierungswissen zerbricht. (Spierling.) Sokrates war damals ein Revolutionär, er war es der erstmals die Frage nach dem Was stellte: Was ist Tapferkeit? Was ist Tugend?

Volker Spierling erläutert in seinem Werk „Ungeheuer ist der Mensch“, dass Sokrates mit jener Art zu fragen, auf das begrifflich zu bestimmende Wesen einer Sache hinführen wollte.

(Spierling) *„Sokrates lässt gewissermaßen die Allgemeinbegriffe durch den methodischen Prüfungsvorgang der Was-ist-das-Frage, ganz durch sie selbst und aus sich selbst zuallererst zur Welt kommen: in die Welt des subjektiven Bewusstseins.“* (Spierling)

Sokrates war also auf der Suche nach dem Wesen einer Sache, so ist auch Pippi in „Pippi findet einen Spunk“ auf der Suche nach erwähntem Spunk. Um die Antwort, auf ihre Frage, was ihr neu entdecktes Wort bedeuten könnte, zu bekommen, macht sie sich gemeinsam mit Thomas und Annika auf den Weg in die Stadt, um diverse „Experten“ zu fragen, denn in einem Wörterbuch wird sie ihr gefundenes Wort wohl kaum finden. Eines weiß Pippi jedoch genau *„Das Einzige, was ich weiß, ist, dass es nicht Staubsauger bedeutet.“* (Lindgren 1987: 303) Man kann sagen, dass sich Pippi auf Jagd nach dem Sinn begibt. In ihrem Werk „Pippi und Sokrates“ stellen Gaare und Sjaastad die Verbindung zu Heidegger her, denn Pippi erkennt ebenso wie Heidegger, dass es eine Notwendigkeit ist, *„das Wort in seinem Gebrauchszusammenhang zu erfahren.“* (Gaare/Sjaastad. S.157. 2003)

Pippi geht methodisch, wissenschaftlich an die Sinnsuche heran. Zuerst stellt sie eine Hypothese auf, die es zu prüfen gilt. So bringt sie ein Gespräch mit einem Jungen der Stadt dazu, zu prüfen, ob es sich bei einem Spunk um etwas zu Essen handle, weswegen sie eine Konditorei betritt. In dem Geschäft verlangt Pippi nach einer Tüte Spunk. Doch als die Verkäuferin meint, dass sie diese Ware nicht führten, antwortet Pippi: *„Doch, das müssen Sie haben, sagte Pippi. Das muss es in allen guten Geschäften geben.“* (Lindgren 1987: 305) Um ihre Unwissenheit zu vertuschen und nicht den Eindruck zu erwecken, dass ihr Geschäft im Vergleich zu anderen, keine gute Auswahl hätte, lügt sie und meint es sei ausverkauft. Unwissend treibt Pippi die Verkäuferin in die Enge, als sie fragt, wie denn Spunk aussehe. An dieser Stelle muss die Verkäuferin ihre Unwissenheit zugeben und antwortet, dass sie keine Ahnung hätte was Spunk sei und dass sie es auch nicht führten. Pippis naives jedoch methodisches Vorgehen treibt die Expertin in die enge und entlocken ihr ihre Unwissenheit, ebenso wie Sokrates. Das nächste Geschäft war ein Eisenwarengeschäft, auch hier versucht der Verkäufer Pippi zunächst etwas anzudrehen, bevor er gesteht keine Ahnung davon zu haben.

Im Zuge Pippis Sinnsuche entlarvt sie die Unwissenheit der Stadtbewohner, bis sie endlich vor der Villa Kunterbunt einen Spunk findet. Es handelt sich um einen Käfer, der ihr die Antwort auf ihre Suche zu sein scheint.

4.3.4 Conclusio

Die vorliegende Arbeit hat als Ziel zu zeigen, dass Kinder-sowie Jugendbücher, sokratische Züge aufweisen können, wie nun das erste Beispiel zeigt. Bei Pippi Langstrumpf handelt es sich um kein Werk bei dem Gespräche herausgearbeitet werden können, die im Sinne Heckmann oder Nelson praktiziert werden. Das Spannende an Lindgrens Werk ist, dass es hohen philosophischen Gehalt bietet und Pippi einiges mit dem antiken Philosophen Sokrates verbindet. Eben diese Parallelen zwischen den beiden wurden in diesem Kapitel ausgearbeitet, so existiert neben der sokratischen Ironie auch die pippische Ironie und ebenso wie Sokrates, fragt auch Pippi nach dem Was. Gaare und Sjaastad gehen in ihrem Werk „Pippi und Sokrates“ noch genauer ins Detail und spannen einen Bogen zwischen den diversesten philosophischen Richtungen sowie Philosophen.

4.3.4.1. Der Vergleich: Kästner, Lindgren und Sokrates

Während zwischen Kästners Werk „Emil und die Detektive“ eine Verbindung zu Sokrates besteht, existiert auch eine Ähnlichkeit zwischen dem Autor Kästner und der Autorin Lindgren.

Beiden Autoren gemein ist ihre Kritik an der Erwachsenenwelt, beide behielten sich das Kindliche und die Neugierde. Die schwedische Autorin spricht durch ihre Figur der Pippi Langstrumpf und kritisiert die starren Haltungen der Erwachsenen ihrer Zeit. Kästner hingegen lässt niemanden für sich sprechen, er schafft sich als Sprechinstanz und handelnde Figur in der Geschichte des Emils. Beide Autoren verstanden es, die jungen und kindlichen LeserInnen für ihre Geschichten zu begeistern. Ihre Worte und Abenteuer verführten ihre Zielgruppe, die Anzahl der verkauften Werke spricht für sich. Auch Sokrates warf man im antiken Athen vor einem Verführer der Jugend zu sein. Die jungen Athener waren von Sokrates fasziniert, da er ihnen nicht als Lehrmeister gegenüberstand, sondern als ebenso Unwissender wie sie und dennoch stellte er Fragen, an die sie zuvor wohl kaum dachten. So auch öffnen Kästner und Lindgren ihren jungen Lesern die Augen, hinsichtlich der Erwachsenenwelt und ihrer Haltung.

4.4 Teller Janne - „Nichts was im Leben wichtig ist“

Dieses Werk, im Jahr 2000 in Dänemark veröffentlicht, sorgte für Aufregung. Es war und ist der Auslöser für kontroverse Diskussionen, welche so weit gingen, dass das Jugendbuch an manchen Schulen verboten wurde. 2010 gab es in einigen Bildungsinstitutionen Frankreichs und Schwedens noch immer Leseverbote, wie Teller in einem Interview mit der „Die Zeit“ anklingen ließ. (vgl. Die Zeit: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-08/janne-teller>, letzter Zugriff: 16.05.2017, 08:30 Uhr) Ein Indiz für seinen kontroversen Charakter ist die Buchveröffentlichung im deutschsprachigen Raum, durch den Hanser Verlag, erst zehn Jahre nach der dänischen Veröffentlichung. Kritikerstimmen meinten, dass sich dieses Buch auf die Jugendlichen verstörend auswirke. Die darin vorkommende Gewalt und Aussichtslosigkeit nehmen den jungen LeserInnen die positive Einstellung zum Leben, wie einige Kritiker verlautbarten. (vgl. ebd.) Umso spannender gestaltet sich die Ausarbeitung der sokratischen Eigenschaften.

4.4.1 Inhalt

Die SchülerInnen der 7.Klasse, in einem fiktiven Vorort namens Taering, finden sich nach den Sommerferien wieder in der Schule zusammen. Doch dieses Schuljahr soll kein gewöhnliches werden. Bereits der erste Schultag ist durch Pierre Anthons auffälliges Verhalten gezeichnet: Kurz nach Unterrichtsbeginn verlässt er die Klasse, um auf einen Pflaumenbaum zu klettern und Sätze, gepaart mit unreifen Pflaumen, auf seine KlassenkameradInnen herabzuwerfen: Pierre Anthon kratzt am Konformismus des alltäglichen Lebens, in dem er seinen MitschülerInnen, nihilistische Parolen an den Kopf wirft.

„Alles ist egal [...] Denn alles fängt nur an, um aufzuhören. In demselben Moment, in dem ihr geboren werdet, fangt ihr an zu sterben. Und so ist es mit allem. [...] Die Erde ist vier Milliarden sechshundert Millionen Jahre alt, aber ihr werdet höchstens hundert! [...] Das Leben ist der Mühe überhaupt nicht wert. Das Ganze ist nichts weiter als ein Spiel, das nur darauf hinausläuft, so zu tun als ob - und eben genau dabei der Beste zu sein.“ (Teller 2016: 11)

Schon zu Beginn wird den KlassenkameradInnen klar, dass Pierre Anthon eine Wahrheit geäußert hat, die von keinen Autoritäten widerlegt werden kann.

„Denn irgendetwas hatte er begriffen. Auch wenn wir uns nicht trauten, das zuzugeben.“ (Teller 2016:11) Die Angst vor jener Wahrheit, die Pierre Anthon verbreitete, ist bei seinen Mit-

schülerInnen groß, weswegen sie sich darauf einigen, den Jungen im Pflaumenbaum vom Gegenteil zu überzeugen. Sie tragen Gegenstände zusammen, die von Bedeutung sind und wollen Pierre Anthon auf diese Weise überzeugen, dass es „die Bedeutung“ doch gibt.

Pierre Anthon's MitschülerInnen begegnen sich mit einem radikalen Anspruch, denn jeder soll etwas geben, das für ihn oder sie, selbst von großer Bedeutung ist. Hierbei kann der oder die Betroffene nicht selbst wählen, der bedeutungsvolle Gegenstand wird von einem anderen gewählt bzw. immer ein anderer bestimmt wovon sich der oder die Nächste zu entledigen hat.

Der Ort der hierbei ins Zentrum rückt ist ein altes Sägewerk worin sie ihre Gegenstände sammeln und sich ein Berg aus Bedeutungen häuft. Simultan zu all der Bedeutung wachsen ebenso Zorn und Rachsucht. Die SchülerInnen schaffen sich einen Teufelskreis, aus dem es keinen Ausbruch zu geben scheint, denn jeder und jede, die etwas gegeben hat, verpflichtet den oder die Nächste auf ein noch größeres Opfer.

Dies hat zur Folge, dass es zu einer Begegnung unterschiedlichster Bedeutungswelten kommt: Harmlos fängt es mit Sachgegenständen an, mit Dennis' Lieblingsbüchern, Sebastians Angelrute, Richards schwarzem Fußball, Lauras afrikanischen Papageienohrringen, Agnes' grünen Sandalen. Doch die Angelegenheit wird heikler, als es sich nicht mehr um Sachgegenstände handelt, die auf dem „Berg aus Bedeutung“ landen sollen. So fordert Agnes von Gerda, dass sie ihren Hamster Klein-Oskar ins Sägewerk bringen soll. Ole wünscht, dass Elise die Leiche ihres kleinen Bruders herschaffen solle. Der große Hans will Sofies Unschuld. Der fromme Kai möchte den Kopf des Hundes namens Aschenputtel auf dem Berg sehen und Jan Johan soll einen Finger geben. Die Forderungen der Jugendlichen werden immer skrupelloser, doch es fehlt an moralischer Instanz, diesen Wahnsinn zu stoppen, so finden sich all die erwähnten Dinge im Sägewerk auf dem „Berg aus Bedeutung“.

Schließlich wird der Berg aus Bedeutung entdeckt, unter den Erwachsenen herrschen Entsetzen und Schrecken. Die Jugendlichen werden jedoch bekannt und berühmt. Es scheint als hätten sie ihr Ziel erreicht.

Die Situation eskaliert jedoch, als sich die Mehrheit der Beteiligten dafür entschließt, den Berg an ein Museum zu verkaufen. Mit dieser Entscheidung ist Sofie mehr als unzufrieden:

„Sofie schrie und schrie. (...) Aber das Schlimmste war, dass mit diesem Schrei alles auseinanderbrechen schien. Als habe der Berg aus Bedeutung tatsächlich keine Bedeutung mehr, und damit verlor auch alles andere seine Bedeutung.“ (Teller 2016: 128)

Die Stimmung zwischen den jungen Leuten lässt sich nicht anders als mit dem Wort Hass charakterisieren. Unter ihnen herrscht nichts mehr als blanker Hass, welcher Auslöser einer Schlägerei ist. Die Ich-Erzählerin Agnes rennt los um Pierre Anthon zu holen. Als dieser das Sägewerk betritt, stehen im die MitschülerInnen der 7A gegenüber: blutig, zerkratzt und verheult.

Agnes' Hoffnung, Pierre Anthon könne die Situation entschärfen und ihnen ihre Anerkennung, die ihnen gebührt, zukommen lassen, stirbt als Pierre Anthon seinen Mund öffnet.

„Falls dieser Misthaufen jemals etwas bedeutet hat, war damit an dem Tag Schluss, als ihr dafür eine Bezahlung angenommen habt. [...] Und du Jan-Johan, warum lässt du nicht gleich die ganze Hand sausen, wenn du schon deinen Zeigefinger ins Rennen geworfen und zum Höchstgebot verkauft hast? Und du Sofie, was ist dir geblieben, wenn du dich selbst verkauft hast? [...] Wenn das da wirklich etwas bedeutet hat, dann hättet ihr das doch wohl nicht verkauft?, beendete Pierre Anthon seine Tirade und deutete auf den Berg aus Bedeutung.“ (Teller 2016: 132-133)

Die SchülerInnen der Klasse 7A aus dem kleinen Vorort Taering fühlen sich geschlagen, Pierre Anthon hat gewonnen. Doch der Hass, auch auf Pierre Anthon, ist noch immer da und kommt ans Licht, als er ihnen den Rücken zuwendet um das Sägewerk zu verlassen, denn dieses hat er nicht mehr verlassen.

„In derselben Nacht brannte das stillgelegte Sägewerk bis auf die Grundmauern ab.“ (Teller 2016: 135)

Die SchülerInnen der 7A werden auf größere Schulen verteilt und treffen sich nicht mehr.

4.4.2. „Nichts“ - eine Parabel?

Jener existentialistische Jugendroman hält für seine LeserInnen eine radikale Entzauberung der Welt bereit. Auffallend sind die kaum individuell ausgeprägten Personen, die Erzählung beschränkt sich auf das Nötigste, welches für den Handlungsverlauf von Bedeutung ist. Das Hineinversetzen in eine der handelnden Personen stellt sich als kaum möglich heraus, Schicksalsschilderungen wird kein Platz eingeräumt, noch werden die LeserInnen beim Lesen mit der Innenperspektive der Protagonisten konfrontiert. Durch diese wäre die Partizipation an der jugendlichen Gefühlswelt möglich. Stattdessen entschied sich die Autorin für eine Typisie-

rung der handelnden Personen, sie alle verkörpern typische Haltungen, auf welche sie reduziert werden. Durch all diese Merkmale wird eine Distanz, zwischen im Text handelnden Personen und den LeserInnen geschaffen. All die erwähnten Charakteristika lassen auf eine Parabel schließen, so bezeichnet auch die Frankfurter Allgemeine, in ihrem Artikel, der am 20.05.2017 veröffentlicht wurde, Tellers Werk als eine Parabel.

4.4.3. In der Erzählung thematisierte Haltungen

Pierre Anthon

Pierre Anthons nihilistische Parolen provozieren seine MitschülerInnen, aufgrund seiner Gleichgültigkeit gegenüber dem menschlichen Streben nach individueller Bedeutsamkeit. Ungeachtet dessen, was ihm seine KollegInnen entgegenhalten, schafft er es ihre Aussagen bzw. ihr Denken durch seine Worte zu relativieren:

„Und selbst wenn ihr etwas lernt, damit ihr glaubt, ihr könntet etwas, ist immer jemand da, der das besser kann als ihr.“ (Teller 2016: 23)

Als Begründung für seine Ansichten, wird im Buch das Thema der Vergänglichkeit aufgegriffen:

„In wenigen Jahren seid ihr alle tot und vergessen und nichts, also könnt ihr genauso gut sofort damit anfangen euch darin zu üben.“ (Teller 2016: 12)

Neben dem kosmischen Blick auf das „große Ganze“, äußert Pierre Anthon jedoch auch gesellschaftskritische Äußerungen, hinsichtlich bestehender Wertmaßstäbe:

„Warum tun alle so, als sei das, was nicht wichtig ist, sehr wichtig, während sie gleichzeitig unheimlich damit beschäftigt sind, so zu tun als wenn das wirklich Wichtige überhaupt nicht wichtig ist?“ (Teller 2016: 21)

Im Roman steht die Frage der Bedeutung, sowie der persönlichen Wirksamkeit und dem Wert des eigenen Lebens im Zentrum. Pierre Anthon ist Kritiker des Versuchs, durch Befolgen von gesellschaftlich etablierten Strategien, welche zu einem bedeutungsvollen Leben leiten sollen, Bedeutungsgewinn zu erlangen.

Pierre Anthons MitschülerInnen

Die den MitschülerInnen zugeschriebene Haltung ist die der Angst. Angst vor der Wahrheit, die in Pierre Anthons Worten innewohnt. Sie präferieren es, die Bedeutung, die die Gesellschaft in Symbolwelten wie: Religion, Familie, Sport etc; verortet hat, für sich individuell spürbar zu machen.

„Aus uns sollte etwas werden. Etwas werden bedeutete jemand werden, aber das wurde nicht laut gesagt. Es wurde auch nicht leise gesagt. Das lag einfach in der Luft oder in der Zeit oder im Zaun rings um die Schule oder in unseren Kopfkissen oder in den Kuscheltieren, die, nachdem sie ausgedient hatten, ungerechterweise irgendwo auf Dachböden oder in Kellern gelandet waren, wo sie Staub ansammelten.“ (ebd. S. 9)

Zum Gegenstand jenes „Spürens“, wird das unfreiwillige Opfern, welches das Gefühl des Fehlens gewährleistet, wodurch die Einsicht, dass etwas von Bedeutung ist, gewonnen werden soll. Der Verlust etwas Bedeutungsvollen, soll beim Bedeutungsgewinn behilflich sein.

4.4.4. Der sokratische Anspruch

Das Spezielle an Jane Tellers parabelähnlichem Jugendbuch, „Nichts was im Leben wichtig ist“, ist die in sich geschlossene Dialektik, welche das Werk aufweist. Es unterscheidet sich von den zuvor untersuchten Büchern, durch die unterschiedlichen sokratischen Ebenen.

Zum einen kann das Buch als ein großes Ganzes gesehen werden, welches sokratisch interpretiert werden kann. Das Werk selbst erfordert eine aktive Leserschaft, die gezwungen ist, sich mit den Fragen, die das Buch aufwirft, auseinanderzusetzen. Dabei handelt es sich um existentialistische Fragestellungen wie: Was ist die Bedeutung? Existiert diese? Was im Leben bedeutet etwas?

Die Fragen die das Buch thematisiert schlagen eine Brücke zu Sokrates' Was-Fragen, die er all seinen Gesprächspartnern stellte. Das Ziel des antiken Philosophen war es, wie bereits mehrfach erwähnt, seinem Gegenüber bei der Besinnung auf das Wesentliche behilflich zu sein. Als Beispiel soll hier der Dialog Laches angeführt werden, in dem Sokrates, den Heer-

fürher Laches nach seiner Definition von Tapferkeit fragt- Was ist Tapferkeit? Im Zuge dieses platonischen Dialogs, zeigt sich bald, dass es schwierig ist zu bestimmen, worin die Tapferkeit besteht. Diverse Vorschläge einer Definition werden geprüft, erweisen sich jedoch als unzulänglich. Den Gesprächsteilnehmern ist es nicht möglich eine zufriedenstellende Definition des Begriffes zu finden. Wodurch jene Untersuchung vorerst in einer Aporie endet.

Der Inhalt des Jugendbuchs macht es unvermeidbar, dass sich die Leserschaft nicht selbst Gedanken über die aufkommenden Fragen macht. Sie treten in einen sokratischen Dialog mit dem Buch, jenes übernimmt den Part des sokratischen Gesprächspartners. Es wirft Fragen auf, die es gilt seitens der LeserInnen zu beantworten. Zu berücksichtigen ist, dass es sich um einen einseitigen Dialog handelt, da die Leserschaft keine Fragen stellen kann, die ihnen beantwortet werden bzw. ist es möglich, dass die Leser und Leserinnen Fragen formulieren, ob sie jedoch im Zuge der Handlung beantwortet werden ist ungewiss. Dennoch besitzt Tellers Werk, einen adaptierten, sokratischen Anspruch.

Die LeserInnen treten in einen sokratischen Dialog mit dem Buch als Ganzes, dabei zu berücksichtigen ist jedoch, dass es sich nicht um einen verbalen Dialog handelt. Die individuelle Suche der Antwort bzw. der Idee, um Sokrates' Vokabular zu verwenden, gestaltet sich parallel zu jener der jugendlichen Protagonisten; was zu zweiten sokratischen Ebene führt:

Pierre Anthon konfrontiert die Jugendlichen, in sokratischer Manier, mit Fragen deren Ziele es sind, sich auf das Wesentliche, die ursprüngliche Idee zu besinnen. Die Antworten seiner MitschülerInnen auf seine nihilistischen Parolen, endkräftigt er mit nüchternen und logischen Argumenten und führt sie in die Aporie, wie einst Sokrates.

Im Buch finden die LeserInnen vielmehr ein sokratisches Streitgespräch als einen Dialog vor. Das Auffallende daran ist, dass sich dieses nicht auf die verbale Dimension beschränkt, sondern sich auf eine sokratische Handlungsebene erstreckt: Pierre Anthon konfrontiert seine MitschülerInnen, mit aufwühlenden Ideen bzw. Vorstellungen vom Leben, die sie beginnen lassen, aus dem gesellschaftlichen Trancezustand zu erwachen.

„Es hatte übrigens bisher nichts darauf hingedeutet, dass Pierre Anthon der klügste [sic!] von uns war, aber plötzlich wussten wir es alle. Denn irgendetwas hatte er begriffen. Auch wenn wir uns nicht trauten, das zuzugeben. [...] Wir wollten nicht in der Welt leben, von der Pierre Anthon erzählte. Aus uns sollte etwas werden, wir wollten jemand werden.“ (Teller 2016: 11)

Einhergehend mit dem Moment des Erwachens, ist die aufsteigende Angst vor dem Nichts. Die Gedanken, dass tatsächlich nichts im Leben Sinn hat, da am Ende doch alle sterben.

Pierre Anthons Parolen nehmen jedoch kein Ende, seine Mitschüler aber, wollen diese Wahrheiten nicht hören. Zu Beginn schreien sie ihm entgegen, er solle damit aufhören, weil seine Worte unwahr seien. Schnell wird ihnen jedoch klar, dass sie mit ihren schwachen Gegenargumenten, bei Pierre Anthon keine Chance haben. Pierre Anthon tut es nämlich Sokrates gleich und beherrscht es, alle Argumente seiner Gegenüber mit logischen Widersprüchen zu endkräftigen.

„Wenn es etwas gibt, über das es sich lohnt sauer zu werden, gibt es auch etwas, worüber es sich lohnt sich zu freuen. Wenn es etwas gibt, über das es sich lohnt sich zu freuen, gibt es auch etwas, was etwas bedeutet. Aber das gibt es nicht! [...] In wenigen Jahren seid ihr alle tot und vergessen und nichts, also könnt ihr genauso gut sofort damit anfangen, euch darin zu üben. (ebd. S.12)

Die Jugendlichen kommen zu dem Schluss, dass sie Pierre Anthon vom Gegenteil überzeugen müssen. Mit Worten ist ihnen hier nicht gedient. Die sokratische Argumentation wird auf eine handelnde Ebene verlegt.

All ihre Handlungen, im Laufe des Werks, werden ohne das Beisein einer moralischen Instanz vollzogen, denn die SchülerInnen der 7A wollen nicht, dass die Erwachsenen über ihre Kenntnis vom Nichts, Bescheid wissen.

„Wir können uns nicht beschweren, weder bei Eskildsen [der Lehrer] noch beim Rektor oder irgendwelchen anderen Erwachsenen, denn, wenn wir uns über Pierre Anthon im Pflaumenbaum beschweren, müssen wir erzählen, warum wir uns beschweren. Und dann müssen wir erzählen, was Pierre Anthon sagt. Und das können wir nicht, denn die Erwachsenen wollen nicht hören, dass wir wissen, dass nicht wirklich etwas zu bedeuten hat und dass alle nur so tun als ob.“ (ebd. S. 17)

So entscheiden sie Dinge zusammenzutragen die Bedeutung haben, um ihren Mitschüler von der Existenz der Bedeutung überzeugen zu können.

Das Buch endet mit dem Verbrennen des Bergs aus Bedeutung und dem Tod Pierre Anthons.

4.4.5. Conclusio

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich mit Janne Tellers Jugendbuch eine neue Ebene der sokratischen Sichtweise eröffnet, die sich jedoch nicht nur auf die Kinder- und Jugendliteratur beschränkt. „Nichts“ beleuchtet die mögliche, sokratische Komponente, die bereits im Zuge des Lesens aufkommen kann. Es findet ein innerer Dialog zwischen dem Werk und den LeserInnen statt, durch sie erlangt das geschriebene Wort erst Bedeutung, wie auch Wolfgang Iser, in seiner Antrittsvorlesung „Die Appellstruktur der Texte“ anmerkte.

In dem sich die Leserschaft den Fragen, die das jeweilige Werk aufwirft stellt, entsteht eine Dialektik, wie sie auch im verbalen Dialog zu finden ist. Beispielsweise stehen in Tellers Werk Fragen nach der Bedeutung und dem Sinn des Lebens im Zentrum. Die LeserInnen werden mit diesen Fragen konfrontiert und sind gefordert selbst Antworten auf die WAS-Fragen zu finden. Speziell dieses Werk regt an, wie es auch Sokrates tat, sich auf das Wesentliche zu besinnen. Erinnert Pierre Anthon auch an Diogenes, so weist er dennoch verstärkt, sokratische Charakterzüge auf. Er begegnet seinen MitschülerInnen fragend.

Der 14-Jährige hat zum Ziel, die Unwissenheit seiner SchulkollegInnen hinsichtlich der Bedeutung des Lebens aufzudecken und sie zugleich aus ihrem gesellschaftlichen Trancezustand zu wecken. Sein Begehrt ist dahingehend orientiert, dass sich seine SchulkollegInnen mit den Fragen die er aufwirft auseinandersetzen und nicht die Sprachrohre ihre Eltern bzw. der Autoritäten darstellen.

Im Vergleich zu „Emil und die Detektive“ gibt es keine AutorIn, die sich direkt an die Leserschaft wendet. Kästners „Emil“ lebt von den zahlreichen Dialogen und Gesprächen die, die Jungen untereinander führen, direkte Reden ziehen sich wie ein roter Faden durch diesen Kinderklassiker. „Nichts“ kann kein sokratisches Gespräch vorweisen, wie es in „Emil und die Detektive“ vorkommt lässt sich sogar ein Gespräch finden, welches den Richtlinien, nach Gustav Heckmann, entspricht: Ein Problem wird in der Runde diskutiert bzw. werden die diversen Argumente analysiert und bewertet, bis die Gruppe zu einem gemeinsamen Schluss kommt. Auch Sokrates' Moralvorstellungen finden sich bei Kästner wieder, sowie Parallelen zu einem von Platons geschriebenen Dialogen. Womöglich ist dem so, aufgrund Kästners Affinität für Sokrates, dank derer die Ansichten und Lehren des antiken Philosophen Eingang in die Kinder- und Jugendliteratur fanden- sei dies bewusst oder unbewusst geschehen.

Trotz der vielen sokratischen Komponenten bei „Emil“ verdient auch Tellers Werk jenen Anspruch sokratische Eigenschaften zu beinhalten. Wie bereits erwähnt, weist Pierre Anthon

sokratische Züge auf bzw. ist das Werk selbst ein sokratisches Ganzes. Diese Behauptung sei durch die Fragen begründet die das Werk aufwirft, denen sich die Leserschaft aussetzt und darauf aktiv reagiert, in dem sie Antworten findet. Sie reagiert in jeder Hinsicht, sei es mit einer stillen Übereinstimmung mit Pierre Anthons Worten oder Entrüstung über das Verhalten und die Einstellung seiner Mitschüler. Im letzten Fall würde Iser von einer Unbestimmtheit sprechen, die dahingehend zu verstehen ist, dass sie Wirkung erzielt aufgrund ihrer Abweichung der Normvorstellung. Viele Menschen zeigten Reaktion auf das Werk, wie die Leserverbote in diversen Ländern und Schulen beweist. Auch Sokrates sorgte im antiken Athen für kontroverse Diskussionen, die schließlich zu seinem Todesurteil führten. Sowohl Sokrates als auch Tellers Werk polarisierten aufgrund der von ihnen gestellten Fragen und dem was sie im Menschen auslösten bzw. wozu sie ihn anregten.

So kann man sagen, dass sich speziell das Lesen dieses Werks als ein sokratischer Prozess, gestaltet. Das Buch und seine Worte werden zu Fragenden und die LeserInnen zu den Antwortenden. So gibt es gewiss Meinungsvertreter, die es für einen einseitigen Dialog halten. Liest man die Definition des Dialogs im Online-Duden nach, so finden sich unter Punkt 1a sowie 1b folgende Beschreibungen:

„1a. (bildungssprachlich) von zwei oder mehreren Personen abwechselnd geführte Rede und Gegenrede; Zwiegespräch, Wechselrede

1b. (bildungssprachlich) Gespräche, die zwischen zwei Interessengruppen geführt werden mit dem Zweck des Kennenlernens der gegenseitigen Standpunkte o. Ä.“ (Online-Duden)

Die Rede ist stets von Abwechslung, Rede und mindestens zwei Beteiligten. Lässt sich diese Definition auf den literalen Dialog umlegen?

Voraussetzung für das Lesen sind mindestens zwei Beteiligte, das Werk und der oder die LeserIn. Von einer Wechselrede, kann durchaus die Rede sein, sie ist jedoch nach innen verlegt und wird nicht nach außen getragen. Die Rezipienten setzen sich mit dem Inhalt aktiv auseinander, in dem sie sich Gedanken dazu machen. Sie versuchen das neu Erfahrene in ihr Weltbild einzuordnen oder ihr Weltbild zu ändern oder sind lediglich schockiert über Erfahrenes. Schließlich lässt sich aber dennoch von einer Art Dialog sprechen, der zwischen den LeserInnen und dem Werk stattfindet. So sind doch noch nicht alle Meinungsgegner überzeugt davon, dass sich ein Dialog gestalten kann, können sie mit dem Argument entgegenhalten, dass Bücher nicht immer Antworten geben, auf Fragen die die Leserschaft aufwirft. Auch Nelson und Heckmann plädierten dafür, dass durch die sokratische Methode bzw. das sokratische Ge-

spräch am Ende eine Antwort steht. Ganz im Gegenteil zu Sokrates, dessen Gespräche immer in einer Aporie endeten und seine Gegenüber selten befriedigten, da sie ohne Antwort zurückgelassen wurden. Dies hat jedoch zum Ziel, dass sich Sokrates' Gesprächspartner intensiver mit der Frage auseinandersetzten und sich ihres Verstandes betätigten, um die Ideen zu gebären, die in ihrem Inneren verborgen lagen. So auch agieren Bücher oftmals mit ihren Gegenübern. Sie lassen ihre LeserInnen mit Fragen zurück, auf die sie keine Antworten gaben. Folglich lässt sich dem Lesen von literarischen Werken, ebenso ein sokratischer Anspruch zugestehen, wie auch manchen Inhalten.

4.4.6. Exkurs – Janne Teller und das Schreiben

Liest man Tellers Essay „Text und Lesealter“, rückt die Autorin das Schreiben in den Vordergrund, durch welches sie, ihren Worten folgend, Erkenntnis erlangt. In diesem Essay reflektiert sie über ihren Schreibprozess und ihre Herangehensweise. Sie meint ihr „[...] *Antrieb beim Schreiben, ist es, Weisheit und Einsicht zu erreichen. Deshalb schreibe ich immer über das, was ich nicht begreife. [...] Ich bin zutiefst davon überzeugt, [...] dass mir diese Figuren dann, wenn die Geschichte fertig ist, etwas mitteilen, was ich sonst nicht hätte verstehen können.*“ (Teller in: Krotenthaler/Oliver: 2013. S. 105) Teller durchläuft beim Schreiben eine Art sokratischen Prozess im Unterschied zum antiken sokratischen Dialog, muss ihr ihre Unwissenheit nicht mehr vor Augen geführt werden, da sie sich derer bewusst ist. Der Weg zur ursprünglichen Idee, zur Erkenntnis, ist jedoch die gemeinsame Komponente. Teller spricht sich auch für die Besonderheit aus, die dem Lesen von Literatur innewohnt. „*Literatur kommt einer Einladung gleich, am immensen Reichtum der Erkenntnisse teilzuhaben. Nahezu ein grenzenloses Geschenk für eine unerschöpfliche Lebenserfahrung.*“ (ebd. S. 107)

Teller spricht sich somit für das Finden von Erkenntnis in der Literatur aus. Sie geht jedoch noch einen Schritt weiter und unterstreicht die der Arbeit zugrundeliegende These, dass Literatur eine spezielle Art der Kommunikation darstellt. Dem folgend spricht sie von Literatur als eine „*Kommunikationsform zwischen den Seelen*“ (ebd. S.108) „*Ein Seelenbrief des Schriftstellers an die Seele des Lesers.*“ (ebd. S. 108)

IV. Zusammenfassung der Ergebnisse

Beim sokratischen Gespräch bzw. antiken sokratischen Dialog handelt es sich um eine spezifische Gesprächsform, deren Komponenten und Ziele vielfach schon erläutert wurden.

Die Arbeit sollte zeigen, dass sich sokratische Eigenschaften auch im geschriebenen Wort; in der Kinder- und Jugendliteratur des 20. und 21. Jahrhunderts, wiederfinden lassen.

Warum in der Kinder- und Jugendliteratur?

In ihren Anfängen, die im 18. Jahrhundert zu verorten sind, war es das Ziel Kinder und Jugendliche durch Geschichten zu erziehen und zu belehren. Mittlerweile ist dies nicht mehr das Hauptziel, vielmehr eröffnet die KJL ihren jungen LeserInnen neue Welten, Ideenansätze, Weltanschauungen etc. Gerade aus diesen Gründen entschied ich mich dafür, mich der Kinder- und Jugendliteratur zu widmen und zu prüfen, ob sich hier Spuren des antiken Philosophen Sokrates und seiner Methode finden lassen.

So kam es zur Forschungsfrage: „Lassen sich in der Kinder- und Jugendliteratur, des 20. und 21. Jahrhunderts, sokratische Züge finden?“

Die Bücherwahl orientierte sich am Erscheinungsjahr und an der polarisierenden Eigenschaft, so setzt sich der Bücherkanon aus folgenden Werken zusammen: „Pippi Langstrumpf“ von Astrid Lindgren, „Emil und die Detektive“ von Erich Kästner, „Nichts was im Leben wichtig ist“ von Janne Teller und „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“ von Ernst Gombrich.

All diese Bücher wurden einer Analyse unterzogen, die darauf abzielt, den sokratischen Charakter der Erzähltexte herauszuarbeiten. Dieser kann in Gesprächen der handelnden Personen stecken, aber auch in der AutorIn-LeserIn Beziehung. So standen vor allem die Wortwechsel der fiktionalen Texte im Zentrum der Analyse. Aber auch das Werk selbst bzw. die Beziehung zwischen Werk und LeserInnen sowie AutorIn und LeserInnen kann von sokratischer Natur sein, indem die bereits mehrfach erwähnten Komponenten berücksichtigt werden: Das Werk wirft bei der Leserschaft Fragen auf, wodurch diese gezwungen ist, sich mit diesen auseinanderzusetzen und für sich Antworten zu finden. Meist sind es Werke die einen polarisierenden und aufwühlenden Charakter innehaben und somit nicht mit der Weltanschauung mancher LeserInnen kompatibel sind. Anzuführen ist hier das Werk „Nichts was im Leben wichtig ist“ von Janne Teller. Ihr Werk polarisierte zur Zeit seiner Veröffentlichung sehr; aufgrund der thematisierten Verrohung der Jugendlichen und der Sinnfrage, welche von Le-

sebeginn an, im Vordergrund steht. Dies und die fiktionalen Schilderungen der abscheulichen Missetaten Tellers, animieren zum selbstständigen Nachdenken, zur autonomen Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Lebens, zur Reflexion, sodass man angehalten ist, selbst zur Wahrheit zu finden; wie im Sinne der mäeutischen Methode.

In Kästners „Emil und die Detektive“ wurde die Affinität des Autors für den antiken Philosophen und seine Lehre deutlich. Die moralische Instanz, die bei Teller fehlt, ist bei Kästner hingegen allgegenwärtig; in Form des Erzählers und der jungen Detektive. Schon bei Sokrates spielte das richtige Handeln eine große Rolle, sein Ziel war es ein gutes Leben zu führen. Es hat sich gezeigt, dass Kästners „Emil“ ein Paradebeispiel für die sokratische Methode in der Tradition Heckmanns, in der Kinder- und Jugendliteratur ist. Sie äußert sich in der Gesprächsführung der Detektive an einer bestimmten Stelle im Buch, die im Kapitel „Hermeneutische Erläuterungen“ angeführt wurde. Hier führen die jungen Protagonisten ein Streitgespräch bei dem zu Beginn verschiedenen Meinungen vorherrschen, doch durch logisches Argumentieren, findet die Gruppe einen Konsens. Nicht nur die Gesprächsführung ist sokratischer Natur, auch die Thematik gleicht einer in Platons sokratischen Dialogen. Sie handelt von rechtem und unrechtem Tun; durch die Gesprächsführung sowie das (philosophische) Problem, welches im Zentrum des Streitgesprächs steht, wird die Parallele zu Sokrates Lehre deutlich.

„Pippi Langstrumpf“ von Astrid Lindgren zählt ebenso zum Bücherkanon der vorliegenden Arbeit. Im Zuge der Recherche stieß ich auf das Werk von Jørgen Gaare und Øystein V. Sjaastad. In „Pippi und Sokrates“ gelingt ihnen eine Darstellung Sokrates, der in Pippi wieder geboren ist. Die Ähnlichkeit zwischen dem antiken Philosophen und dem Kind aus der Villa Kunterbunt, wird Kapitel für Kapitel bearbeitet. Für die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, ist in diesem Fall die Protagonistin und ihre Fragekunst von Bedeutung. In ihrem Wesen erinnert sie an den antiken Philosophen. Sokrates stellte vieles in Frage, so auch Pippi, sie bringt Unruhe in die Kleinstadt, die vor Pippis Auftreten in ihrem kommerziellen Denken gefangen war. Die kindliche Protagonistin eröffnet ihren Nachbarskindern, Thomas und Annika, eine neue Welt geprägt von Unkonventionalitäten. Pippi marschiert durch die Kleinstadt und konfrontiert die Erwachsenen mit Fragen, die diese oftmals nicht beantworten können und lügen. Doch Pippi durchschaut dies und enttarnt deren Unwissenheit, wodurch eine weitere sokratische Komponente gegeben ist.

Nun sind es bereits drei der vier ausgewählten Bücher, die sokratische Züge aufweisen, lediglich das letzte Werk entspricht nicht der Erwartung.

Ernst Gombrichs „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“, lässt anfänglich hoffen, dass sich auch hier sokratische Eigenschaften finden lassen. Indiz dafür wären die Fragen gewesen, die Gombrich seinen LeserInnen stellt und dadurch eine dialogähnliche Rezeptionsatmosphäre schafft. Tatsächlich besitzt Gombrichs Werk keine Komponenten eines sokratischen Dialogs, noch eines Gesprächs. Aufgrund des Fehlens einer philosophischen Thematik bzw. eines Problems welches zu diskutieren bzw. lösen gilt, der Abwesenheit einer Argumentationsstruktur, da auch ein Erlangen von Erkenntnis fehlt, kann eindeutig von keiner sokratischen Eigenschaft gesprochen werden. Eben dieses Beispiel verdeutlicht, dass ein Dialog nicht sofort sokratischer Natur ist.

Auch wenn nicht alle der willkürlich ausgewählten Werke sokratischen Charakter aufwiesen, konnte dennoch bewiesen werden, dass Werke aus der Kinder- und Jugendliteratur nicht bloß Gegenstand sokratischer Streitgespräche sein müssen, da ebenso die Möglichkeit besteht, in sich selbst sokratisch zu sein. Diese Tatsache lässt weiter folgern, dass die Ziele, welche durch das sokratische Gespräch verfolgt werden, auch ohne jenes erreicht werden können. Autonomes Denken, kritisches Hinterfragen von Aussagen, Selbstkritik sind Fähigkeiten die auch durch Lesen erlangt werden können. Die vorliegende Arbeit ist ein Indiz für die Nähe zwischen Literatur und Philosophie, so waren auch Philosophen zugleich Autoren wie z.B. Schopenhauer, Rousseau und andere. Beide Disziplinen profitieren von einander; erst durch Platons Verschriftlichung von Sokrates' Dialogen konnte diese der Nachwelt überliefert werden. Sprache ist vergänglich, das verschriftlichte Wort jedoch weilt und verhilft oft zu besserem Verständnis, da es immer wieder gelesen werden kann und zu neuen Erkenntnissen verhilft.

V. Anhang

1. Literaturverzeichnis

1.1. Primärliteratur

Bahrdt, Carl Friedrich: Philanthropischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins: nebst einem Anhang der ersten und zweiten Nachricht vom Hochgräflich Leiningschen Philanthropin zu Heidesheim bey Worms. Frankfurt: Gegel Verlag 1777.

Böhmer, Otto A. : Sofies Lexikon. München: Dtv Verlagsgesellschaft 1999.

Calvert, Kristina: Können Steine glücklich sein? Berlin: Rowohlt Taschenbuchverlag 2004.

Cam, Philipp: Können Augen sehen?. Mühlheim: Verlag an der Ruhr GmbH 2002.

Campe, Joachim: Die kleine Seelenlehre für Kinder. Reutlingen: 1791.

Droit, Roger-Pol: Wie ich meiner Tochter die Philosophie erkläre. Hamburg: Hoffmann und Campe 2006.

Friedlaender, Salomo: Kant für Kinder. Hildesheim: Olms Verlag 2004.

Gaarder, Jostein: Sofies Welt. München: dtv Verlagsgesellschaft 2000.

Gombrich, Ernst: Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser. Köln: DuMont Buchverlag 2017.

Haglund, Liza: Gedankenspiele: Philosophie für Kinder. München: cbj Kinderbücher Verlag 2007.

Hösle, Vittorio: Das Café der toten Philosophen: ein philosophischer Briefwechsel für Kinder und Erwachsene. München: C.H. Beck 2004.

Janisch, Heinz: Herr Jemineh hat Glück. Wien: G&G Kinder- und Jugendbuch. 2012.

Kästner, Erich: Emil und die Detektive. Zürich: Atrium Verlag A.G 1938.

Law, Stephen: Philosophie Abenteuer Denken. Würzburg: Arena Verlag 2007.

Lindgren, Astrid: Pippi Langstrumpf. Hamburg: Friedrich Oetinger GmbH 1987.

Lobe, Mira: Das kleine Ich bin ich. Wien: Jungbrunnen 2016.

Motschiunig, Ulrike: Glück gesucht. Wien: G&G Kinder- und Jugendbuch 2010.

Münnix, Gabriel: Anderwelten: eine fabelhafte Einführung ins Philosophieren. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2009.

Ohlsson, Ragnar: Und der Sinn des Lebens? München: Carl Hanser Verlag 2001.

Schubiger, Jürg: Mutter, Vater, ich und sie: Erzählung. Weinheim: Beltz 1997.

Schulz-Reiss, Christine: Nachgefragt: Philosophie: Basiswissen zum Mitreden. Bindlach: Loewe Verlag 2010.

Teller, Janne: Nichts was im Leben wichtig ist. München: Dtv Verlagsgesellschaft mbH&Co. KG 2016.

Tiedemann, Markus: Prinzessin Metaphysika: eine fantastische Reise durch die Philosophie. Hildesheim: Olms Verlag 1999.

Treiber, Jutta: Na ja: Bilderbuch für jedes Alter. Salzburg: Residenz Verlag 2005.

1.2. Sekundärliteratur

Altrichter, Rudolf: Sokrates. Haupt Verlag. Köln 2010

Aust, Hugo: Überlegungen zum sprachlichen Verstehen. Walter de Gruyter GmbH &Company KG, Berlin 1983

Bern, Krier: Das Studium und die Privatlektüre. Siebzehn Konferenzen, den Zöglingen des Bischöflichen Konviktes zu Luxemburg gehalten. 3. verb. und verm. Aufl. Freiburg 1892, S. 211; ζ. T. Selbstzitat aus: Der Geist des Konviktes

Bordt, Michael: *Platon*, Herder-Spektrum, Reihe ‚Meisterdenker‘, Freiburg 1999

Bühler, Patrick: Negative Pädagogik: Sokrates und die Geschichte des Lernens. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2012.

Bräunlein, Peter: Ist Tante Mathilda noch sie selbst? : Philosophieren mit Kindern / Peter Bräunlein. – In: Bulletin Jugend & Literatur (2002), 6, S.16

Christmann/Groeben: Christmann, U. & Rosebrock, C. (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methodik. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm Weinheim und München: Juventa. 2006

Duby, Georges; Perrot, Michelle: Geschichte der Frauen Antike. Frankfurt am Main 1993

Ehlich, Konrad: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hgg.) (1983) Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24-43

Ewers, Hans-Heino: Erfahrung schrieb's und reicht's der Jugend. Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2010

Gaare Jorgen/Oystein Sjaastad: Pippi&Sokrates. Philosophische Wanderungen durch Astrid Lindgrens Welt. Friedrich Oetinger Verlag. Hamburg 2003.

Gärner, Susanne: Philosophie für Kinder: ein Buchmarktüberblick und die philosophiedidaktische Vermittlung im Sachbuch. Hausarbeit zur Diplomprüfung. Hochschule für angewandte Wissenschaft. Hamburg 2008.

Petermann, Hans Bernhard: Nachdenken statt nach denken: Kriterien und Möglichkeiten des Philosophierens mit Kinder- und Jugendbüchern / Hans Bernhard Petermann. – In: Am Anfang war das Staunen: Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur / Hrsg. von Gerhard 92 Härle... – Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2005. – S. 77-95

Havelock, Eric: The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences. Princeton: Princeton University Press, 1982)

Heckmann, Gustav: Lenkungsaufgaben des sokratischen Gesprächsleiters, in: Das sokratische Gespräch. Hrsg.: Dieter Birnbacher, Dieter Krohr. Reclam. Stuttgart 2002.

Heckmann, Gustav: Das Sokratische Gespräch: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. - Frankfurt/M.: dipa-Verl., 1993.

Henhagl, Cosima: Das sokratische Gespräch nach Leonard Nelson: Reflexionen der theoretischen und praktischen Ansätze im Vergleich zur sokratischen Maieutik. Diplomarbeit Universität Wien 2012.

Hilvert, Sonja: Werte und Moralvorstellungen in Kinderkrimis: Dargestellt an Erich Kästners 'Emil und die Detektive' (1929) und Andreas Steinhöfels 'Beschützer der Diebe' (1994). Diplomica Verlag 2013.

Hoyer, Timo: Tugend und Erziehung: die Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike. Julius. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2005.

Iser, Wolfgang: Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett Fink Verlag. München 1994.

Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz: Univ.-Verl. 1974.

Kästner, Erich in: Erich Kästner. Kurz und bündig. Epigramme. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München 2004.

Kaeßmayer, Sandra: Das Weltethos aus philosophischer Perspektive und die Bedeutung des Dialogs darin unter besonderer Berücksichtigung der Friedenserziehung von Kleinkindern. Diplomarbeit Universität Wien 2012.

Lewandowski, Theodor: Überlegungen zur Theorie und Praxis des Lesens, in: Wirkendes Wort. 1980. S. 54-65

Loska, Rainer: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995.

Mikulaschek, Nikolaus: Leonard Nelson. Das Sokratische Gespräch. Wiesbaden: Grin, 2006.

Moser, Christian: Buchgestützte Subjektivität: Literarische Formen der Selbstsorge und der Selbsthermeneutik von Platon bis Montaigne. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 2006.

Platon: Sämtliche Werke. Band 1, Berlin. 1940.

Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. Göttingen: Öffentliches Leben, 1929.

Petermann, Hans-Bernhard: Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 2007.

Schmideler, Sebastian(Hrsg.): Erich Kästner- so noch nicht gesehen. Impulse und Perspektiven für die Literaturwissenschaft des 21. Jahrhunderts. Tectum Verlag Marburg 2012.

Schmidt, Karl-Willhelm: Erich Kästner- Emil und die Detektive. Modelle für den Literaturunterricht. München u.a. 2004.

Schopenhauer, Arthur: Über Lesen und Bücher, Kapitel XXIV von Parerga und Paralipomena II, Erstausgabe Berlin, A. W. Hayn 1851

Usteri, Paul: Sokrates in: Schweizerische pädagogische Zeitschrift. Vol 17. 1907.

Waldow, Stephanie: Ethik im Gespräch: Autorinnen und Autoren über das Verhältnis von Literatur und Ethik heute. Bielefeld: Transcript ; 2011.

1.3. Online-Quellen

www.philosophie-wörterbuch.de letzter Zugriff am 11.02.2017, 11:11 Uhr

vgl. hegel.abcphil.de/html/sokrates_hebammenkunst_.html. Zugriff am 7.1.2017. 18:42 Uhr

<http://li.hamburg.de/contentblob/3845814/data/download-pdf-auszug-aus-der-li-broschuere-fachsprache-und-lesekompetenz.pdf>. Zugriff am: 22.01.2017 um 19:25 Uhr

www.spiegel.de/spiegel/print/d-19916360.html.

Schwarzwald,

Eugene:1932:ParoleErich!.

http://diepresse.com/home/spectrum/1424131/1932_Parole-Erich. (letzter Zugriff: 29.04.2017. 10:04 Uhr)

(vgl. <http://www.astridlindgren.se/de/mehr-fakten/ihre-rolle-der-literatur/bucher-die-debatten-ausgelost-haben>, letzter Zugriff: 08.08.2017 um 15:02 Uhr

http://einladungzurliteraturwissenschaft.de/index.php?option=com_content&view=article&id=430:personen-iser&catid=46:kapitel-9 – letzter Zugriff am 28.06.2017 um 07:17 Uhr

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog> letzter Zugriff: 06.06.2017 um 18:13 Uhr

1.4. Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ausgewählte zeitgenössische – sowie Werke aus dem letzten Jahrhundert der Kinder- und Jugendliteratur, auf ihren sokratischen Charakter zu prüfen; es soll ermittelt werden ob literarische Werke überhaupt sokratische Merkmale aufweisen können.

Für die literaturwissenschaftliche Analyse werden folgende Werke herangezogen:

- Eine Kurze Weltgeschichte für junge Leser – Ernst Gombrich
- Emil und die Detektive – Erich Kästner
- Pippi Langstrumpf – Astrid Lindgren
- Nichts was im Leben wichtig ist – Janne Teller

Als theoretische Grundlage dienen vordergründlich Sokrates', Gisela Raupach- Streys, Gustav Heckmanns und Leonard Nelsons Abhandlungen über das (neo)sokratische Gespräch bzw. den sokratischen Dialog; in denen sie die Merkmale und Voraussetzungen der mæutischen Methode beleuchten. Iser's Rezeptionsästhetik, bildet ebenso die Grundlage für die vorliegende Arbeit, dieser schreibt nämlich den LeserInnen eine Aktivität in Form eines dialogischen Akts zu. Unbewusst oder auch bewusst reagiert die Leserin oder der Leser auf das im Text enthaltene Sinnsystem. Gemeint sind damit die Normen bzw. die Weltansichten. Aufgrund dessen sind die LeserInnen gezwungen Hypothesen herzustellen; Hypothesen über die Verknüpfungsart zwischen den unterschiedlichen Sichtweisen, die im Text enthalten sind.

Die zentrale Aufgabe der Arbeit ist es, zu zeigen, dass auch ein literales Medium, über Merkmale einer verbalen, dialogischen Methode verfügen kann; zugleich soll auch auf die verschiedenen Möglichkeiten, einer mæutischen Realisierung, aufmerksam gemacht werden. Der Forschungsfrage liegt die These zugrunde, dass literarische Erzähltexte Elemente einer vielschichtigen Kommunikation sind – Lesen ist in der vorliegenden Arbeit als ein aktiver Prozess zu verstehen, was durch Iser's rezeptionsästhetische Abhandlungen untermauert wird.

Im Zuge der Analyse wurden die Bücher auf ihre mæutischen Merkmale geprüft. Besonderes Augenmerk wird auf die Gespräche in den Werken gelegt, hier werden einige ausgewählt und auf ihre sokratische Komponente untersucht. Neben der Kommunikation die unter den ProtagonistInnen stattfindet, steht auch die AutorInnen -LeserInnen-Beziehung im Zentrum der Analyse. Ebenso können der Autor bzw. die Autorin oder der fiktive Erzähler bzw. die fiktive

Erzählerin sokratische Züge aufweisen, hinsichtlich der Art und Weise des Erzählens bzw. der Interaktion mit der Leserschaft. All dies muss notwendigerweise erarbeitet und analysiert werden, um zu einer Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen.

Die Analyseergebnisse zeigen, dass drei der vier ausgewählten Werke sokratische Komponenten beinhalten, Gombrichs Lektüre jedoch nicht, trotz seines dialogischen Charakters. In Kästners „Emil“ ließen sich viele Gesprächsparallelen zu Sokrates' Dialogen, wie sie Platon verschriftlichte, finden. Der fiktive Charakter der Pippi Langstrumpf ist dem des antiken Philosophen sehr ähnlich, es lassen sich Parallelen in der Denkweise herausarbeiten.

Janne Tellers „Nichts“ ist auf der Ebene der Text-LeserIn-Interaktion sokratisch; die dargestellte Thematik konfrontiert die Leserschaft mit Daseins-Fragen, die über die Komfortzone hinausgehen. Die LeserInnen werden geschockt und zum Nachdenken animiert; zum Finden von Antworten auf Fragen, die die Lektüre aufwirft.

So kommt die Arbeit zu dem Schluss, dass es Büchern der Kinder- und Jugendliteratur durchaus möglich ist, Züge einer verbalen Methode, des mäeutischen Verfahrens, aufzuweisen.

1.5. Curriculum Vitae- Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Katharina Frühwirth
Geburtstag: 12.11.1992
Religion: evang. AB
Tel.: 0660 110 85 27
E-Mail: frukat@gmail.com

Ausbildung

Volksschule: 1999- 2003/ Rosajochmann 1110 Wien
Gymnasium: 2003- 2007/ Gottschalkgasse 1110 Wien
BafEp: 2007- 2012/ Kenyongasse 1070 Wien
Uni Wien: seit September 2012
Lehramtsstudium: Germanistik,
Philosophie/Psychologie

Beruflicher Werdegang

Jänner 2010: dreiwöchiges Auslandspraktikum in Helsinki, in
einem englischsprachigen Kindergarten /
Mobilitätsnachweis
seit Sept. 2012 Hortpädagogin
(Kenyongasse- Mater Salvatoris)
Juli 2012: MA 10 Kindergarten 1230 Wien
August 2014: MA 10 Kindergarten 1230 Wien
Juli 2015: EVN Pädagogische Leitung 1.Ferienwoche
Juli 2016: Sommervvertretung Kinderfreunde Kindergarten
seit Sept 2017 Lehrerin am BISOP Baden

Sprachen

Englisch: fließend in Schrift und Sprache

Weitere Qualifikationen

B- Führerschein
Helferschein,
Cambridge-Certificate
Erste-Hilfe-Kurs