

Philosophieren im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosophiae
(Dr. Phil.)

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät

der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Thomas Kunze

geboren am 16. Mai 1958 in Berlin

Gutachter/Gutachterin:

1. Dr. Simone Schiedermaier, Ludwig-Maximilians-Universität München
2. Prof. Dr. Laurenz Volkmann, Friedrich-Schiller-Universität Jena
3. Prof. Dr. Michael Scharf, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tag der Verteidigung: 11. September 2023

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Integration der Philosophie in der DaF-Landeskunde	17
1.1 Entwicklung der Landeskunde und Wandel der Konzepte	19
1.1.1 Kognitiv-faktische Landeskunde	19
1.1.2 Kommunikative Landeskunde	20
1.1.3 Interkulturelle Landeskunde	21
1.1.4 Kulturwissenschaftliche Landeskunde	24
1.1.5 Diskussion um den Landeskundebegriff	26
1.2 Der Diskursbegriff in der Landeskunde	29
1.2.1 Diskursbegriffe bei Foucault und Habermas	29
1.2.2 Diskurskompetenz	32
1.3 Kulturbegriff und kulturelles Lernen	38
1.4 Fazit und Ausblick	41
2. Anbindung an die Fachdidaktik der Philosophie	43
2.1 Charakteristika und Funktionen der Philosophie im DaF-Unterricht	43
2.2 Ansätze der Philosophiedidaktik	54
2.3 Didaktische und methodische Überlegungen	61
2.3.1 Philosophie oder Philosophieren im DaF-Unterricht?	61
2.3.2 Zur Frage von Kanones	62
2.3.3 Unterrichtssprache	65
2.4. Fazit und Ausblick	69
3. Ergebnisse der Umfrage unter Lernenden und Lehrenden	71
3.1 Ziel der Befragung und Vorgehen	71
3.2 Lernende	74
3.3 Lehrende	79
3.4 Fazit und Ausblick	83
4. Philosophie im DaF-Unterricht: Analyse von Lehrwerken	85
4.1 Die Rolle von Lehrwerken im DaF-Unterricht	86
4.2 Ergebnisse der Lehrwerksanalyse	88
4.2.1 Vorbemerkung	88
4.2.2 Auswahlkriterien	88
4.2.3 Vorgehen	89
4.2.4 Auswertung/Ergebnisse	91

4.3	Philosophielehrwerke aus dem Herkunftsland: Beispiel Vietnam	93
4.4	Philosophielehrwerke aus dem Zielsprachenland	95
4.5	Fazit und Ausblick	99
5.	Philosophiedidaktik im DaF-Unterricht	101
5.1	Zugänge zum Philosophieren: Themenfindung und -auswahl	101
5.2	Inhaltliche und methodische Ressourcen	110
5.2.1	Philosophie und Erinnerungsorte	111
5.2.2	Faktuales Philosophieren	116
5.2.3	Methoden der Philosophiedidaktik	119
5.3	Medien und Materialien	125
5.3.1	Digitalität und Multimedialität	125
5.3.2	Arbeit mit präsentativen Medien - Bilder und Filme	128
5.3.3	Arbeiten mit Lesetexten	134
5.4	Philosophieren und mündliche Kommunikation	137
5.5	Fazit und Ausblick	141
6.	Unterrichtsidee Philosophieren im DaF-Unterricht	143
6.1	Didaktische Einordnung	143
6.2	Aufbau der Unterrichtseinheit	146
6.3.	Fazit und Ausblick	157
	Philosophieren in DaF - Resümee und Ausblick	158
	Literaturverzeichnis	165

EINLEITUNG

Hinführung

„Die Welt, für die unser Bildungswesen geschaffen wurde, existiert nicht mehr.“ (Fadel; Bialik; Trilling 2017, S. 7) Dieses stark akzentuierte Zitat stelle ich an den Anfang, weil es prägnant den größeren, bildungsphilosophischen Rahmen umreißt, in den meine folgenden Überlegungen zum Potenzial der Philosophie für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) einzuordnen sind. Es impliziert die Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels unserer Bildungsphilosophie sowie der Didaktik und Methodik unseres Lehrens und Lernens. Die Aussage von Fadel et al. wirft implizit eine Reihe von Fragen auf, deren erste lautet: Was müssen Lernende heute lernen, um in der neuen Welt des 21. Jahrhunderts zu reüssieren? (Vgl. ebenda) Diese zentrale Frage zieht weitere Fragen nach sich, unter anderem, wie, warum und wozu Lernende im Zeitalter der Digitalisierung und der künstlichen Intelligenz lernen. Hiermit ist der Hintergrund des unterrichtspraktischen Impetus skizziert, aus welchem heraus ich die Untersuchungen zu diesem Thema aufgenommen habe.

In meiner Tätigkeit in Vietnam in den Jahren 2009 bis 2017 als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache am Goethe-Institut Hanoi, an staatlichen Elite-schulen und als Deutschlehrer an einer internationalen Schule gehörte ich zum Lehrpersonal unterschiedlicher Bildungssysteme und -konzepte. Am Goethe-Institut Hanoi wurde ich Mit-Protagonist eines methodisch perfekt und kleinschrittig geplanten Unterrichts im Rahmen des kommunikativen Paradigmas. Dieser Unterricht erwies sich im Wesentlichen als erfolgreich, da vor allem die sprachliche Progression der Lernenden und das Bestehen von Tests und Prüfungen als Outputkriterien vorgegeben waren. Gleichwohl entwickelte ich ein zunehmendes Unbehagen über einen Unterricht, der allzu reibungslos ablief, auf das Abarbeiten von Lehrwerkskapiteln, Themen oder Übungen sowie die Vorbereitungen auf Prüfungen fokussierte, aber die Lernenden – zumeist Jugendliche und junge Erwachsene – nach meiner Wahrnehmung inhaltlich und intellektuell zu unterfordern drohte. Dieses Lehrer-lebnis wurde kontrastiert durch meine Unterrichtstätigkeit an der United Nati-

ons International School (UNIS) Hanoi als Deutschlehrer im Rahmen des International Baccalaureate (IB). Dessen Lernende waren im gleichen Alter wie meine DaF-Lernenden, erlebten aber in Form von anspruchsvollen Texten und Aufgabenformaten inhaltliche und intellektuelle Herausforderungen, die jenen vorenthalten wurden. Mein zunächst eher diffuses Unbehagen korrespondierte mit H. Funks Diktum, im modernen DaF-Unterricht sei "die Zeit zu wertvoll [..], um sich mit dem Ausfüllen von Lückenübungen und dem Einüben in Formalitäten statt mit kommunikativem gemeinsamem Lernen zu beschäftigen." (2004, S. 43) Es ging mir also zunächst darum, entsprechend dem Plädoyer Funks, die Lernenden vor Aufgaben zu stellen, die alle Fertigkeiten (Vgl. ebenda) bzw. die ganze Person fordern und herausfordern.

Als ein weiteres Problem stellte sich mir, wie das Prinzip der DaF-Didaktik, dass Sprache und Kultur nicht zu trennen seien¹ (Vgl. u.a. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1992) 2003, S. 155), anspruchsvoll und kohärent in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Obwohl theoretisch Konsens herrscht, dass weder die Sprache nur Transportmittel für kulturelle Inhalte noch die Kultur nur mehr oder weniger beliebiger Inhalt für das Erlernen der Sprache sind, wird in der Unterrichtspraxis häufig dem Spracherwerb der Vorrang gegeben.

Zugleich wurde ich in Seminaren und in meiner DaF-Ausbildung am Goethe-Institut Hanoi mit Ansätzen der neueren Pädagogik, Didaktik und DaF-Theorie bekannt gemacht. Der profanen DaF-Unterrichtsrealität standen damit Unterrichtsprinzipien wie handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen, Lernerorientierung und Lernerautonomie, Selbstkompetenz und Diskurskompetenz gegenüber. Nicht zu vergessen die Realisierung des „kulturellen Mehrwerts“ und der „Intellektualität“, die als Inhalte und Ziele des DaF-Unterrichts in den „25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland“ (Bausch et al. 2003)² formuliert wurden. Wie aber sollten diese Ansätze und Postulate im konkreten Unterricht an staatlichen Schulen inhaltlich

¹ Auch im GeR werden „Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz“ als zentrale Ziele identifiziert (Vgl. 2001, S. 3).

² In These 24 heißt es: „Ein Sprachunterricht, der nur triviale Alltagskommunikation im Blick hat, unterfordert die Lernenden. Der Kulturbegriff ist so auszulegen, dass er die Intellektualität der Lernenden von Anfang an herausfordert.“ (Bausch et al. 2003, S. 156)

umgesetzt werden? Betrifft das die Unterrichtsinhalte und -themen oder die Unterrichtsgestaltung, die Vermittlung von Kompetenzen wie Diskurs- und Reflexionsfähigkeit oder lernerbezogene Prozesse wie autonomes Lernen? Welche Kompetenzen und Fertigkeiten verlangt ein intellektuell herausfordernder Unterricht von den Lernenden und welche von den DaF-Lehrenden, die oft im oben bereits angedeuteten Sinne im „Hamsterrad“ der lehrwerksbasierten Unterrichts- und Prüfungsvorbereitung stecken?³ Hinzu kamen bildungsphilosophische Fragen, beispielsweise, ob ein am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) und an empirisch messbaren Ergebnissen orientierter Unterrichts mit essenziellen Zielen von Bildung wie Selbstbestimmung und Reflexivität vereinbar ist.

Probleme wie diese bedürfen bildungsphilosophischer Reflexion. In diesem Zusammenhang verweise ich beispielhaft auf H. Gudjons, der angesichts tiefgreifender gesellschaftlicher Herausforderungen der Gegenwart für ein „pädagogisches Denken in neuen Kategorien“ eintritt, bei dem der Bildungsbegriff im Mittelpunkt steht⁴ (Vgl. 2008, S. 198). Bildung als „kritische Selbstbildung für alle“ müsse existenzielle Fragen einschließen: „Selbstvergewisserung, Sinnkonstitution und zeitgeschichtliche Ortsbestimmung“. (a.a.O. S. 202) Keineswegs zufällig drängt sich aus dieser Perspektive eine Verbindung zwischen den eingangs aufgeworfenen Fragen zur Bildung im 21. Jahrhundert und Kants vier philosophischen Grundfragen auf, die die Möglichkeiten menschlichen Wissens, moralisch richtigen Handelns, die Frage nach dem Sinn und das (Selbst)Bild des Menschen umfassen. Damit ist die Philosophie angesprochen, die wegen ihrer organischen Verbindung zur Pädagogik ohnehin im Brennpunkt von Bildung steht. Diese ist ohne jene nicht vollständig und nicht begründbar, beide gemeinsam gehören zum Kern humanistischen

³ Mehr als eine Unterforderung befürchten schließlich immer noch viele DaF-Lehrende eine sprachliche (oder auch intellektuelle) Überforderung ihrer Lernenden. Hinzu kommen unterschiedliche Voraussetzungen der Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf Sprachkenntnisse, Bildungsbiografien, Lernphilosophien sowie kulturelle und religiöse Herkunft.

⁴ Diesen gesellschaftlichen Bezug stellt Gudjons u.a. wie folgt her: „[W]enn es (...) stimmt, dass die Handlungsfähigkeit des Menschen gegenüber den globalen Problemen immer mehr abnimmt, Zukunft menscheitsgeschichtlich in Frage gestellt ist, Ohnmacht, Rückzug, Gleichgültigkeit, ethischer Relativismus sich ausbreiten, (...) dann findet eine moderne Bildungstheorie in diesen aktuellen Problemlagen ihren zentralen Bezugspunkt.“ (a.a.O. S. 201)

und autonomen Menschseins.⁵ So nahm die Frage nach der angemessenen Bildung bereits in der Philosophie der Antike, vor allem bei Platon und Aristoteles, (Vgl. u.a. Steenblock 2009), aber unter anderem auch in der chinesischen Tradition, zum Beispiel bei Konfuzius (Peng 2017, S. 477), großen Raum ein.

Für mich als DaF-Lehrer und ausgebildeten Philosophen lag es angesichts der oben beschriebenen Problemstellung nahe, das Versprechen der Intellektualität und des kulturellen Mehrwerts in DaF auch im Rekurs auf die wissenschaftliche Metadisziplin par excellence, die Philosophie, einzulösen. Dabei ging ich unterrichtspragmatisch vor: In Unterrichtseinheiten mit vietnamesischen DaF-Lernenden in Hanoi setzte ich philosophische Fragen, Themen und Texte ein, um den Unterricht interessanter, diverser und anspruchsvoller zu gestalten, reagierte auf philosophische Fragen von Lernenden und nutzte mit ihnen philosophisch relevante Themen in Lehrwerken, um daran philosophische Diskussionen anzuschließen. Gemeinsam mit den Lernenden arbeitete ich an Rhetorik und Argumentationsfähigkeit, wir analysierten kurze philosophische Texte und praktizierten neue Ansätze wie Philosophieren mit Filmen und mit Standbildern. Mehrjährige Auslandsaufenthalte in den Jahren 2009 bis 2017 in Vietnam und Dänemark boten mir die Gelegenheit, philosophische Methoden, Themen und Diskurse in Seminaren und Modulen mit jugendlichen Lernenden in heterogenen Unterrichtskontexten sowie differenzierten Unterrichtsformen und Arbeits- und Sozialformen zu erproben. Die Unterrichtsszenarien reichten vom Warming up bis zum mehrtägigen Workshop. Mit zunehmender Erfahrung brachten die Lernenden eigene Themen und Fragestellungen in die Kurse ein. Zurückgekehrt nach Deutschland, unterrichtete ich junge ausländische Lernende im Fach DaF an Studienkollegs von Hochschulen. Der Unterricht in Deutsch, Philosophie und Ethik an einem Gymnasium bot mir Vergleichsmöglichkeiten zwischen ausländischen und muttersprachlichen Lernenden und erleichterte mir zugleich die Rückbindung an die Philosophiedidaktik. Dabei zeigte sich, was durch empirische Unter-

⁵ Ganz in diesem Sinne begründet V. Steenblock die zentrale Bedeutung philosophischer Bildung im System der Bildung: „Philosophische Bildung steht für unser aller Bemühen um ein selbst verantwortetes und gestaltetes Wissen, [...] das uns in unserer begrenzten Lebenszeit die Welt und unsere Existenz erklären soll.“ (Steenblock 2009, S. 12)

suchungen bestätigt wird, dass gerade jugendliche Lernende generell offen für existenzielle bzw. philosophische Fragestellungen und Diskussionen sind (Vgl. u.a. UNESCO; Goucha 2007, S. 48).

Aus derartigen Überlegungen sowie Gesprächen mit anderen Unterrichtspraktikern sowie mit DaF-Theoretikern zog ich die Schlussfolgerung, dass der DaF-Unterricht in seiner Einheit von Sprach- und Kulturvermittlung auch auf die existenziellen Herausforderungen, die heute vor jungen Erwachsenen in der globalisierten Welt stehen⁶, eingehen muss. Damit war wiederum die Philosophie angesprochen, diesmal in ihrer existenziellen, ethischen und anthropologischen Perspektivierung. Aus diesem umfangreichen Begründungskontext für Philosophieren stelle ich im Folgenden einige wichtige Aspekte vor: Mit Hilfe der Philosophie können die Lernenden 1. Möglichkeiten der menschlichen Existenz und ihr eigenes Potenzial untersuchen (Vgl. Steinfath 2010, S. 122)⁷. 2. bietet die Philosophie Orientierungshilfen in der wissenschaftlich-technischen Risikogesellschaft, die durch eine „wachsende Quantität an Informationen und Handlungsoptionen bei gleichzeitigem Verschwinden qualitativer Kategorien“ gekennzeichnet ist. (Vgl. Tiedemann, 2015a, S. 23) 3. unterstützt philosophische Bildung die Lernenden darin, Resistenz gegen unterschiedliche Formen von Propaganda, Ausgrenzung, Intoleranz und Fanatismus zu entwickeln (Vgl. UNESCO, Sané 2007, S. XIII). Sie hilft den Lernenden, Stereotype und Vorurteile zu erkennen und abzubauen.⁸ 4. Im Anschluss an die antike Glücksethik kann die Philosophie als Lebenskunst (siehe zum Begriff der Lebenskunst u.a. Schmid 2011) oder auch Therapie⁹

⁶ Dies ist unter anderem auf die permanente Krisenhaftigkeit unserer Zeit und den entsprechenden Entscheidungsdruck zurückzuführen. So hebt M. Tiedemann hervor, dass „der Entscheidungsbedarf der wissenschaftlich-technischen Risikogesellschaft alle vorangegangenen Orientierungskrisen [übertrifft].“ (Vgl. Tiedemann 2015a, S. 23)

⁷ H. Steinfath weist zu Recht darauf hin, dass es beim Philosophieren nicht vordergründig um die Vermittlung von Werten geht: „Vermittelt Philosophie tatsächlich Werte, dann am ehesten jene ethischen Haltungen, die zum vorbehaltlosen und auf Klarheit dringenden Argumentieren gehören.“ (ebenda)

⁸ Dem Philosophieren ist eine besondere Sensibilität gegenüber politischer bzw. ideologischer Überwältigung immanent. Es impliziert keinen Wahrheitsanspruch, sondern den Anspruch, bei der interpersonalen, diskursiven Konstituierung von Wahrheit zu unterstützen.

⁹ Da für das (spät)moderne Individuum die Grenze zwischen psychologischen und philosophischen Problemen aus offensichtlichen Gründen nicht leicht zu ziehen ist, kann die Philosophie nach Überzeugung mancher Autoren auch therapeutische Funktionen erfüllen. (Vgl. UNESCO a.a.O. S. 156 f.)

verstanden werden. 5. Nach E. Martens handelt es sich beim Philosophieren um eine „elementare Kulturtechnik“ (Vgl. 2013, S. 30 ff.) wie Lesen, Schreiben und Rechnen, die jedem offen steht und die zu einem lebenswerten, reflektierten Leben gehört¹⁰.

Gegenstand, Problemstellung und Ziele der Arbeit

Im Sinne des stark ausgeprägten Praxisbezugs der Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache (Vgl. Fandrych u.a. 2010, S. 11) leitete sich - wie im vorigen Abschnitt dargestellt - mein Forschungsinteresse direkt aus dem Unterrichtsprozess her. Meine Zielstellung lautete, den kommunikativen Unterricht zu ergänzen bzw. aufzuwerten¹¹. Ich hatte Philosophieren im DaF-Unterricht erprobt und dabei festgestellt, dass es zur Motivierung der Lernenden und zur Entwicklung insbesondere produktiver Fertigkeiten wie dem freien Sprechen und Diskutieren beitragen kann. Daraufhin stellte sich mir die Frage, ob Philosophieren auch landeskundliches bzw. kulturelles Lernen unterstützen könnte. Mein Forschungsinteresse richtete sich insbesondere auf den kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel in Lehre und Forschung des DaF-Landeskundeunterrichts, vor allem auf die produktive Auseinandersetzung mit den Begriffen der Landeskunde und der Kultur sowie die damit verbundene Einbeziehung anderer Fachrichtungen (Vgl. S. Schieder-mair 2018, S. 10)¹².

¹⁰ Kulturtechnik meint bei E. Martens ein „handwerkliches Wissen und Können zwischen diffuser Genialität und geistloser Mechanik.“ In Bezug auf Technik differenziert Martens in 1. *Handwerkskunst* (griech. techne), 2. *Materialkunde* im inhaltlichen Sinne, etwa durch Rückgriff auf Deutungsmuster und die Geschichte der Philosophie, 3. als Zusammenhang mit dem *Träger*, als in der Innenperspektive vollzogen, 4. *Elementare Kulturtechnik*, da „grundlegend, einfach und unverzichtbar“. Grundlegend, weil es die Grundannahmen unseres Denkens und Sprechens untersucht (Alltag und Wissenschaft); einfach, weil es keiner Fachkenntnisse bedarf; unverzichtbar, weil „Selbstzweck für ein freies und humanes Leben.“ (2013, S. 30)

¹¹ In diesem Zusammenhang ist für mich C. Kramchs Auseinandersetzung mit einem im Rahmen des GeR zu stark auf Messbarkeit und Bewertbarkeit abhebenden Begriff der kommunikativen Kompetenz interessant, in deren Folge sie den Begriff der symbolischen Kompetenz einführte (Vgl. Kramsch 2018, S. 189 ff.). Kramsch erläutert hier wie folgt: „In-dem er auf die bloße Vermittlung von Informationen und eine Liste von kommunikativen Strategien reduziert worden war, verlor der Begriff der kommunikativen Kompetenz an Relevanz für tatsächliche Sprechverwendungszusammenhänge und konnte die Bedürfnisse von Sprechenden „in the real world“ kaum mehr befriedigen.“ (Kramsch a.a.O., S. 191)

¹² Mögliche Beiträge anderer Fächer hierzu sind nicht zuletzt deshalb von Interesse (Vgl. Schieder-mair ebenda), weil Kulturbegriff (Vgl. A. Reckwitz 2018, S. 75) und Kulturverstehen in der Verschränkung von Theorie, Didaktik und Unterrichtspraxis eine zentrale Rolle für die DaF-Landeskunde spielen.

Im engeren Sinne bezieht sich mein Forschungsinteresse auf die Verbindung zwischen der Philosophie und der kulturwissenschaftlich erneuerten Landeskunde bzw. kulturreflexivem Lernen, in deren Mittelpunkt nicht mehr wie in der traditionellen Landeskunde die Vermittlung von Wissen über „die“ Zielsprachenkultur, sondern der diskursive Prozess der Aushandlung von Bedeutungen in der Zielsprache steht (Vgl. Altmayer 2015, S. 9)¹³. Meine Forschungsfrage formulierte ich wie folgt: Welchen Beitrag kann die Philosophie für das kulturelle Lernen und für eine diskursive Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache leisten, und wie kann dies in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden?

Dabei erscheint die Untersuchung des Potenzials der Philosophie auch aus anderen Gründen legitim: 1. Die Philosophie hatte als Fach historisch und wissenschaftsimmanent in den deutschsprachigen Ländern über Jahrhunderte eine überragende Bedeutung. Philosophen aus diesem Sprachraum haben die Entwicklung des Denkens seit dem Mittelalter weit über den deutschen Sprachraum hinaus, zum Teil international, geprägt. 2. Das Potenzial der Philosophie für die Bildung autonomer und reflektierter Individuen ist nachgewiesen und in einer Mehrheit der 126 Länder, die sich an der Philosophiestudie der UNESCO von 2007 beteiligten, wird Philosophie daher auf mehreren Bildungsstufen unterrichtet (Vgl. UNESCO 2007, S. 212).¹⁴ 3. Die Philosophie hat sich hierzulande nicht zuletzt über die Didaktik der Philosophie von ihrer Reduktion zur Geisteswissenschaft emanzipiert (Vgl. H. Schnädelbach, Vorwort In: Fröhlich; Langebeck; Ritz 2014, S. 12) und ist in den zurückliegenden Jahren lebens- und alltagspraktischer sowie interkultureller geworden (Vgl. u.a. Stelzer 2015, S. 18 f.)¹⁵.

¹³ Laut C. Altmayer soll Landeskunde die Lernenden dazu befähigen, „...an den diskursiven Praktiken einer Gesellschaft teilzuhaben.“ (Vgl. Altmayer In: Hamann et al 2016, S. 10)

¹⁴ Umso erstaunlicher ist, dass die Philosophie als Thema und Methode im DaF-Unterricht so marginalisiert ist. Dazu eine anekdotische Anmerkung: Auf die Frage nach dem Grund antwortete ein leitender Mitarbeiter eines führenden deutschen Lehrbuchverlages lakonisch: „Vor dem GeR war mehr Philosophie.“ In dieser Anekdote steckt möglicherweise mehr als ein Körnchen Wahrheit. Wie viele andere intellektuell herausfordernde Themen und Bereiche könnte auch die Philosophie gewissermaßen unter Tendenzen in der DaF-Didaktik leiden, das Messen und Standardisieren in den Mittelpunkt zu rücken.

¹⁵ Auch in der Philosophie gibt es längst die von Bachmann-Medick für die Kulturwissenschaften reklamierte „[...] Tendenz [...] zum Pluralismus, gepaart mit kritischer Selbstreflexion und mit (inter-)kultureller Verortung der eigenen Theorien [...]“ (2006, S. 9)

Philosophieren als Haltung und Methode korrespondiert mit dem Bildungsanspruch des Faches DaF¹⁶. Dabei hält sie Kompetenzen und Methoden bereit, die DaF-Lernende darin unterstützen können, sich die deutsche und die eigene Sprache und Kultur in sozialer Interaktion besser und tiefer zu erschließen. Dies zeigen meine ermutigenden Praxiserfahrungen des Philosophierens mit DaF-Lernenden, von denen die Abwechslung im Unterrichtsgeschehen fast ausnahmslos mit Neugier und Enthusiasmus aufgenommen wurde.¹⁷ In dem Sinne, dass den Lernenden in der Landeskunde und der Kulturvermittlung neue, auch experimentelle Möglichkeiten geboten werden, „sich mit der neuen Sprache und Kultur auch außerhalb der klassischen Vermittlung im Unterricht zu beschäftigen“ (Chen 2018, S. 136), möchte ich Philosophieren als zeitgemäßes Angebot für eine solche neue kulturwissenschaftliche Landeskunde ins Blickfeld rücken.

In dieser Arbeit verwende ich sowohl den Begriff Philosophie als auch den Begriff Philosophieren. Beide werden mitunter synonym eingesetzt, eine absolut trennscharfe Unterscheidung ist nicht möglich. Ich nutze den Begriff Philosophie, wenn ich das Fach, die Disziplin bzw. das Phänomen meine, während ich mit Philosophieren auf das Prozessuale, gewissermaßen auf die tätige Anwendung der Philosophie, verweise. Zudem hat die Unterscheidung eine didaktische Bedeutung: In der modernen Philosophiedidaktik wird Philosophieren als philosophisches Lernhandeln von Philosophie-Wissen unterschieden und ersterem wird Priorität vor dem letzteren eingeräumt.

Abgrenzung der Arbeit – Schwerpunktsetzung

Die Arbeit soll zur Diskussion über die Unterrichtsinhalte und ihre didaktisch-methodische Gestaltung in der DaF-Landeskunde beitragen. Beim Philosophieren im DaF-Unterricht berühren bzw. überschneiden sich DaF-, Landeskunde- und Philosophiedidaktik, die zugleich mit der Allgemeinen Didaktik

¹⁶ Ausgespart bleibt hier die Frage, ob die Philosophie eine Bezugswissenschaft für DaF, insbesondere Landeskunde, sein kann.

¹⁷ Dies entspricht der Diagnose von Philosophiedidaktikern wie V. Steenblock und E. Martens, wonach 1. das Philosophieren zur *conditio humana* gehört und 2. das Interesse und der Bedarf vieler Menschen am Philosophieren in der heutigen Zeit zunimmt. (Vgl. u.a. Steenblock 2009)

verbunden sind. In Bezug auf die Philosophiedidaktik gehe ich von der Einheit von Kompetenz- und Problemorientierung aus (Vgl. Roeger 2016; Meyer 2015, S. 105). Kompetenzen werden genutzt und gestärkt, um zu philosophieren und nicht umgekehrt. Ich werde zeigen, dass gerade dadurch, dass das Philosophieren in dieser Weise ernst genommen wird, sein Potenzial für den DaF-Unterricht ausgeschöpft wird. Gegenstand meiner Untersuchung ist „die didaktische Reflexion der Ziele, Schwerpunkte, Gegenstände, Methoden, Klientel, Akzeptanz, Relevanz und Effizienz philosophischer Bildung“ (Tiedemann 2015, S. 11) bezogen auf die kulturwissenschaftliche Landeskunde. Meine übergreifende Absicht ist es, DaF-Lehrende und -Lernende zu ermutigen, sich in der Unterrichtspraxis intellektuell herauszufordern und dafür die reichen inhaltlichen, didaktischen und methodischen Möglichkeiten des Philosophierens zu nutzen. Dies ist, wie meine Unterrichtserfahrungen zeigen, im DaF-Unterricht spätestens ab dem Sprachniveau B1 (GeR) realistisch, wenn anspruchsvollere und komplexere Themen aus den Bereichen Kultur, Geschichte oder Politik deutschsprachiger Länder behandelt werden, z.B. zu Mode, Mediennutzung, Zukunft der Arbeit, Gesundheit, Klimawandel oder Gentechnik. Mit Philosophieren im DaF-Landeskundeunterricht verfolge ich keineswegs das Ziel, gewissermaßen durch die Hintertür wieder einen „hohen“ Kulturbegriff einzuführen, sondern mit Hilfe der Philosophiemethodik und -didaktik unter anderem zur kulturwissenschaftlich orientierten Unterrichtsgestaltung und zur Diskursivität des Bereichs beizutragen.

In dieser Untersuchung verwende ich durchgehend den Begriff Deutsch als Fremdsprache bzw. DaF, gehe aber davon aus, dass das Potenzial der Philosophie auch in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) genutzt werden kann¹⁸.

Gang der Untersuchung und Aufbau der Arbeit

¹⁸ Auf die Annäherung zwischen DaF und DaZ wird u.a. im DaF-Handbuch von 2010 verwiesen: „Konnte Deutsch als Fremdsprache im nichtdeutschsprachigen Raum in der Vergangenheit im Gegensatz zu Deutsch als Zweitsprache von sprachlich und kulturell homogenen Lerngruppen ausgehen, so ist es auch hier inzwischen schwierig, scharfe Grenzen zu ziehen. Mehrsprachige und sprachlich heterogene Lerngruppen finden sich außerhalb des deutschen Sprachraums ebenso wie im deutschsprachigen Raum. Globalisierung, die elektronischen Medien und die Mobilität der Menschen lassen viele der klassischen Unterscheidungen ihre Eindeutigkeit verlieren.“ (Fandrych u.a. 2010, S. 4)

Im Zuge der Untersuchung arbeitete ich heraus, dass der didaktische Ort für Philosophieren im DaF-Unterricht die Landeskunde bzw. Kulturkunde sein könnte. In erster Näherung hatte ich dabei auf Philosophie als Thema in der Landeskunde abgezielt, was mir durch die starke Präsenz deutschsprachiger Philosophie bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gerechtfertigt schien. Im Laufe der Untersuchungen kamen Philosophieren als den DaF-Unterricht befruchtende und ergänzende Kulturtechnik sowie diskursives Handeln hinzu. Die hier vorgelegte Arbeit versteht sich somit auch als Beitrag zu dem unter anderem von Simone Schiedermaier so apostrophierten Paradigmenwechsel in der Landeskunde (Vgl. 2018, S. 10).

Im Rahmen meiner Literaturrecherche wurden von mir Fachpublikationen wie Fachzeitschriften, Sammelbände, Monografien und Handbücher vor allem aus den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Philosophie untersucht und ausgewertet, um mein Thema in die aktuelle Diskussion in der DaF-Landeskunde, der DaF-Didaktik und der Philosophiedidaktik einzuordnen. Auf spezifischerer Ebene nutzte ich Beiträge, die sich mit dem kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel in der Landeskunde, mit der Verbindung der DaF-Landeskunde und der Kulturwissenschaften sowie der Einbeziehung anderer Fächer (Vgl. u.a. Hille/Schiedermaier, 2021) in die DaF-Landeskunde auseinandersetzen. Insbesondere nehme ich Bezug auf kulturwissenschaftliche Ansätze, die „von der diskursiven Verfasstheit sozialer Wirklichkeiten“ (Vgl. Schiedermaier 2018, S. 10) ausgehen. In der Untersuchung erörtere ich daher auch mögliche Verbindungen zwischen Philosophie im DaF-Unterricht und Konzepten wie Erinnerungsorte, Kulturelle Deutungsmuster, Integrative Landeskunde und Linguistic Landscapes sowie Symbolische Kompetenz und Diskurskompetenz (Vgl. Schiedermaier a.a.O., S. 11)¹⁹. Aus dem Bereich der Philosophiemethodik und -didaktik bezog ich neben theoretischen Fachtexten auch solche in die Recherche ein, die unterrichtspraktische Ansätze und Anwendungen enthalten.

¹⁹ Hierbei knüpfe ich an den Ansatz der diskursiven Landeskunde an, demgemäß alle sozialen und kulturellen Phänomene – einschließlich der DaF-Landeskunde selbst – Gegenstand diskursiver Aushandlungsprozesse sind, was sich in der Unterrichtspraxis manifestieren müsse. (Vgl. Hamann et al 2016, S. 7).

Eine von mir durchgeführte Analyse von rund 60 Lehrwerken zeigte, dass in Lehrwerken bislang kaum Texte bzw. Medien zum Thema Philosophie angeboten werden. Andererseits machte die Analyse deutlich, dass sich zahlreiche Texte in Lehrwerken für eine philosophische Reflexion oder Diskussion eignen. Eine ebenfalls von mir durchgeführte nichtrepräsentative Befragung unter DaF-Lehrenden und DaF-Lernenden ergab, dass bei diesen ein großes Interesse an einer Integrierung philosophischer Fragestellungen und Themen in den DaF-Landeskundeunterricht besteht. Ich stütze mich darüber hinaus auf empirische Beobachtungen aus eigenen DaF-Unterrichtseinheiten in Vietnam, Dänemark und Deutschland, in denen Fakten zu Philosophen u.a. in deutschsprachigen Ländern vermittelt und im Anschluss an potenziell relevante Unterrichtsthemen philosophische Klassengespräche bzw. Diskussionen geführt wurden.

Wenn in dieser Untersuchung von Philosophie die Rede ist, meine ich damit keine kanonisch festgelegten Inhalte oder bestimmte Lehrmeinung, sondern ziele damit auf die diskursive und reflexive Grundhaltung ab, die der Philosophie immanent ist.

Im ersten Kapitel wird die kulturwissenschaftlich erneuerte Landeskunde als der Bereich identifiziert, in dem philosophische Inhalte und Methoden in das Fach Deutsch als Fremdsprache integriert werden. Aufgrund zahlreicher Bezüge zwischen neuer Landeskundetheorie und Philosophie erscheint es als plausibel, diese auch für die Unterrichtspraxis zu untersuchen. Dies ist Gegenstand der folgenden Kapitel. Im Mittelpunkt des zweiten Kapitels stehen Ansätze, Methoden und Inhalte der Philosophiedidaktik, die sie für die kulturwissenschaftliche Landeskunde bzw. das kulturreflexive Lernen anschlussfähig machen. Dabei wird gezeigt, dass Philosophie gerade in ihrer Eigenschaft als Reflexionswissenschaft (Vgl. u.a. Bussmann 2015) für DaF fruchtbar werden kann. Hier wird auch geklärt, ob und inwiefern im DaF-Unterricht Philosophie oder Philosophieren den Schwerpunkt bildet und ob philosophische Fachsprache benötigt wird. Im dritten Kapitel werden die Ergebnisse der von mir durchgeführten Befragung von nahezu 400 DaF-Lehrenden und Lernenden in von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen betreuten Schulen in 18 Ländern vorgestellt, wonach eine deutliche Mehrzahl der

Befragten für philosophische Inhalte im DaF-Unterricht offen ist. Gegenstand des vierten Kapitels sind die Ergebnisse einer Analyse von rund 60 Lehrwerken, die unter anderem pars pro toto verdeutlichen, dass es zahlreiche Themen in DaF-Lehrwerken gibt, an die für Philosophiesequenzen im DaF-Unterricht angeknüpft werden kann. Im fünften Kapitel wird unter Bezug auf die DaF-Theorie und die Philosophiedidaktik ein Konzept für die Anwendung philosophischer Inhalte in der Unterrichtspraxis der Landeskunde entwickelt. Den Abschluss bildet im sechsten Kapitel eine Unterrichtsidee für das Philosophieren im DaF-Unterricht.

1. INTEGRATION DER PHILOSOPHIE IN DER DAF-LANDESKUNDE

In den jüngeren fachwissenschaftlichen Diskussionen im Fach Deutsch als Fremdsprache werden vielfältige Bezüge zur Philosophie, insbesondere zur Kulturphilosophie, hergestellt²⁰. Dies fand ich interessant und auffällig, so dass sich mir die zentrale Frage stellte, ob und inwiefern die Philosophie auch das Potenzial besitzt, inhaltliche oder methodische Beiträge für die DaF-Praxis zu leisten. In diesem Kapitel werde ich zunächst eingrenzen, in welchen Bereichen des Faches DaF Beiträge der Philosophie am fruchtbarsten eingesetzt werden können. Dabei gehe ich von einer Dreiteilung des Faches in Linguistik, Didaktik/Methodik und Landeskunde (Vgl. u.a. Altmayer u.a. 2021, S. 11) aus.²¹

Da ich in meiner Studie zuvorderst das inhaltliche Potenzial der Philosophie für DaF herausarbeiten möchte, können in diesem Kapitel sowohl die Linguistik²² als auch der Teilbereich DaF-Didaktik außer Betracht bleiben.²³ Dagegen ist die DaF-Landeskunde jener Bereich, in dem seit jeher die landeskundlichen und kulturellen Inhalte gelehrt und gelernt werden (Vgl. Schweiger 2021, S. 358).²⁴

²⁰ Zentral ist dabei die Diskussion über das Potenzial kulturwissenschaftlicher Theoriebildung.

²¹ Im internationalen Handbuch „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (2010) wird DaF in die Bereiche Linguistik, Didaktik/Methodik, Literaturwissenschaft und Landeskunde unterteilt (Vgl. Koreik; Pietzuch 2010, S. 1441). In Bezug auf die Literaturwissenschaft folge ich jedoch der Argumentation von A. Hille und S. Schiedermaier, dass es nicht um eine „eigenständige“ Literaturwissenschaft für DaF/DaZ, sondern um die Etablierung einer fachspezifischen Literaturdidaktik gehen müsse.

²² Zwischen der Philosophie und dem linguistischen Bereich des Faches DaF gibt es vielfältige Bezüge auf theoretischer Ebene unter anderem über die Sprachphilosophie und auf unterrichtspraktischer Ebene, da Philosophieren immer auch Sprachhandeln ist und es so zur sprachlichen Bildung beitragen kann (Zu sprachlicher Bildung in der Philosophie siehe u.a. Albus; Frank; Geier 2017).

²³ Zwangsläufig ergeben sich im Laufe der Untersuchung auch didaktische Fragestellungen. Diese werden vor allem in den Kapiteln 2 und 5 diskutiert.

²⁴ H. Schweiger spricht zu Recht unter Bezug auf A. Schumann (Vgl. 2017, S. 187; hier zit. n. Schweiger 2021, S. 358) von einem „Minimalkonsens“ (Vgl. Schweiger 2021, S. 358). G. Storch postuliert mit Blick auf die Bedeutung der Landeskunde: „Das Erlernen einer Fremdsprache ist notwendigerweise an Inhalte und an Wissen gekoppelt...“ (2009, S. 285)

Zudem weist die Landeskunde unter den Bereichen des Faches DaF die stärksten Bezüge zur Philosophie auf. Dies hängt mit der kulturwissenschaftlich inspirierten Neuausrichtung dieses Bereichs (Vgl. u.a. Schiedermaier 2018, S. 10; Fornoff 2021, S. 321) zusammen, die von S. Schiedermaier wie folgt charakterisiert wird:

„Die Diskussion über das Potential kulturwissenschaftlicher Theoriebildung und über die Ausarbeitung eines adäquaten Kulturbegriffs wird im Hochschulfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den letzten Jahren mit großer Intensität geführt. Damit steht der Bereich, der bis heute meist unter dem Begriff ‚Landeskunde‘ bearbeitet wird, vor einem Paradigmenwechsel.“ (2018, S. 10)

Die Theorie der Landeskunde hat seit der Jahrtausendwende eine Entwicklung durchlaufen, die sie interdisziplinär – insbesondere für die Kulturwissenschaften - geöffnet hat und die nicht zuletzt durch philosophische Konzepte beeinflusst ist. Einen Forschungsschwerpunkt bildet die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff (Vgl. u.a. Schiedermaier 2018, S. 10; Fornoff 2021, S. 322). Im Zusammenhang mit der kulturwissenschaftlichen Fundierung hat die Landeskundetheorie in den vergangenen Jahren eine diskursive Ausrichtung (siehe auch 1.2) erfahren, was sich in neuen Bezeichnungen wie kulturwissenschaftliche oder diskursive Landeskunde widerspiegelt (Vgl. Schweiger 2021, S. 364). Diese Entwicklungen vor allem in der theoretischen und methodologischen Reflexion der Landeskunde weisen zahlreiche Bezugspunkte zur Philosophie bzw. zum Philosophieren auf. Daher konzentriere ich mich im Folgenden auf die kulturwissenschaftlich erneuerte Landeskunde. In Abschnitt 1.1 gebe ich einen knappen Überblick über die Geschichte und wichtige Konzepte landeskundlichen Lernens und stelle den aktuellen Stand der Diskussion um die Landeskunde und den Landeskundebegriff dar. Als Leitbegriffe der kulturwissenschaftlichen Landeskunde und wegen ihrer zentralen Bedeutung für die Einbeziehung der Philosophie bzw. des Philosophierens stelle ich in Abschnitt 1.2 den Diskursbegriff und in 1.3 den Kulturbegriff vor. Schließlich werden in Abschnitt 1.4 thesenartig funktionale Verbindungen zwischen Landeskunde und Philosophieren aufgezeigt.

1.1 Entwicklung der Landeskunde und Wandel der Konzepte

In historischer Perspektive gehe ich mit Huneke et al. (Vgl. 2010, S. 87ff.) vom Beginn der modernen Landeskunde um 1950 aus²⁵ und folge dann der Darstellung von Koreik und Pietzuch, die (1.) eine kognitive Phase (faktenbasiert) in den 1960er Jahren, (2.) eine kommunikative Phase ab den 1970er Jahren, (3.) eine interkulturelle Landeskunde (seit den 1990er Jahren) unterscheiden, an die sich der Übergang zu (4.) einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde anschließt (2010, S. 1444). In diesem idealtypischen Modell²⁶ wird jede Phase dem jeweils vorherrschenden Landeskunde-Paradigma zugeordnet. In der DaF-Praxis gibt es zwischen den unterschiedlichen Landeskundeansätzen Überschneidungen (Vgl. u.a. Schweiger 2021, S. 359), im Unterricht werden z.T. unterschiedliche Ansätze und Methoden nebeneinander angewendet.

Im Folgenden stelle ich die vier genannten Phasen der modernen Landeskunde kurz vor und skizziere in erster Näherung Bezüge zur Philosophie bzw. Anknüpfungspunkte für den Einsatz philosophischer Inhalte und Methoden.

1.1.1 Kognitiv-faktische Landeskunde

Die vor allem in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts maßgebliche faktenbasierte oder kognitive Landeskunde will den Lernenden mittels Fakten und Zahlen aus Bereichen wie Ökonomie, Geographie, Politik, Geschichte und Kultur einen wissensbasierten Zugang zur Zielsprachengesellschaft eröffnen. An diesem Ansatz kritisieren unter anderen Biechele und Padros, dass in Lehrwerken und im Unterricht landeskundliche Fakten aus unterschiedlichen Fachrichtungen mangels eindeutiger Kriterien mehr oder weniger willkürlich aufgenommen worden seien (Vgl. 2003, S. 23ff.). Die

²⁵ Vorher habe es kaum Bedarf an landeskundlichem Wissen gegeben. Huneke et al. nennen dafür zwei Gründe: „Das Studium lebender Sprachen war damals zum einen noch stark an der Altphilologie (Griechisch, Latein) orientiert und zum anderen war das Bedürfnis nach aktuellen Informationen über ein Land nicht so ausgeprägt, da es auf Grund der beschränkten Reisemöglichkeiten kaum zu Begegnungen kam.“ Der Fremdsprachenunterricht habe sich vor allem mit der Struktur und der Literatur der Fremdsprache beschäftigt. (Huneke et al. 2010, S. 84)

²⁶ Koreik und Pietzuch sprechen hier von einem „stark konventionalisierte[n] Erzählstrang“ (ebenda).

Landeskunde sei nicht in den Sprachunterricht integriert, landeskundliche Materialien in den Lehrwerken als Ergänzung neben den sprachorientierten Aufgaben angeboten worden. Der Unterricht sei nicht an der Lebenspraxis der Lernenden orientiert gewesen, Kultur sei im traditionellen Sinne als Hochkultur gefasst worden (Vgl. a.a.O., S. 27). Eine rein faktenbasierte Landeskunde wird schließlich auch insofern ad absurdum geführt, als sich "die Totalität der gesellschaftlichen Wirklichkeit [...] nicht abbilden lässt" (Koreik 2018, S. 40). Die Diskussion ist heute insofern abgeschlossen, als Einigkeit herrscht, dass es nicht um einen landeskundlichen Wissenskanon gehen kann (Koreik 2009, S. 19), aber bei Lernenden wie Lehrenden ein Grundbestand an Wissen gesichert sein muss, um im Unterricht landeskundliche Themen behandeln zu können (ebenda).

1.1.2 Kommunikative Landeskunde

Im Zuge der kommunikativ-pragmatischen Wende, der Hinwendung zum kommunikativen Ansatz in der Sprachwissenschaft, erfolgte in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts auch im Fach Deutsch als Fremdsprache und dessen Landeskunde ein Wechsel zur kommunikativen Didaktik, „vom Lehrgegenstand und dem Lehren zum Lernprozess und zu den Lernenden“ (Vgl. Neuner 2007, S. 231). Kommunikatives Handeln stand fortan im Zentrum des Unterrichts. Landeskundliches Lernen wurde in den Sprachunterricht integriert und die Themen fokussierten sich auf das Alltagsleben in den deutschsprachigen Ländern; unter Kultur verstand man fortan Kultur im weitesten Sinne, v.a. Alltagskultur. Die Lernenden, die im Kontext von Internationalisierung (Vgl. u.a. Huneke et al., a.a.O., S. 88) und Globalisierung begriffen wurden, sollten damit in die Lage versetzt werden, in kommunikativen Situationen des täglichen Lebens in den Zielsprachenländern eigenständig und adäquat handeln zu können. Der lernenden- und handlungsorientierte kommunikative Ansatz zielte - im Einklang mit gesellschaftlichen Veränderungen und kritischen Gesellschaftstheorien - auf die Emanzipation der Lernenden ab (Vgl. Koreik; Pietzuch 2010, S. 1446). Wissensbestände aus bisherigen Referenzdisziplinen wie Wirtschaft, Politik und Geographie spielten

nur noch eine untergeordnete Rolle²⁷. Daraufhin kritisierten einige DaF-Theoretiker, durch den kommunikativen Ansatz sei Wissensvermittlung in der Landeskunde pejorativ als "Faktenkunde" abgetan worden (Vgl. Koreik 2012, S. 5). In der Folge führte die Diskussion wieder zu einer "Rückbesinnung" auf die Vermittlung von Informationen und Hintergründen in der Landeskunde (Vgl. Koreik ebenda). Der kommunikative Ansatz, die Fähigkeit der Lernenden zu fördern, „(...) Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist (...)“ (Vgl. Pauels 2007, S. 302), ist damit keineswegs obsolet, sondern in der DaF- und Landeskundedidaktik dialektisch aufgehoben. Mit einem - diskursiv verstandenen - kommunikativen Ansatz, der sich auf Alltagskultur und Lebenswelt in einem weiten Sinne orientiert, lassen sich zum Beispiel Interaktionsformen der Philosophie wie Sokratische Gespräche, philosophische Debatten oder Dilemma-Diskussionen verbinden.

1.1.3 Interkulturelle Landeskunde

Aus den Diskussionen in der DaF-Theorie über die kommunikative Didaktik bildete sich unter anderem die interkulturelle Landeskunde heraus, die von der Notwendigkeit und der Möglichkeit der Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen ausgeht und auf das Erwerben interkultureller Kompetenz abzielt. Das Fremdverstehen ist eine zentrale Kategorie dieses paradigmatischen Landeskundeansatzes. Dieser spiegelt sich z.B. in den ABCD-Thesen von 1990 wider, wo es unter anderem heißt:

„Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.“ („ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ 1990, S. 16)

In diesem Sinne sollte Landeskunde den Lernenden dabei helfen, sich auf das „In-Kontakt-Treten mit einer fremden soziokulturellen Wirklichkeit“ (Storch 2009, S. 287) vorzubereiten, etwa wenn sie zum Studium in das Zielsprachenland gehen wollten. Mithilfe kulturübergreifender Texte und

²⁷ In einer so verstandenen Landeskunde hatten inhaltlich und sprachlich als kompliziert verstandene Disziplinen wie die Philosophie demgemäß um so weniger Platz.

Themen sowie einer kontrastiven Darstellung von Sprachen und Kulturen sollte ein interkultureller Verstehensprozess ausgelöst werden (Vgl. Roche 2005, S. 239).

Kritik am „Paradigma der Interkulturalität“ (Vgl. Altmayer 2021, S. 385) und damit verbunden auch am Ansatz der interkulturellen Kompetenz richtet sich v.a. gegen „deutlich unterkomplexe [...] und simplifizierende[...] Vorstellungen vom Eigenen und Fremden und [einen] homogenisierenden und essentialistischen Kulturbegriff“ (Hu 2010, S. 1379). So bringen Kritiker den Interkulturalismus häufig mit dem Herderschen Kugelkonzept der Kulturen in Verbindung (Vgl. u.a. Welsch 2010, S. 40). Da der Interkulturalismus Kulturen als „hochgradig verschieden, ja inkommensurabel“ verstehe, komme er nicht ohne den Begriff der Fremdheit aus, betont Welsch (ebenda). Andere, u.a. C. Altmayer (Vgl. a.a.O., S. 387), argumentieren gegen den interkulturellen Ansatz, indem sie auf Phänomene wie kulturelle Angleichungsprozesse z.B. im Rahmen der europäischen Integration oder der Globalisierung (zum Begriff der Globalisierung siehe u.a. Altmayer 2017, S. 5) verweisen, die Fremdheit reduzieren und Unterscheidungen zwischen diskreten Kulturen obsolet machen würden. Der Kritik versuchen Vertreter der interkulturellen Landeskunde unter anderem dadurch zu begegnen, dass sie die Begriffe Fremdheit und Kultur relativieren und den Fokus auf interkulturelles Verstehen richten²⁸. Heute kann man feststellen, dass auf der Theorieebene im DaF-Bereich Einigkeit in der Ablehnung von essentialistischen und Homogenitätsansätzen herrscht (Vgl. u.a. Hu 2010, S. 1395).

Dagegen tut sich im Umgang mit solchen Ansätzen und mit dem interkulturellen Ansatz bis heute eine Kluft zwischen Theorie und Praxis auf (Vgl. Altmayer 2017, S. 5). Während sich in der Theorie und Didaktik kulturwissenschaftlich begründete Ansätze landeskundlich-kulturellen Lernens durchgesetzt haben, ist der interkulturelle Ansatz in Lehrwerken und in der Unterrichtspraxis nach wie vor präsent. Abgesehen davon, dass neue Ansätze der DaF-Theorie häufig erst allmählich in der Praxis umgesetzt werden, kommen

²⁸ So betont z.B. L. Bredella, die für das interkulturelle Verstehen sinnvollen Begriffe Eigenes und Fremdes seien nicht per se essentialistisch, sondern müssten als relational begriffen werden (Bredella 2010, S. 23).

in Theorie und Praxis zum Teil unterschiedliche Perspektiven zum Tragen²⁹. So sieht C. Altmayer einen Zusammenhang zwischen der „Überzeugungskraft“ des interkulturellen Ansatzes und dem Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen oder Nationen (Vgl. 2021, S. 385). Von daher seien dichotomische Kulturansätze intuitiv nachvollziehbar, gleichwohl sei die empirische Grundlage derartiger Ansätze fragwürdig; in der Diskussion würden dafür häufig lediglich Beispiele mit dem „Status des Anekdotischen“ angeführt (ebenda).

Unterschiedliche Kultur-Auffassungen sind auch darauf zurückzuführen, dass der Prozess der weltweiten kulturellen Angleichung ebenso wie die Globalisierung nicht als eindimensionaler Prozess zu verstehen ist. Darauf geht Andreas Reckwitz ein, der einen ambivalenten bzw. dialektischen Prozess der kulturellen Öffnung und Schließung der Lebensformen im Zuge der Globalisierung beschreibt³⁰ (2017). Demnach existieren weltweit als gegenläufige Tendenz zur kulturellen Öffnung differenzierte Formen von Kulturessentialismus und Kulturkommunitarismus (Reckwitz 2018, S. 394). Das (Wieder-)Erstarken solcher Neo-Gemeinschaften gehöre zum Wesen der Spätmoderne (ebenda).

Diese teilweise verwirrenden Phänomene tragen dazu bei, dass sich homogenisierende Kulturauffassungen hartnäckig halten. Die Auseinandersetzung mit globalen und gesellschaftlichen Konflikt- und Bruchlinien ist im DaF-Unterricht gerade deshalb relevant, weil Lernende, wie gezeigt, selbst unterschiedliche Kulturansätze einbringen, die Ansätze u.a. für philosophische Diskurse bieten³¹. Es geht also in Beantwortung der oben gestellten Frage

²⁹ Manche DaF-Praktiker nehmen wahr, dass es kulturelle Unterschiede bzw. unterschiedliche Wahrnehmungen von Kulturen unter Lernenden oder Lehrenden gibt. So werden von Lernenden z.T. homogenisierende Kulturauffassungen vertreten, über die im Unterricht zu diskutieren ist. Darauf, dass kulturelle Missverständnisse u.a. zwischen Lernenden und Lehrenden in Fremdsprachenklassen ein Problem darstellen können, weist z.B. eine Studie von Kramsch und Zhang (2015) hin.

³⁰ Reckwitz betont: „Die Öffnung der Kontingenz von Lebensformen einerseits, der Versuch ihrer moralischen Schließung andererseits, die wir seit der Jahrtausendwende beobachten, bilden (...) zwei Tendenzen der globalen Gegenwartsgesellschaft.“ (2017)

³¹ Dazu noch einmal Reckwitz: „Die Einsicht in das Risiko von kulturessenzialistischen Tendenzen und »Parallelkulturen« lassen das Problem, wie über ethnische, religiöse und Klassengrenzen hinweg gemeinsame kulturelle Normen realisiert werden können, zu einem Brennpunkt der politischen Debatte werden.“ (a.a.O. S. 440 f.)

nicht darum, kulturelle Unterschiede in toto zu negieren, sondern bei der Diskussion über kulturelle Differenzen dichotomische und kulturessentialistische Zuordnungen zu vermeiden.

1.1.4 Kulturwissenschaftliche Landeskunde

Die Kritik am Kulturverständnis der interkulturellen Landeskunde (siehe 1.1.3) ist ein wesentliches Motiv „für die Weiterentwicklung der interkulturellen zu einer kulturwissenschaftlichen bzw. diskursiven Landeskunde“ (Schweiger 2021, S. 364). Darüber hinaus werden grundsätzlich kulturtheoretische Grundlagen früherer Landeskundekonzepte kritisch in den Blick genommen (Vgl. Schiedermaier a.a.O., S. 9). Dies gilt insbesondere für die Entgegensetzung von Eigen- und Fremdkultur und einem damit verbundenen homogenisierenden und essentialisierenden Kulturbegriff (H.-J. Lüsebrink In: 2007, S. 63 Eintrag Kultur- und Landeswissenschaften)³².

Der um die Jahrtausendwende einsetzende kulturwissenschaftlich inspirierte Paradigmenwechsel (Vgl. u.a. Haase; Höller 2017, S. V) knüpft an den cultural turn³³, die kulturwissenschaftliche Wende in den Geistes- und Sozialwissenschaften, an³⁴. Wie dieser ist der Paradigmenwechsel in der Landeskunde auch eine Reaktion auf Umwälzungen in Politik und Gesellschaft (Vgl. Koreik 2009, S. 6). Neben dem Prozess der Globalisierung sind hier vor allem grundlegende Kulturalisierungsprozesse in Politik, Gesellschaft, Ökonomie und Technologie (Vgl. Reckwitz 2018, S. 75ff.) der westlichen Gesellschaften zu nennen. Folgt man A. Reckwitz, wird die spätmoderne Gesellschaft ganz wesentlich von der Auseinandersetzung um den Kulturbegriff und den Umgang mit der Kultur geprägt (ebenda). Kulturalisierung und Singularisierung seien wesentliche Merkmale des Übergangs zum „kulturellen Kapital-

³² Dies führt z.B. zu der Konsequenz, dass nicht mehr von der „deutschen Kultur“, sondern von der „Kultur deutschsprachiger Diskurse“ zu sprechen ist (Altmayer 2017 S. 13).

³³ Zum Begriff des cultural turn siehe u.a. Bachmann-Medick (2006, 2019)

³⁴ Der cultural turn bezieht sich seinerseits auf den von der Sprachphilosophie ausgelösten linguistic turn. Zum anderen ist der cultural turn selbst wieder ein philosophisches Phänomen. Er resultiert, wie R. Konersmann betont, aus der „Einsicht, dass Philosophie und Wissenschaften als Bestandteile der Kultur durch die einzigartige Dramatik der Krise zur Überprüfung ihrer theoretischen Grundlagen (...) herausgefordert sind.“ (Vgl. Konersmann 2003, S. 73)

lis-mus“ (a.a.O. S. 8) bzw. zur „Gesellschaft der Singularitäten“³⁵. In der Folge gehe die Allgemeinheit und Verbindlichkeit der Kultur verloren, die dem Individuum in der Moderne die „Einordnung in eine bereits existierende kulturelle Struktur – ein System der Moral, der Pflichten und der Bildung“ ermöglicht habe (a.a.O. S. 436). Dieser für die heutige Gesellschaft grundlegende Prozess der Singularisierung gehört meines Erachtens zum Begründungskontext der Aussage, dass der Begriff „homogener Nationalkulturen“ überholt ist. Diskursives kulturelles Lernen in DaF findet in diesem gesellschaftlichen Kontext statt. Philosophieren kann hier, unter anderem mit Ansätzen der politischen Philosophie und der Kulturphilosophie, dazu beitragen, dass die Lernenden diese ambivalenten Prozesse verstehen und sich darin diskursiv behaupten.

Zur theoretischen Grundlegung einer kulturwissenschaftlich erneuerten Landeskunde trug wesentlich C. Altmayer bei, der forderte, Landeskunde „nicht primär von den Gegenständen, sondern von den Lehr- und Lernprozessen des Unterrichts“ her zu denken³⁶ (Altmayer 2004, S. 9). Problemstellung und erkenntnisleitendes Interesse würden durch die DaF- bzw. landeskundlich-kulturelle Unterrichtspraxis bestimmt (a.a.O., S. 455). Im Rahmen seines Ansatzes einer „diskursiven Landeskunde“ machte Altmayer das Konzept der kulturellen Deutungsmuster für die DaF-Landeskunde fruchtbar (siehe u.a. a.a.O. S. 244 f.; Schiedermaier 2018, S. 18)³⁷.

Mit dem kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel in der DaF-Landeskunde tritt zunehmend „die Orientierung auf kollektiv geteilte Bedeutungen, symbolische Ordnungen und subjektive Sinnzuschreibungen“ in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses (Vgl. Fornoff 2021, S. 322). Den Kulturwissenschaften folgend wird Wirklichkeit „nicht als gegeben [...], sondern als

³⁵ Im Mittelpunkt dieser Gesellschaft steht Reckwitz zufolge das „Streben nach Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit, die zu erreichen (...) gesellschaftliche *Erwartung* geworden ist.“ (a.a.O. S. 9, Hervorhebung i. Original)

³⁶ Dies entspricht der Erkenntnis E. Cassirers, dass die Einheit eines geistigen Gebietes niemals vom Gegenstand her, sondern nur von der ihm zugrunde liegenden Funktion her zu bestimmen ist. (Vgl. 1994, S. 174)

³⁷ Altmayers Ansatz (siehe auch 1.2) umfasst Kulturwissenschaft 1. „als transdisziplinäre Forschungspraxis“, 2. „als Erforschung von kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen“ sowie 3. als „empirische Orientierung kulturwissenschaftlicher Forschung“ (Vgl. Fornoff 2021, S. 321).

immer schon sprachlich-symbolisch gefasste und diskursiv gedeutete Wirklichkeit“ verstanden (Schweiger 2021, S. 364). Es geht darum zu verstehen, wie und warum Dingen und Erscheinungen ein bestimmter Wert zugeschrieben wird und wie sozial relevante Sinnzusammenhänge konstruiert werden, dass „doing culture“ auch „doing value“ bedeutet (Vgl. Reckwitz 2018, S. 76).

Kulturwissenschaftliches Lernen in der Landeskunde wird als ein übergreifendes Prinzip des Unterrichts verstanden, also nicht mehr als „Teildisziplin“ des Faches DaF, sondern als ein „Diskursstrang [...] in der Auseinandersetzung um Sprach- und Kulturerwerb“, der spezifische didaktisch-methodische Ansätze entwickelt und sich unmittelbar auf die Unterrichtspraxis bezieht (Koreik; Pietzuch 2010, S. 1445). Für Forschung, Lehre und Unterricht in der kulturwissenschaftlich ausgerichteten Landeskunde gibt es keine distinkte Leitwissenschaft (Vgl. Koreik 2009, S. 23), sondern es wird interdisziplinär auf Ergebnisse, Diskussionen und Methoden des kulturwissenschaftlichen Forschungsbereichs zurückgegriffen. So nehmen kulturwissenschaftlich orientierte Konzepte in DaF sowohl auf der Ebene der Theoriebildung als auch auf der Ebene der Themen und Inhalte auf andere Wissenschaften wie Soziologie und Geschichte Bezug (Vgl. Koreik; Fornoff 2020, S. 596). Im Zuge dieser interdisziplinären Öffnung könnte, wie ich in Kapitel 2 und 5 zeigen werde, der Bereich des landeskundlichen bzw. kulturellen Lernens davon profitieren, wenn dort auch philosophische Inhalte und Methoden integriert würden.

1.1.5 Diskussion um den Landeskundebegriff

Mit dem kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel wurde zugleich die Stellung der Landeskunde im Fach DaF geklärt und gefestigt³⁸. Die Landeskunde hat sich wissenschaftlich profiliert (Vgl. Eckardt 2017, S. V), die Notwendigkeit landeskundlichen/kulturwissenschaftlichen Lernens gilt sowohl in Theorie und Lehre als auch im DaF/DaZ-Unterricht als unumstritten (Vgl. u.a.

³⁸ War noch bis nach der Jahrtausendwende eine marginale Stellung der Landeskunde im Fach DaF beklagt (Vgl. u.a. Hans-Jürgen Lüsebrink In: 2007, S. 60 Eintrag Kultur- und Landeswissenschaften), von einem „Problem ‚Landeskunde‘ in Wissenschaft, universitärer Ausbildung und Unterrichtspraxis gesprochen worden (Vgl. Altmayer 2004, S. 12), ist diese Einschätzung inzwischen obsolet (Vgl. u.a. Koreik; Fornoff 2020).

Huneke; Steinig 2010, S. 84), was sich u.a. in einer adäquaten Präsenz in Lehrwerken abbildet (Vgl. Hu 2010, S. 1384).

Angesichts dieser – oben skizzierten – Neuausrichtung wird in der DaF-Theorie zu Recht die Frage aufgeworfen, ob die anhaltende Verwendung des traditionellen Begriffs „Landeskunde“ noch dem aktuellen Profil kulturwissenschaftlichen Lernens entspricht³⁹ (Vgl. u.a. Koreik; Fornoff 2020, S. 593; Schweiger 2021, S. 358). Inzwischen liegt eine Reihe von Vorschlägen für alternative Begriffe vor: Dabei wird zum einen das Kompositum aus dem Nomen „Land“, das den Zusammenhang Sprache-Kultur-Nation evoziert, und „Kunde“, das an einen Wissensvorrat erinnert, ganz ersetzt, etwa durch „Kulturstudien“ (Vgl. u.a. Altmayer 2017, S. 10), durch „kulturbezogenes“ (ebenda), „kulturreflektives“ (Vgl. Schweiger 2022, S. 387) oder einfach „kulturelles Lernen“. Andere Vorschläge ergänzen den Begriff durch Adjektivattribute, so C. Altmayers „diskursive Landeskunde“. Bislang gibt es aber „keine praktikablere und durchsetzungsfähigere begriffliche Alternative“ zum Landeskundebegriff (Koreik; Fornoff a.a.O., S. 593).

Ein Ende der Diskussion über den Landeskundebegriff ist also nicht in Sicht (Vgl. u.a. Schweiger 2021, S. 358), wobei sich die Frage stellt, ob ein Ende der Diskussion überhaupt in dem Sinne möglich wäre, dass *ein* zentraler Begriff für diesen Forschungs- und Lernbereich gefunden würde. Denn zum einen korrespondiert die Begriffsdebatte mit „Sachdebatten über Ziele, Wege und Mittel der Landeskunde“ (Koreik; Pietzuch 2010, S. 1443)⁴⁰. Zum anderen hat die Neuausrichtung der Landeskunde Konsequenzen für die Begrifflichkeit⁴¹. Mit der Orientierung an den Kulturwissenschaften werden die unhintergehbare Mehrdeutigkeit und Mehrdimensionalität des Begriffs der Kultur (Vgl. Recki 2014, S. 281) und die Komplexität und Vielgestaltigkeit der

³⁹ Dass der Begriff bis heute in Theorie und Praxis genutzt wird, veranlasste H. Schweiger zu der ironischen Bemerkung „Totgesagte leben länger.“ (ebenda).

⁴⁰ Hier ergeben sich zum Teil begriffliche Unklarheiten, weil sich die unterschiedlichen Begriffe auf unterschiedliche Modelle, Konzepte und Ebenen beziehen (Vgl. Koreik; Pietzuch 2010, S. 1441), ohne dass diese Bezüge immer spezifisch begrifflich deutlich gemacht würden (Vgl. Koreik; Fornoff 2020, S. 563).

⁴¹ Der traditionelle Begriff „Landeskunde“ war ja für die Vergangenheit insofern kohärent, als es in dem Bereich tatsächlich lange Zeit größtenteils um die Vermittlung von Fakten zum Zielsprachenland ging.

damit beschriebenen Sachverhalte (Vgl. Konersmann 2003, S. 8) in den Bereich aufgenommen, so dass die Vielfalt der Alternativbegriffe für die „Landeskunde“ mit der Vielfalt der Ansätze korrespondiert. Denn so wie die Kulturwissenschaften als ein vielfältiges, heterogenes und interdisziplinäres „Forschungsprogramm“ zu betrachten sind (Vgl. Reckwitz 2011, S. 1f.) wurden auch im Rahmen des neuen Paradigmas in DaF „höchst disparate[.] Ansätze“ (Vgl. Schiedermaier 2018, S. 9) entwickelt⁴².

Beispiele für die Ausdifferenzierung des Begriffsfeldes Kulturelles Lernen finden sich unter anderem in dem Sammelband „Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde“ von 2017 (Vgl. Haase; Höller 2017). C. Altmayer bezieht sich mit dem von ihm eingeführten Begriff „kulturbezogenes Lernen“ v.a. auf sein Konzept der kulturellen Deutungsmuster (Vgl. Altmayer 2017, S. 13). Carolin Eckardt verwendet den Begriff „kulturreflexives Lernen“ im Rahmen einer diskursiven Auseinandersetzung mit Migrationspädagogik und Ausgrenzungsdiskursen (Vgl. 2017, S. 63 ff.). Den Begriff „kulturbezogenes Lernen“ haben E. Neustadt und R. Zabel an anderem Ort für eine empirische Studie übernommen und für ihre Unterrichtssituation so erweitert, dass es „um die Beschreibung von Lernen als Teilhabe an diskursiven Sinnbildungsprozessen“ geht (Vgl. 2010, S. 63). Deutlich wird, dass sich alle genannten Begriffsvarianten am kulturwissenschaftlichen Paradigma der Landeskunde orientieren (Vgl. zum kulturellen Lernen u.a. Eckardt 2017).

Im Rahmen meiner Arbeit ordne ich Philosophieren in DaF in erster Näherung im Sinne einer begrifflichen Verortung unter „diskursives kulturreflexives Lernen“ ein, da damit sowohl die Einbeziehung in den neuen Bereich des kulturellen Lernens als auch der immanent diskursive und reflexive Ansatz des Philosophierens erfasst werden. Um diese Begriffswahl und den Zusammenhang mit dem Philosophieren zu verdeutlichen, setze ich mich im folgenden Unterkapitel mit dem Diskurs-Begriff und dem Kulturbegriff auseinander.

⁴² Hier ist u.a. hinsichtlich der Bezugswissenschaften, der Methodik, nach den Perspektiven von Forschung und Theoriebildung, Lehrendenausbildung und unterrichtspraktischen Erfordernissen oder auch nach (sprach)politischen Zielstellungen zu differenzieren.

1.2 Der Diskursbegriff in der Landeskunde

1.2.1 Diskursbegriffe bei Foucault und Habermas

Da der Diskursbegriff sowohl für die modernisierte Landeskunde als auch für die Philosophie zentral ist, soll er im Folgenden näher vorgestellt werden. Wie unterschiedlich die Bedeutungen sind, in denen er verwendet wird, zeigen exemplarisch die Diskursbegriffe der Philosophen J. Habermas und M. Foucault. Ich stelle diese hier vor, weil sie zu den am häufigsten rezipierten Diskursbegriffen zählen.⁴³ Foucaults Ansatz ist dabei für mich von besonderem Interesse, da die heutige Diskursforschung sich vor allem an seiner Diskurstheorie orientiert⁴⁴ und diese auch den Diskursbegriff der kulturwissenschaftlichen DaF-Landeskunde maßgeblich beeinflusst hat.

Im „Metzler Lexikon Philosophie“ und in Martin Gessmanns „Philosophischem Wörterbuch“ wird ein Diskurs zunächst sinngemäß als ein argumentativ geführter Dialog definiert (Vgl. Precht!; Burkard 2008, S. 116; Gessmann 2009, S. 174). In dieser allgemeinen Bedeutung wird er häufig in der Alltagssprache, aber auch bildungssprachlich, z.B. im schulischen Bereich, verwendet. Unter dem Lemma „Diskurs“ werden im „Metzler Lexikon Philosophie“ Habermas‘ und Foucaults Diskursbegriff referiert (Vgl. Precht!; Burkard ebenda)⁴⁵.

Habermas entwickelte im Rahmen seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ einen Diskursbegriff, der auf metakommunikativer Ebene die bei der Kommunikation erhobenen Geltungsansprüche thematisiert (Vgl. Precht!; Burkard ebenda). Dabei müssen unter anderem die universal gesetzten Geltungsansprüche auf Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und normative Richtigkeit von allen Teilnehmenden einer kommunikativen Handlung erfüllt

⁴³ Dass diese beiden einflussreichen, sich aber grundsätzlich unterscheidenden Diskursbegriffe nicht immer trennscharf angewendet werden, hat P.V. Zima zufolge zu „begrifflichen Kontaminationen“ geführt. (Vgl. Zima 2022, S. 9). Zugleich finden sich bei Foucault selbst unterschiedliche Verwendungen des Begriffs (Vgl. u.a. Viehöfer; Keller; Schneider 2013, S. 9; Zima 2022, S. 25) Foucault hat, darauf weisen Viehöfer et al. hin, Diskurse zum einen „im Sinne diskursiver Praktiken zum anderen als geregelte Aussagenzusammenhänge, die diskursive Formationen bilden“, verstanden (Viehöfer et al. ebenda).

⁴⁴ So bezeichnet A. Landwehr Foucault als den „wichtigsten diskurstheoretischen Stichwortgeber“ (2010, S. 13)

⁴⁵ Ein Diskurs im speziellen Sinne wird bei Gessmann als ein nach der Diskurstheorie von J. Habermas und K.-O. Apel „strukturiertes Gespräch“ definiert (2009, S. 174).

werden, wenn es zu einer erfolgreichen Verständigung kommen soll. Nur dann kann der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ seine Wirksamkeit für die Gesellschaft entfalten (Vgl. Habermas 1991, S. 132).

Foucaults Ansatz (zum Diskursbegriff siehe u.a. 1994) lässt sich dagegen laut „Metzler Lexikon Philosophie“ wie folgt zusammenfassen: Ein Diskurs ist „das Ensemble von Bedingungen, die festlegen [sic!] was, aus der unendlichen Masse des Sagbaren, zu einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Kultur tatsächlich gesagt wird“ (Precht!; Burkard a.a.O. S. 117). In Foucaults Worten sind Diskurse nicht „als Gesamtheiten von Zeichen [...], sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen.“ (Vgl. Foucault 1988, S. 74) Diskurse sind demnach nicht auf die Intentionen von Subjekten zurückzuführen. Sie sind „emergierende Wissens-Macht-Relationen“, die in die gesellschaftliche Realität eingreifen (Truschkat; Bormann 2020, S. 9). Foucault hat damit P. Zima zufolge nachgeholt, was der philosophische Rationalismus versäumt habe, „sowohl die sozialen als auch die sprachlichen Bedingungen, in denen wir denken oder sprechen, zu reflektieren.“ (Vgl. 2022, S. 26) Für Philosophie und DaF - Theorie ist Foucaults Werk gleichermaßen interessant, weil es, wie Zima formuliert eine „plausible Analyse der nichtsprachlichen und sprachlichen Determinanten, die individuelle (und kollektive) Subjekte zu dem machen, was sie sind.“ enthält (a.a.O., S. 55).

Habermas' Diskursbegriff wird bis heute unter anderem in der Allgemeinen Pädagogik rezipiert. Dies lässt sich beispielhaft an J. Schlömerkemper (2021) und R. Reichenbach (2000, 2021) zeigen. Schlömerkemper übersetzt aus pädagogischer Perspektive Habermas' Diskurs-Begriff und -Ethik in eine pädagogische „Diskurs-Kultur“ (Vgl. a.a.O., S. 106). Der Diskurs im Klassenraum müsse - wie bei Habermas - konsensorientiert sein und über einen „Dialog“ oder eine „Kommunikation“ hinausgehen (ebenda). Er müsse partizipativ und egalitär sein, das pädagogische Geschehen permanent begleiten und sich durch „*intensives Abwägen, offenes Aushandeln* und vorsichtige Entscheidungen“ auszeichnen (a.a.O., S. 107; Hervorh. i. Original). Der Dis-

kurs könne auch zu dem Konsens führen, dass in einer bestimmten Sprechsituation kein Konsens zu erzielen ist⁴⁶ (ebenda).

R. Reichenbach geht noch einen Schritt weiter. Aus seiner Sicht ist gerade „der gescheiterte oder der teilweise gescheiterte Diskurs, an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben“ pädagogisch bedeutsam (Vgl. 2000, S. 795). Ein solcher Diskurs sei dann Teil eines philosophischen Prozesses, der auf Konsens abziele, aber Dissens zivilisiert aushalte (Vgl. a.a.O., S. 803). Im Sinne eines demokratischen Prozesses sei es „der vorausgehende Diskurs, der den Schnitt zwischen Mehrheit und Minderheit auch für relevante moralische Fragen verantwortbar macht.“ (Vgl. a.a.O., S. 800) Reichenbach geht davon aus, dass Habermas' Argumentationskonsens in realen Diskursen, insbesondere im Klassenraum, selten zu erreichen ist (Vgl. 2021, S. 358). Diskursfähigkeit müsse gewissermaßen kontrafaktisch vorausgesetzt und praktisch im Diskurs gelernt werden (Vgl. ebenda).

Eine pädagogische Diskurskultur, wie sie von Schlömerkemper und Reichenbach im Anschluss an Habermas entworfen wird, kann kulturelles Lernen in DaF unterstützen, indem dort kommunikatives Handeln untersucht und hinterfragt wird. Zudem fördert sie demokratische Unterrichtsprozesse, indem sie gewährleistet, dass die Interessen und Bedürfnisse aller Diskursteilnehmenden und deren Differenzen zur Sprache kommen (Vgl. Reichenbach a.a.O. S. 802). Philosophieren ermöglicht den Lernenden, für diskursive Prozesse grundlegende Fertigkeiten wie u.a. Argumentations- und Diskurskompetenz zu entwickeln (Vgl. Meyer 2015, S. 107). Ein Diskursverständnis, wie es bis hierhin dargestellt wurde, hat also im kulturellen Lernen durchaus seinen Platz, indem es gewissermaßen die diskursiv-argumentative Grundlage für komplexe Aushandlungs- und Deutungsprozesse darstellt bzw. bereitstellt.

Foucaults Diskurstheorie wird seit Mitte der 1990er Jahre in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit zunehmender Intensität diskutiert. Heute sind in dem Fachbereich Diskursstudien u.a. nach Foucault gang und gäbe

⁴⁶ Aus dieser Perspektive sei es schon ein Erfolg, wenn die Akteure dadurch sowohl das eigene Denken und Handeln als auch das der anderen besser verstünden (Vgl. ebenda).

(Vgl. Truschkat; Bormann 2020, S. 7; 76; 83). Auch in der DaF-Theorie, insbesondere in den Kulturstudien, hat sich heute vor allem die Diskurstheorie Foucaults durchgesetzt. Die DaF-Landeskunde folgt damit einer Entwicklung, die bereits in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts in den Kultur- und Geisteswissenschaften einsetzte. Foucaults Ansatz, Diskurse als Regelsysteme zu fassen, hat wirkmächtig die theoretische Begründung kulturellen Lernens in DaF beeinflusst. So verstehen z.B. J. Grimstein und A. Hille mit S. Winko (2003) einen Diskurs als „System des Denkens und Argumentierens“ (2018, S. 208). Diskurse sind demnach „keine Einzeltexte oder Textgruppen, sondern Komplexe, die sich aus Aussagen und den Bedingungen und Regeln ihrer Produktion und Rezeption [...]“ zusammensetzen. (Winko 2003, S. 464, hier zit. n. Grimstein; Hille a.a.O., S. 208)

Diskurse spielen heute in der Theorie und Praxis der Landeskunde eine hervorragende Rolle: als zu untersuchender Gegenstand des Unterrichts, als Modus und Arbeitsform sowie als Fertigkeit im Sinne von Diskurskompetenz. Diskurs und Diskursivität sind zentrale Begriffe des neuen Paradigmas, wie S. Schiedermaier unter Verweis auf unterschiedliche Ansätze aufzeigt:

„Als übergreifende Tendenz der verschiedenen Beiträge wird deutlich, dass sich die Annahme von der diskursiven Verfasstheit sozialer Wirklichkeiten als zentraler Bezugspunkt für die kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ansätzen im Bereich der Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache darstellt.“ (2018, S. 10).

Nachdem ich die Bedeutung der Diskurstheorie – insbesondere im Anschluss an Foucault - für die Landeskunde gezeigt habe, will ich im folgenden Abschnitt darlegen, wie sich dies im Lernziel der Diskurskompetenz widerspiegelt.

1.2.2 Diskurskompetenz

Diskurskompetenz gilt heute als übergreifendes Lernziel und als eine der zentralen Kompetenzen, die im DaF-Landeskundeunterricht zu vermitteln sind (Vgl. Grimstein; Hille a.a.O., S. 207) und sie zählt zu den Kernkompetenzen, die beim Philosophieren erworben werden (Vgl. Meyer 2015, S. 107). Im Folgenden sollen beispielhaft anhand von Ansätzen der kulturwissenschaftlichen Landeskunde mögliche Anknüpfungspunkte für die Vermittlung beider Lernbereiche im diskursiven Unterricht dargestellt werden.

Diskurskompetenz wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen GeR allgemein definiert als „Fähigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden, eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen.“ (Trim; North; Coste 2001, S. 123) Dazu gehören Wissen und die Fähigkeit Sätze zu arrangieren unter anderem in Bezug auf die Strukturierung und Steuerung von Diskursen und eine angemessene Gestaltung von Texten (Vgl. ebenda). Dagegen dominiert heute in der DaF-Didaktik ein spezifisches Verständnis von Diskurskompetenz oder auch Diskursfähigkeit, das sich, wie gezeigt, vor allem an Foucault und neben anderen an Hallet (Vgl. 2008, S. 77) orientiert.

Grundsätzlich soll ein diskursiver Unterricht den Lernenden „Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten“ (Vgl. Schiedermaier 2018) ermöglichen. Dabei sind soziale Wirklichkeiten nicht als feststehende Tatsachen zu verstehen, sondern müssen von den Lehrenden und Lernenden gedeutet und interpretiert werden. Dies geschieht im Unterricht über unterschiedliche Ansätze, u.a. vermittels adäquater Themen, Inhalte und Diskurse sowie durch die Entwicklung von Diskurskompetenz.

Wie ein diskursiver Unterricht praktisch ausgestaltet werden kann, untersuchen unter anderen A. Hille und S. Schiedermaier aus der Perspektive einer „Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (Vgl. 2021). Diskursivität wird dort neben Literarizität und Medialität als Leitbegriff einer Literaturdidaktik im Fach DaF gefasst (a.a.O., S. 131). Die Autorinnen sehen literarische Texte nicht als „Speicher ‚authentischer‘ Informationen“, sondern untersuchen sie in Bezug auf ihre literarische Verfasstheit und Mehrdeutigkeit sowie ihre Einbindung in Diskursnetzwerke und ihre Verflechtung mit anderen Texten (ebenda)⁴⁷.

Aus dieser kulturwissenschaftlichen Perspektive geht es Hille und Schiedermaier nicht mehr um die landeskundlichen Inhalte in literarischen Texten, sondern um eine „reflektierende Auseinandersetzung mit den diskursiven Ver-

⁴⁷ Hille u. Schiedermaier verstehen diese Texte „nicht auf der Basis eines triadischen Modells von Autor*in - Text - Leser*in [...], sondern **als Textur im Sinne eines Geflechts von intertextuellen Verweisen**“. (2021, S. 132; Hervorh. i. Original)

handlungen von Texten und Textensembles in verschiedenen medialen Formaten“ (a.a.O., S. 134)⁴⁸.

Diskursivität steht auch im Mittelpunkt des bereits erwähnten Ansatzes einer „diskursiven Landeskunde“⁴⁹ von C. Altmayer. Ziel kulturbezogenen Lernens in der Fremdsprache sei es, „sich neue Möglichkeiten einer Partizipation an Diskursen zu erschließen“ (Altmayer 2017, S. 14), konkret, sich an den Prozessen der diskursiven Aushandlung von Bedeutung in der Zielsprache und der Zielsprachengesellschaft beteiligen zu können⁵⁰ (a.a.O., S. 10; Altmayer 2015, S. 9).

C. Badstübner-Kizik stellt die diskursive Landeskunde in den Kontext „einer Zeit sich weltweit rasant polarisierender Diskurse“ zu Themen wie „Globalisierung“ oder „Migration“ (Badstübner-Kizik 2016, S. 232)⁵¹. Ganz ähnlich spricht der Philosophiedidaktiker V. Steenblock von der „Ungeheuerlichkeit“ des Spektrums an Lebensniveaus und -formen, Kultur und Religion, von der „Gleichzeitigkeit des Ungleichtigen“⁵², mit der heutige Lernende umgehen müssten und verortet die Reflexion dieser Problemfelder genuin im Philosophieunterricht. (2019, S. 177)

Badstübner-Kizik verweist zugleich auf den in sprachlicher wie intellektueller Hinsicht hohen Anspruch einer diskursiven Landeskunde an die Lernenden

⁴⁸ Mögliche Anwendungen der Diskursanalyse werden dort anhand konkreter Unterrichtsbeispiele vorgestellt (Vgl. a.a.O., S. 135ff.).

⁴⁹ Der Ansatz ist in dem 2016 von C. Altmayer herausgegebenen Lehrwerk „Mitreden“ für die Niveaustufen A2-B2 in praktischen Unterrichtseinheiten umgesetzt (Vgl. Hamann et al 2016). Siehe dort auch C. Altmayers Erläuterungen (Vorwort In: 2016, S. 7).

⁵⁰ Altmayer führt dazu aus: „Für die kulturwissenschaftlich transformierte Landeskunde heißt dies, dass nun auch hier nicht mehr [...] das Wissen über und das Verstehen der ‚fremden Kultur‘ im Vordergrund stehen, sondern die Prozesse und Ressourcen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in der zu erlernenden Sprache. Ziel ist demnach [...] die Herausbildung der Fähigkeit von Deutschlernenden, an den [...] Formen und Prozessen der diskursiven Aushandlung von Bedeutung zu partizipieren.“ (ebenda)

⁵¹ Diesen Zusammenhang stellt aus Sicht der Rhetorik A. Kemmann her: „Je pluralistischer und vielschichtiger die Gesellschaft wird, nicht zuletzt durch fortwährende Zuwanderung, umso mehr kommt es in ihr auf Verständigungs- und Argumentationsfähigkeiten an.“ (In: Gora 2010, S. 8)

⁵² In den Medien seien „Supermodels einer pseudoästhetisierten Lebenskultur neben den Berichten jener [...] vielfach sozial und kulturell so ganz anderen globalen Wirklichkeit“ zu erleben. (ebenda S. 178)

und in didaktischer und methodischer Hinsicht an die Lehrpersonen⁵³ (Badstübner-Kizik 2016, S. 233). Hinzu kommt der für den DaF-Unterricht eher ungewohnte Aspekt, dass es in der diskursiven Landeskunde keine eindeutigen, abschließenden Antworten geben kann und soll (ebenda). Ob dies so verallgemeinert werden kann, ist fragwürdig, aber zweifellos gehören derartige Erfahrungen zu einem diskursiven, auf Lernerautonomie angelegten Unterricht. Hier kann einmal mehr die Philosophie-Methodik und -Didaktik mit ihrer Orientierung auf Reflexivität und Resilienz einbezogen werden, denn zum Philosophieren gehört fachimmanent die Erfahrung, dass nicht für jede Problemstellung eine Lösung erarbeitet werden kann.⁵⁴

Eine weitere Gemeinsamkeit ist das über den Kursraum hinausweisende Denken und Lernhandeln, das, wie ich in Kapitel 5 näher ausführe, für Philosophieren im Unterricht konstitutiv ist. Auch in der diskursiven Landeskunde weist der Nutzen für DaF-Lernende, die solche anspruchsvollen Diskurse führen, immer in die außerunterrichtliche Lebenswirklichkeit, wie Badstübner-Kizik betont (Vgl. a.a.O., S. 235). Motivierte und mündige Lernende könnten sich dank dieser Lernerfahrung auch an Diskursen außerhalb des Klassenraums beteiligen⁵⁵ (Vgl. ebenda).

Diskursfähigkeit kann allerdings, wie J. Grimstein und A. Hille herausstellen, bei DaF-Lernenden nicht in jedem Fall vorausgesetzt werden, sondern sie muss unter anderem mittels eigens aufbereiteter Texte und Methoden erar-

⁵³ Von Lehrenden werde dabei ein hohes Maß an Professionalität u.a. beim Umgang mit den Texten und bei der Suche nach Argumenten und adäquaten Diskursthemen erwartet, von den Lernenden u.a. ein hohes Maß an Autonomie (ebenda).

⁵⁴ Eine „endgültige“ Lösung im Sinne einer Letztbegründung ist beim Philosophieren ohnehin ausgeschlossen. Dennoch sollte immer ein „Schlusspunkt“ der Diskussion gesetzt werden. So warnen M. Fröhlich et al.: „Ein Unterricht, der faktisch dabei stehen bleibt, herauszustellen, was Menschen so alles denken oder zu klären, dass es keine letztgültigen Antworten gibt, wird nämlich wohl nur spezielle Schülerinnen und Schüler anlocken können.“ (Fröhlich; Langebeck; Ritz 2014, S. 37) Ziel bleibt das gemeinsame Gewinnen von Einsichten in das Wesen der Dinge; prinzipiell muss eine solche Einsicht als möglich erscheinen. (Vgl. Bittner 2010, S. 131f.)

⁵⁵ So seien „der geschützte Diskursraum und das „beruhigte“ diskursive Lehrmaterial ein wichtiges Trainingsfeld auf dem Weg zu echten Diskursen, die ‚draußen‘ warten.“ (ebenda)

beitet und trainiert werden (Vgl. 2018, S. 209)⁵⁶. Dies haben Grimstein und Hille anhand der Lektüre von Essays in der DaF-Landeskunde untersucht (a.a.O., S. 207)⁵⁷. Wie dieses Herangehen mit Ansätzen der Philosophiedidaktik verbunden werden kann, die sowohl das philosophische Potenzial literarischer Texte als auch die Literarizität philosophischer Texte im Unterricht nutzen, soll in Kapitel 5 gezeigt werden.

Ein immer wieder aufgeworfenes Problem ist der Sinn bzw. der Umfang von Informationsvermittlung in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde (siehe auch 1.1). Das betrifft sowohl die unterrichtspragmatische Ebene als auch die empirische Forschung und die theoretische Diskussion. (Vgl. Koreik; Fornoff 2020, S. 597)⁵⁸. Die Landeskunde steht hier nicht am Anfang. Zum einen herrscht Konsens hinsichtlich der Ablehnung von Kanones, zum anderen zeigen zahlreiche Beispiele, dass Diskurskompetenz durch eine adäquate Faktenbasis im modernen Landeskundeunterricht sinnvoll ergänzt werden kann (Vgl. u.a. Schiedermaier 2018). Hier ist exemplarisch U. Koreik mit einem Beitrag zum Thema „Deutsches Wirtschaftswunder“ im Rahmen des Ansatzes Erinnerungsorte zu erwähnen (2018, S. 40). Koreik hebt historische Quellen aufgrund ihrer Authentizität und des damit verbundenen Lern-

⁵⁶ Grimstein und Hille haben die Probleme der Texterarbeitung im Rahmen von Lehr- und Lernarrangements an der FSU Jena und der FU Berlin untersucht. Dabei erhielten Studierende deutschsprachiger Autoren zum Thema Globalisierung als Lektüre. Sie bekamen dazu Arbeitsaufträge und Leitfragen, eine darüberhinausgehende Vorentlastung erfolgte nicht, um ihre Lektürekompetenzen zu testen. In Auswertung der verschrifteten Lektüreeergebnisse formulieren Grimstein und Hille unterrichtspraktische Schlussfolgerungen für die Textarbeit. (a.a.O., S. 223)

⁵⁷ Textbearbeitung gelinge besser, wenn 1. die Texte sprachlich nicht zu komplex seien, 2. kein komplexes Vorwissen zum Inhalt der Texte vorausgesetzt werde, 3. eine Entlastung von z.B. literarischen Termini wie Motiv oder Genre erfolge, 4. die Aufmerksamkeit für diskurstragende Signalwörter entwickelt werde. 5. Die Mehrdeutigkeit kulturspezifischer Begriffe erklärt werde und 6. ein Leseverstehen gefördert werde, das vom konkreten Textgehalt abstrahiere und einen Transfer zum darüber ablaufenden Diskurs vollziehe (a.a.O. S. 223).

⁵⁸ Koreik und Fornoff betonen, Diskurse sollten, wann immer möglich, im Unterricht geführt werden, geben aber zu bedenken, dass das Wissen der Diskursteilnehmerinnen in Bezug auf die jeweils relevante Thematik möglicherweise nicht genügen könnte (ebenda). Dieses Problem ist nicht von der Hand zu weisen, allerdings sehe ich die Kontingenz von Wissen nicht als spezielles Problem des kulturellen Lernens. In jedem (Sprach-)Unterricht, in dem anspruchsvolle bzw. komplexe Inhalte bearbeitet werden, muss sprachlich-kognitiv vorentlastet bzw. das notwendige Vor- und Weltwissen gesichert werden. Zum anderen zeigt sich hier eine grundsätzliche, theoretische „Konfliktlinie“ (a.a.O., S. 630), wenn Koreik und Fornoff eine Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus fordern (Vgl. ebenda).

potenzials hervor (a.a.O. S. 6)⁵⁹. So ist es nach meiner Erfahrung auch für philosophische Aufgaben bzw. Module im landeskundlichen Lernen sinnvoll, authentische Quellen und Texte zu nutzen, wenn diese adäquat zum Lehr- und Lernkontext aufbereitet werden.

Diskurskompetenz ist aus philosophischer Perspektive mit anderen Kompetenzen wie Selbst-, Reflexions- und Handlungskompetenz verknüpft und hat immer auch eine politisch-philosophische Dimension, insofern sie nicht nur das *Werkzeug* zur Teilnahme an Diskursen, sondern auch die *Bereitschaft* zum Fragen, Infragestellen und Reflektieren sowie schließlich zum Analysieren von Diskursen beinhaltet. Sie ermöglicht, in unterschiedlichsten Texten verborgene Machtinteressen und Ideologien zu dekonstruieren und vermittelt die Fähigkeit, sich im Kampf um Macht und Ressourcen zu positionieren. Zugleich ist Diskurskompetenz mit politischer und ethischer Urteilsfähigkeit verbunden, sie befähigt die Lernenden dazu, sich an demokratischen Willensbildungsprozessen innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu beteiligen. Dieser praktisch-philosophische Habitus korrespondiert mit dem Begriff „individueller und kollektiver Autorschaft“ des eigenen Lebens, den der Philosoph J. Nida-Rümelin als Kern des demokratischen Projekts fasst (2016, S. 5)⁶⁰. Im Sinne individueller und kollektiver Urteilsbildung sehe ich Diskurskompetenz *und* philosophische Praxis im Zentrum des diskursiven Unterrichts in der Landeskunde. Dies werde ich in den Kapiteln 2 und 5 näher erläutern.

Da - wie der Diskursbegriff - auch der Kulturbegriff zentral für die kulturwissenschaftliche Landeskunde⁶¹ und für die Einbeziehung der Philosophie in diesem Bereich ist, gehe ich im folgenden Abschnitt darauf ein.

⁵⁹ Die lernerorientierte Arbeit mit solchen Quellen kann Koreik zufolge „ein Erkenntnispotential eröffnen, das weit über den punktuellen Erwerb von Tatsachenwissen über das Zielsprachenland hinausgeht.“ (a.a.O. S. 12)

⁶⁰ Demokratie beruht Nida-Rümelin zufolge auf „dem Zutrauen, dass wir in der Lage sind, auch unabhängig von [...] rein fachlicher, wissenschaftlich-technischer Expertise – uns ein verlässliches Urteil zu bilden.“ (a.a.O., S. 4)

⁶¹ Für die kritische Einordnung des Kulturbegriffs in die Theorie der Landeskunde siehe unter anderem C. Altmayers Studie „Kultur als Hypertext“ (2004, S. 78ff.) sowie R. Zabel (2021, S. 341)

1.3 Kulturbegriff und kulturelles Lernen

Auffällig ist die Vielfalt der Eigenschaften⁶², die dem Kulturbegriff zugeschrieben werden, und - wenn man von allgemeinsten Definitionen⁶³ - absieht, die Vielfalt der Kulturbegriffe (Vgl. Hetzel 2012, S. 23f.). Von der jeweiligen Definition hängt u.a. ab, ob Individuen oder Gesellschaften „Kultur“ sektoral oder holistisch fassen, ob sie sie in normativer, kritischer, deskriptiver oder explanativer Absicht untersuchen (Vgl. Ort 2008, S. 19). So wie es nicht „die Kultur“ gibt, weil sie immer der Interpretation und Deutung bedarf (Vgl. Konersmann 2003, S. 67; 82), kann es den Kulturbegriff nur im Plural geben. Diese Perspektive ist Ergebnis einer langen Arbeit an dem Begriff, an der die Philosophie maßgeblich mitgewirkt hat⁶⁴ (Vgl. u.a. Recki 2014, S. 282 f.). Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Kultur manifestierte sich auch in der Herausbildung der Kulturphilosophie, die – angeregt von F. Nietzsche – mit Namen wie G. Simmel und J. Ortega y Gasset verbunden ist (Vgl. Gessmann 2009, S. 416). Der Begriff der Kulturwissenschaften wurde ebenfalls von Philosophen, den Neukantianern W. Windelband und H. Rickert, entworfen (Vgl. ebenda). Viele Beiträge der Philosophie sind heute kulturwissenschaftliche Evidenzen, wie z.B. die Erkenntnisse G. Simmels in seinen Untersuchungen zur symbolischen Existenz der Kultur (Vgl. Gessner 2003, S. 95). Insbesondere der Cultural Turn geht auf Kulturtheorien wie die Phänomenologie zurück, die eng mit der Philosophie verbunden sind⁶⁵ (Vgl. Reckwitz 2011, S. 7). Sie bilden gewissermaßen die kulturphilosophische Basis für das diskursive Deutungslernen in DaF. In Kapitel 2 und 5 werde ich prüfen,

⁶² Er gilt u.a. als komplex und vieldeutig (Vgl. Zabel 2021, S. 341), als „umstritten“ (Konersmann 2003, S. 7), „überdeterminiert“ (Hetzel 2012, S. 23) und für A. Reckwitz ist er „einer der schillerndsten Begriffe der Humanwissenschaften und zugleich für das Selbstverständnis der Moderne von Anfang an zentral“ (2018, S. 75 f.).

⁶³ Im Metzler Lexikon Philosophie wird Kultur im allgemeinsten Sinne definiert als Nicht-Natur, als „(...) im weitesten Sinne alles, was der Mensch selbst gestaltend hervorbringt, im Unterschied zu der von ihm nicht geschaffenen und nicht veränderten Natur.“ (Prechtl; Burkard 2008, S. 320) Spezifischer gefasst bezieht sich Kultur „(...) zum einen auf die Fähigkeit des Menschen, formend die Welt und sich selbst zu verändern und ideelle Sinn- und Handlungsmuster entwerfen zu können, als auch auf die Gesamtheit der Gestalt gewordenen Kulturleistungen (...)“ (ebenda).

⁶⁴ In einschlägigen Lexika werden u.a. I. Kant, J.G. Herder, H. Plessner und A. Gehlen sowie E. Cassirer genannt (Vgl. Prechtl; Burkard, ebenda).

⁶⁵ A. Reckwitz nennt 1. Phänomenologie und Hermeneutik, 2. Strukturalismus und Semiotik, 3. Pragmatismus und 4. Wittgensteins Sprachspieltheorie (ebenda).

inwieweit im kulturreflexiven Lernen mittels Methoden der Philosophiedidaktik eine Rückbindung an solche Theorien möglich und sinnvoll ist.

In der DaF-Landeskunde stand in den 1990er Jahren im Rahmen des interkulturellen Ansatzes der Umgang mit „fremden Kulturen“ im Mittelpunkt (Vgl. u.a. „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ 1990, S. 16). Seit der Jahrtausendwende wurde zunehmend die „Problematik des Kulturbegriffs“ (Vgl. Altmayer 2004, S. 78) in den Blick genommen. In Auseinandersetzung mit früheren Kulturbegriffen und im Anschluss an den *cultural turn* wurde in der DaF-Theorie ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff entwickelt, der Kultur „an Sprache und die in diesen sedimentierten Ressourcen zur diskursiven Aushandlung von Bedeutung bindet“ (Vgl. Schweiger 2021, S. 365).

Im Rahmen der kulturwissenschaftlich erneuerten Landeskunde ist bis heute eine Reihe zum Teil divergenter Konzepte ausgearbeitet worden. Hier ist unter anderen C. Altmayer⁶⁶ zu nennen, der - ausgehend von einer grundsätzlichen Textualität von Kultur - im Rahmen seiner diskursiven Landeskunde (siehe auch 1.2) das Konzept der „kulturellen Deutungsmuster“ für die Landeskunde fruchtbar gemacht hat (Vgl. 2004, S. 154). Beispielhaft sind auch die bereits ausgearbeiteten und in der Unterrichtspraxis eingesetzten Konzepte Erinnerungsorte, Symbolische Kompetenz, Kultursemiotik und *Linguistic Landscapes* (Vgl. Schiedermaier 2018, S. 11) zu erwähnen. Diese vielfältige, kulturphilosophisch abgestützte Entwicklung bietet vielfältige Optionen, die Philosophie in den kulturwissenschaftlichen Lernbereich zu integrieren. Dies kann sowohl im Zusammenhang mit einzelnen dieser Konzepte als auch als spezifischer Ansatz *Philosophieren und diskursives kulturreflexives Lernen* geschehen.

Dabei halte ich es für eminent wichtig, beim kulturellen Lernen mit den Lernenden den normativen Charakter von „Kultur“ herauszuarbeiten, der eine neutrale oder „objektive“ Bestimmung des Kulturbegriffs ausschließt (Vgl. Recki, 2008, S. 263). Wie B. Recki betont, erfolgt in der Sphäre der Kultur eine „permanente Grenzüberschreitung zwischen beschreibenden bzw. de-

⁶⁶ Altmayer geht es darum, auch in der Unterrichtspraxis das „Individuum als Subjekt seiner eigenen Sinnbildungsprozesse“ zu verstehen (Vgl. a.a.O., S. 111).

skriptiven und wertenden Regeln, vorgebendem bzw. evaluativ-normativem Urteil“ (ebenda).⁶⁷ Die Lernenden sollen verstehen, dass es dabei um Macht und Herrschaft sowie um gesellschaftliche Sinn- und Motivationsprobleme geht (Reckwitz 2018, S. 86). Kämpfe um Verteilung und Deutungshoheit werden zunehmend in die kulturelle und philosophische Sphäre transformiert, auch weil Deutungs- und Sinnfragen eminent philosophische Fragen sind, deren Klärung somit philosophischer Methodologie bedarf. Kulturelles Lernen unterstützt die Lernenden im Sinne eines partizipatorischen Ansatzes von Lernerautonomie dabei, diese Prozesse zu verstehen und an ihnen diskursiv teilzuhaben.

Im Folgenden stelle ich einen kulturphilosophischen Ansatz von F. Jullien vor, der meines Erachtens zu einem zeitgemäßen Kulturverständnis in der Landeskunde beitragen kann, da er die Ablehnung des Begriffs der kulturellen Identität und die Orientierung an kultureller Vielfalt integriert (Vgl. 2017, S. 30). Um sowohl einer Abkapselung als auch einer Standardisierung und Uniformität zu begegnen, verwendet Jullien im Unterschied zum Begriff der „*Differenz*“ den des „*Abstands*“ (Hervorhebung i. Original). Während es bei Differenz um Unterscheidung und Klassifikation gehe, werde mit dem Begriff des Abstands „*Exploration*“ gefördert (a.a.O., S. 37; Hervorhebung i. Original). Differenz trenne, Abstand mache dagegen auf ein fruchtbares „*Zwischen*“ zwischen unterschiedlichen Phänomenen aufmerksam (ebenda; Hervorhebung i. Original). Kultur entstehe zwar regional bzw. lokal, stehe dann aber als „*Ressource*“ allen zur Verfügung. (ebd. S. 54; Hervorhebung i. Original)

Julliens Konzept kann für das kulturelle Lernen fruchtbar gemacht werden, indem im Unterricht ein solcher „Zwischenraum“ eröffnet wird, in dem die unterschiedlichen kulturellen Ressourcen der beteiligten Lernenden und Lehrpersonen für das gemeinsame sprachliche und kulturelle Lernen bewusst eingesetzt werden. Dabei spielt Sprache sowohl als Mittlerin als auch als Ressource eine Rolle. Jullien geht es ausdrücklich darum, die kulturelle Vielfalt zu erhalten, da, „die von den Gesetzen des Marktes angetriebene

⁶⁷ A. Reckwitz betont, dass die Prozesse der Valorisierung, in denen Kulturentitäten Wert zu- oder abgesprochen wird, für die Spätmoderne zentral ist. „Werte müssen als Teil von gesellschaftlichen Zirkulationsdynamiken interpretiert werden. Diese sind ergebnisoffen und häufig konflikthaft – hier finden Kulturkämpfe statt, die im Kern Valorisierungskonflikte sind.“ (Reckwitz 2018, S. 80f.)

Dampfwalze der globalen Uniformisierung alle kulturellen Unterschiede ein- ebnet und verwischt.“ (a.a.O., S. 71f.). Hier kommt Philosophieren als Res- source ins Spiel, denn „Philosophieren [...] bedeutet *abzuweichen*: die aus- getretenen Pfade der Meinung zu verlassen, [...], gedanklich neue Wege einzuschlagen“ (ebenda; Hervorhebung i. Original). Auf kulturelle Zwischen- räume fokussiert auch D. Bachmann-Medick mit Blick auf den translational turn und plädiert dafür, solche Räume als „Übersetzungsräume“ zu verste- hen: „So wären auch Identität, Migration und Exil und andere Situationen von Interkulturalität als konkrete Handlungszusammenhänge zu betrachten, die von Übersetzungsprozessen und von der Notwendigkeit zur Selbstüberset- zung geprägt sind.“ (Bachmann-Medick 2006, S. 41) Diese Übersetzungs- prozesse stehen beim kulturellen Lernen im engen Zusammenhang mit dis- kursiven Prozessen und können, wie bei Jullienn verdeutlicht, durch Philo- sophieren als Ressource unterstützt werden.

Kultur und Diskursivität sind, wie bisher gezeigt, in der kulturwissenschaftli- chen Landeskunde als korrespondierende Begriffe zu verstehen. Aus dieser Perspektive soll in den folgenden Kapiteln das Potenzial der Philosophie für die Landeskundepraxis untersucht werden. Die Funktion der Philosophie ist zum einen die einer „Theorie der Kultur und der Kulturwissenschaften“ (Vgl. Schwemmer 2004, S. 685). Zum anderen ist sie in ihrer Gestalt als prakti- sches Philosophieren diskursiv, reflexiv und universell zugleich und deshalb in besonderer Weise für Diskurse im Bereich des kulturellen Lernens geeig- net.

1.4 Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel habe ich mit Blick auf die Entwicklung der DaF-Landes- kunde unterschiedliche Ansätze dieses Bereichs auf ihre Anschlussfähigkeit für philosophische Inhalte und Methoden untersucht. Dabei habe ich darge- legt, dass und inwiefern die kulturwissenschaftlich erneuerte Landeskunde bzw. das kulturreflexive Lernen den genuinen Bereich für die Integration des Philosophierens in das Fach DaF darstellt. Ich habe dies auf die grundlegen- den Veränderungen und Entwicklungen zurückgeführt, die sich seit der Jahr- tausendwende im Zusammenhang mit dem kulturwissenschaftlich inspirier-

ten Paradigmenwechsel in diesem Bereich vollziehen. So wird die kulturwissenschaftlich erneuerte Landeskunde als „Diskursstrang“ verstanden, der unterrichtspraktisch und transdisziplinär ausgerichtet und damit auch prinzipiell offen für die Philosophie ist. Die diskursive Verfasstheit sozialer Wirklichkeiten steht infolge des Paradigmenwechsels im Mittelpunkt des landeskundlichen Lernens. Diskursivität und Diskursfähigkeit sind zu Leitbegriffen dieses Lernbereichs geworden.

Diesem Kapitel lag die These zugrunde, dass zwischen der Philosophie und der Landeskunde zahlreiche Bezüge existieren. Dies habe ich nachgewiesen. Von daher erscheint es als plausibel, das Potenzial der Philosophie für die kulturwissenschaftliche Landeskunde zu untersuchen. Da als Alternative für den traditionellen Begriff „Landeskunde“ mehrere konkurrierende Termini vorliegen, habe ich für das Philosophieren fachadäquat die Einordnung in „diskursives kulturreflexives Lernen“ vorgeschlagen.

Nachdem ich im 1. Kapitel aus der Perspektive der DaF-Landeskunde untersucht habe, wo sie anschlussfähig für die Philosophie ist und entsprechende Ansätze, Begriffe und Merkmale der kulturwissenschaftlich erneuerten Landeskunde herausgearbeitet habe, die es sinnvoll und möglich machen, philosophische Inhalte und Methoden in den Unterricht zu integrieren, stelle ich im 2. Kapitel umgekehrt Funktionen und Merkmale der Philosophie vor, die sie für diesen Lernbereich anschlussfähig machen. Im 5. Kapitel werde ich untersuchen, welche Beiträge die Philosophiedidaktik dazu zu leisten vermag, und in diesem Sinne wichtige Methoden und Ansätze der Philosophie dahingehend prüfen, ob sie das kulturelle und diskursive Lernen in DaF/DaZ ergänzen und bereichern können. Dabei können, so meine These, alle Paradigmen der modernen Philosophiedidaktik zum Tragen kommen. Philosophieren kann sowohl auf bereits etablierte Konzepte wie die „Erinnerungsorte“ oder „diskursive Landeskunde“ aufbauen als auch mit genuin philosophischen Ansätzen wie Philosophieren im Film angewendet werden. Ein großes Potenzial liegt auch in der Arbeit mit Texten, die sowohl als literarisch als auch als philosophisch verstanden werden können.

2. ANBINDUNG AN DIE FACHDIDAKTIK DER PHILOSOPHIE

In diesem Kapitel werde ich meine Ausgangsthese, die Philosophie könne einen Beitrag zur kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde leisten, aus der Innenperspektive der Philosophie prüfen. Die Definitionen des Philosophiebegriffs sind zahllos und unüberschaubar⁶⁸, sie darzustellen, würde ein eigenes Kapitel in Anspruch nehmen. Den Philosophiebegriff nehme ich insofern in den Blick, als ich die für die Bestätigung meiner These relevanten Charakteristika und Funktionen der Philosophie herausarbeite. Danach werde ich beispielhaft drei Ansätze der Philosophiedidaktik (Zum Begriff der Philosophiedidaktik siehe u.a. Steenblock 2009, S. 9; Markus Tiedemann 2015, S. 15) vorstellen, die sich besonders für die Anwendung in der Landeskunde eignen. Den Abschluss des Kapitels bilden methodisch-didaktische Überlegungen unter anderem zu Kanones und zu sprachlichen Registern beim Philosophieren im DaF-Unterricht.

2.1 Charakteristika und Funktionen der Philosophie im DaF-Unterricht

Die Funktionalität der Philosophie ist unter Philosophen und Philosophiedidaktikern vor allem mit Blick auf die Autonomie des Faches⁶⁹ umstritten (Vgl. u.a. van Ackeren; Müller 2011, S. 29). Warum in didaktischer Hinsicht dennoch sinnvoll von einem Zweck oder einer Funktion des Philosophierens für die DaF-Landeskunde gesprochen werden kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

Ein notorischer Vorwurf gegenüber der Philosophie lautet, sie sei eine mehr oder weniger nutzlose Spielerei. Dagegen argumentiert Bertrand Russell, solche Auffassungen rührten von falschen Vorstellungen über den Sinn und

⁶⁸ Bei der Frage, was Philosophie bzw. Philosophieren sei, handelt es sich bereits um eine philosophische Frage, die seit jeher von Philosophen sehr unterschiedlich beantwortet wird. Einen Überblick über die Vielzahl der Zugänge zum Philosophiebegriff gibt u.a. W. Berger (Vgl. 2014). Martin Gessmanns „Philosophisches Wörterbuch“ bringt die vielfältigen und heterogenen Definitionen wie folgt auf einen Nenner: Die Philosophie untersuche, „... (1) wie es sich in der Welt verhält, (2) warum es sich so und nicht anders verhält, (3) was es heißt, zu wissen wie es sich in der Welt verhält.“ (Stichwort Philosophie 2009, S. 552f.)

⁶⁹ Viele Philosophiedidaktiker betonen, dass der Zweck des Philosophierens gerade im Bildungsbereich und in einer auf Messbarkeit und ökonomische Verwertbarkeit orientierten Ära in seiner Nicht- oder besser Selbstzweckhaftigkeit liege. Und tatsächlich ist letztere auch ein Grund für den Einsatz des Philosophierens im DaF-Unterricht. Der Wert des Philosophierens würde relativiert, wenn er auf für DaF unmittelbar relevante Kompetenzen reduziert würde.

Zweck des Lebens sowie über die Zwecke der Philosophie her (Vgl. 1970, S. 135). Ich orientiere mich in der Frage an der modernen Philosophiedidaktik, die Philosophieren zum einen als eminent lebenspraktisch und zum anderen als Antwort auf einen objektiv wachsenden Bedarf in der Gesellschaft versteht⁷⁰ (Vgl. beispielhaft Volker Steenblock 2009, S. 34 f.; 119, 2015, S. 30). Dazu lässt sich die weltweite Philosophiestudie der UNESCO (2007) heranziehen, in der dieser Bedarf u.a. mit sich beschleunigenden sozioökonomischen und wissenschaftlich-technologischen Veränderungen und einer verstärkten Suche der vereinzelt Individuen nach dem eigenen Selbst begründet wird⁷¹. (Vgl. 2007, S. 154) Die UNESCO-Studie „Teaching Philosophy in Europa and North America“ von 2011 führt die wachsende Nachfrage nach philosophischer Bildung insbesondere auf die Zunahme an Diversität und Komplexität innerhalb der Gesellschaften, vor allem im Zusammenhang mit der Globalisierung, zurück⁷² (Vgl. 2011, S. 6). Darüber hinaus wird aus der Tatsache, dass die Philosophie in die Praxis von Diskussion, Dialog und Interaktion einführe, eine zentrale Funktion des Faches für offene Gesellschaften hervorgehoben: „Philosophy is not a niche culture, but an integral part of free, open and critical citizenship.“ (a.a.O. S. 7) Die Funktionalität der Philosophie manifestiert sich in umfassenden Erwartungen der Öffentlichkeit: Von der Politik oder von Schulbehörden werde von ihr die Vermittlung von analytischem Denken und Argumentationsfähigkeit erwartet, von der Gesellschaft, dass sie Orientierung biete und Sinnangebote mache (Vgl. van Ackeren; Müller 2011, S. 25). Auch im Verständnis von Philosophie als Theorie *und* Praxis wird eine Funktionalität der Philosophie deutlich (a.a.O., S. 34).

⁷⁰ W. Berger stellt mit Blick auf den Erfolg populärwissenschaftlicher Philosophietexte fest, dass das von Hegel so bezeichnete „Bedürfnis der Philosophie“ in der Gegenwart zunehme und begründet das mit der Allgegenwart von Krisenerfahrungen (Vgl. 2014, S. 10).

⁷¹ Darüber hinaus dient die Philosophie der Studie zufolge auch als Kompensation für verlorene Gewissheiten: „Most obviously, this revived need to philosophize, to think critically and creatively, has risen from the collapse (or loss) of numerous traditional ways of life, whether in terms of ideologies, politics, morals or religion.“ (Vgl. ebenda)

⁷² G. Puglisi argumentiert: „Our societies today have a growing need for philosophical education. Increasing social, cultural and religious diversity brings about a profound transformation of everyday life. It involves learning to coexist with men and women versed in other traditions and customs, other beliefs, other languages. We have to know how to coexist with new neighbours who eat, speak and dress in different ways. Philosophy as *paideia* fulfils the crucial function of education in this new complexity.“ (ebenda)

Eng mit ihrer Funktionalität ist die – nicht unumstrittene⁷³ - Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik verbunden. Danach werden beim Philosophieren zahlreiche fachspezifische Kompetenzen sowie Meta- oder Schlüsselkompetenzen erworben bzw. gefördert. Ich folge K. Meyers Vorschlag, „Kompetenzen als individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzufassen, bestimmte Probleme lösen zu können“ (2015, S. 105). Damit lassen sich Kompetenz- und Problemorientierung beim Philosophieren im DaF-Unterricht organisch verbinden und eine einseitige Funktionalisierung der Philosophie für die Kompetenzorientierung⁷⁴ vermeiden. Auch in der Philosophiedidaktik herrscht heute weitgehende Einigkeit, dass es nicht in erster Linie um Wissen, sondern um das Anwenden, Erlernen und Festigen von Kompetenzen geht. Dennoch bleibt das erstrangige Unterrichtsziel philosophieren zu können⁷⁵.

Mit Meyer und Rösch (2009) kann man beim Philosophieren unter anderem nach Orientierungskompetenz, Handlungskompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Textkompetenz, Sprach(analytische) Kompetenz, Reflexionskompetenz⁷⁶, Argumentationskompetenz, Urteilskompetenz und Diskurskompetenz unterscheiden (Vgl. Meyer 2015, S. 107). Insgesamt unterstützt Philosophieren laut A. Rösch 16 Kompetenzen aus den folgenden Kompetenzbereichen: 1. Wahrnehmen und Verstehen, 2. Analysieren und Reflektieren, 3. Argumentieren und Urteilen, 4. Interagieren und

⁷³ Kritik gilt wie in anderen Fachdidaktiken unter anderem einer befürchteten Ökonomisierung der Bildung und einer möglichen Reduktion auf den Erwerb von Kompetenzen (Vgl. u.a. Kirsten Meyer 2015, S. 105 f.; Carsten Roeger 2016). Hinzu kommen fachspezifische Bedenken, wenn etwa V. Steenblock betont: „Man kann einem derart komplexen Vorgang wie dem der philosophischen Orientierung nur begrenzt ein Korsett vorgegebener Kategorien anlegen.“ (2019, S. 189)

⁷⁴ So gibt u.a. C. Roeger zu bedenken, mit dem Kompetenzparadigma würde man die Lernenden „nicht in ihren eigenen Interessen wahrnehmen, d.h. sie für das Kompetenzziel funktionalisieren, was der selbstzweckhaften Idee der Selbstbildung widerspricht.“ (a.a.O., S. 188 f.)

⁷⁵ So betont K. Meyer: „Der kompetenzorientierte Philosophieunterricht zielt auf die Förderung derjenigen Fähigkeiten, die für die Bearbeitung philosophischer Fragen und Probleme wichtig ist. [...] Anhand eines so verstandenen kompetenz- und problemorientierten Ansatzes zeigt sich, dass die vermeintliche Kluft zwischen der Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen nicht besteht...“ Die Kompetenzorientierung hat sich somit dem übergreifenden Lernziel unterzuordnen, dass die Lernenden nach dem Unterrichtssequenz besser philosophieren können. (Vgl. a.a.O., S. 104 f.)

⁷⁶ Philosophische Reflexionskompetenz schließt für E. Martens das Wissen und Können philosophischer Denkmethoden ein (Vgl. 2013, S. 44).

Sich-Mitteilen und 5. Sich-Orientieren und Handeln. (Vgl. Rösch 2019, S. 166) Viele dieser Kompetenzen wirken sich positiv auf die Metakompetenzen Selbstverantwortung und Lernkompetenz aus, die ja generell im Unterricht benötigt bzw. angestrebt werden (ebenda). Philosophieren stärkt insbesondere Subjekt- und Problemorientierung sowie Selbstreflexion (a.a.O. S. 155), Fähigkeiten, die auch für DaF-Lernende bedeutsam sind.

Wie sich die Funktionalität der Philosophie bzw. des Philosophierens mit der kulturwissenschaftlich erneuerten Landeskunde und hierbei insbesondere mit Diskursivität als zentralem Leitmotiv verknüpfen lässt, stelle ich im Folgenden thesenartig dar.

1. Gesellschaftlich relevante Diskurse sind in der Gegenwart zunehmend mit philosophischen Problem- und Fragestellungen verbunden. Mit diesen korrespondiert ein gesteigerter Handlungs- und Entscheidungsdruck, der sich z.B. in der Omnipräsenz von Krisen wie dem Klimawandel oder dem Verlust von Biodiversität manifestiert. Auch ambivalente Folgen revolutionärer Neuerungen in Wissenschaft und Technologie, z.B. in der KI-Forschung, der Biologie oder der Genetik erhalten zunehmend gesellschaftliche Relevanz. Viele davon herrührende Fragestellungen und auch Dilemmata der praktischen Philosophie bzw. der Ethik sind zu Alltagsfragen geworden, die nicht allein von Philosophen und z.B. Bioethikspezialisten bearbeitet werden können (Vgl. Engels 1999, S. 8), sondern der Beantwortung und Entscheidung durch jedes Individuum bedürfen, insofern es sich als selbstbestimmt begreift⁷⁷.

2. Ein diskursiver Landeskundeunterricht soll den Lernenden unter anderem dank der Vermittlung und Entwicklung von Diskurskompetenz „Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten“ (Vgl. Schiedermaier 2018) ermöglichen. Dabei gehe ich davon aus, dass „soziale Wirklichkeiten“ heute Diskurse zu potenziell philosophischen Themen, wie in Absatz 1 beispielhaft gezeigt, einschließen⁷⁸. Philosophieren im DaF-Unterricht verstehe ich von hier aus als Lernhandeln,

⁷⁷ Dass hier nicht nur normativ argumentiert, sondern mit dem Philosophieren im Unterricht gerade in Bezug auf Fragen und Probleme wie die genannten auf Bedürfnisse von jugendlichen Lernenden reagiert wird, zeigt u.a. C. Runtenberg (Vgl. 2009, S. 83f.)

⁷⁸ So betont zum Beispiel C. Runtenberg, medizinethische Probleme seien heute nicht mehr professionellen Debatten vorbehalten, sondern würden von der Öffentlichkeit diskutiert (Vgl. 2009, S. 83).

bei dem die Lernenden Diskurskompetenz und kritisches, autonomes Denken schulen⁷⁹. Dies korrespondiert mit dem Lernziel der Partizipation der DaF-Lernenden an der Sprach- und Lebenswelt des Zielsprachenlandes (Vgl. Groenewold 2005, S. 516). In der kulturwissenschaftlichen Landeskunde wird es dahingehend vertieft, dass die Lernenden im Unterricht befähigt werden, an Diskursen in der Zielsprache teilzunehmen (Vgl. C. Altmayer 2017 S. 12). Partizipation schließt darüber hinaus auch beim Philosophieren ein, die Lernenden in die Unterrichtsgestaltung, u.a. in die Auswahl der Inhalte, einzubeziehen.

3.Philosophieren trägt originär zur Verbesserung der Diskurskompetenz der Lernenden⁸⁰ (Berthold 2011, S. 51) bei. Geht es doch beim Philosophieren im Unterricht immer um ein „diskursives Profil“ (Vgl. Fröhlich; Langebeck; Ritz 2014, S. 113), an dem gemeinsam gearbeitet wird⁸¹.

4.Als Kulturtheorie par excellence fördert Philosophieren im diskursiven Lernen die Befähigung der Lernenden, sich in den gesellschaftlichen Prozessen der Kulturalisierung und Valorisierung zu behaupten. Da die Kultur wie die Ethik zu den Gegenständen der Praktischen Philosophie gezählt wird (Vgl. Recki a.a.O., S. 260), kann Philosophie sowohl auf der Theorieebene als auch beim praktischen Philosophieren im Unterricht zu einem zeitgemäßen Kulturverständnis in der Landeskunde beitragen.

5. Der philosophische Diskurs ist im DaF-Unterricht nicht nur als singuläre Methode, Arbeitsform oder Aufgabe einsetzbar, sondern er erfasst prinzipiell alle Bereiche des Unterrichts, von den verwendeten Arbeits- und Sozialfor-

⁷⁹ Die Förderung kritischen Denkens bei jungen Lernenden wird u.a. in der Philosophiestudie der UNESCO eingefordert: „Yet the capacity to criticize all ideas, even those held to be just – in other words, the capacity to rebel – is an essential element in the intellectual training of young people.“ (UNESCO; Goucha 2007, S. 48)

⁸⁰ Berthold et al. dazu: „Der Philosophieunterricht bildet auf spezifische Weise ein analytisches, genaues Denken, das ein wissenschaftliches Vorgehen begründet, stützt und zudem reflektiert. Er bildet damit auch die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten aus, um Zusammenhänge in aller begrifflichen Präzision und diskurskompetent formulieren zu können. Er bildet ein logisch richtiges und umfassendes verknüpfendes Denken, das das eigene Vorgehen und mögliche Resultate in ihrem ganzen Gewicht reflektiert.“ (Berthold 2011, S. 51)

⁸¹ Die Diskurskompetenz muss im philosophischen Diskurs trainiert werden. Fröhlich et al. schlagen dazu ein proaktives Vorgehen der Lehrperson mit Diagnosen der jeweiligen Diskursituation sowie Impulsen zur Lehrer- und Selbststeuerung vor. Dadurch werde auch ein „falscher Gegensatz zwischen Schülerorientierung und Lehrerzentrierung vermieden“ (a.a.O., S. 114 ff.).

men bis zu den Inhalten, Themen und Methoden. Aus dieser Perspektive eilt Philosophieren als Lernhandeln immer schon dem diskursiven kulturellen Lernen voraus bzw. bereitet dafür den Boden. Dabei ist von Bedeutung, dass Philosophieren Verfügungs- *und* Orientierungswissen (Zum Begriff siehe A. Rösch, 2019, S. 160 f.) verbindet⁸². Dies ermöglicht den Lernenden, Selbstverantwortung für ihr Handeln und Lernhandeln im Sinne von Selbst- und Lernkompetenz zu übernehmen bzw. zu entwickeln. (a.a.O. S. 164 f.)

6. Die Diskurs- und Diskussionskompetenz, die beim Philosophieren durch sprachliche, begriffsanalytische und intellektuelle Herausforderungen gefördert wird, unterstützt grundlegende DaF-Kompetenzen wie Beschreiben, Bestimmen, Erklären, Argumentieren und Erörtern. Der Wert der Philosophie geht aber über sprachlich-kognitive Aspekte weit hinaus, sie verändert gewissermaßen die ganze Person⁸³. (Martens 2013, S. 18) Philosophieren fördert unter anderem kognitive Offenheit gegenüber neuem Wissen, soziale Kompetenz und interkulturelle Offenheit⁸⁴.

7. Dank einer lerner- und handlungsorientierten Gestaltung des Unterrichts durch Philosophieren können eine höhere Motivation bzw. Motiviertheit, intellektuelle Neugier, aber auch affektive Komponenten wie Freude am Unterricht und ein stärkeres Selbstbewusstsein, um nur einige zu nennen, Synergieeffekte bilden, die nicht nur zur Entwicklung der Performanz, sondern auch der Persönlichkeit der DaF-Lernenden beitragen.

8. In das neue Verständnis der Landeskunde als diskursiv und deutungsba- siert passt sich die „philosophische Reflexion als eine ihrem Wesen nach *begründungsorientierte* Tätigkeit [...]“ ein. (Mittelstraß 2011, S. 255; Hervorh. i.

⁸² „Charakteristisch für die Fächergruppe ist [...] die Untrennbarkeit von Sach- und Methodenkompetenz als Verfügungswissen auf der einen und Selbst- und Sozialkompetenz als Orientierungswissen auf der anderen Seite.“ (A. Rösch a.a.O., S. 163)

⁸³ Martens zählt zu den Effekten des Philosophierens „(...) philosophische Tugenden wie Staunen, Sich-Wundern, Neugier, beharrliches Weitersuchen, Aushalten von Offenheit sowie Respekt, Toleranz, Fairness und Wohlwollen gegenüber dem Mitphilosophierenden, vor allem bei der Äußerung abweichender Überzeugungen.“ (ebenda)

⁸⁴ Die Verknüpfung dieser drei Ebenen trägt dazu bei, dass die Lernenden die neue Sprache und Kultur, wobei die Kultur von Mitlernenden aus anderen Ländern mitgemeint ist, offen und neugierig und zugleich kritisch-reflektiert aufnehmen. Damit wird eine für das gemeinsame Philosophieren notwendige kognitive und soziale Lernatmosphäre gesichert, die alle Lernenden integriert. Philosophieren kann von daher als positiver Erfahrungsraum gestaltet werden, der auf den gesamten DaF-Unterricht ausstrahlt.

Original) Sie fragt auch dort weiter nach Gründen, „wo sich das alltägliche Bewusstsein, aber auch das wissenschaftliche Bewusstsein, mit faktisch akzeptierten Überzeugungen zufriedengibt“ (ebenda).

9. Mit Blick auf die Interdisziplinarität der kulturwissenschaftlichen DaF-Landeskunde ist die Funktion der Philosophie als „Meta-Disziplin“ relevant, die aus den Ergebnissen der Einzelwissenschaften „ein kohärentes Ganzes im Sinne einer metadisziplinären Gesamtdeutung“ zu erzeugen habe (van Ackeren; Müller 2011, S. 30)⁸⁵. Diese Sphäre wird im DaF-Unterricht z.B. berührt, wenn Texte, die den Lernenden Informationen und Meinungen aus Bereichen wie Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft oft als scheinbar unumstößliche Tatsachen präsentieren, hinterfragt werden. Dieses Hinterfragen sowie die Fähigkeit und Bereitschaft dazu sind kein philosophischer Selbstzweck, sondern eine Grundkomponente handlungsorientierter Autonomiepädagogik.⁸⁶

10. Sowohl die Reichweite als auch die Orte philosophischen Fragens sind prinzipiell unbegrenzt⁸⁷. Philosophische Fragen können, wie J. Mittelstraß betont, „prinzipiell überall, in lebensweltlichen wie in wissenschaftlichen Zusammenhängen, auftreten“ (2011, S. 253). Gegenstände und Themen philosophischer Reflexion können demzufolge auch in einem diskursiv gestalteten Bereich kulturellen Lernens in DaF auftreten. Tatsächlich ergeben sich nach meiner praktischen Erfahrung im DaF-Unterricht in Abhängigkeit von der Vielfalt der Unterrichtsthemen philosophische Fragen aus unterschiedlichsten Bereichen, von der Ethik und der Anthropologie über die Erkenntnistheorie und Wissenschaftsphilosophie bis zur politischen Philosophie, wenn ihnen Raum und Zeit im Unterricht zugebilligt werden.

⁸⁵ In den Worten B. Russells ist sie im System der Wissenschaften für die Sphäre des Spekulativen zuständig, die sich in den Grenz- und den unbekanntenen Bereichen der Einzelwissenschaften auftut (Vgl. 1992, S. 17).

⁸⁶ Hier sei M. Foucault zitiert, der Philosophieren als „die kritische Arbeit des Denkens an sich selber...“ bezeichnet (Foucault 2015, S. 15) und damit einen Begriff vertritt, der die Metafunktionalität des Philosophierens verdeutlicht.

⁸⁷ Zur Reichweite philosophischer Reflexion heißt es im Rahmenlehrplan Philosophie der Berliner Schulen: „Die heute verbreitete Auffassung von Philosophie als Reflexionswissenschaft legt besonderen Wert auf Rationalität und betont deren prinzipielle Offenheit hinsichtlich der Inhalte, die zum möglichen Gegenstand einer Reflexion werden können.“ (2006, S. 9)

11. Philosophieren im Unterricht trägt aufgrund seiner lebensweltlich orientierten Themen und Interaktionssituationen zur Entwicklung symbolischer Kompetenz durch die Lernenden bei. Es bringt spezifische, symbolisch aufgeladene Texte und Medien in den Unterricht ein und fördert begriffs- und sprachkritische Kompetenzen. Wie diskursives Lernen verfolgt auch Philosophieren die Tendenz, den Klassenraum zu überschreiten⁸⁸.

12. Im Bereich des kulturellen Lernens in DaF können bei adäquater methodischer und didaktischer Vor- und Nachbereitung prinzipiell alle drei Paradigmen der modernen Philosophiedidaktik zum Tragen kommen: das diskursive (begrifflich-argumentative Fähigkeiten), das hermeneutische (Textanalysekompetenz) und das symbolistische Paradigma⁸⁹ (Deutung symbolischer, präsentativer Formen) (Vgl. Runtenberg 2016, S. 38).

13. Kulturreflexives Lernen stellt höhere Anforderungen sowohl an die diskursiven und reflexiven Voraussetzungen der Lernenden als auch an ihre intellektuelle Flexibilität und Resilienz, um mit hochkomplexen und zum Teil ergebnisoffenen Aufgaben umzugehen. Grundkenntnisse und -fertigkeiten des Philosophierens tragen dazu bei, dass die Lernenden derartige Aufgaben als Teil autonomen, reflexiven und lebensweltbezogenen Lernens auszuhalten und zu verstehen lernen.

14. Mittelbar wird durch das Philosophieren auch die für diskursives Lernen unerlässliche Sprachkompetenz, insbesondere die Fertigkeit Sprechen, entwickelt – u.a. wegen der Fokussierung auf Diskussion und Diskurs und weil beim Philosophieren das frei produzierende Sprechen gegenüber dem reproduzierenden Sprechen überwiegt (Vgl. Hirschfeld/Reitbrecht, S. 198).

⁸⁸ Die Verbindung des Klassenraums mit der realen Welt formuliert auch C. Kramsch als explizites Ziel eines transdisziplinären Sprachunterrichts. In der Interaktion könnten die Lernenden dabei eine „symbolische Kompetenz“ entwickeln (a.a.O., S. 201 f.), die sie befähige, „die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen und zu verarbeiten“ (2011, S. 35). Symbolische Kompetenz ist v.a. „die Fähigkeit, symbolische Systeme zu manipulieren,[...], semiotische Praktiken zu nutzen, um Bedeutungen zu produzieren und zu vermitteln und um sich selbstbestimmt im alltäglichen Machtspiel zu positionieren [...]“ (Kramsch 2018., S. 193)

⁸⁹ Das symbolistische Paradigma integriert z.B. Kunst, Musik und Literatur im weitesten Sinne in den Philosophieunterricht (ebenda).

15. Mit Blick auf die Unterrichts- und Lebenspraxis wird hier davon ausgegangen, dass auch oder gerade im Zeitalter der Globalisierung interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht als Schlüsselkompetenz benötigt wird bzw. zu fördern ist (Vgl. u.a. Wilfried Dreyer; Ulrich Hößler 2011, S. 11). Zu dieser insbesondere infolge der Globalisierung erforderlichen „Schlüsselqualifikation“ im DaF-Unterricht (Vgl. Altmayer 2004, S. 13) kann die Philosophie einen bedeutsamen Beitrag leisten (Vgl. u.a. Stelzer 2015, S. 19) dank der ihr immanenten Reflexivität, Perspektivität und Diskursivität.⁹⁰

Von den zahlreichen Charakteristika der Philosophie wie Reflexivität und Selbstreflexivität, Diskursivität, Perspektivität, Begründungsorientierung, Problemorientierung und Lebensweltbezug stelle ich im Folgenden jene dar, die im Zusammenhang mit meiner These besonders relevant sind:

Reflexivität als „Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Vgl. Forster 2014, S. 589), ist eine Grundeigenschaft jeglicher Philosophie, zum einen, weil potenziell alles zum Gegenstand der Philosophie werden kann, zum anderen weil sie alle, auch die eigenen Auffassungen, einer kritischen Prüfung unterzieht (Vgl. Gessmann 2009, S. 553) und schließlich als begründungsorientierte Form der Bildung (Vgl. Mittelstraß 2011, S. 264). Diese Reflexivität, die das eigene Denken und Handeln, die Stellung des Individuums in der Welt im Allgemeinen, aber auch den Unterrichtsprozess und die je eigene Rolle der Lernenden in diesem Prozess einbezieht, kann im DaF-Unterricht u.a. die Lernerautonomie stärken und dazu beitragen, Lernprozesse *sichtbar* (Vgl. Hattie; Beywl; Zierer 2014, 2017) zu machen⁹¹. Sie ermöglicht den Lernenden, im Nachdenken und im Diskurs aus ihren vertrauten Lebensweltbezüge her-

⁹⁰ In der UNESCO-Philosophiestudie heißt es dazu: „It teaches us to understand the complexity of human actions, to see in each act and each attitude an expression of spiritual forms, the historical nature of which it recognizes and places in a context for interaction and mutual change. A dialogue among cultures only becomes possible when we learn to see, in the traditions and ethics of others, the expression of a world view that is able to communicate with our own. It teaches us, to some extent, a universal language of reason that allows us to go beyond the historical crystallizations that express themselves through the diversity of ethical systems.“ (UNESCO; Goucha 2007, S. 149)

⁹¹ So lässt es sich auch gut mit dem Erwerb von „produktionsbezogenen Kommunikationsstrategien“ verbinden und in „die curriculare Planung eines DaF-Unterrichts, der Sprechängsten durch die Förderung von Sprachlernbewusstheit und Lernerautonomie entgegenwirken will“ einbinden (Vgl. Hoshii; Schramm 2017, S. 196f).

austreten (Stelzer 2015, S. 84f.), das von vornherein Plurale von Lebenswelten zu erkennen und zugleich die Veränderungen in ihrer eigenen Lebenswelt als Dialektik der fremden und der je eigenen Lebenswelt verstehen zu können. Philosophische Reflexion erscheint im Unterricht nicht in erster Linie als Vermittlung von Wissen, sondern als „*begründungsorientierte Tätigkeit*“ (Vgl. Mittelstraß 2011, S. 255; Hervor. i. Original). Da die Philosophie immer wieder ihren Begriff, ihre Grundlagen und Bedingungen *philosophisch* untersuchen muss (Vgl. Gessmann 2009, S. 553), kommt ihr wie keiner anderen Wissenschaft zudem die Eigenschaft der *Selbstreflexivität* zu.

Die philosophische Reflexivität ist eng mit *Perspektivität* und *Diskursivität* verbunden.⁹² Dass dies weder zu Relativismus noch geistloser Harmonie führen muss, wird deutlich, wenn M. Fröhlich et al. betonen, dass es im Diskurs um die „Schärfung und Klärung anderer Perspektiven als der eigenen“ gehe, nicht aber um neutrale Multiperspektivität. (a.a.O. S. 141) Philosophische Perspektivität kann insofern im DaF-Unterricht dazu beitragen, Konflikte z.B. kultureller Natur gerade nicht zu umgehen, wäre doch damit das Potenzial des Meaning Making, der Beteiligung an den gesellschaftlichen Sinnbildungsprozessen, wie sie M. Dobstadt sehr zu Recht für den DaF-Unterricht fordert, verschenkt.⁹³ Zugleich sind diese komplexer werdenden Sinnbildungsprozesse mittels der Methoden sowie Kompetenzen wie Reflexions- und Ambiguitätskompetenz, die beim Philosophieren implizit oder explizit vermittelt und gefördert werden, kaum erfolgreich zu gestalten.

⁹² In der UNESCO-Philosophiestudie von 2007 heißt es dazu: „It teaches us to understand the complexity of human actions, to see in each act and each attitude an expression of spiritual forms, the historical nature of which it recognizes and places in a context for interaction and mutual change. A dialogue among cultures only becomes possible when we learn to see, in the traditions and ethics of others, the expression of a world view that is able to communicate with our own. It teaches us, to some extent, a universal language of reason that allows us to go beyond the historical crystallizations that express themselves through the diversity of ethical systems.“ (UNESCO; Goucha 2007, S. 149)

⁹³ M. Dobstadt plädiert dafür, „dass das Fach DaF/DaZ dieses medial und modal komplexe, diskursive „meaning making“ in Zukunft sehr viel ernster nehmen muss, (...), und seinen Fokus noch stärker als bisher auf die medial-diskursive Sinnbildung jenseits der Sprache und im Verbund mit ihr ausweiten muss, um (...) Lernende bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Fähigkeiten, an den vielschichtigen medial-diskursiven Sinnbildungsprozessen einer Gesellschaft kritisch, reflexiv und auch poetisch – d.h. kreativ und verändernd – teilzunehmen, noch besser unterstützen zu können.“ (Dobstadt 2019, S. 43)

Auch *Problem-* und *Lebensweltorientierung* als übergreifende Paradigmen von Unterricht⁹⁴ sind – eng miteinander verknüpft – dem Philosophieren immanent⁹⁵ (Vgl. Runtenberg 2016, S. 31). Zur Anwendung beider Prinzipien im DaF-Unterricht kann Philosophieren zum einen über philosophische Inhalte, zum anderen durch eine Schärfung der Reflexion und der Methoden beitragen. Eine organische Verbindung zwischen DaF/Kulturkunde und Philosophie ergibt sich nicht nur durch den Lebensweltbezug beider Fächer⁹⁶, sondern auch über das Bedürfnis der Lernenden nach Orientierung⁹⁷. Philosophieren kann in diesem Zusammenhang insbesondere dann einen Beitrag leisten, wenn es sich tatsächlich als praktisch versteht und, wie W. Berger betont, methodisch von dem Ansatz abgrenzt, dass ein konkretes Problem sich immer deduktiv auf ein Allgemeines, ein Modell bezieht. (2014, S. 20) Dieser im Alltagsdenken und im politischen Diskurs weit verbreitete „metaphysische Kurzschluss“ lasse das Geschehen als Darstellung einer dahinterstehenden, allgemeinen, modellhaften Realität erscheinen.⁹⁸ Philosophie habe sich stattdessen relevanten gesellschaftlichen Problemen zuzuwenden und dabei eher induktiv vorzugehen (ebenda). Wird dieses Prinzip im Unterricht angewendet, wird dieser damit gleichsam vom Kopf auf die Füße gestellt: Behandelt werden Themen und Probleme, die aus der Lebenswelt der Lernenden stammen, die von ihnen formuliert, gemeinsam erarbeitet und diskutiert werden.

⁹⁴ „Problemorientierung gilt in der Didaktik der Gegenwart als unumstrittenes Unterrichtsparadigma, lediglich die Ausrichtung und Umsetzung unterscheidet sich zwischen den Schulfächern.“ (Thein 2017, S. 23)

⁹⁵ M. Tiedemann betont, der Philosophiedidaktik komme geradezu eine Urheberschaft an der Problemorientierung zu. (2019, S. 213 f.)

⁹⁶ Auch im DaF-Unterricht haben Problem- und Lebensweltorientierung – und damit wegen der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft auch die Wissenschaftsorientierung – seit der kommunikativen Wende immer mehr an Bedeutung gewonnen.

⁹⁷ Den Zusammenhang zwischen Lebensweltbezug und Orientierung stellt u.a. H. Schnädelbach dar: „Orientierungsbedürfnisse, die das Philosophieren anregen, erwachsen aus den Problemen, vor die uns unsere moderne Lebenswelt stellt, und dem kann sich nur eine problemorientierte Bildung gewachsen zeigen.“ (Vgl. H. Schnädelbach, Vorwort In: Fröhlich; Langebeck; Ritz 2014, S. 13) Mit anderen Worten: Ein DaF-Unterricht, der eine wirkliche Lebenswelt-Orientierung der Lernenden anstrebt, kann von philosophischen Methoden und Techniken profitieren.

⁹⁸ Ein solches Vorgehen ist, wie Berger an einem Beispiel zeigt, eng mit Stereotypisierungen verbunden: „Grillt jemand einen Hammel, so tut er dies „als Türke“.“ (ebenda)

2.2 Ansätze der Philosophiedidaktik

Bevor ich in diesem Unterkapitel Ansätze und Methoden der Philosophiedidaktik vorstelle, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, gebe ich einen kurzen Überblick über die Entwicklung der modernen Philosophiedidaktik in der Bundesrepublik.

Die Vermittlung und Popularisierung der Philosophie, auch in pädagogischem Sinne, lässt sich bis in die Antike zurückverfolgen.⁹⁹ Spätestens mit Sokrates bzw. Platon sowie mit Aristoteles rückt die Frage, wie und wozu Philosophie unterrichtet werden soll, in den Blickpunkt¹⁰⁰ (Vgl. u.a. Markus Tiedemann 2015a, S. 14). Dabei gehe ich davon aus, dass pädagogische Ansätze auch in anderen Philosophien zu finden sind, beispielsweise in der chinesischen Philosophie bei Konfuzius (Peng 2017, S. 477).

Auch zwei der bedeutendsten deutschen Philosophen befassten sich mit diesem Gegenstand und nahmen dabei gewissermaßen dialektisch-konträre Positionen ein: Immanuel Kant plädierte dafür, nicht Philosophie, sondern Philosophieren zu lernen, während G.W.F. Hegel betonte, die Philosophie müsse wie jede andere Wissenschaft gelernt werden (Vgl. u.a. Meyer 2010, S. 25 ff.; Martens 2019b). Dieser gewissermaßen idealtypische Gegensatz reinkarnierte sich in den 70er Jahren des 20. Jahrhundert in der sogenannten Martens-Rehfus-Kontroverse: Während die dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik von Ekkehard Martens darauf abzielt, Lernende zum Philosophieren zu befähigen, besteht die bildungs- und identitätstheoretische Philosophiedidaktik von Wulff D. Rehfus darauf, dass die Philosophie erlernt werden müsse (Vgl. Martens 2019b, S. 7). Beide Ansätze lassen sich allerdings unterrichtspragmatisch vermitteln, weshalb V. Steenblock sehr zu

⁹⁹ Einen kompakten Überblick über die Geschichte des Faches bieten u.a. V. Steenblock (2009) und M. Tiedemann (2015).

¹⁰⁰ C. Runtenberg führt neben den Genannten weitere einflussreiche Philosophen wie Epikur, Thomas von Aquin, Descartes, Locke, Mill und Rousseau an, womit sie die Bedeutung der Didaktik deutlich macht. (a.a.O. S. 13)

Recht – ebenfalls in philosophiedidaktischer Absicht – von einem „Scheingegensatz“ spricht¹⁰¹ (a.a.O. S. 31).

Der eigentliche Beginn der (bundesdeutschen) Philosophiedidaktik kann auf die 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts datiert werden, als Philosophie hierzulande ordentliches Schulfach wurde¹⁰² und der erste Lehrstuhl für Philosophiedidaktik errichtet wurde (Vgl. u.a. Peters 2015, S. 13; Runtenberg 2016, S. 12). Die heutige Philosophiedidaktik ist durch eine Vielfalt unterschiedlicher theoretischer Ansätze gekennzeichnet.

Aus der Vielzahl der philosophiedidaktischen Ansätze (Vgl. Peters; Peters 2019; Peters 2015, S. 41 ff.; Runtenberg 2016, S. 31 ff.; Steenblock 2009, S. 139 ff.) stelle ich im Folgenden drei der für Philosophieren im DaF-Unterricht wichtigsten beispielhaft mit ihren Folgerungen für die DaF-Didaktik vor:

Der *dialogisch-pragmatische* Ansatz von Ekkehard Martens folgt dem von ihm so formulierten didaktischen Prinzip für den Philosophieunterricht: „Primäres Ziel ist Kompetenzerwerb, nicht Wissenserwerb; Philosophieren können, nicht Philosophie-Wissen“ (Vgl. Martens 2013, S. 16). Der Ansatz betont das Primat der Methode und betrachtet Philosophieren als problemorientierten Verständigungsprozess. Das dialogische Prinzip wird hierbei als dialektischer Dreischritt praktiziert¹⁰³ (2019a, S. 27).

1. Der *offene Dialog* knüpft einerseits an Kants Prinzip des Selbstdenkens der Lernenden an und berücksichtigt andererseits deren Entwicklungsstand sowie institutionelle Vorgaben. Im DaF-Unterricht müssen demnach neben

¹⁰¹ Steenblock betont: „Wichtig für jeden Philosophieunterricht ist darum gerade eine Überwindung der Gegenüberstellung von Sachtradition der Philosophie und Studenten-/Schüler-/Hörerinteressen und Themen, von Rezeption der Gedanken anderer und Selbstdenken – so als sei das eine ohne das andere überhaupt zu haben.“ (ebenda)

¹⁰² Außerdem wurde Philosophie bzw. Ethik als Ersatzfach für den Religionsunterricht installiert. Dies galt zunächst nur für die Oberstufe, aber seither sind in der föderalen deutschen Bildungslandschaft in der Mittelstufe und z.T. sogar in der Primarstufe zahlreiche Ethik-Fächer entstanden, die die Philosophie flankieren bzw. vorbereiten. Anzumerken ist, dass die Konstituierung einer eigenständigen Fachdidaktik, die durch den schulischen Bedarf praktisch erforderlich wurde, gerade unter Fachphilosophen umstritten war. (Vgl. H. Schnädelbach, Vorwort In: Fröhlich; Langebeck; Ritz 2014, S. 12)

¹⁰³ Dieser Dreischritt vollzieht sich „(...) als offenes Unterrichtsgespräch zur Klärung der eigenen Interessen und Vormeinungen, als Hinzuziehen von Dialogpartnern durch das Zuhören bzw. Lesen von Texten und schließlich als Realisierung des dabei erhaltenen Dialogangebots durch Rückfragen, Reformulierung und Problematisieren“. (ebenda)

den philosophischen (Vor)Kenntnissen vor allem der Sprachstand sowie Kursziele und anstehende Prüfungen berücksichtigt werden. Für Philosophieren in DaF ist Martens' Ansatz so bedeutsam, weil er die Autonomie und die Kreativität der Lernenden in Form der „Beliebigkeit“ des „freien Unterrichtsgesprächs“ befördert und Angst vor dem freien Sprechen reduziert.¹⁰⁴ (ebenda S. 28 f.)

2. Der Übergang zum *Nachvollzug* in Form z.B. einer Textlektüre erfolgt situationsbedingt. Die von Martens geforderte Verständlichkeit eines philosophischen Textes hat für Philosophieren in DaF erhöhte Relevanz.¹⁰⁵ Dies sei nicht mit der Rücksichtnahme auf „bequemes Denken“ gleichzusetzen; die Schwierigkeit philosophischer Texte lasse sich nicht beliebig reduzieren. (a.a.O. S. 31) Für Philosophieren in DaF folgt daraus jedoch nicht, gänzlich auf derartige Texte zu verzichten, sondern die Auswahl von Themen und Texten konsequent von den Vorkenntnissen und Interessen der Lernenden abhängig zu machen bzw. Texte adäquat aufzubereiten. Von DaF-Lehrenden ist in der Regel schon aus zeitlichen Gründen nicht zu erwarten, dass sie eine solche Aufbereitung selbst vornehmen. Sie können neben den unterschiedlichen Philosophielehrwerken, in die wichtige kurze Texte bzw. Textauszüge eingebettet sind, z.B. auf Textschlüssel bzw. bereits aufbereitete Texte zurückgreifen. Die Lehrperson muss in jedem Fall klären, in welcher Situation, wie und welche Texte sie einsetzt und ob es Alternativen zur Textarbeit gibt. (Vgl. u.a. Fröhlich; Langebeck; Ritz 2014, S. 78)

3. Realisierung des Dialogangebotes: Dies meint, mit dem Autor wie mit einem Dialogpartner umzugehen. Das impliziert, die Dialogfähigkeit der Lernenden zu fördern, unter anderem durch „klares Denken und Sprechen“, Argumentieren und genaue Texterschließung. Eine zentrale Bedeutung hat dabei das Interesse der Lernenden, die sich zu dem Text in Beziehung setzen

¹⁰⁴ Martens verweist hier auf „das Eigenrecht der umgangssprachlichen Kommunikationsformen mit ihren latenten Denk- und Handlungsmustern im Philosophieunterricht...“. Zugleich müssten kreative Einfälle aber auch dialogisch überprüfbar sein. (ebenda S. 30)

¹⁰⁵ Martens' Forderungen können für Philosophieren in DaF übernommen werden: „Als Minimalanforderungen an die Verständlichkeit eines geschriebenen oder gesprochenen Textes kann man verlangen, dass sachlich unangemessene Sprachschwierigkeiten wie verschachtelter Satzbau, unübersichtliche Gliederung, überflüssige und unbekannte Fremdwörter sowie ein bildungssprachliches Vorwissen mit undefinierten »großen Worten«, Eigennamen und ganzen Theorieansätzen vermieden werden sollten.“ (a.a.O. S. 31)

müssen: „Der Inhalt von Texten ist nicht unmittelbar an sich gegeben, sondern erschließt sich erst durch Fragen, oft sogar durch »ganz dumme Fragen« als radikales Weiterdenken.“ (Martens a.a.O. S. 32 f.)

Mit ihrem *narrativen Ansatz* geht M. Muck vom konkreten pluralen Lernenden aus, der „an Schnittpunkten lebt, in denen sich vielerlei Lebensformen kreuzen und schneiden, die in rascher Folge wechseln“. (2019, S. 143) Dies gelte auch für die sozialen Zusammenhänge und die Lerngeschichten der Lernenden. Dass deren Ich-Entwicklung nicht linear ablaufe, sondern in einem „polyphonen Prozess“, müsse sich im Philosophieunterricht widerspiegeln. (ebenda) Auf dem Hintergrund der Relativierung von Wissen und Bildung in der postmodernen Welt plädiert Muck unter Verweis auf den Begriff des Sprachspiels bei Wittgenstein und Lyotard für eine narrative Didaktik, „die sich pragmatisch dem Erwerb narrativen Wissens verpflichtet sieht“. (a.a.O. S. 144) Im Philosophieunterricht gehe es dann um das „Erzählen von Geschichten“, wie sie auch schon Platon und Aristoteles erzählt hätten. Die Lehrperson sei „Narratär“ und erhalte ihre Autorität aus der „Pragmatik des Erzählens“ (ebenda). Dies sei nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Auch eine narrative Didaktik verzichtet Muck zufolge nicht auf Begriffe und Theorien als Bedingungen von Erkenntnis, aber diese seien „heuristisches Mittel, das an der Wirklichkeit selbst überprüft werden muss“, an der Wirklichkeit des narrativen Unterrichts, der zu wissenschaftlicher Propädeutik beitrage „in eben der Systematik, die der Erzählung eignet“¹⁰⁶. (a.a.O. S. 145)

„Aus dem beliebig gewählten Mythos des Alltäglichen lässt sich, sofern Freiheit des Denkens und Redens, gründliche Untersuchung und Prüfung, Anhören und Wachsamkeit, Skepsis und Kritik, [...] eingeübt werden, Philosophieunterricht als Erzählung der großen Themen und Problemstellungen definieren.“ (a.a.O., S. 147)

Mucks Ansatz verzichtet somit auf einen metatheoretischen Rahmen und entwickelt das Philosophieren aus der jeweiligen konkreten Unterrichtssituation. Dieser Ansatz passt in besonderem Maße zum DaF-Unterricht, weil er 1. einen pragmatischen, weitgehend voraussetzungslosen Zugang zum Philosophieren bietet, 2. mit der Lebens- und Lernsituation vieler Lerner im DaF-

¹⁰⁶ Platons Höhlengleichnis werde dann z.B. als „Geschichte des Verstehens“ erzählt (a.a.O., S. 147).

Unterricht korrespondiert entsprechen, die in verstärkter Weise das Empfinden haben, an Schnittpunkten mit mehreren Identitäten zu leben. 3. Passt der Ansatz zu den kulturwissenschaftlichen Ansätzen der erneuerten Landeskunde.

Eine Reihe von Ansätzen stehen in der Tradition des *Sokratischen Gesprächs*¹⁰⁷. Sie sind für Philosophieren in DaF besonders geeignet, da sie die mündliche Kommunikation, die im DaF-Unterricht einen zentralen Stellenwert besitzt, umfassend und nachhaltig fördern. Beispielhaft sei hier Gisela Raupach-Strey genannt, die mit ihrem *Sokratisch zentrierten Ansatz* den Sokratischen Dialog¹⁰⁸ ins Zentrum des Philosophierens stellt (Vgl. 2019, S. 85 ff.). Dabei gehe es nicht „um die Vermittlung von Inhalten, sondern um deren Erarbeitung durch Menschen [...]“, um einen gemeinsamen Bildungsprozess (ebenda). Mit dem Sokratischen Dialog liegt ein ausgearbeitetes didaktisches und pädagogisches Konzept vor, das zur Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts beitragen kann. Philosophieren wird hier in Anlehnung an den antiken Sokrates als universeller, für jeden Menschen zugänglicher, offener, gewissermaßen vorbedingungsloser Diskurs verstanden. Der Sokratische Dialog ist konsequent lernerorientiert, unter anderem, weil er bei den Erfahrungen und dem Sprachniveau der Lernenden ansetzt (a.a.O., S. 88 f.). So wird keine spezielle Terminologie benötigt, sondern mit der Alltagssprache der Lernenden gearbeitet (ebenda). Interessant für die Arbeit in multikulturellen DaF-Lerngruppen ist, dass bei diesem Ansatz eine undogmatische Einstellung angestrebt wird, eine offene Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen und Überzeugungen, ohne in Beliebigkeit oder Relativismus zu

¹⁰⁷ Einen Überblick gibt u.a. D. Birnbacher (Vgl. Birnbacher 2010, 2015)

¹⁰⁸ Raupach-Strey sieht sich in der Tradition des historischen Sokrates sowie von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. „Im Sokratischen Paradigma kreuzen und verdichten sich Zielvorstellung, konzeptioneller Entwurf und Methode für einen philosophisch basierten Unterricht“, begründet sie ihr Konzept (ebenda).

verfallen (a.a.O. S. 91 f.)¹⁰⁹. Ziel der Diskutierenden¹¹⁰ ist es, gemeinsam einen Wahrheits-Konsens zu erarbeiten. (a.a.O. S. 97 ff.)

Schon durch den historischen Ursprung eng verwandt mit dem Sokratischen Dialog ist das (Neo-)Sokratische Gespräch. Dabei wird der Lehrer-Schüler-Dialog zum Polylog, zum Gruppengespräch, erweitert (Vgl. Birnbacher 2010, S. 218f.). Die Teilnehmenden stehen im Mittelpunkt, während der Kursleiter als Lernbegleiter fungiert (Vgl. Klaus Blesenkemper In: Steenblock 2009, S. 111). Ziel ist es, keine Dialoge zwischen Lehrperson und Lernenden, sondern, wie K. Blesenkemper hervorhebt, „wirkliche Diskurse zwischen mehreren“ zu führen und damit „Scheingespräche, bei denen wie nicht selten bei Sokrates die Dialogpartner zu Statisten [...] degradiert erscheinen“, zu vermeiden (ebenda). Der Prozess der Sokratischen Mäeutik erscheint hier also in mehrfacher Hinsicht als demokratisch. Mit einem solchen philosophischen Diskurs ‚auf Augenhöhe‘ bringt das Sokratische Gespräch einen in mehrfacher Weise originären Beitrag in den DaF-Unterricht ein.¹¹¹ Zu beachten ist U. Sieberts Hinweis, andere Kulturen hätten andere Gesprächsformen hervorgebracht, die sich im interkulturellen Dialog mit dem Sokratischen Gespräch ergänzen könnten. (Vgl. Steenblock a.a.O. S. 113) Lohnend wäre es, solche Formen im DaF-Unterricht als Einheit von Inhalt und Methode in der Kulturkunde zu recherchieren und auszuprobieren. Für den Einsatz des Sokratischen Gesprächs im modernen DaF-Unterricht spricht schließlich, dass dabei keine Texte benötigt werden und sich Lehrende und Lernende vollkommen auf die Vorbereitung und Durchführung des Gesprächs konzentrieren können.

¹⁰⁹ So betont Raupach-Strey: „Pluralität oder gar Heterogenität von Überzeugungen in einer Lerngruppe soll aber nicht mit allzu billiger »Toleranz« begegnet werden; vielmehr sind nach der Phase hermeneutischen Wohlwollens auch Erklärungen und Gründe für die vertretenen Auffassungen einzufordern.“ (ebenda)

¹¹⁰ Raupach-Strey spricht von einer „Gesprächsgemeinschaft“: „Auf dem Gesprächsweg ergibt sich nicht nur ein Zugewinn der je eigenen Urteilskraft und Autonomie, gleichzeitig ist die Erfahrung fruchtbaren gemeinsamen Nachdenkens von Bedeutung, indem Dominanz-, Konkurrenz- und Selbstdarstellungsbedürfnisse zurückstehen zugunsten von Sensibilität, Empathie und Problembewusstsein, aber auch Achtung für die Mit-Denkenden und deren Schwierigkeiten.“ (a.a.O. S. 98 f.)

¹¹¹ Zu den Regeln des Sokratischen Gesprächs siehe u.a. Birnbacher (Vgl. 2010, S. 223 ff.). Für den DaF-Unterricht ist auch das Gespräch in der Tradition G. Heckmanns geeignet, da hier Wahrheitsfindung und Vermittlung zusammenfallen, alle Teilnehmer als gleichberechtigt gelten und das Gespräch in partnerschaftlicher Atmosphäre erfolgt. (Vgl. Birnbacher a.a.O. S. 221f.)

Summarisch führe ich im Folgenden weitere einflussreiche Ansätze der Philosophiedidaktik auf:

Der *bildungs- und identitätstheoretische Ansatz* von Wulff D. Rehfus betont, der Philosophieunterricht dürfe sich nicht von der Universitätsphilosophie abkoppeln. Die Didaktik fungiert hier als Mittler, der die Inhalte für den Unterricht auswählt. Auswahlkriterien sind „die Zielvorstellungen des Philosophieunterrichts, die Geschichte der Philosophie, das Interesse des Lehrers und die Interessen der Schüler.“ (2019, S. 38) Die Texte der großen Denker sind für Rehfus gewissermaßen der Maßstab und Anhalt, an dem sich der Unterricht messen, bewähren und ausrichten muss.

In dialektischer Abgrenzung von Martens und Rehfus entwirft Johannes Rohbeck sein Modell der *didaktischen Transformation*, das grundsätzlich zwischen Philosophie und Didaktik differenziert. Rohbeck spricht sich sowohl gegen eine Abbilddidaktik als auch gegen didaktische Reduktion aus (2019b, S. 55 f.) Er plädiert für den Einsatz des Sokratischen Dialogs, die Lektüre philosophischer Texte, das Schreiben eigener Texte und das Schreiben philosophischer Essays (Vgl. 2010, S. 238ff.), womit Fertigkeiten gefördert werden, die auch für den DaF-Unterricht zentral sind.

Roland W. Henke rückt mit seinem *dialektischen Ansatz* die Stärkung der Subjektivität der Lernenden gegen mächtige äußere Einflüsse wie Internet und Konsumismus in den Mittelpunkt und betont die Notwendigkeit philosophischer Bildung. Nur dann würden die Lerner zu eigenständigem Urteilsvermögen gelangen und „vor eristischer Geschwätzigkeit oder leerem Skeptizismus bewahrt“. (2019, S. 82 f.) Indem sie Positionen (dialektisch) negieren, arbeiten sich die Mitglieder der Lerngruppe gemeinsam gewissermaßen serpentinenartig zu immer tragfähigeren Problemlösungen vor. (a.a.O. S. 79)

C. Runtenberg stellt Thesen, die die Bedeutung der Philosophiedidaktik im Verhältnis zur Philosophie relativieren oder sogar negieren, die sogenannte *Konstituierungsthese* gegenüber (Runtenberg 2016, S. 17). Diese geht von der Einheit von Philosophie und Fachdidaktik aus, weil diese sich immer im Philosophieren manifestiere, auf ein Subjekt bezogen und zugleich dialogisch sei. „Philosophie und ihre Didaktik stehen entsprechend in einem Kon-

stituierungsverhältnis zueinander; sie sind wechselseitig konstitutiv als Lehr-, Lern- oder Bildungsprozess.“ (ebenda)

Die hier angedeutete Vielfalt bezüglich der Inhalte, Methoden und Adressaten macht die Philosophiedidaktik zu einer reichen Ressource auch für den Einsatz von Philosophieren im DaF-Unterricht.

2.3 Didaktische und methodische Überlegungen

2.3.1 Philosophie oder Philosophieren im DaF-Unterricht?

Philosophie oder Philosophieren¹¹²? In der modernen Philosophiedidaktik in den deutschsprachigen Ländern ist diese Debatte seit Langem zugunsten des Philosophierens entschieden: In Anlehnung an Kant wird gefordert, die Lernenden sollten lernen zu philosophieren und dies möglichst eigenständig, entsprechend dem zentralen Postulat der Aufklärung¹¹³. Im Sinne dieses didaktischen Perspektivwechsels zum praktischen Philosophieren¹¹⁴ kann Philosophieren auch im DaF-Unterricht praktiziert werden, ohne eine „Banalisierung“ (Martens 2013, S. 15) befürchten zu müssen. Philosophieren wird als wesentlich praktisch verstanden, die Lernenden erkennen unter anderem, dass Philosophen auf Probleme und Fragen ihrer Zeit reagierten und dass praktisches Philosophieren in diesem Sinne auch für sie selbst möglich ist. Philosophische Reflexion und Analyse stellen ihnen dafür die Instrumente zur Verfügung, die es ihnen ermöglichen, sich über die Ebene des Alltagsdenkens und -handelns zu erheben und auf diese Weise neue Antworten auf ihre Fragen zu finden.

¹¹² Zur Differenz zwischen Philosophieren und Philosophie siehe u.a. E. Martens: „Primär (...) geschieht Philosophie als Tätigkeit des Philosophierens aus der Innenperspektive der beteiligten Person[en], die bestimmte Fragen haben und Antworten suchen“ (Martens 2013, S. 15).

¹¹³ In seinem Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ formulierte Immanuel Kant das Leitmotiv der Epoche der Aufklärung: „Sapere aude!“, „Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!“ (Vgl. 1999, S. 20 ff., Hervorh. i. Original)

¹¹⁴ Auf die Konsequenz dieses Perspektivwechsels verweist W. Berger: Damit finde eine „notwendige Entmystifizierung“ der Philosophie statt, diese werde damit erlernbar (Berger 2014, S. 15). Dies hat auch methodische Konsequenzen: „Aus der Lehre der Logik wird zum Beispiel die Tätigkeit des Ordnen; aus der Hermeneutik die Tätigkeit des Interpretierens.“ (ebenda)

Wenn in der Unterrichtspraxis Texte benötigt werden, wird vorzugsweise auf Tertiär- und Sekundärtexte bzw. populärphilosophische Texte zurückgegriffen. Allerdings kann es sich im Laufe des Unterrichts ergeben, dass Lernende auch auf Originalquellen zurückgreifen möchten. Gerade an der Arbeit mit Originaltexten zeigt sich, dass die Gegenüberstellung Philosophie oder Philosophieren nicht absolut zu setzen ist. Denn solche Texte können nicht nur das philosophiehistorische oder philologische etc. Interesse befriedigen, sondern exemplarisch zeigen, wie man philosophieren, wie man philosophische Probleme aufwerfen bzw. lösen kann¹¹⁵. Gleichwohl sind die Texte dem praktischen Philosophieren unter- bzw. eingeordnet. Das zeigt sich auch im folgenden Unterkapitel, in dem der Einsatz von Kanones der Philosophie diskutiert wird.

2.3.2 Zur Frage von Kanones

Die Frage nach Gesamtüberblicken über „die“ Philosophie kann für den DaF-Unterricht zum Beispiel dann bedeutsam sein, wenn DaF-Lehrende und -Lernende regelmäßig oder mit einer gewissen Systematik philosophieren wollen oder auch, wenn sie nach einer Orientierung bei der Auswahl von Themen und Problemen suchen.¹¹⁶ Authentizität beim Philosophieren in DaF bedeutet zwar vor allem die Auswahl authentischer Themen und Fragestellungen im Sinne der Lernenden¹¹⁷. Die Behandlung drängender Themen und Fragen der Lernenden steht im Mittelpunkt. Dennoch können auch authenti-

¹¹⁵ A. Beckermann und D. Perler geben hierzu zu bedenken: „Gerade dadurch, dass klassische Texte auch unvertraute Problemstellungen und Lösungsstrategien aufzeigen, weisen sie ein innovatives Potenzial auf. Sie verdeutlichen, dass die heutige Definition von Problemen ebenso wenig endgültig ist wie jene in früheren Epochen. Und sie zwingen uns darüber nachzudenken, was überhaupt ein philosophisches Problem ist und wie es argumentativ bewältigt werden könnte.“ (Beckermann; Perler 2010, S. 14)

¹¹⁶ Hierzu ist anzumerken, dass es auch im regulären Philosophieunterricht unmöglich ist, einen Überblick über alle Themen, Strömungen, Autoren und Methoden der Philosophie zu geben. Dies kann hier anhand der UNESCO-Studie am Beispiel Spaniens illustriert werden: „In each case there is a consensus among teachers as to the practical impossibility of teaching all of the content included in the two courses. So in practice, each teacher in the first year decides what to teach and what to exclude, making it possible, for example, for one teacher to devote nearly an entire semester to logic and for another not to include it at all.“ (a.a.O. S. 63)

¹¹⁷ Deshalb ist der von Albus präferierte Typ des Exemplakanons dann einzusetzen, wenn im DaF-Unterricht authentische philosophische Texte eingesetzt werden sollen. Albus: „Ein Exemplakanon ermöglicht und trägt, aufgrund seiner inhärenten Variationsbreite, einem Weltbildpluralismus im Philosophieunterricht Rechnung.“ (a.a.O. S. 197)

sche Texte als *ein* wichtiges, je nach Bedarf und Interesse einsetzbares Medium eines lerner- und problemorientierten Unterrichts genutzt werden.

In der Frage der Kanones¹¹⁸ besteht eine gewisse Differenz zwischen Theorie und Praxis: In der Theorie wird das Kanon-Konzept seit dem vorigen Jahrhundert zunehmend in Frage gestellt¹¹⁹. Die Philosophiedidaktik in den deutschsprachigen Ländern hat sich seit Längerem von verbindlichen Kanones verabschiedet¹²⁰. In der Unterrichtspraxis gibt es ungeachtet dessen oft noch eine Art „heimlichen Kanon“, der u.a. über Lehrbücher und populärwissenschaftliche Darstellungen im Unterricht wirkmächtig ist¹²¹. Aus diesem Grund gibt es in der Philosophiedidaktik Bemühungen um eine Modernisierung und am Lehr- und Lernkontext orientierte Diversifizierung des Kanonansatzes. Beispielhaft ist hier V. Albus¹²² zu nennen, deren Differenzierung der Kanones (2019, S. 193) ich folge. Klassische Systemkanones, die speziellen Philosophieansätzen folgen, kommen aus Sicht der modernen Philosophiedidaktik nicht mehr in Frage. Das gilt auch für Philosophieren in DaF, schon deshalb, weil Systemkanones in den meisten Kursen der Heterogenität der Lehr- und Lernkontexte, aber auch der Motive und Interessen nicht

¹¹⁸ Zum Kanonbegriff und zur aktuellen Diskussion über Kanones siehe u.a. B. Busmann (Vgl. 2017). Busmann zufolge legt ein Kanon fest, : „welche inhaltliche Ausrichtung für den Gesamtbereich der philosophischen Ausbildung als verbindlich angesehen werden sollte.“ (a.a.O., S. 109)

¹¹⁹ Für die philosophisch-ethische Bildung gilt heute ein pragmatischer Ansatz, wie ihn etwa M. Tiedemann vertritt: „Die Auswahl der zu vermittelnden Kenntnisse richtet sich [...] nicht nach deren ideengeschichtlichem Status oder der political correctness, sondern nach deren Relevanz für den konkreten Problembezug.“ (Tiedemann 2015, S. 26)

¹²⁰ C. Runtenberg begründet dies zum einen mit der schieren Quantität an überlieferten philosophischen Texten und zum anderen mit dem Selbstverständnis der Philosophie: „Kanonorientierung sowie die Kanonforschung ist umstritten, weil sie das eigene Denken und Philosophieren verhindern könnte.“ (2016, S. 80) M. Tiedemann betont, im modernen Philosophieunterricht herrsche der „Primat des geschulten und problemorientierten Selbstdenkens gegenüber einer Lehrsatz-Philosophie“. (2019, S. 224)

¹²¹ So dürfte schwerlich ein Lehrbuch zu finden sein, in dem nicht Platon, Aristoteles, Descartes, Kant oder Nietzsche eine Rolle spielen. Dies kann allerdings mit der Überzeugung zusammenhängen, dass bestimmte hervorragende Texte der Philosophietradition einen Beitrag zur Diskussion und zur Entwicklung philosophischer Methodik und Kompetenz in der Klasse beitragen können.

¹²² Albus unterscheidet Systemkanones, Deutungskanones, Exemplakanones, Kern- und Randkanones, Hybridkanones, Kompetenzkanones und Wertekanones (Vgl. ebenda).

gerecht werden¹²³. Andere Kanones sind hingegen für den DaF-Unterricht interessant.

Deutungskanones: Zwar ist das Argument nicht von der Hand zu weisen, dass Deutungen das Studium authentischer Texte nicht ersetzen können (a.a.O. S. 196), aber gerade im Anfängerunterricht sind solche dem Lerner-niveau angepassten Texte hilfreich.¹²⁴ Interpretationen können unterstützend wirken und Lehrenden wie Lernenden dabei helfen, Denkprozesse, Projekte und Diskussionen zu vertiefen. Fachfremde Lehrpersonen, die im DaF-Unterricht z.B. philosophiehistorische Referenzen für philosophische Themen einbringen oder sich einen Überblick verschaffen wollen, können hierzu auf Deutungskanones wichtiger Werke zurückgreifen. Dem Lehr- und Lernkontext in DaF-Kursen wird in stärkstem Maße der *Exemplakanon* gerecht, der versucht, die „gesamte [...] Breite der philosophischen Tradition“ zu präsentieren. Albus' Auswahlkriterien für einen Kanon können grundsätzlich auch für den DaF-Unterricht übernommen werden¹²⁵: Demnach müssen Texte 1. plural gestreut, 2. exemplarisch für bedeutende Schulen oder Strömungen sein, 3. Umbrüche in der Geistesgeschichte ausgelöst haben, 4. außerordentliche Wirkungen gehabt haben, 5. Aktualität und Lebensweltbezug sowie 6. Verständlichkeit und sprachliche Zugänglichkeit aufweisen. (a.a.O. S. 198) Der Pluralismus schließt ein, dass auch nichteuropäische, beispielsweise asiatische oder lateinamerikanische Philosophien behandelt werden. Dies sollte in der Diskussion und Aushandlung mit den Lernenden geschehen, diese sollten selbst z.B. durch Präsentationen zu dieser Erweiterung beitragen. Der Exemplakanon kann entsprechend den multivalenten Bedürfnissen, Motiven und Interessen der Lernenden beim Philosophieren in DaF mit ei-

¹²³ Albus verweist hier zu Recht auf „die religiöse und kulturelle Mannigfaltigkeit der Lerngruppen, die eine Erziehung zum Weltbildmonismus verbietet“ (ebenda).

¹²⁴ Albus konstatiert: „Die *umgeschriebenen* Texte sind möglichst wertneutrale, im jugendlichen Sprachduktus verfasste Reproduktionen einer Philosophie aus der Perspektive des jeweiligen Denkers in einem lebensweltlich aktuellen, aber fiktiven Setting. Der philosophiehistorische Kontext wird aufgelöst.“ (a.a.O.)

¹²⁵ Dieser Kriterienkatalog muss selbstverständlich jeweils den konkreten Bedingungen und Zielen des Philosophierens angepasst werden

nem multimedialen *Hybridkanon*¹²⁶ verbunden werden, der auf die Nutzung unterschiedlichster Medien und Texte orientiert.

2.3.3 Unterrichtssprache

Muttersprache und Zielsprache

Bei der Integration von Philosophieren in den DaF-Unterricht spielt naturgemäß eine Rolle, welchen Stellenwert Deutsch im Curriculum der Lernenden hat. Wenn Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wird, „können hohe Ziele bezüglich der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten der Lernenden gesetzt werden.“ (Tammenga-Helmantel et al. 2017, S. 213) M. Tammenga-Helmantel et al. verweisen zurecht darauf, dass “beim Erlernen von L3-(oder L4)-Sprachen wie Deutsch nach Englisch ... „near nativeness“ oft kein realistisches Lernziel (ist).“ (ebenda) Allerdings zeigt das Beispiel vietnamesischer Lernender, die ich in Hanoi unterrichtete, dass sich unter Umständen auch L3-Lerner „hohe Ziele“ stecken können. Diese hängen von den Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch von den Lernzielen, Motiven und Motivationen der Lernenden ab. Dies muss gemeinsam mit den Lernern abgewogen werden, da Philosophieren in DaF in die übergreifenden Sprachlernziele der jeweiligen Bildungseinrichtung bzw. des DaF-Unterrichts eingebunden ist. An der Fremdsprachen-Eliteoberschule in Hanoi war für die DaF-Lerner die Erreichung des DSD-2, somit des GeR-Levels C1, vorgesehen. Für sie galt entsprechend dem kommunikativen Ansatz die Nutzung der Zielsprache als Norm. (Vgl. ebenda) Dies galt grundsätzlich auch für den (zweijährigen) fakultativen Philosophiekurs, den ich auf Bitten der Schule einrichtete.

Zugleich kann, um bei komplexer Aufgabenstellung eine authentische Unterrichtssituation zu sichern, beim Philosophieren in DaF „das unterrichtsmethodische Prinzip der funktionalen, lernerseitig begründeten Einsprachigkeit“ genutzt werden, wie es im DaF-Rahmenplan der ZfA heißt (Vgl. Bausch et al. o. J., S. 14). Die Lernenden können demnach bei Bedarf ihre Kompetenzen in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache einsetzen (Vgl.

¹²⁶ „Als Gegengewicht zu einem textlastigen Exemplakanon fungiert ein multimedialer Hybridkanon[...]. Anhand von Bildern, Comics, Spielfilmen, Computerspielen, Musikvideos, literarischen Texten usw. lassen sich philosophische Fragestellungen aufwerfen und Kompetenzen des Philosophierens schulen.“ (Albus a.a.O. S. 206)

ebenda). Dies hat sich in meinem eigenen Philosophieunterricht in DaF bewährt. Ich hatte mich mit den Lernenden dahingehend verständigt, dass die Zielsprache Deutsch die Unterrichtssprache sein sollte, aber in unterschiedlichen Phasen, Stufen, Arbeits- und Sozialformen auch die Muttersprache Vietnamesisch oder L2 Englisch genutzt werden könnte, um die Aufgabe zu erfüllen. Dies war nicht zuletzt im Sinne einer Binnendifferenzierung innerhalb der Klasse und der Gruppen sinnvoll¹²⁷.

Philosophieren im DaF-Unterricht, das ja in besonderem Maße auf die kognitive Ebene des Lernens abzielt, könnte so auch ein Experimentierfeld für Multikompetenzansätze und Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht sein¹²⁸, zumal aktuelle Studien die diversen Vorteile von Mehrsprachigkeit zu bestätigen scheinen¹²⁹.

Fachsprache, Bildungssprache oder Alltagssprache?

Unzweifelhaft handelt es sich bei der Philosophie um eine Wissenschaft mit einer diskreten Fachsprache.¹³⁰ Zugleich zeichnet sich die Philosophie in stärkerem Maße als andere Wissenschaften durch eine starke innere Differenziertheit aus, die mit einer Vielfalt von Disziplinen mit jeweils spezifischen

¹²⁷ Je fortgeschrittener die Lernenden waren, desto ausschließlicher nutzten sie selbstständig die Zielsprache. Andererseits konnte es bei der Gruppenarbeit sinnvoll sein, z.B. bei der Bewältigung komplexer Aufgaben wie der Vorbereitung einer philosophischen Debatte oder bei der gemeinsamen Recherche bzw. generell mit weniger fortgeschrittenen Lernenden teilweise in der Muttersprache zu kommunizieren. Die Lernenden nutzten dann auch ihre Muttersprache, wenn sie bei einem Vortrag oder einem Statement Wortschatzprobleme oder Rückfragen etc. hatten.

¹²⁸ Dies entspricht dem Plädoyer U. Jessner-Schmids, „dass wir den linguistischen Defiziten von Zweitsprachlernenden und -anwenderInnen eine weniger wichtige Rolle zuschreiben und dafür die kognitiven Vorteile sehen, die das Leben mit mehr als einer Sprache bietet (...).“ (2008, S. 75) H.-J. Krumm postuliert für die Zukunft ein Sprachmodell „Muttersprache + 3“, womit auch einem status quo der „Elitemehrsprachigkeit“ entgegengewirkt werde. (Vgl. Krumm 2008, S. 29)

¹²⁹ Kramersch sieht Mehrsprachigkeit als „[...] multiplicity of codes, modes, voices and perspectives, combined with the superdiversity brought about by globalization and social networks...“ (2015 S. 354). Diese ist nicht bloß als Addition von Sprachen, sondern als neue Qualität zu verstehen. (Vgl. Jessner u. Kramersch unter Verweis auf Grosjean 2015, S. 3) Hier handelt es sich sowohl um einen komplexen sprach- als auch kultur- und fächerübergreifenden Prozess. „The more languages one knows, the more one can see the world from different perspectives, communicate with a diversity of people, and expand one’s understanding of oneself and others.“ (a.a.O. S. 5)

¹³⁰ C. Kann befasst sich unter anderem mit dem „Problem der Bedeutungsvielfalt, der Überschneidungen von Terminologie und Normalsprache sowie dem Verhältnis von Weltbild und begrifflich-terminologischer Fluktuation“. (Kann 2020, S. 20)

Termini, einem durchaus unterschiedlichen, kreativen, ja zum Teil esoterischen Gebrauch von Begriffen, dem Bedeutungswandel von Begriffen in der Geschichte der Philosophie und unterschiedlichen Bedeutungen von z.B. aus dem Griechischen übernommenen Lehnwörtern in verschiedenen Sprachen korrespondiert, um nur einige Aspekte zu nennen.¹³¹ Im Folgenden geht es um die Frage, ob bzw. inwieweit „die“ philosophische Fachsprache beim Philosophieren im DaF-Unterricht eine Rolle spielt.

Alltags- und Fachsprache sind keine Systeme mit starren Grenzen, vielmehr sind diese fließend. Dabei ist die Differenzierung zwischen beiden für das Philosophieren in DaF in didaktischer und methodischer Hinsicht relevant, nicht zuletzt, da das Philosophieren als komplexe Aufgabe im Unterricht alle – aktive wie passive - Fertigkeiten, schnelle Aktionen und Reaktionen und intellektuelle Flexibilität verlangt.

Methodisch müssen DaF-Lehrpersonen zwischen Linguistik, unter anderem Wortschatzsicherung, die Philosophieren wie alle anderen Formen und Inhalte des DaF-Unterrichts betrifft, und Semantik, etwa der Klärung wissenschaftlicher bzw. philosophischer Begriffe, unterscheiden. Während für den allgemeinen Wortschatz gerade semantische Weite und Vieldeutigkeit im Sinne von Blumenbergs „Interferenz der Unklarheit“¹³² gilt, müssen wissenschaftliche Begriffe als solche identifiziert, geklärt und eindeutig über- und eingesetzt werden. Dabei nimmt die Philosophie hinsichtlich der Eindeutigkeit laut Blumenberg unter den Wissenschaften eine Sonderstellung ein, insofern sie tendenziell auf „kontrollierte Mehrdeutigkeit“ gerichtet ist (ebenda). Auf unterrichtspraktischer Ebene betonen M. Fröhlich et al., dass die Sprache, in der die Lehrperson Impulse formuliert, lernerorientiert sein muss, dass sie auch

¹³¹ Siehe hierzu u.a. C. Kanns umfassende Darstellung des Themas.(Vgl. 2020)

¹³² Hans Blumenberg unterscheidet Wissenschaftssprache und Gemeinsprache sowie Eindeutigkeit und Vieldeutigkeit. Für meine Überlegungen ist folgende Differenzierung bedeutsam: „Die Maxime der Eindeutigkeit ist schon durch die besondere Weise wissenschaftlicher Mitteilung gegeben, die kaum Rückfragen und Verdeutlichungswünsche wie im Dialog zulässt. Der gemeinsprachliche Dialog kann auf die Tendenz zur Eindeutigkeit seiner Sprachmittel verzichten, ja er erzielt Klarheit gerade durch die Interferenz der Unklarheit.“ (Blumenberg 1981, S. 142) Diese Unterscheidung muss nicht nur dem Lehrenden, sondern auch den Lernenden deutlich sein und zwar nicht nur beim Philosophieren in DaF, sondern generell im DaF-Unterricht.

„bisweilen lax und ungenau“ sein könne¹³³. (2014, S. 20) Dies gilt umso mehr für den DaF-Unterricht, wo auf der Ebene der Alltags- und Bildungssprache kommuniziert wird¹³⁴. Das macht den Unterricht keineswegs defizitär, „denn die Brisanz philosophisch relevanter Fragestellungen leidet nicht unter einer allgemein verständlichen Darstellungsweise“, wie B. Plickat betont¹³⁵. (1992, S. 7)

Da Philosophieren im DaF-Unterricht ohne philosophische Fachsprache auskommt, fügt es prinzipiell den Anforderungen, die der Erwerb einer Bildungssprache für Lernende bereithält, nichts hinzu. Dennoch muss die „doppelte Sprachhürde“ (Vgl. Leisen 2018, S. 22ff.), die DaF-Lernende beim Lernen der deutschen Alltags- *und* Bildungssprache zu nehmen haben, beim Philosophieren berücksichtigt werden. Ein „Sprachschock“ (ebenda) kann verhindert werden, indem die Lehrperson darauf achtet, dass Philosophieren sprachsensibel durchgeführt wird. Beim Philosophieren geraten die Lernenden in eine Situation, die Leisen „bildungssprachliches Sprachbad“ (ebenda) nennt¹³⁶. Hier kommt es darauf an, dass zwar einerseits die Aufgaben so-

¹³³ Fröhlich et al. betonen: „Die Lehrerin und der Lehrer müssen auf verschiedenen Sprachebenen zu Hause sein können und nur dort genau sprechen, wo dies sachlich notwendig ist und wo sie als Sprachvorbild agieren.“ (ebenda)

¹³⁴ In diese fließen natürlich immer wieder Begriffe aus der Wissenschaftssprache bzw. Fachsprache ein (z.B. Ökologie, Klonen, DNA etc.) und werden so Teil des allgemeinen Sprachgebrauchs. Umgekehrt entnimmt die Wissenschaftssprache Begriffe aus der Alltagssprache, modifiziert und präzisiert sie (z.B. die Begriffe Grund, Wesen, Erscheinung in der Philosophie).

¹³⁵ Dies gilt für das Philosophieren in Schulen der Zielsprachenländer und um so mehr für das Philosophieren im DaF-Unterricht, wo die zielsprachlichen Mittel der Lernenden in der Regel begrenzter sind.

¹³⁶ „Die Lerner werden in Handlungssituationen gebracht, die sie erfolgreich bewältigen müssen. Das bildungssprachliche Sprachbad muss sprachlich reichhaltig, kognitiv herausfordernd, sprachsensibel und bewältigbar sein.“ Um die komplexe Aufgabe zu bewältigen, müsse der Lerner Sprachrichtigkeit, Sprachflüssigkeit und Sprachkomplexität koordinieren. Leisen merkt an, dass dem Lerner signalisiert werden muss, welche der drei Fertigkeiten jeweils im Vordergrund stehen. (ebenda)

wohl sprachlich als auch kognitiv anspruchsvoll sind¹³⁷ (a.a.O. S. 27), aber andererseits die Lehrperson dementsprechend Thema und Lexik vorentlastet bzw. den Lernenden eine ausreichende Vorbereitung philosophischer Diskussionen ermöglicht.

Bei der Differenzierung der Sprachebenen folge ich ferner der Einteilung in Fachsprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache und Umgang- oder Alltagssprache nach J. Habermas (1990, S. 13). Von Bedeutung ist hier vor allem der Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Bildungssprache¹³⁸ und Orientierungswissen (ebenda). So ermöglicht die Bildungssprache auch DaF-Lernenden nicht nur den Anschluss an Fachsprachen bzw. die Wissenschaftssprache, die für viele von beruflichem Interesse ist, sondern auch den Erwerb von Orientierungswissen bzw. dessen Transformation aus der Muttersprache in die Zielsprache. Orientierungswissen erlaubt laut Habermas die Einordnung spezieller Kenntnisse „in relevante Zusammenhänge einer Lebenswelt“ (ebenda). Philosophieren kann sowohl zum Erwerb der Bildungssprache als auch zur Identifizierung und zum Hinterfragen dieser relevanten lebensweltlichen Zusammenhänge in der DaF-Landeskunde beitragen.

2.4. Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel habe ich Eigenschaften und Funktionen der Philosophie in Bezug auf die Anschlussfähigkeit des Fachs für Deutsch als Fremdsprache untersucht. Dabei habe ich gezeigt, dass die Philosophie immanente Eigenschaften wie Reflexivität und Selbstreflexivität, Perspektivität und Diskursivität aufweist, die das Fach mit der kulturwissenschaftlich orientierten DaF-

¹³⁷ Die Anstrengung bezieht sich auf mehrere Ebenen. Beim Erarbeiten einer Philosophie-Einheit an einer vietnamesischen Oberschule mussten die DaF-Lernenden ein völlig unbekanntes Thema, neuen Wortschatz, alle vier Fertigkeiten, mehrere Sozialformen – Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit – sowie mehrere Techniken und Methoden wie Aufstellung, Darstellendes Spiel und Fotografieren einsetzen – eine durchaus komplexe Aufgabe, die sie in jeder Hinsicht herausforderte, aber ihnen zugleich die Möglichkeit bot, auf unterschiedlichen Niveaus zu arbeiten, sich in unterschiedlicher Weise einzubringen, ihre unterschiedlichen Fähigkeiten in der Gruppe arbeitsteilig einzubringen. Zuvor wurde natürlich sprachlich und inhaltlich vorentlastet und der Ablauf der Unterrichtseinheit besprochen.

¹³⁸ Habermas zufolge unterscheidet sich die Bildungssprache „(...) von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz.“ (ebenda) Die Bildungssprache wird ferner „durch die Funktion, Fachwissen in die einheitsstiftenden Alltagsdeutungen einzubringen, definiert. Die Bildungssprache ist ein Medium, durch das Bestandteile der Wissenschaftssprache von der Umgangssprache assimiliert werden.“ (a.a.O., S. 14)

Landeskunde verbinden bzw. diese ergänzen können. Darüber hinaus habe ich die Kompetenzorientierung als gemeinsames Merkmal von DaF und Philosophie herausgearbeitet und dargelegt, dass beim Philosophieren eine Reihe von Kompetenzen gestärkt werden, die zum Lernerfolg im DaF-Unterricht beitragen können, wobei die Kompetenzorientierung immer dem Prinzip der Autonomie des Philosophierens untergeordnet wird. Des Weiteren habe ich ausgewählte Ansätze der Philosophiedidaktik vorgestellt und ihr Potenzial für den DaF-Unterricht herausgearbeitet. Schließlich habe ich drei in Bezug auf meine Forschungsfrage zentrale didaktische Aspekte erörtert: 1. hat – entsprechend dem Paradigma der modernen Philosophiedidaktik – auch im DaF-Unterricht (praktisches) Philosophieren Priorität gegenüber dem Philosophie-Wissenserwerb. 2. gibt es vonseiten der modernen Philosophiedidaktik keine verbindlichen Kanones in Bezug auf philosophische Texte und Themen Kanones. 3. bedarf das Philosophieren in DaF keiner (philosophischen) Fachsprache. Diese Aussagen unterstützen die These, dass Philosophieren in DaF möglich ist.

Nachdem ich in den ersten beiden Kapiteln die Frage, *ob* Philosophieren in der DaF-Landeskunde sinnvoll und möglich sei, positiv beantwortet habe, werde ich in den folgenden Kapiteln zeigen, *was* unterrichtet wird (Didaktik) und *wie* es unterrichtet wird (Methodik).

3. ERGEBNISSE DER UMFRAGE UNTER LERNENDEN UND LEHRENDEN

3.1 Ziel der Befragung und Vorgehen

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Frage, ob DaF-Lernende und -Lehrende Interesse am Philosophieren im DaF-Unterricht haben. Meine Ausgangsthese lautet, dass dies der Fall ist. Dies begründe ich zum einen mit meinen eigenen positiven Erfahrungen mit unterschiedlichen Philosophie-Unterrichtssequenzen, die ich seit 2014 mit DaF-Lernenden in Dänemark, Vietnam und Deutschland in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten durchgeführt habe. Zum anderen verweise ich auf Studien, die von einer wachsenden Nachfrage und einem wachsenden Bedürfnis nach Philosophie gerade unter Jugendlichen sprechen (Vgl. u.a. Giovanni Puglisi 2011 Vorwort, S. 6f.)

Um meine These zu untermauern, habe ich in den Jahren 2016 und 2017 selbst eine Umfrage unter DaF-Lehrpersonen und -Lernenden durchgeführt, deren Ergebnisse ich im Folgenden vorstelle und erläutere. Ich befragte die Teilnehmenden, wie ihre Erfahrungen mit Philosophieunterricht sind und wie ausgeprägt ihr Interesse für Philosophieren ist. Davon ausgehend erfragte ich, ob und unter welchen Bedingungen sie sich vorstellen könnten, im DaF-Unterricht zu philosophieren bzw. philosophische Themen zu behandeln. Hier ging es mir auch um die Frage, welche Faktoren Philosophieren in diesem Lernbereich positiv oder negativ beeinflussen könnten. Ferner ging es mir darum zu ermitteln, welchen Lerngewinn sich Lehrende und Lernende von Philosophie-Unterrichtseinheiten versprechen und welche Themen sie gern behandeln würden.

Mit der Befragung sollten möglichst viele Lernende und Lehrpersonen erreicht werden, weshalb ich aus organisatorischen und zeitlichen Gründen statt Einzelinterviews im Sinne einer größeren Reichweite Online-Befragungen durchgeführt habe. Die Befragten hatten über die Beantwortung der Fragen hinaus die Möglichkeit, Kommentare abzugeben.

Eine repräsentative Befragung war im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Auf die Beteiligung hatte der Verfasser nur bedingt Einfluss, diese hing vor allem vom Zeitfonds der um Mithilfe gebetenen Lehrenden in den jeweiligen Ländern und Bildungseinrichtungen ab. Dennoch enthält die Befragung eine gewisse Aussagekraft hinsichtlich der Ablehnung bzw. Befürwortung von Philosophiemodulen im DaF-Unterricht. Dafür spricht in Bezug auf die Auswahl der Teilnehmenden, dass Jugendliche und junge Erwachsene auch unter den rund 15,4 Millionen DaF-Lernenden weltweit (Vgl. Auswärtiges Amt 2020, S. Letzter Zugriff: 07.02.2023, 16:29) die Mehrheit bilden. (Vgl. Salomo; Mohr 2016, S. 7) Die Fragemethodik und die detaillierten Ergebnisse werden im Anhang zu dieser Arbeit dargestellt.

An der Onlinebefragung 2016 und 2017 beteiligten sich 242 DaF-Lernende in den zehn Ländern Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Indonesien, Italien, Polen, Russland, den USA und Vietnam. Sie waren zum Zeitpunkt der Umfrage zwischen 14 und 18 Jahre alt. Fast alle Befragten lernten in öffentlichen Schulen ihres Landes, die im Rahmen der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) des Auswärtigen Amtes von der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) betreut wurden. An einer parallel durchgeführten Befragung nahmen 140 Lehrpersonen in den zehn oben aufgeführten Ländern sowie in Armenien, Australien, China, Kanada, Kasachstan, Rumänien, Südkorea, Ungarn und den Vereinigten Arabischen Emiraten teil. In der hier vorliegenden Befragung wurden somit rund 380 Lernende oder Lehrende in insgesamt 18 Ländern auf vier Kontinenten befragt. Aus beiden Befragungen liegen jeweils auch die Ergebnisse aus den einzelnen Ländern vor. Diese wurden nicht detailliert ausgewertet, weil sie für diese Untersuchung nicht unmittelbar relevant erscheinen.

Die Umfrage ergab unter anderem, dass 60 Prozent der befragten Lehrenden gern Philosophieren in DaF unterrichten und knapp 60 Prozent der Lernenden gern im DaF-Unterricht philosophieren würden. Rund 22 Prozent der Lehrpersonen antworteten mit „eher nicht“ oder „gar nicht“, bei den Lernen-

den waren es 16,6 Prozent.¹³⁹ Die übrigen Teilnehmer antworteten mit „Ich weiß nicht“. Eine Mehrheit der für diese Untersuchung befragten DaF-Lernenden und – Lehrenden möchte demnach gern im DaF-Unterricht philosophieren. Dies, so geben sie an, könnte vor allem dabei helfen, besser Deutsch zu sprechen und zu diskutieren sowie die Deutschen besser zu verstehen.¹⁴⁰

Ein Großteil der befragten PASCH-Lernenden lernt Deutsch, um später in Deutschland studieren/arbeiten zu können – dabei handelt es sich um ein „instrumentelles Motiv“ nach U. Ammon (Vgl. 2015, S. 988). Dies stimmt mit dem Ergebnis einer nichtrepräsentativen Befragung von Absolventen des Deutschen Sprachdiploms (DSD) in Vietnam im Jahr 2015 überein, wonach 75 Prozent davon ein Studium in Deutschland anstreben (Vgl. A. Kunze 2015, S. 45). Die Motive für das Erlernen der deutschen Sprache sind selbstverständlich unter der Gesamtheit der DaF-Lernenden vielfältiger (Vgl. u.a. Ammon 2015, S. 988; Salomo o. J., S. 13 ff.). Stabil scheint aber der Trend zu sein, dass Deutsch als Fremdsprache aus beruflichen Gründen gelernt wird (Vgl. Heine 2021, S. 40). Folgt aus diesem Trend zur Instrumentalisierung des Lernens, dass kulturelles Lernen und damit auch Philosophieren an Bedeutung verlieren? Im Gegenteil, der kulturwissenschaftliche Wandel der Landeskunde folgt den Paradigmenwechseln in den Kultur- und Geisteswissenschaften und dem grundstürzenden Wandel der globalisierten Arbeitswelt, die vom einzelnen Individuum zunehmend Deutungslernen und diskursive Kompetenzen fordern, wenn es sich in der immer komplexer werdenden Gesellschaft behaupten will.

Eine umfassende Studie zur Situation des Philosophieunterrichts weltweit hat die UNESCO 2007 veröffentlicht. Darin zeigen sich zwischen den erfassten

¹³⁹ Zum Vergleich: In der Philosophie-Studie der UNESCO von 2007 unterstützten ebenfalls jeweils mehr als die Hälfte der Befragten die Aussagen, Philosophie fördere die Urteilsfähigkeit, stärke das Wissen, stärke die Autonomie und trage zur staatsbürgerlichen Erziehung bei. (Vgl. UNESCO a.a.O.)

¹⁴⁰ Dieses Ergebnis bestätigt unterrichts empirische Erfahrungen, die ich selbst mit DaF-Lernenden aus 9. bis 12. Klassen aus unterschiedlichen Ländern in Dänemark und Vietnam sowie mit Studierenden der Studienkollegs der Hochschule Anhalt, Standort Dessau, und der TU Berlin gemacht habe. Die Lernenden nahmen in ihrer großen Mehrheit die Möglichkeit, im DaF-Unterricht über Philosophie sprechen, argumentieren und über philosophische Themen diskutieren zu können, sehr positiv auf und arbeiteten im Rahmen entsprechender Module oder Kurse aktiv mit.

Ländern z.T. gravierende Unterschiede in der Lehrerausbildung und -qualifikation, der Schulsysteme, der Institutionen, die Philosophieren betreiben und unterstützen, in den Methoden etc. (Vgl. UNESCO; Goucha 2007).

Anzumerken bleibt, dass es nicht vordergründig das Ziel dieser Befragung war, einen mehr oder weniger präzisen Befund pro oder kontra Philosophieren im DaF-Unterricht und auf diese Weise gewissermaßen indirekt „Rückendeckung“ für die Begründung dieser Studie zu erhalten. Vielmehr ging es darum, zu erfragen, welche Kriterien aus Sicht von Lernenden und Lehrenden erfüllt sein müssen, damit Philosophieren im DaF-Unterricht sinnvoll eingesetzt werden kann. Wichtig war zu erfahren, welche Motive und Motivationen, Interessen, Lehr- und Lernziele und notwendige Bedingungen die Lernenden und Lehrenden mit Philosophieren im DaF-Unterricht verknüpfen. Die dabei gewonnenen Daten können meines Erachtens dazu beitragen, Philosophie-Unterrichtseinheiten in DaF für alle Beteiligten gewinnbringend zu gestalten.

3.2 Lernende

Erwartungsgemäß sind in der Befragung Lernende auf dem GeR-Sprachniveau A1 mit einem Anteil von 6,2 Prozent (15 Lernende) gemessen am tatsächlichen Anteil an allen DaF-Lernenden in der Welt unterrepräsentiert. Dies korrespondiert mit der bereits in Kapitel 3 getroffenen Feststellung, dass Philosophieren auf diesem Sprachniveau nicht unmöglich ist, wie Erfahrungen der Philosophiedidaktik zeigen, der didaktische Schwerpunkt jedoch auf diesem Level noch auf dem Erwerb von Basisfertigkeiten in der deutschen Sprache liegt. 15,3 Prozent der TeilnehmerInnen (37 Lernende) waren zum Zeitpunkt der Erhebung der Niveaustufe A2 zuzuordnen. Auf dieser Niveaustufe sind einfache Philosophieexkurse insbesondere auf der Grundlage von Themen im DaF-Lehrwerk möglich, hier werden zugleich wichtige Grundlagen für die Diskurskompetenz und Argumentationsfertigkeit gelegt, die für Philosophieren im Sinne zunehmend offener Aufgaben nötig sind. 33,1 Prozent (80 Lernende) gaben das Sprachniveau B1 an, von dieser Stufe an besitzen die Lernenden nach meiner Erfahrung auch zielsprachlich alle Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Philosophieren im DaF-Unterricht. Die

nächstgrößere Gruppe ist mit etwas weniger als einem Drittel (28,3 Prozent/ 69 Lernende) dem Niveau B2 zuzuordnen. 17 Prozent (41 Schülerinnen und Schüler) gaben das Sprachlevel C1 an.

Bei der ersten inhaltlichen Frage sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung zu der Aussage „Philosophieunterricht kann Jugendlichen dabei helfen, sich selbst und die Welt besser zu verstehen“ äußern. Dabei ging es darum, die generelle Einstellung zum Philosophieunterricht zu erfragen. Eine deutliche Mehrheit von 79 Prozent (191 Lernende) stimmte der Aussage zu. 17 Prozent enthielten sich und eine Minderheit von etwas mehr als 4 Prozent stimmte dagegen. Dieses Ergebnis bestätigt die These der UNESCO, dass Philosophieren eine länder- und kulturübergreifende Kulturkompetenz ist, die derzeit eine Renaissance erlebt und die mit den Bedürfnissen insbesondere Jugendlicher und junger Erwachsener korrespondiert (Vgl. UNESCO a.a.O.).

Die Frage wurde deshalb indirekt formuliert, weil nicht in allen Ländern bzw. nicht in allen Schulen Philosophieunterricht angeboten wird. So gaben nur 40 Prozent der Befragten an, sie hätten in der Schule Philosophie (gehabt). Eine Mehrheit von 60 Prozent konnte somit nach eigenen Angaben nicht auf direkte Erfahrungen mit Philosophieunterricht zurückgreifen. Dabei bestehen von Land zu Land signifikante Unterschiede.¹⁴¹

Von den (40 Prozent) Lernenden mit Philosophieunterrichtserfahrung bejahten 43 Prozent die Frage: „Hat dir der Philosophieunterricht Spaß gemacht?“ 25 Prozent verneinten dies, während 32 Prozent mit „Weiß nicht“ antworteten.¹⁴² Am Beispiel des Philosophieunterrichts in Vietnam wird, wie in Kapitel 3 gezeigt, *pars pro toto* deutlich, dass die Beantwortung der Frage stark von

¹⁴¹ So gaben z.B. 92 Prozent bzw. 90 Prozent der Befragten in Bulgarien und Russland an, sie hätten schulischen Philosophieunterricht (gehabt). In Vietnam waren es 56 Prozent. Fragen zur Quantität und Qualität des Philosophieunterrichts wurden nicht gestellt, weil dies den Rahmen meiner Befragung gesprengt hätte.

¹⁴² Nach Gründen für diese ablehnende Haltung zu fragen, war im Rahmen meiner Befragung nicht möglich, weil dies den quantitativen Frage-Rahmen gesprengt hätte. Galt es doch, so auch das Feedback von beteiligten Lehrpersonen, den zeitlichen und kognitiven Aufwand für die Befragten zu begrenzen.

der Stellung und Qualität des Philosophieunterrichts in dem jeweiligen Land bzw. der Bildungseinrichtung abhängen kann¹⁴³.

Eine Mehrheit von 57 Prozent der Lernenden mit Erfahrung im schulischen Philosophieunterricht stimmten der Aussage zu, dieser „hat mir geholfen, die Welt besser zu verstehen“ (Frage 7). Nur 14 Prozent stimmten mit Nein. Die scheinbare Diskrepanz zur Frage bezüglich des „Spaßfaktors“ im Philosophieunterricht könnte auf eine generelle Einsicht der Lernenden zurückzuführen sein, dass der Unterricht einen kognitiven Nutzen haben kann.¹⁴⁴

Angesichts der oben genannten Ergebnisse und der zum Teil negativen Erfahrungen mancher Lernenden überrascht es nicht, dass die Reaktion auf die Frage 8: „Würdest du gern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache über Philosophie sprechen und selbst philosophieren?“ eher zurückhaltend ausfällt. Gleichwohl antworteten 57 Prozent der 242 Befragten mit „Ja“. 23 Prozent antworteten „Weiß nicht“ und 20 Prozent der Befragten sprachen sich dagegen aus.

Absicht der Frage 9 war es, Gründe und Motive der Lernenden in Bezug auf Philosophieren in DaF zu erfragen. Die Schüler konnten sich dabei zu neun unterschiedlichen Beweggründen bzw. Motiven äußern (Zum Motivbegriff siehe u.a. Ammon 2015, S. 987), die auf Verbesserungen unterschiedlicher Fertigkeiten bzw. Kompetenzen abzielen, die den drei Bereichen philosophische Kompetenzen, sprachliche Fertigkeiten oder landeskundliche Kenntnisse/kulturelles Lernen zuzuordnen sind:

- a) Ich möchte Philosophieren lernen.
- b) ...etwas über die Philosophie und die großen Philosophen lernen.
- c) ...meinen Platz/meinen Weg im Leben finden.

¹⁴³ Vietnamesische Experten bemängeln, dass der Philosophieunterricht in dem südostasiatischen Land weitestgehend parteiideologisch und häufig nicht an den Interessen junger Lernender ausgerichtet ist und nicht modernen Standards der Methodik und Didaktik entspricht. So war es möglich, dass auch solche vietnamesischen Schülerinnen und Schüler, die dem schulischen Philosophieunterricht ablehnend gegenüberstanden, sich an Philosophieeinheiten im DaF-Unterricht aktiv und interessiert beteiligten.

¹⁴⁴ So schilderten junge vietnamesische DaF-Lehrende im Interview ihre Erfahrungen und ihre Beteiligung im schulischen und universitären Philosophieunterricht zum Teil sehr negativ. Sie bezeichneten den Unterricht als „langweilig“, Lernerfolg und Erkenntnisgewinn als „gleich null“, räumten aber ein, dass andere Mitschülerinnen und Mitschüler sich aktiv und mit Gewinn an dem Unterricht beteiligt hätten.

- d) ...logisch denken lernen.
- e) ...besser Deutsch sprechen lernen.
- f) ...auf Deutsch besser diskutieren können.
- g) ...mich auf Deutsch besser präsentieren und ausdrücken können/meine Rhetorik verbessern.
- h) ...Deutschland und die Deutschen besser verstehen
- i) ...mich besser mit anderen jungen Leuten über wichtige Themen unterhalten können, wenn ich in Deutschland studiere.

Die Auswahl der Aussagen beruht auf meinen Unterrichtserfahrungen und mündlichen Befragungen im DaF-Unterricht. Gleichwohl kann diese Liste schon aus praktischen Gründen weder darauf abzielen, alle möglichen Lernmotive noch indirekt die Vielfalt der möglichen zu erwerbenden Kompetenzen und Fertigkeiten abzufragen. Vielmehr ging es darum, das Interesse an unmittelbar mit dem Philosophieren verbundenem Wissen und Kompetenzen von philosophieexternen Motiven wie der Verbesserung der Deutsch- oder landeskundlichen Kenntnisse zu differenzieren. Dass das Feld der Motive äußerst heterogen ist, hat unter anderem U. Ammon gezeigt (Vgl. Ammon ebenda).

Fasst man die Antworten „Stimme sehr zu“ und „Stimme zu“ zusammen, war die Zustimmung bei allen neun Aussagen hoch. Sie lag zwischen 68 Prozent („Ich möchte Philosophieren lernen.“) und 94 Prozent („Ich möchte auf Deutsch besser diskutieren können.“) Die Ablehnung, addiert aus „Stimme überhaupt nicht zu“ und „Stimme nicht zu“ lag zwischen knapp 16 Prozent bei „Ich möchte Philosophieren lernen.“ und 2,5 Prozent bei „Ich möchte besser Deutsch sprechen lernen.“. Selbst wenn man hinsichtlich der außerordentlich geringen Ablehnung einen suggestiven Aspekt bei der Befragung in Rechnung stellen muss, zeigt die zusammenfassende Grafik zur Frage 9 ein klares Ergebnis: Die Lernenden betrachten Philosophie im DaF-Unterricht als eine Möglichkeit, besser Deutsch sprechen (82 Prozent) und diskutieren zu können (rund 94 Prozent) sowie sich auf Deutsch besser präsentieren zu können und ihre Rhetorik verbessern (91 Prozent) zu können. Wichtig war den Schülerinnen und Schülern aber auch, logisch denken zu lernen und Deutschland und die Deutschen besser zu verstehen (jeweils rund 80 Pro-

zent). 83 Prozent äußerten, Philosophieren könne ihnen später bei einem Studium in Deutschland helfen, mit Kommilitonen über wichtige Themen sprechen zu können¹⁴⁵.

Frage 10 „Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig?“ zielt auf Prioritäten bei den Lerninhalten und Methoden beim Philosophieren ab. Hier konnten sich die Lernenden zu sieben verschiedenen Angeboten äußern. Hier sollte differenziert werden einerseits zwischen explizit philosophischen und nicht philosophischen Inhalten, andererseits zwischen dem Philosophieren und dem Sprechen über Philosophie und Philosophen, wie etwa E. Martens zwischen „Philosophie als Tatbestand und Philosophieren als Tätigkeit“ unterscheidet (2013, S. 15). 82 Prozent der Schülerinnen und Schüler stimmten der Aussage zu, sie wollten „über aktuelle Themen diskutieren“. 68 Prozent wollen „über Fragen der Moral diskutieren“ und 66 Prozent „über Probleme in der Klasse sprechen“¹⁴⁶. Für „wichtige Philosophen und Denker Deutschlands“ interessieren sich 46 Prozent. Der Befund entspricht dem didaktischen Prinzip, primäres Ziel des Philosophieunterrichts sei „Kompetenzerwerb, nicht Wissenserwerb; Philosophierenkönnen, nicht Philosophie-Wissen, wenn auch in notwendiger Verbindung von Kompetenz- und Wissenserwerb...“ (Martens, a.a.O. S. 16). Erstaunliche 59 Prozent der Lernenden würden der Befragung zufolge gern „Texte von deutschen Philosophen auf Deutsch lesen“.

Bei der Frage nach den Anlässen und der Häufigkeit von Philosophieren im DaF-Unterricht entschieden sich 54 Prozent der Lernenden für die Antwort, dies solle zu ausgewählten Themen wie „Darf man Menschen klonen?“ erfolgen, 31 Prozent für die Aussage „Nur wenn es zum Thema der Stunde passt.“ und 15 Prozent für „Oft, Philosophieren sollte ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts sein.“. Ganz im Sinne eines lernerzentrierten Unterrichts sprachen sich 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler dafür aus,

¹⁴⁵ Letzteres wird durch Ergebnisse von Befragungen der ZfA unter in Deutschland studierenden Alumni von DSD-Schulen in Vietnam bestätigt. Demnach haben die Studierenden kaum Probleme mit dem eigentlichen Studium und der Fachsprache. Dagegen klagen viele darüber, dass es ihnen schwer falle, mit deutschen Kommilitonen Gespräche über relevante Inhalte zu führen.

¹⁴⁶ Diese Ergebnisse entsprechen Prinzipien der modernen Philosophiedidaktik, wonach der Unterricht lerner- und lebensweltorientiert sein solle.

dass die Themen der Philosophieexkurse abwechselnd von den Lernenden und den Lehrpersonen eingebracht werden sollten. Ebenfalls eine deutliche Mehrheit befürwortete, die Leitung philosophischer Diskussionen im DaF-Unterricht abwechselnd in die Hände der Lernenden bzw. der Lehrenden zu legen.

Zum Abschluss wurden jene Lernenden (20 Prozent der Befragten), die gegen Philosophieren im DaF-Unterricht gestimmt hatten, zu möglichen Motiven bzw. Gründen befragt, Mehrfachnennungen waren möglich. Dabei nannten 65 Prozent von ihnen sprachliche Hürden als Grund.¹⁴⁷ Jeweils 42 Prozent äußerten, Philosophie sei kein Thema für den Deutschunterricht bzw. sie interessierten sich nicht für Philosophie.¹⁴⁸

3.3 Lehrende

Bei den Lehrerinnen und Lehrern gaben 68 Prozent an, sie hätten in der Schule keinen Philosophieunterricht gehabt. 81 Prozent bejahten die Frage „Philosophie kann Jugendlichen dabei helfen, sich selbst und die Welt besser zu verstehen.“ Nur 4,3 Prozent verneinten dies.

Nahezu die Hälfte (49 Prozent) der 140 Befragten gab an, sie hätten mit ihren Lernenden im DaF-Unterricht bereits über Philosophie gesprochen. 10 Prozent sagten sogar, sie hätten dies „schon oft“ getan. Auf der anderen Seite haben 41 Prozent den Angaben zufolge im DaF-Unterricht noch nie philosophische Themen behandelt. Als Anlässe für einen philosophischen Exkurs in ihrem Unterricht nannten 60 Prozent der Lehrenden „Ein Thema im Lehrwerk, aus dem sich eine philosophische Diskussion ergab“, 55 Prozent „eine Diskussion zu aktuellen Themen unabhängig vom Lehrwerk“ und 41 Prozent „(Philosophische) Fragen von Schülern“. Jeweils 37 Prozent gaben als Anlass „ein philosophisches Thema im Lehrwerk“ an bzw. „Medien, zum Beispiel Filme, mit denen wir im Unterricht gearbeitet haben“.

¹⁴⁷ So äußerte eine Schülerin: „I willst das auf Englisch machen.“

¹⁴⁸ Als Gründe wurden hier unter anderem im Kommentar angegeben: „Ich bin der Meinung, dass Philosophie sehr langweilig ist. Und in meiner Schule berichten die Lehrer über Philosophie nicht besonders gut und interessant, deshalb weiss ich fast keine berühmte Philosophen, und kann nicht die Diskussion verfechten.“ und „Philosophie ist nicht interessant und es ist sinnlos es zu lernen.“

55 Prozent der befragten Lehrpersonen äußerten, sie würden gern bzw. sehr gern mit ihren Schülern über Philosophie sprechen; 21 Prozent antworteten „Weiß nicht“, 17 Prozent „eher nicht“ und 7 Prozent „gar nicht“.

Zu Motiven für Philosophieren im DaF-Unterricht befragt, fand die Antwort „Ich finde es gut, wenn meine Schüler logisch denken lernen“ mit 93 Prozent die höchste Zustimmung. Danach folgten die Optionen Verbesserung der Rhetorik (90 Prozent) und ein besseres Verstehen Deutschlands und der Deutschen (87 Prozent). Eine hohe Zustimmung fanden auch die Verbesserung der Diskursfähigkeit (83 Prozent) und die Aussage „Ich möchte, dass sie mit anderen besser über wichtige/philosophische Themen diskutieren können.“ (80 Prozent). Kenntnisse über deutsche Philosophie und deutsche Philosophen erschienen 79 Prozent der Lehrpersonen wichtig, und 72 Prozent stimmten der Aussage zu „Ich finde es gut, wenn meine Schüler auf Deutsch philosophieren können.“

Schließlich ging es um konkrete Inhalte von Philosophieunterrichtssequenzen. Mit einer Zustimmung von 93 Prozent der Befragten lag die Aussage „Ich möchte mit meinen Schülern über aktuelle Themen diskutieren.“ weit an der Spitze. 56 Prozent bejahten die Aussage „Ich möchte mit meinen Schülern über wichtige Denker der Geschichte und der Welt sprechen.“ Und rund 54 Prozent wollen mit ihren Lernenden „über Probleme in der Klasse sprechen“. Im Rahmen dieser Auswahl sagten knapp 42 Prozent, sie wollten mit den Lernenden über philosophische Probleme diskutieren. Daraus abzuleiten, dass man im DaF-Unterricht doch lieber philosophische Themen meiden sollte, wäre kurzschlüssig. Vielmehr bestätigt es m.E. das bereits oben genannte Axiom der modernen Philosophiedidaktik, lernerorientiert den Fokus auf das praktische Philosophieren zu legen. Wenn im Unterricht aktuelle Themen der Jugendlichen, darunter auch (ethische) Probleme, die sich im täglichen Miteinander in der Klasse ergeben, (auch) mit philosophischen Instrumentarien behandelt werden, gelingt es erfahrungsgemäß, die Lernenden bei sich abzuholen und gemeinsam einen interessanten Unterricht zu gestalten.

65 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer fanden es wichtig (14 Prozent „sehr wichtig“, 51 Prozent „eher wichtig“), dass ihre Lernenden im Deutschunterricht etwas über deutsche Philosophie lernen¹⁴⁹. Unwichtig fanden dies 12 Prozent. Dies korrespondiert mit einem Befund aus der Jugendstudie D. Salomos für das Goethe-Institut, wonach 99 Prozent der DaF-Lehrkräfte landeskundliches Wissen generell für wichtig halten (Vgl. Salomo o. J., S. 56).

Die Vielfalt der Möglichkeiten zeigten die Kommentare von Befragten zu diesem Umfragethema: Eine Lehrerin verwies auf die fächerübergreifende Verknüpfung des DaF-Kurses mit anderen Kursen an ihrer Schule. Eine andere Lehrerin berichtete: „An unserem Gymnasium, wo Deutsch die 1. Fremdsprache ist, arbeite ich in Zusammenarbeit mit der Geschichte- und Philosophielehrerin, die Deutsch gut kennt. Mit ihr führe ich sogar ein Fach- und sprachintegriertes Lernen (CLILiG) durch. Meine Kollegin unterrichtet Philosophie auf Deutsch.“ Eine andere bemerkte hinsichtlich der Klientel: „Das (Philosophieren im DaF-Unterricht, Anmerkung des Autors) bezieht sich auf die interessierten und motivierten Schüler der Oberstufe.“ Eine weitere äußerte, sie wolle im Kurs „über philosophische Ansätze bei der Lösung aktueller Fragen sprechen“.

DaF-Lehrpersonen müssen beim Philosophieren hinsichtlich der Inhalte und Unterrichtsziele den konkreten Lehr- und Lernkontext in ihrem Kurs beachten. Ihnen steht dafür, wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, eine Vielzahl von unterrichtspraktischen Materialien zur Verfügung. Darauf aufmerksam zu machen, soll ein erwünschter Nebeneffekt meiner Untersuchung sein. Dass hier ein Bedarf besteht, zeigt das Ergebnis der Befragung zu der Frage: „Würden Sie es gut/hilfreich finden, wenn für Philosophie im Deutschunterricht zusätzliches Lernmaterial bereitgestellt würde?“ Zusammen mehr als drei Viertel der Befragten antworteten mit „Ja“ (49 Prozent) bzw. „Ja, sehr“ (29 Prozent). Dieser Befund korrespondiert zum einen mit der Bedeutung, die Lehrwerken generell von Lehrpersonen im DaF-Unterricht beige-

¹⁴⁹ Dabei ist nicht das Ziel, einen philosophischen Themenkanon abzuhandeln, sondern auf Frage- und Problemstellungen der Jugendlichen einzugehen. So kann die Lehrperson darauf reagieren, wie ich selbst in Dänemark und Vietnam erlebt habe, dass Lernende ausdrücklich ihr Wissen über Philosophie und Philosophiegeschichte verbessern wollen.

messen wird (siehe Kapitel 3) sowie möglicherweise auch mit dem Vorurteil, Philosophieren sei „schwierig“ und schwer vermittelbar. 43 Prozent der Lehrpersonen erklärten, sie würden „auch ohne zusätzliches Lehrmaterial Philosophie in den Deutschunterricht einbauen“.

Bei der Frage nach der Häufigkeit bzw. dem Anlass von philosophischen Exkursen bzw. Modulen entschied sich die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer für die Antwort: Mit ausgewählten Modulen, zum Beispiel zu Themen wie "Was ist Glück?" oder "Was ist der Sinn des Lebens?".¹⁵⁰ Rund 41 Prozent wählten die Antwort: „Nur, wenn es zum Thema der Stunde passt.“ Und 9 Prozent äußerten: „Regelmäßig, als festen Bestandteil meines Unterrichts.“

Hinsichtlich der zentralen Frage der Themenfindung sprach sich eine große Mehrheit von 87 Prozent der Lehrpersonen dafür aus, dass die Themen abwechselnd von Lehrenden und Lernenden bestimmt werden sollten¹⁵¹.

Auf die Frage, welche Rolle die Lehrperson bei der Steuerung bzw. Leitung der (philosophischen) Diskussion einnehmen sollte, antworteten 71 Prozent: „Der Lehrer leitet anfangs die Diskussion. Wenn möglich, übergibt er die Leitung an die Schüler.“ Rund 26 Prozent entschieden sich für die Antwort: „Die Schüler leiten die Diskussion immer selbst, der Lehrer ist Berater.“ 13 Prozent wählten: „Der Lehrer leitet und steuert immer die Diskussion.“ Ebenso wie die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf diese Fragen zeigen diese Reaktionen der Lehrpersonen tendenziell, dass sie Philosophieren im DaF-Unterricht als Teil einer modernen, lernerzentrierten Unterrichtsgestaltung sehen.

Schließlich konnten sich die Lehrenden, die sich gegen Philosophieren im DaF-Unterricht aussprachen, zu ihren Motiven und Gründen äußern, Mehrfachnennungen waren möglich. 62 Prozent wählten die Begründung „Ich finde, Philosophieren ist für die Lerner zu schwierig.“ 38 Prozent nannten Zeitmangel als Grund. Jeweils 29 Prozent entschieden sich für die Aussage „Ich

¹⁵⁰ Entsprechende Themen der angewandten Philosophie sind auch häufig in Lehrwerken zu finden.

¹⁵¹ Die Philosophie-Unterrichtspraxis zeigt, dass am Anfang eines Kurses die Lernenden den Lehrenden in dieser Frage durchaus eine aktivere Rolle zubilligen, sie aber in einem lernerorientierten Unterricht mit zunehmender Sicherheit mehr und mehr die Initiative ergreifen.

glaube, meine Lerner interessieren sich nicht für Philosophie.“ bzw. sie sähen im Unterricht keinen Anlass dazu.¹⁵²

3.4 Fazit und Ausblick

Aus den Ergebnissen der Umfrage unter Lehrenden und Lernenden lassen sich eine Reihe von Schlussfolgerungen für das Philosophieren im DaF-Unterricht ziehen. Die wichtigsten stelle ich im Folgenden vor:

1. Das Interesse an Philosophieren im DaF-Unterricht ist den Ergebnissen der Umfrage zufolge sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden groß. Neben dem Interesse an einer Diversifizierung oder Vertiefung des Sprachunterrichts besteht ein Interesse an philosophischen Themen bzw. Inhalten sowie am Philosophieren.
2. Da bei DaF-Lernenden überwiegend der Erwerb der deutschen Sprache im Vordergrund steht, um damit berufliche Ziele zu erreichen, müssen Philosophieexkurse entsprechend vorbereitet und unterrichtet werden. Die Lernenden wollen, dass sie nach dem Unterricht auch besser Deutsch können. Hier ergibt sich jedoch kein Widerspruch, da Philosophieren gemäß der modernen Philosophiedidaktik auf kommunikatives Handeln abzielt und neben Kompetenzen wie der Diskurskompetenz auch alle Fertigkeiten, insbesondere die Sprachfertigkeit (Vgl. u.a. Albus; Frank; Geier 2017), fördert.
3. Die sprachliche und kognitive Fähigkeit, Problemstellungen und Fragen sowie Argumente zu formulieren und in der Interaktion auszutauschen, zählt zu den lernerseitigen Voraussetzungen für Philosophieren im DaF-Unterricht. Philosophieren ist daher gut mit anderen Formen diskursiven Unterrichts zu verbinden.
4. Die Themen der Philosophiemodule müssen konsequent an den Interessen der Lernenden orientiert sein und diese so bald und so weit wie möglich

¹⁵² Einige Lehrer nutzten die Möglichkeit, eigene Begründungen zu formulieren: „Der angeeignete Wortschatz ist nicht ausreichend.“; „ich finde Philosophie zu abstrakt (sic!) für die Schüler.“; „Ich unterrichte (sic!) die Jüngsten und die sind noch nicht so weit. (Kinder 5 und 6 Jahre die kaum deutsch verstehen,)“; „Natürlich lassen sich auch schon anhand von einfachen Texten philosophische Fragen erörtern - aber es bleibt ein Abstraktionsgrad, den ich meinen SuS nicht zutraue. Ich bin schon froh, wenn ein einfacher Sachtext verstanden und eine kurze Pro-Contra- Argumentation geführt werden kann.“ Hier werden also vor allem sprachliche Gründe angeführt.

in die Formulierung der Themen und Problemfragen sowie die Unterrichtsplanung einbeziehen.

5. Der Skepsis mancher Lehrender in Bezug auf den aus ihrer Sicht in sprachlicher oder kognitiver Hinsicht schwierigen Gegenstand Philosophie kann begegnet werden, indem ihnen deutlich gemacht wird, dass die moderne Philosophiedidaktik lerner- und handlungsorientiert sowie niedrighschwellig vorgeht.

6. Lehrpersonen sind eher bereit, mit ihren Lernenden im DaF-Unterricht zu philosophieren, wenn ihnen dafür spezielle Lehr- und Lernmedien zur Verfügung stehen. Dies können unter anderem adäquate Themen bzw. Module in Lehrwerken oder eigens für Philosophieren und kulturelles Lernen entwickelte Unterrichtsmaterialien sein.¹⁵³

Anhang:

1. Report Lernende
2. Report Lehrende

¹⁵³ Lehrenden ist ferner zu vermitteln, dass der Aufwand an Vorbereitung mit einem hohen Lerneffekt korrespondiert, beispielsweise: eine höhere Motivation der Lernenden durch einen diversifizierten und interessanten Unterricht, der ihre intellektuellen Fähigkeiten und Kompetenzen fördert; die Nutzung und Förderung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden; die Verbesserung der Sprachfähigkeit, insbesondere der Fertigkeiten Sprechen und Hören; die Entwicklung von Kompetenzen wie Diskurs- und Selbstkompetenz durch Training des „Denkens in Bedeutsamkeit herstellenden Zusammenhängen“ (Vgl. Draken 2011, S. 284); die interaktive Erarbeitung von Orientierungswissen (Vgl. Habermas 1990, S. 14); die Verbesserung der Reflektionsfähigkeit; die Steigerung der Lernerautonomie; Teambildung. Darüber hinaus befasst sich die Philosophie im Unterricht mit Sinn- und Wertefragen. Dies leistet sie auf der Grundlage „einer argumentativ-diskursiven Reflexion“.

4. PHILOSOPHIE IM DAF-UNTERRICHT: ANALYSE VON LEHRWERKEN

Eine Untersuchung des Potenzials der Philosophie für den DaF-Unterricht wäre nicht vollständig, wenn sie nicht auch das Medium „Lehrwerke“ in den Blick nehmen würde. Lehrwerke/Lehrmedien sind nach wie vor „als Mittler zwischen curricularen Rahmenvorgaben und Unterrichtspraxis das unangefochtene Leitmedium des Unterrichts“ im Fach Deutsch als Fremdsprache (Elsner 2016, S. 442). Themensetzungen, Inhalte und Methoden in Lehrwerken haben daher eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf die Unterrichtspraxis. Da keine Analyse von DaF-Lehrwerken in Bezug auf philosophische Themen und Fragestellungen vorlag, habe ich selbst eine solche durchgeführt und dabei 60 Lehrwerke untersucht. Die Ergebnisse stelle ich in diesem Kapitel vor. Die detaillierten Daten der Lehrwerksanalyse werden in dem gesonderten Anhang zu dieser Dissertation wiedergegeben.

Das „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ von 2010 definiert Lehrwerke als „strukturiertes, publiziertes Text- und Übungsangebot für Unterricht oder Einzelstudium, das i.d.R. auf einem methodisch-didaktischen Gesamtkonzept basiert“ (Barkowski; Krumm 2010, S. 188). Traditionell handelte es sich dabei um Lehrbücher, die seit Anfang des 20. Jahrhunderts durch weitere Angebote wie Übungsbücher, Lehrerhandreichungen und Grammatiktrainer sowie audiovisuelle Medien ergänzt bzw. erweitert wurden (Vgl. ebenda). Später kamen u.a. CD und DVD sowie Internetangebote hinzu.

Im „Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (Vgl. Altmayer et al. 2021) wird anstelle von „Lehrwerk“, wiewohl in gleicher Bedeutung, der Begriff „Lehr- und Lernmedien“ verwendet, der „(...) alle in irgendeiner materiellen Form vorliegenden Dinge bezeichnet, die zum Fremdsprachenlehren und/oder -lernen eingesetzt werden“ (Vgl. Würffel 2021, S. 282f.). Das wird u.a. damit schlüssig begründet, dass der Medienbegriff auch wegen der fortschreitenden Digitalisierung im Vergleich zum Materialbegriff immer häufiger

verwendet wird (ebenda). Ich nutze in diesem Kapitel durchgängig den älteren Begriff „Lehrwerk“¹⁵⁴.

4.1 Die Rolle von Lehrwerken im DaF-Unterricht

Über die Funktion und den Einsatz von Lehrwerken wird im Fach DaF, nicht zuletzt auf dem Hintergrund einer zunehmenden Differenzierung und Digitalisierung des Lehrwerksangebots, diskutiert (Vgl. u.a. Würffel a.a.O., S. 182ff.). Dabei geht es unter anderem um die Fragen, ob, warum und in welchem Maße Lehrwerke im DaF-Unterricht eingesetzt werden sollten und über welche Fertigkeiten und Kompetenzen DaF-Lehrende und -Lernende verfügen müssen, um Lehrwerke erfolgreich im Lernprozess zu nutzen.

Unstrittig ist, dass sehr viele DaF-Lehrende und -Lernende Lehrwerke nutzen und dass diese damit einen großen Einfluss auf die Inhalte, die Abläufe und die Gestaltung des Unterrichts haben¹⁵⁵ (Vgl. u.a. Luiza Ciepielewska-Kaczmarek; Sabine Jentges; Marjon Tammenga-Helmantel 2020). Ihre „Leitfunktion“ (Vgl. Funk 2016, S. 240) gilt auch für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen (Vgl. Richards o. J.). Ciepielewska-Kaczmarek et al. konstatieren einen „Boom“ des Lehrwerkmarktes¹⁵⁶ (a.a.O.). Dabei werden Lehrwerke im eigentlichen Sinne durch ein immer umfangreicheres Angebot an Lehr- und Lernmaterialien ergänzt (Vgl. Funk a.a.O., S. 435; Würffel a.a.O., S. 282). Insgesamt ist davon auszugehen, dass Lehrwerke zumindest mittelfristig ihre grundlegende Bedeutung für den DaF-Unterricht behalten (Vgl. Storch 2009, S. 282). Das hängt u.a. damit zusammen, dass viele Lehrpersonen aus eigener Schulzeit und Ausbildung mit der Arbeit mit Lehrwerken vertraut sind und sich einen Unterricht ohne Lehrwerk nicht vorstellen können. Manche Lehrenden sind – durchaus legitim (Vgl. u.a. Storch ebenda) -

¹⁵⁴ Dies ist insofern konsistent, als ich im Rahmen meiner Analyse fast ausschließlich Lehrbücher gesichtet habe. „Lehrwerk“ ist hier als Unterbegriff der Kategorie „Lehr- und Lernmedien“ zu verstehen (Vgl. Würffel a.a.O., S. 292f.).

¹⁵⁵ Häufig sind Lehrwerke sogar kurstragend. Dies kann unter anderem daran liegen, dass eine Schule oder ein Sprachinstitut die Nutzung bestimmter Lehrwerke festlegt und dass insbesondere unerfahrene Lehrpersonen sich ohne Lehrwerk unsicher fühlen.

¹⁵⁶ Zwar mutet der Lehrwerke-Boom ein wenig paradox an, wenn man unterstellt, dass Curricula, die auf einen mehr und mehr individualisierten Unterricht abzielen, geradezu als Markenzeichen moderner Didaktik gelten (Vgl. u.a. Fadel; Bialik; Trilling 2017, S. 52). Doch ist die Entscheidung, mit oder ohne Lehrwerke zu arbeiten, keine didaktische, und sie gehört definitiv nicht zu den Kriterien guten Unterrichts.

der Auffassung, dass Lehrwerke ihnen nicht zuletzt in didaktisch-methodischer Hinsicht eine sichere Basis für ihren Unterricht bieten. Zwei weitere Aspekte hebt Elsner hervor: In Bezug auf die Lehrenden hätten Lehrwerke Katalysatorfunktion für die Transformation neuer Ergebnisse der Didaktikforschung in die Unterrichtspraxis und Lernenden böten sie eine „Strukturierungshilfe“ beim Lernen (a.a.O., S. 440).

Bedenklich ist allerdings, wenn die Entscheidung für ein bestimmtes Lehrwerk nicht didaktisch begründet, sondern auf Kontingenzen des DaF-Unterrichts zurückzuführen ist. So wirken R. Buhlmann zufolge bei der Entscheidung für ein Lehrwerk häufig Faktoren wie fehlende Zeit für die Unterrichtsvorbereitung, die Vorgabe eines bestimmten Lehrwerks durch Schule bzw. Sprachinstitut oder ein empfundener oder tatsächlicher Mangel an methodischen und didaktischen Fertigkeiten oder Erfahrungen (Vgl. 2012, S. 9)¹⁵⁷.

Andererseits bewähren sich zahlreiche Lehrwerke der jüngsten Generation in der Unterrichtspraxis¹⁵⁸, sie bieten eine Grundlage für einen didaktisch und methodisch guten Unterricht. Alles in allem ist somit weniger relevant, ob Lehrwerke künftig noch genutzt werden, als deren Qualität bzw. qualitative Weiterentwicklung sowie deren kreative Nutzung¹⁵⁹ (Vgl. Funk 2004, S. 44). Der Impetus, einen Unterricht zu gestalten, der Lernende mit all ihren Kompetenzen fordert, liegt auch dem Interesse an Philosophieren in DaF zugrunde. Dabei können Lehrwerke gerade bei ersten Versuchen des Philosophierens einen sicheren Referenzrahmen z.B. in Bezug auf Lexik, Grammatik oder Progression bieten, etwa wenn das Philosophieren an ein relevantes

¹⁵⁷ Eine unkritische Orientierung des Unterrichts an Lehrwerken engt J. Roche zufolge den „Raum für adressatenspezifische Interessen und Variation“ ein (2016, S. 467). Diese Tendenz werde durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) (2001) und die daraus abgeleiteten Standards für Lehrwerke verstärkt. Der Trend zur Normierung wird durch eine Analyse von Kurs- und Arbeitsbüchern durch A. Retelj bestätigt (Vgl. 2014). Demnach stimmt die Mehrheit der Themen in den Lehrwerken mit den Vorschlägen des GeR überein; darüber hinaus ist zwischen den untersuchten Lehrwerken eine hohe Übereinstimmung bei der Themenauswahl festzustellen (Vgl. Retelj a.a.O., S. 68).

¹⁵⁸ Storch betont, „dass sich neuere Lehrwerke durchaus darum bemühen, den Lernstoff in die Perspektive der Lerner zu überführen; die adressatenbezogenen Äußerungsanlässe sind oft so flexibel und frei gehalten, dass die Lerner im Rahmen der behandelten Themen die Möglichkeit erhalten, Aussagen über sich und ihre Lebensrealität zu machen“ (Storch a.a.O. S. 283).

¹⁵⁹ Demnach könnte „die neue Bedeutung des Lehrwerks [...] in seiner Weiterentwicklung zu einem ‘sozialen Drehbuch’ bestehen, einem script zur Organisation eines phantasievollen sozialen Miteinanders in einem Kurs (...)“ (Funk ebenda).

Thema im DaF-Lehrwerk anschließt¹⁶⁰. Dies kann zugleich zu einem reflektierteren und distanzierteren Umgang der Lehrenden und Lernenden mit ihrem Lehrwerk/Lehrmedium führen.¹⁶¹

4.2 Ergebnisse der Lehrwerksanalyse

4.2.1 Vorbemerkung

Mein Ziel war es, eine möglichst repräsentative Auswahl von DaF-Lehrwerken aus den Zielsprachenländern auf den Gehalt an Themen, Texten, Aufgaben und Übungen zum Thema Philosophieren und Philosophie zu untersuchen¹⁶². Inhaltlich lagen der Analyse folgende Fragen zugrunde:

1. Inwieweit spielt in kurstragenden DaF-Lehrwerken die Philosophie bzw. das Philosophieren eine Rolle?
2. Können Einheiten, Inhalte, Themen und Fragestellungen in DaF-Lehrwerken von den Lehrenden und Lernenden genutzt bzw. entwickelt werden, um im DaF-Unterricht zu philosophieren? Hier galt es zu prüfen, inwieweit Themen, Aufgaben und sonstige Inhalte mit einem überschaubaren Aufwand z.B. zu einem philosophischen Gespräch oder einer philosophischen Diskussion etc. entwickelt oder dafür genutzt werden können.

4.2.2 Auswahlkriterien

Bei der Auswahl der 60 Lehrwerke wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

1. Untersucht wurden in der Mehrzahl so genannte kurstragende Lehrwerke, die aus Lehrbüchern mit Begleitmedien und -materialien wie Hör-CD, DVD und Heften zum Sprachtraining bestehen sowie alle Fertigkeiten und Landeskunde trainieren. Analysiert wurden nur die Kurs- bzw. Arbeitsbücher. Zu-

¹⁶⁰ Philosophieren kann für Lehrende und Lernende aber auch der Anlass sein, den Umgang mit Lehrwerken im Kurs didaktisch und bildungsphilosophisch zu hinterfragen.

¹⁶¹ In diesem Sinne betont H.-E. Piepho: „Guter Unterricht beutet das Lehrwerk aus, findet aber seine Ziele und seine Themen außerhalb des Buches.“ (Piepho 1980, S. 9, hier zit. nach Storch 1999 S. 283)

¹⁶² Dabei ist einzuräumen, dass es sich um eine Momentaufnahme handelt und dass auch eine Auswahl von 60 Lehrwerken nur bedingt repräsentativ sein kann. Andererseits wird immer wieder eine Angleichung der Lehrwerke konstatiert, sodass mit der gegebenen Auswahl zumindest eine Tendenz wiedergegeben werden kann (Vgl. Funk, 2004, S. 41).

satzmedien wurden, soweit zugänglich, gesichtet, eine detaillierte Analyse erfolgte nicht. Aufgrund der Sichtung ist aber davon auszugehen, dass die Themen dieser Ergänzungsmedien und -materialien weitestgehend mit den Themen im jeweiligen Kursbuch korrespondieren.

Darüber hinaus wurden Speziallehrwerke zur Landeskunde untersucht. Außerdem wurden in wenigen Fällen auch Prüfungstrainer und Grammatiktrainer in die Analyse aufgenommen, weil es auch um die bloße Repräsentanz des Wortfeldes Philosophie in Lehrwerken ging.

2. Die analysierten Lehrwerke umfassen, um konsistente Aussagen über den Zusammenhang zwischen Sprachkompetenzen und Philosophieren in DaF machen zu können, die Niveaustufen A2 bis C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Lehrwerke auf dem Level A1 wurden nicht bzw. nur im Ausnahmefall aufgenommen, weil sie für die Beantwortung der Leitfrage dieser Forschungsarbeit nicht relevant sind¹⁶³.

3. In erster Linie wurden Lehrwerke ausgesucht, die nach meiner Kenntnis häufig im DaF-Unterricht benutzt wurden oder werden, wie z.B. „studio d“ in Vietnam.

4. Die Lehrwerke erschienen bis auf wenige Ausnahmen in dem Zeitraum 2005 bis 2016 in deutschsprachigen Ländern. Sie orientieren sich nahezu ausnahmslos am GeR. Ein Vergleich jüngerer mit älteren Lehrwerken in Bezug auf mögliche Unterschiede hinsichtlich des Gehalts an philosophischen Themen bzw. Sprechansätzen wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet.

4.2.3 Vorgehen

Ich analysierte die betreffenden Lehrwerke in Bezug auf den Gehalt an didaktisierten oder nicht didaktisierten Texten, Aufgaben und Übungen sowie Hinführungen und Anregungen zum Thema Philosophie. Eine Beurteilung erfolgte demzufolge trennscharf auch nur hinsichtlich der Fragestellung, ob

¹⁶³ Dabei geht es nicht nur um die begrenzten sprachlichen Möglichkeiten von Lernenden auf A1, sondern vor allem um die inhaltliche Fokussierung in Unterricht und Lehrwerken. Dort werden einfache, konkrete und alltagsbezogene Themen und Gegenstände behandelt, oft in visualisierter Form. (Vgl. u.a. Retelj 2014, S. 67 f.)

das jeweilige Lehrwerk vorbereitend für, hinführend zum oder unterstützend beim Philosophieren im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann. Damit folgte ich dem Vorschlag Buhlmanns:

„Bei der Beurteilung wird festgestellt, ob das Lehrwerk für eine definierte Zielgruppe (z. B. die der Lehrkraft) mit einem möglichst genau beschriebenen Profil geeignet ist. Die Beurteilung zeigt zusammen mit der Analyse in der Regel auch auf, ob das Lehrwerk für die definierte Zielgruppe eingesetzt werden kann, oder ob die Eingriffe so aufwändig sind, dass die Arbeit mit Änderungen, Streichungen, Ergänzungen nicht lohnt.“ (Buhlmann 2012, S. 18)

Es ging mir ausdrücklich nicht um eine Beurteilung der Lehrwerke in Bezug auf Kriterien wie didaktisch-methodische Gestaltung, mediale Ausstattung oder curriculare Kalibrierung (Vgl. Funk 2004, S. 44). Wenn festgestellt wird, dass in einem Lehrwerk keine Philosophie-Inhalte enthalten sind, impliziert das somit keinesfalls eine Beurteilung des Mediums in inhaltlicher, methodisch-didaktischer oder anderer Hinsicht.

Analyseraster:

Wegen des spezifischen Gegenstands der Analyse konnten existierende und für den allgemeinen DaF-Unterricht bewährte Kriterienraster (Vgl. u.a. Buhlmann 2012; Funk 2004) nur teilweise genutzt werden. Sie trugen jedoch dazu bei, ein für die spezielle Untersuchung angepasstes Analyseraster (Vgl. Buhlmann a.a.O. S. 59 ff.) zu entwickeln.

Außerphilosophische Kriterien:

Aufgenommen wurden bibliographische Angaben sowie die Zielgruppe, die Kompetenzstufe und Lernziele. Auch Fertigkeiten und integrierte Fertigkeiten (nach Funk) sowie das Angebot an Texten wurden berücksichtigt, weil sie für den Einsatz der Lehrwerke zum Philosophieren im DaF-Unterricht relevant sind oder sein könnten.

Bei den Kriterien zum Thema Philosophieren wurde wie folgt differenziert:

1. Philosophische Themen/Inhalte explizit: Enthält das Lehrwerk philosophische Themen, Frage- oder Problemstellungen, Philosophiebegriffe oder Hinweise auf Philosophinnen/Philosophen?

2. Themen/Anlässe für philosophische Diskussionen: Enthält das Lehrwerk philosophische Themen, Frage- oder Problemstellungen, die unmittelbar in eine philosophische Diskussion übergehen können?

3. Philosophie Landeskunde (Fakten in der Landeskunde): Werden Philosophen, philosophische Texte, Philosophieströmungen oder wichtige Orte der Philosophie erwähnt?

4. Philosophische Themen/Inhalte implizit: Enthält das Lehrwerk Themen, Texte, Frage- oder Problemstellungen oder sonstige Inhalte außerhalb der philosophischen Ebene, die aber (durch Reflektieren und Hinterfragen, Distanzieren, Perspektivwechsel) in einer philosophischen Perspektive behandelt werden können?

5. Themen/Anlässe, die eine philosophische Diskussion vorbereiten können: Enthält das Lehrwerk Themen, Frage- oder Problemstellungen, die mit einem zumutbaren Aufwand an Zeit und Material in eine philosophische Diskussion übergehen können?

4.2.4 Auswertung/Ergebnisse

Bei den Ergebnissen wurden alle Lehrwerke mitgezählt, die eines oder mehrere Kriterien mindestens einmal erfüllen.

Sowohl die *Analysetabellen der 60 Lehrwerke* (siehe Anhang) als auch die Strichliste und die *graphische Darstellung* (siehe Anhang) zeigen deutlich, dass „Philosophie“ oder „Philosophieren“ oder die Namen von Philosophen auch im oben postulierten weiten Sinne (Eine einmalige Begriffs- oder Namensnennung genügte.) *explizit* in DaF-Lehrwerken äußerst selten erwähnt werden. Dasselbe gilt für Philosophie in der Landeskunde, obwohl auch hier die einmalige einfache Nennung eines Namens, eines relevanten Ortes oder z.B. einer philosophischen Strömung genügte¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Dieser Befund wird dadurch verstärkt, dass ein Teil der explizit genannten Philosophiebegriffe, Namen und Themen in Grammatik- und Schreibtrainern gefunden wurden, wo weder eine thematische noch didaktische Einbettung in den Unterricht erfolgte.

Die aus Unterrichtserfahrung und DaF-Didaktik abgeleitete These, dass in A1-Lehrwerken keine philosophischen Inhalte zu finden sein würden, wurde bestätigt. Hier ist anzumerken, dass diese Aussage nicht trivial ist¹⁶⁵.

Überraschend ist dagegen, dass es zumindest in den analysierten Lehrwerken zwischen den Lehrwerken der unterschiedlichen Sprachlevel von A2 bis C1 keine signifikanten quantitativen Unterschiede hinsichtlich der Erwähnung des Themas Philosophie gibt. Die Vermutung, dass in Lehrwerken ab B1 proportional zu den wachsenden sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zunehmend philosophische Themen Eingang finden würden, bestätigte sich nicht. Hier scheint es somit keine Korrelation zu geben. Philosophie im expliziten Sinne ist demnach (noch) kein Thema in heutigen Lehrwerken.

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn die Lehrwerke auf die implizite Präsenz philosophischer Themen, gewissermaßen auf ihr Potenzial hinsichtlich der Nutzung für das Philosophieren, untersucht werden. Die meisten Lehrwerke (47 von 60) bieten ab dem Level A2 mindestens ein Thema an, an das in Philosophie-Einheiten angeknüpft werden könnte¹⁶⁶. Dies entspricht dem Resultat der Lehrwerksanalyse von Retelj, ab dem GeR-Level A2 würden Themen und Wortschatz eingeführt, die eine Diskussion ermöglichen (Vgl. Retelj 2014, S. 68). Auf Level B1 würden dann Themen wie zwischenmenschliche Beziehungen, Geschichte, kulturelle Unterschiede, Politik, Landeskunde und Literatur mit der entsprechenden Lexik eingeführt (ebenda). Dies wird durch das Ergebnis meiner Analyse bestätigt, wonach in Lehrwerken ab Niveaustufe B1 deutlich mehr Angebote zu philosophierelevanten Themen unterbreitet werden. Ähnlich signifikant ist das Bild bei Themenstellungen, Problemen, kontroversen Fragen und sonstigen Redeanlässen, die für die Vorbereitung von philosophischen Diskussionen nutzbar sind. Bei beiden Kriterien besteht

¹⁶⁵ Dies zeigen beispielsweise die Fortschritte, die in den zurückliegenden Jahrzehnten beim Philosophieren mit Kindern bereits im Kindergartenalter vollzogen wurden (Vgl. UNESCO; Goucha 2007; Martens 1999). Dass auf diesem Basislevel nur sehr einfache Gespräche zum Thema Philosophie möglich wären, ist damit kein Ausschlussgrund. So kann auf diesem Sprachniveau durch geeignete Übungen und Aufgaben, z.B. mit kurzen und leicht verständlichen Aussprüchen, Sentenzen, Aphorismen oder Fabeln in das Philosophieren im DaF-Unterricht eingeführt werden.

¹⁶⁶ Um hier ein unterrichtspraktisches Beispiel zu geben, kann von einem „typischen“ und lebensnahen DaF-Thema wie Hobby und Freizeit zu Gesprächen über Themen der praktischen Philosophie wie Glück, gutes Leben und Sinn des Lebens übergegangen werden.

eine klare Korrelation zwischen den sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sonstigen Kompetenzen der Lernenden und dem Angebot der Lehrwerke an komplexen und/oder kontroversen Themen. Bemerkenswert ist, dass explizite Philosophieangebote auch auf den höheren Sprachlevels fast vollständig fehlen.

Dieses Bild änderte sich auch nicht bei der stichprobenartigen Sichtung und Auswertung neuerer Lehrwerke nach Abschluss der eigentlichen Lehrwerksanalyse.¹⁶⁷ Eine Sonderrolle spielt das von C. Altmayer herausgegebene Lehrwerk „Mitrede“. Aufgrund der Gestaltung gemäß dem Konzept einer diskursiven Landeskunde lassen sich mit nahezu allen Kapiteln und Themen philosophische Frage- und Themenstellungen verbinden.

4.3 Philosophielehrwerke aus dem Herkunftsland: Beispiel Vietnam

In diesem Abschnitt gehe ich auf die Frage ein, inwiefern Philosophie-Lehrwerke aus dem Herkunftsland der Lernenden für das Philosophieren im DaF-Unterricht genutzt werden können. In meiner Umfrage, deren Ergebnisse ich in Kapitel 3 darstelle, gaben 40 Prozent der 242 befragten DaF-Lernenden an, sie hätten in der Schule Philosophieunterricht erhalten. Ein Teil davon, so z.B. die vietnamesischen Lernenden, hat dabei mit einem Lehrwerk gearbeitet. Zunächst steht außer Frage, dass philosophische Vorkenntnisse von Lernenden für die erfolgreiche Gestaltung von Philosophie-Sequenzen in DaF von Vorteil sein **können**. Ob sich dies in der DaF-Unterrichtspraxis bewahrheitet, hängt von der Qualität des in der Schule absolvierten Philosophieunterrichts und der verwendeten Lehrwerke ab (Zur internationalen Situation des Philosophieunterrichts siehe UNESCO; Goucha 2007).

Welche Probleme sich in diesem Zusammenhang ergeben können, soll hier kurz am Beispiel des öffentlichen Schulsystems in Vietnam veranschaulicht werden. In Vietnam schreibt der staatliche Lehrplan verpflichtend Ethikunterricht (Moral) in der Schule von der Grundschule (Kl. 1-5) an, zusätzlich

¹⁶⁷ Ein Beispiel ist das C1-Lehrwerk „Sicher!“, das das Thema Glück, ein Thema der praktischen Philosophie par excellence, aufgreift, ohne ethische oder philosophische Aspekte zu integrieren (Vgl. Perlmann-Balme et al 2016, S. 18). Auch in dem neuen, multimedial konzipierten Lehrwerk „Das Leben“ B1 (Vgl. Funk; Kuhn 2022) ist die Philosophie nicht explizit präsent. Anknüpfungsmöglichkeiten für philosophische Fragen und Gespräche finden sich aber z.B. im Kapitel 12 „Gestern – heute -morgen“ zum Thema Zukunft.

Staatsbürgerkundeunterricht ab der Mittelstufe (Kl. 6-9) sowie Philosophieunterricht an den Oberschulen und Hochschulen vor. Für diese Fächer gibt es einheitliche, vom Erziehungsministerium (MOET) vorgeschriebene Lehrbücher¹⁶⁸ (Vgl. Doan o. J., S. 454). Die Ethik- und Philosophielehrwerke sind, anders als in den Schulen in deutschsprachigen Ländern, nicht am „Bildungsziel der Mündigkeit“ (Vgl. Pfister 2010, S. 18), sondern an der Erziehung sozialistischer Staatsbürger im Geiste der Lehren Ho Chi Minhs und des Marxismus-Leninismus orientiert¹⁶⁹. Methodisch sind die Lehrwerke so aufgebaut, dass sie einen Wissens- und Regelkanon vorstellen, der von den Schülerinnen und Schülern zu repetieren ist. Die Lernenden müssen in Ethik und Philosophie die in der Leistungsüberprüfung vordesignierten Lösungen „finden“.¹⁷⁰ So richtet sich die Kritik vietnamesischer Bildungsexperten nicht nur gegen den Inhalt, sondern auch gegen die Methodik und Didaktik des Unterrichts und der Lehrwerke¹⁷¹. Diese Schulbücher und der Unterricht gingen außerdem, so die Kritiker, an der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen vorbei¹⁷². Nicht zuletzt deshalb werden diese Texte von vielen

¹⁶⁸ „The curriculum of moral education in primary and secondary schools is centrally controlled through the use of a series of compulsory textbooks, which are titled Ethics education for Grades 1–5 (ages 6–10) (SRV MOET, 2003a, b, c, d, e) and Citizenship education for Grades 6–12 (ages 11–17) (SRV MOET, 2003f, g, h, i, 2004a, d, e) and through various extra-curricular activities.” (D.H. Doan, ebenda)

¹⁶⁹ „Control is centralised particularly in respect of required courses, such as Marxist-Leninist political sciences, in terms of the number of hours and the teaching content.” (D.H. Doan, ebenda)

¹⁷⁰ Dies lässt sich exemplarisch am Textheft „Dao Duc 5“ (Ethik/Moral Klasse 5) (Thuy 2014) zeigen: Im 1. Kapitel werden die Schüler in einer Merkbbox, die später abgeprüft wird, darauf hingewiesen, dass sie sich als Schüler der höchsten Klassenstufe der Grundschule besonders viel Mühe geben müssen. In einem anschließenden Diskussionsteil wird die Frage aufgeworfen: Wie muss sich ein Schüler der 5. Klasse deiner Meinung nach verhalten? (ebenda S. 5) Dazu stehen sechs mögliche Antworten zur Auswahl, unter anderem die fünf Aufgaben zu erfüllen, die Onkel Ho (Ho Chi Minh) allen Schülern aufgegeben hat, die Schulregeln zu befolgen, an den Aktivitäten der Klasse, der Schule und des Wohnbezirks teilzunehmen und jüngeren Schülern zu helfen.

¹⁷¹ „Substantial weaknesses can be found in the teaching content and methods (SRV MOET, 2004b, p. 23). In other words, unit topics that are widely criticised by teachers as plain and narrow are taught repeatedly in different grades (...). In addition, the quality of reading texts used in textbooks for moral and citizenship education is far lower than the texts used in literature textbooks, therefore they fail to draw children’s attention and interest. Teaching resources are another issue, as there are no specialized teachers for moral education.” (Doan a.a.O., S. 455)

¹⁷² „[T]hey live their real life in a growing market economy, an emerging consumer society, which accommodates a big gap between the poor and the rich, whereas they learn at school that socialist society ensures social equality for every individual.” (Doan a.a.O. 458)

Lernenden und Lehrenden im privaten Gespräch abgelehnt¹⁷³. Interviews, die ich mit Lernenden, Studenten und Dozenten an Schulen und Hochschulen geführt habe, bestätigten die Einschätzung Doans, dass viele Lernende während des langjährigen Ethik- und Philosophieunterrichts eine Abneigung gegenüber diesem Fach entwickelt haben¹⁷⁴.

Fazit: 1. Vorerfahrungen von Lernenden mit Philosophie und Ethik müssen sich nicht zwangsläufig positiv hinsichtlich deren Kompetenzen und Motivation für Philosophieren in DaF auswirken. Lehrende sollten immer den jeweiligen Lehr- und Lernkontext prüfen, in dessen Rahmen die Lernenden ihre Erfahrungen erworben haben. 2. Staatliche Philosophielehrbücher der Herkunftsländer von Lernenden sollten nicht unkritisch als Referenz oder Inhalte für Philosophieren in DaF genutzt werden.

4.4 Philosophielehrwerke aus dem Zielsprachenland

In diesem Abschnitt beantworte ich die Frage, ob Lehrwerke und sonstige Materialien für den Philosophieunterricht an Schulen in den Zielsprachenländern genutzt werden können, um in Ergänzung zum kurstragenden DaF-Lehrwerk oder unabhängig davon im DaF-Unterricht zu philosophieren.

Welche Relevanz Lehrwerke haben, verdeutlichen die diesbezüglichen Ergebnisse meiner Umfrage unter DaF-Lehrenden (siehe Abschnitt 3.3). Fast 80 Prozent der Befragten würden es demnach begrüßen, wenn für philosophische Gespräche und Diskussionen im DaF-Unterricht zusätzliches Lehr- und Lernmaterial bereitgestellt würde. Nahezu 60 Prozent der befragten Lehrpersonen haben im DaF-Unterricht mit ihren Lernenden schon mindestens einmal über Philosophie gesprochen. Von diesen gibt wiederum eine Mehrzahl (knapp 60 Prozent) an, aus einem Thema im DaF-Lehrwerk habe

¹⁷³ In einem Lehrbuch der Nationaluniversität Hanoi des für alle Studierenden von Hochschulen und Universitäten verpflichtenden Philosophiekurses (Phạm; Doãn 2013) wird zunächst in Definition und Gegenstand der Philosophie eingeführt. Von insgesamt 433 Seiten sind rund 100 unter dem Titel „Überblick über die vormarxistische und moderne Philosophie“ der allgemeinen Geschichte der Philosophie und reichlich 300 der marxistisch-leninistischen Philosophie gewidmet.

¹⁷⁴ Vietnamesische DaF-Dozentinnen einer Universität in Hanoi rieten mir ausdrücklich davon ab, einen freiwilligen Zusatzkurs in Philosophie in einer vietnamesischen DaF-Klasse als solchen zu bezeichnen, weil dies Interessenten abschrecken könnte. Sie schlugen stattdessen den unverfänglichen Namen „Rhetorikkurs“ vor.

sich eine philosophische Diskussion ergeben. Rund 37 Prozent nennen ein philosophisches Thema im Lehrwerk als Anlass für ein philosophisches Gespräch im DaF-Unterricht.

Viele DaF-Lehrende, die mit ihren Lernenden im Unterricht „philosophieren“ wollen, würden also die Unterstützung eines Philosophielehrwerks im weitesten Sinne nutzen. Dabei gilt auch hier, dass es nicht um die Auswahl „des besten“ Lehrwerks gehen kann (Buhlmann 2012, S. 6). Vielmehr sind die heterogenen Lehr- und Lernkontexte in DaF/DaZ in Rechnung zu stellen (Vgl. u.a. Hille; Schiedermaier 2021, S. 11). Die Auswahl hängt u.a. von Thema und Inhalt, der Methode, den Arbeitsformen oder der angestrebten Tiefe des Gesprächs, aber auch von der Zielgruppe und der „Unterrichtskompetenz der Lehrkraft“ (Buhlmann ebenda) ab. In den deutschsprachigen Ländern steht heute eine große Zahl und Vielfalt von inhaltlich und didaktisch-methodisch hochwertigen Philosophielehrwerken zur Verfügung. Sie können „als Steinbruch“ oder auch systematisch genutzt werden, sei es, um einzelne offene Aufgaben zum Thema Philosophieren oder thematisch ausgerichtete Philosophiemodule, sei es um regelmäßige Philosophieexkurse im DaF-Kurs zu gestalten (siehe z.B. Draken 2005, 2006).

Die Lehrwerke können bei der Einführung in die Philosophie, der Eruiierung von Anlässen zum Philosophieren, der Themenfindung bzw. der Entwicklung von Themen aus DaF-Lehrwerken zu philosophischen Gesprächen oder Diskussionen unterstützen. Sie stellen Methoden des Philosophierens vor, arbeiten verschiedene Disziplinen der Philosophie wie Metaphysik, Ethik, Anthropologie und Erkenntnistheorie heraus, geben Überblicke über die Philosophiegeschichte und sind häufig gemäß den (großen) Fragen und Themen der Philosophie strukturiert. Eingebunden in die Themenkapitel bieten sie Bilder, Texte oder Textauszüge von Philosophen bzw. zum Philosophieren. Lehrende werden damit bei der Planung und inhaltlichen Gestaltung der Unterrichtseinheiten bzw. -sequenzen und Lernende bei der Strukturierung des Lernprozesses, insbesondere beim selbstorganisierten Lernen, unter-

stützt.¹⁷⁵

Diese Lehrwerke, das ist hier ausdrücklich einzuräumen, orientieren sich an den Curricula der Schulen der Zielsprachenländer. Diese Feststellung wird jedoch durch zwei Aspekte relativiert: 1. Gerade Texte für den Philosophieunterricht behandeln häufig universelle Themen, die Lernende in unterschiedlichen Ländern ansprechen. Durch die Veränderungen infolge der Globalisierung wird diese Aussage noch verstärkt. 2. Der DaF-Unterricht nimmt aus der Perspektive der allgemeinen Didaktik heraus keine Sonderrolle ein. Eine Lehrperson muss immer, wenn möglich gemeinsam mit den Lernenden, entscheiden, ob sie ein Lehrwerk oder einen Lehrwerkstext im Unterricht behandeln will. Ein wichtiges Kriterium ist die Zielgruppenorientierung von Lehrwerken. Die Lehrperson muss prüfen, ob die Themen, Problemstellungen, Aufgaben etc. im Lehrwerk den Zielgruppenspezifika ihrer Lernenden, darunter Alter, Interessen, Sprachniveau, Lernort und kognitiver Entwicklungsstand, entsprechen (Vgl. Würffel 2021, S. 285). Um dies zu exemplifizieren: Ein Philosophielehrwerk für die Unterstufe ist keinesfalls für DaF-Lernende der Mittel- und Oberstufe geeignet, selbst wenn diese sich noch auf einem unteren Level im Erwerb der Zielsprache befinden. Lehrwerke der Unterstufe genügen nicht dem kognitiven und intellektuellen Entwicklungsstand von jugendlichen Lernenden. Eine Lehrwerksentscheidung einzig nach dem Spracherwerbsniveau würde damit nicht nur den Grundsätzen der Philosophiedidaktik, sondern des guten Unterrichts im Allgemeinen widersprechen.

Nach der Entscheidung für einen Text muss die Lerngemeinschaft sich diesen für ihren konkreten Lehr- und Lernkontext zu eigen machen, ihn gegebenenfalls didaktisieren und adaptieren¹⁷⁶. Der Lehrperson obliegt es in jedem Fall, Weltwissen, Diskurskompetenz sowie lexikalische Fähigkeiten ihrer Lernenden einzuschätzen. Zur Vorbereitung einer Philosophiesequenz kann

¹⁷⁵ Brigitte Rompa hat die Herausforderung in Bezug auf den schulischen Philosophie- und Ethikunterricht wie folgt formuliert: „[D]ie Stundengestaltung ist, wenn es um die großen Themen des Lebens geht, nicht immer einfach. Komplexe Ideen müssen mit einer sinnvollen Didaktik so verbunden werden, dass sich ein rundes Bild ergibt – und das sollte dann auch noch in jeweils genau 45 bzw. 90 Minuten erfolgen.“ (Rompa 2014, S. 4)

¹⁷⁶ Zur Diskussion über didaktisierte und nichtdidaktisierte Lernmedien siehe u.a. Würffel a.a.O., S. 286.

neben der - häufig auch bei Muttersprachlern nötigen - Klärung von Termini, heute nicht mehr gebräuchlichem Wortschatz bzw. generell für die Lernenden ungewöhnlichen Wendungen eine auf Bildungssprache orientierte Wortschatzsicherung in den Unterricht integriert werden. Dies gilt insbesondere, wenn philosophische Originaltexte bzw. -auszüge aus Lehrwerken behandelt werden sollen. Dieser erweiterte und damit möglicherweise längere Unterrichtsablauf ist unter anderem bei der Planung des zeitlichen Ablaufs, der Phasierung und der Unterrichtsmethoden zu berücksichtigen.

Darüber hinaus gibt es eine Fülle von sehr guten Materialien zur Philosophiedidaktik, die Lehrpersonen nutzen können, wenn sie ihre Lehrkompetenzen auf diesem Gebiet vertiefen möchten. Auch diese differenzieren häufig hinsichtlich unterschiedlicher Lernerzielgruppen, beispielsweise dem Philosophieren mit Kindern oder Jugendlichen. Andere vermitteln einen Überblick über die Geschichte und den Stand der Philosophiedidaktik sowie über wissenschaftliche Diskussionen und Forschungsdesiderata (z.B. Martens 2013; Haase; Schmidt 2015). Einen aktuellen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze der Philosophiedidaktik in Deutschland bieten M. und J. Peters (2019). Hilfreich können des weiteren Lehrwerke sein, die detailliert Methoden für die Erschließung von Texten oder Medien vorstellen und erläutern (z.B. Wittschier 2014; Peters; Peters 2019; Rolf 2014) Unterstützend wirken auch Lehrerhandreichungen, die komplette didaktisierte Stundenverläufe präsentieren (z.B. Aßmann et al. 2016; Rompa 2014). Die Vor- und Nachteile solcher Stundenentwürfe liegen auf der Hand. Den DaF-Lehrenden obliegt es, abzusichern, dass ihre Lernenden motiviert und in der Lage sind, mit dem jeweiligen Lehrwerksmaterial umzugehen. Auch methodische Fragen wie der Wechsel der Sozial- und Arbeitsformen sowie die Förderung unterschiedlicher Fertigkeiten bleiben selbstverständlich in ihrer Hand.

Des weiteren können Lehrende und Lernende auf einen umfangreichen Fundus populärwissenschaftlicher Darstellungen der Geschichte der Philosophie, bedeutender Philosophen und philosophischer Strömungen zurückgreifen (z.B. Law 2008; Weischedel 2004; Gaarder 1998). Als Anregung zum multimedialen Philosophieren eignen sich z.B. Graphic Novels zu philosophi-

schen Themen oder zu Philosophen wie Nietzsche (Vgl. u.a. Onfray; Roy 2011).

Populärwissenschaftliche Zeitschriften wie *philosophie Magazin* oder *Spektrum der Wissenschaft*¹⁷⁷ bieten Anregungen, Themen und Beiträge zu aktuellen philosophischen Problemen und Diskussionen. Für philosophisch fortgeschrittene Lernende und Lehrende und solche mit spezifischen Interessen stehen kommentierte Originaltexte bzw. Textauszüge bereit (z.B. Elberfeld 2005; Martens 2003). Schließlich steht Lehrenden wie Lernenden eine Vielzahl und Vielfalt von Online-Seiten und -materialien zur Verfügung. Dazu zählen Bildungsserver von Bildungsministerien der Länder¹⁷⁸, Philosophieportale von Medien wie ZEIT und SWR oder auch spezielle Seiten für Kinder¹⁷⁹.

4.5 Fazit und Ausblick

Die Analyse hat zwar einerseits die Vermutung bestätigt, dass sich die Marginalität von Philosophie bzw. Philosophieren in DaF auch in Lehrwerken widerspiegelt. Andererseits bieten die analysierten DaF-Lehrwerke in ihrer Mehrzahl, insbesondere vom Sprachniveau B1 an, Themen und Texte, die unter anderem als Anlässe für oder Einleitungen in philosophische Reflexionen, Gespräche und Diskussionen im Sinne eines diskursiven Unterrichts genutzt werden können. Natürlich bedeutet das Fehlen expliziter philosophischer Impulse in DaF-Lehrwerken nicht, dass Philosophieren im DaF-Unterricht in der Realität nicht stattfindet. Lehrwerke können nicht die Totalität der Lebenswelt abbilden und es bleibt letztlich Aufgabe jeder Lehrperson, gemeinsam mit ihren Lernenden Themen und Schwerpunkte, Übungen und Aufgaben zu finden, die für die Lernenden inhaltlich von Interesse und existenz-

¹⁷⁷ Siehe u.a. Spektrum der Wissenschaft Spezial, Die größten Rätsel der Philosophie

¹⁷⁸ Siehe u.a. die Bildungsserver von Hamburg und Berlin-Brandenburg (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2006; Hamburger Bildungsserver o. J.) oder das digitale Schulportal des österreichischen Bildungsministeriums: <https://www.schule.at/portale/psychologie-und-philosophie/detail/einstieg-in-die-philosophie.html> (Letzter Zugriff: 06.02.2022)

¹⁷⁹ z.B. Blinde Kuh:

(<http://www.blinde-kuh.de/bksearch.cgi?input=bksearchbox+start&query=Philosophie>; Letzter Zugriff: 06.02.2022)

tenziell bedeutsam sind. Wie die Umfrage unter Lehrenden und Lernenden, die in Kapitel 3 ausgewertet wird, zeigt, ist das Interesse an Philosophieren groß.

Zu den impliziten Angeboten in DaF-Lehrwerken kommt eine Fülle didaktisierter Medien wie Philosophielehrwerke aus den Zielsprachenländern und nicht didaktisierter Medien wie Philosophieonlineportale, die aber sämtlich didaktisiert werden müssen. Für die Zukunft sind aber mehr und mehr Lehrwerke zu erwarten, die wie „Mitreden“ für einen diskursiven Unterricht konzipiert sind und sich harmonisch mit Philosophieren verbinden lassen.

Darüber hinaus sollten Unterrichtsvorschläge (wie in Kapitel 6) speziell für den Bereich Philosophie und kulturreflektiertes Lernen konzipiert werden, die Lehrende und Lernende als Grundlage für Philosophie-Unterrichtseinheiten übernehmen bzw. für ihren Unterricht zielgruppenspezifisch adaptieren können.

Anhang:

3. Lehrwerksanalyse Tabelle

4. Lehrwerksanalyse graphische Darstellung

5. PHILOSOPHIEDIDAKTIK IM DAF-UNTERRICHT

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, mit welchen Inhalten und Methoden der Philosophiedidaktik in Verbindung mit DaF- und allgemeiner Didaktik das Konzept Philosophieren im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann. Die Philosophie wird hierbei nicht im faktualen Sinne als „Speicher“ von Informationen¹⁸⁰ (Vgl. Hille; Schiedermaier 2021, S. 131) über die Philosophie bzw. Philosophen des Zielsprachenlandes verstanden, sondern als diskursives Lernhandeln. Das schließt nicht aus, dass im DaF-Unterricht auch Fakten über die Philosophie behandelt werden können (siehe 5.2.2). Philosophieren wird nicht für die DaF-Landeskunde funktionalisiert, sondern entfaltet seine Funktionalität für DaF gerade dadurch, dass es im Unterricht als authentisches Philosophieren betrieben wird.

Die moderne Philosophiedidaktik und -methodik setzt an der Lebenswelt der Lernenden an und verwendet an die jeweiligen Lehr- und Lernkontexte angepasste, insbesondere alters- und niveaustufengerechte Medien und Texte. In Unterrichtseinheiten gemäß dieser Didaktik wird kein Kanon abgearbeitet (siehe Kap. 2), es erfolgt keine normierende Behandlung bestimmter philosophischer Strömungen und Auffassungen. Im Mittelpunkt steht die interaktive Auseinandersetzung mit drängenden Fragen und Themen insbesondere von jugendlichen Lernenden. Philosophieren im Sinne dieser Didaktik unterstützt eine Reihe von Kompetenzen, die im DaF-Unterricht bedeutsam sind, wie Reflexions-, Diskurs-, Handlungs- und Selbstkompetenz und fördert alle Fertigkeiten sowie wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten. Dabei steht die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeit bzw. der kommunikativen Kompetenz im Mittelpunkt.

5.1 Zugänge zum Philosophieren: Themenfindung und -auswahl

Prinzipiell können alle philosophischen Fragen und Themen für DaF-Lernen-

¹⁸⁰ Siehe hierzu analog für den Bereich der Literaturdidaktik A. Hille, S. Schiedermaier zur „Problematik eines Literaturbegriffs, der [...] literarische[...] Texte [...] als Speicher ‚authentischer‘ Informationen versteht.“ (2021, S. 131)

de relevant sein¹⁸¹, sofern sie auf deren Interesse stoßen. Ins Philosophieren zu kommen, ist und bleibt jedoch eine didaktische und methodische Herausforderung. Es ist nicht damit getan, darauf zu verweisen, dass Jugendliche grundsätzlich an philosophischer Reflexion interessiert sind. Diese ergibt sich nicht immer unmittelbar aus dem Unterrichtsgeschehen; mitunter bedarf es einer Initialzündung. Wenn in einem Kurs noch nicht gemeinsam philosophiert wurde, kann die Lehrperson am Anfang Impulse einbringen. Im DaF-Unterricht kann dies u.a. ein stummer Impuls z.B. in Gestalt eines Bildes, eine Frage der Lehrperson oder von Lernenden, ein Text, z.B. ein Videoclip oder ein Lesetext aus einem Lehrwerk sein, der implizit oder explizit philosophische Fragestellungen enthält. Daraus kann eine Problemfrage formuliert werden, die in der Diskussion weiter zur philosophischen Frage präzisiert wird¹⁸². Fragen ist in der Philosophiedidaktik von zentraler Bedeutung, weil es zum einen Grundlage und Voraussetzung allen Philosophierens ist und weil auch das Philosophieren im Unterricht mit Fragen beginnt¹⁸³.

Dabei kann es vorteilhaft sein, Fragestellungen aus im Unterricht behandelten Themen wie Gesundheit, Arbeit oder Mode abzuleiten und zu philosophischen Fragestellungen aus Bereichen wie der Ethik, der politischen Philosophie oder der Ästhetik weiterzuentwickeln. Eine solche Anknüpfung an Themen im Lehrwerk ist eine in mehrerer Hinsicht probate Methode: 1. bietet sie dem Lehrer die Möglichkeit, ohne großen Aufwand zu philosophischem Fragen und Diskutieren fortzuschreiten; damit ist es hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung sowie der Zeitplanung effektiv. 2. sind Grammatik, Redemittel und Progression zunächst gesichert. 3. Gerade unerfahrene Lehrende kön-

¹⁸¹ E.v.Aster betont, es gebe „offenbar keinen Gegenstand, der nicht zum Gegenstand philosophischer Reflexion werden, über den man nicht philosophieren könnte, und es gibt auf der anderen Seite kein Reich von Objekten, das nur vom Philosophen bearbeitet und erkannt würde.“ (1998, S. IX)

¹⁸² Zum Eintritt ins Philosophieren bedarf es des entscheidenden Anstoßes durch eine philosophische Frage. C. Roeger nennt das den Wechsel auf eine höherstufige Ordnung. „Der Aufstieg auf eine höhere Ordnung durch den Philosophieunterricht muss jedesmal neu eingefordert werden, sei es durch Mitschülerinnen oder Mitschüler, Lehrerinnen oder Lehrer, geeignete Unterrichtsmaterialien oder Aufgabenstellungen.“ (Roeger a.a.O., S. 197)

¹⁸³ So stellt K. Meyer fest: „Menschen philosophieren, weil ihnen bestimmte grundlegende Fragen bedeutsam erscheinen und weil sie Antworten auf diese Fragen zu finden hoffen.“ (Vgl. 2010, S. 7) Solche Fragen stehen auch am Anfang des Philosophierens im Unterricht: „Der Philosophieunterricht sollte seinen Ausgangspunkt von Fragen nehmen, die den Schülerinnen und Schülern von sich aus wichtig sind.“ (Vgl. a.a.O., S. 18)

nen mit Hilfe dieses „Geländers“ ihren Unterricht sinnvoll erweitern. 4. Für die Lernenden ist offenkundig, dass Philosophieren in DaF hier direkt an den Unterrichtsstoff anknüpft. Die Frage „Warum machen wir das jetzt?“ wird von daher methodisch über den Unterrichtsgegenstand beantwortet. Philosophieren erscheint nicht als etwas Äußerliches, sondern als organisch in den DaF-Unterricht eingegliedert. 5. Damit zusammen hängt der ‚intellektuelle Nährwert‘ von Philosophieren in DaF, insbesondere wenn das Vorgehen mit den Lernenden besprochen wird. Diese erkennen dabei, dass sie nicht nur Wissen, sondern eine Methode oder ein Herangehen an den Unterricht erwerben, sie lernen, sich nicht mit dem Material zufrieden zu geben, sondern zu fragen und zu hinterfragen. Das betrifft nicht nur die unmittelbare Thematik, sondern auch die Aussagen des Lehrenden und das Lernen selbst. Philosophieren kann in diesem Sinne zu einem reflektierten und selbstgesteuerten Lernen beitragen und die Motivation der Lerner erhöhen.

Mit zunehmender Übung entwickeln die Lernenden im Unterrichtsgespräch selbstständig philosophische Fragen. Je stärker ein Kurs seine Fragekultur ausgeprägt hat, desto einfacher, organischer und natürlicher gelingt der Übergang zu philosophischen Fragestellungen. Dazu muss die Lerngemeinschaft zunächst „trainieren“, scheinbar einfache Fragen aus dem Unterricht zu hinterfragen und zu erkennen, inwieweit sich diese in weitere kleinere Fragen auffächern (Vgl. Blackburn 2011, S. 6). Welche dieser Fragen dann behandelt wird, hängt von den Interessen der Lernenden sowie gegebenenfalls vom Thema der DaF-Unterrichtseinheit ab, auf die sich die Frage beziehen könnte. Die Leitfragen müssen die Lernenden interessieren, philosophisch relevant sein und das Selbst-Welt-Verhältnis der Lernenden herausfordern (Vgl. Roeger 2016, S. 217). Diese Herausforderungen können auf unterschiedliche Weise erzielt werden: u.a. mit Hilfe der Kontrastierung von Alltagsvorstellungen durch theoretische Konzepte oder durch das Präsentieren irritierender philosophischer Phänomene z.B. durch Bilder oder Videos (Vgl. ebenda). Die Lerngemeinschaft kann sich auch zwanglos und kreativ

auf „die“ großen überzeitlichen Fragen der Philosophie beziehen¹⁸⁴. Eine Hierarchie dieser großen Fragen gibt es nicht. (Vgl. u.a. Roeger 2016, S. 216)

Unabhängig von der Frage, ob die Initiative bei den Lernenden oder der Lehrperson liegt, können mit M. Tiedemann drei Arten von Unterrichtseinstiegen unterschieden werden: offene Einstiege, thematisch gesteuerte Einstiege und solche mit materiellem Impuls (2019, S. 226). Idealtypisch erfolgen alle nach dem sogenannten Kaffeefiltermodell: 1. Finden eines Problemraums, 2. Formulieren von Problemdeutungen und vorläufige Urteile und 3. gemeinsame Problemfixierung, die in die Leitfrage/n für die Diskussion mündet (Vgl. ebenda). Dieses bewährte Modell kann so auch im DaF-Unterricht angewendet werden. Dabei ist es sinnvoll, das Vorgehen mit den Lernenden explizit zu besprechen und – zumindest anfangs – immer nach diesem Muster vorzugehen. Es wirkt dann auf dem für alle Beteiligten inhaltlich neuen und sprachlich anspruchsvollen Terrain wie ein Sicherungsnetz. Für den Problemraum gibt es, wie oben gezeigt, ein weites Spektrum. Dabei kann, sofern es die Lernenden interessiert, von einer philosophischen Grundfrage, also vom Allgemeinen, oder von einem konkreten Problem, das sich z.B. im Unterricht stellt, ausgegangen werden¹⁸⁵ (Roeger 2016, S. 187).

Selbst komplizierte Gegenstände lassen sich bei entsprechender Auf- und Vorbereitung im DaF-Unterricht behandeln.¹⁸⁶ Theoretisch anmutende Themen können auf praktische Fragen, z.B. bei der Durchführung von Diskus-

¹⁸⁴ Für B. Plickat sind „die am Anfang allen Philosophierens stehenden Fragestellungen“ von zentraler Bedeutung für den Zugang zur Philosophie. „Antworten gibt es viele, doch ursprüngliche Schlüsselfragen nur wenige. Diese lassen sich deutlich bestimmen und systematisch gliedern.“ (Plickat 1992, S. 6) Bei solchen überzeitlichen Fragen kann zunächst angeknüpft werden.

¹⁸⁵ Roeger schlägt am Beispiel des Themas „Lüge“ vor, mit einem konkreten Fall in einem Text oder umgekehrt mit einem Definitionsversuch der Lernenden zu beginnen. „Insofern ist Philosophieren nicht notwendig ein Aufstieg vom Konkreten zum Abstrakten, sondern eine geistige Bewegung in Spannung zwischen Lebenswelt und Theorie. Philosophische Überlegungen können durch eine phänomenologische Beschreibung oder eine abstrakte Theorie ausgelöst werden. Entscheidend ist, dass die Neugier der Schülerinnen und Schüler geweckt wird.“ (a.a.O. S. 187)

¹⁸⁶ Das demonstrieren z.B. J. Rümelin und N. Weidenfeld bei der Erörterung nontrivialer Themen wie dem Qualia-Arguments gegen die Gleichsetzung neurophysiologischer und mentaler Zustände. (Nida-Rümelin; Weidenfeld 2018, S. 38ff.)

sionen, zurückgeführt werden¹⁸⁷. (Vgl. UNESCO S. 177) Erstes Auswahlkriterium ist dabei der Lebensweltbezug. Dabei ist zu bedenken, dass viele Probleme, die noch vor wenigen Jahren im Bereich der Science Fiction verortet wurden, heute aktuell und für die Zukunft der jugendlichen Lernenden relevant bzw. von Interesse sind: Das sind Phänomene wie der Transhumanismus oder der Dataismus, Themen aus dem Bereich der Künstlichen Intelligenz, der Neurowissenschaft oder der Kosmologie – sie alle sind ohne philosophische Einordnung kaum zu verstehen.¹⁸⁸ Priorität haben Debatten über Themen, die der Lebenswelt¹⁸⁹ der Lerner nahe stehen, wie Internet- und Handynutzung sowie generell Fragen des Konsums bzw. Konsumverzichts im Zeitalter der Umwelt- und Klimakrisen. Diese können sich beispielsweise bei der Aushandlung der Modalitäten bei der Nutzung von Smartphones im Unterricht ergeben¹⁹⁰. Auch Fragen nach dem Wesen des Menschen bzw. nach dem Menschenbild brechen gerade bei jungen Leuten auf, wenn Themen wie Krieg oder Klimawandel behandelt werden. Diese existenziellen Themen sind universal gültig und für Lernende unabhängig von nationalen oder kulturellen Zugehörigkeiten von Interesse.¹⁹¹

Im DaF-Unterricht geht es nicht um philosophische Systematik, sondern um didaktische Systematik. So sollten im Unterricht nicht in erster Linie große Philosophen wie F. Nietzsche oder wichtige Strömungen wie die Existenzphi-

¹⁸⁷ So betont Plickat: „Philosophie setzt bei der kritischen Auseinandersetzung mit Handlungsweisen und Einsichten im Leben eines jeden ein – und jeder kann zu philosophischen Erkenntnissen gelangen.“ (Plickat 1992, S. 8)

¹⁸⁸ Das zeigt sich indirekt z.B. an dem Interesse vieler Jugendlicher an SciFi-Filmen und -Serien mit explizit oder implizit philosophischem Hintergrund wie „Black Mirror“.

¹⁸⁹ Der Begriff der Lebenswelt müsste jeweils definiert werden, er wird hier pragmatisch benutzt. V. Steenblock nennt als lebensweltliche Fragen u.a. „[...] Wie gehen wir mit den Folgen des technischen Fortschritts für unsere Gesellschaft um? Wie wollen wir in Zukunft leben, wie soll und kann diese Zukunft für zehn Milliarden Menschen auf dem Planeten gerecht gestaltet werden?“ (2019, S. 190)

¹⁹⁰ Hier können die Lernenden zum Beispiel von ihrer Dilemmasituation u.a. zwischen dem Wunsch zur Teilhabe an den sozialen Medien und der globalen Kommunikation auf der einen und der Ausbeutung ihrer Daten durch Medienkonzerne ausgehen (siehe u.a. Nida-Rümelin; Weidenfeld 2018, S. 144). Dieses Dilemma kann durch eine philosophische Reflexion über Fragen der Medienethik, über Identität und Sinn des Lebens, aber auch im Rahmen der politischen Philosophie bearbeitet werden.

¹⁹¹ So argumentiert W. Schneiders: „Auch wenn Gott oder die Götter aus Glaubensmangel als Vergleichsmomente wegfallen und wenn die unsterbliche Seele sich ebenfalls wegen Unbeweisbarkeit zum Phantom verflüchtigt, aus dieser Universalperspektive bleibt immer noch die Frage nach der Stellung des Menschen im Kosmos oder in der Natur.“ (2000, S. 158)

losophie behandelt werden, sondern die Lernenden sollten umgekehrt über große, noch heute gültige Fragen zur Diskussion zu gelangen. Wenn also beispielsweise der Begriff „Wahrheit“ reflektiert wird, könnte ein Auszug aus einem Nietzsche-Text gelesen und interpretiert werden.

Ein weiteres Auswahlkriterium für die Beschäftigung mit Denkern oder Strömungen der Philosophie ist deren Zugänglichkeit für die Lernenden. So gibt Roland W. Henke zu bedenken, die spekulative Philosophie in der Tradition Schellings und Hegels sei weniger für den Unterricht geeignet als Autoren wie Platon, Hobbes, Freud und Arendt (2019, S. 77). Der Lernende habe es bei Letzteren „mit klar umrissenen Positionen zu tun, die der *Form* nach auch seinem eigenen Denken hätten entsprungen sein können“ (a.a.O., S. 78; Hervorh. i. Original).

Wie auch sonst im DaF-Unterricht können in Abhängigkeit vom jeweiligen Kurs und den Lernzielen Philosophiethemen auf ganz unterschiedliche Weise geplant werden. Dies soll hier knapp aus meiner eigenen Erfahrung mit Lernenden in Vietnam an dem wichtigen und immer zu lebhaften Diskussionen führenden Thema Glück skizziert werden: Gemeinsam mit Abiturienten habe ich das Thema im Rahmen eines Sommercamps in einem zweitägigen Seminar untersucht, das mit einem Schreib-Cartoon-Workshop begann und mit einer Plakatausstellung und einer Diskussionsrunde in Form einer Talkshow endete. Dabei haben wir die Sicherung des Wortschatzes in das Seminar integriert. In einer 10. Klasse erstellten die Lernenden zunächst Mindmaps zu dem Begriff Glück, tauschten persönliche Erfahrungen aus, diskutierten den Begriff und gingen mit Hilfe von Fragen allmählich von einer pragmatischen zu einer philosophischen Perspektive über. In einer 11. Klasse begann das mehrstündige Unterrichtsmodul damit, dass ein filminteressierter Lerner anhand von Ausschnitten den Film „Hüter der Erinnerung – The Giver“ von P. Noyce („Hüter der Erinnerung – The Giver“ 2014) nach dem gleichnamigen Roman (Lowry 2017) vorstellte, in dem es um Themen wie Glück, Sinn des Lebens und Freiheit geht. Anschließend untersuchten die Lernenden gestützt durch von mir vorbereiteten Arbeitsblättern den philosophischen Gehalt des Films und diskutierten schließlich frei über Glück. Die Lernenden einer 12. Klasse bearbeiteten zunächst einen Text zum Thema

Glück aus dem Lehrwerk „Sicher!“ (C1) (Vgl. Perlmann-Balme et al 2016, S. 18), sprachen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Glücksverständnisses in Vietnam und Deutschland, was schließlich in eine philosophische Diskussion mündete.

Unabhängig von der Niveaustufe ist es ein Ziel, dass die Lernenden den philosophischen Unterrichtsprozess immer reflektierter und autonomer gestalten. Sie können beispielsweise Präsentationen zur Einführung in den Unterricht vorbereiten, Diskussionen leiten, Mitschüler coachen, gemeinsam mit der Lehrperson Aufgaben vorbereiten oder auch ganze Unterrichtsbausteine unterrichten. Der DaF-Kurs kann so gleichsam zur methodisch-didaktischen Werkstatt gestaltet werden, in der die Lehrperson als Lernberater fungiert.

Moderner Philosophieunterricht orientiert und gliedert sich meist vor allem an Themen und Fragen, die an der Lebenswelt der Lernenden orientiert sind, und weniger an den Teilgebieten der Philosophie (Vgl. beispielhaft Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2006). Dies sollte für das Philosophieren in DaF unbedingt so übernommen werden. Gleichwohl kann für die Lehrperson eine Zuordnung von Themen und Fragestellungen zu unterschiedlichen Disziplinen der Philosophie didaktisch hilfreich sein, etwa um zielgerichtet Material zu beschaffen, Kenntnisse zu vertiefen oder um den Unterricht inhaltlich vielfältig und mit Progression planen zu können etc. Dabei sind unterschiedliche Herangehensweisen an die fachliche Differenziertheit der Philosophie möglich. B. Duignan nennt als wichtigste philosophische Disziplinen Ontologie, Epistemologie und Ethik (Vgl. 2010, S. 10ff). J. Pfister geht von zentralen Begriffen wie Glück, Freiheit und Gerechtigkeit aus, was auch ein zielführender Ansatz für den DaF-Unterricht ist, weil es mit lebensweltlichen Fragen und Themen der Lernenden korrespondiert. (Vgl. 2006)

Philosophieren lässt sich auch in der DaF-Praxis nicht immer klar von anderen Fach- bzw. Themengebieten abgrenzen. Das hängt u.a. mit der wissenschaftslogischen Verbindung zwischen den philosophischen Disziplinen und angrenzenden Teilwissenschaften (Kunzmann; Burkard; Wiedmann 1998, S. 12) wie etwa zwischen politischer Philosophie und Soziologie, aber auch mit

dem methodischen Herangehen zusammen. So kann etwa von einem politischen Text oder Thema zum politischen Philosophieren übergegangen werden.¹⁹² Die Lehrperson sollte die Grenze zu den benachbarten Wissenschaften also nicht zu eng ziehen, zumal von dort immer wieder interessante Themen und Probleme in den Unterricht eingebracht und philosophisch problematisiert werden können.

Als Kernbereich der praktischen Philosophie scheinbar weniger intellektuell herausfordernd und der Lebenspraxis näherstehend, als etwa die Sprachphilosophie oder die Logik, wird Ethik häufig – z.B. im Schulunterricht – an den Beginn des Philosophierens gestellt. Dies ist legitim und, da die Fragen der Lernenden erfahrungsgemäß zunächst häufig diesen Bereich betreffen, auch im DaF-Unterricht sinnvoll.¹⁹³

Nachdem ich gezeigt habe, welche unterschiedlichen Zugänge zum Philosophieren in DaF in Frage kommen, führe ich zum Abschluss dieses Unterkapitels einige Leitfragen auf. Diese können DaF-Lehrende und -Lernende nutzen, wenn sie für ihren Kurs über die Auswahl adäquater philosophischer Inhalte, Methoden und Medien entscheiden:

1. Wer sind die Lehrenden und Lernenden? Wie ist ihr Lehr-Lernkontext zu charakterisieren?
2. Wurde bereits vorher im DaF-Unterricht philosophiert? Haben oder hatten die Lernenden in der Schule Philosophieunterricht?

¹⁹² Für eine stärkere Verbindung von philosophischen und einzelwissenschaftlichen Fragestellungen spricht sich z.B. B. Bussmann aus (Vgl. 2019, S. 241 f.). Bussmann zufolge bieten sich etwa Exkurse zur Psychologie bei ethischen und anthropologischen Problemen an. Dabei gehe es auch um eine Reflexion des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts und des damit verbundenen Menschenbildes, insbesondere die Unterscheidung von Menschen von Robotern und Tieren sowie um die Vermittlung epistemischer Kompetenz (ebenda).

¹⁹³ Bei vielen Fragen der Ethik handelt es sich gewissermaßen um die grundlegenden Fragen, die sich bei Kindern und Heranwachsenden geradezu zwangsläufig stellen, weil 1. die herrschende Moral nie alle Fragen des Lebens und Zusammenlebens regeln kann, sich also gewissermaßen eine Sollbruchstelle ergibt, wo die Ethik Antworten geben muss (Vgl. Hauskeller 1997, S. 11), 2. die jugendlichen Lerner die Gegenwart als eine Ära der permanenten Krise erleben, in der sie permanent nach neuen Antworten suchen (müssen), 3. das Regelsystem Moral im Ganzen auf eine nie da gewesene Weise in Frage gestellt ist, 4. der Pluralismus den jungen Lernenden viel stärker als früheren Generationen ermöglicht und zugleich auferlegt, ihre eigenen Antworten für ihr eigenes Leben zu finden., 5. die Lernenden in der alltäglichen Lebenspraxis, z.B. in der Klasse, selbst auf ethische Fragen stoßen.

3. Wollen die Lernenden in Deutschland studieren? Was wollen sie studieren?
4. Soll in der Unterrichtseinheit (philosophisches) Argumentieren und Diskutieren geübt bzw. gefestigt werden? Welcher Wortschatz bzw. welche besonderen Begriffe werden dafür benötigt? Wie und wann soll dieser trainiert werden?
5. Sollen im Unterricht Methoden, Argumente oder Erkenntnisse berühmter Philosophen diskutiert werden, um aus deren Beispiel zu lernen?
6. Werden dafür Texte benötigt, wenn ja, welche Art von Texten? Werden Originaltexte, Auszüge oder von der Lehrperson aufbereitete Auszüge benötigt oder wird auf Sekundärtexte zurückgegriffen? Welche unbekanntes Wörter oder Fachwörter müssen vorentlastet werden?
6. Sollen bestimmte Themen oder Probleme der Philosophie behandelt werden?
7. Soll ein Verständnis (bestimmter Epochen) der Philosophiegeschichte gewonnen werden? Bleibt dies auf bestimmte Regionen beschränkt oder wird eine internationale Perspektive eingenommen?
8. Sollen im Sinne faktenbasierter Landeskunde deutsche/bedeutende Philosophen vorgestellt werden? Stehen dabei biographisch-landeskundliche oder philosophische Fragen im Vordergrund?
9. Sollen große deutsche Philosophen oder wichtige Texte bzw. Auszüge als integraler Teil der deutschen Literatur erarbeitet werden?¹⁹⁴
10. Sollen aus kulturgeschichtlicher Perspektive bedeutende Zentren der Philosophie wie Heidelberg und Jena vorgestellt werden?
11. Wie können ungeachtet der anspruchsvollen Aufgabe selbstentdeckendes Lernen, Lernerorientierung und Lernerautonomie methodisch und didak-

¹⁹⁴ In deutschen Deutsch-/Literaturlehrbüchern für die Schule werden ganz selbstverständlich Philosophen als Teil der oder wichtiges Verbindungsstück zur Literatur behandelt. Alle großen Philosophen schrieben große Prosa, aber einige waren auch Schriftsteller, z.B. Jakob Böhme, Erasmus von Rotterdam oder F. Nietzsche.

tisch gesichert werden?

5.2 Inhaltliche und methodische Ressourcen

Im Folgenden umreißt ich das vielfältige Spektrum an Methoden, Medien, Textsorten und Themen, das den Lehrenden und Lernenden im modernen Philosophieunterricht zur Verfügung steht. Dazu gehören unterschiedlichste Literaturgenres wie Lyrik, Epik und Drama, Textsorten wie Essays, Dramentexte, Erzählungen, Fabeln, Aphorismen und Graphic Novels sowie Medien wie Comics, Bilder, Filme, Computerspiele, Musik, Methoden wie das Sokratische Gespräch, Debatten, Gedankenexperimente und szenische Darstellungen, die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben (Vgl. u.a. Stelzer 2015; Runtenberg 2016; Steenblock 2009). Es bedient unterschiedlichste Lehr- und Lernkontexte: alle Altersgruppen, alle Schulformen von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung, alle Sozialformen von der Einzelarbeit bis zum Klassengespräch, unterschiedlichste Kompetenzbereiche, Arbeitsformen und Methoden wie Mindmapping und Visualisieren, um nur einige zu nennen. Zum Philosophieren im Klassenraum treten Exkursionen und Besuche von außerschulischen Orten wie Museen und Gedenkstätten hinzu, die als Orte für philosophische Untersuchungen und Diskussionen genutzt werden. Philosophieren kann damit dazu beitragen, landeskundliche Angebote bzw. das Methodenspektrum des DaF-Unterrichts zu erweitern und zu ergänzen, z.B. durch theatrales Philosophieren, Standbilder und Rollenspiele (siehe u.a. Steenblock 2009 S. 189), Philosophieren mit Spielen (siehe beispielhaft Peters; Peters 2022) oder auch philosophische Gedankenexperimente (siehe u.a. Bertram 2012; Engels 2015, S. 187 ff.). Philosophische Themen und Probleme können darüber hinaus mit modernen Slam-Forma-

ten wie Poetry Slam, Science Slam oder Motto Slam bearbeitet und aufgeführt werden¹⁹⁵.

5.2.1 Philosophie und Erinnerungsorte

Ein praktisches Beispiel für mögliche Synergien von Philosophieren und anderen, bereits etablierten Ansätzen in der kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde ist das bereits oben erwähnte Konzept der *Erinnerungsorte*. Diese zeichnen sich u.a. durch vielfältige Didaktisierbarkeit und Anwendbarkeit im Unterricht, Medialität und Authentizität aus. (Vgl. Badstübner-Kizik 2015, S. 11) Als ein Beispiel für Erinnerungsorte führt Badstübner-Kizik die Grimm'schen Märchen an. Hier bietet sich eine philosophische Projektarbeit mit Märchen aus unterschiedlichen Kulturen an. Von einem einfachen Vergleich kann zum Erarbeiten von (ähnlichen) Motiven und anthropologischen Gemeinsamkeiten und unter Einsatz unterschiedlicher Texte und Medien weiter zu unterschiedlichen Diskursen zu diesem populären Genre sowie zu kulturphilosophischen Grundlagen und Funktionen von Märchen fortgeschritten werden.

Am Beispiel des „Erinnerungsortes“ Kaiserin Elisabeth von Österreich-Ungarn (Sisi) zeigen F. Lorke und R. Bohunovsky, dass der diskursive Ansatz bereits mit Lernenden auf Anfängerniveau und wenig Wissen über die Zielsprachenländer fruchtbar gemacht werden kann. „Sisi“ wählten sie, davon ausgehend, dass allen Lernenden zu dieser historischen Figur „zumindest rudimentäre kulturelle Muster zur Verfügung stehen [...], an die im Unterricht

¹⁹⁵ Das didaktische Potenzial dieser populären Formate für den DaF-Unterricht hat u.a. Lughofer aufgezeigt. (2019, S. 200) Dies könne mit der Entwicklung performativer Kompetenzen verbunden werden, die die Teilhabe an Diskursen ermöglichen – ebenfalls ein wichtiger Gesichtspunkt beim Philosophieren, das viel zu oft auf rein rationalistisches Disputieren reduziert wird, während ästhetisch-künstlerische und emotionale Aspekte unterschätzt werden. Die (Inter-)Medialität von Poetry-Slam-Texten sowie deren aktuellen und lebensweltlichen Bezug hebt Redlinger hervor. (2019, S. 235) Redlinger verweist u.a. auf einen Text, in dem es um „Herkunft, Identität, Heimat und Zugehörigkeit“ (ebenda S. 218f.) geht, Themen, die beispielsweise aus der Perspektive der Ethik, der philosophischen Anthropologie oder der politischen Philosophie erweitert bzw. vertieft werden können. Die Texte sind zumeist kurz und fördern emotionale Beteiligung und Identifikation, weisen ferner weitere interessante Aspekte wie Bewegung, Rhythmik und Klanglichkeit auf, so dass sie gerade für jugendliche LernerInnen als Einführung in philosophische Themen hervorragend geeignet erscheinen. Nicht zuletzt könnten sie „das Memorieren und Automatisieren sprachlicher Strukturen“ unterstützen. (a.a.O., S. 226ff.)

produktiv angeknüpft werden kann.“¹⁹⁶ (Lorke; Bohunovsky 2015, S. 34) Es gehe um die „kritische Reflexion über die Heterogenität von Diskursen zu einem bestimmten Thema“. (a.a.O. S. 35) Ein biografischer Einstieg wirke motivierend auf die Lernenden, umso mehr, wenn sich historische Verbindungen zum eigenen Land ergäben. Obwohl in der Unterrichtseinheit relativ komplexe Texte eingesetzt wurden, konnten die Lernenden diese dennoch den Angaben zufolge gut bearbeiten, weil der Schwierigkeitsgrad der Fragen und Aufgaben dem Sprachniveau entsprach. (a.a.O. S. 36 f.) Dieser Einschätzung stimme ich aus meiner Erfahrung mit Philosophieren im DaF-Unterricht zu. Lorke und Bohunovsky war es vor allem um die Untersuchung des Mythos „Sisi“ und seiner Funktion zu tun und weniger um die bloße Erarbeitung von Fakten¹⁹⁷. In ähnlicher Weise kann schon im Anfängerunterricht z.B. der Philosoph Immanuel Kant als „Erinnerungsort“ behandelt werden, wenn zunächst ein biografischer Ansatz und ein einfaches Aufgabenformat gewählt werden. Auch bei Kant können diverse Diskurse z.B. aus philosophischer, politischer und historischer Perspektive bewusst gemacht werden. Dabei ist auch der Ort Königsberg (heute Kaliningrad) unter anderem deshalb interessant, weil das Thema so in einen transkulturellen Kontext gestellt werden kann.

Das Konzept der Erinnerungsorte lässt sich in vielfältiger Weise mittels philosophischer Reflexion und Diskursivität nutzen. Ein Beispiel für einen Erinnerungsort, der z.B. mit vietnamesischen DaF-Lernenden behandelt werden kann, ist der sogenannte „Literaturtempel“ Van Mieu in Hanoi. Dabei handelt es sich um die mehr als 900 Jahre alte Anlage einer Akademie, an der einst hohe Staatsbeamte ausgebildet und geprüft wurden. Der Literaturtempel ist ein bedeutendes Heiligtum des Konfuzianismus, Mythos, Wahrzeichen Hanois, Zeugnis traditioneller vietnamesischer Architektur und Kultur sowie als eine der wichtigsten Sehenswürdigkeiten des Landes ein Touristenmagnet.

¹⁹⁶ Die Autorinnen betonen, „dass es thematisch weder um Alltagsbanalitäten und kommunikative Kompetenzen [...] noch um einen Kulturvergleich [...] gehen, sondern ein erstes Hintergrundwissen geschaffen werden soll, das den Lernenden hilft, an aktuellen deutschsprachigen [...] Diskursen teilzunehmen bzw. kritisch zu deutschsprachigen Texten Stellung zu nehmen.“ (ebenda)

¹⁹⁷ Die Autoren betonen ihren diskursiven Ansatz: „Das Bewusstsein der Existenz einer Vielzahl unterschiedlicher Diskurse ist unserer Meinung nach genau das, was in diesem Moment zu erreichen ist – und nicht die Frage, wer Sisi wirklich war.“ (a.a.O. S. 37)

An dieser Stelle treffen mehrere Diskurse aufeinander, z.B. die Tradition und die rasante Modernisierung Vietnams, Sakrales und Kommerz, der Konfuzianismus in Vietnam, der Konfuzianismus als Erbe der chinesischen Herrschaft, die Verbindung von Konfuzianismus und Sozialismus, die Bedeutung des Tourismus für das südostasiatische Land, der westliche Blick auf Vietnam und der Blick Vietnams auf den Westen, um nur einige zu nennen. Von hier aus bieten sich Anknüpfungspunkte u.a. aus historischer, religiöser, künstlerisch-ästhetischer, kultureller oder auch politischer Perspektive an¹⁹⁸. Dementsprechend sind auch unterschiedliche philosophische Perspektivierungen möglich. Hier stehen die Diskursivität und das Training der (philosophischen) Diskurskompetenz im Vordergrund. Als Anknüpfung an die Zielsprachenkultur wären z.B. Interviews mit deutschen Touristinnen zu deren Vietnambild denkbar. Ein genuin deutsch-vietnamesischer Erinnerungsort ist der Einsatz vietnamesischer Vertragsarbeiterinnen und Vertragsarbeiter in der DDR, der ebenfalls in unterschiedliche Diskursnetze verwoben ist.

Das Brandenburger Tor in Berlin ist ein Beispiel für einen vielen DaF-Lernenden und -Lehrenden bekannten Erinnerungsort in Deutschland. Es wird von ausländischen Studierenden häufig als zentraler geschichtlicher und touristischer Ort genannt, an dem gewissermaßen das historische Herz der Stadt schlägt. Dabei ist das Wissen über die Geschichte des Symbols meist begrenzt. Das Brandenburger Tor stellt offenbar auch eine Art historischen Platzhalter dar, da das historische Zentrum der Stadt weitestgehend verloren ist. Symbolhaft aufgeladen sind unter anderem Fotos des Brandenburger Tores vom 31. Januar 1933, als die Nationalsozialisten ihre Machtergreifung mit einem Fackelzug durch das Tor feierten sowie Ansichten, die das schwer beschädigte Tor mit dem zerstörten Pariser Platz 1945, dann später als Teil der Berliner Mauer, der Grenzanlagen der DDR, zeigen. Dem kann ein Bild des heutigen, autoverkehrsfreien Tores mit dem wiederaufgebauten Pariser Platz gegenübergestellt werden. Die moderne Geschichte Deutschlands lässt sich anhand der an diesem Erinnerungsort zusammenkommenden Diskursnetze mit unterschiedlichsten Arbeits- und Sozialformen diskursiv erarbeiten. Hier

¹⁹⁸ So kann z.B. auf religionssoziologischer Ebene im Sinne Max Webers untersucht werden, inwieweit der Konfuzianismus zu den Faktoren gehört, die die Entwicklung des Vielvölkerstaats Vietnam maßgeblich beeinflusst haben.

sind u.a. leitende Fragestellungen aus der Geschichts- und der politischen Philosophie denkbar.

Ein genuin philosophischer Erinnerungsort ist zum Beispiel die „Klassische Deutsche Philosophie“, die gewissermaßen den Mittelpunkt und Anschluss der v.a. vom 18. bis 20. Jahrhundert dauernden weltweiten Wirkung deutschsprachigen Philosophierens bildet. Auch hier kann mit biographischen Kurztexen oder mit virtuellen Stadtbesichtigungen begonnen werden. Hier mögen sich etwa Irritationen durch geographisch-biographische Clusterbildungen wie Jena und Berlin ergeben, bevor unterschiedliche Texte und Diskurse zu dem Erinnerungsort analysiert und verknüpft werden. Dabei könnten bewusst transkulturelle Diskurse untersucht werden, indem zu Texten aus den unterschiedlichen Herkunftsländern der Lernenden recherchiert wird.

Ein Beispiel für eine Thematik, die fächerübergreifend, hier: Geschichte, Politikwissenschaften und Philosophie, untersucht werden kann, ist der Erinnerungsort „Der 20. Juli 1944“. Dies kann mit einem Besuch in dem materiellen Gedenkort Bendlerblock in Berlin verbunden werden. Das historische Gebäudeensemble, heute Gedenkstätte Deutscher Widerstand, war Zentrum des Umsturzversuches gegen Hitlers NS-Regime am 20. Juli 1944 (Vgl. Gedenkstätte Deutscher Widerstand o. J.). Die Bearbeitung des Themas kann zum Beispiel mit Ausschnitten aus dem Spielfilm „Operation Walküre – Das Stauffenberg-Attentat“ (Bryan Singer 2008) oder mit der textgestützten Didaktisierung des Themas aus M. Wittschiers Lehrbuch „Mit Dichtern denken“ (Vgl. Wittschier 2019, S. 276 ff.) Nach der Diskussion der ethisch-philosophischen Fragestellung „Darf man Diktatoren töten?“ wird das Geschehen vom 20. Juli in Bezug zu tradierten und zeitgenössischen Diskursgeweben¹⁹⁹ gesetzt.

Philosophieren kann im Sinne einer erweiterten Reflexivität auch mit dem diskursiven Konzept der *Linguistic Landscapes* einhergehen, zu dem S. Schiedermaier hervorhebt: „Ihre Zugänglichkeit und ihr vergleichsweise geringer sprachlicher Aufwand [...] machen Linguistic Landscapes für Sprachlernzusammenhänge interessant.“ (Schiedermaier 2018, S. 75) Philosophie-

¹⁹⁹ Zur historischen Diskursforschung siehe u.a. A. Landwehr (2010, S. 11 ff.).

ren und Linguistic Landscapes können als einander ergänzende Konzepte im Sinne eines erweiterten Textbegriffes (a.a.O. S. 72) verstanden und eingesetzt werden. Philosophieren fordert zum Staunen über scheinbar alltägliche Phänomene gerade auch im öffentlichen Raum, zum Infragestellen eingeübter Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten heraus. Linguistic Landscapes macht durch seine „Sensibilisierung der Wahrnehmung“ (a.a.O. S. 73) auf die Vielfalt an Texten aufmerksam und kann so dazu beitragen, Philosophieren vielfältiger, attraktiver und für alle Altersgruppen, Sprachlevel, Motivationen etc. von Lernenden zugänglich zu machen. Wie in Linguistic Landscapes geht es auch beim Philosophieren darum, den Blick zu schärfen, um Phänomene (wieder) sichtbar zu machen. Dabei kann es ganz buchstäblich um konkrete Dinge oder Alltagsphänomene, aber auch auf abstrakterer Ebene um die Formulierung von Fragen und Problemen gehen. So ist denkbar, über Linguistic Landscapes „einen vergleichsweise direkten, unkomplizierten und doch hinlänglich differenzierten Zugang zu sozialen Wirklichkeiten“ (a.a.O. S. 75) zu erreichen und diesen als lebensweltliche Anregung zu nutzen, um von der bereits erreichten Aufmerksamkeits- und Reflexionsstufe zu kulturellen oder philosophischen Fragestellungen fortzuschreiten. Schiedermaier nennt als Beispiele Plakate und Denkmäler, die zum Weiterdenken und -fragen anregen, darunter ein von ihr selbst vorgestelltes Projekt zu einer Plakatwerbung zur Müllentsorgung und Abfallwirtschaft in Berlin. Beide Konzepte lassen sich verbinden, wenn es darum geht, auf verschiedenen Ebenen und aus verschiedenen Perspektiven „einer Gesellschaft quasi bei ihren Aushandlungsprozessen zuzusehen“ (a.a.O., S. 85).

Auf die Eignung der Textsorten in Linguistic Landscapes „als Impulsgeber für Reflexionen über Sprache/n, Medien-, Wahrnehmungs- und Deutungsmechanismen“ macht C. Badstübner-Kizik aufmerksam. (2018, S. 93) Diese Texte können einen motivierenden, niedrighschwelligigen Zugang zum Philosophieren bieten. So kann z.B. über Film- und Fotoprojekte eine Aktivierung und Fokussierung erfolgen, die in philosophische Reflexion übergeht. In dieser Weise würde Philosophieren auch mit Visual Literacy korrespondieren. Auch hier geht es darum, Wahrnehmungsroutinen (Chen 2018, S. 139) zu stören. Außerschulische Projekte wie Museumsbesuche können z.B. bei der

Nachbereitung und Auswertung durch philosophische Reflexionen ergänzt bzw. erweitert werden.²⁰⁰

5.2.2 Faktuales Philosophieren

Auch wenn der Schwerpunkt in der Landeskunde auf kommunikativen und diskursiven Kompetenzen liegt, ist es legitim, in der Landeskunde philosophische Fakten zu vermitteln, beispielsweise im fortgeschrittenen Anfängerbereich oder wenn künftige Studierende von sich aus Interesse daran äußern²⁰¹.

Dabei stellen sich je nach Lehr- und Lernkontext Fragen, z.B.: Wie kann in einem lernerorientierten Unterricht faktuale Philosophie vermittelt werden? Soll „nur“ deutsche Philosophie thematisiert werden oder sollte z.B. „die griechische Philosophie“ als Ursprung der abendländischen Philosophie oder im Sinne interkultureller Philosophie auch Philosophien aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten mit einbezogen werden? Was sind relevante Fakten? Handelt es sich um Lebensdaten, Wirkungsstätten oder auch Textauszüge? Wo beginnt die Verbindung zum praktischen Philosophieren? Die Beantwortung solcher Fragen hängt u.a. von den Lerninteressen und -motiven, dem Vorwissen und den Kompetenzen der Lernenden ab.

²⁰⁰ Chen bezieht sich auf ein Projekt mit Studierenden der Universität Jena. Dieses zeichne sich v.a. durch zwei Aspekte aus: „(...) genügend Freiraum für das ästhetische und kreative Lernen, Einbezug von Lernererfahrungen und -perspektiven, und gleichzeitig ein fester Bestandteil an informativen, erklärenden und Zusammenhänge herstellenden Phasen“. (a.a.O., S. 144) Das Projektseminar wurde ausgerichtet, um StudentInnen aus dem Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ zu TutorInnen für ein Museumsprojekt auszubilden. Dazu gehörten theoretische Kenntnisse über Kulturvermittlung, Museumspädagogik und Geschichte sowie eigene Recherchen über die Geschichte und Kultur Deutschlands und der Region. (ebenda) Solches Fachwissen könnte, so mein Vorschlag, durch kulturphilosophische Aspekte ergänzt werden, die die Einordnung und Integrierung der unterschiedlichen Theoriebausteine erleichtern würden.

²⁰¹ Ich habe z.B. mit vietnamesischen und dänischen DaF-Lernenden an Oberschulen auf deren Wunsch hin das Thema Philosophie seit der (griechischen) Antike sowie deutschsprachige Philosophen behandelt.

Ebenso gilt es, für jeden Kurs individuell zu entscheiden, inwieweit deutsche Philosophie²⁰² bzw. deutsche Philosophen und deren Texte behandelt werden²⁰³. Außer Frage steht, dass Philosophie einen inhärenten und bedeutenden Bestandteil deutscher Kultur, Literatur und Landeskunde („Deutschland als Land der Dichter und Denker“) ausmacht. Die Verbindungen zwischen Philosophie auf der einen sowie Literatur, Kunst und Wissenschaft, Politik und Gesellschaft auf der anderen Seite sind eng, dynamisch und fließend. Kulturphänomene wie der deutsche Humanismus, die deutsche Klassik (Goethe und Schiller), die deutsche Romantik oder der Aufschwung von Bildung, Wissenschaft und Forschung in Deutschland ab dem 19. Jahrhundert (Humboldt/Einstein), um nur einige zu nennen, bilden Diskursnetze, die ohne den Beitrag der deutschen Philosophie kaum zu erklären sind.²⁰⁴ Will man also Lernenden deutsche Sprache und Kultur nahebringen, kann vom Level A2/B1 an Grundwissen über die deutsche Philosophie hilfreich sein.

Damit in engem Zusammenhang steht der immense Einfluss deutschsprachiger Philosophie. Deutschsprachige Philosophen haben die Entwicklung

²⁰² Dabei ist die Frage „Was ist eigentlich deutsche Philosophie?“ nicht trivial. Ich gehe pragmatisch davon aus, dass man tatsächlich von einer deutschen Philosophie sinnvoll sprechen kann. Phänomenologisch reicht Philosophieren deutscher Denker bis ins Mittelalter, in die Scholastik, z.B. zu Hildegard von Bingen zurück. Spätestens mit dem Auftreten von Denkern wie Meister Eckhart kann die Evidenz der Bezeichnung deutsche Philosophie nicht mehr bezweifelt werden. (Vgl. u.a. Schischkoff 1991, S. 132) Zum Stand der Diskussion siehe u.a. V. Höhle „Eine kurze Geschichte der deutschen Philosophie“. (Vgl. 2013, S. 17ff)

²⁰³ Hier sind u.a. folgende didaktisch-methodischen Aspekte zu berücksichtigen: 1. Wird im Unterricht, ausgehend von der behandelten Thematik, beispielsweise Gesundheit und Enhancement, zu Fragen des Transhumanismus oder der Bioethik übergegangen, wird man Texten des deutschen Philosophen J. Habermas möglicherweise den US-Amerikaner P. Singer vorziehen, weil dieser leichter verständlich ist. 2. Die deutsche Philosophie-Ikone Kant gerät unvermeidlich ins Blickfeld des Kurses, wenn Überblicke über Moral und Ethik, Epochen oder Disziplinen der Philosophie oder die berühmtesten Philosophen behandelt werden. 3. Wenn es um deutsche Kultur, deutsche Philosophen oder z.B. (virtuelle oder reale) Rundgänge auf den Spuren berühmter Deutscher geht, können bis heute wirkungsmächtige Philosophen wie Nietzsche (u.a. Naumburg) oder Hegel (u.a. Jena, Berlin) behandelt werden. 4. Authentische deutsche Bildungssprache kann über leicht verständliche Texte von Autoren wie Schopenhauer, Nietzsche oder Freud vermittelt werden.

²⁰⁴ Diese wechselseitige Beeinflussung oder sogar Verklammerung von Literatur und Philosophie kann im Unterricht auch an multikulturellen Schriftstellern und Philosophen wie Nicolaus von Cues herausgearbeitet werden. (Vgl. Schlosser 1999, S. 86f) Bei einem Denker wie Kant kann die „zumindest zweifache literaturgeschichtliche Bedeutung“ aufgezeigt werden – als Erneuerer der Philosophie und der deutschen Sprache (a.a.O., S. 161). Viele Deutschlehrbücher enthalten Informationen zu und Zitate von Philosophen, die für den DaF-Unterricht benutzt werden können. Der anspruchsvolle Artikel über I. Kant im Lehrbuch von Hoffmann et al. eignet sich z.B. zur Ergänzung, wenn im DaF-Unterricht mit Lernenden ab B1 Goethe und Schiller und die Weimarer Klassik behandelt werden (Vgl. Hoffmann et al. 1996, S. 189f).

des (philosophischen) Denkens seit dem Mittelalter weit über den deutschen Sprachraum hinaus geprägt. Die Liste reicht, um nur einige zu nennen, von Albert dem Großen und Meister Eckhardt über Leibniz, Kant, Hegel, Marx, Schopenhauer und Nietzsche, Heidegger und Wittgenstein bis zu Adorno, Popper und Habermas. Diese und andere Denker waren und sind geistige „Exportschlager“, sie haben die Diskurse der internationalen Philosophie über Jahrhunderte mitbestimmt und teilweise geradezu dominiert (Vgl. Schischkoff a.a.O.).²⁰⁵ Mit den Lernenden Grundkenntnisse über Leben und Werk ausgewählter Philosophen zu erarbeiten, ihnen damit die Möglichkeit zu geben, dieses geistige Universum selbst weiter zu entdecken, kann ihnen helfen, deutsche Geistesgeschichte, Geschichte und Kultur besser zu verstehen, aber auch an heutigen Diskursen teilzuhaben. In diesem Sinne kann auch die antike griechische Philosophie relevant sein, z.B. wenn sich die Lernenden für die Wurzeln der abendländischen Kultur interessieren²⁰⁶. Aus interkultureller Sicht spricht vieles dafür, auch Beiträge unter anderem der antiken chinesischen oder indischen Philosophie einzubeziehen und den Unterricht schließlich generell auf Texte, Themen und Autoren der internationalen Philosophie auszuweiten. Dabei können historische Zusammenhänge, Verbindungen und Konvergenzen zwischen den Philosophien und Philosophen gezeigt werden²⁰⁷.

In diesem Zusammenhang können bereits in der Phase des Anfängerlernens multinationale „Erinnerungsorte“ wie Immanuel Kants Königsberg untersucht, Steckbriefe oder Stadtporträts im Rahmen von Projekten wie der Planung einer Städtereise entworfen werden.

²⁰⁵ Auch in angloamerikanischen Anthologien wichtiger Philosophen (Vgl. beispielhaft Daignan 2010) ist der Anteil deutscher bzw. deutschsprachiger Philosophen hoch. So sind in B. Daignans „The 100 Most Influential Philosophers Of All Time“ ein Drittel der vorgestellten Philosophen seit Beginn der Neuzeit Deutsche oder deutschsprachig. Mehrere von ihnen, z.B. I. Kant, wirken bis heute auf die nachfolgende Philosophie (a.a.O. S. 188). Selbst unter weltweit bekannten Philosophen der Gegenwart finden sich immer noch zahlreiche deutschsprachige Theoretiker wie Gadamer, Popper, Jonas, Luhmann und Habermas (siehe u.a. Hennigfeld; Jahnsohn 2005).

²⁰⁶ (Vgl. hierzu beispielhaft Gadamer 1996, S. 9)

²⁰⁷ Hier sei u.a. an die Vermittlung der griechischen Philosophie über die arabische Philosophie nach Europa oder an das wechselseitige Interesse von Leibniz und chinesischen Philosophen erinnert.

Bei einer interkulturellen Öffnung des Unterrichts ist es sinnvoll, sich auf den Ansatz der Interkulturellen Philosophie zu beziehen. Dabei handelt es sich um eine macht- und hierarchiekritische Strömung innerhalb der heutigen Philosophie, der es darum geht, aus einer anti-eurozentrischen Perspektive die „Stimmen der anderen“ – v.a. der nicht-okzidentalen Philosophie - in Forschung und Lehre zu Gehör zu bringen (Vgl. Wimmer o. J.). Philosophieren soll dabei zunehmend „polylogisch“ Antworten auf philosophische Fragen entwerfen (Vgl. ebenda), philosophische Probleme sollen möglichst von unterschiedlichen kulturellen Traditionen aus gemeinsam diskutiert werden (Vgl. Wimmer 2004, S. 50). Philosophiehistorisch geht der Ansatz davon aus, dass sich an unterschiedlichen Orten der Welt, nicht nur in Griechenland, Philosophien herausgebildet haben. Weil diese Philosophien als kulturell verankert verstanden werden und auf den Austausch zwischen unterschiedlichen philosophischen Traditionen fokussiert wird, wird der Begriff der Kulturen eingeführt. Diese werden aber als nichthomogen, nichtessenziell verstanden, betont werden Prozeduralität und Unabgeschlossenheit von Kulturen (Vgl. Weidtmann 2016, S. 41). Mittels des Ansatzes der interkulturellen Philosophie können im Bereich des kulturellen Lernens im DaF-Unterricht gewisse „Inkonsistenzen“ des interkulturellen Ansatzes (Vgl. Altmayer u.a. 2021, S. 385ff.) aufgehoben werden. Dabei kommt es insbesondere darauf an, philosophische Fragen und Probleme aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven handlungs- und lernerorientiert zu bearbeiten, ohne Lernende und Lehrende homogenen Kulturen zuzuordnen.

5.2.3 Methoden der Philosophiedidaktik

In diesem Abschnitt stelle ich Methoden für den Philosophieunterricht vor, die auch beim Philosophieren in DaF eingesetzt werden können. Dabei beschränke ich mich beispielhaft auf die bewährten Konzepte von E. Martens und J. Rohbeck sowie auf das Theatrale Philosophieren.

Zunächst unterscheide ich mit Martens philosophische Erkenntnismethoden und Arbeitsmethoden von philosophischen Unterrichtsmethoden. Bei Letzteren werden mit Hilfe allgemeiner Unterrichtsmethoden philosophische Arbeitsmethoden so eingesetzt, dass Lernende philosophieren lernen (2013, S.

44). Dabei kann auch von verwandten Fachdidaktiken gelernt werden.²⁰⁸ Wichtig ist der Hinweis V. Steenblocks, bei der Arbeit mit Methoden nicht in einen „methodizistischen Trainingsglauben“ zu verfallen. Vielmehr geht es um den Erwerb von Methodenkompetenz²⁰⁹, so dass die Lehrenden und Lernenden Methoden reflektieren und gemeinsam die je nach Unterrichtssituation am besten geeignete auswählen können (Vgl. Steenblock 2009, S. 141). Gängige Verfahren des Philosophierens wie Dialog und Diskussion, Begriffsanalyse, Argumentieren und Textinterpretation (Vgl. Rohbeck 2019b, S. 58 f.) sind auch im DaF-Unterricht unverzichtbar. Hinzu kommen medien-gestützte Methoden wie das Lesen und Schreiben von Texten sowie Arbeits- und Sozialformen.

Für den Anfangsunterricht schlagen zahlreiche Autoren, so auch Martens, in historischer Perspektive den Rückgriff auf den Beginn des Philosophierens vor, weil es sich dabei, so die didaktische Argumentation, ebenfalls um ein elementares Philosophieren gehandelt habe. So würde etwa bei den Sokratischen Dialogen Platons angesetzt werden. Im DaF-Unterricht drängt sich auf, wie bereits weiter oben gezeigt, auch auf außereuropäische Philosophie einzugehen²¹⁰.

Martens beginnt mit *Sokratischer Methodenpraxis*, die 1. von alltäglich-konkreten Beobachtungen und Erfahrungen ausgeht, 2. eigene Deutungsmuster aufdeckt und verstehbar macht, 3. Begriffe analysiert und 4. das Argumentieren und Nachdenken über ein Problem immer im Dialog durchführt (a.a.O., S. 48 ff.). Dieses Methodenformat ist gut für den Start ins Philosophieren in DaF geeignet, zumal es vor allem auf die Untersuchung ethischer und politischer Probleme zugeschnitten ist.

²⁰⁸ Martens unterscheidet methodologisch einen deduktiven Weg, der von den Methoden der unterschiedlichen philosophischen Strömungen und einen induktiven Weg, der von der philosophischen Praxis ausgeht, räumt aber ein, dass beide Wege einander bedingen bzw. ergänzen. Er präferiert gleichwohl einen induktiven, weil an der Praxis orientierten Weg (ebenda).

²⁰⁹ Siehe zu Methodenkompetenz u.a. Martens (Martens 2010, S. 171)

²¹⁰ Sicher ist, dass zumindest in Indien und China parallel zur Entstehung der griechischen Philosophie ein eigenständiges Philosophieren einsetzte. Zu bedenken ist dabei, dass die chinesische Philosophie aufgrund ihrer dezidiert lebens- und gesellschaftspraktischen Orientierung für philosophische Anfänger besser geeignet scheint als die stark dem Religiösen verbundene indische Philosophie (Vgl. u.a. Aster 1998).

Als Erweiterung unter anderem um Sprachanalyse und allgemeine philosophische Themen kann die *Aristotelische Methodenreflexion* genutzt werden. Aus beidem entwickelt Martens ein *Integratives Methodenparadigma*, das die Entstehung elementarer Philosophie aus dem Alltagsdenken und die Integration unterschiedlicher Methoden (phänomenologische, hermeneutische, analytische, dialektische und spekulative Methode; zur unterrichtspraktischen Anwendung siehe Martens a.a.O. S. 56) einschließt. Bei allen handelt es sich - und das macht sie für den DaF-Unterricht interessant und einsetzbar - um „elementare Methoden philosophischen Denkens“, die sich auch im Alltagsdenken finden (a.a.O., S. 54). Martens legt Wert auf die Aussage, dass diese fünf grundlegenden Methoden keinen starren Rahmen bilden, dass sie miteinander vernetzt sind, in unterschiedlichen Kombinationen variiert werden und durch weitere ergänzt werden können (ebenda). Sie genügen dem Anspruch, in DaF anspruchsvolle, gut strukturierte Philosophiesegmente zu gestalten. Die Methoden können variabel eingesetzt werden, um bis zu einem begründeten Urteil zu gelangen. Die Offenheit des Philosophierens wird dabei durch das Modell der nach oben offenen Spirale bzw. „Methodenschlange“ symbolisiert (Vgl. a.a.O., S. 56).²¹¹ Aus Martens' fünfstufigem Verfahren oder auch „Fünf-Finger-Methode“ (Vgl. u.a. 2019b, S. 111) kann man übernehmen, wie dogmatische, einseitige Anwendungen durch die wechselseitige Vermittlung von Methoden vermieden werden können. Im Folgenden werden die Methoden kurz erklärt:

1. Phänomenologische Methode: Ausgehend von problematischen Erfahrungen der Alltagswelt. Hierbei handelt es sich um eine grundlegende, unverzichtbare Methode in einem lerner- und handlungsorientierten DaF-Unterricht (Vgl. Martens 2013, S. 68 ff.).

²¹¹ Die Fachdiskussion um Methodenablehnung, -monismus oder -pluralismus ist für Philosophieren in DaF nur bedingt relevant. Sicher steht ein pluralistischer Ansatz einem Fach, in dem naturgemäß unterschiedliche Kulturen, Weltanschauungen und Wertsysteme aufeinanderstoßen, gut zu Gesicht. Wichtiger ist, einen einsetzbaren Baukasten von erprobten Methoden zur Verfügung zu haben.

2. Hermeneutische Methode: Einbeziehung und Auslegung von klassischen Texten in bzw. für das Philosophieren. Hier lassen sich unter anderem dekonstruktivistische Verfahren einordnen (Vgl. a.a.O., S. 76 f.).²¹²

3. Analytische Methode (linguistic turn): Untersuchung von Begriffen und Argumenten. Diese Methode ist nach meiner Erfahrung beim Philosophieren in DaF unverzichtbar, u.a. ganz praktisch zur Wortschatzsicherung. Voraussetzung dafür ist das logische bzw. philosophische Verständnis der Relativität von Begriffen (Vgl. a.a.O., S. 82 f.)²¹³.

4. Dialektische Methode: Dialog bzw. Wortstreit zur Klärung von Begriffen und Widersprüchen, Erkenntnisgewinnung. Ausgangspunkt sind widersprüchliche Erfahrungen oder Aussagen (Vgl. a.a.O., S. 88 f.). Die dialektische Methode kann auch von Einzelnen im Nachdenken ausgeübt werden, in DaF dürfte dies allerdings nur zur Vorbereitung eines angestrebten Dialogs eine Rolle spielen. Dieser hat beim Philosophieren in DaF seinen festen Platz und sollte in jeder Unterrichtseinheit z.B. als Debatte oder Problemdiskussion stattfinden.²¹⁴

5. Spekulative Methode: Einsatz von intuitiv-kreativem, phantasiereichem Denken (Vgl. a.a.O., S. 92 ff.).²¹⁵ Dass diese Methode beim Philosophieren in DaF eingesetzt wird, liegt auf der Hand: Gerade im Anfängerunterricht ermöglicht sie Phasen des spielerischen, motivierenden Philosophierens. Der Lehrperson obliegt es, diese Phasen methodisch und zeitlich zu begrenzen

²¹² Hier warnt Martens vor der Gefahr der Autoritäts- und Textgläubigkeit. Ob, in welchem Maße und welche Texte beim Philosophieren in DaF genutzt werden, hängt von der konkreten Situation im Sprachkurs ab (ebenda).

²¹³ Begriffe, so müssen die Lernenden verstehen, sind künstliche Erzeugnisse, die zwar durchaus in Korrelation zur empirischen bzw. Lebenswelt stehen können, aber immer aus einer bestimmten Perspektive entworfen wurden. Außerdem stellen Begriffe immer eine Reduktion der Komplexität von Realität dar (Vgl. Gloy 2014, S. 97 f.). Eine wirkliche Übersetzung von Begriffen zwischen verschiedenen Sprachen kann nur erfolgreich sein, wenn dieser Determinismus klar ist.

²¹⁴ Dies korrespondiert mit der Aussage Martens', dass der reale Dialog der dem dialektischen Denken gemäß sei (Vgl. ebenda).

²¹⁵ Spekulation gilt in der Philosophiegeschichte nicht erst seit Descartes und Kant als Inkarnation des weltfremden, ergebnislosen Phantasmagorierens. Im weiteren Sinne gehört es aber Martens zufolge „als ein notwendiges Moment zur Philosophie hinzu, verstanden als Intuition, kühne Hypothesenbildung, Phantasie und Kreativität“ (ebenda). Martens verweist auf methodengestütztes Spekulieren u.a. bei Platon, etwa in Form von Gedankenexperimenten, in Peirce's Theorie der Abduktion sowie bei E. Bloch (Vgl. ebenda).

und damit die Spekulation immer wieder „einzufangen“ und in das Methodenparadigma einzuordnen.

Aus den Denkmethoden leitet Martens schließlich systematisch Arbeitsmethoden und Unterrichtsmethoden ab (Vgl. a.a.O., S. 96 ff.), von denen hier einige exemplarisch aufgeführt werden. Als Beispiel für eine *lebensweltlich-phänomenologische* Herangehensweise erläutert er, wie das Thema „Mensch und Raum“ bei einem Stadtspaziergang mit entsprechenden Arbeitsaufträgen untersucht werden kann (Vgl. a.a.O., S. 100). Auch Schreibmeditationen oder szenisch-pantomimische Darstellungen seien denkbar (ebenda). Das Prinzip der *Problemkonstituierung* setze immer an tatsächlichen, konkreten Problemen der Lerner an oder an solchen, die für sie unmittelbar nachvollziehbar sind (Vgl. a.a.O., S. 101). Dies muss natürlich für jeden Kurs konkretisiert werden. Die *philologisch-historische Methode* zur Klärung von Begriffen und Kontexten in Texten (Vgl. a.a.O., S. 104) ist über das Philosophieren hinaus für DaF-Lernende relevant, etwa für Literaturtexte oder als Wissenschaftspropädeutik. Insgesamt kann man bei Martens Konzept von einem fein austarierten System ineinandergreifender spezifisch philosophischer und allgemeiner Unterrichtsmethoden sprechen von der Verwendung von Syllogismen und der Identifizierung naturalistischer Fehlschlüsse bis zu Dialogen und Sokratischen Gesprächen, bildlichem, schreibendem und meditativem Denken. (Vgl. a.a.O. S. 95 ff.) Die Vorteile von Martens' integrativem Methodenparadigma und dem Graduierungsmodell liegen für Philosophieren in DaF in seiner Anwendbarkeit und Adaptierbarkeit für unterschiedlichste Lernergruppen²¹⁶.

Bei der Vermittlung zwischen der Philosophie und den Lernenden unterscheidet J. Rohbeck drei Ansätze: 1. die Abbildtheorie, die den Philosophieunterricht als Abbild der Theorie verstehe, 2. die Konstitutionstheorie, die die Philosophie über den Dialog mit der Didaktik verbinde, und 3. sein eigener *Transformativer Ansatz*, der in Abgrenzung von den beiden erstgenannten Ansätzen den Unterschied zwischen Philosophie und Didaktik hervorhebt und didaktische Reduktion und Elementarisierung ablehnt (Vgl. Rohbeck

Zum Beispiel empfiehlt Martens „bei einem weniger begrifflich-diskursiven Sprachvermögen ein eher phänomenologisches Philosophieren“.²¹⁶ (Vgl. a.a.O., S. 145)

2019b, S. 53 ff.). Rohbeck geht dagegen von der Strategie des didaktischen Diskurses aus, der „die Auswahl und Modifikation des Übertragenen bestimmt“ (a.a.O., S. 56). Sein Konzept ist auch deshalb für die DaF-Landeskunde interessant, weil es sich an der modernen Diskurstheorie orientiert: „Demnach erhalten Begriffe und Argumente ihre Bedeutung durch den *Kontext*, in dem sie innerhalb bestimmter Diskurse stehen.“ (Vgl. ebenda; Hervorh. i. Original) Mit dem Kontext ändere sich auch die Bedeutung der Begriffe und Aussagen (Vgl. ebenda).²¹⁷

Der Kerngedanke der Transformativen Didaktik besteht in der Transformation der philosophischen Denkrichtungen in philosophische Unterrichtsverfahren bzw. Praktiken, die von den Lernenden erlernt werden können (Vgl. a.a.O., S. 57). Rohbeck unterscheidet dabei zwischen *allgemeinen Methoden* der Philosophie – wie Begriffe definieren und verwenden, logisch argumentieren, Gedankenexperimente verstehen und Urteile fällen – und den *besonderen Methoden* philosophischer Strömungen wie Analytische Philosophie, Konstruktivismus, Phänomenologie und Dialektik (Rohbeck 2019b, S. 58 f.). Deren Methoden muten für den philosophischen Laien oft esoterisch an. Rohbeck verweist jedoch darauf, dass sich diese Methoden auf Verfahren herunterbrechen lassen, die den Lernenden aus dem (Schul-)Alltag vertraut sind, wie: „beobachten und verstehen, analysieren und reflektieren, widersprechen und kritisieren, experimentieren und modifizieren“ (a.a.O., S. 59 ff.) Den Lehrenden kommt daher die Aufgabe zu, 1. die Methoden einzuführen, 2. bei den Lernenden Methodenbewusstsein zu befördern mit 3. dem Ziel der Methodenkompetenz (ebenda). Aus dieser Perspektive kommt es nicht auf möglichst umfassendes Faktenwissen über philosophische Denkrichtungen an, sondern auf Methodenkompetenz, die den Lernern auch im „normalen“ DaF-Unterricht von Nutzen ist. Dieses Vorgehen kann – auch mit Hilfe differenzierter und leicht verständlicher didaktischer Materialien (Vgl. z.B. Fröhlich; Langebeck; Ritz 2014; Runtenberg 2016) – in jedem fortgeschrittenen Sprachkurs nachvollzogen werden.

²¹⁷ Die Verbindung zwischen Philosophie und Didaktik ist bei Rohbeck also diskursiv: „Es wird also kein feststehender Inhalt übertragen, sondern das Übertragene gewinnt seine Bedeutung erst im Prozess der Übertragung in einen neuen Kontext.“ (Vgl. a.a.O., S. 56 f.)

Mit seiner *Didaktik Theatralen Philosophierens* will C. Gefert die Diskursivität des Philosophierens durch dessen seiner Ansicht nach „*leiblich wahrnehmbaren* Charakter“ ergänzen (Vgl. Gefert 2015, S. 240; Hervorh. i. Original). Er verweist dazu auf einen weiten Rationalitätsbegriff, der an symboltheoretische Ansätze E. Cassirers und Susanne K. Langers anschließt (Vgl. ebenda). Theatral-leibliche Ausdrücke seien ebenso wie diskursiv-argumentative Aussagen „*rational*, d.h. eine symbolische Ausdrucksform des menschlichen Geistes“ (Vgl. ebenda). Gefert geht es darum, beide Ausdrucksformen beim Philosophieren, u.a. bei der Interpretation von Texten, organisch zu verbinden (Vgl. a.a.O., S. 241). So könnte ein philosophisches Problem zum einen diskursiv erörtert und zum anderen in einer kleinen Theaterszene improvisiert und konkret dargestellt werden. Diese Szene werde später zum „möglichst *präzisen* theatralen Symbol“ fortgeführt und münde schließlich in eine Performance (Vgl. ebenda; Hervorh. i. Original). In einem mehrphasigen Erarbeitungs- und Reflexionsprozess ergänzen und durchdringen sich diskursive und präsentative Ausdrucksformen wechselseitig (Vgl. a.a.O., S. 243). Ein derartiges Theaterprojekt ist vergleichsweise aufwändig, aber Lehrende und Lernende können dazu Geferts Unterrichtsvorschlag (Vgl. ebenda) aufgreifen. Theatrales Philosophieren ist eine interessante Alternative zum rein argumentativen Philosophieren, es spricht die komplette Persönlichkeit an und knüpft an die Freude von jugendlichen Lernenden an Darstellendem Spiel an. So kann diese moderne Methode des Philosophierens auch im DaF-Unterricht diskursive Philosophiemethoden ergänzen, generell zur Methodenvielfalt und zur Diversifizierung des Unterrichts beitragen sowie Lernende auf besondere Weise motivieren.

5.3 Medien und Materialien

5.3.1 Digitalität und Multimedialität

Wie in der DaF-Praxis sind auch in der philosophischen Praxis digitales Lernen²¹⁸ und die Nutzung unterschiedlichster Medien und Genres etabliert, so dass sich Philosophieren im DaF-Unterricht auch in diesem Bereich auf die

²¹⁸ Zur weltweiten Verbreitung von E-Learning im Philosophiebereich siehe u.a. den UNESCO-Report. (Vgl. 2007, S. 109)

Philosophiedidaktik stützen kann²¹⁹. Auf das komplexe Gefüge aus Chancen, Potenzialen und Herausforderungen durch Digitalität sowie Medialität, Multi-medialität und Hypermedialität im und für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Badstübner-Kizik 2019, S. 17ff.) muss auch beim Philosophieren in DaF reagiert werden²²⁰. Dabei ist für das kulturelle Lernen auch hier insbesondere der reflexive und selbstreflexive Charakter der Philosophie interessant²²¹. Neben der Reflexion des Technikeinsatzes muss Philosophieren aus dem eigenen Selbstverständnis heraus digitales Lernen u.a. aus medienethischer Perspektive kritisch reflektieren und begleiten²²². Hier ist anzumerken, dass digitales Lernen nicht mit dem Einsatz von digitalen Medien gleichzusetzen ist, sondern dass es den Sprung auf eine neue Ebene lerner- und handlungsorientierter Didaktik bedeutet. So weist K.-B. Boeckmann zu Recht darauf hin, dass digitale Technologien, wenn sie nicht in ein didaktisches Konzept eingebunden sind und keinen „Mehrwert“ erbringen, sogar zu einem methodisch-didaktischen Rückschritt im Unterricht führen können (Vgl. Boeckmann 2008, S. 51 f.). Damit ein digitaler Mehrwert erbracht wird, sind unter anderem „lernfördernde, motivierende und mediengerechte Arbeitsformen [...] wie Recherchieren im Netz, Kommunizieren im Netz und Publizieren im Netz“ (ebenda) einzusetzen. Digitale Medien und Technologien beim Philosophieren zu nutzen, ist also dann sinnvoll, wenn das Philosophieren nicht infolge des Einsatzes der Technik in den Hintergrund gerät, wenn es in ein didaktisches Konzept eingebunden ist und die Mediennutzung philosophisch und ethisch reflektiert wird.

²¹⁹ A. Krommer hat zwar sicher nicht ganz unrecht, wenn er in Teilen der Philosophiedidaktik noch immer eine „implizite Verengung des Textbegriffs“ ausmacht. (Vgl. Krommer 2019) Dennoch ist generell die Vielfalt der im Philosophieunterricht genutzten Medien und Textsorten heute schon viel größer als allgemein bekannt. (Vgl. Steenblock 2009, S. 195 f.)

²²⁰ Zu Digitalisierung und Digitalisierungskritik im Philosophieunterricht siehe u.a. M. Bohlmann (2022)

²²¹ Philosophieren in DaF vermag dank seiner Methodik die emanzipatorisch-reflexive Dimension und dank seiner Handlungsorientierung die kreative Dimension des Lernens fördern (Zur Begrifflichkeit siehe Badstübner-Kizik a.a.O., S. 19).

²²² Dabei sollten digitale Medien nicht selbstzweckhaft eingesetzt werden. So macht J. Roche darauf aufmerksam, dass es auf die didaktische Auswahl ankommt: „Gestützt werden kann die Nutzung authentischen Lernmaterials durch Ressourcen und – im Bereich computerbasierten Lernens durch – instrumentell-explorativ-referentielle Programme, bei denen der authentische, kommunikative Werkzeugcharakter im Mittelpunkt steht.“ (Roche 2016, S. 470)

Digitalisierung und digitales Lernen sollten nicht nur für die Lehrperson bei der Unterrichtsplanung und -durchführung, sondern im Sinne eines lernerorientierten Unterrichts und von Lernerautonomie auch im Kursgespräch selbst Thema sein, da es sich hierbei sowohl um ein didaktisch-methodisches als auch um ein lebensweltlich-existenzielles Thema handelt²²³. So sind beim Philosophieren in DaF über Probleme der Mediennutzung hinaus Fragen der Medienethik zu diskutieren.²²⁴ Dabei gilt es herauszuarbeiten, dass infolge der Digitalisierung Orientierungs- und Fachwissen sowie Urteilskraft und Persönlichkeitsbildung nicht in geringerem, sondern in höherem Maße gefragt sind (Vgl. Nida-Rümelin; Weidenfeld 2018, S. 159). Mit fortgeschrittenen Lernenden können auch Lernziele reflektiert werden, einschließlich der Frage, wie bestimmte Medien in die Erreichung bestimmter Lernziele eingebunden werden können.²²⁵

Praxiserprobte Ansätze zur Nutzung des Internets für den DaF-Landeskundeunterricht finden sich u.a. bei C. Steinmann (Vgl. Steinmann 2015, S. 44). Ihr Ansatz, dass die Lernenden selbstständig Fragen und Themen bestimm-

²²³ Die digitale Revolution wälzt nicht nur das Lernen und Unterrichten, sondern die gesamte Gesellschaft radikal um (siehe u.a. Dräger; Müller-Eiselt 2015, S. 8 ff.). Chancen und Gefahren einer totalen Digitalisierung müssten in allen Schulformen Fächern diskutiert werden, wenn man im Sinne eines "digitalen Humanismus" (Vgl. Nida-Rümelin; Weidenfeld 2018) einer technizistisch-ökonomistischen Zukunftsgestaltung zuvorkommen will. müssen die. Dies geht sehr viel weiter als die pragmatische Diskussion über Art und Umfang digitaler Lernangebote, die sich infolge der Covid-19-Pandemie seit 2020 intensiviert hat.

²²⁴ Dies kann unter anderem über die Differenzierung zwischen einer humanistischen, an Bildung orientierten "Wissensgesellschaft" und einer am Markt orientierten "Datengesellschaft" geschehen (Vgl. Nida-Rümelin; Weidenfeld 2018, S. 160). Bei der Erörterung dieses Themenkomplexes sind auch erkenntnistheoretische und wissenschaftstheoretische Fragen von Belang. Mit den Lernenden, insbesondere künftigen Studierenden, ist hier herauszuarbeiten, dass trotz der revolutionären Entwicklung der Digitalisierung, der Computertechnik und Künstlicher Intelligenz (KI) "erst die Bewertung, Einordnung und Interpretation von Daten [...] Wissen konstituieren (kann)". (ebenda)

²²⁵ Die zum Teil exzessive Smartphonennutzung Heranwachsender ist ein Problem. Gleichwohl kann es sinnvoll sein, es als digitales Medium im Unterricht einzusetzen, wenn, wie mein Philosophiekurs in Hanoi (u.a. 2015/2016) und ich es getan haben, genaue Regeln für die Benutzung verhandelt und eine medien- bzw. glücksethische Diskussion geführt werden. Grundprämisse war, dass die Lernenden im Sinne von Autonomie und Selbstkompetenz lernen müssen, mit Medien und Technik umzugehen. Auch im DSH-Vorbereitungskurs (2017/2018) am Studienkolleg in Dessau (Sachsen-Anhalt) war die Smartphone-Nutzung ein Thema: Da ausnahmslos alle Lernenden das Handy immer benutzten, u.a. zum Googeln von Vokabeln und Grammatikproblemen, wurde dies zwangsläufig zum Thema eines Aushandlungsprozesses. Darüber hinaus wurde die Handynutzung anhand eines Leseverstehenstextes zu einem ethischen Diskussionsthema. Die Lernenden hatten zuvor als Hausaufgabe das Textverständnis gesichert, Leseverstehensfragen beantwortet und selbst Fragen zum Text formuliert. Aus dem Leseverstehen entwickelte sich eine medienkritische Debatte und daraus eine philosophische Diskussion zu Fragen wie Freiheit und Sinn des Lebens.

men, dass sie ihren Rechercheprozess selbst zum Gegenstand zu machen, indem sie Recherche und Suchstrategie protokollieren (Vgl. ebenda), lässt sich gut mit der Autonomieorientierung und Reflexivität der Philosophie verbinden²²⁶. C. Badstübner Kizik macht zurecht darauf aufmerksam, dass der Fokus nicht auf neue Medien verengt werden dürfe.²²⁷ Es gehe vielmehr um die Frage, mit welchen Medien es gelinge, für die Lernenden lebensweltlich relevante Fragen und Themen zu erschließen, „[...]um ‚echte‘ Probleme zu lösen“. (a.a.O. S. 31) Über diesen lebensweltlich und problemorientierten Ansatz lässt sich auch Philosophieren in den DaF-Unterricht einbinden²²⁸. In diesem Sinne ist multimediales Arbeiten auch beim Philosophieren in DaF sinnvoll, weil es einen flexiblen, abwechslungsreichen und problem- und lernerorientierten Einstieg ins Philosophieren ermöglicht und die Hemmschwelle zum Philosophieren bei Lehrpersonen und Lernenden senken kann.

5.3.2 Arbeit mit präsentativen Medien - Bilder und Filme

Der sowohl rezeptive als auch produktive Umgang mit präsentativen Medien – vor allem Bilder und Filme, aber auch Comics²²⁹ und Musik (Vgl. Peters 2015, S. 277 ff.) – ist in der modernen Philosophiedidaktik selbstverständlich geworden. Dies gilt in besonderem Maße für Bilder, was nicht nur eine pragmatische Reaktion auf die Tatsache ist, dass Bilder einen quantitativ wie qua-

²²⁶ Dies gilt auch für Steinmanns Vorschlag, virtuelle Reisen zu planen. Lernende können z.B. Reisen zu Orten „buchen“, an denen bedeutende Philosophen gewirkt haben. Dies kann mehrdimensional als Untersuchung von Erinnerungsorten, als Workshop, bei dem Lernende Orte bzw. Philosophen des je eigenen Landes vorstellen sowie die Wirkung und Wandel der (Be)Deutung untersucht werden. (a.a.O., S. 45 f.)

²²⁷ Unterschiedliche Voraussetzungen bei den Lernenden seien zu beachten, u.a. „[...] unterschiedliche Lerntraditionen in Bezug auf Medien und Sprache, verschiedene Sprachensettings und Sprachenfolgen oder etwa Unterschiede in den technischen und (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen [...]“. (ebenda S. 21)

²²⁸ D. Miladinovic verweist in pragmatischer Perspektive auf die zunehmende Bedeutung von Medien und deren Verbreitung durch Anbieter wie Netflix und durch soziale Netzwerke wie Instagram (Miladinovic 2019, S. 240). Diese Tendenz müsse sich auch in der Bildung und im Fremdsprachenunterricht widerspiegeln, „[...] es wäre geradezu fahrlässig, wenn dieser lebensweltliche Einfluss ignoriert und aus dem Bildungskontext herausgehalten würde“ (ebenda).

²²⁹ Zum Potenzial von Comics beim Philosophieren siehe u.a. Peters (2015, S. 284 ff.)

litativ zunehmenden Raum in der heutigen Medienwelt einnehmen²³⁰, sondern auch in einer veränderten Bewertung des Mediums begründet liegt (Vgl. u.a. Peters a.a.O.; Runtenberg 2016, S. S. 39 ff.). Die Sorge vor der Verdrängung anderer Medien durch Bilder tritt in den Hintergrund²³¹, stattdessen sehen heute viele Didaktiker in der Arbeit mit Bildern ein großes didaktisches Potenzial, unter anderem im Sinne eines einfacheren Zugangs zum Philosophieren. So betont V. Steenblock, Bilder könnten Lebensverhältnisse verstehbar machen (2019, S. S. 178 f.). Auch B. Rolf versteht Bilder als Brücke zwischen abstrakten Zusammenhängen und der Lebenswelt der Lernenden²³². Es gehe nicht um eine Reduktion auf Visuelles, sondern um ein Ansetzen an „Auffassungsgewohnheiten“ der Lernenden sowie unterrichtsmethodisch um Problemeröffnung und Motivation (Maeger; Pfeifer; Rolf o. J.). Dank ihrer „ikonischen Eigentümlichkeiten“ für den Unterricht interessant, können sie, wie S. Maeger betont, zusammen mit philosophischen Gesprächen und Texten insbesondere für die Bearbeitung phänomenologischer, hermeneutischer und spekulativer Themen wirkungsvoll eingesetzt werden (ebenda). Im Philosophieunterricht würden Bilder unter anderem zum Zweck der Aufklärung als Manipulationsmittel, zur Selbsterkenntnis als Ausdrucksmittel und zur Verständigung als Kommunikationsmittel untersucht. (ebenda) Für die Bildanalyse kann Maegers fünfschrittiges Schema übernommen werden: Erster Eindruck, Inhaltliche Analyse, Formale Analyse, Metaphorische Analyse und Interpretation (Vgl. Maeger 2002, S. 27 hier zit. nach Peters a.a.O., S. 280 f.).

In meiner Perspektive Philosophieren in DaF ist vor allem das originäre reflexive Potenzial des Philosophierens für die Arbeit mit Bildern im Unterricht bedeutsam. Im Folgenden nenne ich einige Aspekte, die das kulturelle Ler-

²³⁰ In ihrem Plädoyer für eine moderne Bilddidaktik verweist C. Runtenberg darauf, dass Bilder in jeder Form gerade für die jüngere Generation – also die DaF-Klientel - immer mehr an Bedeutung gewinnen (Vgl. Runtenberg 2016, S. 39).

²³¹ Es geht also eher um Ergänzung und Diversifizierung. So betont S. Maeger: „Bilder ersetzen nicht andere Medien im Philosophie-Unterricht, sondern sie treten hinzu.“ (Maeger et al, a.a.O.)

²³² „Beispielsweise lassen sich Claude Monets Gemälde der Kathedrale von Rouen bei unterschiedlichen Lichtverhältnissen gut dazu verwenden, John Lockes Unterscheidung von Primären und sekundären Qualitäten anschaulich zu machen und in den Erfahrungshorizont von Schülerinnen und Schülern zu holen.“ (Rolf ebenda)

nen in DaF bereichern können. Hier ist zunächst der reflexive Umgang mit der „Bilderflut“ zu nennen, mit der heutige Lernende umgehen müssen – ein Aspekt, den u.a. C. Runtenberg hervorhebt²³³ (a.a.O., S. 39). Die philosophische Reflexion als Beitrag zur Medienkompetenz befähigt, wie V. Pfeifer betont, die Lernenden, „[...] Bilder zu dekodieren (sic!), ihre Wirkmechanismen zu analysieren“ (Maeger; Pfeifer; Rolf o. J.). Im Unterricht könnten z.B. Schlüsselbilder²³⁴ ideologiekritisch auf verdeckte Normen und Werte untersucht werden und Bilder könnten die Begriffsanalyse unterstützen. Für DaF ist auch die „kompensatorische Funktion“ relevant, die B. Rolf dem Philosophieren mit Blick auf den pictorial turn zuschreibt, der „die Gefahr der Verkümmern der Sprache und damit des diskursiven und reflexiven Denkens“ mit sich gebracht habe (Maeger et al. a.a.O.).

Bilder können für Philosophieren in DaF auf allen Niveaustufen, auch schon im Anfängerunterricht, sowie in allen Unterrichtsphasen – vom Problemeinstieg über die Erarbeitungsphase bis zur Sicherung der Ergebnisse – eingesetzt werden.²³⁵ Die Bilder können von der Lehrperson – z.B. für die Hinführung – aus dem Alltag, aus Zeitschriften oder aus Philosophielehrwerken ausgewählt, aber auch von den Lernenden selbst im Internet gesucht werden. Sehr motivierend und aktivierend sind beispielsweise Gruppenarbeiten, bei denen die Lernenden selbst Cartoons bzw. Bild-Text-Collagen entwickeln und dann von der Bild-Textarbeit zur Spracharbeit, z.B. zur Interpretation der Bilder oder der Formulierung von Fragen und im nächsten Schritt zum Philosophieren übergehen. Die philosophische Reflexion kann helfen, den Einsatz von Bildmedien im DaF-Unterricht auch auf der Metaebene zu begleiten und

²³³ V. Pfeifer drückt es unter Verweis auf den pictorial turn noch prononcierter aus: Philosophische Reflexion sei unverzichtbar, um „[...] zu verhindern, dass wir angesichts einer solchen multimedialen Überflutung zu hilflosen Bildanalphabeten werden“ (Vgl. Maeger; Pfeifer; Rolf o. J.).

²³⁴ V. Pfeifer nennt sie analog zu sprachlichen Stereotypen „Visiotype.“ (ebenda)

²³⁵ Vgl. „In einer Einstiegsphase sind Bilder durch ihre Deutungsoffenheit und Anschaulichkeit ein ideales Medium für eine Explikation von Vorwissen und Vorverständnissen. In der Problematisierungs- bzw. Erarbeitungsphase findet in der Regel ein „Dialog“ zwischen Bild und Text statt. [...] Welche Bildelemente treffen prägnant den Text, wo gehen sie über ihn hinaus, verselbständigen sich oder führen sogar in die Irre. Oder: welche Textelemente werden in der Sprache des Bildes wie kodiert? Zur Überprüfung und Ergebnissicherung können Bilder grundsätzlich im Sinne einer Kontrastierung oder Generalisierung eingesetzt werden.“ (Pfeifer a.a.O.)

damit einen souveränen Umgang der Lernenden mit Unterrichtsmedien zu fördern.

Die Arbeit mit Filmen ist heute sowohl in der DaF-Didaktik als auch in der Philosophiedidaktik so etabliert, dass das *Philosophieren mit Filmen* besonders anschlussfähig für die DaF-Didaktik ist. Filme und Videoclips mit philosophischen Themen gehören heute zum viel genutzten Medium im Philosophieunterricht mit Kindern und Jugendlichen. Viele Fachdidaktiker sehen zunehmende Chancen in der Nutzung dieses Mediums²³⁶ (Vgl. u.a. Steenblock 2015b, S. 294 ff.). Im Folgenden nenne ich einige der Gründe: 1. werden in Filmen viele der großen philosophischen Fragen und Themen aufgegriffen, bearbeitet und anschaulich dargestellt, 2. ermöglichen sie - wahlweise mit Untertiteln - einen leichten Zugang für die mit der permanenten Präsenz von Bildmedien aufgewachsenen und geschulten Lernenden²³⁷, 3. können sie für Philosophieren in DaF einen multiplen Beitrag als Motivationsschub, als philosophischer Anstoß, als Hör-, Seh- und Sprachmedium leisten (Bei entsprechender Vorbereitung können auch schriftliche Aufgaben mit einbezogen werden.) und tragen, wenn sie von den Lernenden selbst vorgeschlagen werden, in besonderer Weise zum lernerzentrierten Unterricht bei²³⁸, 4. ermöglichen Filme den Lernenden, abstrakte philosophische Themen mit ihrer eigenen Lebenswelt in Verbindung zu bringen (Vgl. Peters; Peters; Rolf

²³⁶ V. Steenblock hebt hervor, dass das Medium Film in der Lage ist "(...) philosophische Fragestellungen zu verdichten und in Bildern zu erläutern" (2009, S. 181). Peters et al. betonen, "(...) dass der Film in seiner Virtualität ein geeignetes Medium sein kann, philosophische Einsichten zu vermitteln." (Peters; Peters; Rolf 2014, S. 5)

²³⁷ Deshalb beziehen sich populärwissenschaftliche Philosophiedarstellungen auch immer öfter auf Film-Dystopien wie „Matrix“ oder „I,Robot“ (Vgl. u.a. Nida-Rümelin; Weidenfeld 2018).

²³⁸ Filme sind das Medium, das mit Abstand am häufigsten in meinem Unterricht von Lernenden vorgeschlagen wurde, wenn ich sie befragte und zwar unabhängig vom Lehr-Lern-Kontext. Lernende übernahmen hochmotiviert die Vorbereitung ganzer Unterrichtssegmente, bei denen ausgewählte Filmausschnitte an die Identifizierung und gemeinsame Erörterung philosophischer Probleme heranführten. Dem ging voraus, dass die betreffenden Lernenden bei der individuellen Rezeption eines Filmes bestimmte Fragen und Themen erkannten, die sie im Unterrichtsgespräch vorstellen bzw. denen sie weiter nachgehen wollten. Die Tatsache, dass das Thema aus der Klasse selbst kam, brachte einen mehrfachen Motivationsschub: Die Diskussion wurde deutlich belebt, zumal Lernende häufig Themen erkennen, die von Gleichaltrigen geteilt werden, andere Lernende brachten danach ihrerseits Vorschläge ein, der Unterricht wurde so gewissermaßen zu einem außerschulischen Projekt der Schülerinnen und Schüler.

2014, S. 6)²³⁹. Peters et al. heben an dem Medium insbesondere „die Fähigkeit zu einer nahezu unbegrenzten Darstellung der Wirklichkeit“ hervor, womit es ein wesentliches Kriterium des Philosophierens nach Platon und Aristoteles – den Alltagsbezug - erfülle (ebenda), 5. Filme lassen philosophische Probleme und Fragestellungen „*erlebbar*“ werden und „*verdichten*“ sie, wie V. Steenblock betont (Vgl. 2015b, S. 294 Hervorhebung i. Orig.), sie helfen, abstrakte Probleme zu verstehen (Vgl. Steenblock 2019, S. S. 178 f.), 6. bietet das Hör-Seh-Verstehen bei der Filmrezeption insbesondere DaF-Lernenden einen leichteren Zugang zu philosophischen Problemen als Hör- oder Lesetexte²⁴⁰.

In Filmen findet sich eine Vielzahl philosophischer Themen aus unterschiedlichen Disziplinen von der Erkenntnistheorie über die Anthropologie bis zur Ethik (Vgl. u.a. Peters; Peters; Rolf a.a.O.). Eine *philosophische Filmanalyse* kann sich in DaF auch an die kulturreflexive Rezeption eines Films wie „Almanya. Willkommen in Deutschland“ (2011) anschließen. Nach der didaktisierten Behandlung des Films (Vgl. beispielhaft Arendt 2019) kann eine philosophische Untersuchung z.B. zu den anthropologischen Ursachen von Stereotypen bzw. exkludierender Identitäten oder zu kulturphilosophischen Aspekten folgen. Generell bieten sich gerade in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde Verbindungen zu philosophischen Fragen und Themen, die über Filme veranschaulicht werden können. Dabei kann Philosophieren mit neuen Konzepten der kulturwissenschaftlichen Landeskunde verbunden werden, beispielsweise wenn die Lernenden, wie C. Tonsern vorschlägt, kulturelle Deutungsmuster in Filmen herausarbeiten und so befähigt werden, an den im Film repräsentierten Diskursen teilzuhaben (Vgl. 2015, S. 28). Die Erreichung des Lernziels, „ein Bewusstsein für die Konstruiertheit von Kultur

²³⁹ Filme eignen sich, wie Peters et al. betonen, für „Transformationsprozesse in beide Richtungen: vom Anschaulichen zum Abstrakten und vom Abstrakten zum Anschaulichen.“ (ebenda) Die Autoren stellen in didaktisierter Form 21 Spielfilme vor, die aufgrund ihres Themas bzw. Inhalts besonders für den Philosophieunterricht geeignet sind. Mithilfe der Film-Didaktisierungen können Lehrende problemlos Doppelstunden oder mehrstündigen Projektunterricht vorbereiten.

²⁴⁰ Der Normalfall sollte, nicht allein aus Zeitgründen, die didaktisch aufbereitete Arbeit mit Ausschnitten sein. In DaF-Klassen kann es sinnvoll sein, die Grundlagen der Filmrezeption zu sichern oder diese vor dem Beginn des Einstiegs in den philosophischen Filmkurs zu erarbeiten.

und für kulturelle Deutungsmuster zu wecken“ (ebenda), kann durch eine kulturphilosophische Einordnung wirksam unterstützt werden²⁴¹.

Filme können auch für die Hinführung zur bzw. Vorentlastung für die Arbeit mit philosophischen Lesetexten eingesetzt werden, wie D. H. Schmitz vorschlägt (Schmitz 2019, S. 137). Filme seien leichter zugänglich, bequemer rezipierbar und unterhaltsamer als Lesetexte. Auch methodische Aspekte spielen eine Rolle: Für die Rezeption im Kurs seien sie leichter zerlegbar und wiederholbar. (a.a.O. S. 138) Ich habe beim Philosophieren in DaF ebenfalls positive Erfahrungen mit dem Einsatz von Trailern und Filmausschnitten zur Vorentlastung von philosophischer bzw. literarischer Textarbeit gemacht.

Im Philosophiekurs an der Sprachenoberschule CNN in Hanoi suchten Lernende Filme selbst aus, didaktisierten sie – teilweise mit Unterstützung der Lehrperson - und führten damit in ein neues Thema ein. Filme können auch eine Brücke zu und zwischen Literatur und Philosophie bilden. Ein Beispiel sind G. Basshams und E. Bronsons „Der Herr der Ringe und die Philosophie“ (2009), eine Sammlung philosophischer Essays zu J.R.R. Tolkiens Megaserie „Der Herr der Ringe“ und dessen gleichnamiger Verfilmung durch P. Jackson. Die Texte behandeln unterschiedliche philosophische Aspekte und Themen wie Macht, Moral, Glück, Umwelt und Technologie in Tolkiens Roman und können in diesem Sinne im Unterricht eingesetzt werden. Sie können direkt zunächst zum Leseverstehen und dann zur Diskussion eingesetzt werden. Sie können aber auch für die Lehrperson als Grundlage für die Erarbeitung philosophischer Unterrichtseinheiten zur Untersuchung von Textauszügen aus Tolkiens Text oder von Filmclips aus der Verfilmung dienen. Gleiches gilt für „Die Philosophie bei Harry Potter“ (Bassham 2010) und eine ganze Reihe weiterer Texte, die anhand beliebiger Buchtexte die darin aufgeworfenen philosophischen Fragen und Probleme erörtern. Sie knüpfen an den Gedanken der zeitgenössischen Philosophiedidaktik an, dass Philoso-

²⁴¹ Philosophieren unterstützt insbesondere die von Tonsen geforderte Orientierung auf Lernerautonomie: „Landeskundliches bzw. kulturelles Lernen wird dabei als ein Prozess verstanden, in welchem im Film zum Ausdruck kommende kulturelle Deutungsmuster von den Lernenden und nicht von den Lehrenden entdeckt, erklärt und ausgehandelt werden.“ (ebenda) Anhand des Filmsketchs „Polizeikontrolle“ (2004) von Kaya Yanar zeigt Tonsen, wie ein einfacher Filmclip zum „Gegenstand von authentischer Diskussion und von intensiver Reflexion über die kulturelle Konstruiertheit von Identitäten sowie über kulturelle Deutungsmuster werden kann“. (a.a.O., S. 32)

phie keine esoterische Sache ist, dass jeder Mensch philosophiert und dass die philosophischen Fragen der Lebenswelt der Jugendlichen im Vordergrund stehen. Die Auswahl an derartigen Texten ist inzwischen so groß, dass diese passgenau für Kurse und Altersgruppen ausgewählt werden können. Eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz solcher Texte im Unterricht ist, dass diese für die Lernenden eine lebensweltliche Referenz darstellen (Vgl. u.a. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006) und bei entsprechender Vorbereitung durch sie dechiffrierbar sind. Insofern ist es sinnvoll, die Lernenden von Beginn an bei der Auswahl von Texten einzubeziehen.²⁴²

5.3.3 Arbeiten mit Lesetexten

Philosophische Texte können bereits Anfängergruppen helfen, philosophische Ideen, Argumente und Denkmodelle kennenzulernen und mit deren Hilfe selbst fragen und argumentieren zu lernen. Das setzt voraus, dass es sich dabei um Texte handelt, die die Lernenden entschlüsseln können und die diese motivieren²⁴³ (Vgl. Fröhlich; Langebeck; Ritz 2014, S. 80). Als Impuls am Beginn einer Unterrichtseinheit sollen Texte den Lernenden Analogieschlüsse ermöglichen, damit sie ins Philosophieren kommen (Vgl. M. Fröhlich a.a.O., S. 106). Die Lehrperson muss in Abhängigkeit von Kriterien wie Sprachstand, Interesse und Motivation der Lernenden entscheiden, inwieweit sie Lesetexte und nicht etwa Filmclips oder -ausschnitte einsetzt, welche Art von Lesetexten sie einsetzt und wie sie die Vorentlastung organisiert. Die Texte sollten unter anderem danach ausgewählt werden, ob sie 1. von überzeitlicher Bedeutung, 2. inhaltlich leicht verständlich und 3. sprachlich einfach verfasst²⁴⁴ (Vgl. Martens 2003, S. 10) 4. kurz sowie von den Lernenden selbstständig zu erschließen und 5. auf ein bestimmtes Problem orientiert

²⁴² So können z.B. als Impuls populäre Formate wie die japanische Manga-Serie „Attack on Titan“ und die gleichnamige Verfilmung als Anime genutzt werden, die philosophische Themen enthalten.

²⁴³ Wie immer hat die Lehrperson auch beim Einsatz von philosophischen Texten zu sichern, „(...) dass deren sprachliche Gestaltung die Schüler fordert, aber nicht überfordert, und dass die Themen für die Schüler relevant sind“. (Wicke 2009, S. 67)

²⁴⁴ Laut Martens sind vor allem „Texte mit Metaphern, Bildern, konkreten Beispielen oder besonders verständlicher, begrifflich-argumentativer Sprache“ auszuwählen (ebenda). Die Faustregel bei M. Fröhlich et al lautet: „...kurz, zugänglich und elementar.“ (Fröhlich a.a.O., S. 106)

sind (Vgl. Krywalski 1996, S. 9). Bis einschließlich Sprachniveau B1 sollte vorzugsweise auf kurze Originaltexte mit Erläuterungen bzw. auf leicht verständliche Sekundärtexte zurückgegriffen werden²⁴⁵. H. Steinfath schlägt vor, Texten mit existenziellem Bezug den Vorzug zu geben und darüber hinaus nicht nur klassische philosophische Texte, sondern auch Texte wie die Paulusbriefe oder Texte der chinesischen Philosophie einzusetzen²⁴⁶. (Vgl. 2010, S. 123)

Gut zu erschließende philosophische Originaltexte liegen heute in einer Vielzahl vor. Dies gilt nicht nur für Texte der deutschsprachigen Popularphilosophie wie die von R. D. Precht, sondern insbesondere auch für wichtige Autoren der zeitgenössischen philosophischen Ethik wie den Amerikaner Peter Singer, der eine gut verständliche Prosa in der Tradition eines B. Russell schreibt und auch für jugendliche Lerner relevante Themen wie Bioethik, Umwelt und Klimawandel untersucht²⁴⁷ (Siehe u.a. Singer 2013).

Darüber hinaus kann auf eine Fülle für den Unterricht aufbereiteter und ausgewählter philosophischer Texte in Philosophielehrbüchern, Deutschlehrbüchern, kommentierten Textsammlungen (u.a. Martens 2003) und Methodenhandreichungen (u.a. Wittschieber 2014b) sowie Materialien der Bildungsministerien der Länder (siehe u.a. Hamburger Bildungsserver o. J.) zurückgegriffen werden. Inzwischen liegen auch Comics oder Graphic Novels mit philosophischem Gehalt auf hohem Niveau vor, mit denen DaF-Lehrende arbeiten können. Auch hier lassen sich DaF- und Philosophiedidaktik sinnvoll verbind-

²⁴⁵ Siehe u.a. „Philosophie“ von Stephen Law (Vgl. 2008) und F.M. Meyers „Illustrierte Geschichte der Philosophie“ (Vgl. 2016).

²⁴⁶ Lehrende können für Philosophieren in DaF auf kommentierte Textsammlungen zurückgreifen, die z.B. Informationen zu Leben und Werk der Philosophen und Einordnungen in die Philosophiegeschichte bieten (siehe u.a. Martens 2003)

²⁴⁷ Birnbacher und Hoerster plädieren dafür, deutsche Übersetzungen von englischsprachigen Ethik-Texten zu nutzen, da „die angelsächsische Ethik durch ihren weitgehenden Verzicht auf eine philosophische Fachsprache, ihre Vorliebe für klare Formulierungen und exakte Unterscheidungen sowie ihre bewußte Anknüpfung an die moralischen Probleme des Alltagslebens in besonderer Weise dazu geeignet ist, den Anfänger in die Probleme der Ethik einzuführen.“ (Birnbacher; Hoerster 2003, S. 7)

den²⁴⁸. Für Philosophieren in DaF ist die Arbeit mit Graphic Novels nicht nur wegen des medial interessanten Zugangs zu philosophischen Themen, sondern auch wegen ihrer Offenheit für Interpretationsvielfalt interessant.

Zu beachten ist, dass die Methodenkompetenz Texterschließung keineswegs bei allen Lernenden vorausgesetzt werden kann. Das Training der anspruchsvollen Texterschließungsarbeit beim Philosophieren (Vgl. Steenblock 2009, S. 151) erfordert einen gewissen Aufwand, kann aber außer der Lesekompetenz auch andere Fertigkeiten positiv beeinflussen. Zur philosophischen Textanalyse liegen zahlreiche Anleitungen und Materialien vor²⁴⁹ (siehe u.a. Michael Wittschier 2014b, Fröhlich S. 81 ff; Langebeck in Steenblock 2009). Auch für das Leseverstehen steht ein umfangreiches Methodenarsenal vom philologisch-historischen bis zum hermeneutischen Verstehen bereit. Im Anfängerbereich sind u.a. die Satz-für-Satz-Lektüre und die Verwendung von Arbeitsblättern mit kleinschrittigen Aufgabenalgorithmen hilfreich. Für eine freiere Arbeit muss die Lehrperson sichern, dass die Lernenden z.B. Texte sinnvoll gliedern und exzerpieren können.

Neben explizit philosophischen Texten können im DaF-Unterricht auch literarische Texte eingesetzt werden, die implizit philosophische Fragen und Probleme enthalten. Für eine Vermittlung von Philosophie und Literatur setzt sich unter anderen seit Langem der Philosophiedidaktiker Johannes Rohbeck aus. Er plädiert insbesondere für die Verwendung marginaler Philosophietexte im Unterricht (Vgl. 2019a, S. 132). Ausgehend vom Leseverstehen zum Beispiel von Dialogtexten etwa aus der Sokratik könnten unterschiedli-

²⁴⁸ B. Kovar verweist am Beispiel von Shaun Tans Text "The Arrival" auf die Möglichkeiten, die Graphic Novels und textlose Graphic Novels für den DaF/DaZ-Unterricht bieten. Für sie ist gerade der „verstärkt kreativ-konstruktive Anteil der LeserInnen einer Graphic Novel“, die von den Lernenden geforderte „Vervollständigungsleistung“ von Bedeutung (Kovar 2019, S. 113ff.). Von hier ist es ihr um die Untersuchung kultureller Deutungsmuster und die Entwicklung symbolischer Kompetenz zu tun (a.a.O., S. 128ff.). Die philosophische Analyse kann hier direkt anknüpfen.

²⁴⁹ In fortgeschrittenen Kursen können J. F. Rosenberg sechs Varianten zur Untersuchung von philosophischen Lesetexten erprobt werden: 1. Klassifizieren: die Auffassung des Autors herausfinden (Was?), 2. Argumentationsstruktur herausarbeiten (Warum?), 3. Dialektischen Zusammenhang erfassen: Den dialektischen Beitrag des Philosophen zur Diskussion erkennen (Wie?), 4. Beurteilen: einen Text kritisch lesen, damit in einen Dialog treten (Was hat es damit auf sich?), 5. Auf die Entscheidung eines Problems hin lesen: Von allen relevanten Standpunkten aus die gesamte Diskussion zu dem Thema neu durchdenken, 6. Kreativ lesen: Das Problem zu seinem eigenen machen und den Text dazu nutzen, um das Problem selbstständig zu lösen. (Vgl. Jay F. Rosenberg 1989, S. 154)

che Arbeitsformen unter Einbeziehung aller Fertigkeiten zum Einsatz kommen, u.a. Streitgespräche, Dialoge mit bestimmten philosophischen Diskussionen, die Analyse geschriebener Dialoge, das Schreiben von Dialogen bekannter Philosophen. All diese Arbeitsformen können auch in DaF umgesetzt werden. M. Fröhlich et al betonen, dass literarische Texte das „Spannungsfeld zwischen begrifflichem und symbolisch-bildlichem Denken“ im Unterricht in den Fokus rücken können. Zugleich stellen sie eine Verbindung zur Lebenswelt her und können ein Problem verdeutlichen (M. Fröhlich a.a.O. S. 80). Philosophie- und DaF-Didaktik sind in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte im besonderen Maße über den Begriff der Diskursivität verbunden, insofern diese Texte „aus der Perspektive ihrer produktiven Teilhabe an Diskursen wahrgenommen“ (Hille; Schiedermaier 2021, S. 131) werden. Die philosophische Analyse kann insbesondere dazu beitragen, einen literarischen Text bei der Lektüre in „ein flexibles ‚Kontextnetz‘“ (Vgl. Schiedermaier 2011, S. 29, hier zit. nach Hille; Schiedermaier 2021, S. 137) einzubinden.

Für das Philosophieren in DaF können Lehrende und Lernende auch auf das schier unübersehbare Angebot an Texten zum Thema Philosophie im Internet zurückgreifen. Gerade Anfängern stellt sich diese Vielfalt aber, wie M. F. Meyer kritisch anmerkt, möglicherweise als Beliebigkeit und Zusammenhangslosigkeit dar²⁵⁰ (2016, S. 7). Am Anfang kann es daher sinnvoll sein, eher kürzere Texte auf Papier oder in Buchform auszugeben oder mit dem Internet stark gesteuert zu arbeiten.²⁵¹

5.4 Philosophieren und mündliche Kommunikation

Im Mittelpunkt bzw. in Bezug auf die Phasierung am Ende einer Philosophieeinheit wird sehr häufig die Diskussion stehen. Zwar darf sich daraus kein

²⁵⁰ Meyer stellt aus kognitiver Perspektive den Unterschied zwischen Texten in digitaler und solchen in Buchform heraus: „Erst im kontextuellen Begreifen entsteht Erinnerung und individuelles Wissen. [...] Für die materielle Substanz der digitalen Medien sind die Inhalte beliebig [...] Das Buch hat in dieser Hinsicht große Vorteile. Es ist in seiner materiellen Form ganz auf den Inhalt zugeschnitten.“ (ebenda)

²⁵¹ Schon aus praktischen Gründen werden auch philosophische Texte und Aufgaben zur Texterschließung immer öfter im Unterricht digital bereitgestellt. Dabei sollte aber auf den Schwierigkeitsgrad und die Länge des Textes geachtet werden. Studien legen nahe, dass längere Sachtexte von den Lesern besser erfasst, verstanden und behalten werden, wenn sie auf Papier vorliegen (E-READ 2019). Das gilt insbesondere, wenn ein tieferes Verständnis der Texte gewünscht bzw. erforderlich ist.

kurzschlüssiger Automatismus entwickeln, außer Frage steht jedoch, dass der mündliche Austausch beim Philosophieren im DaF-Unterricht im Vordergrund steht, was Phasen des Nachdenkens oder kurze schriftliche Aufgaben nicht ausschließt. Philosophieren knüpft daran an, dass Sprechen die wichtigste Fertigkeit im kommunikativen DAF-Unterricht ist. Auch beim Philosophieren in DaF müssen Lehrpersonen mit der Heterogenität ihrer Lernenden in Bezug auf die Sprachfertigkeit umgehen.²⁵² Bei der Aufgabe, allen Lernenden im Kurs eine gleichberechtigte Teilnahme an der Diskussion zu ermöglichen, kommt der Lehrperson eine besondere Rolle zu, indem sie u.a. für eine sinnvolle inhaltliche und sprachliche Progression, ausreichende Vorentlastung und gesteuerte Gruppeneinteilung sorgt.

Das erfordert auf der Planungsebene, möglichst alle Fertigkeiten zum Einsatz kommen zu lassen und vor die eigentliche Diskussion andere Aufgaben, beispielsweise die schriftliche Erarbeitung kurzer Diskussionsbeiträge vorzuschalten, was „schwächeren“ Lernenden mehr Sicherheit geben kann, und schließlich generell – im Sinne einer Binnendifferenzierung – eine Arbeitsteilung in den Gruppen zu ermöglichen²⁵³, ohne dass es allerdings zu einer Segmentierung dieser Arbeitsteilung kommt.²⁵⁴

Mündliches Philosophieren zeigt den Lernern auf, wo sie v.a. in der mündlichen Kommunikation stehen, wie ihre lexikalische und ihre Diskurskompetenz entwickelt sind. Denn anders als beim Lesen oder Verfassen von philo-

²⁵² Dabei ist das Sprachniveau in der Zielsprache selbstverständlich nur ein Aspekt, wenngleich ein bedeutender. In manchen meiner DaF-Kurse reichte die Spreizung von fortgeschrittenen A2-Lernenden bis zu B2-Lernenden. Auch beim Philosophieren ergab sich damit die Situation, dass, um mit J. Leisen zu sprechen, „ein und dieselbe Aufgabenstellung nicht für alle Lernenden kalkuliert herausfordernd sein“ konnte. Gerade bei komplexeren, sich zum Teil über mehrere UE erstreckenden Aufgaben beschritten wir alle drei Wege, die Leisen vorschlägt: 1. Differenzierung/Individualisierung; 2. Unterstützung/Scaffolding und 3. Ko-Konstruktion. (Leisen 2018, S. 27f.) Mit zunehmender Philosophie-Erfahrung der Gruppe konnten wir verstärkt zur Ko-Konstruktion übergehen.

²⁵³ Diese sollten gerade am Anfang möglichst heterogen hinsichtlich der Leistungen zusammengesetzt werden. Beim Philosophieren ergibt sich dabei erfahrungsgemäß mitunter ein anderes Bild als im übrigen DaF-Unterricht: So wäre u.a. hinsichtlich der Sprachfertigkeiten, der philosophischen Kenntnisse und Kompetenzen sowie der rhetorischen bzw. argumentativen Fertigkeiten zu differenzieren. Dabei kann sich ein neues Leistungsbild im Kurs ergeben, wenn auch die Sprachkenntnisse und -fertigkeiten natürlich immer relevant bleiben.

²⁵⁴ „Stärkere“ oder eloquentere Lernende können eine Rolle im Sinne von Peer Learning übernehmen, ohne ständig die Rolle des Sprechers oder Moderators der Gruppe zu okkupieren. Besser als ein Eingreifen des Lehrenden ist es, einen Modus zu vereinbaren, der einen regelmäßigen Wechsel der Rollen durch die Lernenden selbst vorsieht.

sophischen Texten, wo sie eher in ihrem eigenen Tempo arbeiten und z.B. Wörterbücher oder andere Recherchemedien nutzen können, müssen sie in der Gesprächssituation schnell reagieren. Dabei kann es zu einer Diskrepanz u.a. zwischen dem eigenen Weltwissen, dem in der Muttersprache Gewussten und dem in der Fremdsprache Mitteilbaren kommen. Die daraus resultierende Frustration kann aber in einer Lern- und Forschungsgemeinschaft auch motivierend wirken. Dann können die Lernenden sprachliche Probleme beim Philosophieren, z.B. „fehlendes L2-Sprachwissen, vor allem im Bereich des Wortschatzes und grammatikalischer Strukturen“ (Vgl. 2016, S. 198) als produktive Herausforderungen ansehen, die sie mit Hilfe unterschiedlicher Strategien wie Wiederholung, Kompensation und Nutzung anderer Sprachen bewältigen. Dazu gehört ein soziales Kursklima, das angstfreies und experimentelles Lernen und Arbeiten ermöglicht.²⁵⁵

Mehr als sonst im DaF-Alltagsunterricht überwiegt beim Philosophieren, was Hirschfeld und Reitbrecht den frei produzierenden Sprechmodus nennen, gegenüber dem reproduzierenden Sprechen (Vgl. Hirschfeld; Reitbrecht ebenda). Die Spontanität²⁵⁶ philosophischer Diskussionen erfordert für die Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, dass Lernende je nach Fähigkeiten und Motivation Stufen des aktiven und freien Philosophierens in unterschiedlichen Phasen und Tempi bzw. mit einem unterschiedlichen Maß an Vorbereitung erreichen. Dafür sollte es im Unterricht Binnenräume und differenzierte Aktivitäten geben, die diese Unterschiede berücksichtigen. Darüber hinaus ist im Kurs zu klären, dass Philosophieren bei allem Bemühen um sprachliche Korrektheit auch ein sprachliches Experimentierfeld ist²⁵⁷.

²⁵⁵ Dieses Prinzip moderner Pädagogik, das durch die Erkenntnisse der Neurowissenschaften unterstützt wird (Vgl. Biermann 2013, S. 550), scheint auch für die komplexe Aufgabe des Philosophierens relevant zu sein.

²⁵⁶ Hirschfeld; Reitbrecht betonen zu Recht: „Beim frei produzierenden, spontanen Sprechen gibt es keine vorformulierte Textvorlage.“ (Hirschfeld/Reitbrecht, S. 198) Dennoch können sich die Teilnehmer einer Diskussionsrunde oder Debatte zum einen auf verschiedene Weise durch Recherchen, Wortschatzsicherung, Formulierung von Stichpunkten auf das Sprechen vorbereiten und in unterschiedlichem Maße in der Diskussion aktiv werden.

²⁵⁷ So wie es beim freien Sprechen im DaF-Unterricht quasi automatisch zu „syntaktischen Fehlleistungen“ und gegebenenfalls zu deren Reparaturen, zur Wortsuche, zu Ellipsen, zu Wiederholungen und Häsitationsphänomenen (kommt).“ (Vgl. Hirschfeld; Reitbrecht S. 198)

Philosophieren zielt auf eine Reflexivität bzw. Reflexionskompetenz der Lernenden, die sich auf den gesamten DaF-Lernprozess bezieht. So lässt es sich gut mit dem Erwerb von „produktionsbezogenen Kommunikationsstrategien“ verbinden und in die Planung eines Unterrichts, „der Sprechängsten durch die Förderung von Sprachlernbewusstheit und Lernerautonomie entgegenwirken will“ einbinden (Vgl. Hoshii; Schramm 2017, S. 196f).

Bei der Planung und Vorentlastung einer philosophischen Diskussion ist der konkrete Unterrichtskontext zu berücksichtigen²⁵⁸. Hilfreich kann es sein, auf bereits etablierte und konzipierte Gesprächsformen wie das Sokratische Gespräch (Vgl. u.a. Steenblock 2009, S. 109 ff.) oder am Anfang auch stark regelbasierte Formate wie die Debatte (Vgl. u.a. „Jugend debattiert“ o. J.) zurückzugreifen. Als niedrigschwellige Methode zum Sprechen und Philosophieren kann z.B. faktuales Erzählen von Erlebnissen durch Lernende angewandt werden²⁵⁹ (vgl. Becker 2018). Hier bietet sich die Gelegenheit, am konkreten Fall den geforderten kritischen Umgang mit Deutungsmustern (ebenda) zu üben. Zudem kann das Problem zum Gegenstand einer erkenntnistheoretischen und zugleich für die Lernenden lebenspraktischen Untersuchung im Kurs gemacht werden. Diese kann in den Prozess eingebettet werden, bei dem von einem Erlebnis z.B. über den Umgang mit ‚Fremden‘ im Zielsprachenland und/oder im Herkunftsland zu einer ethischen oder philosophisch-anthropologischen Reflexion und Diskussion über Themen wie Identität, Stereotype, Herrschaft oder Gewalt übergegangen wird.

Auch hinsichtlich der Vielfalt der Präsentationsformen und der „situativ-stilistischen Gestaltungsmöglichkeiten“ beruht Philosophieren in DaF darauf,

²⁵⁸ Hier nenne ich drei der zahlreichen Varianten: a) Die philosophische Diskussion/Debatte schließt sich an eine Lektion an bzw. bildet deren Höhepunkt oder Abschluss. In diesem Fall sind Wortschatz und Redemittel bereits angewendet und eingeübt. b) Das philosophische Gespräch findet modular, unabhängig vom „normalen“ DaF-Unterricht statt: Dann muss die Lehrperson vorher u.a. wichtige Schlüsselbegriffe identifizieren und im Zuge der Semantisierung mit den Lernenden deren Aussprache trainieren. c) In einem regelmäßig stattfindenden Philosophieren-in-DaF-Kurs erwerben die Lernenden relativ schnell ein festes Begriffsvokabular (z.B. Gesellschaft-Individuum; Moral und Ethik etc.) einschließlich der Aussprache.

²⁵⁹ C. Becker betont, dass das Potenzial dieser subjektiven und emotionalen Erzählform im DaF-Unterricht noch nicht genügend genutzt werde. „Aus einer (fächerübergreifenden) didaktischen Perspektive ist die Berücksichtigung individueller Erfahrungen und Anekdoten sinnvoll, da so Unterrichtsgegenstände lebendiger dargestellt und von den Lernenden nachhaltiger gelernt werden können...“ (Becker 2018, S. 279)

dass bereits im ‚normalen‘ DaF-Unterricht „[...] verschiedene Sprechweisen rezeptiv und produktiv eingeführt werden: Vorlesen, Vortragen (Lyrik), Erzählen, Beschreiben, Schildern, dialogisches Sprechen usw.“ (Vgl. Ebel; Veličkova 2017, S. 207). Philosophieren bietet seinerseits hervorragende Möglichkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse außerhalb des normalen Stundenablaufs unter quasi authentischen Bedingungen anzuwenden und auszuprobieren. Der Fortschritt im Sprechen wirkt wieder in den allgemeinen DaF-Unterricht zurück, indem nicht nur die Sprechfertigkeit, sondern auch das Selbstbewusstsein und die Motivation aller Beteiligten gestärkt werden.

5.5 Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel habe ich gezeigt, wie Philosophieren im DaF-Unterricht mit Hilfe der Philosophiedidaktik und -methodik ein- und umgesetzt werden kann. Dabei habe ich zunächst dargestellt, wie Lehrende und Lernende gemeinsam unterschiedliche Zugänge zum Philosophieren entdecken, wie sie adäquate philosophische Fragen und Themen finden bzw. auswählen können. Dabei habe ich unterschiedliche Impulse und Ansätze angeführt, unter anderem die Nutzung von Texten aus DaF-Lehrwerken. Im Anschluss habe ich einen Überblick über inhaltliche und methodische Ressourcen für das Philosophieren in DaF gegeben und damit gezeigt, dass sich Philosophieren auch unter diesem Aspekt gut in den DaF-Unterricht integrieren lässt. Darüber hinaus habe ich gezeigt, dass und wie Philosophieren mit etablierten Konzepten der kulturwissenschaftlichen Landeskunde wie den „Erinnerungsorten“ zu verbinden ist. Ferner bin ich auf Möglichkeiten faktualen Philosophierens im DaF-Unterricht eingegangen. In Bezug auf das mediengestützte Philosophieren in DaF habe ich hierfür das Potenzial digitalen Lernens, der Arbeit mit präsentativen Medien wie Filmen und Bildern und der Arbeit mit Lesetexten verdeutlicht. Des Weiteren habe ich eine Auswahl von Methoden der Philosophiedidaktik vorgestellt, die für Philosophieren im DaF-Unterricht besonders geeignet sind. Abschließend habe ich Besonderheiten aufgezeigt, die bei der mündlichen Kommunikation beim Philosophieren in DaF zu berücksichtigen sind und das Potenzial des Philosophierens für die Sprachbildung herausgearbeitet.

Alle diese von mir hier untersuchten Bereiche, Aspekte und Methoden haben deutlich gemacht, dass Philosophieren einen signifikanten Beitrag zum DaF-Unterricht, insbesondere zum kulturreflexiven Lernen, leisten kann. Im folgenden letzten Kapitel werde ich in einem Unterrichtsentwurf beispielhaft vorstellen, wie die hier vorgestellten Verfahren, Ansätze und Methoden der Philosophiedidaktik im DaF-Unterricht konkret umgesetzt werden können.

6. UNTERRICHTSIDEE PHILOSOPHIEREN IM DAF-UNTERRICHT

6.1 Didaktische Einordnung

Im Folgenden stelle ich eine Unterrichtssequenz vor, die beispielhaft zeigt, wie die Philosophie bzw. das Philosophieren in den DaF-Unterricht integriert werden kann. Mit „Glück“ habe ich für den Unterrichtsvorschlag ein überzeitliches Thema der Praktischen Philosophie gewählt, das seit Jahrtausenden in allen Kulturen und Sprachen reflektiert und diskutiert wird. Es wird, wie es im Metzler Lexikon Philosophie in dem entsprechenden Lemma heißt, vielfach „als das höchste Gut oder das höchste Ziel des menschlichen Lebens“ angesehen (Vgl. Precht; Burkard 2008, S. 220). Das Streben nach und das Nachdenken über Glück gehören gewissermaßen zur *conditio humana*. So ist es kein Zufall, dass Glück als explizites Phänomen seit jeher Gegenstand von Philosophie, Politik und Religion war. Einen Eindruck von der stupenden Vielfalt der lebensweltlichen, sprachlichen, historischen, philosophischen, wissenschaftlichen und religiösen – um nur einige Bezugfelder zu nennen – Bezüge zum Thema Glück gibt das „Handbuch Glück“ (Vgl. Thomä; Henning; Mitscherlich-Schönherr 2011).

Glück ist neben der unausweichlichen Alltagsreflexion ein eminent philosophisches Thema. In der griechischen Antike stand *eudaimonia* im Sinne eines glücklichen, gelungenen Lebens im Mittelpunkt menschlichen Strebens (Vgl. u.a. Pfister 2006, S. 32). Namentlich bei Platon und Aristoteles war es mit einer reflektierten, an der Philosophie orientierten tugendhaften Lebensführung verbunden. In der Antike wurden bereits zentrale Diskussionspunkte zum Thema Glück aufgeworfen, die bis heute diskutiert werden und auch in der vorliegenden Unterrichtseinheit von den Lernenden zu bearbeiten sind: Abgesehen von der immer wieder neu vorzunehmenden Bestimmung des Begriffs Glück durch Gesellschaft und Individuum sind das die Fragen nach dem Rang des Glückes unter den Zwecken menschlichen Handelns, die Bedeutung einerseits äußerer und andererseits innerer Faktoren für das Glück des Menschen sowie der Zusammenhang zwischen individuellem und gesellschaftlichem Glück (Vgl. Precht; Burkard ebenda). Die Befassung mit dem Thema Glück zieht sich, wenngleich mit unterschiedlicher Intensität und

Relevanz, bis heute durch die gesamte Philosophiegeschichte (Vgl. Thomä; Henning; Mitscherlich-Schönherr 2011, S. 117 ff.). Insbesondere die Sorge um das individuelle Glück erlebt nach einer gewissen Vernachlässigung in der Ära der großen philosophischen und politischen Systementwürfe in der Gegenwart eine Hochkonjunktur. Diese manifestiert sich zum Beispiel in einem Boom einer auf Glücksmaximierung oder -perpetuierung abzielenden Ratgeberliteratur, aber auch in einem zunehmenden Interesse an einer sich auf die antike Glücksphilosophie beziehenden Lebenskunst (zum Begriff der Lebenskunst siehe u.a. Schmid 2000). Hintergrund dieser Konjunktur der Selbstsorge ist der Verlust jeglicher Letztbegründung, der das postmoderne Individuum auf sich selbst zurückwirft²⁶⁰. Im Anschluss an die antike Glücks-ethik kann die Philosophie überhaupt als Lebenskunst (Vgl. Schmid 2011) oder im modernen Sinne auch als Therapie²⁶¹ verstanden werden. Aus dieser Perspektive halten manche Philosophen das Philosophieren als – metaphorisch gesprochen – Schlüssel zum Glück für jedes Individuum für unverzichtbar²⁶². Als Reaktion auf die überragende Bedeutung des Strebens nach Glück für Individuum und Gesellschaft²⁶³ hat auch die in unterschiedlichen Disziplinen angesiedelte moderne Glücksforschung Hochkonjunktur (Vgl. Thomä et al. 2011, S. 2)

Glück ist im Alltagsdenken und in der Alltagssprache verankert, es hängt mit grundlegenden Phänomenen wie Gesundheit, Arbeit und Familie zusammen.

²⁶⁰ So stellt M. Tiedemann fest: „Die Moderne wirft [...] den Einzelnen und das Kollektiv auf die individuelle Urteilskraft zurück und zerstört zugleich die Hoffnung auf eine finale, allgemeingültige Lösung.“ (Vgl. a.a.O., S. 218)

²⁶¹ Da für das (spät)moderne Individuum die Grenze zwischen psychologischen und philosophischen Problemen nicht leicht zu ziehen ist, kann die Philosophie nach Überzeugung mancher Autoren auch therapeutische Funktionen erfüllen. (Vgl. UNESCO a.a.O. S. 156 f.)

²⁶² Hier ist beispielhaft V. Steenblock zu nennen, der damit zugleich die Bedeutung der Philosophiedidaktik begründet: „Die Philosophiedidaktik ist Anwältin von Rationalitäts- und Glücksquellen, die man niemandem vorenthalten darf.“ (Vgl. Steenblock 2009, S. 168)

²⁶³ Im World Happiness Report 2023 wird die Zunahme des Interesses am Thema Glück hervorgehoben: „[...] Looking back over the first ten years of the World Happiness Report, it is striking how public interest in happiness and wellbeing has grown in recent years. This can be seen in newspaper stories, Google searches, and academic research.“ (Helliwell et al 2023 Chapter 1)

Damit passt die Behandlung eines solchen Themas zu einem lernerorientierten Unterricht²⁶⁴. Das Nachdenken über Glück spannt sich von der Alltagsreflexion über ethische Reflexion bis zum elaborierten Philosophieren. Deshalb bietet es sich in besonderem Maße als niedrigschwelliger Start ins Philosophieren an; es kontrastiert die Erwartung, dass Philosophie schwer verständlich und Philosophieren schwierig sein muss²⁶⁵.

Das Thema kann in Deutsch als Fremdsprache bei Variierung der Inhalte, Methoden, Medien und Arbeits- und Sozialformen mit Lernenden aller Alters- sowie sprachlichen Niveaustufen ab der Niveaustufe A2 (GeR) bearbeitet werden. Der hier vorgelegte Unterrichtsvorschlag ist so gestaltet, dass dabei kritische Denkfähigkeit, Reflexivität und Diskursivität gefördert werden. Die Lernenden sollen in der Unterrichtseinheit unterschiedliche philosophische Ansätze zum Thema Glück kennen lernen, verstehen, interpretieren und reflektieren. Auf der Grundlage dieser Ansätze und Theorien sollen sie eigene Glückskonzepte entwickeln und in der Diskussion oder bei der Auseinandersetzung mit Texten argumentativ vertreten können. In diesem Zusammenhang sollen sie auch erkennen, dass sowohl die behandelten Texte als auch ihre eigenen Auffassungen und Überzeugungen zum Thema Glück in Diskursnetze verwoben sind. Unterrichtsleitend ist das Prinzip der Problemorientierung der Philosophie, das philosophiedidaktisch eingeordnet werden muss. Praktisch umgesetzt wird Problemorientierung im Unterricht vor allem durch die Konstituierung einer aus einem Problem²⁶⁶ abgeleiteten Leitfrage durch die Lerngruppe, die diese gemeinsam untersuchen und beantworten

²⁶⁴ So betont E. Martens, wenn im Unterricht Themen behandelt würden, die für die Lernenden von praktischer Bedeutung seien wie Glück, Freundschaft oder Menschenwürde, erwachse daraus für die Lernenden ein existenzieller Nutzen (Vgl. Martens 2010c, S. 159).

²⁶⁵ Philosophieren mit DaF-Lernenden hat seine Wurzeln und seine Berechtigung darin, dass Philosophieren dem menschlichen Bedürfnis entspringt, "(...) genauer zu sagen und zu begründen, was man meint und will", wofür man laut E. Martens weder Fachkenntnisse noch Sonderbegabungen braucht. (Vgl. 1999, S. 10f.)

²⁶⁶ Anders als es H. Blumenberg in toto für die neuzeitliche Philosophie festgestellt hat, rühren die philosophischen Probleme, denen sich Lernende und Lehrende beim Philosophieren in DaF stellen, nicht nur aus dem *Unbehagen* (Vgl. Blumenberg 1981, S. 7), sondern auch aus dem *Erstaunen* über Phänomene der noch fremden Sprache und Kultur, der man begegnet. Dies entspricht der jugendlichen Neugier und Abenteuerlust.

will²⁶⁷. (Vgl. Fröhlich; Langebeck; Ritz 2014, S. 50) Mit Martens lassen sich vier Hauptwege des Philosophierens im Unterricht unterscheiden: 1. Dialog-Handeln: Sprach-Handeln wie Behaupten und Nachfragen wird im gemeinsamen Dialog praktiziert und hinterfragt. 2. Begriffs-Bildung: Begriffsanalyse. 3. Sich-Wundern: spielerischer Umgang mit den "großen Fragen" wie Glück und Freiheit. 4. Aufklärung: Selbstdenken im Sinne Kants. (Vgl. 1999, S. 27ff.)

In das Philosophieren im DaF-Unterricht fließen Prinzipien und Methoden der allgemeinen Didaktik sowie der DaF- und der Philosophiedidaktik ein. Wie auch sonst im DaF-Unterricht trägt auch beim Philosophieren in DaF eine genaue Planung und Strukturierung des Unterrichts zum gelingenden Philosophieren bei. Philosophieren sollte nicht als mäanderndes Gespräch in einem ungeplanten Stundenverlauf erfolgen, vielmehr ist ein gut geplanter Unterricht notwendig, um allen Lernenden die Chance zu geben, ins Nachdenken zu kommen, sich am Unterricht zu beteiligen und argumentative im Dialog mit anderen Lernenden neue Erkenntnisse zu formulieren. Dann ist es auch möglich, Phasen des freien Philosophierens und kreativen Spekulierens einzuräumen, da die Diskussion immer wieder "eingefangen" und auf die Beantwortung der zentralen Leitfrage fokussiert werden kann. In diesem Sinne ist es auch wichtig, wie immer im DaF-Unterricht, präzise Arbeitsaufträge für die bzw. mit den Lernenden formulieren (Vgl. Wittschier 2015, S. 41)

6.2 Aufbau der Unterrichtseinheit

Phasiert wird der Unterricht nach dem „Bonbonmodell“ von Rolf Siermann, das einen „Wechsel zwischen enggeführten und breit gestreuten Unterrichtsbeiträgen in der Form eines Bonbons“ mit den Phasen 1. Hinführung mit

²⁶⁷ Diese Frage steht für den Fortgang des Unterrichts im Mittelpunkt, sie garantiert die Problem- und Zielorientierung des Unterrichts. Den Zusammenhang zwischen Fragen und Philosophieren begründen Fröhlich et al wie folgt: „Problemorientierung setzt Schülerinnen und Schüler in einem doppelten Sinne ins Verhältnis zur Philosophie: *inhaltlich*, weil Philosophie verstanden werden kann als Stellen, Klären und Beantworten grundsätzlicher Fragen, und *methodisch*, weil der Unterricht fortan die Tätigkeit des Philosophierens in den Mittelpunkt rückt.“ (a.a.O., S. 51)

„Problemkonstituierung“, 2. selbstgesteuerte intuitive Problemlösung, 3. angeleitet-kontrollierte Problemlösung, 4. Festigung und 5. Transfer vorsieht (Vgl. Sistermann 2008, S. 302 ff. hier zit. nach Wittschier 2015, S. 4 f.). Es ist sinnvoll, den Einsatz dieses Modells im Sinne von Transparenz und Lernerautonomie mit den Lernenden zu besprechen und während des Unterrichts kurz zu reflektieren. Dies setzt voraus, dass zwischen Lehrenden und Lernenden Einverständnis herrscht, dass im Unterricht explizit philosophiert wird. Das Bonbonmodell kann, dem Vorschlag M. Wittschiers folgend, in Kombination mit E. Martens' Methodenschlange (siehe auch Kapitel 2) angewendet werden (Wittschier 2015, S. 5), wodurch eine explizite Anwendung philosophischer Methoden gesichert wird. Darüber hinaus kann, ohne dass dies durch die Lehrperson zwangsläufig zu explizieren ist, für die Feinplanung der ersten Phase von der Hinführung bis zur Fixierung der Problemstellung bzw. Problemfrage nach dem dreistufigen sogenannten Kaffeefiltermodell (Vgl. Tiedemann 2019, S. 226) vorgegangen werden²⁶⁸. Das Vorgehen wird im Folgenden anhand der Unterrichtseinheit Glück dargestellt.

Zu dem Thema sind unterschiedliche Zugänge je nach Lehr- und Lernkontext möglich, aus dem sich auch der Zeitrahmen ergeben kann, der für Philosophieren in DaF zur Verfügung steht. Mit M. Tiedemann kann man 1. offene Unterrichtseinstiege, 2. thematisch gesteuerte Unterrichtseinstiege und 3. Unterrichtseinstiege mit einem materiellen Impuls unterscheiden (Vgl. Tiedemann 2019, S. 226). Tiedemann ist sicherlich darin recht zu geben, dass im Sinne von Lernerorientierung und -autonomie ein offener Einstieg ohne Vorgaben durch die Lehrperson „das idealtypische Modell der Problemorientierung“ ist (Vgl. ebenda). Allerdings ist ein solcher Einstieg in konkreten Unterrichtssituationen häufig nicht zu realisieren. Hier ergibt sich ein Vorteil für Philosophieren im DaF-Unterricht: Lehrende und Lernende sind nahezu

²⁶⁸ Dazu wird im Kurs zunächst 1. ein „Problemraum“ eröffnet, wozu es eines adäquaten Impulses bedarf. 2. werden Problemdeutungen und vorläufige Urteile formuliert und 3. gemeinsame Probleme definiert, um die Leitfrage/n für die Diskussion zu konstituieren (Vgl. Tiedemann ebenda). Mittels dieser Methode wird eine hohe Lerneranteil bei der Auswahl der Problemfrage gesichert, die, so die Metapher, schließlich „wie Kaffee aus dem Filter tropft“ (ebenda). Der Vorteil des Kaffeefiltermodells ist, „[...] dass das Verfahren selbst immanent philosophisch ist“ (a.a.O., S. 227)

gänzlich frei in der Wahl ihrer philosophischen Themen, während beim Philosophieren im Schulunterricht immer Rahmenlehrpläne und Curricula zu berücksichtigen sind. Die Frage nach der Art des Unterrichtseinstiegs ist nicht nur eine methodische, sondern selbst eine philosophisch-reflexive. M. Fröhlich et al. gehen davon aus, dass der Impuls zunächst vonseiten der Lehrperson gegeben wird, sie differenzieren danach, „ob das Thema vorgegeben ist, zur Wahl steht oder durch den Impuls erst entwickelt wird“ (a.a.O., S. 40). Ein geeigneter Impuls gebe allen Lernenden die Chance, mitzudenken, zu fragen und sich frei zu äußern. Mit Hilfe von solchen Impulsen²⁶⁹ könne „ein Scheingegensatz zwischen Offenheit und Enge vermieden werden“ (a.a.O., S. 41). Fröhlich et al. nennen als mögliche Impulse unter anderem Aphorismen, Bilder, Karikaturen, provokante Fragen und Gedankenspiele. Auch Philosophieren im DaF-Unterricht wird häufig nicht ohne Impulse und Fragen der Lehrperson in Gang kommen. Dabei sollte die Lehrperson während des gesamten Unterrichts besonderen Wert auf sogenannte Denkfragen legen, die das selbstständige Lernen der Lernenden anregen²⁷⁰ (Vgl. Wittschier 2015, S. 8).

Im Rahmen des hier vorzulegenden Unterrichtsvorschlags habe ich für die *Hinführung* aus pragmatischen Gründen Unterrichtseinstiege mit einem materiellen Impuls ausgewählt. Wenn insgesamt mehr Zeit als eine Doppelstunde zur Verfügung steht, kann mit einer produktiven Cartoon- bzw. Comicarbeit begonnen werden. Hierzu wird ein adäquater, sprachlich einfach bzw. bildhaft gefasster kurzer Text zum Thema Glück benötigt. Ich habe „Ferdinand der Stier“ (2013) von Munro Leaf ausgewählt, eine Geschichte über einen Stier, der sich wegen seines friedlichen bzw. pazifistischen Naturells dem Kampf in der Stierkampfarena verweigert. Die Geschichte endet mit einer Szene, in der der auf seinem Lieblingsplatz unter einer Korkeiche sitzende Stier mit dem Satz: „Er ist sehr glücklich.“ beschrieben wird (Vgl. ebenda).

²⁶⁹ Fröhlich et al. sprechen hier auch von einem „Vehikel“, mit dessen Hilfe der Denkraum geöffnet werden könne (a.a.O., S. 41)

²⁷⁰ M. Wittschier unterscheidet neben Denkfragen Wissensfragen zur Reproduktion von Wissen, Ablauffragen zur Sicherung des Unterrichtsablaufs, Verständnisfragen sowie Gefühlsgerichtete Fragen, die die affektive Dimension des Themas betreffen. Hinzu kommt die Differenzierung von offenen und geschlossenen Fragen (Vgl. ebenda).

Der Text wird je nach Kursgröße in mehrere Teile zerschnitten, die Teile werden Gruppen zugeordnet. Diese erhalten die Aufgabe, zu ihrem Abschnitt einen Kurzcomic mit maximal drei Bildern zu produzieren (Zeitvorgabe ca. 40 Min.). Danach werden die gezeichneten Bilder an eine jeweils andere Gruppe ausgeteilt, die daraus einen Text produziert. Am Ende werden die Originaltexte, die Bilder und die neuen Texte in der korrekten Reihenfolge ausgelegt, so dass ein kurzer Comic entsteht. Die Gruppen diskutieren ihre Deutung der Originaltexte sowie der Bilder und evaluieren, wie korrekt die Bildaussage in Texte umgesetzt wurde. Damit wird zum einen das beim Philosophieren bislang eher wenig genutzte Medium Comic (Vgl. Peters 2015, S. 284) produktiv und handlungsorientiert eingesetzt, zum anderen an die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft, für die Comics zum Medienalltag gehört. Auf philosophiedidaktischer Ebene entspricht die Hinführungsphase der *Phänomenologischen Methode* nach E. Martens (Vgl. Wittschier a.a.O., S. 5). Die Lernenden betrachten in dem Bild-Text-Gefüge eine Handlungssituation, aus der sie in erster Näherung ein Problem destillieren. Der Text kann, eine Sicherung des Wortschatzes unter anderem in Form eines Glossars vorausgesetzt, problemlos ab der GeR-Niveaustufe B1 eingesetzt werden.

Nach dieser Reflexion des Textes werden in Partnerarbeit und im Kursgespräch eine oder mehrere erste Problemfragen formuliert, z.B. - in Anlehnung an E. Martens' Didaktisierung des Textes (Vgl. 2001, S. 19) – „Nach welcher Glücksvorstellung lebt Ferdinand im Gegensatz zu anderen Stieren?“ Damit wird eine erste implizite Untersuchung des Begriffs im Klassengespräch eingeleitet. Dabei wird zunächst erarbeitet, dass Glück offenbar eine individuelle Komponente hat, dass also Glück nicht für jeden dasselbe ist. Möglicherweise stellen die Lernenden auch schon fest, dass es keine einheitliche Definition von Glück (Vgl. Schmid 2007, S. 9) gibt.

Alternativ kann als Impuls auch E. Martens' Ethik-Didaktisierung des Textes genutzt werden (Vgl. Martens a.a.O., S. 17 ff.). Zur Texterschließung wird u.a. die Frage „Welche Glücksvorstellung lehnt Ferdinand faktisch ab, nach welcher lebt er?“ beantwortet (Vgl. ebenda). Bei begrenztem Zeitrahmen können auch ein Assoziogramm oder eine Mindmap als Problemimpuls dienen. Im Anschluss könnten die Lernenden das Grimm'sche Märchen „Hans

im Glück“ lesen und über die Frage „Ist Hans ein Glückspilz oder ein Pechvogel?“ diskutieren. Durch den Kurs kann gemeinsam ein Vergleich von Märchen zum Thema Glück vorbereitet und damit eine kulturphilosophische Reflexionsphase eingeleitet werden. Als pragmatischer Einstieg bietet sich auch das Anknüpfen an eine Unterrichtssequenz in einem Lehrwerk an. So wird das Thema Glück beispielsweise im Kursbuch des DaF-Lehrwerks „Sicher! C1“ behandelt (Vgl. Perlmann-Balme et al. 2016, S. 18). Die Sequenz wird damit eingeleitet, dass die Lernenden aufgefordert werden, über die Frage „Glauben Sie, dass die Menschen vor 20 Jahren glücklicher waren als heute?“ zu diskutieren. Danach kann ein Lesetext mit der Überschrift „Was bedeutet Glück?“, der einen Ausschnitt aus einem Blog des Autors Eckart von Hirschhausen enthält, bearbeitet werden. Darin geht es um Glück als eine Frage innerer Einstellung und als gesellschaftliche Aufgabe. An die Arbeit mit dem Text kann sich unmittelbar eine ethische oder philosophische Reflexion anschließen.

Die Hinführung mündet in die Formulierung einer *Problemstellung* oder einer *Leitfrage* durch die Lernenden. Sie kann wie folgt lauten: „Was ist (wirkliches) Glück und wie kann man es erlangen?“. Daran schließt sich die Phase der *Intuitiven Problemlösung* an, die mit der *Spekulativen Methode* bei Martens korrespondiert (Vgl. Wittschieer a.a.O., S. 4). In dieser Phase versuchen die Lernenden die zentrale Frage mit Fantasie, Spekulation oder zufälligen Eingebungen zu beantworten. Hier können sie sich beispielsweise im Partner- und Kursgespräch über Sprichwörter und Redewendungen zum Thema Glück austauschen und dabei auch interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen und untersuchen. Daran schließt sich mittels einer Übersetzung des Begriffs in unterschiedliche Sprachen eine Arbeit am Begriff an. In diesem Zusammenhang wird sicherlich die bemerkenswerte Tatsache herausgearbeitet, dass das deutsche Wort „Glück“ mehrdeutig ist, so dass es je nach Bedeutung in vielen Sprachen mit mehreren Begriffen übersetzt werden kann (Vgl. Thomä et al. a.a.O., S. 15 ff.), z.B. im Englischen mit *luck*, *happiness* und *fortune* (Vgl. ebenda). Dabei differenzieren die Lernenden noch eher intuitiv unterschiedliche Typen von Glück. Zum Abschluss der Phase führen die Lernenden miteinander Interviews zu der Frage „Was ist für

dich Glück?“. Die Antworten werden notiert und im Kursgespräch ausgewertet. Auf diese Weise entstehen erste individuelle Definitionen des Begriffs Glück.

In der folgenden Phase der *Kontrollierten Problemlösung*, die in Martens' Methodenschlange der *Hermeneutischen Methode* entspricht (Vgl. Wittschieber a.a.O., S. 4), werden weiterführende Texte zum Thema bearbeitet. Hier sollte der Rahmen des Themas weitgespannt und Lebenshilfe oder Lebenskunst als Aufgabe einer praktischen Philosophie herausgearbeitet werden. Damit wird zugleich der Zusammenhang zu der Frage hergestellt, warum sich insbesondere junge Leute – also auch jugendliche DaF-Lernende – mit Philosophie beschäftigen sollten. Dazu kann Wilhelm Schmid herangezogen werden, der im Anschluss an Michel Foucault argumentiert, dass das Philosophieren Individuen dabei hilft, das eigene Leben besser zu verstehen und es in Wechselwirkung mit der Gesellschaft positiv zu beeinflussen (Vgl. Schmid 2011, S. 190). Schmid betont, es seien gerade die globalen Modernisierungsprozesse, die nach philosophischer Reflexion insbesondere durch die junge Generation verlangen²⁷¹ (ebenda). Philosophieren kann sich hier an

²⁷¹ Schmid hebt besonders hervor, dass Philosophieren jungen Leuten helfen könne, Moderne, Kritik an der Moderne und Anti-Moderne als zusammenhängende Prozesse zu verstehen und so individuell und gesellschaftlich produktiv zu machen (ebenda). Auf die existenzielle Bedeutung des Philosophierens für das Individuum der Spätmoderne geht auch A. Reckwitz in seiner bereits oben erwähnten soziologischen Studie „Die Gesellschaft der Singularitäten“ (Vgl. 2018) ein: Den ungeahnten Möglichkeiten der Selbstverwirklichung stehe die Gefahr der Unerfülltheit des in keiner Richtung abgesicherten isolierten spätmodernen Individuums gegenüber. Reckwitz betont: „Ihrer Struktur als Enttäuschungsgenerator zum Trotz stellt die Kultur der Spätmoderne allerdings kaum kulturelle Ressourcen zur Enttäuschungstoleranz und -bewältigung zur Verfügung.“ (2018, S. 347 f.) Hinzu kämen Enttäuschungen, die sich aus existenziellen „Unverfügbarkeiten“ wie Krankheiten, Unglücksfällen oder schwierigen Familiensituationen ergäben (ebenda). Solche enttäuschungsmindernden Ressourcen muss sich das Individuum somit selbst erschließen, sie müssen allerdings konzis und konsistent sein, um zu funktionieren. Neben Bindungen unterschiedlichster Art und Religionen verschafft wohl nur die Philosophie auf unterschiedlichen Wegen konsistent Abhilfe, etwa als Selbstsorge über die traditionelle oder moderne Glücksethik oder auch über Metaphysik oder Kosmologie etc., indem sie ein „Transzendieren“ des sonst auf sich selbst zurückgeworfenen Individuums erlaubt.

eine lange Tradition der Glücksethik anschließen, die bereits in der Antike unter anderem von der Schule der Epikuräer ausgearbeitet wurde.²⁷²

Nach wie vor können also die klassischen Texte bzw. kurze Auszüge daraus dank ihrer Klarheit und Stringenz den Lernenden und Lehrenden zur Rezeption und als Referenz dienen. Dies können Lesetexte mit Zitaten zum Thema Glück von bedeutenden antiken Philosophen wie Platon, Aristoteles, Epikur, Cicero, Augustinus sein. Aber auch aus allen folgenden Epochen, beispielsweise dem Mittelalter mit Thomas von Aquin (siehe u.a. Thomä 2011, S. 141), aus der Neuzeit in hervorragender Weise u.a. mit Montaigne (siehe u.a. Thomä 2011, S. 147), später zum Beispiel mit Kant, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche oder auch mit Utilitarismus, Philosophischer Anthropologie, Existenzialismus und Kritischer Theorie (Vgl. summarisch Thomä; Henning; Mitscherlich-Schönherr 2011) liegen adäquate Kurztexte vor. Ferner können Videos und Videoclips mit zeitgenössischen philosophischen Reflexionen zum Thema Glück²⁷³ oder Texte wie der World Happiness Report (WHR), zu Deutsch Weltglücksreport, (Helliwell et al. 2023) herangezogen werden. Die alljährlich erscheinenden Weltglücksreports bieten in hervorragender Weise Material für die Diskussion, da sie ein internationales Länder-Glücksranking auf der Basis von Befragungen sowie von Daten u.a. zu Sozialsystemen, Arbeitsmarkt und Lebenserwartung vorstellen (ebenda).

Die Texte für diese Unterrichtsphase können je nach Kurs und Zeitrahmen von Lehrenden und Lernenden vor dem oder im Unterricht recherchiert werden. Gerade in DaF-Klassen sollte sich in den Texten zum Thema Glück sowie in den Diskussionen darüber die kulturelle und sprachliche Vielfalt im

²⁷² Epikur schreibt im Brief an Menoikeus: „...[P]hilosophieren muß der junge wie der alte Mensch; dieser, damit er jung bleibt im dankbaren Genuß des Guten, das die Vergangenheit ihm schenkte, und jener, damit er furchtlos in die Zukunft blicken kann und dadurch jung und alt zugleich ist. Freilich muß man sich beizeiten in dem üben, was Glückseligkeit verleiht...“ (Epikur 1973, S. 39) Zur Bedeutung des Philosophierens als Mittel bzw. Bedingung für ein gutes Leben bei Denkern der Antike wie Sokrates und Epikur siehe u.a. K. Meyer. (Vgl. Meyer 2010)

²⁷³ Beispielhaft ist hier die Reihe „Sternstunde Philosophie“ des Schweizer Radio und Fernsehen (SRF) zu nennen.

Kurs möglichst repräsentativ widerspiegeln. Dazu können Lehrende und Lernende zum Beispiel Zitate aus der antiken chinesischen Philosophie, namentlich von Konfuzius (siehe u.a. Ess 2021), aus der indischen (siehe u.a. Irrgang 2011, S. 340 ff.) und islamischen Philosophie (siehe u.a. Rudolph 2013) untersuchen (Zum Thema Glück in den Religionen siehe u.a. Thomä et al. a.a.O., S. 335 ff.). Im Anschluss an die Bearbeitung und kritische Diskussion der Texte sind die Lernenden in der Lage, unterschiedliche Arten von Glück definieren: Nach W. Schmid sind das 1. das „Zufallsglück“, das mit dem sprichwörtlichen Lottogewinn assoziiert werden kann, 2. das „Wohlfühlglück“, das mit dem Erleben von Glücksmomenten, z.B. infolge so unterschiedlicher Betätigungen wie Sport, Sex oder Drogeneinnahme, verbunden ist und nach Schmid's Überzeugung die „moderne Spaß- und Erlebnisgesellschaft“ konstituiert und 3. das „Glück der Fülle“, das dem Glücksethos der antiken Philosophen entspricht und von der „*geistigen Haltung* zum Leben“ abhängig ist (Vgl. 2007, S. 10 ff.; Kursivschr. i. Original). So können die Lernenden erkennen, dass subjektivistische Glückskonzepte das Individuum immer auf sich selbst zurückwerfen, dass Glück ohne philosophische Reflexion in vielerlei Hinsicht unterbestimmt ist. Außerdem dürfte der Zusammenhang der Glücksethik zu anderen philosophisch-ethischen Themen wie Freiheit, Gerechtigkeit, Freundschaft und Liebe herausgearbeitet werden.

In der anschließenden Phase der *Ergebnissicherung bzw. Festigung*, entsprechend der *analytischen Methode* bei Martens (Vgl. Wittschieber a.a.O., S. 5) unterziehen die Lernenden die verwendeten zentralen Begriffe einer reflektierten Prüfung. Die Lernenden können in dieser Phase mit Unterstützung der Lehrperson auch verstehen, dass die behandelten Texte und auch ihr eigenes Glücksverständnis in Diskursnetze eingebunden und von diesen beeinflusst sind (siehe zum Diskursbegriff Kapitel 1). Dabei kann herausgearbeitet werden, welche unterschiedlichen Akteure und Sprecher aus heterogenen Bereichen wie Politik, Wirtschaft, Medien und Werbung am Diskurs über das Thema Glück beteiligt sind. Hier kann z.B. auf Foucaults Verständnis von Glücksdiskursen eingegangen werden²⁷⁴ (Vgl. Meyer 2011, S. 291). Dies be-

²⁷⁴ Glücksdiskurse sind, so Meyer, bei Foucault „Ausdruck von Wissensordnungen [...], politischen Rationalitäten [...] und Technologien des Selbst...“ (ebenda)

deutet auch, dass z.B. die antiken Texte nicht einfach „übernommen“ werden können, sondern perspektivisch und historisch gelesen werden müssen. So weist F. Fellmann sehr zu Recht darauf hin, dass trotz gewisser Parallelen zwischen Tendenzen der Individualisierung des Glücks in der Spätantike und in der Spätmoderne ein entscheidender Unterschied zwischen beiden Epochen klafft, der vor allem aus grundsätzlich divergierenden Menschenbildern resultiert²⁷⁵ (Vgl. 2012, S. 40 f.). Unter Bezug auf C. Kramsts Konzept der symbolischen Kompetenz (siehe auch Kapitel 1) ist deutlich zu machen, dass es gerade in den gesellschaftlichen Diskursen um zentrale Begriffe immer auch um Aushandlungen von Bedeutungen und um Machtkämpfe geht. So kann auf dieser Stufe anhand der behandelten Texte der „Kampf der Sprechenden um symbolische Macht sichtbar und also reflektierbar“ gemacht (Kramst 2018, S. 191) werden, mit dem Ziel, dass die Lernenden befähigt werden, „[...] sich selbstbestimmt im alltäglichen Machtspiel zu positionieren“ (a.a.O., S. 193).

In der abschließenden *Transfer*-Phase, die mit Martens *dialektischer Methode* korrespondiert (Vgl. Wittschieber a.a.O., S. 5), setzen sich die Lernenden mit einem Dialogangebot in Form eines mündlichen oder schriftlichen Textes auseinander und stellen dabei ihre geschärfte Urteils- und Diskurskompetenz unter Beweis (ebenda). Ich habe für den hier vorliegenden Unterrichtsentswurf eine Auseinandersetzung mit W. Schmidts Glücksverständnis vorgesehen. Schmid arbeitet bei seiner Arbeit an dem Begriff Glück heraus, dass das Glück der Fülle das wahrhaft dauerhafte ist, das aber „in modernen, vom Angenehmen verwöhnten Zeiten erst wieder zu entdecken“ sei (Vgl. 2007, S. 33). Diese höherstufige Art des Glücks schließe auch das Unglücklichsein mit ein (Vgl. a.a.O., S. 39). Dann aber kommt Schmid zu einer Feststellung, die bei der gemeinsamen Lektüre auf manche Lernenden überraschend wirken kann: „Das Wichtigste im Leben [...] ist nicht wirklich Glück.“ (Vgl. a.a.O., S. 44) In Wahrheit würden die meisten Menschen durch die Sehnsucht nach Sinn angetrieben, dieser sei zentral für die menschliche Existenz; Glück sei

²⁷⁵ Während, argumentiert Fellmann, in der Antike die Seele als „harmonisches Ganzes“ verstanden worden sei, stehe die Seele in der Moderne im Widerstreit mit Einflüssen der Innen- wie der Außenwelt (Vgl. ebenda)

daher häufig nur ein „Ersatzbegriff“ für Sinn (Vgl. a.a.O., S. 45 ff.). Sinn ist Schmid zufolge in der modernen (westlichen) säkularisierten Gesellschaft jedoch nicht mehr institutionell gegeben.²⁷⁶ Sinn korrespondiert aber, wie Schmid zeigt, stark mit Strukturen und Ereignissen, die vom Individuum mit Ordnung und Vernunft in Verbindung gebracht werden. (ebenda) Philosophie kann daher – und damit schließt sich didaktisch der Kreis der Unterrichtseinheit – insofern zur Erzeugung von Sinn beitragen, als sie durch ihren reflexiven und analytischen Zugang hilft, Prozesse zu verstehen und einzuordnen²⁷⁷. Für DaF-Lernende kann es von Interesse sein, im Unterricht etwas über diese Prozesse zu erfahren, insbesondere, wenn sie in Deutschland leben, studieren oder arbeiten wollen. Das bedeutet nicht, ihnen philosophischen Auffassungen wie die antike oder moderne Glücksethik aufzudrängen, vielmehr sind diese Auffassungen Textangebote in einem Diskussionsprozesses auf Augenhöhe, in dem die Lernenden ihre eigenen Lebensauffassungen und Sinn- und Glücksvorstellungen gleichberechtigt zur Sprache bringen. Im Ergebnis der Unterrichtseinheit sollen die Lernenden in der Lage sein, einen eigenständigen Glücksbegriff bzw. ihre eigene Glücksphilosophie zu entwickeln und diskursiv zu vertreten.

²⁷⁶ Hier ist zum Teil zu unterscheiden zwischen den Herkunftsgesellschaften der Lernenden und den Gesellschaften der Zielsprachenländer, da manche Lernende z.B. in Asien (noch) in Wertehierarchien eingebunden sind, die gewissermaßen extrinsisch Sinn erzeugen. In Vietnam und zum Teil in China z.B. gilt dies v.a. für das System des Konfuzianismus, das eine starke bzw. enge Verbindung zwischen Individuum, Familie und Gesellschaft erzeugen kann. Gleichzeitig laufen weltweit Prozesse des Erodierens solcher Sinnsysteme ab, die unter anderem, nicht zuletzt im Gefolge der Globalisierung, mit der Suche der Individuen nach mehr Freiheitsräumen korrespondieren. Hierbei handelt es sich teilweise um unbewusste Prozesse, die sich z.B. darin manifestieren, dass etwa junge Leute in Vietnam nach der Eheschließung nicht mehr im Haushalt der Eltern des Mannes wohnen wollen oder dass das traditionelle vietnamesische Neujahrsfest nicht mehr durchgängig im Kreis der Familie begangen wird.

²⁷⁷ R. W. Henke verweist auf die aus philosophischer Urteilskraft erwachsende Fähigkeit der Lernenden zur Sinnsetzung (2019, S. 83). Damit ist ein weithin unterschätzter Nutzen des Philosophierens angesprochen. Philosophie bzw. Philosophieren erzeugt nicht selbst automatisch Sinn, es hilft aber Sinn zu generieren.

Tabellarische Darstellung des Unterrichtsverlaufs zum Thema „Glück“ in Kapitel 6

Zeit	Phase/philosophische Methode nach Martens	Aktivitäten Lernende	Medien	Sozialform* Erläuterung s.unten
60'	Hinführung/ Phänomenologische Methode	Produktion eines Comics auf der Grundlage des Textes „Ferdinand der Stier“ Schreibarbeit auf Grundlage der ausgetauschten Comics Vergleichen des Comics und der neuen Texte mit Originaltext Erste Diskussion über Handlung des Textes – Identifizierung eines Problems	Glossar zur Wortschatzsicherung	GA GA UG
30'	Problemstellung	Formulieren des zentralen Problems bzw. der zentralen Leitfrage, die während der gesamten Unterrichtseinheit im Mittelpunkt der Untersuchung steht	Smartboard	UG
45'	Intuitive Problemlösung/ Spekulative Methode	Diskutieren der Leitfrage mithilfe von Spekulation und Weltwissen Begriffsdiskussion mit Sprachvergleich Muttersprachen-Zielsprache Interviews z.B. zur Frage „Was ist für dich Glück?“ Vergleich erster Definitionen des Glücksbegriffs	Smartboard	UG Klassen-spaziergang UG
45'	Kontrollierte Problemlösung/ Hermeneutische Methode	Bearbeitung und Diskussion weiterführender philosophischer Texte zum Thema Differenzieren und Definieren unterschiedlicher Arten von Glück Transfer zu anderen Themen der Philosophie	Smartboard Textauszüge, Videos Philosophen	EA PA GA UG
45'	Ergebnissicherung/ Analytische Methode	Integration des Glücksverständnisses in Diskurstheorie	Smartboard Textauszüge	GA/ UG
45'	Transfer/ Dialektische Methode	Auseinandersetzung mit Dialogangebot, z.B. Glückskonzept W. Schmid; Anwendung der erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse	Smartboard Textauszüge	GA/ UG

EA/Einzelarbeit, GA/Gruppenarbeit, UG/Unterrichtsgespräch, PA/Partnerarbeit

6.3. Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel habe ich beispielhaft an einer Unterrichtseinheit über den vieldeutigen und für Gesellschaften wie Individuen zentralen Begriff Glück gezeigt, wie Philosophieren im DaF-Unterricht produktiv eingesetzt werden kann. Dabei habe ich praktisch dargestellt, dass und wie Methoden der Philosophiedidaktik sinnvoll und kohärent mit den Methoden der DaF-Didaktik und der allgemeinen Didaktik verbunden werden können. Ich habe gezeigt, dass Philosophiesequenzen im DaF-Unterricht umsetzbar sind und dass die Lernenden dabei weder sprachlich noch intellektuell über- oder unterfordert werden. Zentral ist dabei das Prinzip der Problemorientierung der Philosophie, das einen besonderen Beitrag zum DaF-Unterricht leisten kann. Philosophische Sequenzen lassen sich an DaF-Unterrichtsequenzen anschließen, Themen des DaF-Unterrichts lassen sich durch Fragen in philosophische Themen transferieren. Der Unterrichtsvorschlag macht zudem deutlich, dass Philosophieren zur Entwicklung der Urteils- und Diskurskompetenz der Lernenden beitragen kann. Er liefert zwangsläufig nur einen schwachen Abglanz der inhaltlichen und methodischen Vielfalt (siehe auch Kapitel 2 und 5), die Philosophieren in den DaF-Unterricht einbringen kann. Bei adäquater Aufbereitung können jedes Thema oder jede Problemfrage der Philosophie in DaF behandelt werden. Ebenso kann in jedes Thema des DaF-Unterrichts eine philosophische Sequenz integriert werden.

PHILOSOPHIEREN IN DAF - RESÜMEE UND AUSBLICK

Philosophieren im DaF-Unterricht, wie ich es in dieser Arbeit theoretisch hergeleitet, didaktisch eingeordnet und in Form eines Unterrichtsvorschlags exemplarisch vorgestellt habe, verstehe ich als interdisziplinären Beitrag für die kultur-wissenschaftlich erneuerte Landeskunde. Dabei betrachte ich Philosophieren in DaF einerseits als neues Konzept, das neben und mit anderen modernen Ansätzen der Landeskunde wie den „Erinnerungsorten“ eingesetzt werden kann, aber auch als Unterrichtsprinzip, das mittels Problemorientierung, (Selbst)Reflexivität und einer elaborierten Kultur des Fragens zum kulturellen Lernen im DaF-Unterricht beitragen kann.

Ausgehend von der durch Studien untermauerten These, dass Philosophieren – in heterogenen Formen und auf unterschiedlichen Stufen – auch und gerade in der Welt von heute zur *conditio humana* gehört, hatte ich vermutet, dass sich Philosophieren auch mit DaF-Lernenden umsetzen lässt. Diese Annahme wurde bei der Praxiserprobung mit DaF-Lernenden in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten bestätigt. Daraus entwickelte ich ein Unterrichtskonzept; ich erörterte mit den Lernenden interessante Themen und Medien, didaktisierte unterschiedlichstes Material wie Filmtrailer und -ausschnitte, Bilder, Gedichte sowie philosophische Primär- und Sekundär-Texte und adaptierte lernerorientiert Material aus DaF- Lehrwerken. Im nächsten Schritt ging es mir darum, die dabei sukzessive entstandenen Entwürfe aus einer Vielzahl von Unterrichtsstunden zu unterschiedlichsten philosophischen Fragen und Themen wie Glück, Freiheit, Liebe und Grenzen der Erkenntnis zu systematisieren, sie theoretisch und didaktisch einzuordnen und zur Diskussion zu stellen.

Bei meinen daran anschließenden Untersuchungen bestätigte sich nicht nur, dass die Philosophie einen hohen Stellenwert für die Kultur der deutschsprachigen Länder aufweist, sondern ich stellte auch fest, dass gerade in der aktuellen Theoriediskussion vielfältige Bezüge zur Philosophie, insbesondere zur Kulturphilosophie, zu finden sind.

Diese Theorie-Nähe von DaF-Landeskunde und Philosophie fand ich um so bemerkenswerter, als Philosophieren im DaF-Unterricht in der DaF-Didaktik,

aber auch in Lehrwerken und -Medien bislang explizit keine Rolle spielt. Daraufhin habe ich mich gefragt, ob die Philosophie das Fach DaF nicht auch auf der Ebene der Unterrichtspraxis bereichern könnte, woraus sich die forschungsleitende Fragestellung meiner Untersuchung ergab.

Meine These, die durch eigene empirische Studien untermauert wurde, lautete: Die Philosophie bzw. das Philosophieren können einen originären Beitrag zum DaF-Unterricht leisten.

Um meine These zu begründen, habe ich zunächst den Zusammenhang zwischen Philosophie und DaF auf der Theorieebene näher herausgearbeitet (Kapitel 1) und dabei festgestellt, dass diese Bezugnahme vor allem die DaF-Landeskunde gilt, im Besonderen die moderne Landeskunde, die sich seit der Jahrtausendwende im Zuge eines kulturwissenschaftlich orientierten und begründeten Paradigmenwechsels herausgebildet hat (Vgl. u.a. Schiedermaier). Dies betrifft unter anderem den für die moderne Landeskunde zentralen Diskursbegriff, der maßgeblich von Philosophen, vor allem Foucault, ausgearbeitet wurde. Die Landeskunde wird als transdisziplinärer „Diskursstrang“ verstanden, der damit auch offen für die Philosophie ist. Für diese ist, ebenso wie für die moderne DaF-Landeskunde der Diskursbegriff zentral. Gleiches gilt für den Kulturbegriff, mit dem sich Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache seit langem auseinandersetzen. Eine fruchtbare Arbeit an diesem Begriff ist ohne die Beiträge der Kulturphilosophie kaum denkbar. In Auseinandersetzung mit dem traditionellen Begriff „Landeskunde“ habe ich für das Philosophieren begrifflich die Einordnung in „diskursives kulturreflexives Lernen“ vorgeschlagen.

Im nächsten Schritt untersuchte ich Eigenschaften und Funktionen der Philosophie hinsichtlich der Anschlussfähigkeit des Fachs für Deutsch als Fremdsprache (Kapitel 2). Dies habe ich für Eigenschaften wie (Selbst)Reflexivität, Perspektivität und Diskursivität nachgewiesen. Außerdem konnte ich die Kompetenzorientierung als gemeinsames Merkmal von DaF und Philosophie herausarbeiten. Darüber hinaus habe ich in Anwendung auf den DaF-Unterricht gezeigt, dass Philosophieren als praktisches Lernhandeln Priorität gegenüber dem Wissenserwerb hat, dass es keine verbindlichen Text- oder

Themen-Kanones für das Philosophieren gibt und dass das Philosophieren mit Lernenden keiner Fachsprache bedarf.

Philosophieren in DaF setzt ein Interesse der Protagonisten des Unterrichts – der Lernenden und Lehrenden – voraus. Um dieses nachzuweisen, konnte ich auf die Ergebnisse anderer Untersuchungen wie der Philosophie-Studie der UNESCO (Vgl. 2007) und der Akzeptanzforschung zum Philosophieunterricht in Deutschland²⁷⁸ (Vgl. Tiedemann 2011, S. 84 ff.) sowie auf die Ergebnisse meiner eigenen Umfrage unter rund 380 Lernenden und Lehrenden in 18 Ländern auf vier Kontinenten zurückgreifen (Kapitel 3). Demnach besteht sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden ein großes Interesse an Philosophieren im DaF-Unterricht. Im Rahmen meiner Umfrage habe ich auch Bedingungen für einen solchen Unterricht erfragt. So sind beispielsweise Lehrende eher bereit, mit ihren Lernenden zu philosophieren, wenn dafür didaktisiertes Unterrichtsmaterial bereitgestellt wird. Außerdem wollen Lehrende und Lernende beim Philosophieren in DaF sowohl an der Verbesserung der Sprachfertigkeiten arbeiten als auch sich mit philosophischen Problemen und Themen beschäftigen.

Nachdem ich die theoretische Anschlussfähigkeit von Philosophieren für DaF und das Interesse seitens der DaF-Lernenden und Lehrenden nachgewiesen hatte, galt es die praktische Umsetzbarkeit zu beweisen. Diese bezieht sich einerseits auf die Inhalte und Ressourcen, andererseits auf die Methodik und Didaktik. Im Hinblick auf die Inhalte konnte ich im Rahmen einer Analyse von rund 60 Lehrwerken zeigen, dass es in der Mehrzahl der Lehrwerke, insbesondere vom GeR-Sprachniveau B1 an, Themen und Texte gibt, die als Anlässe für philosophische Reflexionen und Diskussionen oder auch für Hinführungen in philosophischen Unterrichtssequenzen dienen können (Kapitel 4).

²⁷⁸ M. Tiedemann führt unter anderem die Ergebnisse einer Befragung von Lehrenden und Lernenden durch B. Wiesen hinsichtlich ihrer Akzeptanz des Schulfaches Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen aus den Jahren 2005/2006 an. Als Ergebnis wurde u.a. angegeben, dass sich die Akzeptanz im Vergleich zu einer früheren Befragung „auf hohem Niveau“ stabilisiert habe (Vgl. Wiesen 2009, S. 96; hier zit. n. Tiedemann 2011, S. 85 f.). Von Seiten der Lehrenden wurde den Angaben zufolge eine zunehmende Professionalisierung als ein Grund für ihre positive Einstellung zu dem Fach genannt, insbesondere, dass ihnen inzwischen Lehrwerke zum Unterrichten zur Verfügung stünden (Vgl. Tiedemann S. 86).

Hilfreich können auch Lehrwerke und komplette Unterrichtsvorbereitungen für den Philosophieunterricht unter anderem in der Zielsprache sein, die für Philosophieren in DaF didaktisiert werden.

Im Anschluss wies ich nach, dass es auch auf der Ebene der Didaktik und Methodik gute Voraussetzungen für die Integration der Philosophie in den DaF-Unterricht gibt (Kapitel 5). Dabei habe ich insbesondere das Potenzial der Philosophiedidaktik im Zusammenspiel mit der DaF-Didaktik und der allgemeinen Didaktik herausgearbeitet. Ich habe unterschiedliche Zugänge und Impulse zum Philosophieren aufgeführt und einen Überblick über inhaltliche und methodische Ressourcen gegeben bzw. darüber, wie sie im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. In Kapitel 6 habe ich anhand eines Unterrichtsvorschlags exemplifiziert, wie die präsentierten Inhalte, Ansätze und Methoden konkret im Unterricht umgesetzt werden können.

Fazit: In meiner Untersuchung konnte ich zunächst auf der Ebene der Theorie, dann auf didaktisch-methodischer Ebene und schließlich auf der Ebene der Unterrichtspraxis nachweisen, dass Philosophieren im DaF-Unterricht sinnvoll, möglich und praktisch umsetzbar ist. Meine Ausgangsthese, die Philosophie könne einen Beitrag zur kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde leisten, wurde durch meine Untersuchung bestätigt.

Ausblick und Desiderata

Lehrende und Lernende philosophieren bereits aktuell im DaF-Unterricht. Das ist ein Ergebnis meiner Umfrage. Ich hoffe, dass meine hier vorgelegte Studie zum einen diese bereits bestehenden Unterrichtsformen didaktisch und methodisch unterstützt und vertiefen hilft sowie – auch durch die Vielzahl der Begründungen für Philosophieren in DaF – weitere Lehrende und Lernende überzeugt und motiviert, diesen lohnenswerten Schritt ebenfalls zu wagen. Dazu wird die durch meine Studie vermittelte Erkenntnis beitragen, dass die Schwelle zum Philosophieren in der Praxis wesentlich niedriger ist, als allgemein oft angenommen wird.

Ich gehe hierbei davon aus, dass der derzeit eingeschlagene Weg einer kulturwissenschaftlich orientierten DaF-Landeskunde, die die Diskurskompetenz und symbolische Kompetenz der Lernenden in den Mittelpunkt stellt, weiter-

gegangen wird. Damit wird geradezu unvermeidlich auch die Philosophie ihren adäquaten Platz in diesem interdisziplinären Forschungs- und Unterrichtsbereich finden. Die Bedeutung des Philosophierens als fächerübergreifender Bereich wird sich in allen Bildungsformen auf dem Hintergrund von Globalisierung und Digitalisierung weiter verstärken. Damit dürfte sich auch das theoretische Erkenntnisinteresse auf dieses Thema richten.

Besondere Bedeutung wird die Erstellung von passendem Unterrichtsmaterial für Philosophieren im DaF-Unterricht einnehmen. Dazu ist die Analyse von Lehrwerken bzw. Lehrmedien zu aktualisieren und dabei alle Medien in den Blick zu nehmen. Hier wäre es sinnvoll, Themen und Texte, die für das Philosophieren eingesetzt werden können, zu konkreten Unterrichtsvorschlägen auszuarbeiten.

Im Sinne einer „situativen Didaktik“, wie sie M. Fröhlich et al. beispielhaft für den Philosophieunterricht vorgestellt haben (Vgl. M. Fröhlich 2014), wäre es hilfreich, auch für das Philosophieren im DaF-Unterricht typische Unterrichtssituationen für unterschiedliche Lehr- und Lernkontexte lehrwerksunabhängig herauszuarbeiten und für die Unterrichtspraxis didaktisch und methodisch als detaillierte Unterrichtsentwürfe aufzubereiten. Denn, wie Fröhlich et al. sehr richtig hervorheben, führt eine noch so gute „Erläuterung und Begründung allgemeiner Prinzipien, Konzepte und Methoden“ noch nicht automatisch dazu, dass Lehrende gemeinsam mit ihren Lernenden einen situationsgerechten Unterricht gestalten können (Vgl. a.a.O., S. 17). Dies mag um so mehr für DaF-Lehrende gelten, die ihren Unterricht mit Hilfe von Philosophiesequenzen bereichern möchten, aber zugleich dem möglicherweise engen Zeitplan ihres Kurses gerecht werden wollen. Ihnen könnte eine solche situative Didaktik vermutlich sowohl bei der didaktischen Planung, Strukturierung und Durchführung von Philosophieeinheiten helfen. Die von mir durchgeführte Umfrage unter DaF-Lehrpersonen in aller Welt zeigt ebenfalls, dass Lehrende gern beim Philosophieren mit Lernenden auf vorbereitetes Unterrichtsmaterial zurückgreifen würden. Hier wäre auch zu untersuchen, unter welchen Bedingungen und nach welchen Kriterien bereits vorliegende fertige Unterrichtsentwürfe für den Philosophieunterricht (siehe u.a. Rompa 2014;

Wittschier 2019) für Philosophieren im DaF-Unterricht eingesetzt werden können.

Unerlässlich ist es, mit empirischen Forschungsmethoden unterschiedliche Unterrichtsmethoden und -reihen für Philosophieren in DaF in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten zu erproben und zu evaluieren. Neben der Relevanz ist auch die Akzeptanz des Philosophierens genauer empirisch zu analysieren (Zur empirischen Forschung im Philosophieunterricht siehe Tiedemann 2011). Dabei ist auch zu prüfen, inwieweit empirische Forschungsmethoden der DaF-Didaktik und der Philosophiedidaktik zu nutzen und zu verbinden sind. In der DaF-Didaktik sind solche Methoden bereits etabliert, während sie sich in der Philosophiedidaktik erst allmählich durchsetzen.

Präzise ist ferner herauszuarbeiten, wie die Methodenvielfalt der Philosophiedidaktik im DaF-Unterricht genutzt werden kann, welche Methoden der Philosophiedidaktik am besten für den DaF-Unterricht geeignet sind und wie hierbei Philosophie- und DaF-Didaktik integriert werden können. Dabei ist insbesondere von Interesse, wie neben bewährten Methoden (Vgl. beispielhaft Martens 2013) neue, interessante Formen und Methoden der Philosophiedidaktik wie Gedankenexperimente, Theatrales Philosophieren und die Arbeit mit Slam-Formaten (Vgl. u.a. Nida-Rümelin; Spiegel; Tiedemann 2015) die DaF-Didaktik ergänzen können. Ein weites, noch auszuarbeitendes Feld ist die Arbeit mit Literatur; hier ist der Begriff der Literarizität (Vgl. u.a. Hille; Schiedermaier 2021, S. 123 ff.) für Philosophieren in DaF zu schärfen. Ein besonderes Augenmerk ist nicht zuletzt wegen der lebensweltlichen Relevanz des Mediums auf die weitere Erschließung der Arbeit mit Filmen für Philosophieren in DaF zu legen.

Von zentraler Bedeutung für Forschung und Unterrichtspraxis ist die Digitalisierung. Hier kann auf theoretischer Ebene unter anderem die Schärfung des Begriffs Digitalisierung bzw. Digitalität und die Reflexion des Phänomens durch die Philosophie eingebracht werden (Vgl. beispielhaft Bohlmann 2022, S. 14). So muss sich Philosophieren in DaF beispielsweise mit dem Chatbot ChatGBT auf unterrichtspraktischer, medienkritischer und philosophischer Ebene auseinandersetzen.

Die Bedeutung von Diskursivität und Diskurskompetenz für Philosophieren in DaF habe ich in meiner Studie zwar theoretisch begründet, aber unterrichtspraktisch erst in Ansätzen herausgearbeitet. Hier ist didaktisch-methodisch und vor allem in Gestalt konkreter Unterrichtsentwürfe noch genauer zu zeigen, wie diese zentrale Kompetenz zu fördern ist. Dabei können meines Erachtens Synergieeffekte mit bereits bestehenden Ansätzen in der Landeskunde (Vgl. u.a. Hille; Schiedermaier 2021, S. 131 ff.) und insbesondere mit dem Ansatz der symbolischen Kompetenz erzielt werden. Auf der theoretischen Ebene ist unter anderem weiter zu untersuchen, wie unterschiedliche Diskursbegriffe für Philosophieren in DaF fruchtbar gemacht werden können.

Nur in Umrissen skizziert habe ich das Potenzial von Philosophieren als Lebenskunst im DaF-Unterricht. Dies ist keinesfalls als esoterischer Zeitvertreib, sondern im Sinne Foucaults und Schmidts als lebensweltlich orientierte moderne Selbstsorge für die Lernenden im Zeitalter der Spätmoderne zu verstehen (Vgl. u.a. Schmid 1991). Hier sind die Motivation und die Eigenständigkeit der Lernenden in besonderem Maße berührt.

Angesichts der multikulturellen Zusammensetzung vieler DaF-Kurse besteht meines Erachtens auch der Bedarf, das Potenzial der Interkulturellen Philosophie, die ich in meiner Studie vorgestellt habe, weiter zu erschließen. Auf dem Hintergrund widerstreitender Tendenzen kultureller Öffnung und Schließung im Rahmen der Globalisierung (Vgl. u.a. Reckwitz 2017, S. 394) können Ansätze dieser Philosophieströmung zum gelingenden kulturellen Lernen im DaF-Unterricht beitragen.

Literaturverzeichnis

- van Ackeren, Marcel; Müller, Jörn (2011): „Warum Philosophie? Zentrale Dimensionen einer philosophischen und sozialen Frage.“ In: Warum Philosophie? : historische, systematische und gesellschaftliche Positionen. Herausgegeben von Marcel van Ackeren; Theo Kobusch; Jörn Müller. Berlin: de Gruyter, S. 17–36.
- Albus, Vanessa; Frank, Magnus; Geier, Thomas (Hrsg.) (2017): Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht. Berlin: LIT Verlag (= Philosophie und Bildung).
- Albus, Verena (2019): „Der kanonische Ansatz.“ In: Moderne Philosophiedidaktik. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 193–211.
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicum.
- Altmayer, Claus (2017): „Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?“ In: Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Herausgegeben von Peter Haase; Michaela Höller. Universitätsverlag Göttingen (= Materialien Deutsch als Fremdsprache), S. 3–22.
- Altmayer, Claus u.a. (Hrsg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: J.B. Metzler.
- Altmayer, Claus (2021): „Interkulturalität.“ In: Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden. Herausgegeben von Claus Altmayer u.a. Berlin: J.B. Metzler, S. 376–393.
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin/München/Boston: de Gruyter.
- Arendt, Christine (2019): „Kulturelle Identität und Filmnarratologie in Almanyá. Willkommen in Deutschland und didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht.“ In: Eintauchen in andere Welten : Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von Tina Welke; Renate Faistauer. Wien: Praesens Verlag, S. 61–86.
- Aßmann et al, Lothar (2016): Zugänge zur Philosophie - Qualifikationsphase: Handreichungen für den Unterricht. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Aster, Ernst von (1998): Geschichte der Philosophie. 108. Stuttgart: Kröner (= Kröners Taschenausgabe).
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Online im Internet: URL: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/>

b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-da-ta.pdf (Zugriff am: 30.06.2021).

Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (= rowohlt's enzyklopädie).

Bachmann-Medick, Doris (2019): Cultural Turns. Clio online e.v. und Doris Bachmann-Medick. Online im Internet: URL: http://docupedia.de/zg/Bachmann-Medick_cultural_turns_v2_de_2019 (Zugriff am: 29.08.2020).

Badstübner-Kizik, Camilla (2015): „Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes.“ In: Fremdsprache Deutsch, (2015), 52, S. 11–15.

Badstübner-Kizik, Camilla (2016): „Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, (2016), 4. Online im Internet: DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2016.04>

Badstübner-Kizik, Camilla (2018): „Linguistic Landscapes und Fremdsprachendidaktik. Sprachliche und kulturelle Erfahrungsbildung aus zeitlicher und räumlicher Distanz?“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. Herausgegeben von Simone Schiedermaier. München: Iudicum, S. 90–107.

Badstübner-Kizik, Camilla (2019): „Fremdsprachen und Medien. Ein Versuch.“ In: Eintauchen in andere Welten : Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von Tina Welke; Renate Faistauer. Wien: Praesens Verlag, S. 17–36.

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke.

Bassham, Gregory (Hrsg.) (2010): Die Philosophie bei Harry Potter. Weinheim: Wiley-VCH.

Bassham, Gregory; Bronson, Eric (Hrsg.) (2009): Der Herr der Ringe und die Philosophie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bausch et al., Karl-Richard (2003): „25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland.“ In: Didaktik der Landeskunde. Herausgegeben von Uwe Lehnert; Christa Merkes-Frei. München: Goethe Institut Inter Nationes.

Bausch et al., Karl-Richard (o. J.): Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen. Online im Internet: URL: <https://www.->

auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf;jsessionid=9EE322ADA74E2F3030E-D85CD7E0D0254.intranet661?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 09.05.2023).

- Becker, Christine (2018): „Sie und ihre Familie waren keine Nazis‘ – Faktuales Erzählen im Landeskundeunterricht.“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. Herausgegeben von Simone Schiedermaier. München: Iudicum, S. 277–291.
- Beckermann, Ansgar; Perler, Dominik (Hrsg.) (2010): Klassiker der Philosophie heute. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek).
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1992) (2003): „25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland.“ In: Didaktik der Landeskunde. Langenscheidt.
- Berger, Wilhelm (2014): Was ist Philosophieren? 3518. Wien: Facultas (= UTB).
- Berthold, Jürg (2011): „Hochschulreife und Studierfähigkeit.“ In: Modelle und Anregungen für den Philosophieunterricht. Berlin (= Berliner Unterrichtsmaterialien Philosophie).
- Bertram, Georg W. (Hrsg.) (2012): Philosophische Gedankenexperimente. 20414. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam (= Reclam Taschenbuch).
- Biechele, Markus; Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. 31. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt (= Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“).
- Biermann, Imke (2013): „Neuro- und Erziehungswissenschaften.“ In: Handbuch Kognitionswissenschaft. Herausgegeben von Achim Stephan; Sven Walter. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 546–551.
- Birnbacher, Dieter (2010): „Das Sokratische Gespräch.“ In: Texte zur Didaktik der Philosophie. Herausgegeben von Kirsten Meyer. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek), S. 215–236.
- Birnbacher, Dieter; Hoerster, Norbert (Hrsg.) (2003): Texte zur Ethik. 12. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bittner, Rüdiger (2010): „Was gut an Philosophie ist.“ In: Texte zur Didaktik der Philosophie. Herausgegeben von Kirsten Meyer. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek), S. 127–138.
- Blackburn, Simon (2011): Die großen Fragen. Philosophie. Spektrum Akademischer Verlag.

- Blumenberg, Hans (1981a): „Lebenswelt und Technisierung.“ In: Wirklichkeiten in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede. Stuttgart: Reclam (= Universal-Bibliothek), S. 7–54.
- Blumenberg, Hans (1981b): „Sprachsituation und immanente Poetik.“ In: Wirklichkeiten in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede. Stuttgart: Reclam (= Universal-Bibliothek), S. 137–156.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): „Technologie ist kein Ersatz für Didaktik: Wie bei der Nutzung digitaler Technologien in der Sprachvermittlung oft die Prioritäten verwechselt werden.“ In: Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Herausgegeben von Elisabeth Bogenreiter-Feigl. Verband Österreichischer Volkshochschulen (= VÖV-Edition Sprachen), S. 50–53.
- Bohlmann, Markus (2022): Bildung - Philosophie - Digitalisierung. Eine Curriculumtheorie. Berlin: J.B. Metzler (= Digitalitätsforschung / Digitally Research).
- Bredella, Lothar (2010): „Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?“ In: ForumSprache, (2010), 4, S. 21–42.
- Buhlmann, Rosemarie (2012): Lehrwerksanalyse und Lehrwerksbeurteilung: Hinweise für die Beratung bei der Lehrwerkswahl. München: Goethe Institut.
- Bussmann, Bettina (2015): „Wissenschaftsorientierung.“ In: Handbuch Philosophie und Ethik Bd. 1: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh (= UTB), S. 125–130.
- Bussmann, Bettina (2017): „Philosophisches Wissen im Unterricht, ja – aber nicht ohne Didaktik. Eine Antwort auf den Vorschlag einer neuen Philosophiedidaktik.“ In: Information Philosophie, (2017), 2, S. 108–112.
- Bussmann, Bettina (2019): „Der wissenschaftsorientierte Ansatz.“ In: Moderne Philosophiedidaktik. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 231–243.
- Cassirer, Ernst (1994): Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Chen, Eva Veronika (2018): „Neues (Er-)Leben zwischen alten Dingen? Kulturvermittlung und Visual Literacy - ein Pilotprojekt für neu Zugewanderte und Geflüchtete in Thüringer Museen.“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. Herausgegeben von Simone Schiedermaier. München: Iudicum, S. 135–158.

- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza; Sabine Jentges; Marjon Tammenga-Helmantel (2020): Landeskunde im Kontext: Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online im Internet: URL: https://www.researchgate.net/publication/340367899_Landeskunde_im_Kontext_Die_Umsetzung_von_theoretischen_Landeskundeansätzen_in_DaF-Lehrwerken (Zugriff am: 20.03.2021).
- Doan, Dung Hue (o. J.): „Moral education or political education in the Vietnamese educational system?“ In: Journal of Moral Education, 34 , 4, S. 451–463.
- Dobstadt, Michael (2019): „Deutschland im Krieg: Der Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan“. Ein Diskurs und seine Medien aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Eintauchen in andere Welten : Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von Tina Welke; Renate Faistauer. Wien: Praesens Verlag, S. 37–59.
- Dräger, Jörg; Müller-Eiselt, Ralph (2015): Die digitale Bildungsrevolution. 2. Aufl. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Draken, Klaus (2005): Philosophieren 1: Einführung in die Philosophie. Anthropologie. Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Bamberg: C.C. Buchner.
- Draken, Klaus (2006): Philosophieren 2: Ethik. Rechts- und Staatsphilosophie. Geschichtsphilosophie. 1. Aufl. Bamberg: C.C. Buchner.
- Draken, Klaus (2011): „Warum noch mit Schülerinnen und Schülern philosophieren?“ In: Warum Philosophie? : historische, systematische und gesellschaftliche Positionen. Herausgegeben von Marcel van Ackeren; Kobusch, Theo; Müller, Jörn. Berlin: de Gruyter, S. 281–298.
- Dreyer, Wilfried; Hößler, Ulrich (Hrsg.) (2011): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Duignan, Brian (2010): The 100 Most Influential Philosophers of All Time. New York: Britannica Educational Pub. : Rosen Educational Services (= The Britannica Guide to the World's most influential People).
- Ebel, Alexandra; Veličkova, Ludmila (2017): „Situationsangemessene Aussprache und DaF-Unterricht.“ In: Deutsch als Fremdsprache, (2017), 54/4, S. 202–211.
- Eckardt, Carolin (2017): „Kulturreflexives Lernen und Lehren im Kontext diskriminierender diskursiver Praxis: Ein Fall für die Zweitsprachendidaktik.“ In: Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Herausgegeben von Peter Haase; Michaela Höller. Universitätsverlag Göttingen (= Materialien Deutsch als Fremdsprache), S. 63–83.

- Elberfeld, Rolf (2005): Was ist Philosophie? Programmatische Texte von Platon bis Derrida. 18381. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek).
- Elsner, Daniela (2016): „Lehrwerke.“ In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer u.a. 6. Aufl. Tübingen: Narr Francke (= UTB), S. 441–444.
- Engels, Helmut (2015): „Gedankenexperimente.“ In: Handbuch Philosophie und Ethik, Band I: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh, S. 187–196.
- Epikur (1973): Philosophie der Freude. 198. Stuttgart: Kröner (= Kröners Taschenausgabe).
- E-READ (2019): Stavanger Declaration concerning the Future of Reading. Online im Internet: URL: <file:///C:/Users/HP/Desktop/Promotion/StavangerDeclaration.pdf> (Zugriff am: 02.12.2019).
- Ess, Hans van (2021): Chinesische Philosophie. Von Konfuzius bis zur Gegenwart. München: C.H.Beck (= C.H.Beck Wissen).
- Fadel, Charles; Bialik, Maya; Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- Fandrych, Christian u.a. (2010): „Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch. 2. Band. Herausgegeben von Hans-Jürgen Krumm u.a. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), S. 1–18.
- Fellmann, Ferdinand; Baron, Andrea (2012): „Lebenskunst oder Ethik? Im Spannungsfeld eines ungleichen Paares.“ In: Hintergedanken. Das gute Leben. Frankfurt am Main, Zürich, Wien: Büchergilde Gutenberg.
- Fornoff, Roger (2021): „Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden. Herausgegeben von Claus Altmayer u.a. Berlin: J.B. Metzler, S. 321–339.
- Forster, Edgar (2014): „Reflexivität.“ In: Handbuch Pädagogische Anthropologie. Herausgegeben von Christoph Wulf; Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, S. 589–597. Online im Internet: URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54, letzter Zugriff: 08.05.2023
- Foucault, Michel (1988): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (1994): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag (= Fischer Wissenschaft).
- Foucault, Michel (2015): Sexualität und Wahrheit 2, Der Gebrauch der Lüste. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröhlich, Michael; Langebeck, Klaus; Ritz, Eberhard (2014): Philosophieunterricht: Eine situative Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Funk, Herman; Kuhn, Christina (Hrsg.) (2022): Das Leben. Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch B1Funk. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann (2004): „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag.“ In: (= Babylonia)(2004), 3/04, S. 43.
- Funk, Hermann (2016): „Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick.“ In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer u.a. 6. Aufl. Tübingen: Narr Francke (= UTB), S. 435–440.
- Gaarder, Jostein (1998): Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie. München; Wien: Hanser.
- Gadamer, Hans-Georg (1996): Der Anfang der Philosophie. 9495. Stuttgart: Reclam (= Universal-Bibliothek).
- Gedenkstätte Deutscher Widerstand (o. J.): Der Bendlerblock. Online im Internet: URL: <https://www.gdw-berlin.de/ort-der-erinnerung/der-bendlerblock/>; letzter Zugriff 23.5.2023 (Zugriff am: 23.05.2023).
- Gessmann, Martin (Hrsg.) (2009): Philosophisches Wörterbuch. 23. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Gessner, Willfried (2003): Der Schatz im Acker. Georg Simmels Philosophie der Kultur. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Gloy, Karen (2014): Komplexität - ein Schlüsselbegriff der Moderne. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Gora, Stephan (2010): Praktische Rhetorik. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Grimstein, Jens; Hille, Almut (2018): „Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. Herausgegeben von Simone Schiedermaier. München: Iudicum, S. 207–242.
- Groenewold, Peter (2005): „Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem - unerlaubten? - Vergleich.“ In: Info Daf, 32 (2005), 6, S. 515–527.

- Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. 10. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.) (2017): Kulturelles Lernen im DaF/ DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. 96. Universitätsverlag Göttingen (= Materialien Deutsch als Fremdsprache).
- Haase, Volker; Schmidt, Donat (2015): „Rezeptionsorientierte Textarbeit.“ In: Handbuch Philosophie und Ethik, Band I: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh, S. 206–213.
- Habermas, Jürgen (1990): „Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache.“ In: Die Moderne - ein unvollendetes Projekt : Philosophisch-politische Aufsätze 1997-1992. Leipzig: Reclam (= Reclam-Bibliothek).
- Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hallet, Wolfgang (2008): „Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik.“ In: Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Herausgegeben von Michael A. Legutke. Tübingen: Narr, S. 76–96.
- Hamann et al, Eva (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Herausgegeben von Claus Altmayer. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hamburger Bildungsserver (o. J.): Hamburger Bildungsserver: Philosophie. Online im Internet: URL: <https://bildungsserver.hamburg.de/schulfaecher/gesellschaftswissenschaften/philosophie>; letzter Zugriff 23.5.23
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (2014): Lernen sichtbar machen. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (2017): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. 3. Aufl. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauskeller, Michael (1997): Geschichte der Ethik : Antike. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Heine, Antje (2021): „Die Situation der deutschen Sprache in der Welt.“ In: Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden. Herausgegeben von Claus Altmayer u.a. Berlin: J.B. Metzler, S. 38–49.
- Helliwell et al, John F. (2023): World Happiness Report. Online im Internet: URL: <https://worldhappiness.report/ed/2023/> (Zugriff am: 27.05.2023).

- Henke, Roland W. (2019): „Der dialektische Ansatz.“ In: *Moderne Philosphiedidaktik*. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 71–83.
- Hennigfeld, Jochem; Jahnsohn, Heinz (Hrsg.) (2005): *Philosophen der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hetzl, Andreas (2012): „Kultur und Kulturbegriff.“ In: *Handbuch Kulturphilosophie*. Herausgegeben von Ralf Konersmann. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 23–30.
- Hille, Almut; Schiedermaier, Simone T (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hirschfeld, Ursula; Reitbrecht, Sandra (2016): „Phonetische Strukturierung gesprochener Sprache.“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, (2016), 53/4, S. 195–202.
- Hoffmann et al, Friedrich (1996): *Grundlagen, Stile und Gestalten der deutschen Literatur*. Cornelsen.
- Hoshii, Makiko; Schramm, Karen (2017): „Von den Kommunikationsstrategien zum produktions- und verständnissichernden Handeln.“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, (2017), 54/4, S. 195–201.
- Hösle, Vittorio (2013): *Eine kurze Geschichte der deutschen Philosophie: Rückblick auf den deutschen Geist*. München: Beck.
- Hu, Adelheid (2010): „Fremdverstehen und kulturelles Lernen.“ In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch*. 2. Band. Herausgegeben von Hans-Jürgen Krümm u.a. Berlin/New York: de Gruyter (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*), S. 1391–1401.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= *Grundlagen der Germanistik*).
- Irrgang, Bernhard (2011): „Glück im Hinduismus. Wege der Erleuchtung und Erlösung.“ In: *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Herausgegeben von Dieter Thomä; Christoph Henning; Olivia Mitcherlich-Schönherr. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 340–342.
- Jessner, Ulrike; Kramsch, Claire (Hrsg.) (2015): „Introduction: The multilingual challenge.“ In: *The multilingual challenge. Cross-disciplinary perspectives*. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton (= *Trends in applied linguistics*).
- Jessner-Schmid, Ulrike (2008): „Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht.“ In: *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen*.

- rungen – Profile – Ausbildung. Herausgegeben von Elisabeth Bogenreiter-Feigl. Verband Österreichischer Volkshochschulen (= VÖV-Edition Sprachen), S. 64–78.
- „Jugend debattiert“ (o. J.): Jugend debattiert. Online im Internet: URL: <https://www.jugend-debattiert.de/mitmachen/lehrer/schueler-staerken> (Zugriff am: 25.08.2020).
- Jullien, Francois (2017): Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. 2718. Berlin: Suhrkamp (= edition suhrkamp).
- Kann, Christoph (2020): Die Sprache der Philosophie. Freiburg/München: Karl Alber.
- Kant, Immanuel (1999): „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ In: Was ist Aufklärung? : ausgewählte kleine Schriften / Immanuel Kant. Herausgegeben von Horst D. Brandt. Hamburg: Felix Meiner (= Philosophische Bibliothek), S. 20–27.
- Konersmann, Ralf (2003): Kulturphilosophie zur Einführung. 3. Aufl. Hamburg: Junius.
- Koreik, Uwe (2009): „»Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf«. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft.“ In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 36 (2009), 1, S. 3–34.
- Koreik, Uwe (2012): „Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht - zur Arbeit mit historischen Quellen.“ In: Historische Quellen im DaF-Unterricht. Herausgegeben von Marc Hieronimus. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (= Materialien Deutsch als Fremdsprache), S. 1–14.
- Koreik, Uwe (2018): „Das deutsche ‚Wirtschaftswunder.‘“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. Herausgegeben von S. Schiedermaier. München: Iudicum, S. 27–46.
- Koreik, Uwe; Fornoff, Roger (2020): „Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung.“ In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 25 (2020), 1, S. 563–646.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul (2010): „Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte.“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch. 2. Band. Herausgegeben von Hans-Jürgen Krumm u.a. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).

- Kovar, Barbara (2019): „So eine Atmosphäre strömt aus jedem Bild‘. Zur Produktivität von Leerstellen in der textlosen Graphic Novel *The Arrival* im Kontext des DaF/DaZ-Unterrichts.“ In: *Eintauchen in andere Welten : Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Herausgegeben von Tina Welke; Renate Faistauer. Wien: Praesens Verlag, S. 111–135.
- Kramersch, Claire (2011): „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte.“ In: *Fremdsprache Deutsch*, 44. Aufl. 2011, S. 35–40.
- Kramersch, Claire (2018): „Symbolische Kompetenz.“ In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. Herausgegeben von Simone Schiedermaier. München: Iudicum, S. 189–206.
- Kramersch, Claire; Zhang, Lihua (2015): „The legitimacy gap: multilingual teachers in an era of globalization.“ In: *The multilingual challenge. Cross-disciplinary perspectives*. Herausgegeben von Ulrike Jessner; Claire Kramersch. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton (= Trends in applied linguistics), S. 87–113.
- Krommer, Axel (2019): *Philosophiedidaktik und digitale Medien. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Online im Internet: URL: <https://axelkrommer.com/2019/03/22/philosophiedidaktik-und-digitale-medien-eine-kritische-bestandsaufnahme/> (Zugriff am: 07.05.2021).
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): „Bunt ist besser als nur Deutsch‘. Mehrsprachigkeit und europäische Identität.“ In: *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. Herausgegeben von Elisabeth Bogenreiter-Feigl. Verband Österreichischer Volkshochschulen (= VÖV-Edition Sprachen), S. 23–40.
- Krywalski, Diether (1996): *Wege zur Philosophie*. München: Ehrenwirth.
- Kunze, Andrea (2015): „Der Deutschunterricht der ZfA an vietnamesischen Schulen - eine Bestandsaufnahme.“ In: *Deutschunterricht im interkulturellen Kontext. 3. Internationale Deutschlehrertagung. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Hanoi: Fremdsprachenhochschule - Nationaluniversität Hanoi (ULIS - VNU), S. 43–50.
- Kunzmann, Peter; Burkard, Franz-Peter; Wiedmann, Franz (1998): *dtv-Atlas Philosophie*. 7. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (= dtv-Atlas).
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2006): *Berliner Unterrichtsmaterialien. Philosophie. Heft 7*. Online im Internet: URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/philosophie/LISUM_7_HR_Philo.pdf; Letzter Zugriff am 23.05.2023 (Zugriff am: 23.05.2023).

- Landwehr, Achim (2010): „Diskurs und Wandel.“ In: Diskursiver Wandel. Herausgegeben von Achim Landwehr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–28.
- Law, Stephen (2008): Philosophie. München: Dorling Kindersley.
- Leaf, Munro (2013): Ferdinand der Stier. Zürich: Diogenes.
- Leisen, Josef (2018): „Sprachbildung im sprach- und kultursensiblen Unterricht.“ In: Interkulturelles Lernen in Schule und Seminar. Herausgegeben von Bernhard Seelhorst; Birgit Taubert. Schneider Verlag Hohengarten (= SEMINAR - Lehrerbildung und Schule), S. 21–32.
- Lorke, Franziska; Bohunovsky, Ruth (2015): „Kulturelles Lernen im Anfängerunterricht im außereuropäischen Raum am Beispiel von Sisi.“ In: Fremdsprache Deutsch, (2015), 52, S. 34–43.
- Lowry, Lois (2017): Hüter der Erinnerung. 11. Aufl. München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Lughofer, Johann Georg (2019): „Das breite Spektrum der Slamformate und dessen Einsatzmöglichkeiten im DaF/DaZ-Unterricht.“ In: Eintauchen in andere Welten : Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von Tina Welke; Renate Faistauer. Wien: Praesens Verlag, S. 193–207.
- Maeger, Stefan (2002): „Drei Köpfe, vier Ohren, fünf Sinne. Bildverstehen im Philosophie- und Ethikunterricht der Klasse 9.“ In: Ethik & Unterricht, (2002), 13.
- Maeger, Stefan; Pfeifer, Volker; Rolf, Bernd (o. J.): Bilder im Unterricht: Was für eine Bedeutung haben Bilder im Philosophie- und Ethik-Unterricht der Oberstufe? Information Philosophie. Online im Internet: URL: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=2948&n=2&y=1&c=66> (Zugriff am: 07.05.2020).
- Martens, Ekkehard (1999): Philosophieren mit Kindern. 9778. Stuttgart: Reclam (= Universal-Bibliothek).
- Martens, Ekkehard (2001): Gut leben. Fragen zur Ethik. München: Bayerischer Schulbuchverlag (= Philosophieren können).
- Martens, Ekkehard (2003): Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie. 1364. 3. Aufl. München: C.H.Beck (= becksche reihe).
- Martens, Ekkehard (2010): „Wozu Philosophie in der Schule?“ In: Texte zur Didaktik der Philosophie. Herausgegeben von Kirsten Meyer. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek), S. 156–172.
- Martens, Ekkehard (2013): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. 7. Aufl. Hannover: Siebert.

- Martens, Ekkehard (2019a): „Der dialogisch-pragmatische Ansatz.“ In: Moderne Philosophiedidaktik. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 27–35.
- Martens, Ekkehard (2019b): „Der kulturtechnische Ansatz.“ In: Moderne Philosophiedidaktik. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 105–118.
- Meyer, Katrin (2011): „Glück bei Foucault, Deleuze und Guattari.“ In: Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Herausgegeben von Dieter Thomä; Christoph Henning; Olivia Mitcherlich-Schönherr. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 291–296.
- Meyer, Kirsten (Hrsg.) (2010): Texte zur Didaktik der Philosophie. 18723. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek).
- Meyer, Kirsten (2015): „Kompetenzorientierung.“ In: Handbuch Philosophie und Ethik Bd. 1: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh (= UTB).
- Meyer, Martin F. (2016): Illustrierte Geschichte der Philosophie. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Miladinovic, Dragan (2019): „Intermediales Lernen im performativen Fremdsprachenunterricht.“ In: Eintauchen in andere Welten : Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von Tina Welke; Renate Faistauer. Wien: Praesens Verlag, S. 239–256.
- Mittelstraß, Jürgen (2011): „Vom Nutzen der Philosophie.“ In: Warum Philosophie? Berlin: de Gruyter.
- Muck, Maria (2019): „Der narrative Ansatz.“ In: Moderne Philosophiedidaktik. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 141–147.
- Neuner, Gerhard (2007): „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick.“ In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Herausgegeben von Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm. 5. Aufl. Tübingen: Narr Francke, S. 225–234.
- Neustadt, Eva; Zabel, Rebecca (2010): „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?‘ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache.“ In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 15 (2010), 2, S. 61–80.
- Nida-Rümelin, Julian (2016): Philosophie einer humanen Bildung. Deutsche UNESCO-Kommission. Online im Internet: URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/NidaRuemelin_Philosophie_einer_humanen_Bildung.pdf (Zugriff am: 05.06.2020).

- Nida-Rümelin, Julian; Weidenfeld, Nathalie (2018): Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz. München: Piper.
- Noyce, Phillip: „Hüter der Erinnerung – The Giver“ (2014): Hüter der Erinnerung – The Giver.
- Onfray, Michel; Roy, Maximilien Le (2011): Nietzsche. 1. Aufl. München: Knaus.
- Ort, Claus-Michael (2008): „Kulturbegriffe und Kulturtheorien.“ In: Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Herausgegeben von Ansgar Nünning; Vera Nünning. Stuttgart: Metzler, S. 19–38.
- Pauels, Wolfgang (2007): „Kommunikative Übungen.“ In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Herausgegeben von Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm. 5. Aufl. Tübingen: Narr Francke, S. 302–305.
- Peng, Zhengmei (2017): „Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus.“ In: Zeitschrift für Pädagogik, (2017), 63 (2017) 4, S. 476–491.
- Perlmann-Balme et al, Michaela (2016): Sicher! C1: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, Lektion 1-12. München: Hueber.
- Peters, Jörg (2015): „Bilder und Comics.“ In: Handbuch Philosophie und Ethik Bd. 1: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh (= UTB), S. 277–293.
- Peters, Jörg; Peters, Martina; Rolf, Bernd (2014): Philosophie im Film. Bamberg: C.C. Buchner.
- Peters, Martina; Peters, Jörg (Hrsg.) (2019): Moderne Philosophiedidaktik. Hamburg: Meiner.
- Peters, Martina; Peters, Jörg (Hrsg.) (2022): Philosophieren mit Spielen. 6. Hamburg: Meiner (= Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht).
- Pfister, Jonas (2006): Philosophie. Ein Lehrbuch. 18433. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek).
- Pfister, Jonas (2010): Fachdidaktik Philosophie. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Phạm, Cong Nhat; Đoàn Thi Minh, Oanh(Hrsg.) (2013): Giáo trình triết học (Lehrplan Philosophie). Hanoi: Nhà xuất bản chính trị quốc gia - Sự thật.

- Piepho, Hans-Eberhard (1980): Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Plickat, Bernd (1992): Kleine Schule des philosophischen Fragens. 15028. Stuttgart: Reclam (= Universal-Bibliothek).
- Precht, Peter; Burkard, Franz-Peter (Hrsg.) (2008): Metzler Lexikon Philosophie. 3. Aufl. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Puglisi, Giovanni (2011): Teaching Philosophy in Europa and North America. UNESCO, Social and Human Sciences Sector. Online im Internet: URL: file:///C:/Users/HP/Downloads/214089eng.pdf (Zugriff am: 01.11.2020).
- Raupach-Strey, Gisela (2019): „Der Sokratisch zentrierte Ansatz.“ In: Moderne Philosophiedidaktik. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 85–103.
- Reblin, Eva (2018): „Das Spiel der urbanen Signifikanten - die Dinge, die Stadt und die Kultur(en) erkunden.“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. Herausgegeben von Simone Schiedermaier. München: Iudicum, S. 159–172.
- Recki, Birgit (2008): „Kulturbejahung und Kulturverneinung.“ In: Ethik zwischen Kultur- und Naturwissenschaft. Herausgegeben von Franz Josef Wetz. Stuttgart: Reclam (= Kolleg Praktische Philosophie).
- Recki, Birgit (2014): „Kulturphilosophie.“ In: Disziplinen der Philosophie. Ein Kompendium. Herausgegeben von Horst D. Brandt. Hamburg: Meiner.
- Reckwitz, Andreas (2011): „Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm.“ In: Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3. Herausgegeben von Friedrich Jaeger; Jörn Rüsen. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 1–20.
- Reckwitz, Andreas (2017): Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus: Die Spätmoderne im Widerstreit zweier Kulturalisierungsregime. Bundeszentrale für politische Bildung. Online im Internet: URL: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240826/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus> (Zugriff am: 12.02.2021).
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten : Zum Strukturwandel der Moderne. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Redlinger, Sophie (2019): „The marriage of text and the artful presentation of spoken words‘. Slam Poetry im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht.“ In: Eintauchen in andere Welten : Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweit-

- sprache. Herausgegeben von Tina Welke; Renate Faistauer. Wien: Praesens Verlag, S. 209–237.
- Rehfus, Wulff D. (2019): „Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz.“ In: *Moderne Philosophiedidaktik*. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 37–51.
- Reichenbach, Roland (2000): „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.‘. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (2000), 46.
- Reichenbach, Roland (2021): „Zur möglich-unmöglichen Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik.“ In: *Pädagogische Rundschau*, 75 (2021), 3, S. 351–362. Online im Internet: DOI: <https://doi.org/10.3726/PR032021.0031>
- Retelj, Andreja (2014): Die Beurteilung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache anhand des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung über die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz. *Linguistica*. Online im Internet: URL: <https://revije.ff.uni-lj.si/linguistica/article/view/2627> (Zugriff am: 12.05.2021).
- Richards, Jack C. (o. J.): The Role of Textbooks in a Language Program. Online im Internet: URL: <http://www.professorjackrichards.com/articles/role-of-textbooks/> (Zugriff am: 18.12.2020).
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke (= UTB basics).
- Roche, Jörg (2016): „Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien.“ In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer u.a. 6. Aufl. Tübingen: Narr Francke (= UTB), S. 466–471.
- Roeger, Carsten (2016): *Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich (= Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie).
- Rohbeck, Johannes (2010): „Philosophische Methoden im Unterricht.“ In: *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Herausgegeben von Kirsten Meyer. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek), S. 237–254.
- Rohbeck, Johannes (2019a): „Der literarische Ansatz.“ In: *Moderne Philosophiedidaktik*. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 119–139.
- Rohbeck, Johannes (2019b): „Der transformative Ansatz.“ In: *Moderne Philosophiedidaktik*. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 53–70.

- Rompa, Regine (2014): 30 x 90 Minuten Philosophie/Ethik, Fertige Stundenbilder für Highlights zwischendurch. Klasse 7 -10. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Rösch, Anita (2019): „Der kompetenzorientierte Ansatz.“ In: Moderne Philosophiedidaktik. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 149–166.
- Rosenberg, Jay F. (1989): Philosophieren : Ein Handbuch für Anfänger. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Rudolph, Ulrich (2013): Islamische Philosophie. 3. Aufl. München: C.H.Beck.
- Runtenberg, Christa (2009): „Anwendungsorientierte Ethik im Philosophieunterricht - Zur Förderung ethischer Urteilsfähigkeit am Beispiel der humanen embryonalen Stammzellen.“ In: Philosophie konkret: Praktische Philosophie in der Diskussion. Herausgegeben von Franz Josef Albers; Roland Simon-Schaefer. Berlin: LIT Verlag (= Philosophie und Bildung), S. 83–93.
- Runtenberg, Christa (2016): Philosophiedidaktik: Lehren und Lernen. Paderborn: Wilhelm Fink (= Basiswissen Philosophie).
- Russell, Bertrand (1970): Probleme der Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Russell, Bertrand (1992): Denker des Abendlandes. Eine Geschichte der Philosophie. 3. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Salomo, Dorothé (o. J.): Deutschland, Deutschlernen und Deutschunterricht. Aus der Sicht von Jugendlichen und Lehrkräften in verschiedenen Ländern der Welt. Goethe Institut. Online im Internet: URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf31/deutschlernen_18_12_2014_web.pdf (Zugriff am: 29.03.2020).
- Salomo, Dorothé; Mohr, Imke (2016): DaF für Jugendliche. 10. 1. Aufl. München: Klett-Langenscheidt (= Deutsch lehren lernen).
- Sané, Pierre (2007): „Philosophy at UNESCO: Past, Present and Future.“ In: Philosophy. A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Herausgegeben von UNESCO; Moufida Goucha. UNESCO, Social and Human Sciences Sector. Online im Internet: URL: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000154173&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d60fa-be0-77c3-42a1-194-925589784a843F_3D154173eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000154173/PDF/154173eng.pdf#5B7B22num223A11042C22gen223A07D2C7B22name223A22XYZ227D2C-1932C8982C05D (Zugriff am: 17.06.2020).

- Schiedermaier, Simone (2011): „Literarische Texte als literarische Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit.“ In: Fremdsprache Deutsch, 44 (2011), S. 29–31.
- Schiedermaier, Simone (2018): „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Eine Einführung in das Thema und den Band.“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. Herausgegeben von Simone Schiedermaier. München: ludicum, S. 9–23.
- Schischkoff, Georgi (Hrsg.) (1991): Philosophisches Wörterbuch. 13. 22. Aufl. Stuttgart: Kröner (= Kröners Taschenausgabe).
- Schlömerkemper, Jörg (2021): Pädagogische Diskurs-Kultur. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schlosser, Horst Dieter (1999): dtv-Atlas Deutsche Literatur. 8. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (= dtv-Atlas).
- Schmid, Wilhelm (1991): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst : die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmid, Wilhelm (2000): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. 1385. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft).
- Schmid, Wilhelm (2007): Glück. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel.
- Schmid, Wilhelm (2011): „Kann die Philosophie eine Hilfe für das Leben sein?“ In: Warum noch Philosophie? : historische, systematische und gesellschaftliche Positionen. Herausgegeben von Marcel van Ackeren; Kobusch, Theo; Müller, Jörn. Berlin: de Gruyter, S. 187–195.
- Schmitz, Dieter Hermann (2019): „Vom Buch zum Film und zurück. Anmerkungen zur ‚medialen Translation‘ und ihrer Nutzbarkeit im Fremdsprachen- und Literaturunterricht.“ In: Eintauchen in andere Welten : Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von Tina Welke; Renate Faistauer. Wien: Praesens Verlag, S. 137–155.
- Schneiders, Werner (2000): Wieviel Philosophie braucht der Mensch? München: C.H.Beck (= Beck'sche Reihe).
- Schumann, Adelheid (2017): „Landeskunde.“ In: Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Herausgegeben von Carola Surkamp. Stuttgart: Metzler, S. 187–188.
- Schweiger, Hannes (2021): „Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens.“ In: Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kon-

texte - Themen - Methoden. Herausgegeben von Claus Altmayer u.a. Berlin: J.B. Metzler, S. 358–375.

Schweiger, Hannes (2022): „Kulturreflexives Lernen kompetent gestalten. Impulse für die Aus- und Fortbildung.“ In: DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Philipps-Universität Marburg 2020. Herausgegeben von Dimka Dimova u.a. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (= Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), S. 387–407. Online im Internet: URL: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1823> (Zugriff am: 14.01.2023).

Schwemmer, Oswald (2004): „Philosophie als Theorie der Kultur und der Kulturwissenschaften.“ In: Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 2. Herausgegeben von Friedrich Jaeger; Jürgen Straub. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 671–686.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin,; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Philosophie. Online im Internet: URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_philosophie.pdf (Zugriff am: 07.08.2019).

Singer, Peter (2013): Praktische Ethik. 18919. 3. Aufl. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek).

Sistermann, Rolf (2008): „Unterrichten nach dem Bonbonmodell. Ein Musikvideo als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit des Lebens (ab Klasse 8).“ In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, (2008), 4, S. 299–305.

Steenblock, Volker (2009): Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. 4. Aufl. Berlin: LIT Verlag (= Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher).

Steenblock, Volker (2015a): „Orte des Philosophierens.“ In: Handbuch Philosophie und Ethik Bd. 1: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh (= UTB), S. 30–36.

Steenblock, Volker (2015b): „Philosophieren mit Filmen.“ In: Handbuch Philosophie und Ethik, Band I: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh, S. 294–300.

Steenblock, Volker (2019): „Der bildungstheoretische Ansatz.“ In: Moderne Philosophiedidaktik. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 167–191.

- Steinfath, Holmer (2010): „Philosophie und gutes Leben.“ In: Texte zur Didaktik der Philosophie. Herausgegeben von Kirsten Meyer. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek), S. 103–126.
- Steinmann, Cornelia (2015): „Landeskunde im Netz.“ In: Fremdsprache Deutsch, (2015), 52, S. 44–50.
- Stelzer, Hubertus (2015): „Lebensweltbezug.“ In: Handbuch Philosophie und Ethik, Band I: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh, S. 79–86.
- Storch, Günther (2009): Deutsch als Fremdsprache : eine Didaktik ; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. 8184. München: Fink (= UTB).
- Tammenga-Helmantel et al, Marjon (2017): „Überlegungen zum Zielspracheneinsatz im Fremdsprachenunterricht.“ In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, (2017), 4.
- Thein, Christian (2017): Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht. 3. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich (= Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie).
- Thomä, Dieter (2011): „Glück in der Philosophie der Renaissance und der Frühen Neuzeit.“ In: Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Herausgegeben von Dieter Thomä; Christoph Henning; Olivia Mitscherlich-Schönherr. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 143–150.
- Thomä, Dieter; Henning, Christoph; Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hrsg.) (2011): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Thuy, Luu Thu (Hrsg.) (2014): Dao Duc 5. Vietnam: Nhà Xuất Bản Giáo Dục.
- Tiedemann, Markus (2011): Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung : Möglichkeiten und Grenzen. 13. Berlin: LIT Verlag (= Philosophie und Bildung).
- Tiedemann, Markus (2015): „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik.“ In: Handbuch Philosophie und Ethik Bd. 1: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh (= UTB), S. 14–17.
- Tiedemann, Markus (2015): „Ethische Orientierung in der Moderne - Was kann philosophische Bildung leisten?“ In: Handbuch Philosophie und Ethik Bd. 1: Didaktik und Methodik. Herausgegeben von Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh (= UTB), S. 23–29.

- Tiedemann, Markus (2019): „Der problemorientierte Ansatz.“ In: Moderne Philosophiedidaktik. Herausgegeben von Martina Peters; Jörg Peters. Hamburg: Meiner, S. 213–230.
- Tonsern, Clemens (2015): „Kulturelles Lernen mit fiktionalem Film.“ In: Fremdsprache Deutsch, (2015), 52.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München: Europarat, Langenscheidt.
- Truschkat, Inga; Bormann, Inga (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. 1. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- UNESCO, Goucha, Moufida (Hrsg.)(2007): Philosophy. A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. UNESCO, Social and Human Sciences Sector. Online im Internet: URL: [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000154173&file=/in/rest/annotationSVC/Download\(letzter_Zugriff_29.05.2023\).](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000154173&file=/in/rest/annotationSVC/Download(letzter_Zugriff_29.05.2023).)
- Viehöfer, Willy; Keller, Reiner; Schneider, Werner (2013): „Diskurs - Sprache - Wissen: Ein problematischer Zusammenhang?“ In: Diskurs - Sprache - Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Herausgegeben von Willy Viehöfer; Reiner Keller; Werner Schneider. Wiesbaden: Springer VS (= Interdisziplinäre Diskursforschung), S. 7–20.
- Weidtmann, Niels (2016): Interkulturelle Philosophie. 3666. Tübingen: A. Francke (= UTB).
- Weischedel, Wilhelm (2004): Die philosophische Hintertreppe. 26. Aufl. München: Nymphenburger.
- Welsch, Wolfgang (2010): „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In: Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Transcript, S. 39–66.
- Wicke, Rainer E. (2009): „Zerpflücke eine Rose - und jedes Blatt ist schön: Lyrik im Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterricht.“ In: „Lyrix“: Dichter mit Klasse gesucht. Herausgegeben von Christian Sülz. Heidelberg: Verlag Das Wunderhorn, S. 65–82.
- Wiesen, Bernd (2009): Praktische Philosophie : Entstehung und Wirkungen des neuen Schulfaches in Nordrhein-Westfalen. 12. Berlin: LIT Verlag (= Philosophie und Bildung).
- Wimmer, Franz Martin (2004): Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung. Wien: UTB.

- Wimmer, Franz Martin (o. J.): Interkulturelle Philosophie. Information Philosophie. Online im Internet: URL: <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=552&n=2#> (Zugriff am: 20.01.2023).
- Winko, Simone (2003): „Diskursanalyse, Diskursgeschichte.“ In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Herausgegeben von Heinz Ludwig Arnold. München: dtv, S. 463–478.
- Wittschier, Michael (2014a): Textschlüssel Philosophie. 1. Aufl. Patmos.
- Wittschier, Michael (2014b): Textschlüssel Philosophie. 30 Erschließungsmethoden mit Beispielen. München: Patmos.
- Wittschier, Michael (2015): Gesprächsschlüssel Philosophie. 30 Moderationsmodule mit Beispielen. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Wittschier, Michael (2019): Mit Dichtern denken. 85 literarische Texte mit Stundenblättern und allen Materialien für Praktische Philosophie und Ethik in der Sek I. Braunschweig: Westermann.
- Würffel, Nicola (2021): „Lehr- und Lernmedien.“ In: Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden. Herausgegeben von Claus Altmayer u.a. Berlin: J.B. Metzler, S. 282–300.
- Zabel, Rebecca (2021): „Sprache und Kultur.“ In: Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden. Herausgegeben von Claus Altmayer u.a. Berlin: J.B. Metzler, S. 340–357.
- Zima, Peter V. (2022): Diskurs und Macht. Einführung in die herrschaftskritische Erzähltheorie. 5380. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (= UTB).
- (1990): „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (1990): In: IDV-Rundbrief, (1990), 45. Online im Internet: URL: <https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> (Zugriff am: 10.07.2020).

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ehrenwörtlich, dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät bekannt ist.

Ich erkläre, dass ich die Dissertation selbst angefertigt habe, keine Textabschnitte eines Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel, persönlichen Mitteilungen und Quellen in der Arbeit angegeben habe. Die Hilfe einer Promotionsberaterin/eines Promotionsberaters habe ich nicht in Anspruch genommen. Dritte haben weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Dissertation habe ich weder als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht noch die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht.

Ort, Datum, Unterschrift

Philosophieren im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Anlagen zur Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosophiae
(Dr. Phil.)

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Thomas Kunze

geboren am 16. Mai 1958 in Berlin

Inhaltsverzeichnis

1. Ergebnisse der Umfrage zur Philosophie im DaF-Unterricht (Lernende)	Seite 3
2. Ergebnisse der Umfrage zur Philosophie im DaF-Unterricht (Lehrende)	Seite 81
3. Lehrwerksanalyse	Seite 129
4. Auswertung der Lehrwerksanalyse - graphische Darstellung	Seite 218

Anhang 1 – Umfrage zur Philosophie im DaF-Unterricht (Lernende)

Generelle Umfragestatistiken:

Anzahl exportierter Fragen:16

Anzahl Befragte Gesamt:242

I. Bitte wählen Sie Ihr Land und Ihre Sprache

Fragetyp:Einfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:242

Die Daten überschreiten die Systemkapazitäten. Um alle Daten zu erhalten, exportieren Sie diese im XLS Format oder melden Sie sich im Online Reporting an

1. In welchem Land lernst du? Folien 1 bis 7

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
Bulgarien	15.29%	37
Danmark	0.41%	1
Denemark	1.24%	3
Denmark	2.07%	5
Deutschland	0.41%	1
Deutschland, England, American	0.41%	1
Dänemark	1.65%	4
Frankreich	2.07%	5
Frankreich, nach Paris	0.41%	1

1. In welchem Land lernst du? Folien 2 bis 7

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
I lerne in Dänemark.	0.41%	1
Ich besuche das bilinguale Lyzeum in Polen.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch in Dänemark, so bin ich von dänisch, die ein bisschen ähnlich wie Deutsch mit Vokabular umgeben ist. Ich bin libanesisch und amerikanisch, so habe ich keinen deutschen Hintergrund.	0.41%	1
ich lerne Deutschland	0.41%	1
Ich lerne in Bulgarien.	0.41%	1
Ich lerne in Dänemark.	0.41%	1
Ich lerne in Ha Noi,Viet Nam	0.41%	1
Ich lerne in Hanoi	0.41%	1
Ich lerne in Hanoi,Vietnam	0.41%	1

1. In welchem Land lernst du? Folien 3 bis 7

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
Ich lerne in Italien und genauer in Avellino	0.41%	1
Ich lerne in Russland	4.13%	10
Ich lerne in Russland.	2.48%	6
ich lerne in Viet Nam	0.41%	1
Ich lerne in Vietnam	1.24%	3
Ich lerne in vietnam in hanoi	0.41%	1
Ich lerne in Vietnam und habe 1 Jahr beim Austauschprogramm in Deutschland gelernt	0.41%	1
ich lerne in Vietnam, ein Land im Asien liegt.	0.41%	1
Ich lerne in Vietnam.	0.83%	2

1. In welchem Land lernst du? Folien 4 bis 7

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
im Frankreich	0.41%	1
Im Moment studiere ich an der Universität Hanoi, in Vietnam	0.41%	1
Im Polen	0.41%	1
Im Russland	0.83%	2
In Bulgarien	0.83%	2
In Bulgarien.	0.41%	1
In der Schweiz.	0.41%	1
In Dänemark	0.41%	1
In Frankreich	0.83%	2

1. In welchem Land lernst du? Folien 5 bis 7

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
In Frankreich.	0.41%	1
In Polen	1.24%	3
In Russland	2.89%	7
In Vietnam	1.24%	3
Indonesien	0.41%	1
Italien	0.83%	2
Liebe Herr Kunze, Mein Name ist Thang. Ich komme aus Vietnam und wohne in die Hauptstadt von Vietnam: Hanoi. Ich bin 18 Jahre alt und vorbereite jetzt für das Abitur. Als ich in der 10. Klasse war, hatte ich die Gelegenheit, um Deutsch an der VietDuc Oberschule zu lernen. Darum bemühe ich mich immer sehr, weil ich sehr gern in Deutschland studieren möchte.	0.41%	1
Mein Heimatland ist Bulgarien, deswegen könnte ich sagen,dass ich im Bulgarien lerne.	0.41%	1
Poland	0.41%	1

1. In welchem Land lernst du? Folien 6 bis 7

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
Polen	3.72%	9
Polen/Ab dieses Jahr Deutschland	0.41%	1
Ruassland	0.41%	1
Rusaland	0.41%	1
Russisch	0.41%	1
Russische Föderation	0.41%	1
Russland	22.31%	54
Tambov	0.41%	1
Viet Nam	1.24%	3

1. In welchem Land lernst du? Folien 7 bis 7

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
Vietnam	17.36%	42
В России	0.41%	1
Россия	0.83%	2

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 8 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
1 Jahr	0.41%	1
10	0.83%	2
10 Jahre	5.79%	14
11	0.41%	1
11 Jahre	1.65%	4
11 jahren	0.41%	1
12 Jahre	0.83%	2
2 1/2 Jahre.	0.41%	1
2 Jahre	4.13%	10
2 Jahre ●~~~~●	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 9 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
2 Jahren	1.24%	3
2 Jahre	0.41%	1
2.5 Jahren	0.41%	1
3 1/2 Jahre	0.41%	1
3 jahr	0.41%	1
3 Jahre	7.02%	17
3 Jahre, und 6 Monaten	0.41%	1
3 Jahren	1.65%	4
3 Monate	0.83%	2
3 Monaten	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 10 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
3-4 Jahren	0.41%	1
4	0.41%	1
4 Jahre	1.65%	4
4 Jahren	1.65%	4
4 yahre	0.41%	1
5 Jahre	2.07%	5
6	0.83%	2
6 Jahre	3.31%	8
6 Jahren	0.83%	2
6 monate	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 11 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
6Jahre	0.41%	1
7	1.24%	3
7 Jahre	2.07%	5
7 jahre.	0.41%	1
8 Jahre	2.07%	5
8 weeks	0.41%	1
8 лет	0.41%	1
9	0.41%	1
9 Jahre	5.37%	13
9 Jahren	0.83%	2

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 12 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
Ab März 2016	0.41%	1
also, ich studierte Deutsch bei 3 Jahre. ich fing Deutsch lernen von 1. Schuljahr an.	0.41%	1
ca. 3 Jahre	0.41%	1
Ca. 3 Jahren	0.41%	1
circa 1 Jahr	0.83%	2
Circa 2 Jahre	0.41%	1
Circa 7 Monaten	0.41%	1
da ganze Leben lang	0.41%	1
Das ist meine sechste Jahr.	0.41%	1
Drei Jahre	0.83%	2

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 13 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
ein jahre	0.41%	1
Es ist mein fünfte Jahr	0.41%	1
Fast 10 Jahre	0.41%	1
Fast 4 Jahren	0.41%	1
Funf Jahren	0.41%	1
Fünf Jahren	0.41%	1
Für 2 Jahre	0.41%	1
für 3 Jahre	0.41%	1
für vier Jahre	0.41%	1
gut	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 14 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
I have lerne Deutsch schon 10 Jahre	0.41%	1
Ich bin in Phase 4 jetzt, und dies ist mein fünftes Jahr.	0.41%	1
Ich habe 3 Jahre Deutsch gelernt.	0.41%	1
Ich habe 4 Jahre Deutsch gelernt	0.41%	1
Ich habe Deutsch für ein Jahr gelernt	0.41%	1
Ich habe Deutsch in ein bisschen über drei Jahre gelernt.	0.41%	1
Ich habe Deutsch seit 7 Jahren gelernt	0.41%	1
Ich habe schon fast 2 Jahre Deutsch gelernt.	0.41%	1
ich lerne 4 monate Deutsch	0.41%	1
Ich lerne Deutsch 5 Jahren	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 15 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
Ich lerne Deutsch 8 Jahre	0.41%	1
Ich lerne Deutsch schon neun Jahre.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch 5 Jahre	0.83%	2
Ich lerne Deutsch 6 Jaren.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch 8 Jahre	0.41%	1
Ich lerne Deutsch 8 Jahren	0.41%	1
Ich lerne Deutsch 9 Jahre.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch am Anfang der Oberstufe - 10.Klasse	0.41%	1
Ich lerne Deutsch etwa 5 Jahre .	0.41%	1
Ich lerne Deutsch für 4 Jahre.	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 16 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
Ich lerne Deutsch schon 10 Jahre	0.83%	2
Ich lerne Deutsch schon 2 Jahre	0.41%	1
Ich lerne Deutsch schon 4 Jahren	0.41%	1
Ich lerne Deutsch schon 4 monaten	0.41%	1
Ich lerne Deutsch schon 6 Jahre.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch schon 7 Jahren.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch schon 8 Jahre.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch schon 9 Jahren	0.41%	1
Ich lerne Deutsch schon seit 11 Jahren.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch schon seit 4 Jahren. Für diese kurze Zeit habe ich Niveau B2/C1 erreicht.	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 17 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
Ich lerne Deutsch schon vier Monate	0.41%	1
Ich lerne Deutsch seit 2 jahren	0.41%	1
Ich lerne Deutsch seit 2 Klasse	0.41%	1
Ich lerne Deutsch seit 5 Klasse	0.83%	2
Ich lerne Deutsch seit 6 Jahre	0.41%	1
Ich lerne Deutsch seit 6 Jahren.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch seit 7 Jahren.	0.41%	1
Ich lerne Deutsch seit 9 Jahren.	0.83%	2
Ich lerne Deutsch seit ungefähr 8 Jahren.	0.41%	1
Ich lerne die Deutsche Sprache sechsten Jahr	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 18 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
Ich lerne die deutsche Sprache seit 10 Jahren	0.41%	1
ich lerne in Hanoi, Vietnam	0.41%	1
Ich lerne schon Deutsch fast 6 Jahren.	0.41%	1
Mit Deutsch habe ich schon 3 Jahre gelernt. Im März habe ich schon die DSD I Prüfung gemacht aber ich muss noch auf das Ergebnis warten. Drei Jahre, die ich Deutsch gelernt habe, gab es viele Spass. In der Zukunft werde ich sicher weiter Deutsch lernen.	0.41%	1
Schon 10 Jahren	0.41%	1
Schon 12 Jahre	0.41%	1
Schon acht Jahren	0.41%	1
Schon seit fast 3 Jahren	0.41%	1
seit 10 Jahren	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 19 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	<i>100.00% (242)</i>	
Seit 11 Jahren	0.41%	1
Seit 2 Jahre	0.41%	1
Seit 2 Jahre.	0.41%	1
Seit 2 Jahren	0.41%	1
Seit 2 Jahren lerne ich Deutsch	0.41%	1
Seit 2. Klasse, aber ich habe Deutsch nicht in 7. Klasse studiert	0.41%	1
seit 2009	0.41%	1
seit 3 Jahren	2.07%	5
Seit 3 Yahren	0.41%	1
seit 4 Jahren	1.65%	4

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 20 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
seit 5 Jahre	0.41%	1
Seit 5 Jahren	0.41%	1
seit 6 Jahren	0.41%	1
Seit 7 Jahren	0.83%	2
seit 9 Jahre	0.41%	1
Seit 9 Jahren	0.41%	1
Seit 9 Jahren.	0.41%	1
seit drei Jahren	0.41%	1
seit fast 3 Jahren	0.41%	1
Seit ich geboren wurde, aber ich habe es fast vergessen weil ich nach Norwegen gezogen als ich 3 jahre alt war	0.41%	1

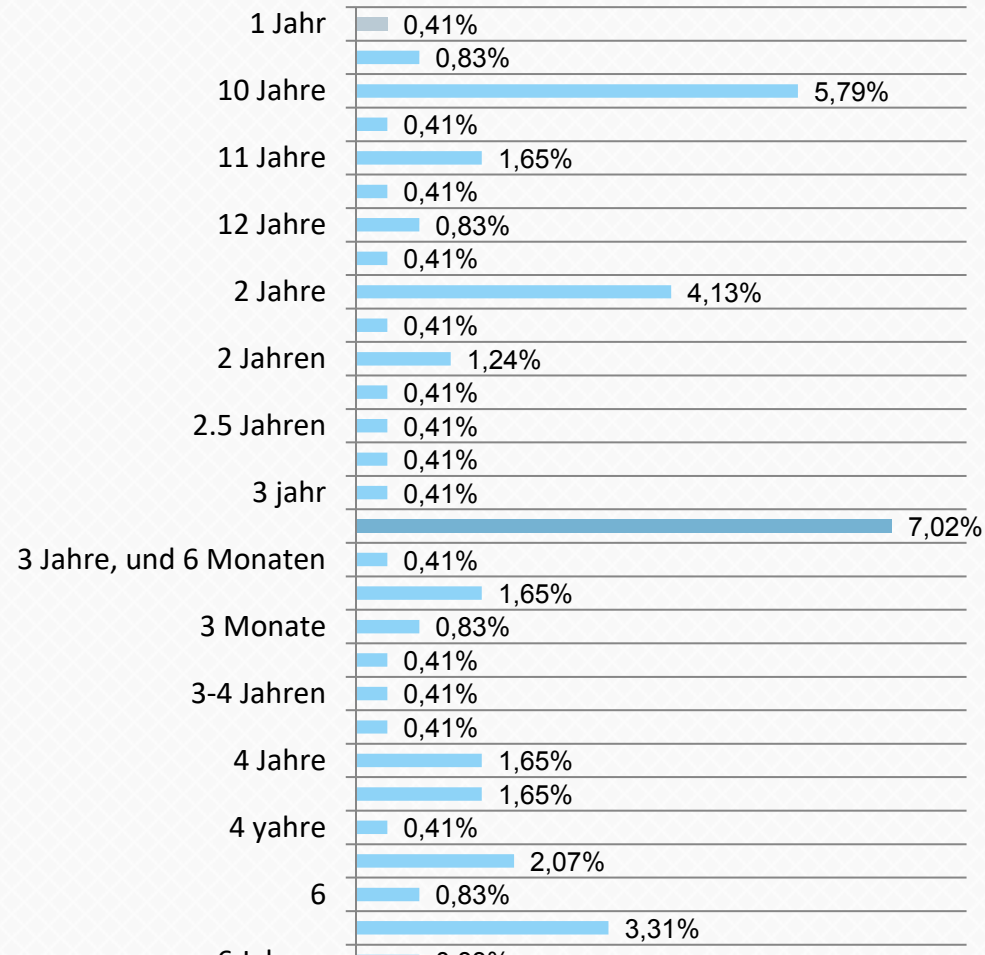
2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Folien 21 bis 21

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	<i>100.00% (242)</i>	
Seit vier Jahren	1.24%	3
Seit zwei Jahren lerne ich Deutsch.	0.41%	1
Seit zweite Klasse	0.41%	1
von 3 Jahren	0.41%	1
Пошёл 6 год	0.41%	1
Schon seit 6 Jahren. Ich habe es als erste Fremdsprache gewählt und habe ausserdem 4 Monate in Deutschland gependet (durch "Sauzay-Programm"). Mein Sparchniveau wäre eher C1-B2 aber bisher habe ich offiziell nur B1... (also kreuze ich B1)	0.41%	1

2. Wie lange lernst du schon Deutsch?

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:242



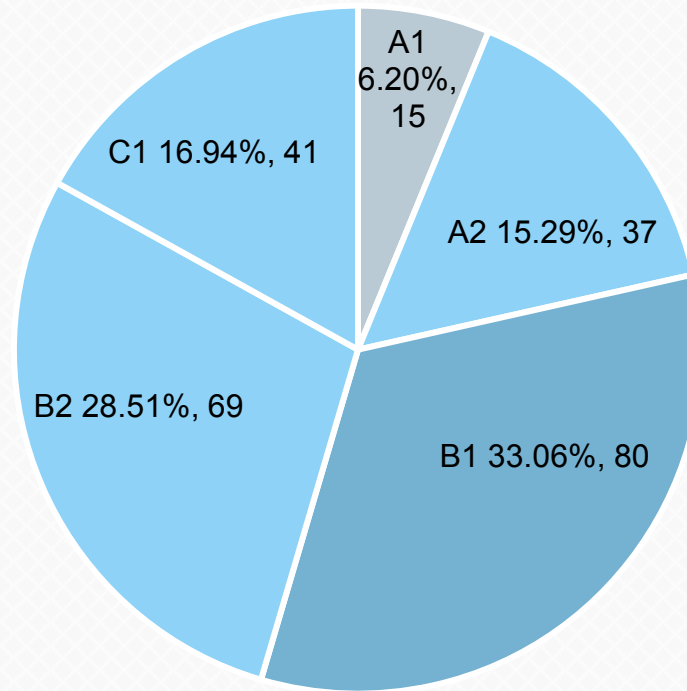
3. Auf welchem Sprachniveau bist du?

Fragetyp:Einfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
A1	6.20%	15
A2	15.29%	37
B1	33.06%	80
B2	28.51%	69
C1	16.94%	41

3. Auf welchem Sprachniveau bist du?

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Fragestellung:



4. Ist die folgende Aussage deiner Meinung nach richtig?

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:242

		Gesamt	
		<i>100.00% (242)</i>	
Philosophieunterricht kann Jugendlichen dabei helfen, sich selbst und die Welt besser zu verstehen. Er kann ihnen auch helfen, bessere Argumente für die Diskussion mit anderen zu finden.	Stimme nicht zu	4.13%	10
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu	16.94%	41
	Stimme zu	78.93%	191
	Gesamt	100.00%	242

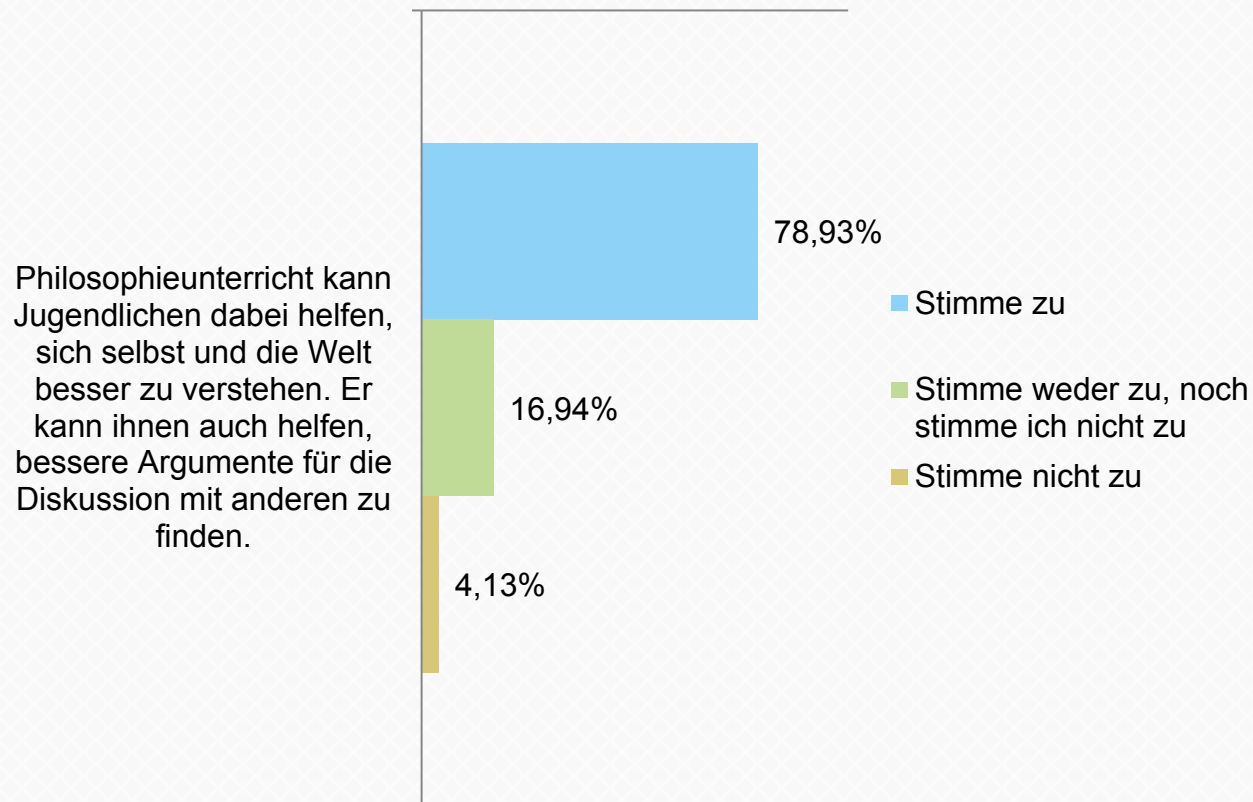
4. Ist die folgende Aussage deiner Meinung nach richtig?

Statistische Auswertung folgender Fragestellung:

		Gesamt 100.00% (242)
Philosophieunterricht kann Jugendlichen dabei helfen, sich selbst und die Welt besser zu verstehen. Er kann ihnen auch helfen, bessere Argumente für die Diskussion mit anderen zu finden.	Durchschnitt	3.75
	Median	4.00
	Varianz	0.27
	Standardabweichung	0.52
	Standardfehler	0.03

4. Ist die folgende Aussage deiner Meinung nach richtig?

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu folgender Fragestellung:



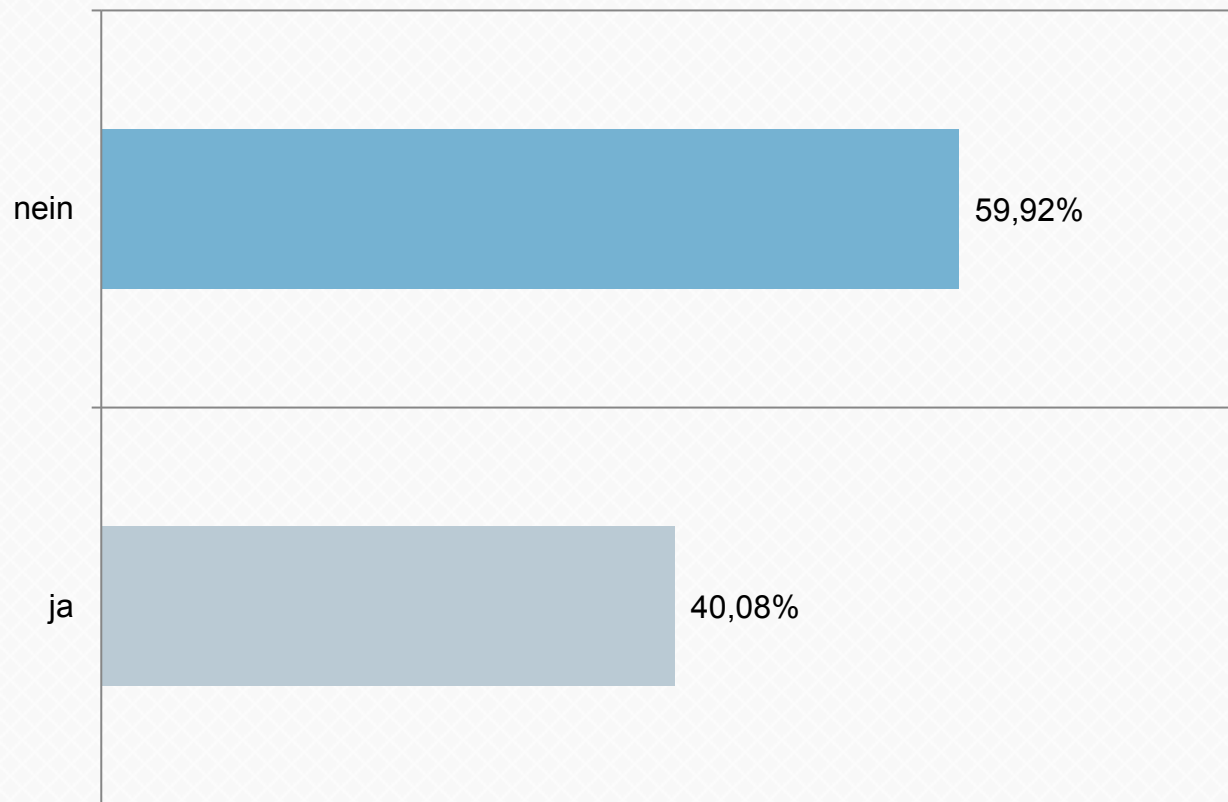
5. Hast du oder hattest du in der Schule Philosophieunterricht?

Fragetyp:Einfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:242

	Gesamt	
	100.00% (242)	
nein	59.92%	145
ja	40.08%	97

5. Hast du oder hattest du in der Schule Philosophieunterricht?

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Fragestellung:



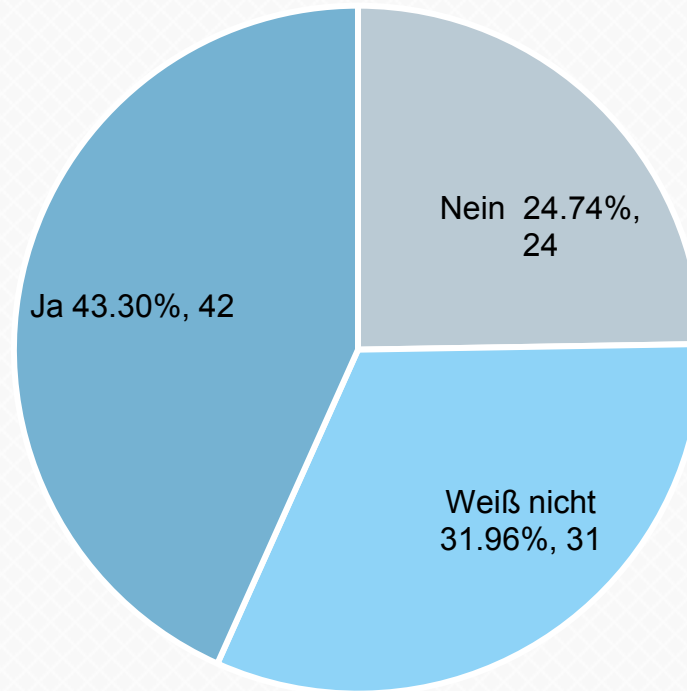
6. Hat dir der Philosophieunterricht Spaß gemacht?

Fragetyp:Einfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:97

	Gesamt	
	<i>100.00% (97)</i>	
Nein	24.74%	24
Weiß nicht	31.96%	31
Ja	43.30%	42

6. Hat dir der Philosophieunterricht Spaß gemacht?

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Fragestellung:



7. Ist dieser Satz für dich richtig?

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:97

		Gesamt	
		100.00% (97)	
Der Philosophieunterricht hat mir geholfen, die Welt besser zu verstehen.	Stimme nicht zu	14.43%	14
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu	28.87%	28
	Stimme zu	56.70%	55
	Gesamt	100.00%	97

7. Ist dieser Satz für dich richtig?

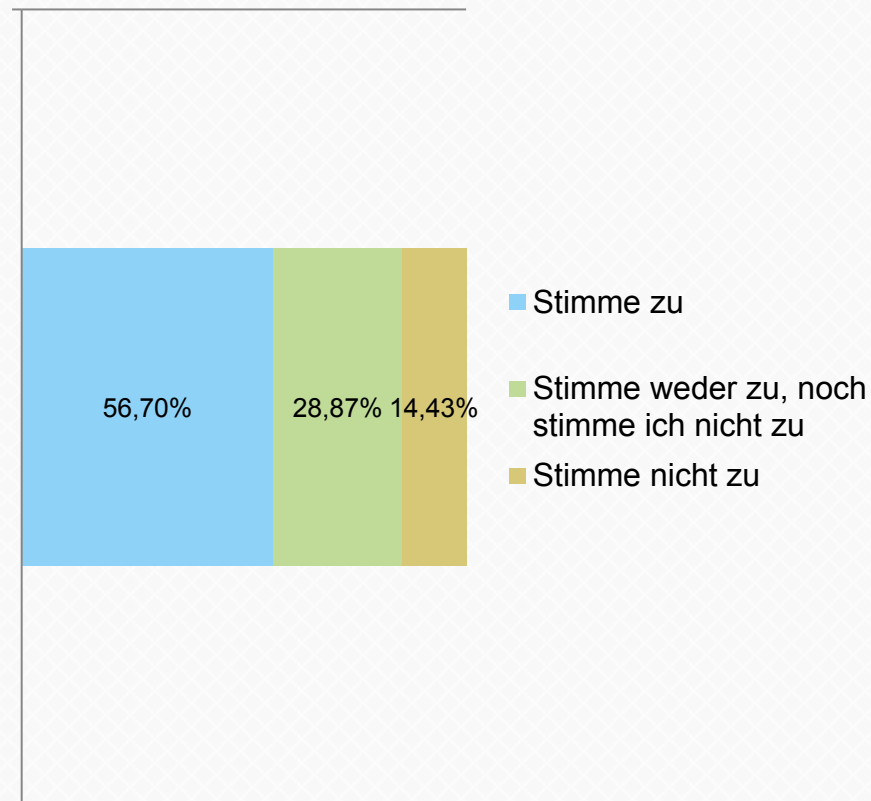
Statistische Auswertung folgender Fragestellung:

		Gesamt <i>100.00% (97)</i>
Der Philosophieunterricht hat mir geholfen, die Welt besser zu verstehen.	Durchschnitt	3.42
	Median	4.00
	Varianz	0.53
	Standardabweichung	0.73
	Standardfehler	0.07

7. Ist dieser Satz für dich richtig?

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu folgender Fragestellung:

Der Philosophieunterricht
hat mir geholfen, die Welt
besser zu verstehen.



8. Beantworte folgende Frage:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:242

		Gesamt	
		100.00% (242)	
Würdest du gern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache über Philosophie sprechen und selbst philosophieren?	Nein	19.83%	48
	Weiß nicht	23.14%	56
	Ja, gern	57.02%	138
	Gesamt	100.00%	242

8. Beantworte folgende Frage:

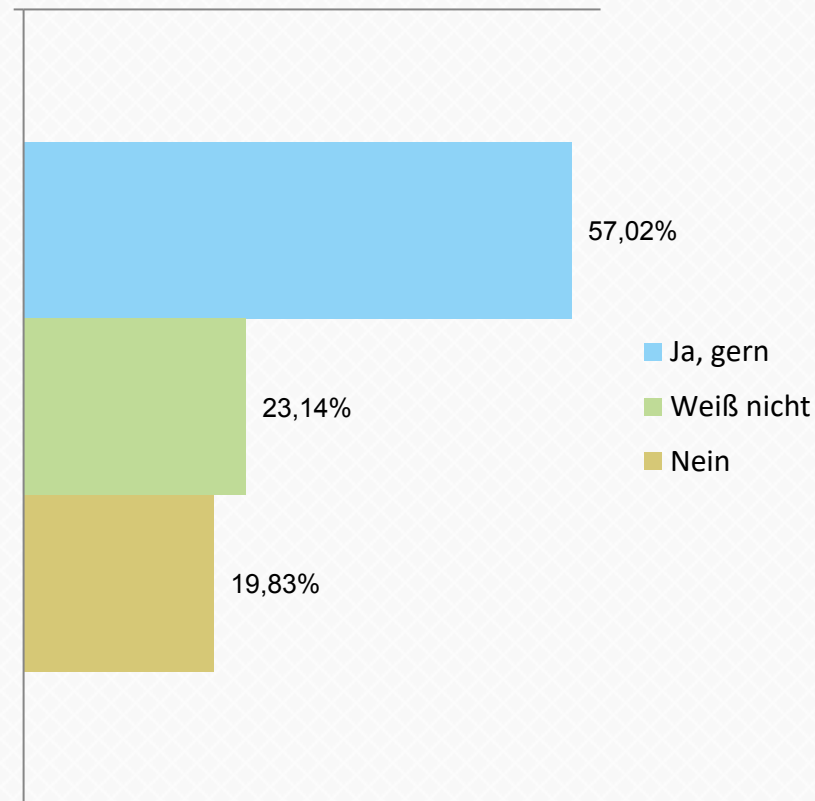
Statistische Auswertung folgender Fragestellung:

		Gesamt 100.00% (242)
Würdest du gern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache über Philosophie sprechen und selbst philosophieren?	Durchschnitt	2.37
	Median	3.00
	Varianz	0.63
	Standardabweichung	0.79
	Standardfehler	0.05

8. Beantworte folgende Frage:

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu folgender Fragestellung:

Würdest du gern im Unterricht
Deutsch als Fremdsprache über
Philosophie sprechen und selbst
philosophieren?



9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 38 bis 44

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt	
		100.00% (194)	
Ich möchte Philosophieren lernen.	Stimme überhaupt nicht zu - -	5.67%	11
	Stimme nicht zu -	9.79%	19
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu ...	16.49%	32
	Stimme zu +	51.03%	99
	Stimme sehr zu ++	17.01%	33
	Gesamt	100.00%	194

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 38 bis 44

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt	
		100.00% (194)	
Ich möchte etwas über die Philosophie und die großen Philosophen der Welt lernen.	Stimme überhaupt nicht zu - -	2.58%	5
	Stimme nicht zu -	7.22%	14
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu ...	17.53%	34
	Stimme zu +	53.09%	103
	Stimme sehr zu ++	19.59%	38
	Gesamt	100.00%	194

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 39 bis 44

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte meinen Platz/meinen Weg im Leben finden.	Stimme überhaupt nicht zu - -	3.09%	6
	Stimme nicht zu -	9.79%	19
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu ...	10.82%	21
	Stimme zu +	39.18%	76
	Stimme sehr zu ++	37.11%	72
	Gesamt	100.00%	194

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 40 bis 44

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte logisch denken lernen.	Stimme überhaupt nicht zu - -	1.03%	2
	Stimme nicht zu -	5.15%	10
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu ...	2.58%	5
	Stimme zu +	34.54%	67
	Stimme sehr zu ++	56.70%	110
	Gesamt	100.00%	194

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 41 bis 44

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte besser Deutsch sprechen lernen.	Stimme überhaupt nicht zu - -	0.52%	1
	Stimme nicht zu -	2.06%	4
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu ...	5.67%	11
	Stimme zu +	28.87%	56
	Stimme sehr zu ++	62.89%	122
	Gesamt	100.00%	194

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 41 bis 44

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte auf Deutsch besser diskutieren können.	Stimme überhaupt nicht zu - -	0.00%	0
	Stimme nicht zu -	1.55%	3
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu ...	4.64%	9
	Stimme zu +	32.99%	64
	Stimme sehr zu ++	60.82%	118
	Gesamt	100.00%	194

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 42 bis 44

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte mich auf Deutsch besser präsentieren und ausdrücken können/meine Rhetorik verbessern.	Stimme überhaupt nicht zu - -	1.03%	2
	Stimme nicht zu -	2.58%	5
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu ...	5.67%	11
	Stimme zu +	38.66%	75
	Stimme sehr zu ++	52.06%	101
	Gesamt	100.00%	194

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 43 bis 44

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte Deutschland und die Deutschen besser verstehen.	Stimme überhaupt nicht zu - -	0.00%	0
	Stimme nicht zu -	8.76%	17
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu ...	11.34%	22
	Stimme zu +	40.21%	78
	Stimme sehr zu ++	39.69%	77
	Gesamt	100.00%	194

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 44 bis 44

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte mich besser mit anderen jungen Leuten über wichtige Themen unterhalten können, wenn ich in Deutschland studiere.	Stimme überhaupt nicht zu - -	1.03%	2
	Stimme nicht zu -	6.19%	12
	Stimme weder zu, noch stimme ich nicht zu ...	9.28%	18
	Stimme zu +	38.14%	74
	Stimme sehr zu ++	45.36%	88
	Gesamt	100.00%	194

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 45 bis 49

Statistische Auswertung folgender Fragestellungen:

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>
Ich möchte Philosophieren lernen.	Durchschnitt	3.64
	Median	4.00
	Varianz	1.11
	Standardabweichung	1.05
	Standardfehler	0.08
...etwas über die Philosophie und die gro...	Durchschnitt	3.80
	Median	4.00
	Varianz	0.85
	Standardabweichung	0.92
	Standardfehler	0.07

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 46 bis 49

Statistische Auswertung folgender Fragestellungen:

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>
...meinen Platz/meinen Weg im Leben finden.	Durchschnitt	3.97
	Median	4.00
	Varianz	1.15
	Standardabweichung	1.07
	Standardfehler	0.08
...logisch denken lernen.	Durchschnitt	4.41
	Median	5.00
	Varianz	0.73
	Standardabweichung	0.85
	Standardfehler	0.06

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 47 bis 49

Statistische Auswertung folgender Fragestellungen:

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>
...besser Deutsch sprechen lernen.	Durchschnitt	4.52
	Median	5.00
	Varianz	0.55
	Standardabweichung	0.74
	Standardfehler	0.05
...auf Deutsch besser diskutieren können.	Durchschnitt	4.53
	Median	5.00
	Varianz	0.43
	Standardabweichung	0.66
	Standardfehler	0.05

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 48 bis 49

Statistische Auswertung folgender Fragestellungen:

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>
...mich auf Deutsch besser präsentieren u...	Durchschnitt	4.38
	Median	5.00
	Varianz	0.63
	Standardabweichung	0.79
	Standardfehler	0.06
...Deutschland und die Deutschen besser ve...	Durchschnitt	4.11
	Median	4.00
	Varianz	0.85
	Standardabweichung	0.92
	Standardfehler	0.07

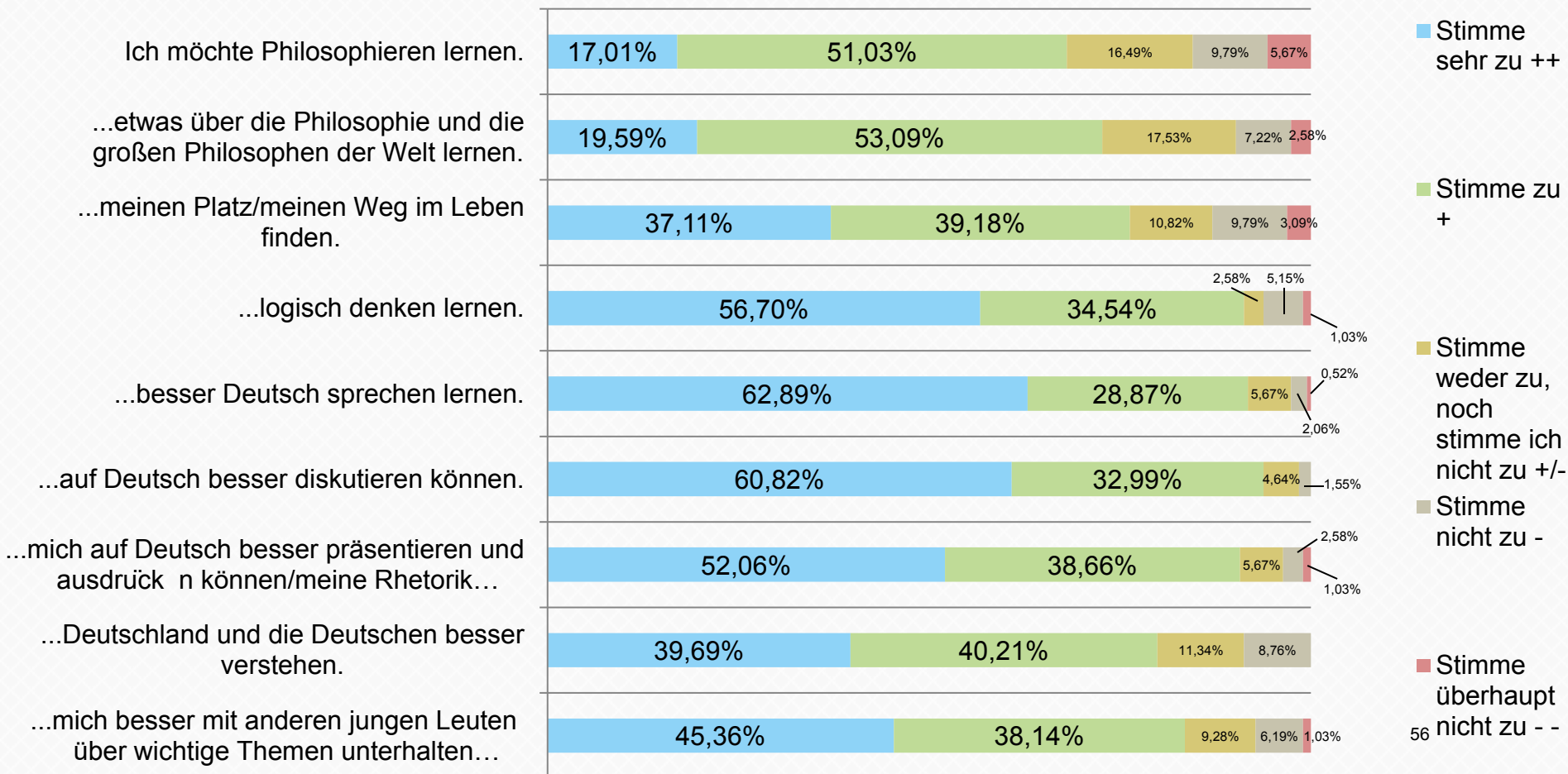
9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten: Folien 49 bis 49

Statistische Auswertung folgender Fragestellung:

		Gesamt 100.00% (194)
...mich besser mit anderen jungen Leuten u...	Durchschnitt	4.21
	Median	4.00
	Varianz	0.84
	Standardabweichung	0.92
	Standardfehler	0.07

9. Warum würdest du gern im Deutschunterricht philosophieren? Bewerte bitte die folgenden Antworten:

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu folgenden Fragestellungen:



10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 51 bis 55

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt	
		100.00% (194)	
Ich möchte mit meinen Mitschülern über philosophische Probleme diskutieren.	Sehr unwichtig - -	4.64%	9
	Eher unwichtig -	14.95%	29
	Weder wichtig noch unwichtig +/-	36.60%	71
	Eher wichtig +	37.63%	73
	Sehr wichtig ++	6.19%	12
	Gesamt	100.00%	194

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 51 bis 55

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte mit meinen Mitschülern über aktuelle Themen diskutieren.	Sehr unwichtig - -	2.58%	5
	Eher unwichtig -	4.64%	9
	Weder wichtig noch unwichtig +/-	10.31%	20
	Eher wichtig +	45.36%	88
	Sehr wichtig ++	37.11%	72
	Gesamt	100.00%	194

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 52 bis 55

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte mit meinen Mitschülern über Probleme in der Klasse sprechen.	Sehr unwichtig - -	5.15%	10
	Eher unwichtig -	8.25%	16
	Weder wichtig noch unwichtig +/-	20.62%	40
	Eher wichtig +	39.69%	77
	Sehr wichtig ++	26.29%	51
	Gesamt	100.00%	194

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 53 bis 55

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte mit meinen Mitschülern über Fragen der Moral diskutieren.	Sehr unwichtig - -	3.09%	6
	Eher unwichtig -	6.70%	13
	Weder wichtig noch unwichtig +/-	22.68%	44
	Eher wichtig +	38.14%	74
	Sehr wichtig ++	29.38%	57
	Gesamt	100.00%	194

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 53 bis 55

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte mit meinen Mitschülern über philosophische Fragen der Wissenschaft und Technik diskutieren	Sehr unwichtig - -	7.73%	15
	Eher unwichtig -	19.07%	37
	Weder wichtig noch unwichtig +/-	26.80%	52
	Eher wichtig +	32.47%	63
	Sehr wichtig ++	13.92%	27
	Gesamt	100.00%	194

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 54 bis 55

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte mit meinen Mitschülern über wichtige Philosophen und Denker Deutschlands sprechen.	Sehr unwichtig - -	6.70%	13
	Eher unwichtig -	13.40%	26
	Weder wichtig noch unwichtig +/-	34.02%	66
	Eher wichtig +	34.54%	67
	Sehr wichtig ++	11.34%	22
	Gesamt	100.00%	194

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 55 bis 55

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>	
Ich möchte mit meinen Mitschülern über wichtige Philosophen und Denker meines Landes/meines Erdteils sprechen.	Sehr unwichtig - -	6.70%	13
	Eher unwichtig -	15.98%	31
	Weder wichtig noch unwichtig +/-	29.38%	57
	Eher wichtig +	31.96%	62
	Sehr wichtig ++	15.98%	31
	Gesamt	100.00%	194

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 56 bis 59

Statistische Auswertung folgender Fragestellungen:

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>
Ich möchte mit meinen Mitschülern über philosophische Probleme diskutieren.	Durchschnitt	3.26
	Median	3.00
	Varianz	0.89
	Standardabweichung	0.94
	Standardfehler	0.07
...über aktuelle Themen diskutieren.	Durchschnitt	4.10
	Median	4.00
	Varianz	0.88
	Standardabweichung	0.94
	Standardfehler	0.07

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 57 bis 59

Statistische Auswertung folgender Fragestellungen:

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>
...über Probleme in der Klasse sprechen.	Durchschnitt	3.74
	Median	4.00
	Varianz	1.19
	Standardabweichung	1.09
	Standardfehler	0.08
...über Fragen der Moral diskutieren.	Durchschnitt	3.84
	Median	4.00
	Varianz	1.04
	Standardabweichung	1.02
	Standardfehler	0.07

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 58 bis 59

Statistische Auswertung folgender Fragestellungen:

		Gesamt 100.00% (194)
...über philosophische Fragen der Wissens...	Durchschnitt	3.26
	Median	3.00
	Varianz	1.32
	Standardabweichung	1.15
	Standardfehler	0.08
...über wichtige Philosophen und Denker D...	Durchschnitt	3.30
	Median	3.00
	Varianz	1.11
	Standardabweichung	1.05
	Standardfehler	0.08

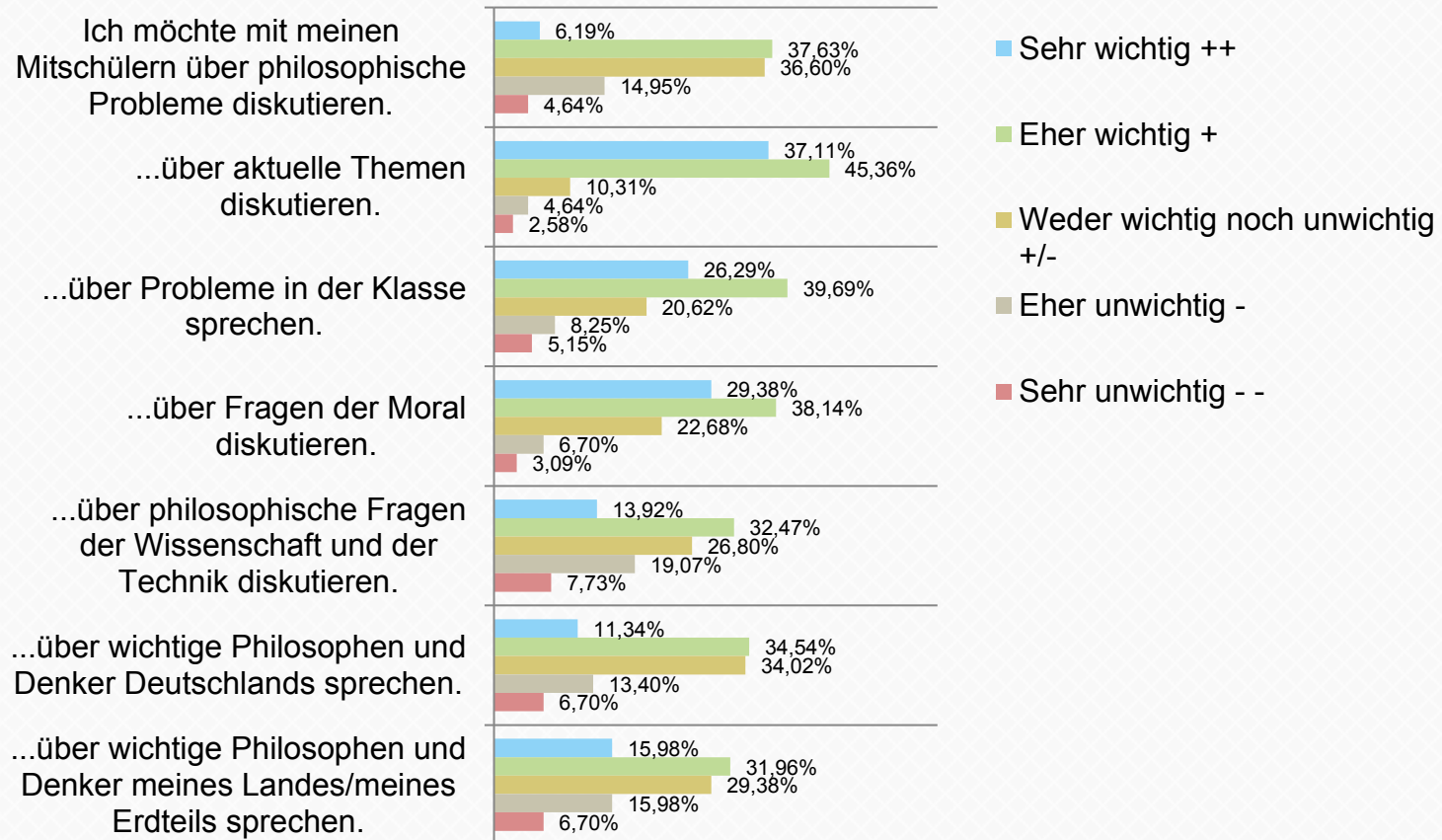
10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen: Folien 59 bis 59

Statistische Auswertung folgender Fragestellung:

		Gesamt <i>100.00% (194)</i>
...über wichtige Philosophen und Denker m...	Durchschnitt	3.35
	Median	3.00
	Varianz	1.27
	Standardabweichung	1.13
	Standardfehler	0.08

10. Was ist dir beim Philosophieren im DaF-Unterricht wichtig? Bitte bewerte die folgenden Aussagen:

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu folgenden Fragestellungen:



11. Beantworte folgende Frage:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:194

		Gesamt	
		100.00% (194)	
Würdest du gern Texte von deutschen Philosophen auf Deutsch lesen?	Nein	13.92%	27
	Weiß nicht	27.32%	53
	Ja, gern	58.76%	114
	Gesamt	100.00%	194

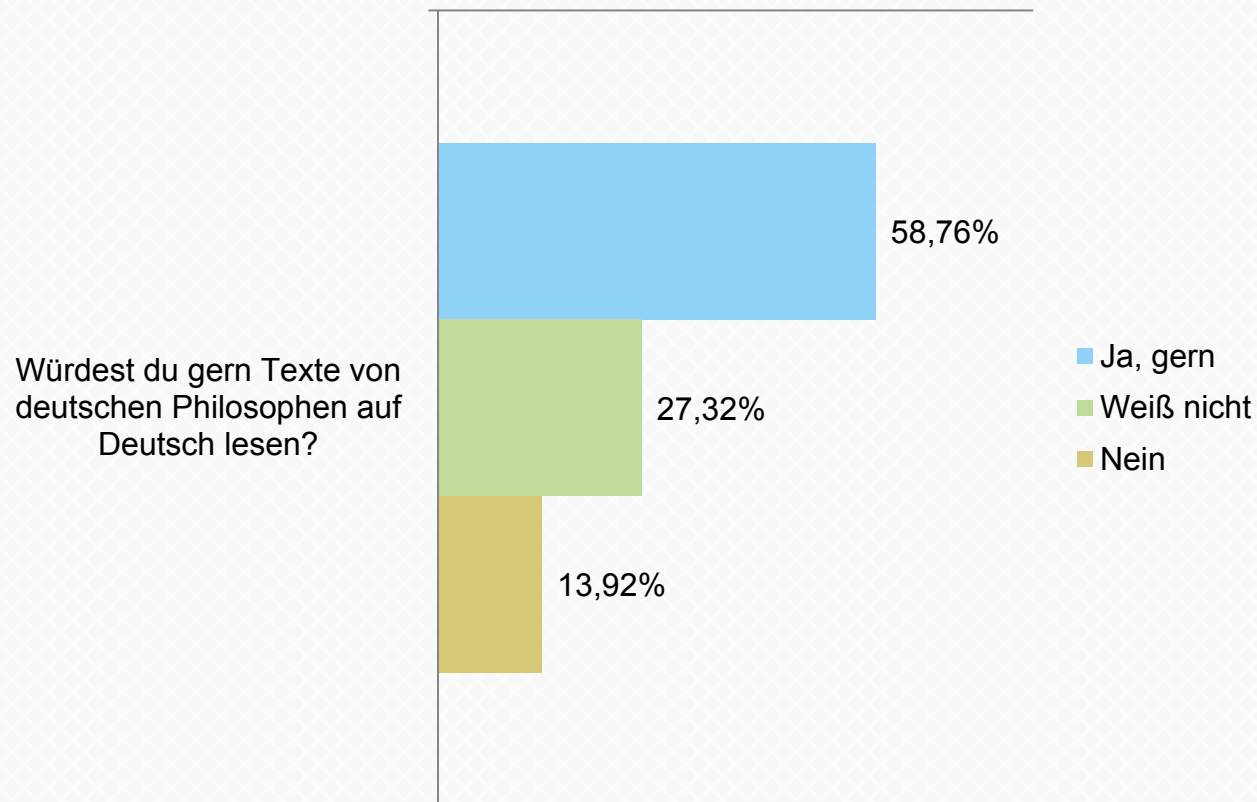
11. Beantworte folgende Frage:

Statistische Auswertung folgender Fragestellung:

		Gesamt 100.00% (194)
Würdest du gern Texte von deutschen Philosophen auf Deutsch lesen?	Durchschnitt	2.45
	Median	3.00
	Varianz	0.53
	Standardabweichung	0.73
	Standardfehler	0.05

11. Beantworte folgende Frage:

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu folgender Fragestellung:



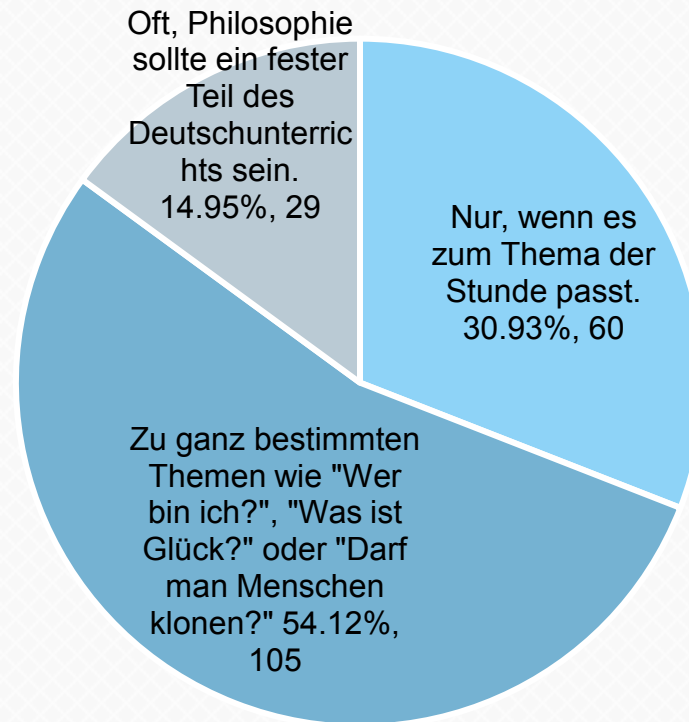
12. Wie oft möchtest du im Deutschunterricht philosophieren? Entscheide dich für eine Antwort.

Fragetyp:Einfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:194

	Gesamt	
	100.00% (194)	
Nur, wenn es zum Thema der Stunde passt.	30.93%	60
Zu ganz bestimmten Themen wie "Wer bin ich?", "Was ist Glück?" oder "Darf man Menschen klonen?"	54.12%	105
Oft, Philosophie sollte ein fester Teil des Deutschunterrichts sein.	14.95%	29

12. Wie oft möchtest du im Deutschunterricht philosophieren? Entscheide dich für eine Antwort.

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu oben stehender Fragestellung:



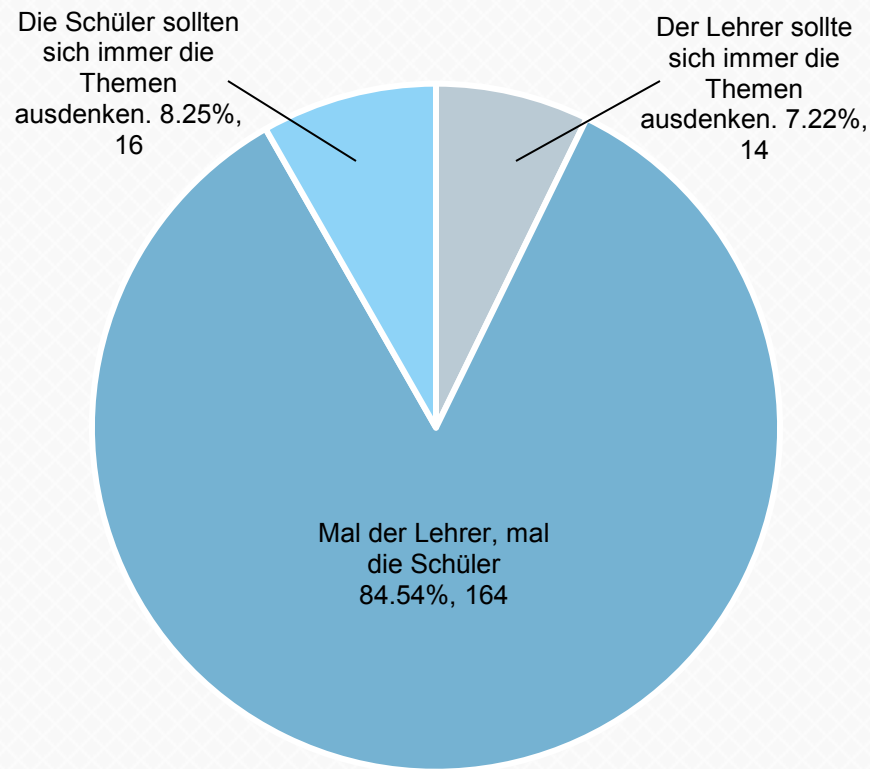
13. Wer sollte sich beim Philosophieren im Deutschunterricht die Themen ausdenken?

Fragetyp:Einfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:194

	Gesamt	
	100.00% (194)	
Der Lehrer sollte sich immer die Themen ausdenken.	7.22%	14
Mal der Lehrer, mal die Schüler	84.54%	164
Die Schüler sollten sich immer die Themen ausdenken.	8.25%	16

13. Wer sollte sich beim Philosophieren im Deutschunterricht die Themen ausdenken?

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu oben stehender Fragestellung:



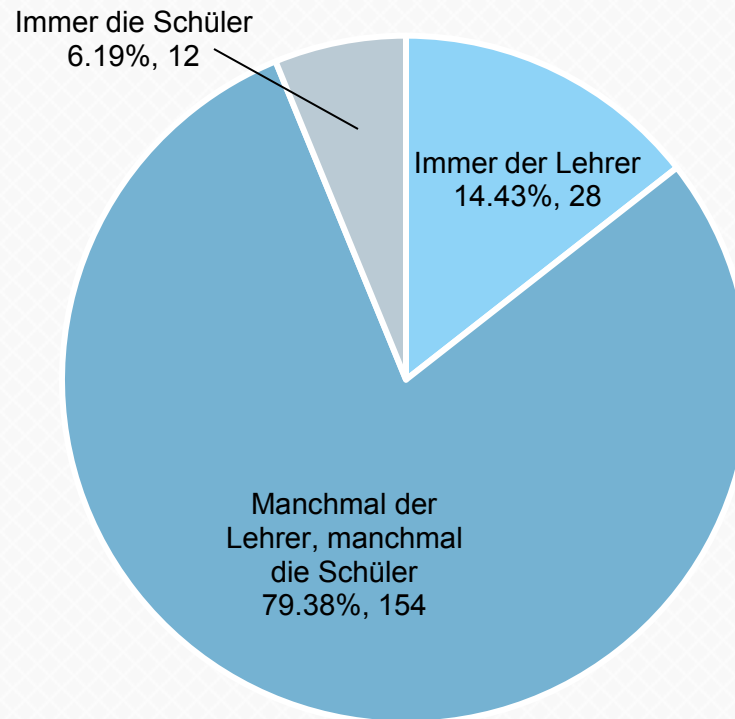
14. Wer sollte beim Philosophieren die Diskussion leiten?

Fragetyp:Einfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:194

	Gesamt	
	<i>100.00% (194)</i>	
Immer der Lehrer	14.43%	28
Manchmal der Lehrer, manchmal die Schüler	79.38%	154
Immer die Schüler	6.19%	12

14. Wer sollte beim Philosophieren die Diskussion leiten?

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu oben stehender Fragestellung:



15. Kreuze bitte an, warum du nicht Philosophie im Deutschunterricht haben möchtest. Du kannst mehrere Kreuze machen:

Fragetyp:Mehrfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:48

	Gesamt	
	100.00% (48)	
Ich finde, Philosophie ist kein Thema für den Deutschunterricht.	41.67%	20
Philosophieren auf Deutsch ist für mich zu schwierig.	64.58%	31
Ich interessiere mich nicht für Philosophie.	41.67%	20
Ich weiß nicht, was das für mich bringen würde.	12.50%	6
Hier kannst du einen anderen Grund aufschreiben	12.50%	6

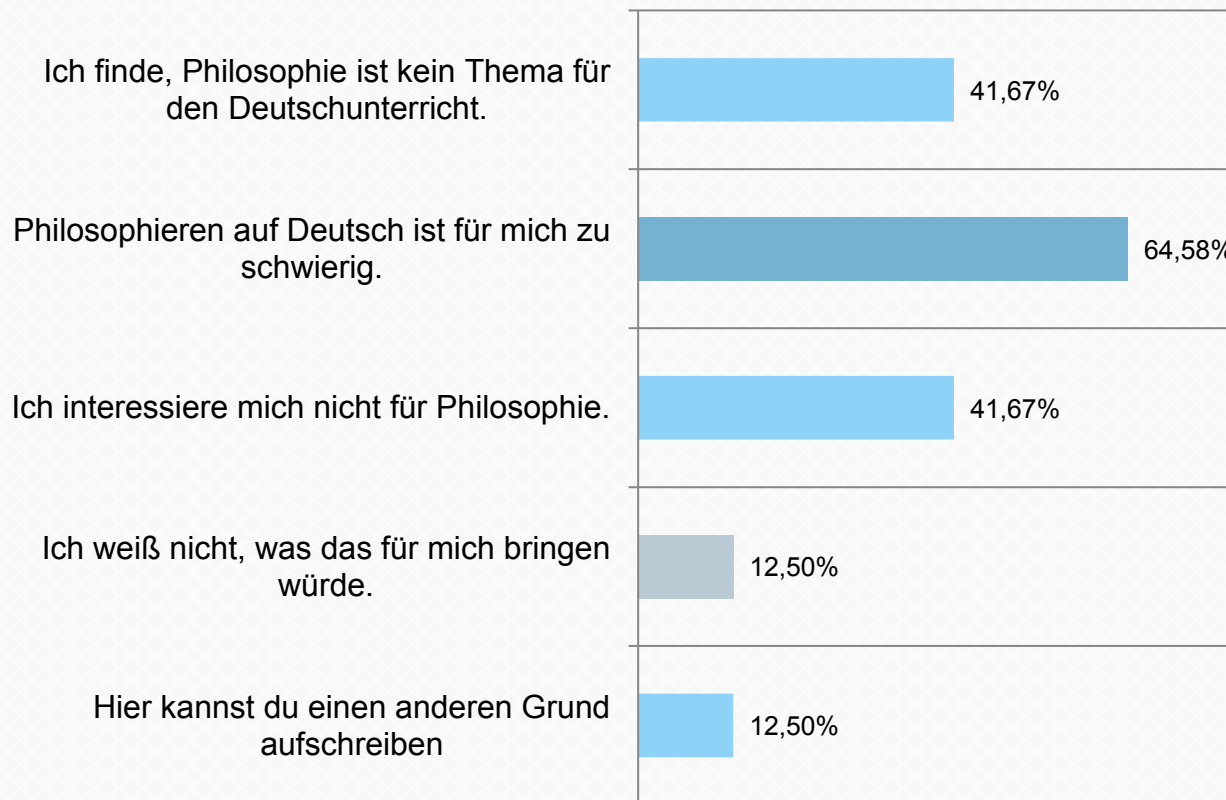
15. Kreuze bitte an, warum du nicht Philosophie im Deutschunterricht haben möchtest. Du kannst mehrere Kreuze machen:

Fragetyp:Mehrfachauswahl, unter "Hier kannst du einen anderen Grund aufschreiben" | Anzahl Befragte Gesamt:6

	Gesamt	
	12.50% (6)	
I willst das auf Englisch machen	16.67%	1
Ich bin der Meinung, dass Philosophie sehr langweilig ist. Und in meiner Schule berichten die Lehrer über Philosophie nicht besonders gut und interessant, deshalb weiss ich fast keine berühmte Philosophen, und kann nicht die Diskussion verfechten.	16.67%	1
Jeder Philosoph hat seine eigene Definition für jedes Wort, jedes Konzept. Das ist schon schwer im Französisch; aber es könnte nützlich sein, um Deutsche Philosophen besser zu verstehen.	16.67%	1
Philosophie ist ein interessantes Fach, aber das ist nicht für jeden.	16.67%	1
Philosophie ist nicht interessant und es ist sinnlos es zu lernen	16.67%	1
That's it	16.67%	1

15. Kreuze bitte an, warum du nicht Philosophie im Deutschunterricht haben möchtest. Du kannst mehrere Kreuze machen:

Grafische Darstellung der Umfrageergebnisse zu oben stehender Fragestellung:



Anhang 2 – Umfrage zur Philosophie im DaF-Unterricht (Lehrende)

Generelle Umfragestatistiken:

Anzahl exportierter Fragen: 15

Anzahl Befragte Gesamt: 140

1. In welchem Land unterrichten Sie?

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:140

	Gesamt	
	100.00% (140)	
Amerika	0.71%	1
Armenien	0.71%	1
Australien	0.71%	1
Bulgarien	10.71%	15
China	2.86%	4
Colorado, USA	0.71%	1
Deutschland	2.14%	3
Deutschland, Vietnam, Korea, Indien	0.71%	1
Dänemark	0.71%	1
Frankreich	0.71%	1

1. In welchem Land unterrichten Sie?

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:140

	Gesamt	
	100.00% (140)	
Ich unterrichte im Russland, in der Stadt Kasan	0.71%	1
Ich unterrichte in Kanada.	0.71%	1
Ich wohne und arbeite in Russland, deshalb bin ich hier berufstätig.	0.71%	1
In Bulgarien	2.14%	3
In den VAE am Golf	0.71%	1
in der RF	0.71%	1
in Frankreich, Pariser Raum	0.71%	1
In Italien	0.71%	1
In Korea, in Seoul	0.71%	1
in Polen	1.43%	2

1. In welchem Land unterrichten Sie?

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:140

	Gesamt	
	100.00% (140)	
In Russland	1.43%	2
In Sued-Korea	0.71%	1
In Suedkorea.	0.71%	1
In Vietnam	1.43%	2
Indonesien	0.71%	1
Italien	2.14%	3
Italien, in der Region Emilia Romagna	0.71%	1
Kanada	4.29%	6
Kasachstan	0.71%	1
Polen	12.14%	17

1. In welchem Land unterrichten Sie?

Fragetyp:Text | Anzahl Befragte Gesamt:140

	Gesamt	
	100.00% (140)	
Rumänien	0.71%	1
Russland	22.14%	31
Ungarn	0.71%	1
USA	3.57%	5
Viet Nam	2.14%	3
Vietnam	12.86%	18
zzt. Russland	0.71%	1
Россия	2.14%	3

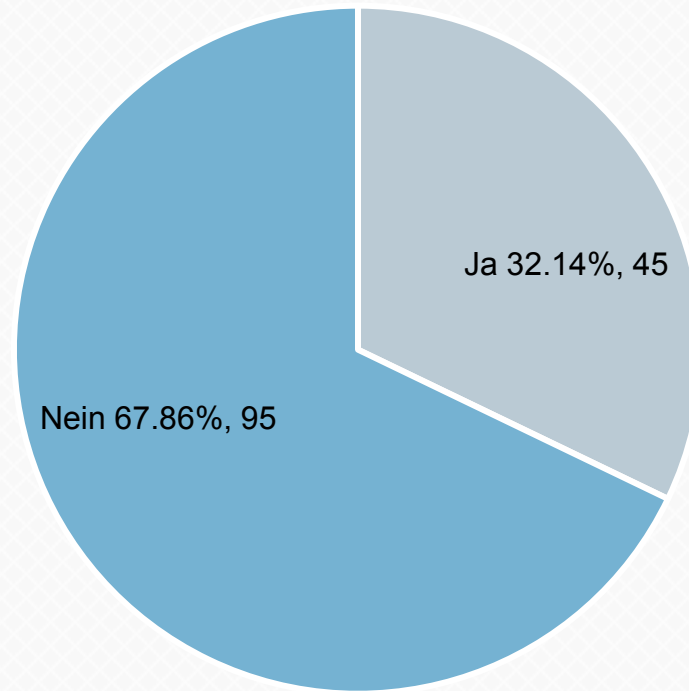
2. Hatten Sie selbst in der Schule Philosophieunterricht?

Fragetyp:Einfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:140

	Gesamt	
	<i>100.00% (140)</i>	
Ja	32.14%	45
Nein	67.86%	95

2. Hatten Sie selbst in der Schule Philosophieunterricht?

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Frage:



3. Bewerten Sie bitte folgende Aussage:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:140

		Gesamt <i>100.00% (140)</i>	
Die Philosophie kann Jugendlichen dabei helfen, sich selbst und die Welt besser zu verstehen	Stimme nicht zu	4.29%	6
	Weiß nicht	15.00%	21
	Stimme zu	80.71%	113
	Gesamt	100.00%	140

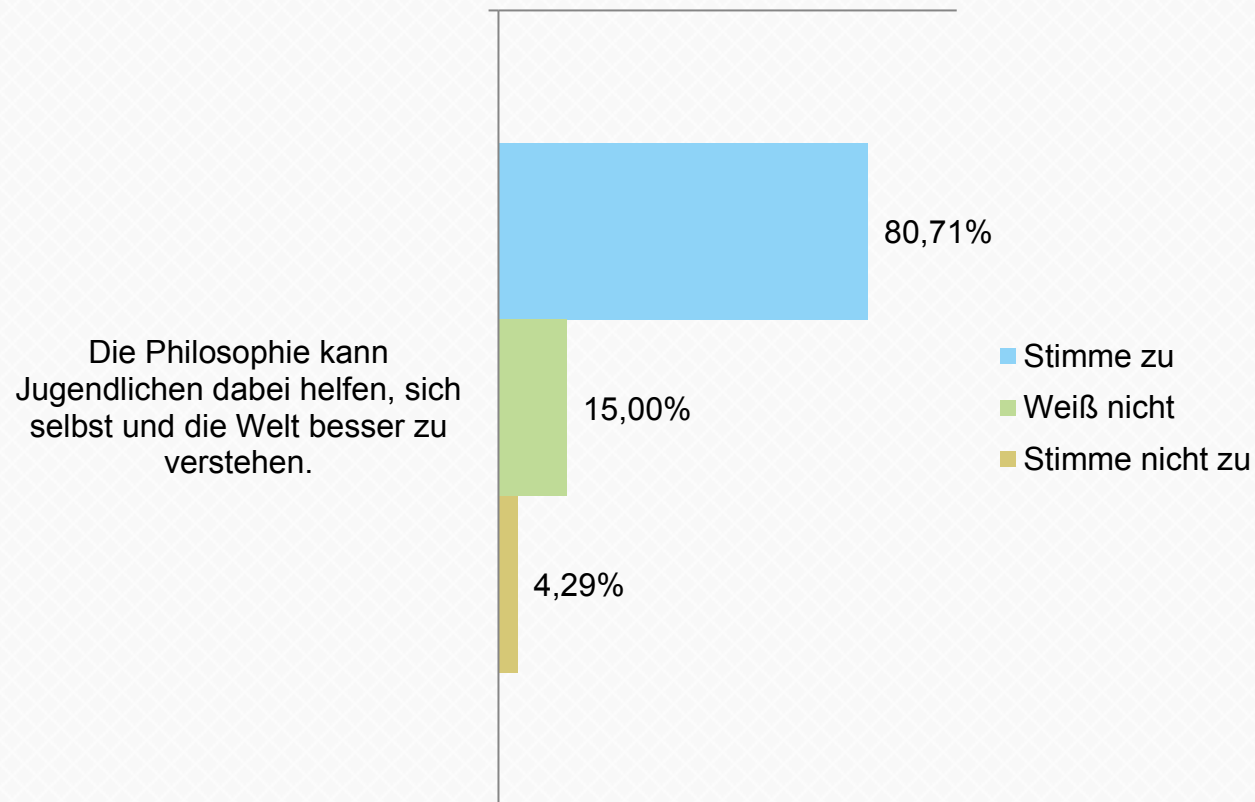
3. Bewerten Sie bitte folgende Aussage:

Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt <i>100.00% (140)</i>
Die Philosophie kann Jugendlichen dabei helfen, sich selbst und die Welt besser zu verstehen.	Durchschnitt	3.76
	Median	4.00
	Varianz	0.27
	Standardabweichung	0.52
	Standardfehler	0.04

3. Bewerten Sie bitte folgende Aussage:

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Frage:



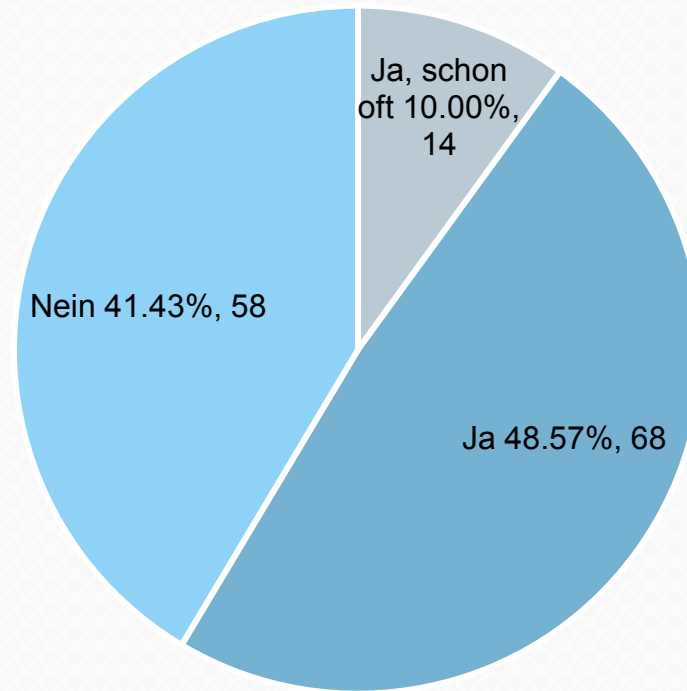
4. Haben Sie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) schon einmal mit Ihren Schülern über Philosophie gesprochen?

Fragetyp:Einfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:140

	Gesamt	
	100.00% (140)	
Ja, schon oft	10.00%	14
Ja	48.57%	68
Nein	41.43%	58

4. Haben Sie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) schon einmal mit Ihren Schülern über Philosophie gesprochen?

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Frage:



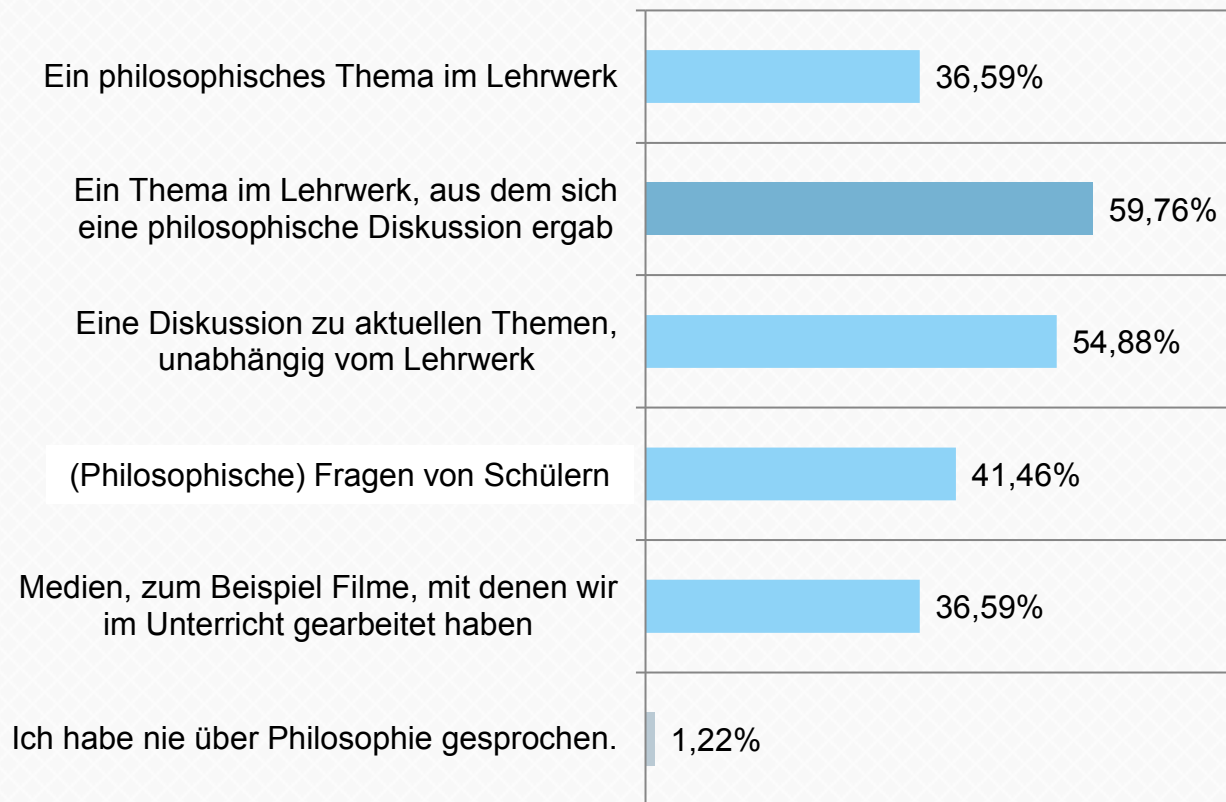
5. Was war der Anlass?

Fragetyp:Mehrfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:82

	Gesamt	
	100.00% (82)	
Ein philosophisches Thema im Lehrwerk	36.59%	30
Ein Thema im Lehrwerk, aus dem sich eine p...	59.76%	49
Eine Diskussion zu aktuellen Themen, unabh...	54.88%	45
(Philosophische) Fragen von Schülern	41.46%	34
Medien, zum Beispiel Filme, mit denen wir ...	36.59%	30
Ich habe nie über Philosophie gesprochen.	1.22%	1

5. Was war der Anlass?

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Frage:



6. Beantworten Sie folgende Frage:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:140

		Gesamt <i>100.00% (140)</i>	
Würden Sie gern im Deutschunterricht mit ihren Schülern über Philosophie sprechen?	Ja, sehr gern ++	12.86%	18
	Ja, gern +	42.14%	59
	Weiß nicht +/-	20.71%	29
	Eher nicht -	17.14%	24
	Nein, gar nicht --	7.14%	10
	Gesamt	100.00%	140

6. Beantworten Sie folgende Frage:

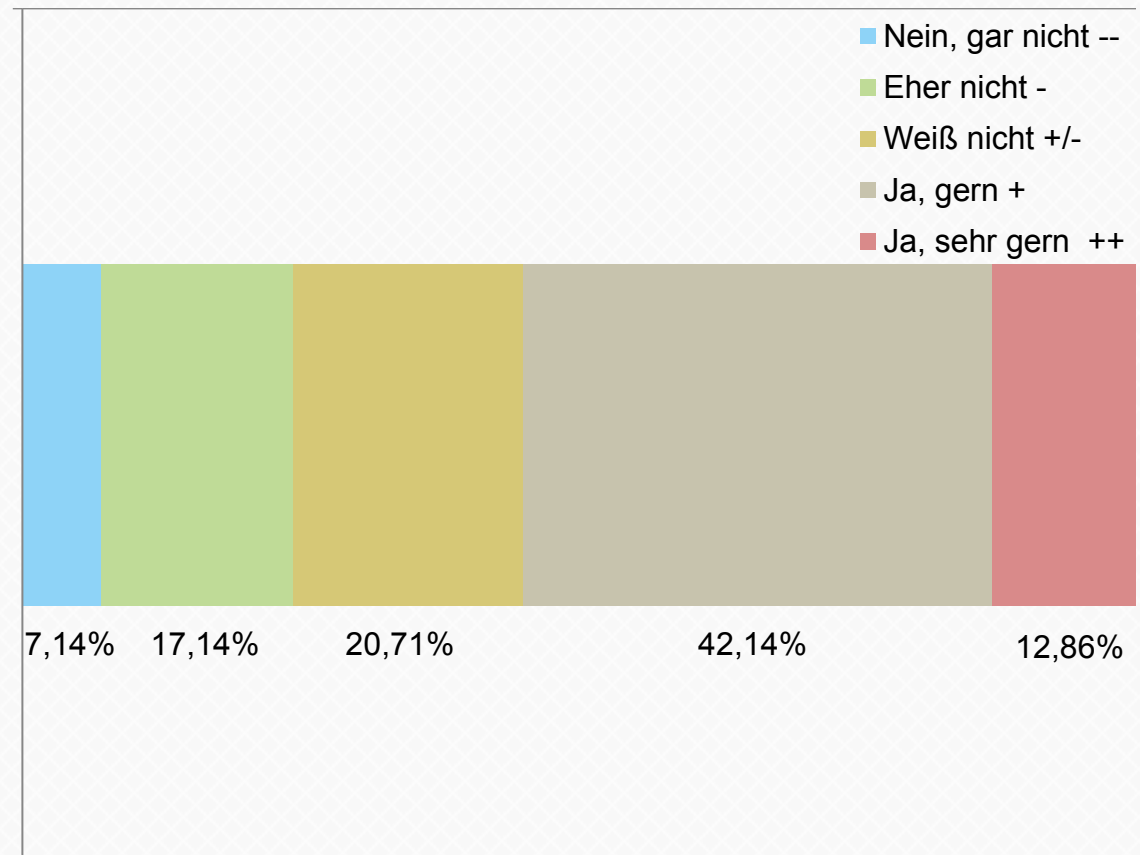
Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt 100.00% (140)
Würden Sie gern im Deutschunterricht mit ihren Schülern über Philosophie sprechen?	Durchschnitt	2.64
	Median	2.00
	Varianz	1.26
	Standardabweichung	1.12
	Standardfehler	0.09

6. Beantworten Sie folgende Frage:

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Frage:

Würden Sie gern im Deutschunterricht mit Ihren Schülern über Philosophie sprechen?



7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:106

		Gesamt	
		100.00% (106)	
Ich finde es gut, wenn meine Schüler auf Deutsch philosophieren.	Stimme nicht zu	6.60%	7
	Weiß nicht	21.70%	23
	Stimme zu	71.70%	76
	Gesamt	100.00%	106
Ich finde es gut, wenn meine Schüler logisch denken lernen.	Stimme nicht zu	4.72%	5
	Weiß nicht	1.89%	2
	Stimme zu	93.40%	99
	Gesamt	100.00%	106
Ich denke, dass Philosophieren die kommunikative Kompetenz der Schüler im DaF-Unterricht verbessern würde.	Stimme nicht zu	5.66%	6
	Weiß nicht	21,70%	23
	Stimme zu	72,64%	77
	Gesamt	100,00%	106

7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:106

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>	
Ich denke, dass die Schüler beim Philosophieren ihre Diskursfähigkeit verbessern könnten.	Stimme nicht zu	4.72%	5
	Weiß nicht	12.26%	13
	Stimme zu	83.02%	88
	Gesamt	100.00%	106
Ich finde es gut, wenn meine Schüler ihre Rhetorik verbessern könnten.	Stimme nicht zu	1.89%	2
	Weiß nicht	8.49%	9
	Stimme zu	89.62%	95
	Gesamt	100.00%	106

7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:106

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>	
Ich möchte, dass meine Schüler etwas über wichtige Philosophen der Welt lernen (Weltwissen).	Stimme nicht zu	5.66%	6
	Weiß nicht	18.87%	20
	Stimme zu	75.47%	80
	Gesamt	100.00%	106
Ich möchte, dass meine Schüler etwas über deutsche Philosophie und deutsche Philosophen lernen (Landeskunde).	Stimme nicht zu	6.60%	7
	Weiß nicht	14.15%	15
	Stimme zu	79.25%	84
		100%	106

7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:106

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>	
Die Schüler sollen Deutschland und die Deutschen besser verstehen (Interkulturalität).	Stimme nicht zu	3.77%	4
	Weiß nicht	9.43%	10
	Stimme zu	86.79%	92
	Gesamt	100.00%	106
Ich möchte, dass sie mit anderen besser über wichtige/philosophische Themen diskutieren können, wenn sie in Deutschland studieren (Diskurfähigkeit/ Interkulturalität)	Stimme nicht zu	4.72%	5
	Weiß nicht	15.09%	16
	Stimme zu	80.19%	85
	Gesamt	100.00%	106

7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>
Ich finde es gut, wenn meine Schüler auf Deutsch philosophieren.	Durchschnitt	3.65
	Median	4.00
	Varianz	0.36
	Standardabweichung	0.60
	Standardfehler	0.06
Ich finde es gut, wenn meine Schüler logisch denken lernen.	Durchschnitt	3.89
	Median	4.00
	Varianz	0.19
	Standardabweichung	0.44
	Standardfehler	0.04

7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>
Ich denke, dass Philosophieren die kommunikative Kompetenz der Schüler im DaF-Unterricht verbessern würde.	Durchschnitt	3.67
	Median	4.00
	Varianz	0.33
	Standardabweichung	0.58
	Standardfehler	0.06
Ich denke, dass die Schüler beim Philosophieren ihre Diskursfähigkeit verbessern könnten.	Durchschnitt	3.78
	Median	4.00
	Varianz	0.26
	Standardabweichung	0.51
	Standardfehler	0.05

7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>
Ich finde es gut, wenn meine Schüler ihre Rhetorik verbessern könnten.	Durchschnitt	3.88
	Median	4.00
	Varianz	0.15
	Standardabweichung	0.38
	Standardfehler	0.04
Ich möchte, dass meine Schüler etwas über wichtige Philosophen der Welt lernen (Weltwissen).	Durchschnitt	3.70
	Median	4.00
	Varianz	0.32
	Standardabweichung	0.57
	Standardfehler	0.06

7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>
Ich möchte, dass meine Schüler etwas über deutsche Philosophie und deutsche Philosophen lernen (Landeskunde).	Durchschnitt	3.73
	Median	4.00
	Varianz	0.33
	Standardabweichung	0.58
	Standardfehler	0.06
Die Schüler sollen Deutschland und die Deutschen besser verstehen (Interkulturalität).	Durchschnitt	3.83
	Median	4.00
	Varianz	0.22
	Standardabweichung	0.47
	Standardfehler	0.05

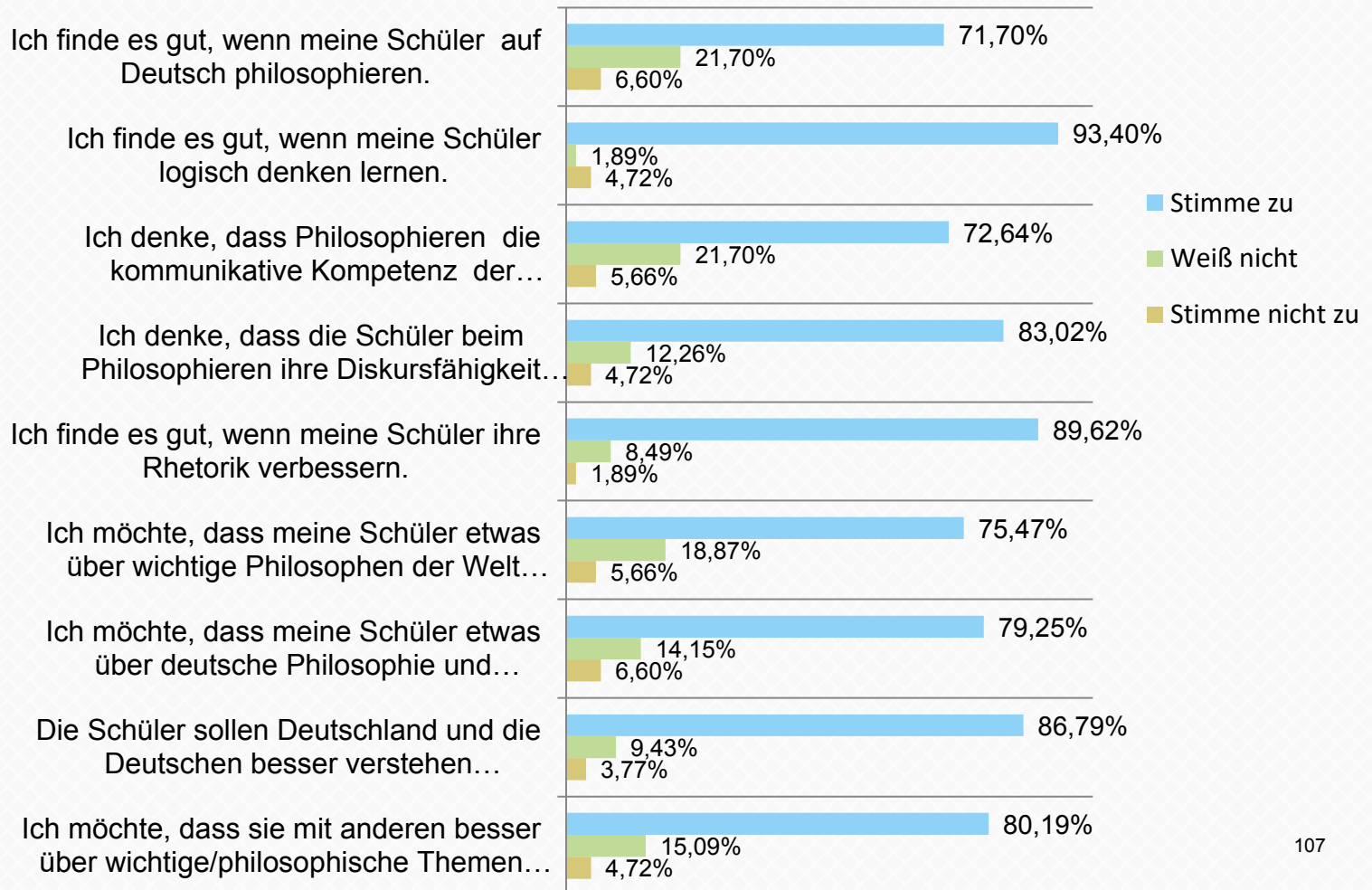
7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt 100.00% (106)
Ich möchte, dass sie mit anderen besser über wichtige/philosophische Themen diskutieren können, wenn sie in Deutschland studieren (Diskurfähigkeit/ Interkulturalität)	Durchschnitt	3.75
	Median	4.00
	Varianz	0.28
	Standardabweichung	0.53
	Standardfehler	0.05

7. Warum würden Sie gern Philosophie als Thema in den Deutschunterricht integrieren? Beurteilen Sie folgende Aussagen:

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu den Fragen:



8. Bewerten Sie folgende Frage:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:106

		Gesamt	
		100.00% (106)	
Würden Sie es gut/hilfreich finden, wenn für Philosophie im Deutschunterricht zusätzliches Lehr-und Lernmaterial bereitgestellt werden würde?	Ja, sehr ++	29.25%	31
	Ja +	49.06%	52
	Weiß nicht +/-	16.98%	18
	Eher nicht -	4.72%	5
	Gar nicht --	0.00%	0
	Gesamt	100.00%	106

8. Bewerten Sie folgende Frage:

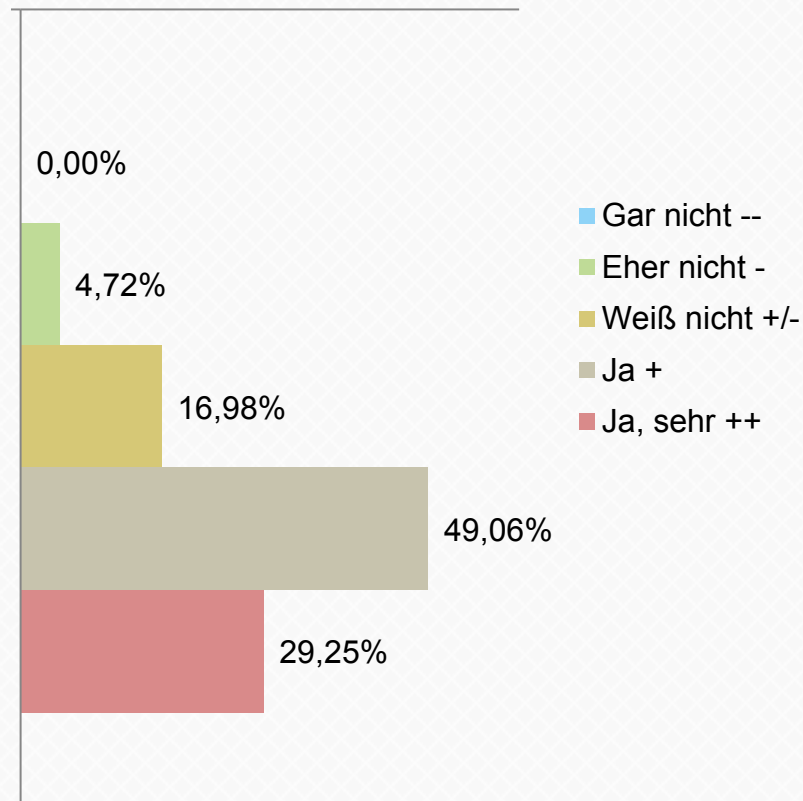
Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>
Würden Sie es gut/hilfreich finden, wenn für Philosophie im Deutschunterricht zusätzliches Lehr-und Lernmaterial bereitgestellt werden würde?	Durchschnitt	1.97
	Median	2.00
	Varianz	0.65
	Standardabweichung	0.81
	Standardfehler	0.08

8. Bewerten Sie folgende Frage:

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

Würden Sie es gut/hilfreich finden, wenn für Philosophie im Deutschunterricht zusätzliches Lehr- und Lernmaterial bereitgestellt würde?



9. Bewerten Sie folgende Frage:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:106

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>	
Würden Sie auch ohne zusätzliches Lehr- und Lernmaterial Philosophie in den Deutschunterricht einbauen?	Ja, sehr gern ++	6.60%	7
	Ja, gern +	36.79%	39
	Weiß nicht +/-	20.75%	22
	Eher nicht -	33.96%	36
	Gar nicht --	1.89%	2
	Gesamt	100.00%	106

9. Bewerten Sie folgende Frage:

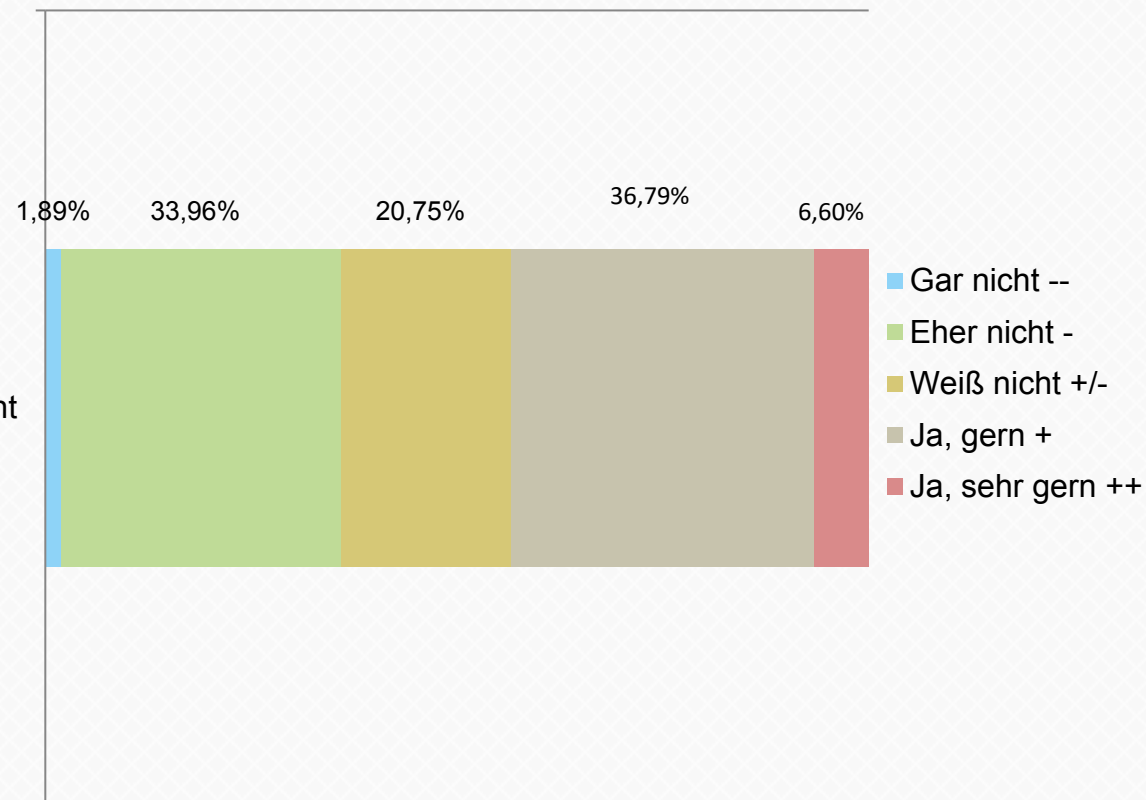
Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>
Würden Sie auch ohne zusätzliches Lehr- ...	Durchschnitt	2.88
	Median	3.00
	Varianz	1.03
	Standardabweichung	1.02
	Standardfehler	0.10

9. Bewerten Sie folgende Frage:

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

Würden Sie auch ohne zusätzliches Lehr- und Lernmaterial Philosophie in den Deutschunterricht einbauen?



10. Beantworten Sie folgende Frage:

Fragetyp:einfache Skala gekreuzt | Anzahl Befragte Gesamt:106

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>	
Finden Sie es wichtig, dass Ihre Schüler im Deutschunterricht etwas über deutsche Philosophie lernen?	Sehr unwichtig --	0.00%	0
	Eher unwichtig -	12.26%	13
	Weder wichtig noch unwichtig +/-	22.64%	24
	Eher wichtig +	50.94%	54
	Sehr wichtig ++	14.15%	15
	Gesamt	100.00%	106

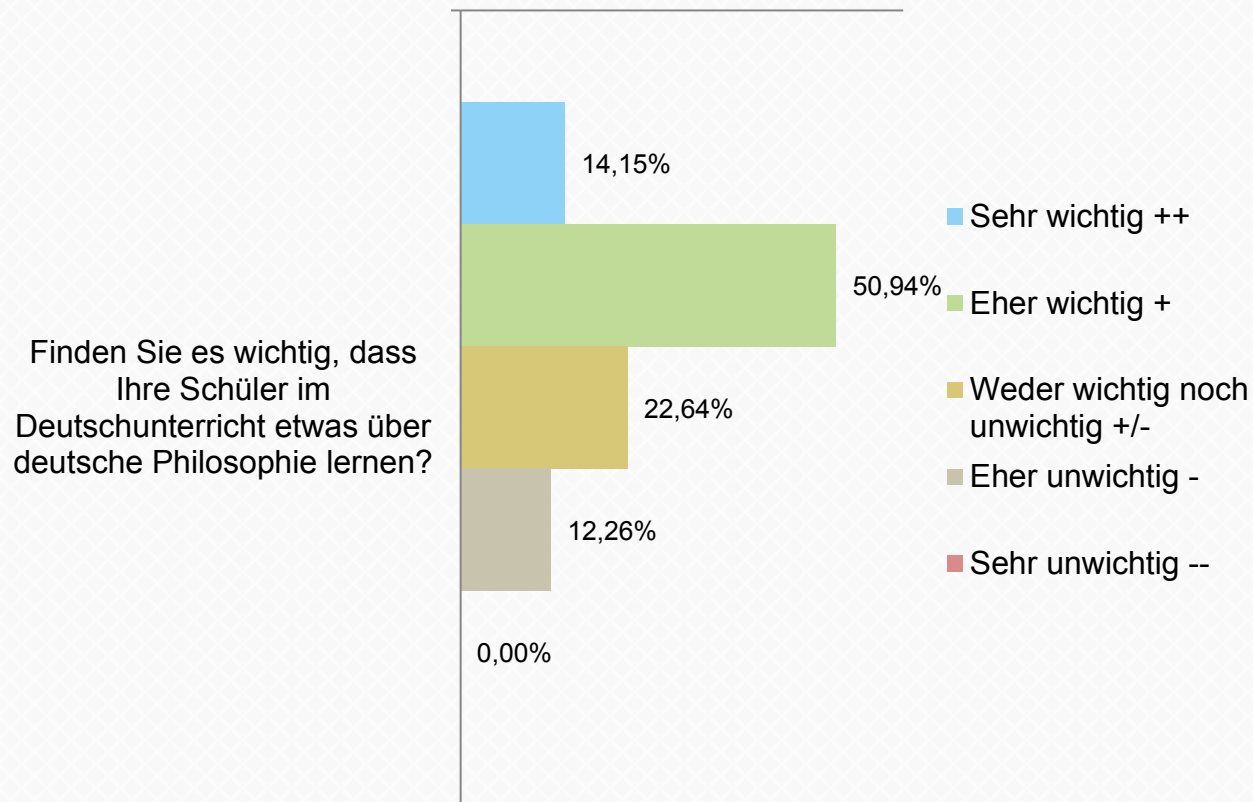
10. Beantworten Sie folgende Frage:

Statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu der Frage:

		Gesamt <i>100.00% (106)</i>
Würden Sie auch ohne zusätzliches Lehr- und Lernmaterial Philosophie in den Deutschunterricht einbauen?	Durchschnitt	3.67
	Median	4.00
	Varianz	0.75
	Standardabweichung	0.87
	Standardfehler	0.08

10. Beantworten Sie folgende Frage:

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der Frage:



11. Welche der folgenden Aspekte wären für Sie beim Philosophieren im Deutschunterricht am wichtigsten? (Mehrfachantwort möglich)

Fragetyp:Mehrfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:106

	Gesamt	
	100.00% (106)	
Ich möchte mit meinen Schülern über philosophische Probleme diskutieren.	41.51%	44
...über aktuelle Themen diskutieren.	93.40%	99
...über Probleme in der Klasse sprechen.	53.77%	57
...über wichtige Denker der Geschichte un...	55.66%	59
...über wichtige Denker Deutschlands spre...	44.34%	47
...über wichtige Denker ihres Landes/Erdt...	30.19%	32
Sonstiges bitte angeben	4.72%	5

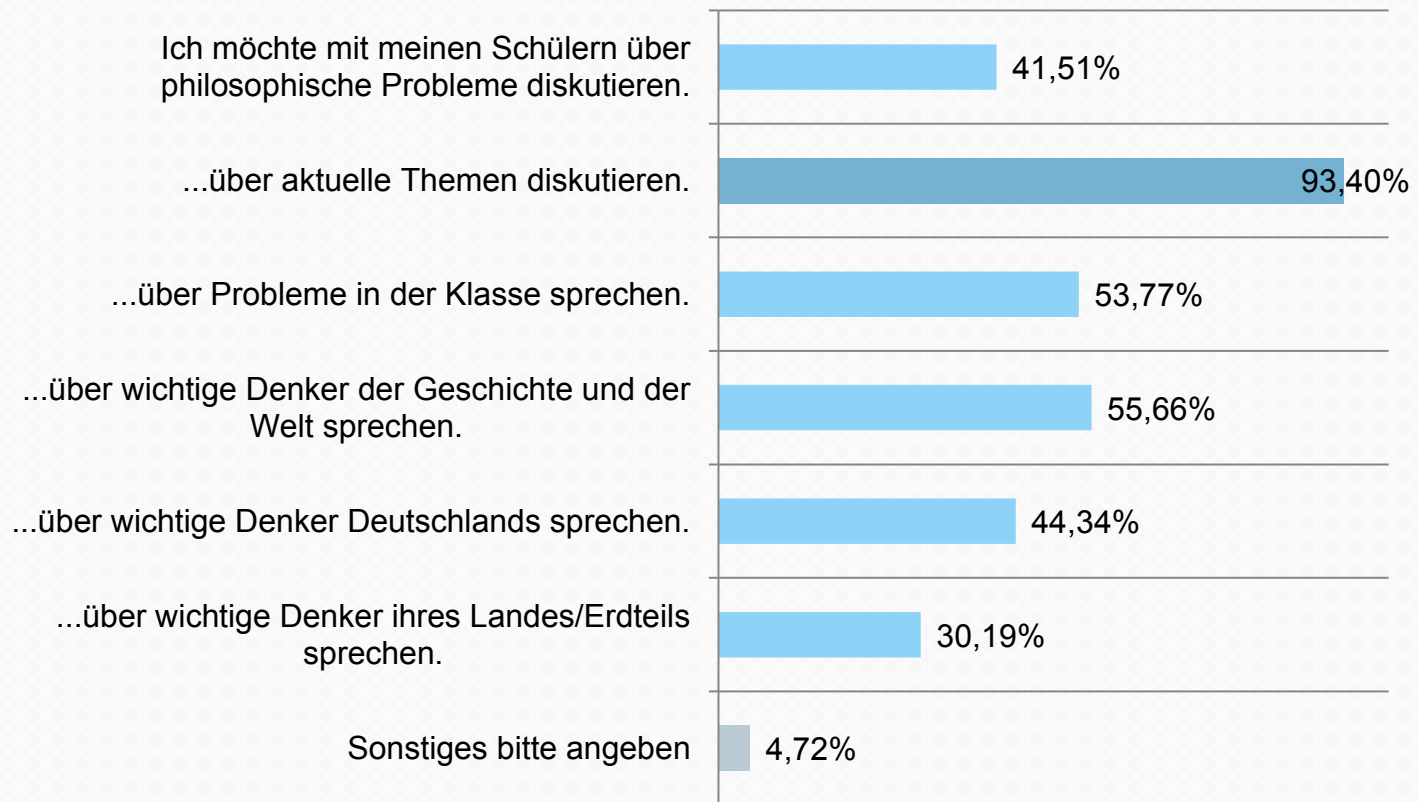
11. Welche der folgenden Aspekte wären für Sie beim Philosophieren im Deutschunterricht am wichtigsten? (Mehrfachantwort möglich)

Fragetyp:Mehrfachauswahl, unter "Sonstiges bitte angeben" | Anzahl Befragte Gesamt:5

	Gesamt	
	4.72% (5)	
An unserem Gymnasium, wo Deutsch die 1. Fremdsprache ist, arbeite ich in Zusammenarbeit mit der Geschichte- und Philosophielehrerin, die Deutsch gut kennt. Mit ihr führe ich sogar ein Fach- und sprachintegriertes Lernen (CLILiG) durch. Meine Kollegin unterrichtet Philosophie auf Deutsch.	20.00%	1
Das bezieht sich auf die interessierten und motivierten Schüler der Oberstufe.	20.00%	1
Grammatikphilosophie	20.00%	1
zu anderen Kursen anknüpfen	20.00%	1
über philosophische Ansätze bei der Lösung aktueller Fragen sprechen	20.00%	1

11. Welche der folgenden Aspekte wären für Sie beim Philosophieren im Deutschunterricht am wichtigsten? (Mehrfachantwort möglich)

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der Fragestellung:



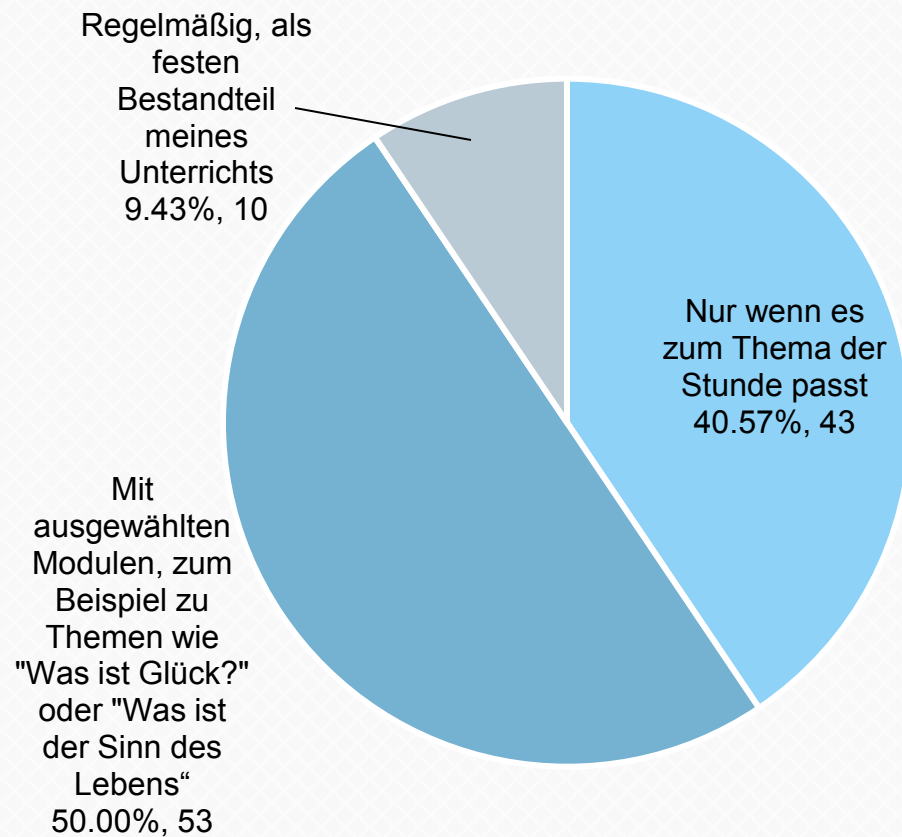
12. Wie oft würden Sie Philosophie in den Deutschunterricht integrieren?

Fragetyp:Mehrfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:106

	Gesamt	
	100.00% (106)	
Nur wenn es zum Thema der Stunde passt	40.57%	43
Mit ausgewählten Modulen, zum Beispiel zu Themen wie "Was ist Glück?" oder "Was ist der Sinn des Lebens?"	50.00%	53
Regelmäßig, als festen Bestandteil meines Unterrichts	9.43%	10

12. Wie oft würden Sie Philosophie in den Deutschunterricht integrieren?

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Frage:



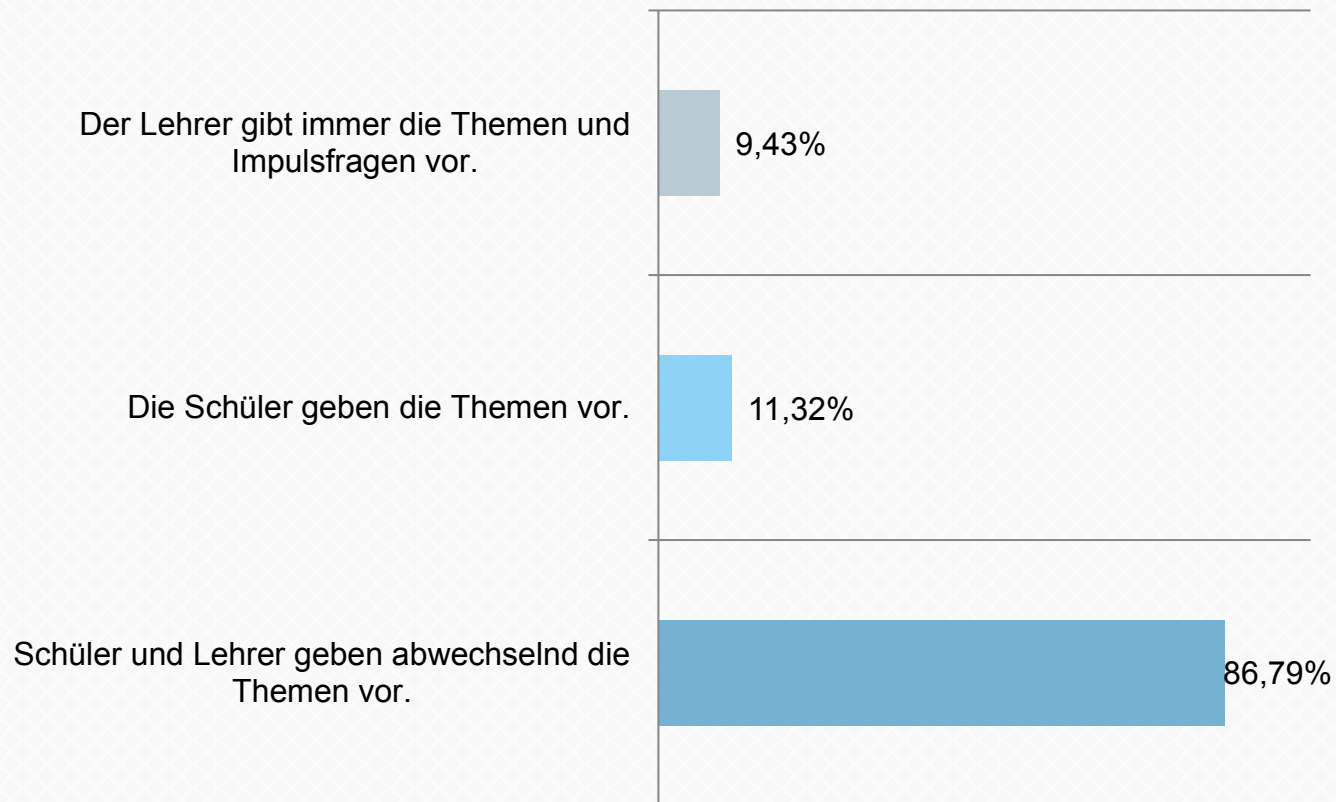
13. Die Themenfindung und Impulsfragen spielen in der Philosophiedidaktik eine wichtige Rolle. Welches Vorgehen ist Ihrer Ansicht nach am geeignetsten?

Fragetyp:Mehrfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:106

	Gesamt	
	100.00% (106)	
Der Lehrer gibt immer die Themen und Impulsfragen vor.	9.43%	10
Die Schüler geben die Themen vor.	11.32%	12
Schüler und Lehrer geben abwechselnd die Themen vor.	86.79%	92

13. Die Themenfindung und Impulsfragen spielen in der Philosophiedidaktik eine wichtige Rolle. Welches Vorgehen ist Ihrer Ansicht nach am geeignetsten?

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Frage:



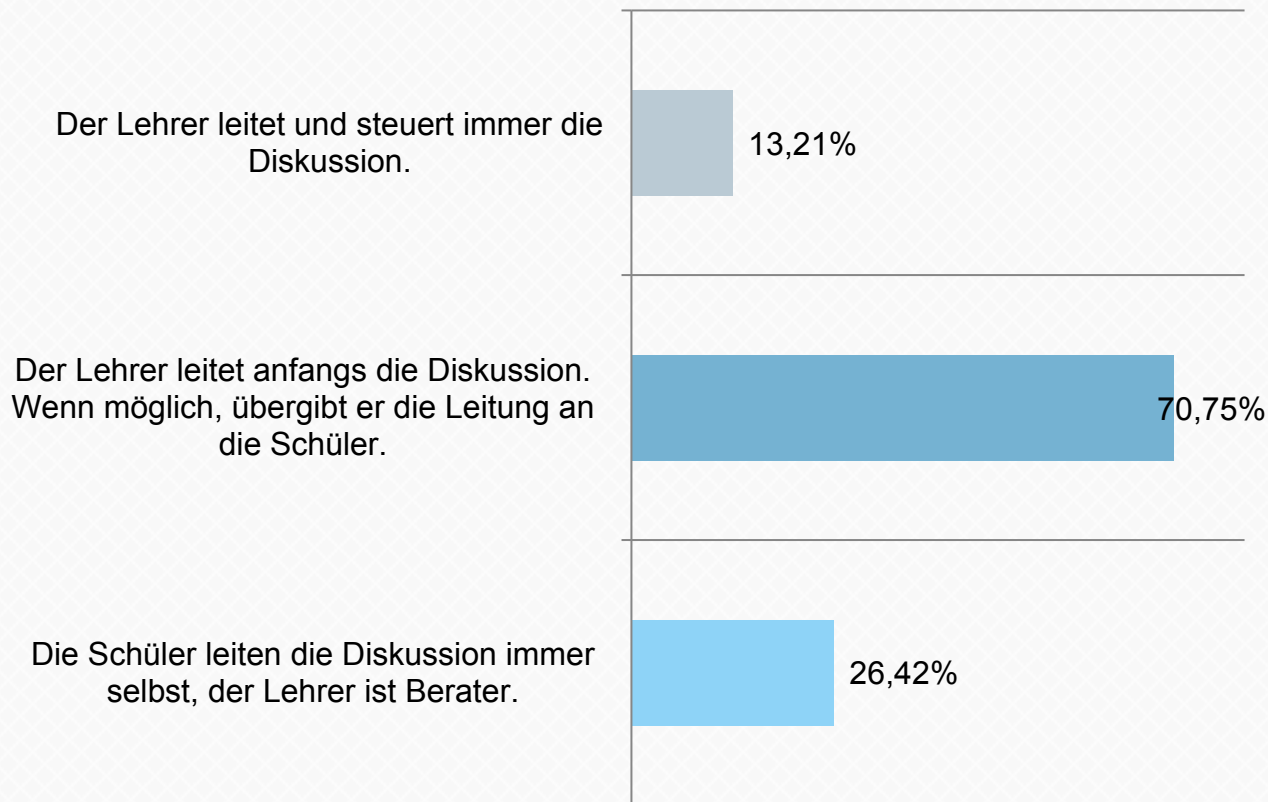
14. Die philosophische Debatte ist anspruchsvoll. Welche Rolle sollte der Lehrer dabei übernehmen?

Fragetyp:Mehrfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:106

	Gesamt	
	100.00% (106)	
Der Lehrer leitet und steuert immer die Diskussion.	13.21%	14
Der Lehrer leitet anfangs die Diskussion. Wenn möglich, übergibt er die Leitung an die Schüler	70.75%	75
Die Schüler leiten die Diskussion immer selbst, der Lehrer ist Berater.	26.42%	28

14. Die philosophische Debatte ist anspruchsvoll. Welche Rolle sollte der Lehrer dabei übernehmen?

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Frage:



15. Kreuzen Sie bitte an, warum Sie Philosophie NICHT im Deutschunterricht lehren möchten (Mehrfachantwort möglich):

Fragetyp:Mehrfachauswahl | Anzahl Befragte Gesamt:34

	Gesamt	
	100.00% (34)	
Ich finde, Philosophie ist kein Thema für den Deutschunterricht.	14.71%	5
Ich finde, Philosophieren ist für die Lerner zu schwierig.	61.76%	21
Ich glaube, meine Lerner interessieren sich nicht für Philosophie.	29.41%	10
Ich sehe nicht, was das für meine Lerner bringen würde.	11.76%	4
Ich fände es zwar gut, mit den Schülern zu philosophieren, sehe aber im Unterricht keinen Anlass und keine Gelegenheit dazu.	29.41%	10
Ich fände es zwar gut, mit den Schülern zu philosophieren, habe aber dafür im Unterricht keine Zeit.	38.24%	13
Ich fände es zwar gut, mit den Schülern zu philosophieren, habe aber keine Zeit für den zusätzlichen Aufwand bei der Vorbereitung.	11.76%	4
Hier können Sie einen anderen Grund nennen:	11.76%	4

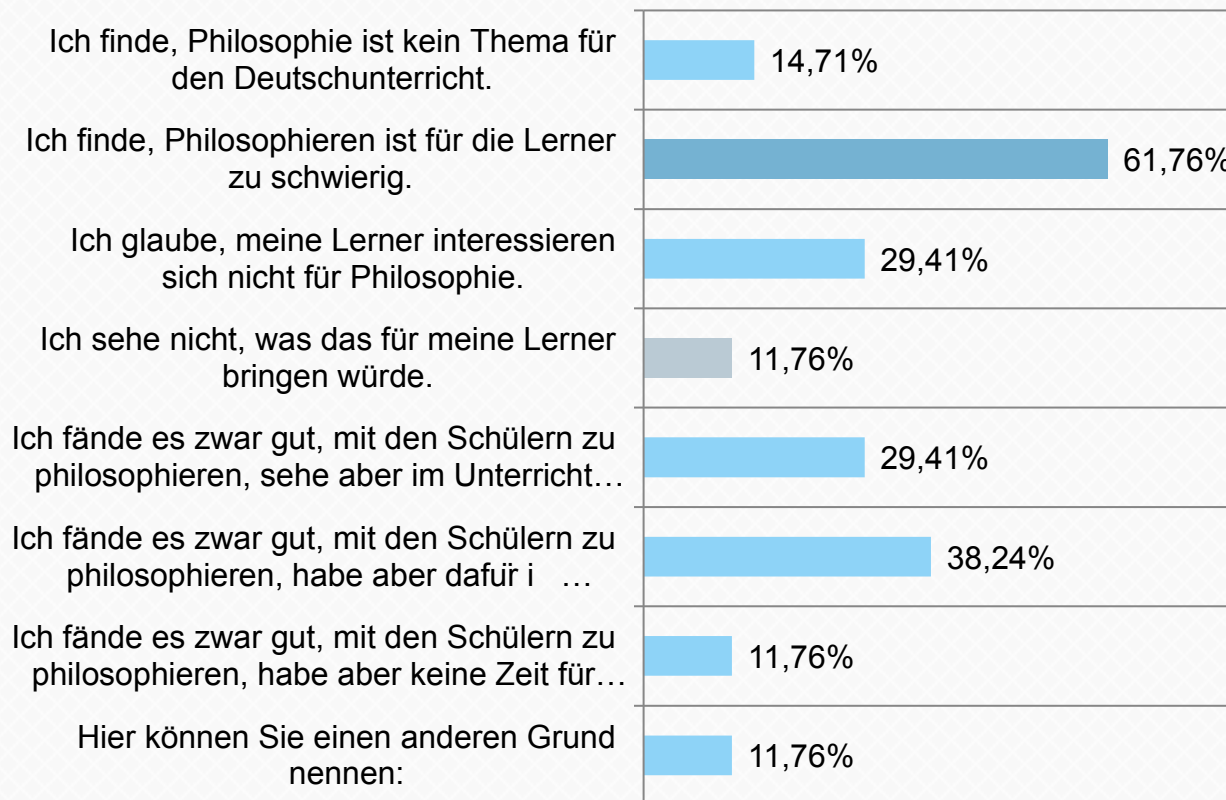
15. Kreuzen Sie bitte an, warum Sie Philosophie NICHT im Deutschunterricht lehren möchten (Mehrfachantwort möglich):

Fragetyp:Mehrfachauswahl, unter "Hier können Sie einen anderen Grund nennen" | Anzahl Befragte Gesamt:4

	Gesamt	
	11.76% (4)	
Der angeeignete Wortschatz ist nicht ausreichend.	25.00%	1
ich finde Philosophie zu abstrakt für die Schüler.	25.00%	1
Ich unterrichte die Jüngsten und die sind noch nicht so weit. (Kinder 5 und 6 Jahre die kaum deutsch verstehen,)	25.00%	1
Natürlich lassen sich auch schon anhand von einfachen Texten philosophische Fragen erörtern - aber es bleibt ein Abstraktionsgrad, den ich meinen SuS nicht zutraue. Ich bin schon froh, wenn ein einfacher Sachtext verstanden und eine kurze Pro-Contra-Argumentation geführt werden kann.	25.00%	1

15. Kreuzen Sie bitte an, warum Sie Philosophie NICHT im Deutschunterricht lehren möchten (Mehrfachantwort möglich):

Graphische Darstellung der Umfrageergebnisse zu der oben stehenden Frage:



Anhang 3: Lehrwerksanalyse

Integrierte Fertigkeiten*: Diese Lehrwerke enthalten Trainingssequenzen, in denen nach dem „Konzept integrierten Fertigkeitstrainings“ alle Fertigkeiten verlangt werden (Vgl. Funk 2004, S. 46).

Die Bewertungseinheit „+“ bedeutet, dass das Kriterium erfüllt, bzw. in dem Lehrwerk vorhanden ist. Die Bewertungseinheit „-“ bedeutet, dass das Kriterium nicht erfüllt, bzw. in dem Lehrwerk nicht vorhanden ist.

Lehrwerksverzeichnis

1. Zwischendurch mal ... Hören	4
2. Deutsch als Fremdsprache nach Themen	5
3. Zwischendurch mal ... Projekte	6
4. Beste Freunde A2.1	7
5. Planet Deutsch für Jugendliche Kursbuch und Arbeitsbuch A2	8
6. Hueber Lektüren Faust Deutsch als Fremdsprache – Eine kleine Werkstatt zu einem großen Thema	9
7. deutsch üben <i>Deutsch für Besserwisser A2</i> Typische Fehler verstehen und vermeiden	10
8. Logisch! Deutsch für Jugendliche A2 Kursbuch + Arbeitsbuch + Lehrerhandbuch	11
9. studio d A2	12
10. studio (21)	13
11. prima Deutsch für Jugendliche Bd. 3 und 4	15
12. Beste Freunde A2.2 + DVD	16
13. Motive Kompaktkurs DaF	17
14. Dreimal Deutsch, (Landeskunde) Lesebuch + Audio-CD + Arbeitsbuch Aufgaben u Übungen zur Landeskunde	18
15. Zwischendurch mal ... Landeskunde	20
16. Klarsicht (Landeskunde)	21
17. Jentsch, Schreibe einen Brief an... + Übungsbuch + Begleitbuch	23
18. Zwischendurch mal ... kurze Geschichten	24

19. Fit für das DSD I mit ausführlicher Schreibschule	25
20. So geht's noch besser Fertigkeitentraining Deutsch als Fremdsprache A2-B1	26
21. Beste Freunde B1.1	27
22. Beste Freunde B1.2	28
23. prima B1 Deutsch für Jugendliche Band 5 Kursbuch + Arbeitsbuch	30
24. studio d B1 Kurs- und Übungsbuch	32
25. studio d B1 Sprachtraining	33
26. deutsch com 3	34
27. Optimal B1 Kursbuch und Arbeitsbuch	36
28. Wir – Grundkurs Deutsch für junge Lerner + Zusatzübungen A1-B1	37
29. deutsch üben Lesen & Schreiben B1	40
30. deutsch üben Deutsch für Besserwisser B1 Typische Fehler verstehen und vermeiden	41
31. Logisch! Deutsch für Jugendliche B1 Kursbuch + Arbeitsbuch + Lehrerhandbuch	42
32. Delfin, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache	44
33. Ausblick 1 Kursbuch und Arbeitsbuch	45
34. Grammatik und Konversation 2, Arbeitsblätter für den Unterricht	46
35. Grammatik zum Üben	47
36. Ziel B2/1 Deutsch als Fremdsprache	49
37. studio d Die Mittelstufe	50
38. studio d Die Mittelstufe B2/2	52
39. Mittelpunkt B2, Lehrbuch und Arbeitsbuch	54
40. Mittelpunkt Intensivtrainer Lese- und Hörverstehen	56
41. Ausblick 2 Kursbuch + Arbeitsbuch	58
42. prima B2 Band 6 Deutsch für junge Erwachsene Kursbuch und Arbeitsbuch	60
43. Prüfungstraining Goethe-Zertifikat B2	62

44. Mit Erfolg zu telc Deutsch B2 Zertifikat Deutsch Plus Übungsbuch	63
45. Auf neuen Wegen	64
46. Schreiben Sie einen Text zu ... Ein Arbeitsbuch zur Textproduktion	66
47. Mittelpunkt Intensivtrainer schriftlicher u mündlicher Ausdruck	67
48. Prüfungstraining DSH Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang	68
49. Prüfungstraining TestDaf	69
50. So geht's zum DSD II (B2/C1) Übungsbuch	71
51. Campus Deutsch Schreiben	72
52. Campus Deutsch Präsentieren und Diskutieren	73
53. Campus Deutsch Hören und Mitschreiben	74
54. Campus Deutsch Lesen	75
55. Landeskunde Deutschland	76
56. Mittelpunkt C1 Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene, Kursbuch und Arbeitsbuch	78
57. Sicher! Kursbuch + Arbeitsbuch	81
58. Ausblick 3	83
59. prima	84
60. Das Oberstufenbuch Deutsch als Fremdsprache	86

1. Zwischendurch mal ... Hören		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Barabara Bekesi et al
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2016
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	-	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A1-A2
Lernziele angegeben	-	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	<p>10 Ich kaufe euch heute nichts HV S. 36 f. kann auf Niveau A2 eingesetzt werden, um unser Kaufverhalten, unsere Rolle als Konsumenten zu hinterfragen: Was brauche ich (wirklich)? So können diffizilere Diskussionen über gutes Leben und Glück vorbereitet werden.</p> <p>20 Du kannst doch Karriere machen HV S. 89 ff. kann auf Niveau A2 eingesetzt werden, um zunächst über Lebenspläne und – wege und später über Themen wie Sinn, Glück, Individualität, Freiheit zu sprechen</p>
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		

Sprechen		
Schreiben		
Lesen		
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

2. Deutsch als Fremdsprache nach Themen		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Erwin Tschirner
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		1.
Kriterien	ja	
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A1-B1 (Grundwortschatz); B2 (Aufbauwortschatz)
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	Der Grund- und Aufbauwortschatz bietet einen guten Maßstab und eine Ressource für die Sicherung und Erarbeitung des für philosophische Lektüren und Gespräche notwendigen Wortschatzes.
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		

Sprechen		
Schreiben		
Lesen		
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

3. Zwischendurch mal ... Projekte		
Bibliografische Angaben		
Autor/en	+	Marion Hetzel
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2014
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe		
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A1-B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte		
Inhalt - Inhaltsverzeichnis		
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Anmerkungen		Die Materialien können den Lernern und dem Lehrer als Vorbild und methodische Hilfestellung für eigenes projektorientiertes Arbeiten mit philosophischen Themen und Fragen dienen.
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		

Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

4. Beste Freunde A2.1		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Manuela Georgiakaki u.a.
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2015
Auflage		1.
Kriterien		
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2.1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	L20 Neue Freunde S. 12 ff., u.a. Über Gefühle sprechen; Personen charakterisieren Mit Hilfe der Einheit kann längerfristig ein philosophisches Gespräch über das Wesen, die Natur des Menschen vorbereitet werden. Was ist der Mensch? Conditio humana

		Landeskunde: Wir tun etwas für andere? S. 38 Warum tun wir das? Der Mensch als soziales Wesen
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben		
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

5. Planet Deutsch für Jugendliche Kursbuch und Arbeitsbuch A2		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Gabriele Kopp, Siegfried Büttner, Josef Alberti
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2005
Auflage		1.
Kriterien		
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit		
	-	

Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	-	
Sprachmittlung	-	

6. Hueber Lektüren Faust Deutsch als Fremdsprache – Eine kleine Werkstatt zu einem großen Thema		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Franz Specht (Text), Carola Heine und Elisabeth Lazarou (Aufgaben)
Verlag		Hueber Verlag
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		1. Auflage
Kriterien		
	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	-	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2
Lernziele angegeben	-	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	-	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Wahlweise während oder nach der Lektüre oder nach der Lösung der Aufgaben kann der Lehrer den Focus auf

		philosophische Themen lenken wie: Was ist Wahrheit? Was können wir wissen? Was ist Glück? Was ist der Sinn des Lebens? Verantwortung der Wissenschaft; Was ist Fortschritt?
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	-	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
literarischer Text	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	-	
Schreiben	-	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	-	
Sprachmittlung	-	

7. deutsch üben <i>Deutsch für Besserwisser A2</i> Typische Fehler verstehen und vermeiden		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Anneli Billina
Verlag		Hueber Verlag
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2015
Auflage		1.
Kriterien		
	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2
Lernziele angegeben		
Themen/Inhalte		
Inhalt - Inhaltsverzeichnis		
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	

Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte		
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen		
Schreiben		
Lesen		
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

8. Logisch! Deutsch für Jugendliche A2 Kursbuch + Arbeitsbuch + Lehrerhandbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Stefanie Dengler, Sarah Fleer, Paul Rusch, Cordula Schurig
Verlag		Langenscheidt
Erscheinungsort		Berlin und München
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		1.
Kriterien		
Angabe der Zielgruppe	ja	Bemerkungen
Kompetenzstufe gemäß GER	+	jugendliche Deutschlerner mit Vorkenntnissen
Lernziele angegeben	+	A2
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	

Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

9. studio d A2		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Hermann Funk u.a.
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2006
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Erwachsene ohne Vorkenntnisse
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	

Philosophie Landeskunde	-	
Anmerkungen		Kap. 8, Kultur erleben Bach, Goethe, Gropius werden erwähnt DVD: Filmsequenz mit Übungen zu Goethe Das Kapitel kann für Module zur Landeskunde Philosophen/Philosophie adaptiert werden.
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

10. studio (21)		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Hermann Funk u.a.
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2015
Auflage		1.
Kriterien		
Angabe der Zielgruppe	ja	Bemerkungen
Kompetenzstufe gemäß GER	+	Erwachsene A2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte	-	

explizit		
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
		L12 Ideen und Erfindungen - kann ein Landeskunde-Modul über berühmte Denker, auch Philosophen einleiten
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	L4 Freizeit und Hobbys, u.a. Freizeit und Forschung S. 72, Lesetext Freizeit-Monitor – Fernsehen bleibt die Nummer 1 + S. 75 Die Deutschen und ihre Vereine Warum tun wir das? Was macht uns glücklich? Wie können wir ein gutes Leben haben? L11 Mit allen Sinnen S. 198, u.a. Das Rätsel der Emotionen - kann z.B. ein Gespräch über die Rolle und das Verhältnis von Gefühl und Verstand einleiten. Was/wie ist der Mensch? Was bedeutet das für die Gesellschaft, für die Politik?
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	L6 Ausgehen, Leute treffen, u.a. Lesetext Traumprinz oder Traumprinzessin per Mausclick? S. 109, Partnerprofil schreiben, Speed-Dating Diskussion über Beziehungen, Glück, Vertrauen, gutes Leben
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

11. prima Deutsch für Jugendliche Bd. 3 und 4		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Friederike Jin
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche ohne Deutsch-Vorkenntnisse
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	mehrere Themen zum Aufbau einer Konversation: E2, Meine Pläne, E3, Freundschaft, E4, Zusammenleben: Regeln, streiten, Kompromisse finden geeignet, um mit verwandten Themen WS für Philosophieren aufzubauen
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	

Sprachmittlung		
----------------	--	--

12. Beste Freunde A2.2 + DVD		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Manuela Georgiakaki u.a.
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2015
Auflage		1.
Kriterien		
	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2.2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

13. Motive Kompaktkurs DaF		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Wilfried Krenn, Herbert Puchta
Verlag		Hueber Verlag
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2016
Auflage		1. Auflage
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Erwachsene und junge Erwachsene ohne Vorkenntnisse
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A1-B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	L 29, A1-A3, , S. 230 ff. Was wird die Zukunft bringen? Die Aufgaben bieten sich an, um über die Zukunft der Menschheit, über die Verantwortung und das Wesen des Menschen und über gesellschaftsphilosophische Fragen zu sprechen.
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	Optimisten und Pessimisten, der Text über unterschiedliche Zukunftsprognosen eignet sich als Anlass für eine philosophische Diskussion über Ursachen von und Lösungsmöglichkeiten für gesellschaftliche Probleme und darauf aufbauend über den Aufbau und den Sinn unserer modernen Gesellschaft. L 26, Aufgabe A3, Nach der Straftat, S. 207 – halboffene Aufgabe in Partnerarbeit, die in eine offene Aufgabe – Diskussion mit dem Partner über Strafen und Strafmaße – überführt. Hier kann sich eine Diskussion über ethische und anthropologische Themen wie Gut und Böse? Gerechte und

		ungerechte Strafen, Wie ist der Mensch? anschließen.
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben		
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

14. Dreimal Deutsch, (Landeskunde) Lesebuch + Audio-CD + Arbeitsbuch Aufgaben u Übungen zur Landeskunde		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Uta Matecki
Verlag		Klett
Erscheinungsort		
Erscheinungsjahr		2009
Auflage		
Kriterien		
	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2-B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	neben Alltagsthemen auch Politik und Geschichte
Philosophische Themen/Inhalte explizit	+	Fichte, Hegel und Marx sind als wichtige Denker im Abschnitt Kunst und Wissenschaft S. 50 f. erwähnt Hier kann der Lehrer die gestellten Fragen/Aufgaben nutzen: „Womit beschäftigen sich Philosophen?“
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	+	Im Abschnitt Kunst und Wissenschaft S. 50 f. heißt es: „Ethik und Wissenschaft geraten manchmal in Konflikt. Nennen Sie Beispiele.“ Hier kann eine Diskussion z.B. über die Verantwortung der Wissenschaft, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt sowie über

		gesellschaftsphilosophische Fragen anschließen.
Philosophie Landeskunde	+	Kapitel Kunst und Wissenschaft stellt vor bzw. erwähnt zahlreiche berühmte deutschsprachige Dichter, Denker, Künstler und Wissenschaftler wie Goethe, die Philosophen Fichte, Hegel und Marx, Mozart und Beethoven, die Künstlergruppe „Die Brücke“ und unter der Überschrift „Neue Grundlagen der Physik“ u.a. Albert Einstein
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Kapitel Schweiz informiert u.a. über Volksabstimmungen und direkte Demokratie.
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	<p>Kapitel Moderne Geschichte u.a. mit Beiträgen zu Weimarer Republik, Drittem Reich, DDR und Politik und Parteien mit lerneraktivierenden Fragen wie „Was passierte in Ihrem Land zu dieser Zeit?“ oder „Was ist in der Schweiz anders?“ Hier können Diskussionen zur politischen Philosophie, aber auch zu Ethik und Anthropologie (Wie ist der Mensch?) ansetzen.</p> <p>Im Kapitel Deutschland aktuell ist u.a. der Teil „Krisen und Konflikte“ nutzbar mit einem Text über „Reiches Deutschland – armes Deutschland“ Die Frage: „Haben die Jugendlichen in Ihrem Land die gleichen Sorgen?“ kann man zu einer Debatte über ein gutes Leben, Glück, den Sinn des Lebens ausbauen</p> <p>Im Anschluss ist eine philosophische Debatte möglich zu Armut und Reichtum, Gleichheit und Ungleichheit, Gerechtigkeit, Wie wollen wir leben? Was ist das Ziel menschlicher Gesellschaften? Ethik generell</p>
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	

Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	-	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

15. Zwischendurch mal ... Landeskunde		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2012
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe		
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2-B1
Lernziele angegeben	-	
Themen/Inhalte		
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Familie und Freunde; Kleidung und Aussehen; Gesundheit ; Lebensmittel; Gleichberechtigung; Geld; Müllentsorgung, nachhaltige Energie, Umweltpolitik; Wie engagieren sich Jugendliche in ihrer Freizeit?; Arbeit u Beruf; Politik u Geschichte
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	Kleidung und Aussehen: (Schul-)kleidung S. 20 f. Ausgehend von G. Keller, Kleider machen Leute kann man über unterschiedliche, für die KTN wichtige Themen wie Mode, Gruppenzwang, Individualität, Umgang mit Außenseitern, Individuum und

		<p>Gesellschaft, aber auch Wer bin ich eigentlich? Was macht mich zum Ich? sprechen</p> <p>Von der Diskussion über Schulkleidung S. 21/4 kann man zu einer philosophischen Diskussion übergehen und dabei das Glossar zum Thema nutzen</p> <p>Immer schneller? („Schnelligkeit und Hektik bestimmen unser Leben.“) S. 24 f. Im Anschluss an die Einheit kann z.B. über den Sinn und den Aufbau der Gesellschaft, über den Sinn des Lebens, über Individuum und Gesellschaft sowie über Freiheit und Notwendigkeit diskutiert werden.</p> <p>Dabei kann an der Fragestellung S. 25, 4 Wofür hätten Sie in ihrem Leben gern mehr Zeit? angeknüpft werden.</p>
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben		
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

16. Klarsicht (Landeskunde)		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Friedrich Bubner
Verlag		Inter Nationes
Erscheinungsort		Bonn,
Erscheinungsjahr		2000
Auflage		6. Auflage
Kriterien		
Angabe der Zielgruppe	ja	Bemerkungen
Kompetenzstufe gemäß GER	+	(ab A2/B1)
Lernziele angegeben	-	
Themen/Inhalte	+	

Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>Textheft: Alltagsthemen u.a. Wohnen, Umwelt, Familie, Kirche</p> <p>Einführung: „Wie die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland leben, arbeiten, wie und wo sie wohnen, ..., welche Probleme sie haben, soll aufgezeigt werden.“</p> <p>Teils kritische Darstellungen im Textheft z.B. zu Themen wie „Wie wir wohnen“ oder „Wenn man krank ist“ – könnten Anlass für Fragen und zu einer tieferen Diskussion über Fragen der Ethik und der politischen Philosophie sein.</p> <p>Themenfelder: Individuum und Gesellschaft; Glück; Sinn des Lebens Dazu könnte der Lehrer Fragen stellen wie: Muss das so sein? Wie ist das bei uns? Wie wollen wir leben? Was hat das mit mir zu tun?</p> <p>Themenfelder: Individuum und Gesellschaft; Glück; Sinn des Lebens</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Anmerkungen		wirkt teilweise überholt Folien (für OHP!) mit Farbfotos
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	-	
Lesen	+	
Hören	-	

Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

17. Jentsch, Schreibe einen Brief an... + Übungsbuch + Begleitbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Horst Jentsch
Verlag		Verlag Ellen Jentsch
Erscheinungsort		Bergisch Gladbach
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		
Kriterien		
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren, die sich auf die schriftliche Prüfung des DSD I oder auf das Ablegen der Goethe-Zertifikate vorbereiten.
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2-B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Das Arbeitsbuch zur Textproduktion bietet Einführungen zu unterschiedlichen Texten und Schüler interessierende Themen wie Kleider machen Leute, Umwelt, Strafe Ladendiebstahl S. 33, Klauen im Klassenzimmer, Mobbing S. 38 ff., Pünktlichkeit
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	Mit Hilfe des Übungsbuchs können Argumentationen und Erörterungen geschrieben sowie philosophische Diskussionen zu Themenbereichen wie Ethik, Anthropologie und Gesellschaft vorbereitet werden.

Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		
Sprechen	-	
Schreiben	+	
Lesen	-	
Hören	-	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	-	
Sprachmittlung		

18. Zwischendurch mal ... kurze Geschichten		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Rainer E. Wicke
Verlag		Hueber Verlag
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2014
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2-B2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit		Alle hier versammelten kurzen Texte von Autoren wie Heinrich Böll, Peter Weiss und Helga Schubert eignen sich als Grundlage bzw. Ausgangspunkt für philosophische Gespräche und Reflexionen, aber auch für philosophisches Schreiben. Themen können die Hinter- und Abgründe der menschlichen Existenz, das Wesen des

		Menschen, Glück, der Sinn des Lebens oder Fragen der Ethik sein.
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können		
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	-	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

19. Fit für das DSD I mit ausführlicher Schreibschule		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Thomas Polland
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2014
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2/B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	

Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
		Mit Hilfe dieses Materials können alle vier Fertigkeiten trainiert werden, wobei der Schwerpunkt auf Schreiben liegt. Insofern kann es für die Vorbereitung von philosophischem Schreiben oder Sprechen im DaF-Unterricht genutzt werden.
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

20. So geht's noch besser Fertigkeitentraining Deutsch als Fremdsprache A2-B1		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Anni Fischer-Mitziviris u.a.
Verlag		Ernst Klett Sprachen
Erscheinungsort		Stuttgart
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		1.
Kriterien		
	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche und Erwachsene ab A2, die ihre sprachl. Fertigkeiten trainieren und sich auf das ZD B1 vorbereiten
Kompetenzstufe gemäß GER	+	A2-B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	

Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		Das Übungsbuch eignet sich zum Training der vier sprachlichen Fertigkeiten.
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

21. Beste Freunde B1.1		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Manuela Georgiakaki u.a.
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2015
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1.1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte	-	

explizit		
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>L38 Wir kaufen nichts! – Konsum S. 12 ff., u.a. Kaufverhalten; Reisen ohne Geld - kann philosophische Gespräche zu unterschiedlichsten Themen vorbereiten</p> <p>L39 Das würde ich nie tun! – Freundschaft S. 16 ff., u.a. Gefühle; Partnerschaft</p> <p>L41 Alles wird gut. – Beziehungen S. 30 ff., u.a. Konflikte; Mensch und Tier</p> <p>L45 Deine Hilfe zählt! – Soziales Engagement S. 52 ff. , u.a. aus dem eigenen Leben erzählen; Vermutungen</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

22. Beste Freunde B1.2		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Manuela Georgiakaki u.a.
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2015
Auflage		1.

Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1.2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	<p>L46 Wer bringt heute den Müll weg? S. 8 ff. – Wohnen, u.a. Wohnformen – über Veränderungen sprechen, ein Streitgespräch führen, eine Alternative ausdrücken</p> <p>L50 Je verrückter, desto schöner! – Mode, Aussehen S. 30 ff. Wer bin ich? Wie frei und selbstbestimmt bin ich? Was ist der Mensch?</p> <p>L52 Wir wollen keinen Streit! – Miteinander; Glück</p>
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

23. prima B1 Deutsch für Jugendliche Band 5 Kursbuch + Arbeitsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Friederike Jin u.a.
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>1 Vorbilder S. 6 ff. Über Vorbilder sprechen</p> <p>2 Beruf S. 10 ff. Über Berufe sprechen Fragen: Was willst du werden? Warum willst du das werden? Themen wie Sinn des Lebens, Glück, Individualität</p> <p>3 Träume und Wünsche S. 14 ff., u.a. Über Zukunftspläne sprechen; Alternativen nennen Themen wie gutes Leben, Glück, Freiheit</p> <p>4 Familie S. 22 ff., u.a. Über die Rollen in der Familie sprechen Fragen: Wie ist das bei euch? Muss das so sein? Themen wie Liebe, Glück, gutes Leben, Autonomie, Freiheit</p> <p>6 Zukunft S. 30 ff., Über zukünftige Entwicklungen sprechen Themen z.B. politische Philosophie</p> <p>9 Engagement S. 46 ff. Meinungen äußern</p>

		<p>Fragen: Warum? Was hat das mit mir zu tun? Gesellschaft, Verantwortung, Ethik</p> <p>11 Die Politik und ich S. 58 ff., Meinungen äußern und begründen; Einen Vortrag halten politische Philosophie</p> <p>12 ...liebt mich ...liebt mich nicht ... , u.a. über Gefühle sprechen Themen wie Rationalität und Emotionalität Anthropologie</p> <p>13 Planet Erde S. 70 ff., u.a. über Umweltprobleme sprechen Fragen: Warum ist das so? Was hat das mit mir zu tun? Was können wir tun? Naturethik, Gerechtigkeit, politische Philosophie</p> <p>16 Spaß haben S. 86 ff., Über Extremsport sprechen Warum tun wir das? Was hat das mit mir zu tun? Was ist der Mensch? Glück, gutes Leben, Sinn</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	<p>17 Technik S. 90 ff., Fähigkeiten von Robotern beschreiben; Einen Text über die Geschichte der Roboter verstehen; eine Diskussion führen - zunächst über Chancen und Risiken von Robotern sprechen, dann zu philosophischen Fragen wie Mensch-Maschine, Verantwortung und Grenzen der Wissenschaft, Fortschritt, gutes Leben übergehen</p> <p>18 Mach keinen Stress! S. 106 ff. Über Konflikte sprechen; Streitgespräche führen</p> <p>Zu allen Lektionen können Übungen und Aufgaben im Arbeitsbuch Band 5 genutzt werden.</p>
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		

Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

24. studio d B1 Kurs- und Übungsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Hermann Funk u.a.
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2007
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Erwachsene ohne Vorkenntnisse
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	+	E 1 Zeitgefühl, Lebenszeit HV Momo Was ist das richtige Leben? S. 14, Was machen wir all die Jahre? Hier können sich Aufgaben zum philosophischen Schreiben oder Sprechen anschließen. Mögliche Themen: Was ist Zeit? Was ist Glück? Was ist ein gutes Leben?
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	E5 Schule E6 Klima und Umwelt E7 Peinlich E8 Kindheit, Jugend, Alter E9 Migration E10 Europa
Themen/Anlässe, die philosophische	+	E3 Männer und Frauen, Rollenklischees

Diskussion vorbereiten können		
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

25. studio d B1 Sprachtraining		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Rita Maria Niemann
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2008
Auflage		1.
Kriterien		
Angabe der Zielgruppe	+	Erwachsene ohne Vorkenntnisse
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	E1 S. 5 Sparen moderne Technologien Zeit? LV – Zuordnungsübung, dann könnte man weiter mit dem Text arbeiten – Technologie u Fortschritt, Was ist eigentlich Fortschritt?

		E2 Supermarkt – Vorsicht Schlange! LV Zuordnungsübung, dann könnte man weiter mit dem Text arbeiten – Erinnerung, unser Gehirn
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	E3 Männer Frauen, u.a. LV Jungen+Mädchen Ankreuzübung Redemittel für Diskussion Im Anschluss: Mindmap: Wie ist es bei euch? Diskussion: Warum ist das so? Muss das so sein? Wie könnte es sein? E6 Umwelt LV Texte u leichte Übungen Diskussion: Warum ist das so? Was können wir tun? Was hat das mit mir zu tun? Redemittel: Verantwortung E8 Generationen LV S. 52, 4 Kleiner König Im Anschluss: Ist das so? Warum ist das so? Über Wissen u Fantasie, Sinn des Lebens, Entwicklung, Individualität diskutieren

Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben		
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

26. deutsch com 3		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Gerhard Neuner (Hg.)
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		Ismaning

Erscheinungsjahr		2011
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>L 39 Kunst, Kreativ arbeiten LV/Spr./Schr. Graffiti Pro/Contra LV/Spr./HV Mögliche Themen: Individualität, Kreativität, Freiheit Recht, Unrecht, Moral</p> <p>L 41 Die Senioren-Studenten-WG Wie ist das bei euch? Wie möchtet ihr leben? Individualität, Freiheit, soziale Verantwortung</p> <p>L 42 B Und in 15 Jahren? Interview mit Zukunftsforscher: Arbeitsmarkt der Zukunft Wie sieht deine Zukunft aus? Ideenwettbewerb Was geschieht da? Warum ist das so? Wie werden/wollen wir arbeiten? Was können wir tun?</p> <p>L 44 Konsum Sinn des Lebens, Moral, Verantwortung</p> <p>L 46 Politik Was kann ich tun? Was hat das mit mir zu tun? Philosophie und Gesellschaft</p> <p>L 47 Freundschaften</p>

		<p>Warum braucht man eigentlich Freunde? Einen Alltagsbegriff hinterfragen: Was ist (überhaupt) Freundschaft?</p> <p>L 48 Gefühle Warum muss ich etwas über meine Gefühle u Emotionen wissen? Was sind meine „dunklen Seiten“? Anthropologie: Wie/was ist der Mensch? Erkenne dich selbst!</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können		<p>L 37 Online Text LV, Aufgaben Warum ist das so? Was hat das mit mir zu tun? Technologie und Fortschritt; Was ist Fortschritt? Müssen/können wir den technologischen Fortschritt beherrschen?</p> <p>L 43 Wissenschaft und Technik Was ist Fortschritt? Was geschieht da? Was hat das mit mir zu tun?</p>

Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

27. Optimal B1 Kursbuch und Arbeitsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Martin Müller u.a.
Verlag		Langenscheidt
Erscheinungsort		Berlin und München
Erscheinungsjahr		2006
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	erwachsene Lerner ab 16 Jahren
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1

Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Themen: Ferien im Weltall S. 14, Erde in Gefahr S. 17, Videoüberwachung S. 33,
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	Zoo S. 62 mögl. Themen: Umgang mit Tieren, Tierethik: Dürfen wir Tiere halten und essen? Sterne, Karten, Kaffeesatz, S. 66 Kann man die Zukunft vorhersagen? Determination, Zufall und Notwendigkeit
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

28. Wir – Grundkurs Deutsch für junge Lerner + Zusatzübungen A1-B1		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Giorgio Motta
Verlag		Klett
Erscheinungsort		Stuttgart
Erscheinungsjahr		2013
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	junge Lerner

Kompetenzstufe gemäß GER	+	A1-B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>Module: Pläne; Gestern, vorgestern, einmal..., Persönlichkeit, Mode, Beziehungen; Gesellschaft, Umwelt, Medien</p> <p>Modul 7: Pläne Modul 7, L 1 Was willst du werden? Beim Thema Berufe kann der Beruf Philosoph eingeführt werden: Was macht ein Philosoph? Sind wir alle Philosophen? Warum sollte jeder philosophieren? Vor allem können die Schüler hier über ihren eigenen Platz in der Welt, über Sinn und Zweck ihrer Existenz nachdenken. Was ist ein glückliches und gelungenes Leben? Modul 7, L 2 Was wirst du dann machen? (u.a. Nachdenken u sprechen über die Zukunft) Was wirst du nach der Schule machen? S. 18 Pläne sind immer auch Lebenspläne, somit Gelegenheit, über das Leben, mein Leben und den Sinn des Lebens nachzudenken.</p> <p>Was wird im Jahr 2020 passieren? Bilde Sätze In dieser gelenkten Übung können die Schüler über ihre persönlichen Zukunftsvorstellungen sprechen. Die Aufgabe kann erweitert werden, indem die ganze Gesellschaft in den Blick genommen wird: Was wird im Jahr 2050 sein? S. 19</p>

	<p>Tabelle</p> <p>Die Einteilung in optimistische und pessimistische Weltsicht ist zwar aus philosophischer Sicht fragwürdig, aber variiert kann die Umfrage durchaus genutzt werden, um in ein Gespräch über die Zukunft der Welt und der Menschheit zu kommen.</p> <p>Die Lerner könnten in Gruppenarbeit eine Skizze von der Welt von morgen anfertigen und diese dann im Plenum vorstellen und erläutern.</p>
<p>Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können</p>	<p>+</p> <p>Modul 9: Persönlichkeit, Mode, Beziehungen</p> <p>L 1, Was für ein Typ ist Thomas? Hier geht es vor allem um Beschreibung und Charakterisierung.</p> <p>Das Thema kann Ausgangspunkt für ein Nachdenken über sich selbst, über Identität im Sinne des „Erkenne dich selbst“ von Sokrates sein. Der Trailer zum Film „Truman Show“ könnte hier eingesetzt werden, um zunächst Wortschatz zu sichern und später eine Diskussion zu den oben genannten Themen sowie Wahrheit, Vertrauen und Freundschaft führen.</p> <p>L2, Was soll ich anziehen?</p> <p>Zunächst wird über Kleidung und Mode gesprochen, dann werden Fragen gestellt: Findest du, dass Mode wichtig ist? Hier kann es zunächst darum gehen, Gewohntes und Bekanntes in Frage zu stellen/zu hinterfragen. Von hier aus können Fragen nach der Funktion von Mode (Gruppenidentität, Kommerz), Identität, Selbstbestimmung, aber auch nach Gruppenzwang und Ausgrenzung gestellt werden.</p> <p>Modul 10: Gesellschaft, Umwelt, Medien</p> <p>L1 Was tust du für die Umwelt?</p> <p>Hier geht es um eigenes Verhalten und um Wissen über die Umwelt.</p> <p>Test: Bist du umweltbewusst?</p> <p>Hier kann zunächst über Umweltprobleme gesprochen werden und das eigene Verhalten und die eigene Einstellung zum Umweltschutz hinterfragt werden.</p>

		<p>Später können (die) Gründe für (die) Umweltprobleme benannt und darüber gesprochen werden, ob und wie jeder etwas dagegen tun kann. Hier ist ein breites Spektrum von Fragen bis hin zu Ethik und politischer Philosophie möglich.</p> <p>L2 Tina engagiert sich für... Wo und wie kann man sich engagieren? Wofür interessierst du dich? Mit L2 kann man direkt an L1 anknüpfen. Muss man sich engagieren? Warum sollte man sich für ... engagieren? Die Schüler werden hier wahrscheinlich zu Fragen über ihre Identität, ihre Verantwortung für andere und die Gesellschaft, aber auch über Glück und den Sinn des Lebens vorstoßen.</p>
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

29. deutsch üben Lesen & Schreiben B1		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Anneli Billina
Verlag		Hueber Verlag
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2013
Auflage		2.
		Themen und Wortschatz des Alltags
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	

Inhalt – Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	H2 Gewalt in Fußballstadien S. 90 Mit Hilfe der Ankreuzübung auf S. 91 kann der Lehrer das Leseverstehen sichern, bevor er zu philosophischen Fragen übergeht. Der Zeitungsbeitrag „Rote Karte für Gewalt“ kann genutzt werden, um auf Themen der Anthropologie, Ethik oder auch der Politischen Philosophie einzugehen.
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte		
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte	+	(Für den DaF-Unterricht aufbereiteter) Kommentar aus einer Tageszeitung
Fertigkeiten		
Sprechen	-	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	-	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. beim Diskutieren und Argumentieren	-	
Sprachmittlung		

30. deutsch üben Deutsch für Besserwisser B1 Typische Fehler verstehen und vermeiden		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Julika Betz/Anneli Billina
Verlag		Hueber Verlag
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2016

Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte		
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Ü13 Wie sieht unsere Welt in 50 Jahren aus? S. 25 Die Hör-Sprech-Übung Ü13 kann genutzt werden, um über die Verfasstheit und den Sinn der Gesellschaft zu sprechen. Das erfordert jedoch einen hohen Vorbereitungsaufwand.
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte		
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	-	
Lesen	-	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	-	
Sprachmittlung		

31. Logisch! Deutsch für Jugendliche B1 Kursbuch + Arbeitsbuch + Lehrerhandbuch

Bibliografische Angaben		
-------------------------	--	--

Autor/en		Stefanie Dengler, Sarah Fleer, Paul Rusch, Cordula Schurig
Verlag		Langenscheidt
Erscheinungsort		Berlin und München
Erscheinungsjahr		2011
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	B1
Kompetenzstufe gemäß GER	+	
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	Natur und Umwelt, L 10, Aufgaben 1 und 2 führen zu einer Diskussion über Tierhaltung im Zoo. Diese kann man weiter führen zu einer Diskussion über ethische Fragen, zum Umgang des Menschen mit der Natur...
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	-	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

32. Delfin, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Hartmut Aufderstraße u.a.
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2001
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	+	S. 140 f. Was wäre, wenn ... der Mensch nicht mehr altern würde? philosophisches Thema, das auf relativ einfachem Niveau behandelt wird LV 2 Pro- und Contratexte – die KTN müssen ankreuzen, was im Text steht und Sätze zuordnen Von den KTN wird in den Aufgaben relativ wenig sprachlicher Transfer verlangt. Die Aufgaben könnten aber als Vorbereitung genutzt werden, um eigene Fragen und Argumente für eine Diskussion zu entwickeln. Leben und Tod, Endlichkeit und Unendlichkeit, Ich, Körper und Geist, Religionsphilosophie
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	S. 150, Schlank, fit und schön S. 160, Arbeit Auch hier kann man Gespräche anstoßen mit Fragen wie: Was hat das mit mir zu tun? Was ist Glück? Was ist gutes Leben? Was ist der Sinn meines Lebens?
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	S. 186, Wie stellen Sie sich das Leben in 50 Jahren vor? Antworten auf die Umfragen einer Zeitschrift.

		Die Lerner haben dazu nur eine Umformungsübung zu lösen. Diese kann jedoch als Ausgangspunkt genutzt werden, um danach über die Frage grundsätzlicher zu diskutieren: Welche Art von Gesellschaft wollen wir? Wie wollen wir leben? S. 196, Der Besuch der alten Dame Die Lerner sollen die Sätze einer Inhaltsangabe umformen. Diese Übung kann genutzt werden, um über Themen wie Schuld und Moral, Gerechtigkeit und Verantwortung, Macht und Geld sowie Individuum und Gesellschaft zu schreiben/sprechen/diskutieren.
Textangebot		
authentische Texte		
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen		
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	-	
Sprachmittlung		

33. Ausblick 1 Kursbuch und Arbeitsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Anni Fischer-Mitziviris u.a.
Verlag		Hueber Verlag
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2007
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche und junge Erwachsene
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1+
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte	-	

explizit		
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	L2 Freunde, S. 17 L4 Aussehen und Kleidung, S. 39 L7 Familie, S. 73 L8 Schule in Deutschland, S. 85
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

34. Grammatik und Konversation 2, Arbeitsblätter für den Unterricht		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Olga Swerlowa
Verlag		Langenscheidt
Erscheinungsort		Berlin und München
Erscheinungsjahr		2006
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche und Erwachsene
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1-B2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte	-	

explizit		
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Themen: Ferien im Weltall S. 14, Erde in Gefahr S. 17, Videoüberwachung S. 33, Zoo S. 62, Sterne, Karten, Kaffeesatz, S. 66
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

35. Grammatik zum Üben		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Horst Jentsch
Verlag		Verlag Ellen Jentsch
Erscheinungsort		Bergisch Gladbach
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche und Erwachsene
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B1-C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	

Philosophische Themen/Inhalte explizit	+	<p>Immanuel Kant, Sokrates</p> <p>Was ist das Wichtigste im Leben? S. 145</p> <p>Hier wird auf DIE Philosophen Bezug genommen</p> <p>(Dabei geht es um Satzbau, der Text kann gleichwohl genutzt werden, um über den Sinn der menschlichen Existenz zu reflektieren.)</p> <p>Auf S. 147 wird Sokrates zitiert, aber nur zur Erläuterung von Haupt- und Nebensätzen, kein Kontext</p>
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	+	<p>S. 79 wird Immanuel Kant zitiert: Sapere aude! Was ist Aufklärung (Lernziel: Einführung Genitiv)</p>
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>S. 19 Mitleid haben</p> <p>Moral/Wie ist der Mensch?</p> <p>S. 22, Die Blinden (Verbformen einsetzen)</p> <p>Wer sagt die Wahrheit? Wann können wir sagen, dass etwas wahr ist?</p> <p>Was ist Wahrheit? Hier kann ein Modul zum Schwerpunkt</p> <p>Erkenntnistheorie/Theory of Knowledge ansetzen, dazu empfiehlt sich ein kurzer Exkurs in die Philosophiegeschichte, z.B. Immanuel Kant (Was kann ich wissen?).</p> <p>S. 31 Gewalt</p> <p>Wann spricht man von Gewalt?</p> <p>Ausgehend von dem Text können die Lerner versuchen zu definieren: Was ist Gewalt? Welche Ursachen hat sie? Können wir sie jemals aus der Welt schaffen?</p> <p>Hier kann ein Modul zu Themen wie Ethik, Anthropologie und politischer Philosophie ansetzen.</p> <p>S. 46, Das Ei des Kolumbus</p> <p>Hier bietet sich ein wissenschaftsphilosophisches Gespräch zum Umgang mit Paradigmen an.</p> <p>S. 73 Zoobesuch</p> <p>Ethik: Umgang mit Tieren</p> <p>S. 157 Eine alte Geschichte aus China</p>

		Sprechanlass Wie wollen wir leben?
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können		S. 32 Der Tourismus u seine Folgen (Passiv/Aktiv) Moral u Ethik, Gesellschaft und Umwelt S. 178, Ein gefährliches Experiment WS Sprechanlass Moral/Ethik: Sind die Kinder böse? Wer ist böse? S. 179, Arbeiten – Wozu? (Wortendungen+Präpos.) Wozu arbeiten wir? Was ist der Sinn des Lebens?
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	-	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	-	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	-	
Sprachmittlung		

36. Ziel B2/1 Deutsch als Fremdsprache		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Rosa-Maria Dallapiazza, Sandra Evans, Roland Fischer, Angela Kilimann, Anja Schümann, Maresa Winkler
Verlag		Hueber Verlag
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2008
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	erwachsene und jugendliche Lerner
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2/1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte	-	

explizit		
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Verrückte Kunst, L7, S. 95: Die Aufgaben können ein guter Anlass sein, um über das Wesen und die Rolle der Kunst und über Ästhetik ins Gespräch zu kommen. Was ist schön? Gibt es das Schöne?
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	Klimawandel im Gespräch, L7, S. 97/98: Eine Vielzahl von Aufgaben führt progressiv zu einer offenen Aufgabe (Leserbrief zu einem Zeitungsartikel über den Klimawandel schreiben). Daran könnte sich direkt eine Diskussion über den Umgang des Menschen mit der Natur, aber auch über die gesellschaftlichen Ursachen des Klimawandels anschließen. Themen: Gut und Böse, Gerechtigkeit, Verantwortung des Menschen
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	Klimawandel im Gespräch
literarischer Text + Bild	+	Gedicht und Picasso-Gemälde
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	++	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

37. studio d Die Mittelstufe		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Christina Kuhn u.a.
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2011
Auflage		1.

Kriterien		
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2/1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>E2 Recht – Rechte u Pflichten, Grundrechte Individuum und Gesellschaft, Verantwortung, Freiheit</p> <p>E3 Digital – Computer, Handy, soziale Netzwerke Grafiken über Mediennutzung Wie ist das in Vietnam? Warum ist das so? Was hat das mit mir zu tun? Welche Folgen hat das für den Einzelnen, für die Gesellschaft? Was soll man tun? Verstehen und reflektieren, was passiert.</p> <p>E4 Lebensmittel in der Diskussion Lesetext Essen als Geschäftsidee kommentieren, zustimmen, ablehnen selekt.+globales Lesen Station 1 S. 51, Work Life Balance Wozu leben wir? Arbeit/Vergnügen? Glück/gutes Leben</p> <p>E5 Natur, Naturschutz eigene Ideen/Gedanken zum Thema Natur machen Notizen machen, Signalwörter erkennen, einen Text zusammenfassen</p> <p>E6 Arbeit Probleme der Arbeitswelt, Sinn Lebens E7 Wo die Liebe hinfällt, Beziehungen Bilder zuordnen Freundschaft, Liebe, Glück, Moral</p>

Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	E8 Lesezeichen, Bücher etc., Stellung nehmen, Vor- und Nachteile zu einem Thema sammeln, Diskussion vorbereiten u führen Ankreuzübungen, LV Text Stirbt das Buch? Gegensatz und Folge Diskussion über die Zukunft des Buches S. 96
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

38. studio d Die Mittelstufe B2/2		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Christina Kuhn u.a.
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2011
Auflage		1.
Kriterien		
	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	fortgeschrittene Deutschlernende im In- und Ausland
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2/2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	

Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>E6 Architektur Begriffe erklären zahlreiche gute Aufgaben Ästhetik, Inhalt und Form, das Schöne Was ist ein gutes Leben? Was hat das mit mir zu tun?</p> <p>E2 Natur und Technik Erfindungen, das Auto LV Fachtexte Bionik Was macht Menschen/eine Gesellschaft kreativ? Was bringt uns technischen Fortschritt? Was bringt uns technischer Fortschritt? Was ist Fortschritt? Lesen von Fachtexten</p> <p>E7 Wie ticken die Deutschen? darstellen, welches Bild man von einer Sache hat Schreibwerkstatt Erörterung Milieus in Deutschland S. 82 f.</p> <p>E8 Straßen und Geschichte(n) adaptieren für Lebenswege von Philosophen?</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	<p>E1 extremes Verhalten, extreme Berufe Bilder u Texte längerer Lesetext über Drahtseilartisten + über „Wetten dass...?“ HV Extrem sein – Extremes tun Warum tun wir das? Warum brauchen wir das? Wozu leben wir? Sinn! Zeitvertreib? Was ist ein gutes Leben? Was hat das mit mir zu tun? Ersatzbefriedigungen? Wie ist der Mensch? Übung S. 111, Mut, Nein zu sagen Diskussion</p> <p>E3 Leben, Leute, Lifestyle Lesetext Jungen ohne Vorbild (angebliches Problem: Frauen dominieren in der Erziehung von Jungen) Schriftlich Stellung nehmen S. 35 Ist das (wirklich) ein Problem? Warum ist das ein Problem? Was hat das mit mir zu tun? Warum ist das so?</p>

		<p>E4 Standorte, Standpunkte über Neues sprechen, über eigene Erfahrungen sprechen Positionen zu philosophischen Themen, Problemen beziehen können</p> <p>E5 Ehrenamt jemd. überzeugen, Standpunkte verstehen u wiedergeben Warum soll ich das tun? Wozu leben wir? Sinn! Zeitvertreib? Was ist ein gutes Leben? Was hat das mit mir zu tun? Individuum und Gesellschaft</p> <p>Station 2 konstruktive Kritik S. 96 f. nutzen für Entw. der Fertigkeiten bei Vorbereitung Diskussion</p>
		Künstler Bilder + Zitate (Sprechblasen) adaptieren für Philosophen
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

39. Mittelpunkt B2, Lehrbuch und Arbeitsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Albert Daniels u.a.
Verlag		Klett
Erscheinungsort		Stuttgart
Erscheinungsjahr		2011
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe		
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2
Lernziele angegeben	+	

Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit		<p>E6 Arbeit, zahlreiche Aufgabenrund um das Thema, Artikel über Globalisierung – selektiv Infos heraussuchen u Hauptaussagen zusammenfassen Was geschieht da? Was hat das mit mir zu tun? Wie wollen wir leben? Was ist gerecht? Politische Philosophie</p> <p>E7 Natur, Artikel zu „Klonen“ – Inhalt wiedergeben, zwischen Tatsachen u Infos aus zweiter Hand unterscheiden Artikel über Genfood Ethik, Verantwortung der Wissenschaft, Was ist Fortschritt? Was soll ich tun? Was kann ich wissen?</p> <p>E8 Wissen und Können, Was ist Wissen? HV Informationen aus Interview heraushören, Definitionen von Wissen vergleichen Was kann ich wissen? (Wie) kann ich sicheres Wissen gewinnen?</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können		<p>E2 Schön, über Schönheit sprechen Ansichten begründen u verteidigen, Diskussion, Sachverhalte erörtern, Interview Was ist das Schöne? Gibt es das? Urteilen in der Kunst, Ästhetik</p> <p>E3 Nebenan u Gegenüber literar. Texte lesen, Standpunkt begründen, Erörterung schreiben Konflikte – kann man sie verhindern? Wie/was ist der Mensch?</p>

		Mit Hilfe des Arbeitsbuches können zu allen Einheiten in Vorbereitung von Philosophiemodulen Wortschatz gefestigt, Fertigkeiten trainiert und Kompetenzen erweitert werden.
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

40. Mittelpunkt Intensivtrainer Lese- und Hörverstehen		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Ilse Sander u.a.
Verlag		Ernst Klett Sprachen
Erscheinungsort		Stuttgart
Erscheinungsjahr		2009
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	-	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Kapitel 1 Mobilität im globalen Dorf S. 6 ff., u.a. Lesetext „Modernes Nomadentum“ + Folgen der Mobilität

		<p>Die Einheit kann dazu dienen, über Themen aus dem Bereich der Ethik, der politischen Philosophie oder auch der Anthropologie zu sprechen. Die Lerner können die Globalisierung und die Notwendigkeit historischer Prozesse hinterfragen, aber auch Begriffe wie Fortschritt, Freiheit, Autonomie und Glück hinterfragen und analysieren.</p> <p>Kap. 9 Emotionen, u.a. Warum es wichtig ist, Gefühle zu haben – ein Artikel aus einer Fachzeitschrift S. 41 + HV Stark durch Gefühle S. 75 - kann ein Gespräch über das Wesen des Menschen, Emotionalität und Rationalität, über Transhumanismus, künstliche Intelligenz, aber auch über gutes Leben und Glück vorbereiten. Dazu können z.B. Ausschnitte aus dem Spielfilm „Hüter der Erinnerung“ (Dystopie) eingesetzt werden. Damit kann das Gespräch auch in den Bereich der politischen Philosophie übergeleitet werden.</p> <p>Kap. 2 Schön leicht – LV + HV zum Thema Schönheit S. 10 ff.</p> <p>Kap. 7 Ernährung – natürlich, u.a. Genfood – Segen oder Fluch? S. 34, Hunger oder Ursachen des Hungers bekämpfen? Schlussfolgerungen in einem Text erkennen S. 37</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können		
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	-	
Schreiben	-	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		

Sprachmittlung		
----------------	--	--

41. Ausblick 2 Kursbuch + Arbeitsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Anni Fischer-Mitziviris
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2013
Auflage		1.
Kriterien		
	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche und junge Erwachsene mit guten Grundkenntn.
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit		<p>L1 Junge Leute in Deutschland S. 7 ff., u.a. Shell Jugendstudie: eine pragmatische Generation unter Druck S. 14</p> <p>- von hier aus könnte im Kurs der Begriff Jugend untersucht, über Themen wie Generationskonflikt, Glück, Liebe und Freundschaft sowie über ethische und anthropologische Fragen dieses Lebensabschnitts gesprochen werden</p> <p>L5 Unsere Umwelt heute – und morgen? S. 59 ff. u.a. Die Folgen des Klimawandels S. 60 ff. LV + Übungen Was tut ihr für die Umwelt? S. 66 ff. Aussagen zu dem Thema verstehen und sich damit auseinandersetzen Der Weltuntergang, Gedicht v. Franz Hohler S. 70 ff. , alternative Geschichte schreiben</p>

	<p>Fragen: Was sind die Ursachen? Was hat das mit mir/uns zu tun? Was können wir tun? Wie ist der Mensch? Wie wollen wir leben?</p> <p>Themen aus den Bereichen praktische Philosophie, Ethik, Anthropologie, insbesondere Ökonomie und Ethik, Naturethik, globale Gerechtigkeit</p> <p>L7 Sucht und Abhängigkeit S. 85 ff. Zunächst kann man im Kurs über die sozialen und individuellen Ursachen von Sucht sprechen, dann zu philosophischen Themen übergehen wie gutes Leben, Glück, Sinn des Lebens, Individualität, Freiheit, Individuum und Gesellschaft.</p> <p>L8 Wie wir miteinander umgehen S. 99 ff. Freundschaft S. 104 ff.</p> <p>L9 Was bedeutet eigentlich schön? S. 111 ff.</p> <p>L10 Mit neuen Ideen in die Zukunft S. 125 ff. Ausgehend von den Zukunftsentwürfen, Zukunftsplänen, Hoffnungen und Ängsten, die in der Einheit eine Rolle spielen und zu denen sich die Lerner positionieren, kann über unterschiedliche Themen der Disziplinen praktische und politische Philosophie, Ethik und Anthropologie gesprochen werden</p>
<p>Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können</p>	<p>L2 Konsum und Umgang mit Geld S. 20 ff., u.a. Werbung und Konsum, Bedürfnisse wecken statt Bedürfnisse decken S. 26 ff. – Interview (HV) + Werbung: Pro und Kontra – Argumente sammeln und darüber diskutieren + AB S. 36 LV An die Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Rolle von Konsum, Werbung und Geld in der Gesellschaft können sich Diskussionen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten anschließen: Ökonomie/Marktwirtschaft und Ethik, Gerechtigkeit, gutes Leben, Glück etc.</p>
<p>Textangebot</p>	

authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

42. prima B2 Band 6 Deutsch für junge Erwachsene Kursbuch und Arbeitsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Friederike Jin u.a.
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2012
Auflage		1.
Kriterien		
Angabe der Zielgruppe	ja	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit		7 Glück S. 42 ff., Über Glück sprechen; Zitate über Glück verstehen Die Einheit kann eine vertiefende Behandlung des gerade für junge Lerner eminent wichtigen Themas „Glück und gutes Leben“ einleiten. Zugleich oder alternativ kann auch das Comic-Projekt „Ferdinand der Stier“ eingesetzt werden.
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	1 Sprachenlerner und Genies Ist Sprachtalent angeboren? S. 6 ff. Politische Philosophie/Anthropologie: Hier kann ein Gespräch über die menschliche

		<p>Natur und die Konsequenzen für die Gesellschaft anschließen. Genie und Talent – Individualität, Individuum und Gesellschaft, Freiheit, Verantwortung, Sinn des Lebens Nach diesem Muster könnte man auch andere philosophische Themen oder Problemstellungen behandeln.</p> <p>5 Kreativität S. 28 ff., u.a. Über Kreativität sprechen; Einen Text über Kreativität in der Schule schreiben</p> <p>11 Helfen S. 64 ff. , u.a. Einen Sachtext zur Psychologie des Helfens verstehen</p> <p>12 Zukunft der Arbeitswelt S. 68 ff., u.a. Über Zukunftstrends und –pläne sprechen</p> <p>13 Partnerschaften S. 78 ff., u.a. Über verschiedene Formen der Partnerschaft sprechen Themen wie Liebe, Freundschaft, Vertrauen, Glück</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können		<p>4 Gemeinsam leben S. 24 ff. , u.a. Über „soziale Netzwerke“ diskutieren; einen argumentativen Text schreiben 10 Kunst S. 60 ff., u.a. Meinungen zu Kunstwerken äußern; Eine Diskussion führen</p>
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

Anmerkung: Bei dem folgenden Lehrwerk handelt es sich um einen Prüfungstrainer für das Goethe-Zertifikat B2. Der Band wendet sich somit ausdrücklich an Lerner, die die Prüfung ablegen wollen oder an Dozenten, die den Band zur Vorbereitung von Kursteilnehmer/innen nutzen wollen. Von daher erscheint es angesichts der erfahrungsgemäß begrenzten Zeit in solchen Kursen unwahrscheinlich, dass Dozenten oder KTN sich die Zeit nehmen werden, relevante Themen und Aufgaben für philosophische Gespräche/Diskussionen zu nutzen, es sei denn, diese seien in den Aufgaben und Texten explizit vorgegeben. Davon unberührt ist jedoch die Aufgabe, im Rahmen dieser Analyse auch derartige Lehrwerke auf den Gehalt an philosophischen Themen, Aufgaben, Fragestellungen und landeskundlichen Fakten zu untersuchen.

43. Prüfungstraining Goethe-Zertifikat B2		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Gabi Baier, Roland Dittrich
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2007
Auflage		1.
Kriterien	ja	
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	Glück + Sinn des Lebens
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	+	kurzer Lesetext „Umfrage ergibt ‚Glück‘ als Sinn des Lebens“ mit anschließender Schreibaufgabe (Mail an eine Online-Redaktion) zu dem philosophischen Thema Glück bietet sich dazu an, im Kurs ein Gespräch über Was ist Glück? und Was ist der Sinn des Lebens? zu führen.
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	

Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Onlinetext	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

Anmerkung: Bei dem folgenden Lehrwerk handelt es sich um einen Prüfungstrainer für das Europäische Sprachenzertifikat Deutsch Plus (B2). Der Band wendet sich somit ausdrücklich an Lerner, die die Prüfung ablegen wollen oder an Dozenten, die den Band zur Vorbereitung von Kursteilnehmer/innen nutzen wollen. Von daher erscheint es angesichts der erfahrungsgemäß begrenzten Zeit in solchen Kursen unwahrscheinlich, dass Dozenten oder KTN sich die Zeit nehmen werden, relevante Themen und Aufgaben für philosophische Gespräche/Diskussionen zu nutzen, es sei denn, diese seien in den Aufgaben und Texten explizit vorgegeben. Davon unberührt ist jedoch die Aufgabe, im Rahmen dieser Analyse auch derartige Lehrwerke auf den Gehalt an philosophischen Themen, Aufgaben, Fragestellungen und landeskundlichen Fakten zu untersuchen.

44. Mit Erfolg zu telc Deutsch B2 Zertifikat Deutsch Plus Übungsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Hans-Jürgen Hantschel u.a.
Verlag		Ernst Klett Sprachen
Erscheinungsort		Stuttgart
Erscheinungsjahr		2005
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	

Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	21, Intuition Der Lesetext „Hör auf dein Herz – Neue Erkenntnisse über die Bedeutung der Intuition“ mit anschließenden Wortschatzaufgaben kann ein philosophisches Gespräch/eine Diskussion über philosophische Fragen der Hirnforschung, über den freien Willen, die Konstitution des menschlichen Individuums oder die menschliche Erkenntnis vorbereiten.
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

45. Auf neuen Wegen		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Eva-Maria Willkop u.a.
Verlag		Max Hueber Verlag
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2003
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	ab B2
Lernziele angegeben	+	

Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>L1 Menschen in Deutschland S. 11 ff. , u.a. Lesetext „Unser Ausland!“ bietet Gelegenheit, das Leben im Zielsprachenland Deutschland/DACHL und im eigenen Land zu vergleichen und von da aus über Themen wie Sinn des Lebens, Glück und gutes Leben zu sprechen.</p> <p>L2 Mit der Zeit S. 43 ff. - kann eine Einheit über Zeit als existenzielles und philosophisches Thema vorbereiten.</p> <p>L3 Arbeit und Beruf S. 71, u.a. Die Zukunft der Arbeit (Zeitschriftenartikel)</p> <p>L5 Emotionen S. 129, u.a. Kulturschock, interkulturelle Missverständnisse</p> <p>L7 Wege zur Kunst S. 199, u.a. Goethe, Eichendorff, Sachtext über „Faust“ schreiben</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	

Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

46. Schreiben Sie einen Text zu ... Ein Arbeitsbuch zur Textproduktion		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Horst Jentsch
Verlag		Verlag Ellen Jentsch
Erscheinungsort		Bergisch Gladbach
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		1.
Kriterien	ja	
Angabe der Zielgruppe	+	fortgeschrittene Studierende der deutschen Sprache, die sich auf Sprachprüfungen der Niveaustufen B2 und C1 vorbereiten
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2/C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte		
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	+	S. 42, Einheit zu Immanuel Kant
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	S. 42, Einheit zu Immanuel Kant: Was ist Aufklärung?
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Klimawandel, Gewalt, Tourismusboom, Frieden für die Welt
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	Argumentieren und diskutieren kann zu den oben genannten Themen sowie zu Werbung, Videoüberwachung, Leben ohne Auto, Schönheits-OP geübt werden.
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen		

Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

47. Mittelpunkt Intensivtrainer schriftlicher u mündlicher Ausdruck		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Anke Backhaus u.a.
Verlag		Ernst Klett Sprachen
Erscheinungsort		Stuttgart
Erscheinungsjahr		2012
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2/C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Schriftl. Ausdruck 7, Erörterung S. 39 ff. Aufbau und Argumentationsstruktur Beispiel „Chancen und Risiken der Gentechnik“ – hier können die Schüler das schriftliche philosophische Argumentieren üben Schriftl. Ausdruck 8, Exerpte S. 46 ff., u.a. Fachwortschatz erarbeiten
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	Mündl. Ausdruck 2 Präsentation S. 67 3 Vortrag S. 75 4 Referat S. 82 5 Diskussion S. 86
Textangebot		
authentische Texte	+	

populärwiss. Texte	-	
Zeitungstexte	-	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	-	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	-	
Sprachmittlung		

48. Prüfungstraining DSH Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Isolde Mozer
Verlag		Cornelsen Verlag
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2007
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Studienbewerber
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2/C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Das Wiedersehen von Bertolt Brecht Produktion eines Schreibtextes zu dem Brecht-Zitat zu vorgegebenen Fragen. Danach kann der Lehrer zu philosophischen Fragestellungen wie Identität des Menschen übergehen
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	

Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
literarischer Text	+	Gedicht
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

Anmerkung: Bei dem folgenden Lehrwerk handelt es sich um einen Prüfungstrainer für die TestDaF-Prüfung. Der Band wendet sich somit ausdrücklich an Lerner, die die Prüfung ablegen wollen oder an Dozenten, die den Band zur Vorbereitung von Kursteilnehmer/innen nutzen wollen. Von daher erscheint es angesichts der erfahrungsgemäß begrenzten Zeit in solchen Kursen unwahrscheinlich, dass Dozenten oder KTN sich die Zeit nehmen werden, relevante Themen und Aufgaben für philosophische Gespräche/Diskussionen zu nutzen, es sei denn, diese seien in den Aufgaben und Texten explizit vorgegeben. Davon unberührt ist jedoch die Aufgabe, im Rahmen dieser Analyse auch derartige Lehrwerke auf den Gehalt an philosophischen Themen, Aufgaben, Fragestellungen und landeskundlichen Fakten zu untersuchen.

49. Prüfungstraining TestDaf		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Carola Heine, Elisabeth Lazarou
Verlag		Cornelsen Verlag
Erscheinungsort		Berlin
Erscheinungsjahr		2008
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2- C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	

Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	+	Hörtext Aus den Fugen geraten, S. 110 Der Vortrag „Aus den Fugen geraten“ von Gerald Häfner zum Thema Veränderungen beim Klima und in der Gesellschaft ist ein sehr guter Impuls zum Nachdenken, Argumentieren und eine Diskussion der KTN über Fragen der Ethik, der Wirtschaftsethik, des Umgangs mit der Natur und der Umwelt, des Aufbaus und des Sinns der Gesellschaft, Gerechtigkeit, der Verantwortung für künftige Generationen, aber auch Kapitalismus und Demokratie
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Hörtext Gentechnik in Nahrungsmitteln, S. 48 Gentechnik in Nahrungsmitteln: Der Hörtext und die dazu gehörige Hörverstehensaufgabe können genutzt werden, um mit den KTN über Fragen wie den Umgang des Menschen mit der Natur, ... die Rolle der Wirtschaft in der Gesellschaft... zu sprechen. Zugleich kann die Aufgabe genutzt werden, um für die Nutzung von Hörtexten in PhiloDaF Hörstrategien zu trainieren.
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		
Zeitungstexte		
Hörfunkbeitrag	+	Interview
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

50. So geht's zum DSD II (B2/C1) Übungsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Ewa Brewinska, Holm Buchner, Elsbieta Swierczynska
Verlag		Ernst Klett Sprachen
Erscheinungsort		Stuttgart
Erscheinungsjahr		2011
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2/C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit		
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion		
Philosophie Landeskunde		
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Die Einheit 8, Globalisierung, S. 92 bietet unterschiedliche Aufgaben, Übungen und Texte zu dem Thema. Texte: Der Weg einer Jeans, Globalisierung geht durch den Magen, Familie in der Globalisierungsfalle können Gespräche über Themen wie Gerechtigkeit, Gesellschaft, Fortschritt vorbereiten
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte		
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	

Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

51. Campus Deutsch Schreiben		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Patricia Buchner
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2015
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	für Studierende am Übergang der Sprachausbildung zum Fachstudium an einer deutschsprachigen Universität
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2-C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
		Der Band kann genutzt werden, um die Schreibkompetenzen für Philosophieren im DaF-Unterricht zu trainieren, u.a. Zusammenfassungen und Exzerpte schreiben, wissenschaftlich formulieren, Inhalte wiedergeben und Handouts schreiben
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte		

Zeitungstexte		
Fertigkeiten		
Sprechen		
Schreiben	+	
Lesen		
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

52. Campus Deutsch Präsentieren und Diskutieren		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Oliver Bayerlein
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2014
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	für Studierende am Übergang der Sprachausbildung zum Fachstudium an einer deutschsprachigen Universität
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2-C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	--	
Philosophie Landeskunde		
Philosophische Themen/Inhalte implizit	-	
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	Das Material kann eingesetzt werden, um Präsentieren, Diskutieren und Moderieren beim Philosophieren im DaF-Unterricht vorzubereiten.
Textangebot		
authentische Texte	+	

populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben		
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

53. Campus Deutsch Hören und Mitschreiben		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Marco Raindl u.a.
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2014
Auflage		1.
Kriterien		
	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe		
Kompetenzstufe gemäß GER		
Lernziele angegeben		
Themen/Inhalte		
Inhalt - Inhaltsverzeichnis		
Philosophische Themen/Inhalte explizit	+	Der Ursprung der Gewalt S. 27 ff. Die Einheit ist als Einführung in die philosophische Reflexion des Themas Gewalt geeignet (Ethik, Anthropologie, politische Philosophie).
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Sprache und Gesellschaft S. 7 Die Einheit oder Teile davon kann unabhängig von der übergreifenden Zielstellung des Bandes, Techniken des Hörens und Mitschreibens zu trainieren, als Einführung in ein Gespräch über Sprache als Gegenstand des Philosophierens genutzt werden.

Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	Arm und Reich in Deutschland S. 41 ff. Die Einheit kann dazu beitragen, die Ursachen und Folgen von Armut in Deutschland herauszuarbeiten und dann über eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Armut und Reichtum zu einer Diskussion über philosophischen Themen der praktischen Philosophie und Ethik wie Gerechtigkeit, Glück, Gesellschaft gelangen.
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

54. Campus Deutsch Lesen		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Oliver Bayerlein u.a.
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2013
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	für Studierende am Übergang der Sprachausbildung zum Fachstudium an einer deutschsprachigen Universität
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2-C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	

Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Wie die Sprache das Denken formt S. 43 ff. Die Einheit oder Teile davon kann unabhängig von der übergreifenden Zielstellung des Bandes, Lesekompetenzen zu trainieren, als Einführung in ein Gespräch über Sprache als Gegenstand des Philosophierens genutzt werden.
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	-	
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

55. Landeskunde Deutschland		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Renate Luscher
Verlag		Verlag für Deutsch
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2010
Auflage		5.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	für den Landeskundlich interessierten Deutschlerner B2-C2
Kompetenzstufe gemäß GER	+	B2-C2

Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	+	Der Begriff Philosophie wird benutzt, bedeutende deutsche Philosophen werden namentlich genannt.
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	+	Kapitel Orte und ihre Dichter S. 110: Der Begriff Philosophie und der deutsche Philosoph Immanuel Kant werden explizit erwähnt. Länderporträt Thüringen S. 45 f.: Jena: Die Philosophen Hegel, Fichte, Schelling und Marx werden numerisch erwähnt. Weimar: „Der Philosoph Friedrich Nietzsche verbrachte in Weimar seine letzten Lebensjahre.“ S. 46: Goethes Gartenhaus S. 46, „Es kamen Schriftsteller, Künstler, Philosophen, Gelehrte...“
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	Probleme wie Integration S. 20 , hohe Scheidungsquote S. 60, Zunahme der Schere zwischen Arm und Reich S. 63 Gleichberechtigung S. 65, etc. werden deskriptiv benannt, sehr anspruchsvoller Lesetext Individualisierung S. 81f. nach Ulrich Beck, Vom Verschwinden der Solidarität – bedarf sorgfältiger Vorentlastung + Wortschatzarbeit, kann in ein Gespräch zur Gesellschafts- und Sozialphilosophie und über die Zukunft der Gesellschaft münden Aufgaben zum LV S. 82 Der Wert des Lebens eine Kostenfrage S. 76 (Auszug aus Artikel) Politik: S. 97 „Von der Parteien- zur Mediendemokratie“ (Zeitungsartikel) – kann eingesetzt werden, um zunächst Fragen zu stellen wie: Warum ist das so? Wie ist das in Ihrem Land? Wie/was ist der Mensch? Wie soll unsere Gesellschaft sein? (Was ist Demokratie?) Was ist die

		Aufgabe einer Gesellschaft? Hat die Geschichte ein Ziel?
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können		Ansätze zum Diskutieren sind vorhanden und könnten etwa so ausgebaut werden: Ethik: Was ist gut? Was bedeutet ein gutes Leben? Politische Philosophie: Gerechtigkeit. Wie wollen wir (zusammen) leben? Themen wie Jugend in Deutschland – Meinungen und Stimmungen (Shell-Studie) können zum Vergleichen mit der Situation im eigenen Land, andere Übungen und Aufgaben zum Nachdenken, Recherchieren und Reflektieren genutzt werden.
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen		
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren		
Sprachmittlung		

56. Mittelpunkt C1 Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene, Kursbuch und Arbeitsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Albert Daniels u.a.
Verlag		Ernst Klett Sprachen
Erscheinungsort		
Erscheinungsjahr		2008
Auflage		1.
Kriterien		
	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe		
Kompetenzstufe gemäß GER	+	C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte		
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	

Philosophische Themen/Inhalte explizit	+	E7 LV Glück, S. 82 ff. Der lange Weg zum Glück – Der Beitrag aus der Reihe „Philosophie im Alltag“ einer deutschen Wochenzeitung stellt Aristoteles' Auffassung von Glück vor. Das komplette Kapitel kann eingesetzt werden, um über Glück und den Sinn des Lebens zu sprechen.
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>E2 Alles Kunst, S. 20 ff. mit zahlreichen Themen, Texten, Aufgaben und Bildern - kann genutzt werden, um über Wesen und Sinn von Kunst, über Ästhetik und Schönheit zu sprechen</p> <p>E4 Im Einsatz, S. 44 enthält zahlreiche und vielfältige Themen, Texten, Aufgaben und Bilder zum Thema Soziales Engagement. Daran könnten philosophische Gespräche/Diskussionen zu Themen wie Aufbau und Sinn der Gesellschaft, das Wesen des Menschen, Ethik und Moral, Glück und den Sinn des Lebens anknüpfen.</p> <p>E8 Neue Welten, künstl. Intelligenz Der Lesetext „Die Epoche der Industrialisierung“ S. 94 f. bietet die Gelegenheit, über Fortschritt in Wissenschaft, Technik und Gesellschaft, über Wohlstand und Gerechtigkeit und weitere Fragen der Geschichts- und der politischen Philosophie zu sprechen. Das Unterkapitel „Roboterwelten“ nähert sich mit einem Zeitungsbeitrag und anschließenden Aufgaben dem Thema Künstliche Intelligenz. Der Lehrer könnte kritische Auffassungen, die mögliche Gefahren der KI thematisieren, ins Plenum einbringen oder er könnte die Lerner dazu Vermutungen anstellen bzw. recherchieren lassen. Daran könnte sich eine phil. Diskussion zum Für und Wider von KI anschließen. Dazu können auch Filme wie „I, robot“ oder „AI“ eingesetzt werden.</p>

		<p>E9 Geld bietet eine gute Grundlage, um zu einer philosophischen Auseinandersetzung mit der Rolle des Geldes und des Kaufens in der Gesellschaft zu gelangen.</p> <p>E12 Wandel/Wertewandel</p> <p>E11 Globalisierung S. 128 ff. kann eine phil. Debatte über das Thema vorbereiten. Wie kann eine gerechte Gesellschaft der Zukunft aussehen? Was ist gerecht? Was können wir tun?</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	<p>E1 Netzwelten S.14 f., Nach einem einführenden Gespräch im Kurs zu der Frage: „Was halten Sie von Computerspielen im Netz?“ werden die Lerner mit zwei Lesetexten „Online-Spiel als Lebensinhalt?“ und „Computerspiele schulen kognitive Fähigkeiten“ konfrontiert. Daraus sollen sie positive und negative Argumente zu der Ausgangsfrage finden. Im Anschluss wird das Schreiben eines Kommentars als Strategie trainiert. Hieran kann sich weiterführend ein Gespräch/eine philosophische Diskussion über das Verhältnis Mensch-Technik, den Sinn des Lebens etc. anschließen.</p>
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

57. Sicher! Kursbuch + Arbeitsbuch		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Michaela Perlmann-Balme
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		München
Erscheinungsjahr		2016
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Erwachsene und junge Erwachsene
Kompetenzstufe gemäß GER	+	C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	+	L12 Forschung und Technik: KB S. 149, 1 Wohin strebt die Wissenschaft? (Vorentlastung) 2 Was ist gute Wissenschaft? (HV) + AB S. 190, 11: Ethische Grenzen biotechnologischer Forschung (WS) KB S. 150, Forschung und Gesellschaft: Drei-Eltern-Baby KB S. 152, Roboter – Mensch, Chancen
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	+	L7 Finanzen: Armut als gesellschaftliches Problem + Maßnahmen gegen Armut KB S. 93 + AB S. 116 – führt direkt zu einer ethischen Diskussion über Armut und soziale Verantwortung
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	L1 Modernes Leben: Glück S. 18 (Schreiben) – Bezug nehmen auf einen Blogbeitrag „Was bedeutet Glück?“, Meinung äußern, eigene Erfahrungen wiedergeben und eigene Vorschläge machen; dazu eine Stilübung im AB S. 17. KB S. 19,2 Unsere Wegwerfgesellschaft + AB 19/Ü19 Die Schreibübungen und –aufgaben können ein Philosophie-Modul zum Thema Glück und gutes Leben vorbereiten/einleiten. L3 Intelligenz und Wissen, insbesondere S. 37-39 + AB S. 41-43,

		<p>- kann genutzt werden, um über Themen wie menschliche Intelligenz und Wissen, künstliche Intelligenz, über das Wesen des Menschen und Fortschritt zu sprechen.</p> <p>L4 Meine Arbeitsstelle: Lesetext „Wissen Sie, was in Ihnen steckt?“ S. 50 f. + AB S. 58 Ü3 sowie die anschließenden Aufgaben und Übungen zum Thema Arbeit</p> <p>- geeignet, ein Gespräch/Diskussion zu Themen wie Lebensziele, Glück, gutes Leben, Sinn des Lebens, Wesen des Menschen vorzubereiten.</p> <p>L5 Kunst: Was ist eigentlich Kunst? S. 70 f. (Sehen u Hören) Die hier angestoßene Diskussion kann weiter vertieft werden, um über die Rolle der Kunst im Besonderen und Fragen der phil. Ästhetik im Allgemeinen zu sprechen.</p> <p>L6 Finanzen: Glücklich ohne Geld KB S. 86 – sowie AB S. 106 Ohne Geld leben Pro und Contra Mit Hilfe des Textes und der anschließenden Übungen und Aufgaben kann direkt zu einem philosophischen Gespräch über die Rolle und Notwendigkeit von Geld, über Glück, gutes Leben, aber auch Freiheit sowie politische Philosophie übergeleitet werden.</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	L12 Forschung und Technik: Die komplette Einheit im KB + AB kann eingesetzt werden, um über unterschiedliche Fragen der Ethik und der politischen Philosophie, über Sinn und soziale Verantwortung der Wissenschaft, Fortschritt, Freiheit und Verantwortung des Individuums, aber auch über das Konzept des Transhumanismus zu diskutieren.
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	

Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

58. Ausblick 3		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Anni Fischer-Mitziviris
Verlag		Hueber
Erscheinungsort		Ismaning
Erscheinungsjahr		2013
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	Jugendliche und junge Erwachsene
Kompetenzstufe gemäß GER	+	C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	L2 Sprache im Wandel der Zeit S. 35 ff. , v.a. Entwicklung der Sprache S. 36 f. Die Einheit könnte ein Modul zum Thema Sprachphilosophie einleiten. L4 Familie – ein Erfolgsmodell? S. 49 ff. Die Lerner setzen sich mit verschiedenen Modellen, mit Problemen und Konflikten des Zusammenlebens auseinander. Danach können die Lerner Rollen, Modelle und Lebensentwürfe hinterfragen und über Freiheit, Autonomie, Individualität, aber auch Themen wie Glück, Liebe, Alter und Tod nachdenken.

Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	+	<p>L1 Generationskonflikt oder Wie sich Jung und Alt benehmen Hier setzen sich die Lerner mit Stereotypen über Jung und Alt sowie der Realität des Generationskonflikts auch in ihrem Land auseinander. Später sprechen sie über Themen wie Individualität, Identität, Autonomie, Freiheit, Glück und gutem Leben.</p> <p>L6 Von Menschen und Tieren, S. 75 ff., u.a. Vorsicht Mensch! Ein Mensch vor dem Gericht der Tiere S. 80 ff. (LV-Text über eine fiktive Gerichtsverhandlung der Tiere gegen den Menschen) Pro und Kontra Tierversuche S. 84 Argumente identifizieren und zuordnen Dies könnte ein Modul über Tierethik oder Diskussionen zu Themen wie „Sollte man Fleisch essen?“ einleiten.</p> <p>L7 Männlich – Weiblich prakt. und polit. Philosophie, Ethik, Anthropologie Gerechtigkeit, Recht, Menschenrechte, Individuum und Gesellschaft</p>

Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

59. prima		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Friederike Jin u.a.
Verlag		Cornelsen
Erscheinungsort		Berlin

Erscheinungsjahr		2013
Auflage		1.
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe	+	
Kompetenzstufe gemäß GER	+	C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	-	
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit		<p>T1 S. 24 ff., Schreiben: Text zum Thema „Aufgaben des Bildungssystems“ politische Philosophie</p> <p>L5 Geld S. 36 ff., u.a. Über den Umgang mit Geld sprechen</p> <p>L9 Blickwechsel S. 66 ff., u.a. Einen wissenschaftl. Text verstehen; Über kulturelle Unterschiede sprechen</p> <p>L12 Familiengeschichten S. 90, u.a. HV Eine Radioreportage zum Thema „Generationen“ verstehen</p> <p>T4 S. 96 ff. Friedrich Dürrenmatt: Die Physiker Die Verantwortung der Wissenschaftler</p>
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können		
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	

Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören	+	
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

60. Das Oberstufenbuch Deutsch als Fremdsprache		
Bibliografische Angaben		
Autor/en		Anne Buscha, Gisela Linthout
Verlag		Schubert-Verlag
Erscheinungsort		Leipzig
Erscheinungsjahr		2005
Auflage		3., erw. Auflage
Kriterien	ja	Bemerkungen
Angabe der Zielgruppe		Lerner mit Deutschkenntnissen auf fortgeschrittenem Niveau, die ihren Wortschatz und ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern sowie ihre Grammatikkenntnisse vertiefen möchten
Kompetenzstufe gemäß GER		C1
Lernziele angegeben	+	
Themen/Inhalte	+	
Inhalt - Inhaltsverzeichnis	+	
Philosophische Themen/Inhalte explizit	-	
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	+	<p>An interessante, meist bearbeitete, gleichwohl sprachlich und intellektuell anspruchsvolle Texte schließt sich jeweils eine Textarbeit mit Übungen und Aufgaben zur Verstehenssicherung sowie zur Festigung und Vertiefung von Wortschatz und Grammatik an.</p> <p>Kap. 1, Teil A Vergangenes und Gegenwärtiges, I. Prognose und Realität S. 13: Ausgehend von Prognosen von 1910 und aktuellen Prognosen können die Lerner über die Welt von morgen nachdenken und diskutieren. Dabei werden sie wie die Zukunftsforscher zwangsläufig auf gesellschaftsphilosophische und ethische Fragestellungen zu sprechen kommen:</p>

		<p>Wie wollen wir leben? Was müssen wir tun? Was ist gut, was ist böse? Sie werden dabei zwischen Wünschenswertem und Wahrscheinlichem unterscheiden müssen. Beispiel Sprachcamp Lang Co: Die Lerner können zunächst in Gruppen Ideen für die Zukunft sammeln, dann darüber diskutieren und diese in Text und/oder Bild ausführen.</p>
Philosophie Landeskunde	-	
Philosophische Themen/Inhalte implizit	+	<p>IV. Keine Zeit. S. 23: Ein Lesetext bietet die Möglichkeit, über unseren Umgang mit Zeit zu sprechen und dies zu einem sokratischen Gespräch über den Sinn unseres Lebens weiterzuführen.</p> <p>Kap. 3, A Vermutungen und Empfehlungen I. Lachen, Bitte lachen! Lesetext S. 57: Der Beitrag zeigt die positiven Effekte von Lachen auf und wie dies für die Wirtschaft und Gesundheit genutzt werden soll. Die Lerner können sich mit einer solchen Vernutzung kritisch auseinander setzen. Das Thema Lachen lässt sich mit dem Nachdenken über die Beschaffenheit der Gesellschaft und dem Sinn des Lebens verbinden.</p> <p>Kap. 4, A Gründe und Folgen I. Lob der Lüge: An vorbereitende Aufgaben (Mindmap und Fragen zum Weltwissen der Lerner) schließt sich ein Lesetext an, der sich mit dem Für und Wider von Lügen auseinandersetzt. Die Lerner können in dieser Einheit verstehen, dass es in Beziehungen zwischen Menschen häufig keine einfachen Wahrheiten gibt, sondern dass diese in sozialer Kommunikation und ethischer Reflexion erarbeitet werden müssen. Die Lerner üben sich zugleich in der dialektischen Auseinandersetzung mit einem Begriff, wobei dem Lehrer die Aufgabe zukommt, als Schlusspunkt des Klassengesprächs keinen sophistischen/ethischen Relativismus zuzulassen.</p>

		<p>IV. Koedukation S. 91 ff., Lesetext Ende der Koedukation?</p> <p>Kap. 5, A Beschreibungen und Vergleiche I. Eigenschaften und Verhaltensweisen Lesetext Krieg der Geschwister S. 105 beschreibt die Konkurrenz unter Geschwistern als „Rüstungswettlauf der Evolution“.</p> <p>Kap. 6, A Gehörtes und Gesagtes I. Störfall Kommunikation Lesetext Störfall Kommunikation S. 133: stellt die Notwendigkeit der Reflexion über Kommunikation zwischen Menschen in den Mittelpunkt.</p>
<p>Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können</p>	<p>+</p>	<p>II. Moderne Kunst S. 14: Gelegenheit, über Sinn, Anspruch und Bedeutung moderner Kunst zu diskutieren. Hier bietet sich auch ein Exkurs in die Ästhetik an.</p> <p>Kap. 2, A Nähe und Ferne, III. Die Globalisierung des Kinos Der Verlust der Liebe, Volker Schlöndorff, S. 43 f.: Die Auseinandersetzung mit dem Text zeigt den – zumeist film-afinen jugendlichen - Lernern zunächst methodisch, dass jedes Phänomen des Lebens, der Gesellschaft zu hinterfragen ist. Inhaltlich geht es konkret um die Globalisierung der Filmproduktion. Die Diskussion kann eng beim Thema Film bleiben, aber auch die Globalisierung als solche einschließen.</p> <p>Kap. 7, A Aktives und Passives Lesetext Besser geht's nicht, S. 157: Der Text zum Thema Loben kann eine Diskussion über zwischenmenschliches Verhalten anstoßen: Warum, wie, wie oft loben wir? Die Diskussion kann gesellschaftspolitische, ethisch-moralische oder auch anthropologische Aspekte aufgreifen.</p> <p>Kap. 8 S. 179 ff. kann zur Diskussion über Verhandeln und Argumentieren, aber auch über interkulturelle Kompetenz genutzt werden.</p>

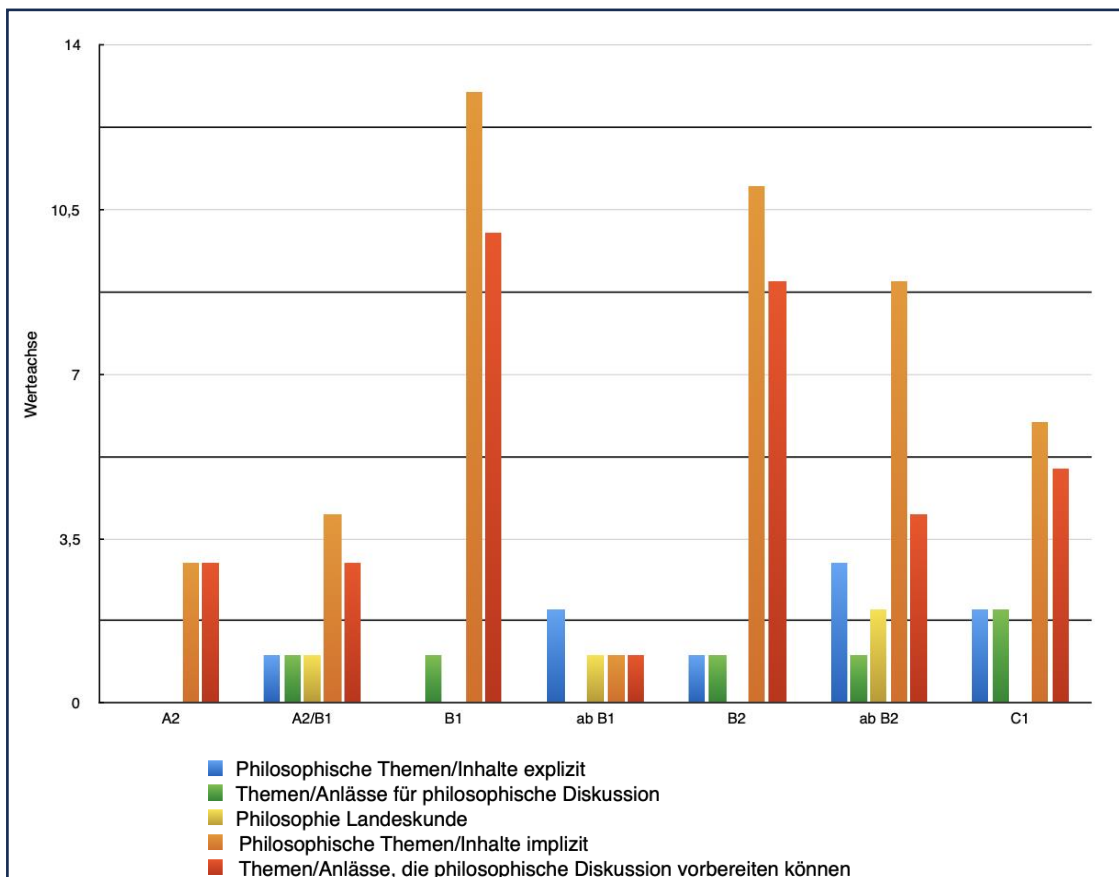
Textangebot		
authentische Texte	+	
populärwiss. Texte	+	
Zeitungstexte	+	
Fertigkeiten		
Sprechen	+	
Schreiben	+	
Lesen	+	
Hören		
Integrierte Fertigkeiten*, insbes. Diskutieren und Argumentieren	+	
Sprachmittlung		

Anhang 4: Auswertung der Lehrwerksanalyse - Graphische Darstellung

Anhang 4.1.: Tabellarische Darstellung der Ergebnisse der Lehrwerksanalyse: Anzahl der Nennungen nach den im Schlüssel genannten Kriterien, differenziert nach sprachlichen Niveaustufen

	A2	A2/B1	B1	ab B1	B2	ab B2	C1
Philosophische Themen/ Inhalte explizit	0	1	0	2	1	3	2
Themen/Anlässe für philosophische Diskussion	0	1	1	0	1	1	2
Philosophie Landeskunde	0	1	0	1	0	2	0
Philosophische Themen/ Inhalte implizit	3	4	13	1	11	9	6
Themen/Anlässe, die philosophische Diskussion vorbereiten können	3	3	10	1	9	4	5

Anhang 4.2: Säulendiagramm zur quantitativen Darstellung von Nennungen nach den im Schlüssel genannten Kriterien, differenziert nach sprachlichen Niveaustufen.



Anhang 4.3: Balkendiagramm zur quantitativen Darstellung an der y-Achse genannten Kriterien, differenziert nach sprachlichen Niveaustufen.

