

PHILOSOPHIE(GESCHICHTE) AUF GRUNDLAGE VON GAARDERS «SOFIES WELT» IM DAF-SACHUNTERRICHT NACH LDL¹

Abstract: Thoroughly positive experience previously gained from both philosophical and issues of philosophical history in social study classes (cf. Hengelbrock 1991a; b; c; 1992; Heller 1994) convinced the author to even go beyond that by implementing Jostein Gaarder's project idea "Sophie's World" in a kind of special classroom of German as foreign language (cf. Oebel 2005a; b; c; 2007). In this context, Jean-Pol Martin's "holistic approach" (Abendroth-Timmer) LdL ("Learning-by-Teaching" for German "Lernen-durch-Lehren") seems to be the probably most emphatic constructivistic project teaching method (cf. Scheelhaas 1997; 2003; Wolff 2002), a fact that it has already proved impressively and sustainably not only in the follow-up project presently described but on several other occasions.

Keywords: FLL, German as a Foreign Language, Learning through Teaching, Constructivism, Learner Autonomy.

Sofies Welt – ein Roman über die Geschichte der Philosophie (Gaarder: 1994)

Unmittelbar nach Erscheinen der norwegischen Erstauflage von Sofies Welt (norw. Originaltitel: Sofies Verden) Ende 1991 war das Leserinteresse so groß, dass binnen weniger Wochen Folgeauflagen gedruckt wurden. Die in diesem Ausmaß nicht zu erwartende Rezeption dieser als Roman konzipierten Philosophiegeschichte setzte sich im Ausland mit entsprechenden Übersetzungen, u.a. ins Deutsche, fort. Die Gründe für den Erfolg eines Buches zu einem normalerweise einem Fachpublikum vorbehaltenen Genre liegen sicherlich in der Person des Autors Jostein Gaarder und dessen Werdegang: Nach absolviertem Studium der Philosophie, Theologie und Literaturwissenschaft in Oslo unterrichtete er zunächst an einem Gymnasium in Bergen. Während dieser Zeit machte sich Gaarder in seiner Heimat Norwegen bereits einen Namen, v.a. als Kinderbuchautor. In seinem 1990 erschienenen Buch *Kabalmysteriet* (auf Deutsch: *Kartengeheimnis*) „begibt sich der Junge (Hans Thomas) auf eine innere und äußere Reise, (...) dabei findet er seine Mutter in Griechenland und kommt gleichzeitig in Kontakt mit der griechischen Philosophie“ (Wolf 1999: 29). Der junge Protagonist trifft u.a. auf Sokrates und im weiteren Reiseverlauf auf sein Alter ego in Gestalt eines Jokers. Gaarder zufolge „werden wir alle als Joker im Patiencespiel des Lebens geboren, (...) erst nach und nach im Heranwachsen werden wir zu Kreuz, Herz oder Pik“ (Gaarder 1993: 20).

Die Idee zu *Sofies Welt* rührt aus Gaarders Überlegung, dieser Junge werde nach seiner Rückkehr aus Griechenland versuchen, „sich eine Philosophiegeschichte für Kinder zu besorgen“ (Wolf 1999: 30). In Ermangelung eines derartigen Sachbuches auf dem u.a. norwegischen Markt beschloss Gaarder, diese Lücke mit *Sofies Welt* als fiktive Erzählungen, verknüpft mit philosophischen Themen, zu schließen (vgl. Gaarder 1993: 20).

„Die belletristische Rahmenhandlung“ (Wolf 1999: 30)

„Die belletristische Rahmenhandlung spielt auf mehreren Fiktionsebenen“ (Wolf 1999: 30). Die 14-jährige Sofie erhält mehrere Briefe von einem ihr unbekanntem Absender namens Alberto Knox, worin sie mit philosophischen Grundfragen konfrontiert wird: Wer bist du? Woher kommst du? Was ist das Wichtigste im Leben? Anschließend folgt – ebenfalls in

¹ Guido Oebel, Saga National University, Kurume University, FH Aachen, Germany, guidooebel@yahoo.de.

Briefform – eine Art Einführung in die abendländische Philosophie. Im Fortgang der Handlung tauchen weitere mysteriöse Schriftstücke – diesmal Postkarten – eines Gewissen UN-Majors Knag auf, adressiert an dessen offensichtliche Tochter Hilde. Von da an trifft Sofie auf Gegenstände in ihrer Umgebung, die dieser Hilde gehören. Damit nicht genug! Ein fremder Hund „verirrt“ sich in Sofies Elternhaus und hinterlässt eine Videokassette, ein Geschenk des Briefeschreibers Alberto Knox an Sofie. Dieser befindet sich im Video vor der Akropolis und erzählt Sofie von den Anfängen der klassischen Philosophie. Sofie erlebt den Schauprozess gegen Sokrates mit, der schließlich mit dessen Verurteilung zum Tode endet.

„Nach gut der Hälfte des Romans begreift der Leser, daß Sofie und Alberto reine Fiktion sind. Sie sind Figuren in einem Buch mit dem Titel Sofies Welt, das Major Knag seiner Tochter Hilde zum 15. Geburtstag geschrieben hat, um sie für Philosophie zu interessieren. (...) Die Handlung wird sowohl auf der Sofie-Ebene als auch auf der Knag-Ebene weitergeführt. Bei einem Gartenfest zu Sofies Geburtstag entkommen Sofie und Alberto aus dem Knag-Buch und gelangen in eine Welt voller Märchen- und Kinderbuchfiguren. Am Ende des Romans dringt Sofie in Hildes Realität ein, allerdings bleibt die Frage nach der wahren Identität Sofies offen, da die festgeführte Ordnung der Realität angesichts der Durchlässigkeit zwischen den Ebenen in Frage gestellt wird.“ (Wolf 1999: 30)

Der symbolische-literarische Aspekt in Sofies Welt

Aufgrund der Verquickung der Literaturgenres Sachbuch, Kriminalgeschichte und Entwicklungsroman entzieht sich Sofies Welt einer eindeutigen Zuordnung in gängige Gattungsschemata. Der philosophische Teil des Buches wird geprägt von Elementen des Sachbuches, Teile der Romanhandlung werfen in Anlehnung an das Genre Krimi beim Leser Fragen nach Täter bzw. Motiv auf (Wer ist der Verfasser der Briefe/Postkarten? Wer ist Hilde?) auf. Die Veränderung von Sofies Persönlichkeit wiederum reflektiert die Entwicklungsphase vom Kind zur Erwachsenen analog zum Entwicklungsroman (Wolf 1999: 31).

Neben anderen überwiegend positiven Besprechungen zu Sofies Welt würdigt Kümmerling-Meibauer (1995: 24) Gaarders literarischen Genremix als „innovative Leistung des Autors im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur“. Ohne Gaarder diese innovative Leistung absprechen zu wollen, gibt es aber wohl doch mit Selma Lagerlöfs didaktischer Reiseerzählung Die wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wilgänsen (1906/7) ein literarisches Vorbild, das sich seinerseits bereits vor gut 100 Jahren als erfolgreiche und viel beachtete Symbiose ebenfalls dreier Genres, konkret von Abenteuergeschichte, Entwicklungsroman und Sachbuch, zu profilieren verstand, was m.E. durchaus den Rückschluss auf eine eigenartige skandinavische Tradition zulässt. Gaarder selbst stellt Sofie als eine Art weibliches Pendant zu Nils Holgersson dar, indem er sie mit der Gans Martin zusammentreffen lässt: „Im übrigen wird es dich interessieren, daß ich einen Bauernjungen in deinem Alter durch ganz Schweden getragen habe. Er hieß Nils Holgersson“. – „Ich bin fünfzehn“. – „Und Nils war vierzehn. Ein Jahr mehr oder weniger spielt nun wirklich keine Rolle“ (Gaarder 1994: 530).

Darüber hinaus integriert Gaarder die literarischen Erzählmittel des postmodernen Romans in Sofies Welt, besonders das als Chinesisches Schachtelprinzip bekannte Mittel der Fiktion in der Fiktion (vgl. Kümmerling-Meibauer 1995: 27): Sofie ist eine Fiktion von Knag in dessen Buch an seine Tochter Hilde, Knag selbst wiederum ist Fiktion als Figur in Gaarders Roman. Ein weiteres postmodernes Erzählmittel mit didaktischem Potential für DaF-Lernende ist die Intertextualität, d.h. Analogien innerhalb des Buchtextkorpus auf andere

Texte, im vorliegenden Fall der wenigstens trivialen Weltliteratur, und zwar durch Gaarders Verweise auf etwa Rotkäppchen, Aladin und die Wunderlampe und Donald Duck in einem „kinderkulturelle(n) Kontext“ (ebd. 28; Wolf 1999: 32).

Didaktische Relevanz von Intertextualität und Namenanalogien

Weitere intertextuelle Aspekte ergeben sich aus der Analyse der von Gaarder verwendeten Namen für seine Protagonisten: „Der Name Sofie ist in dieser Schreibweise aus dem norwegischen Original übernommen“ (Wolf 1999: 32). Erst die in Deutschland mindestens gleichwertig verwendete Schreibweise Sophie offenbart deutlicher die Verwandtschaft zum griechischen Wort *sophia* (dt.: Weisheit). Gaarder verweist zudem auf die Assoziation mit Sophie von Kühn, der jungen Verlobten des Romantikers Novalis, die 1797 kurz nach der Vollendung ihres 15. Geburtstages starb (vgl. Gaarder 1994: 410). Bei Sofies Familiennamen Amundsen handelt es sich offenbar um eine Anspielung auf den norwegischen Polarforscher Roal Amundsen; Alberto Knox' Satz: „Nur die Philosophen wagen sich auf die gefährliche Reise zu den äußersten Grenzen von Sprache und Dasein“ mag in diesem Zusammenhang den philosophischen Kontext verdeutlichen (Wolf 1999: 27). Bei der Kombination des romanischen Vornamens Alberto mit dem anglo-amerikanischen Familien- bzw. Ortsnamens Knox handelt es sich um eine offensichtliche Verbindung der Alten (Europa) mit der Neuen Welt (Amerika); zudem spielt der Vorname Alberto auf Albertus Magnus (1193 – 1280) an. Der Nachname Knox deutet einerseits auf das englische Verb *to know* (dt.: wissen, kennen) und somit auf das Streben der Philosophen nach Wissen und Erkenntnis hin. Andererseits fühlt man sich u.U. an das lateinische *nox* (dt.: die Nacht) und in diesem Zusammenhang an die von Novalis verfassten Hymnen an die Nacht erinnert (vgl. Wolf 1999: 32). Bei Hilde Möller Knag drängt sich dem Leser eine Verbindung zu Hildegard von Bingen (1098 – 1179) auf, worauf Gaarder selbst ausdrücklich hinweist (Gaarder 1994: 222).

Der Arbeitgeber UNO und das Stationierungsgebiet Libanon von Hildes Vater Albert Knag lassen m.E. ebenfalls einen Rückschluss Gaarders Kalkül zu. Neben der Bedeutung des Akronyms UNO lässt das gleichlautende italienische Zahlwort für eins die Interpretation des von Knag auf einer seiner Postkarten geäußerten Wunsches zu, „die UNO solle eine Art Regierungsverantwortung für die ganze Welt übernehmen (...) und möge eines Tages die Menschheit wirklich zusammenbringen“ (Gaarder 1994: 342) – man beachte in diesem Zusammenhang den realpolitischen Gegenwartsbezug!

Eine ähnliche Assoziation suggeriert der Einsatzort im Libanon, wo die drei großen monotheistischen Weltreligionen Christentum, Judentum und Islam tw. heftige bewaffnete Auseinandersetzungen austragen bzw. nach wie vor austragen.

„Ob Gaarder (allerdings) mit der Kombination der Begriffe UNO, Menschheit und Libanon (Hervorhebung im Original) (Nachbarschaft zu Israel: Jerusalem, Bethlehem) auf den einen Erlöser der Menschheit anspielt, kann nur vermutet werden.“ (Wolf 1999: 33)

Eine ambige Deutung verbirgt sich hinter dem Namen Berkeley. In Sofies Welt wird die Doppeldeutigkeit des Begriffes durch die beiden nebeneinander hängenden Bilder von Bjerkely bzw. Berkeley symbolisiert (vgl. Gaarder 1994: 117). Dabei verweist das Porträt des Philosophen Berkeley einerseits auf dessen Philosophie: „(...) alles was wir sehen und fühlen ist nach Berkeley eine Wirkung der Kraft Gottes (...)“ (Alberto Knox in Gaarder 1994: 335), andererseits ist mit Bjerkely der Heimatort von Familie Knag gemeint. Diese Analogie lässt sich weiterspinnen: Betrachtet man UNO-Major Knag als Schöpfer dieses Philosophiebuches für Hilde und Bjerkely als seine Heimstatt, dann mag es sich bei dieser Verknüpfung von Ort und Philosophie zur Universität (Hervorhebung im Original), speziell

zur Universität von Berkeley in Kalifornien, handeln, die 1968 bei der Studentenbewegung in den USA eine führende Rolle spielte (vgl. Wolf 1999: 33).

Sofies Welt – eine Philosophiegeschichte ausschließlich für Kinder oder auch für Jugendliche bzw. junge Erwachsene?

Wie bereits in den vorstehenden Kapiteln ausgeführt, handelt es sich bei Sofies Welt keineswegs um ein reines Sachbuch, so dass es nicht als eine Philosophiegeschichte im eigentlichen Sinne bezeichnet werden darf. Es handelt sich vielmehr um einen „Roman über die Geschichte der Philosophie“, d.h. es enthält über die Philosophiegeschichte hinausgehende Passagen (Gaarder 1994: 34). Ein essentieller Aspekt zur Bewertung, ob es sich bei dem Teil, der die Geschichte der Philosophie behandelt, ist das Kriterium einer chronologischen Darstellung. Ausgehend von der Behandlung nordischer und griechischer Mythen thematisiert Sofies Welt die klassische Philosophie Griechenlands über das Mittelalter und die Aufklärung bis hin zum Existentialismus der Moderne. Dies soll die stichwortartige Kapitelübersicht unter philosophiegeschichtlichen Aspekten veranschaulichen:

Mythen, - Naturphilosophen, - Demokrit, - Vorsokratiker, - Sophisten, - Sokrates, - Platon, - Aristoteles, - Hellenismus, - Wurzeln des Christentums, - Mittelalter, - Renaissance, - Barock, - Aufklärung, - Romantik, - Deutscher Idealismus, Positivismus, Materialismus, Marxismus, - Kierkegaard, - Freud, - Existentialismus (nach Wolf 1999: 35).

Wie der Übersicht zu entnehmen ist, sind die bei Gaarder behandelten philosophiegeschichtlichen Themen – berechtigterweise – lückenhaft, berechtigterweise deshalb, weil angesichts deren großen Umfangs eine gleichberechtigte Behandlung der abendländischen Philosophien einen solchen Seminarrahmen sprengten. Gegen Ende von Sofies Welt reduziert Gaarder sogar seine Auswahl nochmals: Alberto Knox etwa rechtfertigt die Aussparung von Heideggers Philosophie mit dem Argument, so könne er vertiefender auf Sartres existenzialistische Strömung eingehen (vgl. Gaarder 1994: 537). Trotz seiner selektiven Schwerpunktsetzung ist es Gaarder durchaus gelungen, dies themen- und problemorientiert zu akzentuieren. So beginnt Sofies Welt etwa mit Fragen zur persönlichen Identitätsfindung, die im weiteren Verlauf des Buches immer wieder aufgegriffen werden., z.B.: „Wer bist Du?“ (Gaarder 1995: 8). In diesem Zusammenhang erscheint mir die didaktische Relevanz von wiederholenden und vertiefenden Sequenzen für die eigene Umsetzung im Unterricht wichtig, indem Gaarder sich auf bereits Erläutertes bezieht und Querverbindungen herstellt, etwa bei der Einführung von Kierkegaard mit dem Hinweis auf dessen Magisterarbeit über Sokrates oder bei Marx' historischem Materialismus mit dem Verweis auf dessen Dissertation über Demokrit und Epikur (vgl. Gaarder 1994: 445f, 462; Wolf 1999: 36).

Im Anhang von Sofies Welt befindet sich darüber hinaus ein umfangreiches Namenregister, anhand dessen das Auffinden von Textstellen m.E. sämtlicher im Buch erwähnter Namen, und seien sie noch so beiläufig, ermöglicht wird. Kleiner Wermutstropfen: das Fehlen eines entsprechenden Schlagwortregisters.

Resümierend lässt sich feststellen, dass es sich bei Sofies Welt primär um einen Roman handelt, wobei es mir ratsam erscheint, diesen mit den Seminarteilnehmern kapitelweise aufsteigend zu lesen. Obwohl sich Leser auch isoliert über einzelne Vertreter bestimmter Philosophierichtungen kundig machen können, wäre es zu anspruchsvoll, von Sofies Welt einen ähnlichen Informationsgehalt zu erwarten wie von einem ausschließlichen Lehrbuch,

was aber keineswegs als Defizit, insbesondere im Hinblick auf eine Didaktisierung im Deutschunterricht mit jungen Studierenden, beklagt zu werden braucht. Im Gegenteil, genau darin liegt die vor allem didaktische Stärke von Sofies Welt, denn es versteht Philosophie auf spannende Weise darzubieten, wobei die Spannung sich durch die gelungene Verknüpfung von Literatur und Philosophie entwickelt. Unter diesem Aspekt darf Sofies Welt als durchaus geeignete Einführung in die Philosophie für Jugendliche bzw. junge Erwachsene bewertet werden.

„Da es für Einsteiger einen guten Ein- und Überblick in bzw. über die Geschichte der Philosophie gibt, stellt es für (diese Zielgruppe) sogar ein geeigneteres Buch dar als eine rein wissenschaftlich orientierte Philosophiegeschichte. Ein Verdienst von Gaarders Buch liegt m.E. darin, daß Leser an philosophische Fragestellungen herangeführt werden, die sonst kaum den Zugang dazu gefunden hätten. (...) Die Eignung für jugendliche Leser beruht neben der Verbindung von Fiktion und Philosophie vor allem auf der Didaktik und Methodik Gaarders. Er wählt die inhaltlichen Schwerpunkte so, daß sie sowohl sachlich korrekt sind als auch der (m.E. ubiquitären) Bedürfnislage der Jugendlichen angemessen erscheinen. Bei der Methodik macht er komplizierte Sachverhalte und Gedankengänge auf ebenso simple wie einleuchtende Weise deutlich.“ (Wolf 1999: 37f.)

Unterrichtsrelevante Supplementmedien zu Sofies Welt: Sofies Lexikon

1997 erschien erstmals das knapp 150 Seiten starke Sofies Lexikon von Otto A. Böhmer mit Kurzartikeln zu rund 90 Namen und 40 Sachbegriffen aus Gaarders Sofies Welt. Trotz des vernichtenden Urteils des FAZ-Rezensenten Nikolaus Gramm (1997) halte ich die Verwendung dieses Lexikons bei der Textarbeit mit Gaarders Philosophiegeschichte zumindest in Einzelfällen für sinnvoll, gerade weil hier komplexe Sachverhalte relativ kompakt und mit eher dem Wortschatz von fortgeschrittenen Anfängern des Deutschen adäquaten Formulierungen erklärt werden. Dennoch sollte die Anschaffung ausschließlich eines Exemplars und dessen Aufbewahrung im Handapparat genügen.

CD-ROM Sofies Welt

Ebenfalls 1997 erschienen ist die CD-ROM Sofies Welt, von der man jedoch – trotz einiger weniger Analogien – keinesfalls die umfassende digitale Umsetzung des gleichnamigen Buches erwarten sollte. Es handelt sich eher um „eine multimediale Symbiose aus dem Abenteuerspiel Dyaus und einem philosophischen Nachschlagewerk“ (Wolf 1999: 39). Darin geht es wie im Buch Sofies Welt darum, das Rätsel der virtuellen Existenz der Hauptprotagonistin Sofie zu lösen. In insgesamt zwanzig Einzelszenen werden dabei mittels gelungener graphischer Gestaltung zunächst die philosophischen Konzepte aus verschiedenen Epochen präsentiert. Zur Beantwortung der Rätselfragen können die Spieler das elektronische Nachschlagewerk konsultieren, philosophische und historische Hintergrundinformationen werden durch Anklicken der integrierten Philosophieleiste aktiviert. Sollte sich die Lösung der Rätsel trotz dieser Hilfestellungen als zu problematisch erweisen, kann online ein sogenanntes Walkthrough, eine Komplettlösung der Aufgaben, zu Rate gezogen werden, das Andreas Bossard (1998) frei zugänglich ins Netz gestellt hat.

Bei den angebotenen Materialien des Nachschlagewerkes handelt es sich im Einzelnen um:

- 28 Texte zum Leben berühmter Philosophen und deren Werk sowie zu Sachgebieten wie Mythen, Schicksal oder Aufklärung in Frankreich;
- acht Texte zu den wichtigsten historischen Epochen unter den Themenschwerpunkten Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Entdeckungen, Kultur und bedeutende Frauen;
- acht Kurzvideos zu den einzelnen Epochen;

- Große Fragen-Katalog etwa zu Woraus besteht die Welt? Oder Haben wir einen freien Willen? Mit Links zu Philosophen, die sich mit dem jeweiligen Problem beschäftigt haben;
- Philosophiekarte: Eine Übersicht über die wichtigsten philosophischen Schulen;
- Kurzinfos: Knappe Zusammenfassungen zu einzelnen Philosophen und philosophischen Strömungen mit Linkfunktion zu den relevanten 20 Texten (vgl. erstgenannte Position in dieser Auflistung);
- Index: Alphabetisch geordnete Schlagwortliste, zusätzlich freie Suchfunktion.

Zwar kann dieses Nachschlagewerk weder eine Philosophiegeschichte noch ein philosophisches Wörterbuch ersetzen, aber es liefert gerade hinsichtlich seiner Funktionalität durchaus wertvolle Dienste als Referenzwerkzeug zu Gaarders Buch.

Tonträger: Hörbuch (acht Kassetten oder fünf bzw. sechs CDs)

Ein Erzähler (Christoph Bantzer) liest den gegenüber der Buchversion stellenweise leicht gekürzten Text, die Hauptprotagonisten wie Sofie (Gunda Aurich), Alberto (Matthias Habich) und Hilde werden von eigenen Sprechern verkörpert – bei der Besetzung der Sprecherstimmen zählt sich m.E. die Professionalität der gemeinschaftlich produzierenden Sendeanstalten SWR und MDR aus (Gaarder 1995). Die Sprache zeichnet sich durch dem Hörverstehen förderliche Intonation und moderates, aber nach wie vor natürliches Sprechtempo aus, besonders wichtig für die eher ungeübten Ohren von Deutschlernern aus dem Ausland, d.h. einer anderssprachigen Lernumgebung ohne i.d.R. zielsprachliche Immersion.

Für die überwiegend dezente musikalische Untermalung zeichnet der international renommierte Komponist Peter Zwegtkoff verantwortlich. Niemals aufdringlich oder den Text dominierend passt sich diese eigens für das Hörbuch komponierte Musik den Sprechsituationen ideal an, mal spannend-mysteriös, mal verspielt, mitunter auch leicht tremolierend.

Bei den Kapiteln des Hörbuches, verteilt auf fünf CDs, handelt es sich folgende:

- CD 1: 1-5: Der Garten Eden; 6-9: Von nichts kommt nichts; 10-13: Talk-Show im alten Athen;
- CD 2: 1-4: Pferde in den Pferdestall; 5-8: Ein Funke vom Feuer; 9-13: Die zehn Stunden des Mittelalters;
- CD 3: 1-3: Kompass, Schießpulver und Buchdruckerkunst; 4-7: Unregelmäßige Perle mit Computervirus; 8-11: Schwarze Billardkugeln;
- CD 4: 1-4: Freiheit, Gleichheit, Schwesterlichkeit; 5-8: Gefärbte Brillengläser der Vernunft; 9-11: Der Weltgeist geht um im bankrotten Europa;
- CD 5: 1-3: Ein Boot zieht gen-beladen durch das Leben; 4-6: Zwischen Müll und Edelsteinen; 7-12: Kontrapunkt im Sternenstaub; 13: Abspann.

Fazit: Eine gelungene Ergänzung zur Druckausgabe von Sofies Welt, eignet sich besonders zur Wiederholung bzw. Vertiefung des gelesenen Inhalts, hilft Verstehenslücken gerade über das Hörverständnis zu schließen.

Das Brettspiel Sofies Welt

Diese 1998 vom Kosmos-Verlag auf den Markt gebrachte Brettspiel für zwei bis sechs Spieler erinnert den Spielregeln nach an Trivial Pursuit. Anhand von Fragekarten erfolgt im Multiple Choice-Verfahren das Abfragen von lexikalischem Wissen zu durchaus philosophischen und historischen Themen (Beispiel: „Wer sagte: Eine fröhliche Armut ist ein ehrbarer Zustand? – a) Seneca, b) Sokrates, c) Epikur“). Darüber hinaus gibt es eine

weitere Kategorie sogenannter Großer Fragen, zu deren Beantwortung sich der jeweilige Mitspieler ca. eine Minute frei äußern soll, z.B. „Ist es nicht so, daß stets das passiert, was passieren muß?“ oder „Warum landet ein Brötchen, wenn es herunterfällt, immer auf der Seite mit der Marmelade?“ (vgl. Wolf 1999: 42). Dieses Modenspiel hat m.E. nur im entfernteren Sinn etwas mit dem in Sofies Welt behandelten Themenkomplex zu tun, eignet sich allerdings nicht ausschließlich zur Auflockerung der Unterrichtsatmosphäre, sondern insbesondere für Lernerantworten auf die Großen Fragen zum Trainieren freier Rede.

Der Film Sofies Welt und Vorüberlegungen für dessen Einsatz im Unterricht

Im Gegensatz zur überwiegend positiven Resonanz auf Gaarders Buch bewerten Filmkritiker dessen filmische Umsetzung – bis auf eine Ausnahme (Dirk Jasper / Cyberkino 1999: „Alice im Wunderland für die (19)90er Jahre – eine zauberhafte, unwiderstehliche Geschichte“) – unisono äußerst kritisch bis tw. vernichtend (film-dienst 1999-24: „langweiliger Film“; TV Today 1999-25: „Stückwerk“; TV Movie-22: „zuviel vorgenommen“; Cinema 1999-1: verweigert die ganze Erleuchtung“; Cinema 1999-12: „Beackerung der Philosophie“; Heeke 1999: „Enttäuschende, völlig mißlungene seelenlose Verfilmung eines hervorragenden Buches“). Trotz aller Vorbehalte eignet sich die Filmadaption der Buchvorlage m.E. besonders für Novizen als sanfter Einstieg in das ungewohnte Unterrichtsthema Philosophiegeschichte.

Entgegen dem Pilotprojekt im Sommersemester 2004 an der staatlichen Provinzuniversität Saga/Westjapan mit ausschließlich japanischen Studierenden ohne jedwede Deutsch-Immersion (Oebel 2005a; 2005c) bzw. dem ersten Folgeprojekt – ebenfalls 2004 – mit jungen belgischen, überwiegend frankophonen Deutschlernern, mit regelmäßigen Immersionaufenthalten im germanophonen Ausland (Oebel 2005b) führte ich das zweite Folgeprojekt im Rahmen des 14-tägigen DaF-Sommersprachkurses 2008 an der FH Aachen durch. Diese Zielgruppe bestand vornehmlich aus Erasmus-Studierenden, d.h. Stipendiaten von Hochschulen aus der EU bzw. Europa einschließlich Russland und der Türkei.

Was spricht für die Didaktisierung nach LdL beim DaF-Projekt Philosophiegeschichte?

Was spricht beim DaF-Unterricht für den Einsatz der handlungsorientierten LdL-Methode, die in den 1980er Jahren durch den seinerzeit an der Katholischen Universität Eichstätt lehrenden Didaktikprofessor Jean-Pol Martin entwickelt worden ist? Im LdL-orientierten (Fremdsprachen-) Unterricht redet der Lehrer weniger, hier kommen bis zu 80 Prozent der Äußerungen von den Lernern, „auch die Länge und Komplexität der Redebeiträge nehmen deutlich zu. Im herkömmlichen Unterricht beträgt umgekehrt der Redeanteil des Lehrers etwa 80 Prozent“ (Pfeifer/Rusam 1992: 425; Kratky 2009: 127). Die Lehrkraft überträgt sukzessive die Lehrkompetenz an die Lerner, indem sie im Kontext mit dem Unterrichtsthema Philosophiegeschichte Arbeitsaufträge erteilt wie z.B. die Vorstellung unterschiedlicher Philosophieströmungen, das Wirken deutscher Philosophen und deren Bedeutung in der Welt (in Form von Kurzreferaten), das Protokollieren dieser Ergebnisse bzw. Erkenntnisse etwa in Form eines kursinternen Philosophiejournals oder einer Wandzeitung, die Durchführung von Interviews etwa mit auf den ersten Blick trivialen Fragen („Wer bist du?“ – Woher kommst du?“ – „Wohin gehst du?“) mit am Projekt Beteiligten, projektfremden Sommerkursteilnehmern oder gar mit Passanten auf der Straße etc.

Vor allem schwierige Sequenzen werden aus Lernerperspektive beleuchtet, wodurch jeder Lerner einen seiner individuellen Lernweise entsprechenden Zugang gewinnt. Da verschiedene Gruppen den Stoff vermitteln, setzen sich die Lerner intensiver und vielseitiger mit ihm auseinander. Die Hemmschwelle der Lerner untereinander nimmt ab, da es ihnen leichter fällt, ihrem Unverständnis Ausdruck zu verleihen und um Erklärung zu bitten. Die Lehrkraft erkennt Verständnislücken der Lernergruppe oder einzelner Lerner rascher und hat Zeit und Gelegenheit, gezielt und individuell darauf einzugehen. Das soziale Lernen wird gefördert, da die Studierenden neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden (vgl. Martin 2002: 3f; Martin/Oebel 2007: 15f.; Graeff/Preller 1994; Kratky 2009: 128; Oebel 2003a: 222 f.; 2003: 11f.).

LdL lässt sich innerhalb des bestehenden Fächerkanons sowohl an Schulen als auch an Universitäten einsetzen, wobei sich die Methode als besonders geeignet für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht (hier DaF), bei landeskundlichen Lehrveranstaltungen und im Idealfall im Rahmen von Seminarprojekten wie dem hier beschriebenen erweist. Letzteres deshalb, weil LdL als handlungsorientierte Methode den Unterricht durchgängig zum Projekt macht und dabei systematisch ein Methodentraining integriert. Die Aufgabe, den neuen Lehrstoff den Kommilitonen zu vermitteln, zwingt die Lerner u.a. zu folgenden Handlungen und Verhaltensweisen (vgl. Martin 2002: 4f.; Oebel 2004b: 63f.):

- Die Lerner müssen das von ihnen durchzuführende Seminar als Projekt begreifen, also eine mittel- bis langfristige-planerische Perspektive einnehmen. Selbst wenn diese Forderung nicht explizit vom Lehrer aufgestellt wird, befassen sich die Lerner methodisch und inhaltlich ganz von selbst mit der Weiterentwicklung des Seminars. Sie können ihre planerischen Fähigkeiten soweit entwickeln, dass sie sogar selbst Lernziele für den weiteren Verlauf des Unterrichts aufstellen können, also zu einer Art von curricularer Kompetenz gelangen (vgl. Brüggemann 1999; Pfeiffer/Rusam 1992; 1994). Die Aufgabe, den Stoff den Kommilitonen zu vermitteln, bewirkt, dass die Lerner von der ersten Minute an nach dem Verteilen der Einzelaufgaben auf ein sehr anspruchsvolles Ziel, nämlich die Präsentation vor dem Plenum, hinarbeiten. Daraus entsteht eine Motivation, die durchgängig bis zur Präsentation selber anhält, „vergleichbar mit einem Schauspieler, der von der ersten Minute an, zu der er seine Rolle bekommt, auf das Ziel der Aufführung kontinuierlich hinfiebert“ (Martin 2002: 6, online). Die Lerner wissen, dass ihre Beschäftigung mit den Inhalten zu einer anspruchsvollen und kompetenten Präsentation führen muss. Der Druck, sich mit dem Stoff intensiv zu befassen, und das Risiko, bei der Stoffvorstellung zu versagen, sind wesentlich größer als bei allen anderen offenen Methoden wie Freiarbeit oder Lernzirkeln, bei denen die Präsentation der Ergebnisse keine zentrale Rolle spielt (ebd.).
- Der Stoff muss durchdrungen und in seiner Komplexität im Blick auf die Präsentation vereinfacht und strukturiert werden. Er muss einer Didaktisierung unterzogen werden, weshalb zugleich die Entwicklung einer Art Präsentationsstrategie unerlässlich ist (vgl. Pfeiffer/Rusam 1992; 1994).
- Die Lerner müssen effektiv in der Gruppe arbeiten. Jeder muss zuverlässig seine Aufgaben erfüllen. Sie lernen dabei nicht nur, wie man im Team arbeitet, sondern auch, wie man sich in die Mitlerner und ihre Erwartungen hineindenkt, um eine motivierende Präsentation zu leisten – Empathie! (vgl. Martin 1994; Schmidt 1986)

Insgesamt wächst das Anspruchsniveau des einzelnen Lernalters an sich selber und an seine Kommilitonen, es erfolgt im Unterricht eine Verdichtung der Ereignisse, in der

Lernergruppe steigt die Leistungsorientierung. Dass bei einem solchen Unterricht eine permanente, den Prozess begleitende Methodenreflexion erfolgt, liegt im Ansatz selbst begründet. Denn die Lerner müssen ständig überlegen, mit welchen Techniken sie die Qualität des von ihnen gestalteten Unterrichts verbessern können. Hier bietet die Lehrkraft aus der Fülle ihrer Erfahrung Hilfeleistungen, aber sie lernt auch selbst methodisch von ihren Studierenden (vgl. Martin 2002, online).

Kurzbeschreibung der zeitlichen und (sub-)thematischen Projektkonzipierung

Trotz der sukzessiven Übertragung der Rolle des Unterrichtenden an die Studierenden ist es unerlässlich, bereits im Vorfeld einen zumindest groben Zeitverlauf für das zu behandelnde Hauptthema Philosophiegeschichte und die sich daraus ergebenden Subthemen (philosophische Trendsetter, Epochen, Einzelphilosophien) zu planen und den Studierenden diesen Zeitrahmen an die Hand zu geben.

Im Anschluss an den Themeneinstieg in der Auftaktveranstaltung des 14-tägigen Seminars mittels Vorführung der deutsch synchronisierten Fassung des gleichnamigen Videofilms *Sofies Welt* stehen für die eigenen LdL-Aktivitäten der Projektteilnehmer weitere 13 Termine (à 2 x 45 min.) zur Verfügung. Allen Teilnehmern wird für die nächste Seminarsitzung aufgegeben, das Buchkapitel *Mythen* vorzubereiten, d.h. die deutsche Übersetzung – ggf. unter Zuhilfenahme der jeweils muttersprachlichen Übersetzung, falls vorhanden, eines jeden Teilnehmers, ansonsten der englischen Version – vollständig zu lesen, unbekannte Vokabeln in einem zweisprachigen (Muttersprache – deutsch) Wörterbuch nachzuschlagen und ein Glossar mit den als essentiell wichtig empfundenen Begriffen zu erstellen. Am zweiten Seminartag hören sich die Teilnehmer das betreffende Kapitel vom Hörbuch an, mit dem Arbeitsauftrag, während dieser Hörverständnisübung ihre Aufzeichnungen ggf. zu ergänzen und womöglich auftretende Fragen in Stichwortform zu notieren. Anschließend wird aus dem Kreis der Teilnehmer ein Diskussionsleiter bestimmt, der den Fragenkatalog schriftlich (an der Tafel oder auf Folie über OHP) festhält und die Kommentare und Antworten moderiert. Diejenigen Teilnehmer, deren Deutschkenntnisse noch nicht ausreichen, um sich an der Diskussion auf Deutsch zu beteiligen, dürfen sich zunächst in ihrer Muttersprache bzw. auf Englisch äußern. Dabei sollte darauf bestanden werden, dass Äußerungen in anderen Sprachen im Plenum übersetzt und dokumentiert werden; die Beiträge des Diskutanten werden von einem weiteren Teilnehmer protokolliert. Die Sitzung endet mit der Vergabe folgender Arbeitsaufträge für die dritte Seminarveranstaltung: Ausarbeitung einer Inhaltsangabe zum behandelten Kapitel *Mythen*, Anfertigung eines Seminarprotokolls anhand der stichwortartigen Aufzeichnungen (jeweils ein Teilnehmer), Vorbereitung des zweiten Kapitels *Naturphilosophen* für die dritte Sitzung (zwei Teilnehmer), u.a. Inhaltsangabe, Glossar, Fragenkatalog mit ersten eigenen Beantwortungsversuchen. Ab der dritten Veranstaltung gestaltet sich der weitere stringente Seminarverlauf wie folgt:

- Verlesen des Stundenprotokolls der vorausgegangenen Seminarstunde mit Vorstellung des philosophiespezifischen Glossars; Kommentare, Verbesserungsvorschläge aus dem Plenum;
- Verlesen der Inhaltsangabe des zu besprechenden Kapitelthemas; Kommentare, Ergänzungs- bzw. Verbesserungsvorschläge aufgrund eigener Lektüre aus dem Plenum;
- Anhören des nächsten Hörbuch-Kapitels aus *Sofies Welt* mit Höraufträgen;
- Bestimmung eines Moderators für die Diskussion des jeweiligen Kapitels, idealerweise auf Deutsch, sonst in der Muttersprache bzw. auf Englisch mit deutscher Übersetzung

- aus dem Plenum, im Bedarfsfall durch die Lehrkraft.
- Verteilung der Arbeitsaufträge: Anfertigung eines Stundenprotokolls, Erstellung eines ergänzten dt.-engl.-muttersprachlichen Glossars zur Philosophiegeschichte, Fortschreibung der Wandzeitung.

Bei – wie bereits erwähnt – stringentem Einhalten des Zeitplans können bei diesem Prozedere im Verlauf eines solchen „philosophischen DaF-Sommerintensivkurses die kompletten 20 Kapitel aus Sofies Welt – beginnend mit den Mythen, endend mit dem Existentialismus – behandelt werden, wobei die Vertiefung bzw. „Vernachlässigung“ einzelner Philosophieströmungen sich durchaus am jeweilig dokumentierten Interesse der Studierenden orientieren sollte. Unter Einhaltung des grob skizzierten Seminarplans ist für die Arbeit mit der CD-ROM Sofies Welt – falls der reguläre Klassenraum über keine IT-Ausrüstung (PC-Arbeitsplatz mit Internetzugang) – ein Raumwechsel ins Sprachlabor bzw. in den Computerraum notwendig. Dabei bedarf es, je nach IT-Erfahrung teilnehmerseits, einer EDV-Kurzeinführung, die – übrigens ganz im Sinne von LdL – von einem oder mehreren fortgeschrittenen Anwendern aus dem Teilnehmerkreis vorgenommen werden sollte. Im Anschluss daran empfiehlt sich unter dem Aspekt der Lerndynamik die Doppelbesetzung der PC-Arbeitsplätze durch jeweils einen Teilnehmer mit rudimentären bzw. profunden Anwenderkenntnissen (vgl. Kaufmann/Tiedemann 1999; Kinitz 2000). Diese partnerschaftliche Vorgehensweise entspricht ganz dem LdL-Prinzip und fördert das soziale bis empathische Lernverhalten innerhalb der Peer-Gruppe.

Für die Bearbeitung des interaktiven Rätselspiels Sofies Welt sollte nicht mehr als die Restzeit einer Tagessitzung und – je nach Progression und Lernerakzeptanz – noch die Anfangszeit des Seminartags darauf verwendet werden, wobei den Teilnehmern gegen Ende der Bearbeitungszeit zur Überprüfung der eigenen Antworten die von Bossard (1998) ins Netz gestellte Lösungssite verraten wird. Allerdings soll dabei nicht verhehlt werden, „daß der Hauptwert des Rätselspiels Sofies Welt in dem Nachschlagewerk mit den bedeutendsten Philosophen unserer Geschichte und nicht im Spiel selbst liegt“ (ebd.), dennoch erfreut sich dieses Spiel erfahrungsgemäß größter Beliebtheit unter Seminarteilnehmern und darf durchaus als eine Art Belohnung für deren engagierte Projektmitarbeit angesehen werden.

Gegen Ende des Intensivseminars bietet sich aufgrund des im Programm integrierten Internetzugangs eine Kontaktaufnahme zu den weltweit verstreuten Mitspielern bzw. Mitdenkern an, die es trotz der relativen zeitlichen Distanz zum Veröffentlichungszeitpunkt auch im Jahr 2008 noch zahlreich gegeben hat. Im Idealfall vollziehen sich solche Online-Diskussionsrunden in der Lernaltersprache Deutsch, wenngleich den Projektteilnehmern aufgrund der Themenkomplexität ein Ausweichen in die Lingua franca Englisch – mit ggf. anschließender deutschsprachiger Aufbereitung von zumindest Einzelaspekten im Plenum – ausdrücklich erlaubt werden sollte. Der automatische Zugriff auf das Internet erschwert realiter die Kontrolle der Lehrkraft über diesen Teil der Teilnehmeraktivitäten, weshalb eine im Vorfeld strukturierte Organisation der Arbeitsaufträge an die Studierenden unerlässlich ist. Zudem fordert der zwar leicht angeglichenen Kenntnisstand der Teilnehmer im Umgang mit Multimedia und Internet – trotz allen Bemühens um Stringenz – „eine flexible Unterrichtsgestaltung und persönlichen Umgangsstil“ (Titze 2000a: 37).

Die letzte Seminarsitzung sollte exklusiv einer – kritischen – Reflexion der gemeinsamen Projektarbeit und der Bewertung der einzelnen Teilnehmerbeiträge vorbehalten bleiben,

wobei regelmäßige Teilnahme erste Voraussetzung für die Vergabe der ausgelobten ECTS-Punkte¹ an die ERASMUS-Studenten² ist.

Evaluationsverfahren bei Lehrveranstaltungen nach LdL

Beim Einsatz von LdL ist der Hauptanteil der Lerneraktivitäten auf die Darstellung und Einübung des Stoffes gerichtet. Die Qualität des Unterrichts hängt im wesentlichen von der Güte der jeweiligen Seminarbeiträge ab. „Je spontaner, kreativer, risikoreicher die Seminarteilnehmenden vorgehen, desto spannender ihre Darbietungen. Nur: Risiken gehen die Lerner erst dann ein, wenn auf ihre Beiträge keine Zensur vergeben wird. Deshalb halte ich bis auf wenige, klar definierte Notengebungsinseln, den gesamten Unterricht frei von Noten (Hervorhebung im Original). Dadurch herrscht eine entspannte und lustbetonte Atmosphäre im Klassenzimmer, (...) und es tauchen kaum Disziplinprobleme auf“ (Martin 2003).

Allerdings genügt eine angenehme Lernatmosphäre alleine noch nicht, um auf Dauer den lernbezogenen Einsatz der Seminarteilnehmer zu sichern. Sehr wichtig ist es, dass Studierende gleichermaßen wie Lehrende kontinuierlich überprüfen können, „ob die Unterrichtsaktivitäten – über die zahlreichen Präsentationen und mündlichen Beiträge hinaus – zu greifbaren, auch schriftlich abprüfbaren Lernerfolgen führen. So gesehen spielt die Leistungskontrolle – nicht die Notengebung (Hervorhebung im Original) – eine zentrale Rolle im Unterricht“ nach LdL (ebd.).

Unbenotete Kurztests

Zu Beginn eines jeden mindestens zweiten Seminartages erhalten die Projektteilnehmer einen Kurztest mit Fragen zum am Vortag neu eingeführten, in diesem Fall spezifisch philosophischen Wortschatz oder zu einem in diesem Zusammenhang progressiv eingeführten Grammatikphänomen bzw. zu einer Kombination aus beidem. Diese Tests werden eingesammelt und am Anfang der Folgestunde korrigiert – wengleich unbenotet - zurückgegeben. Statt Zensuren erhalten die Seminarteilnehmer ausschließlich eine positive – bzw. im gegenteiligen Fall eine zumindest ermutigende Evaluierung (exzellent – sehr gut – gut – verbesserungswürdig – sehr verbesserungswürdig) am Ende des Arbeitsblattes. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass alle Seminarteilnehmer zum Stoff des Seminarprojekts abgefragt werden und der individuelle Lernfortschritt festgestellt werden kann, ohne dass bereits gleich zu Beginn kostbare Unterrichtszeit auf die Befragung einzelner Lerner verwendet wird. Diese selbst schätzen verständlicherweise eine solche Regelung, weil sie zum (Mit-)Arbeiten motiviert werden, ohne dass sie der sonst üblichen Prüfungsangst ausgesetzt werden (vgl. Martin 2003).

Diese Form der Evaluation und Leistungskontrolle trägt zu einem nicht unerheblichen Teil mit zum Unterrichtserfolg nach LdL bei. Dabei werden ungleich mehr Leistungen von den Lernern eingefordert als bei einer klassischen Lehrveranstaltung, so dass die Seminarteilnehmer ständig über ihren Leistungsstand bzw. Lernfortschritt informiert sind. Diese Leistungserhebungen werden erfahrungsgemäß als lustvoll erlebt – wie jede andere Herausforderung auch, wenn sie nicht an Sanktionen gekoppelt wird. Darüber hinaus bekräftigen die Studierenden die Bedeutung der Leistungskontrolle für den Einsatz der Methode LdL: aus ihrer Sicht würde ein Unterricht nach LdL ohne kontinuierliche Evaluation Gefahr laufen, ins Unverbindliche abzugleiten (vgl. Martin 2003).

¹ = European Credit Transfer System

² = European Community Action Scheme for the Mobility of University Students

Schlussbetrachtung

Ähnlich wie die DaBeSo-Projektidee Multimediales Lernen von Titze (2000a; 2000b) auf der Grundlage von Sofies Welt im Deutschunterricht an einer bundesdeutschen Berufsschule geht es bei dem DaF-Projekt zur Philosophiegeschichte darum – übrigens unabhängig von der jeweiligen Lernergruppe (- japanische Universitätsstudenten mit Deutsch als 2. Fremdsprache ohne Immersion in Japan/2003/4, - belgische frankophone Germanistik- und Translations-Studenten im grenznahen Verviers/2004, - multiethnische ERASMUS-Studenten aus ganz Europa in Aachen/2008) –, den Kulturwissenschaften im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Multimedia und LdL zu einer sinngebenden Renaissance zu verhelfen. Bei der Suche nach einem geeigneten Thema, „das sich aber nicht nur auf die Vermittlung von Grundfähigkeiten wie der Informationssuche auf einer CD-ROM oder aus dem Internet beschränkt“, scheinen sich bei Jostein Gaarders Roman *Sofies Welt* alle begünstigenden Bedingungen für eine longitudinal angelegte Umsetzung als Projektthema bestätigt zu haben: „Genau hierin (liegt der) Reiz und die Herausforderung für den Unterricht, denn jedes Medium hat seine spezifischen Besonderheiten, die später auch von den (Lernern selbständig) erkannt und kritisch gewürdigt wurden.“ (Titze 2000b) Zwar finden philosophische Einzelthemen mitunter auch Eingang in den DaF-Unterricht, aber gerade im Hinblick auf die sowohl von Gesellschaft und Wirtschaft verstärkt „geforderten Grundfähigkeiten wie Kreativität, geistige Beweglichkeit, Vielseitigkeit und Abstraktionsvermögen“ können auch fachfremde Studierende auf der Basis der bisher vorhandenen Lernziele des DaF-Unterrichts für „philosophische Denkansätze sensibilisiert werden. Jostein Gaarder ist es mit seinem Roman gelungen, schwierige philosophische Themenkreise mit ihren Fragestellungen und Motiven (auch sprachlich) so einfach darzustellen, daß sie für die Auffassung eines 15-jährigen Mädchens namens Sofie – und damit für jeden philosophischen Laien – verständlich werden“ (Titze 2000b).

Gerade in diesem Kontext erweist sich das anthropologisch begründete LdL als ideale Projektmethode, da es ein spezifisches Bild von der Welt und vom Menschen voraussetzt. Es geht von der Annahme aus, dass „wir in einer Welt leben, innerhalb der sich ein Paradigmenwechsel vollzogen hat und noch vollzieht (...). Das bedeutet, dass das für ein Zeitalter verfügbare gesicherte Wissen innerhalb kürzester Zeit in Frage gestellt und erneuert bzw. ergänzt und erweitert wird. Was gestern als unbestritten galt, ist heute (bereits obsolet) und in seiner Gewißheit auch schon wieder angezweifelt. Die Welt der Zukunft ist also zunehmend offen und unsicher“ (Ruep 1999: 32ff.; o.J., online).

„War nun Bildung in früheren Zeiten ein Vorgang und ein Zustand, der als zu erreichendes Idealziel irgendwann als vollendet gedacht war, so ist heute der gebildete Mensch derjenige, der offen, neugierig und zukunftsgegenwart, also explorativ ist. Aufgabe der Bildungsinstitution (Hoch-)Schule (Hervorhebungen im Original) muß es nun vorrangig sein, exploratives Verhalten zu erzeugen, zu trainieren und aufrechtzuerhalten. Dies erfordert Methoden, die genau dieses Verhalten im Blick haben und die außerdem auf die spezifisch menschlichen Voraussetzungen reflektieren.“ (ebd.)

Mit Durchführung solcher Projektseminare zur Philosophiegeschichte bestand – und besteht weiterhin - Titzes Hoffnung ebenso wie die meine „darin, daß die lebendige Kraft des philosophischen Fragens der jungen Sophie den (Projektteilnehmern exemplarische) Hilfestellungen und Anregungen geben könnte auf ihre suchenden Fragen, die sich junge Menschen (insbesondere heutzutage) im Alter von 14-25 Jahren (und zwar ungeachtet ihrer nationalen Herkunft (vgl. Martin & Oebel 2007: 4)) stellen, wenn sie sich mit dem Themenkreis der ICH-Findung und mit ihrem eigenen Selbst- und Weltverständnis intensiv

und kritisch auseinandersetzen. Wie die (überwiegend positiven) Äußerungen (der Projektbeteiligten) zeigen, fand auch diese inhaltliche Zielsetzung bei den (japanischen (Oebel 2005a; 2005c; Martin & Oebel 2007: 15f.), belgischen (2005b) und ERASMUS-Studierenden unisono) großen Anklang, denn hier wurden sie ermutigt, an ihrem eigenen Standpunkt in der Welt zu arbeiten, indem sie (nicht zuletzt aufgrund der Projektmethode LdL) auch Fragestellungen zulassen konnten, die den bisherigen Rahmen (des traditionell instruktivistischen Unterrichts) sprengten.“ (Titze 2000b)

Ausblick

Das durchweg positive Feedback der am Semesterprojekt bzw. Intensivseminar Philosophiegeschichte im DaF-Unterricht beteiligten Studierenden ermutigt zur Durchführung von Folgeprojekten. Nach der Unterrichtsthematisierung der zu den Kulturwissenschaften zählenden Philosophie bzw. Philosophiegeschichte sollen weitere folgen, diesmal anlässlich eines ähnlich konzipierten und auf die Dauer eines, ggf. zweier Semester angelegten Projekts, z.B. zur sogenannten Lebenswissenschaft Biologie. Als Anregung zu diesem Thema dient Thomas Junkers 2004 erschienenes und mit 128 Seiten äußerst überschaubares Buch *Geschichte der Biologie*, dessen Kurzbesprechung in der Tageszeitung *DIE WELT* (2004) bestärkend wirkt, dieses Buch zur Grundlage für ein weiteres Unterrichtsprojekt zu wählen.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar, 2000, „Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip“, Schlemminger, Gerald et al. (eds.) *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin: Cornelsen, 110-118.
- Böhmer, Otto A., 1997, *Sofies Lexikon*, München, Carl Hanser.
- Bossard, Andreas (1998): *Die Komplettlösung zu Sofies Welt* (online unter: <http://www.bossardzug.ch/andreas/park/sofie.htm>).
- Brügmann, Hans, 1999, *Curriculare Kompetenz als Lernziel und Perspektive*, Marburg, Tectum.
- DIE WELT*, 2004, „Geschichte der Biologie“, *DIE WELT* vom 4.5.2004 (review): <http://www.welt.de/data/2004/05/04/273053.html>, consulted on February 9th, 2011.
- Fortmann, Hans-Heinrich, n.y., *Zur Situation des Philosophieunterrichts und deren Veränderung am Ende des Jahrhunderts*: <http://www.zum.de/Faecher/D/SH/philosit.htm>, consulted on February 9th, 2011.
- Gaarder, Jostein, 1991, *Sofies verden*, Oslo, Aschehoug & Co.
- Gaarder, Jostein, 1993, „Philosophie für alle“, *Bulletin Jugend & Literatur*, 10, 20.
- Gaarder, Jostein, 1994, *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*, München/Wien, Carl Hanser.
- Gaarder, Jostein, 1995, *Sofies Welt* (Hörbuch), München, Der HörVerlag.
- Gaarder, Jostein, 1999, *Sofies Welt. Deutsch synchronisierte Fassung, Kinoverleih in Deutschland*, Constantin Film.
- Graeff, Roland & Rolf-Dieter Preller, eds., 1994, *Lernen durch Lehren*, Rimbach, Verlag im Wald.
- Gramm, Nikolaus, 1997, „Auf dem Traktätchengipfel“. Rezension zu Otto A. Böhmers: *Sofies Lexikon*, *FAZ-Feuilleton*, 71 vom 25.3.1997, 36.
- Hartmann, Ralph A., 1997, „Philosophie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Fachsprache oder Landeskunde?“, *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung des Sprachlehrinstituts der Universität Konstanz*, 31, 3-23.
- Heeke, Gerhard (1999): *Sofies Welt* (Rezension): <http://www.cyberkino.de/entertainment/kino/1105/110535.html>, consulted on February 9th, 2011..
- Heller, Bruno, 1994, *Grundkurs Philosophie*, München, Bayerischer Schulbuchverlag.
- Hengelbrock, Jürgen, 1991a, „Bildung, Philosophie und Schule“, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 5, 421-436.

- Hengelbrock, Jürgen, 1991b, „Philosophie als erzieherische Bewältigung des Neuen?“, *Geschichte Erziehung Politik* 9, 779-787.
- Hengelbrock, Jürgen, 1991c, «Les devoirs de l'école», *Education et Pédagogies*, 15, 34-37.
- Hengelbrock, Jürgen, 1992, „Philosophie im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule“, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 12, 1441-1448.
- Jasper, Dirk (1999): *Sofies Welt*. Sammelrezension: <http://www.cyberkino.de/entertainment/kino/1105/110535.html>, consulted on February 9th, 2011.
- Junker, Thomas, 2004, *Geschichte der Biologie*, München, Beck.
- Kaufmann, Dieter & Paul Tiedemann, 1999, *Internet für Althistoriker und Altphilologen. Eine praxisorientierte Einführung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kienitz, Günter W., 2000, *Der Internet-Guide für Lehrer. Zeitgemäß und effizient unterrichten mit dem Internet*, Kempten, Moses.
- Kratky, Michael, 2009, „Lernen und Lehren im neuen Paradigma auf der Basis der LdL-Theorie“, Oebel, Guido, ed., *LdL – Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen*, Hamburg: Kovač, 125-152 (= LINGUA Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 13).
- Kümmerling-Meibauer, Bettina, 1995, „Philosophie in Sofies Welt. Der Welterfolg von Jostein Gaarder“, *Bulletin Jugend & Literatur*, 3, 23-38.
- Martin, Jean-Pol, 1986, „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 33, 395-403.
- Martin, Jean-Pol, 1994, *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Martin, Jean-Pol, 2002, „Lernen durch Lehren (LdL)“, *Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 29:4, 3-9: <http://www.ldl.de/material/aufsatz/warum-ldl.pdf>, consulted on February 9th, 2011.
- Martin, Jean-Pol, 2003, *Zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht*: <http://www.ldl.de/faq/noten.htm>, consulted on February 9th, 2011.
- Martin, Jean-Pol & Oebel, Guido, 2007, „Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?“, *Deutschunterricht in Japan*, 12, 4-21.
- Navigo Multimedia, 2000, *Sofies Welt: Eine interaktive Reise in die spannende Welt der Philosophie*, München, Orion Publishing Group.
- Oebel, Guido, 2005a, „Sofies Welt: Zur Kompatibilität von Philosophiegeschichte und Multimedia im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden nach LdL. Plädoyer für eine Renaissance der Kulturwissenschaften“, *Info DaF*, 1:32, 28-47.
- Oebel, Guido, 2005b, „Plädoyer für eine Renaissance der Kulturwissenschaften im DaF-Unterricht. Sofies Welt: Longitudinales Unterrichtsprojekt Philosophiegeschichte unter Einsatz von Multimedia und LdL (Lernen durch Lehren)“, *Fachzeitschrift für DaF und angewandte Linguistik*, 17:21, 5-33.
- Oebel, Guido, 2005c, „Sofies Welt: Philosophiegeschichte im multimedialen DaF-Unterricht nach LdL (Lehren durch Lernen) mit japanischen Studierenden“, *Journal of Studies on Educational Practices*, Saga University, 21, 65-90.
- Oebel, Guido, 2005d, „Lernen durch Lehren (LdL) im DaF-Unterricht. Eine echte Alternative zum traditionellen Frontalunterricht“, Balmus, Petra, Rudolf Reinelt & Guido Oebel (eds), *Herausforderung oder Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*, München: Iudicium, 28-47.
- Oebel, Guido, 2007, „Implementing Philosophy and its History in the Classroom of Advanced Japanese Learners of German as a Second Foreign Language“, *Journal of Studies on Educational Practices*, Saga University, 23, 233-252.
- Pfeiffer, Joachim & Anne M. Rusam, „Der Student als Dozent. Die Methode Lernen durch Lehren an der Universität“, Jung, Udo, O.H. (ed.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 425-433: <http://www.ldl.de/material/aufsatz/pfeiff2.doc>, consulted on February 9th, 2011..

- Pfeiffer, Joachim & Anne M. Rusam, 1994, „Autonomes Lernen: Die Methode Lernen durch Lehren in universitären Deutschkursen“, Wolff, Armin & Barbara Gügold (eds.), *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern. Materialien DaF*, 35, Regensburg: FaDaF, 243-250.
- Ruep, Margret, n.y., *Lernen durch Lehren. Versuch einer Definition*: <http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/uebersicht/ruep/>, consulted on February 9th, 2011.
- Ruep, Margret, ed., 1999, *Innere Schulentwicklung – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele*, Donauwörth, Auer.
- Scheelhaas, Christine, 1997, *Lernen durch Lehren für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl*, Marburg, Tectum.
- Scheelhaas, Christine, 2003, „Lernen durch Lehren“ für einen produktions- und handlungsorientierten Unterricht, Marburg, Tectum.
- Schmidt, Gerhard, 1986, „Fremdsprachlicher Unterricht mit mehr Motivation – Übertragung didaktischer Teilkompetenzen auf den Schüler bei der Methode von Jean-Pol Martin“, *Die Bayerische Realschule*, 12/1986, part 1: 16-20, part 2: 22-24.
- Wolf, Astrid J., 1999, „Kann man Philosophie Kindern nahe bringen? Eine Untersuchung am Beispiel von Sofies Welt von Jostein Gaarder“, *Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft* 18: <http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/papers/kabi/volltexte/band018.pdf>, consulted on February 9th, 2011.
- Wolff, Dieter, 2002, *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt am Main, Peter Lang.