daf

W E R K S T A T T

17/18

daf

Halbjahresschrift des Zentrums für die Didaktik der deutschen Sprache
an der Universität Siena - Arezzo
Rivista semestrale del Laboratorio di didattica del tedesco
Università di Siena - Arezzo

Verantwortlich / Direttore responsabile
Roberta Ascarelli

herausgegeben von / a cura di
Barbara Hans-Bianchi

Redaktion / Redazione
Susanne Fetzer, Katharina Gemperle,
Andrea Geselle, Andrea Meta Birk,
Luisa Giannandrea (Sekretärin / Segretaria di redazione)

La rivista ha sede presso il Laboratorio di didattica del tedesco
Viale Cittadini 33, 52100 Arezzo
Tel. 0575.9261 - Fax 0575.926410
dafwerkstatt@bibliothecaaretina.it

Edizioni Bibliotheca Aretina: www.bibliothecaaretina.it

ISSN: 2279-5081
ISBN: XXXXXXXXXXXXXXXX

Ideazione e impaginazione
Minima Graphica

Jahrgang / Anno IX
Dezember / Dicembre 2012

Doppelnummer / Numero doppio

Bezugsbedingungen / Costi:
Jahresabonnement / Abbonamento: 25 euro
Einzelheft / Un fascicolo: 25 euro
Ermäßigung für Universitätslektoren für Deutsch /
prezzo scontato per lettori universitari di tedesco: 10 euro
Per informazioni / Kontakt: dafwerkstatt@bibliothecaaretina.it

Herausgegeben mit der Unterstützung des DAAD
Pubblicato con il contributo del DAAD
Aut. Trib. di Arezzo n. 206/03

Druck/Stampa: Servizi Tipografici Carlo Colombo S.p.A. - Roma

Globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

von Almut Hille

1. *Das Konzept globalen Lernens*

Das Konzept eines globalen Lernens bezieht sich im Wesentlichen auf zwei Dimensionen, die auch für den Fremdsprachenunterricht in der Gegenwart und Zukunft von Belang sind: So werden auf der thematischen Ebene des Lernens weltweite Zusammenhänge – in die alle Gesellschaften, regionalen und lokalen Gemeinschaften sowie Individuen eingebunden sind – und in methodischer Hinsicht interdisziplinäre, ganzheitliche und multiperspektivische Lernverfahren in den Vordergrund gestellt[1].

Im angloamerikanischen Raum wird das Konzept eines globalen Lernens beziehungsweise einer *global education* bereits seit Ende der 1970er Jahre diskutiert und immer weiter entwickelt. In seiner Studie *Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education* analysiert Lee Anderson bereits 1979 die Entstehung einer *global society* und umreißt elementare Kompetenzen, die zu Voraussetzungen einer *global citizenship* würden. Zu ihnen zählt er auch Kompetenzen im (kritischen) Umgang mit Texten, die in der Gegenwart – welche vielleicht noch stärker als dies Ende der 1970er Jahre vorauszusehen war – von elektronischen Medien und mit ihnen von Texten unterschiedlicher Formate geprägt ist, von größter Bedeutung sind. Der Erwerb von (kritischer) Textkompetenz, in den letzten Jahren grundlegend mit Blick auf den Fremdsprachenerwerb diskutiert, ist insofern auch ein Ziel globalen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, das ‚Gemachtsein', das ‚Funktionieren' von Texten, ihre möglichen Intentionen und Zielgruppen zu erkennen. Die Textauswahl für den Unterricht, die Überlegungen zum methodischen Vorgehen bei der Arbeit mit ausgewählten Texten müssen diese Dimension berücksichtigen[2].

Graham Pike und David Selby entwickelten in ihrer Studie *Global Teacher – Global Learner* (1988) auf der Grundlage eines holistischen Paradigmas, also einer ganzheitlichen vernetzten Weltsicht, Leitziele globalen Lernens. Als solche betrachten sie ein

- Systembewusstsein:
  Lernende sollen ein Verständnis der systemischen Beschaffenheit der Welt und die Fähigkeit zu systemischem Denken entwickeln und sich selbst in einer holistischen Konzeption von Welt verorten;
- Perspektivenbewusstsein:
  Lernende sollen erkennen, dass ihre eigene Weltsicht keine universelle Gültigkeit besitzt und sie sollen die Fähigkeit entwickeln, andere Perspektiven aufzunehmen;
- Bewusstsein für den Zustand des Planeten Erde:
  Lernende sollen ein Verständnis für globale Lebensbedingungen, Entwicklungen und Trends ausprägen; sie sollen ein vertieftes Verständnis von Konzepten wie Gerechtigkeit, Menschenrechten und Verantwortung erwerben und dieses zu globalen Entwicklungen in Beziehung setzen können; sie sollen den Zustand des Planeten zukunftsorientiert reflektieren können;

[1] Vgl. auch Seitz, 2002, 10, 378-379.

[2] Vgl. auch Peter Dines und Hanspeter Dörfel, die als ein wichtiges Kriterium der Textauswahl für den Unterricht formulieren: „Texts should encouraging interest in texts as texts. For this purpose, when working with texts we should offer the students the opportunity to discover how texts work. This must be one of the central concerns of education for young people whose lives are determined to such a great extent by texts" (P. Dines – H. Dörfel, 2006, 69).

- Bewusstsein für das eigene Involviertsein in das System ‚Welt' und die Vorbereitung auf das bewusste eigene Handeln in ihm:
  Lernende sollen erkennen, dass ihre individuellen und kollektiven Verhaltensweisen Konsequenzen für die globale Gegenwart und Zukunft haben;
- Prozessbewusstsein:
  Lernende sollen erkennen, dass Lernen und Persönlichkeitsbildung kontinuierliche ‚Reisen' ohne fixiertes oder finales Ziel sind und dass neue Wege, die Welt zu sehen, anregend aber auch riskant bzw. herausfordernd sein können[3].

Im deutschsprachigen Raum werden unter dem Begriff des globalen Lernens bislang verschiedene pädagogische und didaktische Entwürfe diskutiert, die in der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Umweltbildung, dem ökumenischen Lernen, der Menschenrechtserziehung oder dem von der Agenda 21 ausgehenden weltweiten Bildungsprogramm einer *Education for Sustainable develpoment* fußen (vgl. Seitz, 2002, 9). Die Schwierigkeit, den Begriff deutlich zu bestimmen, liegt nach Klaus Seitz (2002) in der Ambivalenz seines Kontextes wie Gegenstandes begründet: „Ein Bildungsprozess, der sich auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit der entstehenden Weltgesellschaft einlässt, auf die Gleichzeitigkeit von Zusammenwachsen und Auseinanderfallen, von globaler Wohlstandsmehrung und der dramatischen Zunahme von sozialer Ausgrenzung und Verarmung wird nicht umhinkommen, diese Widersprüche selbst widerzuspiegeln und zum Ausdruck zu bringen" (Seitz, 2002, 378). Eine ‚objektive' Beschreibung der Welt und auf ihrer Grundlage vielleicht die Zusammenstellung eines Kompendiums globaler Phänomene, aus dem ein weltweit umsetzbares Kerncurriculum globalen Lernens mit entsprechenden Lernaufgaben abgeleitet werden könnte, werden nicht möglich sein (vgl. *ebd.* 378-379). Prozesse eines globalen Lernens können sich nicht abstrakt und ‚global', sondern nur lokal, kontextuell und subjektbezogen vollziehen. Eine in Lernprozessen sowie als deren Ergebnis angestrebte ‚globale Perspektive' kann nie standortunabhängig entwickelt werden, sie muss im Rahmen didaktischer Konzeptionen kontextualisiert und unter den jeweiligen subjektiven Bedingungen des Lernens rekonstruiert werden (vgl. Seitz, 2002, 380, 382).
Die Zielsetzungen globalen Lernens – besonders die Entwicklung eines Perspektiven- und Prozessbewussteins sowie einer (kritischen) Textkompetenz – sind auch für den Fremdsprachenunterricht relevant, der seinerseits in fachübergreifenden Konzeptionen globalen Lernens eine Rolle spielen sollte. Sie sind an das übergeordnete Lernziel einer Partizipationsfähigkeit an Diskursen, das in jüngerer Zeit – zum Beispiel von Wolfgang Hallet (2006) und Claus Altmayer (2007) – für den Fremdsprachenunterricht formuliert wird[4], anschließbar.

[3] Vgl. G. Pike – D. Selby, 1988, 34f.; vgl. auch Seitz, 2002, 400.
[4] Vgl. Hallets Forderung, veränderte lebensweltliche Bedingungen – heute geprägt durch die Beschleunigung der Lebensverhältnisse, die digitale Revolution, veränderte familiäre Sozialisationsbedingungen, die Globalisierung sozioökonomischer Prozesse, die Diversifizierung von Kulturen, die Individualisierung von Wertvorstellungen und Sinnstiftungen – zur Bezugsebene von Lernprozessen und zur Grundlage didaktischer Arrangements werden zu lassen. Der Kern eines entsprechenden Kompetenzbegriffs sollte die Fähigkeit sein, an den Aushandlungsprozessen einer Vielzahl von Diskursen, realen gesellschaftlichen Diskursen teilnehmen zu können (Hallet 2006, 75f.); vgl. auch Altmayer, 2007, 9f.: „Eine Landeskunde, die den […] neuen Herausforderungen [in der globalisierten Welt] gerecht werden will, sollte Lernern vor allem eine tiefer gehende Verstehens- und Verständigungskompetenz mit auf den Weg geben, d.h. sie in die Lage

Aber auch ein Systembewusstsein, ein Bewusstsein für den Zustand des Planeten und das eigene Involviertsein in dessen Entwicklung können im Fremdsprachenunterricht erweitert werden. Entsprechende Zielsetzungen liegen meines Erachtens aktuellen Lehrwerken für den Englischunterricht wie *The Global Village. Progress or Disaster?* von Laurenz Volkmann (2005), *Globalisation – Blessing or Curse?* von Jürgen Einhoff, Klaus Hinz und Karl Heinz Wagner (2007) sowie der Lehrwerkreihe *Challenges. Global learning in a globalised world*, herausgegeben von Engelbert Thaler, zu Grunde. Themen wie Klimawandel, globale Ökonomie, Armut und Reichtum, globale Konflikte, Populärkultur, Massenmedien und Werbung werden in ihnen für ein lerneraktivierendes Lehren und gemeinsames Lernen aufbereitet. Das Englische wird als *lingua franca* im *global village* aufgefasst, was bedeutet: Es „wird zunehmend aus seinem angestammten Kulturraum und den von *native speakers* festgelegten Sprachnormen gelöst, damit es – zumindest theoretisch! – weitgehend linguistisch enthierarchisierte internationale Kommunikationsformen ermöglicht" (Volkmann, 2007, 131). Solche ‚internationalen Kommunikationsformen' werden in den genannten Lehrwerken anhand globaler Themen trainiert.

Das Deutsche wird nicht zur *lingua franca* im *global village* avancieren. Die Entwicklung von Materialien für ein globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache muss daher anderen Prämissen folgen. Deutsch wird nicht als „kulturübergreifende […] Gemeinschaftssprache" (Volkmann, 2007, 131) betrachtet, sondern weiterhin in seinem ‚angestammten Kulturraum' wahrgenommen werden, für den sich Lernende interessieren und an dessen Diskursen sie teilhaben möchten[5]. Dieser Kulturraum unterliegt jedoch im Kontext der Globalisierung ‚Entgrenzungsprozessen'[6]. So kann eine Kulturwissenschaft der deutschsprachigen Länder kaum noch ohne europäische und globale Perspektiven entwickelt werden. Ihre Grundlage muss die Einsicht in das miteinander Verflochten- bzw. Vernetztsein aller Menschen und aller Dinge bzw. Systeme, die sie umgeben, sein. Auf diese Weise wären das essentialistische Verständnis von Kulturen und die lange Zeit auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache paradigmatische, vorrangig auf ethnonationaler Ebene etablierte Dichotomie zwischen eigener und fremder Kultur, die jeweils als handlungswirksame Orientierungssysteme aufgefasst werden (vgl. auch Altmayer – Koreik, 2010, 1379-1380), zu ‚entgrenzen'.

Zu den Systemen, die ‚Welt' ausmachen, gehört, darauf sei an dieser Stelle explizit verwiesen, auch die Natur. Im Zuge der verschiedenen *cultural turns* der letzten Jahrzehnte ist sie als Bezugspunkt der Kultur- bzw. Geistes- wie der Sozialwissenschaften zunehmend aus dem Blickfeld geraten. Es sind aber die soziale und die natürliche Umwelt, die das Leben der Menschen bestimmen und gleichzeitig von den Menschen geprägt werden. Das Verhältnis von Mensch und Natur bzw. von Kultur und Natur ist von steter Wechselwirkung geprägt. Die Ökologie, verstanden in ihrer Definition als Wissenschaft von der Gesamtheit und dem Zusammenhang aller Dinge und Systeme, nicht in ihrer seit den 1970er Jahren zunehmend populären,

versetzen, deutschsprachige Texte und Diskurse angemessen zu verstehen und angemessen zu ihnen Stellung zu nehmen".

[5] Vgl. etwa die Untersuchung von Natalia Fadel (2012) zur Studienmotivation brasilianischer Studierender der Germanistik.

[6] Globalisierung wäre mit Claus Leggewie als „vielschichtige und zugleich asymmetrische Entgrenzung der Welt" zu definieren, gekennzeichnet durch Transnationalisierungsprozesse, durch Glokalisierung, also das stete Ineinandergreifen globaler und lokaler Faktoren, und kulturelle Hybridität (Leggewie, 2003, 15f.).

engeren Definition als Umweltschutz oder Ressourcenschonung, wäre als übergeordnetes Bezugssystem aufzufassen[7]. „Everything is connected with everything else" – so wird das Erste Gesetz der Ökologie formuliert[8]. Insofern wäre es, unter dem Paradigma der Vernetzung und Entgrenzung der Welt, auch möglich, von einem ökologischen anstelle eines globalen Lernens zu sprechen. Dies könnte aufgrund des in öffentlichen Diskursen meist in engerer Bedeutung verwendeten Begriffs der Ökologie aber missverständlich sein, ist doch gerade kein (vorrangiges) Lernen über Umweltkatastrophen, Klimawandel und Klimaschutz gemeint, sondern ein Lernen im Bewusstsein des ‚Vernetztseins aller Dinge'. Daher möchte ich, auch in der Perspektive der Tradition des Konzepts einer *global education*, den Begriff des globalen Lernens beibehalten und ihn auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache produktiv machen.

2. *Eine global und ökologisch orientierte Literatur als Gegenstand des globalen Lernens*

Globales Lernen ist als Persönlichkeitsbildung im globalen Kontext (vgl. auch Seitz, 2002, 440), die Anerkennung von Pluralität und Kontingenz als eine seiner Grundlagen zu verstehen. Wenn wir Persönlichkeitsbildung wie Lutz Küster in seiner Studie *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht* (2003) als ein Ziel von Fremdsprachenunterricht voraussetzen, so kann die Arbeit mit literarischen Texten, mit Filmen, mit Musik, Fotografie und Bildender Kunst, kurz die ästhetische Erfahrung Entscheidendes dazu beitragen. Kunst kann, so führt auch Stefan Hofer in seiner Studie *Die Ökologie der Literatur* (2007) aus, zum ‚kategorischen Anstoß zur Selbstreflexion' werden, kann eine ganz eigene Wahrnehmungssteigerung bewirken (vgl. Hofer, 2007, 210). Auf der Grundlage eines bedeutungsbezogenen Kulturbegriffs[9] sind es Texte (im weiten Sinne), die als bevorzugte Lerngegenstände im Fremdsprachenunterricht zu betrachten sind. Literarische Texte, künstlerische Auseinandersetzungen mit ‚der Welt', können die Pluralität möglicher (Be)Deutungen in besonderem Maße veranschaulichen. Sie ‚beobachten' ihre soziale und natürliche Umwelt, sie sind vielschichtig, mehrdimensional und multiperspektivisch. Sie erlauben weitere multiperspektivische Lesarten und legen sowohl affektive wie kognitive Zugänge, in ganzheitlichem Sinne also vielleicht auch global zu nennende Lernverfahren[10], nahe.

Texte einer global und ökologisch orientierten Literatur, wie ich sie im Folgenden nennen möchte, bieten in besonderer Weise die Möglichkeit, (kritische) Textkompetenz und gleichzeitig Perspektiven- und Prozessbewusstsein sowie ein Bewusstsein für die systemische Beschaffenheit der Welt und das eigene Involviertsein in diese weiter zu entwickeln. Sie wären, in Anlehnung an Forschungen zum Verhältnis von Literatur und Globalisierung sowie zu einer ökologisch orientierten Literatur, durch folgende Merkmale zu charakterisieren:

[7] Vgl. auch Edward Haig: „[…] we take the ecological as embracing both natural and social ecologies", Haig, 2006, 28.
[8] Zit. nach Rueckert, 1996, 108.
[9] Vgl. etwa Altmayer, 2007; vgl. auch Caspar-Hehne,2006).
[10] Vgl. dazu auch Seitz, 2002, 378.

- eine Vernetzung von Nähe und Ferne, Lokalem und Globalem, von Natur und Kultur, von Ungleichzeitigem und Gleichzeitigem;
- eine Nicht-Linearität von (geschichtlichen) Prozessen;
- eine prozessual offene Literatur als Diskursivierung, poetische Simulierung und Beobachtung sich kontinuierlich verändernder Zugänge zu einer sich stets verändernden Welt;
- ein gesellschaftliches Engagement bzw. eine Verteidigung ästhetischer, ethischer und individueller Werte gegenüber ökonomischem Zweckdenken[11].

Als Beispiel für eine global und ökologisch orientierte Literatur möchte ich im Folgenden den Jugendroman *Knallhart* von Gregor Tessnow anführen. Die hier entwickelten Merkmale einer solchen Literatur werden anhand des Textes ausgeführt und konkret nachvollziehbar gemacht.

3. *Der Jugendroman* Knallhart *von Gregor Tessnow*

Der Roman ist 2004 erschienen und wurde 2006 unter der Regie von Detlef Buck verfilmt. Eine gekürzte und vereinfachte Fassung, die im Unterricht eingesetzt werden könnte, liegt in der Reihe *Easy Readers* vor; als Arbeitsrahmen wird die Niveaustufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) angegeben.

- In den 34 kurzen Kapiteln des Romans – die in chronologischer Folge im Unterricht bearbeitet werden können, wobei es möglich ist, auch nur einzelne Kapitel für intensivere Lektüren auszuwählen – werden Nähe und Ferne, Natur und Kultur, Lokales und Globales im Stadtraum Berlins inszeniert. Dessen Topographie wird zum Ausdruck sozialer Verortungen. Jugendliche bewegen sich in klar voneinander abgegrenzten Räumen zwischen Armut und Reichtum.

„An meinem 15. Geburtstag wurde ich aus dem Paradies vertrieben“[12] – mit diesem Satz beginnt der Roman *Knallhart*. Er ist ein Kommentar des 15jährigen Protagonisten und Ich-Erzählers Michael Polischka zu dem Umstand, dass er mit seiner Mutter nach einer ihrer gescheiterten Beziehungen das ‚Paradies‘ Zehlendorf verlassen und mit ihr in den ‚Problembezirk‘ Neukölln ziehen muss. Zehlendorf wäre im ersten Kapitel des Romans nach Pierre Bourdieus Modell sozialräumlicher Hierarchisierungen als ein ‚Ort mit Klubeffekten‘ lesbar, ein „Nobelviertel, [das, A.H.] wie ein auf aktiven Ausschluß unerwünschter Personen beruhender Klub funktioniert und jeden seiner Bewohner symbolisch erhöht“[13]. Die Natur gehört zu diesem Nobelviertel, sie ist für seine Bewohner verfügbar. Das Haus, in dem Michael lebte, „war riesig. Eine Villa mit tollem Garten, direkt an der Havel“[14]. Neukölln hingegen erscheint als ein ‚Ort mit Ghetto-Effekten‘, das genaue Gegenteil des Nobelviertels: So wie dieses „jeden seiner Bewohner symbolisch erhöht, […]

[11] Vgl. Schmitz-Emans, 2000; Hofer, 2007; Pontzen, 2010.
[12] Tessnow, 2004, 10.
[13] Bourdieu, 1991, 32.
[14] Tessnow, 2004, 10.

degradiert das Ghetto symbolisch seine Bewohner, indem es in einer Art Reservat Akteure sammelt, die […] aller Trümpfe ledig [sind, A.H.], deren es bedarf, um bei den diversen sozialen Spielen mitmachen zu können“[15]. Auch zur Natur haben die Bewohner Neuköllns kaum Zugang, sie ist für sie kaum erreichbar: „Die Häuser sind größer und hässlicher“, alles scheint enger, „[k]aum Platz zum Atmen“[16], so beschreibt Michael seine neue Umgebung. Er sehnt sich wie seine Mutter in die schöne Villa zurück, sie möchten „auf der Terrasse sitzen und auf den Wannsee gucken“[17].

Der Umzug nach Neukölln wird zu einem Abstieg, einem Austritt bzw. Ausschluss aus der bisherigen, allerdings auch nur temporären, geliehenen Position im sozialen Raum. Zehlendorf, für Michael vertraut ‚wie die eigene Haut‘, wird für ihn nun unerreichbar – nur zu einem Einbruch in das Haus des früheren Partners seiner Mutter und zu einer Überprüfung auf der Polizeistation kehrt er noch dorthin zurück. Es scheint wie die ‚verlorene Heimat‘, in die es kein Zurück gibt. Konsequent wird Michaels Ankunft in Neukölln denn auch als Reise ohne Wiederkehr beschrieben: „Es ist als wäre ich verreist. Dreitausend Kilometer weit weg von zu Hause. Ohne Rückfahrticket in der Tasche“[18].

Mit dem Umzug rückt das früher so Ferne auf einmal in die Nähe. Damit geraten auch in der früheren Distanz gründende, vermeintlich positive Haltungen gegenüber den im ‚Ghetto‘ Lebenden ins Wanken. Michael formuliert: „Ich habe nichts gegen Ausländer. Niemand hat in Zehlendorf etwas gegen Ausländer. Warum auch, es gibt dort kaum welche. Hier sieht das anders aus und ehrlich gesagt muss ich mich erst daran gewöhnen. In seiner Geburtsstadt als Einheimischer zur Minderheit zu gehören ist einfach ein merkwürdiges Gefühl“[19].

In der Sprache und Metaphorik des Films versucht Michael Distanz zu gewinnen zu den Personen und Ereignissen, die ihn plötzlich umgeben. Neukölln erscheint ihm als das völlig Fremde[20], in dem er sich erst zurechtfinden muss. Die Ungleichzeitigkeit des Lebens in Zehlendorf und Neukölln erlebt er zuerst als distanzierter Betrachter: „Die ersten Tage komme ich mir vor wie in einem Zoo. Auf jedem Schritt sehe ich Leute, von denen ich dachte, dass es sie nur noch in Filmen gibt“ (Tessnow, 2004, 13). Das Betrachten, schließlich auch der eigenen Person, als Filmfigur – Stefan Hofer (2007) bezeichnet das ‚Sich-selbst-beim-Beobachten-zu-beobachten‘ als ein Merkmal ökologisch orientierter Literatur[21] – wird zum Mittel der Distanzierung von realen Erlebnissen, die als solche kaum angenommen werden können. Neukölln bleibt für Michael ein ‚falscher Film‘, in dem der Hauptdarsteller, er selbst, eigentlich nichts zu suchen hat. Seinen neuen Alltag erlebt er wie im Kino, in einem Western oder Krimi, in dem von Eddie Murphy und Errol Flynn verkörperte Figuren auftreten. Nur ist er tatsächlich in diesen Alltag involviert. Er muss lernen, in ihm zu agieren. Er muss Geld verdienen, um die Gang um seinen Mitschüler Errol[22], die ihn als ‚reichen Schnösel‘ erpresst, zufrieden zu stellen. Und

[15] Bourdieu, 1991, 32-33.
[16] Tessnow, 2004, 13.
[17] *Ebd.*, 48.
[18] *Ebd.*, 14.
[19] *Ebd.*
[20] Vgl. *ebd.*, 13.
[21] Vgl. Hofer, 2007, 65.
[22] „Alle tragen die gleichen Jacken. Sie sehen aus wie eine New Yorker Gang aus den fünfziger Jahren. Ich bin eindeutig im falschen Film gelandet“, Tessnow, 2004, 17.

er muss auch seine Mutter mit versorgen, die in den neuen Verhältnissen zunehmend orientierungslos wirkt.
Hilfe, zumindest vermeintliche Hilfe, wird Michael durch eine syrische Großfamilie zuteil, der er begegnet, als er mit seinem neuen Freund Crille die Beute des Einbruchs in die Zehlendorfer Villa zu verkaufen versucht. Mit der Familie wird das ‚Globale im Lokalen' personifiziert. Es sind nicht mehr einfach nur ‚viele Ausländer', die in Folge von (vielleicht auch nur temporären) Migrationsprozessen in Neukölln leben. Es sind die Großmutter und ihr offenbar als Oberhaupt der Familie agierender Enkel Hamal[23], die Michael sympathisch werden. Er fühlt sich in ihrer Wohnung zunehmend heimisch. Seine (medial erworbene) Bildung erlaubt ihm, das im Text ironisierte Klischeebild des ‚Orientalischen' aufzulösen, Sprachen und kulturelle Zuweisungen zu differenzieren. Das ‚Fremde' wird für Michael aufgelöst in einer (Über)Identifikation mit den ebenfalls ‚Fremden' in Neukölln. Sein Habitus – das ‚ehrliche Gesicht', das Auftreten und Wissen – hilft ihm zudem, das Vertrauen Hamals zu erwerben. Er stellt ihn als Drogenkurier an. Wie wenig allerdings die ‚Verbrüderung' mit dem Drogendealer Hamal dazu beitragen kann, dass Michael in Neukölln wenn schon keine Heimat so doch ein wenig Ruhe findet, führt das Ende des Romans drastisch vor. Es ist Hamal, auf dessen Geheiß er seinen Gegenspieler Errol (oder ist es doch Eddy Murphy?) tötet. Nach der Tat ist Michael völlig allein. Nicht nur alle ihn umgebenden Menschen und die früher, noch in Zehlendorfer Perspektive so vertraute Stadt haben sich von ihm zurückgezogen, sondern auch die Landschaft. Sie starrt ihn an, bietet keine Rückzugsmöglichkeit mehr, auf die er vielleicht gehofft hatte (vgl. Tessnow, 2004, 153, 156).

- Eine Nicht-Linearität von Prozessen wird in Michaels Identitätsentwicklung bzw. -suche deutlich.

Sein Leben erfährt einen Knick, als er Zehlendorf verlassen muss. Das Haus von Klaus Peters, in dem er mit seiner Mutter für fünf Jahre lebte, war der Knotenpunkt seines (digitalisierten) Lebens in der *middle* bzw. *upper class*, an das er mit Fernseher und drei PCs immer angeschlossen war, und in dem er ohne Markenkleidung nicht auf die Straße gehen durfte. Mit dem Umzug verliert Michael die temporäre Zugehörigkeit zu dieser sozialen Klasse. Seine Existenz wie auch die seiner Mutter wird als eine unbehauste und ortlose erkennbar. Zehlendorf – wo sie vor den fünf Jahren bei Klaus Peters wohnten, wird im Text gar nicht erwähnt – war für sie keine Heimat, sondern nur ein kurzfristiger Aufenthaltsort, eine Station. Die zugehörige Identität, die Michael als seine eigene betrachtet(e), war nur eine aus dem ‚Modellbaukasten möglicher Identitäten'[24] geliehene, in der er sich eine Zeit lang einrichten durfte. Was er nun mitnehmen darf aus diesem Leben, in dem ihm und seiner Mutter nichts selbst gehörte, sind nur seine Kleidung, ein paar Bücher, ein Gameboy und die Schulsachen (vgl. Tessnow, 2004, 12). So wie der Umzug nach Zehlendorf wahrscheinlich ein Distinktionsgewinn war, wird der Umzug in die Flughafenstraße in Neukölln zum (erneuten) Distinktionsverlust. Die Verunsicherung, die aus dem In-Unordnung-Versetztwerden des eigenen Identitätsentwurfs

[23] Vgl. *ebd.*, Kap. 19.
[24] Ulrich Beck spricht von einem „Märklin-Baukasten der Weltidentitäten", aus dem der Einzelne sich bedienen kann, um ein Bild seiner selbst immer neu zu entwerfen vgl. Beck, 2004, 12.

resultiert, ist auch in der Metapher des schwankenden Schiffes aufgehoben, auf dem Michael sich wähnt[25]: Seine Reise wird zu einer Auswandererpassage, zur Reise ins Ungewisse, ins empfundene radikal ‚Fremde'. In Neukölln machen Michael und seine Mutter die „Grenzerfahrung von Familien, die in einem ihnen zugewiesenen Raum ‚deplaziert' sind oder sich so vorkommen"[26]. Michael versucht nach der Vertreibung aus dem Paradies im Südwesten der Stadt im Neuköllner ‚Western' eine ihm angemessene Rolle zu finden, indem er sein Handeln ihm bekannten Figuren aus (Gangster)Filmen anpasst[27]. So meint er, die für ihn neuen extremen Situationen bewältigen zu können. Die Konsequenzen des sozialen Abstiegs, und sei es vielleicht auch nur ein temporärer, erlebt Michael anders als seine Mutter, die sich in ihrer unmittelbaren Umgebung kaum bewegt. Er muss in Neukölln in eine neue Schule gehen und er muss sich – anders als sie – ‚auf der Straße' bewähren. Vielleicht nie ganz erwachsen geworden ist seine Mutter ihrer neuen Lage als auf sich selbst gestellte Frau kaum gewachsen und kommt auch als Vertrauensperson für Michael nicht in Frage. Sie verspricht ihm zwar, dass sie nur vorübergehend an diesem Ort, an dem sie sich in einer kleinen Wohnung nur provisorisch mit zwei Matratzen, zwei Stühlen und einem Tisch einrichten, leben werden. Ideen, wie sie ihre Situation etwa durch eine eigene Berufstätigkeit verändern kann, hat sie allerdings nicht. Auffallend ist in dem Roman, dass Eltern kaum aktive Rollen in den Lebensentwürfen der jugendlichen Protagonisten spielen. Ihre Passivität und ihr Mit-sich-selbst-beschäftigt-Sein manövrieren die Jugendlichen vielmehr in Situationen, aus denen sie sich selbstständig zu befreien suchen müssen.

- Der Text ist prozessual offen, immer neue Wendungen scheinen möglich. Die jugendlichen Protagonisten haben sie jedoch nur teilweise selbst in der Hand. Für Michael zum Beispiel wäre ein Wechsel des Wohnortes oder der Schule sicherlich die schnellste Lösung für seine Probleme. Diese könnte allerdings nur seine Mutter ermöglichen, die er nicht ins Vertrauen ziehen mag. Außerdem erscheint es ihm bequem, auf eine vielleicht nicht so anspruchsvolle Schule zu gehen, wie seine Reaktion auf ein Angebot seiner Klassenlehrerin zeigt: „Schule wechseln? […] Das klingt gar nicht so schlecht. Das riecht sogar nach einer Lösung für mein Errol-Problem, falls die Schule weit genug weg ist. Andererseits Gymnasium? Das klingt nach ziemlich viel Arbeit, auch wenn das in dieser Ecke etwas leichter sein kann. Wenn ich hierbleibe, brauche ich mir jedenfalls um die Schulnoten keine Gedanken zu machen" (66-67). Er beschließt, seine Mutter gar nicht erst über diese Möglichkeit zu informieren, sondern weiter zu versuchen, mit Errols Gang fertig zu werden. Dabei scheinen es, wie schon am Ende der Beziehung seiner Mutter und dem nachfolgenden Umzug aus Zehlendorf, Zufälle und äußere Umstände zu sein, die ihn in eine schließlich immer ausweglos anmutende Situation manövrieren. Rainer, der neue Freund der Mutter, stiehlt ihm Geld, das er eigentlich an Errol und seine Gang zahlen wollte[28]; ein Möbelpacker, der seiner Mutter ein neu gekauftes Bett und einen Stuhl in die Wohnung getragen hat, empfiehlt ihm, sich gegen die Gang zu wehren, die ihn

[25] Vgl. *ebd.*, 41.
[26] Bourdieu, 1991, 32.
[27] Vgl. Tessnow, 2004, 150, 152.
[28] *Ebd.*, 57f.

erpresst[29]; aus der nachfolgenden Prügelei kann ihn nur Hamal retten, dem er nun verpflichtet ist[30]. Nach dem ersten Transport härterer Drogen hat er 30.000 € im Rucksack, gerät auf dem U-Bahnhof in eine Polizei-Razzia und wird von Errol gestellt, als er vor dieser flieht. Sein Rucksack, in dem sich neben dem Geld auch seine mit Namen versehenen Schulsachen befinden, wird von der Gang auf eine fahrende S-Bahn geworfen. Er kann ihn nicht wiederfinden und ist damit für Hamal zu einem Problem geworden, dessen dieser sich entledigen muss[31]. Stets scheint es so, als hätte es auch ganz anders kommen können, und auch das Ende des Romans lässt Fragen offen. Michael stellt sich der Polizei, aus seinem Geständnis spricht aber noch immer eine Distanz dem eigenen (‚Film') Handeln gegenüber[32].

- Der Text kann als Engagement dafür gelesen werden, Stadträume für geteilte Öffentlichkeiten zu erhalten bzw. wieder zu schaffen und ‚soziale Brennpunkte' nicht einfach als manifest zu betrachten. Verantwortung, gerade von Erwachsenen, ist gefragt, um die Gewalt unter Jugendlichen zu mindern, deren Bildungschancen und schulische Situation zu verbessern. Der Text polarisiert sozialräumliche Hierarchien, spielt mit dem Klischee vom Berliner ‚Problembezirk' Neukölln und führt Auseinandersetzungen unter Jugendlichen drastisch vor, wofür er auch kritisiert worden ist.

Er bietet in dieser Polarisierung aber Möglichkeiten besonders für jugendliche Lernende, sich – auch affektiv – mit den angesprochenen Themen auseinanderzusetzen. Dramapädagogische Methoden eignen sich dafür sicher besonders. Sie sind von Ingo Scheller in seinem Konzept der szenischen Interpretation für die Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht fruchtbar gemacht worden, gerade auch in Bezug auf imaginative und emotionale Prozesse in der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Jugend und Gewalt'[33]. Rollenbiographien oder Standbilder, Figurenkonstellationen in verschiedenen Perspektiven verdeutlichend, können zum Text *Knallhart* erarbeitet werden. Die Handlungsmotivationen einzelner Figuren und die Geschehnisse können so besser nachvollziehbar gemacht, Lernende auch zu eigenen Positionierungen herausgefordert werden. Besonders geeignet hier sind sicher die Beziehungen zwischen Michael und seiner Mutter, zwischen Michael und Errol (umgeben von seiner Gang), zwischen Michael und Hamal (und dessen Gefolgsleuten) sowie zwischen Michael und den Polizisten, die er ins Vertrauen zu ziehen versucht. Dramapädagogische Methoden sind ganzheitlich orientiert und fördern die Vorstellungsbildung. Im Klassenraum werden, wie Renata Cieslak (2010) ausführt, durch ihren Einsatz „Interaktionssituationen geschaffen, in die sich die Lernenden mit ihren Emotionen, Vorstellungen und ihrem Weltwissen einbringen können" (Cieslak, 2010, 83).
Spannung und Temporeichtum der Handlung fördern zusätzlich die Motivation zur Arbeit mit dem Text. Die Chronologie der Handlung und die Kürze der einzelnen Kapitel erleichtern die Lektüren, ebenso eine pointierte, klare und einfache Sprache, geschult an Slang und jugendlicher Umgangssprache. Die Sprache ist

[29] *Ebd.*, 97f.
[30] *Ebd.*, 105f.
[31] *Ebd.*, 142f.
[32] *Ebd.*, 155-156.
[33] Vgl. Scheller, 2004, 1995.

sicher an vielen Stellen überraschend. Sie kann gerade mit diesen Überraschungsmomenten Aufmerksamkeit für das ‚Gemachtsein' des Textes wecken, für seine Gestaltung mit Blick auf ein jugendliches Publikum.
Die Überlegungen zum Roman *Knallhart*, den ich als Teil einer global und ökologisch orientierten Literatur lese, unterstreichen die Bedeutung der Arbeit mit literarischen Texten im Rahmen von globalen Lernkonzepten. Die (sich verschärfenden) Gegensätze zwischen arm und reich, die Ghettoisierungs- und Gentrifizierungsprozesse in Städten, die in Frage stehenden (Aus)Bildungs- und Berufsperspektiven für Jugendliche sind keineswegs ‚deutsche Phänomene'. Sie sind im Kontext von Globalisierungsprozessen zu sehen, in die Menschen weltweit eingebunden sind. Lernende können sie auf der Grundlage eigener Globalisierungserfahrungen betrachten und sich zu ihnen in Beziehung setzen, sie können vielfältige mögliche Wahrnehmungen der Welt ‚beobachten' und in verschiedenen Perspektiven ‚erproben'.

Literatur

C. Altmayer, *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?*, "Germanistische Mitteilungen", 65 (2007), 7-21.
C. Altmayer – U. Koreik, *Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache,* in H.J. Krumm – C. Fandrych – B. Hufeisen – C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin-New York: Walter de Gruyter, 2010, 2. Halbband, 1378-1391.
W. Amann – G. Mein – R. Parr (Hrsg.), *Globalisierung und Gegenwartsliteratur. Konstellationen – Konzepte – Perspektiven.* Heidelberg: Synchron, 2010.
U. Beck, *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2004.
P. Bourdieu, *Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum*, in M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume,* Frankfurt a.M.: Campus, 1991, 26-34.
H. Casper-Hehne, *Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/ Deutsch als Fremdsprache*, "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", 32 (2006), 101-112.
R. Cieslak, *Vom Text zum Bild – Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht*, "Scenario. Sprache Kultur Literatur", 2010, 83-95, http//scenario.ucc.ie (letzter Zugriff 7.1.2013).
P. Dines – H. Dörfel, *Environmental Awareness. A Topic for Advanced Languages Classes,* in S. Mayer – G. Wilson (Hrsg.), *Ecodidactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures*, Trier: WVT, 2006, 63-85.
H. Edward: *How green are your textbooks? Applying an Ecological Critical Language Awareness Pedagogy in the EFL Classroom,* in: S. Mayer – G. Wilson (eds.), *Ecodidactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures*, Trier: WVT, 2006, 23-44.
N. Fadel, *Lesen und sehen. Die Gegenwartsliteratur in der brasilianischen Germanistik*, Hochschulschriften der Freien Universität Berlin (2012), http://edocs.fu-berlin.de/docs/receive/FUDISS_thesis_000000036558?host=dissprod (letzter Zugriff 15.11.2012).
W. Hallet, *Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive. Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks*, in K.R. Bausch – E. Burwitz-Melzer – F.G. Königs – H.J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts,* Tübingen: Narr, 2006, 72-83.
E. Haig, *How green are your textbooks? Applying an Ecological Critical Language Awareness Pedagogy in the EFL Classroom*, in S. Mayer – G. Wilson (eds.), *Ecodidactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures*, Trier: WVT, 2006, 23-44.
S. Hofer, *Die Ökologie der Literatur. Eine systemtheoretische Annäherung. Mit einer Studie zu*

Werken Peter Handkes, Bielefeld: transcript, 2007.
L. Küster, *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung am Beispiel romanistischer Fachdidaktik,* Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2003.
A. Lee, *Schooling and Citizenship in a Global Age. An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*, in *Social Studies Development (CCDS)*, Bloomington: Indiana University, 1979.
C. Leggewie, *Die Globalisierung und ihre Gegner,* München: Beck, 2003.
G. Pike – D. Selby, *Global Teacher – Global Learner*, London: Hodder & Stoughton Ltd., 1988.
A. Pontzen, *Von Bryant Park zum Potsdamer Platz. Ulrich Peltzer erzählt Globalisierung,* in W. Amann – G. Mein – R. Parr (Hrsg.), *Globalisierung und Gegenwartsliteratur. Konstellationen – Konzepte – Perspektiven,* Heidelberg: Synchron, 2010, 223-238.
W. Rueckert, *Literature and Ecology. An Experiment in Ecocriticism*, in C. Glotfelty – H. Fromm (eds.), *The Ecocriticism reader. Landmarks in Literary Ecology*, Athens, Georgia: University of Georgia Press, 1996, 105-111.
I. Scheller, *Imaginative und emotionale Prozesse bei der szenischen Interpretation von Texten – am Beispiel von Szenen zum Thema ‚Jugend und Gewalt'*, in K. Spinner (Hrsg.), *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 1995, 59-70.
I. Scheller, *Szenische Interpretaion*, Seelze-Velber: Kallmeyer, 2004
M. Schmeling –M. Schmitz-Emans – K. Walstra (Hrsg.), *Literatur im Zeitalter der Globalisierung*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000.
M. Schmitz-Emans, *Globalisierung im Spiegel literarischer Reaktionen und Prozesse*, in M. Schmeling – M. Schmitz-Emans – K. Walstra (Hrsg.), *Literatur im Zeitalter der Globalisierung*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000, 285-315.
K. Seitz, *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens,* Frankfurt a.M: Brandes und Apsel, 2002.
G. Tessnow, *Knallhart*, Wien: C. Ueberreuter, 2004.
G. Tessnow, *Knallhart. Bearb. von Iris Felter*, Kopenhagen: Easy Readers, 2007.
L. Volkmann, *The global village*: *Von der interkulturellen zur multikulturellen Kompetenz*, in H. Antor (Hrsg.), *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis interkultureller Kompetenz,* Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2007, 127-157.

Almut Hille ist Juniorprofessorin für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie der Freien Universität Berlin.

almut.hille@fu-berlin.de

INHALT / INDICE

Barbara Hans-Bianchi, Vorwort
3

Teil I. Deutsch global. Zur Rolle des Deutschen heute

Marianne Hepp, Wozu Deutsch? Die Perspektive des internationalen Netzwerks für DaF-Lehrer/innen
7

Andrea meta Birk u.a., Bewegungen nach Norden. Südeuropäer auf dem deutschen Arbeitsmarkt
19

Maria Böhmer, Hegel is back. Lohnt es sich trotzdem, Wissenschaftsdeutsch zu lernen?
33

Marina Foschi Albert, Identità culturale e comunicazione scientifica tra inglese globale e multilinguismo
45

Teil II. Deutsch heute. Lehrbedingungen, -methoden, -inhalte

Almut Hille, Globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache
57

Marina Lovrić, Gegenwart und Perspektiven des DaF-Unterrichts an kroatischen Hochschulen
71

Marina Brambilla, Entwicklung der Lesekompetenz im DaF am Beispiel der Rechtssprache
81

Miriam Bertocchi, Esperienze d'insegnamento della lingua tedesca nella scuola secondaria di primo grado
95

Dagmar Winkler Pegoraro, Strategien zur Stimulierung kognitiver und inferenzieller Fähigkeiten für einen erfolgreichen Erwerb des Deutschen als Zweit- oder Drittsprache
107

Rundherum
Achim Seiffarth
125

Materialien
Susanne Lippert, Silvia Serena
133

Rezensionen
Susanne S. Fetzer, Violet Schlossarek, Sabrina Ballestracci, Lucia Cinato, Peggy Katelhön
161

Veranstaltungskalender
171