

*Interkulturelle Bildung und  
soziokulturelle Perspektive durch  
Migrationsliteratur im DaF-  
Unterricht*

„Lesen heisst mit einem fremden Kopfe, statt des eigenen, denken.“ (Arthur Schopenhauer, 1788-1860)

**Sophie M. Emmert**

Masteraufgabe in «Deutsch als Fremdsprache»,  
Høyskolen i Østfold, Norwegen

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	2
<b>2. Die Relevanz interkultureller Bildung</b>	6
2.1. Die Relevanz interkultureller Bildung im Rahmen der schulischen Ausbildung	6
2.2. Interkulturelle Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Entwicklungen in Deutschland und Europa	7
<b>3. Interkulturalität in DaF- Unterricht in Norwegen</b>	10
3.1. Interkulturalität in den norwegischen Lehrplänen	10
3.2. Interkulturelle Bildung durch aktuelle Lehrbücher?	12
<b>4. Literatur im DaF- Unterricht</b>	15
4.1. Warum ein Jugendroman im DaF- Unterricht?	15
4.2. Warum der Roman „Das Schicksal der Sterne“ im DaF- Unterricht?	17
<b>5. Daniel Höras „Das Schicksal der Sterne“</b>	18
5.1. Didaktische Ebenen, Möglichkeiten und Lernziele: Eine Übersicht	20
5.2. Zentrale Themen des Romans	25
5.2.1. Kulturunterschiede	25
5.2.2. Migration in historischer Perspektive	30
5.2.3. Flüchtlingsschicksale	38
5.2.4. Rassismus und Diskriminierung	41
<b>6. Zusammenfassung und Konklusion</b>	46
<b>Literaturverzeichnis</b>	47-51
<b>Anhang:</b> Unterrichtsmaterial für Lehrkräfte:	52-74
Unterrichtsentwürfe mit Lösungsvorschlägen	

## 1. Einleitung

Der DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache- Unterricht) in Norwegen besteht in der Regel aus drei Jahren grundlegendem (oft mündlich geprägtem) Sprachunterricht, der in der weiterführenden Schule (Videregående Skole) mit zwei Jahren Sprachunterricht ergänzt wird, oder nur aus einem dreijährigen Deutschkurs von der 1. bis zur 3. Klasse in der weiterführenden Schule. Das Lernziel des Unterrichts ist zweigeteilt: Einerseits sollen sich Schüler kommunikative Fertigkeiten in der Zielsprache aneignen, andererseits sollen sie sich auch mit der Kultur und der Gesellschaft in den Ländern der Zielsprache auseinandersetzen. Dem Fach Deutsch als Fremdsprache wird somit auch eine allgemeinbildende Funktion eingeräumt (Thue Vold, 2014, S.3). Seit 2006 und der Einführung des aktuellen norwegischen Lehrplans, genannt „kunnskapsløftet“ (LK06), ist auch das Lernziel *interkulturelle Kompetenz* ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Doch was ist eigentlich mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ gemeint? Legt man dem Begriff ein essentialistisches Verständnis von Kultur zugrunde, läuft man Gefahr, Kulturen als geschlossene und homogene Einheiten zu sehen, die sich unterscheiden (Dypedal&Eschenbach, 2014, S.158). Es lässt sich bei der Vermittlung von Interkulturalität oft nicht ganz vermeiden von diesem Kulturverständnis auszugehen, doch entspricht dies nicht der Realität. Kultur ist nie statisch, sondern in ständiger Entwicklung und Veränderung, d.h. es macht mehr Sinn, Kultur als etwas wandelbares zu sehen, das im gemeinsamen Leben und Wirken mit anderen erschaffen wird (Dypedal&Eschenbach, 2014, S. 158). Ausgehend von diesem Kulturverständnis definiert der Schul- Forscher Michael Byram den Begriff *interkulturelle Kompetenz* folgendermaßen:

«... evnen til å skape en felles forståelse mellom mennesker med forskjellige sosiale identiteter og evnen til å samhandle med mennesker som har komplekse og sammensatte identiteter» (Byram et al., 2002, Dypedal&Eschenbach, 2014, S. 158-159)

Der Begriff *Identität* umfasst dabei sowohl die persönliche, soziale als auch kulturelle Identität eines Menschen (Dypedal&Eschenbach, 2014, S. 159). Menschen können also einer bestimmten Kultur angehören, können aber gleichzeitig über komplexe Identitäten verfügen. Sie können auch mehreren Kulturen gleichzeitig angehören, die im Kontrast zueinanderstehen (Dypedal&Eschenbach, 2014, S. 159).

Das Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ beinhaltet folglich nicht nur, die Welt in einem größeren Zusammenhang sehen zu können, sondern zunächst ein nuancierteres Verständnis von Kultur, aber auch eine bestimmte Einstellung, sowie gewisse Fertigkeiten, auf die in dieser Arbeit noch genauer eingegangen wird. (Dypedal&Eschenbach, 2014, S. 159). Der Kern interkultureller Kompetenz muss die Fähigkeit sein, die Perspektive wechseln zu können, d.h. die Welt aus den Augen und vom Standpunkt anderer Menschen (aus anderen Welten und Kulturen) sehen zu können (Dypedal&Eschenbach, 2014, S. 161). Um dies zu veranschaulichen, ist es sinnvoll in der Einleitung dieser Masterarbeit ein konkretes Beispiel aus dem, für diese Arbeit gewählten Roman „Das Schicksal der Sterne“ von Daniel Höra, zu zitieren (Höra, 2017). Der Protagonist des Romans, Adib, ein Junge aus Afghanistan, der nach Deutschland geflüchtet ist, bekommt in der Schule den Paten Leno zugeteilt, einen deutschen Jungen seiner Klasse, der ihm den Einstieg in der neuen Schule erleichtern soll. Leno begegnet Adib unter anderem mit folgenden Worten:

*„Ich sag`s dir gleich. Ich mach das nur, um in Sozialkunde mehr Punkte zu kriegen. Der dämliche Habermann hat mich dazu gezwungen. Ich weiß sowieso nicht, was ihr hier wollt. Warum bist du nicht in deinem Land geblieben? [...] Hat er recht, dein Alter. Alles toll hier. Wirst du schon merken. Mein Vater sagt übrigens, daß jeder da bleiben sollte, wo er hingehört. [...]“* (Höra, 2017, S. 29)

Diese Aussagen können zunächst als fremdenfeindlich oder rassistisch aufgefasst werden, haben auf den zweiten Blick aber durchaus eine kulturelle Dimension. Während Adib aus einer kollektivistisch geprägten Kultur stammt, in der die Gemeinschaft, sowie gute Relationen, einen höheren Stellenwert einnehmen als das Individuum, stammt Leo aus der deutschen, das heißt einer typisch individualistischen Gesellschaft. In diesen Gesellschaften steht das Individuum, insbesondere der persönliche Erfolg, beziehungsweise der Erfolg und Status der Kernfamilie, an erster Stelle. Einwanderer können demnach als eine von außerhalb ins Land kommende, unerwünschte Konkurrenz oder Bedrohung aufgefasst werden. Da Adib aus einer kollektivistisch orientierten Gesellschaft kommt und Hoffnung hat, in der neuen Schule Beziehungen knüpfen und ein Teil der Klassengemeinschaft werden zu können, fehlt ihm dafür das Verständnis:

*„Adib verstand nicht recht, was der Junge meinte, aber der Tonfall ließ keinen Zweifel zu: Leno möchte möglichst wenig mit ihm zu tun haben. Aus irgendwelchen Gründen, die sich Adib nicht erschlossen, war Leno schlecht gelaunt.“* (Höra, 2017, S. 29)

Schüler sollen sich durch das Lesen und Analysieren von Literatur, wie zum Beispiel des zitierten Romans, Kenntnisse über Kulturunterschiede aneignen. Darüber hinaus sollen sie dazu befähigt werden, das sich angeeignete Wissen dazu verwenden zu können, um über den eigenen Standpunkt, sowie über den Standpunkt von Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund reflektieren zu können (Thue Vold, 2014, S.4). Das erworbene Wissen über Kultur und Gesellschaft soll nicht das Ziel, sondern das Mittel sein, um das Bewusstsein zu gewinnen, dass der eigene Standpunkt immer kulturbedingt und nicht der einzig richtige ist (Thue Vold, 2014, S.5). Zur notwendigen Einstellung, die im Zusammenhang mit dem Erwerb von interkultureller Kompetenz erworben werden soll, gehören Eigenschaften wie Neugierde und Interesse, Offenheit und gegenseitiger Respekt (Thue Vold, 2014, S. 5). Mit Hilfe der richtigen Einstellung lassen sich wichtige Fertigkeiten erwerben, wie zum Beispiel die Fähigkeit Kulturen miteinander vergleichen und relativieren zu können, sowie die Fähigkeit im interkulturellen Aufeinandertreffen angemessen auftreten und kommunizieren zu können (Thue Vold, 2014, S. 5-6).

Diese Masteraufgabe greift den Roman „Das Schicksal der Sterne“ von Daniel Höra als geeignete Lektüre mit dem Thema Interkulturalität im Unterricht auf. Die Aufgabe soll erörtern, wie man Schülern durch das Verwenden des Romans im Fremdsprachenunterricht die genannte Einstellung und Kompetenz sowie die genannten Fertigkeiten näherbringen kann. Dabei werden insbesondere vier Hauptthemen, mit denen sich der Roman beschäftigt, aufgegriffen und genauer erörtert: Kulturunterschiede, Migration in historischer Perspektive, Flüchtlingsschicksale, sowie Rassismus und Diskriminierung.

Da Literatur oft ein Spiegel der aktuellen gesellschaftspolitischen Lage des Zielsprachenlandes ist, soll diese Masteraufgabe auch aufzeigen, wie man durch Literatur aktuelle gesellschaftspolitische Themen, wie zum Beispiel das Thema Migration und Einwanderung, eventuell auch fächerübergreifend, behandeln kann. Die große Herausforderung bei der Verwendung von Literatur im Unterricht ist die, oft mangelhafte, sprachliche Kompetenz der Schüler. Gleichzeitig aber können Geschichten, d.h. authentische deutsche Texte, wesentlich mehr sein als nur der Schlüssel zu einer besseren Sprachkompetenz. Eva Thue Vold zitiert in ihrem Artikel G. Neuner, der es folgendermaßen ausdrückt: „Tekstene og undervisningen bør fungere som døråpner mot en ny verden som kan sette elevenes egen verden i et nytt perspektiv« (Neuner, 2005, Thue Vold, 2014, S. 5).

Der methodische Ausgangspunkt für das Thema dieser Masteraufgabe bildet der genannte Artikel „Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets

formål i dag og frem mot 2030“ von Eva Thue Vold, der 2014 in der Zeitschrift *Acta Didactica Norge* (Vol. 8 Nr. 2 Art. 8) erschien. Thue Vold diskutiert in ihrem Artikel den aktuellen Stellenwert der interkulturellen Bildung im Fremdsprachenunterricht. Da interkulturelle Bildung nur schwer mess- und bewertbar ist, nimmt sie oft einen niedrigen Stellenwert im DaF- Unterricht ein (Thue Vold, 2014, S. 10-14). Dies stimmt auch mit den persönlichen Erfahrungen überein, die man als Deutschlehrer\*in an einer VGS (Videregående Skole) in Norwegen macht. Interkulturelle Themen beschränken sich oft auf das Untersuchen und Besprechen von landestypischen Stereotypen und dem Vergleichen von deutschen und norwegischen Stereotypen, Lebensweisen, Brauchtümern und Traditionen.

Angesichts der politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen, denen sich Europa in den vergangenen Jahren im Zusammenhang mit zunehmenden Migrationsbewegungen stellen musste, kann man sich die Frage stellen, ob diese Art Interkulturalität zu unterrichten noch zeitgemäß ist. Thue Vold nimmt in ihrem Artikel Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Veränderungen sowie neuere Entwicklungen in der europäischen Bildungspolitik, die es ihrer Meinung nach erforderlich machen, der interkulturellen Bildung im Fremdsprachenunterricht einen höheren Stellenwert einzuräumen (Thue Vold, 2014, S. 10-14). Sie geht dabei vor allem auf folgende vier Änderungsprozesse ein, die die Formulierung der Lernziele des Fachs „Fremdsprache“ in der Zukunft verändern könnten und sollten: Die allgemein vorherrschende bildungspolitische Tendenz zu einer verstärkt ganzheitlichen Bildung im Fremdsprachenunterricht, eine ständig steigende Heterogenität unter den Schülern, die damit einhergehende zunehmende Breite im fremdsprachlichen Lernangebot sowie die zunehmende Fokussierung auf Mehrsprachigkeit (Thue Vold, 2014, S. 10-14). Diese Aufgabe, die sich auf den didaktischen Nutzen des Romans „Das Schicksal der Sterne“ von Daniel Höra im DaF- Unterricht konzentrieren wird, geht auf den ersten dieser vier Änderungsprozesse ein.

Das Ziel der Aufgabe ist es, ein Beispiel dafür zu geben, wie man im DaF- Unterricht sowohl die Zielsprache als auch zeitgerechte Interkulturalität mit Hilfe von geeigneter Migrationsliteratur unterrichten kann. Als Migrationsliteratur bezeichnet man sowohl Literatur, die von Autoren geschrieben wurde, die ihre persönlichen Erfahrungen mit Migration teilen, als auch Literatur, in der der Autor zwar keine biographische Berührung mit Migration hat, sich aber insbesondere mit den Themen Migration, kulturelles Aufeinandertreffen, sowie Integrierungsprozessen auseinandersetzt. In der Danksagung am Ende des Romans „Das Schicksal der Sterne“ macht der Autor deutlich, dass der Inhalt des Romans durch Menschen aus dem echten Leben inspiriert wurde: Der Vater des Verfassers,

der als sechsjähriger Junge die Gräueltaten der Vertreibung aus Schlesien miterleben musste, gab die Inspiration für den Protagonisten Karl. Omid, ein Junge aus Afghanistan, der seine Flucht, eine siebenmonatige Odyssee durch Europa, schilderte, war die Inspiration für den Protagonisten Adib (Höra, 2017, S. 247). Vielleicht kann diese Masterarbeit durch die konkreten Unterrichtsentwürfe (und Lösungen), die man im Anhang dieser Masteraufgabe findet, auch eine praktische Handreichung für Lehrer\*innen sein, die es schwierig finden, die Lernziele, die in den norwegischen Lehrplänen in Bezug auf interkulturelle Bildung skizziert werden, im Klassenzimmer praktisch umzusetzen. Ausgehend von der Argumentation in Thue Volds Artikel, soll in dieser Arbeit zunächst die aktuelle gesellschaftliche Relevanz und Bedeutung von interkultureller Bildung im DaF- Unterricht dargestellt werden. In diesem Zusammenhang wird die gesellschaftspolitische Lage in Deutschland und Europa betrachtet. Es werden auch die aktuellen Lehrpläne in Norwegen sowie eines der aktuellen Lehrbücher der weiterführenden Schulen in Norwegen für das Fach Deutsch im Hinblick auf interkulturelle Bildung genauer untersucht. Im Anschluss daran wird der gewählte Roman „Das Schicksal der Sterne“ im Licht des aktuellen Forschungsstands zum Thema Migrationsliteratur im DaF- Unterricht betrachtet. Abschließend werden die didaktischen Möglichkeiten, die der Roman im Unterricht mit sich bringt, analysiert und vorgestellt. Die folgenden vier, für den Unterricht relevanten, interkulturellen Themen des Buches sowie deren Nutzen werden dabei genauer erörtert: Kulturunterschiede (siehe Kapitel 5.2.1.), Migration in historischer Perspektive (siehe Kapitel 5.2.2.), Flüchtlingsschicksale (siehe Kapitel 5.2.3.) und Rassismus und Diskriminierung (siehe Kapitel 5.2.3.).

Die Masterarbeit wird mit einer Zusammenfassung sowie mit einer Reflektion über interkulturelle Bildung im DaF- Unterricht in Norwegen abgerundet.

Im Anhang dieser Masteraufgabe findet man Vorschläge für Unterrichtsmaterial für den DaF- Unterricht zum Inhalt des Romans „Das Schicksal der Sterne“ mit den dazugehörigen Lösungsvorschlägen.

## **1. Die Relevanz interkultureller Bildung**

### **2.1. Die Relevanz interkultureller Bildung im Rahmen der schulischen Ausbildung**

Thue Vold führt im genannten Artikel „Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse“ an, dass man sich, um den Status des Fachs Fremdsprache zu stärken und um die Rekrutierung für Fremdsprachen zu verbessern, in den vergangenen Jahren sehr auf den praktischen Nutzen der Fremdsprachen konzentriert hat (Thue Vold, 2014, S. 7-9). Es wurde wiederholt betont, inwiefern Fremdsprachenkompetenz im Handel und beim Abschließen von Geschäften eine Rolle spielt und wie wichtig eine gewisse Sprachkompetenz ist, um mit Geschäftspartnern im Zielland verhandeln und kommunizieren zu können (Thue Vold, 2014, S. 7-9). Das ist sicherlich von Bedeutung, hat aber auch eine problematische Seite. Schüler in Norwegen erreichen nach drei bzw. fünf Jahren Sprachunterricht mit wenigen Stunden Unterricht pro Woche selten die aktive Sprachkompetenz, die sie für eine solche Situation benötigen würden (Thue Vold, 2014, S. 7-9). Dafür wäre eine höhere sprachliche Ausbildung auf Hochschul- oder Universitätsniveau notwendig. Da die meisten Schüler\*innen jedoch weder diesen Weg wählen noch die Wahl treffen, sich für längere Zeit im Zielsprachenland aufzuhalten, ist diese Lernziel- Orientierung im Fach Fremdsprache verfehlt (Thue Vold, 2014, S. 7-9). Auch die rasante technische Entwicklung der letzten Jahrzehnte, die es immer leichter macht, Computerprogrammen das Übersetzen zu überlassen, lässt erahnen, daß die Zukunft andere Herausforderungen an junge Menschen stellen wird als ausschließlich technische Sprachkompetenz (Thue Vold, 2014, S. 11-12). Laut Thue Vold ist es deswegen sinnvoll, in der Zukunft mehr Wert auf die allgemeinbildende Funktion des Fremdsprachenunterrichts zu legen. Im Lichte der jüngsten gesellschaftspolitischen Entwicklungen, auf die in Kapitel 2.2. eingegangen wird, muss das Lernziel *interkulturelle Kompetenz* ein wichtiger Bestandteil davon sein. Dies stimmt auch mit der bildungspolitischen Entwicklung in OECD-Ländern sowie den USA überein, wo praktische Kompetenz im Fach Fremdsprache von vermehrt ganzheitlicher Bildung ergänzt wird (Thue Vold, 2014, S. 11).

## 2.2. Interkulturelle Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Entwicklungen in Deutschland und Europa

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Europa haben sich in den letzten Jahrzehnten sehr verändert. Trotz zunehmender Globalisierung und europäischer Zusammenarbeit im Rahmen der Europäischen Union und trotz der verstärkten Digitalisierung europäischer Länder, sind zentrale Länder in Europa (ebenso wie die USA) von politischer Polarisierung

und einer gespaltenen Bevölkerung geprägt. Ereignisse, wie die Flüchtlingswelle von 2015, sowie die damit verbundenen Herausforderungen, haben dazu beigetragen, die politische Polarisierung in Deutschland und Europa noch zu verstärken. Um ein besseres Verständnis für die aktuelle, innenpolitische Situation Deutschlands zu bekommen, muss man zunächst die jüngere Geschichte Deutschlands als Gastarbeiterland- und Einwanderungsland betrachten.

Deutschland, als bedeutendes Industrieland in Europa, hat seit Ende des 2. Weltkrieges eine große Anzahl politischer Flüchtlinge sowie Gastarbeiter aus einer Vielzahl von Ländern aufgenommen (Barstad et al, 2022, S. 37). Es begann 1944/45 gegen Ende des Krieges mit der Vertreibung und planmäßigen Aussiedlung von in etwa 12 Millionen Bewohnern aus den deutschen Ostgebieten (Ostpreußen, Pommern und Schlesien), sowie der Vertreibung der deutschen Minderheiten aus der Sowjetunion, Polen, der Tschechoslowakei, sowie Ungarn und Rumänien (Lebendiges Museum online, 2016). Im, für diese Masteraufgabe gewählten Roman „Das Schicksal der Sterne“, spielt die Vertreibung des jungen Protagonisten Karl mit seiner Familie aus dem damaligen Schlesien eine große Rolle.

In den darauffolgenden Jahrzehnten (fünfziger bis siebziger Jahre) betrieb Deutschland (Westdeutschland) eine aktive Politik, die Gastarbeiter durch politische Abkommen ins Land einlud, um die Industrie des Landes zu stärken (Barstad et al, 2022, S. 37). Es wurde angenommen, dass die zahlreichen Arbeiter aus Jugoslawien, Portugal, der Türkei und Griechenland das Land in absehbarer Zeit wieder verlassen würden. Dies hat sich nur teilweise bestätigt. Viele Familien blieben in Deutschland und holten ihre Familien aus dem Heimatland nach (Barstad et al, 2022, S. 37). Die politische Integrationsarbeit für diese Familien und deren Nachkommen, sowie das Verständnis für deren Lebenssituation war bis in die siebziger Jahre sehr mangelhaft und ist in späterer Zeit stark kritisiert worden (Barstad et al, 2022, S. 37).

Auch in der Zeit nach der Wiedervereinigung Deutschlands (nach 1990) war Deutschland ein bedeutendes Einwanderungsland für Flüchtlinge aus Rumänien (Spätaussiedler), jüdische Flüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion, Flüchtlinge der islamischen Revolution (1979, Iran) sowie für Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien und Syrien (Barstad et al, 2022, S. 39).

Seit den 1990er Jahren hat sich die öffentliche Debatte in Deutschland zum Thema Einwanderung deutlich verschärft, auch bedingt durch die Etablierung der politischen Partei AFD (Alternative für Deutschland), die sich gegen Einwanderung stark macht (Barstad et al,

2022, S. 39). Obwohl 1993 ein politischer Kompromiss dafür sorgte, dass die Asylpolitik des Landes strenger wurde, erreichte die Debatte im Jahr 2015 mit der umfassenden europäischen Flüchtlingskatastrophe und den darauffolgenden, umfangreichen Flüchtlingsströmen, die nach Deutschland kamen, ihren Höhepunkt (Barstad et al, 2022, S. 39). Die Anzahl der Asylanträge in Deutschland ist seit 2017/18 wieder deutlich zurückgegangen (Statista, 2023). Dennoch sind die innenpolitischen Herausforderungen, die Migration mit sich bringt und die in diesem Kapitel besprochen werden, bis zum jetzigen Zeitpunkt relevant.

Ende 2020 führte das „Exzellenzcluster Religion und Politik“ an der Universität in Münster eine empirische Studie in Form einer internationalen Bevölkerungsumfrage durch. Dabei beantworteten 5011 Menschen in Deutschland, Frankreich, Polen und Schweden Fragen zu zehn Themenkomplexen. Diese beinhalteten Fragen zu Themen wie Vorstellung von nationaler Zugehörigkeit, Gefühle der Bedrohung (durch zum Beispiel Zuzug von Migranten), und Gefühle der Benachteiligung und der Wahrnehmung politischer Vertretung und Steuerung (Back et al, 2021, Van Melis, 2021). Inkludiert wurden kulturelle, religiöse und psychologische Faktoren sowie soziale Merkmale wie Alter, Geschlecht, Bildung und Region, die abschließend zur Vermeidung von Verzerrungen gewichtet wurden (Van Melis, 2021). Die vorläufigen Auswertungen der Studie zeigen die vorherrschende identitätspolitische Spaltung europäischer Gesellschaften in zwei verfestigte Lager von nennenswerter Größe (Van Melis, 2021). In der Studie bekommen die entgegengesetzten Lager die Bezeichnungen „Verteidiger“ (diejenigen, die Einwanderung kritisch gegenüberstehen) und „Entdecker“ (diejenigen, die Einwanderung eher positiv betrachten) (Van Melis, 2021). Dabei scheinen sich die Meinungen der sich gegenüberstehenden Lager zu unvereinbaren Konfliktpositionen verhärtet zu haben (Van Melis, 2021). In Deutschland umfassen diese Lager mehr als ein Drittel der Bevölkerung, während sie in Polen sogar fast drei Viertel der Bevölkerung ausmachen (Van Melis, 2021). Laut dem Sprecher des interdisziplinären Forschungsteams, Prof. Dr. M. Back, beeinflussen sowohl das politische System als auch die politische Kommunikation des Landes, d.h. die öffentlichen Medien, den Grad der Spaltung der Gesellschaft (Van Melis, 2021). Sie beeinflussen auch, wie stark sich die Gruppen jeweils marginalisiert fühlen und demokratische Institutionen akzeptieren oder nicht (Van Melis, 2021, Back et al, 2021).

Obwohl das politische System in Norwegen verglichen mit zum Beispiel dem deutschen oder polnischen System subjektiv erlebt deutlich weniger zur gesellschaftlichen Polarisierung durch die Medien beiträgt, so erfasst die genannte Bevölkerungsumfrage doch die Bedeutung

von interkultureller Bildung. Ebenso wie Jugendliche in anderen europäischen Ländern, sind junge Menschen in Norwegen fleißige Konsumenten der öffentlichen und sozialen Medien und werden täglich mit kontroversen und teilweise extremen Haltungen und Meinungsmachenden Inhalten aller Art konfrontiert. Dabei ist die wechselseitige Ausgrenzung und Abwertung von gesellschaftlichen Gruppen mit bestimmten Meinungen nicht ungewöhnlich. Auch charakteristische Merkmale bestimmter Kulturgruppen können generalisiert und diskriminiert werden. Es ist deswegen von Bedeutung, daß Bildungsinstitutionen ihrer Verantwortung gerecht werden und diesem „Trend“ zur Polarisierung im öffentlichen Diskurs entgegenwirken. Der für diese Masteraufgabe gewählte Roman handelt von den Flüchtlingsgeschichten eines deutschen Jungen aus Schlesien (1945) und eines afghanischen Jungen aus Afghanistan (in der heutigen Zeit). Auf ihrem Fluchtweg nach Deutschland begegnen beide Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung. Der Roman greift somit eine sehr aktuelle Thematik auf und gibt im Unterricht Anlass und Raum für die Diskussion von aktuellen politischen und gesellschaftlichen Themen. Er gibt Lehrern\*innen und Schülern\*innen auch ausreichend Material, um sich im Klassenzimmer zielgerichtet mit interkulturellen Themen wie Migration, kulturellen Unterschieden, Ethnozentrismus, Rassismus, Vorurteilen und Extremismus auseinanderzusetzen.

### **3. Interkulturalität im DaF- Unterricht in Norwegen**

#### **3.1. Interkulturalität in den norwegischen Lehrplänen**

Da das Thema Interkulturalität im DaF- Unterricht sehr eng mit dem Auftrag der Allgemeinbildung in der Schule im Zusammenhang steht, sollte Interkulturalität in den norwegischen Lehrplänen nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit den übergeordneten Werten betrachtet werden, die allen Lehrplänen zugrunde liegen.

Unter „formål med opplæringen“ (Zweck der Ausbildung) im übergeordneten Teil der norwegischen Lehrpläne werden die Werte und Normen angeführt, auf denen alle Lehrpläne beruhen:

*«Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane» (Utdanningsdirektoratet, 2020).*

Der übergeordnete Teil des Lehrplans gibt damit eine genauere Erläuterung der zentralen Werte, die allen Schulfächern in Norwegen zugrunde liegen sollen. Wesentlich sind Werte wie die Unverletzlichkeit der Menschenwürde, der Respekt für die Natur, Meinungsfreiheit (wörtlich übersetzt „Freiheit des Geistes“), sowie Nächstenliebe, Vergebung, Gleichwertigkeit und Solidarität miteinander (Udir., 2020). Schüler sollen lernen, daß alle Menschen, unabhängig von Herkunft, Abstammung, religiöser Orientierung oder anderer Unterschiede, gleichwertig sind.

Auch die Relevanz von interkultureller Bildung in unserer heutigen Zeit wird im übergeordneten Teil der Lehrpläne deutlich gemacht. Dies wird unter dem Titel „Identitet og mangfold“ folgendermassen formuliert:

*„I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden.» (Udir., 2020)*

In diesem Zusammenhang wird also betont, dass es gerade in unserer heutigen Zeit besonders wichtig ist, Schülern einerseits bei ihrer Identitätsbildung zur Seite zu stehen und sie in ihrer eigenen Identität zu stärken, sie andererseits aber auch mit den Werten auszustatten, die notwendig sind, damit sie an einer von Diversität geprägten Gesellschaft teilhaben können.

Im aktuellen Lehrplan für Fremdsprachen (FSP01-02) unter der Überschrift „Fagets relevans og sentrale verdier“ werden diese genannten Punkte noch weiter vertieft:

*„Faget skal bidra til å fremme elevenes personlige utvikling og legge til rette for at de kan samhandle med og oppleve glede i møte med andre mennesker og kulturer. [...] Faget kan bidra til å utvikle elevenes interkulturelle forståelse. [...] Kunnskap om et samfunns språklige og kulturelle mangfold gir verdifull innsikt i egen og andres bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene får kjennskap til ulike identiteter, tenkemåter og verdier, uttrykksformer, tradisjoner og samfunnsforhold i områdene der språket snakkes. Dette innebærer at elevene utvikler toleranse, og forståelse av at vår oppfatning av verden er kulturavhengig. (Udir., 2020)*

Der fachspezifische Lehrplan im Fach Fremdsprache legt demnach Wert auf eine Identitätsbildung in einem interkulturellen Zusammenhang. Kulturelle Einsicht in andere

Kulturen soll Verständnis dafür schaffen, dass die individuelle Betrachtungsweise, die Menschen von der Welt haben, kulturabhängig ist (Udir., 2020). Für das Fach Deutsch als Fremdsprache bedeutet das, dass die traditionell oft unterrichtete monokulturelle Landeskunde von der authentischeren Multikulturalität der Regionen der Zielsprache abgelöst werden sollte (Lund, 2014, S. 173).

Nach dem Ausländerzentralregister lebten in Deutschland am 31. Dezember 2021 11.817.790 Ausländer. (Deutsche, die zugleich eine andere Staatsangehörigkeit besitzen, gehören dabei nicht zu dieser Gruppe) (Statista, 2022). Deutschland hat demnach einen bedeutenden Bevölkerungsanteil, der aus Einwanderern besteht. Während zum Beispiel der Anteil der afghanischen Migranten im Jahr 2011 bei 56 563 lag, stieg er bis zum Jahr 2021 auf 309 820 an (Statista, 2022). Die Zahl der Einwanderer aus Afghanistan hat sich im Laufe von zehn Jahren also mehr als verfünffacht und man kann annehmen, dass afghanische Kultur, ebenso wie syrische, türkische und irakische Kultur in der Zukunft ein fester Bestandteil eines multikulturellen Deutschlands sein werden (Statista, 2022). Es ist demnach naheliegend im DaF-Unterricht Unterrichtsmaterial zu verwenden, das ein realistischeres Bild der Gesellschaft des heutigen Deutschlands vermittelt. Der für diese Masterarbeit gewählte Roman ist ein Beispiel dafür. Er erzählt unter anderem die Migrationsgeschichte eines afghanischen Jungen, der durch die Machtübernahme der Taliban zur Flucht nach Deutschland gezwungen wird. Die Geschichte kann stellvertretend für Millionen von Flüchtlingen aus Afghanistan, Syrien, dem Irak oder (seit dem Februar 2022) für Flüchtlinge aus der Ukraine gelesen werden, die, durch Krieg oder politische Unruhen, auf der Flucht sind. Der Roman gibt auch kleine Einblicke in afghanische Kultur, sowie einen glaubwürdigen Eindruck der Probleme, auf die Migranten auf ihrem Fluchtweg und im Zielland stoßen können und ist aufgrund seines Inhalts und seiner Aktualität bestens als Unterrichtsmaterial für den DaF- Unterricht geeignet.

### **3.2. Interkulturelle Bildung durch aktuelle Lehrbücher**

Die, in Kapitel 3.1. angeführten, aktuellen Inhalte des erneuerten Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache von 2020 (*fagfornyelsen*), werden auch in den aktuellen Lehrbüchern für das Fach Deutsch als Fremdsprache umgesetzt. Aktuelle Lehrwerke, die die Inhalte der neuen Lehrpläne aufgreifen, sind zum Beispiel das Lehrwerk „Momente“ (Deutsch, Niveau 1 und 2) vom Verlag Aschehoug Undervisning und das Lehrwerk „Echt“ (Deutsch, Niveau 1 und 2)

vom Verlag Cappelen Damm. In diesem Kapitel wird das Lehrwerk „Momente“ (Deutsch Niveau 2) auf dessen Inhalt im Hinblick auf das Thema Interkulturalität etwas genauer betrachtet.

Im Lehrbuch „Momente“, *Tysk nivå 2*, findet man unter insgesamt zwanzig Kapiteln lediglich zwei Kapitel (Kapitel 4 und 6), die das Thema Interkulturalität berühren. In Kapitel 4 mit dem Titel „Zusammen“ findet man zum Beispiel ein Interview mit der deutschen Journalistin Alva Gehrman, die seit 4 Jahren in Norwegen lebt und Norwegen mit deutschen Augen sieht und beschreibt (Fiebig et al, 2020, S. 52-53). Sie äußert sich im Interview darüber, worin sich Deutsche und Norweger ihrer Meinung nach ähnlich sind (*„sowohl Norweger als auch Rheinländer sind fröhlich und offen“*), was ihr an Norwegen gefällt (*„die Gelassenheit und Abenteuerlust der Menschen“*) und was ihr nicht gefällt (*„in Norwegen wird Öl und Gas gefördert“*) (Fiebig et al, 2020, S. 52-53). In einem Artikel des Journalisten Sten Inge Jørgensen mit dem Titel „Wer sind die Deutschen?“ im gleichen Kapitel wird Deutschland hingegen mit norwegischen Augen beschrieben. (Fiebig et al, 2020, S. 54-55). Der Inhalt des Kapitels konzentriert sich im Wesentlichen monokulturell auf die Länder Norwegen und Deutschland, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ländern sowie auf Deutschlands regionale Unterschiede. Dabei geht der Text „Wer sind die Deutschen?“ von Jørgensen nicht auf die interkulturelle Dimension Deutschlands ein, sondern allgemein auf Bevölkerungszahl, politische Aspekte, Wirtschaft, Nationalstolz und Vergangenheitsbewältigung (Fiebig et al, 2020, S. 54-55).

Das Kapitel enthält unter dem Titel „Bei uns ist das so“ außerdem eine Reihe von kurzen Texten von deutschen Teenagern, die ihren Alltag in Deutschland beschreiben, sowie einen Text über Martin, einen jungen Mann aus Bodø, der ein Praktikum bei einem Betrieb in Bayern macht und seine Erfahrungen teilt (Fiebig et al, 2020, S. 48-51).

Als Lehrkraft kann man feststellen, dass das Kapitel vor allem dazu geeignet ist, um sich mit den sprachlichen Aspekten der Zielsprache zu beschäftigen. Außer einiger weniger Schreibaufgaben und Reflexionsfragen gegen Ende des Kapitels, wie zum Beispiel *„Was hast du in einem deutschsprachigen Land erlebt? Oder mit deutschsprachigen Leuten? Was ist in Deutschland anders als in Norwegen? Was ist gleich? Was sagen die Deutschen über Norwegen und die Norweger? Was sagen die Norweger über die Deutschen und Deutschland? Worin ähneln sich Norweger und Deutsche?“*, enthält das Kapitel kaum interessanten Inhalt, der sich mit einer interkulturellen Thematik beschäftigt. Die gestellten Fragen könnten zu Diskussionen über Stereotypen und/oder Klischees der beiden Länder und

über die Bevölkerung der Länder führen, stellen darüber hinaus aber wenig Material für weitere Reflexionen im Hinblick auf Interkulturalität zur Verfügung.

Kapitel 6 mit dem Titel „Bunt“ greift dagegen die Themen *Minoriteten, Toleranz und Diskriminierung* sowie *Gastarbeiter/Einwanderer in Deutschland* auf (Fiebig et al, 2020, S. 72-81). Dabei werden mit kurzen Texten Themen wie das schwierige Doppelleben von Teenagern mit Einwanderungshintergrund, die in zwei verschiedenen Kulturen gleichzeitig aufwachsen, das „Coming- out“ von homosexuellen jungen Menschen, sowie die Geschichte Deutschlands als Gastarbeiter- und Einwanderungsland thematisiert. Der Text mit dem Titel „Nicht für alle“ besteht aus kurzen Aussagen und Erzählungen von Menschen in Deutschland, die über Situationen berichten, in denen sie sich diskriminiert gefühlt haben (Fiebig et al, 2020, S. 72-81). Die folgenden, an das Kapitel geknüpften Reflexions- und Schreibaufgaben, widmen sich unter anderem der Diskriminierung von Minderheiten sowie dem Thema Toleranz:

*„Was ist Diskriminierung? Wer wird oft diskriminiert? Was kann man gegen Diskriminierung tun? Welche Frage möchtest du nie wieder hören? Warum? Hast du schon mal Diskriminierung erlebt? Woher kommen die meisten Deutschen mit Migrationshintergrund?“* (Fiebig et al., 2020, S. 71-81)

Mit den Texten und Reflexionsfragen dieses Kapitels lernen norwegische Schüler Deutschland als Einwanderungsland kennen und werden mit den Themen Interkulturalität, Toleranz und Diskriminierung konfrontiert. Jedoch werden die Themen mit dem vorhandenen Textmaterial nur oberflächlich angeschnitten. Das Textmaterial gibt Informationen über die Geschichte Deutschlands als Gastarbeiterland und bietet Anlass für Diskussionen über das allgemeine Thema Diskriminierung von Minderheiten. Als Lehrkraft vermisst man jedoch aktuelle Themen, die Schüler interessieren könnten, wie zum Beispiel die Flüchtlingskrise von 2015 und deren Hintergründe, sowie eine Thematisierung der Bedeutung und Herausforderungen, die die Einwanderungswelle für die Gesellschaft Deutschlands und Europas mit sich brachte. Um kulturellen Minoritäten Toleranz entgegenbringen zu können, müssen junge Menschen zunächst ein Verständnis dafür bekommen, daß unsere Auffassung der Welt kulturabhängig ist (Udir., 2020). Die genannten Kapitel aus dem Lehrwerk „Momente“ sind dazu wenig geeignet. Sie geben keine tieferen Einblicke in die Kulturen deutscher Minoritäten, in Migration, Ursachen für Migration oder Ursachen für Diskriminierung. Aktuelle gesellschaftspolitische Diskussionen, die mit Migration zu tun haben, werden weitgehend ausgeklammert. Die Kapitel des Lehrwerks lassen sich anwenden

um die verschiedenen Aspekte der deutschen Sprache sowie Wortschatz zu trainieren, sind inhaltlich gesehen für Lehrkräfte und Schüler jedoch wenig herausfordernd. Eine mögliche Ergänzung der Kapitel des Lehrwerks wäre zum Beispiel das Aufgreifen authentischer Literatur. Der für diese Masteraufgabe gewählte Roman „Das Schicksal der Sterne“ von Daniel Höra ist ein Beispiel dafür.

#### **4. Literatur im DaF-Unterricht**

##### **4.1. Warum ein Jugendroman im DaF- Unterricht?**

Gegen die Verwendung von Literatur im Unterricht gibt es zahlreiche Argumente. Die geläufigsten Argumente sind, daß Schüler allgemein wenig Interesse an Literatur haben, daß sie Literatur als langweilig und veraltet oder als praktisch irrelevant empfinden, oder daß die Texte in der Fremdsprache zu schwierig sind und wenig mit der gebräuchlichen Alltagssprache zu tun haben (O`Sullivan&Rösler, 2013, S. 43). Auf der anderen Seite gibt es dementsprechend genau entgegengesetzte Argumente, die für das Verwenden von Literatur im Fremdsprachenunterricht angeführt werden. Als Argument für Literatur wird zum Beispiel gesagt, dass Literatur eine besondere Sprachqualität fördern kann und Wortschatzbereiche erschließt, die durch den Gebrauch von Lehrbüchern und digitalen Lernplattformen allein nicht erzielt werden können (O`Sullivan&Rösler, 2013, S. 43). Es wird auch die Bedeutung der richtigen Auswahl von Literatur angeführt. Die gewählte Literatur sollte Eigenschaften haben, die persönliches Engagement, Interesse und Betroffenheit wecken und auch einem modernen, kommunikativen Lernansatz nicht widersprechen. (O`Sullivan&Rösler, 2013, S. 43). In diesem Kapitel wird erläutert, wie der gewählte Roman im Unterricht eingesetzt werden soll. Dabei werden mit dem Einsatz des Romans folgende Ziele verfolgt: Er soll Interesse und Neugierde bei den Schülern wecken, einen Bezug zu aktuellen und relevanten gesellschaftspolitischen Themen herstellen, sowie im Unterricht kommunikativ anwendbar sein. Der literarische Text soll demnach so gewählt werden, daß er in erster Linie den Kontakt zum jugendlichen Leser herstellt.

Texte der Jugendliteratur bieten durch gleichaltrige Jugendliche Protagonisten oft Identifikationsmöglichkeiten für junge Menschen (O`Sullivan&Rösler, 2013, S. 44). Dadurch wird durch den Wiedererkennungswert der Bezug zur Erfahrungswelt des jugendlichen Lesers hergestellt und Schüler bekommen direkten Zugang zur Lebenswelt der Protagonisten

(O`Sullivan&Rösler, 2013, S. 44). Höras Roman ist für Schüler der weiterführenden Schule in Norwegen altersangemessen, da sich Schüler sowohl mit dem fünfzehnjährigen Karl, dem fünfzehnjährigen Adib als auch mit der Jugendlichen Marie identifizieren können. Die menschliche und zeitgemäße Charakterisierung der Protagonisten ist nachvollziehbar und stellt damit ein Bindeglied zu den jugendlichen Lesern her. Die im Text vorherrschende Sprache ist im Allgemeinen einfach gehalten und keineswegs die eines komplexen Adoleszenzromans. Das Argument, daß die Sprache in literarischen Werken praktisch irrelevant und wenig mit gebräuchlicher Alltagssprache zu tun hat, ist im Fall des Romans „Das Schicksal der Sterne“ also nicht der Fall. Durch eine Vielzahl von Dialogen der Protagonisten Karl und Adib bekommen Schüler dagegen einen realistischen Eindruck von authentischer Alltagssprache.

Einem modernen, kommunikativen Lernansatz im Klassenzimmer kann erfahrungsgemäß Fantasie und Abwechslung fehlen. Spätestens nach dem 1. Jahr Deutsch in der weiterführenden Schule (Deutsch Niveau 2) hat man alle möglichen kommunikativen Alltagssituationen, wie zum Beispiel „vom Urlaub erzählen“, „im Restaurant bestellen“, „ein Gespräch mit Kommilitonen im Studium führen“, „den Vermieter treffen“, „der Arztbesuch“, etc. bewältigt. Das vorhandene Lehrbuchmaterial (in Lehrbüchern und auf Lehrplattformen) ist stets auf Sprachschüler zugeschnitten und schützt sie im Hinblick auf Wortschatz und grammatikalischen Strukturen vor einem „Zuviel auf einmal“ (O`Sullivan&Rösler, 2013, S. 49). Gleichzeitig kann diese Beschaffenheit von Lernmaterial ein schwerer Dämpfer für Neugierde, Entdeckerlust und Interesse sein. Schüler der VGS im Alter von 15-18 Jahren sind inhaltlich schnell unterfordert, was zu Verdruss und Langeweile, und im schlimmsten Fall zu Lernverweigerung führen kann (O`Sullivan&Rösler, 2013, S. 49). Die Thematik in Höras Roman hat in der jetzigen Zeit, in der Migration und Flüchtlingskrisen gesellschaftspolitisch an der Tagesordnung sind, große Relevanz und kann damit das Interesse der Schüler wecken. Die, durch die Protagonisten des Romans aufgezeigten Parallelen zum aktuellen Schicksal zahlreicher Flüchtlinge aus Syrien, Afghanistan, der Ukraine sowie Russland können die Grundlage für parallele Arbeit mit relevanten Nachrichtenartikeln, Reflexionen und Diskussionen sein. Der gelesene Text verkörpert dann nicht nur das zu lernende Material, sondern ist das Mittel, um sich weitere Lerninhalte zu erschließen.

#### 4.2. Warum der Roman „Das Schicksal der Sterne“ im DaF- Unterricht?

Es ist nicht ungewöhnlich, dass sich norwegische Schüler\*innen mit stereotypen Vorstellungen über Deutschland und über die deutsche Kultur äußern. Fragt man Schüler\*innen, die bis zu Beginn der weiterführenden Schule noch keinen Deutschunterricht hatten, nach ihren Assoziationen, die sie in Bezug auf das Thema Deutschland haben, bekommt man nicht selten Antworten wie *Naziland, Hitler, Sieg Heil, etc.*

Das ist vielleicht auch Ausdruck dafür, daß der Eindruck, der im Allgemeinen von Deutschland vermittelt wird, sehr an die Geschichte Deutschlands geknüpft und damit nicht besonders balanciert ist. Was Deutschland betrifft, verfügen Schüler\*innen in Norwegen meistens über ausreichend Kenntnisse, was die Kriegsgeschichte des 2. Weltkriegs, oder die nazistisch- rassistische Ideologie des dritten Reichs angeht. Sie besitzen in der Regel aber nur wenig oder keine Erfahrungen durch Reisen nach Deutschland und haben nur selten soziale Kontakte im Zielsprachenland. Es kann so der unrichtige Eindruck entstehen, daß Probleme des Machtverhältnisses zwischen Mehrheit und Minderheiten (insbesondere Einwanderern) ein typisch deutsches Phänomen sind (Rösch, 2000, S. 387). Diesem Eindruck kann man mit geeigneter Migrationsliteratur entgegenwirken. Der Roman „Das Schicksal der Sterne“ eignet sich, landeskundlich und kulturell gesehen, sowohl für eine Annäherung an das heutige Deutschland (aus einer Minderheitenperspektive), als auch an Einwanderungsländer, aus denen Menschen nach Deutschland einwandern, wie zum Beispiel Afghanistan, das Heimatland des Protagonisten Adib (Rösch, 2000, S. 387). Darüber hinaus scheinen sich Schüler\*innen in Norwegen oft nicht im Klaren darüber zu sein, daß das heutige Deutschland, ebenso wie viele andere europäische Länder, ein Einwanderungsland ist und können durch Höras Roman Bewusstsein dafür entwickeln. Die Geschichten der Protagonisten Adib und Karl lassen sich auch als Anlass dazu verwenden, Schüler\*innen zur Reflexion über die Situation von Minderheiten im eigenen Land anzuregen (Rösch, 2000, S. 387). Es lassen sich in Bezug auf Minoritäten außerdem Vergleiche zwischen Deutschland, Norwegen und den Transitländern anstellen, in denen sich der Protagonist Adib im Roman im Laufe seiner Flucht aufhält.

Die Erkenntnisse aus Höras Roman werden Schülern\*innen vermitteln, daß Skepsis und Fremdenfeindlichkeit gegenüber Flüchtlingen nicht ein typisch deutsches, sondern ein universelles Phänomen sind.

In den Kapiteln 5.2.1. bis 5.2.4. dieser Masteraufgabe findet man, nach den gewählten Hauptthemen des Romans strukturierte, konkrete Beispiele für visualisierende und reflektive Unterrichtsaufgaben, mit denen Schülern\*innen nach dem Lesen der relevanten Kapitel des Romans arbeiten können. Die Aufgaben und deren Lösungsvorschläge sind auch im Anhang dieser Masteraufgabe zu finden.

## **5. Daniel Höras „Das Schicksal der Sterne“**

Daniel Höras Roman „Das Schicksal der Sterne“ ist ein 2017 erschienenes Jugendbuch, das zur intendierten Jugendepik gerechnet werden kann und sich gut für jugendliche Leser im Alter von 13-19 Jahren eignet. Unter intendierter Jugendepik versteht man Literatur, die für Kinder und Jugendliche geschrieben wurde, und die von Erwachsenen, als für Kinder und Jugendliche geeigneter Lesestoff, eingestuft wird (Kümmerling-Meibauer, 2012, S. 13). Der Roman ist in der personalen Erzählhaltung geschrieben und kann zum Genre Migrationsliteratur gerechnet werden, da er von zwei sich ähnelnden Flüchtlingsschicksalen handelt. Während der Protagonist Karl als Fünfzehnjähriger gegen Ende des 2. Weltkriegs mit seiner Familie aus dem damaligen Schlesien vertrieben wird, flieht der Protagonist Adib, ein afghanischer Junge im gleichen Alter mit seiner Mutter und zwei Geschwistern unter dramatischen Umständen von Afghanistan nach Deutschland.

Zu Beginn der Erzählung lernt man Karl als alten Mann in Berlin kennen. Er erleidet einen Schlaganfall und wird ins Krankenhaus eingeliefert. Dabei verliert er ein Buch, das Adib findet und abgibt. Dieses Ereignis ist der Anlass dafür, daß Karl den Jungen Adib kennenlernt, der in Berlin in einem Flüchtlingsheim lebt (Höra, 2017, S. 49-53).

Die Protagonisten Karl und Adib weisen viele Gemeinsamkeiten auf. Sie sind beide durch die Erlebnisse ihrer Flucht geprägt und haben beide ein ähnliches Schicksal erlitten. Sie sind vertraut mit Verlust, da sie sowohl Wohnung, Heimat als auch Familie verloren haben (Mikota, 2017, S. 6). Beide haben auch traumatische Erfahrungen mit Gewalt, Tod, Angst und Hunger gemacht und waren dazu gezwungen, in der Fremde neu anzufangen (Mikota, 2017, S. 6). Dieser Umstand, sowie das gemeinsame Interesse für das Weltall und die Sterne, führt dazu, dass die Protagonisten Freunde werden (Mikota, 2017, S. 9).

Die Erzählung ist dreigeteilt und spielt sich auf drei unterschiedlichen Zeitebenen ab (Mikota, 2017, S. 6):

Die erste Zeitebene ist die Gegenwart in Berlin, in der Karl als alter Mann lebt. Auf dieser Zeitebene macht der Leser auch Bekanntschaft mit Karls Nachbarin Mildred, die Karl unterstützt, sowie Karls Nichte Marie, die nach Berlin kommt, um nach dem Schlaganfall bei ihm zu wohnen (Marie ist die Tochter von Karls Schwester Hannah.) In Berlin freundet sich Karl mit Adib an, dem Jungen, der kurz zuvor als Flüchtling nach Berlin kam und in einem Flüchtlingsheim wohnt. Er lernt auch Adibs Familie (die Mutter Nuria, die Brüder Farid und Tahir) kennen. Der Leser wird auch mit Adibs Situation in Berlin vertraut: Die schwierige Wohnsituation im Flüchtlingsheim, die ein „Ankommen“ in der neuen Heimat nicht ermöglicht, die Schwierigkeiten mit dem Asylverfahren, die ersten Erlebnisse in der Schule mit Leno (dem fremdenfeindlichen Klassenkameraden), sowie Rainer (dem freundlichen Hausmeister der Schule).

Die zweite Zeitebene spielt in den Jahren 1944/45, als Karl fünfzehn Jahre alt ist und mit seiner Familie die Vertreibung aus Niederschlesien sowie die Flucht über Leipzig nach Berlin durchmachen muss. Als alter Mann erlebt Karl Flashbacks und erinnert sich an die Ereignisse der Vergangenheit. Der fünfzehnjährige Karl Riedberger, seine Mutter (Frau Riedberger) und seine Schwester Hannah werden durch die russische Besatzungsmacht aus der Heimatstadt vertrieben. Mit Viehwaggons werden sie gegen Westen ins Ungewisse transportiert. Die Vertreibung ist von Gewalt, Tod, Hunger und Angst geprägt. Dabei wird die Familie zeitweise getrennt und verliert kurzfristig die Tochter Hannah aus den Augen. Bei der Vertreibung spielt auch die Familie Wascheck (Vater, Mutter und zwei Töchter) eine Rolle. Obwohl Familie Wascheck aus dem gleichen Heimatort stammt und sich als hilfreich und freundschaftlich gibt, erweist sich vor allem der Charakter des Herrn Wascheck für den jugendlichen Karl als problematisch. Karl hat keinerlei Vorstellungen vom Ziel seiner Flucht, findet jedoch in Berlin eine neue Heimat (Mikota, 2017, S. 8).

Die dritte Zeitebene schildert die Flucht Adibs von Afghanistan über Zwischenstationen wie Teheran, Izmir und Österreich nach Berlin. Auf seeuntüchtigen Booten müssen Adib und seine Familie das Mittelmeer überqueren und verlieren dabei den Bruder Farid, der zunächst totgeglaubt wird. Er überlebt jedoch und taucht zu einem späteren Zeitpunkt in Berlin wieder auf. Die Erzählung lässt den Schluss zu, dass die Flucht in etwa in den Jahren zwischen 2013-2015 stattgefunden haben muss. Personen, die auf dieser Zeitebene eine Rolle spielen, sind anonyme Fluchthelfer, kriminelle Schlepperorganisationen, sowie Einzelpersonen, die Adib

diskriminieren und Gewalt antun, aber auch Personen, die die Familie auf der Flucht unterstützen. Adib hat durch seinen verstorbenen Vater eine konkrete Vorstellung von Deutschland und Berlin (Mikota, 2017, S. 8). Seine Erwartungen, in Deutschland ein neues Leben in Freiheit und ohne Sorgen beginnen zu können, werden durch die Erlebnisse mit der Einwanderungsbehörde, dem Leben im Flüchtlingsheim, sowie durch negative Erlebnisse in der Schule in Berlin zunächst enttäuscht (Mikota, 2017, S. 8).

Wie man sehen kann, weisen die Geschichten der Protagonisten zahlreiche Gemeinsamkeiten auf. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Tatsache, dass beide Jungen ohne den Vater auf der Flucht sind. Während Adibs Vater in Afghanistan hingerichtet wurde, kann man nur annehmen, dass Karls Vater durch den Kriegsdienst ums Leben kam. Doch es gibt auch Unterschiede: Während der Flucht verändert sich das Verhältnis der Jungen zu ihren Müttern. Beide Jungen müssen schnell erwachsen werden und lernen, mehr Verantwortung zu übernehmen, da ihre Mütter mit während der Flucht entstehenden Situationen oft überfordert sind (Mikota, 2017, S. 8). Doch während Adibs Mutter die Flucht überlebt, verkraftet Karls Mutter die traumatischen Erlebnisse und Strapazen der Flucht nicht und stirbt in Berlin.

Zentrale Themen des Romans sind Kulturunterschiede, Flüchtlingsschicksale (dieses Thema beinhaltet eine Vielzahl von Aspekten des Komplexes „Flucht“, wie Fluchtgründe, Fluchtwege und Fortbewegungsmittel auf der Flucht, Fluchterfahrungen wie Gewalt, Angst und Hunger, sowie Fluchtziele) (Mikota, 2017, S. 7), Migration in historischer Perspektive, sowie das Thema Rassismus und Diskriminierung. In den Kapiteln 5.2.1. bis 5.2.4. wird der Roman im Hinblick auf die genannten Themen genauer analysiert und auf dessen Nutzen für den Unterricht untersucht.

### **5.1. Didaktische Ebenen, Möglichkeiten und Lernziele: Eine Übersicht**

Daniel Höras „Das Schicksal der Sterne“ bietet Lehrern\*innen eine Reihe von didaktischen Möglichkeiten, eignet sich im DaF- Unterricht aber nur für bestimmte Deutsch-Klassen. In diesem Kapitel werden die Eignung des Romans für die Deutschklasse, sowie die didaktischen Ebenen und Möglichkeiten des Textes genauer beleuchtet.

Aufgrund des sprachlichen Niveaus ist der Roman nicht für alle Schüler\*innen im Fremdsprachenunterricht geeignet. DaF-Schüler\*innen, die drei Jahre Deutschunterricht an der Grundschule hatten, sowie im zweiten Jahr Deutsch an der weiterführenden Schule sind

(Deutsch, Niveau 2), können den Roman, oder Teile davon, mit richtiger Unterstützung meist gut lesen und verstehen. Die Kapitel des Romans sind teilweise sehr kurz (die ersten zwei Kapitel sind zum Beispiel nur je zwei Seiten lang) und teilweise lang (bis zu 18 Seiten lang), was vorteilhaft ist, da man dadurch die Anforderungen, die man an die Lesekapazität der Schüler stellt, variieren kann. Als Lehrer\*in kann man sich auf die jeweilige Kapitellänge einstellen und längere Kapitel so vorbereiten (durch zum Beispiel eine kurze Zusammenfassung des Kapitels, die parallel zum Lesen ausgehändigt wird), daß auch sprachlich schwächere Schüler\*innen die Chance haben, den wesentlichen Inhalt des Kapitels zu erfassen. Da der Roman aus drei Erzählsträngen besteht (der des jungen Karl, der mit seiner Familie aus Schlesien fliehen muss, der des Jungen Adib, der mit seiner Familie aus Afghanistan flüchtet, sowie der Erzählstrang, der sich mit der Gegenwart und dem gealterten Karl befasst, der in Berlin wohnt), ist es, um Schüler\*innen nicht zu überfordern, möglich, das Buch in drei Teile aufzuteilen. Möchte man als Lehrkraft zum Beispiel, daß Schüler\*innen mehr über eine der kulturellen Minoritäten Deutschlands lernen, wäre es möglich, nur den Erzählstrang, der sich mit den Erlebnissen Adibs befasst, zu lesen. Da man den Roman didaktisch jedoch am besten nutzen kann, wenn man die beiden Flüchtlingsgeschichten miteinander vergleicht, um Parallelen und Unterschiede der Geschichten analysieren zu können, macht es am meisten Sinn, thematisch oder inhaltlich parallele Kapitel des Romans herauszusuchen und gesammelt zu lesen. Man sollte als Lehrkraft darauf vorbereitet sein, genügend Zeit für das Buch in Anspruch nehmen. Es wäre zum Beispiel realistisch, ein Herbstsemester (von August bis Dezember) für etwa die Hälfte des Buches (17 Kapitel) zu veranschlagen. Dazu können die, für den Fortgang der Geschichte relevantesten Kapitel herausgesucht werden. Mit einer motivierten, lesekompetenten Schülergruppe kann man einen großen Teil des Schuljahres mit dem Buch verbringen. Mit einer weniger lesestarken Schülergruppe wäre es dagegen anzuraten, die Arbeit mit dem Buch auf ausgewählte, kürzere Kapitel zu beschränken. Dies ist eine Beurteilung, die jede/r Lehrer\*in individuell und klassenabhängig treffen muss. Lehrer\*innen müssen auch damit rechnen, eine gewisse Zeit in die Vorbereitung des Buches sowie in die Unterrichtsvorbereitung investieren zu müssen.

Didaktisch lässt sich mit dem Roman auf unterschiedlichen Ebenen arbeiten. Zwingend notwendig für das Verständnis der Lektüre sind *pre-reading-activities* auf sprachlicher und grammatikalischer Ebene. Diese Hürde kann zu Beginn der Lektüre groß sein. Erfahrung zeigt jedoch, daß sprachliche Herausforderungen mehr in den Hintergrund treten, je länger sich eine Klasse mit der Lektüre beschäftigt. Darüber hinaus entwickeln Schüler oft Interesse

für den Fortgang der Geschichte. Es ist jedoch unumgänglich, sich zu Beginn eines jeden Kapitels Zeit für vorbereitende Aktivitäten im Vorfeld des Lesens zu nehmen, um die größten sprachlichen Hürden zu meistern. Dazu gehört vor allem Wortschatz- und Grammatikarbeit, die auf die rezeptiven Fertigkeiten der Schüler ausgerichtet ist, damit Schüler\*innen den Inhalt des Textes verstehen können. Digitale Hilfsmittel, wie zum Beispiel online-Wörterbücher, Übersetzungsprogramme und Quellen im Internet, die sich mit dem Roman befassen, können ebenfalls hilfreich sein.

Die Arbeit mit der inhaltlichen Ebene des Buches im Anschluss an das Lesen ist für Schüler oft am interessantesten. Dazu müssen Aufgaben so gestaltet werden, daß die aktive Teilnahme der Schüler an der Textanalyse sowie an der Diskussion von thematischen Fragestellungen animiert wird. Die Unterrichtsentwürfe in den folgenden Kapiteln (Kapitel 5.2.1. -5.2.4.) sind methodisch- didaktisch mit Rücksicht auf die Unterrichtssituation an weiterführenden Schulen in Norwegen gestaltet worden. Da der DaF- Unterricht in Norwegen meistens nur aus zwei Doppelstunden pro Woche besteht, muss man Rücksicht darauf nehmen, dass die Zeit, die Lehrkräften in der Schule zur Verfügung steht, begrenzt ist. Die Aufgaben bestehen aus diesem Grund hauptsächlich aus konkreter Textarbeit, sowie dem Beantworten von Fragen. Sie sind so gestaltet, damit Schüler die Möglichkeit haben, die Aufgaben auch als Hausaufgabe lösen bzw. fertigstellen zu können. Während gemeinsame Reflexionen und Diskussionen im Unterricht stattfinden sollten, kann das Lesen des Romans sowie Teile der Textarbeit auch zu Hause stattfinden.

Andere didaktische Methoden sind zum Beispiel Visualisierungsaufgaben, das Erörtern und Präsentieren von inhaltlich parallelen oder zusammenhängenden Kapiteln, sowie die Arbeit mit interkulturellen, historischen und landeskundlichen Themen. Im Hinblick auf die historische Perspektive des Romans sollte es zur Vorarbeit gehören, Schülern im Vorfeld des Lesens gewisse historische Ereignisse zu vermitteln, wie zum Beispiel die Umstände der Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus dem damaligen Schlesien sowie die Hintergründe des Krieges und der Flüchtlingswellen aus Afghanistan. Darauf wird in Kapitel 5.2.2. noch genauer eingegangen.

Daniel Höras Roman erschien unmittelbar im Anschluss an eine Zeit, in der die europäische Debatte um Migration und Asylrecht in den Medien nach der umfassenden europaweiten Flüchtlingswelle in den Jahren 2015/2016 an einem Höhepunkt angelangt war. Die Bevölkerung in Deutschland reagierte auf die, durch den Krieg in Syrien ausgelöste Flüchtlingswelle, mit sowohl „Willkommenskultur“ als auch Fremdenfeindlichkeit, sowie mit

zahlreichen Debatten über den Sinn und Unsinn der europäischen und deutschen Einwanderungs- und Flüchtlingspolitik. Die öffentliche Debatte war und ist bis heute von einer Vielzahl von unterschiedlichen und teilweise auch extremen politischen Haltungen geprägt, die es schwierig für Junge Menschen machen, Stellung zu diesem komplexen Thema zu beziehen. Gleichzeitig wird jedoch erwartet, dass Jugendliche im Laufe ihrer Bildungslaufbahn lernen, an der öffentlichen Debatte teilzuhaben und mitzuwirken. Dies wird im übergeordneten Teil des norwegischen Lehrplans wie folgt vermittelt:

*« [...]Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.[...] Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer.» (Udir., 2020).*

Damit Schüler demokratisches Engagement praktizieren und an gesellschaftspolitischen Diskussionen teilnehmen können, müssen sie zunächst befähigt werden, sich eine Meinung zu bestimmten Themen bilden zu können. Daniel Höras Erzählung „Das Schicksal der Sterne“ gibt Lehrer\*innen Anlass dazu, gesellschaftspolitisch relevante Themen, die didaktisch für das Praktizieren demokratischer Werte geeignet sind, im Unterricht aufzugreifen und gemeinschaftlich zu diskutieren.

Die Arbeit mit den Unterrichtsentwürfen generiert das Erschließen von neuen Lerninhalten durch gemeinschaftliches Lesen, Analysieren, Reflektieren und Diskutieren auf demokratischer Basis. Das bedeutet, daß jede Diskussion über Migration und Einwanderung im Klassenzimmer nach demokratischen Prinzipien geführt werden muss. Sämtliche Meinungen der Schüler, auch extreme oder unausgereifte Meinungen müssen zugelassen und gehört werden. Gleichzeitig müssen Schüler\*innen aber auch, auf der Grundlage der Werte, die im übergeordneten Teil des norwegischen Lehrplans vermittelt werden, zum kritischen Denken angehalten und ermuntert werden. Die gestellten Aufgaben sollen Schülern\*innen keine politische Orientierung in die eine oder andere Richtung, sondern wichtige Kenntnisse und soziokulturelle Perspektive geben. Man kann hoffen, daß die gewonnene Perspektive das Bewusstsein für Kulturunterschiede und ethnozentrische Haltungen schärft. Schüler\*innen sollen realisieren können, daß sensationsgeprägten, polarisierenden Nachrichtenartikeln, wie sie häufig in diversen Medien publiziert werden, oft wichtige Perspektive fehlt und daß diese mit Skepsis zu betrachten sind. Das Lernziel ist erreicht, wenn man Schülern durch

Lerninhalte und Diskussionen auf sowohl menschlicher als auch sachlicher Ebene bewusst machen kann, dass die gesellschaftspolitischen Herausforderungen, die die Zukunft mit sich bringt, nicht einfach sind, daß extreme Haltungen und eine Polarisierung der Gesellschaft jedoch in keinem Fall der Weg in eine tragfähige Zukunft sein können.

Die folgenden Kapitel stellen vier zentrale Themen des Buches, die im Unterricht behandelt werden können, vor. Sämtliche Themen stehen im Zusammenhang mit den Inhalten des Lernziels „interkulturelle Kompetenz“ und sind ein Teil des norwegischen Lernplans. Wie der Begriff „interkulturell“ schon demonstriert, ist „Kultur“ ein wesentlicher Bestandteil dieser Kompetenz. Hofstede & Hofstede bezeichnen Werte als die dauerhaftesten Bestandteile eines jeden kulturellen Systems sowie das Wertesystem als den Kern einer jeden Kultur (Hofstede & Hofstede, 2005, S.15-16). Es wird also nicht überraschend sein, dass die angesprochenen zentralen Themen des Buches auf Werten wie Menschenrechten, Toleranz, Freiheit und Demokratie beruhen. Diese Werte werden auch explizit im übergeordneten Teil des norwegischen Lehrplans erwähnt:

*«Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdier som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten.»* (Utdanningsdirektoratet, 2020)

*«Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd.»* (Udir., 2020)

Die Kapitel 5.2.1. – 5.2.4. beschäftigen sich mit der genaueren Betrachtung und Analyse des Romans „Das Schicksal der Sterne“ (Höra, 2017). Die Analyse soll in erster Linie dazu dienen, den Primärtext und dessen Botschaften besser zu verstehen. Sie wird nach inhaltlichen Themen strukturiert (Kulturunterschiede, Migration in historischer Perspektive, Flüchtlingsschicksale, Rassismus und Diskriminierung), die für die Entwicklung von geeigneten Unterrichtsentwürfen Bedeutung haben. Die in den folgenden Kapiteln vorgestellten Unterrichtsmaterialien wurden durch Kopplung an die, im Lernplan skizzierten Lernziele und grundlegenden Werte, entworfen. Um die inhaltlichen Themen strukturiert darzustellen und um die Lernziele, die mit den Unterrichtsentwürfen verfolgt werden, nicht aus den Augen zu verlieren, werden sie nach Lernzielen und Werten kategorisiert.

## 5.2. Zentrale Themen des Romans

### 5.2.1. **Kulturunterschiede**

Lernziel: *Einsicht in und Verständnis für kulturell unterschiedlich geprägte Gesellschaften und Kommunikationsformen, Perspektivwechsel und Relativierung des eigenen Standpunkts*  
Grundlegender Wert: *Toleranz*

#### Analyse der zentralen Kapitel:

In Daniel Höras Roman stehen sich unterschiedliche Kulturen gegenüber. Während Adib und seine Familie aus Afghanistan kommen, d.h. aus einer vorwiegend kollektivistisch geprägten Kultur stammen, gehört Karl zu einer westlich geprägten, individualistisch geprägten Kultur (Hofstede & Hofstede, 2011, S. 94-143). Die Gegenüberstellung der Kulturen im Roman gibt dem Leser Einsicht in Kulturunterschiede und damit auch mehr Verständnis für die Tragweite der Situation von Migranten, die aus anderen Kulturen stammen. Diese Einsicht lässt sich durch das Diskutieren und Kontrastieren der Merkmale von kollektivistischen und individualistischen Gesellschaften (und wie diese sich äußern) im Klassenzimmer vermitteln.

In kollektivistisch orientierten Gesellschaften steht vor allem das Wohl der Gemeinschaft an erster Stelle. Kinder wachsen in der Regel umgeben von der Großfamilie auf und lernen es, sich als Teil eines „Wir“ zu begreifen (Hofstede & Hofstede, 2011, S. 111). Die Identität und Rolle des Einzelnen ist deswegen stark mit dem sozialen Netzwerk verbunden, das er/sie um sich hat (Hofstede & Hofstede, 2011, S. 110-112) Menschen definieren sich weniger durch ihren Beruf oder durch das, was sie individuell im Arbeitsleben erreichen, sondern durch ihre menschlichen Relationen und ihre Gruppenzugehörigkeit. Je mehr Relationen und je bessere Relationen eine Person besitzt (zum Beispiel kann auch das Verhältnis zum Arbeitgeber ein Verhältnis familiärer Natur werden), desto höher ist deren Ansehen in der Gesellschaft (Hofstede & Hofstede, 2011, S. 128-135, Shogufa Malekyar, 2016, S. 60-62). Der Schwerpunkt der Erziehung von Kindern und Jugendlichen liegt also in der Anpassung der Fertigkeiten und Tugenden, die nötig sind, um ein akzeptables Gruppenmitglied zu sein. Es geht mehr darum zu lernen, *wie* man etwas macht, um der Gesellschaft anzugehören, als darum *was* man macht. (Hofstede & Hofstede, 2001, S. 127-128).

Als zum Beispiel der Vater des Protagonisten Adib als Landesverräter von der Taliban hingerichtet wird, fällt dies, entsprechend den Grundzügen einer kollektivistisch geprägten Kultur, auch auf Adib und den Rest der Familie zurück. Begeht ein Familienmitglied

gesellschaftlich einen Fehler, ist das auch die Verantwortung der zugehörigen Familie, d.h. nicht nur das Familienmitglied, sondern die gesamte Familie wird bestraft. Adib und die Familie müssen, um sich vor der Verfolgung der Taliban zu retten, das Dorf verlassen. Sie können auch nicht beim Onkel in der Hauptstadt Kabul unterkommen, da dies bedeuten würde, dass sie auch den Onkel und dessen Familie gefährden würden (Höra, 2017, S. 30). Adib und seine Familie sind außerhalb Afghanistans plötzlich auf sich allein gestellt und ohne Beistand der Großfamilie, was für sie, die den Kreis der Großfamilie gewöhnt sind, außergewöhnlich sein muss.

Ein weiteres Merkmal kollektivistischer Kulturen ist das Bedürfnis nach Harmonie, vor allem in der Kommunikation, was natürlicherweise mit ständigen, intensiven sozialen Kontakten (wie zum Beispiel in der Großfamilie) einhergeht. (Hofstede&Hofstede&, 2011, S. 111). Direkte Konfrontation oder Unverblümtheit in der Kommunikation (was in Deutschland zum Beispiel ganz normal ist), ist in kollektivistischen Kulturen deswegen meist unüblich und kann als unhöflich aufgefasst werden (Hofstede&Hofstede, 2011, S. 111). So muss Adib eigentlich einen Kulturschock erleben, als er in der neuen Schule in Berlin auf seinen Klassenkameraden Leno trifft, der ihm unverblümt und direkt die Meinung kundtut, daß er als Asylant unerwünscht ist, und doch dorthin zurückgehen soll, wo er herkommt (Höra, 2017, S. 29). Leno und dessen Familie gehören zu einer typisch westlichen Kultur, die das Individuum priorisiert (Hofstede& Hofstede, 2011, S. 118-119). In individualistischen Kulturen, wie zum Beispiel der Deutschen, sorgt der Mensch nur für sich selbst und seine Kernfamilie und Kinder lernen in „Ich“-Begriffen zu denken (Hofsted&Hofstede, 2011, S. 110-119). Die Bedeutung des Einzelnen ist grösser als die der Gesellschaft und das persönliche Anliegen ist deswegen meistens wichtiger als die Relation zu anderen. (Hofstede&Hofstede, 2011, S. 110-119). Seine eigene Meinung zu sagen, wird in dieser Kultur ermutigt (Hofsted&Hofstede, 2011, S. 110-119). Die feindselige Haltung von Leno (und dessen Vater) Adib gegenüber kann also auch als eine Steigerung der genannten Charakteristika aufgefasst werden: Man priorisiert sich selbst und seine Kernfamilie (das Individuum) und fühlt sich durch den Zuzug von Migranten\*innen in seinem individualistischen Werdegang, der auf persönlichen Erfolg ausgerichtet ist, bedroht (Hofstede&Hofstede, 2011, S. 110-119).

Auch Kapitel 8 des Buches demonstriert den Unterschied zwischen kollektivistischen und individualistischen Gesellschaften. Karl besucht das Flüchtlingsheim, um sich bei Adib dafür zu bedanken, daß er ihm sein verlorenes Buch zurückgebracht hat. Er trifft zunächst nur Adibs Mutter Nuria an und versucht ihr einen 50 Euro -Schein zu geben, sozusagen als

Finderlohn für Adib. Nuria weigert sich, das Geld anzunehmen und zeigt sich sogar verärgert (Höra, 2017, S. 52). Der Heimleiterin des Flüchtlingsheims zufolge, ist es beleidigend für Nuria, für diesen kleinen Gefallen Geld anzunehmen (Höra, 2017, S. 52). Hat man Einsicht in Nurias kulturellen Hintergrund, ist das verständlich. Sie ist es gewohnt in einer Gesellschaft zu leben, in der die Gemeinschaft an erster Stelle steht. Warum sollte sie Bezahlung für einen kleinen Gefallen annehmen?

Daniel Höras Roman greift auch eine weitere interkulturelle Thematik auf, die Gegenstand für Diskussionen im Klassenzimmer sein kann. So gibt es in der Geschichte zum Beispiel kulturell bedingte Unterschiede in der Auffassung von alten Menschen. In Kapitel 19 reflektiert Karl (als alter Mann) über Wurm Löcher im Weltall und den Zusammenhang zwischen Wurm Löchern, anderen Dimensionen und dem Leben nach dem Tod. Während Karls Nichte Marie denkt, daß Karl spinnt, hat Adib, trotz seines geringen Alters, Verständnis für Karls Gedanken und kann diese nachvollziehen. (Höra, 2017, S. 148)

Er bringt alten Menschen, also auch seinem Freund Karl, kulturbedingt Respekt entgegen und fasst alte Menschen als klug auf. Er glaubt, dass alte Menschen in die Zukunft sehen können, und nimmt das, was Karl sagt, ernst (Höra, 2017, S. 148). Seine deutsche Freundin, Marie, ist da anderer Meinung und vertritt eine westlich geprägte, pragmatischere Ansicht:

*„Karl findet manchmal nicht mal seine Socken. Wie soll er da in die Zukunft sehen können?“ (Höra, 2017, S. 148).*

Auch in Kapitel 13 wird deutlich, inwieweit sich die kulturelle Auffassung von alten Menschen unterscheiden kann. Zwei Damen sitzen in Berlin vor Karl und Marie im Bus und unterhalten sich lautstark über das Älterwerden.

*“Vierzig werden ist furchtbar, [...] Das ist die Wende zum Ende. [...] Ich würde mich eher umbringen, als alt zu werden, [...]. Dieses schlaffe Fleisch, man baut ab, sieht nicht mehr gut aus, pinkelt sich ein und fällt allen anderen zur Last. [...] Nee, dann lieber tot.“ (Höra, 2017, S. 91)*

Die jungen Frauen diskriminieren mit ihren Aussagen alte Menschen. Alt sein wird als ein unerwünschter Zustand und als ein „Problem“ aufgefasst und dargestellt. Anderen zur Last zu fallen, wird als schlimmer empfunden, als zu sterben.

Karl, ein Senior in seinen Achtzigern, irritiert sich über die Ignoranz des Gesagten.

Die Meinung der beiden jungen Damen spiegelt jedoch die gängige Auffassung des Älterwerdens in einer typisch westlichen, leistungsorientierten Kultur wider. Sie steht in starkem Gegensatz zu Adibs Auffassung von alten Menschen. In kollektivistisch orientierten Kulturen genießen alte Menschen meist Respekt, werden als weise oder sogar hellseherisch gesehen, um Rat gefragt und im Alter von den Nachkommen oft bereitwillig gepflegt (Ulusoy& Gräbel, 2010, Kohls, 2015).

In individualistisch geprägten, leistungsorientierten Gesellschaften, wie Deutschland, verlieren Menschen dagegen meist ihre gesellschaftliche Bedeutung, sobald sie ins Rentenalter kommen. Die Pflege alter Menschen wird zwar auch in Deutschland oft von Familienangehörigen übernommen oder unterstützt, ist aufgrund der gesellschaftlich-kulturellen Orientierung aber keinesfalls als eine Selbstverständlichkeit anzusehen. Viele alte Menschen müssen damit rechnen, im Alter allein zurecht zu kommen oder in ein Pflegeheim zu ziehen, sollte die Gesundheit das selbständige Wohnen nicht mehr zulassen, da die nachfolgende Generation damit beschäftigt ist, ihren eigenen Weg zu gehen (Destatis, 2023).

#### Kapitelübersicht (für Lehrkräfte):

Im Anhang dieser Masterarbeit findet man unter *Anhang 1* eine Übersicht über die Kapitel des Romans, mit denen in der Unterrichtsarbeit im Zusammenhang mit dem Thema *Kulturunterschiede* gearbeitet werden kann.

#### Konkrete Aufgaben für den Unterricht:

Folgende Aufgaben sind Beispiele dafür, wie im Anschluss an das Lesen der betroffenen Kapitel mit dem Thema Kulturunterschiede gearbeitet werden kann. Es ist ein Vorteil, wenn die Schüler\*innen nicht nur die erwähnten Kapitel, sondern einen größeren Teil des Romans kennen. Für sprachlich schwächere Schüler ist es aber ausreichend, wenn sie die betreffenden Textstellen im Zusammenhang mit einer kurzen Zusammenfassung des wesentlichen Inhalts des Romans gelesen haben. Das Lernziel ist es, durch Textarbeit (das sich Erarbeiten und Verstehen der betreffenden Textstellen), durch das Heranziehen von zusätzlichen Informationen, die man in zuverlässigen Quellen im Internet findet, sowie durch gemeinschaftliche Reflexionen und Diskussionen in der Klasse (mit Orientierungshilfe der Lehrkraft) Verständnis für kulturell unterschiedlich geprägte Gesellschaften und Kommunikationsformen zu gewinnen. Schüler sollen durch das Kennenlernen unterschiedlich geprägter Gesellschaftsformen die Einsicht gewinnen, daß der persönliche Standpunkt (auch z. B. der des deutschen Jungen Leno) immer auch einen kulturbedingten Hintergrund hat. Die

gewonnene Einsicht kann dazu führen, daß Schüler\*innen mehr Toleranz für Minoritäten aufbringen. Schüler\*innen können durch die Arbeit mit den folgenden Aufgaben auch ein gesteigertes Bewusstsein dafür bekommen, daß die Art und Weise, wie man miteinander kommuniziert, kulturabhängig ist und daß es sich lohnt, im Aufeinandertreffen mit anderen Kulturen Rücksicht auf unterschiedliche Kommunikationsformen zu nehmen.

### Oppgave 1:

**Tekstarbeid:** Etter at faren til Adib jobbet for tyske soldater, oppfatter Taliban han som forræder og henretter han. Hva slags konsekvenser har det for Adib og familien og hvorfor? (se kapitel 5)

**Undersøk:** Adib og familien lever i Afghanistan i et kollektivistisk orientert samfunn. Bruk nettet og finn ut hva som kjennetegner et kollektivistisk samfunn, i motsetning til et individualistisk samfunn som man finner i Tyskland eller Norge i henhold til samfunn og fellesskap. Finn ut noe om hvordan man kommuniserer i kollektivistiske samfunn. Bruk pålitelige kilder.

**Reflekter og diskuter:** Hvorfor er gutten Adib og resten av familien i stor fare om de blir i Afghanistan? Kunne man også ha funnet seg i en slik situasjon i et land som Norge? Hvorfor/hvorfor ikke?

### Oppgave 2:

**Tekstarbeid:** I kapitel 5 møter Adib Leno, som ikke ønsker han velkommen på skolen. Hva slags holdning har Leno ovenfor Adib? På hvilken måte kommuniserer han med Adib?

**Undersøk:** Leno har vokst opp i Tyskland, et individualistisk preget samfunn. Bruk nettet og finn ut mer om hvordan oppveksten til barn i individualistiske samfunn (som Tyskland eller Norge) er og hva man legger vekt på i oppdragelsen av barn. Hvordan lærer barn å kommunisere i individualistiske samfunn?

**Reflekter og diskuter:** I lys av holdningen man har ovenfor individet og samfunnet i individualistiske samfunn: Hvordan kan den fiendtlige holdningen til Leno og faren ovenfor Adib forklares?

### Oppgave 3:

**Tekstarbeid:** I Kapittel 13 og 19 blir man kjent med to forskjellige holdninger overfor gamle mennesker. Hvordan ser Adib gamle mennesker? Og hvordan ser de to tyske kvinnene på bussen gamle mennesker?

**Undersøk:** Hva slags syn har man på gamle mennesker i kollektivistiske samfunn? Hvordan tar man vare på gamle mennesker? Og hva slags oppfatning har man i den vestlige (individualistiske) verden generelt om det å bli gammel? Hvordan blir eldre mennesker i for eksempel Tyskland ivaretatt? Du kan finne relevant informasjon på følgende nettside:

[Pfleger: Pflegebedürftige in Deutschland - Statistisches Bundesamt \(destatis.de\)](https://www.destatis.de/EN/Themes/Healthcare/Pflegebeduerftige-in-Deutschland.html)

**Reflekter og diskuter:** Hva er den vesentlige forskjellen om man sammenligner kollektivistiske samfunn med individualistiske samfunn ihht. det å se og ivareta gamle mennesker?

Hva tenker du: Hva slags fordeler og ulemper har de forskjellige synspunktene?

### Oppgave 4:

**Oppsummer og vis hva du har lært:** Samarbeid i grupper på tre og lag to tankekart som oppsummerer hva som ofte kjennetegner et kollektivistisk orientert og et individualistisk orientert samfunn i henhold til *betydningen en persons handlinger har på fellesskapet, forholdet familie- individ, eldre mennesker og kommunikasjon.*

## 5.2. Migration in historischer Perspektive

Lernziel: *Historische Perspektive zum Thema Migration; mehr Verständnis für die Situation von Migranten*

Grundlegende Werte: *Toleranz, Menschenrechte*

Analyse der zentralen Kapitel:

In den Kapiteln 4, 6, 9 und auf Seite 77- 82 des Romans erinnert sich der Protagonist Karl retropektiv an die Fluchterfahrung in seiner Kindheit. Die Familie ist ansässig im damaligen Niederschlesien (heute Polen) und muss nach der Kapitulation Deutschlands gegen

Ende des 2. Weltkrieges Eigentum und Heimatort verlassen, um Platz für polnische Siedler zu machen. Russische Soldaten organisieren und überwachen die Umsiedelung, die von Gewalt, Hunger und Durst, Ungewissheit und Angst geprägt ist (Höra, 2017, S. 32-38, 54-57, 77-82). Die Ereignisse im Roman sind fiktiv, haben aber durchaus Ursprung in der Realität. Die niederschlesische Stadt, aus dem Karl stammt, Waldenburg, heißt heute Walbrzych und gehört zu Polen. Gemäß dem Potsdamer Abkommen wurde das Gebiet mit dem Ende des 2. Weltkriegs von der roten Armee besetzt und polnischen Siedlern zugeteilt.

Auf dem Potsdamer Abkommen 1945 beschlossen die alliierten Siegermächte des 2. Weltkriegs politische Grundsätze für Deutschland, das nach dem Ende des Krieges in Besatzungszonen aufgeteilt war (Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung, 2014). Harry S. Truman (USA), Josef Stalin (Sowjetunion) und Winston Churchill (Großbritannien) kamen überein, dass Deutschland entnazifiziert und demokratisiert, dezentralisiert sowie entmilitarisiert werden sollte (BLPB, 2014). Das Land sollte auch Wiedergutmachung für Kriegsschäden in Form von Reparationszahlungen und Demontage von Industrieanlagen leisten (BLPB, 2014). Darüber hinaus wurden umfassende territoriale Veränderungen entschieden. Da die polnische Bevölkerung während des Krieges besonders gelitten hatte, sollten die deutschen Gebiete östlich der Flüsse Oder und Neiße Polen zugesprochen werden. Weitere Gebiete sollten Ungarn und der Tschechoslowakei zugeteilt werden. Die deutsche Bevölkerung, die noch in diesen Gebieten lebte, sollte planmäßig umgesiedelt werden (BLPB, 2014).

Jedoch sind bereits vor und auch nach dem Potsdamer Abkommen Millionen von Menschen aus den genannten östlichen Gebieten vor der Roten Armee geflohen, deportiert worden oder gewaltsam vertrieben worden (BLPB, 2014, LeMo, 2016). Nach historischen Schätzungen gab es in dieser Zeit etwa 12 Millionen deutscher Flüchtlinge, die auf der Suche nach einer neuen Bleibe waren. Die Menschen litten auf ihrer oft wochen- monatelangen Flucht unter Kälte, Hunger und Krankheiten (LeMo, 2016). Es wird geschätzt, daß während der Vertreibung und Umsiedelung zwischen 400 000 bis 2 Millionen Menschen ums Leben kamen (LeMo, 2016). Die folgende Karte gibt einen Überblick über die Flüchtlingsströme aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten Ostpreußen, Ober- und Niederschlesien (innerhalb der Grenzen des damaligen Deutschen Reichs), sowie aus deutschsprachigen Gebieten der Sowjetunion, Polens, der Tschechoslowakei (Sudentendeutsche), Ungarns, sowie Rumäniens.



Übersicht über deutsche Flüchtlinge und Vertriebene 1944/45 (LeMo, 2016)

Die beschriebene Flucht des Protagonisten Karl in Höras Roman kann demnach tatsächlich, wie im Roman geschildert, stattgefunden haben.

In den Kapiteln 7 und 10, sowie auf den Seiten 85- 89 und 108- 111 wird parallel die Fluchtgeschichte des Protagonisten Adib erzählt, eines afghanischen Jungen, der Afghanistan verlassen muss, da sein Vater als Übersetzer für aus Deutschland stationierte Soldaten\*innen tätig war und deswegen als Verräter hingerichtet wird, als die Taliban wieder an Macht gewinnt. Um einem ähnlichen Schicksal zu entgehen, ist die Familie dazu gezwungen, unter turbulenten Umständen das Land zu verlassen (Höra, 2017, S. 40). Es ist denkbar, dass es vergleichbare Schicksale wie das von Adib in der Realität oft gegeben hat und immer noch gibt. Um mehr Verständnis für das Ausmaß der Situation von afghanischen Flüchtlingen zu bekommen, ist es sinnvoll, die jüngere Geschichte des Landes ein wenig näher zu betrachten.

Afghanistan hat historisch gesehen eine lange Bürgerkriegsgeschichte, die von politischen Unruhen und Machtkämpfen zwischen unterschiedlichen ethnischen Volksgruppen (Stämmen) mit unterschiedlichen religiösen Glaubensrichtungen geprägt ist. Schon im 18.

und 19. Jahrhundert hatte das Land mit Imperialismus von zwei Seiten (durch Russland und Großbritannien) zu kämpfen (Wilde, 2018). Die heutigen Grenzen des Landes sind auf koloniale Interventionen des 19. Jahrhunderts zurückzuführen (Wilde, 2018). Die ursprünglich vorherrschende Monarchie in Afghanistan ging zu Ende, als Mohammed Daud Khan einen Militärputsch beging (1973), den König des Landes stürzte und sich zum Präsidenten ernennen ließ (Wilde, 2018). Nur wenige Jahre später ergriff die kommunistische Partei Afghanistans die Macht im Land. Geplante Landreformen der neuen Regierung sorgten für Unruhen und bürgerkriegsähnliche Zustände, bis die Sowjetunion 1979 durch militärische Präsenz in die Politik des Landes eingriff, um ihren kommunistischen Einfluss zu sichern (Wilde, 2018). Während sowjetische Truppen Afghanistan militärisch kontrollierten, erstarkte die islamistisch geprägte Gegenbewegung der Mujahedin, die von den USA, Pakistan sowie Saudi-Arabien ökonomisch unterstützt wurde (Wilde, 2018). Diese Internationalisierung des Konflikts hatte verheerende Folgen für das Land: Die physische und staatliche Infrastruktur des Landes wurde zerstört und geschätzt eine Million Menschen (Afghanen) starben und 8,5 Millionen Afghanen wurden zu Flüchtlingen (Wilde, 2018).

Bis 2011/12 war Afghanistan jahrzehntelang das Hauptherkunftsland im globalen Fluchtgeschehen (Wilde, 2018).

Das Resultat war eine Verlagerung der Machtverhältnisse im Land. Der Abzug der sowjetischen Truppen 1989 führte schließlich zu einem dreizehn Jahre langen Bürgerkrieg, in dem unterschiedliche Volkgruppen und Stämme (mit ihren jeweiligen Unterstützern in angrenzenden Ländern) um die Macht in Afghanistan kämpften (Wilde, 2018). Während dieser Zeit erstarkten die militanten, islamisch- fundamentalistischen Gruppierungen, wie die Taliban und die Al-Kaida (Wilde, 2018). Die Taliban eroberte schrittweise das Land, nahm 1996 die Hauptstadt Kabul ein und hatte im Jahr 2000 die Kontrolle über einen Großteil des Landes. Nach den Terroranschlägen in den USA am 11. September 2001, begann die USA mit der Unterstützung der internationalen Gemeinschaft (NATO) den „*war on terror*“ (Wilde, 2018). Der Krieg in Afghanistan zwischen den USA, der NATO und der Taliban- feindlichen Nordallianz auf der einen Seite und der islamistischen Taliban und deren Unterstützern auf der anderen Seite sollte 20 Jahre dauern. Weder der wiederholte Versuch der Etablierung von Wahlen in Afghanistan noch eine Truppenaufstockung der amerikanischen Streikkräfte, oder eine verstärkte Wiederaufbauhilfe ländlicher Gebiete, hatte einen Effekt auf die kriegerischen Zustände innerhalb des Landes. (Wilde, 2018).

Das Land war und ist, aufgrund von jahrzehntelangem Bürgerkrieg und Einmischung durch externe Mächte, zutiefst gespalten und fragmentiert und funktioniert auf der Basis von Strukturen, die von Kriegsökonomie beherrscht sind (Verkauf und Erhaltung von Sicherheit/ Unsicherheit durch bestimmte Milizen oder Kommandanten von Bestimmten Gruppierungen/Volksstämmen, sowie die Ausbeutung und das Schmuggeln von natürlichen Ressourcen) (Wilde, 2018). Der jahrzehntelange Krieg hinterlässt das Land mit zerstörter Infrastruktur, Armut, Hungersnot und einer hohen Mütter- und Kindersterblichkeit (Médecins sans frontières, 2023, Stoll, 2022).

Mit dem Abzug aller US-amerikanischen Truppen aus Afghanistan im August 2021, kam es 2021 zu einer erneuten Machtergreifung durch die Taliban. Auf der Internetseite der SFH (Schweizerische Flüchtlingshilfe, 2022) kann man lesen, wie prekär die Lage für „Kollaborateure des Westens“ oder Personen mit „westlichem Verhalten“ in Afghanistan zwischen 2009 und 2020 (schon lange vor der Machtübernahme) war. In dieser Zeit eroberte die Taliban schrittweise bestimmte Gebiete Afghanistans. In einer Reportage für den ZDF (Zweites Deutsches Fernsehen) von 2022 wird über die Gefahr berichtet, die sowohl afghanischen Ortskräften als auch Helfern afghanischer Ortskräfte droht, die es nicht schaffen, sich zu verstecken oder das Land zu verlassen (Stoll, 2022). Die Taliban verfolgte im Laufe der zunehmenden Machtübernahme in den Jahren zwischen 2009-2021 alle, die eine Berührung oder Zusammenarbeit mit den Kräften der NATO oder den amerikanischen Streitkräften in Afghanistan hatten (Stoll, 2022). In diesem Zeitraum versuchten viele der Betroffenen das Land zu verlassen, um über den Iran, die Türkei, sowie die Mittelmeerroute bzw. die Balkanroute nach Europa zu gelangen. Die folgende Karte gibt einen Überblick über den gebräuchlichsten Fluchtweg von Afghanistan nach Deutschland (Ronzheimer et al, 2021):



(Quelle: info.BILD.de), (Ronzheimer et al, 2021)

Wie man auf der Karte sehen kann, gibt es neben den Binnenflüchtlingen innerhalb Afghanistans auch zahlreiche Flüchtlinge, die in die angrenzenden Länder Pakistan sowie den Iran fliehen. Lediglich ein Teil der Flüchtlinge flieht (angegeben für das Jahr 2020) nach Europa.

Mit der erneuten politischen Machtübernahme der Taliban im August 2021 spitzte sich die Situation abermals zu (SFH, 2022). Zu dieser Zeit informierte auch das deutsche BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) auf seiner Internet-Seite über die notwendige Aufnahme von ehemaligen Ortskräften und anderen gefährdeten Personen aus Afghanistan (BAMF, 2021).

Die Geschichte des Protagonisten Adib in Höras Roman ist demnach hochaktuell und hat einen deutlichen Bezug zum realen Leben.

Betrachtet man die historischen Hintergründe der Vertreibung der ortsansässigen Menschen aus dem ehemaligen Schlesien, sowie die Hintergründe der Flucht von Menschen aus Afghanistan, wird deutlich, wie abhängig man als Mensch von unberechenbaren politischen Systemen ist, die sich schnell verändern. Augenscheinlich haben weder Karl (der zu Zeit der Flucht ein Junge im Teenageralter ist) noch Adib (der zu Beginn der Flucht ebenfalls nur ein Kind ist) Einfluss auf ihre Lage. Ihre Familien sind Situationen preisgegeben, die sie nicht oder nur geringfügig beeinflussen können. Während die Mutter von Karl keine andere Wahl hat, als sich dem Flüchtlingszug aus Schlesien anzuschließen, da sie gewaltsam enteignet wird

und die Wohnung im Rahmen der Umsiedelung von einer polnischen Familie bezogen werden soll, muss die Mutter von Karl das Land verlassen, um der Taliban zu entkommen und das eigene Überleben sowie das ihrer Kinder zu sichern. Die Parallelen der beiden Geschichten des Romans zeigen, daß Migration durch unvorhersehbare politische Ereignisse entsteht, denen die meisten Menschen nichts entgegenzusetzen haben. Jeder kann sich plötzlich in einer ähnlichen Situation wiederfinden. Das untermauert auch die jüngste politische Entwicklung in Europa: Der Krieg in der Ukraine mit damit einhergehenden Flüchtlingsströmen. Das Weitervermitteln der wesentlichen Kenntnisse über die geschichtlichen Hintergründe der Situationen der Protagonisten des Romans soll Schülern wichtige historische Perspektive geben und kann dazu beitragen, das Thema Migration mit mehr Einsicht, Toleranz und Empathie zu betrachten.

#### Kapitelübersicht (für Lehrkräfte):

Die Kapitelübersicht im *Anhang 2* dieser Masteraufgabe kann bei der Unterrichtsvorbereitung für sowohl dieses Thema (Migration in historischer Perspektive) als auch für das Thema Fluchtschicksale (siehe Kapitel 5.2.3.) angewendet werden, um sich einen Überblick über die thematisch relevanten Kapitel des Romans zu verschaffen.

#### Konkrete Aufgaben für den Unterricht:

Im Zusammenhang mit dem Lesen und Verstehen der angeführten Textstellen wird mit den folgenden Beispielaufgaben das Lernziel *Migration in historischer Perspektive* verfolgt. Schüler\*innen sollen sich historisches Wissen über die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus dem damaligen Schlesien, sowie grundlegende Kenntnisse über die Geschichte Afghanistans aneignen. Mit der gewonnenen Perspektive sollen sie die Fluchtgeschichte des jungen Protagonisten Karl und dessen Familie im Jahr 1945 mit der Fluchtgeschichte von Adibs Familie aus Afghanistan in der heutigen Zeit vergleichen. Durch die Parallelen der Geschichten werden Schüler\*innen nicht nur mit den Werten *grundlegende Menschenrechte* und *Toleranz* konfrontiert, sondern können auch ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass es Migration im Laufe der Geschichte immer gegeben hat und durch unvorhergesehene politische Ereignisse immer wieder geben wird. Diese Erkenntnis kann auch durch aktuelle Nachrichtenartikel über die Flüchtlingssituation von ukrainischen und/oder russischen Familien als Lernmaterial im Unterricht untermauert werden (siehe *Oppgave 3*).

### Oppgave 1:

**Tekstarbeid:** Les kapitel 6 (s. 32) i romanen. Slå opp ukjente ord for å forstå hele teksten.

**Undersøk:** Bruk nettet og finn ut mer om hva som skjedde med den tyske delstaten Schlesien og befolkningen i Schlesien etter 2. Verdenskrig (før 2. verdenskrig var byen Waldenburg lokalisert i Schlesien, i dag heter byen Walbrzych og befinner seg i Polen). Ta notater.

Bruk kartet som viser grensene til Tyskland før og etter 2. Verdenskrig og forklar: Hvordan forandret grensene til Tyskland seg etter 2.VK? [LeMO-Objekt: Didaktische Karte "Deutsche Flüchtlinge und Vertriebene" \(hdg.de\)](#) Hvor mange mennesker ble fordrevet? Hvor hen flyktet de?

**Reflekter og diskuter:** Hvilke hendelser førte til at Karl og familien var tvunget til å forlate hjemmet i Waldenburg for godt? Hadde de noe valg? Hvor hen flyktet de?

### Oppgave 2:

**Tekstarbeid sammen med en læringspartner:** Les kapitel 9 til hverandre. Slå opp ukjente ord og samarbeid for å forstå innholdet.

**Undersøk:** Bruk nettet og finn ut mer om den politiske situasjonen i Afghanistan i årene 2001- 2020 (Adibs flukt finner trolig sted en gang mellom 2013-2015). Ta notater.

**Reflekter og diskuter:** Hvilke politiske utviklinger/forandringer førte til at Adib og familien måtte flykte fra Afghanistan? Hva hadde trolig skjedd med Adib og familien om de ikke hadde flyktet?

### Oppgave 3:

**Undersøk:** Finn en aktuell nyhetsartikkel (på norsk eller tysk) som handler om en individuell flyktnings historie fra Ukraina. Les artikkelen og ta notater: Hva slags hendelser og hvilke forhold førte til at personen/familien er på flukt nå? Hva tenker du: Hva slags utfordringer kommer personen/familien til å møte i mottakslandet i henhold til språk og kultur?

**Reflekter:** Hva slags paralleller finnes det mellom nyhetsartikkelen du valgte og historiene til Karl og Adib? Lag en presentasjon til dine medelever på tysk som forteller om personene/familien i artikkelen du valgte og om parallellene du kom frem til.

(Lösungsvorschläge siehe *Anhang 2*)

### 5.2.3 Flüchtlingschicksale

Lernziel: *Einsicht in und Kenntnisse über Migration*

Grundlegende Werte: *Menschenrechte, Demokratie und  
Mitbürgerschaft, Toleranz*

#### Analyse der zentralen Kapitel:

Auch das Thema Flüchtlingschicksale im Zusammenhang mit den Werten *grundlegende Menschenrechte* sowie *Demokratie und Mitbürgerschaft*, die im übergeordneten Teil des norwegischen Lehrplans mehrfach erwähnt werden, kann eines der zentralen Themen für das Klassenzimmer sein. Dazu lesen die Schüler\*innen die Kapitel 6, 9 und 11, sowie 7, 10, 12 und 15 (von den Fluchterfahrungen von Karl und Adib), die schon in Kapitel 5.2.2. angeführt werden und analysieren und reflektieren über deren Inhalt im Hinblick auf Parallelen und Unterschiede. Obwohl der Protagonist Karl seine Fluchterfahrungen in den Jahren 1944/45 in Kriegszeiten (d.h. in einem Ausnahmezustand) macht, gibt es zahlreiche Parallelen und Ähnlichkeiten zu den Erfahrungen, die Adib bei seiner Flucht von Afghanistan nach Europa in unserer heutigen Zeit macht.

Die russische Besatzungsmacht in Schlesien veranlasst die Zwangsaussiedelung der betroffenen Bürger, die zunächst tagelang ohne Versorgung mit Wasser oder Lebensmitteln unter offenem Himmel auf dem Sportplatz ausharren müssen, bevor sie unter menschenunwürdigen Verhältnissen in Viehwaggons gepfercht und ins Ungewisse

transportiert werden (Höra, 2017, S. 32-39). Sie leiden unter Angst, Hunger und Durst. Familien werden getrennt und Frauen und junge Mädchen befinden sich in ständiger Gefahr vergewaltigt zu werden. Tote werden nicht beerdigt, sondern aus dem Zug geworfen (Höra, 2017, S. 54-57, S. 77-78).

Adib, in unserer heutigen Zeit, ergeht es nicht unähnlich wie Karl, obwohl Adib sich auf seinem Fluchtweg in der Türkei, Griechenland, Österreich und Deutschland keineswegs in Ländern aufhält, in denen Krieg herrscht. In Kapitel 10 demonstriert Adibs Geschichte wie die „Arbeit“ der Schlepper vor sich geht, die die Notsituation der Flüchtlinge ausnützen. Die Flüchtenden sind unzuverlässigen Personen ausgeliefert, die mit der Situation der Flüchtenden Geschäfte machen. Sie nehmen zum Beispiel keine Rücksicht darauf, daß Familien den Wunsch haben zusammenzubleiben und die Versorgung ist unterwegs so schlecht, dass Adibs Mutter um Lebensmittel betteln muss, was sie in bedrohliche Situationen bringt (Höra, 2017, S. 84-89). Unterkünfte unterwegs sind entweder nicht vorhanden oder in so schlechtem Zustand, dass sich Adib und seine Familie wie menschlicher Müll behandelt fühlen (Höra, 2017, S. 134-144). Adib und seine Familie sind, ebenso wie Karl und dessen Familie, vom Wohlwollen und der Hilfe einzelner Menschen abhängig, um sich zuletzt in Deutschland mit einem einigermaßen menschenwürdigen Leben etablieren zu können (Höra, 2017).

Während der Arbeit mit den genannten Kapiteln kann man (gemäß dem Lehrplan) Werte wie grundlegende Menschenrechte, Freiheit und Demokratie und Mitbürgerschaft aufgreifen und Schüler\*innen dazu ermuntern, diese mit Bezug auf das Gelesene zu diskutieren.

Schüler\*innen in Norwegen scheinen oft der Ansicht zu sein, daß grundlegende Menschenrechte, sowie Werte wie Freiheit und Demokratie in Europa eine Selbstverständlichkeit sind. Lernziel ist es, den Schülern\*innen das Bewusstsein zu vermitteln, dass die Gültigkeit von Werten wie Freiheit oder grundlegenden Menschenrechten und Demokratie, wie man sie in europäischen Ländern überall voraussetzt, keineswegs als gegeben anzusehen ist, sondern dass man sich für diese und deren Erhaltung einsetzen muss (Dembour, 2010).

Die folgenden Unterrichtsaufgaben werden durch den, im vergangenen Jahr (2022) auf Netflix publizierten Film „The Swimmers“ von Regisseur Sally El Hosaini ergänzt. Er eignet sich als zusätzliches, ausfüllendes Unterrichtsmaterial, da er von der authentischen Fluchtgeschichte zweier Schwestern erzählt, die 2015 aus dem kriegsbetroffenen Damaskus in Syrien nach Berlin flüchteten. Die Geschichte weist zahlreiche Parallelen zu den Geschichten

von Karl und Adib auf und gibt auch Einblicke in die deutsche Migrationspolitik der vergangenen Jahre.

Kapitelübersicht (für Lehrkräfte):

Siehe Kapitelübersicht im Anhang dieser Masteraufgabe (Migration in historischer Perspektive; *Anhang 2*)

Konkrete Aufgaben für den Unterricht:

**Oppgave 1 (du må ha lest kapitlene 6, 7, 9, 10, 11 og 12; samarbeid i grupper på tre-fire):**

Lag en plakat med en oversikt som presenterer fluktruten til Adib fra Afghanistan til Berlin. Hvor oppholder han seg og hvor lenge? Hvordan kommer han seg fra et sted til et annet? Hvordan blir han mottatt og behandlet som flyktning på de forskjellige stedene? Hvem møter han og hva slags rolle spiller personene for Adib? Lag et tilsvarende plakat for fluktruten til Karl og familien fra Schlesien til Berlin.

### Oppgave 2:

Bruk oversikten og resultatene av oppgave 1 til å lage en tabell med stikkord som viser både paralleller og ulikheter av de to flukthistoriene.

**Reflekter og diskuter:** Hva tenker du: Hva gjør flukten og det protagonistene (Karl og Adib) opplever under flukten med karakterene? Inkluder også følgende karakterer i din vurdering: Moren til Karl, søsteren til Karl, moren til Adib, Farid (storebror til Adib). Presenter dine resultater i en presentasjon til klassen din.

### Oppgave 3:

I forkant av arbeidet med oppgave 3 ser klassen på filmen «The Swimmers» fra regissør Sarah El Hosaini.

Etter å ha sett filmen: Noter det du husker om flukthistorien til de to søstre.

**Reflekter og diskuter:** Hva slags paralleller og forskjeller finnes det mellom historien til de to søstre fra Syria og historien til Adib?

(Lösungsvorschläge siehe *Anhang 2*.)

#### 5.2.4. Rassismus und Diskriminierung

Lernziele: *Einsicht in Stereotypen, Vorurteile sowie Ethnozentrismus, Perspektivwechsel und Relativierung des eigenen Standpunkts*

Grundlegende Werte: *Menschenrechte, Freiheit, Demokratie und Mitbürgerschaft*

#### Analyse der zentralen Kapitel:

In Kapitel 11 macht Adib Bekanntschaft mit Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit. Obwohl Mildred, Karls ältere Nachbarin, Adib als hilfsbereit kennengelernt hat (Adib klärt Mildred darüber auf, dass Karl mit dem Krankenwagen geholt wurde und gibt das von Karl verlorene Buch bei ihr ab), ist sie voreingenommen und versucht, ihn bei Karl schlecht zu machen, als Karl den Kontakt zu Adib pflegen will und ihn zu sich nach Hause einladen möchte.

*„Du kennst doch diesen Jungen gar nicht. Was, wenn er dich ausraubt? [...] Du hast doch jetzt auch ein junges Mädchen in deiner Obhut. Vielleicht denkt der Junge, du willst ihn mit Marie verkuppeln. Die heiraten doch da unten schon mit zwölf.“* (Höra, 2017, S. 72)

Auch in Kapitel 5 und 16 muss Adib Erfahrungen mit Rassismus machen. Sein Mitschüler Leno soll Adibs Pate an der Schule sein, worüber Leno, der offensichtlich eine fremdenfeindliche Haltung von zuhause mitbringt, nicht begeistert ist:

*„Der dämliche Habermann hat mich dazu gezwungen. Ich weiß sowieso nicht, was ihr hier wollt. Warum bist du nicht in deinem Land geblieben? [...] Hat er recht, dein Alter. Alles toll hier. Wirst du schon merken. Mein Vater sagt übrigens, dass jeder da bleiben sollte, wo er hingehört. [...]“*(Höra, 2017, S. 29)

Leno beleidigt auch Marie, die Nichte von Karl und Adibs Freundin, in der Schule als „Moslemflittchen“ (Höra, 2017, S. 114). Als Adib der Geduldsfaden reißt und er Leno tätlich angreift, wird er von der Schule für eine gewisse Zeit suspendiert, sowie von Lenos Eltern angezeigt (Höra, 2017, S.115, 131). Die Anzeige gegen Adib wird zuletzt nur aufgrund der Hilfe von Karl fallen gelassen. Gegen Ende der Erzählung wird Adib sogar des versuchten Terroranschlags bezichtigt, weil Leno einen tickenden Wecker in Adibs Schultasche platziert. Die Schule wird evakuiert und die Sprengstoffexperten der Bundeswehr rücken an. Adib wird verdächtigt und verhört. Nur aufgrund des Hausmeisters, der bezeugen kann, dass Leno den Wecker in Adibs Tasche gelegt hatte, löst sich Adibs schwierige Situation. (Höra, 2017, S. 239-240)

Auch während seiner Flucht muss Adib wiederholt Vorurteile und Rassismus erfahren, wie zum Beispiel in Griechenland, wo Christos, der Lehrjunge der Bäckerei, wo Adib arbeitet, ihm das Leben schwer macht, indem er ihn als faulen Terroristen bezeichnet:

*„Lern erst mal richtig Griechisch, [...]. Verdammte Araber, kaum seid ihr hier, geht alles kaputt. [...] Los, schneller Araber. Bist es nicht gewöhnt, hart zu arbeiten, was? Ihr könnt ja nur betteln und euch mit Bomben in die Luft jagen. [...] Na, was willst du jetzt machen? Wenn du Ärger machst, ist hier ganz schnell die Polizei und bringt dich zurück zu deinen Kamelen. [...] Scheiss Terrorist, [...]. Irgendwann kriegen wir dich. Sieh lieber zu, dass du dich in dein eigenes Land verpisst.“* (Höra, 2017, S. 162-164)

Adib wird in Griechenland zuletzt tötlich überfallen, als „Scheiss Kanake“ beschimpft und zusammengeschlagen, so daß er mit schweren Verletzungen im Krankenhaus behandelt werden muss (Kapitel 21). (Höra, 2017, S.166-167) Christos versucht auch Adib bei seinem Arbeitgeber, dem Bäcker Dimitrios, schlecht zu machen:

„Warum lässt du den für dich arbeiten? Es gibt genug ordentliche Griechen, die keine Arbeit haben. Ist dir dein eigenes Volk egal?“ (Höra, 2017, S. 164)

Christos hat offenbar Angst davor, dass Einwanderer zu einer Konkurrenz auf dem heimischen Arbeitsmarkt werden. Er sieht sie somit als eine Gefahr für die eigene Lebensgrundlage. Ähnliche Argumente kann man in der europäischen Einwanderungsdebatte wiederholt vom rechten Flügel in der Politik oder als Lehrer\*in von einzelnen Schülern\*innen im Klassenzimmer hören: Warum Flüchtlinge aufnehmen und sie auf dem lokalen Arbeitsmarkt zulassen, wenn es genug Einheimische gibt, die Arbeit und Hilfe benötigen? Daniel Höras Roman führt uns durch Adibs Geschichte das menschliche und ethische Dilemma dieser Debatte vor Augen. Soll man Menschen, die keine Alternative außer der Flucht aus dem Heimatland haben und die über keinerlei unterstützendes Netzwerk vor Ort verfügen, die Unterstützung verweigern? Die parallel erzählte Fluchtgeschichte Karls von der Vertreibung aus Schlesien soll den Lesern\*innen Perspektive geben und vor Augen führen, dass menschliche Tragödien, wie Flucht und Vertreibung jeden treffen können und nicht nur das Los bestimmter Ethnizitäten sind. In Höras Erzählung wird auch deutlich, dass Adib und seine Familie die Flucht nach Deutschland wahrscheinlich nie geschafft hätten, hätten Einzelpersonen, wie zum Beispiel Dimitrios, der griechische Bäcker, sie nicht unterstützt (Höra, 2017, S. 164, S. 181).

Eine vergleichbare Fremdenfeindlichkeit muss auch Karl erfahren, als er mit seiner Familie auf der Flucht aus Schlesien ist. Zu Beginn der Vertreibung macht sich Karl mit seiner Familie, wie angewiesen, auf den Weg zum Sportplatz, um dort auf weitere Anweisungen der russischen Soldaten zu warten. Unterwegs werden sie von am Straßenrand stehenden Soldaten und polnischen Einwohnern der Stadt, drangsaliert. (Höra, 2017, S. 33).

*„Menschen, mit denen sie bis vor ein paar Tagen noch friedlich zusammengelebt hatten. Jetzt schwangen einige von diesen Menschen Peitschen oder Gürtel, um die Deutschen zu verjagen. Karls Mutter wurde von einer Frau bespuckt und beschimpft.“* (Höra, 2017, S.33)

Während der Flucht muss Karl erfahren, daß Hilfe eher bei anderen Flüchtlingen in der gleichen Situation zu bekommen ist, als von lokal Ansässigen:

*„Als sie einmal in einem kleinen Ort um Essen bettelten, wurden ihnen die Türen vor der Nase zugeschlagen. „Wir wollen hier keine Polacken“, hiess es. [...] Sie bedankten sich und machten von da einen Bogen um die Ortschaften. Lieber bettelten sie bei anderen Flüchtlingen [...].“* (Höra, 2017, S. 211)

Als Karl in Berlin beschließt, mit seiner Freundin Emmi und seiner Schwester zusammenzuwohnen, sorgt das für Reaktionen von Seiten der anderen Hausbewohner (Höra, 2017, S. 226):

*„Man redete eh schlecht über sie, weil sie Flüchtlinge aus dem Osten und keine richtigen Deutschen waren. Einmal fanden sie das Wort „Flüchtlingspack“ and die Wohnungstür geschmiert.“* (Höra, 2017, S. 226)

Karl und seine Familie werden in Deutschland also nicht als zugehörig, sondern als „Flüchtlingspack“ und „Polacken“ gesehen, obwohl sie eigentlich Deutsche sind und aus eben diesem Grund gegen Ende des Krieges aus Schlesien vertrieben werden. Die nicht lange zuvor noch vorherrschende patriotisch- nationalsozialistische Überzeugung der einheimischen Bevölkerung ist also innerhalb kürzester Zeit in Feinseligkeit gegenüber Landsleuten umgeschlagen. Die genannten Textstellen demonstrieren, dass nicht nur Politik unbeständig ist, sondern daß auch Menschen unbeständig sind und daß es Ethnozentrismus und Fremdenfeindlichkeit in allen möglichen Varianten gibt.

Auch als alter Mann hat Karl Gedanken, die durchaus menschlich sind, für die er sich jedoch unmittelbar danach schämt. Als Marie, seine Nichte, vorschlägt, dass Adib und seine Familie doch in die freie Wohnung in Karls Haus einziehen könnten, macht er sich Gedanken darüber, was wohl die anderen deutschen Familien davon halten könnten, daß eine fremdländische Familie ins Haus einzieht, und das auf seine Initiative hin. (Höra, 2017, S. 193) Sein bürgerliches Ansehen in der Nachbarschaft und das, was andere von ihm denken könnten, ist ihm für einen kurzen Augenblick wichtiger als das Wohlergehen seines Freundes und dessen Familie.

### Kapitelübersicht (für Lehrkräfte):

Siehe Kapitelübersicht im Anhang dieser Masteraufgabe (*Anhang 3*).

### Konkrete Aufgaben für den Unterricht zum Thema „Rassismus und Diskriminierung“ (Arbeit in Gruppen):

#### **Oppgave 1:**

**Tekstarbeid:** Les kapitlene 11, 5, 16 og 21 og svar på følgende spørsmål (ta notater mens du leser):

Hva slags erfaringer gjør Adib i Tyskland i møtet med Mildred (naboen til Karl) og Leno (klassekameraten)?

Hva slags erfaringer gjør Adib med Christos mens han jobber i bakeriet i Hellas?

#### **Reflekter og diskuter:**

Hva tenker du er årsaken til at Mildred har sine forbehold angående Adib? Og hvorfor tror du at Leno og Christos diskriminerer Adib? Hva er det de trolig er redde for? Hva tenker du: Er redselen deres rimelig? Hvorfor/hvorfor ikke?

#### **Oppgave 2:**

**Tekstarbeid:** Les kapitlene 6, 29 og 31 og svar på følgende spørsmål (ta notater mens du leser):

Kva slags erfaringer gjør Karl og familien med befolkningen i hjembyen i løpet av tvangsutflyttingen? Hva slags erfaringer gjør de generelt med folk de møter under flukten til Berlin (i henhold til mat og forsyninger) og med naboene i Berlin?

#### **Reflekter og diskuter:**

På veien til Berlin blir Karl og familien kalt for både «Polacken» og «Flüchtlingspack». Hva betyr det? Hva tenker du: Hvorfor har folk de møter i Tyskland en negativ holdning ovenfor Karl og familien, til tross for at de er tyskere?

**Oppgave 3: Skriftlig refleksjonsoppgave på norsk. Bruk konkrete teksthenvisninger med sidetall.**

Sammenlign erfaringene Karl gjør på flukten fra Waldenburg til Berlin med erfaringene Adib gjør i Hellas og Tyskland. Hva slags paralleller kan du se? Hva slags konklusjoner kan du trekke i henhold til fordommer, etnosentrisme og fremmedfrykt?

(Lösungsvorschläge siehe *Anhang 3*.)

## **6. Zusammenfassung und Konklusion**

In dieser Masteraufgabe wurde versucht zu zeigen, wie man den Roman „Das Schicksal der Sterne“ von Daniel Höra im DaF- Unterricht (Deutsch Niveau 2) mit dem Lernziel *interkulturelle Bildung* einsetzen kann. Neuere gesellschaftspolitische und bildungspolitische Entwicklungen weisen darauf hin, daß die herkömmliche Art und Weise den Fremdsprachenunterricht zu gestalten nicht mehr zeitgemäß ist. Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte, die Globalisierung, Europäisierung, Digitalisierung sowie umfassende Flüchtlingsbewegungen mit damit einhergehenden Herausforderungen und gesellschaftlicher Polarisierung umfassen, sollte der Schwerpunkt des Unterrichts nicht mehr nur auf dem Erreichen von praktischer Kompetenz der Zielsprache liegen. Dagegen sollte der Schwerpunkt des Unterrichts mehr auf rezeptiven Sprachfertigkeiten und ganzheitlicher Bildung liegen. Angesichts der Herausforderungen, denen sich Länder in Europa in den kommenden Jahrzehnten stellen werden müssen, muss zeitgerechte, interkulturelle Bildung auch Berührung mit den Kulturen der bedeutendsten Einwandererländer Deutschlands umfassen. Das Erarbeiten von einem Bewusstsein für Kulturunterschiede und Werten wie Demokratie und Mitbürgerschaft, Toleranz, Menschenrechten und Freiheit sollte im Unterricht einen höheren Stellenwert einnehmen. Schüler\*innen sollen im Rahmen ihrer Schulbildung auch mit aktuellen gesellschaftlichen Themen in Berührung kommen und eine sichere Arena bekommen, in der Demokratie praktisch gelebt wird und in der sie sich durch gemeinschaftlichen Austausch und Diskussionen eine Meinung bilden können. Legt man im Sprachenunterricht mehr Wert auf rezeptive Fertigkeiten wie zum Beispiel Lesekompetenz, kann ausgewählte Literatur als Unterrichtsmaterial interessanten Inhalt und Anlass zu Reflexion und Diskussion im

Klassenzimmer liefern. Das demokratische Zulassen von unterschiedlichen Meinungen und der gemeinschaftliche Austausch mit Orientierungshilfe der Lehrkraft ist dabei von großer Bedeutung. Vielleicht kann diese Verlagerung des Schwerpunkts im Fremdsprachenunterricht auch ein Gegengewicht zur Entwicklung von extremen Haltungen sein, die zu Polarisierung und Radikalisierung führen.

## Literaturverzeichnis:

### Primärliteratur:

Höra, D., (2017). *Das Schicksal der Sterne*. München: ArsEdition.

### Sekundärliteratur:

- Back, M., Echterhoff, G., Müller, O., Pollack, D., & Schlipphak, B., (2021). *Von Verteidigern und Entdeckern: Ein Identitätskonflikt um Zugehörigkeit und Bedrohung. Working Report*. Zentrum für Wissenschaftskommunikation Exzellenzcluster „Religion und Politik“, Universität Münster, 1-63. <https://dx.doi.org/10.17879/97049506223>
- Barstad, G. E., Bredesen Opset, B. & Nesje Vestli, E., (2022): *Fortellinger om Migrasjon. Skandinavisk, tysk-, fransk- og spanskpråklig samtids litteratur*. Universitetsforlaget.
- Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung, (April, 2014). *Potsdamer Abkommen*. Abgerufen am 20.01.23 auf [Potsdamer Abkommen | Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung \(politische-bildung-brandenburg.de\)](https://www.brandenburg.de/brandenburgische-landeszentrale-fuer-politische-bildung)
- Broszinsky- Schwabe, E., (2011). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse- Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, (2021). *Aufnahme ehemaliger Ortskräfte und gefährdeter Personen aus Afghanistan*. Abgerufen am 03.12.22 auf [BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge - Aufnahme afghanischer Ortskräfte](https://www.bamf.de/SharedDocs/DE/Presse/pm/Pressemitteilungen/2021/211203_aufnahme-afghanischer-ortskraefte.html)
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H., (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical*

*introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Abgerufen am 13.12.22 auf [Starkey InterculturalDimensionByram.pdf \(ucl.ac.uk\)](#)

- Dembour, M.-B. (2010). What are Human Rights? Four Schools of Thought. *Human Rights Quarterly*, 32(1), S. 1-20.
- Destatis, (2022, 21. Dezember). *Gesundheit. Pflege*. Abgerufen am 06.01.23 auf [Pflege: Pflegebedürftige in Deutschland - Statistisches Bundesamt \(destatis.de\)](#)
- Dypedal, M. & Eschenbach, J., (2014). Interkulturell kompetanse i språkundervisningen. In Bjørke, C., Dypedahl, M., Myklevold, G.-A. (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (S. 157-167). Cappelen Damm Akademisk.
- Fiebig, J., Biesalski, P. & Sødal Gjestvang, K., (2020). *Momente. Tysk nivå 2*. Aschehoug Undervisning.
- FN- sambandet, (2022). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Abgerufen am 12.06.22 auf [FNs verdenserklæring om menneskerettigheter](#)
- Gansel, C., (2010). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Cornelsen: Berlin.
- Gansel, C., (1999). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Cornelsen: Berlin.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J., (2005). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Dtv.
- Kohls, M., (2015). *Migration und Pflege- eine Einführung*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 14.12.22. auf [Migration und Pflege – eine Einführung | bpb.de](#)
- Kümmerling-Meibauer, B., (2012). *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. WBG: Darmstadt.
- Lebendiges Museum online, (2016, 22. Februar). *Nachkriegsjahre. Flucht und Vertreibung*. [LeMO Kapitel: Flucht und Vertreibung \(hdg.de\)](#)

- Lund, R., (2014). Kulturkunnskap og språkopplæring. In Bjørke, C., Dypedahl, M., Myklevold, G.-A. (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (S. 168-179). Cappelen Damm Akademisk.
- Médecins Sans Frontieres, (2023, 23. Januar). *Afghanistan*. Abgerufen am 06.02.23 auf [Afghanistan | Leger Uten Grenser](#)
- Mikota, J., (2017). Unterrichtsprojekt für Klasse 9 bis 10. *Buchwolf*. Abgerufen am 02.01.23 auf [Unterrichtsprojekt für Klasse 9 bis 10 - PDF Kostenfreier Download \(docplayer.org\)](#)
- Neuner, G., (2005). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen, B. & Neuner, G. (red.), *Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachenlernen- Deutsch nach Englisch* (S. 13-35). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- O`Sullivan, E. & Rösler, D., (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenberg. (S. 42-47, S. 177- 189).
- Ronzheimer, P., Schuler, R. & Strizel, B., (2021). Aus Angst vor den Taliban in Afghanistan. Tausende Flüchtlinge wollen nach Deutschland. *BILD, Politik*. Abgerufen am 03.04.23 auf [Taliban in Afghanistan: Aus Angst wollen Tausende Flüchtlinge nach Deutschland | Politik | BILD.de](#)
- Rösch, H., (2007). Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen. In Fäcke, Ch. & Wangerin, W., (red.), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Literaturdidaktische Positionen in der Diskussion* (S.51- 62). Schneider.
- Rösch, H., (2000). Migrationsliteratur im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 27(4), 376-392. Abgerufen am 20.05.22 auf [Migrationsliteratur im DaF-Unterricht \(degruyter.com\)](#) <https://doi.org/10.1515/infodaf-2000-0405>

- Schweizerische Flüchtlingshilfe, (2022). *Afghanistan*. Abgerufen am 01.12.22 auf [Afghanistan \(fluechtlingshilfe.ch\)](https://www.fluechtlingshilfe.ch)
- Shogufa Malekyar, M. A., (2016). *Die Sozialisation der afghanischen Frauen in Deutschland. Lern- und Bildungsprozesse der Migrantinnen aus Afghanistan* (Dissertation). Johann Wolfgang Goethe- Universität, Frankfurt am Main. Abgerufen am 12.12.22 auf [34 \(d-nb.info\)](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-64883-p0033-9)
- Statista, (2022). *Hauptherkunftsländer von Asylbewerbern in Deutschland im Jahr 2022*. Abgerufen am 26.12.22 auf [Hauptherkunftsländer von Asylbewerbern 2022 | Statista](https://www.statista.com/deutschland/2022/01/hauptherkunftslaender-von-asylbewerbern-2022/)
- Statista, (2022). *Anzahl der Ausländer aus Afghanistan in Deutschland von 2011-2021*. Abgerufen am 26.12.22 auf [Ausländer aus Afghanistan in Deutschland bis 2021 | Statista](https://www.statista.com/deutschland/2022/01/auslaender-aus-afghanistan-in-deutschland-bis-2021/)
- Statista, (März, 2023). *Anzahl der Asylanträge (insgesamt) in Deutschland von 1995 bis 2023*. Abgerufen am 06.02 auf [Asylanträge in Deutschland 2023 | Statista](https://www.statista.com/deutschland/2023/03/asylantraege-in-deutschland-2023/)
- Stoll, U., (2022, 07. Mai). *Im Visier der Taliban. Helfer afghanischer Ortskräfte werden bedroht*. Abgerufen am 06.02.23 auf [Helfer afghanischer Ortskräfte werden von Taliban bedroht - ZDFheute](https://www.zdf.de/mediathek/2022/05/07-im-visier-der-taliban-helfer-afghanischer-ortskraefte-werden-bedroht-100.html)
- Thue Vold, E., (2014). Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.1131>
- Ulusoy, N. & Gräbel, E., (2010). Türkische Migranten in Deutschland. Wissens- und Versorgungsdefizite im Bereich häuslicher Pflege – ein Überblick. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43, 330–338. Abgerufen am 14.12.22 auf [Türkische Migranten in Deutschland | SpringerLink](https://www.springerlink.com/urn:libkey:urn:libkey:crossref:10.1007/s00383-010-0250-4)

- Utdanningsdirektoratet, (2006). *Læreplan i fremmedspråk FSP1-01*. Abgerufen am 14.12.22 auf [Læreplan i fremmedspråk \(FSP1-01\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet, (2020). *Formålet med opplæringen*. Abgerufen am 10.12.22 auf [Formålet med opplæringen \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet, (2020). *Identitet og kulturelt mangfold*. Abgerufen am 10.12.22 auf [1.2 Identitet og kulturelt mangfold \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet, (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Abgerufen am 10.12.22 auf [Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i fremmedspråk \(FSP01-02\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet, (2020). *Demokrati og medvirkning*. Abgerufen am 20.12.22 auf [1.6 Demokrati og medvirkning \(udir.no\)](#)
- Van Melis, V., (2021). *Pressemitteilung: Erstmals empirischer Nachweis für identitätspolitische Spaltung*. Zentrum für Wissenschaftskommunikation Exzellenzcluster „Religion und Politik“, Universität Münster. Abgerufen am 22.06.21 auf [pm\\_internationale\\_umfrage\\_zu\\_identit\\_tskonflikten.pdf \(uni-muenster.de\)](#)
- Wilde, A., (2018, 15. Oktober). *Afghanistan- Geschichte, Politik, Gesellschaft*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 05.02. auf [Afghanistan – Geschichte, Politik, Gesellschaft | Afghanistan | bpb.de](#)

**Anhang: Vorbereitungsmaterial für Lehrkräfte; Unterrichtsentwürfe mit Lösungsvorschlägen**

**Anhang 1: Thema: Kulturunterschiede**

**Kapitelübersicht zur Primärliteratur „Das Schicksal der Sterne“ (Höra, 2017)**

Thematik	Kapitel	Seitenzahl	Inhalt der Textstellen
-Familie in kollektivistischem Verständnis	5	S. 30	-Adibs Vater gilt als Verräter: Die Familie ist in Gefahr;
-Gemeinschaft in kollektivistischem Verständnis	8	S. 52	-Finderlohn ist unverständlich.
-Kommunikation in kollektivistischem Verständnis	5	S. 29	-Adib ist es nicht gewöhnt direkt und unverblümt die Meinung gesagt zu bekommen.
Das Alter in kollektivistischem Verständnis	19	S. 148	-Adib teilt die Gedanken Karls über ein Weiterleben nach dem Tod -Adib glaubt, dass alte Menschen die Zukunft sehen können.

Familie in individualistischem Verständnis	5	S. 29	-Leno und dessen Vater sind gegen Einwanderer: <i>„Jeder sollte da bleiben, wo er hingehört“</i> -Leno sagt Adib unverblümt seine Meinung.
Kommunikation in individualistischem Verständnis			
Alter in individualistischem Verständnis	13	S. 91	-Zwei Frauen im Bus sprechen über das Alter.
	19	S. 148	-Maries Gedanken über das Alter von Karl

### Unterrichtsaufgaben mit Lösungen:

#### Oppgave 1:

**Tekstarbeid:** Etter at faren til Adib jobbet for tyske soldater, oppfatter Taliban han som forræder og henretter han. Hva slags konsekvenser har det for Adib og familien og hvorfor? (se kapitel 5)

**Undersøk:** Adib og familien lever i Afghanistan i et kollektivistisk orientert samfunn. Bruk nettet og finn ut hva som kjennetegner et kollektivistisk samfunn, i motsetning til et individualistisk samfunn, som man finner i Tyskland eller Norge i henhold til samfunn og fellesskap. Finn ut noe om hvordan man kommuniserer i kollektivistiske samfunn. Bruk pålitelige kilder.

#### Reflekter og diskuter:

Hvorfor er gutten Adib og resten av familien i stor fare om de blir i Afghanistan? Kunne man også ha funnet seg i en slik situasjon i et land som Norge? Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Lösungsvorschlag:** Oppgave 1:

**Tekstarbeid:** Samfunnet i Afghanistan er kollektivistisk preget, dvs. gjør en person en feil, så har det konsekvenser for hele familien. Siden faren til Adib jobbet for tyske tropper, som befant seg i Afghanistan for å støtte Amerikanerne i krigen mot terror, gjaldt han som en forræder av sitt folk og måtte bli straffet. Også familien hans skulle bli straffet. Hadde Taliban, som fikk tilbake makten i Afghanistan, fått tak i Adib, moren og brødrene, så hadde også de blitt arrestert og kanskje drept. De kunne heller ikke gjemme seg hos slektninger i Afghanistan, ellers hadde de også blitt rammet. Adib og familien overlevde kun gjennom å rømme landet.

**Undersøk:** I kollektivistiske samfunn som Afghanistan betyr fellesskapet og sosiale relasjoner alt. Man definerer seg gjennom relasjonene man har og ser seg selv som en del av et felleskap. I individualistiske samfunn som Tyskland eller Norge, er det derimot individuell personlig fremgang og suksess som er viktigst i livet. Fellesskapet spiller en underordnet rolle. Man definerer seg først og fremst ikke gjennom fellesskapet, men gjennom det man individuell oppnår i livet (økonomisk, karrieremessig). Livet i kollektivistiske samfunn foregår i storfamilien. Man bruker derfor en kommunikasjonsform som ivaretar harmonien i familien og er forsiktig med å si sin egen mening. Det er viktigere å unngå uenighet eller krangel og å ivareta interessene til storfamilien enn å stå på sitt. Kilde: [Kulturelle dimensjoner: individualisme vs. kollektivism - Kommunikasjon og kultur 2 - NDLA](#)

**Reflekter og diskuter:** Adib og familien er i stor fare om de blir i Afghanistan pga. kollektivistiske verdier som har styrt kulturen i samfunnet i Afghanistan i lang tid. I Norge, hadde det ikke skjedd, fordi i individualistiske samfunn er det en person gjør, kun ansvaret til personen selv. Man lever i en «jeg-kultur» og er individuell ansvarlig for det man gjør.

### **Oppgave 2:**

**Tekstarbeid:** I kapittel 5 møter Adib Leno, som ikke ønsker han velkommen på skolen. Hva slags holdning har Leno ovenfor Adib? På hvilken måte kommuniserer han med Adib?

**Undersøk:** Leno har vokst opp i Tyskland, et individualistisk preget samfunn. Bruk nettet og finn ut mer om hvordan oppveksten til barn i individualistiske samfunn (som Tyskland eller Norge) er og hva man legger vekt på i oppdragelsen av barn. Hvordan lærer barn å kommunisere i individualistiske samfunn?

**Reflekter og diskuter:** I lys av holdningen man har ovenfor individet og samfunnet i individualistiske samfunn: Hvordan kan den fiendtlige holdningen til Leno og faren ovenfor Adib forklares?

**Lösungsvorschlag:** Oppgave 2:

**Tekstarbeid:** Leno viser i kapitel 5 tydelig, at han er en motstander av innvandring. Han mener at alle bør holde seg der de opprinnelig kommer fra. Innstillingen hans kommer fra faren, som har den samme fremmedfiendtlige holdningen. Leno vil vite hvorfor Adib oppholder seg i Tyskland, men viser ikke noe interesse når han får vite at Adibs hjemland er rammet av krig. Leno kommuniserer på en direkte og åpen måte: Han forteller Adib uten forbehold, at han ikke er velkommen i Tyskland. Han sier sin mening uten å ta hensyn til Adibs følelser.

**Undersøk:** I individualistiske samfunn blir barn oppdratt til å bli individer som etter hvert skal bli selvstendige og uavhengige fra foreldrene sine og ha sine yrkeskarrierer. Man støtter derfor opp under den individuelle utviklingen av barna. De blir også oppmuntret til å ha egne meninger og til å si sin mening. Kilde: [Kulturelle dimensjoner: individualisme vs. kollektivism - Kommunikasjon og kultur 2 - NDLA](#)

**Reflekter og diskuter:** Siden Leno vokser opp i et individualistisk preget samfunn, kan man tenke seg, at både han og faren opplever tilflyttingen av innvandrere som en konkurranse i samfunnet. Faren har et ønske om at Leno gjør det bra i livet og har personlig fremgang og fremtidig suksess i både skole, utdanning og arbeidsliv. Tilflytting av innvandrere kan i lys av den kulturelle dimensjonen (individualismen) oppfattes som en trussel. Man er redd, at innvandrere gjør karrieren og livet vanskeligere.

**Oppgave 3:**

**Tekstarbeid:** I Kapittel 13 og 19 blir man kjent med to forskjellige holdninger overfor gamle mennesker. Hvordan ser Adib gamle mennesker? Og hvordan ser de to tyske kvinnene på bussen gamle mennesker?

**Undersøk:** Hva slags syn har man på gamle mennesker i kollektivistiske samfunn? Hvordan tar man vare på gamle mennesker? Og hva slags oppfatning har man i den vestlige (individualistiske) verden generelt om det å bli gammel? Hvordan blir eldre mennesker i for eksempel Tyskland ivaretatt? Du kan finne relevant informasjon på følgende nettside:

[Pflege: Pflegebedürftige in Deutschland - Statistisches Bundesamt \(destatis.de\)](#)

**Reflekter og diskuter:** Hva er den vesentlige forskjellen om man sammenligner kollektivistiske samfunn med individualistiske samfunn ihht. det å se og ivareta gamle mennesker?

Hva tenker du: Hva slags fordeler og ulemper har de forskjellige synspunktene?

**Lösungsvorschlag:** Oppgave 3:

**Tekstarbeid:** I kollektivistiske samfunn respekterer man gamle mennesker og deres råd fordi man tenker at de er kloke og erfarne. Adib respekter sin gamle venn Karl og meningene hans, selv om de kan virke tullete/ rare på andre. Han tenker til og med at gamle mennesker kan se fremtiden.

De to tyske kvinnene i bussen ser alderdommen derimot som lite fristende. De snakker om hvordan kroppens utseende forandrer seg negativt og om sviktende kroppsfunksjoner. I deres syn er det bedre å dø tidlig, enn å bli gammel. De ønsker heller ikke å være en byrde for andre når de blir gamle.

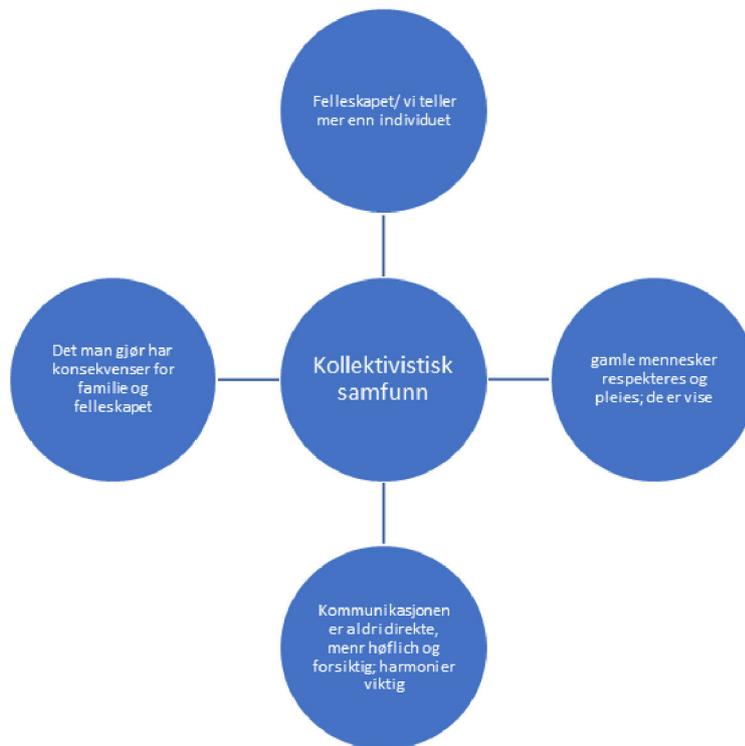
**Undersøk:** I kollektivistiske samfunn nyter gamle mennesker stor respekt og blir som regel pleiet av yngre medlemmer av storfamilien. Det er annerledes i individualistiske samfunn: Samfunnet dyrker ungdommelighet og alle ønsker å være ung, attraktiv og i god form så lenge som mulig. Er man over en viss alder, er det ofte vanskelig å få seg en jobb, selv om man fortsatt er frisk. Blir man pensjonist, mister man ofte betydningen i samfunnet. I Tyskland blir gamle mennesker stort sett pleiet av familiemedlemmer og hjemmetjenester som samarbeider, men sirka en av 5 pleietrengende bor i offentlige og private pleiehjem. Kilde: [Pflege: Pflegebedürftige in Deutschland - Statistisches Bundesamt \(destatis.de\)](#)

**Reflekter og diskuter:** I individualistiske samfunn har man mer fokus på å realisere seg selv. Gamle mennesker bor derfor ofte for seg selv eller i pleiehjem. På denne måten kan den yngre generasjonen gå på skole, jobbe og nyte livet. I kollektivistiske samfunn er det viktigere å ivareta fellesskapet, dvs. alle i familien, også de eldre. Yngre familiemedlemmer tar seg av de gamle, som oftest kvinner. Det er veldig positivt for de eldre, men går på bekostning av kvinnene som ikke kan leve livet slik de ønsker. Kanskje de hadde heller ønsket å gjøre noe annet som å utdanne seg, jobbe, etc.

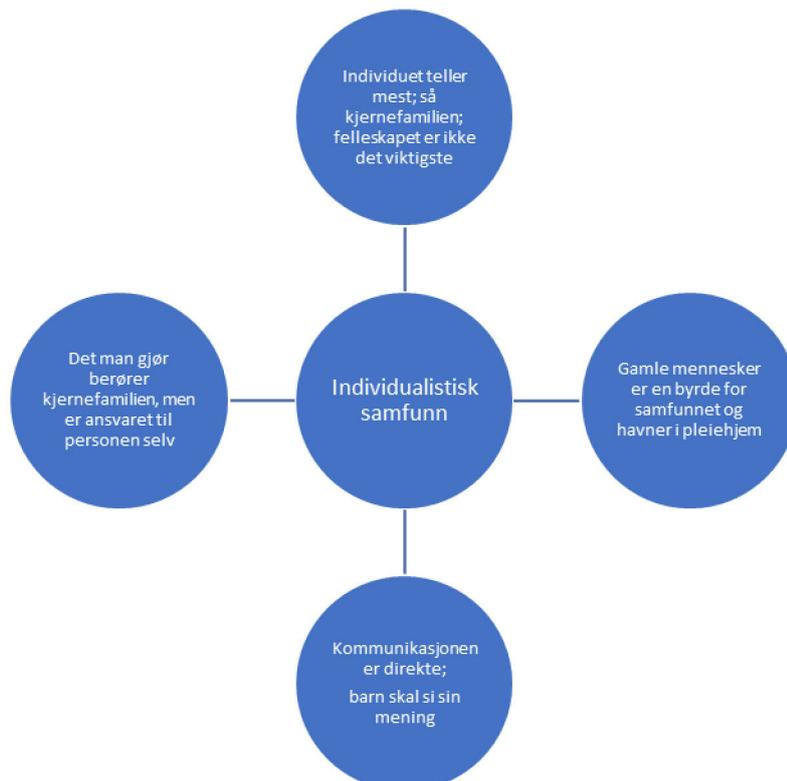
#### Oppgave 4:

**Oppsummer og vis hva du har lært:** Samarbeid i grupper på tre og lag to tankekart som oppsummerer og viser hva som ofte kjennetegner et kollektivistisk orientert og et individualistisk orientert samfunn i henhold til *betydningen en persons handlinger har på fellesskapet, forholdet familie- individ, eldre mennesker og kommunikasjon.*

**Lösungsvorschlag:** Oppgave 4: *Merkmale einer kollektivistisch orientierten Gesellschaft:*



*Merkmale einer individualistisch orientierten Gesellschaft:*



## Anhang 2: Themen: Migration in historischer Perspektive; Fluchtschicksale

### Kapitelübersicht zur Primärliteratur

Thematik	Kapitel	Seitenzahl	Inhalt der Textstellen
<b>Karls</b> Flucht aus Waldenburg	4	17- 25	Karl muss einsehen, dass der Krieg verloren ist: Die Rote Armee besetzt Waldenburg. Karls Familie muss das Haus verlassen.
<b>Karls</b> Flucht aus Waldenburg	6	32- 39	Ausharren auf dem Sportplatz vor dem Abtransport in Zugwaggons. Schwester Hannah geht verloren.
<b>Karls</b> Flucht aus Waldenburg	9	54- 57	Hunger, Durst, Angst. Gewalt gegen die Vertriebenen auf dem Zug. Karl wird von der Mutter getrennt.
<b>Karls</b> Flucht aus Waldenburg	11	77- 82	Ankunft in Werdau in Deutschland. Die Familie findet sich wieder und muss zu Fuß weiter.
<b>Adibs</b> Flucht aus Afghanistan	7	40- 44	Adibs Familie flieht aus Afghanistan. Hunger, Durst, Kälte, Angst und

			Gewalt prägen die Flucht.
<b>Adibs</b> Flucht aus Afghanistan	10	58- 64	Die Familie ist unzuverlässigen Schleppern und gefährlichen Situationen ausgesetzt.
<b>Adibs</b> Flucht aus Afghanistan	12	85- 89	Bootsfahrt von der Türkei nach Griechenland. Kollision mit einem anderen Boot. Bruder Farid geht verloren.
<b>Adibs</b> Flucht aus Afghanistan	15	108- 111	Ankunft in Europa.

## Unterrichtsaufgaben mit Lösungen (Thema: Migration in historischer Perspektive)

### Oppgave 1:

**Tekstarbeid:** Les kapittel 6 (s. 32) i romanen. Slå opp ukjente ord for å forstå hele teksten.

**Undersøk:** Bruk nettet og finn ut mer om hva som skjedde med den tyske delstaten Schlesien og befolkningen i Schlesien etter 2. Verdenskrig (før 2. verdenskrig var byen Waldenburg lokalisert i Schlesien, i dag heter byen Walbrzych og befinner seg i Polen). Ta notater.

Bruk kartet som viser grensene til Tyskland før og etter 2. Verdenskrig og forklar: Hvordan forandret grensene til Tyskland seg etter 2.VK? [LeMO-Objekt: Didaktische Karte "Deutsche Flüchtlinge und Vertriebene" \(hdg.de\)](#) Hvor mange mennesker ble fordrevet? Hvor hen flyktet de?

**Reflekter og diskuter:** Hvilke hendelser førte til at Karl og familien var tvunget til å forlate hjemmet i Waldenburg for godt? Hadde de noe valg? Hvor hen flyktet de?

### Lösungsvorschlag: Oppgave 1:

**Undersøk:** Den tyske delstaten Schlesien var frem til 1945 en del av «Das Dritte Reich». Landdelen besto av to deler: «Oberschlesien» og «Niederschlesien». Sammen med «Ostpreussen» tilhørte Schlesien den østlige delen av Tyskland. Etter slutten av 2. Verdenskrig bestemte de allierte og Russland i Potsdamkonferansen, at Schlesien skulle gå til Polen, som en kompensasjon for skadene og ofrene som ble forårsaket i løpet av krigen. Befolkningen skulle gjenbosettes i andre, vestlige deler av Tyskland. Men allerede før Potsdamkonferansen ble mange mennesker fordrevet, deportert eller flyktet fra den russiske okkupasjonsmakten. Rundt 12 millioner mennesker var rammet og mange døde under flykten av sult, sykdom og kulde. Grensene til Tyskland ble gjennom Potsdamkonferansen forskyvet mot vest: Elvene «Oder» og «Neiße» danner den nye grenselinjen mot Polen.

**Reflekter og diskuter:** Karl og familien måtte forlate hjemmet sitt i Waldenburg, fordi den russiske okkupasjonsmakten kom til byen. Russerne bosatte seg, plyndret husene og oppfordret beboerne til å pakke tingene sine og til å samle seg til transport mot vest. Polske innbyggere skulle ta over husene i Waldenburg. Karls familie hadde ikke noen alternativer. Om de hadde gjort motstand, hadde de risikert å bli drept eller deportert. Familien ble først tvunget til å ta et tog mot vest og kom frem i Werdau, en by i nærheten av byen Zwickau.

Etter det måtte familien komme seg videre på egen hånd til fots. Målet var å komme seg til en venninne av moren i Berlin.

## Oppgave 2:

**Tekstarbeid sammen med en læringspartner:** Les kapitel 9 til hverandre. Slå opp ukjente ord og samarbeid for å forstå innholdet.

**Undersøk:** Bruk nettet og finn ut mer om den politiske situasjonen i Afghanistan i årene 2001- 2020 (Adibs flukt finner trolig sted en gang mellom 2013-2015). Ta notater.

**Reflekter og diskuter:** Hvilke politiske utviklinger/forandringer førte til at Adib og familien måtte flykte fra Afghanistan? Hva hadde trolig skjedd med Adib og familien om de ikke hadde flyktet?

**Lösungsvorschlag:** Oppgave 2:

**Undersøk:** Den politiske situasjonen i Afghanistan i årene mellom 2001 og 2020 var preget av politisk usikkerhet, krig og flyktningsbevegelser. Islamske fundamentalister som inkluderer grupperinger som Taliban og Al Kaida hadde frem mot året 2001 klart å gjenvinne makten i store deler av Afghanistan. Etter terroranslagene mot USA den 11. september 2001 startet amerikanske tropper og tropper fra NATO i samarbeid med Nordalliansen, en Taliban-fiendtlig gruppering i Afghanistan, det man kalte «the war on terror». Intervensjonen av USA og NATO førte til en krig mot grupperingene som varte i 20 år. Krigen var ikke en suksess. I 2021 forlot USA Afghanistan og Taliban tok over landet. Kilde: [Afghanistan – Geschichte, Politik, Gesellschaft | Afghanistan | bpb.de](#)

**Reflekter og diskuter:** I historien må Adib og familien flykte fra Afghanistan, fordi faren blir henrettet av Taliban. Adibs familie bor i en del av landet, hvor Taliban gjenvinner makten. Når Taliban gjenvinner makten i et område, straffes de som samarbeider med fienden, dvs. de som jobber for amerikanske tropper eller soldater fra NATO. Siden faren til Adib jobbet som oversetter for tyske tropper, blir han arrestert og henrettet. Adib og familien er i stor fare for å lide samme skjebne om de ikke forlater landet.

### Oppgave 3:

**Undersøk:** Finn en aktuell nyhetsartikkel (på norsk eller tysk) som handler om en individuell flyktnings historie fra Ukraina. Les artikkelen og ta notater: Hva slags hendelser og hvilke forhold førte til at personen/familien er på flukt nå? Hva tenker du: Hva slags utfordringer kommer personen/familien til å møte i mottakslandet i henhold til språk og kultur?

**Reflekter:** Hva slags paralleller og ulikheter finnes det mellom nyhetsartikkelen du valgte og historiene til Karl og Adib? Lag en presentasjon til dine medelever på tysk som forteller om personene/familien i artikkelen du valgte og om parallellene/ulikhetene du kom frem til.

### Lösungsvorschlag: Oppgave 3:

Beispiele für aktuelle Podcasts/ Nachrichtenartikel über Flüchtlingsschicksale aus der Ukraine, die als Material für diese Aufgabe (Thema: Migration in historischer Perspektive) verwendet werden können: (Schüler\*innen sollten dazu ermuntert werden, eigene Artikel/Podcasts von Interesse zu finden und für die Arbeit mit der Aufgabe zu verwenden.)

[Tetiana träumt vom Frieden – ein ukrainisches Flüchtlingsschicksal - Podcast: | hr-iNFO | Aktuell \(hr-inforadio.de\)](https://www.hr-informradio.de/aktuell/tetiana-traeumt-vom-frieden-ein-ukrainisches-fluechtlingsschicksal-podcast)

[Hjertesorg og haap - historier fra den ukrainske grensen \(flyktinghjelpen.no\)](https://www.flyktinghjelpen.no/hjertesorg-og-haap-historier-fra-den-ukrainske-grensen)

**Undersøk:** Familier som flykter fra Ukraine til Norge flykter fra krig. De kommer til å ha store utfordringer i begynnelsen. For å kunne gjøre seg forstått må de først få undervisning i språket, noen sikkert over flere år. Samtidig med å bli kjent med en ny, ukjent kultur og en ny måte å kommunisere på, må de også finne seg jobb, finne seg til rette i ett nytt system og bygge seg opp et nytt sosialt nettverk.

**Reflekter:** Sammenligner man situasjonen til ukrainske flyktninger med situasjonen til protagonisten Karl, kan man fastslå at situasjonene er ganske like, med unntak av at Karl ikke måtte lære seg et nytt språk da han kom til Berlin.

Også situasjonen til Adib i historien lar seg sammenligne med situasjonen av ukrainske flyktninger. Men mens ukrainske flyktninger fortsatt har håp om å kunne returnere hjem når krigen i Ukraina er over, har Adib ikke den muligheten. Siden 2021 har Taliban tatt over makten i Afghanistan og politiske flyktninger fra Afghanistan har fortiden ikke noe håp om å kunne returnere til hjemlandet.

## Unterrichtsaufgaben mit Lösungen (Thema: Fluchtschicksale)

### Oppgave 1 (du må ha lest kapitlene 6, 7, 9, 10, 11 og 12; samarbeid i grupper på tre):

Lag et stort plakat med en oversikt som presenterer fluktruten til Adib fra Afghanistan til Berlin. Hvor oppholder han seg og hvor lenge? Hvordan kommer han seg fra et sted til et annet? Hvordan blir han mottatt og behandlet som flyktning på de forskjellige stedene? Hvem møter han og hva slags rolle spiller personene for Adib? Lag et til plakat for fluktruten til Karl og familien fra Schlesien til Berlin.

**Lösungsvorschlag:** Oppgave 1: Venstre siden av tabellen beskriver Adibs fluktrute. Høyre siden av tabellen gir informasjon om Karls fluktrute.

<b>Adibs Fluchtroute</b>	Begegnungen, Ereignisse	<b>Karls Fluchtroute</b>	Begegnungen/ Ereignisse
Heimatort: Ein Ort in Afghanistan	Onkel (Familie) (organisiert die Flucht)	Heimatort: Waldenburg (damals Deutschland, heute Polen); 2 Tage Ausharren auf dem Sportplatz; keine Versorgung	Russische Besatzungsmacht; polnische Siedler
Wochenlange Fahrt in wechselnden Autos zur iranischen Grenze; draußen schlafen; oft tagelanges Warten; durchgehend	Schlepper; Kontrolle durch die Taliban; andere Flüchtlinge	Mehrtägiger Transport in überfüllten Viehwaggons; keine Versorgung; Tote werden vom Zug geworfen; sexuelle Gewalt gegen Frauen und Mädchen	Andere Flüchtlinge, Russische und polnische Soldaten; Karl und Mutter verlieren Hannah; dann verliert Karl Mutter und

schlechte Versorgung			Hannah aus den Augen
Kleiner Ort im Iran	Schlepper	Ankunft Werdau (bei Zwickau); Rotes Kreuz versorgt mit Kleidung und Brotstücken	Karl findet Mutter und Schwester wieder
Busfahrt nach Teheran, Iran	Schlepper	Im Flüchtlingszug zu Fuß nach Nordwesten; Strapazen, Hunger und Durst; Betteln; im Freien übernachten	Flüchtlinge, die tot am Wegesrand liegenbleiben; Familie Waschek aus Waldenburg; sterbende Frau mit Brotstück
Baufälliges Haus in der Nähe des Flughafens	Schlepper	Mit Herr Waschek bei Bauer Wilhelm auf dem Land; Arbeit und Verpflegung; Probleme mit Waschek	Bauer Wilhelm und Ehefrau Martha
Kastenwagen mit offener Ladefläche	Schlepper	Pferdegespann bis Borna	Andere Flüchtlinge
Grenze zur Türkei	Schlepper	Zu Fuß nach Leipzig	Waschek wird verhaftet; Karl findet die Familie wieder
Zu Fuß und auf Pferden über die Berge	Schlepper	Mit Bauer und Pferdekarren nach Berlin	Karls Mutter „verkauft“ sich für Lebensmittel für ihre Kinder
Ort in der Türkei	Schlepper	Berlin, Spandauer Altstadt; Wohnung in ausgebranntem, zerbombtem Haus	Altes Ehepaar, das sich selbst tötet; Emmi mit Schwester und

			Mann (Karls spätere Ehefrau); Tod der Mutter
Autofahrt	Schlepper	Berlin; Emmi und Karl ziehen zusammen	Andere Hausbewohner
Haus am Hafen, Istanbul (20 Tage warten)	Schlepper		
Weiterfahrt in Kleinbussen; Tahir wird von der Familie getrennt	Schlepper		
Am Meer	Tahir kommt zur Familie zurück		
Überfahrt auf Schlauchbooten	Farid geht auf dem Meer verloren; die Familie glaubt ihn tot		
In Griechenland; durch die Polizei ins Auffanglager; Trennung von der Familie und für einen Monat im Gefängnis	Freund Kassim, Verhör durch Polizisten		
Aufenthalt in Athen; wiederholte Verhaftungen durch die Polizei	Dimitrios, der Bäcker stellt Adib als Helfer ein; Christos bedroht Adib; Adib wird von Rechtsradikalen zusammengeschlagen		

Bulgarien, Rumänien, Ungarn, Österreich	Schlepper lassen die Familie an einem Bahnhof zurück		
Zugfahrt Österreich- Hamburg- Berlin	Flüchtling Hugo aus Mosambik spendiert Zugkarten		

## Oppgave 2:

Bruk oversikten og resultatene av oppgave 1 til å lage en tabell med stikkord som viser både paralleller og ulikheter av de to flukthistoriene.

**Reflekter og diskuter:** Hva tenker du: Hva gjør flukten og det protagonistene (Karl og Adib) opplever under flukten med karakterene? Inkluder også følgende karakterer i din vurdering: Moren til Karl, søsteren til Karl, moren til Adib, Farid (storebror til Adib). Presenter dine resultater i en presentasjon til klassen din.

## Lösungsvorschlag: Oppgave 2:

Paralleler i flukthistoriene	Ulikheter i flukthistoriene
Forholdene under flukten er identiske: Opplevelse av vold, mangel på mat og drikke og et tak over hodet, kulde.	Adib blir offer av vold mens han er i Aten; Karl må være vitne til seksuell vold mot kvinner og jenter.
Opplevelsen av lang ventetid uten visshet om hvor lenge ventetiden kommer til å vare.	Adibs bror går tapt under flukten og familien tror at han er død. Han overlever, men er traumatisert. Karl finner søster og mor igjen.
Familiemedlemmer mister hverandre og opplever stor redsel at de ikke kommer til å finne hverandre igjen.	Adibs familie overlever flukten, mens Karls mor dør.
Uvisshet og angst om hvor reisen går hen.	Karl vet ikke hva han kan forvente i Berlin, mens Adib har gjennom fortellinger av faren en forestilling av Berlin og Tyskland.

Både Karl og Adib møter gode og dårlige mennesker på flukten. Mens Adib får hjelp av Dimitrios og Hugo, opplever Karl hjelp og støtte gjennom Martha (bondekonen) og Emmi. Adib opplever diskriminering og i Athen, mens Karl nesten hadde blitt drept gjennom Waschek.	Mens Karl mister mor og søster under flukten og ikke vet om han finner dem igjen, gjør mobiltelefoner samhold og kommunikasjon under flukten lettere for Adib og familien.
Både Karl og Adib flykter fra vold eller trusselen om vold (gjennom Taliban og russiske soldater).	Flukten til Adib er organisert gjennom menneskesmuglere, mens flukten til Karl er uorganisert. Alle må klare seg selv.
Både Karl og Adib må vokse opp fort for å klare seg under flukten.	Flukten til Adib går gjennom mange land, er veldig langvarig og preget av lange ventetider. Samtidig kan familien ofte bruke bil/lastebil/tog for å komme seg videre, mens Karl og familien etter ankomsten i Werdau er nødt til å gå (avstanden til Berlin er på rundt 300 km).
Ved ankomsten i Berlin er Karl og familien skuffet: Sulten fortsetter, forholdene er forferdelige og huset er utbombet. Også Adib opplever skuffelse: Han bor i et flytningshjem, skal bli utvist igjen og opplever diskriminering og rasisme.	
Både Karl og Adib viser i løpet av flukthistorien at de har en sterk vilje til å kjempe og overleve.	

**Reflekter og diskuter:** Karakterene Karl og Adib har begge hatt traumatiske opplevelser og moralske dilemmaer under flukten og er preget av opplevelsene. Karl sliter for eksempel med at han stjal et stykke brød fra en døende kvinne og at han var ansvarlig for Wascheks arrestasjon. Før han dør, gir det han fred å høre, at Waschek overlevde. Adib sliter med at han ikke kunne hjelpe døende mennesker langs veikanten, fordi han måtte tenke på seg selv og sin familie først.

Karls mor klarer ikke å håndtere de traumatiske opplevelsene under flukten. Hun mister livsviljen og dør i Berlin. Også moren til Adib sliter med opplevelsene under flukten, men hun klarer seg, kanskje fordi broren Farid dukker opp levende igjen. Farid er tydelig traumatisert og trenger hjelp av Adib til å håndtere hverdagen i Berlin. Karls søster Hannah klarer seg tilsynelatende bra, kanskje fordi hun fortsatt var veldig ung under flukten og ikke kunne forstå alt som skjedde.

### Oppgave 3:

I forkant av arbeidet med oppgave 3 ser klassen på filmen «The Swimmers» fra regissør Sarah El Hosaini.

Etter å ha sett filmen: Noter det du husker om flukthistorien til de to søstre.

**Reflekter og diskuter:** Hva slags paralleller og forskjeller finnes det mellom historien til de to søstre fra Syria og historien til Adib?

### Lösungsvorschlag: Oppgave 3:

**Reflekter og diskuter:** De to søstrene i filmen flykter, akkurat som Adib og Karl, fra et krigsrammet Syria for å kunne fortsett livet sitt som svømmere i Berlin i Tyskland.

Andre paralleller i henhold til opplevelser under flykten:

Erfaringer med usikkerhet, ventetid, en farlig reise i ødelagte båter over havet, dødsangst, vold, opphold i et flyktningsmottak, langvarige og vanskelige asylprosedyrer.

Forskjeller til Adibs og Karls erfaringer:

Søstrene velger å forlate landet for å kunne fortsette sine liv på en meningsfull måte. De har muligheten å bli i landet (som resten av familien) i håp om at ting forbedrer seg. Den muligheten har hverken Karl eller Adib.

Flukten til søstrene avkortes gjennom politiske tiltak fra Tyskland, som organiserer transport med busser og mottak av flyktingene i Berlin. Slik hjelp fikk hverken Karl eller Adib.

Søstrene møter andre flyktinger på veien som de får god kontakt med. De støtter hverandre. De gjør også gode erfaringer i Berlin, hvor de får hjelp til å kunne fortsette med trening og svømmekarrieren. En søster kan til og med delta i de olympiske leker. Noen positive

erfahrungen gjør også Adib på veien: Dimitrios og Hugo (også en flyktning) spiller en stor rolle i at Adib og familien klarer seg. Karl derimot har andre erfaringer. Han og familien får under flukten litt hjelp fra andre i samme situasjon, men de må i grunnen klare seg på egen hånd og kan bare stole på seg selv og sin kreativitet for å overleve.

### Anhang 3: Thema: Rassismus und Diskriminierung

#### Kapitelübersicht zur Primärliteratur

	Kapitel	Seitenzahl	Involvierte Personen; was passiert?
Adibs Erfahrungen mit Vorurteilen und Rassismus	11	S. 72	Mildred warnt, dass Adib ein Dieb sein oder Karls Einladung missverstehen könnte.
Adibs Erfahrungen	5, 16	S. 239-240	Leno macht deutlich, dass Adib in Deutschland unerwünscht ist. Er nennt Marie „Moslemflittchen“ und provoziert und diskriminiert Adib.
Adibs Erfahrungen	21	S. 162-167	Christos bezeichnet Adib als faul, als Bastard und Terrorist, sowie als unerwünscht.
Adibs Erfahrungen	21	S. 166	Adib wird in Griechenland von mehreren jungen Männern überfallen und zusammengeschlagen.
	21	S. 164	Christos legt dem Bäcker Dimitrios nahe, Adib zu entlassen, um einen griechischen Arbeiter anzustellen.
Karls Erfahrungen mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit	6	S. 33	Mitbewohner und Nachbarn des heimischen Dorfes

			verjagen und bespucken die deutschen Aussiedler (Karl und dessen Familie).
Karls Erfahrungen	29	S. 211	Karl und Familie werden auf der Flucht als Polacken beschimpft und bekommen von Anwohnern keine Hilfe.
Karls Erfahrungen	31	S. 226	Karl und Familie werden, in Berlin angekommen, als Flüchtlingspack beschimpft und sind unerwünscht

### Unterrichtsaufgaben mit Lösungen (Thema: Rassismus und Diskriminierung)

#### Oppgave 1:

**Tekstarbeid:** Les kapitlene 11, 5, 16 og 21 og svar på følgende spørsmål (ta notater mens du leser):

Hva slags erfaringer gjør Adib i Tyskland i møtet med Mildred (naboen til Karl) og Leno (klassekameraten)?

Hva slags erfaringer gjør Adib med Christos mens han jobber i bakeriet i Hellas?

#### Reflekter og diskuter:

Hva tenker du er årsaken til at Mildred har sine forbehold angående Adib? Og hvorfor tror du at Leno og Christos diskriminerer Adib? Hva er det de trolig er redde for? Hva tenker du: Er redselen deres rimelig? Hvorfor/hvorfor ikke?

#### Lösungsvorschlag: Oppgave 1:

**Tekstarbeid:** Det virker som Mildred har fordommer mot utenlandske personer. I møtet med Adib er hun skeptisk og vil først ikke ha noe med han å gjøre. I samtalen med Karl advarer

han han, at Adib kunne være en tyv eller at han kunne misforstå innbydelsen til Karl som en «match- making»- innbydelse i henhold til Marie (Karls niese).

Leno diskriminerer og provoserer Adib og forteller han rett ut, at han ikke er velkommen i Tyskland og at han bør dra tilbake til hjemlandet sitt. Samtidig viser han lite interesse for det Adib forteller om situasjonen i hjemlandet.

Han fornærmer Marie, Adibs venninne, som «Moslemflittchen» og prøver å fremstille Adib som terrorist.

Christos, en ansatt i bakeriet til Dimitrios i Athen, har tydelige fremmedfiendtlige holdninger. Han trakasserer, fornærmer og truer Adib og gjør det tydelig at han ikke ønsker han velkommen som hjelp i bakeriet eller som flyktning i landet. Etter hans mening burde Dimitrios bare ansette greske personer, istedenfor å støtte fremmede fra andre land.

**Reflekter og diskuter:** Mens Mildred er et offer for allmenn kjente fordommer mot utlendinger i Tyskland, er holdningen til Leno og Christos mer alvorlig. De føler seg gjennom tilflytting av utlendinger åpenbart truet og gjør det de kan for å gjøre oppholdet deres så ubehagelig som mulig. Det de ønsker, er at Adib forlater landet igjen og reiser tilbake til Afghanistan. De er redde for seg selv og sin posisjon i samfunnet (ihht. jobb, overlevelse og status). Redselen til Christos er ubegrunnet, fordi Adib uansett ikke har planer om å bli boende i Hellas. Leno, sammen med faren, frykter, at flyktninger kommer til å være årsaken til ulemper og negative konsekvenser for tyskerne. I Adibs tilfellet er frykten ubegrunnet. Adib og familien er i en situasjon, som gir dem viljen og styrken til å klare seg. Flere ting tyder på det: Adib er bare 15 år, men lærer seg fort tysk, går på skolen, finner seg til rette i byen, skaffer seg småjobber og jobber flittig for å tjene penger, får sosiale kontakter og tar seg av broren.

## Oppgave 2:

**Tekstarbeid:** Les kapitlene 6, 29 og 31 og svar på følgende spørsmål (ta notater mens du leser):

Kva slags erfaringer gjør Karl og familien med befolkningen i hjembyen i løpet av tvangs-utflyttingen? Hva slags erfaringer gjør de generelt med folk de møter under flukten til Berlin (i henhold til hjelp med mat og forsyninger) og med naboene i Berlin?

### Reflekter og diskuter:

På veien til Berlin blir Karl og familien kalt for både «Polacken» og «Flüchtlingspack». Hva betyr det? Hva tenker du: Hvorfor har folk de møter i Tyskland en negativ holdning ovenfor Karl og familien, til tross for at de er tyskere?

### Lösungsvorschlag: Oppgave 2:

**Tekstarbeit:** Naboer og bekjente i Waldenburg viser seg som opportuniste. Folk som før var vennligsinnet, spyttar nå på Karl og familien, kjeftar på dem og jager dem ut av byen.

Under flukten må Karl og familien erfare, at det er lettere å få hjelp fra andre flyktningar som er i samme situasjon som dem, enn fra beboere som kallar dem «Polacken» og «Flüchtlingspack» og ønsker dem vekk.

Også naboene i leiligheten i Berlin kallar dem slik, selv om Karl og familien er tyskere og har rett til å oppholde seg i Berlin.

**Reflekter og diskuter:** «Polack» er et nedverdiggende ord folk i Tyskland kan bruke istedenfor begrepet «Pole» (som betyr «en mann fra Polen»). Begrepet oppfattes som diskriminerende og er en fornærmelse. Det samme gjelder ordet «Flüchtlingspack», som betyr det samme som «dritflyktningar» på norsk.

Folk i Tyskland har en negativ holdning ovenfor Karl og familien fordi de først og fremst tenker på seg selv og sine og opplever tilflyttingen av folk fra de østlige landsdelene som en trussel mot egen eksistens og overlevelse. Holdningen har mye til felles med det Adib og familien opplever i Hellas og Berlin.

### Oppgave 3: Skriftlig refleksjonsoppgave på norsk.

Sammenlign erfaringene Karl gjør på flukten fra Waldenburg til Berlin med erfaringene Adib gjør i Hellas og Tyskland. Hva slags paralleller kan du se? Hva slags konklusjoner kan du trekke i henhold til fordommer, etnosentrisme og fremmedfrykt?

**Lösungsvorschlag: Oppgave 3:**

Denne oppgaven kan løses individuell. Elevene skal reflektere over erfaringene Karl og Adib gjør under flukten og gi uttrykk for hva de lærer av historiene til protagonistene. Det er fint, om elevene klarer å trekke konklusjoner om temaer som fordommer, etnosentrisme og fremmedfrykt.