

UNIVERSITÄT TARTU
FAKULTÄT FÜR GEISTESWISSENSCHAFTEN
INSTITUT FÜR FREMDSPRACHEN UND KULTUREN
ABTEILUNG FÜR GERMANISTIK

**DEUTSCH-ESTNISCHE ERINNERUNGSORTE IM FÄCHERÜBERGREIFENDEN
UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE –
AM BEISPIEL DES ERINNERUNGORTES „HERRENHAUS“**

Magisterarbeit

Vorgelegt von Marika Peekmann

Betreuerin: PhD Silke Pasewalck

Tartu 2017

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Der fächerübergreifende DaF-Unterricht	6
1.1 CLIL	6
1.2 CLIL: pro und kontra	9
1.3 Der fächerübergreifende DaF-Unterricht (FüDaF)	10
1.3.1 FüDaF und (sozio)kulturelle Kompetenz	12
1.3.2 FüDaF und interkulturelle Kompetenz	13
2. Erinnerungsorte und DaF	14
2.1 Kollektives Gedächtnis und Erinnerungsorte	14
2.2 Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik DaF	17
2.3 Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik DaF: pro und kontra	19
2.4 Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik DaF: Auswahlkriterien und methodischer Einsatz	21
3. Das Herrenhaus als deutsch-estnischer Erinnerungsort	24
3.1 Eine kurze Geschichte der Entstehung der Herrenhäuser in Estland	24
3.2 Herrenhäuser in Estland als Erinnerungsorte	27
3.3 Herrenhäuser in Deutschland als Erinnerungsorte	31
4. Unterrichtsentwurf	34
4.1 Zielgruppe	34
4.2 Zielbeschreibung. Outcomes	36
4.3 Unterrichtsverlauf	37
5. Evaluation des Unterrichtsentwurfs	44
5.1 Veränderungen im Unterrichtsentwurf	44
5.2 Reflexion der durchgeführten Stunden	45
5.3 Analyse des Feedbacks der Schüler und Schülerinnen	49

5.3.1 Die Einstellungen der Lernenden zum fächerübergreifenden Unterricht mit kulturellen und historischen Themen	49
5.3.2 Das Feedback der Lernenden zum Unterricht	55
5.4 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	58
Zusammenfassung.....	61
Literaturverzeichnis	63
Resümee.....	68
Anhang 1: Arbeitsblatt für Schüler und Schülerinnen	70
Anhang 2: Rollenspiel mit Perspektivenwechsel.....	73
Anhang 3: PowerPoint Präsentation	74
Anhang 4: Feedbackformular für Schüler und Schülerinnen	79

Einleitung

Ein Teil des deutschbaltischen Erbes in Estland – die Herrenhäuser – umgibt die Menschen in den Städten und auf dem Lande. Viele Kinder lernen in Herrenhausschulen und das im Jahre 2016 eröffnete und viel diskutierte Estnische Nationalmuseum befindet sich neben dem in Trümmern liegenden Herrenhaus Raadi (dt. Ratshof). So ist das Thema der Herrenhäuser in Estland immer irgendwie präsent, findet aber bisher keine Behandlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

Wie können die Herrenhäuser mit dem fächerübergreifenden Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und dem Konzept der Erinnerungsorte verbunden und für den schulischen Kontext fruchtbar gemacht werden? Auf diese Frage versucht die vorliegende Magisterarbeit eine Antwort zu finden. Das Ziel der Arbeit ist, einen Unterrichtsentwurf zum deutsch-estnischen Erinnerungsort „Herrenhaus“ zu entwickeln und zu evaluieren und damit einen Beitrag zum fächerübergreifenden Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und zur Geschichts- und Kulturdidaktik des Deutschen als Fremdsprache zu leisten.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird ein Überblick zum CLIL-Ansatz und insbesondere zum fächerübergreifenden DaF-Unterricht (FüDaF) gegeben, der einen guten Rahmen für die Auseinandersetzung mit kulturellen und historischen Themen bietet. Dabei wird auch die Entwicklung der (sozio)kulturellen und interkulturellen Kompetenz im Rahmen eines FüDaF-Unterrichts näher beschrieben.

Im zweiten Kapitel wird das Konzept der Erinnerungsorte vorgestellt und ein kurzer Überblick zur Entwicklung der Fachtermini gegeben. Darauf folgend wird der Stellenwert der Erinnerungsorte im Rahmen des kulturdidaktischen DaF-Unterrichts erläutert, wobei auch auf die Vor- und Nachteile des Konzeptes und die Auswahlkriterien und methodischen Einsatz eingegangen wird.

Da im Unterrichtsentwurf das Herrenhaus als Erinnerungsort thematisiert wird, wird im theoretischen Teil der teilweise parallele Erinnerungsort „Herrenhaus“ in Estland und in Deutschland dargestellt. Es wird eine Übersicht zur Entstehungsgeschichte der Herrenhäuser in Estland gegeben und die Bedeutung der Herrenhäuser als Erinnerungsorte im estnischen und im deutschen Gedächtnis erläutert.

Im empirischen Teil der Arbeit steht der Unterrichtsentwurf zum deutsch-estnischen Erinnerungsort „Herrenhaus“. Dabei werden sowohl die Zielgruppe und die Outcomes des geplanten Unterrichts als auch die praktische Umsetzung des Materials als Unterrichtsverlauf erklärt.

Das fünfte Kapitel setzt sich mit der Evaluation des Unterrichts auseinander. Die Einstellungen der Lernenden zu einem kultur- und geschichtsbezogenen DaF-Unterricht werden beschrieben und der Unterricht wird sowohl aus der Perspektive der Lehrperson als auch aus der Schülerperspektive bewertet.

1. Der fächerübergreifende DaF-Unterricht

Die Ziele und Methoden des Fremdsprachenlernens haben sich im Lichte der größeren Mobilität der Menschen geändert. Angesichts des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) sind neue Kompetenzen und Fertigkeiten definiert worden. So werden auch dem Bildungssystem neue Herausforderungen gestellt, da immer mehr Interdisziplinarität und Integration der einzelnen Fächer erwartet werden.

Der Ansatz des integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernens, der in Europa meistens unter dem Namen CLIL – *Content and Language Integrated Learning* bekannt ist, findet weltweit Anhänger (Haataja 2010: 1047). Als eine Variante des CLILs findet die Methodik des fächerübergreifenden Deutsch-als-Fremdsprache Unterrichts (FüDaF) Einsatz.

Um diese Ansätze und um die Möglichkeiten, die der FüDaF für ein kultur- und geschichtsbezogenes Lernen bietet, aber auch um die Probleme beim Einsatz der Methodik, geht es im vorliegenden Kapitel. Zuerst wird der Dachbegriff CLIL erläutert und die Vor- und Nachteile des Ansatzes werden dargestellt. Darauf folgt eine Erklärung des FüDaF-Ansatzes, in der auch die Perspektiven zum (sozio)kulturellen und interkulturellen Lernen erläutert werden.

1.1 CLIL

Die Methodik der Fremdsprachen hat sich in den letzten 30 Jahren stark verändert. Immer wichtiger wird neben der Vermittlung des sprachlichen Wissens auch der Erwerb des sprachlichen Könnens (vgl. Haataja 2010: 1048). Neben den neuen methodischen Ansätzen wie z. B. dem kommunikativen und dem interkulturellen Ansatz ist auch viel von einem fach- oder fächerübergreifenden Lernen die Rede.

Dem englischsprachigen Begriff *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) steht in der deutschen Sprache eine Vielzahl von Begriffen gegenüber, die teils parallel angewendet werden, z.B. bilingualer Sachfachunterricht, integriertes Sprachen- und Fachlernen, integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen, deutschsprachiger Fachunterricht u. a. (Widlok o. J.). Sudhoff teilt die Begriffe in zwei Gruppen ein: einerseits in die Langzeitformen – dazu gehören fremdsprachlicher Sachfachunterricht und bilingualer Sachfachunterricht – und

andererseits in die Kurzzeitformen – wie z. B. Fremdsprachen als Arbeitssprachen und bilinguale Module (Sudhoff 2010: 18).

Das Netzwerk EURYDICE, das die Bildungssysteme in Europa erforscht und vorstellt, definiert das CLIL folgendermaßen:

„Acronym of ‘Content and Language Integrated Learning’. [...] the use of at least two languages to teach various subjects in the curriculum, one of which is the language used in mainstream education (generally the official state language), and the other a target language (which may be a foreign language, a regional or minority language, or another official state language), independently of language lessons in their own right (the aim of which is not content and language integrated learning).” (EURYDICE et al. 2006: 61)

Dabei wird auch deutlich, dass CLIL in diesem Diskurs getrennt von dem Fremdsprachenunterricht gesehen wird und hauptsächlich als Fachunterricht gilt. Im Estnischen steht der Begriff *lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe)*, der seit dem Jahre 2007 synonym zum CLIL angewendet wird, für alle Unterrichtsformen, in denen die gleichzeitige Aneignung der (Fremd)Sprachkenntnisse und der Fachkenntnisse angezielt wird (vgl. Mehisto et al. 2010: 14).

Die Verknüpfung des Sprach- und Fachunterrichts verläuft in beide Richtungen: der Fachunterricht unterstützt die Aneignung der Fachkenntnisse in der Fremdsprache und der Fremdsprachenunterricht integriert die Thematik des Fachunterrichts in die Sprachlernprozesse (Mehisto et al. 2010: 14).

Zu den wichtigsten Merkmalen des CLIL-Ansatzes gehören der mehrfache Fokus (der gleichzeitige Fokus auf die Sprache und das Fach und die Integration unterschiedlicher Fächer), eine sichere und bereichernde Lernumgebung, die Authentizität und die Quellentreue (z. B. die Berücksichtigung der Interessen der Lernenden, das Knüpfen von Kontakten zu Muttersprachlern), das aktive Lernen (die Lerner sprechen mehr als die Lehrperson), die Zusammenarbeit des Lehrpersonals, der Eltern und der Gemeinschaft.

Besonders wichtig bei der Planung eines CLIL-Unterrichts ist aber die Unterstützungsstruktur. Dazu gehören der Einbezug der Vorkenntnisse der Lernenden, die Beachtung der unterschiedlichen Lernstile, die Entwicklung des kreativen und kritischen Denkens und die breite Auswahl an Aufgaben (Mehisto et al. 2010: 34–35). Da die Aneignung der Fachkenntnisse meistens durch unterschiedliche mündliche oder schriftliche Texte erfolgt,

sollte ihre Didaktisierung durch eine gründliche Analyse und den Einbezug unterschiedlicher lernerorientierter Methoden verwirklicht werden.

Um die Arbeit mit den Texten in einem CLIL-Unterricht zu erleichtern, können die folgenden Prinzipien nach Paul Nation beachtet werden: der Text kann sprachlich vereinfacht, verkürzt oder umgeschrieben werden. Bei der ersten Variante wird der Text am wenigsten verändert, bei der letzteren wird er aber nach Bedürfnissen der Lernenden adaptiert und es handelt sich nicht mehr um einen authentischen Text (Nation 2001; ref. n. Kikerpill, Sörmus 2008: 36).

Darüber hinaus kann der Text durch Bilder, Diagramme, Tabellen u. Ä. illustriert werden, um das Textverständnis zu unterstützen. Dies habe vor allem einen Einfluss auf den Leseprozess und nicht auf den Text. Der Leseprozess könne auch durch die Übersetzungen oder Erklärungen der unbekanntes Wörter gefördert werden (Nation 2001; ref. n. Kikerpill, Sörmus 2008: 36).

Für Unterstützung des Textverständnisses kann der Text im Plenum gelesen werden. Dafür eignen sich Lehrstrategien wie z. B. die Gruppenpuzzle (jede Gruppe liest einen Teil des Textes und so formen sich die Expertengruppen), das Hörspiel (der Text wird von Lernern ausdrucksvoll vorgetragen) u. a. (Kikerpill, Sörmus 2008: 40–41). Des Weiteren sollten die Strategien geschult werden, die beim Textverständnis helfen können. Dazu gehören z. B. das Erraten des Textinhaltes beim Lesen der Überschrift oder beim Betrachten der Bilder und das Suchen nach Schlüsselwörtern im Text (Kikerpill, Sörmus 2008: 42).

Als eine Form des CLIL ist in Estland das staatliche Immersionsprogramm, an dem mehr als 40 Schulen aus Estland teilnehmen, weit verbreitet (Keelekümbluskeskus o. J.). Bei der Immersion handelt es sich um ein Programm an den Schulen und Kindergärten, wo die Fächer zu einem großen Teil in der Zielsprache (gewöhnlich in der Amtssprache des Staates) unterrichtet werden (Mehisto et al. 2010: 21).

So werden beispielsweise am Deutschen Gymnasium Tallinn (estn. *Tallinna Saksa Gümnaasium*) die Schüler und Schülerinnen auf ein deutsches Abitur vorbereitet, wobei fast die Hälfte der Schulfächer auf Deutsch unterrichtet werden (s. <https://saksa.tln.edu.ee/saksakeelne-osakond/>, Zugriff 15.03.2015).

Daneben führen einige Schulen mit dem Schwerpunkt auf Fremdsprachen auch fremdsprachlichen Kultur-, Geschichts- und Landeskundeunterricht durch, z. B. findet man im Curriculum der gymnasialen Oberstufe des Deutschen Gymnasiums Kadriorg (estn. *Kadrioru Saksa Gümnaasium*) den Wahlkurs „Deutsche Kulturgeschichte“ und am Englischen College in Tallinn (estn. *Tallinna Inglise Kolledž*) Wahlkurse über britische und amerikanische Literatur. An dem zuerst erwähnten Gymnasium können die Schüler und Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe (der 10.-12. Klasse) auch das Schulprofil „Deutschsprachige Wirtschaftslehre“ absolvieren (s. <http://www.ksg.edu.ee/en/deutsch/43-saksa-keel/deutsch>, Zugriff 15.03.2017).

1.2 CLIL: pro und kontra

Über die CLIL-Methodik ist viel diskutiert worden, weil durch ihren Einsatz nicht nur die Menschen im Bildungssystem, sondern auch die Eltern, Politiker und die Gesellschaft im Allgemeinen betroffen sind. Es gibt Menschen, die vom CLIL überzeugt sind, aber auch diejenigen, die in seinem Einsatz einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen sehen.

Mehisto zufolge motiviere der CLIL-Unterricht die Schüler und Schülerinnen, da sie die angeeigneten Fachkenntnisse in der Fremdsprache anwenden können. Dadurch sollten sich auch die allgemeinen Lernkompetenzen der Schüler und Schülerinnen verbessern. Dies sollte eine positive Auswirkung auf das Sachfach- und Fremdsprachenlernen der Schüler und Schülerinnen haben. (Mehisto et al. 2010: 14).

Des Weiteren gibt die CLIL-Methodik den Lernenden die Möglichkeit, fächerübergreifend zu lernen (Mehisto et al. 2010: 133). So können die Schüler und Schülerinnen die Inhalte unterschiedlicher Fächer besser in ihr allgemeines Weltbild integrieren und haben somit bessere Chancen für interdisziplinäres Arbeiten in der Zukunft. Bei den Lernprozessen wird mit den Interessen und Vorkenntnissen der Schüler und Schülerinnen gerechnet und es werden viele authentische Texte benutzt (Mehisto et al. 2010: 34).

Durch CLIL verbessert sich auch das Sprachbewusstsein der Lernenden, da sie ihre Sprachanwendung ständig kontrollieren und analysieren sollen. Die Anwendung authentischer Texte führt zur Entwicklung der Diskursfähigkeit, die im Gemeinsamen Europäischen

Referenzrahmen für Sprachen (GER) als Fähigkeit definiert wird, „[...] eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen“ (Europarat 2001: 123). Durch intensive Auseinandersetzung mit Sachtexten wird auch der Aufbau eines sinnvollen Textes angeeignet und geübt.

Doch gibt es auch Probleme beim Einsatz des CLIL: vor allem finden viele Eltern und Lehrkräfte, dass die Methode widersinnig sei, da sie selbst in einem System unterrichtet wurden, in dem die Fächer streng voneinander getrennt wurden. Für die Gegner des CLIL sei es unvorstellbar, dass die Schüler und Schülerinnen, die nach dieser Methode unterrichtet werden, sich genauso gute Kenntnisse und Kompetenzen im Fach aneignen könnten, wie diejenigen, die in ihrer Muttersprache unterrichtet werden (Mehisto et al. 2010: 24).

Als Hindernis für eine erfolgreiche CLIL-Anwendung wird auch der Mangel an qualifizierten Lehrkräften erwähnt. Da die Anzahl der Anhänger des Programmes ansteigt, braucht man für den Einsatz der Methodik immer mehr Lehrende, die diese Methodik kennen. In vielen Staaten werden solche Lehrkräfte aber noch nicht an den Hochschulen und Universitäten ausgebildet (Mehisto et al. 2010: 25).

Ein weiteres Problem ist die erhöhte Arbeitsbelastung der Lehrenden, da das Programm viel Planung voraussetzt. Dies hängt aber mit dem Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien zusammen, da die Lehrkräfte nach passendem Material suchen und die Unterrichtsentwürfe auch selbst zusammenstellen sollten. (Mehisto et al. 2010: 27) Darüber hinaus besteht eine größere Notwendigkeit nach Zusammenarbeit unter Kollegen und Kolleginnen, die auch zusätzlicher zeitlicher Ressourcen bedarf.

1.3 Der fächerübergreifende DaF-Unterricht (FüDaF)

Um die Zielsprache des CLIL zu präzisieren, wurde der Begriff *Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)* etabliert (Haataja et al. 2015: 16). Kim Haataja und Rainer E. Wicke stellen unterschiedliche Umgebungen des CLILiG als eine Spirale dar: auf der höchsten Ebene steht der sprachensible deutschsprachige Unterricht, in dem die Sprache weniger thematisiert wird, und auf der niedrigsten Ebene befindet sich der fächerübergreifende Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (FüDaF), in dem die Sprache mehr im Fokus steht (Haataja et al. 2015: 19).

In der vorliegenden Arbeit hat der von Rainer E. Wicke geprägte Begriff „der fächerübergreifende DaF-Unterricht (FüDaF)“ eine zentrale Rolle. Er definiert den FüDaF zusammen mit Oliver Müller als einen Unterricht, der „[...] Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer, zu denen Kunst, Musik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Geschichte usw. gehören, im fremdsprachigen Deutschunterricht berücksichtigt“ (Wicke, Müller o. J.). Von einer klassischen Definition des CLIL-Unterrichts (EURYDICE et al. 2006: 8) unterscheidet sich FüDaF darin, dass er im Prinzip Sprachunterricht bleibt, durch Inhalte anderer Fächer aber ergänzt wird. Wicke und Müller betonen:

„Im FüDaF ist die fremde Sprache – gerade und besonders beim projektorientierten Lernen – nicht nur Gegenstand, sondern ein elementares und authentisches Kommunikationsmittel für Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte, das heißt, sie ist Medium und Inhalt zugleich.“
(Wicke, Müller o. J.)

In einem traditionellen CLIL-Unterricht spielt die Sprache nur die Rolle eines Mediums und steht damit nicht im Fokus des Unterrichts. Trotzdem könnte aber der FüDaF als eine Form des CLIL betrachtet werden, da es sich im Prinzip immer noch um eine gleichzeitige Aneignung der Sprach- und Fachkenntnisse handelt.

Der FüDaF-Unterricht erfüllt so eine Brückenfunktion an Schulen, wo der größer angelegte CLIL-Unterricht nicht möglich ist, indem es „[...] ein erklärtes Ziel dieser CLIL-Variante [ist], den Schülern den Erwerb einer fach- und bildungsorientierten Diskursfähigkeit zu ermöglichen“ (Wicke 2015: 77).

Obwohl das Integrieren unterschiedlicher Fachinhalte in den Fremdsprachenunterricht mehr oder weniger bewusst auch vor der Prägung des Begriffes stattgefunden hat (vgl. Wicke 2015: 77), präzisiert der Begriff diese Methodik und richtet die Aufmerksamkeit der Lehrenden auf die Tatsache, dass das Integrieren verschiedener Fachinhalte von ihnen im DaF-Unterricht erwartet wird.

Die ersten Ansätze zum FüDaF sind in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts erschienen. In den letzten zehn Jahren sind noch weitere Materialien für den FüDaF-Unterricht publiziert worden, wobei die Fachinhalte der Materialien meistens dem Musik- oder Kunstunterricht entstammen (Wicke 2013: 28). Auch in Estland sind Materialien zum fächerübergreifenden DaF-Unterricht mit Elementen des Faches Musik zusammengestellt worden (Jung, Eerme 2015).

1.3.1 FūDaF und (sozio)kulturelle Kompetenz

Obwohl die Kultur beim Fremdsprachenunterricht immer eine Rolle spielt, hängt die Auswahl der Themen oft vom Lehrmaterial und von der Initiative der Lehrenden ab. So kann es auch dazu kommen, dass kulturelle Themen explizit nicht behandelt werden.

Doch sieht der GER neben der Aneignung sprachlicher Kompetenzen auch die Auseinandersetzung mit kulturellen Themen vor. Unter der soziokulturellen Kompetenz wird unter anderem die Thematik

„Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Faktoren wie [...]

- regionale Kulturen;
- Tradition und sozialer Wandel;
- Geschichte; insbesondere herausragende historische Persönlichkeiten und Ereignisse;
- Minderheiten (ethnische, religiöse);
- nationale Identität [...]“ (Europarat 2001: 104)

verstanden. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik wäre ohne Einbezug expliziter kultureller Einheiten nicht möglich.

Des Weiteren sollte „[...] den Lernenden geholfen werden, ihre sprachliche und kulturelle Identität zu gestalten, indem sie vielfältige Fremdheitserfahrungen in sie integrieren“ (Europarat 2001: 134). Dafür bietet die FūDaF-Methodik durch Einbezug unterschiedlicher eigen- und fremdkultureller Texte aus Fachdisziplinen wie z.B. Geschichte, Musik, Kunst oder Literatur zahlreiche Möglichkeiten.

So fasst Rainer E. Wicke das Potential des DaF-Unterrichtes für fächerübergreifendes Arbeiten zusammen, das die kulturellen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen verbessern kann: „Der DaF-Unterricht – sofern er sich mit schülerrelevanten Inhalten und Themen befasst – kann ebenfalls einen Beitrag zu einem fächerübergreifenden Ansatz leisten, der kulturelle Aspekte einbezieht.“ (Wicke 2013: 28)

1.3.2 FüDaF und interkulturelle Kompetenz

Durch Einbezug anderer Fachdisziplinen in den DaF-Unterricht können auch die interkulturellen Fertigkeiten der Lernenden entwickelt werden. Der GER definiert interkulturelle Fertigkeiten als „Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen“ (Europarat 2001: 106).

Dies kann nur durch weitere Analyse und Betrachtung der eigenen, sowie der fremden Kultur, aber auch deren Kontaktstellen, geschehen. Deshalb wäre es auch nötig, Elemente des staatlichen Curriculums von Bereichen wie Geschichte, Literatur, Musik und Kunst in den DaF-Unterricht einzubeziehen, um aufgrund dieser eine Beziehung zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu schaffen.

Karin und Sabine Schmidt, die Autoren eines Lehrwerkes im Bereich DaF zum Konzept der Erinnerungsorte, betonen, dass besonders die Auseinandersetzung mit der Geschichte im DaF-Unterricht „das interkulturelle Verstehen und damit eine Vermittlung zwischen Fremd- und Eigenperspektive“ zum Ziel habe (K. Schmidt, S. Schmidt 2007: 420).

Durch die Methodik der Fremdsprachen können auch Strategien zur interkulturellen Kommunikation gelernt und geübt werden, die dazu führen sollten, dass die Lernenden als Mittler zwischen den Kulturen auch in Missverständnissen und Konflikten agieren könnten (Europarat 2001: 106).

Als Problem bei dem Einsatz der interkulturellen Methoden läuft aber die Gefahr der Abgrenzung zwischen dem „Fremden“ und dem „Eigenen“, die nicht nur auf einer nationalen Ebene zu bemerken sei, sondern auch innerhalb der sozialen oder regionalen Gruppen stattfinden könne (vgl. Roche 2001: 163). Diese Gefahr kann aber durch Einbezug unterschiedlicher Analyse- und Reflexionstechniken im Unterricht vermieden werden.

2. Erinnerungsorte und DaF

Im ersten Kapitel der Arbeit wurde erörtert, dass der Einbezug der Einheiten unterschiedlicher Fachdisziplinen, darunter auch der Geschichte, in einem DaF-Unterricht fruchtbringend sein könnte. Einen besonderen Rahmen für Auseinandersetzung mit der Geschichte und Kultur im DaF-Unterricht bildet das Konzept der Erinnerungsorte.

Im vorliegenden Kapitel wird das Konzept kurz vorgestellt und seine Entstehungsgeschichte erläutert. Dabei werden die relevanten Begriffe erörtert. Darauffolgend wird der Stellenwert der Erinnerungsorte in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache präsentiert. Dazu werden auch anhand der Fachliteratur die Vor- und Nachteile des Konzeptes im Fachbereich DaF erläutert und konkrete Auswahlkriterien und methodische Richtlinien dargelegt.

2.1 Kollektives Gedächtnis und Erinnerungsorte

Seit dem letzten Jahrhundert gewinnt die Forschung des kollektiven Gedächtnisses und der Erinnerungen immer mehr an Bedeutung. In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts setzte sich der französische Sozialwissenschaftler Maurice Halbwachs mit dem Begriff des „kollektiven Gedächtnisses“ auseinander. In seinen Studien zur *mémoire collective* weist er auf, dass die Erinnerungen der Menschen sozial bedingt sind (vgl. Erll 2005: 14). Obwohl das Erinnern meistens als ein individueller Vorgang betrachtet wird, ist es trotzdem immer von einem sozialen Milieu umgeben (vgl. François, Schulze 2009: 13).

Halbwachs zufolge könnten die Erinnerungen nur in sozialen Bezugsrahmen, d.h. in *cadres sociaux* entstehen und verstanden werden. Ohne andere Menschen könne man die vergangenen Ereignisse nicht schildern, interpretieren oder erinnern. So sei „jedes individuelle Gedächtnis ein ‚Ausblickspunkt‘ auf das kollektive Gedächtnis“ (Halbwachs 1985: 31; zit. n. Erll 2005: 16) und das Individuelle sei umgekehrt eine Kombination der Erinnerungsformen von einem Individuum, das gleichzeitig zu mehreren Gruppen gehört (vgl. Erll 2005: 15–16).

Der Begriff *Erinnerungsort* ist auf den französischen Historiker Pierre Nora zurückzuführen. In seinem dreibändigen Werk „*Les lieux de mémoire*“, erschienen im Zeitraum von 1984–1992, stellt er ein neues Konzept dar, mit dem die Erforschung der französischen Kulturgeschichte eine neue Richtung bekommen hat.

Unter dem Wort „Ort“ (frz. *lieu*) seien alle Bedeutungen des Begriffes zu verstehen: es handele sich sowohl um geographische als auch um mentale Orte des Gedächtnisses (Nora 1998: 7). So können sowohl ein Denkmal, eine Flagge als auch eine Folkloresammlung oder ein literarisches Werk Erinnerungsorte sein.

Dass die Erinnerungen ein wertvolles Thema für die Forschung sind, verdeutlicht Nora an einem philosophischen Gedankengang: danach seien Gedächtnis und Geschichte keineswegs Synonyme, sondern Gegensätze. Während das Gedächtnis etwas sei, worüber jeder Mensch verfüge und das sich ständig in Entwicklung befinde, sei die Geschichte „stets problematische und unvollständige Rekonstruktion dessen, was nicht mehr ist.“ (Nora 1998: 13). Die Geschichte schildert nur die Ereignisse und Zusammenhänge zwischen ihnen in einer Zeitfolge, während das Gedächtnis sich an Kleinigkeiten außerhalb der zeitlichen Anordnung festhält. Darüber hinaus entwickeln sich die Erinnerungen immer weiter und bleiben auch im kollektiven Gedächtnis inkonstant.

Nora unterscheidet auch zwischen drei Dimensionen der Erinnerungsorte: einer materiellen, einer funktionalen und einer symbolischen Dimension. Die materielle Dimension steht nicht nur für reelle Objekte, die man anfassen kann, sondern auch für Ereignisse, die ein „materieller Ausschnitt einer Zeiteinheit“ seien (Nora 1998: 32). Die funktionale Dimension steht dafür, dass die Erinnerungsorte in der Gesellschaft immer eine Funktion haben sollten und die symbolische Dimension setzt voraus, dass ein Erinnerungsort zu seiner Entstehung oder nach einer gewissen Zeit idealisiert werden sollte (Erl 2005: 24).

In seinem Werk „*Les lieux de mémoire*“ hat Nora Beiträge zu den Orten veröffentlicht, die im französischen kollektiven Gedächtnis kristallisiert sind und als Symbole eine Wirkung auf die Entwicklung der französischen politischen Identität hatten (Nora 1998: 7). Das Werk ist in drei größere Teilbände geteilt: *La République*, *La Nation* und *Les France*, in denen Beiträge zu „klassischen“ Symbolen Frankreichs, wie zu *La Marseillaise* oder zur französischen Flagge, aber auch zu Themen aus dem alltäglichen Bereich wie z. B. zu *La gastronomie* oder zu *La conversation* zu finden sind.

Etienne François und Hagen Schulze, die Autoren des dreibändigen Sammelwerkes über deutsche Erinnerungsorte, betonen aber, dass die Beziehung zwischen Geschichte und Erinnerungen komplizierter sei als in der von Pierre Nora vorgeschlagenen Schilderung. Sie behaupten: „[...] Geschichte und Gedächtnis stellen zwei vergleichbare – und miteinander

konkurrierende – Versuche dar, eine Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu schlagen [...]“ (François, Schulze 2009: 14).

Neben dem von Maurice Halbwachs geprägten Begriff des kollektiven Gedächtnisses soll hier auch der von Jan Assmann erläuterte Terminus „das kulturelle Gedächtnis“ erwähnt werden. Assmann unterscheidet zwischen einem kommunikativen und einem kulturellen Gedächtnis (Assmann 1988: 10). Das kommunikative Gedächtnis sei durch einen begrenzten Zeithorizont zu klassifizieren. Die Prozesse, die im kommunikativen Gedächtnis ablaufen, haben die zwischenmenschliche Kommunikation zum Medium und gehören daher zum Bereich *Oral History* (vgl. Erll 2005: 28). Das kulturelle Gedächtnis dagegen besteht aus „Zeitinseln“, die unterschiedliche Erinnerungen durch Vergegenständlichung hervorrufen. Dazu gehöre beispielsweise die Vermittlung der Ereignisse aus ferner Vergangenheit (vgl. Erll 2005: 28).

Jan Assmann beschreibt sechs Merkmale des kulturellen Gedächtnisses: „Identitätskonkretheit“ oder Gruppenbezogenheit, Rekonstruktivität, Geformtheit, Organisiertheit, Verbindlichkeit und Reflexivität (Assmann 1988: 13–15). Assmann zufolge kann die Reflexivität in drei Unterkategorien geteilt werden: erstens die Praxis-Reflexivität, zweitens die Selbst-Reflexivität und drittens die Selbstbild-Reflexivität (Assmann 1988: 15). Die Thematisierung des kulturellen Gedächtnisses und seiner Reflexivität kann in der Schule besonders fruchtbringend sein, denn dadurch werden die entstandenen Selbst- und Fremdstereotype kritisch überarbeitet und somit die interkulturellen Kompetenzen erweitert (s. Kapitel 1.3.2).

Neben den Werken zu französischen und deutschen Erinnerungsorten sind noch weitere Beiträge veröffentlicht worden. Einige von denen haben ebenso die Erinnerungsorte eines Staates oder einer Nation zur Grundlage, wie z. B. das von Emil Brix, Ernst Bruckmüller und Hannes Stekl herausgegebene dreibändige Werk „Memoria Austriae“ zu österreichischen Erinnerungsorten (Brix et al. 2004/2005). Manche Publikationen haben aber auch eine inter- oder transnationale Dimension, z.B. „Stätten grenzüberschreitender Erinnerung – Spuren der Vernetzung des Saar-Lor-Lux-Raumes im 19. und 20. Jahrhundert. Lieux de mémoire transfrontalière – Traces et réseaux dans l’espace Sarre-Lor-Lux aux 19e et 20e siècles“ (Hudemann 2002) oder binationale Erinnerungsorte wie deutsch-französische (Möller, Horst 1995) oder deutsch-polnische (Hahn et al. 2012).

Über estnische Erinnerungsorte sind Artikel u. a. von Jaan Undusk zum Erinnerungsort „Tallinn“ (Undusk 2011) und von Lea Leppik zum Erinnerungsort „Universität Tartu“ (Leppik

2016) veröffentlicht worden, ein Sammelwerk zu den estnischen bzw. baltischen Erinnerungsorten steht aber bisher aus.

2.2 Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik DaF

Eine größere Diskussion über die Notwendigkeit der kulturbezogenen DaF-Didaktik findet sich schon im ersten Jahrzehnt dieses Millenniums im Fach Deutsch als Fremdsprache (s. Hu 2007). Claus Altmayer kritisierte die „traditionell philologisch ausgerichtete[...] Fremdsprachenlehrausbildung“ in Hinsicht auf kulturbezogenes und landeskundliches Lernen, das seiner Meinung nach „[...] eher nebenbei mit[läuft]“ (Altmayer 2004: 15).

Obwohl das Konzept der Erinnerungsorte in den Geisteswissenschaften schon seit 30 Jahren bekannt ist, fing die intensivere Arbeit damit im Fach Deutsch als Fremdsprache im Jahre 2005 an, als sich eine Arbeitsgruppe ehemaliger DAAD-Lektoren versammelte (Fornoff 2016a: 84). Daraus ist 2007 das erste Lehrwerk für DaF-Lehrende und -Lernende entstanden, das sich mit den deutschen Erinnerungsorten auseinandersetzt. (s. Schmidt et al. 2009).

Nach den Autoren Karin Schmidt und Sabine Schmidt fehle es an einer praktischen Umsetzung der historischen Themen in Lehrmaterialien und es mangle im Fach DaF an Methoden und Kenntnissen der Geschichtsvermittlung (K. Schmidt, S. Schmidt 2007: 419).

In ihrem Lehrmaterial zu den deutschen Erinnerungsorten haben die Autorinnen auf eine weite Definition der Erinnerungsorte verzichtet und sich nur für die topographischen Orte entschieden. Dies begründen sie mit der Entfernung der immateriellen Orte von dem Konzept von Maurice Halbwachs (K. Schmidt, S. Schmidt 2007: 424). Zu den ausgewählten Erinnerungsorten gehören nur deutsche Orte, darunter sowohl die Orte mit positiven Bedeutungen wie der Kölner Dom oder das Schloss Neuschwanstein, als auch kontroverse Orte wie die Berliner Mauer und der Führerbunker. Das Lehrmaterial sollte eine Reflexion über unterschiedliche Erinnerungsaspekte hervorrufen, indem bei jedem Thema ein neuer Aspekt thematisiert wird (K. Schmidt, S. Schmidt 2007: 425)

Im Jahre 2009 sammelten sich (Auslands)Germanisten, DaF-Lehrer, Historiker, Sozial- und Literaturwissenschaftler u. a. in Tirana, um an einer erinnerungskulturwissenschaftlichen Konferenz teilzunehmen, an der neue Ziele für die Auseinandersetzung mit den Erinnerungsorten in der Auslandgermanistik festgelegt wurden (Fornoff 2016a: 96–97). Die

Vorträge auf der Konferenz beinhalteten transnationale und interkulturelle Bezüge, die auch als ein Ziel der künftigen Beschäftigung mit Erinnerungsorten festgelegt wurden (vgl. Fornoff 2016a: 98).

Seit dem Jahre 2011 besteht die Arbeitsgruppe MEMODICS, deren Ziel es ist, eine Diskussion im Fach anzuregen, und deren besonderes Interesse auf den Verknüpfungspunkten von kulturellem Gedächtnis oder Erinnerungsorten und Fremdsprachendidaktik liegt (s. <https://memodics.wordpress.com/about/ziele/>, Zugriff 20.05.2017). Zum Potential der Erinnerungsorte in der Fremdsprachendidaktik haben auch Tagungen und Konferenzen stattgefunden, u. a. in Poznań (2014) und in Bielefeld (2016) (s. <https://memodics.wordpress.com/konferenzen-workshops-projekte/konferenzen/>, Zugriff 20.05.2017).

Während die von Karin Schmidt und Sabine Schmidt ausgewählten Erinnerungsorte nur topographisch und sehr Deutschland-bezogen waren, bezogen die späteren Publikationen zu den Erinnerungsorten in der Fachdisziplin DaF auch nicht-topographische Orte ein und waren oft interkulturell ausgerichtet (vgl. Fornoff 2009). So werden neben der Beschäftigung mit der Erinnerungsgeschichte des Ziellandes auch die eigenen Ereignisse und Erinnerungen aus verschiedenen Perspektiven neu erläutert. Als mehrperspektivische Beiträge mit Außenbezug sind zur Konstellation deutsch-polnische Erinnerungsorte mehrere Beiträge veröffentlicht worden (Badstübner-Kizik 2011; Badstübner-Kizik, Hille 2014, 2015, 2016).

Zahlreiche Beiträge sind auch zur DDR-Thematik zu finden (Badstübner-Kizik 2016; Dobstadt 2015; Neidlinger, Pasewalck 2013; Schubert-Felmy 2012).

Die meisten Materialsammlungen und Projekte sind für den hochschulischen Kontext in Deutschland oder im Ausland entworfen worden, was auf das Sprachniveau der Lernenden und die geringeren historischen Kenntnisse der Schüler und Schülerinnen zurückzuführen ist. Doch wird auch in der Fachliteratur betont, dass die Erinnerungsorte sich für den schulischen Unterricht – wenn sinngemäß und zielgruppengerecht didaktisiert – eignen und somit „neue Aufgabenfelder auf tun“ (Fornoff 2016b: 28).

2.3 Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik DaF: pro und kontra

Das Konzept der Erinnerungsorte bietet eine Möglichkeit, sich im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht auch mit der Geschichte zu beschäftigen und das Lernkonzept durch fächerübergreifenden DaF-Unterricht zu verwirklichen.

Für den Einsatz der Erinnerungsorte im kulturbezogenen DaF-Unterricht spricht die Tatsache, dass die sprachlichen und kulturellen Lernprozesse oft voneinander getrennt sind (Badstübner-Kizik 2014: 44); durch kultursensiblen Unterricht mit Themen des kollektiven Gedächtnisses könnten diese zwei Prozesse aber vereinigt werden.

Des Weiteren erscheint wichtig, dass die DaF-Lernenden den deutschsprachigen Kulturraum nicht als homogene Einheit wahrnehmen würden (Badstübner-Kizik 2014: 44). Durch die Beschäftigung mit Erinnerungsorten unterschiedlicher Gemeinschaften kann diese Illusion zerbrochen werden. Die DaF-Lernenden können durch diese Konzeption die Vielschichtigkeit der Erinnerungen und Werte der unterschiedlichen deutschsprachigen Gruppen kennenlernen, dabei wäre es wichtig, auch die Gemeinschaften außerhalb Deutschlands einzubeziehen (dafür eignen sich gut z. B. auch die österreichischen Erinnerungsorte, s. Brix et al. 2004).

Die Erinnerungsorte geben den Lernenden auch die Möglichkeit, die eigene Kultur und Identität in das (inter)kulturelle Lernen einzubeziehen. Laut Badstübner-Kizik spielen „die eigene Nation, das eigene Land mit seiner Geschichte und Kultur [...] aus der Sicht vieler DaF-Lernenden eine große Rolle“ (Badstübner-Kizik 2014: 45). So wäre es sinnvoll, diese Themen auch in das Fremdsprachenlernen einzubeziehen, um die Motivation der Lernenden zu steigern und um Brücken zwischen der eigenen und fremden Kultur zu bauen. Auch aus dem Sichtpunkt der pädagogischen Psychologie wird das Aufbauen auf Bekanntem als hilfreich gesehen, da, so Jörg Roche, „[...] es die Integration neuer Information in schon bestehende Netze erlaubt und dadurch die Verarbeitungsaufgaben effizienter gestaltet“ (Roche 2001: 40).

So kann durch einen DaF-Unterricht mit Erinnerungsorten die interkulturelle Kompetenz der Lernenden geschult werden. Der Einbezug der eigenen kulturellen Erfahrungen und Erinnerungen wird auch das Verständnis der fremdkulturellen diskursiven Strukturen verbessern und, so Badstübner-Kizik, die Fähigkeit der Lernenden, „zu einer partiellen

Teilhabe an diesen Strukturen [...], sie (ansatzweise) zu verstehen und einzuordnen sowie an das eigene Weltbild anknüpfen zu können“ entwickeln (Badstübner-Kizik 2014: 52).

Badstübner-Kizik erklärt das Potential der Erinnerungsorte beim interkulturellen Lernen folgendermaßen:

„Sie ermöglichen konkrete Erfahrungen mit dem Aushandeln von Bedeutungen zwischen und innerhalb von Kulturen, sie können Schlüssel sein zum Verständnis der kulturellen Bedingtheit von Sprache (einschließlich der Erfahrung ihrer Manipulation), sie zeigen die Vielschichtigkeit von kulturellen und sprachlichen Phänomenen, [...]. Aus dem Blickwinkel des aktuellen Fachdiskurses erweisen sie sich in vielen Fällen als ideale Gegenstände eines zeitgemäßen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts [...].“ (Badstübner-Kizik 2011: 181)

Auch die symbolische Kompetenz, die mit der interkulturellen Kompetenz verbunden ist, kann durch Erarbeitung der Erinnerungsorte erworben werden. Bei Claire Kramersch heißt es:

„In order to understand others, we have to understand what they remember from the past, what they imagine and project onto the future, and how they position themselves in the present. And we have to understand the same things about ourselves.“ (Kramersch 2006: 251)

Die symbolische Kompetenz bestehe aus drei Komponenten: Produktion der Komplexität, Ambiguitätstoleranz und Form als Bedeutung (Kramersch 2006: 251), die alle in einem zielgerechten Unterricht mit Erinnerungsorten angesprochen werden können. Besonders bei mehrdeutigen oder kontroversen Erinnerungsorten wie z. B. den ostelbischen Herrenhäusern werden die Lernenden mit Komplexität und Ambiguität konfrontiert (s. Kapitel 3.2-3.3).

Auch sprachliche Kompetenzen werden durch solchen Unterricht entwickelt. Neben Training der vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) werden die Lernenden Fachbegriffe aus den Bereichen Geschichte und Kultur lernen, zu denen sie in einem gewöhnlichen DaF-Unterricht keinen Zugang hätten. Durch diesen fächerübergreifenden Ansatz kann auch die Motivation der Lernenden gesteigert werden (Mehisto et al. 2010: 14).

Darüber hinaus werden auch Recherche- und Präsentationskompetenzen erworben (Badstübner-Kizik 2014: 54), die in der Arbeitswelt heutzutage äußerst wichtig sind. Die Lernenden werden auch mit unterschiedlichen Medien konfrontiert und können somit ihre Medienkompetenz erweitern.

Da in der Konzeption der Erinnerungsorte keine Ereignis- oder Politikgeschichte im Mittelpunkt steht, sondern „die Entstehung und die Veränderungen eines kollektiven Gedächtnisses sowie die identitätsstiftenden Funktionen von Erinnerung“ (Koreik 2015: 25–

26), verläuft die Behandlung der Erinnerungsorte „nahezu zwangsläufig vielschichtig, interdisziplinär und auf einer breiten Quellenbasis angelegt“ (Koreik 2015: 26)

Obwohl die Erinnerungsorte viele Kriterien für erfolgreichen kulturorientierten DaF-Unterricht erfüllen, sind in der Fachdiskussion doch einige Kritikpunkte und Gefahren beim Einsatz der Erinnerungsorte im kulturbezogenen DaF-Unterricht geäußert worden.

Uwe Koreik bestätigt, dass der Ansatz besonders im Ausland gut angekommen ist, warnt aber davor, dass es sich bei den Erinnerungsorten genauso um ein Schlagwort handeln könne, wie bei dem interkulturellen Ansatz. Es sei anzunehmen, dass „alles [...] irgendwann irgendwie ein ‚Erinnerungsort‘ [ist]“ (Koreik 2015: 30). Deshalb sei es ihm zufolge wichtig, dass Badstübner-Kizik einige Kriterien zur Auswahl der Erinnerungsorte für den DaF-Unterricht ausgearbeitet hat (Badstübner-Kizik 2014: 46–52, s. auch Kapitel 2.4), damit die Erinnerungsorte sinnvoll im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können und nicht „abgenutzt“ werden.

Darüber hinaus bestehe beim Einsatz der Elemente kulturellen Gedächtnisses im Fremdsprachenunterricht die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden zu stark auf das Vergangene gebracht wird und dass die Stereotypen überbetont werden (Badstübner-Kizik 2014: 53).

2.4 Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik DaF: Auswahlkriterien und methodischer Einsatz

Der geschichts- und kulturbezogene DaF-Unterricht wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst. Nach Koreik sind dies:

„Lernort, Vermittlungsinstitution (und ihre Lehrziele bzw. vorgegebene Curricula), die Vorbildung der Teilnehmer, die Zusammensetzung der Lernergruppe (im Hinblick auf Alter, Nationalität, Geschlecht), die Motivation für den Spracherwerb, die einsetzbaren Medien sowie die Qualifikation und auch die Begeisterungsfähigkeit der Lehrenden [...]“ (Koreik 2015: 17–18)

Diese von Koreik erläuterten Faktoren beeinflussen jeden Unterricht, spielen aber besonders bei einem Unterricht mit Erinnerungsorten eine Rolle. Das vorgegebene Curriculum setzt die Grenzen, aber auch die Potentiale zu den zu behandelnden Themen, indem unterschiedliche Fächer und Inhalte miteinander verbunden werden können (und somit ein Beitrag zum FūDaF geleistet werden kann). Die Vorkenntnisse der Lernenden sind besonders zu beachten, damit

keine Missverständnisse oder stereotypisierte Vorstellungen entstehen. Der Einsatz der unterschiedlichen Medien liegt in der Verantwortung der Lehrperson – sowie ihre Begeisterungsfähigkeit, deren Rolle nicht zu unterschätzen ist.

Bei Badstübner-Kizik handelt es sich beim DaF-Unterricht zu Erinnerungsorten auch um eine Möglichkeit und Pflicht für die Lehrperson, neben dem Neuen auch bekannte und vertraute Sachverhalte einzubeziehen. Dabei kann man auch mit Klischees arbeiten, da die Kenntnisse Schritt für Schritt erweitert und ausdifferenziert werden (Badstübner-Kizik 2014: 45).

Die Phänomene, die in einem DaF-Unterricht zu Erinnerungsorten behandelt werden, sind durch mehrere Perspektiven und Interpretationsmöglichkeiten gekennzeichnet (Badstübner-Kizik 2014: 52). Am effektivsten seien aber jene Erinnerungsorte, „[...] die ein besonders starkes multimediales Potenzial sowie greifbare diskursive Relevanz in der Gegenwart besitzen, solche also, die anschlussfähig an einen alltagsweltlichen Nahhorizont sind, an die besonders viele *Erinnerungsgeschichten* geknüpft sind“ (Kreis 2010: 342, ref. n. Badstübner-Kizik 2014: 53). So ist beispielsweise die Berliner Mauer ein exemplarischer Erinnerungsort, da sie durch unterschiedliche Medien (Literatur, Film, Berichte, touristische Broschüren usw.) vermittelt werden kann und in den Erinnerungen vieler Deutschen immer noch stark präsent ist.

Nach Badstübner-Kizik sollten zunächst auch inhaltliche Kriterien zur Auswahl der angemessenen Erinnerungsorte aufgezählt werden:

1. „Für eine fremdsprachliche Kulturdidaktik geeignete Erinnerungsorte besitzen für größere Gruppen einen gewissen Wiedererkennungswert, man kann an ihnen verschiedene regionale, soziale, kulturelle und sprachliche Facetten [...] veranschaulichen. [...]
2. Die mediale Tradierung erfolgt über einen längeren Zeitraum (auch über mehrere Generationen hinweg) bis in die Gegenwart und über verschiedene mediale Kanäle [...]
3. Geeignete Phänomene sind immer wieder – und vor allem in der Gegenwart – rezeptionswürdig. [...]
4. Rezeption und Gebrauch sind in gewisser Weise ritualisiert, d. h. die Erinnerung erfolgt zu bestimmten, immer wiederkehrenden Anlässen oder ist relativ fest im Alltag verankert und wird dadurch medial auch aktuell greifbar [...].
5. Es besteht ein symbolischer Bedeutungsüberschuss, d. h. das Phänomen bedeutet – zumindest innerhalb der Gruppe der Lernenden – mehr, als es auf den ersten Blick scheint [...].
6. Das Phänomen lässt Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung von Erinnerungsorten zu [...], es liefert für diese Merkmale gleichsam handfeste Beweise [...].
7. Es besitzt Bedeutung im Kontext einer konkreten Konstellation – [...] – d. h. eine sog. kontaktdidaktische Relevanz [...]“ (Badstübner-Kizik 2014: 55)

Darüber hinaus seien auch didaktische Auswahlkriterien wie Überschaubarkeit, Vernetzbarkeit und Authentizität und das sprachliche Niveau zu beachten (Badstübner-Kizik 2014: 56).

3. Das Herrenhaus als deutsch-estnischer Erinnerungsort

Denkt man an Erinnerungsorte, die ein transkulturelles und interkulturelles Potential haben könnten und das Lokale mit dem Fremdkulturellen, im Kontext dieser Arbeit das Estnische mit dem Deutschen, verbinden könnten, sieht man, dass die Herrenhäuser dafür einen guten Anlass geben. Estland (und die ganze baltische Region) hat eine reiche Schichtung deutscher Geschichte, die Hubertus Neuschäffer mit folgenden Worten zusammenfasst: „Siebenhundert Jahre haben Deutsche dem Lande ihren Stempel aufgedrückt.“ (Neuschäffer 1993: 5)

Diese Geschichte ist den Schülern und Schülerinnen, aber auch den Erwachsenen estnischer und deutscher Herkunft heute häufig nicht bewusst oder nicht bekannt. So besteht die Möglichkeit durch das Konzept der Erinnerungsorte exemplarisch am Beispiel des Herrenhauses eine Brücke zwischen der estnischen und deutschen Kultur und Mentalität zu schaffen.

In diesem Teil der Arbeit wird das Herrenhaus in Estland, aber auch in Deutschland vorgestellt. Es wird eine kurze Geschichte der Entstehung und Entwicklung der Herrenhäuser gegeben und der Stellenwert des Herrenhauses als Erinnerungsort im estnischen und deutschen Kontext erörtert. Dabei wird das didaktische Potential des Themas im Auge behalten, um davon ausgehend eine Didaktisierung für den schulischen Kontext zu entwickeln.

3.1 Eine kurze Geschichte der Entstehung der Herrenhäuser in Estland

Die Landschaft Estlands ist stark geprägt durch Gutshöfe und Herrenhäuser, die seit dem 13. Jahrhundert entstanden sind. Das Interesse in Europa an den Gebieten Baltikums fing Ende des 12., Anfang des 13. Jahrhunderts an und die Kreuzzüge erreichten das heutige estnische Gebiet im Jahre 1208. Elf Jahre später wurde Tallinn (dt. Reval) von dem dänischen König und Südostland von dem Livländischen Orden – ein selbstständiger Teil des Deutschen Ordens – erobert. 1227 fiel die Bauernburg Valjala und Estland konnte christianisiert werden. (Maiste 2005: 449)

So entstand der zumeist deutschstämmige Adel auf dem Gebiet des historischen Baltikums. Der Adel wohnte zuerst in den Burgen, wo er Schutz vor den Einheimischen hatte (Maiste

2005: 449). Um das Land um die Burgen herum zu verwalten, habe der Adel es an Vasallen deutscher Herkunft als Lehen gegeben (Praust o. J.-a). Die ersten Lehnsgüter entstanden in Harrien (estn. Harjumaa) und im Bistum Ösel-Wieck (estn. Saare-Läänemaa), sie waren aber nicht von Dauer. Durch die Beziehungen zu den Hansestädten konnten auch neue internationale Baumethoden in Estland eingeführt werden. (Maiste 2005: 449)

Während des Livländischen Krieges im 16. Jahrhundert wurde die Macht des Ordens und der Bischöfe in Estland abgeschafft und die Macht über das Gebiet Nordestlands von Schweden und das Gebiet Südostlands und Livlands von Polen übernommen. Mitte des 17. Jahrhunderts erlangte Schweden die Macht über das ganze Estland und dadurch veränderte sich auch die Gutshofarchitektur. In dieser Zeit wurde ein Bauboom ausgelöst, wegen der Nutzung von Holz sind die Gutsgebäude dieser Zeit aber nicht erhalten geblieben. (Maiste 2005: 450) Dieser Periode entstammen auch die sogenannten Rittergüter, deren Besitzer sowohl über ständische Rechte, als auch über staatliche Pflichten verfügten (Praust o. J.-a).

Nach dem Nordischen Krieg Anfang des 18. Jahrhunderts wurden die Gebiete Estlands und Livlands Russland angeschlossen. Die Privilegien des Adels blieben erhalten und so ist die Periode als „die baltische Sonderordnung“ (estn. *balti erikord*) zu kennen (Praust o. J.-a). In den Archivalien dieser Periode steht wegen der Verheerungen des Nordischen Krieges oft die Bemerkung „Die Bauten sind abgebrannt und stehen in Ruinen“ (Maiste 2005: 451). Erst Mitte des Jahrhunderts wurden neue Gutshöfe sowohl in einem zurückhaltenden Stil (z.B. Hagudi und Käru), als auch im prunkvollen Barockstil errichtet (z.B. Sagadi und der Umbau des Herrenhauses Palmse). (Maiste 2005: 451).

Im 18. Jahrhundert sei der Höhepunkt der Gutherrschaft als Herrschaftsform gewesen (Forbrich 2008: 10). In den 60er und 70er Jahren des 18. Jahrhunderts war der Reichtum des Adels gewachsen und so entstanden viele repräsentative Herrenhäuser vor allem in Nordestland. Die Baumeister aus Norddeutschland „brachten neue Baumethoden und -formen mit und förderten die Kunstkontakte“ (Maiste 2005: 451).

Das Wirtschafts- und Sozialsystem verwandelte sich mit der Befreiung der Bauern in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Forbrich 2008: 11). Auch die Gutsarchitektur Estlands veränderte sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts: neben dem Frühklassizismus und Barockstil wurde mehr im spätklassizistischen Stil gebaut. Die Herrenhäuser bekamen ein dominantes Aussehen mit Säulen und einer größeren Anzahl der Räume (Maiste 2005: 453).

Mitte des 19. Jahrhunderts wurden Herrenhäuser im neugotischen Stil und nach englischem Vorbild errichtet. Seit den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts sei auch die Nachahmung historischer Kunststile zu bemerken (Maiste 2005: 454). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden nur noch einzelne Herrenhäuser im Jugendstil und einige Herrenhäuser mit neuen lokalen Stilen errichtet (Maiste 2005: 455). Neben den adligen habe es auch bürgerliche Gutsbesitzer gegeben (Forbrich 2008: 12).

Während der Russischen Revolution im Jahre 1905 seien in Estland 161 Güter zerstört oder beschädigt worden (Forbrich 2008: 41). Doch konnte der Adel noch ungefähr 10 Jahre in den Herrenhäusern wohnen, die Güter verwalten und seine Privilegien behalten. Die letzten Privilegien des Adels wurden nach dem Ersten Weltkrieg abgeschafft (Forbrich 2008: 11).

Forbrich beschreibt die darauffolgende Zeit so:

„In den Auseinandersetzungen um die Bildung von Nationalstaaten, Fragen gesellschaftlicher Modernisierung und politischer Machtsicherung in Mittel- und Osteuropa in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden schließlich Forderungen nach Enteignung, Umnutzung und Zerstörung der Güter laut.“ (Forbrich 2008: 13)

Nach dem Agrargesetz im Jahre 1919 sei einem bis zwei Fünftel der Gutsbesitzer ein sogenanntes Restgut geblieben. Danach seien die Großgrundbesitze enteignet worden (Forbrich 2008: 55). Wenige Herrenhäuser blieben im Privatbesitz, sie wurden von Deutschbalten an Pensionsgäste vermietet oder an neue Besitzer verkauft (Forbrich 2008: 57). 1939 verließen die letzten Deutschbalten ihren Besitz im Baltikum und somit sei die Verbindung zwischen den Herrenhäusern und ihren historischen Besitzern verschwunden (Praust o. J.-a).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die Gutshöfe zu Kolchosen umgewandelt, viele Herrenhäuser wurden für soziale und kulturelle Zwecke benutzt (Forbrich 2008: 60). Zu verschiedenen Formen der Umnutzung gehören die Wohnnutzung, die landwirtschaftliche Nutzung, die Schulnutzung, die soziale Nutzung und multifunktionale Nutzung (Forbrich 2008: 93–108). Die Nutzung der Herrenhäuser als Wohnsitze sei in den baltischen Staaten wenig verbreitet gewesen (Forbrich 2008: 95–96). Dagegen fand aber fast ein Drittel der Herrenhäuser im Baltikum Nutzung als Schulen, woraus sich auch eine positive Tradition weiter in die Zeit der unabhängigen Staaten entwickelte (Forbrich 2008: 103–104). Daneben gab es aber auch leerstehende und verfallende Herrenhäuser (Praust o. J.-a).

Mit dem Schutz und der Restauration der Herrenhäuser wurde erst in den 60er und 70er Jahren angefangen (Praust o. J.-a). In der Estnischen SSR herrschte von 1964 bis 1982 die „Zeit der Stagnation“, in der

„[...] die Beschäftigung mit dem deutschbaltischen Kulturerbe zum Bestandteil des ethnisch geprägten politischen Dissenses gegen die Moskauzentriertheit der sowjetischen Politik [wurde]. Das äußerte sich nicht nur in der wissenschaftlichen Erforschung der Herrenhäuser in Form ihrer systematischen Inventarisierung oder dem Engagement von Betriebsleitern für die Pflege der Gutsanlagen, sondern auch in der politischen Förderung dieser Maßnahmen auf Landesebene“ (Forbrich 2008: 187)

Nach der Wiederherstellung der Estnischen Republik 1991 gab es wenige Beispiele von der Rückgabe der Herrenhäuser an die ehemaligen Besitzer und ihre Nachkommen und die Reprivatisierung sei konsequent durchgeführt worden (Forbrich 2008: 247). Im Jahre 2008 standen durchschnittlich 30 Prozent der Herrenhäuser leer (Forbrich 2008: 250).

Im Anstieg sei die Anzahl der Herrenhäuser, die als Privatwohnsitze benutzt werden (Forbrich 2008: 251). Daneben finden viele Herrenhäuser Anwendung als Hotels, Schulen, Museen, Stiftungen oder Konzertanlagen (Forbrich 2008: 252–253).

3.2 Herrenhäuser in Estland als Erinnerungsorte

In den Herrenhäusern konzentrieren sich die Erinnerungen unterschiedlicher Gruppen: mit der Geschichte der Gutshöfe in Estland sind sowohl die estnischen als auch die deutsch(baltisch)en Gemeinschaften verbunden. Die Herrenhäuser können im direktesten Sinne als (Erinnerungs)orte bezeichnet werden – es handelt sich um reelle Topoi, an denen sich die Geschichte als Gebäude und Gegenstände gesammelt hat.

Pierre Nora legt drei Dimensionen fest, die als Voraussetzungen dafür gelten, dass etwas ein Erinnerungsort werden kann (Erl1 2005: 24). Nach diesen Kriterien soll demnächst auch der Status der Herrenhäuser in Estland als Erinnerungsorte analysiert werden.

- 1) Die Herrenhäuser als Gebäude verfügen über eine klare materielle Dimension. Sie können noch heutzutage besichtigt und besucht werden und damit können die Erinnerungen lebendig gehalten werden. In 70 von 414 bis heute erhaltenen Herrenhäusern (Praust o. J.-b) befinden sich heute Schulen (s. http://www.moisakoolid.ee/et/manor_schools, Zugriff: 20.05.2017), in denen auch die Erinnerungen an die deutschbaltischen Familien, die früher in den Häusern gewohnt haben, lebendig gehalten werden. Die Kunstsammlungen

der Adligen, die auch zur materiellen Dimension der Herrenhäuser gehören, werden noch heute hochgeschätzt und exponiert. Auch verfallene oder abgerissene Herrenhäuser gelten als Erinnerungsorte, da ihre materielle Dimension, obwohl (teilweise) nicht mehr sichtbar, doch immer noch als Friedhöfe oder Gutsparkmauern an den Orten befestigt ist.

- 2) Nach Nora sollten die Erinnerungsorte in der Gesellschaft eine Funktion erfüllen (Erl 2005: 24). Dies tun die Herrenhäuser auf unterschiedlichste Weise, da sie „sowohl durch die Bedingungen und Werte der sie errichtenden wie der sie nutzenden Gesellschaft geformt [werden]“ (Forbrich 2008: 15). Einst dienten sie als Wohnsitze der Deutschbalten, dann als Kinder- und Altenheime, jetzt noch als Schulen, Museen und Hotels.

Durch die unterschiedlichen Funktionen werden auch die Erinnerungen geweckt. Die Museen und Hotels in Herrenhäusern finden Gäste durch Betonung der langen und interessanten Geschichte des Gebäudes (vgl. etwa <http://www.vihulamanor.com/de>, Zugriff: 1.04.2017). In den Schulen wird oft die Geschichte der Herrenhäuser, in denen der Unterricht stattfindet, erforscht, und dadurch werden die Herrenhäuser thematisiert und im kulturellen Gedächtnis der Schüler, Eltern, aber ebenso der breiteren Öffentlichkeit aufgerufen. Forbrich zufolge seien die Herrenhausschulen die einzigen „[...] ,Erinnerungsorte‘ (Nora) mit identitätsstiftender nationaler Bedeutung“ (Forbrich 2008: 16). Für den Erhalt und die Entwicklung der Herrenhausschulen gibt es den Estnischen Verband der Herrenhausschulen (estn. *Eesti Mõisakoolide Ühendus*), der dafür sorgt, dass die Gebäude erhalten bleiben und nach gegenwärtigen Bedürfnissen modernisiert werden. Er beschäftigt sich auch mit dem Erhalt des kulturellen Erbes und dessen Verbindung mit der estnischen Nationalkultur („Mõisakoolid: Eesti Mõisakoolide Ühendus“ o. J.). Im Jahre 2015 ist auch eine thematische Aufgabensammlung „Das Herrenhaus als eine unerschöpfliche Inspirationsquelle“ (estn. „*Mõis kui ammendamatu inspiratsiooniallikas*“) veröffentlicht worden, die Aufgaben für alle Fächerbereiche beinhaltet (Lepik, Remm 2015). Für den Fremdsprachenunterricht stehen drei Aufgaben zur Verfügung, die vor allem für den Einsatz in einer Herrenhausschule geeignet sind (Mukk 2015).

- 3) Das Herrenhaus verfügt über eine symbolische Dimension, indem es die Schichtung der Gesellschaft in Estland im 13.-20. Jahrhundert, aber auch die Werte und Kultur der Deutschbalten, die die Herrenhäuser nach ihrem Geschmack errichtet haben, widerspiegelt. Hubertus Neuschäffer betont die Brückenfunktion

der Herrenhäuser zwischen Westen und Osten und behauptet sogar, dass „[...] die baltischen Herrenhäuser Symbole für ein geeintes Europa sein [könnten]“ (Neuschäffer 1993: 6).

Für die Esten sei das Herrenhaus auch in der Sowjetzeit sehr wichtig gewesen. Die Ritualisierung der Herrenhäuser und die Einstellung der Esten während der Sowjetzeit zum deutschbaltischen Erbe beschreibt Juhan Maiste folgendermaßen:

„Der Este kannte Europa meist nur aus Bilderbüchern. Zu einer Zeit, da die großen Kunstmetropolen für ihn praktisch nicht erreichbar waren, bewunderte er die Spiegelungen der großen Welt. Im Frühling fuhr man bekannte Güter besuchen, in Vääna fühlte man sich wie in Italien, auf Schloss Sangaste wie im Königspalast Windsor. Und das auch dann, als die Kunstgalerien und Bibliotheken längst schon fortgeschafft, in fremde Hände geraten, auf Auktionen verkauft waren.“ (Maiste 1997: 318, zit. n. Forbrich 2008: 203)

Die verfallenen Herrenhäuser symbolisieren die Einstellungen der sowjetischen Macht zum deutschbaltischen Erbe in Estland – die baltischen Adligen seien als „Blutsauger des Bauernvolkes“ angesehen worden (Praust o. J.-a) und somit wurde auch ihr Erbe außer Acht gelassen. Das gibt so noch heute den Esten die Möglichkeit, die Sowjetmacht und ihre Folgen in Bezug auf Unterdrückung des kulturellen Gedächtnisses zu kritisieren. Auch dadurch findet eine Ritualisierung des Erinnerns an das Herrenhaus statt.

Den symbolischen Wert der Herrenhäuser als Erinnerungsort der Esten illustriert auch das im Jahre 2016 in Raadi geöffnete Estnische Nationalmuseum. Schon im Jahre 1922 hat das damalige Nationalmuseum eine Ausstellung im Herrenhaus Raadi (dt. Ratshof) exponiert, was einen „[...] symbolischen Wert [hatte]. Die Esten waren wieder Herrscher und konnten im Herrenhaus das ausstellen, was ihnen gefiel.“ (Õunapuu et al. o. J.) Nach dem Zweiten Weltkrieg lag das Herrenhaus Raadi aber in Ruinen, danach gehörte es bis zum Jahre 1980 zum Militärflughafen und befand sich danach, als das Nationalmuseum es zurückbekommen hatte, in einem noch schlechteren Zustand. (Juske 2017). Das Herrenhaus Raadi ist bis jetzt noch nicht restauriert worden, obwohl Ende der 80er Jahre für die Restauration eine Sammelaktion durchgeführt wurde, bevor es festgestellt wurde, dass das Herrenhaus nicht restaurierbar ist (Õunapuu et al. o. J.). Doch wurde das neue Nationalmuseum in der Nähe des Herrenhauses errichtet, wo man wieder „das ausstellen kann, was man mag“, und der Traum vom restaurierten Herrenhaus Raadi wird immer noch am Leben gehalten (vgl. <http://reporter.postimees.ee/3550079/tonis-lukas-tulge-kampa-ja-taastame-raadi-moisa-peahoone>, Zugriff: 21.05.2017).

So entsteht eine Spannung in den Erinnerungen an das Herrenhaus: einerseits sollte es durch die Koexistenz zweier Pole, des Westens und des Ostens, die Einigung Europas darstellen, andererseits steht es im Gedächtnis der Esten als Erinnerungsort des eigenen nationalen Bewusstseins und gibt den Anlass, die fremden Mächte zu kritisieren.

Das Problematische an der Betrachtung der Herrenhäuser als Erinnerungsorte in Estland stellen auch die soziale Ungleichheit und die Leibeigenschaft bis zum 19. Jahrhundert dar. Die Unterteilung in „Deutsche“ und „Undeutsche“ bedeutete begrenzte Rechte und Möglichkeiten im Leben der estnischen Bauern, für die der in Herrenhäusern wohnende deutschbaltische Adel oft das Feindbild darstellte. Die Zeit der Leibeigenschaft widerspiegeln sich auch in der Überlieferung, wobei „der Grundton der Texte [...] kräftig und bitter“ sei (Remmel 2012: 162).

Das Herrenhaus und die damit verbundenen sozialen Spannungen werden in vielen Texten der estnischen und auch der deutschbaltischen Literatur thematisiert. So findet man beispielsweise bei Anton Hansen Tammsaare das Motiv der verbotenen Liebe zwischen einem Esten und einer Deutschbaltin („*Ma armastasin sakslast*“ (1935), dt. „Ich liebte eine Deutsche“, in der deutschen Übersetzung 1977) und bei Albert Kivikas die Thematisierung der Einstellungen der Esten am Anfang des 20. Jahrhunderts zu den Deutschbalten und ihren Herrenhäusern („*Nimed marmortahvil*“ (1936), dt. „Die Namen auf der Marmortafel“).

Die Leibeigenschaft und der böswillige Adel werden immer noch thematisiert (vgl. z. B. der Roman „*Rehepapp*“ (2000) von Andrus Kivirähk, die Aufführung „*Peks mõisatallis*“ (2017) dt. „Das Prügeln im Gutsstall“ vom Theater *Must Kast* u. a.). Im Gegensatz zu den Interpretationen der Leibeigenschaft während der Sowjetzeit, die von der Ideologie stark geprägt wurden (Remmel 2012: 162), sind die neueren Texte aber eher humorvoll und selbstironisch gestaltet.

Im kollektiven Gedächtnis der Esten würden „die Errungenschaften deutschbaltischer Adliger sowohl im Bereich der Baukunst als auch in der Wissenschaft [...] als „die eigenen“ betrachtet“ (Remmel 2012: 172). Dies illustriert beispielsweise auch die Ausstellung „Vermessung der Welt“ (estn. „*Maailma mõõtmine*“) des Universitätsmuseums Tartu, in der die Expeditionen und Entdeckungen der aus Estland stammenden, zumeist deutschbaltischen Wissenschaftler im 19. Jahrhundert dargestellt werden (s. <http://www.muuseum.ut.ee/et/node/176>, Zugriff: 1.04.2017).

3.3 Herrenhäuser in Deutschland als Erinnerungsorte

Ähnlich den deutschbaltischen Herrenhäusern entstanden auch im ostelbischen Teil Deutschlands Güter, in denen „[...] sich im Ergebnis der mittelalterlichen Ostsiedlung eine spezifische deutsche Adelskultur entwickelte.“ (Forbrich 2008: 9) Auch auf der Internetseite des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern heißt es „Wer von Westen kommend nach Berlin reist, der wird nach dem Queren der Elbe eine deutliche Veränderung des Landschaftsbildes bemerken.“ („Schlösser, Gärten, Herrenhäuser Mecklenburg-Vorpommern - Landschlösser und Herrenhäuser“ o. J.) Das Besondere an der deutschen Adelskultur östlich des Flusses Elbe beschreibt Forbrich folgendermaßen:

„Charakterisiert durch Grundbesitz, Protestantismus und seit dem 19. Jahrhundert durch politischen Konservatismus unterschied sie sich sowohl von der im westlichen Deutschland („Standesherrn“) als auch von der benachbarten polnischen („Szlachta“) und russischen.“ (Forbrich 2008: 9)

Im 19. Jahrhundert verbreitete sich das Stereotyp des ostelbischen Junkers, das auch den Weg ins Sammelwerk über deutsche Erinnerungsorte gefunden hat (s. Reif 2009). Dabei handelt es sich um einen Begriff mit negativer Konnotation, der im Duden folgendermaßen definiert wird:

- „1. (früher) junger Edelmann
2. (früher, oft abwertend) adliger Besitzer eines Gutes, Großgrundbesitzer in Ostelbien“ (Dudenredaktion o. J.)

Reif beschreibt die Entwicklung des Junker-Begriffes im Laufe der Zeit. Obwohl die meisten Erinnerungen an die Junker von Ironie und Antipathie geprägt sind, gibt es auch positive Erinnerungsbilder. Beispielsweise habe der Schriftsteller Theodor Fontane Preußen und den Adel idealisiert. „Junkergeschichte wurde durch Fontane und seine Epigonen zur märkischen, zur preußischen und deutschen Geschichte zugleich“ heißt es bei Heinz Reif. (Reif 2009: 532) Die Junker seien im Fontanes Werk „Wanderungen durch die Mark Brandenburg“ unter anderem als pflichtbewusst, fleißig, ehrlich und natürlich dargestellt worden (Reif 2009: 533).

Mit der Bodenreform im Jahre 1945 wurde der Grundbesitz der aktiven Mitglieder der NSDAP, der Kriegsverbrecher und der „Guts- und Großgrundbesitzer[n] mit einem Besitz von mehr als 100 Hektar“ enteignet (Forbrich 2008: 63).

In der DDR war „[...] die Nutzung der Herrenhäuser als Mehrfamilienhäuser in Verbindung mit der Aufnahme von Flüchtlingen und Vertriebenen“ (Forbrich 2008: 260) verbreitet. Nach Angaben vom Jahre 2008 würden in letzter Zeit ungefähr 30% der Herrenhäuser leer stehen (Forbrich 2008: 250) und Nutzung würden die Herrenhäuser heutzutage als Hotels oder Kulturstätten finden, als Beispiel für Letzteres sei eine seit dem Jahre 1990 in Mecklenburg-Vorpommern stattfindende Konzertreihe in den Scheunen, Parks und Sälen zu nennen (Forbrich 2008: 254).

Forbrich zufolge seien die Herrenhäuser im kollektiven und kulturellen Gedächtnis der Deutschen nicht genug verankert, um sie Erinnerungsorte zu nennen. (Forbrich 2008: 17) Obwohl die Umnutzung der Herrenhäuser als Kinder- und Altenheime in der DDR-Periode eine soziale Gerechtigkeit symbolisierte, wurden sie nach der Wende wegen der fehlenden Standards für Heimerziehung und Pflege wieder verlassen (Forbrich 2008: 17).

So würden die Herrenhäuser in Deutschland heutzutage eher als Ort „[...] im kommunikativen Gedächtnis einzelner Besitzer, ihrer Nachfahren, ehemaliger Angestellter und Dorfbewohner [funktionieren]“ (Forbrich 2008: 17). Es gibt Einzelkämpfer, die sich um den Erhalt der Herrenhäuser bemühen, aber dem Problem wird auch auf der Bundeslandebene nachgegangen.

In Mecklenburg-Vorpommern, wo die Dichte an Herrenhäusern und Schlössern am größten in Europa sei („Verlassen, verfallen, vergessen - Neue Fotografie“ 2010), sind die Bestrebungen danach, dass das Erbe des Adels nicht verschwindet, auffällig. Das Finanzministerium Mecklenburg-Vorpommern pflegt eine Webseite über die Geschichte und den heutigen Zustand der vielen Herrenhäuser, Schlösser und Burgen im Bundesland. („Schlösser, Gärten, Herrenhäuser Mecklenburg-Vorpommern - Landschlösser und Herrenhäuser“ o. J.)

Eine Reportage der Deutschen Welle berichtet über die Hindernisse beim Sanieren und Renovieren der während der DDR-Zeit umgenutzten und verfallenen Herrenhäuser. Daneben werden aber auch exemplarische Erfolgsgeschichten erzählt, die den Stellenwert der historischen Gebäude erhöhen sollten. Über ein Gebäude, das jetzt als Hotel sein Nutzen findet, wird so berichtet: „Das Jagdschloss Quitzin, lange Jahre nur ein grauer DDR-Klotz, hat sich wie in einem Märchen verwandelt.“ (Deutsche Welle 2012) Die Anspielung auf das Märchen zeigt, dass der Traum von einem funktionierenden fast Grimmschen Herrenhaus immer noch lebendig ist.

Touristische Werbevideos für Herrenhäuser und Schlösser als kulturelle Eigenart Mecklenburg-Vorpommerns sind auch in Youtube zu finden. Ein interessantes Beispiel von einem Herrenhaus, das ähnlich wie im Baltikum einen Erinnerungsort als eine ehemalige Schule darstellt, präsentiert das Video von NDR über das Herrenhaus Broock (Kreativwirtschaft²⁴ 2014).

Dass die Herrenhäuser in ostelbischen Gebieten Deutschlands aber auch Potential hätten, als Erinnerungsorte wahrgenommen zu werden, kann an einem Zitat von Bettina Fischer, der Fotografin, die die verfallenen Herrenhäuser im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern fotografiert hat, verdeutlicht werden:

„Mit den Bildern gebe ich den alten Bauwerken ein Stück ihrer Seele zurück, damit sie nicht vergessen werden. Tot ist nur, was endgültig abgetragen wurde und uns nicht mehr umgibt. In den verfallenen Häusern ist aber die Geschichte noch spürbar und mit eingehender Recherche auch noch gegenwärtig. Und wenn man sich in ihrer Stille hinein begibt, könnte man fast meinen, noch die Musik eines rauschenden Festes zu hören oder aber auch die zahlreichen Schicksale zu spüren, die sich in den steinernen Zeugen ereigneten.“ („Verlassen, verfallen, vergessen - Neue Fotografie“ 2010)

4. Unterrichtsentwurf

In diesem Teil der Arbeit wird ein Unterrichtsentwurf zum Thema „Herrenhaus: ein deutsch-estnischer Erinnerungsort“ vorgestellt. In diesem Unterrichtsentwurf wird der Ansatz des fächerübergreifenden Deutsch als Fremdsprache Unterrichts mit dem Konzept der Erinnerungsorte vereinigt. Die Thematik des Unterrichts entstammt dem dritten Kapitel, also es wird das Herrenhaus als ein deutsch-estnischer Erinnerungsort vorgestellt und bearbeitet. Es ist damit ein Lehrmaterial entstanden, das an den Schulen in Estland im Deutschunterricht eingesetzt werden kann.

Neben dem vier-phasigen Unterrichtsverlauf werden auch die Zielgruppe und die Outcomes beschrieben. Bei dem Unterrichtsentwurf wird dem vierphasigen Unterrichtsplanungsmodell nach dem Beispiel der Didaktisierungen zu deutsch-polnischen Erinnerungsorte gefolgt (s. Badstübner-Kizik, Hille 2016). Für die Lehrpersonen stehen im Anhang die Arbeitsblätter zum Austeilen (Anhang 1-2) und eine PowerPoint-Präsentation (Anhang 3) zur Verfügung.

4.1 Zielgruppe

Die Zielgruppe des Unterrichts sind estnische Deutschlernende der gymnasialen Oberstufe, die in Estland die Klassen 10-12 betrifft. Da das Thema gewisse sprachliche Herausforderungen stellt, wird davon ausgegangen, dass für die Lernenden Deutsch die erste oder zweite Fremdsprache ist und dass sie über Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1-B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens verfügen. Auf der Niveaustufe B1 sind die Lernenden fähig, „[...] den Hauptpunkten von längeren Gesprächen [zu] folgen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, sofern deutlich artikuliert und in der Standardsprache gesprochen wird“ (Europarat 2001: 43) und auf dem Niveau B2 verstehen die Lernenden auch abstraktere, komplexere Texte (Europarat 2001: 35). Die optimale Größe der Zielgruppe des Unterrichts beträgt 8-16 Lernende, der Unterricht kann aber auch mit einigen Anpassungen in kleineren und größeren Gruppen durchgeführt werden.

Die Lernenden der gymnasialen Oberstufe haben schon mehr Wissen über die Ereignisse in der Geschichte und sollten fähig sein, sie in einen Kontext einzubetten und unterschiedliche Fakten und Quellen mit Hilfe der Lehrperson kritisch zu bewerten. Deshalb eignet sich ein

Unterricht zum Thema „Herrenhaus: ein deutsch-estnischer Erinnerungsort“ für sie sehr gut, da er auch die Analysefähigkeit und die historische und kulturelle Kompetenz der Lernenden fördern soll.

Das Thema der Güter wird auch im staatlichen Curriculum im Fachplan für Geschichte explizit erwähnt. Als Lernziel des Kurses „*Eesti ajalugu I (kuni 16. ja 17. sajandi vahetuseni)*“ [dt. „Estnische Geschichte I (bis zur Jahrhundertwende zwischen dem 16. und 17. Jahrhundert)“] wird formuliert, dass die Lernenden den Begriff „das Gut“ (estn. *mõis*) erklären und im Kontext anwenden können sollten (Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011 Lisa 5: 12).

Das Herrenhaus ist ebenso ein wichtiger Bestandteil des Kurses „*Eesti ajalugu II (kuni 19. sajandi lõpuni)*“ [dt. „Estnische Geschichte II (bis zum Ende des 19. Jahrhunderts)“], in dem die deutschbaltische Kultur im 18. Jahrhundert als ein Lerninhalt behandelt wird (Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011 Lisa 5: 13). Demzufolge wäre es auch sinnvoll, den geplanten fächerübergreifenden Unterricht nach Behandlung des Themas in den Kursen „Estnische Geschichte I“ und „Estnische Geschichte II“ durchzuführen.

Im Fachplan für Fremdsprachen stehen Themen wie „Kulturelle Identität“, „Kulturtraditionen“, „Landeskunde“ und „Das kollektive Gedächtnis“ als Lerninhalte (Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011 Lisa 2: 12). Als ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenlernens wird auch die Entwicklung der Fähigkeit formuliert, die eigene Sprache und Kultur mit anderen zu vergleichen, ihre Eigenartigkeit zu verstehen und aufzuwerten (Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011 Lisa 2: 2). Die Konzeption der Erinnerungsorte bietet eine Möglichkeit, über die eigene kulturelle Identität zu reflektieren, zugleich aber auch etwas Neues über eine fremde Kultur und Sprache zu lernen.

Durch den fächerübergreifenden DaF-Ansatz ist das Erwerben neuer kulturellen und historischen Kenntnisse auch durch sprachliche Hilfen unterstützt (s. Kapitel 1.1), indem der neue Wortschatz durch Bilder illustriert und durch Übersetzungen erklärt wird.

4.2 Zielbeschreibung. Outcomes

Mit dem Unterricht zum Thema „Herrenhaus: ein deutsch-estnischer Erinnerungsort“ bekommen die Lernenden einen Überblick über das Thema „Herrenhaus“ in Estland und in Deutschland. Obwohl das Thema der Güter und der sie bewohnenden deutschbaltischen Adeligen einigermaßen im Geschichtsunterricht in Estland behandelt wird, ist diese Thematik doch auf verschiedene Geschichtskurse während der gymnasialen Oberstufe verteilt worden und wird als kein einheitliches Thema behandelt (s. Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011 Lisa 5). So haben die Schüler und Schülerinnen eine Möglichkeit im Unterricht zum Erinnerungsort „Herrenhaus“ neue Kenntnisse über die Geschichte der Herrenhäuser zu erwerben und das Umgehen mit dem deutschbaltischen Erbe in Estland in das eigene Weltbild einzuordnen und ihre eigene Kulturlandschaft mit Herrenhäusern durch unterschiedliche Perspektiven neu zu reflektieren. Wichtig ist auch zu betonen, dass es sich im Unterricht zum Herrenhaus als Erinnerungsort nicht vorrangig um Ereignisgeschichte, sondern um Erinnerungsgeschichte handelt, die im Geschichtsunterricht oft vernachlässigt wird.

Darüber hinaus wird ein analoger möglicher Erinnerungsort „Herrenhaus in Deutschland“ vorgestellt, um den Umgang mit dem Erbe in zwei verschiedenen Ländern und Kulturlandschaften miteinander zu vergleichen. Die begleitenden Fragen, die während des Unterrichts eine Antwort finden sollten, sind: Wie wird das Erbe der Herrenhäuser in Estland und in Deutschland behandelt? Ist das Herrenhaus ein Erinnerungsort? Wie stehen die Schüler und Schülerinnen zu diesem Thema?

Wichtige Begriffe, die die Lernenden während des Unterrichts kennenlernen und für sich definieren sollen, sind auch *der Erinnerungsort* und *das kollektive Gedächtnis*. Bei dem Definieren der Begriffe sollte vor allem von den Sprachkenntnissen und den Lebenserfahrungen der Lernenden ausgegangen werden.

Für den Unterricht wurden fünf Outcomes definiert: nach dem Unterricht kann der/die Lernende:

- 1) den Begriff *Erinnerungsort* in Texten erkennen und kurz definieren
- 2) den Begriff *das kollektive Gedächtnis* mit eigenen Worten erklären
- 3) kurz über die Herrenhäuser und Episoden in ihrer Geschichte in Estland und in Deutschland berichten

- 4) erklären, inwiefern das Herrenhaus in Estland und in Deutschland ein Erinnerungsort (gewesen) ist
- 5) über die eigene Einstellung zum Erinnerungsort „Herrenhaus“ reflektieren und seine/ ihre Meinung äußern und begründen

Im Laufe des Unterrichts werden unterschiedliche generelle und sprachliche Kompetenzen und Fertigkeiten der Lernenden entwickelt. Da es sich um einen kulturdidaktischen Unterricht handelt, wird die Kultur- und Wertekompetenz (estn. *kultuuri- ja väärtuspädevus*) durch unterschiedliche Aufgaben, darunter durch einen Perspektivenwechsel, entwickelt. Auch die soziale und Bürgerkompetenz (estn. *sotsiaalne ja kodanikupädevus*), die die Selbstverwirklichung und Respekt für andere Individuen einbezieht, und die kommunikative Kompetenz (estn. *suhtluspädevus*) werden durch unterschiedliche Arbeitsformen, darunter durch die Gruppenarbeit gefördert. Die digitale Kompetenz (estn. *digipädevus*) wird in der Reflexionsphase umgesetzt (für die allgemeinen Kompetenzen im staatlichen Curriculum s. „Gümnaasiumi riiklik õppekava – Riigi Teataja“ 2011).

Auch die in den früheren Kapiteln (s. Kapitel 1.3.1, 1.3.2 und 2.3) angesprochenen Kompetenzen, die interkulturelle und soziokulturelle Kompetenz werden durch Einbezug des eigenen kulturellen Hintergrunds in Verbindung mit den neuen kulturellen Kenntnissen entwickelt.

In Hinblick auf die sprachlichen Fertigkeiten werden im Laufe des Unterrichts sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten trainiert. Beim Anhören der Präsentation, die durch eine Slide-Show gestützt wird, verbessern die Schüler und Schülerinnen ihr Hörverstehen. Daneben wird auch das Leseverstehen mit einem deutschsprachigen Text trainiert. Im Unterricht findet viel Sprechen in der Plenum- und Gruppenarbeit statt und das Arbeitsblatt und die Reflexionsaufgabe fördern auch die schriftlichen Fertigkeiten.

4.3 Unterrichtsverlauf

Hier werden zwei Versionen des Unterrichtsverlaufes angegeben, da der Unterricht an den estnischen Gymnasien meistens entweder 45 oder 75 Minuten dauert. Bei dem 45-minütigen Unterricht werden für die Behandlung des Themas zwei akademische Stunden vorgesehen,

bei 75-minütigem Unterricht werden einige Aufgaben ausgelassen oder als Hausaufgaben vorgeschlagen.

1) Einführungsphase (ca. 6 Minuten)

Am Anfang der Einführungsphase sollen das Thema und die Ziele des Unterrichts den Lernenden bekanntgegeben werden. Da das Wort „Herrenhaus“ auch falsche Zusammenhänge erwecken kann, sollte eine Definition des Wortes zusammen mit den Lernenden ausgearbeitet werden. Ein möglicher Verlauf für das Definieren sieht folgendermaßen aus:

die Lehrperson schreibt oder projiziert das Wort „Herrenhaus“ mit dem Beamer an die Tafel, wo alle Lernenden es lesen können. Darauf folgt eine semantische Analyse des Wortes: die Lehrperson hilft den Lernenden das Kompositum in zwei Wörter zu unterteilen: der (die) *Herr(en)* und das *Haus*. Die Bedeutung der zwei Wörter sollte den Lernenden bekannt sein, würde aber im ersten Augenblick wahrscheinlich keine korrekten Assoziationen erwecken. Die Lehrperson sollte dabei helfen, das estnische Kompositum „*härrestemaja*“ daraus zu entwickeln.

Wenn das Wort „Herr“ von den Lernenden auf die für sie bekannte Weise (als estn. *härra*) definiert worden ist, fügt die Lehrperson das estnische Wort „*saks*“ (der Herr, aber auch der Deutsche) hinzu. Jetzt sollte auf Estnisch das Wort „*sakstemaja*“ entstehen, das für manche Lernende ebenfalls bekannt sein sollte. Dann kann auf die unterschiedlichen Bedeutungen und auf die Etymologie des Wortes *saks* kurz eingegangen werden.

Auszug aus dem Etymologiewörterbuch des Estnischen:

„**saks** : *saksa* : *saksa* 'kõrgemasse ühiskonnakihti kuuluv v paremal järjel olev inimene, härra,

isand'; VAN 'sakslane'

← *algskandinaavia*

vanaislandi saxar (mitm) 'sakslased'

vanarootsi saxe 'Saksimaa elanik; kaupmees'

alamsaksa sasse 'Saksimaa elanik'

← *saksa Sachse* 'Saksimaa elanik'

• *liivi saksā* 'saksa; sakslane; (sakslasest) mõisaomanik'

vadja saksa 'saksa keel; sakslane; saks'

soome saksa 'saksa keel'

isuri saksa 'härra; sakslane'

karjala saksa 'rikas inimene'“ (Metsmägi et al. 2012)

In der PowerPoint-Präsentation (s. Anhang 3) wird der Begriff des Herrenhauses zusammen mit den Begriffen „das kollektive Gedächtnis“ und „der Erinnerungsort“ in Form einer Pyramide dargestellt. So kann zuerst auf das Herrenhaus und darauffolgend gleich auf die zentralen Begriffe der Erinnerungsgeschichte eingegangen werden.

Nach den Worterklärungen sollten die Vorkenntnisse der Lernenden zum Thema gesammelt werden. Dies verläuft durch ein Assoziogramm: das Wort „Herrenhaus“ an der Tafel kann jetzt durch Gedanken und Stichwörter der Lernenden ergänzt werden. Die begleitenden Fragen, die die Lehrperson stellt, können folgende sein:

- 1) Was fällt euch zum Thema „Herrenhaus“ allgemein ein?
- 2) Welche Stichwörter fallen euch zum „Herrenhaus“ von euren Geschichtskennntnissen/ von dem Geschichtsunterricht ein?
- 3) Welche Bedeutung hat das Herrenhaus für euch heute?

Die Ergebnisse des Assoziogrammes werden in einem Plenumsgespräch gesichert.

2) Vertiefungsphase (ca. 15 Minuten)

Als erste Etappe der Vertiefungsphase wird kurz auf die Begriffe „das kollektive Gedächtnis“ und „der Erinnerungsort“ eingegangen. Sie sollten möglichst durch Beispiele und einen einfacheren, verständlichen Wortschatz und mithilfe der Muttersprache der Lernenden definiert werden. Das kollektive Gedächtnis (estn. *kollektiivne mälu*) kann als eine Form des Gedächtnisses definiert werden, worüber eine bestimmte Gemeinschaft verfügt (s. Kapitel 2.1). Ein Erinnerungsort (estn. *mälupaik*) wäre aber als ein Ort im topographischen und symbolischen Sinne zu definieren, an dem sich die Erinnerungen einer Gemeinschaft befestigt haben (s. Kapitel 2.1). Zur Verdeutlichung kann die Klasse sich für einen gemeinsamen Erinnerungsort in ihrem kollektiven Gedächtnis entscheiden (z. B. eine Tradition in der Schule, ein Ereignis, ein literarisches Werk usw.). Es soll auch betont werden, dass Erinnerungsorte meistens nur durch eine emotionale Verbindung entstehen, damit später ein Übergang zur Arbeit mit Adjektiven zu Emotionen und Impressionen motiviert ist.

Danach wird ein kurzer Überblick über die Geschichte der deutschbaltischen Herrenhäuser in Estland und der Herrenhäuser in Mecklenburg-Vorpommern in Deutschland gegeben. Dafür stehen für die Lehrperson Slides in der PowerPoint-Präsentation zur Verfügung (s. Anhang 3). Die Präsentation zu den Herrenhäusern in Estland basiert auf der kurzen Geschichte der

Herrenhäuser von Valdo Praust (s. Praust o. J.-b) und von Juhan Maiste (Maiste 2005), zu den mecklenburgisch-vorpommerschen Herrenhäusern wurden Informationen von der thematischen Webseite des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern genommen (s. „Schlösser, Gärten, Herrenhäuser Mecklenburg-Vorpommern - Homepage“ o. J.).

Während und nach der Präsentation werden alle unbekanntes Wörter erklärt und inhaltliche Fragen beantwortet und diskutiert.

3) Ausdifferenzierungsphase (65/75 Minuten)

In dieser Phase wird mit unterschiedlichen Medien gearbeitet, um die Parallelität, aber auch die Unterschiede des Erinnerungsortes „Herrenhaus“ in Estland und in Deutschland herauszuarbeiten. Zunächst werden Fotos von (teilweise) verfallenen Herrenhäusern in Mecklenburg-Vorpommern von der Fotografin Bettina Fischer angesehen (s. Fischer o. J.). Die Fotos werden mit dem Beamer an die Tafel projiziert und als SlideShow vorgeführt. Zu den Fotos wird als Erstes die allgemeine Frage „Was siehst du auf den Fotos?“ gestellt und beantwortet, die eine Situationsbeschreibung formt (s. Anhang 1). Die Lehrperson sollte den Lernenden mit zusätzlichen Fragen (z. B. Wie sehen die Herrenhäuser aus? Wo sind die Fotos gemacht? usw.) helfen, falls die Situationsbeschreibung nicht gleich gelingt.

Danach sollen die Lernenden ihre Impressionen und Emotionen, die beim Beobachten der Fotos hervorgerufen werden, schildern. Dazu steht für die Lernenden auf dem Arbeitsblatt eine Auswahl von verschiedenen Adjektiven zur Verfügung, die vor dem Lösen der Aufgabe erklärt werden sollten (s. Anhang 1 Aufgabe 2). Mit dieser Aufgabe wird eine erste Reflexion über die Einstellung und Werte der Lernenden angezielt: die Impressionen und Emotionen zeigen auf, wie die Lernenden auf die verfallenen Herrenhäuser reagieren. Darüber hinaus wird gewöhnlich im DaF-Unterricht mit den Adjektiven nicht viel gearbeitet und so kann die Auseinandersetzung mit den Adjektiven auch positive Entwicklungen auf den Wortschatz der Lernenden haben. Die Ergebnisse der Aufgabe werden im Plenum gesammelt und besprochen. Die Lehrperson sollte auch zu den ausgewählten Adjektiven eine kurze Zusammenfassung in Hinsicht auf den Grundton der Emotionen und Impressionen machen.

Anschließend wird das Zitat „Mit den Bildern gebe ich den alten Bauwerken ein Stück ihrer Seele zurück, damit sie nicht vergessen werden“ („Verlassen, verfallen, vergessen - Neue Fotografie“ 2010) kommentiert und kurz mit dem Bezug auf das kollektive Gedächtnis und auf Erinnerungsorte diskutiert (s. Anhang 1).

Hiernach wird ein Übergang zu den Herrenhäusern in Estland gemacht. Bei 45-minütigem Unterricht muss hier eine Reflexion des Unterrichts stattfinden und das Thema wird in der nächsten Stunde mit dem estnischen Herrenhaus fortgesetzt. Bei einer 75-minütiger Stunde wird die nächste Aufgabe ausgelassen. Bei der 45-minütigen Variante beginnt der nächste Unterricht mit einer kurzen Wiederholung des Themas.

Um über das Herrenhaus in Estland zu reflektieren, wird eine Szene aus dem estnischen Spielfilm „Namen auf der Marmortafel“ (estn. „*Nimed marmortahvlil*“) von Elmo Nüganen (Nimed marmortahvlil 2002) angesehen. Die Lehrperson sollte die Lernenden fragen, ob sie den Film kennen und für das Aktivieren der Kenntnisse die Situation im Film kurz wiederholen. Der Film basiert auf dem gleichnamigen Roman von Albert Kivikas und die Handlung findet in den Jahren 1918-1920 während des Estnischen Freiheitskrieges statt. In der genannten Filmszene sind die im Krieg kämpfenden Gymnasiasten in einem Herrenhaus. Henn Ahas, der Protagonist des Films, sieht sich die hinterlassenen Gegenstände an und bleibt vor einem bemalten Kachelofen stehen, um ihn zu bewundern. Gestik und Mimik spiegeln Respekt gegenüber dem deutschbaltischen Erbe wider (Nimed marmortahvlil 2002).

Im Unterricht wird erneut mit der Liste der Adjektive gearbeitet: die Lernenden sollen sich in die Perspektive des Protagonisten Ahas hineinversetzen und seine Emotionen und Impressionen im Herrenhaus schildern. Beim Sammeln und Diskutieren der Ergebnisse kann auch erwähnt werden, wie im gleichnamigen Roman von Albert Kivikas, der die Vorlage zu Nüganens Film bildet, die Bücher der Deutschbalten verbrannt wurden, um Wärme zu produzieren (s. Kivikas 2005: 124, Erstausgabe 1936). Damit wird die Mehrdeutigkeit des Erinnerungsortes „Herrenhaus“ in Estland auch einigermaßen deutlich.

Um auf die Vielschichtigkeit des Herrenhauses in Estland noch tiefer einzugehen, wird ein Auszug aus dem Zeitungsartikel „Wechselvolle Geschichten“ aus dem Weser-Kurier vom 07.06.2014 behandelt (Siefert 2014). Der Wert des Artikels für den kulturdidaktischen DaF-Unterricht besteht darin, dass es sich um einen (im Original) deutschsprachigen Text handelt und dass er somit einen auch sprachlich authentischen Anstoß zur weiteren Ausdifferenzierung des Themas gibt.

Die Lernenden lesen zunächst den Text, der die wechselvolle Geschichte des Herrenhauses Vihula schildert. Hilfe dazu leistet ein kleines Glossar der unbekanntenen Wörter am Rand des Arbeitsblattes (s. Anhang 1). Im Anschluss daran wird der Text anhand von vier inhaltlichen Fragen kurz besprochen. Besonderen Wert sollte auf die dritte und vierte Frage, in denen die

unterschiedlichen Zeitperioden in der Geschichte des Herrenhauses Vihula genannt werden sollten, gelegt werden.

Die Vertiefungsphase wird mit einer Gruppenarbeit abgeschlossen, deren Ziel es ist, das Herrenhaus als Erinnerungsort aus den Perspektiven unterschiedlicher Personen in unterschiedlichen Zeitperioden zu erläutern. Die Lernenden bekommen die Gelegenheit, die während der Präsentation und des Leseverstehens angeeigneten Kenntnisse über die Entwicklung der Herrenhäuser in einem erinnerungskulturellen Kontext einzusetzen und sich dazu Gedanken zu machen, wie die Erinnerungen an das Herrenhaus sich im Laufe der Zeit bei unterschiedlichen Gemeinschaften verändert haben. So können sie sich auch in die deutschbaltische und die bäuerliche Perspektive einsetzen und damit ihr Kultur- und Geschichtsverständnis durch interkulturelle Bezüge erweitern.

Die Lernenden werden in vier Gruppen geteilt, jede Gruppe bekommt von der Lehrperson einen Zettel mit einer Aufgabe (s. Anhang 2). Die Lerner sollen in der Gruppe besprechen, wie die Einstellung der auf dem Zettel genannten Person gegenüber dem Herrenhaus sein könnte. Dafür sollten sie zuerst eine kurze Beschreibung der Situation dieser Person ausarbeiten (Zeitalter, Beruf, Wohnort, Alter usw.) und danach ihr Verhältnis zum Herrenhaus beschreiben. Dafür sollten die Lernenden die Liste der Adjektive benutzen und für Begründungen Wörter oder Wendungen im Wörterbuch finden. Die Lehrperson kann den Lernenden beim Formulieren ihrer Gedanken helfen.

Die Ergebnisse dieser Aufgabe werden von den Gruppen kurz vor der Klasse vorgetragen. Wenn zeitlich möglich, können zur Gedächtnisstütze auch Poster angefertigt und benutzt werden. Die anderen Lernenden können die Präsentationen kommentieren und Fragen dazu stellen. Auf die grammatische Korrektheit wird nicht geachtet.

4) Reflexionsphase (ca. 3 Minuten in der Klasse/ 10-20 Minuten zu Hause)

Der Unterricht wird mit einer Reflexionsphase abgeschlossen. Die Lernenden werden aufgefordert, ihre eigene Erfahrungen und Emotionen in Bezug auf das Herrenhaus zu schildern. Die Lehrperson stellt die Frage, ob das Herrenhaus für sie ein Erinnerungsort ist oder nicht, und warum.

Eine Erweiterung der Reflexion folgt als Hausaufgabe. Die Lehrperson öffnet für die Lernenden eine Pinnwand auf der Internetseite <https://www.padlet.com>, wo die Lernenden als Hausaufgabe ihre Gedanken zu Hause formulieren und hochladen können. Sie sollten in

2-3 Sätzen ihre Einstellung zum Thema „Herrenhaus als Erinnerungsort“ beschreiben. Als Überschrift für ihre Beiträge sollte ein Adjektiv ausgewählt werden.

Somit entsteht ein kreativer Beitrag zum Thema „Erinnerungsort Herrenhaus“, wobei alle Lernenden die Gedanken der Anderen auch lesen können.

5. Evaluation des Unterrichtsentwurfs

Im Rahmen der Arbeit wurde der Unterrichtsentwurf von der Autorin auch an unterschiedlichen Schulen getestet. Insgesamt haben im Zeitraum vom 23. Februar bis zum 20. März 2017 97 Schüler und Schülerinnen der Klassen 10-11 aus drei Gymnasien in Tartu am Unterricht teilgenommen. Ein 45-minütiger Probeunterricht wurde am 23. Februar 2017 mit einer Schülerin der Abschlussklasse der gymnasialen Oberstufe eines Tartuer Gymnasiums durchgeführt.

Für den Unterricht wurden die Schüler und Schülerinnen der Gymnasien ausgewählt, wo Deutsch als zweite Fremdsprache auf dem Niveau B1 gelernt wird. Da es in der gymnasialen Oberstufe ein Kurssystem gibt, führen viele Gymnasien in der 12. Klasse im Frühling keinen Deutschunterricht durch und deshalb konnte das Material auch nicht an Abiturienten getestet werden.

Während der Testperiode wurden einige Veränderungen im Unterrichtsmaterial vorgenommen. Diese werden im Kapitel 5.1 näher beschrieben. Darauf folgt eine Reflexion der Autorin über die durchgeführten Stunden, besonderen Wert wird auf die Umsetzung des Lehrmaterials gelegt (s. Kapitel 5.2).

Alle Schüler und Schülerinnen, die an dem Unterricht beteiligt waren, haben ein Feedback-Formular mit drei Fragen (s. Anhang 3) ausgefüllt. Eine qualitative Inhaltsanalyse des Feedbacks ist im Kapitel 5.3 zu finden.

5.1 Veränderungen im Unterrichtsentwurf

Die ersten Anpassungen im Lehrmaterial wurden nach der Probestunde mit einer Schülerin gemacht. Von der ersten Aufgabe, in der die Lernenden nach dem Ansehen der Fotoserie von Bettina Fischer die Fragen beantworten sollten, wurde eine Frage gestrichen. Da die Frage „Was siehst du auf den Fotos?“ auch die Möglichkeit gibt, auf den Ort einzugehen, wo die Fotos aufgenommen worden sind, war die Frage nach dem Ort zwecklos.

Anfang April wurden auf Vorschlag einer Deutschlehrerin, die dem Unterricht beigewohnt hatte, Fotos von Herrenhäusern in Estland zur PowerPoint-Präsentation (s. Anhang 3) hinzugefügt. Dies ist damit zu begründen, dass die Lernenden ohne Fotos das Wort

„Herrenhaus“ nicht so schnell entziffern konnten und dass visuelle Impulse ihnen beim Finden der richtigen Definition helfen können. Außerdem können die Fotos bei den Schülern und Schülerinnen persönliche Erinnerungen an jene Herrenhäuser erwecken, die sie besucht oder gesehen haben. Diese Erinnerungen können später in den Unterricht einbezogen werden.

5.2 Reflexion der durchgeführten Stunden

Um einen ersten Überblick zu bekommen, welche Auswirkung die Aufgaben auf die Schüler und Schülerinnen haben könnten, wurden einige Aufgaben in einem 45-minütigen Unterricht mit einer Schülerin getestet. Die Präsentation zur Geschichte der Herrenhäuser und der Filmabschnitt wurden aus zeitlichen Gründen ausgelassen. Behandelt wurden aber alle anderen Aufgaben, wobei alle Rollen in der Gruppenarbeit von der Schülerin individuell gelöst wurden.

In dieser Stunde war es möglich, die potentiellen problematischen Stellen im Unterrichtsverlauf zu entdecken. Beispielsweise konnte danach mehr Aufmerksamkeit auf die Begriffserklärungen (besonders auf „*das Herrenhaus*“) gelegt werden, da diese für die Schülerin mehr Probleme bereitet haben, als erwartet. Obwohl die Schülerin die Kurse über die estnische Geschichte schon belegt hatte, gab es doch auch Probleme mit der historischen Einordnung des Themas. Deshalb wäre es auch sinnvoll gewesen, das Wesentliche über die Entstehung und die Entwicklung der Herrenhäuser zu wiederholen.

Das Sprachniveau der Schülerin könnte man auf B1+ schätzen und die Arbeit mit ihr hat gezeigt, dass die Aufgaben für diese Niveaustufe gut geeignet sind. Es hat einige Fragen zum Wortschatz gegeben, aber zumeist konnten die Aufgaben von der Schülerin auch selbstständig gelöst werden. Eine Vermutung, dass viele Adjektive für die Lernenden unbekannt sein könnten, fand Bestätigung – die Aufgabe mit den Emotionen und Impressionen hat deshalb mehr Zeit genommen, als geplant.

In einem mündlichen Feedback hat die Schülerin auch bestätigt, dass die Aufgaben von dem sprachlichen Niveau angemessen waren, dass sie aber sich für die Geschichte nicht interessiert und wegen des Interessemangels den Unterricht nicht so anregend fand. Also konnte daraus schon eine wichtige Schlussfolgerung gezogen werden: es sollte immer bei der Durchführung des Unterrichts auch daran gedacht werden, wie die Lernenden, die kein

Interesse an der Geschichte haben, auch möglichst miteinbezogen wären. So ist es auch wichtig, den Gegenwartsbezug des Themas – dass die Herrenhäuser uns immer noch umgeben und als ein Teil des kulturellen Erbes wahrgenommen werden – zu betonen.

Die nächsten Versuche fanden schon als 75-minütige Unterrichtseinheiten statt. Insgesamt wurden sechs Stunden in unterschiedlichen Klassen an drei Gymnasien in Tartu durchgeführt. Die Aufgaben haben je nach Sprachniveau und Motivation der Schüler und Schülerinnen unterschiedlich viel Zeit genommen. Große Unterschiede konnten sowohl in den Sprachkenntnissen, im Grad der Interessiertheit als auch in den Vorkenntnissen der Schüler und Schülerinnen festgestellt werden.

Die unterschiedlichen Sprachkenntnisse sind auf den Umfang des Deutschunterrichts zurückzuführen. Wie erwartet war das Sprachniveau der Lernenden der 10. Klasse niedriger als das der 11. Klasse. Darüber hinaus waren die Gruppen auch in sich heterogen, d. h. manche Aufgaben bereiteten Schwierigkeiten nur für einige Schüler und Schülerinnen in der Gruppe.

Die Schüler und Schülerinnen schienen meistens interessiert zu sein, benahmen sich aber eher passiv und sprachen nicht viel mit. An den Schulen, wo der Fokus auf naturwissenschaftlichen Fächern liegt, konnte ein niedrigeres Interesse an diesem historischen Thema festgestellt werden. Doch gab es in jeder Gruppe Schüler und Schülerinnen, die aktiver waren und sich zum Thema mehr geäußert haben.

Das Problem der Passivität der Schüler und Schülerinnen in Estland stellt ebenso einen interessanten Forschungsbereich dar. Mit diesem Problem wurde in allen Stunden gekämpft. Dies könnte möglicherweise auch daran liegen, dass die Lernenden der Lehrperson zum ersten Mal begegnet sind und sie sich somit nicht getraut haben, ihre Gedanken in der Fremdsprache zu äußern. Nach Durchführung einiger Stunden konnten effektivere Methoden eingesetzt werden, womit die Lernenden aktiviert werden konnten. Beispielweise wurden alle Schüler und Schülerinnen persönlich befragt und wurden somit in den Unterricht einbezogen.

Da der Unterricht nur in den 10. und 11. Klassen durchgeführt werden konnte, gab es in den Gruppen keine Lernenden, die das Thema in den Geschichtskursen zur estnischen Geschichte behandelt hätten. So waren die Vorkenntnisse der Schüler und Schülerinnen eher gering und die Einführung in die Geschichte der Herrenhäuser hat sich in allen Gruppen gerechtfertigt. Da die Präsentation auch mit visuellem Material ausgestattet war, konnte sie von den

Lernenden gut verstanden werden (dies haben die Schüler und Schülerinnen auch im Feedback bestätigt, s. Kapitel 5.3.2)

Die Aufgabe mit den Fotos bereitete den Schülern und Schülerinnen keine großen Probleme, nur der Wortschatz sollte immer besprochen werden. Die Adjektive, die von den Lernern genannt wurden, drückten meistens eine negative Emotion (z. B. *frustriert*, *enttäuscht*, *hilflos*) oder Sehnsucht (*sehnsüchtig*) aus und so konnte schon auf den Wert des kulturellen Erbes und auf die Haltungen der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf den Erinnerungsort „Herrenhaus“ gedeutet werden, da die verfallenen Herrenhäuser in sie keine positiven Assoziationen wachgerufen haben.

Der Text zum Herrenhaus Vihula wurde von den Schülern und Schülerinnen individuell durchgelesen. Zu den Wörtern und Wendungen, die nicht im Glossar standen, konnten die Lernenden Fragen stellen. Doch wurde beim Beantworten der inhaltlichen Fragen klar, dass die Lernenden sich nicht trauten, alle unbekanntes Wörter nachzufragen, oder dass sie einige Erklärungen nicht verstanden hatten. So dauerte das Bearbeiten des Textes ziemlich lange und auch im Feedback der Schüler und Schülerinnen wurde klar, dass diese Aufgabe für viele problematisch war (s. Kapitel 5.3.2).

Bei der Gruppenarbeit gab es bei den meisten Gruppen keine Probleme, für diejenige, die der Arbeitsanleitung nicht aufmerksam zugehört haben oder deren Sprachniveau niedriger war, bereitete diese Aufgabe aber einige Schwierigkeiten. Da die Aufgabenstellung in der ersten durchgeführten Stunde Unklarheiten bereitete, wurde in den nächsten Stunden mehr darauf geachtet, dass alle Schüler und Schülerinnen die Aufgabe verstehen würden. Eine mögliche Lösung wäre den Aufgabentext mit dem Beamer an die Tafel zu projizieren, da eine mündliche Erklärung in der Fremdsprache für Einige nicht ausreicht.

Wegen des Zeitmangels konnten die Lernenden nicht viel zu den Fragen in der Gruppenarbeit recherchieren und brauchten die meiste Zeit für Formulierungen. Der zeitliche Bedarf wurde auch im Feedback der Lernenden zum Ausdruck gebracht (s. Kapitel 5.3.2). Bei dieser Aufgabe sollte die Lehrperson beobachten, wie die Gruppen arbeiten und bei welchen Gruppen Probleme mit dem Wortschatz oder mit dem Inhalt auftreten. Manchmal war auch eine Zusammenfassung, die nur auf den Bemerkungen der Gruppen basieren würde, nicht möglich, da die Gruppen vergessen haben, ihre Einstellungen zum Herrenhaus zu formulieren oder da sie nicht genügend Hintergrundinformation angegeben haben.

Die Reflexionsaufgabe wurde von den Lernern als Hausaufgabe gelöst. Leider haben nicht alle Lerner die Aufgabe gemacht und so stehen insgesamt nur elf inhaltlich anspruchsvolle Posts zur Verfügung. Sieben Posts, die nach dem ersten Unterricht gemacht wurden, entsprachen nicht den Anforderungen der Aufgabe und wurden von der Pinnwand entfernt, damit es für die nächsten Lerner keine falschen Beispiele gäbe. Die Posts sind auf der Webseite <https://padlet.com/mpeekmann/erinnernherrenhaus> (Zugriff: 14.04.2017) zu finden.

Auf die grammatische Korrektheit der Beiträge wurde nicht geachtet und die sprachlichen Fehler sind auch nicht korrigiert worden. In den Beiträgen der Lernenden war zu bemerken, dass sie sprachlich überfordert waren. Dies kann auch ein Grund dafür sein, warum es so wenig Beiträge gab, da viele das Gefühl haben könnten, dass sie nicht in der Lage sind, ihre Gedanken zu diesem Thema in der deutschen Sprache zu formulieren.

Es gab viele Wortschatz- und Grammatikfehler, die zumeist aber nicht das Textverständnis beeinflussten. Die Einstellungen der Lerner zum Herrenhaus als Erinnerungsort waren meistens positiv: die Beiträge wurden mit Adjektiven der negativen Emotionen (verwirrt, überrascht, frustriert, unglücklich usw.) beschriftet und es wurde die Ansicht geäußert, dass die Herrenhäuser ein fester Bestandteil des Kulturerbes in Estland sind.

„Ich finde die Herrenhäuser ein gutes Erinnerungsort, weil sie in die Geschichte eine wichtige Rolle spielen und viele Wissen halten.“ (Korrektur: Ich finde, dass das Herrenhaus ein guter Erinnerungsort ist, weil es in der Geschichte eine wichtige Rolle spielt und viel Wissen enthält.)

Auch scheint der Unterricht einen starken Eindruck darüber hinterlassen zu haben, dass viele Herrenhäuser verfallen sind und nicht saniert oder renoviert werden. Dies könnte mit den Fotos von Herrenhäusern in Mecklenburg-Vorpommern zusammenhängen, da die Fotoserie von Bettina Fischer nur verfallene und verlassene Herrenhäuser dargestellt hat.

*„**unglücklich:** Es ist traurig, dass so schöne Gebäude auseinanderfallen und nicht renoviert werden. Ich denke, Herrenhäuser sind wichtig und Teil der Kultur.“*

Um von den Lernern eine strukturiertere und gründlichere Reflexion zu bekommen, sollten weitere sprachliche Unterstützungen für diese Aufgabe geschaffen werden. Es wäre auch sinnvoll, die Aufgabe in der Gruppenarbeit lösen zu lassen, da die Lernenden so einander helfen und unterstützen können. Auch weitere inhaltliche Leitfragen wären von Vorteil, um den Lernenden eine Orientierungshilfe zu leisten.

5.3 Analyse des Feedbacks der Schüler und Schülerinnen

Nach dem Unterricht haben die Schüler und Schülerinnen ein anonymes Feedbackformular ausgefüllt (s. Anhang 4). Die Deutschlehrer, die auch anwesend waren, wurden nach dem Unterricht mündlich um Rückmeldung gebeten und ihr Feedback wurde bei der Planung der folgenden Stunden berücksichtigt.

Das Feedbackformular enthielt drei Fragen, von denen zwei direkt mit dem Unterricht zusammenhingen, eine aber nach generellen Einstellungen zum fächerübergreifenden kulturdidaktischen Unterricht fragte:

1. Findest Du es sinnvoll, sich im Fremdsprachenunterricht mit den historischen und kulturellen Themen auseinanderzusetzen? Begründe bitte.
2. Was hat Dir an dem durchgeführten Unterricht gefallen? Begründe bitte.
3. Was würdest Du anders machen? Begründe bitte.

Das Feedback wurde von 97 Schülern auf Estnisch ausgefüllt, die Beispiele aus den Antworten werden im Text sowohl im Original auf Estnisch als auch in der deutschen Übersetzung wiedergegeben.

5.3.1 Die Einstellungen der Lernenden zum fächerübergreifenden Unterricht mit kulturellen und historischen Themen

Das Ziel der ersten Frage des Formulars war, die allgemeinen Einstellungen der Schüler und Schülerinnen zu einem fächerübergreifenden kulturbezogenen Fremdsprachenunterricht zu sammeln. Obwohl das Verbinden unterschiedlicher Fachbereiche auch im staatlichen Curriculum durch fächerübergreifende Themen vorgesehen wird („Gümnaasiumi riiklik õppekava – Riigi Teataja“ 2011), sollten auch die Lernenden gefragt werden, ob der fächerübergreifende Fremdsprachenunterricht zu kulturellen und historischen Themen sich ihrer Meinung nach lohnt. Mangelnde Motivation oder negative Einstellungen könnten das Lernen hindern.

Zu der Wichtigkeit des Integrierens der historischen und kulturellen Themen in den Fremdspracheunterricht haben die meisten Schüler und Schülerinnen eine positive

Rückmeldung gegeben, es gab aber auch zweifelnde und ablehnende Antworten. So wurden die Antworten in drei größere Gruppen eingeteilt: 1) ja, die Beschäftigung mit den historischen und kulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht lohnt sich (so haben 88% der Lernenden gemeint), 2) die Beschäftigung mit den historischen und kulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht lohnt sich nur wenn ... (7%) und 3) nein, die Beschäftigung mit den historischen und kulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht lohnt sich nicht (5%).

Die positiven Antworten konnten generell in fünf Themenbereiche aufgeteilt werden.

1) Durch Einbezug der kulturellen und historischen Themen könne etwas Neues gelernt und das Bekannte wiederholt werden. Die Lernenden haben geschrieben, dass somit die Kenntnisse aus dem Geschichtsunterricht verfestigt werden könnten und ein breiterer Kontext für die angeeigneten Kenntnisse geschaffen werden könnte.

„[...] nii jäävad nt ajalooa seotud asjad paremini meelde, kui neid niiöelda topelt rääkida“ (dt. „[...] so kann man sich die Geschichte besser einprägen, wenn man sie sozusagen doppelt bespricht“)

„[...] nii saab kinnistada ajalootunnis õpitud teemasid ning saab võibolla isegi midagi huvitavat veel teada.“ (dt. „[...] so kann man die im Geschichtsunterricht gelernten Themen noch verfestigen und vielleicht sogar noch etwas Interessantes dazulernen.“)

„[...] ajalugu on tähtis ja kui sa oled selle teemaga juba varem kursis, siis on huvitav sellest võõrkeeles vestelda.“ (dt. „[...] die Geschichte ist wichtig und wenn das Thema schon früher bekannt ist, dann ist es interessant, es in der Fremdsprache zu diskutieren.“)

Auch eine andere Blickweise auf das bekannte Thema wurde als Vorteil empfunden.

„[...] selle kaudu me läheneme võibolla mõnele teemale teise nurga alt ja see on huvitav.“ (dt. „[...] dadurch nähern wir uns dem Thema aus einer anderen Perspektive und das ist interessant.“)

2) Im Fremdsprachenunterricht mit kulturellen und historischen Themen entwickeln sich die sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. Vor allem wurde betont, dass die Arbeit mit dem Fachwortschatz fruchtbringend sei, da es meistens in den Unterricht nicht einbezogen werde.

„[...] saab ka keelelist sõnavara arendada erinevates valdkondades.“ (dt. „[...] man kann den Wortschatz von unterschiedlichen Bereichen erweitern.“)

„[...] on vajalik, et oskaksid ka peale argikeele ka midagi muud rääkida“ (dt. „[...] es ist wichtig, neben der Alltagssprache auch andere Varietäten zu benutzen.“)

3) Auf diese Weise könnten die Fächer miteinander verbunden werden. Der fächerübergreifende Ansatz ist den Lernenden bekannt und er wird als ein Vorteil angesehen.

„[...] gümnaasiumis peaksid olema õppeained seotud“ (dt. „[...] am Gymnasium sollten die Fächer miteinander verbunden sein [...].“)

„[...] kindlasti on eri õppeainete vaheline sünergia kasulik [...]“ (dt. „[...] sicherlich ist die Synergie zwischen verschiedenen Fächern fruchtbar [...].“)

Dieser Ansatz sei wie „2 in 1“ – die Sprache und die Fachkenntnisse werden gleichzeitig erweitert. Auch dies werde geübt, wie zwei Fächer gleichzeitig eingesetzt werden können.

„[...] see aitab kaotada tundide vahel olevaid piirjooni, õpetab oskust kasutada mitut ainet ja teadmist korraga.“ (dt. „[...] es trägt dazu bei, die Grenzen zwischen den Fächern aufzuheben; es schult die Fähigkeit, mehrere Fächer und Kenntnisse gleichzeitig einzusetzen.“)

Darüber hinaus könnten die Sprachkenntnisse mit den Kulturkenntnissen verbunden werden und am Beispiel des konkreten Unterrichts wurde auch bemerkt, dass der lokale Kontext (estnische Kulturgeschichte) an den fremdkulturellen (deutscher Kulturgeschichte) angeknüpft werden könne.

„[...] Eriti tänase tunni teema aitab siduda ka meie kodumaad ning Saksamaad ja annab parema ülevaate sellest, kuidas me mingil määral oleme vägagi seotud.“ (dt. „[...] Besonders das Thema des heutigen Unterrichts hilft auch unser Heimatland mit Deutschland in Beziehung zu setzen und gibt einen Überblick dazu, wie wir eigentlich einigermaßen sehr miteinander verbunden sind.“)

4) Die kulturellen und interkulturellen Kompetenzen werden geformt. Es wurde behauptet, dass für das Verstehen der Fremdsprache auch das Verstehen der Kultur und der Geschichte von Bedeutung sei. Nur so könne die Gemeinschaft verstanden werden, deren Sprache gelernt wird.

„ [...] see [ajaloo ja kultuuri tundmine] mõjutab suhtumist sellesse keelde.“ (dt. „[...] es [die Geschichts- und Kulturkenntnisse] beeinflusst die Einstellung zu dieser Sprache“)

„[...] aitab rohkem sellest rahvast aru saada“ (dt. „[...] es hilft, das Volk besser zu verstehen“)

Auch der Gegenwarts- bzw. Zukunftsbezug wurde gemacht, indem die Kultur- und Geschichtskennntnisse der Gemeinschaft des Ziellandes für nützlich gehalten wurden, wenn man später im Zielland leben möchte.

5) Die Methodik unterscheide sich vom gewöhnlichen DaF-Unterricht und biete somit Abwechslung, indem man sich nicht mit dem Lehrbuch beschäftigt oder Grammatik übt.

„Minu arust on see vajalik ja tore, et tegeleda ka pisut muuga peale grammatika [...]“ (dt. „Ich finde es nötig und toll, sich mit anderen Themen außer Grammatik zu beschäftigen“)

Da die Auswahl der Themen in einem Lehrwerk auch begrenzt ist, biete der Unterricht eine Möglichkeit, den Themenumfang breiter zu machen. So steige auch das Interesse für die Sprache, wodurch sich die Motivation für das Fremdsprachenlernen erhöhen sollte.

„[...] selle asemel, et keskkonnakaitse teemadega tegeleda, oleks kasulik õpilaste ajaloo ja kultuuri teadmisi seostada saksa keele tunniga, sest see toob tundi teatud familiaarsuse ning samuti pakuvad sellised teemad sageli paljudele huvi.“ (dt. „[...] statt der Beschäftigung mit den Umweltschutzthemen wäre es nützlich, die Kenntnisse der Lernenden über Geschichte und Kultur mit dem Deutschunterricht zu verbinden, weil es gewisse Familiarität mit sich bringt und viele sich für solche Themen interessieren.“)

„[...] tavaliselt on võõrkeele tundide teemad kõigile tuntud (nt Miks on suitsetamine kahjulik?), kuid ajaloo- ja kultuuriteemasid õppides saab alati midagi uut teada [...]“ (dt. „[...] gewöhnlich sind die Themen im Fremdsprachenunterricht allen bekannt (z. B. Warum ist das Rauchen schädlich?), aber wenn man Geschichte oder Kultur lernt, erfährt man immer etwas Neues [...])“)

Obwohl die meisten Schüler und Schülerinnen sich für den kulturdidaktischen fächerübergreifenden Unterricht positiv ausgesprochen haben, gab es auch Antworten, die an dem Ansatz gezweifelt haben. Die weder positiven noch negativen Antworten, in denen Bedingungen für die Umstände festgelegt wurden, bei denen sich die Beschäftigung mit kulturellen und historischen Themen im Fremdsprachenunterricht lohnt, wurden in vier thematischen Gruppen aufgeteilt.

1) Es lohne sich nur, wenn es dafür mehr Zeit gebe. In Rahmen eines 75-minütigen Unterrichts könnten die Themen nur oberflächlich behandelt werden und somit würden sie nicht ihren Zweck erfüllen.

„[...] ma ei ole kindel, kas ajast piisab, sest materjale oleks rohkem.“ (dt. „[...] ich bin mir nicht sicher, ob die Zeit dafür ausreicht, weil es eigentlich mehr Material gäbe.“)

2) Die Beschäftigung mit diesen Themen rechtfertigt sich nur, wenn es um die Geschichte und Kultur des Ziellandes geht. Den Unterricht zu der estnischen Geschichte hätten die Schüler und Schülerinnen genug und wollten sich im Fremdsprachenunterricht nur mit den Phänomenen der Zielsprache und -kultur auseinandersetzen.

„Kuid tuleks keskenduda selle riigi ajaloole ja kultuurile, mida õpitakse, sest muidu muutub aine lihtsalt ajalooks.“ (dt. „Aber man sollte sich auf die Geschichte und die Kultur des Landes konzentrieren, dessen Sprache man lernt, weil es sich sonst einfach um das Fach Geschichte handelt.“)

„[...] seda tuleks teha just võõrkeele rahvuse (nt saksa keeles sakslaste) seisukohast, mitte et lisatakse juurde nüansse Eesti arusaamast“ (dt. „[...] man sollte es nur aus dem Blickwinkel des Volkes machen, dessen Sprache man gerade lernt (z. B. im Deutsch aus dem Blickwinkel der Deutschen), und keine Nuancen vom estnischen Verstand hinzufügen.“)

Interessanterweise wurde auch der Vorschlag gemacht, dass solcher Unterricht nur dann durchgeführt werden sollte, wenn im Geschichtsunterricht ein Thema der deutschen Geschichte behandelt werde.

„Jah siis, kui ajalootunnis on teema, mis käsitleb Saksamaa ajalugu, et ühendada ajalootund ajalootunniga [mõeldud ilmselt „saksa keele tunniga“].“ (dt. „Ja, wenn im Geschichtsunterricht ein Thema behandelt wird, in dem es um die deutsche Geschichte geht, um den Geschichtsunterricht mit dem Geschichtsunterricht [vermutlich gemeint „Deutschunterricht“] zu verbinden.“)

3) Der kultur- und geschichtsbezogene Unterricht lohne sich nur dann, wenn es einen Mehrwert hat. Der Mehrwert könnte ein interessantes Thema oder das Gefühl sein, dass es sich nicht um den Geschichtsunterricht handelt.

„Kui on huvitav teema, siis miks ka mitte.“ (dt. „Wenn das Thema interessant ist, dann warum nicht.“)

„[...] oleks mõistlik arutada neid teemasid vaid osana tunnist, et ei tekiks ajalootunni tunnet.“ (dt. „[...] diese Themen sollten nur ein Teil des Unterrichts sein, damit es kein Gefühl entsteht, dass es sich um den Geschichtsunterricht handelt.“)

4) Eine Person meinte, dass die Beschäftigung mit kulturellen und historischen Themen im Fremdsprachenunterricht nicht nötig sei, aber trotzdem eine gute Abwechslung anbiete.

„Minu arust pole see väga vajalik, aga vahepeal tore vaheldus [...].“ (dt. „Ich finde es nicht besonders nötig, aber es ist eine gute Abwechslung [...].“)

Die negativen Antworten konnten in zwei Themenbereiche aufgeteilt werden:

1) Der kultur- und geschichtsbezogene Unterricht ist nicht nötig wegen des geringen Interesses an die Geschichte. Statt der historischen Themen könne etwas über die gegenwärtige deutsche Kultur gelernt werden.

„[...] mind isiklikult ei huvita ajalugu ja kuna võõrkeel pole samuti suus, siis ei saa enamusest jutust aru ning tund näib mõttetu.“ (dt. „[...] ich interessiere mich nicht für die Geschichte und da ich die Fremdsprache auch nicht beherrsche, dann verstehe ich das Meiste nicht und der Unterricht scheint mir nutzlos.“)

„[...] ma ei ole ise ajaloo huviline. Huvitavam oleks olnud tänapäeva Saksamaa kultuurist teada saada.“ (dt. „ich bin nicht an der Geschichte interessiert. Es wäre interessanter gewesen, etwas über die gegenwärtige Kultur Deutschlands zu erfahren.“)

2) Für diese Themenbereiche gebe es andere Fächer, z. B. die Geschichte. Der DaF-Unterricht sollte sich doch um die sprachlichen Phänomene handeln. Die kulturellen Themen seien nicht so wichtig wie die Grammatik.

„See on keele, mitte ajalootund.“ (dt. „Es ist ein Fremdsprachen-, nicht Geschichtsunterricht.“)

„[...] selle jaoks on teised tunnid.“ (dt. „Dafür gibt es andere Fächer.“)

„[...] see pole nii oluline kui grammatika.“ (dt. „[...] es ist nicht so wichtig, wie die Grammatik.“)

5.3.2 Das Feedback der Lernenden zum Unterricht

Zum konkreten Unterricht wurden zwei Fragen gestellt: was den Lernern am Unterricht gefallen hat und was sie anders machen würden. Die meisten Schüler und Schülerinnen haben beide Fragen beantwortet, aber in manchen Fällen wurde entweder die eine oder die andere Antwort leergelassen.

Das Positive nach der Ansicht der Lernenden am Unterricht konnte in fünf Gruppen aufgeteilt werden.

1) Die inhaltliche Seite des Unterrichts wurde als nutzbringend empfunden. Als Positives wurde erwähnt, dass man über die Geschichte der Herrenhäuser in Estland und in Deutschland etwas Neues gelernt habe. Für einige war die Tatsache, dass es auch in Deutschland Herrenhäuser gibt, die ähnlich wie auf den historischen baltischen Gebieten entstanden sind, früher nicht bekannt.

„Mõisad Saksamaal, neid polnud näinud, kahju, et polnud korrastatud.“ (dt. „Die Herrenhäuser in Deutschland, die hatte ich nicht gesehen, Schade, dass sie nicht saniert worden sind.“)

Mehrmals wurde die Präsentation mit der Geschichte der Herrenhäuser hervorgebracht, die mit konkreten Beispielen von Herrenhäusern illustriert war. Das Thema sei gut zusammengefasst worden und die neuen Kenntnisse könne man auch später anwenden.

2) Die Ausstattung der Präsentation und des Arbeitsblattes sei ebenso attraktiv gewesen. Besonders sind den Schülern und Schülerinnen die Fotos der Herrenhäuser aufgefallen, die in der Präsentation und in der Aufgabe zu den Herrenhäusern in Deutschland präsent waren. Die Präsentation sei allgemein „schön gestaltet“.

„Mulle meeldis, et esitlus oli väga põhjalik ja ilusa kujundusega.“ (dt. „Mir hat es gefallen, dass die Präsentation gründlich und schön entworfen war.“)

3) Viel wurde von den Lernenden die Wichtigkeit der Kommunikation betont. Im Unterricht sei es immer möglich gewesen, der Lehrperson Fragen zu stellen und die Lehrperson habe immer geholfen, wenn die Lerner etwas nicht verstanden hatten. Die Lernenden hatten das Gefühl, dass sie in den Unterricht einbezogen waren und als keine passiven Zuhörer da saßen. Dabei seien die zurückhaltenden Lerner nicht zum Sprechen gezwungen worden.

„Meeldis suur õpilaste kaasamine, mis ei lasknud vajuda letargiasse.“ (dt. „Mir hat die Beteiligung der Lerner gefallen, die nicht zugelassen hat, in Lethargie zu versenken.“)

4) Der Unterricht sei gut aufgebaut gewesen und die Aufgaben hätten sich in einer logischen Abfolge ergeben. Dabei sei die Unterrichtszeit unter den Aufgaben gut verteilt worden. Da der Unterricht zeitlich begrenzt ist, sei es auch positiv, dass keine Aufgabe zu ausführlich behandelt wurde und dass das Thema gut zusammengefasst wurde.

Auch wurde von den Lernenden auf die fließende Präsentation und Diskussion hingewiesen, die das Tempo des Unterrichts beibehalten hat. Zum Ausdruck wurde gebracht, dass die Anzahl und die Variation der Aufgaben eine positive Abwechslung angeboten haben. Die Aufgaben wurden von Lernenden als interaktiv empfunden. Explizit wurde die Aufgabe mit den Fotos und Adjektiven und die Textaufgabe erwähnt.

„Mulle meeldis väga piltide vaatamise ülesanne ja neile vastavate omadussõnade leidmine, sest see aitab pilte kirjeldada.“ (dt. „Mir hat die Aufgabe gefallen, wo man die Fotos ansieht und dazu passende Adjektive findet, es hilft die Bilder zu beschreiben.“)

5) Die Sozialformen haben sich im Unterricht als geeignet bewiesen. Die Lernenden fühlten sich besonders in der Gruppenarbeit am Unterricht aktiv beteiligt und konnten sich kreativ äußern. Auch die Arbeit im Plenum und die individuelle Arbeit wurden als gute Sozialformen im Unterricht wahrgenommen.

Die Verbesserungsvorschläge der Lerner zum Unterricht konnten in vier Kategorien geteilt werden: in die Aufgaben, die Methoden, die Arbeit mit dem Wortschatz und das Tempo des Unterrichts.

1) Viele Empfehlungen wurden zur Veränderung der Aufgaben gemacht. Am meisten gab es Tipps für die Gruppenarbeit: es sollte mehr Zeit für diese Aufgabe gegeben werden und die Anleitung sollte ausdrücklicher sein. Einerseits wurde der Vorschlag gemacht, dass es in der Gruppenarbeit noch zusätzliche Aufgaben geben könnte, andererseits wurde empfunden, dass die Aufgabe schlichtweg ausgelassen werden könnte.

„Ma ei teeks seda rollimängu, vähemalt mitte nii suurtes gruppides, kuna see ei kinnistanud otseselt midagi, aga oli huvitav ülesanne.“ (dt. „Ich würde das Rollenspiel auslassen, wenigstens in so großen Gruppen, weil es eigentlich nichts verfestigt hat, war aber eine interessante Aufgabe.“)

Die Textaufgabe erschien für manche überflüssig, andere dachten aber, dass es einfach weniger gelesen werden könnte. Die Fragen, die dem Text folgten, wurden als zu schwer empfunden und es wurde gewünscht, dass die Aufgaben im Estnischen erklärt würden.

Die Aufgaben wurden zum einen als zu schwer, zum anderen aber als zu einfach empfunden. Auch Aufgaben, die mehr zum Mitdenken anregen würden, wurden gewünscht. Des Weiteren wurde beansprucht, dass die Hausaufgabe, d. i. die Reflexionsaufgabe ausgespart würde.

Einzelne Empfehlungen wurden zur Gestaltung der Präsentation gemacht: die Fotos sollten vergrößert werden und es sollte weniger Text auf den Slides geben.

2) Hinweise auf Veränderungen der eingesetzten Methoden und auf Einsatz neuer Medien gab es ziemlich viel. Der Unterricht solle mit einer Gesprächsübung angefangen werden, damit die Lernenden mit einander und mit der Lehrperson vertraut werden könnten. Die Aufgaben könnten auf eine spielerische Weise gelöst werden, dabei sollte auch mehr gehandelt und weniger gesprochen werden. Die Gruppen für die Aufgabe mit dem Perspektivenwechsel sollten von Schülern und Schülerinnen selber erstellt werden.

Die Lernenden wünschten sich noch einen vielfältigeren Medieneinsatz: ein thematischer Dokumentarfilm könnte angesehen werden und mit den Smartphones oder Tablets könnte gearbeitet werden, beispielsweise mithilfe der Webseite Quizlet (s. <https://quizlet.com/>), die für das Lernen und Verfestigen des Wortschatzes geeignet ist.

3) Empfehlungen zur Arbeit mit dem Wortschatz gab es ebenfalls ziemlich viel. Es wurde empfohlen, dass es mehr übersetzt werden sollte – sowohl bei den Aufgaben (besonders während der Textaufgabe), als auch bei der Bekanntmachung der Ziele und Outcomes des Unterrichts. Es wurde noch empfohlen, dass der Wortschatz vereinfacht werden sollte und dass man sich mit dem Wortschatz mehr auseinandersetzen sollte. Eine Person empfahl sogar, dass für den Unterricht eine Gruppe mit besserem Sprachniveau ausgewählt werden sollte.

4) Das Tempo des Unterrichts ist auch kommentiert worden. Meistens wurde geäußert, dass das Unterrichtstempo zu schnell war. Besonders beim Beantworten der Fragen oder Bearbeiten der Gruppenaufgabe habe es an Zeit gefehlt. Eine Person fand aber im Gegenteil, dass das Tempo des Unterrichts zu langsam gewesen sei und dass es zu viele schweigsame Pausen gegeben habe.

„Teisiti teeksin seda, et kui õpilased ei oska vastata kohe, siis läheksin natuke kiiremini edasi, et ei tekiks piinliku vaikust.“ (dt. „Ich würde das anders machen, dass ich schneller weitermachen würde, wenn die Lerner die Frage nicht gleich beantworten können, sonst entstehen peinliche Gesprächspausen.“)

5.4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Rückmeldung der Lernenden hat aufgezeigt, dass die Lernenden generell zu einem fächerübergreifenden Unterricht mit kulturellen und historischen Themen bereit sind. Darin wird nicht nur eine Verfestigung der in den anderen Fächern angeeigneten Kenntnisse gesehen, sondern auch die sprachliche Entwicklung während des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts wird geschätzt. Also wurde die Funktion der deutschen Sprache im Unterricht von Lernenden auch als ein Medium und Inhalt zugleich gespürt (vgl. Wicke, Müller o. J.).

Außerdem sehen die Lernenden die Möglichkeit, ihre kulturellen und interkulturellen Kompetenzen (vgl. Kapitel 1.3.1–1.3.2) durch einen kultur- und geschichtsbezogenen Unterricht zu erweitern. Den Schülern und Schülerinnen scheinen die Voraussetzungen bewusst zu sein, die wichtig sind, um später im Ausland zu leben. Das kulturelle Verständnis wird als Teil der Fremdsprachenkompetenz wahrgenommen und darauf wird großen Wert gelegt.

Von den Antworten ist ebenso aufgefallen, dass eine Abwechslung von der Arbeit mit dem Lehrbuch und mit der Grammatik von Lernenden erwartet wird. Dabei sehen die Lerner aber, dass die Beschäftigung mit kulturellen und historischen Themen auf eine breitere Zeitspanne ausgedehnt werden sollte, wofür es bis jetzt an Materialien und Unterrichtsentwürfen mangelt.

Die Lernenden haben auch darauf hingewiesen, dass ihrer Meinung nach die Kultur und Geschichte mit einem Staat bzw. mit einer Nation zusammenhängen und so auch im Unterricht behandelt werden sollten. Die Meinung wurde vertreten, dass im DaF-Unterricht die Kultur und Geschichte Deutschlands gelernt werden und sie nicht mit Elementen der lokalen Kultur und Geschichte gemischt werden sollten.

Da der hermetische Kulturbegriff, der solchen Positionen zugrundeliegt, besonders im heutigen Zeitalter der Mobilität und Interkulturalität an Aktualität verliert, wäre es wichtig

daran zu denken, wie die Schüler und Schülerinnen dafür sensibilisiert werden könnten, die Kultur und Geschichte aus einer weiteren Blickweise zu analysieren und das deutsche Erbe, das vor Ort zu finden ist und die Geschichte und Kultur Estlands stark geprägt hat, in das eigene Weltbild zu integrieren. Wie auch Badstübner-Kizik betont, gehöre „[...] das komplexe Beziehungsgefüge zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung [...], ebenso wie das zwischen Sprach- und Kulturvermittlung, mit Sicherheit zu den Fragestellungen, die bei der Wahl von Lerninhalten und -anlässen im Rahmen einer Kulturdidaktik unbedingt zu berücksichtigen sind.“ (Badstübner-Kizik 2014: 45). So eignet sich das Konzept der Erinnerungsorte für Fokussierung der Beziehung zwischen der eigenen und einer fremden Kultur sehr gut.

Das Feedback der Schüler und Schülerinnen hat auch darauf hingewiesen, dass ein Interesse an historischen und kulturellen Themen nicht immer präsent ist und dass demzufolge mehr daran gedacht werden sollte, wie die Lerner sich in das kulturelle Lernen einbeziehen lassen.

Zum Unterrichtentwurf könnte zusammenfassend behauptet werden, dass die Lernenden sich für das Thema der Herrenhäuser und für die Kontaktstellen der estnischen und deutschen Kultur interessieren. Der Unterricht wurde zum großen Teil von den Lernenden positiv aufgenommen und das Interesse an weiterer Beschäftigung mit kulturellen und historischen Themen im DaF-Unterricht wurde geäußert.

In einem fächerübergreifenden DaF-Unterricht ist die Kommunikation zwischen der Lehrperson und den Lernenden, aber auch zwischen den Lernenden selbst äußerst wichtig (vgl. Kapitel 1.1 und Mehisto et al. 2010: 34–35). Die Kommunikation während der durchgeführten Stunden ist gelungen und die Lernenden wurden in die Lernprozesse aktiv einbezogen. Die Unterstützungsstruktur (s. Kapitel 1.1) in Form der Übersetzungen, der sprachlichen Aufgaben und der inhaltlichen Erklärungen hat ihre Funktion erfüllt und der Unterricht hat keinen zu schwierigen Eindruck auf die Lernenden gemacht.

In einem DaF-Unterricht mit Erinnerungsorten lohnt es sich, eine Gruppenarbeit mit Perspektivenwechsel durchzuführen. Obwohl die Erklärung der Aufgabe hätte klarer angegeben werden sollen und es für die Aufgabe mehr Zeit hätte geben sollen, hatten die Lernenden trotzdem das Gefühl, dass sie etwas Kreatives und Sinnvolles machen konnten. Durch die Arbeit mit Emotionen und unterschiedlichen Perspektiven ist hoffentlich auch die Bedeutung der Erinnerungsorte, insbesondere des vielschichtigen Erinnerungsortes „Herrenhaus“ den Lernenden klargeworden.

Die visuelle Seite des Unterrichts, besonders eines Unterrichts mit Architekturdenkmälern scheint den Lernenden sehr wichtig zu sein. Die Fotos von Herrenhäusern und die PowerPoint-Präsentation wurden als hilfreich eingeschätzt.

Die Lernenden wünschen sich eine noch breitere Auswahl an unterschiedlichen Medien, die beim Unterricht mit Erinnerungsorten auch gerechtfertigt ist, da am effektivsten, so Badstübner-Kizik, jene Erinnerungsorte seien, „[...] die ein besonders starkes multimediales Potenzial sowie greifbare diskursive Relevanz in der Gegenwart besitzen“ (Badstübner-Kizik 2014: 53).

Obwohl die Reflexionsaufgabe als Hausaufgabe in einem Gerät mit Internetanschluss gemacht werden sollte, wurde ein größerer Einsatz vernetzter Geräte, wie z. B. der Smartphones vorgeschlagen. Dies ließe sich beispielsweise durch die Wortschatzarbeit in Quizlet verwirklichen. In einem längeren Lernprojekt wäre auch das Arbeiten mit Videos oder Filmen möglich.

Die Sprache und die Fachbegriffe bedürfen einer größeren Auseinandersetzung und Sensibilisierung. Obwohl das Sprachniveau in den Gruppen unterschiedlich war, spiegelte sich die sprachliche Unsicherheit der Schüler und Schülerinnen im Feedback wider. Das Unterrichtsmaterial sollte so ergänzt werden, dass eine sprachliche Differenzierung in allen Gruppen möglich wäre. Als eine Möglichkeit könnte die Wortschatzarbeit durch den Einsatz von Quizlet erfolgen, wodurch die Lerner sich die wichtigen Begriffe auf eine spielerische Weise aneignen können.

Da die Einstellungen der Lerner zum fächerübergreifenden DaF-Unterricht mit kulturellen und historischen Themen insgesamt positiv waren, gäbe es Potential für weitere Lernprojekte. Neben dem Erinnerungsort „Herrenhaus“ könnten noch weitere parallele Erinnerungsorte thematisiert werden. Als Beispiele könnten hier die Themen „die Reformation“ und „die Wehrmacht“ genannt werden, die an den Schulen auch im Geschichtsunterricht thematisiert werden.

Durch den fächerübergreifenden DaF-Unterricht könnten noch weitere Fachbereiche mit dem Deutsch-Unterricht verbunden werden: Anlässe dafür gäben beispielsweise auch der Literatur-, Kunst-, Musik- und Estnischunterricht. Für die Erstellung qualitativvoller Unterrichtsmaterialien wäre auch die Zusammenarbeit mit anderen Lehrern und Lehrerinnen vonnöten.

Zusammenfassung

Im Rahmen dieser Arbeit ist ein Unterrichtsentwurf für die gymnasiale Oberstufe zum Thema „Herrenhaus: ein deutsch-estnischer Erinnerungsort“ entstanden. Der Unterricht wurde an drei Gymnasien in Tartu durchgeführt und von 97 Schülern und Schülerinnen ausgewertet. Darüber hinaus wurden die Einstellungen der Lerner zum kultur- und geschichtsbezogenen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erforscht.

Das Konzept der Erinnerungsorte lässt sich erfolgreich mit dem fächerübergreifenden Deutsch als Fremdsprache-Unterricht verbinden und bietet somit den Lernern die Möglichkeit, sich mit kulturellen und historischen Themen auseinanderzusetzen, die normalerweise im DaF-Unterricht keine Thematisierung finden. Für die Beschäftigung mit der Kultur und Geschichte im DaF-Unterricht haben sich die meisten Lerner (87%) ausgesprochen.

Der konkrete Unterricht zum deutsch-estnischen Erinnerungsort „Herrenhaus“ wurde von den Lernenden gut aufgenommen. Im Schüler-Feedback wurde erörtert, dass dieses Thema für die Lerner interessant ist und die Kenntnisse über die Geschichte und Kultur durch neue Sprachkenntnisse verfestigt werden können. Die Parallelität der Herrenhäuser auf den baltischen Gebieten und den ostelbischen Gebieten Deutschlands war vielen Lernenden früher nicht bekannt. So entstand durch diesen Unterricht ein interkultureller Vergleich zwischen dem adeligen Erbe in Estland und in Deutschland.

Die Entwicklung der Fachwortschatzkenntnisse im Deutschen wurde von den Lernern hochgeschätzt. Doch hat die Durchführung des Unterrichts an estnischen Gymnasien gezeigt, dass eine intensivere Wortschatzarbeit erforderlich wäre. Dies könnte mit dem von den Lernenden erwünschten breiteren Medieneinsatz verbunden werden und mithilfe der digitalen Medien umgesetzt werden.

Die Meinungen der Schüler und Schülerinnen gegenüber dem kultur- und geschichtsbezogenen DaF-Unterricht haben auch aufgezeigt, dass ihre Erwartungen an die Beschäftigung mit der Kultur und Geschichte im DaF-Unterricht oft mit einem geschlossenen Kulturbegriff zusammenhängen und dass das deutschbaltische Erbe in Estland ihres Erachtens nicht zu den relevanten Themen gehört. Da es aber sowohl im Landschaftsbild als auch in Erscheinungen der estnischen Kultur (man vergleiche z. B. die vielen estnischen Literaturwerke, die sich mit dem Thema des Deutschbaltentums auseinandersetzen) präsent

ist, wäre der Einbezug jener Themen in den DaF-Unterricht in Estland von entscheidender Bedeutung.

Wie auch von den Lernern betont wurde, gäbe es für diese Schwerpunktsetzung noch viel weiteres Material, wofür auch mehr Unterrichtszeit verfügbar sein sollte. Weitere deutsch-estnische Erinnerungsorte von unterschiedlichen Zeitperioden wie z. B. die Reformation oder die Wehrmacht könnten ebenfalls im schulischen DaF-Unterricht behandelt werden. Für die Erweiterung des Themenbereiches bieten sich aber auch andere Konzepte, wie z. B. die *linguistic landscapes* an.

Für einen noch effektiveren Einsatz der FüDaF-Methodik und für weiteres Integrieren der unterschiedlichen Fachbereiche wäre in der Zukunft eine Zusammenarbeit mit den Lehrenden unterschiedlicher Fächer wie z. B. der Geschichte, der Literatur, der Kunst, der Musik und des Estnischen notwendig.

Damit die in Deutschland geführten neueren kulturdidaktischen Diskussionen des Faches DaF auch in Estland aufgenommen würden und der Mangel an Didaktisierungen für ein fächerübergreifendes Lernen Deutsch als Fremdsprache aufgelöst würde, sollte das Thema noch erweitert erforscht werden.

Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, Claus (2004): Kultur als Hypertext: zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.
- ASSMANN, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann/Tonio Hölscher (Hrsg.) (1988): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main. S. 9–19.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2011): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte als Grundlage für interkulturelle Schlüsselkompetenzen? In: Sylwia Adamczak-Krysztofowicz/Monika Kowalonek-Janczarek/Marcin Maciejewski/Aldona Sopata (Hrsg.) (2011): Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren. S. 175–193.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2014): „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Nicole Mackus/Jupp Möhring/Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.) (2014): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen, S. 43-64.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2016): Erinnerung–Musik–DDR. Ein Land und eine Zeit musikalisch erinnern und vermitteln? In: Carolin Führer (Hrsg.) (2016): Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens. Göttingen, S. 97–116.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (2014): Kulturdidaktische Modellbildungen in einem deutsch-polnischen Kooperationsprojekt. In: InfoDaF H. 5 (2014), S. 544–555.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (2015): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache an deutschen und polnischen Hochschulen. In: Historie. Jahrbuch des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften Bd. 8/9 (2015/2016): Aufbrüche. Leverkusen-Opladen, S. 79–88
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (Hrsg.) (2016): Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań.
- BRIX, Emil/BRUCKMÜLLER, Ernst/STEKL, Hannes (Hrsg.) (2004/2005): Memoria Austriae. München.
- DEUTSCHE WELLE (2012): Deutschland: Schlösser ohne Herrn. Verfügbar unter: <http://www.dw.com/de/deutschland-schl%C3%B6sser-ohne-herrn/av-16281255>. Zugriff: 26.04.2017
- DOBSTADT, Michael (2015): „friedliche Revolution“–„Wende“–„Friedliche Revolution“: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in DaF/DaZ. In: Michael Dobstadt/Christian Fandrych/Renate Riedner (Hrsg.), Linguistik und Kulturwissenschaft: zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main, S. 151–173
- DUDENREDAKTION (o. J.): "Junker" auf Duden online. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/node/782787/revisions/1086371/view>. Zugriff: 26.04.2017.
- ERLL, Astrid (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: eine Einführung. Stuttgart.
- EUROPARAT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin. Verfügbar unter:

- <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>. Zugriff: 16.04.2017.
- EURYDICE/EUROPÄISCHE KOMMISSION/GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR (2006): Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Bruxelles. Verfügbar unter: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf. Zugriff: 19.04.2017.
- FISCHER, Bettina (o. J.): Herrenhaeuser. Bettina Fischer Photography. Verfügbar unter: <http://bettinafisherphotography.de/galleries/architektur-herrenhaeuser/>. Zugriff: 1.04.2017.
- FORBRICH, Herle (2008): Herrenhäuser ohne Herren : *Ostelbische Geschichtsorte im 20. Jahrhundert*. München.
- FORNOFF, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. In: *Info DaF* H. 6 (2009), S. 499-517.
- FORNOFF, Roger (2016a): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler.
- FORNOFF, Roger (2016b): Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. Geschichtspolitik und kulturwissenschaftliche Fremdsprachendidaktik in europäisch-transnationaler Perspektive. In: Camilla Badstübner-Kizik/Almut Hille (Hrsg.) (2016): Erinnerung im Dialog. Poznań, S. 15-30.
- FRANÇOIS, Etienne/SCHULZE, Hagen (Hrsg.) (2009): Einleitung. In: Deutsche Erinnerungsorte in 3 Bänden. Bd. 1. München, S. 9–24.
- GÜMNAASIUMI RIIKLIK ÖPPEKAVA – Riigi Teataja (2011). Verfügbar unter: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>. Zugriff: 1.04.2017
- GÜMNAASIUMI RIIKLIK ÖPPEKAVA. LISA 2 Ainevaldkond „Võõrkeeled“ (2011). Verfügbar unter: https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4021/2m_lisa2.pdf#. Zugriff: 1.04.2017
- GÜMNAASIUMI RIIKLIK ÖPPEKAVA. LISA 5 Ainevaldkond „Sotsiaalained“ (2011). Verfügbar unter: https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4021/2m_lisa5.pdf#. Zugriff: 1.04.2017.
- HAATAJA, Kim (2010): Fach- und sprachintegrierter Unterricht. 1. Halbband. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/ Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: S. 1047–1052.
- HAATAJA, Kim/WICKE, Rainer E. (2015): Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachinhalten – Terminologie, Variation, Perspektiven. In: Kim Haataja/ Rainer E. Wicke (Hrsg.) (2015): Sprache und Fach: Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München, S. 7–24.
- HAHN, Hans Henning/TRABA, Robert, in Zusammenarbeit mit Maciej Górny und Kornelia Kończal (Hrsg.) (2012): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Paderborn u.a..
- HALBWACHS, Maurice (1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt am Main.
- HU, Adelheid (2007): Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Wolfgang Hallet/Ansgar Nünning (Hrsg.) (2007): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier, S. 13-30.
- HUDEMANN, Rainer in Zusammenarbeit mit Marcus Hahn u. Gerhild Krebs (Hrsg.) (2002): Stätten grenzüberschreitender Erinnerung – Spuren der Vernetzung des Saar-Lor-Lux-Raumes im 19. und 20. Jahrhundert. Lieux de la mémoire transfrontalière – Traces et réseaux dans l'espace Sarre-Lor-Lux aux 19e et 20e siècles. Saarbrücken.

- JUNG, Merle/EERME, Mari (2015): CLILiG und Musikunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20, H. 2. S. 59-76.
- JUSKE, Jaak (2017): Jaak Juskega kadunud Eestit avastamas: uhke Raadi mõisa lugu läbi aastasadade ja seos kuulsa vene poeedi Puškini duellisurmaga. In: *Forté* v. 25.03.2017. Verfügbar unter: <http://www.delfi.ee/a/77663984>. Zugriff: 1.04.2017.
- KEELEKÜMBLUSKESKUS. Koolid. (o. J.): *Keelekümblusprogramm*. Innove keelekümblus Verfügbar unter: <http://kke.innove.ee/liitumine/programmiga-liitunud-asutused/koolid>. Zugriff: 12.04.2017.
- KIKERPILL, Tiina/SÖRMUS, Elle (2008): Erialaõppe ja keeleõppe lõimimisest. Käsiraamat vene õppekeelele kutseasutustele. Tallinn.
- KIVIKAS, Albert (2005): *Nimed marmortahvil*. Madrid. Erstausgabe 1936, Tartu.
- KOREIK, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und „Erinnerungsorte“ im Fremdsprachenunterricht. In: Camilla Badstübner-Kizik/Almut Hille (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main, S. 15–35.
- KRAMSCH, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal* 90 H. 2: 249–252.
- KREATIVWIRTSCHAFT24 (2014): *Herrenhaus in Broock - Neues Leben im alten Gemäuern* NDR Kurzfilm. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=gbJTQluf4jQ>. Zugriff: 26.04.2017.
- LEPIK, Elle/REMM, Jane (Hrsg.) (2015): *Mõis kui ammendamatu inspiratsiooniallikas. Ülesannete kogumik*. Tallinn.
- LEPPIK, Lea (2016): Tartu ülikool kui eestlaste mälupaik. In: *Ajalooline Ajakiri* 156 H. 2, S. 245–264.
- MAISTE, Juhan (1997): Denkmalpflege in Estland. Die Suche nach Identität. In: *Das Denkmal im nördlichen Ostmitteleuropa im 20. Jahrhundert. Politischer Kontext und nationale Funktion*. Nord Ost Archiv, H. 1, S. 273–320.
- MAISTE, Juhan (2005): Zusammenfassung. Übersetzt von Viktor Sepp. In: Juhan Maiste (2005): *Eestimaa mõisad*. S. 449–455
- MEHISTO, Peeter/FRIGOLS, María Jesús/MARSH, David (2010): *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn.
- METSMÄGI, Iris/SEDRİK, Meeli/SOOSAAR, Sven-Erik (2012): *Eesti etimoloogiasõnaraamat*. Tallinn.
- MÕISAKOOLID: EESTI MÕISAKOOLIDE ÜHENDUS. (o. J.). Verfügbar unter: <http://www.moisakoolid.ee/et/article/eesti-m%C3%B5isakoolide-%C3%BChendus>. Zugriff: 28.04.2017.
- MÖLLER, Jaques/ MÖLLER, Horst (1995): *Allemagne-France. Lieux et mémoire d'une histoire commune*. Paris.
- MUKK, Urve (2015): Mõis ja lugu võõrkeeleõpetuses. In: Elle Lepik/Jane Remm (Hrsg.) (2015): *Mõis kui ammendamatu inspiratsiooniallikas. Ülesannete kogumik*. Tallinn, S. 26–34.
- NATION, I.S. Paul (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge.
- NEIDLINGER, Dieter/PASEWALCK, Silke (2013): An der Oberfläche kratzen. Zur Bedeutung literarischer Texte für das kulturelle Lernen – die „(Berliner) Mauer“ in einem literarisch inspirierten DaF-Unterricht. In: *Zielsprache Deutsch. Eine internationale Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache*. 40, H. 2, S. 29–44.
- NEUSCHÄFFER, Hubertus (1993): *Schlösser und Herrenhäuser in Estland: ein Handbuch über 200 Häuser und Güter*. Plön.

- NIMED MARMORTAHLIL (2002): Nüganen, Elmo (Reg.), 2012. DVD, 90 Min. Tallinn.
- NORA, Pierre (1998): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Übersetzt von Wolfgang Kaiser. Frankfurt am Main.
- ÕUNAPUU, Piret/LIIV, Jane/RABA, Kristjan/ VAHTRE, Lauri (o. J.): Lugu. Eesti Rahva Muuseum. Verfügbar unter: <http://erm.ee/et/museum/oma-maja/lugu>. Zugriff: 29.03.2017.
- PRAUST, Valdo (o. J.-a): Kurze Geschichte. Gutshöfe Estlands. Verfügbar unter: <http://www.mois.ee/deutsch/geschichte.shtml>. Zugriff: 29.03.2017.
- PRAUST, Valdo (o. J.-b): Mõisate statistika. Verfügbar unter: <http://mois.ee/arv/>. Zugriff: 1.04.2017.
- REIF, Heinz (2009): Die Junker. In: Etienne François/Hagen Schulze (Hrsg.) (2009): Deutsche Erinnerungsorte in 3 Bänden. Bd. 1. München, S. 520–536.
- REMMEL, Mari-Ann (2012): Die Herrenhäuser und ihre Bewohner in der Erinnerung der Esten. In: Ilse von zur Mühlen (Hrsg.) (2012): Glanz und Elend. Mythos und Wirklichkeit der Herrenhäuser im Baltikum. Lindenberg im Allgäu, S. 162–173.
- ROCHE, Jörgen (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen.
- SCHLÖSSER, GÄRTEN, HERRENHÄUSER MECKLENBURG-VORPOMMERN - Homepage. (o. J.). Verfügbar unter: <http://www.schloesser-gaerten-mv.de/>. Zugriff: 01.04.2017.
- SCHLÖSSER, GÄRTEN, HERRENHÄUSER MECKLENBURG-VORPOMMERN - LANDSCHLÖSSER UND HERRENHÄUSER. (o. J.). Verfügbar unter: http://www.schloesser-gaerten-mv.de/themen/landschlsser_und_herrenh_user/. Zugriff: 1.04.2017.
- SCHMIDT, Karin/SCHMIDT, Sabine (2007): Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: Info DaF 34, H. 4, S. 418–427.
- SCHMIDT, Sabine/SCHMIDT, Karin/ BERNUS, Reinhard von (Hrsg.) (2009): Erinnerungsorte: deutsche Geschichte im DaF-Unterricht ; Materialien und Kopiervorlagen [B1/B2/C1]. Berlin.
- SCHUBERT-FELMY, Barbara (2012): Erinnerungsorte. Land-und Dorfleben im Spiegel literarischer Zeugnisse der DDR. Analysen für Schule und Hochschule. Hohengehren.
- SIEFERT, Heidi (2014): Wechselvolle Geschichten. In: Weser-Kurier v. 7.06.2014. Verfügbar unter: http://www.weser-kurier.de/startseite_artikel,-Wechselvolle-Geschichten-_arid,866878.html. Zugriff: 1.04.2017.
- SUDHOFF, Julian-Thorben (2010): Interkulturelles Lernen im Bilingualen Unterricht. Studie zur Konzeption eines Kriterienkatalogs für qualitative Analyse von Lehrwerken. Essen.
- UNDUSK, Jaan (2011): Mälupaik Tallinn: mõtteid tema siluetist. In: Tuna : ajalookultuuri ajakiri, H. 2, S. 2-17.
- VERLASSEN, VERFALLEN, VERGESSEN - Neue Fotografie. (2010). In: Süddeutsche Zeitung Magazin v. 6.07.2010. Verfügbar unter: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/34247/>. Zugriff: 1.04.2017.
- WICKE, Rainer E. (2013): Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schulen im Ausland. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18, H. 2, S. 27–36.
- WICKE, Rainer E. (2015): Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20, H. 2, S. 77-86.
- WICKE, Rainer E./MÜLLER, Oliver (o. J.): Fächerübergreifender DaF-Unterricht als eine Variante von CLIL. Goethe Institut. Deutsche Sprache. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20900691.html>. Zugriff: 11.04.2017.

WIDLÖK, Beate (o. J.) Was ist CLIL? - Goethe-Institut. Verfügbar unter:
<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/cli/wcl.html>. Zugriff: 14.04.2017.

Resüme

Magistritöö „Mõis“ kui mälupaik – saksa-eesti mälupaigad lõimitud aine- ja keeleõppes“ uurib mõisa kui saksa-eesti mälupaiga käsitlemist saksakeelses lõimitud aine- ja keeleõppes (LAK-õppes). Töö eesmärk on koostada õppetund „Mõis – saksa-eesti mälupaik“, sidudes omavahel LAK-õppe ja mälupaigad, ning hinnata õppetunni efektiivsust õpetaja ning õpilaste perspektiivist. Lisaks uuritakse õpilaste suhtumist kultuuri- ning ajaloo teemade käsitlemisse võõrkeeleõppes.

Töö teoreetilises osas kirjeldatakse LAK-õpet ning selle erivormi – tundi, kus omavahel on lõimitud aineõpe ja saksa keele võõrkeelena õpe. Keskendatakse lähenemise põhijoontele ja pädevustele, mida sellega arendatakse. Teine peatükk seab keskmesse Pierre Nora poolt loodud mälupaikade teooria tutvustamise ning annab ülevaate mälupaikade kasutamisest saksa keele võõrkeelena õpetamisel. Kolmandas peatükis tutvustatakse mõisa kui mälupaika eestlaste ning sakslaste kollektiivses mälus.

Praktilise osana valmis õppematerjal teemal „Mõis – saksa-eesti mälupaik“, mis seob mälupaikade kontseptsiooni lõimitud aine- ja keeleõppega. Valminud õppematerjaliga viidi kolmes Tartu gümnaasiumis läbi temaatilised saksa keele tunnid, mille tulemusi analüüsitakse peatükkides 5-6. Tunnist osa võtnud õpilased (97) täitsid tagasisideküsitluse, mille tulemusi kajastab kuues peatükk.

Õppematerjal võeti õpilaste poolt hästi vastu, kiideti tunni ülesehitust, teema valikut ning erialase sõnavara arendamist. Probleeme tekitas kohati ajaloo teemaline sõnavara ning ülesanded, mis eeldasid õpilastelt suulist või kirjalikku tekstiloomet. Seega võis järeldada, et lõimitud keele- ja aineõppes ajaloo- ning kultuuriteemadega on vajalik põhjalikum töö sõnavaraga ning erinevate tugistruktuuride loomine.

Lisaks tunnile tagasiside andmisele ja parandusettepanekute tegemisele said õpilased kirjeldada ka oma arvamust kultuuri- ning ajaloo teemade võõrkeeleõppesse integreerimise kohta. Tagasisidest järeldus, et 87% õpilastest peab ajaloo ning kultuuri käsitlemist võõrkeeletundides kasulikuks ning leiab, et erinevate õppeainete, sh ajaloo lõimimine võõrkeeleõppega on vajalik. Nende õpilaste arvamustest, kes ei pidanud eelnimetatud lõimimist oluliseks, paistis silma kultuuri seostamine ühe maa ja rahvusega ning soov saksa keele tunnis tegeleda üksnes Saksamaa ajaloo ja kultuuriga.

Oluline oleks jätkata (balti)saksa pärandi tutvustamist Eesti koolides, et laiendada õpilaste arusaama kultuuri mõistest ning tutvustada seoseid eesti ja saksa kultuuri vahel. Edasiseks uurimiseks pakuvad ainet ka teised paralleelsed mäluaigad, mille käsitlemisel saaks lõimida saksa keele õpetamist ka kirjanduse, kunsti, muusika või eesti keele tundidega. Samuti on oluline jätkata uute kultuurididaktiliste suundade integreerimisega saksa keele õppesse Eestis.

Anhang 1: Arbeitsblatt für Schüler und Schülerinnen

HERRENHAUS: EIN DEUTSCH-ESTNISCHER ERINNERUNGORT

1. Sieh dir die Bilderserie „Verlassen- vergessen- verfallen“ von Bettina Fischer an und beantworte. Was siehst du auf den Fotos?

2. Sieh dir die Bilderserie noch einmal an. Welche Emotionen und Impressionen entstehen? Wähle passende Adjektive aus.

ängstlich	erschreckt	gelangweilt	gerührt	ärgerlich	herzlich
verwundert	besorgt	verständnisvoll	beschämt	kämpferisch	
verbittert	ruhig	verwirrt	zufrieden	einsam	trostlos
uninteressiert	schockiert	stolz	leer	enthusiastisch	euphorisch
frustriert	dankbar	schuldig	glücklich	hilflos	hoffnungslos
verletzt	verliebt	unsicher	unglücklich	nervös	traurig
überrascht	schwer	eklig	wertlos	wertvoll	sehnsüchtig
		enttäuscht			

*„Mit den Bildern gebe ich den alten Bauwerken ein Stück ihrer Seele zurück,
damit sie nicht vergessen werden.“*

Bettina Fischer

3. Lies den Artikel aus Weser-Kurier und beantworte die Fragen.

Wunderschön restaurierte Gutshöfe in Estland öffnen ihre Tore für Touristen und geben einen Einblick in das Leben einer Elite.

Wechselvolle Geschichten

Von HEIDI SIEFERT 07.06.2014

[...]

Es war die Rosette auf dem Fußboden, die bei Ursula von Schubert die Erinnerung an das Haus ihrer Kindheit wieder weckte.

Eine feine Intarsienarbeit, die sie unheimlich beeindruckt hatte, als sie als junges Mädchen beim Tanz auf den Boden des Ballsaals schaute. Inzwischen ist Ursula von Schubert 86 Jahre alt. Ihr Elternhaus in Vihula im Norden Estlands hat die Baltendeutsche verloren, als sie 1939 im Alter von elf Jahren die Heimat verlassen musste. Das Herrenhaus im Lahemaa-Nationalpark wurde zur deutschen Spionageschule, in der Sowjetzeit zum Altersheim. Heute ist Vihula wieder ein Ort, an dem man sich wohlfühlt. Die weitläufige Anlage mit der für Herrenhäuser typischen Gliederung in Männer- und Frauen- und Kinderflügel, die Wirtschaftsgebäude, in denen heute Schwimmbad, Spa, Fahrrad-, Golf- und Langlaufskiverleih untergebracht sind und die Stallungen, zu denen es Reiter und Kinder zieht. Folgt man dem kleinen Fluss, der sich durch die Anlage schlängelt, kommt man vorbei an Ölmühle und Taubenhaus zum einst wichtigsten Gebäude.

[...]

Und der Ballsaal? Heute ist er lichtdurchfluteter Frühstücksraum der Hotelgäste. Die jahrelang unter PVC versteckte Rosette strahlt in altem Glanz. Bei Ursula von Schubert weckt sie jedes Mal Erinnerungen, wenn sie zurückkommt.

http://www.weser-kurier.de/startseite_artikel,-Wechselvolle-Geschichten-_arid,866878.html (Ein Auszug)

der Einblick –
pilguheit

die Elite – eliit,
paremik

unheimlich – väga

beeindrucken –
muljet jätma

die Anlage – rajatis

die Stallung – tall

die Ölmühle – öliait

das Taubenhaus –
tuvila, tuvimaja

lichtdurchflutet –
valgusküllane

versteckt – peidetud,
varjatud

a) Wo hat Ursula von Schubert ihre Kindheit verbracht?

b) Woran erinnert sie sich noch?

c) Wann musste sie ihre Heimat verlassen? Warum?

d) Welche Funktionen hat das Herrenhaus Vihula im Laufe der Zeit gehabt?

Reflexion

Überlege: Welche Bedeutung hat das Herrenhaus für dich? Kann das Herrenhaus deiner Meinung nach ein Erinnerungsort genannt werden oder nicht? Begründe bitte.

Skizziere deine Gedanken auf Padlet auf der Webseite

<https://padlet.com/mpeekmann/erinnernherrenhaus> . Als Überschrift wähle dir ein Adjektiv (aus der Aufgabe 2) aus, das deine Gedanken am besten illustriert.

Danke für aktive Mitarbeit!

Anhang 2: Rollenspiel mit Perspektivenwechsel

Rollenspiel mit Perspektivenwechsel

Du bist ein estnischer Bauer/ eine estnische Bäuerin im 18. Jahrhundert und wohnst auf einem Bauernhof in der Nähe des Gutshofs Vihula. Beschreibe kurz deine Lebensbedingungen und deinen Alltag. Wie ist deine Einstellung zu dem Herrenhaus? Welche Emotionen sind mit dieser Einstellung verbunden? Begründe.



Du bist Ursula von Schubert im Alter von 10 Jahren und wohnst im Jahre 1938 im Herrenhaus Vihula. Beschreibe kurz deine Lebensbedingungen und deinen Alltag. Wie ist deine Einstellung zum Herrenhaus? Welche Emotionen sind mit dieser Einstellung verbunden? Begründe.



Du bist eine 89-jährige Dame im Jahre 1969, die ihre letzten Monate in dem Altersheim im Herrenhaus Vihula verbringt. Beschreibe kurz deine Lebensbedingungen und deinen Alltag. Wie ist deine Einstellung zum Herrenhaus? Welche Emotionen sind mit dieser Einstellung verbunden? Begründe.

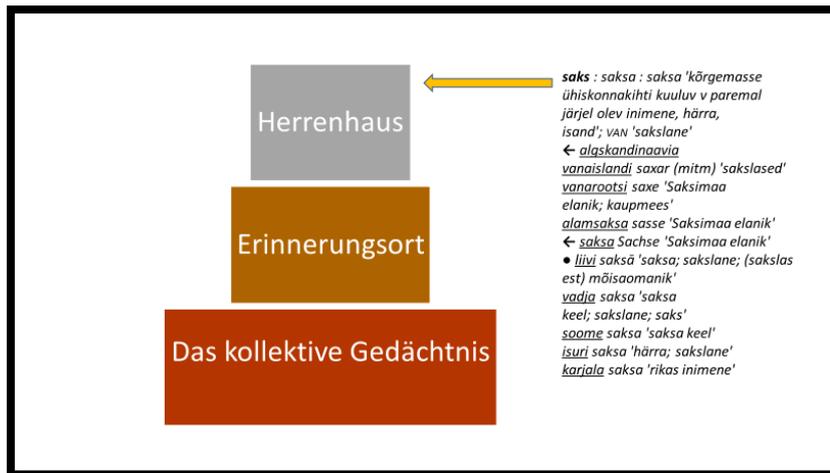


Du bist ein estnischer Tourist/ eine estnische Touristin und besuchst das Hotel im Herrenhaus Vihula. Beschreibe kurz deine Lebensbedingungen und deinen Alltag. Wie ist deine Einstellung zum Herrenhaus? Welche Emotionen sind mit dieser Einstellung verbunden? Begründe.

Anhang 3: PowerPoint Präsentation







Entstehung der Herrenhäuser in Estland

- Anfang des 13. Jahrhunderts **Kreuzritter**
- im mittelalterlichen Estland 4 Herren: das dänische Königsreich, der livländische Orden, Bistum Saare-Lääne (Oesel-Wieck) und Tartu (Dorpat)
- Herren bauten Burgen und gaben Land als **Lehen** an **Vasallen**, so entstanden die ersten Gutshöfe (Gutshof = der ganze Komplex um das Herrenhaus)



Herrenhäuser im 16.-18. Jahrhundert

- Nach dem Livländischen Krieg im 16. Jahrhundert verschwanden Orden und Bistümer – stattdessen **Ritterschaften des Adels**
- nach dem Nordischen Krieg (1700-1721) Gebiete unter russischem Herrscher, Privilegien des Adels blieben erhalten (die s.g. **baltische Sonderordnung**)
- Blütezeit der Gutshofkomplexe 1860er bis zum Ersten Weltkrieg

Untergang der Herrenhäuser im 20. Jahrhundert

- Rückschlag 1905 – Revolution in Russland, 100 Herrenhäuser wurden verbrannt
- nach dem Ersten Weltkrieg Gutshöfe zu **Schulen, Kinderheimen, Kulturhäusern** usw. umgebaut
- 1939 Umsiedlung
- Sowjetzeit – Untergang der Herrenhäuser
- **Deutschalten** als „Blutsauger des Bauernvolkes“ gesehen
- Herrenhäuser nur für das **praktische Nutzen** angewendet – Kolchoszentren, Schulen, Wohnungen



Wiedererlebung der Herrenhäuser

- 1960-1970er Jahre **Schutz** und **Restaurieren** der Gutshöfe
- nach 1991 positivere Assoziationen – in die eigene Geschichte eingebettet



Herrenhäuser in Mecklenburg-Vorpommern

- Seit dem 12. Jahrhundert **Ostkolonisation** (Ostsiedlung)
- **Ritter** für den Einsatz im Kampf gegen Slawen **mit Land belohnt**
- Entstehung der Gutshöfe in Mecklenburg-Vorpommern



Herrenhäuser seit dem 20. Jahrhundert

- Bodenreform 1945 – **Enteignung**, Baumaterialbedarf, einige Herrenhäuser abgerissen
- Herrenhäuser in der **DDR**: Quartier für Flüchtlinge, Altenheime
- Jetzt: Pensionen, Hotels, Residenzen für Künstler

Literatur

- Maiste, Juhan (2005): Eestimaa mõisad. Kunst: Tallinn
- Eesti mõisaportaal: <http://www.mois.ee/>
- Schlösser, Gärten, Herrenhäuser Mecklenburg Vorpommern <http://www.schloesser-gaerten-mv.de/>

Fotos und Bilder

- Palmse: http://www.palmse.ee/sites/default/files/gallery/05d4269_0.jpg
- Alatskivi: <http://mois.ee/tartu/alatskivi.shtml>
- Maardu: <http://mois.ee/harju/maardu.shtml>
- Saku: <http://mois.ee/harju/saku.shtml>
- Saue: <http://mois.ee/harju/saue.shtml>
- Kreuzritter: <http://www.taios.de/bilder/produkte/gross/Kreuzritter-in-weisser-Ruestung-stuetzt-sich-auf-Schild.jpg>
- Kinderheim im Herrenhaus Meeri: <http://opleht.ee/2015/06/sada-aastat-moisakoole/> / ERM
- Raadi: <https://ajapaik.ee/photo/31695/raadimoisa-herrastemaja-das-herrenhaus-in-ratshof/> / digar
- Schlosshotel Wendorf: http://www.schlosshotels.co.at/uploads/tx_shhmitglieder/Schlosshotel-Wendorf-Sommer.jpg

Anhang 4: Feedbackformular für Schüler und Schülerinnen

1. Kas Sinu meelest on kasulik tegeleda võõrkeeletunnis ka ajaloo- ja kultuuriteemadega? Palun põhjenda oma arvamust.

2. Mis Sulle läbi viidud tunni puhul meeldis? Palun põhjenda.

3. Mida teeksid teisiti? Palun põhjenda.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marika Peekmann,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Deutsch-estnische Erinnerungsorte im fächerübergreifenden Unterricht Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Erinnerungsortes „Herrenhaus““,

mille juhendaja on Silke Pasewalck

1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 22.05.2017