

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

WERTEERZIEHUNG ALS TEIL DES KULTURELLEN LERNENS
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Magisterarbeit

Vorgelegt von Tatjana Sorokina
Betreuerinnen: PhD Silke Pasewalck
MA Juta Jaani

Tartu 2016

1. Werte und Kultur.....	5
1.1 Zum Begriff der Werte und der Kultur.....	5
1.2 Kulturelle Wertorientierungen nach Shalom Schwartz	7
1.3 Interkulturelle Kommunikation. Edward Hall.....	12
1.4 Zusammenfassung	15
2. Werte in der Schule	16
2.1 Werteerziehung in der Schule.....	16
2.2 Das estnische nationale Curriculum	18
2.3 Zusammenfassung	20
3. Besonderheiten der Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht	21
3.1. Werte und Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht.....	21
3.2. Umsetzung der Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht	22
3.3 Die aktuellen Erwartungen an die Fremdsprachenlehrer	27
4. Stundenentwurf	31
4.1 Auswahl des Themas: Fluchtberichte	31
4.2 Voraussetzungen für den geplanten Unterricht	33
4.3 Der Ablauf des Unterrichts. Stundenentwurf	34
4.3.1 Die erwarteten Lernziele. Outcomes.....	34
4.3.2 Stundenentwurf	35
Zusammenfassung	41
Literaturverzeichnis.....	43
Resümee	47
Anhang	48

Einleitung

“Und der Herr sprach: Siehe, sie sind ein Volk, und sie sprechen alle eine Sprache, und dies ist [erst] der Anfang ihres Tuns! Und jetzt wird sie nichts davor zurückhalten, das zu tun, was sie sich vorgenommen haben. Wohlan, laßt uns hinabsteigen und dort ihre Sprache verwirren, damit keiner mehr die Sprache des anderen versteht!”
(Gen 11, 1-9)

In unserem Leben gibt es viele Barrieren, die Menschen voneinander trennen. Nicht nur geographische Distanzen, sondern auch künstliche, meistens von Menschen geschaffene Hindernisse. Anstatt deren Ursachen zu diskutieren, fragen wir uns lieber, wie wir uns zusammenhalten können. Und zwar so, dass wir unsere Eigenartigkeit behalten und die der anderen.

Wie versteht man einander? Vielleicht durch eine gemeinsame Sprache? Es kann richtig sein. Aber was versteht man unter der Sprache? Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben? Die Autorin dieser Arbeit ist der Auffassung, dass Sprache und Kultur untrennbar verbunden sind. Das Missverstehen der kulturellen Aspekte kann die Menschen voneinander trennen und auch bei guten sprachlichen Kenntnissen kann die Kommunikation fehlschlagen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird versucht, sich mit dem Fremdsprachenlernen auseinanderzusetzen, um herauszufinden, wie unter den gegenwärtigen Bedingungen die kulturellen und wertbezogenen Aspekte im schulischen Fremdsprachenunterricht behandelt werden können.

Die Arbeit beginnt mit der Auseinandersetzung mit den Begriffen ‘Werte’ und ‘Kultur’. Im ersten Kapitel wird dieses Thema allgemein betrachtet. Es wird gezeigt wie die bekannten Philosophen, Soziologen und Psychologen die Begriffe Werte und Kultur

definiert haben. Es werden die kulturellen Modelle von Shalom Schwartz und Edward Hall dargestellt. Weiter, im zweiten Kapitel konkretisiere ich das Thema im Bereich der Pädagogik. Es wird dargestellt, wie die wertebezogene Aspekte im estnischen nationalen Curriculum beschrieben sind. Danach werden kulturelle und wertebezogene Aspekte im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Und abschließend wird ein Entwurf für eine Unterrichtsstunde vorgestellt, was das Hauptziel des praktischen Teils dieser Arbeit ist.

1. Werte und Kultur

Werte ist der zentrale Begriff dieser Masterarbeit. Der Begriff kann unterschiedliche Bedeutungen abhängig von dem fachlichen oder historischen Kontext enthalten. Im Rahmen dieses Kapitels werden diese Bedeutungen des „Werte“-Begriffs erläutert. Außerdem, wird hier kurz die Theorie der „universellen Werte“ des US-amerikanisch-israelischen Sozialpsychologen Schalom Schwartz und die Theorie zur interkulturellen Kommunikation des US-amerikanischen Anthropologen Edward Hall vorgestellt.

1.1 Zum Begriff der Werte und der Kultur

Werte sind eine komplexe Gegebenheit des menschlichen Lebens, die keine eindeutige Definition hat. Die Werte können unterschiedlicher Natur sein. Es gibt wirtschaftliche, persönliche, kulturelle und moralische Werte. Es ist auch nicht so einfach zu verstehen, was die Quelle eines Wertes ist. Der Mensch oder die Gesellschaft? Hat jeder seine eigenen Werte, oder sind unsere Werte universell? Mit diesen und den anderen Fragen wird versucht in diesem Kapitel auseinanderzusetzen. Allerdings aufgrund des pädagogischen Fokus dieser Magisterarbeit begrenzt sich die Autorin auf kulturelle und soziologische Aspekte der Wertetheorie.

Axiologie (Griechisch: “Wertlehre”) oder Wertphilosophie ist als philosophisches Gebiet im 19. Jahrhundert entstanden. Unter den wichtigen Vertretern der philosophischen Werttheorie zählen u.a. Hermann Lotze und Max Scheler. Axiologie versteht die Werte «als semantische Grundlagen der menschlichen Existenz, die Richtung und die Motivation des menschlichen Lebens, Aktivitäten und konkreten Handlungen" (Abuschenko 1999: 15).

Lotze, Scheler und anderen Philosophen beschreiben die zweifache Natur der Werte, als ein materielles Gut und als immaterielles, ideelles Phänomen, und als solche “werden [sie]

nicht geschaffen, sondern in ihrer Geltung anerkannt“, so Lotze (zit. n. Sandkühler 1990: 807). Werte existieren immer, meint Lotze, sie werden nicht absichtlich geschaffen, es ist nur eine Frage der Zeit, wenn sie ihre Gültigkeit bekommen. Lotze erweitert seine Definition der Werte durch das affektive Kennzeichen des Begriffs:

„von den Menschen gefühlsmäßig als übergeordnet Anerkannte[n], zu dem man sich anschauend, anerkennend, verehrend, strebend, verhalten kann [...] Die Vielheit der menschlichen Bedürfnisse und Gefühlsweisen erklärt die Verschiedenartigkeit der Wertung; was dem einen von hohem Wert ist, besitzt für den anderen geringen oder gar keinen Wert“ (zit. n. Kuhnert 2006: 199).

Die Frage, ob die Quelle der Werte im Menschen oder außerhalb vom Menschen ist, wurde unterschiedlich beantwortet. Die sowjetische philosophische Tradition sieht diese Quelle außerhalb der Menschen und gibt ihnen damit einen normativen Charakter (Abuschenko 1999). Mit dem Hinweis auf Hartmann, 1926, steht in der Europäischen Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, die Werte seien „die innere Bedingung“, lies: die innere Welt des Menschen ist die Quelle der Werte.

Milton Rokeach, ein Sozialpsychologe, trifft folgende Definition der Werte:

“core conceptions of the desirable within every individual and society. They serve as standards or criteria to guide not only action but also judgment, choice, attitude, evaluation, argument, exhortation, rationalization, and [...] attribution of causality.” (Rokeach 2008: 2).

Das bedeutet, dass die Werte auf zwei verschiedenen Ebenen existieren: auf der persönlichen und der sozialen. Ein Individuum besitzt eigene persönliche Konzeptionen des Wünschenswerten, die zur Regulation der persönlichen Handlungen dienen. Werte, als vereinbarte Konzeptionen in der Gesellschaft, regulieren auch die Prozesse in der Gruppe.

Eine weitere interessante Frage ist es, ob die Werte messbar sind. Ob es möglich wäre die Werte so einzuordnen, dass ein gut beschreibbares Wertesystem entsteht. Die Philosophie beschäftigt sich mit den Werten als Gegenstand der deskriptiven Philosophie, die nicht die Sammlung der empirischen Daten fordert. Im Gegenteil dazu werden in der modernen Soziologie und Psychologie andere Ansätze und Beschreibungsmittel zum Thema Werte benutzt. Es wird versucht die universellen Werte zu definieren und sie systematisch

darzustellen. Die Soziologen sind mehr an der Auswirkung der Werte auf die Gesellschaft im soziopolitischen und kulturellen Sinne interessiert.

Der US-amerikanisch-israelische Sozialpsychologe Shalom Schwartz entwickelte in den 1980er Jahren sein eigenes Wertmodell, das aus den Werten entstand, die Schwartz als universelle Werte präsentierte. Also, solche Werte, die unabhängig vom Land oder Kultur gleich relevant für alle Menschen sind. Der Schwerpunkt seiner Arbeit war es, aus diesen Werten eine klare und gut beschreibbare Struktur zu bauen, in der man die Werte zusammenordnen kann. Schwartz führt in seiner Forschung eine neue Eigenschaft der Werte an: eine Rangordnung, die erlaubt für Werte eine Rangordnung zu geben, was die Messbarkeit der Werte voraussetzt. Nicht der Wert an sich, sondern ihr Stellenwert leiten die Handlungen.

Nach mehreren Studien und Untersuchungen hat das Modell von Schwartz seine Gültigkeit und Relevanz bestätigt. Genauer wird dieses Modell im nächsten Kapitel beschrieben.

1.2 Kulturelle Wertorientierungen nach Shalom Schwartz

Das Anwenden einer Fremdsprache ist nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine interkulturelle kommunikative Tätigkeit. Allein die linguistischen sprachlichen Kenntnisse können unter Umständen nicht ausreichend für einen gelungenen Dialog sein. Ein gutes Verständnis der anderen, so wie auch der eigenen Kultur ist ein unentbehrlicher Schlüssel zu einer erfolgreichen Kommunikation. Wenn man über Begegnungen zwischen unterschiedlichen Kulturen spricht, muss selbstverständlich ein Unterscheidungskriterium der Kulturen vorgeschlagen werden.

An der Stelle möchte die Autorin den Leser mit der Theorie der “Kulturellen Wertorientierungen” (Englisch: Culture Value Orientations) von amerikanisch-israelischem Soziologe Shalom Schwartz bekannt machen. Die von Schwartz entwickelte Theorie befasst sich mit den wertorientierten Aspekten, die in einer Gesellschaft dominieren oder vernachlässigt werden. Schwarz behauptet, Werte formuliert zu haben,

die in jeder Kultur vorhanden sind. Deshalb nennt er diese Werte universell (Schwartz 1992). In seiner Theorie sammelt er diese universellen Werte in sieben Gruppen, die er als Wertorientierungen bezeichnet. Schwartz benutzt sie, um die kulturellen Profile verschiedener Menschengruppen zu erstellen und zu zeigen, wo die kulturellen Unterschiede zwischen diesen Gruppen liegen. Darüber hinaus entwickelt er durch seine Forschung die kulturellen Profile der Weltregionen, die er aufgrund der empirischen Daten aus 84 Ländern, darunter auch Estland, gesammelt und analysiert hat.

Obwohl Werte ein abstraktes Konstrukt sind, wurden die Unterscheidungskriterien der Kulturen von Schwartz aufgrund der drei konkreten sozialen Hauptprobleme als Bedingung der menschlichen Existenz mit je zwei polaren Wertorientierungen formuliert:

- Individuum-Gruppe Beziehungen:
 - Autonomie: intellektuelle und affektive ↔ Einbettung
- Sicherung eines verantwortungsvollen Verhaltens zugunsten der Erhaltung von sozialer Ordnung:
 - Gleichstellung ↔ Hierarchie
- Regelung der Nutzung von menschlichen und natürlichen Ressourcen:
 - Harmonie ↔ Überlegenheit

Jedes von den drei o. g. Problemen stellt eine Achse dar, und das dazugehörige Paar der Wertorientierungen repräsentiert zwei gegensätzliche Pole. In jeder Kultur kann von einem Paar nur eine Wertorientierung dominieren und die andere, die entgegengesetzte, wird dann vernachlässigt. Abbildung 1 repräsentiert die genannten entgegengesetzten Wertorientierungen graphisch und zeigt, welche Werte den Wertetypen untergeordnet sein können.

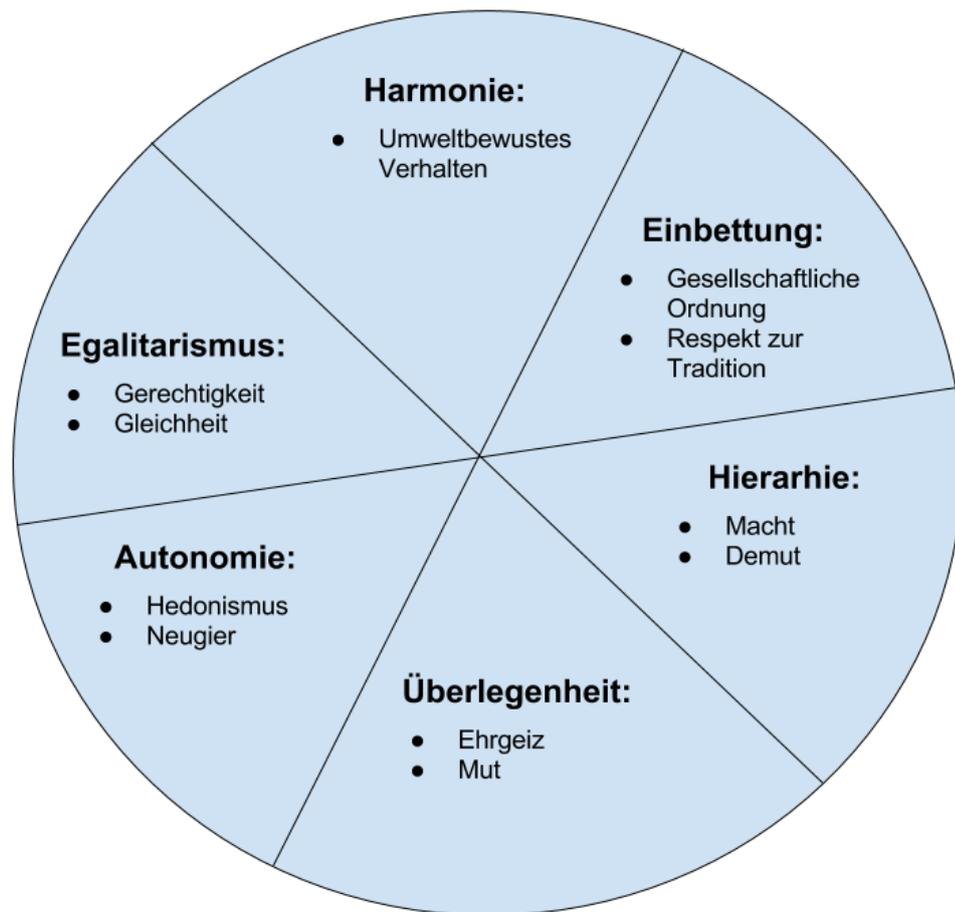


Abbildung 1. Wertorientierungen

Weiter werden die Bedeutungen der einzelnen Wertorientierungen näher beschrieben.

Autonomie - Einbettung. In den Kulturen, wo Autonomie dominiert, werden Menschen als unabhängige Individuen mit ihren eigenen psychologischen Grenzen beachtet. In solchen Kulturen werden ihre Mitglieder für selbständige Tätigkeit motiviert und das bekommt positive Bewertung. Die typischen Werte für autonome Kulturen sind Neugier und Hedonismus. Im Gegensatz zur Autonomie werden die Mitglieder in denjenigen Gesellschaften, wo Einbettung dominiert, nicht als Einzelmenschen, sondern als Menschengruppen betrachtet. In diesen Kulturen wird mehr das Erreichen der Gruppenziele als der persönlichen Zielen bevorzugt. Die relevanten Werte für solche Kulturen sind gesellschaftliche Ordnung und Tradition.

Egalitarismus - Hierarchie. Dort, wo Egalitarismus bevorzugt wird, betrachten Individuen der Gesellschaft einander als gleichgestellt. Alle haben gleiche Rechte und Pflichten, die gegenseitig respektiert werden müssen. Typische Werte für solche Kulturen sind Gerechtigkeit und Gleichheit. Im Gegensatz existieren in den hierarchischen Kulturen bestimmte Rollen, die die Verteilung der Macht und Ressourcen vordefinieren. Die

Menschen sollen ihre Rollen akzeptieren und nach den in den Rollen bestimmten Regeln ihr Verhalten richten.

Harmonie - Überlegenheit. Unter Harmonie versteht man die Notwendigkeit einig mit den anderen Menschen zu sein und Wertschätzung von Umwelt und Natur. Im Gegensatz, die Kulturen, wo Überlegenheit dominiert, wird eher die Tätigkeit befördert, die die Änderung der Natur und sozialer Umgebung erzielt.

Schwartz benutzt die oben genannten Wertorientierungen für die Erforschung der Eigenschaften verschiedener Kulturen. Als Objekt seiner Forschung nimmt er folgende Weltregionen:

- Westeuropa
- Ost-Zentral-Europa und baltische Länder (katholisch, protestantisch)
- Osteuropa (orthodox)
- Lateinamerika
- Englischsprachige Regionen
- Süd- und Süd-Ost-Asien
- Konfuzianische Länder
- Afrika und Nahost

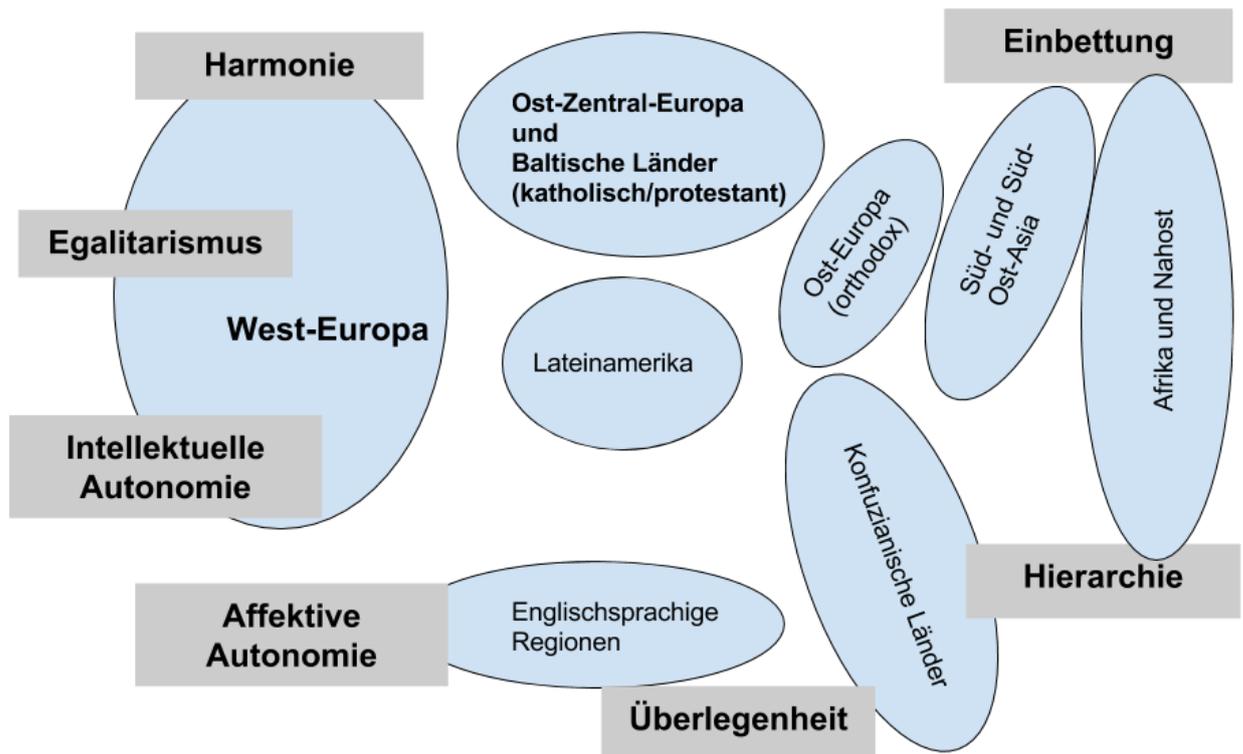


Abbildung 2. Wertorientierungen in Weltregionen

In Abbildung 2 ist die Verteilung der dominierenden Wertorientierungen auf Weltregionen dargestellt. Die Wertorientierungen können sich natürlich mit der Zeit ändern. Politische Änderungen, Kriege, Katastrophen üben einen Einfluss auf kulturelle Prozesse aus. Dennoch, wie Schwartz in seiner Forschung bemerkt, bleiben die Mechanismen der Wertebildung noch unklar und die Veränderung der Wertorientierungen ist, trotz sichtbarer Auswirkungen der Globalisierung langsam. Schwartz bringt Beispiele, die demonstrieren, dass dominierende Wertorientierungen über mehrere Generationen gleich bleiben (Schwartz 2008). Vor diesem Hintergrund sind die Forschungsergebnisse von Schwartz für diese Arbeit verlässlich, denn sie sind in den letzten 30 Jahren ausgewertet und immer wieder erneuert worden.

Weil das Ziel dieser Magisterarbeit ist, einen Stundenentwurf für einen Deutschunterricht in der (estnischen) Schule zu erarbeiten und dabei die kulturellen Aspekte in den Stundenentwurf miteinzubeziehen, betrachten wir an der Stelle etwas genauer, wie sich

die Wertorientierungen in den baltischen Ländern und Westeuropa unterscheiden. Die westeuropäischen Wertorientierungen sind vor allem: Egalitarismus, Harmonie und intellektuelle Autonomie. Dieses Profil entspricht den demokratischen Regionen, wo das Umweltbewusstsein von sehr hohem Wert ist. S. Schwartz bemerkt aber, dass die Wertorientierungen nicht ganz gleich in den Westeuropäischen Ländern sind. Z.B. die Schweiz hat eine etwas höhere hierarchische Orientierung als Österreich und Deutschland (Schwartz 2008). Die Baltischen Länder sind etwas mehr einbettungsorientiert. Die Einbettung scheint die einzige Orientierung zu sein, die die baltischen Länder von den Ländern Westeuropas entfernt. Mit den anderen beiden Werten, Egalitarismus und Harmonie, stehen die baltischen Länder und Westeuropa in einer ungefähr gleichen Position.

1.3 Interkulturelle Kommunikation. Edward Hall.

In diesem Unterkapitel wird ein kursorischer Überblick über Kultur und die interkulturelle Kommunikation aus der Sicht des US-amerikanischen Anthropologen Edward Hall gegeben. Es wird sein Verständnis von Kultur erklärt. Darüber hinaus wird versucht, die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für den Fremdsprachenunterricht darzustellen.

Hall beschreibt Kultur als “komplexen Mechanismus” und schreibt ihr folgende Eigenschaften zu:

- a form of communication (Hall 1990: 28),
- a mold in which we are all cast, and it controls our daily lives in many unsuspected ways (ebd.),
- hides much more than it reveals (ebd.: 29),
- is not one thing but a complex series of activities interrelated in many way,
- saturated with both emotions and intelligence. (ebd.: 57),
- exists on three levels: formal, informal, technical (ebd.: 61).

In seiner Forschung legt Hall den Schwerpunkt auf die nichtsprachlichen Kommunikationsmittel. In seinem Buch “The Silent Language” betont Hall, dass die verbale Sprache nur eines von mehreren Werkzeugen der Kommunikation ist. Die

Mitglieder einer kulturellen Gruppe haben eigene Verhaltensmuster und eine eigene, manchmal auch unbewusste, Wahrnehmung der Welt, die sie untereinander teilen. Diesen Prozess bezeichnet Edward Hall als nonverbale Kommunikation (silent language), die sich von Kultur zu Kultur unterscheidet.¹

Hall präsentiert in seinen Büchern kulturelle Aspekte, s.g. Kulturdimensionen, mit denen er unterschiedliche Kulturen zu charakterisieren versucht. Wir geben im Weiteren einen kurzen Überblick über die Kulturdimensionen, die Hall in seinen Büchern "The Silent Language" (1990) "Beyond the Culture" (1989) und "The Dance of Life: The Other Dimension of Time" (1983) erläutert.

Monochrones - polichrones Zeitverständnis. Unter monochromem Zeitverständnis bezeichnete Hall den linearen Umgang mit der Zeit. Kennzeichnend dafür ist solche Zeitplanung, die die Reihe der Aktivitäten nacheinander geschieht. Es wird erwartet, dass zeitliche Vereinbarungen eingehalten werden. In Kulturen mit einem polichronen Zeitverständnis werden im Gegenteil die Verstöße gegen Termine und Fristen zugunsten der zwischenmenschlichen Beziehungen akzeptiert. Hall bringt Beispiele aus dem Leben der Indianer, die für Menschen der monochromen Kultur unfassbare Zusammenhänge zwischen zeitlich entfernten Ereignissen sehen. Die Zeitplanung ist nicht rigide und eine Tätigkeit kann von einem anderen unterbrochen werden.

Raumorientierung. Es handelt sich um die Größe des Raums um das Individuum, das man für sein unverletzbares Territorium hält. Hall nannte vier Distanzen, die man um sich in den zwischenmenschlichen Kontakten hat, und schrieb ihnen funktionale Bedeutungen zu. Ein kurzer Abstand indiziert eine enge intime Beziehung, weitere Entfernungen - persönliche und funktionale. Die Abstände, die für diese Funktionen angemessen sind, sind im Norden länger und im Süden kürzer.

Informationsgeschwindigkeit. Bei diesem kulturellen Aspekt handelt es sich darum, welche Formen der Informationsübermittlung bei verschiedenen Kulturen bevorzugt werden. Kulturen mit hoher Informationsgeschwindigkeit stehen für kurze und prägnante

¹ AN DER STELLE SEI AUCH HERAUSGESTRICHEN, DASS EIN ZENTRALES FORSCHUNGSERGEBNIS VON HALL DARIN BESTAND, DASS DIE KOMMUNIKATION DANN GELUNGEN IST, WENN BEIDE SEITEN SOLCHE UNGESPROCHEN INFORMATIONSSIGNALE RICHTIG BENUTZEN.

Übermittlung der Informationen. Ein gutes Beispiel dafür wäre, zum Beispiel, eine Schlagzeile wie “Ende der Subventionierung”. In den Kulturen mit langsamerer Informationsgeschwindigkeit werden detailliertere Formulierungen bei der Informationübermittlung bevorzugt. Zum Beispiel, “Leserpost: Flüchtlingsproblematik wird Deutschland auf lange Zeit beschäftigen” (Thüringer Allgemeine 2016).

High - low context Kulturen. Für die Kommunikation in den Kulturen mit hohem Kontext ist es charakteristisch, dass nonverbale Zeichen informationsbeladen sind. Voraussetzung für gelungene Kommunikation in diesen Kulturen sind enge soziale Kontakte, die als Informationskanäle funktionieren. Nonverbale Signale können wichtiger als verbale Nachrichten sein. Eine Summe verborgener Kommunikationsregeln (oder: eine Reihe vereinbarten Regeln, die für die Mitglieder einer Gruppe bekannt ist) macht verständlich die nonverbale Signale/message für ihre Mitglieder, was gleichzeitig für die “Außenseiter” erschwert die adequate message zu senden und die message in den abgesandten Signalen richtig zu entziffern. Auch in der sprachlichen Kommunikation ist die Form des Gesagten mindestens gleichwichtig als der verbale Inhalt. Russland, Süd-Europa, Asien. Dagegen sind die sozialen Kontakte in den low context Kulturen schwacher und haben oft einen formalen Charakter. Man braucht wesentlich weniger Vorkenntnisse, weil die message überwiegend mit sprachlichen Mitteln weitergegeben wird und die Inhalte, auch Meinungen und Bewertungen, werden explizit geäußert. Deutschland, Finnland, Skandinavien.

Die Autorin findet die Forschung von Hall aus mehreren Gründen interessant. Erstens, weil diese systematische Typologie der Weltkulturen kulturbedingte Aspekte im Verhalten der “anderen”, ihre Reaktionen und Erwartungen erklären kann. Zweitens, weil es ein Werkzeug für die Lehrer bietet, überraschende Reaktionen der Gesprächspartnern aus fremden Kulturen zu erklären und kommunikativen Missverständnissen vorzubeugen. Diese Mittel helfen, die Ziele des kommunikativen Ansatzes zu erreichen und ihre sprachlichen Leistungen/Wertekompetenz und Kommunikationskompetenz zu verbessern. Das alles ist von praktischem Nutzen schon während der Schulzeiten und auch in der Zukunft für die Schüler. ²

² Es gilt auch innerhalb Staatsgrenzen und kann konkrete Folgen für die nahe Zukunft der Schüler haben, z.B. bei der Arbeit mit Menschen (Untergeordneten, Leiter, Kunden).

1.4 Zusammenfassung

Das Gemeinsame im Kulturverstehen von Hall und Schwartz: Kultur ist eine tiefverankerte Regulation unseres Lebens. Schwartz meint, dass ihre Wurzeln in der Biologie und in menschlichen Grundbedürfnissen liegen. Daraus folgt, dass eine scheinbare unifizierende Globalisierung die Kulturen einander nicht immer mehr aneinander angleicht, sondern die wirklich wesentlichen Unterschiede verschleiert. Minderheiten behalten ihre kulturelle Dimensionen (vgl. Hall 1990), kulturelle Werte können unverändert jahrhundertlang bestehen bleiben und sind die Muster, die dem Menschenleben zugrundeliegen (vgl. Schwartz 2008).

2. Werte in der Schule

Im vorigen Kapitel wurde allgemein über das Verhältnis von Werten und Kultur gesprochen. Es wurden dabei den Lesern mit den Forschungen von Shalom Schwartz und Edward Hall vorgestellt. In diesem Kapitel werden die Herausforderungen der Werteerziehung gezeigt und welche estnischen Leitlinien der Bildung den Bezugsrahmen für Werteerziehung geben. Darüber hinaus setzt sich das Kapitel mit dem Thema Werteerziehung in der Schule auseinander.

2.1 Werteerziehung in der Schule

Mehrere Pädagogen haben den Prozess der Werteerziehung auf eigener Art und Weise definiert. Zum Beispiel, Olga Schihalejev aus dem theologischen Lehrstuhl der Universität Tartu definiert die Werteerziehung im pädagogischen Sinne durch die Ziele der Werteerziehung: die Reflexion über die Werte, Bewertung und moralische Entwicklung (Schihalejev 2011). Sie weist darauf hin, dass der Prozess der Werteerziehung, nicht chaotisch, sondern bewusst, systematisch und geplant sein soll, (ebd.: 18). Sie gibt folgende Definition: “Werteerziehung ist jede Tätigkeit, die die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt, weil mit der moralischen Entwicklung auch spirituelle, emotionale und soziale Mündigkeit verknüpft ist. Sogar die physische Entwicklung, um an die Gesundheit als Wert zu denken” (ebd.: 18). Damit erweitert sie die Rolle der Werteerziehung auf mehrere Facetten des Menschenlebens. Diese Definition steht sehr nah dem Verständnis der Werteerziehung der Autorin.

Im Prozess der Werteerziehung in der Schule gibt es selbstverständlich die Beteiligten, die die eigentliche Wertevermittlung realisieren. Das Schulklima kann zwar der Prozess der WE beeinflussen, sind aber die Lehrer die Hauptfiguren in dem Prozess. Aus diesem Grund möchte ich im Folgenden einige Aspekte präsentieren, die von den Lehrern als problematisch gesehen werden.

Michael Gruber hat im Rahmen einer Studie, im Jahr 2010, die Befragung über 800 Lehrer in Süd-Deutschland durchgeführt. Das Ziel der Befragung war es, die Hindernisse der Werteerziehung in der Schule herauszufinden (Gruber 2010). Es ist anzunehmen, dass die Ergebnisse sich auch auf die Situation in Estland übertragen lassen. Als größte Probleme für die Umsetzung der Werteerziehung empfinden die Lehrer den Zeitmangel (57%), die mangelhafte Kooperation mit den Eltern (42%) und den fehlenden Konsens in Zielen, Inhalten und Methoden der Werteerziehung (26%). Feedback in Form von "Hindernissen" sollte nicht als Argumentation für die Unmöglichkeit der Werteerziehung verstanden werden, sondern als Andeutung der Arbeitsfelder, um Voraussetzungen für Werteerziehung zu schaffen. Gruber interpretiert den Zeitmangel als Zeichen des falschen Verstehens für die Vorgehensweise, wenn die Sachinhalte/Stoff und Werte im Unterricht separat behandelt werden. Was die Vereinbarung um didaktische Aspekte der Werteerziehung betrifft, ist es meines Erachtens falsch, einen universellen Konsens um Ziele, Inhalte, Methoden und Messbarkeit zu erwarten.

Anscheinend kommt zum Ausdruck die Gewohnheit der Schullehrer ihre pädagogische Arbeit an die Prüfungsansprüche zu richten, wenn sie eine didaktische und messbare Konkretisierung der Werteerziehung nachfragen (vgl. Ginter 2011, Gruber 2010). Falls von den estnischen Lehrern gewünschte "Konkretisierung" der Werteerziehung oder des fächerübergreifenden Thema "Moral und Werte" mit Details in den Dokumenten auf der staatlichen Ebene beschrieben wird, läuft sie die Gefahr die kontextuellen, lokalen Besonderheiten zu verlieren. Aus diesem Grund ist die Vereinbarung um allgemeingültige Ziele, Inhalte und Methoden nicht nur unmöglich, sondern auch eher unerwünscht.

Ich möchte dem Schweizer Pädagoge und Psychologe Oser (Oser 1998) darin zustimmen, dass die Werteerziehung keine konkrete Gegebenheit ist, sondern immer etwas sein wird, was auf lokalem Diskurs bezieht. Oser meint die Ziele und Inhalte der Werteerziehung ergeben sich aus den Antworten auf folgende 5 Probleme:

1. Ist die Aneignung der Werte eine Indoktrination oder sind die Werte kontextabhängig.
2. Ist der Lernende ein Objekt der Erziehung oder ein Subjekt, aktiver Teilnehmer der konstruktiven Entwicklung.
3. Ziele und Methoden der Werteerziehung.

4. Innere Mechanismen der Moralentwicklung.
5. Die Frage nach den Inhalten, abhängig von Werte, Alter, Kontext, situations- und kulturabhängige Konditionen.

Die Leitfäden aus dem nationalen Curriculum sollten auf der schulischen Ebene konkretisiert werden. Die Schule kann für sich selbst die Werteerziehung definieren. Dann wird ihre eigene Definition auf den curricularen Rahmen und Leitfragen von Oser aufgebaut.

2.2 Das estnische nationale Curriculum

Eines der Ziele dieser Arbeit ist es, einen Stundenentwurf für den Deutschunterricht in der estnischen Schule zu erstellen. Die Autorin sieht als unvermeidlich für die vorliegende Arbeit, das estnische nationale Curriculum (weiter: NC) in Betracht zu nehmen. Der Grund dafür ist es, dass das nationale Curriculum in Estland die Bildung und Erziehung landesweit koordiniert. Darüber hinaus ist das Ziel der Arbeit, kulturelle und wertbezogene Aspekte in den Fremdsprachenunterricht miteinzubeziehen. Diese Aspekte werden auch im NC beachtet.

Das Curriculum ist ein Dokument mit Richtlinien für die Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden für die Schule. Es besteht aus zwei Teilen: aus dem allgemeinen Teil mit den Richtlinien für die Planung und Umsetzung, und dem Fachplan mit den Prinzipien des Fachunterrichts, dem Inhalt und den Ansprüchen für die Lernziele (Krull 2000: 306).

Das jüngste estnische nationale Curriculum für Gymnasium wurde im Jahre 2011 verabschiedet, und im Vergleich zu seinem Vorgänger aus dem Jahr 1996 ist es Outcomes-Based. Damit ist gemeint, dass die Lernziele in Form von Kompetenzen der Lernenden beschrieben werden (2. Kpt., allgemeiner Teil, § 7). Ins Zentrum werden jetzt nicht der Fachinhalt, sondern die Schüler und ihre ganzheitliche Entwicklung gestellt. Nach dem neuen NC soll die Schule eine stützende Aufgabe erfüllen und die Bedingungen schaffen um folgendes Ziel zu erreichen: „In der Grundbildung werden die Schüler

gleichermaßen in der geistigen, physischen, moralischen, sozialen und emotionalen Entwicklung unterstützt.“ (Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011).³

Verschiedene wertbezogene Begriffe werden zum ersten Mal im letzten Curriculum (2011) eingeführt: Werte, Grundwerte, Werteattitüden, europäische gemeinsame Werte. Trotz der terminologischen Verwirrung (Ginter 2011) bekamen sie hohen Stellenwert im neuen NC dadurch, dass sie als Bildungsziele auf die gleiche Ebene mit den praktischen Kompetenzen und dem Erwerb der Fachkenntnisse gleichgestellt wurden. Den Begriff Werte trifft man im letzten NC in fast allen Einheiten an. Das unterstreicht, dass diese Themen (Kultur und Werte) jetzt für alle Ebene der Lern- und Erziehungsprozesse relevant werden.

Lern- und Erziehungsziele sind im NC für Gymnasium in Form von generellen, Fach- und Bereichskompetenzen beschrieben. Wie oben angedeutet, sind Schülerkompetenzen die Ziele der Bildung und Erziehung. Unter Kompetenz allgemein wird im NC “die Summe der Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen, die die Fähigkeit bieten in der bestimmten Tätigkeitsfeld- oder Bereich kreativ, unternehmend, flexibel und effektiv zu funktionieren und ist wesentlich für die Bildung des Menschen und Bürger.” (Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011).⁴ Die Voraussetzungen um die angestrebten Kompetenzen zu bilden sind die Tätigkeiten innerhalb und außerhalb der Schule und die Zusammenarbeit aller Beteiligten Erwachsene um die Schüler: Lehrer, Eltern u.a.

Mindestens drei der sieben generellen Kompetenzen (Kultur- und Wertekompetenz, sozial-bürgerliche Kompetenz und Kommunikationskompetenz) enthalten Werte, die den in den Kompetenzen aus dem Fachgebiet Fremdsprachen im NC (“kommuniziert zielgemäß schriftlich und mündlich, folgt dabei entsprechende Kultursitten; hat Kenntnisse über verschiedene Kulturen erworben, versteht und wertschätzt ihre

³ Estnisch: Põhihariduses toetatakse võrdsel määral õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut (Põhikooli riiklik õppekava 2011, § 2 lg 1).

⁴ Estnisch: Pädevus teadmiste, oskuste ja hoiakute kogum, mis tagab suutlikkuse teatud tegevusalal või -valdkonnas loovalt, ettevõtlikult, paindlikult ja tulemuslikult toimida ning on oluline inimeseks ja kodanikuks kujunemisel (§ 4).

Ähnlichkeiten und Unterschiede” (ebd.)) entsprechen.⁵ Ohne konkrete didaktische Beispiele oder durch zeitfordernde, schwerrealisierbare Arbeitsformen beansprucht NC mit Hilfe der fächerübergreifenden Themen das Erreichen von diesen Kompetenzen umzusetzen. Das ist aber das Ziel dieser Magisterarbeit, die konkreten Beispiele zu überlegen und in den Stundenentwurf zu bringen. Das wird in den späteren Kapiteln dieser Arbeit beschrieben.

2.3 Zusammenfassung

Um Kriterien für die Bewertung der Werteerziehung zu finden, wurden die Dokumente mit Richtlinien für die tätigen Lehrer und Lehrerinnen in Ausbildung (das estnische nationale Curriculum für das Gymnasium 2011 und die Lehrpläne der Programme mit pädagogischen Modulen) gelesen. Es wurde die Vieldeutigkeit des Begriffes Werteerziehung, die Freiräume für ihre Umsetzung und ihren hohen Stellenwert in estnischen Bildungsrichtlinien gezeigt. Die Ambivalenz der Werteerziehung lässt diese sich jedem Fach anpassen. Im Weiteren werden verschiedene Facetten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts beleuchtet.

Es ist natürlich unmöglich alle im Curriculum benannten Kompetenzen im Rahmen eines Stundenentwurfs miteinzubeziehen. Ein schulischer Fremdsprachenunterricht ist hauptsächlich der Unterricht im Klassenzimmer, der immer gewisse Begrenzungen hat. Das heißt, dass außerhalb der Stunde das übrige Schulpersonal auch “mitspielen” muss. Zum Beispiel, die kulturellen Aspekte eines Landes der Zielsprache können im Geschichtsunterricht vertieft werden. Die Aspekte des heutigen Alltags können im Rahmen der Geografie oder Wirtschaftslehre beigebracht werden. Eine sehr große Rolle spielen dabei Austauschprojekte, im Rahmen von denen, die Schüler für eine bestimmte Zeit ein Land der Zielsprache besuchen, um dort zu lernen.

⁵ Estnisch: Suhtleb eesmärgipäraselt nii kõnes kui ka kirjas, järgides vastavaid kultuuritavasid; on omandanud teadmisi eri kultuuridest, mõistab kultuuride sarnasusi ja erinevusi ning väärtustab neid.

3. Besonderheiten der Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird die Betrachtung der kulturellen und wertebezogenen Aspekte in der Pädagogik fortgesetzt. Allerdings wird es jetzt mit dem Fokus auf den Fremdsprachenunterricht gemacht. Welche Möglichkeiten für die Werteerziehung birgt das Lernen und der Unterricht der Fremdsprachen in sich? Es wird versucht in diesem Kapitel eine Antwort auf diesen Fragen zu finden.

Der Stellenwert von Deutsch als Fremdsprache ist in Estland in den letzten 20 Jahren marginalisiert. Die Zahl der Deutschlernenden ist geschrumpft und die Sprache wird selten als 1. Fremdsprache gewählt. Diese Situation macht den Lehrern Sorgen (Jõgeva 2010). Doch gerade diese Umstände können als Vorteile für die Werteerziehung benutzt werden (vgl. Gruber 2010).

3.1. Werte und Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenerwerb beschränkt sich nicht auf Wortschatz und Grammatik, sondern bringt mehrere Dimensionen des Lebens in einem Land mit sich. Eine Fremdsprache anwenden zu können, kann nur mit dem Verständnis für kulturelle und sittliche Gegebenheiten des Ziellandes erfolgreich realisiert werden. Das bedeutet, das Lernen einer Fremdsprache kann nicht vollständig sein, wenn man dabei die Kultur des Ziellandes außer Acht lässt.

Warum ist die Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht (weiter FSU) so relevant? Ist die Werteerziehung in den anderen Fächern nicht so wichtig? Was motiviert die Physiker und Ingenieure, die Waffen zu entwickeln oder auf ähnliche Arbeitsaufträge nicht zu verzichten? Welche Werte haben sie? Sei es in der Physik, Wirtschaft oder Wissenschaft spielen Wertefragen heutzutage eine bedeutende Rolle.

Allerdings wage ich zu behaupten, dass es einen prinzipiellen Unterschied in der Werteerziehung im Hinblick auf Fremdsprachenunterricht und andere Fächer gibt. Werte,

als ein kultureller Aspekt, sind ein unentbehrliches Teil im Fremdsprachenunterricht schon im Lernprozess. Diese Behauptung folgt aus meinem Verständnis der Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts. Im naturwissenschaftlichen Bereich dagegen kann man gute fachliche Leistungen erlangen, ohne auf Werteorientierungen Rücksicht zu nehmen. In beiden Fällen kann eine fehlende Werteerziehung zu fatalen Folgen führen: die Erfindungen, die Schaden zufügen und sprachliche Kenntnisse, die weder Selbstentfaltung noch Kommunikation ermöglichen (vgl. Matthes/Menzel 2010)

3.2. Umsetzung der Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht

Weitere Überlegungen drehen sich um die Frage zur Umsetzung der Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht. Ein großer Bestandteil dieses Kapitels basiert auf den unterrichtspraktischen Überlegungen der Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramsch.

Die Kultur und die Position der Sprache in der Gesellschaft hatten immer Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. Eine lange Zeit diente Latein als Eintrittskarte in die elitäre gebildete Gemeinschaft. Heutzutage hat teilweise Englisch diese Rolle übernommen. Früher war einer der wichtigen Ziele des Fremdsprachenunterrichts die Literatur in der Originalsprache zu lesen. Aber in den letzten 30-40 Jahren setzen die Pädagogen den Schwerpunkt des Fremdsprachenlernens auf Kommunikation im Alltag, s.g. kommunikativen Ansatz. Beide Ansätze haben ihre Nachteile. Sicher, allein das Verstehen der literarischen Texte, nicht ausreichend für eine vollkommene Beherrschung der Fremdsprache ist. Kommunikativer Ansatz zeigt auch seine Grenzen, weil er meistens nur auf alltägliche Kommunikation begrenzt wird.

Mit vollem Recht pointiert Kramsch, dass die Begrenzungen des kommunikativen Ansatzes sich aus dem falschen Verständnis der kommunikativen Kultur ergeben (vgl. Kramsch 1993). Die Bedürfnisse der Menschen aus unterschiedlichen Kulturen sind nicht gleich, und können leider nicht immer auf eine einfache Art und Weise mit den typischen Redewendungen ausgedrückt werden (vgl. Brislin 1990, in Kramsch 1995). Das Einüben von Phrasen für wiederkehrende Situationen scheint mangelhaft zu sein, um diese (kommunikativen) Ziele zu erreichen. Auch wenn die Lernenden in der Lage sind, in einer Fremdsprache sich auszudrücken, ist es nicht automatisch garantiert, dass sie auch

kommunizieren können. So bringt Kramsh eine andere Dimension in den Fremdsprachenunterricht: Kultur, die für sie ein Merkmal der Sprache ist und sollte demnächst von den sprachlichen Kenntnissen ungetrennt behandelt werden (vgl. Kramsch 1993). Neidlinger und Pasewalck (2011) meinen “eine Kultur kennenzulernen, heißt zugleich Kompetenzen im Umgang mit Zeichensystemen zu erwerben”. Der Weg dazu ist Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht und das Ziel ist Kompetenzentwicklung. Um in diesem vieldeutigen, komplexen Zusammenhang funktionieren und entwickeln zu können, musste man mit Toleranz vorgehen und mit Toleranz “ausgestattet” sein. Demnächst werden die Werte nicht nur die Ziele, sondern die Voraussetzungen für das kulturelle Lernen.

Ein Zweifel an den Sprachkenntnissen ist eine typische Reaktion auf die misslungene interkulturelle Kommunikation. Dieses Phänomen des mangelhaften Verstehens beschreibt Hall metaphorisch als “bumping their head against an invisible barrier” (Hall 1990: 46). Ein Schlüssel, um die kommunikativen Ziele zu erreichen, meint Kramsch, ist das kulturelle Lernen in den Fremdsprachenunterricht miteinzubeziehen. Sie lehnt sich in ihrem Verständnis der Kultur an die Definition von Brislin an, die lautet:

“culture refers to widely shared ideals, values, formation and uses of categories, assumption about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as “right” and “correct” by people who identify themselves as members of a society” (Kramsch 1993: 2).

Kultur sei „membership into a discourse community“ und könne mit der Sprache als Mediator weitergegeben werden (ebd.). Diese These findet auch Unterstützung bei Hall, der meinte, dass die verbale Sprache nur einen Bruchteil der Nachricht weitergibt (siehe Kapitel 1.3).

Kramsch plädiert dafür, dass die Lernenden eine “ganz persönliche Art, mit Widersprüchen oder gar Inkompatibilitäten zurechtzukommen” finden sollten (Kramsch 2011: 36). Welche Voraussetzungen sollten erfüllt werden, um mit den komplexen historischen und kulturellen Darstellungen umgehen können, besonders, wenn sie in Konflikt mit den eigenen stehen? Wie sollte man sich im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts mit diesen Werten auseinandersetzen? Neidlinger und Pasewalck sind der Auffassung, dass “durch den Einsatz von Literatur, die [...] gekennzeichnet ist durch Ambivalenz und Ambiguität, können kulturelle Komplexität,

kulturelle Dynamik und intrakulturelle Verschachtelungen angemessen vermittelt werden.“ (Neidlinger/Pasewalck 2011: 148).⁶

Kramersch schlägt auch vor, literarische Texte im Fremdsprachenunterricht anzuwenden, aber nur als Anlass zu der weiteren Diskussion, die als Hauptteil einer Unterrichtsstunde gesehen wird. Die Autorin ist der Auffassung, dass der von Kramersch vorgeschlagene Ansatz sich sehr gut für die Vermittlung der Werte “kulturelle Vielfalt” und “Toleranz” eignet. Nach der Methode von Kramersch sollen die Lernenden nach dem Lesen des Textes sich mit den Fragen auseinandersetzen, welche die gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen des Textes aufschließen. Es soll bei der Arbeit nach dem Lesen der Texte der Fokus nicht auf historische Ereignisse gelegt werden. In erster Linie soll beachtet werden, wie und mit welchen formalen Mitteln diese historischen Ereignisse dargestellt sind. Mit dem Lesen fängt man in der Stunde an. Der erste Absatz des Textes wird zweimal gelesen. Beim ersten Mal hilft der Lehrer mit dem Wortschatz und der Syntax. Beim zweiten Mal wird derselbe Absatz mit den Pausen vorgelesen, damit die Schüler ihre Kommentare, Assoziationen u. ä. äußern können.

Im Weiteren sollen die Lernenden versuchen, den gelesenen Text aus den unterschiedlichen Perspektiven in mündlicher oder schriftlicher Form zu reproduzieren. Wobei mit Perspektivenwechsel nicht nur die inhaltliche, sondern auch die literarische Perspektive gemeint ist. Bei diesem spielerischen Perspektivenwechsel werden verschiedene Motivationen der Handlungen deutlich gemacht und von den Lernenden erlebt. Es wird davon ausgegangen, dass nicht nur verschwiegene Motivationen der Protagonisten deutlicher werden, sondern dass auch eigene mögliche motivationale Gründe evoziert werden. Hier kann die Vielfalt der Stellungnahmen der Schüler innerhalb einer Gruppe unterstrichen werden. An diesem Punkt, nachdem die Schüler mit ihrer Weltsicht zu Wort gekommen sind, neigen die Lehrer dazu, die Arbeit zu beenden. Kramersch konkretisiert ihren Vorwurf gegen den kommunikativen Ansatz, der nicht vorsieht, “die Reichweite und die Tiefe der (persönlichen) Erfahrung zu erweitern” (Kramersch 1993: 144). In dieser Situation ist äußerst wichtig, dass die Lernenden die Vielfalt aller möglichen Szenarien wahrnehmen, und diese Vielfalt als Tatsache annehmen

⁶ In dem Stundenentwurf wird mit zwei Texten gearbeitet: mit einem autobiographischen Bericht und einem Zeitungsartikel. Die beiden Texte sind zwar nicht Literatur im strengen Sinne, aber erlauben ein freies Umgehen und sind keine Fachtexte.

ohne zu versuchen, das eine oder andere Szenario oder die eine oder andere Handlung zu bevorzugen.

In ihrem Artikel „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“ (2011) beschreibt Claire Kramsch eine Tagung mit US-amerikanischen Deutschlehrern im Rahmen einer Lehrerfortbildung. Sie zeigt, wie und wofür die symbolischen Komponenten in den traditionellen Unterricht eingeführt werden können.

Anlässlich des 60. Jahrestages der Dresdener Bombardierung hat sich die Fortbildung mit einem Auszug aus Erich Kästners Autobiographie „Als ich ein kleiner Junge war“ auseinandergesetzt.

Die Antworten auf die Fragen, die die Lehrer beantworten mussten, bezogen sich auf die Informationen aus dem Text, die Bewertung der Autorensicht, eigene Informationen zum geschilderten Ereignis und außerdem mussten sie das ethische Dilemma diskutieren. Kramsch macht die Bemerkung, dass aus ihrer Erfahrung als Deutschlehrerin in den USA weiß sie, mit welchen Meinungen und Fragen Amerikaner reagieren. Es sind die typischen festgefahrenen Aussagen zu gewissen historischen Ereignissen. Deswegen schlägt sie vor, im Fremdsprachenunterricht die Aufmerksamkeit von historischen Fakten abzulenken. Eher sollte man die Form der Erzählung beachten und dadurch die symbolische Handlung (was die Sprache tut) und den symbolischen Ausdruck (was die Sprache evoziert), also symbolische Kompetenz, wahrnehmen (vgl. Kramsch 2011).

Kramsch berichtet, dass die emotionale Resonanz schon bei der Übungsaufgabe zu spüren war. Dabei wurden die literarischen Dimensionen verändert: die Leser und die Erzählperspektive. Nämlich mussten die Lehrer über die Ereignisse ihren imaginierten Kindern erzählen. Auch bei der Vorführung war die Betroffenheit deutlich. Sie meinte das geschieht, wenn die Geschehnisse durch persönliche menschliche Erlebnisse erweitert werden, was ausschließlich durch die Arbeit mit Literatur realisierbar ist und den interkulturellen Dialog erleichtern kann.

Ein weiterer Aspekt, der zu betrachten bleibt, ist die Auswahl der Textes für einene derartigen FSU. Kramsch fordert die Lehrer auf, auch die Texte zu betrachten, die nicht nur positive Reaktionen hervorrufen. Wichtiger sei, man bleibt nicht gleichgültig (vgl. Kramsch 1993).

Für die Auswahl der Texte für FSU ist auch von Relevanz, dass die ausgewählten Texte inhaltlich oder thematisch miteinander verknüpft sind (Mummert 1984). Ich möchte aber an der Stelle noch ein anderes Vorgehen benutzen: die Verknüpfung/Übereinstimmung der Themen mit anderen Fächern.

Traditionsgemäß versteht man unter Integration der Fächer die Behandlung der ähnlichen Themen aus Curriculum. In der Tat, überlappen sich die Themen mit Muttersprache, Naturfächer, sozialen Fächern (Geschichte, Sozialkunde, Naturkunde), Kunst und Musik, Technologie und auch Sport (Jögeva 2010). Die Ziele zweier fächerübergreifenden Themen “kulturelle Identität” und “Werte und Moral” haben viel Gemeinsames und zwar für beide Fachgebiete “Fremdsprachen” und “Geschichte/Sozialkunde”. Das könnten die Lehrer dieser Fächer in ihren Fachplänen berücksichtigen und zusammen arbeiten, um diese Ziele zu erreichen. Der Anlass dazu sind die Erweiterung des FSU durch kulturelle Dimensionen und gemeinsame Ziele mit Hinsicht auf fächerübergreifenden Themen im NC (siehe Kapitel 2.2).

3.3 Die aktuellen Erwartungen an die Fremdsprachenlehrer

Die Frage nach einem erfolgreichen Fremdsprachenlehrer darf nicht auf die Adjektive gut oder schlecht eingeschränkt werden. Die Herausforderungen an die Lehrer ändern sich im Laufe der Zeit. Das zeigen die Versuche eine Liste mit den Merkmalen eines guten Fremdsprachenlehrers zu erstellen (Politzer&Weiss 1969, Sanderson 1982, Mitchell 1982, Peok 1988) (In: Krumm 2007). In den 70-er und 80-er Jahren wurden die Beherrschung der didaktischen Methoden und der Zielsprache beurteilt (Politzer&Weiss 1969, Sanderson 1982). Das bedeutet in der Praxis, dass während der Lehrerausbildung erworbene Kenntnisse, Kompetenzen und sich ausgeprägtes Selbstverständnis keine Konstanten sind und das stellt die Lehrer vor die Herausforderung, sich ständig fachlich und persönlich weiterzuentwickeln. Heutzutage wird die Bildung in Europa und Estland schülerorientiert verstanden (NC §2, §6). Das bedeutet, es werden nicht die fachlichen Kenntnisse und das Wissen der Lehrer, sondern ihre Fähigkeit sie angemessen zu verwenden geschätzt. Befördert wird Sensibilität gegenüber den Lernenden und Flexibilität des Lehrers.

Ein anderer Aspekt in der Bildung ist Werteerziehung. Nach dem NC von 2011 (Anhang "Fremdsprachen", 1.4) spielen die Lehrer die wichtigste Rolle für die Bildung der Werthaltungen. Im Unterschied zu den Bewertungen der Kenntnisse und Fertigkeiten, gibt NC keine Kriterien für Messung und Bewertung der Werteerziehung. Aufgrund der abwesenden Kriterien für die Werteerziehung besteht ein Gefahr, dass die pädagogischen Tätigkeiten der WE an sich in der Bildung vernachlässigt werden. Die Lehrer können das, was nicht ihre Pflicht ist, und wonach sie nicht bewertet werden, nicht tun (vgl. Standop 2005). Aus diesem Grund kann das als pädagogische Freiheit und gleichzeitig als pädagogische Verantwortung gesehen werden.

Nicht alle Erwartungen an die Lehrer können schriftlich dokumentiert werden. Außerdem, je nach der Zeit und lokalen Besonderheiten können diese Erwartungen unterschiedlich sein. Heutzutage bekommen in Europa, auch in Estland, wertebezogene und kulturelle Aspekte in Bildung immer mehr ihre Relevanz. Claire Kramersch (Kramersch 2004) ist der Auffassung, dass die Überzeugungen und Ideen ein unentbehrlicher Teil der Sprache sind. In ihrem Artikel „The Language Teacher as go-between“ (2004) verteidigt Kramersch die

Auffassung, dass die Qualifikationen der Fremdsprachenlehrer nicht auf die Beherrschung der Sprache und Kenntnisse der Grammatik beschränkt werden dürfen. Ihr Verständnis der Sprache gibt auch Anlässe zu Erwartungen an die Fremdsprachenlehrer, die in der Lage sein sollten, sowohl linguistische als auch politische, soziale, kulturelle und ideologische Aspekte in den Unterricht zu bringen. Kramsch definiert drei relevante Gebiete der Fachkenntnisse und des Wissens: Kultur, Fachdidaktik und Berufsverstehen. Jeder dieser drei Bereiche der Fachkenntnisse ist gleichwichtig. Sie erweitert didaktische Verantwortung durch soziale und politische Dimensionen. In Anlehnung an ihre Vorstellung des Fremdsprachenunterrichts mit Kultur als seinem unentbehrlichen Teil (siehe Kapitel 3.2) versteht sie die Rolle der Lehrer als Mediator zwischen Kulturen, Generationen, Fächern, sozialen Klassen u.a. (ebd.) und „Agenten der sozialen Veränderungen“ (Kramsch 1996). Die ähnlichen Thesen sind auch in estnischen Dokumenten zu finden. Im Lehrerethik-Kodeks: “Dem Lehrer sind die Prozessen, die in Estland und in der Welt vorgehen, bewusst. Er bildet den Lernenden [...] für das Zurechtkommen in der globalisierenden Gesellschaft. Er nimmt teil an der Bildung einer menschenwürdigen Gemeinschaft [...]” (Lehrethik-Kodeks 2005)⁷ und in Lehrerqualifikationen, die erwartet, dass die Lehrer Lernmilieu auf den physischen, spirituellen Ebenen bilden und die Organisationskultur beeinflussen (Lehrerqualifikationen 2013).

Eine der Voraussetzungen die oben angedeuteten Ansprüche zu erfüllen ist entsprechende Vorbereitung der Lehrer während ihres Studiums. Schauen wir näher auf die Situation in der Lehrerausbildung in Estland.

Nur in den outcomes des Programms für Informatiklehrer und Verantwortlichen für die schulische IT Infrastruktur an der Universität Tallinn (weiter: TLÜ) werden Wertansprüche explizit geäußert: “[...] ist tolerant im Verhältnis zu den Haltungen und Wertevielfalt”.⁸ Grundschule-Lehrer Programm beschränkt sich auf einen Hinweis auf die Berufsethik. Wenn Studenten des pädagogischen Bachelorprogram an TLÜ Ziele erreichen, können sie dann “[...] ethischen Normen und Werten als Faktoren, die das

⁷ Estnisch: “Õpetaja on teadlik Eestis ja kogu maailmas toimuvatest protsessidest. Ta kujundab õppija [...] toimetulekuks globaliseeruva ühiskonna. Ta osaleb inimväärse ühiskonna kujundamises [...]”

⁸ Estnisch: ...on salliv hoiakute ja väärtuste mitmekesisuse suhtes.

Verhalten des Schülers beeinflussen, und sie im historischen und kulturellen Zusammenhang der Bildung analysieren.” (Kuurme 2011).

Die outcomes der Module im Lehrplan “Fremdsprachenlehrer” (2015-2016) an der Universität Tartu betonen kommunikative Fähigkeiten, Fähigkeit pädagogische Theorie umzusetzen, Berufsethik, Verständnis ihrer/seiner Lehrerrolle; Studenten sollten ihre Lehrerrolle und Lehrtätigkeit in der Bildungsorganisation verstehen. Doch weder die Werteerziehung unterstützende Fächer werden angeboten, noch wird WE in dem pädagogischen Praktikum beansprucht. Die Fächer im Umfang von 21 EAP (Hauptfach aineõppemoodul) sollten die Studenten unterstützen, damit sie “erfolgreich im fremdsprachlichen Kulturraum kommunizieren können und eine Expertenrolle in der interkulturellen Kommunikation” einnehmen können, aber unter 5 FS wird ein Kurs, das diese Ziele unterstützt, geboten und zwar auf Deutsch. Andere Fächer - zu akademisch.

Wie es in Kapitel 2.2 angezeigt wurde, wird eine große Gewicht im NC der Werteerziehung beigemessen. Es bestehen doch Zweifel, dass die neu ausgebildeten Lehrer eine Vorbereitung für Umsetzung der Werteerziehung bekommen: “Die outcomes in den Lehrplänen für Lehrerausbildung und die outcomes für das pädagogische Praktikum sind noch nicht in Übereinstimmung mit dem im Jahre verabschiedeten NC für Hauptschule und Gymnasium und widmen nicht genug Aufmerksamkeit der Vorbereitung auf Werteerziehung” (Ginter 2011)⁹. Ginter ist der Auffassung, dass die Veränderungen in der anderen Reihenfolge passieren hätten müssten: zunächst in den Lehrplänen für Lehrerausbildung und danach in NC.

Die Autorin dieser Arbeit ist der Auffassung, dass besonders drei unten genannte Veränderungen in Estland die Rolle der Lehrer - auch hinsichtlich Werteerziehung - geprägt haben.

1. Der Übergang von dem wissensorientierten zu einem stärker lernerorientierten Lernen (seit 2011 in Curriculum), nehme ich an, wurde nur mittelmäßig wahrgenommen und brachte mit sich große Herausforderungen und Unsicherheiten besonderes für die älteren Lehrer.

⁹ Estnisch: õpetajakoolituse õppekavade väljundid ja pedagoogilise praktika väljundid ei ole veel kooskõlas 2011. aastal vastuvõetud põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekavadega ja ei pööra piisavalt tähelepanu väärtuskasvatuseks ettevalmistamisele.

2. Die Unsicherheit in Fragen des Übergangs auf Estnisch als Unterrichtssprache – dies betrifft die Schulen mit Russisch als Unterrichtssprache.
3. Man sollte zugeben, dass aufgrund der Informationszugänglichkeit die Rolle der Lehrer als Informationsvermittler und als Sprechpartner aufgrund Möglichkeit der direkten Kontakte abnimmt und durch andere Kompetenzen ersetzt werden müssten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass bezüglich der Werteerziehung die Lehrer in einer heiklen Situation sind, wenn im nationalen Curriculum eine, bezüglich Wertebegriffe, terminologische Verwirrung herrscht und Kursplan in der Lehrerausbildung so gut wie keine werteerziehungsbezogenen Fächer bietet. Die Lehrer sind sich selbst überlassen und um eine systematische pädagogische Arbeit mit den Werten auszuüben sind Sensibilität gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen und die Bereitschaft, über sich selbst und seine pädagogische Praxis zu reflektieren, von entscheidender Bedeutung.

Auch die gültigen Rahmen der Bildung und Qualifikationen der Lehrer lassen die Voraussetzungen für Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht schaffen.

4. Stundenentwurf

In diesem Kapitel wird ein Stundenentwurf für Deutsch als Fremdsprache an den estnischen Schulen vorgeschlagen. Es werden sowohl die Voraussetzungen als auch das Thema für den geplanten Unterricht formuliert und begründet. Im Weiteren wird die Begründung für die Auswahl des Themas, die Beschreibung der Zielgruppe, die erwarteten Lernergebnisse und der Stundenverlauf angegeben. Der Stundenentwurf bezieht sich auf 2 Unterrichtseinheiten mit Dauer von 45 Minuten.

4.1 Auswahl des Themas: Fluchtberichte

Eine Sprache ist mehr als nur Linguistik. Die Fähigkeit sich in einer Sprache verständlich ausdrücken zu können und die Fähigkeit eine andere Kultur zu verstehen stehen eng zusammen. In den ersten Kapiteln dieser Arbeit wurde auf das Verhältnis von Kultur und Werten eingegangen. Es wurden die theoretischen Ausarbeitungen und praktischen Erfahrungen von Edward Hall und Shalom Schwartz präsentiert, die den Versuch unternehmen, unterschiedliche Kulturen zu strukturieren und zu beschreiben. Weiter stellt sich die Frage: Wie kann man in einem Fremdsprachenunterricht, zusammen mit den linguistischen Aspekten der Sprache, auch kulturelle, vor allem wertbezogene Aspekte der Zielkultur den Lernenden vermitteln? Wie kann man den Lernenden unsichtbare Werte mit Hilfe eines Beispiels sichtbar und verständlich machen? Anhand von welchem Thema sollte man dann am besten behandeln?

Die Autorin ist bei der Suche nach den Antworten auf diese Fragen zu dem Schluss gekommen, sich mit dem Thema "Fluchtberichte" im Unterricht auseinanderzusetzen. Das Thema ist in Estland, in Deutschland und auch international aktuell und umstritten. Bei diesem Thema kann man durch Vergleich von konkreten Flüchtlingsgeschichten die kulturellen Aspekte und kulturelle Unterschiede den Lernenden auf eine für sie zugängliche Weise zeigen und die curricularen Werte Toleranz und kulturelle Vielfalt thematisieren.

Das Thema des Unterrichts ist "Fluchtberichte". Es wurden zwei Texte aus verschiedenen Zeiten ausgesucht: der eine beschreibt die Flucht einer deutschbaltischen Familie in den Jahren 1945-1946, verfasst 1952, und der andere beschreibt die Flucht aus Syrien im Jahre 2015. Es sind Geschichten der Vertriebenen, die nach Deutschland fliehen. Mit der Kombination zweier Texte wird darauf abgezielt, durch Vergleich der Flüchtlingsschicksale die Gesetzmäßigkeiten herauszufinden in Form von Werten und sie zu diskutieren. Nebeneinanderstellung der Situation der vertriebenen Menschen aus verschiedenen Zeiten und Ländern, und Reaktionen der Deutschen 1945 und 2015, die sie aufnehmen, soll fördern, die symbolischen Bedeutungen herauszulesen (siehe Kap. 3.1).

Dieses Thema blieb anscheinend auch von den jüngeren Lernenden nicht unbemerkt. Mehrere Lehrer haben berichtet, dass schon die Acht- und Neuntklässler im DaF Unterricht Fragen an die Deutschlehrer stellen, nachdem sie Flüchtlings-Reportagen aus Deutschland im Fernsehen gesehen haben.¹⁰ Daraus zog die Autorin die Schlussfolgerung, dass die Kinder motiviert sind zum Thema mehr zu erfahren. Damit die Fragen nicht auf den Kosten von Unterrichtszeit beantwortet werden, öffnet die Interesse der Schüler sie zu didaktisieren. Die Informationsbruchstücke aus dem Fernsehen können zur Stereotypisierung führen (Langemeyer 1994). Das Ziel des Lehrers, unter Anderem, ist es, sich mit den Stereotypen der Lernenden auseinanderzusetzen, über diese Stereotype zu reden, und bei Bedarf sie zu widerlegen.

Anhand dieses Themas können Lern- und Erziehungsziele, als auch Kompetenzen aus NC beansprucht werden. Flüchtlinge ist ein aktuelles Thema der Gesellschaft, sowohl in Estland und Deutschland, als auch international (siehe Kap. 2.2. zur Frage "fächerübergreifende Themen"). Da es weder eine eindeutige Meinung noch eine Lösung dieser Situation gibt, schließt die Auseinandersetzung mit diesem Thema die Indoktrination aus. Dagegen wird durch die Arbeit mit den Texten die Vielfalt der Stellungnahmen anschaulich gemacht.

Wie im Kapitel 1.2 erwähnt wurde, haben historische und politische Ereignisse Auswirkung auf unsere Werteorientierungen. Obwohl genaue Mechanismen in diesem Prozess nicht geklärt sind, kann man annehmen, dass die Situation mit der Migration eines

¹⁰ Anlehnend an die Gespräche mit Lehrern in den Schulen in Narva.

dieser Ereignisse ist. Die s.g. “Flüchtlingskrise” ist zweifellos ein Barometer für Wertorientierungen, die die politische Situation und die Menschen, darunter auch unsere Werteorientierungen, beeinflusst (siehe Kap. 1.2, S.12-13). Mit Beeinflussung auf die Menschen meine ich die reziproke Wirkung auf Zufluchtsuchende und Zufluchtgebende. Ohne Zweifel bleibt in Deutschland niemand von der “Flüchtlingskrise” unberührt, damit ist dieses Thema, das Werte deutlich macht, ein Teil des kulturellen Lernens. Auch wenn die Werte in den Texten nicht explizit thematisiert werden (siehe Kap. 1.3).

4.2 Voraussetzungen für den geplanten Unterricht

In diesem Unterkapitel wird beschrieben, unter welchen Voraussetzungen der geplante Unterricht sinnvoll stattfinden kann.

Zielgruppen. 12. Klasse mit Deutsch als 2. Fremdsprache. Sprachstufe A2-B1. Die 12. Klasse wurde ausgewählt, weil sie in Geschichte die Zeit 1940-1945 behandelt wird. Die Diskussion zum Thema und historischen Fakten kann weiter in der Sozialkunde oder Geschichte übernommen werden. Wegen der begrenzten Zeit (als Regel nur zwei Stunden Deutsch als 2. Sprache pro Woche) wird eine vorbereitende Arbeit zum Wortschatz von den Lehrern erwartet. Man muss aus zeitlichen Gründen überlegen, welche Fragen in andere Fächer verschoben werden können. Die Größe der Gruppe kann sich von ein paar bis zu 20 Lernenden variieren.

In Bezug auf Stereotype muss man hauptsächlich mit zwei Lernerperspektiven rechnen: der von den estnischen und der von den estnisch-russischen Kindern. Es können verschiedene Perspektiven auf den 2. Weltkrieg und verschiedene kulturelle Wertorientierungen, die für bestimmte kulturelle Gruppen charakteristisch sind, vorkommen (siehe Kap. 1.2).

Lernvoraussetzungen. Die Schüler haben ein entspanntes Verhältnis zum Lehrer und zu ihren Mitschülern, wagen auch mit grammatischen Fehlern zu reden und umstrittene Fragen zu diskutieren. Das Thema “Flüchtlinge” kann an Schülerinteresse an Primärquellen zu dieser Frage angeknüpft werden.

Die Kommunikationswerkzeuge der Schüler mit Englisch als 1. und Deutsch als 2. Fremdsprache sind abgesichert. Sie können damit rechnen, dass sie auf Englisch zurechtkommen. Dazu verringert kleine Anzahl der Stunden die Möglichkeiten des Spracherwerbs (zwei Stunden pro Woche). Mit Rücksicht auf diese Umstände, findet die Autorin diese geringe Zeit kann für Erwerb anderer Informationen über die Zielsprachekulturen bzw. Zielsprachekulturen benutzt werden. Demnächst, rückt in diesem Zusammenhang die Rezeption in Vordergrund und die fehlfreie schriftliche Produktion wird weniger wichtig, da es sich meistens um die Gruppen mit DaF 2 handelt.

Vorbereitung vor der Stunde. Es ist unvermeidlich den literarischen Text im Fremdsprachenunterricht, wenigstens teilweise, zu sprachlichen Zielen zu instrumentalisieren. Da es kein Ziel der Stunde an sich ist, sollte eine Vorarbeit vorgenommen werden (Schritt 1). Informationsfragen als Sprechanlass der festverankerten eindeutigen Meinungen (besonders zum 2. Weltkrieg bei den Schülern aus den russischsprachigen Familien).

Textkorpus gleich, verschiedene Fragen zum Nachdenken je nach Zielgruppe: estnisch und russisch.

4.3 Der Ablauf des Unterrichts. Stundenentwurf

In diesem Unterkapitel ist der Ablauf der zwei Unterrichtsstunden beschrieben. Es wird zuerst mit den erwarteten Lernergebnissen (Outcomes) angefangen. Und danach wird Schritt für Schritt das Vorgehen von zwei Lernstunden präsentiert.

4.3.1 Die erwarteten Lernziele. Outcomes

In zwei Stunden sollten die Voraussetzungen geschaffen werden, damit die Schüler sich über ihr eigenes Verhältnis zum Thema Flucht schriftlich und mündlich ausdrücken können. Es ist auch wichtig, dass die Lernenden verstehen, durch welche Handlungen sie Toleranz zeigen können. Darüber hinaus sind die Schüler interessiert, Hintergrundwissen zum Thema Flüchtlinge und Deutschbalten aus anderen Quellen zu holen.

Kompetenzen: Wertekompetenz, soziale Kompetenz, Kommunikationskompetenz.

Fertigkeiten: Lesefertigkeit. Leseübungen der längeren Texten.

Fächerübergreifende Themen: Bürgerinitiative und Unternehmertum, kulturelle Identität, Werte und Moral.

Perspektivwechsel und Schilderung der Fluchterlebnisse im Aufsatz (Hausaufgabe) aus Ich-Perspektive strebt ein empathisches Verstehen der Situation der Flüchtlinge an und dadurch eine tolerante Haltung. Zu diesem Zweck sollten die Gefühle der Schüler und der Flüchtlinge thematisiert werden.

Die oben beschriebenen Outcomes werden am schriftlichen Text als Hausaufgabe überprüft. Der Text wird nach der Wahl der Schüler entweder schriftlich abgegeben und korrigiert oder sie können den in Plenum vortragen und in diesem Fall werden grammatische Fehler nicht bewertet.

4.3.2 Stundenentwurf

Brainstorming (7-8 Minuten). Die erste Unterrichtsstunde wird mit einem kurzen Brainstorming angefangen. Das Ziel ist, stereotypisierte Vorstellungen der Schüler bewusst zu machen, vielleicht zu bestätigen oder zu widerlegen. Dabei werden den Schülern drei Bilder von Menschen unterschiedlicher Herkunft gezeigt. Gefragt wird, was diese Menschen von Beruf und welcher Herkunft sie sind. Zu den Bildern werden mögliche Antworten vorgeschlagen, unter denen die Lernenden die, ihrer Meinung nach, passende auswählen sollen.

Da es um Vielfalt geht, gibt es weder richtige noch falsche Antworten. Die Lernenden sollen versuchen ihre Auswahl zu begründen, und dabei durch persönliche Beispiele eigene Erfahrungen anzuführen. Es ist wichtig eventuelle Stereotype zu sensibilisieren, weil sie in Estland zum größten Teil durch Informationen aus den Medien und zum kleineren Teil durch direkte Kontakte mit Menschen aus der anderen Kultur entstanden sind.

Unten sind die zu zeigenden Bilder dargestellt.



Quelle: <http://www.zeit.de/2016/14/flucht-fluechtlinge-marokko-ostpreussen-generationen-gespraech>

Mbarak Naami, geb.1993, 2013 aus Marokko geflohen. Zur Zeit: Praktikum als Zimmermann.

Arno Surminski, geb. 1934. Als Kind ohne Eltern aus Ostpreussen geflohen. Anwaltsgehilfe und Schriftsteller.



Quelle:<http://www.welt.de/vermishtes/weltgeschehen/article10321682/Diese-Muslima-haben-trotz-Kopftuch-Karriere-gemacht.html>

Rufeida Al-Mustapha, geb. 1976 in Heiligenhausen, Deutsche, Muslima.



Quelle: <https://www.facebook.com/islamischezeitungde/photos/a.137358343606.109178.132543223606/10153692110068607/?type=3&theater>

“Alexander Assali. Ein Flüchtling aus Syrien. Er erlebte die Gastfreundschaft und Hilfsbereitschaft der unzähligen Ehrenamtlichen unseres Landes und es prägte ihn so sehr, dass er sich etwas Faszinierendes einfallen ließ. Am Berliner Alexanderplatz kocht Alexander Essen für Obdachlose.”

Vorgeschlagene Antworten: a) Ein Flüchtling, b) Ein Anwaltsgehilfe/eine Anwaltsgehilfin, c) Ein Informatiker/eine Informatikerin, d) Ein Soziologe/eine Soziologin, e) Ein Deutscher/eine Deutsche, f) Ein Muslim/eine Muslima, g) Ein ehrenamtlicher Helfer/eine ehrenamtliche Helferin, h) Ein Obdachloser/eine Obdachlose.

Mehrere Antworten passen zu einem Bild. Bei der Gruppe von Lernenden mit guten Sprachkenntnissen kann das ein Anlass zur Diskussion sein, wenn die Meinungen erweitert werden. Bei den Anfängergruppen kann man die Antworten auf Denkanlass/Brainstorming begrenzen.

Informationen zum weiteren Ablauf der Stunde (2 Minuten). Es wird den Lernenden die Wahl des Themas erklärt, und es wird mitgeteilt, wie lange und mit welchem Verfahren man sich mit dem Thema beschäftigen wird.

Arbeit mit den Texten (10 Minuten für die Arbeit mit dem Wortfeld und 10 Minuten für das gemeinsame Lesen. Rest der Stunde: das Lesen zur zweit oder für sich). Am Anfang versucht der Lehrer den Lernenden den zentralen Begriff "Flüchtling" zum Verständnis zu bringen. Dabei wird ein Wortfeld um diesen Begriff durch Diskussion erschlossen. Die Lernenden können versuchen Synonyme und Konnotationen des Wortes vorzuschlagen (Immigrant, Einwanderer, Asylbewerber, Umsiedler, Heimatvertriebener (Bischof, Kessling, Krechnel 1999). Die Konnotationen dieser Wörter im Deutschen und in der Muttersprache können besprochen werden

Danach bekommt jeder Schüler die Texte je nach Sprachstufe entweder mit Glossar oder ohne. Obwohl es um globales Lesen geht, sollte der Wortschatz mit der Übersetzung dafür sorgen, dass die Lernenden nicht darauf fokussiert sind, aufgrund des fehlenden Wortschatzes sich durch den Text zu kämpfen. Der 1. Absatz des längeren Textes wird mit den Pausen von dem Lehrer in der Klasse vorgelesen.

Die folgende Tabelle wird den Lernenden ausgeteilt. In der Tabelle stehen die Fragen, die entweder während oder nach dem Lesen zu beantworten sind. Das hilft ihnen abzusichern, ob der Handlungsrahmen verstanden ist und eine Zusammenfassung zu erstellen. Die Schüler können in Zweiergruppen arbeiten und dabei die Schicksale von Alexander Burchard und Ferand vergleichen.

	Name. Kommt aus?	Warum ist sie/er geflohen? Mit wem?	Wie lange dauerte die Flucht?	Wie kamen sie nach Deutschland?	Was haben sie unterwegs erlebt? Etwas Schlimmes? Etwas Erstaunliches?	Wie wurden sie in Deutschland aufgenommen?	Welche Gefühle haben sie?	Zukunft?
Text 1								
Text 2								

An der Stelle kann der Unterricht aus zeitlichen Gründen beendet werden. Die Schüler bekommen als Hausaufgaben beide Texte zu lesen. Die weiteren Schritte sind dann im nächsten Unterricht zu erledigen.

Fortsetzung der Arbeit. Die zweite Unterrichtsstunde kann mit einer Diskussion angefangen werden, bei der man über das Thema redet. Es ist wichtig, bei der Diskussion die Wörter zu verwenden, die in der für die Texte erstellten Wortliste stehen.

Diskussion. Nach dem Lesen der Texte und Beantworten der Fragen in der Tabelle findet eine Diskussion statt. Bei dieser Diskussion stellt der Lehrer Fragen, bei denen durch Empathie die Relevanz der Werte Toleranz und Vielfalt im Vordergrund steht. Mögliche Fragen sind:

- Alexander Burchard ist Deutsche. Ist er ein Kriegsverbrecher oder ein Opfer?
- Waren die sowjetischen Soldaten Befreier oder eine Gefahr für die Deutschen?
- Wer hat den Flüchtlingen auf ihrem Weg geholfen? Warum haben sie das gemacht?
- Sind die Flüchtlinge und die Deutschen gleichgestellt? Welche Rechte/Pflichten haben Flüchtlinge?
- Ferand sagt: "Hier begegnen wir Menschen mit Herz." Was glaubst du, welche Motivation haben diese Menschen? Machen sie das nach einem Befehl?
- Wie wurden die Flüchtlingen den Deutschen im Jahre 1945/6 und 2015 aufgenommen? Was passierte in dieser Zeit?

- Was müssen wir tun, wenn die Flüchtlinge nach Estland kommen? Nachts auf den Straßen zu patrouillieren oder sie helfen? Wie können wir das machen? (Die Stereotype hohe Kriminalität unter Flüchtlingen diskutieren).
- Ferand charakterisiert die Deutschen als Menschen mit Herz. Was glaubst du, was sie machen, damit sie es so empfindet?
- Alexander schreibt nicht die Freundin, sondern die „Freundin“. Was glaubst du, warum? Welche Handlungen der Gastgeber interpretiert er? Wie hättest du das selbst verstanden?

Hausaufgabe. Ein Aufsatz/ein Fluchtbericht in Ich-Form oder Visualisieren von Texten in Form einer Fotocollage. Der Lehrer muss mit den starken emotionalen Reaktionen rechnen, die Schilderungen der menschlichen Schicksale hervorrufen. Aus diesen Gründen ist es sinnvoll den Schülern vorzuschlagen, ihre Vorschläge, wie man den Menschen auf der Flucht helfen kann, oder sogar ihre eigenen möglichen Tätigkeiten zu diesen Zwecken beschreiben zu lassen.

Im Anschluss an die Arbeit mit den Texten bekommen die Schüler Anregungen nach weiteren Informationen zum Thema Deutschbalten und Flüchtlinge zu suchen oder/und Informationen zur Vorgeschichte der Lage in den Heimatländern der Flüchtlinge, Geschichte der Deutschbalten in Baltikum, Erklärung der Begriffe (z.B. Flüchtling, Asylbewerber, Dubliner Vereinbarung, die Genfer Flüchtlingskonvention usw.).

Zusammenfassung

Die Fragestellung der Arbeit war herauszufinden, wie sich die Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht unter modernen Bedingungen in Schulen umsetzen lässt. Eines der Ziele war es, eine passende Methode für die Werteerziehung im Fremdsprachenunterricht zu finden.

Der Fokus der Arbeit richtete sich auf zwei Werte aus dem estnischen Curriculum: auf 'Toleranz' und 'kulturelle Vielfalt', weil die beiden im Zentrum des kulturellen Lernens stehen, also einem Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Dafür wurde zunächst der Begriff der Werte aus sozialwissenschaftlicher Sicht erläutert. Es wurde festgestellt, dass Werte als ein abstraktes Konstrukt die motivierende Kraft aller unserer Handlungen und ein fester und kennzeichnender Bestandteil der Kultur sind. Da das Ziel des Fremdsprachenlernens die Kommunikation mit den anderen Völkern ist, sind Begriffe wie Wert und Kultur von Relevanz im Erwerb der Fremdsprachen.

Um die Rahmen für die pädagogischen Tätigkeiten zu beschreiben, wurde das estnische nationale Curriculum (2011) mit Fokus auf Werteerziehung und Fremdsprachenunterricht gelesen. Es wurde festgestellt, dass der Begriff Werteerziehung und Mittel für die Abprüfung ihrer Auswirkung diffus sind. Um herauszufinden, ob die zukünftigen Lehrer genügend Vorbereitung für die Realisierung der Werteerziehung bekommen, wurden die Programme für die Lehrerausbildung an der Universität Tartu und Universität Tallinn einer kritischen Prüfung unterzogen. Auch die Lehrerausbildung hat ihre Verbesserungspotenziale bezüglich der Behandlung der wert- und kulturbezogenen Aspekte.

Die Arbeit hat sich auch mit den Besonderheiten der Werteerziehung auseinandergesetzt, mit den Herausforderungen und lokalen Bedingungen, die diesen Prozess kennzeichnen. Um die Hindernisse und Möglichkeiten aufzuzeigen, wurde ein Stundenentwurf für die Schüler der 12. Klasse an estnischen Schulen erstellt. Bei dieser Aufgabe wurde die unterrichtspraktische Kulturdidaktik von Claire Kramsch angewandt, die einen Weg für das Lernen der kulturellen Werte einschlägt.

Die Autorin ist zur Schlussfolgerung gekommen, dass auch unter gegenwärtigen Bedingungen in Estland – marginalisierter Stellenwert der deutschen Sprache, mangelhafte Vorbereitung der Fremdsprachenlehrer bezüglich Werteerziehung – die Auseinandersetzung mit den Werten im DaF-Unterricht realisierbar ist.

Literaturverzeichnis

1. Abuschenko, V.L. (1999). Аксиология. (Aksiologija). In: А. А. Грицанов. Новейший философский словарь. (Novejschij filosofskij slovar). S. 15-17. Минск.
2. Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechnel, Rüdiger (1999). Landeskunde und Literaturdidaktik. München: Goethe-Institut.
3. Burchard, Alexander (2009). ...alle Deine Wunder. Der letzte deutsche Propst in Riga erinnert sich (1872-1955). Schriftreihe der Calr-Schirren-Gesellschaft, B.10. Lüneburg: Schriftenvertrieb Carl-Schirren-Gesellschaft.
4. Gollan, Tobias (2013). Das Wertekonzept in der Psychologie und die Wertetheorie nach Shalom H. Schwartz. In: A. Erbes, C. Giese, H. Rollik (Hrsgb.) Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e.V. S. 288-303.
5. Gruber, Michael (2010). Hindernisse schulischer Werteerziehung aus Lehrersicht. In: Schulische Werteerziehung (Hrsgb. Tobias Zierer). Schneider Verlag Hohengehren.
6. Hall, E.T. (1983). The Dance of Life: The Other Dimension of Time. New York: Anchor Press: Doubleday.
7. Hall, E.T. (1989). Beyond the Culture. New York: Anchor Books.
8. Hall, E.T. (1990). The Silent Language. New York: Anchor Books.
9. Herrmann, Karin (1984). Warum Literatur im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" im Ausland. In: Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. München: Goethe-Institut.
10. Kramsch, Claire (2004). The language teacher as go-between. In: Utbildning & demokrati. Vol 13, Nr. 3, S. 37-60.
11. Kramsch, Claire (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 2011/4.
12. Kramsch, Claire (1995). The cultural Component of Language Teaching. In: Language, Culture and Curriculum, 8(12). S. 83-92.

13. Krull, Edgar (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
14. Krumm, Hans-Jürgen (2007). In: K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen (Hrsgb.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 7-13.
15. Kuhnert, Reinhardt (2006). *Werteerziehung im Englischunterricht der Grund-, Haupt- und Realschule (developing value awareness)*. In: Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik. Band 3. *Fremdsprachenunterricht heute*. (Hrsgb. Wolfgang Gehring). Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
16. Langemeyer, Peter (1994). *Wozu Literatur im Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen zur Begründung und Vermittlung literarischer Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache - mit Blick auf die interkulturelle Germanistik*, In: *Studien zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Tagungsberichte und Arbeitsmaterialien zur Lehrerfortbildung in Norwegen*, hrsg. v. Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Tromsø 1 (1994). S. 49-65.
17. Lin, A. M. Y. (2010). *Curriculum: Foreign language learning*. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw (Hrsgb.). *International Encyclopedia of Education*, B. 1, Oxford: Elsevier. S. 428-434.
18. Matthes, Eva; Menzel, Dirk (2010). *Werteorientierung im Fachunterricht*. In: Zierer, Klaus (Hrsgb.) *Schulische Werterziehung*. Schneider Verlag Hohengehren. 2010.
19. Mummert, Ingrid (1984). *Literatur macht Spaß - auch in der Fremdsprache*. In: *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis*. München: Goethe-Institut.
20. Oser, F.K. (1998). *Attitudes and Values, Acquiring*. In: *Education: The Complete Encyclopedia*. Elsevier Science Ltd.
21. Pasewalck, Silke; Neidlinger, Dieter (2011). *Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos*. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate & Schiedermaier, Simone (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium.
22. Rokeach, Milton (2008). *Understanding Human Values. Individual and Societal*. NY: The Free Press
23. Sandkühler, H.J. (Hrsgb.) (1990). *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Hamburg: Meiner.
24. Schihalejev, Olga (2011). *Väärtuskasvatus opetajate koolituses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

25. Schwartz, S. H. (2008). Cultural value orientations: Nature and implications of national differences. Moscow: State University—Higher School of Economics Press.
26. Standop, Jutta (2005). Werteeziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteeziehung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Internetpublikationen:

1. Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011. Verfügbar unter: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>
2. Ginter, Jüri (2011). Väärtuskasvatus õpetajakoolituse õppekavades Eduko uuringugrandi „Õpetajate väärtuskasvatuse alase pädevuse arendamine õpetajakoolituses“ (oktoober 2009 – oktoober 2011) õpetajakoolituse õppekavade analüüsi raport. Verfügbar unter: http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/eduko_uuringugrandi_opetajakoolituse_opppekavade_analuusi_raport.pdf
3. Eesti õpetajaetika koodeks. Verfügbar unter: http://www.opetajateliit.ee/?page_id=287.
4. Kutsestandard, vanemopetaja, tase 8.
Zugänglich auf <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494617>.
5. Kuurme, Tiiu (2011). Vortrag Väärtuskasvatus õpetajahariduse õppekavades auf dem Seminar "Õpetajakoolitus ja väärtuskasvatuslik pädevus". Verfügbar unter: <http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/vrtuskasvatuspetajaharidusepppekavades.pdf>
6. Jõgeva, Reet (2010). Ainetevaheline lõiming saksa keele õpetamisel. In Jaani, J.; Aru, L. (Hrsgb.). Lõiming. Lõimingu võimalused põhikooli õppekavas. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Verfügbar unter: <http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/lõimingukogumik.pdf> (S.193-209).
7. Matthes, Eva (2008). Werteeziehung in der (öffentlichen) Schule. Aufgaben, Möglichkeiten und Grenze. Vortrag von Eva Matthes im Rahmen der Veranstaltung „Albert Schweitzers Ethik. Impulse und Herausforderungen für die pädagogische Praxis“ am 28. November 2008, Haus der Kirche, Dresden. Verfügbar unter: <http://www.albert-schweitzer-dresden.de/archiv.php?lfdnr=18&beitr=Fachbeitr%E4ge>

Internetquellen:

1. Zeit Online
<http://www.zeit.de/2016/14/flucht-fluechtlinge-marokko-ostpreussen-generationen-gespraech>
2. Die Welt
<http://www.welt.de/vermishtes/weltgeschehen/article10321682/Diese-Muslima-haben-trotz-Kopftuch-Karriere-gemacht.html>
3. Facebook
<https://www.facebook.com/islamischezeitungde/photos/a.137358343606.109178.132543223606/10153692110068607/?type=3&theater>
4. Thüringer Allgemeine
<http://www.thueringer-allgemeine.de/web/zgt/suche/detail/-/specific/Leserpost-Fluechtlingsproblematik-wird-Deutschland-auf-lange-Zeit-beschaefligen-1581013866>
5. Kursplan für Deutschlehrer in õis.ut.ee
https://www.is.ut.ee/pls/ois/!tere.tulemast?leht=OK.BL.PU&systeemi_seaded=1%2C1%2C12%2C1&id_a_oppekava=4442
6. Duden
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Fluechtling>

Resümee

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas väärtuskasvatus on kavandatud võõrkeele tunnis. Üks eesmärke oli leida selleks sobiv meetod.

Tähelepanu oli suunatud kahele väärtusele Gümnaasiumi Riiklikus Õppekavas: tolerantsusele ja kultuurilisele mitmekesisusele, kuna need kuuluvad ka võõrkeelte õppimise eesmärkide alla.

Selleks vaatasin lähemalt väärtuste olemust ja tulin järeldusele, et väärtused on abstraktsed ideed, aga mõjutavad meie otsustusi ja on üheks kultuuri osaks.

Selleks, et kirjeldada pedagoogilise tegevuse raami, sai loetud Gümnaasiumi Riiklik Õppekava (2011. Küsimusele, kas õpetajad saavad piisavalt ettevalmistust tööks väärtuskasvatusega, sai loetud õpetaja eriharude programme.

Töös on käsitletud väärtuskasvatuse eripära arvestades kaasaegseid tingimusi.

Viimases osas on pakutud 12. klassile tunniprojekt, mis tugineb Claire Kramtschi metoodikale.

Olen tulnud järeldusele, et ka kaasaegsetes tingimustes on töö väärtustega saksa keele tunnis Eesti koolis täiesti võimalik.

Anhang

Burchard, Alexander (2009). ...alle Deine Wunder. Der letzte deutsche Propst in Riga erinnert sich (1872-1955).

[...] Die Flucht setzte dann schlagartig ein. Noch am Morgen des Fluchttag, am 20. Januar 1945, war unser Blockleiter zu uns gekommen und bat, uns am Abend besuchen zu dürfen. Er beruhigte uns, es sei wirklich keine Gefahr, er würde uns am Abend alles über die Lage erzählen, er wolle sich genau informieren, dann könne er alle getroffenen Maßnahmen zum „zeitigen und geordneten“ Abtransport mitteilen. Zu seiner Ehre sei gesagt, dass er es selbst nicht besser wusste. Er war eben nur ein kleines Licht in der Ortsgruppe.

[...]

Hier und da standen landsche Fuhren hochbepackt mit Kisten und Kasten, mit Frauen und Kindern. Ab und zu sah man ein Auto mit uniformierten NSDAP-Leuten dahinjagen. Wir merkten bald, dass wir mit den schweren Koffern und Rucksäcken zu Fuß nicht weiterkommen würden; wir mussten uns unseres Gepäcks entledigen und gingen dann doch zum Bahnhof, um dort unser Glück zu versuchen, zumal wir andere Personen dorthin streben sahen. Schon in der Nähe des Bahnhofs gab es ein unbeschreibliches Gedränge. Es war unmöglich, auf dem regulären Wege durch das Bahnhofsgebäude zu den Bahnsteigen zu gelangen. So kletterten wir über einen Zaun, der die Geleise vom Bahnhofplatz trennte, obwohl es aussichtslos erschien, mit einem Zuge fortzukommen, in so dichten Reihen standen die Menschen auf den Bahnsteigen. Dennoch beschlossen wir zu warten, es blieb uns ja auch nichts anderes übrig. Mehrere Stunden standen wir und warteten; Zug um Zug mussten wir vorbeilassen, ohne hineinzugelangen. Es bemächtigte sich unser eine gewisse Apathie. Endlich gelang es, in den sechsten oder siebenten Zug zu kommen. Als der Zug einfuhr, standen einige Polizisten auf dem Trittbrett des Wagens, der vor uns hielt, und ließen niemand herein, bis ihre eigene Frauen mit vielen Koffern untergebracht hatten [...].

Auch das Grab von Mutting musste ich lassen mit dem Gedanken, es würde wohl zerstört werden, wie die Deutschen die polnischen Gräber zerstört hatten. Alle die Gräber meiner Lieben in Riga, in Posen, im fernen Osten das Soldatengrab, sind ja faktisch zerstört worden. Es war eine traurige Fahrt durch die Nacht im dunklen Wagen. Nur die vielen Kinder, die nichts von der Lage begriffen, waren lebhaft. [...]

Schon in Posen hatten wir für den Fall einer nötig werdenden Flucht in Aussicht genommen, nach Verden an der Aller zu fahren. Dort lebte Frau Doktor Hanna Schwiebert, die seinerzeit mit Ulrike die Volkshochschule in Hermannsburg besucht und sich dort mit ihr befreundet hatte. Sie hatte Ulrike geschrieben, wir sollten doch gegebenenfalls nach Verden kommen, sie und ihre Eltern würden uns aufnehmen und schon weiterhelfen. Guten Glaubens durften wir also und zunächst dorthin begeben, zumal

wir niemanden in Deutschland hatten, an den wir uns sonst hätten wenden können [...]. Im letzten Grunde aber erwies sich unsere Flucht nach Verden als eine große Pleite, trotz der anfänglichen scheinbar freundlichen Aufnahme. Wir haben es von da an in fast ununterbrochener Reihe erlebt, dass wir nur unerwünschte Flüchtlinge waren. Die Enttäuschungen am deutschen Volk und an so vielen Deutschen, mit denen wir zusammenkamen, waren von Ende Januar 1945 bis zum letzten Tag zahlreich und oft bedrückend. [...]

Erst gegen Morgen konnten wir weiterfahren und trafen endlich, ziemlich durchgedreht, morgens in Verden ein. Wir meldeten uns bei Frau Dr. Schwiebert, die doch etwas überrascht von unserem Eintreffen war. Alsbald schob sie uns zu ihren Eltern ab, ziemlich reichen Bauern, die im Dorf Holtum-Geest, ganz in der Nähe Verdens, ein großes Haus hatten, wo wir zunächst wohnen sollten. Im obersten Stock dieses Hauses standen einige Zimmer unbenutzt. Wir wurden zunächst freundlich aufgenommen. Nachdem Rosebrocks (die Eltern von Frau Schwiebert) Näheres darüber erfahren hatten, wie wir aus Posen fliehen mussten und dass wir alles verloren hatten, brachten sie uns etwa Wäsche, damit wir doch etwas zum Wechseln haben sollten, diese großzügige Geste beeindruckte mich stark, denn ich empfand dieses ungebetenen gereichte Geschenk als ein Zeichen der Bereitschaft, die Not der aus dem Osten Geflüchteten mitzutragen, ein Zeichen völkischer Verbundheit. Ich war gerührt und dankte herzlich dafür, dass auch mir etwas aus den Sachen des im Felde befindlichen Schwiegersohnes geschenkt wurde. Später erfuhr ich freilich, dass ich wieder einmal die "deutsche Brüderlichkeit" und die "christliche Nächstenliebe" naiverweise überschätzt hatte, denn von meinen Töchtern wurde je ein Schmuckstück für diese "Geschenke" abgefordert. Ebenso wie nach einiger Zeit Ulrike von ihrer "Freundin" einen Schlafanzug bekam mit der Bemerkung, er sei ja eigentlich noch sehr gut und sie dürfe wohl erwarten, später dafür Reichsmark zu bekommen; und wie für eine geschenkte Tischlampe nach längerer Zeit 30,000 Reichsmark als nachträgliche Bezahlung verlangt wurden. Meine naive Auffassung von rührender Hilfsbereitschaft erfuhr sogleich eine grundlegende Korrektur.[...]

Ich machte natürlich bei den drei in Verden amtierenden Pastoren einen Besuch. Ich tat es in der Hoffnung, mit ihnen einen gewissen Kontakt zu bekommen und bei ihnen eine Interesse für einen zur Flucht gezwungenen Amtsbruder voraussetzen zu dürfen. Wieder erwies sich meine Voraussetzung vom Interesse des Deutschen am deutschen Volksgenossen als ganz naiv und falsch. Zwei dieser "Amtsbrüder" haben sich überhaupt nicht um mich gekümmert, ich war für sie Luft. Nur der dritte, Pastor Leske, und seine Frau traten uns freundlich gegenüber, luden uns einmal ein und erwiesen sich gelegentlich als hilfsbereit mit Rat und Tat. Pastor Leske hat mich auch einige Mal gebeten, in seiner Johanniskirche, einem der ältesten Gotteshäuser Verdens, den Gottesdienst zu halten. Er stellte mir auch seine Kirche ohne weiteres zur Verfügung, als ich meine Großnichte, Grace Rathjen, und zwei andere baltische Jugendliche konfirmierte. [...]

Mit den Behörden in Verden gab es für uns mancherlei Schwierigkeiten. Die Stadt war noch nicht an Flüchtlinge gewöhnt und hatte bisher im Kriege keinerlei Schaden erfahren. Wir Flüchtlinge waren ein unliebsames Element. Als sich meine Tochter Ulrike an das Proviantamt wandte, um einige Sachen, insbesondere Wäsche, zu beantragen, da wir ja alles verloren hatten auf der Flucht, hielt ihr die Beamtin entgegen, sie solle doch nicht

lügen und sich etwas erschwindeln wollen, niemand gehe doch auf eine Reise, ohne die nötigen Koffer mitzunehmen. Es gab dann einen gewaltigen Krach. Mit großer Energie verbat sich meine Tochter solche Bezeichnung und versuchte der Beamtin den Unterschied zwischen Reise und Flucht klarzumachen. Die Beamtin wurde klein, andere anwesende Flüchtlingsfrauen mischten sich mit lauten Protesten und wenig sanften Worten ein. Das ganze Büro lief zusammen. Der Leiter versuchte in umsichtiger Weise, die normalen Beziehungen wiederherzustellen. Aber der Widerstand der Beamtin war gebrochen.[...]

Anfang April fand ein Vorstoß englischer Panzer auf Verden statt. In der Stadt hörte man starkes Schießen. Es entstand Panik. Scharenweise zogen die Einwohner in den Wald. Tag und Nacht heulten die Sirenen Luftalarm. Man hörte das Dröhnen der feindlichen Bombengeschwader, die über Verden nach Bremen flogen. Nachts sah man starken Feuerschein aus Bremen. Tiefflieger schreckten die Einwohner. Die Nächte verbrachte man stundenlang im Keller, die übrigen Stunden schlief man in Kleidern. [...]

Eines Nachts brannte der Wald. Die durch das Dorf ziehenden deutschen Soldaten wurden unfreundlich behandelt; man verweigerte ihnen das erbetene Essen und machte sie verantwortlich für die Kämpfe und Fliegerangriffe: „Sie gefährden das ganze Dorf!“ Stellenweise kam es zu Gewalttaten der hungrigen Soldaten, die mit Recht über die ihnen erwiesene Härte von den eigenen Volksgenossen empört waren.[...]

Die Engländer hatten einen ganz jungen deutschen Soldaten aufgegriffen, fast noch ein Kind. Völlig übermüdet, ganz verlassen, mit traurigem Gesicht, verschmutzt, zitternd und offenbar hungrig kam er in die Diele des Gasthofes. Ich forderte den Wirt auf ihm etwas zu essen und etwas Warmes zu trinken zu geben. Das schlug er kategorisch ab und meinte, er wolle nicht von den Engländern dafür verhaftet werden. Da wandte ich mich an einen englischen Soldaten und bat um die Erlaubnis, dem Jungen etwas zu essen zu geben. Der Engländer sagte, der sei ja noch ein Kind, und gestattete es freundlich. Meine Töchter und die junge Hamburgerin haben den Jungen dann gefüttert und getröstet. Ihm liefen die Tränen übers Gesicht, er sei ja eben erst Soldat geworden und habe noch keinen Schuss abgegeben, und nun sei er gleich in Gefangenschaft geraten. [...]

Maßnahmen. Meetmed. Меры.

NSDAP (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei). Natsionaalsotsialistlik Saksa Töölispartei NSDAP. Национал-социалистическая немецкая рабочая партия НСДАП. Sich von etw. entledigen. Ennast millestki vabaneda. Избавляться.

Die Gedränge. Tunglemine. Давка.

(Hinein)gelangen. Jõudma, saama. Попасть.

Bemächtigen, sich (G). Vallutama, oma võimusesse saama. Захватывать, овладевать.

Das Trittbrett. Astmelaud. Подножка

In Aussicht nehmen. Kavandama. Расчитывать на что-л., намереваться что-л. сделать.

Erweisen, sich. Osutama. Оказываться.

Die Pleite. Siin: läbikukkumine, nurjumine. Здесь: крах, провал.

Bedrückend. Masendav, rusuv. Гнетущий, тяжкий

Durchgedrehen. Siin: peast segi minema. Er ist durchgedreht - он совершенно потерял голову.

Eintreffen. Saabuma. Прибывать
Abschieben. Siin: välja ajama. Здесь: сплавлять, выдворять
Fliehen. Põgenema. Здесь: бежать (в смысле: спасаться бегством).
Grosszügig. Suuremeelne. Щедрый, великодушный.
Ungebeten. Kutsumata, soovimatu. Непрошенный.
Die Not. Häda. Нужда.
Gerührt. Liigutatud. Здесь: растроганный.
Nachträglich. Järgnev. Последующий.
Sich erweisen. Selguma. Выясняться, оказаться.
Zur Verfügung stellen. Предоставить в распоряжение.
Konfirmieren. Konfirmeerima, leeritama. Провести обряд конфирмации (Конфирмация - праздник первого причастия).
Die Behörden. Võimud. Власти
Beantragen. Taotlema. Подавать заявление.
Erschwindeln. Pettuse teel saama. Выманить обманным путем.
Die Bezeichnung. Süüdistus. Обвинение.
Sich einmischen. Segunema, sekkuma. Вмешиваться
Scharenweise. Hulgaviisi. Массово.
Gefährden. Ähvardama. Подвергать опасности.
Erbitten. Välja nuruma. Выпрашивать
Empört. Nördinud. Возмущенный.
Auffordern. (Üles) kutsuma. Призывать.
Abschlagen. Ära ütlema, eitavalt vastama. Отказывать.
Verhaften. Vahistama. Арестовать
Sich an jemanden wenden. Kellegi poole pöörduma. Обращаться к кому-л.
Gestatten. Lubama. Разрешать, допускать.
Die Gefangenschaft. Vangistus. Плен.

FLUCHT AUS SYRIEN

"Deutschland wirkt so verlässlich"

Nach langer Flucht fühlt sie sich hier endlich wieder als Mensch wahrgenommen, sagt Ferand aus Aleppo. Ein unerwarteter Genuss für die Musiklehrerin: deutsche Opernmusik.

VON Esther Diestelmann | 14. September 2015 - 17:41 Uhr

© Esther Diestelmann

Ferand (33) wartet in Berlin-Spandau vor der Erstaufnahmestelle auf ihren Mann. Ferand, 33, sitzt vor der Erstaufnahmestelle in Berlin-Moabit. Seit sieben Tagen wartet sie mit ihrem Mann und der vierjährigen Tochter darauf, dass sich ihr Mann registrieren lassen kann. Während die Männer in den stickigen Wartehallen ausharren, sitzen die meisten Frauen mit ihren Kindern draußen auf einer Decke. Die meisten Frauen hier sprechen nur Arabisch. Glücklicherweise findet sich unter den ehrenamtlichen Helfern ein Übersetzer. Ferand ist angespannt und zugleich zuversichtlich – zum ersten Mal seit fünf Jahren.

"Ich weiß nicht, ob die Deutschen so erzogen werden, oder ob es einfach ihre Art ist, aber hier begegnen wir Menschen mit Herz. In allen Ländern der EU, durch die ich reisen musste, wurden wir wie Dreck behandelt. Endlich nimmt uns ein Land wieder als Menschen wahr. Deutschland ist so stark, menschlich und ökonomisch. Allein die Tatsache, dass sich die Bundesregierung nicht mehr an die Dubliner Vereinbarung hält, imponiert mir sehr.

Das war in Ungarn ganz anders. Weil ich nicht wusste, dass ich meine Fingerabdrücke auch in einem anderen Land hätte abgeben können, bin ich leider dort registriert. Ich mache mir große Sorgen, zurückgeschickt zu werden, aber ich habe auch Hoffnung. Immerhin stellt mein Mann seinen Asylantrag in Deutschland. In Ungarn wurden wir so schlecht behandelt und die Polizei war uns Flüchtlingen gegenüber sehr aggressiv. Ich habe mich dort immer wieder gefragt: Ist das Europa? Bin ich wirklich schon da?

Für meinen Mann und mich war es wichtig, dass wir nicht jahrelang auf die Entscheidung über unseren Asylantrag warten müssen. Deshalb wollten wir nach Deutschland. Wir haben von anderen Flüchtlingen gehört, dass es hier viel schneller geht als in den meisten anderen Ländern der EU. Und ich wollte unbedingt in ein sicheres Land, mit einer stabilen Zivilgesellschaft. Deutschland wirkte auf mich als Außenstehende immer so verlässlich. Ich bin vor vier Monaten über die Türkei nach Griechenland geflohen und über die Westbalkanroute nach Deutschland gekommen. Es war eine schreckliche Odyssee. Diese Reise ging mir und meiner Tochter an die Substanz. Wir haben 15 Tage gebraucht, um von der Türkei nach Griechenland zu kommen und von dort aus weitere 15 Tage bis nach Berlin. Meine Tochter und ich leben seitdem in einer Unterkunft in Berlin-Spandau. Bevor der Krieg ausbrach, hatten wir ein gutes Leben in Syrien. Aber nachdem Assad sich gegen sein eigenes Volk gestellt hat, wurde es für uns immer schwieriger. Vor allem weil mein

Mann zur syrischen Opposition gehört hat. In Aleppo steht eigentlich kein Stein mehr auf dem anderen. Es gibt dort leider keine Zukunft mehr für uns.

Mein Mann ist vor sieben Tagen in Deutschland angekommen. Er konnte nicht mit uns fliehen, weil er mit seiner Truppe über Monate hinweg von den Regierungstreuen eingekesselt war. Gott sei Dank ist er jetzt auch hier.

In Aleppo, meiner Heimatstadt, war ich Musiklehrerin. Meine erste Berührung mit der deutschen Kultur war für mich etwas ganz Besonderes. Wir machen mit unserer Gruppe im Flüchtlingsheim manchmal Ausflüge in eins der umliegenden Theater. Was mir noch besser gefällt ist die deutsche Opernmusik. Ich finde sie wirklich unglaublich schön. Wir haben in den letzten vier Monaten auch in der Unterkunft viel gemeinsam gesungen und den anderen Bewohnern kleine Vorführungen gegeben. Das hebt meine Stimmung jedes Mal aufs Neue und hilft mir auch beim Deutschlernen.

Ich möchte so schnell wie möglich Deutsch lernen, damit ich auch wieder arbeiten kann. Aber wir müssen gerade kurzfristiger denken. Wenn mein Mann seinen Antrag abgegeben hat, können wir uns darum kümmern, dass wir wieder zusammen leben dürfen. Das ist das nächste Ziel: ein Zimmer für uns drei.

COPYRIGHT: ZEIT ONLINE

ADRESSE: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-09/flucht-syrien-menschen-mit-herz-ferand>

Stickiges Luft. Umbne õhk. Спертый воздух, духота.

Ausharren. (Lõpuni) püsima jääma. Выстоять, выдержать.

Zuversichtlich. Lootusrikas. Обнадеживающий.

Den Asylantrag stellen. Taotlema varjupaika. Просить о предоставлении убежища.

Eingekesselt. Siin: piiramisrõngas. Здесь: в окружении (воен.).

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____ Tatjana
Sorokina _____

(autori nimi)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Werteeziehung als Teil des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht“

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on _____ Dr. Silke Pasewalck _____

(juhendaja nimi)

- 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,05.2016

Kinnitus

Kinnitan, et koostasin käesoleva magistritöö iseseisvalt ja kasutasin vaid neid allikaid, mis on kirjanduse loetelus ära toodud.

.....

(koht)