

NEWSLETTER

2 – 2016/17

DEUTSCH

A decorative border of small, colorful flowers (purple, pink, yellow, blue) is positioned at the bottom of the 'DEUTSCH' title.

1. BEITRAG:

Verena Kleinberger gibt im Beitrag „*Film ab!*“ Anregungen zu einem Unterrichtsprojekt zu „*Atmen*“, einem österreichischen Spielfilm von Karl Markovic.

2. BEITRAG:

Claudia Lichowski stellt Lern- und Prüfungsaufgaben für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II zum Thema *Exilliteratur* vor.

3. BEITRAG:

Reinhard Stockinger bietet Unterrichtsmaterialien zur Medienerziehung zu den Themenbereichen *Postfaktisches* und *Fake News* in sozialen Medien an.

4. BEITRAG:

Niku Dorostkar bringt einen Beitrag zum Thema *Österreichisches Deutsch* mit zahlreichen Beispielen für die Umsetzung im Unterricht.

Die Beiträge spiegeln die Meinungen der Autorinnen und Autoren zum Zeitpunkt des Erscheinens des Newsletters (Juni 2017) wider.

NEWSLETTER

2 – 2016/17

DEUTSCH

FILM AB! „ATMEN“ VON KARL MARKOVICS

Anregungen zu einem Unterrichtsprojekt

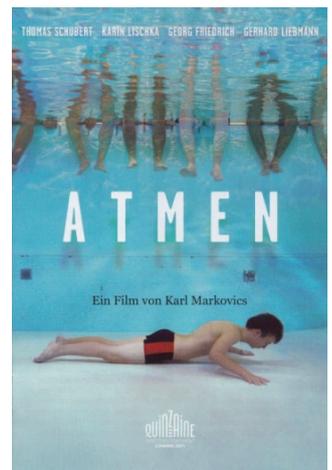
von Verena Kleinberger

Im Rahmen der medialen Bildung ist das Thema „Film“ ein fester Bestandteil des Deutschunterrichtes. Der neue modulare AHS-Lehrplan für den Pflichtgegenstand Deutsch in der Oberstufe spricht etwa von der „zentrale[n] Bedeutung der audiovisuellen Medien für die Unterhaltung, Information und die Identitätsfindung von Jugendlichen.“¹ Dieser wird auch in den BHS-Lehrplänen Rechnung getragen, beispielsweise indem Schülerinnen und Schüler „sich rezeptiv und kreativ mit Texten, Bildern und Filmen und anderen Medien auseinandersetzen“ und diese „in Kontexten verstehen und differenzierend bewerten“² sollen. Erfahrungsgemäß ist aber die Zeit für eine gründliche Auseinandersetzung mit Spielfilmen im Unterricht oft rar. Dieses Projekt soll ein Anreiz sein, sich mit den Möglichkeiten und Mitteln dieser medialen Produktionsform auseinanderzusetzen.

Das vorgeschlagene Projekt widmet sich dem 2011 erschienenen, österreichischen Filmdrama „Atmen“ des Schauspielers und Regisseurs Karl Markovics. Im Zentrum stehen dabei die Erarbeitung der wichtigsten Themen und Interpretationsansätze des Films sowie die Analyse seiner besonderen Ästhetik und der eingesetzten filmischen Mittel. Darüber hinaus wird ein Vorschlag für eine kreative Weiterarbeit vorgestellt, bei der die Schülerinnen und Schüler selbst filmisch tätig werden können.

Die Analyse und Interpretation des Dramas „Atmen“ sollte im Pflichtfach relativ leicht unterzubringen sein, die kreative Weiterarbeit nimmt natürlich mehr Zeit in Anspruch. Vielleicht wäre diese auch eine interessante Idee für ein Wahlpflichtfach?

Zielgruppe: Der Film ist ab 12 Jahren freigegeben. Aufgrund der doch sehr ernsten Themen wie „Jugendkriminalität“ und „Tod“ dürfte eine Behandlung des Films im Unterricht erst ab der 4. Klasse (also ab 14 Jahren) AHS bzw. in der Sekundarstufe II der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sinnvoll sein.



Bildquelle: Atmen, Regie: Karl Markovics, AT 2011.
DVD-Video, m(puls intainment at gmbh 2011).

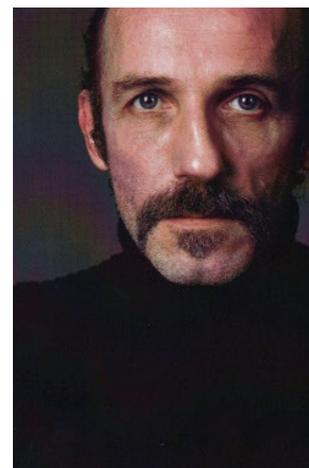
¹ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (16. Mai 2017).

² http://www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/HTL_VO_262_2015/BCGI_II_Nr_262_2015_Anlage_1.pdf (16. Mai 2017).

1 Informationen zum Film

Ein preisgekröntes Regiedebüt

Der im Jahr 2011 erschienene, österreichische Spielfilm „Atmen“ ist die erste Regiearbeit des als Schauspieler bekannten Karl Markovics, der zu diesem Drama auch das Drehbuch geschrieben hat. Mit seinem Debütfilm hat er zahlreiche Preise gewonnen, darunter den „Österreichischen Filmpreis 2012“ sowie den „Label Europa Award“ bei den Internationalen Filmfestspielen in Cannes 2011.



*Bildquelle: Atmen, Regie: Karl Markovics, AT 2011.
DVD-Video, m(puls intainment at gmbh 2011.*

Inhalt des Films

Der 19-jährige Roman Kogler befindet sich als Häftling in einer niederösterreichischen Jugendstrafanstalt. Um eine vorzeitige Haftentlassung zu erlangen, muss er eine feste Anstellung nachweisen können. In einer Zeitung findet er einen Job bei der Bestattung Wien, den er während seines Freiganges ausüben kann und den er zur Überraschung seines Bewährungshelfers antritt.

Zunächst ist Roman von den Eindrücken, die der Job mit sich bringt, überfordert. Außerdem wird er, der stets verschlossen und einzelgängerisch ist, von seinen Kollegen nicht ernst genommen, vor allem bei seinem Kollegen Rudi stößt er auf Ablehnung. Letztendlich findet er aber gerade aufgrund seines Jobs und aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Thema „Tod“ allmählich ins Leben zurück: Als er während seines Dienstes auf eine Tote mit dem Namen Christine Kogler stößt, beginnt Roman, der in Kinder- und Jugendheimen aufgewachsen ist, nach seiner Mutter, Margit Kogler, zu suchen und tritt mit dieser in Kontakt. So erfährt er, dass seine Mutter ihn freiwillig der Jugendfürsorge übergeben hat, nachdem sie Roman – zu diesem Zeitpunkt noch ein Baby – aufgrund seines permanenten Schreiens mit einem Kissen erstickt und ihn, als er nicht mehr geatmet hat, mit einer Mund-zu-Mund-Beatmung zurück ins Leben geholt hat. Dies erklärt auch die Beklemmungsgefühle, die bei Roman auftreten, wenn er etwa einen Schutzhelm beim Zusammenschweißen von Metall aufsetzen soll. Eine solche Panikreaktion dürfte auch dazu geführt haben, dass er im Alter von 14 Jahren einen gleichaltrigen Jugendlichen im Heim getötet hat, als dieser ihm einen Pullover über den Kopf gezogen hat.

Roman beginnt sich aufgrund dieser Erkenntnisse langsam selbst zu verzeihen, er besucht sogar das Grab seines Opfers. Zusätzlich hat er auch in seinem Kollegen Rudi allmählich trotz der anfänglichen Differenzen einen väterlichen Freund gefunden. Seinem Antrag auf vorzeitige Haftentlassung wird stattgegeben.

2 Arbeitsschritte

- a) **Vorbereitung:** Im Vorfeld der gemeinsamen Betrachtung des Films sollten die Schülerinnen und Schüler mit den wichtigsten filmischen Mitteln (Bildkomposition, Einstellung, Montage, Einstellungsgröße, Kameraperspektive, Kamerabewegung, Achsenstellung, Beleuchtung, Ton) vertraut gemacht werden. Informationen dazu finden sich in diversen Bänden von KOMPETENZ:DEUTSCH.³
- b) **Filmvorführung:** Vor dem Zeigen des Films werden die Beobachtungsaufträge (siehe Beilagen) an die Schülerinnen und Schüler verteilt. Während des Films sollen sich diese in Einzelarbeit Notizen zu ihren Beobachtungsaufträgen machen.
- c) **Gruppenarbeitsphase:** Nach dem Betrachten des Films finden sich die Schülerinnen und Schüler, die denselben Beobachtungsauftrag gehabt haben, in einer Gruppe zusammen, um ihre Notizen zu vergleichen und eine kurze mündliche Präsentation ihrer Gruppenergebnisse zu erstellen.

³ SBN 170.025 KOMPETENZ:DEUTSCH – modular. AHS. Basisteil 6. Klasse: Modul 10
SBN 180.016 KOMPETENZ:DEUTSCH – modular. AHS. Basisteil 5. Klasse: Modul 13
SBN 180.009 KOMPETENZ:DEUTSCH – modular. HAK. Band 4/5: Modul 4
SBN 180.010 KOMPETENZ:DEUTSCH – modular. HUM. Band 4/5: Modul 4
SBN 150.035 KOMPETENZ:DEUTSCH. BHS. Band 3: Modul 9

- d) Präsentation und Diskussion im Plenum:** In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der Beobachtungsaufträge zum Inhalt des Films präsentiert, woraus sich eine Diskussion zur Interpretation des Films entwickeln sollte. Unterstützend kann hierzu das Erweiterungsmaterial „Bewertung von Interpretationshypothesen“ (als HÜ?) herangezogen werden. In einem zweiten Schritt werden dann die Ergebnisse der formalen Beobachtungen besprochen und diskutiert, um die besondere „Sprache“ des Films „Atmen“ herauszuarbeiten. Ergänzend kann hierzu auch das Erweiterungsmaterial „Einstellungsprotokoll“ (ebenfalls als HÜ?) verwendet werden.
- e) Kreative Weiterarbeit:** Diese bisherige, grundlegende Unterrichtssequenz zu „Atmen“ ließe sich auch durch ein Filmprojekt erweitern. Ausgehend von einer thematisch ähnlichen Kurzgeschichte über einen orientierungslosen Jugendlichen sollen sich die Schülerinnen und Schüler in Gruppen selbst an eine filmische Umsetzung des Textes wagen.

Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich – abseits des gewohnten Hollywoodkinos – mit einem österreichischen Spielfilm, der Anlass zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Themen des Films und zur formalen Analyse des Mediums geben soll. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler dazu herangeführt, die Mittel der Produktionsform Film zu reflektieren und zu ihrer Wirkung sprachlich Stellung zu nehmen.

„ATMEN“. EIN FILM VON KARL MARKOVICS

Beobachtungsaufträge:

Während der Betrachtung des Films sollen Sie Ihr Augenmerk sowohl auf einen vorgegebenen inhaltlichen als auch einen bestimmten formalen Aspekt legen. Machen Sie sich während des Zusehens Notizen über Auffälligkeiten, konkrete Szenen etc.

Finden Sie sich nach dem Film in Ihrer Gruppe zusammen, vergleichen und sammeln Sie Ihre Notizen zu den Beobachtungsaufträgen. Im Plenum sollen Sie dann Ihr Gruppenergebnis mündlich präsentieren.



Bildquelle: Atmen, Regie: Karl Markovics, AT 2011.
DVD-Video, m(puls intainment at gmbh 2011.

| | Inhaltlicher Beobachtungsauftrag | Formaler Beobachtungsauftrag |
|----------|--|--|
| Gruppe 1 | Romans Vorgeschichte <ul style="list-style-type: none"> • Welches Trauma hat Roman im Kleinkindalter erlitten? • Charakterisieren Sie seine Mutter. Wie verhält sie sich Roman gegenüber? • Was erfährt der Zuseher/die Zuseherin über Romans Vater? • Wie ist Romans Lebensweg verlaufen, nachdem ihn seine Mutter weggegeben hat? • Welche Straftat wird ihm angelastet? | Bildkomposition <ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben Sie die Ausstattung, Kostüme und Kulissen sowie das Make-up. • Welche Farben dominieren? • Wie sind die Figuren räumlich angeordnet? • Wie sind sie zueinander positioniert? |
| Gruppe 2 | Romans Charakter <ul style="list-style-type: none"> • Charakterisieren Sie den Protagonisten. • Beschreiben Sie die Entwicklung, die Roman im Laufe des Films durchläuft. • Wie verhält er sich zu den Menschen in seiner Umgebung (Mithäftlinge, Kollegen, Vorgesetzte, Mädchen im Zug usw.)? • Wie gestaltet sich seine Beziehung zu seiner Mutter? | Einstellung und Montage <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Auffälligkeiten in der zeitlichen Länge der Einstellungen? Welches Tempo weist der Film auf? • Welche Arten der Montage stechen hervor? |
| Gruppe 3 | Die Jugendstrafanstalt <ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht Romans Tagesablauf im Gefängnis aus? • Wie ist sein Verhältnis zu den Justizwachebeamten und zu seinen Mithäftlingen? • Beschreiben Sie Romans Verhältnis zu seinem Bewährungshelfer. • Wie verläuft Romans Anhörung beim Haftprüfungstermin am Ende des Films? | Einstellungsgrößen <ul style="list-style-type: none"> • Welche Einstellungsgrößen sind im Film vorherrschend? • Ändern sich diese im Lauf des Films? • Welche Stimmung schaffen die Einstellungsgrößen? |

| | | |
|-----------------|---|--|
| Gruppe 4 | <p>Die Arbeit im Bestattungsunternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> Beschreiben Sie, welche Aufgaben Roman bei der Bestattung übernehmen muss. Wie reagiert er auf die unangenehmen Situationen, mit denen er bei seiner Arbeit konfrontiert ist? Inwiefern ist die Begegnung mit Christine Kogler ein Schlüsselerlebnis? Wie ist sein Verhältnis zu seinen Arbeitskollegen? Wie verändert sich vor allem seine Beziehung zu seinem Kollegen Rudi? | <p>Kameraperspektive und Kamerabewegung</p> <ul style="list-style-type: none"> Aus welchem Blickwinkel wird das Geschehen gefilmt? Ist die Kamera ruhig oder gibt es viel Bewegung? Welche Bewegungsrichtungen sind vorherrschend? |
| Gruppe 5 | <p>Symbolik im Film</p> <ul style="list-style-type: none"> Überlegen Sie, warum der Film den Titel „Atmen“ trägt. Führen Sie Beispiele aus dem Film an, in denen das Atmen eine Rolle spielt. Wofür könnten folgende Symbole im Film stehen? <ul style="list-style-type: none"> Schutzmaske beim Schweißen Plakat am Bahnhof: „Tauchen Sie ein ins Abenteuer!“ Vogel beim Sargwaschen Himmel in der letzten Einstellung am Friedhof Fieberblase der Mutter Besuch des Möbelhauses IKEA und anschließender Regen Pullover über dem Kopf Warum gibt sich Roman bei der ersten Begegnung mit seiner Mutter als Tauchlehrer aus? Welche Bedeutung hat für ihn das Element Wasser? | <p>Beleuchtung und Ton</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Kennzeichen weist die Beleuchtung auf? Wie bewerten Sie die Qualität der Sprache im Film? Welche Atmosphäre schaffen Geräusche und Musik? |

Erweiterungsaufgaben zur Vertiefung

a) Bewertung von Interpretationshypothesen

Überprüfen Sie, ob diese Interpretationshypothesen zum Film „Atmen“ zutreffend sind. Führen Sie als Beleg für Ihre Antworten Beispiele aus dem Film an.

- Die Arbeit bei der Bestattung Wien sowie der Umgang mit den Toten bringen Roman zum ersten Mal dazu, seine eigene Lebendigkeit zu spüren.
- Der Film thematisiert eindrücklich das Sterben und kritisiert, wie leichtfertig oft mit dem Ende des Lebens umgegangen wird.
- Der Film zeigt, dass in jedem Menschen etwas Gutes steckt.
- Roman hat am Beginn des Films nicht genug Luft zum Atmen. Erst durch die Auseinandersetzung mit seiner Vergangenheit, dem Aufspüren seiner Mutter und des Jugendlichen, den er getötet hat, durchbricht er seine Isolation. Mit dem Wissen über seine eigene Vergangenheit kann Roman sich selbst verzeihen – er beginnt frei zu atmen.
- In der Kälte der Bilder keimt im Film allmählich die Hoffnung auf, dass man sein Leben in die Hand nehmen und verändern kann. Insofern lässt das offene Ende auf einen positiven Ausgang von Romans Geschichte hoffen.

b) Einstellungsprotokoll

Sehen Sie sich den Trailer zum Film „Atmen“ an. Dieser ist unter <http://www.atmen-der-film.at/> zu finden. Legen Sie dann ein Protokoll zu 10 aufeinanderfolgenden, von Ihnen selbst ausgewählten Einstellungen an. Dieses sollte folgende Form aufweisen:

Einstellungsprotokoll

Start der gewählten Einstellungsabfolge: *zum Beispiel 10 Sek.*

| Nummer | Screenshot der Einstellung | Handlung | visuelle filmsprachliche Mittel | | akustische filmsprachliche Mittel | |
|--------|---|---|------------------------------------|--|---|--------------------------------|
| | | | Einstellungslänge, Montage/Schnitt | Einstellungsgröße, Kameraperspektive und -bewegung | Dialoge/Sprache | Musik und Geräusche |
| 1 |  | Roman bittet um Einlass in die Strafanstalt | 2 Sek., harter Schnitt | Halbnah, Normalperspektive, keine Kamerabewegung | Justizbeamter: „Wache!“, Roman: „Kogler zurück vom Freigang.“ | Musik, Surren der Sprechanlage |
| 2 | | | | | | |
| ... | | | | | | |

Kreative Weiterarbeit: Selbst einen Film drehen

Impuls:

Verfassen Sie eine Textinterpretation.

Lesen Sie die Kurzgeschichte „Im Spiegel“ von Margret Steenfatt. Verfassen Sie nun die Textinterpretation und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Geben Sie die Handlung kurz wieder.
- Beschreiben Sie die Situation und die Stimmung des Protagonisten.
- Analysieren Sie den Aufbau und die sprachlichen Auffälligkeiten des Textes.
- Deuten Sie Achims Verhalten, vor allem das Bemalen seines Spiegelbildes.

Schreiben Sie zwischen 540 und 660 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Margret Steenfatt: Im Spiegel (1984)

- 1 „Du kannst nichts“, sagten sie, „du machst nichts“,
 „aus dir wird nichts“. Nichts. Nichts. Nichts.
 Was war das für ein NICHTS, von dem sie redeten
 und vor dem sie offensichtlich Angst hatten, fragte
 5 sich Achim, unter Decken und Kissen vergraben.
 Mit lautem Knall schlug die Tür hinter ihnen zu.
 Achim schob sich halb aus dem Bett. Fünf nach eins.
 Wieder mal zu spät. Er starrte gegen die Zimmer-
 decke. – Weiß. Nichts. Ein unbeschriebenes Blatt Pa-
 10 pier, ein ungemaltes Bild, eine tonlose Melodie, ein
 ungesagtes Wort, ungelebtes Leben.
 Eine halbe Körperdrehung nach rechts, ein Finger-
 druck auf den Einschaltknopf seiner Anlage.
 Manchmal brachte Musik ihn hoch.
 15 Er robbte zur Wand, zu dem großen Spiegel, der
 beim Fenster aufgestellt war, kniete sich davor und
 betrachtete sich: lang, knochig, graue Augen im blas-
 sen Gesicht, hellbraune Haare, glanzlos. „Dead Ken-
 nedys“ sangen: „Weil sie dich verplant haben, kannst
 20 du nichts anderes tun als aussteigen und nachden-
 ken.“
 Achim wandte sich ab, erhob sich, ging zum Fenster
 und schaute hinaus. Straßen, Häuser, Läden, Autos,
 Passanten, immer dasselbe. Zurück zum Spiegel, nä-
 25 her heran, so nahe, dass er glaubte, das Glas zwischen
 sich und seinem Spiegelbild durchdringen zu könn-
 en. Er legte seine Handflächen gegen sein Gesicht
 im Spiegel, ließ seine Finger sanft über Wangen, Au-
 gen, Stirn und Schläfen kreisen, streichelte, fühlte
 30 nichts als Glätte und Kälte.
 Ihm fiel ein, dass in dem Holzkasten, wo er seinen
 Kram aufbewahrte, noch Schminke herumliegen
 musste. Er fasste unters Bett, wühlte in den Sachen
 im Kasten herum und zog die Pappschachtel heraus,
 35 in der sich einige zerdrückte Tuben fanden. Von
 der schwarzen Farbe war noch ein Rest vorhanden.
 Achim baute sich vor dem Spiegel auf und malte
 zwei dicke Striche auf das Glas, genau dahin, wo sich
 seine Augenbrauen im Spiegel zeigten. Weiß besaß
 er reichlich. Er drückte eine Tube aus, fing die wei-
 che ölige Masse in seinen Händen auf, verteilte sie
 auf dem Spiegel über Kinn, Wangen und Nase und
 begann, sie langsam und sorgfältig zu verstreichen.
 Dabei durfte er sich nicht bewegen, sonst verschob
 sich seine Malerei. Schwarz und Weiß sehen gut aus,
 45 dachte er, fehlt noch Blau. Achim grinste seinem Bild
 zu, holte sich das Blau aus dem Kasten und färbte
 noch die Spiegelstellen über Stirn und Augenlidern.
 Eine Weile verharrte er vor dem bunten Gesicht,
 dann rückte er ein Stück zur Seite, und wie ein Spuk
 tauchte sein farbloses Gesicht im Spiegel wieder auf,
 50 daneben eine aufgemalte Spiegelmaske.
 Er trat einen Schritt zurück, holte mit dem Arm
 weit aus und ließ seine Faust in die Spiegelscheibe
 krachen. Glasteile fielen hinunter, Splitter verletz-
 55 ten ihn, seine Hand fing an zu bluten. Warm rann
 ihm das Blut über den Arm und tröpfelte zu Boden.
 Achim legte seinen Mund auf die Wunden und
 leckte das Blut ab. Dabei wurde sein Gesicht rotver-
 schmiert.
 60 Der Spiegel war kaputt. Achim suchte sein Zeug zu-
 sammen und kleidete sich an. Er wollte runtergehen
 und irgendwo seine Leute treffen.

Quelle: Gelberg, Hans-Joachim (Hg.): Augenaufmachen. 7. Jahrbuch der Kinderliteratur.
 Weinheim: Beltz & Gelberg 1984. S. 218 f.

Werden Sie nun selbst aktiv: Produzieren Sie einen Kurzfilm!

Überlegen Sie sich in Gruppen, wie diese Kurzgeschichte filmisch umgesetzt werden könnte. Bedenken Sie dabei nicht nur das Filmen des Handlungsverlaufes, sondern überlegen Sie auch, wie Sie die Stimmung und die Situation des Protagonisten mithilfe besonderer filmischer Mittel einfangen können. Viel Spaß bei der Produktion Ihres Spielfilms!

Die Autorin:

Mag. Verena Kleinberger ist Lehrerin für Deutsch sowie Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an einer allgemeinbildenden höheren Schule in Niederösterreich. Sie ist Autorin des Schulbuches „KOMPETENZ:DEUTSCH. AHS. Trainingsteil für die mündliche Reifeprüfung“.

NEWSLETTER

2 – 2016/17

DEUTSCH

EXILLITERATUR

am Beispiel von Stefan Zweigs *Schachnovelle* und Hannah Arendts Essay *Wir Flüchtlinge*

Lern- und Prüfungsaufgaben für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II

von **Claudia Lichowski**

Immer wieder wird darüber diskutiert, ob im Literaturunterricht noch „Ganztexte“ gelesen werden sollen oder nicht. – Die Antwort ist klar: Natürlich sollen sie gelesen werden und die Auswahl soll der Lehrperson überlassen bleiben. Damit ist auch schon die „Kanonfrage“ beantwortet, die sich einige Lehrpersonen wieder oder noch immer bzw. nicht stellen. Es gibt allerdings Texte, die sich für den Unterricht mehr oder eben weniger eignen, und das in mehrfacher Hinsicht. Es geht nicht nur darum, dass die Schüler/innen metatextuelles Wissen und literarische Kompetenzen mitbringen, um bestimmte Texte zu verstehen, sondern es ist besonders wichtig, dass die Texte entwicklungsangemessen sind, was die Anforderungen betrifft, und dass sie möglicher- oder idealerweise an die Gegenwart anknüpfen, und schließlich sollten sie wohlfeil zu erstehen sein.

Die im Folgenden zentralen Texte, nämlich Stefan Zweigs *Schachnovelle* und Hannah Arendts Essay *Wir Flüchtlinge*, stammen aus dem Jahr 1942 bzw. 1943 und sind bei Reclam erschienen, die *Schachnovelle* 2013 und *Wir Flüchtlinge* 2016, und somit durchaus erschwinglich. Beide Texte knüpfen an die Gegenwart an und eignen sich besonders zur Lektüre in der 12. und 13. Schulstufe. Im Rahmen eines Kursportfolios mit dem Titel *Exilliteratur am Beispiel der „Schachnovelle“ von Stefan Zweig* (Themenbereich im Rahmen der RDP: Fiktionalität und gesellschaftliche Realität) habe ich einige Aufgaben erstellt, die ich hier gerne vorstellen möchte, um zu zeigen, wie man sich Zweigs *Schachnovelle* im Literaturunterricht nähern bzw. diese schrittweise mit den Schülerinnen und Schülern erschließen kann. Im Zuge eines Masterseminars an der Universität Wien zu den meta- und intertextuellen Kompetenzen im Deutschunterricht machten mich Studierende, die ein Seminar zur Migrationsliteratur besuchen, im Wintersemester 2016 auf

den Essay *Wir Flüchtlinge* von Hannah Arendt aufmerksam und erstellten im Rahmen des Masterseminars zu diesem Text Aufgaben für einen 5. Jahrgang, also eine 13. Schulstufe und damit Abschlussklasse, in dem gerade Zweigs *Schachnovelle* gelesen wurde. Diese Aufgaben sollen ebenfalls Gegenstand dieses Beitrags sein.

Stefan Zweig: *Schachnovelle*

Als Einstieg in die *Schachnovelle* bietet sich die nähere Betrachtung bzw. Charakterisierung von Mirko Czentovic, dem vermeintlichen Antagonisten, im Vergleich verschiedener Medien an. Auf YouTube findet sich unter folgendem Link <https://www.youtube.com/watch?v=Gbbo0NQV1vM> (Zugriff am 1. Mai 2017) der gesamte Spielfilm aus dem Jahr 1960 mit einer Laufzeit von etwa 100 Minuten; darüber hinaus gibt es mehrere Hörspielfassungen, die für diesen Vergleich herangezogen werden können. Im Vorfeld der ersten Kursportfolio-Aufgabe wird gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Text (vgl. Seitenanzahl am Ende der Aufgabe) gelesen, danach wird Track 1 der unten genannten Hörspielversion vorgespielt und schließlich werden die ersten 15 Minuten des Spielfilms gezeigt. Danach bekommen die Schüler/innen die folgende Aufgabe mit drei Arbeitsaufträgen, die nicht nur die literarische Rezeptionskompetenz anhand visueller und auditiver Rezeptionsformen überprüfen, sondern auch intertextuelle, also textproduktive, Kompetenzen verlangen.

Stefan Zweig
Schachnovelle

Reclam

Kursportfolioaufgabe 1: Die Darstellung der Figur des Mirko Czentovic in verschiedenen Medien – eine Charakteristik im Medienvergleich (*Kursportfolioaufgabe zum Einstieg in die Lektüre*)

Verfassen Sie eine **Charakteristik** des **Mirko Czentovic** mithilfe der folgenden Arbeitsaufträge:

- **Beschreiben** Sie die unterschiedliche Darstellungsweise der Figur Mirko Czentovic in der Erzählung, in der Hörspielfassung und in der Verfilmung.
- **Erklären** Sie diese unterschiedliche Darstellungsweise, indem Sie die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Medien ins Treffen führen.
- **Bewerten** Sie die unterschiedliche Wirkung dieser Medien.

Schreiben Sie zwischen 270 und 330 Wörter.

Verwendete Medien:

Zweig, Stefan: *Schachnovelle*. Stuttgart: Reclam 2013. (Nr. 18933) – Gemeinsame Lektüre: S. 5 – 14

Zweig, Stefan: *Schachnovelle*. Hörspiel (1 CD, Laufzeit: 65 Minuten), Produktion: hr2, SR, DRS 1959, der Hörverlag; Track 1

Schachnovelle, Verfilmung mit Curd Jürgens, Mario Adorf, Hansjörg Felmy, Dietmar Schönherr u. a. aus dem Jahr 1960. DVD (arthaus 2010, Laufzeit: 99 Min.); Beginn: ca. 15 Minuten

In der nächsten Aufgabe geht es um Kontextualisierung, indem die Schüler/innen einerseits Aussagen Stefan Zweigs mithilfe von Arbeitsaufträgen wiedergeben und andererseits über die Einschätzung der politischen Lage durch den Autor reflektieren. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe ist sehr hoch, was vor allem die sprachliche Kompetenz betrifft, weil die Schüler/innen die Mittel der Redewiedergabe beherrschen müssen, um die Aufgabe erfüllen zu können. Methodisch-didaktisch bietet sich deshalb das Verfahren des kollaborativen Schreibens an, um die Mittel der Redewiedergabe (für die Textsorte Zusammenfassung) zu üben.¹ Im Folgenden finden sich die Aufgabe sowie eine Performanz aus der Unterrichtspraxis in einem 3. Aufbaulehrgang, wo kollaborativ, also gemeinsam kooperativ, geschrieben wurde, das heißt, alle Teilprozesse des Schreibens – Planen, Formulieren, Aufschreiben und Revidieren – wurden gemeinsam durchlaufen.

¹ Wertvolle Hinweise zum kooperativen Schreiben finden sich in Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen 2014 (5. Auflage), S. 32 – 35 sowie bei Lehnen, Katrin: *Kooperatives Schreiben*, in: *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, hg. v. Becker-Mrotzek, Michael u. a. Münster: Waxmann 2017, S. 299 – 314.

Kursportfolioaufgabe 2: *Bücher sind unverbrennbar*

Interview mit Stefan Zweig (Ende 1938/Beginn 1939), entnommen Ausstellungskatalog, hg. v. Klemens Re-noldner: STEFAN ZWEIG *Abschied von Europa*. Wien: Theatermuseum u. Christian Brandstätter 2014, S. 280 f.

Arbeitsaufträge:

- **Fassen** Sie die Aussagen Zweigs über die Aufgaben und Entwicklungsmöglichkeiten der deutschen Literatur im Exil kurz **zusammen**.
- **Erläutern** Sie Zweigs Beobachtung in Bezug auf das deutsche Volk und das Hitlerregime.
- **Beurteilen** Sie die Überzeugung des Autors, was geistige Werte und ihren Bestand in schwierigen Zeiten betrifft.

Textvorlage:

Bücher sind unverbrennbar

Interview mit Stefan Zweig aus der in Chicago verlegten deutschsprachigen Zeitung „Volksfront“ (das offizielle Organ des Deutsch-Amerikanischen Kulturverbandes Chicago), erschienen am 21. Jänner 1939. Welcher Journalist Zweig die Fragen gestellt hat, ist nicht ersichtlich.

- 1 *Der große deutsche Dichter Stefan Zweig gewährte der Volksfront anlässlich seines kurzen Aufenthalts in Chicago das nachstehende Interview. Stefan Zweig gibt darin ein schönes Zeugnis seines unerschütterlichen Glaubens an die Unzerstörbarkeit deutscher Kulturwerte. (Die Redaktion)*
- 5 *Welche Aufgaben und Entwicklungsmöglichkeiten hat Ihrer Ansicht nach die deutsche Literatur im Exil?*
- 10 Die wichtigste Aufgabe für uns, die wir unter dem Druck der Ereignisse und entgegen unserem inneren Wunsch uns von unserem Vaterlande loslösen mussten, scheint mir: nicht einer überflüssigen und nutzlosen Verbitterung Raum zu geben, sondern unsere Bücher mit der gleichen Liebe, Sorgfalt und Eindringlichkeit zu schreiben, als ob sie noch für das ganze deutsche Volk bestimmt wären. Den wirklichen Boden, auf dem wir fußen, die deutsche Sprache, mit der unsere Gedanken und unser bildnerischer Sinn unlösbar verbunden sind, kann uns niemand entziehen, und es ist unsere Verpflichtung, mit vielleicht noch stärkerer Intensität unserem Werke zu dienen.
- 20 Die Geschichte zeigt uns an hunderten Beispielen, dass gerade die Werke, die den Ruhm und die Ehre ihrer Nationen ausmachten, im Exil geschrieben worden sind. Von *Trista ex Ponto*, diesem Meisterwerk des klassischen Altertums, über Dantes *Divina Commedia* reicht die Reihe hinüber bis zu Victor Hugo und in die neueste Zeit, und schon die ersten Proben! – ich nenne nur Thomas Mann – haben erwiesen, dass moralische Kräfte durch äußere Bedrückung eher gesteigert als vermindert werden.
- 35 Dass rein äußerlich und im materiellen Raume für die Exillierten die Lebenshaltung und Schaffensfähigkeit auf harte Proben gestellt wird, soll nicht abgeleugnet werden. Die Atmosphäre einer fremdsprachlichen Umwelt, die Loslösung von der in Jahren organisch geschaffenen Lesergemeinde, die Vexationen, denen heute jeder Fremde in der Fremde unterliegt, erschweren manchmal in bedenklicher Weise die einstige Freude an der Produktion. Sie muss ersetzt werden durch das Gefühl der Anspannung, jetzt erst recht ein Wesentliches zu leisten, um sichtbar zu bekunden, dass äußere Gesetze nichts gegen das innere Lebensgesetz vermögen, das uns zum dichterischen Ausdruck bestimmt hat. Schwieriger freilich sehe ich die Aussichten für die Jüngeren, die noch nicht Erprobten. Für sie ist die Versuchung groß, sich in die fremden Sprachen einzubürgern und der eigenen untreu zu werden, und gering wiederum ist die Aussicht, sich in dem schmalen Sprachraum, der uns gelassen ist, zu entwickeln und zu behaupten. Darum ist es unsere Pflicht, mit allen Mitteln gerade diesen Jüngeren zur Seite zu stehen. Immerhin, wir haben die Gnade und das Glück, in freier Luft zu schaffen, und im Letzten wissen wir nicht, wer es schwerer hat – wir oder unsere deutschen Kameraden.
- 45 Wir dürfen nie den Glauben aufgeben, dass diese Trennung keine definitive ist. Als deutsche Dichtung und deutsche Literatur wird dereinst doch nur das gelten, was die deutsche Sprache bereichert und bewährt hat, und die kommenden Zeiten werden nicht fragen, was außerhalb und was innerhalb der Grenzen geschrieben worden ist, sondern was wirk-

65 liche Leistung war. Und bisher braucht sich die deutsche Literatur im Exil der ihren nicht zu schämen.

Haben Sie bei Ihrer Reise durch die Vereinigten Staaten die Beobachtung machen können, dass das kulturell interessierte Publikum im Allgemeinen einen klaren Unterschied zwischen dem deutschen Volk und dem Hitlerregime macht?

70 Ich bin nirgends auf meinen Reisen und ebenso in England – selbst bei Juden nicht – einem Hass gegen das deutsche Volk begegnet. Im Gegenteil, überall spürte ich nur das schmerzliche Bedauern, dass

75 sich das Deutschland der Dichter und der Philosophen durch die ihm aufgezwungene „nationalsozialistische Philosophie“ der humanistischen Lebens-

80 auffassung der meisten Staaten so sehr entfremdet hat. Niemand hat geglaubt und glaubt, dass es das deutsche Volk war, das in jener berüchtigten Nacht gleichzeitig in allen Städten Deutschlands plötzlich um drei Uhr morgens (sonderbare Zeit) seine Betten

85 verließ, um zugleich in allen Städten Deutschlands die Synagogen zu verbrennen, und das zufälligerweise dafür schon die Benzinkannen und anderes Brandmaterial bereit hatte. Immer nur bin ich einem aufrichtigen und ehrlichen Bedauern begegnet, dass

90 nur die wirkliche Meinung des deutschen Volkes aus der Ferne nicht wahrnehmen konnte, und immer wieder dem Vertrauen, dass alle diese Maßregeln, Gesetze und Gewalttätigkeiten nicht der Ausdruck seines inneren Willens sind.

95 *Glauben Sie, dass die großen Werte der deutschen Literatur über die dunkle Zeit ihrer Zerstörung und Verfolgung durch das gegenwärtige Regime hinübergerettet und in einem freien, demokratischen Deutschland weiterentwickelt werden könnten?*

100 Es ist meine feste Überzeugung, dass wesentliche geistige Werte durch zeitweise Unterdrückung nicht zerstört oder auch nur verändert werden können. Bücher, Ideen und jede Form geistiger Gestaltung sind unverbrennbar wie Asbest. Geistige Werte können in ihrer zeitlichen Auswirkung gehemmt, in ihrer Ausbreitungsmöglichkeit für eine kurze Frist behindert werden: aber was sie an momentaner Wirkung verlieren, gewinnen sie später durch verstärkte Schlagkraft zurück. Verfolgung bestätigt nur ihre innere Notwendigkeit, Unterdrückung erhöht ihre innere Kraft. Jede Form geistiger Energie, die einmal in einem Wort oder Werk ihren Ausdruck gefunden, ist unverlierbar bewahrt für alle Zeiten.

Quelle: Ausstellungskatalog, hg. v. Klemens Renoldner: STEFAN ZWEIG Abschied von Europa. Wien: Theatermuseum u. Christian Brandstätter 2014, S. 280 f.

Ergebnis des kooperativen Schreibprozesses (Dezember 2014):

- **Fassen** Sie die Aussagen Zweigs über die Aufgaben und Entwicklungsmöglichkeiten der deutschen Literatur im Exil kurz **zusammen**.

Im Jänner 1939 warnt Stefan Zweig in einem Interview, das unter dem Titel *Bücher sind unverbrennbar* in einer deutschsprachigen Zeitung in Chicago erschien, seine Kolleginnen und Kollegen davor, trotz der politischen Umstände verbittert zu sein. Gleichzeitig appelliert er an sie, „mit der gleichen Liebe, Sorgfalt und Eindringlichkeit zu schreiben [...] und mit vielleicht noch stärkerer Intensität (ihrem) Werke zu dienen.“

Für Exilliteratur gibt es laut Zweig viele gute Beispiele, die sich durch „wirkliche Leistung“ auszeichnen, was er damit erklärt, dass „moralische Kräfte“ durch schwierige äußere Umstände eher gesteigert als vermindert werden. Trotzdem verweist der Schriftsteller auf die erschwerten Bedingungen künstlerischer Produktion durch die materielle Not, aber auch durch das Leben in anderen Kulturräumen mit anderen Sprachen. Dass ältere Schriftsteller/-innen jüngere unterstützen, macht er zur Bedingung, um das Dichten in deutscher Sprache im Exil aufrechterhalten zu können. Das „innere Lebensgesetz“, nämlich dichterisch zu schaffen, sowie die deutsche Sprache sieht er durch die äußeren Umstände nicht gefährdet.

Dankbar ist Zweig dafür, in „relativer“ Freiheit im Exil künstlerisch tätig sein zu dürfen, während die in Deutschland verbliebenen Künstler/-innen mit Unterdrückung konfrontiert werden („innere Emigration“). Er ist der Meinung, dass sich die Exilliteratur von der „herkömmlichen“ Literatur nicht unterscheiden wird und dass nur das Bestand hat, was „wirkliche Leistung“ darstellt bzw. Qualität hat.

- **Erläutern** Sie Zweigs Beobachtung in Bezug auf das deutsche Volk und das Hitlerregime.

Auf seiner Reise durch Nordamerika bzw. die Vereinigten Staaten habe er keinerlei Hass gegen das deutsche Volk beobachten können, sagt der Dichter. Allerdings sei er mit Bedauern konfrontiert gewesen, was die Entfremdung Deutschlands von der „humanistischen Lebensauffassung“ durch den Nationalsozialismus betreffe. Zweig spricht auch davon, dass das Vertrauen in das deutsche Volk von Seiten des Auslands nicht erschüttert ist, weil man annehme, dass die Gesetze und Gewalttätigkeiten in Deutschland nicht der Ausdruck des „inneren Willens“ des deutschen Volkes seien. – Diese Aussagen erklären sich möglicherweise daraus, dass der Autor die Wirklichkeit nicht wahrhaben wollte oder dass man ihn „schonen“ wollte. Es könnte auch sein, dass er diese Meinungen „gerne“ gehört hat.

- **Beurteilen** Sie die Überzeugung des Autors, was geistige Werte und ihren Bestand in schwierigen Zeiten betrifft.

Zweig ist überzeugt, dass „wesentliche geistige Werte“ unzerstörbar sind, auch wenn sie durch ein Regime unterdrückt werden. Im Gegenteil, ihre Schlagkraft sei umso größer, sobald sie wieder öffentlich würden. Außerdem hält er zu diesem Zeitpunkt das Hitlerregime für eine überschaubare temporäre Phase, denn er ahnt noch nicht, dass es zu einem Zweiten Weltkrieg kommen wird, der sechs Jahre Not, Leid und Unterdrückung bringen wird.

Aktuelle Entwicklungen in Europa geben ihm in dieser Einschätzung recht, wenn man bedenkt, dass der Anschlag in Paris auf die Redaktion einer Satirezeitschrift dazu geführt hat, dass das Magazin mehr Aufmerksamkeit erzielt hat als bisher: Es erschien in einer Auflage von 8 Millionen Exemplaren in 18 Sprachen und schaffte es auf die Titelseite vieler Zeitungen und Zeitschriften. Nicht zufällig spricht der Autor von „wesentlichen geistigen Werten“, denn schließlich repräsentiert er diese, u. a. in der *Schachnovelle*, die sein letztes Werk darstellt. Geht es doch um Inhumanität durch Verfolgung und geistige Zermürbung in der Zeit des Nationalsozialismus. Im Grunde ist diese Novelle eine Art Mahnmal!

Eine Aufgabe, die besonders gut bei den Schülerinnen und Schülern ankommt, widmet sich der Szene, in der der Protagonist das Schachrepetitorium entwendet, während er auf sein Verhör wartet. Ähnlich wie in Kursportfoliaaufgabe 1 geht es um einen Medienvergleich, auch hier ist der Unterschied sehr groß, was die Darstellung und Wirkung betrifft.

Kursportfoliaaufgabe 3: Die *Schachnovelle* und das Moment der Spannung

- **Fassen** Sie den Inhalt der Seiten 45 (Zeile 13) bis 50 (Zeile 10) bzw. den der entsprechenden Filmszene kurz **zusammen**.
- **Vergleichen** Sie den Aufbau der Spannung im Text mit dem der Szene im Film.
- **Untersuchen** Sie die sprachlichen Mittel, mit denen der Autor Spannung erzeugt./**Untersuchen** Sie die filmischen Mittel, mit denen der Regisseur Spannung erzeugt.
- **Diskutieren** Sie die unterschiedliche Wirkung von Text und Film.

Verwendete Medien:

Zweig, Stefan: *Schachnovelle*. Stuttgart: Reclam 2013. (Nr. 18933), S. 45 – 50.

Schachnovelle, Verfilmung mit Curd Jürgens, Mario Adorf, Hansjörg Felmy, Dietmar Schönherr u. a. aus dem Jahr 1960. DVD (arthaus 2010, Laufzeit: 99 Min.); ab Minute 64 bis Minute 72.

Bei den vorgestellten Aufgaben handelt es sich durchwegs um Lernaufgaben, die zum literarischen Lernen und zur Entwicklung literarischer Kompetenzen in mehrfacher Hinsicht beitragen sollen. Wenn es darum geht, Interpretationsaufgaben für Schularbeiten zu erstellen, so müssen diese Prüfungsaufgaben sehr gut überlegt sein, um das „Abrufen von Gemeinplätzen“ zu vermeiden.² Das folgende Aufgabenbeispiel, das bereits in einem 5. Jahrgang bzw. einer 13. Schulstufe erprobt wurde, ist ein Versuch, dem Text und den Schreibenden in einer Prüfungssituation gerecht zu werden. Die Schüler/innen hatten für die Erfüllung der Prüfungsaufgabe 100 Minuten Zeit.

² Vgl. Baumann, Jürgen/Dehn, Mechthild: Interpretationsaufgaben stellen – Interpretationen bewerten, in: Praxis Deutsch 234 (2012), S. 4 – 12.

Thema: *Schachnovelle* – Überlebensstrategien im Kampf gegen den Psychoterror der GESTAPO oder Psychogramm des Protagonisten in der Einzelhaft

Aufgabe: Schreiben Sie eine Textinterpretation.

Lesen Sie die Ihnen vorliegende Textstelle aus der *Schachnovelle*. (Textvorlage)

Schreiben Sie eine **Textinterpretation** und bearbeiten Sie die folgenden Arbeitsaufträge:

- **Beschreiben** Sie die Überlegungen von Dr. B. an dieser Stelle der Erzählung.
- **Untersuchen** Sie die sprachlichen Mittel, die der Autor einsetzt, um die Gefühle und das Verhalten des Protagonisten zu verdeutlichen.
- **Erklären** Sie die Reaktion des Ich-Erzählers auf Triumph bzw. Niederlage beim Schachspiel gegen sich selbst.
- **Deuten** Sie die Äußerung von Dr. B., mit der er sein Verhalten und seine Beziehung zum Schachspiel in der Haft erklärt.

Schreiben Sie zwischen **405** und **495 Wörter**. Markieren Sie die Absätze mittels Leerzeilen.

Textvorlage:

1 [...] Von dem Augenblick an, da ich aber gegen mich zu spielen versuchte, begann ich mich unbewusst herauszufordern. Jedes meiner beiden Ich, mein Ich Schwarz und mein Ich Weiß hatten zu wetteifern 15 gegeneinander und gerieten jedes für sein Teil in einen Ehrgeiz, in eine Ungeduld zu siegen, zu gewinnen; ich fieberte als Ich Schwarz nach jedem Zuge, was das Ich Weiß nun tun würde. Jedes meiner beiden Ich triumphierte, wenn das andere einen Fehler 20 machte und erbitterte sich gleichzeitig über sein eigenes Ungeschick.

Das alles scheint sinnlos und in der Tat wäre ja eine solche künstliche Schizophrenie, eine solche Bewusstseinspaltung mit ihrem Einschuss an gefährlicher Erregtheit bei einem normalen Menschen in normalem Zustande undenkbar. Aber vergessen Sie nicht, dass ich aus aller Normalität gerissen war, ein Häftling, unschuldig eingesperrt, seit Monaten raffiniert mit Einsamkeit gemartert, ein Mensch, der seine aufgehäuften Wut längst gegen irgendetwas entladen wollte. Und da ich nichts anderes hatte als dieses unsinnige Spiel gegen mich selbst, fuhr meine Wut, meine Rachelust fanatisch in dieses Spiel hinein. [...]

Quelle: Stefan Zweig: *Schachnovelle*. Stuttgart: Reclam 2013, S. 57 f.

Rückblickend ist zu sagen, dass diese Prüfungsaufgabe durchwegs gute Performanzen zutage gefördert hat und zugleich eine gute Vorbereitung auf die RDP war, in der die Textinterpretation literarischer Texte die einzige Textsorte ist, die sich mit Sicherheit in einem der Themenpakete findet.

Hannah Arendt: *Wir Flüchtlinge*

Nun zu Hannah Arendts Essay *Wir Flüchtlinge*, den die Schüler/innen selbständig lesen und mithilfe folgender Leitfragen erschließen mussten, bevor sie den Text interpretierten:

Leitfragen zu Hannah Arendts Essay *Wir Flüchtlinge*

Achten Sie beim Lesen auf folgende Aspekte:

- Wie werden Flüchtlinge beschrieben? Welche Sorgen, Ängste und Probleme haben sie? Mit welchen Schwierigkeiten sind sie in ihrer neuen Umgebung konfrontiert?
- Wie nehmen sich die Menschen nach ihrer Flucht wahr? Welche Identität haben sie? Sind sie noch immer diejenigen, die sie vor ihrer Flucht waren?
- Wie versucht Herr Cohn, mit seiner Situation als Flüchtling umzugehen?
- Überlegen Sie, wie die Situation von Flüchtlingen in Mitteleuropa heute ist.

[Was bedeutet das alles?]

Hannah Arendt
Wir Flüchtlinge
Mit einem Essay
von Thomas Meyer

Reclam

Textinterpretation von Hannah Arendts Essay *Wir Flüchtlinge*

Thema: Flüchtlinge

Aufgabe: Verfassen Sie eine Textinterpretation.

Situativer Kontext: Als Mitglied im Redaktionsteam der Schülerzeitung sind Sie vor allem für die Beiträge über Kultur und Literatur zuständig. Dieses Mal möchten Sie Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Hannah Arendts Essay *Wir Flüchtlinge* vorstellen.

Lesen Sie den Essay von Hannah Arendt *Wir Flüchtlinge* (erschieden auf engl. 1943, dt. Übersetzung 1986). Bearbeiten Sie folgende Arbeitsaufträge:

- **Beschreiben** Sie die Probleme von Flüchtlingen, die Hannah Arendt in ihrem Essay aufzeigt. (vgl. S. 9 – 15, 22 – 25, 32 – 36)³ (ca. 150 Wörter)
- **Erklären** Sie die Problematik der eigenen Identität anhand der Figur des Herrn Cohn. (vgl. S. 26 – 28, 30 f., 33 f.) (ca. 150 Wörter)
- **Deuten** Sie das folgende Zitat in Bezug auf die heutige Flüchtlingssituation:
„Die Gesellschaft hat mit der Diskriminierung das soziale Mordinstrument entdeckt, mit dem man Menschen ohne Blutvergießen umbringen kann.“ (vgl. S. 32 f.) (ca. 150 Wörter)

Schreiben Sie zwischen **405** und **495 Wörter**. Markieren Sie die Absätze mittels Leerzeilen.

³ Alle Seitenangaben beziehen sich auf die folgende Ausgabe: Arendt, Hannah: *Wir Flüchtlinge*. [Was bedeutet das alles?]. Mit einem Essay von Thomas Meyer. Stuttgart: Reclam 2016.

Im Vorfeld wurden den Schülerinnen und Schülern ein Beispiel für eine Einleitung (siehe unten), ein Steckbrief der Autorin sowie eine Rezension aus der *Süddeutschen Zeitung* (siehe unten) zur Verfügung gestellt, um die Aufgabe besser lösen zu können.

Beispiel für eine Einleitung

Im Jahr 1943 wurde Hannah Arendts Aufsatz *We Refugees* erstmals in der Zeitschrift *The Menorah Journal*, einer jüdischen Zeitschrift für Exilantinnen und Exilanten, abgedruckt. Arendt beschreibt darin die Konflikte, die sich aus dem Phänomen der Massenmigration ergeben. Diese Konflikte sind Arendt nicht fremd. Aufgrund ihrer jüdischen Glaubenszugehörigkeit musste sie ihre Heimat Österreich verlassen und sich in Amerika als Flüchtling ein neues Leben aufbauen. Im folgenden Text soll nun ein Versuch gewagt werden, eben diesen Essay aufgrund seiner inhaltlichen, aber auch aufgrund seiner sprachlichen Merkmale zu interpretieren. Dabei werden Begriffe wie **Flüchtling**, **Identität** und **Diskriminierung** erläutert und es wird versucht, diese aus der Perspektive der Autorin zu erfassen. Außerdem wird die immer noch bestehende Aktualität dieses Textes diskutiert.

Rezension aus der *Süddeutschen Zeitung* vom 4. Februar 2016

siehe <http://www.sueddeutsche.de/kultur/ein-aufsatz-wir-fluechtlinge-1.2847330> (16. Mai 2017)

Die hier vorgestellten Aufgaben sollen ein Beitrag zum motivierenden literarischen Lernen sein und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, sich in Lektüre- und Interpretationsprozesse maßgeblich einzubringen und gleichzeitig ihre literarischen Kompetenzen, sowohl in rezeptiver als auch in produktiver Hinsicht, weiterzuentwickeln und zu vertiefen. Im Wesentlichen handelt es sich um Anregungen für den Literaturunterricht am Beispiel der Exilliteratur.

Eine kurze Empfehlung sei am Schluss noch erlaubt: Im Sommer 2016 erfolgte der Kinostart des Films *Vor der Morgenröte. Stefan Zweig in Amerika* mit Josef Hader in der Titelrolle; dieser Film eignet sich ebenfalls, um Kontextualisierung herzustellen, weil vor allem am Beginn die Emigration sowie das ruhelose Leben des Autors angesichts der politisch prekären Situation in Deutschland im Mittelpunkt stehen.

Die Autorin:

Prof. OStR Mag. Dr. Claudia Lichowski ist Lehrerin an einer Wiener Handelsakademie, Lektorin am Institut für Germanistik der Universität Wien im Bereich Fachdidaktik mit dem Schwerpunkt Schreibdidaktik sowie Betreuungslehrerin der Universität Wien im Pädagogischen Praktikum und im Fachpraktikum.



NEWSLETTER

2 – 2016/17

DEUTSCH

„POSTFAKTISCH“ UND „FAKE-NEWS“

Die sozialen Medien führen zu harten Zeiten für den kritischen Journalismus und Medienkonsumenten/-konsumentinnen

Anregungen zur Medienerziehung (IV., V. Jg. ; 7., 8. Kl.)

von *Reinhard Stockinger*

1 Vorbemerkung

In Deutschland wurde 2016 „postfaktisch“ zum Wort des Jahres gewählt. Als Beispiel für postfaktische Politik wird Donald Trump zitiert, der behauptet habe, Barack Obama habe die Terrororganisation „Islamischer Staat“ gegründet. In den Erläuterungen dazu heißt es, postfaktisch verweise darauf, „dass es in politischen und gesellschaftlichen Diskussionen heute zunehmend um Emotionen anstelle von Fakten geht“. Immer größere Bevölkerungsschichten seien „in ihrem Widerwillen gegen ‚die da oben‘ bereit, Tatsachen zu ignorieren und sogar offensichtliche Lügen zu akzeptieren“. (Zitiert nach *Gesellschaft für deutsche Sprache* in <http://gfds.de/wort-des-jahres-2016>, abgerufen am 3. Mai 2017)

In dieses Bild passen auch die sogenannten „Fake News“ (gewählt zum Anglizismus des Jahres 2016), mit denen Journalisten/Journalistinnen durch gezielte Fakes (wie falsche Webseiten, falsche Pressemitteilungen, Lügengeschichten) zu falscher Berichterstattung verleitet werden sollen und die dabei so komponiert werden, dass sie die Logik der sozialen Medien ausnutzen. Fake News sollen sich viral verbreiten, deshalb bedienen sie meistens gewisse Reflexe wie Empörung und behandeln Reizthemen: Flüchtlinge, Kinder und Missbrauch, Krieg und Frieden. Einzelne versuchen flächendeckend Fehlinformationen auszustreuen, was gelingt, wenn sie verstehen, wie z. B. Facebook funktioniert.

2 Arbeitsaufträge für den Einstieg in die Thematik

Beide Begriffe werden vermutlich den Schülern/Schülerinnen zumindest dem Namen nach bekannt sein. Dennoch empfiehlt sich zuerst ein Hinterfragen der Begriffe in Gruppendiskussionen.

Motivation: „Darüber muss man heute Bescheid wissen“, „Lasst euch nicht manipulieren und täuschen!“

Arbeitsauftrag 1:

Gruppenarbeit: Bestätigen oder widerlegen Sie die folgenden Thesen, finden Sie Beispiele:

1. Zu „postfaktisch“:

- a) Wer heute erfolgreich Politik betreiben will, soll sich nicht an Fakten orientieren, sondern daran, welchen emotionalen Effekt die Aussage vor allem auf die eigene Interessengruppe hat: Gefühle übertrumpfen Fakten!
- b) In der heutigen Politik werden Tatsachen abgestritten oder ihr Sachgehalt wird verwässert, ohne dass dies für das Zielpublikum wichtig wäre. Entscheidend für die angesprochene Zielgruppe ist, ob das Ausgesagte zu dem passt, was sie ohnehin denken.
- c) Typisch für das postfaktische Zeitalter ist der sog. „Bullshit“, das ist eine Art von leerem Gerede, das durch Gleichgültigkeit gegenüber dem Wahrheitsgehalt gekennzeichnet ist und nur erfolge, um seinem Urheber Prestige und Aufmerksamkeit zu verleihen.

2. Zu „Fake News“:

- a) Fake News sollen Medienkonsumenten/-konsumentinnen absichtlich in die Irre führen, entweder
 - aus kommerziellem Interesse,
 - aus politischem Interesse oder
 - zu Unterhaltungszwecken (Satire, Verspottung).
- b) Es gibt gut getarnte Fake News und plumpe. Wie leicht sie als Falschinformation zu enttarnen sind, spielt für ihre Verbreitung keine Rolle, auch absurde Lügengeschichten können im Netz Millionen erreichen. Sind z. B. die folgenden Nachrichten (über Facebook verbreitet) wahr oder Fake News?
 - Hilferuf im Lift – Reaktion erst nach sieben Monaten.
 - Der Papst hat den Wahlkampf von Donald Trump unterstützt.
 - Im US-Bundesstaat Colorado kann man mit einer Art „Lebensmittelmarken“ Marihuana kaufen.
 - Migrant in Koffer in die Schweiz geschmuggelt.
 - Würste wurden im Irak vom IS gezielt mit HIV infiziert.
- c) Fake News gibt es schon lange, siehe 1.-April-Meldungen, Faschingsdienstag-Zeitungsberichte.
- d) Fake News müsste man gesetzlich verbieten und bestrafen.

Allgemein: Klären Sie, was man unter Bots, Hoax, Fake-Follower, Trending News, Fact-Checking versteht.

Arbeitsauftrag 2:

Stellen Sie die Gruppenergebnisse im Plenum vor.

3 Arbeitsaufträge zu RP/RDP-Textsorten (*alternativ oder beides*)

Arbeitsauftrag 1 (Übung zu den RP/RDP-Textsorten):

Aufgabe: Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Sie sind im Internet auf den Text „Postfaktisch – Die Erklärung eines Schimpfworts“ gestoßen. Sie verlinken diesen Text auf der Schul-Homepage und fügen einen persönlichen Kommentar hinzu.

Lesen Sie den Text „Postfaktisch – Die Erklärung eines Schimpfworts“ (Textbeilage 1). Verfassen Sie dann einen Kommentar und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Geben Sie die Position des Autors knapp wieder.
- Nehmen Sie zur Meinung des Autors kritisch Stellung.
- Entwerfen Sie ein Szenario zum Umgang mit „Postfaktischem“ und „Wahrheit“.

Schreiben Sie 405 bis 495 Wörter. Markieren Sie die Absätze durch Leerzeilen.

Textbeilage 1 (in Schweizer Rechtschreibung):

„Postfaktisch“

Die Erklärung eines Schimpfworts

Gerade wurde „postfaktisch“ zum Wort des Jahres erkoren. Doch was meint das Wort denn eigentlich? Und gibt es die reinen Fakten überhaupt, von denen die Populisten der Gegenwart sich verabschiedet haben sollen?

von Karl-Heinz Ott

- 1 Es sind schon alle möglichen Post-Epochen ausgerufen worden, die Postmoderne, die Postdramatik, der Postfeminismus und dergleichen mehr. Seit jüngstem ist nun vom Postfaktischen die Rede, nur dass man damit im Unterschied zu allen früheren Post-Proklamationen nichts Wünschenswertes meint.
- 5 „Postfaktisch“ ist ein Schimpfwort, das auf politische Hasardeure zielt, die sich nicht mehr an Tatsachen orientieren wollen und bloss noch auf Stimmung setzen. Es zielt auf jene populistischen Bewegungen, die in Europa mittlerweile ein immenses Feld abstecken und in Amerika gerade an die Macht gelangen.
- 10
- 30 Es geht stets um mehr als nur Fakten, auch wenn man scheinbar bloss von Fakten redet. Dass man Demagogen Rattenfänger schimpft, ist das eine, das andere, dass man ihnen einen postfaktischen Umgang mit der Wahrheit vorhält. Selbstverständlich wirkt es grotesk, wenn Trump den Klimawandel als wirtschaftsfeindliche Erfindung abtut. Was aber seine Haltung gegenüber Fakten angeht, so könnte man auch auf Herbert Marcuse¹ verweisen, der den Vorwurf, seine Radikalkritik am Bestehenden sei völlig wirklichkeitsfern, immer mit dem Hegel-Satz² gekontert hat: „Umso schlimmer für die Tatsachen!“ Er hätte auch einfach sagen können: „Fuck the facts!“
- 35
- 40

Fakten oder Wahrheit

- 15 Im Englischen kam bereits vor einiger Zeit der Begriff *post-truth* auf, der nun im Deutschen sein Pendant gefunden zu haben scheint. Doch Fakten sind nicht das Gleiche wie Wahrheit, wie man seit Platon weiss. Wer an eine Wahrheit glaubt, meint damit nicht Fakten, sondern etwas, das über sie hinausreicht: ein Ideal, ein Ziel, einen die nackte Wirklichkeit übersteigenden Sinn.
- 20 Aber auch Leute, die glauben, dass sie nur an Fakten glauben, glauben an weit mehr als nur Fakten.
- 25 Sie glauben an die Wissenschaft, an technischen Fortschritt, an Statistiken oder daran, dass es keinen Gott gibt oder sonst etwas Höheres. Und damit glauben sie nicht nur an Fakten, sondern vor allem an ihr eigenes Weltbild.

Erkenntnis und Interesse

- 45 Mit dieser Haltung stand Marcuse keineswegs allein, schliesslich gehörte es zum argumentativen Handwerkszeug einer gewissen philosophischen Linken, die Wertfreiheit der Wissenschaft zu bestreiten und das Hantieren mit Zahlen und Fakten ideologiekritisch zu beäugen. [...]
- 50 Deutlich benennt er, dass kein einziges Wissen im luftleeren Raum existiert und ein jedes sich auf verschiedene Weise deuten und nutzen lässt. [...]

Wer glaubt, dass Fakten auf der Strasse liegen, kann schnell in Beweisnot geraten.

- 55 Was also sind Fakten? Man kann sagen: Alles, was der Fall ist. Aber was ist der Fall? Wenn einer tot ist, ist er tot. Doch was heisst das schon? Aus der Sicht des einen ist damit alles aus, aus der Sicht des andern beginnt damit das ewige Leben. Wer glaubt, dass Fakten auf der Strasse liegen, kann schnell in Beweisnot geraten. Andererseits lässt sich mit philosophischen Grundsatzfragen keine Politik machen. Und Trump hat auch nichts mit Marcuse zu tun. Ausser dass beide sich nicht vorschreiben lassen, an welche Art von Wirklichkeit man sich zu halten hat, wenn man die Welt verändern will.
- 60 Wer kein Klima-Experte ist, sich nicht in den höheren Sphären der Physik bewegt und auch von Biologie wenig versteht, muss sich, was den Zustand unserer Natur anbelangt, auf Spezialisten verlassen. Zwar erleben wir, dass die Sommer heisser und die Winter milder werden und dass Reaktorkatastrophen fatale Folgen haben, doch unsere politischen Einstellungen basieren deswegen noch lange nicht auf Studien, die aus Max-Planck-Instituten³ stammen.
- 70
- 75

80 Auch fischen wir in aller Regel lieber nach Informationen, die unsere Weltsicht stützen, als nach solchen, die sie ins Wanken bringen. Was keineswegs gegen die Wissenschaften spricht, jedoch heisst, dass wir viel religiöser sind, als wir glauben.

85 Heute verlaufen die politischen Trennlinien nicht zwischen Faktengläubigkeit und postfaktischer Chuzpe, sondern zwischen Lebensvorstellungen, die man für richtig hält, und solchen, die man bekämpft. Es geht um Standpunkte, Blickwinkel und Glaubenshaltungen.

Würden Politiker lediglich auf Fakten setzen, könnten sie keinen einzigen Wahlkampf gewinnen.

90 Jede politische Richtung trägt ein Credo vor sich her, und welcher wir uns näher fühlen, hängt von der Frage ab, in welcher Sorte von Gesellschaft man sich lieber bewegt. Die einen wollen tradierte Weltbilder überwinden, die andern an ihnen festhalten, Fakten hin, Fakten her. Würden Politiker lediglich auf Fakten setzen, könnten sie keinen einzigen Wahlkampf gewinnen. [...]

95

¹ Herbert Marcuse (geb. 1898 in Berlin; † 1979 in Starnberg) war ein deutsch-US-amerikanischer Philosoph, Politologe und Soziologe.

² Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) war ein deutscher Philosoph, der als wichtigster Vertreter des Idealismus gilt.

³ Max-Planck-Institut: renommiertes Institut zur Wissenschafts-Grundlagenforschung

Quelle: <https://www.nzz.ch/feuilleton/postfaktische-zeiten-der-tanz-um-die-fakten-ld.133642> (17. Mai 2017)

Arbeitsauftrag 2 (Übung zu den RP/RDP-Textsorten):

Aufgabe: Verfassen Sie eine Empfehlung.

Situation: In einem Projekt befassen Sie sich mit „Netpolitik“. Dabei sollen Sie eine sinnvolle Empfehlung zu richtigem Verhalten für alle betroffenen Gruppen aussprechen.

Lesen Sie den Text „Lösungsansätze gegen automatisierte Propaganda und Fake-News“ (Textbeilage 2). Verfassen Sie dann eine Empfehlung und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Setzen Sie sich kritisch mit den genannten „Lösungsansätzen“ auseinander.
- Begründen Sie Ihre Zustimmung oder Ablehnung.
- Appellieren Sie an die Leser/innen im Sinne Ihrer allerwichtigsten Empfehlungen.

Schreiben Sie 405 bis 495 Wörter. Markieren Sie Absätze durch Leerzeilen.

Textbeilage:

Lösungsansätze gegen automatisierte Propaganda und Fake-News

Die gesteuerte Beeinflussung der Meinungsbildung schafft Misstrauen in Medien, Politik und Technik. Doch statt neuer Regelungen und Verbote, gibt es heute schon einfache Mittel, welche die Wirkung von Bots und Fake-News zumindest einschränken können.

1 Was können Journalisten tun?

- Mehr Medienkompetenz bei der Einschätzung sozialer Medien brauchen nicht nur die Otto-Normal-Nutzer, sondern vor allem auch Journalistinnen und Journalisten, weil sie als Verstärker wirken. Bei der Berichterstattung über soziale Netzwerke ist also Vorsicht geboten:
- Journalisten müssen bei der populär gewordenen Form der „Das sagt das Netz“-Berichterstattung besser aufpassen. Aussagen wie „Anhänger von XY ließen den Hashtag #XYgewinnt über 18 Stunden trenden“ sind nichts wert, wenn man nicht weiß, ob es sich um echte Anhänger oder Bots handelt.
 - Mit Zahlen in sozialen Medien sollte man sowie so extrem vorsichtig sein. Unter den Followern/Freunden können sich zahlreiche Fake-Follower oder Bots befinden. Die reine Zahl sagt also erstmal recht wenig aus, ob Politikerin A beliebter als Politiker B ist.
 - Follower, Facebook-Likes, Youtube-Views und vieles mehr kann man sich im Netz für wenig Geld kaufen. Zahlen sagen also wenig aus. Und man kann die Follower auch für andere Leute/Parteien/Unternehmen kaufen, um diese dann als „Faker“ zu diskreditieren.
 - Die Ergebnisse der allseits beliebten Online-Umfragen sind meistens nichts wert, weil sie sowohl manuell durch Interessensgruppen wie maschinell durch Bots manipuliert werden können.
 - Das Offenlegen von Quellen durch Verlinkungen oder die Veröffentlichung von Originaldokumenten macht die Nachricht für den Leser überprüfbar.

35 Wie können Nutzer Bots erkennen?

- Es gibt verschiedene Anzeichen, die auf einen Bot hinweisen können:
- Der Name des Accounts: Oftmals haben die Bots Accountnamen, die nach Zufallsgenerator aussehen. Das muss aber nicht so sein.
 - Die Anzahl von täglichen Postings ist ungewöhnlich hoch oder hat eine Regelmäßigkeit, die ein menschlicher User nicht leisten könnte. Nur wenige Leute twittern immer zur gleichen Zeit und in immer gleichen Abständen.

- Können die Accounts, wenn man sie anschreibt, vernünftig antworten? Machen die Postings und Tweets beständig Sinn oder schleichen sich Fehler ein, die auf eine Automatisierung hinweisen?
- Einen Blick auf die Follower werfen: Folgen einem deutschsprachigen Account nur Accounts, die andere Sprachen nutzen, könnte dies auf Fake-Follower hinweisen. Ungewöhnliche Follower sind oft auf den ersten Blick erkennbar.
- Eine Analyse ihrer Follower und denen, die sie folgen. Bots folgen sich in der Regel gegenseitig und haben wenige/keine echten Freunde. Eine Auswertung des Netzwerkes, die allerdings Programmkenntnisse benötigt, kann Botnetze entlarven, weil die meisten Bots in Botnetzen sich vor allem selbst folgen. [...]

Wie können Nutzer Fake-News erkennen?

Bei einer bestimmten Gruppe von Menschen wird ein Appell an die Eigenverantwortung zur Überprüfung von Nachrichten nicht helfen. Sie posten, was in das vorgeformte Weltbild passt. Da ist es egal, ob die Nachricht nun komplett frei erfunden, ob sie von unseriösen Medien wie der Epoch Times aufgebretzelt oder von Rechtsradikalen mit falscher Überschrift auf Facebook gepostet wurde.

- Bei anderen Menschen helfen die simpelsten Werkzeuge der Medienkompetenz und ein bisschen Suchmaschinenbedienung:
 - Nachrichten auf Plausibilität zu prüfen, bevor man auf „Teilen“ klickt.
 - Gibt der Artikel eine Quelle an? Ist diese verlinkt und überprüfbar?
 - Gibt es andere Quellen, welche die Nachricht bringen?
 - Berichten auch angesehene Medien darüber?
 - Wer verbreitet eigentlich die Nachricht? Wen teile oder retweetete ich eigentlich da? Welche anderen Inhalte verbreitet der Ursprungsaccount?
- Fact-Checking-Webseiten und Anti-Fake-Webseiten helfen dabei, herauszufinden und publik zu machen, ob eine Nachricht gefälscht ist. Im schnellen Strom der Nachrichten und bei den begrenzten Mitteln der Fact-Checker ist das nur für einen Teil der Nachrichten möglich. Und wie das schon immer mit der Richtigstellung von „Enten“ war: Sie erreichen nie eine so große Leserschaft wie die schrille Nachricht, die sie dementieren. [...]

Quelle: <https://netzpolitik.org/2016/fakenews-social-bots-sockenpuppen-begriffsklaerung/#fakenews> (17. Mai 2017)

3 Arbeitsaufträge: ein Gedicht verfassen

Faust und Fake

Donnerstag ist Gedichtetag auf der Wahrheit¹:
Heute darf sich die Leserschaft an einem Poem über Dichtung und Wahrheit erfreuen.

von Reinhard Umbach

- | | |
|---|---|
| <p>1 Viele Leute sind zurzeit Internet und Facebook leid, denn sie halten die Geschichten für gequirlte Fake-Nachrichten.</p> <p>5 Sich auf Wahres zu besinnen und der Lüge zu entrinnen, lässt – zumal in diesen Tagen – Bürger Buch um Buch aufschlagen.</p> <p>10 Doch auch, wenn der Dichter spricht, wird das Wort leicht Fake-Nachricht. Selbst die anerkannten Größen zählen nicht zu den Seriösen.</p> <p>15 Nehmen wir mal Goethes Faust, den's in seiner Stube graust, weil sein Pudel sich recht dreist als ein Teufelskerl erweist.</p> | <p>20 Vor den Augen seines Herrn wächst der aus dem Pudelkern. Jedenfalls stellt Goethe das so ins Netz – tja, echt voll krass!</p> <p>25 Nee, ich glaube da kein Wort! Aber Goethe gilt als Hort wahrer Dichtung voll Symbolen – statt die Polizei zu holen.</p> <p>30 Auch bei Kafka stimmt fast nichts. Die Geschichte des Berichts, den ein Affe hochgelehrt vorträgt, ist – ich schwör's! – verkehrt. Wie die Story mit dem Schläfer,</p> <p>35 der sich morgens in den Käfer über Nacht verwandelt sieht – Wer glaubt denn in echt so'n Schiet? Also, Leute, beim Vertrauen bitte nicht auf Dichtung bauen.</p> |
|---|---|

¹ „Die Wahrheit“ ist eine Satire- und Humorseite der taz.

Quelle: taz, 22. Dez. 2016, <http://www.taz.de/!5366875/>

Arbeitsauftrag 1:

Diskutieren und beantworten Sie:

- Warum ist das Gedicht in einer Anmerkung der taz ausdrücklich als „ironisch“ titulierte?
- Was halten Sie von Rhythmus und Sprache?
- Trifft das Gedicht auch dann, wenn man Goethes *Faust* und Kafka nicht kennt?

Arbeitsauftrag 2:

Schreiben Sie Ihr Fake-Gedicht mit eigenem Titel. Beginnen Sie z. B. so:

Variante 1:

Viele Leute sind zurzeit
Internet und Facebook leid,
denn sie halten manch Geschichten
für gequirlte Fake-Nachrichten.
Sich auf Wahres zu besinnen
und der Lüge zu entrinnen,
...

Variante 2:

Viele Leute sind derweil
auf Internet und Facebook geil,
denn sie lieben die Geschichten,
auch sogenannte Fake-Nachrichten.
Sich ...

4 **Arbeitsauftrag: satirische Fake News verfassen**

Arbeitsauftrag:

Gruppenarbeit: Verfassen Sie satirische Fake News.

Beachten Sie Folgendes:

- Grundprinzip: Niemanden beleidigen, verunglimpfen, beschimpfen!
- Überlegen Sie, über welche sozialen Medien Sie verbreiten würden.
- Satire: Was soll attackiert/verspottet/bloßgestellt werden? Zur Anregung: Schauen Sie sich eine aktuelle Satire-Sendung wie „heute-show“ oder „extra 3“ an.
- Stellen Sie sich vor, Sie veröffentlichen am 1. April oder Faschingsdienstag.
- Wählen Sie eine Schlagzeile, die möglichst große Aufmerksamkeit erregt.
- Formulieren Sie kompakt und reißerisch.
- Wie hoch schätzen Sie die Chance ein, dass Ihre Nachricht zahlreich verbreitet wird?
- Überlegen Sie, welche Folgen Ihre verbreitete Nachricht haben könnte: Können Sie das Geplante guten Gewissens veröffentlichen? Klären Sie das mit Ihrem Lehrer/Ihrer Lehrerin.

Lösung zu 2/Aufgabe 1, 2b: 1 und 4 sind wahre News.

Der Autor:

HR Mag. Reinhard Stockinger ist Lehrbuchautor der Schulbuchreihen „KOMPETENZ:DEUTSCH“ und „SPRACHBAUSTEINE – kompetenzorientiert“ (Teile des obigen Artikels stammen aus diesen Büchern) und in der Lehrer-/Lehrerinnenfortbildung tätig.

NEWSLETTER

2 – 2016/17

DEUTSCH

ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH – REVISITED

von Niku Dorostkar

Das „Österreichische Deutsch“ war bereits zweimal Thema im Deutsch-Newsletter (Nr. 1 – 2012/13 und Nr. 1 – 2016/17). Im ersten Beitrag spricht sich der Autor Albert Wogroly für ein plurizentrisches Verständnis des Deutschen aus, das verschiedene sprachliche Varietäten im Deutschunterricht berücksichtigt, während das Forschungsteam rund um Rudolf de Cillia im letzten Newsletter von Studienergebnissen berichtet, die zeigen, dass eben dieses plurizentrische Verständnis weder bei Lehrenden noch bei Schülern/Schülerinnen stark ausgebildet ist. Welche Rolle dieses Thema im Deutschunterricht spielen kann und wie es sich didaktisch sinnvoll umsetzen lässt, dazu möchte ich im folgenden Beitrag einige Anregungen liefern.

Lehrplanbezug

Dass es sich beim österreichischen Deutsch um kein vernachlässigbares Randthema des Deutschunterrichts handelt bzw. handeln sollte, zeigt ein Blick auf den Deutsch-Lehrplan, aus dem ich hier exemplarisch für die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (gültig seit 1. September 2016)¹ relevante Passagen herausgreife (die Bedeutung der Standardsprache wird übrigens auch in anderen Fächern und in den didaktischen Grundsätzen dieses Lehrplans hervorgehoben).

Die Schülerinnen und Schüler können

- Standardsprache und Umgangssprache unterscheiden und situationsgemäß einsetzen (I. Jahrgang)
- sich sprachlich vorbildlich für Kinder ausdrücken (II. Jahrgang, 3. Semester)
- Literatur für Kinder nach ästhetischen und sprachlichen Kriterien beurteilen (II. Jahrgang, 3. Semester)
- Varietäten des Deutschen unterscheiden (II. Jahrgang, 4. Semester)
- variantenreichen Wortschatz anwenden (II. Jahrgang, 4. Semester)
- schultypen- und fachrelevante Fachtermini nennen und anwenden (II. Jahrgang, 4. Semester)
- den Sprachwandel in Beziehung zu gesellschaftlichen Entwicklungen setzen (II. Jahrgang, 4. Semester)
- Medien für Kinder analysieren (IV. Jahrgang, 7. Semester)
- (sic!) reflektierter und sicherer Umgang mit Sprachnormen (IV. Jahrgang, 7. Semester)

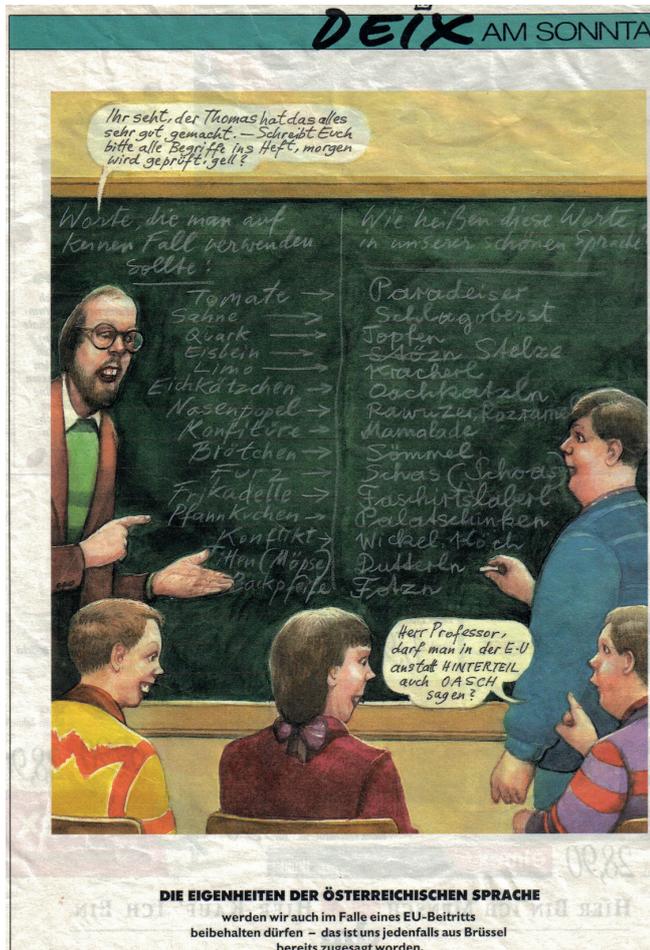
¹ <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2127/BA-für-Elementarpädagogik.pdf> (22. Mai 2017)

Lehrstoff (Auswahl):

- Jugendsprache, Tendenzen der Gegenwartssprache, regionale Umgangssprache, Sprachgeschichte, Sprachwandel, Fachsprache (II. Jahrgang, 4. Semester)
- Tendenzen der Gegenwartssprache (IV. Jahrgang, 8. Semester)

„Herr Professor, darf man in der EU statt Hinterteil auch Oasch sagen?“

(Manfred Deix)



Bildquelle: Kronen Zeitung, 29. Mai 1994

Kindergartenpädagog/-pädagogin etc.), die Zielgruppe bzw. der Adressatenbezug (z. B. akademisches Publikum vs. Mitschüler/innen) und die Kommunikationssituation (z. B. Verfassen eines Textes für einen Elternabend, eine Maturafeier, eine Online-Diskussion etc.). Demnach wären in bestimmten Kontexten bundesdeutsche Ausdrücke eher unangebracht (als Ausdrucksfehler zu werten) und österreichische zu bevorzugen (z. B. „Kindergarten“ statt „Kindertagesheim“, „Schultasche“ statt „Schulranzen“ in einem Schreiben von Pädagogen/Pädagoginnen einer österreichischen Bildungseinrichtung an Eltern), wobei auch der umgekehrte Fall denkbar ist (z. B. im Fall eines deutschen Publikums oder um ein österreichisches Publikum zu provozieren oder zum Weiterlesen anzuregen, wenn etwa ein Text zum Thema „Österreichisches Deutsch“ geschrieben werden soll). Grammatikalische Formen, die typisch für das bundesdeutsche Deutsch sind (z. B. das Fugen-s in „Adventskranz“, Genusvarianten wie „die Cola“ oder Perfektbildungen wie „ich habe gelegen“) wären ebenso als in Österreich nicht gebräuchliche Formen zu markieren (wiewohl sich das durch die derzeit beobachtbaren Sprachwandelprozesse ja noch ändern kann) – ob sie dementsprechend auch als Grammatikfehler zu werten sind, sei jedoch dahingestellt. Aus den sRDP/sRP-Erläuterungen (2017) zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit in Deutsch (die explizit „generationsbedingte Auffassungsunterschiede“ in der Beurteilung von richtigem und gutem Deutsch erwähnen) kann man indirekt schließen, dass es sich eher nicht um Grammatikfehler handelt, da solche grammatikalischen Formen des bundesdeutschen Deutsch weder die Kommunikation zwischen Schreiber/in und Leser/in stören noch aufgrund bestimmter Textsortenmerkmale unpassend sind. Demgegenüber könnte man sie wiederum als Stil- bzw. Ausdrucksfehler werten, wenn sie nicht

Als Einstieg in die Thematik bietet sich ein konkreter Anlass an, den die Schüler/innen in vielen Fällen selbst liefern können: „Oh nein, wieder eine Fünf!“, „Die Geschichte handelt von einem Jungen ...“, „Gib mir bitte noch eine Cola!“ Welche Lehrperson wurde in ihrem Deutschunterricht noch nicht mit einem solchen bundesdeutschen Deutsch aus dem Munde österreichischer Schüler/innen konfrontiert (oder in ihren schriftlichen Arbeiten)? Daraufhin angesprochen, reagieren viele Schüler/innen erstaunt, so als ob Ihnen noch nie zu Bewusstsein gekommen wäre, dass sie Ausdrücke oder grammatische Formen des bundesdeutschen und nicht des österreichischen Deutsch verwenden. Kopfzerbrechen bereitet den Schülern/Schülerinnen daraufhin zumeist die Frage, ob solche lexikalischen oder grammatikalischen Deutschlandismen als Fehler bei der Schularbeit oder schriftlichen Matura (theoretisch auch bei mündlichen Übungen) gewertet werden (zum Korrekturverhalten österreichischer Lehrer/Lehrerinnen siehe Fink 2014).

Natürlich werden die Schüler/innen eine konkrete Antwort auf diese Frage einfordern, auch wenn diese in einer Unterrichtsreihe zum österreichischen Deutsch kaum im Zentrum stehen wird. Eine Möglichkeit darauf zu antworten bestünde darin, auf das Kriterium des situativen Kontextes zu verweisen, der ja als Schreibsituation bei der Schularbeit und standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP) bzw. Reifeprüfung (sRP) vorgegeben ist und auch beurteilungsrelevant ist. Darin festgelegt werden etwa die Rolle als Schreiber/in (z. B. Schüler/in,

der situationsadäquaten Sprachverwendung entsprechen (vgl. Berufsreifeprüfung Deutsch. Leitfaden für die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung bis 2017). Generell scheint es im Fall von Deutschlandismen empfehlenswert nicht die Fehlerbewertung, sondern die Förderung des Sprachbewusstseins in den Vordergrund zu stellen (etwa indem diese Stellen markiert und kommentiert, nicht aber als Fehler gewertet werden).

Wichtiger als sich lange mit Fragen der Fehlerkorrektur und der Beurteilung von Schülerarbeiten aufzuhalten ist es also, die oben genannten Anlässe durch die Schüler/innen zu nützen, um allgemein über den Stellenwert sprachlicher Normen und die Rolle des Standarddeutsch zu diskutieren. Im Zuge dessen kann die Lehrkraft folgende Impulse aus dem Bereich sprachwissenschaftlicher Theorie liefern (vgl. das Kapitel „Sprachvarietäten“ in der Reihe „KOMPETENZ:DEUTSCH“, z. B. im Band 4/5 für HUM):

- den Unterschied zwischen (überregionaler, kodifizierter) Standardsprache und der (im Alltag verwendeten) Umgangssprache, wobei letztere zwischen Standard und dem (regional verankerten) Dialekt anzusiedeln ist und keinen Soziolekt darstellt
- das plurizentrische Konzept, wonach eine Sprache mehrere Standardvarietäten („Zentren“) haben kann (im Fall des Deutschen eben bundesdeutsches vs. österreichisches vs. Schweizer Deutsch)
- den Vergleich zu anderen plurizentrischen Sprachen wie dem Englischen (ein Anlass hierfür könnte z. B. der Verweis „Aus dem Amerikanischen übersetzt“ sein, der sich z. B. in vielen im Deutschunterricht verwendeten Jugendbüchern findet)
- die verschiedenen „-lekte“ (Dialekt, Soziolekt, Genderlekt ...)
- die Art und Weise, wie das österreichische Deutsch als Standardvarietät kodifiziert ist (z. B. im „Österreichischen Wörterbuch“ (das den Schüler/innen in der öbv-Schulausgabe bekannt ist) oder im Duden-Band „Wie sagt man in Österreich?“ von Jakob Ebner oder das umfassendere „Variantenwörterbuch des Deutschen“ von Ammon/Bickel/Lenz (2016)
- die Verankerung des österreichischen Deutsch im Protokoll Nr. 10 als Teil des österreichischen EU-Beitrittsvertrages, wobei die linguistische Kritik daran nicht fehlen darf (v. a. in Bezug auf die zufällige Auswahl, die Beschränkung auf lexikalische Austriaismen und auf Ausdrücke aus dem gastronomischen Bereich)
- den Unterschied zwischen äußerer Mehrsprachigkeit (z. B. in Deutsch, Englisch, Türkisch usw.) und innerer Mehrsprachigkeit (d. h. in den verschiedenen Varietäten der eigenen „Muttersprache“ wie z. B. österreichisches Deutsch, bundesdeutsches Deutsch, Wienerisch oder bestimmte Soziolekte, etwa Jugendsprachen oder Berufssprachen etc.).

Um nicht darauf warten zu müssen, dass Schüler/innen einen Anlass liefern das österreichische Deutsch zu thematisieren, kann die Lehrperson den Schülern/Schülerinnen auch etwa folgende Slogans als Impulse präsentieren (vgl. de Cillia 1998):

- „Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat“
(*Werbeslogan des früheren Wiener Bürgermeisters Helmut Zilk für die Volksabstimmung zum österreichischen EU-Beitritt*)
- „Erdapfel bleibt Erdapfel, Seidl bleibt Seidl. Vertraglich zugesichert!“
(s. o.)
- „Alles bleibt, wie es ißt“
(*Inserat der Wirtschaftskammer; in originaler Rechtschreibung*)
- „Herr Professor, darf man in der EU statt Hinterteil auch Oasch sagen?“
(*Karikatur von Manfred Deix*)
- „Die Burenwurscht bleibt Burenwurscht, der Rest is ma wurscht“
(*Schlagzeile in der „Presse“ vom 13. Juni 1994*)



Bildquelle: Bildarchiv Austria

Daran anschließen kann sich eine sprachpolitische Auseinandersetzung mit dem Thema „Österreichisches Deutsch“, die etwa der Frage nachgeht, wie Sprachvarietät und Identität zusammenhängen. Im Fall der Werbekampagne für den EU-Beitritt Österreichs könnte man etwa den Schluss ziehen, dass sie erfolgreich war (immerhin ist die Volksabstimmung mit ca. 67 % eindeutig für den EU-Beitritt ausgefallen), weil sie an die sprachliche Identität der Österreicher/innen appelliert und damit positive Emotionen ausgelöst hat sowie die Verankerung des österreichischen Deutsch im EU-Beitrittsvertrag als politischen Erfolg vermarkten konnte (eine weniger ruhmreiche Fortsetzung der Geschichte rund um das österreichische Deutsch ist als „Marmeladenkrieg“ bekannt geworden; Details siehe Dorostkar 2014, S. 110 f.; de Cillia 2006).

Abseits der sprachpolitischen Dimension stellen sich folgende Fragen, insbesondere für Schüler/innen der BAfEP als angehende Kindergartenpädagogen/-pädagoginnen (aber nicht nur für diese!):

- Was bedeutet „sich sprachlich vorbildlich für Kinder ausdrücken“ (lt. Lehrplan)? Klar ist, dass Kinder neben Dialekten auch die Standardvarietät vermittelt werden sollte. Aber welche? Sollte ich als Pädagoge/Pädagogin darauf achten, dass Kinder nicht nur bundesdeutsche Ausdrücke, sondern auch österreichische kennenlernen, insbesondere wo Kinder (und Erwachsene) immer mehr Medien mit bundesdeutscher Sprachverwendung (Bilderbücher, Hörbücher, Fernsehsendungen ...) konsumieren?
- Welche österreichischen „schultypen- und fachrelevante[n] Fachtermini“ (lt. Lehrplan) sollte ich kennen und verwenden (z. B. „Kindergarten“ statt „KiTa“ und „Kindergartenpädagogin/-pädagoge“ statt „Kinderpfleger/in“ oder „Erzieher/in“)?
- Kenne ich kindgerechte Medien, die das österreichische Deutsch verwenden? Erkenne ich Deutschlandismen in Bilderbüchern (z. B. „Guck mal!“, „Au backe!“) und kann sie beim Vorlesen durch entsprechende österreichische Ausdrücke ersetzen?
- Welche Position nehme ich in Hinblick auf aktuelle Prozesse des Sprachwandels ein (v. a. bezüglich der Tendenz zur stärkeren Verwendung von Deutschlandismen bei der jüngeren Generation). (Wie) kann ich als Individuum diesen gesellschaftlichen Prozess mit Argumenten und Handlungen beeinflussen?

Vorschläge zur didaktischen Umsetzung

Analyse von Zeitungstexten zum Thema „Österreichisches Deutsch“ mit linguistischen Expertisen (Studienergebnissen, Interviews etc.) – siehe journalistische Texte in der Literaturliste unten

- Beschreiben Sie aktuelle Prozesse des Sprachwandels in Hinblick auf das österreichische Deutsch.
- Vergleichen Sie das bundesdeutsche mit dem österreichischen Deutsch (in Hinblick auf Lexik, Grammatik, Aussprache/Betonung, Tempusgebrauch ...).
- Nennen Sie Beispiele für Unterschiede zwischen den beiden Varietäten.
- Analysieren Sie die Ursachen für die zunehmende Verwendung bundesdeutscher Ausdrücke und Formen in Österreich.

Verfassen von Schülertexten (z. B. Meinungsrede, offener Brief, Empfehlung, Erörterung)

- Stellen Sie aktuelle Studien-/Forschungsergebnisse (lt. Textvorlage) dar.
- Beurteilen Sie, ob und wie das österreichische Deutsch in der Schule, im Kindergarten etc. mehr gefördert werden sollte bzw. könnte.
- Ziehen Sie Vergleiche mit dem eigenen Sprachgebrauch oder dem von Freunden, Bekannten etc.
- Appellieren Sie dafür, das österreichische Deutsch zu fördern oder zu verwenden, und begründen Sie Ihren Appell.

Übernahme einer Wortpatenschaft für einen (gefährdeten) Austriazismus

- Die Zeitschrift „News“ (Nr. 09/14) hat ihrer Cover Story „Das Wörterbuch der verlorenen Sprache“ eine Liste von 1 000 schützenswerten österreichischen Begriffen aus allen Bundesländern beigelegt. Suchen Sie aus dieser Liste ein Wort aus, für das Sie nach der Idee von „News“ eine Wortpatenschaft übernehmen! <http://homepage.univie.ac.at/niku.dorostkar/NewsListeOED.pdf> (31. Mai 2017)
- Recherchieren Sie (z. B. mit Hilfe des Variantenwörterbuchs), ob es sich dabei um einen dialektalen Ausdruck (aus welchem Dialekt?) oder um einen überregional verwendeten Ausdruck des österreichischen Standarddeutsch handelt und was er bedeutet.
- Recherchieren Sie, wo das Wort noch Verwendung findet (Internet, Zeitungen, ...).
- Überlegen Sie sich eine Methode, wie Sie den gewählten Ausdruck vor dem „Aussterben“ schützen können, wie Sie ihn „promoten“ können (z. B. Flyer/Plakat gestalten, Leiberl (!) oder Sackerl (!) bedrucken, das Wort auf Social-Media-Seiten verbreiten, einen Spruch/Slogan erfinden ...).
- Verwenden Sie den Ausdruck selbst in alltäglichen Situationen und dokumentieren Sie die Reaktionen Ihrer Gesprächspartner/-partnerinnen.

Analyse von Bilder- und Kinderbüchern in Hinblick auf die Verwendung von Deutschlandismen

- Bringen Sie Bilder- und Kinderbücher von zu Hause in den Unterricht mit. Analysieren Sie sie im Unterricht in Hinblick auf die Verwendung von bundesdeutschen Ausdrücken und Formen.
- Finden Sie österreichische Entsprechungen für diese Ausdrücke und Formen.
- Recherchieren Sie Bilder- und Kinderbücher sowie Hörbücher, die bewusst österreichisches Deutsch (als Standardvarietät) verwenden.
- Untersuchen Sie einen Band der Bilderbuchreihe „Die kleinen Hühner“ von Jolibois/Heinrich auf Deutschlandismen (siehe Literaturliste unten). Überlegen Sie sich, durch welche entsprechenden österreichischen Ausdrücke bzw. Formen man sie ersetzen könnte.
- Leihen Sie sich einen Band der gleichen Bilderbuchreihe in österreichischem Deutsch aus („Die kleinen Hendln“) und besorgen Sie sich die entsprechende bundesdeutsche Version („Die kleinen Hühner“). Finden Sie jene Stellen und sprachlichen Ausdrücke, in denen sich die beiden Versionen voneinander unterscheiden. Vergleichen und bewerten Sie, ob und wo die Übertragung ins österreichische Deutsch jeweils gelungen ist.

Übertragung eines Comics ins österreichische Deutsch

- Übertragen Sie die Graphic Novel „Die Traumnovelle“ (nach Arthur Schnitzler) von Jakob Hinrichs ins österreichische Deutsch. Leihen Sie sich das vergriffene Werk aus der Bibliothek/Bücherei aus und lesen Sie auch den im Anhang abgedruckten Originaltext.
- Der Schauplatz des Originals von Arthur Schnitzler ist das Wien des ausgehenden 19. Jahrhunderts (Wiener Moderne/Fin de Siècle). Analysieren Sie, in welche Zeit und an welchen Schauplatz Hinrichs die Handlung versetzt hat und welche Auswirkungen das auf die Sprache der Figuren im Comic hat.
- Diskutieren Sie mögliche Gründe für diese Wahl des Autors.
- Bewerten Sie, inwiefern die Übertragung in ein neues Medium, in eine andere sprachliche Varietät, in eine andere Zeit und an einen neuen Schauplatz gelungen ist.

Aufnahme von Hörspielen

- Das Startup-Unternehmen Boxine GmbH aus Düsseldorf hat die sogenannte Toniebox entwickelt, ein Hörspielgerät für Kinder ab 3 Jahren in Form eines Würfels. Das Prinzip: Wird eine käuflich erhältliche Figur (z. B. der Grüffelo) auf die Box gestellt, spielt diese die dazu passende Geschichte ab. Der Clou dabei: Die Kinder können diese Box selbst bedienen und mit den Figuren auch spielen; zudem können auch andere Hörbücher z. B. von CDs oder eigene Aufnahmen als mp3-Dateien auf sogenannte Kreativ-Tonies, also noch unbespielte Figuren, gespeichert werden. (<https://tonies.de/>)

Ihre Aufgabe: Nehmen Sie eine solche Geschichte auf einen „Austro-Tonie“ in österreichischem Deutsch auf – egal, ob es eine Ihnen bekannte, eine adaptierte oder selbst erfundene Geschichte ist.

- Das gleiche Prinzip lässt sich natürlich auch für das bundesdeutsche Deutsch, das Schweizer Deutsch und verschiedene „-lekte“ (im Sinne innerer Mehrsprachigkeit) oder Einzelsprachen (im Sinne äußerer Mehrsprachigkeit) anwenden – ganz nach dem Modell „One Person, One Language“, das häufig für die Erziehung zweisprachiger Kinder angewendet wird. Wählen Sie eine Sprache oder Varietät für einen weiteren Tonie aus, den Sie entsprechend bespielen – egal, ob es Aufnahmen von Ihnen selbst sind oder von anderen Sprechern/Sprecherinnen der jeweiligen Varietät (Verwandte, Bekannte, Aufnahmen aus dem Internet etc.).
- Kommen in der Geschichte mehrere Figuren vor, können sich diese natürlich auch durch verschiedene sprachliche Varietäten unterscheiden – oder es gibt eine Figur, die verschiedene Varietäten verwendet. Experimentieren Sie damit!
- Setzen Sie Ihre Tonies in Ihrem Praxiskindergarten oder bei Verwandten und Bekannten ein und dokumentieren Sie, wie Ihre Hörspiele angenommen werden.

Fachliteratur

Ammon, Ulrich/Hans Bickel/Alexandra N. Lenz (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage.

de Cillia, Rudolf (1998): Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich. Klagenfurt/Celovec: Drava.

de Cillia, Rudolf (2006): „Sieg im Marmeladekrieg“. Das Protokoll Nr. 10 zehn Jahre danach. In: Fill, Alwin/Marko, Georg/Newby, David/Penz, Hermine (Hrsg.): Linguists (don't) only talk about it. Essays in honour of Bernhard Kettemann. Tübingen: Stauffenburg, S. 123 – 139.

Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress (= Kommunikation im Fokus 3). Online verfügbar unter <http://www.univie.ac.at/sprachigkeit/lingualismus.pdf>.

Fink, Ilona Elisabeth (2014): „Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundortwort, oba ‚Pickel‘ is a net schöner.“ Ergebnisse einer Studie über das Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden. In: Ransmayr, Jutta/Moser-Pacher, Andrea/Fink, Ilona Elisabeth (Hrsg.) (2014): „Österreichisches Deutsch und Plurizentrik“, ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 38. Jahrgang, Heft 3/2014, Studienverlag Innsbruck, S. 69 – 78. http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen/Fink_IDE.pdf

Journalistische Texte

Bacher, Christoph u. Kaindl, Dagmar/Sichrovsky, Heinz/Steurer, Patrizia/Zobl, Susanne (2014): Wörterbuch der verlorenen Sprache. Schluss mit Tschüss! Mundart: Der österreichischen Sprache droht das Ende. In: News 09/14, 27. Feb. 2014, S. 56 – 71.

Schmidt, Veronika (2012): Der Jugend ist das österreichische Deutsch powidl. In: Die Presse, 8. Juli 2012. <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1263227>

Hell, Cornelius (2007): Deutsch in Österreich. In: Die Furche Nr. 43, 25. Okt. 2007, S. 9.

Platthaus, Andreas: „Traumnovelle“ als Albtraum-Graphic-Novel. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Blogs, 10. Dez. 2012. <http://blogs.faz.net/comic/2012/12/10/traumnovelle-als-albtraum-graphic-novel-259/>

Bilderbuch/Comic

Schnitzler, Arthur u. Hinrichs, Jakob (2012): Traumnovelle. Eine Graphic Novel. Frankfurt am Main: Edition Büchergilde. [vergriffen]

Jolibois, Christian u. Heinrich, Christian (2012 – 2013): Die kleinen Hendln. Aus dem Französischen von Martina Ebmer. Wien: Ringelspiel. [vergriffen]

Folgende Bände sind in österreichischem Deutsch erschienen:

- Ein kleines Henderl will das Meer sehen (2012)
- Wenn mein kleiner Bruder auf die Welt kommt (2012)
- Ein Hendlhof in den Sternen (2012)
- Um Gockels willen! Irgendwer hat die Sonne gestohlen! (2012)
- Pallawatsch auf dem Hendlhof (2013)
- Das Monster mit dem Gockelkopf (2013)

Links und Unterrichtsmaterialien

Broschüre „Österreichisches Deutsch als Unterrichtssprache“ mit Unterrichtsmaterialien:

<https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?5te81c>

Seite des Bildungsministeriums zum österreichischen Deutsch: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/oed.html>

Berufsreifeprüfung Deutsch. Leitfaden für die kompetenzorientierte Reifeprüfung bis 2017:

<http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/Leitfaden-Deutsch.pdf>

sRDP-Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit in Deutsch (2017):

https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Bgleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_d_normative_sprachrichtigkeit_2017-04-11.pdf

Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 AHS:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_msd_lf.pdf?5te96q

Hörspiel- und Audiosystem tonies für Kinder: <http://tonies.de>

Lehrerkommentar zum Themenheft Zentralabitur „Deutsche Sprache der Gegenwart“ von Horst Kössel (2009) im klett-Verlag

[Deutsch als plurizentrische Sprache aus der Sicht Deutschlands]: http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/347493_9000_lk.pdf

Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit – Veranstalter des Bundesseminars „Welches Deutsch an Schulen?

Österreichisches Deutsch und Plurizentrik.“ <http://bimm.at/>

Der Autor:

MMag. Dr. Niku Dorostkar ist Lehrer für Deutsch und Pädagogik an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik in Wien und Lehrender am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.