

# NEWSLETTER

2 – 2017/18

# DEUTSCH

## 1. BEITRAG:

Barbara Hofbauer macht aus aktuellem Anlass Unterrichtsvorschläge zum Thema *HALLO EUROPA! Zur österreichischen EU-Ratspräsidentschaft im zweiten Halbjahr 2018 – Robert Menasse: „Die Hauptstadt“*.

## 2. BEITRAG:

Clemens Ottawa hebt in seinem Artikel die Bedeutung der *Mehrsprachigkeit in der Schulbibliothek* hervor.

## 3. BEITRAG:

Franziska Windisch stellt in ihrem Beitrag *Aus Fehlern (tatsächlich) lernen* die Methode des ressourcenorientierten Korrigierens anhand eines Beispiels vor.

## 4. BEITRAG:

Renate Aichinger motiviert zu einem Theaterbesuch in die *Offene Burg*, um *Die andere Seite* kennenzulernen.

## 5. BEITRAG:

Doris Muhr weist als Logopädin auf die *Intensivbelastung der Lehrer/innenstimme* hin und gibt Tipps zur Prävention von Stimmstörungen.

*Die Beiträge spiegeln die Meinungen der Autorinnen und des Autors zum Zeitpunkt des Erscheinens des Newsletters (Mai 2018) wider.*



# NEWSLETTER

2 – 2017/18

# DEUTSCH

## HALLO EUROPA!

*Zur österreichischen EU-Ratspräsidentschaft im zweiten Halbjahr 2018 –  
Robert Menasse: „Die Hauptstadt“*

*von Barbara Hofbauer*

### Vorbemerkungen

#### Verstehen Sie die Europäische Union?

Wissen Sie, welche Menschen und Institutionen für Österreich, für Sie persönlich auf europäischer Ebene Entscheidungen treffen? Und vor allem: welche Entscheidungen sie treffen?

Seit 1995 ist Österreich Mitglied der Europäischen Union. Unsere Schülerinnen und Schüler – und immer mehr Kolleginnen und Kollegen – sind in einem Alter, in dem sie sich an nichts anderes mehr erinnern können, als dass Österreich Teil der EU wäre. Sie erinnern sich nicht an die ungeheure Aufbruchsstimmung nach dem Fall der Berliner Mauer und nach der Öffnung des Ostens, nicht daran, dass es politisch endlich möglich schien, dass Österreich an dem großen Projekt eines gemeinsamen Europas teilnehmen könnte, nicht an Berichte über die Verhandlungen, nicht an die sorgenvollen oder populistischen Einwände der Kritiker, nicht an die Volksabstimmung und die doch ein bisschen feierliche, aber auch mit Ungewissheit verbundene Aufnahme in die Europäische Gemeinschaft, wie sie damals noch hieß.

Die Europäische Union ist heute Alltag. Von bedingungsloser Euphorie ist nicht einmal mehr bei den eingefleischten Fans viel zu spüren, andererseits hat sich auch bei vielen Kritikern von einst die Ablehnung in ein Akzeptieren und Wertschätzen der Vorteile und der Notwendigkeit der EU gewandelt. Allgemeiner Konsens dürfte heute eine weitgehende Zustimmung zur EU, mit einigen Vorbehalten, sein.

Inzwischen ist die Europäische Union auf 28 Mitgliedstaaten angewachsen. Sie scheint wie ein behäbiges und schwer durchschaubares, riesiges und kaum lenkbares Schiff zu sein. An allen Ecken und Enden wird um begrenzte Ressourcen gezerrt und gestritten. Eine Einigkeit, in welche Richtung es gehen soll, gibt es auch nicht, weil viel zu viele Menschen unterschiedliche Dinge wollen, und jeder will vor allem eines: die eigenen Interessen sollen gehört, vertreten und durchgesetzt werden. Der Bürokratie- und Förderungs-Dschungel ist längst sprichwörtlich, und das Friedens- und Wirtschaftsprojekt droht an einem beständigen sozialen und finanziellen Ungleichgewicht und wachsendem Nationalismus zu zerbrechen. Der nahe Brexit ist nur eines der Symptome.

**Im kommenden zweiten Halbjahr 2018 übernimmt Österreich den Vorsitz im Rat der Europäischen Union** und damit zumindest einen Teil des Ruders innerhalb dieser riesigen Organisation. Außerdem wird aller Voraussicht nach **im Jahr 2019 die nächste Europawahl** sein. Es ist zu erwarten, dass sowohl die österreichische Ratspräsidentschaft wie auch die Europawahl Gelegenheiten bieten werden, mehr als sonst in den Medien von der EU und ihren Institutionen zu sehen, zu hören und zu lesen. Trotzdem werden viele Menschen solche Berichterstattung übergehen oder gar nicht wahrnehmen. Brüssel ist weit weg, die EU scheint kaum jemanden wirklich zu berühren.



Fotolia © Sven Hoppe

Die Europäische Union in ihrer Funktionsweise verstehen zu wollen, ist schon für interessierte Erwachsene eine kaum zu bewältigende Herausforderung. Wie soll das auch gehen, wenn es so viele Bereiche gibt, die selbst für Fachleute kompliziert sind und die erst recht für die Öffentlichkeit wenig transparent sind, vielleicht nicht immer ganz unabsichtlich. Trotzdem ist es unsere Aufgabe, unseren Schülerinnen und Schülern die Europäische Union zu erklären, sie ihnen näherzubringen.

In den **Bildungszielen der österreichischen Lehrpläne** sind – unabhängig von den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsfächer – eine Reihe von Inhalten und Vorstellungen enthalten, die eine schulische Auseinandersetzung mit der EU und Europa nötig machen. In den Bildungszielen der AHS ist von „Herausforderungen im Bereich sozialer Zusammenhalt, Verteilungsgerechtigkeit, interkulturellen Begegnungen [...]“<sup>1</sup> die Rede. Weiters wird angemerkt: „In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt, gegenseitige Achtung und Diskursfähigkeit“<sup>2</sup> usw. sind Grundhaltungen, die im Unterricht ver- und behandelt werden sollen. Auch in den Lehrplänen der berufsbildenden Schulen sind diese Gedanken verankert. Im Lehrplan 2014 der Handelsakademien heißt es wörtlich, Schülerinnen und Schüler sollten neben umfassenden Kenntnissen „von politischen Prozessen auf nationaler, europäischer und internationaler“ Ebene „über die Bedeutung der Europäischen Union und die Stellung Österreichs innerhalb dieser Bescheid“<sup>3</sup> wissen. Das steht in den Bildungszielen wohlgemerkt, das ist nicht der Geschichte- oder Geographie-Lehrplan. Die allgemeinen Unterrichtsprinzipien sehen die „Erziehung zu einem demokratischen und gesamteuropäischen Denken sowie zu Weltoffenheit“<sup>4</sup> vor.

Der Deutschunterricht kann einen wesentlichen Beitrag leisten. Was die Auseinandersetzung mit Werten, mit Respekt und Diskursfähigkeit betrifft, ist es klar: Das ist unsere tägliche Arbeit im Deutschunterricht. Aber auch mit der EU bzw. Europa kann man sich auseinandersetzen, und die österreichische Ratspräsidentschaft im zweiten Halbjahr 2018 wäre ein guter Anlass dafür.

<sup>1</sup> Lehrplan der AHS. In: BGBl. II Nr. 219/2016

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Lehrplan der Handelsakademien. In: BGBl. Nr. 209/2014

<sup>4</sup> Ebd.

## Die Idee

Die folgenden Vorschläge sind Anregungen für den **Deutschunterricht der 11. bis 13. Schulstufe**, und zwar ausgehend vom Roman **„Die Hauptstadt“<sup>5</sup> von Robert Menasse**. Für die Handelsakademie bietet es sich an, mehrere Arbeitsaufgaben zu einem (im Lehrplan geforderten) Kulturportfolio-Beitrag zusammenzufassen.

Diese Unterrichtsvorschläge sind nicht als fertiges Projekt zu verstehen, sondern als Einladung, die eigenen oder schulinternen Möglichkeiten zu nützen und individuelle Ideen zu ergänzen. Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Geschichte- oder Geographieunterricht, aber auch mit künstlerischen Fächern oder schulischen Schwerpunkten (Bildnerische Erziehung, Design, Video, Fotografie usw.) sind ohne Weiteres möglich.

## Robert Menasse: Die Hauptstadt

### Informationen zum Roman

Der im Jahr 2017 erschienene Roman „Die Hauptstadt“ von Robert Menasse gilt laut einhelliger und überwiegend überschwänglicher Kritik als erster Roman über die Europäische Union. Robert Menasse erhielt für „Die Hauptstadt“ 2017 den Deutschen Buchpreis. Dem Roman vorangegangen ist der die EU erklärende und kommentierende Essay-Band „Der Europäische Landbote“ im Jahr 2012. Der Bezug auf Büchners „Hessischen Landboten“ ist natürlich nicht zufällig.



### Zum Inhalt des Romans

In „Die Hauptstadt“ gibt es gleich mehrere Hauptfiguren, die jeweils ihre eigene Geschichte erzählen, ihre Vorgeschichte reflektieren und die Handlungen anderer Figuren kommentieren. Die einzelnen Handlungsstränge sind miteinander verschränkt und wechseln innerhalb der Kapitel ab. Am Beginn und am Ende des Romans sind alle bzw. mehrere der Figuren zufällig am selben Ort, und auch dazwischen treffen einzelne Figuren aufeinander.

- Vielleicht die Hauptidentifikationsfigur ist Martin Susman, ein noch vor nicht allzu langer Zeit nach Brüssel gekommener österreichischer Beamter in der Generaldirektion Kultur, der unfreiwillig zum Verantwortlichen für die Vorbereitung des „Big Jubilee Projects“ gemacht wird. Dieses Projekt soll eine imageverbessernde Geburtstags-Jubiläumsfeier für die Europäische Kommission sein.
- Seine Chefin, die zypriotische Griechin Fenia Xenopoulou, ist eine Karrieristin wie aus dem Bilderbuch, gleichzeitig leidet sie ein wenig an ihrer ungeliebten Herkunft.
- Der große Mahner, der Weise, der daran erinnert, wie das europäische Projekt funktionieren könnte, wie und dass nationale Interessen überwunden werden sollen, ist der emeritierte österreichische Wirtschaftsprofessor Alois Erhart. Laut Aussage Menasses ist diese Figur am ehesten das persönliche „Alter Ego“ des Autors in dem Roman<sup>6</sup>.
- Das „Big Jubilee Project“ mündet in die Idee zu einer Erinnerungsveranstaltung, mit der an den Beginn der Europäischen Union gemahnt werden soll, an die Idee des „Nie wieder“ nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Erinnerung soll die gemeinsame Idee, den Zusammenhalt in Europa stärken. Die Figur, auf der dieser Anlass aufgebaut werden soll, ist ein KZ-Überlebender: Im Laufe des Romans stellt sich heraus, dass der alte, einsame Brüsseler Mann, der ins Altersheim übersiedelt und dem das Kindheitstrauma des Verlusts seiner Familie auf dem Weg nach Auschwitz und sein eigenes Überleben zu schaffen machen, es ist, der gefunden werden muss, um quasi den Fortbestand der EU zu sichern.
- Weitere Figuren, die zum Inventar des Romans gehören, sind ein polnischer Auftragskiller mit katholischer Missbrauchskindheit, außerdem ein Brüsseler Polizeermittler mit gesundheitlichen Problemen, dem die Nachforschungen verboten werden, dann der deutsche Parade-Beamte Kai-Uwe Frigge. Nicht zu vergessen Bohumil Szmekal, ein tschechischer Kollege von Martin Susman, dessen nationalistischer Schwager ihm das Leben schwer macht; außerdem eine hochqualifizierte Engländerin, die ihren Posten als Leiterin einer Generaldirektion aus der Sicht des unterlegenen Karrieristen-Kollegen nur wegen der Frauenquote bekommen hat, und viele andere Figuren, die in Brüssel und in den einzelnen Mitgliedstaaten ihren Teil zum Scheitern des „Big Jubilee Projects“ beitragen. Genannt sei auch noch Martin Susmans Bruder Florian, der in

<sup>5</sup> Robert Menasse: Die Hauptstadt. Berlin: Suhrkamp Verlag 2017. Seitenangaben beziehen sich auf die 4. Auflage 2017.

<sup>6</sup> Interview des Suhrkamp-Verlags mit Robert Menasse: <https://www.youtube.com/watch?v=VUbvoo08cTY>, 26. April 2018

Österreich nicht nur den Schweinemastbetrieb des Vaters übernommen hat, sondern in allen erdenklichen Gremien für die europäischen Schweinebauern engagiert ist und an der EU-Politik verzweifelt. Apropos Schweine: Schweine ziehen sich durch den gesamten Roman: als mysteriöses, freilaufendes Schwein, an dem die Medien ihre Freude haben, als Glücksschweine auf dem Grab eines Wirtschaftswissenschaftlers, als Buchstützen, als vermeintliches chinesisches Tattoo, als Schimpfwörter, als Gulasch und vor allem als enorm wichtiges Wirtschaftsgut, mit dem man mit China Profite machen könnte.

Beendet wird der Roman mit einem Terroranschlag in einer Brüsseler U-Bahnstation, der Leben kostet, aber mehr sei hier nicht verraten.

### Die Wirkung auf LeserInnen

**Für geübte LeserInnen** ist es ein Genuss, diesen Roman zu lesen – die Sprache, die Anspielungen und Bezüge zur realen EU-Politik, zu Klischees, zur Geschichte usw. sind gewandt, durchdacht, oft polyglott. Viele einzelne Episoden sind Geschichten, die für sich genommen Gustostückerl an Komik sind, etwa als Martin Susman warme, deutsche Unterwäsche kauft und von der Verkäuferin auf (absurde) EU-Richtlinien aufmerksam gemacht wird, denen diese Wäsche entspräche. Auch wer wenig explizites Wissen von Europa und der EU hat, bekommt durch diesen Roman einen Eindruck vom Brüsseler Alltag und vom Funktionieren der Institutionen. Was nach der Lektüre auf jeden Fall bleibt, ist ein Gefühl dafür, welche Bedeutung Seilschaften und Einzelinteressen haben, weshalb Kommission, Rat und Parlament nicht immer an einem Strang ziehen, und dass viele der Menschen, die in und für die Europäische Union arbeiten, in Wahrheit Idealisten sind, die etwas bewegen wollen, die aber jeder für sich nur ein ganz kleines, leicht zu blockierendes Rädchen innerhalb der EU sind. Dass es auch Egoisten gibt, liegt in der Natur der Vielfalt innerhalb der Organisation(en).

**Für Jugendliche** kann dieser Roman eine große Herausforderung sein. Nach Kriterien von durchschnittlichen SchülerInnen ist der Roman nicht „spannend“, es gibt keine echte Liebesgeschichte (eher ziemlich ernüchternde Aussagen über die Liebe), und die Figuren sind auf ihre Weise ausnahmslos einsame Menschen, nicht sicher, ob sie an ihrem Platz richtig sind. Selbst der Mordfall am Beginn des Romans entwickelt sich nicht zu einem echten Krimi, denn er wird nicht aufgelöst, was für den Leser/die Leserin vielleicht ebenso deprimierend ist wie für die Polizei, der die Ermittlungen verboten werden. Trotzdem sollten SchülerInnen diesen Roman lesen. Nicht jeder Roman muss schließlich oberflächlichen Unterhaltungswünschen gerecht werden, und „Die Hauptstadt“ eröffnet vielleicht die Möglichkeit, die Qualität und auch den Humor eines Textes durch die intensive Auseinandersetzung zu erkennen und schätzen zu lernen.

### Arbeitsablauf

#### 1. Vorschläge für Arbeitsaufgaben zum Einstieg in den Roman zur Auswahl

- a) **Kreatives Schreiben** zum ersten Satz des Romans: „Da läuft ein Schwein!“. Schreiben Sie ein **Gedicht**. Nehmen Sie sich eventuell für eine erste Fassung eine begrenzte Zeit vor. Der erste und der letzte Vers ist „Da läuft ein Schwein!“. Das Gedicht soll mindestens drei Strophen haben und in einem beliebigen, aber erkennbaren Reimschema abgefasst sein. Tragen Sie Ihr Gedicht vor.
- b) **Produktive Texterschließung**: Lesen Sie den „Prolog“ des Romans und den Beginn des ersten Kapitels (bis S. 18, vorletzter Absatz). Erstellen Sie eine Liste aller vorkommenden Figuren und wählen Sie eine aus, die Ihnen sympathisch oder zumindest interessant erscheint. Entwerfen Sie ein Porträt dieser Figur. Wer ist dieser Mensch? Woher kommt er? Was ist sein Ziel, seine Aufgabe in Brüssel? Was könnte diese Figur im Laufe des Romans erleben? [Anmerkung: Nicht alle Figuren kommen im weiteren Roman vor. Das macht nichts, eine Geschichte kann man sich trotzdem für sie ausdenken.]
- c) **Vorwissen aktivieren**: Was wissen Sie über die Europäische Union? Erstellen Sie in einer Kleingruppe eine Grafik, in der Sie gemeinsam Ihr Vorwissen sammeln und grafisch darstellen (zum Beispiel in einem Cluster). Vergleichen Sie anschließend mit anderen Gruppen, besprechen und ergänzen Sie Ihre Grafik.

#### 2. Den Roman lesen

- a) Lesen Sie den Roman bis zum vierten Kapitel (S. 140). Entscheiden Sie sich jetzt für eine Figur, auf die Sie im weiteren Verlauf des Romans besonders achten werden. Es muss nicht die gleiche Figur wie in Aufgabe 1b sein.
- b) Lesen Sie den Roman zu Ende und bearbeiten Sie anschließend die weiteren Arbeitsaufträge.

### 3. Arbeitsaufgaben (zur Auswahl)

- a) Recherchieren Sie nach **Rezensionen** zum Roman „Die Hauptstadt“. Wählen Sie eine aus und schreiben Sie ein Statement in Form einer weiteren Rezension zum Roman, wobei Sie sich konkret auf die von Ihnen ausgewählte Rezension beziehen und die Kernaussagen diskutieren (= sie bestätigen oder ihnen widersprechen). Begründen und belegen Sie Ihre Ansicht.
- b) Schreiben Sie ein **Porträt** der von Ihnen besonders beobachteten Figur. Informationen zum Porträt finden Sie in *KOMPETENZ:DEUTSCH*<sup>7</sup>.
- a. Als Vorbereitung arbeiten Sie die folgenden Arbeitsaufträge schriftlich in Stichworten aus.
- Was erfährt man über die Herkunft und die Familie der Figur? Wie steht die Figur zu ihrer Herkunft?
  - Welche Aufgabe hat diese Figur in Brüssel? Was sind ihre Erwartungen?
  - Wer sind die Menschen, mit denen die Figur hauptsächlich zu tun hat? Wer sind FreundInnen, wer KollegInnen, wer die Feindbilder?
  - Welchen Charakter hat die Figur? Ist sie freundlich, schwermütig, verzweifelt, ehrgeizig usw.? Woran kann man den Charakter erkennen?
  - Was ist das Letzte, was man von oder über die Figur im Roman erfährt?
  - Was würde diese Figur zur Stadt Brüssel sagen?
  - Was würde diese Figur zur Europäischen Union sagen? Welche Chancen, welche Schwierigkeiten gibt es aus der Sicht der Figur?
- b. Schreiben Sie nun Ihr Porträt. Sie müssen nicht alle Informationen verwenden, die Sie in der Vorarbeit ermittelt haben.
- c. Kreative Alternative zur vorigen Aufgabe: Drehen Sie in der Gruppe einen kurzen Film, in dem Sie eine der Figuren porträtieren. Achten Sie darauf, dass jede Figur in der Klasse nur ein Mal bearbeitet wird. Stellen Sie anschließend die Filmporträts allen MitschülerInnen zur Verfügung.
- c) **Textinterpretationsaufgaben:**
- „Es kann keinen guten Anfang geben, weil es, ob gut oder weniger gut, gar keinen Anfang gibt. Denn jeder denkbare erste Satz ist bereits ein Ende – auch wenn es danach weitergeht. Er steht am Ende von Aber-tausenden von Seiten, die nie geschrieben wurden: der Vorgeschichte.“<sup>8</sup> – Erschließen Sie die Rolle, die die Vorgeschichten der Figuren für ihre Aufgaben in Brüssel bzw. in der Europäischen Union spielen. Wählen Sie dazu zwei Figuren aus.
  - David de Vriend und Alois Erhart sind die letzten Menschen einer Generation, die für die ursprünglichen Ideale der Union stehen. Nach ihnen muss die Europäische Union einen neuen Sinn bekommen, der sich nicht mehr mit den Idealen der Gründer decken muss. Überprüfen Sie diese Aussage in Bezug auf den Roman.
  - „Für ihre Karriere ist sie sogar bereit, einen Roman zu lesen.“<sup>9</sup> – Erschließen Sie, auf welche Weise den Figuren ihre Karriere wichtiger ist als alles andere.
  - In einem Interview mit dem Suhrkamp-Verlag zitiert Robert Menasse frei nach Jean Monnet: „Nationale Interessen sind in der Regel bloß die Interessen nationaler politischer und ökonomischer Eliten, in deren Buchhaltung die Populationen Abschreibeposten sind.“<sup>10</sup> Die Grundhaltung des Romans ist auf der Seite der Europäischen Kommission. Überprüfen Sie diese Ansicht.
  - Weitere Analyse- und Interpretationsaufgaben, die über das europäische Thema hinausgehen, könnten sich auf den Aufbau des Romans, die Einsamkeit bzw. Beziehungsunfähigkeit der Figuren oder den Tod (abgesehen vom Altern: Krankheit, KZ, Mord, Terror – und Überleben) beziehen.

<sup>7</sup> *KOMPETENZ:DEUTSCH* – modular, Sprachbuch für Handelsakademien, Band 3, Modul 1; *KOMPETENZ:DEUTSCH* – modular, Sprachbuch für Höhere Technische Lehranstalten, Band 4/5, Modul 1; *KOMPETENZ:DEUTSCH* – modular, Sprachbuch für Höhere humanberufliche Lehranstalten, Band 4/5, Modul 1.

<sup>8</sup> Menasse, *Hauptstadt*, S. 17.

<sup>9</sup> Menasse, *Hauptstadt*, S. 53

<sup>10</sup> Interview des Suhrkamp-Verlags mit Robert Menasse: <https://www.youtube.com/watch?v=VUbvoo08cTY>, 26. April 2018.

#### 4. Wahlaufgaben zur weiteren Erschließung des Romans

- a) **Schweine:** Erstellen Sie eine Collage aus Schweinen, indem Sie nach Bildern zu Schweinen aus möglichst vielen unterschiedlichen Bereichen suchen. Ergänzen Sie diese Collage mit Zitaten über Schweine aus dem Roman.
- b) **Brüssel:** Wenn Sie an Paris, London, Berlin oder Rom denken, haben Sie bestimmt eine Vorstellung, ein Klischee dieser Städte vor sich, selbst wenn Sie noch nie dort gewesen sind. Erstellen Sie einen Steckbrief für die Stadt Brüssel, und zwar aus dem, was Sie im Roman über die Stadt erfahren.



Graffiti in Brüssel

Foto: © Fulcanelli

- c) **Produktive Texterschließung:** Wählen Sie zwei oder drei Figuren des Romans aus, die sich in einem Gespräch über die Rolle, die die Europäische Union in ihrem Leben spielt, unterhalten. Schreiben Sie dieses Gespräch als Prosatext oder als Dramenszene nieder. **Variante:** Erarbeiten Sie dieses Gespräch im Team oder in der Gruppe als kurze **Dramenszene** und spielen Sie der Klasse diese Szene vor.
- d) **Produktive Texterschließung:** Schreiben Sie ein alternatives Ende des Romans, in dem alle Beteiligten überleben.
- e) **Übergänge zum Unterricht aus anderen Fächern:** Europakarten, Institutionen recherchieren, aktuelle Entwicklungen usw. Als Impuls hier ein kurzer Auszug aus einem Interview der „Presse am Sonntag“ mit der österreichischen Landwirtschaftsministerin Elisabeth Köstinger im April 2018:

**Presse am Sonntag:** *Sie reisen dieser Tage mit einer 250-köpfigen Delegation, die vom Bundespräsidenten angeführt wird, durch China. In welcher Ihrer vielen Funktionen – Ministerin für Landwirtschaft, Umwelt, Klima, Tourismus – sind Sie da unterwegs?*

**Elisabeth Köstinger:** *Ich habe drei Schwerpunktthemen im Gepäck. Zum einen den Tourismus. China ist der am stärksten wachsende Tourismusmarkt. Das zweite ist Landwirtschaft. Wir arbeiten schon sehr lange an einer Exportstrategie für Schweinefleisch.*

*Sie meinen Ohren und Rüssel?*

*Ja, aber auch Köpfe und Klauen. In Österreich werden ja fast nur mehr die besten Stücke gekauft. Der chinesische Markt dagegen verlangt nach Stücken, die bei uns nicht gegessen werden. Jetzt könnten wir den Export fixieren. [...]*<sup>11</sup>

#### 5. Selbstreflexion

Egal ob die Arbeit an dem Roman als geschlossenes Kulturportfolio oder als kleines Paket an Einzelaufgaben angelegt ist, empfiehlt sich als Abschluss ein letzter Arbeitsschritt, in dem die Auseinandersetzung mit dem Roman reflektiert wird.

- Leitfragen dazu können sich auf die Methoden und den Ablauf beziehen: „Ich habe mir die Zeit gut eingeteilt“, „Ich zeige mit der Arbeit an diesem Projekt, dass ich mich aus einer bestimmten Perspektive mit einem literarischen Werk auseinandersetzen kann“ usw.
- Leitfragen können sich auch auf die Europäische Union beziehen: „Ich habe etwas über die Europäische Union dazugelernt, und zwar Folgendes: ...“; „Wenn ich einen Insider etwas, das die EU betrifft, fragen könnte, dann wäre es Folgendes: ...“.

<sup>11</sup> „Tempo 100 ist eine Maßnahme, die greift“. In: Die Presse am Sonntag, 8. April 2018, S. 4.

**Tipp zur letzten Frage:** Es gibt mehrere Informationsstellen und eine nahezu unüberschaubare Menge an kostenlosem Informationsmaterial zur Europäischen Union, auch solches, das für SchülerInnen verständlich geschrieben und ansprechend gestaltet ist. Eine Übersicht und Links sowie Kontaktadressen finden Sie zum Beispiel auf der Seite der Europäischen Kommission in Österreich: [https://ec.europa.eu/austria/about-us/eu-presence\\_de](https://ec.europa.eu/austria/about-us/eu-presence_de). Das Zentrum Polis (<https://politik-lernen.at/site/home>) ist eine Plattform, die speziell für die Schule Informationen zur Verfügung stellt.

### **Die Autorin:**

Mag. Barbara Hofbauer ist Lehrerin für Deutsch sowie Politische Bildung und Geschichte an einer Handelsakademie im Bundesland Salzburg und Autorin der Sprachbuchreihen *KOMPETENZ:DEUTSCH* – modular. HAK, HUM und HTL.



NEWSLETTER

2 – 2017/18

# DEUTSCH

## MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULBIBLIOTHEK

von Clemens Ottawa

Neben den offiziell in Österreich anerkannten Minderheitssprachen (Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Tschechisch, Ungarisch, Slowakisch, Romani und der österreichischen Gebärdensprache), werden seit gut zehn Jahren auch sämtliche, in Österreichs Schulen vertretenen Sprachen erfasst und dies sind fast 80!<sup>1</sup> Über 20 % der Schüler und Schülerinnen verwenden alltäglich, neben Deutsch auch eine andere Sprache. Spitzenreiter sind hierbei das Türkische, das Polnische, Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, Russisch und Arabisch. Es ist also durchaus keine Seltenheit, wenn man in Klassen zehn oder mehr vertretene Sprachen hat. Die Gewichtung ist naturgemäß in sogenannten Ballungszentren eine viel höhere. Natürlich nimmt die Bundeshauptstadt hier die Spitzenposition ein. Mit fast 48 % Kinder und Jugendlicher nichtdeutscher Umgangssprache führt Wien klar vor Vorarlberg, Salzburg und Oberösterreich.<sup>2</sup>

Die Schulung der deutschen Sprache ist hierbei ebenso wichtig, wie die Weiterentwicklung der mitgebrachten Fremdsprache. Oftmals bedeuten kulturelle Vielfalt, Ausdifferenzierung von Lebensentwürfen und sprachliche Heterogenität inhomogene Schulklassen, was Probleme bei Klassenklima und Leistungsniveau mit sich bringen kann.

Die Erstsprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist einem differenzierten Input ausgesetzt: Einerseits der Muttersprache der Eltern, die nicht selten Deutsch mit dem Sohn/der Tochter sprechen, zwecks leichter Eingewöhnung, der Muttersprache etwaiger Geschwister, die sich jedoch schon von jener der Eltern unterscheidet, vor allem durch das häufige Code-Switching.<sup>3</sup> Das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts nehmen aktuell etwa 33 000 Schüler und Schülerinnen, als Freigegegenstand oder Unverbindliche Übung an. Eine stolze Zahl, und dennoch ist dieses Angebot vielen Eltern nicht bekannt oder aber die Sinnhaftigkeit solch eines Unterrichts wird schlicht unterschätzt, weil die Muttersprache ohnedies innerhalb des Familienverbands gesprochen wird.

<sup>1</sup> <http://www.schule-mehrsprachig.at>

<sup>2</sup> <http://volksgruppen.orf.at/diversitaet>

<sup>3</sup> Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin 2015, S. 236 ff.

Und nach wie vor ist festzustellen, dass der Muttersprachliche Unterricht überwiegend isoliert, randständig und fakultativ angeboten wird. Da die Rangordnung von Menschen und Sprache schon recht früh eingeschätzt werden kann, wäre es wichtig, dass Kinder ihre Sprache als gleichberechtigt neben dem Deutschen erleben. Der DaZ-Bereich arbeitet hier schon seit Jahren an einer „Sprachenaufwertung“.<sup>4</sup>

Das Prestige und die Wertigkeit einer Sprache äußern sich natürlich in der Stellung ihrer Repräsentation. Ein Faktor, der auch den Schulbibliotheken bewusst sein muss, wie auch jener, dass sich zwischen Pubertät und Adoleszenz entscheidet, ob man gerne, regelmäßig und autonom oder nur unterrichtssituativ und selten liest.

Die Erstsprache anderssprachiger Schüler und Schülerinnen ist bereits innerhalb der eigenen Familie heterogen, semilingual sozusagen, und ist darüber hinaus eine konzeptionell mündliche, wodurch der Bezug zur Schriftlichkeit, vor allem, im schriftlich Deutsch geprägten Unterricht, unzureichend oder nicht mehr gegeben ist. Es besteht also nicht nur eine Kluft zwischen Erst- und Zweitsprache, nein, gleichzeitig auch zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit.<sup>5</sup> Der Erwerb der Muttersprache ist mit dem Schuleintritt natürlich keineswegs abgeschlossen. Denn nicht nur der Spracherwerb in der eigenen Muttersprache leidet darunter, nein, es geschieht vielmehr ein Bruch, auch im Erlernen der Zweitsprache, in der, entgegen der Muttersprache, eher sozialisiert wird.

Wer also in seiner Erstsprache, sagen wir, kompetent ist, ist es im Regelfall auch in allen weiteren, erlernten Sprachen. Um sprachliche, wie schriftliche Kompetenz zu erreichen, ist das Lesen in der Erstsprache immanent. Kinder und Jugendliche anderer Muttersprachen als Deutsch beherrschen diese nicht selten rein verbal, das Lesen fällt schon schwerer, das Schreiben in der Muttersprache funktioniert zumeist unzureichend oder gar nicht. Gleich eines Dominoeffekts fallen damit auch alle weiteren, in der Schule zu lernenden Sprachen und natürlich das Instruktions- und Informationsverständnis.

Weder das Skimming (Orientierendes Lesen), noch das Scanning (Suchendes Lesen) werden beherrscht. Das überfliegende, nicht sinnerfassende Lesen herrscht vor. Fehlerhaftes Sprechen, Schreiben und Lesen summieren sich in einem ungesteuerten Zweitspracherwerb. „Einstudierte“, weil unreflektierte Fehler haben sich manifestiert.

Generell sei festzuhalten, dass der allgemeine Schulbesuch „zu einem der wichtigsten Instrumente“ wird „in denen Nationalität/Ethnizität als Sprachgemeinschaft und Sprachvermögen als nationale/ethnische Zugehörigkeit konstituiert werden.“<sup>6</sup>

Regelmäßiges Lesen und Schreiben der Muttersprache lässt metasprachliche Ebenen entwickeln, die beim Erlernen weiterer Sprachen nur hilfreich sein können und es bringt Sprachreflexion mit sich. Intuitiv werden Parallelen und Unterschiede der Muttersprache zu den anderen bekannten Sprachen gezogen, denn Kinder, die mit der deutschen Sprache, aber auch der eigenen Erstsprache, selten oder gar nicht auf schriftlicher Ebene in Berührung gekommen sind, streuen kontrastiv bedingte Rechtschreibfehler in ihre Texte.<sup>7</sup> Es entstehen sukzessive „schulische Baustellen“ in vielen Fächern.

Die Schulbibliothek ist der Ort, wo sich Schüler und Schülerinnen Bücher ausborgen oder Vorort schmökern können. Was öffentliche Büchereien schon längst machen, nämlich auch einen größeren Anteil an fremdsprachiger Kinder- und Jugendliteratur anzukaufen, ist in Schulbibliotheken noch nicht Usus. Erst allmählich erfolgt hier ein Umdenken und Plattformen wie jene von [www.schule-mehrsprachig.at](http://www.schule-mehrsprachig.at) bieten eine ideale Vorabinformation für SchulbibliothekarInnen. Hier bietet eine Suchdatenbank tausende Bücher ab dem Volksschulalter, in mehr als 40 Sprachen, die für Schulbibliotheken ankaufbar wären.



Fotolia © donatas1205

<sup>4</sup> Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, Inci (u. a.). Migrationspädagogik, Weinheim und Basel 2010, S. 251 f.

<sup>5</sup> Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin 2015, S. 236 ff.

<sup>6</sup> Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, Mari /Dirim, Inci (u. a.). Migrationspädagogik, Weinheim und Basel 2010, S. 106

<sup>7</sup> Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin 2015, S. 239 f.

Die Schelmenfigur des Nasreddin Hodscha ist jedem türkischen Kind ein Begriff. In erster Linie aber in mündlich tradiert Form. Bilinguale Lesebücher – Deutsch – Türkisch können Erstsprecher und Erstsprecherinnen mit ihnen bekannten, aber bis dato nur gehörten Abenteuern des beliebten „Narren“ gewinnen und eine neue Einstellung zum Lesen evozieren. Intuitiv werden sofort auch Unterschiede in der Paralleltranslation gezogen, es wird also aktiv Sprache reflektiert. Auf diese Art und Weise sind auch „Lesefaule“ recht rasch motivierbar. Die Schulbibliothek ist also im besten Falle auch ein Ort der aktiven Sprachreflexion.

**Weiterführender Link:** [www.schule-mehrsprachig.at](http://www.schule-mehrsprachig.at)

### ***Der Autor:***

MMag. Clemens Ottawa ist Lehrer für Deutsch und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung an einer Allgemeinbildenden höheren Schule in Wien. Er ist auch als Sachbuchautor, Karikaturist, Schauspieler und Musiker erfolgreich tätig. [www.clemens-ottawa-cartoons.com](http://www.clemens-ottawa-cartoons.com)

NEWSLETTER

2 – 2017/18

# DEUTSCH

## AUS FEHLERN (TATSÄCHLICH) LERNEN

Die Methode des ressourcenorientierten Korrigierens

von *Franziska Windisch*

Das Korrigieren von Schüler\*innentexten ist im Dasein von Deutschlehrer\*innen mitunter die zeitlich aufwändigste, oftmals auch die mühsamste Praxis. Umso problematischer ist es, wenn die Korrektur von Textprodukten von Schülerinnen und Schülern zum Selbstzweck verkommt: Die Lehrpersonen investieren viel Zeit in die Textkorrektur, die verbesserten Texte werden ausgehändigt, landen dann aber oft – ohne sie eines Blickes zu würdigen – in den Schultaschen, Bankfächern und Computerordnern der Schüler\*innen. Ausgangspunkt dieses Phänomens ist, was Steinig und Huneke als „Dilemma der Korrekturpraxis“ bezeichnen, nämlich, dass eine Unterscheidung zwischen prüfender und fördernder Korrektur nicht stattfindet. Was bedeutet das? Korrekturen von Schüler\*innentexten, die zensiert werden, müssen den Standards der Objektivität, Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit entsprechen und die Qualität des Textprodukts im Status Quo abbilden. Korrekturen aber, die im Zuge des Lernprozesses stattfinden, sollen diesen auch tatsächlich anregen. Wird zwischen den verschiedenen Formen des Korrigierens nicht unterschieden, so leidet vor allem die fördernde Korrektur und mit ihr die produktiv-kreative Atmosphäre, zu der sie beitragen kann. (Steinig und Huneke 2001: 143)

Im Umgang von Lehrpersonen mit Textprodukten von Schülerinnen und Schülern – wie Hägi et al. in der Fortbildung von Lehrpersonen beobachtet haben – zeigt sich eine Tendenz zu Vermeidungs- und Ausweichstrategien. Man empfiehlt also, potenzielle Fehlerquellen zu umgehen oder durch bereits gefestigte Strukturen zu ersetzen. Tatsächliche Lernfortschritte erkennt man aber vor allem in der Anwendung von Erweiterungsstrategien, also in Generalisierungen und Analogiebildungen. Wenn eine Grammatikregel einmal zu oft, zum Beispiel im falschen Kontext angewendet wird, zeigt sich hier schon ein selbstständiger Umgang mit eben diesem Phänomen. An diesem Punkt der sogenannten „inkonsequenten Fehler“ muss fördernde Korrektur ansetzen. Sie muss eine bestehende Ahnung um eine grammatische oder orthographische Regelmäßigkeit konkretisieren und festigen. (vgl. Hägi et al. 2007: 2 – 3) Dies setzt jedoch eine genaue Analyse der Fehlertypen und ihrer Rolle im Spracherwerb voraus.

## Ressourcenorientiertes Korrigieren

Die ressourcenorientierte Korrektur ist eine fördernde Korrekturform, in der nicht jeder Fehler vermerkt wird, sondern vielmehr bestimmte Prioritäten gesetzt werden. Das bedeutet zum einen Stärken der Schüler\*innen zu benennen, um aus etwaigen Zufälligkeiten Regelmäßigkeiten zu machen, und zum anderen, auf bestimmte Fehlertypen zu fokussieren, die bereits als inkonsequente Fehler benannt wurden. Anliegen ist es, mit gezielten Erläuterungen und Übungen eine Form der Selbstkorrektur anzuleiten. Aus lernpsychologischer Sicht kann Eigenkorrektur jedoch nur dann erfolgen, wenn sie auf etwas bereits Besprochenes referiert. Das bedeutet in weiterer Folge jedoch auch, Überforderungen entgegenzuwirken, indem man sich auf wenige bereits behandelte Aspekte beschränkt. (vgl. Brintzer und Damm 2000: 3) Folgendes Beispiel soll eine Idee der Umsetzung vermitteln:

### Beispiel: Text von Hanna, 9. Schulstufe

#### Aufgabenstellung:

1. Stelle den Text vor, auf den du dich beziehst, und fasse die Aussage kurz zusammen!
2. Erläutere und bewerte die im Text angeführten Positionen der Journalistin!
3. Nimm persönlich zu dem im Text vorgebrachten Problem Stellung!

Sehr geehrte Frau Hessenberger,

ich fand Ihren Artikel „Filmen bei Unfällen verletzt ein Opfer ein zweites Mal“, der am 2.2.2018 in der Tageszeitung „Salzburger Nachrichten“ erschienen ist, sehr interessant und möchte in diesem Leserbrief meine Meinung mit Ihnen teilen.

Ich schreibe diesen Artikel, weil ich dieses Thema für sehr aktuell finde und es immer wieder passiert, dass Sanitäter beim Unfallort durch Schaulustige behindert werden.

Ich stimme Ihnen bei fast allen Argumenten zu, doch das Argument, dass die Menschen, durch das Fotografieren zu „Reportern“ werden, finde ich am zutreffendsten. **Die Leute, die Unfallorte filmen oder fotografieren, fühlen sich wichtig und besonders, weil sie bei einem Unfall hautnah dabei waren.** Am Schlimmsten finde ich die Tatsache, dass den Sanitätern sogar die Hilfsmittel beiseitegeschoben werden. Es kann dadurch sogar zum Tod des Patienten kommen. Ein Argument, das ich nicht ganz nachvollziehen kann, ist, dass die Angehörigen der Opfer nicht durch Polizisten erfahren, dass es einen Unfall gegeben hat. **Es ist sehr unwahrscheinlich meiner Meinung nach, dass genau Leute dabei waren und das fotografieren, die die Verwandten des Opfers kennen.**

Meiner Meinung nach sollte man Strafen für das Fotografieren und veröffentlichen von Fotos eines Unfalles einführen. Es muss auch darauf geachtet werden, dass die Polizei die Schaulustigen von den Helfern fernhält. Ich selbst habe einmal so etwas mitbekommen. **Letztes Jahr bin ich gerade mit einer Freundin Eis essen gewesen, als plötzlich ein Feuerwehrauto zu der Volksschule hinfuhr. Wir haben beobachten, dass sofort Menschen hin gelaufen sind, ihre Handys zückten, und das Geschehen filmten.** Es war zwar nur ein falscher Alarm, doch ich finde das Verhalten von den Leuten in solchen Situationen sehr unpassend. Denn die Menschen sind schockiert, wenn sie Artikel über Unfälle in der Zeitung lesen, doch manchmal sind die Gaffer Schuld, dass es das Opfer nicht geschafft hat. Meiner Meinung nach sollten alle Leute nachdenken, ob sie das auch wollen würden, wenn sie einen Unfall hätten.

Ich hoffe sehr, dass noch weitere Artikel zu diesem Thema erscheinen.

Mit freundlichen Grüßen,

Hanna Z.

### Liebe Hanna,

danke für deinen Text. Im Folgenden findest du Merkmale, die mir an deinem Text besonders gut gefallen haben und Aspekte, die dir weniger gut gelungen sind. Im Sinne einer Mehrphasenkorrektur findest du hier einige Übungen und Tipps, die dir dabei helfen sollen, deinen Text im ersten Schritt selbstständig hinsichtlich ausgewählter Charakteristika zu korrigieren.

### Inhalt

Du hast den einzelnen, in der Textvorlage angeführten, Argumenten angemessenen Raum gelassen. Deine Einleitung ist kurz und enthält alle wichtigen Informationen. Die Bewertung der Positionen der Journalistin sowie die persönliche Stellungnahme haben eine der Textsorte angemessene Länge. Du hast die in der Textvorlage dargelegten Argumente logisch nachvollziehbar und inhaltlich korrekt wiedergegeben.

In der Angabe wird von dir verlangt, die Aussage des Textes kurz zusammenfassen. Dieser Anforderung kommst du im Text jedoch nicht nach, vielmehr begründest du den Anlass deines Schreibens und erwähnst nur beiläufig die Thematik des Leitartikels:

**Ich schreibe diesen Artikel, weil ich dieses Thema für sehr aktuell finde und es immer wieder passiert, dass Sanitäter beim Unfallort durch Schaulustige behindert werden.**

- Benenne in ein bis zwei Sätzen das Thema des Leitartikels sowie den Anlass deines Schreibens!

---

In der Textvorlage werden verschiedene Aspekte des Phänomens „Unfallgaffer“ genannt. In deiner Darstellung gehst du jedoch nicht auf alle Positionen der Journalistin ein.

- Erläutere mithilfe der Textvorlage in Stichworten die Position der Journalistin zu den angeführten Aspekten!  
I. Smartphones und „Reporter“:

---

II. Persönlichkeitsrechte:

---

III. Behinderung der Notfallsanitäter\*innen:

---

IV. Beweggründe der Gaffer\*innen:

---

- Untersuche in deinem Text, welchen Aspekt du nicht behandelt hast und ergänze die Erläuterung und Bewertung der Position in ein bis zwei Sätzen!

---

### Textstruktur

Du hast deinen Text in sinnvollen Absätzen strukturiert und die Argumentation der Textvorlage sowie die Darstellung deiner persönlichen Erfahrung in eine logische Reihenfolge gebracht. Darüber hinaus hast du passende Kohäsionsmittel, also Satzverbindungen, gewählt. Unter anderem:

Am Schlimmsten finde ich die Tatsache, dass den Sanitätern sogar die Hilfsmittel beiseitegeschoben werden. Letztes Jahr war ich gerade mit einer Freundin Eis essen, als plötzlich ein Feuerwehrauto zu der Volksschule hinfuhr.

Im dritten Absatz kannst du jedoch expliziter werden, wenn du die Argumente der Journalistin einführst.

Ich stimme Ihnen bei fast allen Argumenten zu, doch das Argument, dass die Menschen, durch das Fotografieren zu „Reportern“ werden, finde ich am zutreffendsten.

- Formuliere den obenstehenden Satz um, indem du dich der angeführten Satzstruktur bedienst! In Ihrem Leitartikel beschreiben Sie wie ...

### Stil und Ausdruck

Deine Wortwahl ist der Textsorte angemessen. Du schreibst von Argumenten, die du am zutreffendsten findest und Positionen, die du nicht nachvollziehen kannst. Du nennst Unfallopfer, Patienten, Angehörige, Helfer und Schaulustige. Du bewertest das Verhalten der Gaffer, die ihre Handys zücken, als unpassend.

- Lies dir folgenden Textausschnitt durch und markiere Strukturen, die für einen Appell typisch sind! Die dargelegten Argumente sprechen eigentlich für sich. Immer mehr Rettungssanitäter berichten von vermeidbaren Kopfverletzungen bei Radfahrern. Eine Helmpflicht kann die Gefahren für Radfahrer an vielbefahrenen Kreuzungen nicht vollständig beseitigen. Doch sie kann, da sind sich Experten einig, in vielen Fällen Leben retten. Ich selbst war Zeuge eines solchen Unfalls, habe gesehen, welchen Schutz ein Fahrradhelm bieten kann. Deshalb appelliere ich an die Verantwortlichen, endlich eine Lösung für dieses Problem zu finden! Das bedeutet, damit zu beginnen, die Helmpflicht endlich einzuführen und sich dazu zu entschließen, Leben zu retten!
- Formuliere den unten angeführten Ausschnitt deines Textes zu einem Appell um und verwende dazu Strukturen, die du oben markiert hast! Denn die Menschen sind schockiert, wenn sie Artikel über Unfälle in der Zeitung lesen, doch manchmal sind die Gaffer Schuld, dass es das Opfer nicht geschafft hat. Meiner Meinung nach sollten alle Leute nachdenken, ob sie das auch wollen würden, wenn sie einen Unfall hätten.

### Normative Sprachrichtigkeit

Deine Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse sind sehr zufriedenstellend und du machst verhältnismäßig wenige Fehler. Du beherrschst – in den meisten Fällen – auch die Kommasetzung. An folgenden Punkten solltest du noch arbeiten:

Meiner Meinung nach sollte man Strafen für das Fotografieren und veröffentlichen von Fotos eines Unfalles einführen.

- Sieh dir die untenstehende Regel an und beurteile, welcher der beiden Begriffe falsch geschrieben wurde. Korrigiere den Satz! Wenn ein Artikel vor einem Verb steht oder gesetzt werden kann, wird das Verb großgeschrieben. *Beispiel:* Das Verfassen der Nachricht mache ich nach dem Bügeln und (dem) Falten der Kleidung.

Ein zweiter Fehler, den du häufiger machst, ist die Verwendung der falschen Zeit. Zum Beispiel hier:

Die Leute, die Unfallorte filmen oder fotografieren, fühlen sich wichtig und besonders, weil sie bei einem Unfall hautnah dabei waren (korrekt: waren).

- Sie dir die untenstehenden Regeln an und korrigiere den obenstehenden Satz. In deinem Text sind mehrere Fehler markiert. Ordne sie der jeweiligen Regel zu und korrigiere dementsprechend!
  1. Berichtest du im Präsens und gehst dabei auf Ereignisse ein, die gleichzeitig passiert sind, bleibst du im Präsens.
  2. Berichtest du im Präsens und gehst dabei auf Ereignisse ein, die vorzeitig passiert sind, bleibst du durchgängig im Perfekt.

Regel 1:

---

Regel 2:

---

### Literatur:

Brinitzer, Michaela/Damm, Verena (1999): Grammatik sehen: Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.  
Hägi et. al. (2007): „Ressourcenorientiertes Korrigieren“. – In: Kompetenzzentrum Sprachförderung – newsletter 02/07. Köln.  
Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2011): Sprachdidaktik Deutsch: eine Einführung. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. (= Grundlagen der Germanistik; 38).

### Die Autorin:

Franziska Windisch studiert Deutsch und Geographie und Wirtschaftskunde auf Lehramt sowie Politikwissenschaft an der Universität Wien. Außerdem ist sie Mitgründerin und leitende Redakteurin des Online-Wissensmagazins GRAD.





# NEWSLETTER

2 – 2017/18

# DEUTSCH

## DIE ANDERE SEITE

von Renate Aichinger

Sind Sie schon mal auf der Bühne gestanden?  
Klar. Und zwar täglich. Auf Ihrer Bühne. Vor Ihrer Klasse.

Wir alle stehen täglich mehrmals auf ganz schön vielen Bühnen des Lebens. Klar, das ist nicht die große Burgtheater-Bühne, auf der die Ensemble-Schauspieler\*innen allabendlich stehen. Aber warum nicht profitieren, von den Skills der Profis: Wie stehe ich auf einer Bühne? Wie vor Menschen? Wie setze ich meine Stimme ein? Wie schaffe ich es, dass mir Menschen zuhören? Wie präsentiere ich (mich)? ...

Was lernen. Vom Zuschauen.

Ich schau immer zu: heute im Café den Menschen am Nebentisch – damals meinen Mitschüler\*innen: Klar, das ist schon ein Weilchen her, das mit der Schule und mir: Wie ich mich da ziemlich einsam gefühlt hab, wie ich mich nicht getraut hab, aufzuzeigen, wie ich auf der Bühne gestanden bin, beim Darstellenden Spiel, wie ich dann noch viel lieber die „Regie“ übernommen hab. Wie unglaublich schüchtern ich war, damals.

Diese Bilder, die zwar verblasen, aber nie ganz, sind auch ein Grund, warum es mir so wichtig ist, möglichst viel Menschen ans Theater heranzuführen, einen Bühnenzauberfunken in ihnen zu setzen, der im schönsten Fall ein Feuer entfacht. Weil ich weiß, wie unglaublich das sein kann. Mir hat dieser Perspektivenwechsel viel gebracht, eine ganz neue Welt hat sich mir damals auf- und erschlossen. Und in der leb ich bis heute – ziemlich gern sogar.

Natürlich geht es nicht darum, so gut wie die Schauspieler\*innen zu sein, schließlich haben die ihr Handwerk professionell gelernt, mindestens vier Jahre in der Schauspielschule. Perfektioniert jeden Abend bei den Vorstellungen. Garniert mit einer ordentlichen Portion Kunst und Talent.

Aber so manches kann man sich schon abschauen. Vom Zuschauen. Und nutzen. Im Alltag. In der Schule. Gerade in diesen Umbruchzeiten, sowohl im Körper eines Teenagers wie auch im gesellschaftspolitischen Umfeld glaub ich mehr denn je an die Kraft des Theaters.



Wir kommen aber auch in die Schulen:

Bei der **VorstellBar goes Schule** veranstalten wir mit den Schüler\*innen ihre eigene Open Stage – egal ob im Turnsaal oder der Aula, Hauptsache klassenübergreifend.

Auch hier lernen die Jugendlichen die andere Seite kennen: Wir bieten ihnen einen Rahmen, in dem sie ihr Können und ihre Talente vor den anderen präsentieren können, um dadurch ihr Selbstbewusstsein zu steigern, abseits des Schulalltags. Auch die Lehrer\*innen erleben ihre Schüler\*innen von einer ganz anderen Seite.

Interdisziplinär, interkulturell – intergalaktisch ;-)

Und weil wir das nicht ohne Sie, liebe Lehrer\*innen, schaffen, weil wir dafür Sie brauchen, als Verbündete sozusagen, die den Theaterbesuch oder/und Workshop vor- und nachbereiten, Sie, die das alles schulintern organisieren etc., haben wir die **LadeStation** ins Leben gerufen, ein Fortbildungsformat ausschließlich für Pädagog\*innen, wo Sie Ihre Batterien wieder aufladen können. Impulse & Input für mehr Kunst in der Schule; Inspirationen und Insider\*innenwissen rund um theaterpädagogische Methoden; Skills und Tools für Sie und den Unterricht; Übungen und Spiele, die Sie samt Theaterfeuer in Ihren Stunden an die Schüler\*innen weitergeben können. – So werden Sie zu unseren Partner\*innen in der Kunstvermittlung. Uns ist es aber auch wichtig, Begegnungsraum für Austausch zu schaffen, ein Zeitfenster: Wie läuft das an Ihrer Schule? Wie hat das die Lehrerin gemacht? Welche Erfahrung hatte der Lehrer? Was hat funktioniert? ... Weil wir doch alle lernen. Ständig. Nicht nur die Schüler\*innen.

*BurgSchule* ist aber nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Programm der *Offenen Burg*. Bei uns kann man zuschauen und selber spielen, intensiv auf der Bühne oder kurz und unverbindlich – fast alles generationenübergreifend. Als Einstieg empfehlen wir Ihnen *ACTion*. Unser kostenloses Theatertraining findet jeden Dienstag um fünf statt.

Treffpunkt vor der Burg. Kommen Sie mal vorbei!

Wir brauchen Sie: als Partner\*innen, als Brückenbauer\*innen, als Verbündete, um Theater, das für alle da sein sollte, möglichst breit zu streuen, möglichst nah und eindrücklich an einen möglichst bunten Querschnitt der Gesellschaft zu bringen und so allen Schüler\*innen, egal aus welchem gesellschaftlichen, sozialen oder kulturellen Umfeld sie auch kommen, egal welche Vorkenntnisse sie haben – Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen.

Helfen Sie uns, noch mehr Verbindungen zwischen Schule und (Burg-)Theater zu schaffen, weben Sie mit am Netz(-werk). Räume schaffen, abseits des Regelunterrichts, weil wir alle nicht nur im Unterricht lernen und auch nicht nur den Stoff. Da gibt's noch mehr – diese andere Seite zum Beispiel.

Sie sehen schon, Möglichkeiten, wie wir uns finden, gibt es viele! Zur *LadeStation* im September, bei der wir unser Programm detailliert vorstellen, zu *ACTion* oder rufen Sie uns an, mailen Sie uns ...

Es gibt eigentlich keine Ausrede, nicht zu uns zu kommen! ;-)

Kommen Sie vorbei: Ich freu mich auf Sie – auf Austausch, Begegnung, Inspiration ...

Willkommen also, auf der anderen Seite.  
Willkommen, herzlich, in Ihrem Theater!

Renate Aichinger

### Die Autorin:

Renate Aichinger ist Autorin, Regisseurin und Leiterin der *Offenen Burg*. [www.offeneburg.at](http://www.offeneburg.at)

**NEWSLETTER****2 – 2017/18**

# **DEUTSCH**

## **INTENSIVBELASTUNG DER LEHRER/INNENSTIMME**

*von Doris Muhr*

Das wohl wichtigste „Instrument“ der LehrerInnen im Unterricht ist deren Stimme. Dabei sind aber gerade LehrerInnen u. a. durch zu lauten und intensiven Sprechstimmgebrauch in massivem Umgebungslärm einem besonders großen Risiko ausgesetzt, im Laufe ihres Berufslebens Stimmprobleme zu entwickeln. Die Prävalenz von beruflich bedingten Stimmstörungen bei LehrerInnen wird in einschlägigen Studien mit 30 bis 60 Prozent angegeben (Sliwinski-Kowalska, et al., 2006; Richter & Echternach, 2010). Ursachen für stimmliche Erkrankungen bei LehrerInnen sind beispielsweise in fehlenden stimmlichen Eignungsuntersuchungen vor Beginn des Studiums sowie in ungenügender Stimmschulung während und nach der Ausbildung zu suchen (Nawka & Wirth, 2008).

Der Lehrberuf gehört zu den stimmintensivsten Berufen und einschlägige Studien zeigen, dass in den vergangenen Jahrzehnten stimmliche Belastungen und damit verbundene Erkrankungen der LehrerInnenstimme zugenommen haben (Schneider & Bigenzahn, 2007; Nawka & Wirth, 2008; Kutej, 2011). So ist das Risiko für eine Lehrperson, eine Stimmerkrankung zu entwickeln, rund viermal so hoch als in der Normalbevölkerung (Richter & Echternach, 2010). Diese stimmlichen Auffälligkeiten können sich beispielsweise in Form von Räusperzwang und Stimmabbrüchen zeigen oder sogar bis zur totalen Heiserkeit führen. Unwohlsein und Krankenstände sind daraus resultierende Konsequenzen. In besonders schlimmen Fällen kann dies sogar zu einer Berufsunfähigkeit führen.

Da LehrerInnen in hohem Maße auf die Funktionstüchtigkeit ihrer Stimme angewiesen sind und diese ein unmittelbares Arbeitswerkzeug im Unterricht darstellt, ist es daher umso wichtiger, eventuelle Probleme und Symptome möglichst früh zu erkennen und diesen adäquat entgegenzuwirken.

Zudem zeigen sich Auffälligkeiten in der Stimme von LehrerInnen auch im Verhalten von SchülerInnen. So wurde etwa in Studien nachgewiesen, dass SchülerInnen von LehrerInnen mit Stimmstörungen eine schlechtere schulische Entwicklung aufweisen können als SchülerInnen von Lehrpersonen mit gesunden Stimmen (Richter & Echternach, Ursachen aufspüren und richtig behandeln, 2007). Auch können zu laute, zu hohe oder piepsige LehrerInnenstimmen als Form von Unterrichtsstörung interpretiert werden, wenn man diese aus der Perspektive von Lernenden betrachtet (Muhr, 2015; Muhr, 2014). Die Stimmstörung einer Lehrperson beeinflusst demnach nicht nur diese selbst, sondern auch ihr Umfeld. Stimmliche Auffälligkeiten haben nachteilige Auswirkungen auf die Sprachverarbeitung von ZuhörerInnen (Rogerson & Dodd, 2005) und deren Verhalten, da LehrerInnen kommunikative Vorbilder darstellen, an denen sich SchülerInnen bewusst und unbewusst orientieren.

Einschränkungen der stimmlichen Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit haben aber nicht nur körperliche, emotionale und finanzielle Konsequenzen für LehrerInnen, sondern auch für den gesamten Schulbetrieb sowie für das allgemeine Gesundheitssystem. Studien belegen, dass bereits LehramtsstudentInnen erste Symptome von Stimmstörungen aufweisen können (Ohlsson, 2012) oder sogar schon mit schlechten konstitutionellen stimmlichen Voraussetzungen zum Studium zugelassen werden. Nur wenige Ausbildungseinrichtungen verlangen Nachweise über eine stimmliche Tauglichkeit im Rahmen von Eignungsverfahren und auch einheitliche, gesetzliche Vorgaben fehlen (Schneider & Bigenzahn, 2007).

## Formen von Stimmstörungen (Dysphonien)

LehrerInnen unterliegen besonders der Gefahr, eine sogenannte „funktionelle Stimmstörung“ (Dysphonie) zu entwickeln, wenn sie durch zu langen und intensiven Stimmgebrauch bei hohem Lärmpegel ihre Stimme laufend überstrapazieren. Auch ein überhöhtes Sprechen, falsche Atem- und Sprechtechniken sowie ungünstige Raumbedingungen (schlechte Akustik) tragen zur Entwicklung von Stimmstörungen bei LehrerInnen bei. Bleiben funktionelle stimmliche Probleme über einen längeren Zeitraum unbehandelt bestehen, kann sich als Folge daraus eine „sekundär-organische Stimmlippenveränderung“ manifestieren (Schneider & Bigenzahn, 2007). Diese Veränderungen an den Stimmlippen zeigen sich beispielsweise als Stimmlippenknötchen oder Ödeme (Flüssigkeitsansammlungen im Stimmlippengewebe) und sind typische Erkrankungen des Stimmlippenapparats, die durch falsche oder übermäßige Stimmbelastung entstehen.

Umgekehrt wiederum kann eine bestehende organische Stimmproblematik, wie auch akute oder chronische Kehlkopfentzündungen (Laryngitis), unbehandelt und bei gleichbleibender stimmlicher Überbelastung zu einer funktionellen Stimmstörung führen. Eine klare Trennung zwischen organischen und funktionellen Stimmstörungen ist dann nicht immer möglich.

Stimmstörungen können aber auch **psychogen** begründet sein. Typisch für sie ist, dass sie meist ganz plötzlich und wiederkehrend auftreten. Der Stimmklang ist sehr auffällig und es kann phasenweise sogar zu totalem Stimmverlust (Aphonie) kommen. Zwischenzeitlich aber ist die Stimme immer wieder normal (Fleischer & Hess, 2016).

## Symptome bei Stimmstörungen

Die Leistungsfähigkeit von Stimmen ist sehr unterschiedlich, die durchschnittliche Belastbarkeit beträgt jedoch üblicherweise ca. 6 Stunden täglich (Friedrich, Bigenzahn & Zorowka, 2005). Bei stimmlichen Problemen treten eine Vielzahl von anhaltenden Symptomen auf, die von den Betroffenen individuell intensiv wahrgenommen werden (siehe Abb. 1).

Schluckzwang	Kloßgefühl
Trockenheit im Hals	Brennen
Schleim	Schmerz
Druckgefühl	Räusperzwang
Hustenreiz	Ermüden oder Versagen beim Sprechen
Anstrengungsgefühl	Umkippen der Stimme

Abb. 1: Symptome bei Stimmstörungen (Friedrich, Bigenzahn & Zorowka, 2005)

## Prävention von Stimmstörungen

Eine mögliche Maßnahme zur Prävention von Stimmstörungen sind verpflichtende Stimmschulungen bereits während des Lehramtsstudiums (Schneider & Bigenzahn, 2007) sowie im späteren Berufsleben. Auch ein sorgsamer Umgang mit der eigenen Stimme und eine gute Selbstwahrnehmung bzw. Kenntnis von eventuellen Problemen des Stimmapparats sind wichtig, um Dysphonien (Stimmstörungen) vorzubeugen oder entgegenzuwirken.

Die Einschränkung der alltäglichen Kommunikationsfähigkeit durch eine Minimierung der Qualität und Leistungsfähigkeit des Stimmorgans führt auch zu einer verminderten Lebensqualität (Gonnermann, 2007). Stimmliche Probleme bei LehrerInnen dürfen daher weder ignoriert noch aufgeschoben und sollten eigentlich schon vor Beginn des Lehramtsstudiums thematisiert werden.

Zur Prävention von Stimmstörungen und der Verbesserung der stimmlichen Leistungsfähigkeit eignen sich besonders stimmhygienische und stimpflegende Maßnahmen (siehe Abb. 2). Diese betreffen sowohl die Berücksichtigung äußerer Faktoren als auch persönliche Handlungsweisen (Kiese-Himmel, 2016). So ist es beispielsweise wichtig, Räume nicht zu stark zu beheizen, da die Stimmlippen sonst gereizt werden und leicht austrocknen, was sie für Infekte anfälliger macht. Auch ist ein regelmäßiges Lüften ratsam, um eine schadstoffhaltige Umgebungsluft zu vermeiden. Alkohol sollte nur selten und in Maßen konsumiert werden, da dieser die Blutgefäße in den Schleimhäuten des Stimmapparats erweitert und die Stimmlippen anschwellen lässt. Besonders schädlich ist Nikotin, da es einerseits die Schleimhäute austrocknet und damit infektanfälliger macht und zudem krebserregend wirkt. Auch sollte man keine zu heißen, zu kalten oder überwürzte Speisen aufnehmen, da diese die Schleimhäute des Stimmapparats reizen. Um die Mundhöhle sowie den Hals- und Rachenraum zu befeuchten, empfiehlt es sich zudem, regelmäßig stilles Wasser zu trinken. Koffeinhaltige und scharfe Getränke sowie scharfe Lutschbonbons oder Kaugummis haben hingegen wieder eine austrocknende Wirkung auf die Schleimhäute und sind daher kontraproduktiv.

Ebenso sollte man es vermeiden, unter anhaltenden hohen Geräuschpegeln zu sprechen, da dies in der Regel zu einer Anhebung der eigenen Stimmlautstärke und Sprechstimmlage führt und sich dauerhaft nachteilig auf die Leistungsfähigkeit der Stimme auswirkt.

Die Einatmung in Ruhe sollte vorwiegend durch die Nase und nicht durch den Mund erfolgen, da somit die Befeuchtung und Erwärmung der Atemluft gegeben ist. Ein regelrechter Lippenschluss ist daher unerlässlich, um die Nasenatmung zu fördern. Eventuelle Zahnfehlstellungen oder Angewohnheiten (orale habits), die eine offene Mundhaltung zur Folge haben, sollten daher abgeklärt und gegebenenfalls behandelt werden (Friedrich, Bigenzahn & Zorowka, 2005). Besonders wichtig ist eine gut geübte Atemtechnik beim Sprechen, bei der auf Atemrhythmus, Atemführung und Zwerchfellaktivität geachtet wird (Haupt, 2010). Auch die Körperhaltung wirkt sich auf die Stimme aus. So können Muskelverspannungen im Schulter-Nacken-Bereich und degenerative Wirbelsäulenveränderungen ebenso Auslöser für Stimmstörungen sein (Schneider & Bigenzahn, 2007).

Um sich in lauterer Umgebung Gehör zu verschaffen, ist es nicht ratsam, die eigene Stimme zu erhöhen. Besser ist es, möglichst deutlich zu artikulieren und Wortendungen nicht zu verschlucken. Auch ein nasaler Stimmklang ist für Zuhörende schwerer zu verstehen und mühsam zu verfolgen (Kiese-Himmel, 2016). Zudem sollte man nicht in einer zu hohen oder zu tiefen Tonlage sprechen und den individuellen Stimmumfang nicht über- oder unterschreiten. Dies gilt ebenso für das Singen von Liedern im Unterricht und sollte auch bei SchülerInnen berücksichtigt werden, wenn mit ihnen gesungen wird.

Um der Stimme zwischendurch ein wenig Erholung zu gönnen, müssen bewusst Sprechpausen gesetzt werden. Durch gut vorbereitete Unterrichtsstunden und überlegtes Classroom-Management können sinnvolle Maßnahmen getroffen werden, die Stimpausen zulassen und zudem den Lärmpegel allgemein reduzieren. Eine stimmliche Überforderung sollte grundsätzlich, zum eigenen Schutz, vermieden werden.

Besonders Personen in sprechintensiven Berufen sollten ihre Stimme täglich vor dem Einsatz „aufwärmen“. Dies kann durch Summen, Brummen, Trällern, Singen, An- und Abschwellen von Tönen, herzhaftes Gähnen etc. erfolgen. Es gibt hierfür zahlreiche Übungsangebote und Ideenvorschläge in Form von Audio-, Video- oder Textanleitungen im Internet und Buchhandel. Entgegen vieler gutgemeinter Ratschläge, die man oft bekommt, sind Räuspern und Flüstern für die Stimme besonders schädlich. Beim Räuspern werden die Stimmlippen nämlich sehr kraftvoll zusammengeschlagen, was die Stimmgebung anstrengt und eine Reizung darstellt. Bei ständiger Wiederholung führt dies zu einer vermehrten Schleimproduktion, die wiederum die Schwingungsfähigkeit der Stimmlippen einschränkt. Es ist daher besser, den Brustkorb mit den Fingerspitzen abzuklopfen und dabei zu summen oder ein paar Mal sanft zu husten.

Bei Erkältungen mit einhergehender Heiserkeit oder Rauigkeit der Stimme sollte man keinesfalls flüstern, da dies die Stimmlippen noch mehr anstrengt und reizt. Stattdessen sollte man leise, mit möglichst wenig Druck und in seiner natürlichen Sprechstimmlage sprechen und zudem möglichst viele Sprechpausen einlegen (Fleischer & Hess, 2016).

äußere Maßnahmen	persönliche Maßnahmen
nicht in überheizten Räumen aufhalten (ca. 45 % Luftfeuchtigkeit)	Nasenatmung (in Ruhe) – Lippenschluss
luftschadstoffhaltige Umgebung vermeiden	korrekte Atemtechnik beim Sprechen
hochprozentigen Alkohol vermeiden	aufrechte Körperhaltung
nicht rauchen	deutliche Artikulation
keine zu heißen, zu kalten oder zu scharfen Speisen konsumieren	natürliche Sprechstimmlage
viel Wasser trinken	Sprechpausen setzen
Sprechen in hohem Umgebungslärm vermeiden	stimmliche Überforderung vermeiden
	Warming-up der Stimme
	Räuspern vermeiden
	Flüstern vermeiden

Abb. 2: Stimmhygienische Maßnahmen (Kiese-Himmel, 2016)

## Abklärung von Stimmproblemen

Eine Störung der Stimmfunktion kann vielfältige Ursachen haben, ihr Hauptsymptom ist aber die Heiserkeit. Generell gilt, dass jede unklare Heiserkeit innerhalb von drei Wochen HNO-ärztlich abgeklärt werden muss (Richter & Echternach, 2010).

Eigentlich sollte ohnehin nur jemand ein Lehramtsstudium beginnen, dessen Stimmorgan den massiven Belastungen im späteren Berufsleben standhält. Dies kann mit sogenannten „Stimmfeldmessungen“ im Rahmen einer Stimmfunktionsdiagnostik überprüft werden. Diese objektive Methode dient der qualitativen und quantitativen Bewertung stimmlicher Leistungen und lässt Rückschlüsse auf die stimmliche Konstitution der ProbandInnen zu. In den Messungen werden einerseits die Sprechstimme sowie auch die Singstimme beurteilt. Stimmfeldmessungen sind mittlerweile zu einem wichtigen Untersuchungsinstrument geworden, wenn es darum geht, die stimmliche Konstitution zu erfassen (Schneider & Bigenzahn, 2007). Sie werden auch in wissenschaftlichen Studien zur objektiven Vergleichbarkeit herangezogen. Auch die Selbstbeurteilung der ProbandInnen, anhand von Skalen, fließt in die Stimmfunktionsdiagnostik mit ein.

Solche Testungen werden in der Regel von PhoniaterInnen und HNO-ÄrztInnen durchgeführt. Da eine Störung der Stimmfunktion gleichzeitig auch eine Einschränkung der Lebensqualität bedeutet, sollte eine fachliche Abklärung aber nicht zu lange aufgeschoben werden.

## Behandlung von Stimmproblemen

Schon während des Lehramtsstudiums und vor allem im späteren Berufsleben sollten LehrerInnen durch spezielle Übungs- und Trainingsprogramme für ihre Stimme sensibilisiert und damit etwaigen Problemen entgegengewirkt werden. Dies geschieht üblicherweise in Form von Workshops oder auch in Einzelsitzungen. Man sollte sich allerdings an speziell dafür ausgebildete Personen wenden, die nicht nur die Stimmfunktion selbst, sondern auch Elemente wie Körperhaltung, Atmung, Artikulation und die Anatomie des Sprechorgans in der Vermittlung ihres Übungskonzepts berücksichtigen.

Liegt bereits eine, durch MedizinerInnen festgestellte, einschlägige Diagnose vor, reicht ein normales Training nicht mehr aus und es muss eine spezielle Therapie durchgeführt werden. Diese ist natürlich vom Ausmaß und der Art der Pathologie abhängig und wird von PhoniaterInnen oder HNO-ÄrztInnen im Rahmen der Heilmittelverordnung verschrieben. Neben medikamentösen Behandlungen (v. a. bei organischen Dysphonien) ist bei funktionellen Stimmstörungen eine konservative Stimmübungstherapie bei LogopädInnen die Therapie der Wahl (Müller, 2017). Durch spezielle Übungsverfahren soll mit möglichst wenig Kraftaufwand ein bestmögliches Stimmresultat erzielt werden. Dabei werden die Bereiche Haltung, Tonus (Körperspannung), Atmung, Artikulation und Phonation gezielt behandelt. Auch der Stimmapparat selbst, im Speziellen die Funktion der Stimmlippen, werden in der logopädischen Stimmtherapie berücksichtigt. Eine Stimmtherapie muss oftmals über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden und erfordert die aktive Mitarbeit der Betroffenen. Manchmal ist auch eine zeitweise Arbeitsunfähigkeit nötig, um entsprechende therapeutische Maßnahmen zielführend umsetzen zu können. Die Prognose zur Heilung einer Dysphonie durch die Anwendung logopädischer Stimmtherapie ist jedoch nachgewiesenermaßen günstig (Müller, 2017; Richter & Echternach, 2010).

### Literaturverzeichnis

- Fleischer, S., & Hess, M. (2016). Dysphonie. Diagnostik und Therapie von Stimmstörungen. HNO-NACHRICHTEN 46 (6), 26 – 33.
- Friedrich, G., Bigenzahn, W., & Zorowka, P. (2005). Phoniatrie und Pädaudiologie. Einführung in die medizinischen, psychologischen und linguistischen Grundlagen von Stimme, Sprache und Gehör. Bern: Hans Huber.
- Gonnermann, U. (2007). Quantifizierbare Verfahren zur Bewertung von Dysphonien. Auditive Heiserkeitsbeurteilung, apparative Stimmdiagnostik und Selbsteinschätzung der Stimme. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Haupt, E. (2010). Stimmt 's? Stimmtherapie in Theorie und Praxis. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Kiese-Himmel, C. (2016). Körperinstrument Stimme. Grundlage, psychologische Bedeutung, Störung. Berlin. Heidelberg: Springer.
- Kutej, W. (2011). Prävention von Stimmstörungen. Die Stimme als wichtiges Arbeitsinstrument in Sprechberufen. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Muhr, D. (2014). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von SchülerInnen. In P. N. (Hrsg.), Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 169 – 190). Graz: Leykam.
- Muhr, D. (2015). Unterrichtsstörungen im Rahmen schulischer Interaktion an Neuen Mittelschulen: Verbale und nonverbale Erfahrungen aus SchülerInnenperspektive. unveröffentlichte Dissertation. Wien: Universität Wien.
- Müller, R. (2017). Vorbereitung zur Facharztprüfung HNO. HNO 2 65, 163 – 166.
- Nawka, T., & Wirth, G. (2008). Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Ohlsson, A. (2012). Prevalence of voice symptoms and risk factors in teacher students. Journal of Voice 26 (5), S. 29 – 34.
- Richter, B., & Echternach, M. (2007). Ursachen aufspüren und richtig behandeln. HNO-Nachrichten 6/2007, 18 – 22.
- Richter, B., & Echternach, M. (2010). Stimmdiagnostik und -therapie bei Angehörigen stimmintensiver Berufe. HNO 58 (4), S. 389 – 397.
- Rogerson, J., & Dodd, B. (2005). Is there an effect of dysphonic teachers' voice on children's processing of spoken language? Journal of Voice 19 (1), S. 47 – 60.
- Schneider, B., & Bigenzahn, W. (2007). Stimmdiagnostik. Ein Leitfaden für die Praxis. Wien: Springer.
- Sliwinska-Kowalska, M., Niebudek-Bogusz, E., Fiszer, M., Los-Spychalska, T., Kotylo, P., Szurowska-Przygocka, B., & Modrzewska, M. (2006). The prevalence and risk factors for occupational voice disorders in teachers. Folia Phoniatica et Logopaedica 58 (2), S. 85 – 101.

### Die Autorin:

Mag. Dr. Doris Muhr ist Logopädin und Sonder- und Heilpädagogin sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang Logopädie an der Fachhochschule Wiener Neustadt.

Kontakt: [doris.muhr@fhwn.ac.at](mailto:doris.muhr@fhwn.ac.at)