

ZUHÖREN IN DER SCHULE – INTERDISZIPLINÄR

Sarah L. Fornol, Nadine Nell-Tuor (Hrsg.)

”

“

MÜNDLICHKEIT

Fornol, Nell-Tuor (Hrsg.)

Zuhören in der Schule – interdisziplinär

Sarah L. Fornol, Nadine Nell-Tuor (Hrsg.)

Zuhören in der Schule – interdisziplinär

Mündlichkeit, Band 8



ZM

Zentrum Mündlichkeit
PH Zug

Dieser Sammelband wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Zug finanziell unterstützt.

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-2724-7

ISBN PDF: 978-3-0355-2725-4

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035527254>

1. Auflage 2026

© 2026 hep Verlag AG, Bern



Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0).

Inhaltsverzeichnis

Dem Zuhören Gehör verschaffen – interdisziplinäre Perspektiven auf eine zentrale schulische Kompetenz	9
--	---

Nadine Nell-Tuor, Sarah L. Fornol

1 Zuhören in der Didaktik: Entwicklungen, Gegenstandsbereich, Begrifflichkeiten	10
2 Methodische Herausforderungen und interdisziplinäre Zugänge	12
3 Zu den Beiträgen dieses Bandes	14
4 Literatur	17

Systematische Zuhörförderung in der Schule	20
---	----

Ulrike Behrens, Michael Krelle

1 Warum systematische Zuhörförderung?	20
2 Zuhören als psychischer Prozess	24
3 Zuhören als integrierte Aktivität	29
4 Zuhören als Interaktion	34
5 Zum didaktischen Potenzial des Mehrebenenmodells	37
6 Übungen und Aufgaben für eine gezielte Zuhörförderung	38
7 Ausblick	42
8 Literatur	44

Zuhören im Fokus – Beobachtungen zur Interaktivität des Zuhörens im Unterricht	47
---	----

Claudine Giroud, Stefan Hauser

1 Ausgangslage	47
2 Zuhörsituationen im Unterricht	48
3 Zuhören im Kontext der Interaktivität und Multimodalität der Unterrichtskommunikation	51
4 Fazit	64
5 Literatur	65

Wenn KI zuhört – technologische Grundlagen und pädagogische Perspektiven des maschinellen Zuhörens 67

Thomas Zurfluh

1	Einleitung	67
2	Intentionsbildung: Das «Warum» des Zuhörens	68
3	Selektion: Fokus im Informationsdschungel	70
4	Organisation und Integration: Den roten Faden finden.	72
5	Die Macht des Kontextes: Mehr als nur Worte	73
6	Die Dynamik des Zuhörens: Interaktion, Reflexion, Anwendung.	76
7	Chancen und Risiken multimodaler KI-Systeme in der Bildung: Überlegungen zur Förderung des Zuhörens.	78
8	Zuhören als interdisziplinäre Aufgabe.	81
9	Literatur	82

«Wann hört ihr zu?» – «Ach, öfters» 83

Claudia Rathmann (Seminarrektorin)

Gutes Zuhören im Unterricht – Überzeugungen von Grundschullehrkräften 85

Sarah L. Fornol

1	Einleitung	85
2	Theoretische Grundlagen.	86
3	Forschungsvorhaben und erste Ergebnisse der Pilotierung	98
4	Zusammenfassung und Ausblick	107
5	Literatur	109

Zuhören in der schulischen Interaktion – mündliche Auftragserteilung im Fokus 112

Nadine Nell-Tuor

1	Einleitung	112
2	Theoretischer Hintergrund	115
3	Projektdesign	122
4	Analyse	123
5	Zusammenfassung der Ergebnisse.	135
6	Fazit und didaktische Implikationen	136
7	Literatur	139

Zuhören im naturwissenschaftlichen Unterricht mit Fokus auf kollaboratives Schreiben 142

Johanna Bleiker

- 1 Einleitung 142
- 2 Zuhören im naturwissenschaftlichen Unterricht: Erscheinungsformen und systematisierende Modelle 144
- 3 Fokus: Zuhören beim kollaborativen Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht 151
- 4 Konsequenzen für die Unterrichtspraxis 171
- 5 Literatur 174

Hörverstehen als Schlüsselkompetenz in DaF/DaZ: Herausforderungen, Verarbeitungsmodelle und didaktische Perspektiven 177

Katharina S. Schuhmann

- 1 Einleitung 177
- 2 Traditionelle fremdsprachendidaktische Vermittlung von L2-Hörverstehenskompetenzen. 180
- 3 Linguistische Besonderheiten der Mündlichkeit 182
- 4 Hörverstehensmodelle 189
- 5 Didaktische Implikationen für die Unterrichtspraxis. 197
- 6 Fazit. 200
- 7 Literatur 200

Reaktionsvideos als Ausdruck ästhetischer Wahrnehmung von Musik . . 205

Daniel Hildebrand

- 1 Das Phänomen Reaktionsvideos im Kontext der ästhetischen auditiven Wahrnehmung 205
- 2 Parsons' Taxonomie des ästhetischen Urteils 206
- 3 Anwendung und Überprüfung von Parsons' Entwicklungsphasen anhand von Reaktionsvideos 211
- 4 Fazit. 216
- 5 Didaktische Implikationen 218
- 6 Literatur 220

Wir wünschen uns mehr Zeit für die Zuhörförderung	222
Sophia Braam, Lisa-Marie Ortlieb (Lehrerinnen)	

Mit dem Hörportfolio das Zuhören individualisieren – konzeptionelle und didaktische Überlegungen zum Lehrmittel «Mit Milu ohrwärts» . . .	224
Ursula Käser-Leisibach, Claudia Zingg Stamm	

1 Einleitung	224
2 Das Hörportfolio «Mit Milu ohrwärts»	226
3 Zuhörkompetenzen lehrplankonform aufbauen	227
4 Die Bedeutung des Zuhörens im Unterricht	230
5 Fazit.	246
6 Literatur	247

Dem Zuhören Gehör verschaffen – interdisziplinäre Perspektiven auf eine zentrale schulische Kompetenz

Nadine Nell-Tuor, Sarah L. Fornol

Galt die Mündlichkeit lange als Stiefkind der Deutschdidaktik (vgl. z. B. Eriksson/de Pietro 2011), so führte das Zuhören erst recht ein stiefmütterliches Dasein (vgl. z. B. Krelle 2010; Nell-Tuor 2014; Honnef-Becker/Kühn 2019). Während Lesen und Schreiben seit jeher unbestrittene Lernbereiche der schulischen Sprachförderung waren, kam zunehmend ins Bewusstsein, dass auch das Sprechen geübt sein will. Zuhören aber – so die verbreitete Annahme – könnten die Schüler:innen, schließlich sei es ontogenetisch betrachtet die erste Sprachfähigkeit, welche der Mensch erwirbt. Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass mit dem Schuleintritt eine Veränderung des Zuhörens einhergeht. So treten zahlreiche Zuhörsituationen auf, welche neue Anforderungen an die Kinder stellen: Fach- respektive Bildungssprache ist zu verarbeiten; Instruktionen sind aufmerksam zu verfolgen, damit sie anschließend ausgeführt werden können; bei Unklarheiten müssen Nachfragen zurückgestellt werden, bis das Rederecht erteilt wird; etc. Die verlangten Zuhörfähigkeiten können dabei nicht vorausgesetzt werden, sondern bedürfen einer gezielten Förderung.

Zuhören ist außerdem sowohl Lerngegenstand als auch Lernmedium. Als Lernmedium übertrifft es die Bereiche Lesen, Schreiben und Sprechen sogar: Keine Sprachhandlung praktizieren die Lernenden öfter als das Zuhören (vgl. z. B. Imhof 2008, 2013). Imhof (2008) stellt gar eine Progression fest: Die Zeit, in welcher von den Schüler:innen erwartet wird, dass sie zuhören, steigt mit zunehmender Schulstufe. Entsprechend ist Zuhören integraler Bestandteil der Unterrichtskommunikation, und zwar über alle Fächer hinweg. Dabei kommt dem Zuhören nicht nur in Bezug auf Lernprozesse, sondern auch hinsichtlich sozialer Aspekte wie der Beziehungsgestaltung eine zentrale Rolle zu. Als überfachliche Kompetenz gehört es zur Dialog- und Kooperationsfähigkeit, zur Eigenständigkeit, zur Konfliktfähigkeit und

zum respektvollen Umgang miteinander (vgl. D-EDK 2016). Auch aus diesem Grund soll es im vorliegenden Band unter interdisziplinärer Perspektive ins Zentrum gerückt werden.

1 Zuhören in der Didaktik: Entwicklungen, Gegenstandsbereich, Begrifflichkeiten

Im Folgenden geht es darum, wie sich Zuhören als Gegenstandsbereich der Didaktik entwickelt hat und welche Teilkompetenzen unterschieden werden.

Das Zuhören ist als Sprachkompetenz in der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik verortet. In der Fremdsprachendidaktik hat es schon länger einen fixen Platz (vgl. Behrens/Krelle 2014, 87). So erstaunt es nicht, dass sich das Zuhören in der Deutschdidaktik in Orientierung an der Fremdsprachendidaktik entwickelt hat. Übernommen wurden sogenannte Hörverständnisaufgaben, bei welchen die Schüler:innen einen digitalen Text hören und anschließend zum Beispiel Fragen dazu beantworten (sog. *medienvermitteltes Zuhören*). Problematisch daran ist, dass es sich um eine Testung und nicht um eine Förderung von Zuhörkompetenzen handelt. Gschwend (2014, 153) hält dazu fest, dass «im Unterricht [vermutlich] zu wenig unterschieden [wird] zwischen Hörverstehens- und Textverständnisaufgaben, d. h., die Aufgaben zielen häufig auf das Verstehen und Wiedergeben von Inhalten und befassen sich weniger mit Aspekten wie z. B. Motivation, Konzentration und Genussfähigkeit.» Mittlerweile hat sich die Vielfalt an didaktischen Umsetzungen ausgeweitet. Darin dient das Zuhören nicht mehr nur dem Ermitteln von (Detail-) Informationen, sondern es werden auch Aspekte wie Imaginationsfähigkeit, das Erkennen von Mitteilungs- oder Handlungsabsichten oder die Deutung paraverbaler Signale (vgl. z. B. Lehrmittel *ohrwärts*, Zingg et al. 2014; ferner: Behrens et al. 2021) in den Blick genommen. Außerdem wird nach Aktivitäten vor, während und nach dem Zuhören unterschieden, wobei entsprechende Zuhörstrategien in den Fokus rücken und die Zuhörförderung gezielter erfolgen kann (vgl. z. B. Rost 2011; Müller 2012; Krelle 2016). Zunehmend kommt auch die Verarbeitung von audiovisuellem Input ins Visier, worauf etwa Honnef-Becker und Kühn (2019, 232 f.) hinweisen: «Die Didaktik und Methodik des Hör-Seh-Verstehens ist im Begriff, ausgebaut zu werden, insbesondere Filme sind dabei, als zentrale Gegenstände des Deutschunterrichts entdeckt zu werden [...]»

Zuhören wird überdies hinsichtlich Leseförderung Beachtung geschenkt (vgl. z.B. Knechtel 2011). Gailberger (2011) schlägt vor, das Lesen von Texten mit gleichzeitigem Hören zu kombinieren, was insbesondere leseschwachen Schüler:innen zugutekomme (vgl. auch Gailberger et al. 2021). Diese Idee liegt auch dem Anybook-Reader zugrunde – einem Audiostift, welcher schriftlichen Text vorliest.¹ Ferner wird eine sequenzielle Kombination von Lesen und Hören eines literarischen Textes empfohlen (hören, dann lesen oder umgekehrt; vgl. Müller 2012, 98 ff.). Die didaktischen Vorschläge gehen auf Befunde zurück, wonach beim Lesen und Hören Gemeinsamkeiten in den hierarchiehöheren Prozessen bestehen (letztlich geht es in beiden Modalitäten um Textverstehen), während sie sich in den hierarchieniedrigen Prozessen unterscheiden. Zugleich – so die Annahme von Kürschner und Schnotz (2008) – können modalitätsbedingte Unterschiede auf den hierarchieniedrigen Ebenen zu Unterschieden auf hierarchiehöheren Ebenen führen: Nach dieser Annahme führt das Dekodieren von Schriftzeichen möglicherweise zu anderen mentalen Repräsentationen als das Erkennen und Verarbeiten von Lauten.

In jüngster Zeit lassen sich schließlich vermehrt Tendenzen ausmachen, die Zuhören unter sozial-interaktiver Perspektive beleuchten und das *personenvermittelte Zuhören* in den Blick nehmen. Dabei hören die Kinder einer anwesenden Person zu, etwa der Lehrperson oder Mitschüler:innen. Äußerungen gehen aus einer konkreten Kommunikationssituation hervor, von welcher die Schüler:innen Teil sind. Multimodale Aspekte (wie z. B. Gestik und Mimik) und gegenseitige Wahrnehmung und Beeinflussung spielen eine zentrale Rolle. Somit handelt es sich auch bei personenvermittelten Zuhörsituationen um Hör-Seh-Situationen (vgl. Behrens/Krelle 2014, 90). Das Auftreten multimodaler Signale kann das Verstehen unterstützen, aber auch komplexer machen. Zudem ist es in einer personenvermittelten Zuhörsituation in der Regel möglich, Nachfragen zu stellen oder eine Anmerkung anzubringen. Ist die Interaktion beim personenvermittelten Zuhören dialogisch angelegt, wird gar erwartet, dass die Zuhörenden zwischen Sprechenden- und Zuhörendenrolle wechseln und entsprechend eigene Beiträge formulieren (*Zuhören im Gespräch*). Bei dieser Art des Zuhörens ist die Grenze zwischen Zuhör- und Gesprächskompetenzen fließend. Dennoch sollte das Zuhören nicht nur unter Gesprächskompetenzen subsumiert werden, da es damit Gefahr läuft, lediglich mitzuschwingen, ohne explizit in den Fokus gerückt zu werden (vgl. z.B. Düsing 2023, 310).

1 Online unter: <https://anybookreader.de/> [14.05.2025].

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das personenvermittelte Zuhören schon länger als Lerngegenstand erkannt. Dies ist auf den Umstand zurückzuführen, dass Zweitsprachlernende zunächst über das Gehör mit der neuen Sprache in Kontakt treten. Umso wichtiger ist es für diese Lernenden, dass Aufgabenstellungen hinsichtlich Hörverstehens in den Unterricht eingebaut werden, die sich auf das Verstehen in der Unterrichtskommunikation – also eben das personenvermittelte Zuhören – beziehen (vgl. Schlatter et al. 2016; Nodari/Neugebauer 2011). Aus fremdsprachdidaktischer Perspektive hat Vandergrift bereits 1997 auf die Bedeutung von Rezeptionsstrategien beim interaktiven Zuhören hingewiesen, während er ihre tatsächliche Rolle als Cinderella umschreibt (Vandergrift 1997, 494). Er hebt demnach ebenfalls hervor, dass ein spezifischer Blick auf diese Art des Zuhörens zu richten ist.

Die dargestellten Entwicklungen zeigen auf, dass zunehmend verschiedene Zuhörkompetenzen ins Blickfeld der Didaktik gelangen, womit der Kompetenzbereich *Zuhören* inzwischen breiter repräsentiert ist. Dies ist wichtig, um für die Vielfalt zu sensibilisieren und einer Einseitigkeit entgegenzuwirken, wie sie etwa Imhof (2008) für höhere Schulstufen feststellt: «On the one hand, young learners need to come to terms with a relatively broad range of listening situations, which, ideally, are a good way of practicing flexible listening skills. As students grow into adolescence, the opportunities to practice listening are more and more limited» (Imhof 2008, 9). Zugleich kann es angesichts der Komplexität und des Facettenreichtums des Zuhörens angebracht sein, nur einen Ausschnitt zu fokussieren (vgl. Behrens/Krelle 2014). Schließlich zeigen sich schon beim dominierenden Fokus auf das medienvermittelte Zuhören didaktische wie forschungsmethodische Herausforderungen, die bei einer Erweiterung des Gegenstandsbereichs zunehmen.

2 Methodische Herausforderungen und interdisziplinäre Zugänge

Zuhören ist eine komplexe Fähigkeit, die nicht direkt zugänglich ist, sondern erst über Anschlusshandlungen beobachtbar wird (vgl. Behrens 2019). Zuhörkompetenz umfasst zudem Sprach- und Sozialkompetenzen und tangiert weitere Fähigkeitsaspekte. So ist zu fragen, was spezifisch mit dem Zuhören zu tun hat und was beispielsweise auf Aufmerksamkeits-, Konzentrations-, Motivations- und/oder Gedächtnisleistungen zurückzuführen ist.

Verschiedene Modelle versuchen, das Zuhören konzeptionell zu erfassen. Eine bis heute wichtige Referenz ist das Modell der Psychologin Margarete Imhof (2010). Es umschreibt das Zuhören als kognitive Informationsverarbeitung, welche die Schritte Selektion, Organisation und Information umfasst (sogenanntes S-O-I-Modell) sowie eine vorgelagerte Phase der Intentionsbildung (vgl. ebd.). Die Beschränkung auf die kognitive Informationsverarbeitung (vgl. auch Modellierung des auditiven Textverstehens, Kröger-Bidlo 2018) hat Behrens (2022) veranlasst, das S-O-I-Modell hinsichtlich sozialer Aspekte zu erweitern. So scheinen in der Phase der Intentionsbildung Überzeugungen und Haltungen zur eigenen sozialen Rolle sowie zur Beziehung zum Gegenüber auf. Ein Modell, welches interaktive Aspekte des personenvermittelten Zuhörens ins Zentrum rückt (siehe Kapitel 1), fehlt bislang.

Nebst der Modellierung des Zuhörens liegen Kompetenzbeschreibungen vor. Diese bieten eine Orientierung für die Förderung und Beurteilung. In der Schweiz sind Grundkompetenzen im Bereich *Hören* formuliert worden (vgl. EDK 2011), die in die Entwicklung sprachregionaler Lehrpläne eingeflossen sind (vgl. D-EDK 2016). Für das Ende des 2., 8. und 11. Schuljahres sind jeweils diejenigen Kompetenzen festgehalten, die als Mindestanforderungen gelten und damit von allen Schüler:innen erreicht werden sollten. Das Erreichen der Grundkompetenzen wird im Rahmen des schweizweiten Bildungsmonitorings in regelmäßigen Abständen für jeweils ausgewählte Bereiche überprüft (Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen, ÜGK²). In Deutschland liegen im Rahmen des Bildungsmonitorings (VERA – Vergleichsarbeiten³) Kompetenzstufenmodelle vor, welche nebst Mindeststandards auch Regel(plus)- und Optimalstandards anführen. Jede Kompetenzstufe beschreibt, welche kognitiven Anforderungen Schüler:innen in der Regel bewältigen können, wenn sie das jeweilige Niveau erreicht haben (vgl. IQB 2013, 2014). Analoges gilt für die Bildungsstandardüberprüfung in Österreich (vgl. Breit et al. 2016; Bachinger et al. 2022). Die bisherigen Zuhörtestaufgaben decken jedoch nur das medienvermittelte Zuhören und damit lediglich einen Ausschnitt des gesamten Zuhörkompetenzbereichs ab. Dies rührt daher, dass das personenvermittelte Zuhören komplexe Herausforderungen hinsichtlich einer standardisierten und ökonomisch durchführbaren Testung mit sich bringen würde.

Forschungsbedarf zeigt sich aber nicht nur hinsichtlich Testung, sondern auch hinsichtlich geeigneter Aufgaben für den Unterricht. Eine systematische Erprobung

2 Online unter: <https://www.uegk-schweiz.ch/> [24.01.2025].

3 Online unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/ueberblick/> [18.05.2025].

von Zuhöraufgaben respektive eine empirische Studie zu gutem Zuhörunterricht stellt ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Gschwend 2014; Behrens 2019).

Eine interdisziplinäre Herangehensweise an die Zuhör-Thematik hat das Potenzial, methodische wie didaktische Herausforderungen sowie Forschungslücken anzugehen. Im vorliegenden Band wird Zuhören unter verschiedenen Perspektiven thematisiert. Die Beiträge präsentieren aktuelle Forschungsvorhaben, theoretische und methodische Überlegungen sowie didaktische Implikationen. Die Interdisziplinarität zeigt sich in der Betrachtung verschiedener Fächer (Deutsch, Französisch als Fremdsprache, Naturwissenschaft, Musik) wie in unterschiedlichen Zugängen (theoriebasiert, gesprächs- und interaktionsanalytisch, anwendungsorientiert). Die Beitragenden legen den Fokus auf das Zuhören, welchem sie damit – um beim Bild des Titels zu bleiben – *Gehör verschaffen*.

Nicht vertreten ist der Themenbereich Hörbeeinträchtigungen, wenngleich seine Relevanz unbestritten ist. Für Interessierte sei hier auf folgende Literatur hingewiesen: Truckenbrodt/Leonhardt (2020), Leonhardt (2022), Cardinier et al. (2025).⁴

3 Zu den Beiträgen dieses Bandes

Zentrales Anliegen bei der Konzeption des Bandes war es, die Beiträge so zu gestalten, dass sie unabhängig voneinander rezipiert werden können. Alle Beitragenden stellen die für ihre jeweiligen Kontexte zentralen Konzepte, Modelle und/oder theoretischen Bezugspunkte ausführlich dar. Dadurch werden die Vielschichtigkeit und Komplexität des Zuhörens aus interdisziplinärer Perspektive deutlich. Zugleich hat es zur Folge, dass sich in den Texten teilweise theoretische Ausführungen finden, die sich mit denen anderer Beiträge inhaltlich überschneiden.

Die ersten drei Beiträge des Sammelbands setzen sich vorrangig mit konzeptionellen Grundlagen des Zuhörens auseinander. Sie leisten einen Beitrag zur theoretischen Fundierung des Themenfeldes und werfen grundlegende Fragen mit Blick auf Forschung und (Unterrichts-)Praxis auf.

So setzen sich *Ulrike Behrens* und *Michael Krelle* mit der Frage nach einer systematischen Förderung von Zuhörfähigkeiten (im Deutschunterricht) auseinander.

4 Vgl. auch Kurzfilmsammlung, online unter: <https://audiopädagogik.ch/kurzfilme/> [24.05.2025].

Diese werde bislang kaum diskutiert, obwohl das Zuhören als wichtige Kompetenz im schulischen, beruflichen und persönlichen Alltag gilt. Im Beitrag werden auf Grundlage theoretischer Modelle (Gschwend 2014; Behrens 2022) Ansätze für eine Systematisierung von Zuhörförderung vorgestellt.

Claudine Giroud und *Stefan Hauser* befassen sich mit dialogischen Unterrichtssituationen und ihren spezifischen Zuhörerfordernissen. Sie untersuchen, welche besonderen Anforderungen sich aus der Interaktivität und der Multimodalität des Zuhörens ergeben und wie diese bei der *Modellierung* von Zuhörprozessen berücksichtigt werden können. Dabei plädieren sie dafür, Zuhören nicht ausschließlich als rezeptiven Vorgang zu verstehen, sondern auch die Zuhörperformanz in den Blick zu nehmen. Anhand einer Sequenz aus einer Deutschstunde zeigen sie exemplarisch auf, dass die gemeinsame mündliche Aufgabenbearbeitung in einer Dreiergruppe ein anderes Zuhörverhalten erfordert, als es im Kontext eines medienvermittelten Hörinputs der Fall ist.

Der Beitrag von *Thomas Zurfluh* öffnet die Perspektive über schulische Kontexte hinaus und richtet den Blick auf eine grundsätzliche Frage der Zuhörforschung im digitalen Zeitalter. Zurfluh vergleicht in seinem Beitrag die Mechanismen des menschlichen Zuhörens mit denen multimodaler KI-Systeme wie GPT-4o und arbeitet sowohl strukturelle Parallelen als auch grundlegende Unterschiede heraus. Im Zentrum stehen dabei Aspekte wie Intentionalität, selektive Aufmerksamkeit und Kontextualisierung. Der Beitrag eröffnet Perspektiven für eine interdisziplinäre Diskussion über die Rolle von KI in der Zuhörforschung und deren mögliche Implikationen für Kommunikation und Bildung.

Im Anschluss an die konzeptionell-theoretischen Beiträge richtet sich der Blick auf Perspektiven zentraler Akteur:innen im schulischen Kontext. Die folgenden Texte machen deutlich, wie Kinder und Lehrpersonen das Zuhören im schulischen Alltag wahrnehmen und verstehen.

Der Zwischentext von *Claudia Rathmann* bietet zunächst einen Denkipuls basierend auf Aussagen von Grundschulkindern. In Interviews äußern sich die Schüler:innen zu Fragen wie «Wann hörst du zu?», «Warum ist Zuhören wichtig?» oder «Wann fällt dir Zuhören schwer?». Ihre Antworten, die auszugsweise über QR-Codes auch angehört werden können, eröffnen einen unmittelbaren Einblick in kindliche Vorstellungen und Erfahrungen mit dem Zuhören – und verweisen zugleich auf dessen situative, emotionale und relationale Dimensionen.

Sarah L. Fornol widmet sich anschließend der Perspektive von Lehrkräften. In ihrem Beitrag untersucht sie, was Lehrer:innen unter gutem Zuhören im Unterricht verstehen und welche Überzeugungen sie in Bezug auf die Förderung von Zuhörfä-

higkeiten vertreten. Im Fokus stehen die Pilotierung und Evaluation eines Fragebogens; erste Ergebnisse geben Einblicke in die Überzeugungen der Befragten.

In den anschließenden, ebenfalls empirischen Beiträgen wird das Zuhören im Unterricht zunächst fächerübergreifend und anschließend fächerspezifisch untersucht.

Nadine Nell-Tuor fokussiert in ihrem Beitrag das Zuhören in der Interaktion. Anhand einer gesprächsanalytischen Auswertung videografiertter Unterrichtssequenzen aus der Primarstufe geht sie der Frage nach, welche Partizipationsmöglichkeiten zuhörende Schüler:innen bei der mündlichen Auftragserteilung haben und welches Zuhörverhalten die Lehrperson zeigt. Der Beitrag schließt mit didaktischen Implikationen für die Unterrichtspraxis.

Der Beitrag von *Johanna Bleiker* richtet den Blick auf die Bedeutung des Zuhörens im naturwissenschaftlichen Unterricht. Viele Unterrichtsinhalte werden dort mündlich erarbeitet und danach verschriftlicht. Auf der Basis der Modelle von Imhof (2010) und Gschwend (2014) analysiert Bleiker Zuhöraktivitäten in kollaborativen Schreibsituationen. Dabei wird deutlich, dass das gegenseitige Zuhören entscheidend dafür ist, wie Schreibende zu gemeinsamen Formulierungen gelangen und bei diesen Aushandlungen geteilte Vorstellungen über naturwissenschaftliche Sachverhalte entwickeln.

Katharina Schuhmann argumentiert in ihrem Beitrag, dass eine effektive Förderung des Hörverstehens im Kontext von DaF/DaZ eine grundlegende methodische Neuorientierung erfordert, die sowohl kognitive Verarbeitungsprozesse des Zuhörens als auch spezifische Merkmale gesprochener Sprache systematisch berücksichtigt. Statt einer primär testorientierten Überprüfung des Hörverstehens plädiert sie für ein gezieltes Training der Zuhörkompetenz, das grundlegende Dekodierfähigkeiten der Lernenden stärkt und interaktive, soziale und individuelle Dimensionen einbezieht. Schuhmann spricht sich für einen differenzierten Ansatz zur Förderung der Zuhörkompetenz aus, der sowohl bottom-up, top-down als auch interaktive Verarbeitungsprozesse integriert und das Verstehen gezielt in interaktiven und authentischen Zuhörsituationen trainiert.

Schließlich steht die auditive Wahrnehmung von musikalischem Input im Zentrum. *Daniel Hildebrand* vergleicht in einer explorativen Studie die Parsons'sche Taxonomie der ästhetischen Entwicklung mit Reaktionsvideos auf der Videoplattform YouTube. Aus dem Vergleich werden Erkenntnisse zur altersgemäßen Entwicklung des Zuhörens gewonnen und didaktische Implikationen abgeleitet – für den Musik- und Deutschunterricht, aber auch generell für den Unterricht über alle Fächer hinweg.

Im nachfolgenden Zwischentext richtet sich der Blick erneut auf Perspektiven schulischer Akteur:innen. So geben die Grundschullehrerinnen *Sophia Braam* und *Lisa-Marie Ortlieb* basierend auf ihren Erfahrungen einen kritischen Einblick in den Schulalltag und gehen darauf ein, wie sie Zuhörförderung verstehen und welche Wünsche und Anforderungen sich daraus ergeben.

Abschließend stellen *Ursula Käser-Leisibach* und *Claudia Zingg Stamm* in ihrem Beitrag die Entwicklung und den Einsatz eines konkreten Lehrmittels vor. Sie zeigen anhand von Beispielen aus dem Lehrwerk «Mit Milu ohrwärts – Hörportfolio für die 1. bis 3. Klasse» auf, wie Zuhöraufgaben individualisierend und differenzierend gestaltet werden können. In den Blick genommen wird auch die Realisierung von Testaufgaben zum Hörverstehen, die ohne Lese- und Schreibkompetenzen auskommen.

Wir danken allen Autor:innen dieses Sammelbands für die konstruktive Zusammenarbeit und die Einblicke, welche sie durch ihre Beiträge liefern. Sie zeigen die vielfältigen Facetten des Zuhörens als Sprach- und Sozialkompetenz auf und stellen Weichen für den weiteren interdisziplinären Austausch.

4 Literatur

- Bachinger, Antonia/Krelle, Michael/Engelbert-Kocher, Maria/von Eichhorn, Gabriele (Hrsg.) (2022): Zuhörkompetenzen messen. Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe. Münster/New York: Waxmann.
- Behrens, Ulrike (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Hannover: Friedrich.
- Behrens, Ulrike/Käser-Leisibach, Ursula/Krelle, Michael/Weirich, Sebastian/Zingg Stamm, Claudia (2021): *stim-mig*. Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe. Münster/New York: Waxmann.
- Behrens, Ulrike (2019): Modelle, Methoden und Forschungsfragen im Bereich Zuhören. In: Dannecker, Wiebke/Schmitz, Anke (Hrsg.): *Deutschunterricht auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: Springer, S. 283–288.
- Behrens, Ulrike/Krelle, Michael (2014): Hörverstehen. Ein Forschungsüberblick. In: *Didaktik Deutsch*, 36, S. 86–107.
- Breit, Simone/Bruneforth, Michael/Schreiner, Claudia (2016): Standardüberprüfung 2015. Deutsch/Lesen/Schreiben. 4. Schulstufe – Bundesergebnisbericht. Salzburg: BIFIE. Online unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/0d879bba1b6fb81469e09bc99aab7e4916f88bef/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf [19.05.2025].
- Cardinier, Tilly/Leonhardt, Annette (2022): *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2016): *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Online unter: https://vfe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf [24.01.2025].

- Düsing, Elke (2023): Hör- und Zuhöraufgaben im Deutschunterricht. Kategoriengeleitete Analyse von Grundschulbüchern. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2011): Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011. Bern: EDK.
- Eriksson, Brigit/de Pietro, Jean-François (2011): Aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Editorial Mündlichkeit, 33(2), S. 161–166.
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gailberger, Steffen/Pohlmann, Britta/Reichenbach, Laura/Thonke, Franziska/Wolters, Johanna (2021): Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. Bericht zur Longitudinalstudie des Hamburger BiSS-Verbunds Primarstufe aus der Perspektive von Lesedidaktik und empirischer Bildungswissenschaft für schulische Praxis und Leseförderung. In: Gailberger, Steffen/Sappok, Christopher (Hrsg.): Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, Band 1, S. 167–192. Online unter: <https://doi.org/10.46586/SLLD.189> [18.06.2025].
- Gschwend, Ruth (2014): Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3. Bern: hep, S. 141–158.
- Honnef-Becker, Irmgard/Kühn, Peter (2019): Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele. Tübingen: Narr.
- Imhof, Margarete (2013): Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören im Unterricht. In: Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin/Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Reihe Mündlichkeit, Band 2. Bern: hep, S. 63–84.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Edition Zuhören, Band 8. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Imhof, Margarete (2008): What Have You Listened to in School Today? In: International Journal of Listening, 22, S. 1–12.
- IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) (2014) (Hrsg.): Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören. Teilbereich Zuhören. Online unter: <https://www.iqb.huberlin.de/bista/ksm> [19.05.2025].
- IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) (2013) (Hrsg.): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören – Primarbereich. Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013. Online unter: <https://www.iqb.huberlin.de/bista/ksm> [19.05.2025].
- Knechtel, Nora (2011): Mündliche und schriftliche Texte verstehen: Hör- und Leseverstehen in der Primarstufe im Vergleich. In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Brigit (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Reihe Mündlichkeit, Band 1. Bern: hep, S. 125–143.
- Krelle, Michael (2016): Dem Fahrraddieb auf der Spur. Mit Ratekrimis Zuhörkompetenzen erwerben. In: Grundschule Deutsch, 52, S. 38–40.
- Krelle, Michael (2010): Zuhördidaktik. Anmerkungen und Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Marga-

- rete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Edition Zuhören, Band 8. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 51–68.
- Kröger-Bidlo, Hanna (2018): Zur Modellierung des auditiven Textverstehens und zu Perspektiven der Operationalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kürschner, Christian/Schnotz, Wolfgang (2008): Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. In: Psychologische Rundschau, 59(3), S. 139–149.
- Leonhardt, Annette (2022): Grundwissen Hörgeschädigtenpädagogik. München: Reinhardt.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Nell-Tuor, Nadine (2014): Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit – eine explorative Studie mittels Fragebogen, Interviews und Unterrichtsvideografie. Zürich. Online unter: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/108749/1/20152222.pdf> [17.06.2025].
- Neugebauer, Claudia/Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.
- Rost, Michael (2011): Teaching and Researching Listening. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Schlatter, Katja/Tucholski, Yvonne/Curschellas, Fabiola (2016): DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen. Bern: Schulverlag plus.
- Truckenbrodt, Tilly/Leonhardt, Annette (2020): Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München: Reinhardt.
- Vandergrift, Laurens (1997): The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. In: The Modern Language Journal, 81(4), S. 494–505.
- Zingg Stamm, Claudia/Käser-Leisibach, Ursula/Bertschin, Felix (2014): ohrwärts. Zuhören und literarisches Hörverstehen. Kompetenzerhebung mit Förderangeboten für 9- bis 10-Jährige. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn.

Systematische Zuhörförderung in der Schule

Ulrike Behrens, Michael Krelle

1 Warum systematische Zuhörförderung?

Zuhören ist in der Schule und darüber hinaus eine der zentralen sprachlichen Kompetenzen. Es ist eine notwendige Voraussetzung sowohl für das fachliche Lernen als auch für den Erwerb anderer Fähigkeiten: Wenn Kinder die Regeln und Konventionen im Gespräch mit anderen erlernen, wenn ihnen vorgelesen wird, wenn sie im Schriftspracherwerb die Lautstruktur von Silben und Wörtern entdecken oder wenn sie zuhören, um neues Wissen zu erwerben, und dabei vielleicht Mitschriften anfertigen, um Wissen für später zu sichern – dann müssen sie in all diesen und vielen weiteren Situationen in der Lage sein, gut zuzuhören (vgl. Krelle 2022).

Während weitgehende Einigkeit darüber besteht, dass Schüler:innen Zuhörkompetenzen erwerben *sollen*, zeigen die Ergebnisse der aktuellen IQB-Bildungstrends in Deutschland (vgl. Stanat et al. 2022) ein besorgniserregendes Bild davon, was Lernende in diesem Bereich tatsächlich *können*: In der Grundschule entspricht der Rückgang der im Bildungstrend ermittelten Zuhörkompetenzen seit 2016 der Lernzeit eines halben Schuljahres (vgl. Stanat et al. 2022, 10).

Außerdem hat die Streuung der Kompetenzwerte zugenommen, d. h.,] der Abstand zwischen den starken und schwachen Schüler:innen vergrößert sich. Mit dem Rückgang der Leistungen setzt sich ein Trend seit dem Jahr 2011 fort, so dass die aktuellen Befunde vermutlich nicht alleine auf die Schulschließung während der Corona-Pandemie zurückzuführen sind. (Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) 2022, 12)

Und auch in der Sekundarstufe sind die Zuhörkompetenzen rückläufig. So hat sich 2022 der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den ersten Schulabschluss im Bereich Zuhören verfehlen, im Vergleich zu 2015 signifikant um 10 Prozentpunkte erhöht (vgl. Boemmel/Schneider 2023, 82). Auch der Anteil der

Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den mittleren Schulabschluss im Zuhören nicht erreichen, ist im Vergleich von 2015 und 2022 mit 16 Prozentpunkten signifikant gestiegen (ebd.). Ein direkter Zusammenhang mit den Fluchtbewegungen im Jahr 2015 lässt sich statistisch nicht herstellen:

Vertiefende Analysen für Deutschland insgesamt zeigen, dass die wachsenden Kompetenznachteile von Jugendlichen der ersten Generation im Fach Deutsch teilweise auf besonders geringe Kompetenzen von geflüchteten Schüler:innen zurückzuführen sind, die im Jahr 2022 mehr als ein Viertel dieser Zuwanderungsgruppe ausmachen. Allerdings sind die Disparitäten vor allem im Zuhören und in der Orthografie auch ohne geflüchtete Schüler:innen seit dem Jahr 2015 deutlich angestiegen. (Stanat et al. 2022, 336 f.)

Über diese Ergebnisse wird seit geraumer Zeit in zwei Richtungen kontrovers diskutiert, nämlich einerseits hinsichtlich des Geltungsbereiches dessen, was in den Leistungserhebungen überhaupt untersucht wird, andererseits bezüglich der Adressierung von Zuhörfähigkeiten im Deutschunterricht.

(1) Mit Blick auf die im Bildungstrend untersuchten Fähigkeiten kann man einwenden, dass diese nur einen schmalen Ausschnitt des gesamten Kompetenzspektrums umfassen (vgl. z. B. Bredel 2014): Die Schüler:innen hören im Klassenverband einen informierenden oder erzählenden Text und beantworten anschließend Fragen zu diesem Text. Eine solche kommunikative «Einbahnstraße» ist sicher alles andere als typisch für alltägliche Gesprächssituationen. Allenfalls ähnelt sie dem Verarbeiten von Hörbüchern oder Podcasts zur Unterhaltung oder Informationsgewinnung: Es wird weder eine unmittelbare Reaktion erwartet noch besteht die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen oder Einwände zu erheben. Zudem sind wichtige multimodale Informationsträger wie Mimik, Gestik und andere körperliche Entäußerungen nicht Teil der Testungen. Hörbar sind allerdings stimmliche (sogenannte paraverbale bzw. paralinguistische) Merkmale, die bei gesprochener Sprache eigenständige Träger von Bedeutungen sind. Anders als der verbale Gehalt einer Äußerung sind es gerade diese paraverbalen Signale, deren Entschlüsselung spezifisch für das Hörverstehen sind. Sie werden in letzter Zeit auf Grundlage der Entwicklungen und Befunde aus dem Projekt *stim-mig* (Behrens et al. 2021) zunehmend in Testitems gezielt adressiert. Auch wird es künftig durch digitale Testumgebungen (*Tablet-basiertes Assessment*; TBA) möglich sein, Testaufgaben akustisch darzubieten und in individuellerem Tempo zu bearbeiten, zum Beispiel im Rahmen der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) in der Schweiz (vgl. Nell-Tuor 2022) oder im Rahmen der Arbeiten des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Deutsch-

land (vgl. Krelle et al. 2022). Es bleibt aber dabei: Bei diesen Formaten handelt es sich um Zuhörsituationen, die im eigentlichen Sinne als *monologische* Situationen mit festen Sprech- und Zuhörrollen bezeichnet werden können. Im Kern erfassen viele Tests zum Zuhören mithin nur, ob Kinder oder Jugendliche einem akustisch präsentierten Text Informationen beziehungsweise Bedeutungen abgewinnen und daraus Schlüsse für ihr Textverstehen ziehen können. Dabei wird mitunter auch Lesekompetenz mitgetestet, zum Beispiel, wenn die Fragen beziehungsweise Items gelesen werden – im Kern sind es dann die eigentlichen Hörtexte, die verstanden werden müssen (vgl. Behrens et al. 2021).

Was im Bildungstrend getestet wird, kann also durchaus als *Indikator* für Zuhörfähigkeiten im Allgemeinen gesehen werden (so wie etwa ein Fieberthermometer anzeigt, dass im Körper «etwas los ist»): Dieser Indikator kann als Hinweis verstanden werden, dass – vor allem bei schwachen Leistungen – weitere Erkundungen erforderlich sind, die ein umfassenderes Gesamtbild ermöglichen. Lehrkräfte können (und sollten) die Ergebnisse aus Bildungstrend und Vergleichsarbeiten zum Anlass nehmen, sich intensiver mit den Zuhörkompetenzen ihrer Schüler:innen auseinanderzusetzen. Dass das zunehmend geschieht, zeigt ein Blick in Fortbildungsprogramme und auch auf Heftthemen von Unterrichtszeitschriften (bspw. Praxis Deutsch 303/2024; Grundschule Deutsch 80/2023; Praxis Deutschunterricht 6/2022; Deutsch differenziert 4/2022): Zuhören ist – auch durch die Befunde der *Large-Scale-Studien* – in den Blick geraten.

(2) Eine zweite Perspektive in der Diskussion setzt nicht an den Potenzialen der Testungen an, sondern an einer Vernachlässigung systematischer Zuhörförderung in Unterricht und fachdidaktischer Forschung und Entwicklung. Auffällig wurde dies vor allem mit der Aufnahme des Kompetenzbereichs «Sprechen und Zuhören» in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Beginn der 2000er Jahre (vgl. KMK 2004, 2005a, b): Die Notwendigkeit einer genaueren, möglichst auch operationalisierbaren Beschreibung der Zuhörfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen rückte eine Fähigkeit in den Fokus, die bis dahin kaum als eigenes schulisches Lernziel beachtet wurde (vgl. beispielsweise Hagen 2006). Eine erste deutschdidaktische Annäherung erfolgte in einem Sonderheft der Zeitschrift «Didaktik Deutsch». Für die im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen schmale Auseinandersetzung mit dem Zuhören wurden drei Gründe angeführt (Belgrad et al. 2008, 20 f.), die sich bis heute auswirken:

Erstens werden mündliche Kommunikationsfähigkeiten biografisch früh und zumeist beiläufig und mühelos erworben mit der Folge, dass diese bei Schuleintritt als Bringschuld der Kinder bereits vorausgesetzt und eingefordert werden. Zwei-

tens ist – anders als bei der mündlichen *Produktion* – Zuhören als *Gesprächsaktivität* nicht ohne Weiteres von außen wahrnehmbar. Drittens fehlt es im Unterschied zum angloamerikanischen Raum an einer Forschungstradition zur mündlichen Informationsverarbeitung (vgl. Belgrad et al. 2008, 20 f.). Daraus folgerten die Autor:innen:

Es fehlen neben Studien zur weiteren Differenzierung des Zuhörprozesses insbesondere Studien zur Messbarkeit der Zuhörfähigkeit und zur Evaluation von förderorientierten Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen im Bereich des Zuhörens. Zudem fehlt es an vertieften Studien zum Zusammenhang der beiden rezeptiven Fähigkeiten Zuhören und Lesen. (Belgrad et al. 2008, 21)

In allen genannten Bereichen hat die Deutschdidaktik mittlerweile deutliche Fortschritte gemacht; dennoch bleiben für die konkrete Unterrichtspraxis sowie auch im Bereich sprachdidaktischer Forschung noch zahlreiche Fragen offen.

Während etwa in der systematischen Leseförderung ein über die Grenzen des Faches Deutsch hinaus etabliertes fachdidaktisches Modell der Lesekompetenz (vgl. Rosebrock/Nix [2008] 2020) sowie eine Reihe von Studien zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen vorliegen (z. B. von Gold et al. 2013), sind Projekte zur gezielten Zuhörförderung und ihrer Evaluation noch immer selten. Es gibt zwar Projekte der Stiftung Zuhören, zum Beispiel «Hör.Forscher!», «Ganz Ohr für deinen Ort», «Earsin-nig hören! – Schüler*innen machen Radio», zu denen mitunter auch Fortbildungen angeboten werden, sie sind aber kaum evaluiert (Bernius/Groos 2010). Evaluationen wie bei Neuß und Dumpies (2014) finden sich allerdings kaum. Entsprechend mangelt es trotz gestiegenem Interesse auch an Veranstaltungen für Lehrkräfte: Becker-Mrotzek und Butterworth (2021) kommen in einer Analyse von Fortbildungsangeboten der Bundesländer zu dem Urteil, dass wissenschaftlich evaluierte, längerfristige Maßnahmen für den Bereich «Mündlichkeit» insgesamt im Regelan-gebot kaum zu finden sind.

Aus dieser zweiten Perspektive leitet sich u.E. eine zentrale Frage ab: Wie sollen Lehrkräfte im Deutschunterricht auf die alarmierenden Leistungsverluste reagieren können, wenn es an geeigneten Fortbildungsangeboten und didaktischen Rahmungen fehlt? Um Zuhörförderung auch fachlich zielführend leisten zu können, brauchen sie schließlich

- ein differenziertes Verständnis der komplexen Herausforderung «Zuhören» sowie
- Hinweise, wie Kinder und Jugendliche gezielt an einzelnen Teilfähigkeiten arbeiten können, um ihre Fähigkeiten nach und nach auszubauen.

Auf beide Aspekte wird im Folgenden genauer eingegangen. Ausgehend von verschiedenen Forschungserkenntnissen über das Zuhören (Kapitel 2 bis 4) wird das didaktische Potenzial eines Modells von Zuhörkompetenz ausgelotet (Kapitel 5) und es werden Förderansätze darauf bezogen (Kapitel 6). Dabei zeigen sich didaktische Herausforderungen sowie manche «blinde Flecken» der Zuhördidaktik. Abschließend werden Anforderungen an die Weiterentwicklung deutschdidaktischer Zuhörforschung benannt und es wird ein Projektvorhaben skizziert, das dazu einen Beitrag leisten soll (Kapitel 7).

2 Zuhören als psychischer Prozess

2.1 Merkmale mündlicher Kommunikation

Testverfahren können, das ist unstrittig, nur einen kleinen, sehr spezifischen Teil des Gesamtspektrums «Zuhörfähigkeit» abbilden (s. o.). Typischer für die alltäglichen Anforderungen an Zuhörer:innen sind andere Gesprächssituationen. Sie zeichnen sich durch eine Reihe von Merkmalen aus, die charakteristisch für mündliche Kommunikation sind (vgl. Fiehler 2009):

(1) Sie haben keinen Anfang und kein Ende, sondern sind interaktiv eingebettet: Was in einem gegebenen Moment zwischen zwei oder mehr Gesprächsparteien verhandelt wird, hat immer schon eine Vorgeschichte. Das muss nicht notwendig eine *gemeinsame* Vorgeschichte sein; die Interagierenden bringen auch ihre eigenen Erfahrungen, Kenntnisse, Überzeugungen etc. ein. Es gehört zu den Aufgaben beim Zuhören, diesen Umstand zu berücksichtigen; so könnten Verstehensprobleme ihre Wurzeln auch außerhalb der aktuellen Situation haben.

(2) In der mündlichen Kommunikation werden Informationen und Bedeutungen auf mehreren verschiedenen Kanälen gleichzeitig und gleichwertig transportiert. Wilkinson et al. (1974) unterscheiden linguistische, paralinguistische, visuelle, proxemische, kinesische, taktile, olfaktorische und geschmacklich kodierte Signale; einen Großteil davon nehmen wir in jeder einzelnen Kommunikationssituation wahr und setzen sie zueinander in Beziehung, um die Bedeutung von Äußerungen angemessen zu verstehen. Dabei können die Signale einander durchaus widersprechen,

- unabsichtlich, wenn beispielsweise ein Zittern in der Stimme (paralinguistisch) oder der Schweiß auf der Stirn (visuell) verrät, dass es mit der verbal (linguistisch) geäußerten Freude über die Gelegenheit zum Vortrag nicht so weit her ist,
- absichtlich, wenn jemand durch eine kurze Berührung (taktile) versucht, einem Vorwurf die Schärfe zu nehmen, oder wenn wir uns auf ein Gespräch zwar einlassen, dabei aber bewusst Abstand halten (proxemisch).

Wir sind sogar in der Lage, unabsichtlich *wirkende* Signale gezielt einzusetzen, wenn wir beispielsweise mit einer Körperwendung (kinesisch) anzeigen, dass sich nun das noch laufende Gespräch dem Ende zuneigen sollte.

Gute Zuhörer:innen sind in der Lage, dieses Bündel an Signalen zu einer Gesamtbedeutung zusammenzuführen. Das geschieht im Wesentlichen intuitiv auf Basis der bisherigen kommunikativen Erfahrungen. Zudem ist es von Fall zu Fall nötig, einzelne Beobachtungen herauszuheben, ihre Bedeutung zu reflektieren und gegebenenfalls auch (metakommunikativ) zum Thema zu machen.

Dies alles erfolgt in einem permanenten und nicht identisch wiederholbaren Gesprächsfluss: Im Gegensatz zu medienvermittelten Zuhörsituationen haben wir beim personenvermittelten Zuhören nicht die Möglichkeit, «zurückzuspulen». Zuhörer:innen müssen diese Verstehensleistungen also in Echtzeit erbringen: Die Prozesse der Wahrnehmung und Verarbeitung finden statt, während der Prozess weitergeht, das heißt, während weitere (bei akustischen Phänomenen) flüchtige oder (bei Körperbewegungen) zumindest kurzlebige Signale gesendet und wahrgenommen werden. Das setzt – als grundlegendstes der Merkmale mündlicher Kommunikation – eine gemeinsame Situation voraus, in der sich die Beteiligten wechselseitig und gleichzeitig wahrnehmen können. Abweichungen von dieser Grundbedingung finden sich in unserem Alltag viele: Wenn jemand uns in der Kassenschlange von hinten anspricht, wenn wir telefonieren oder eine Sprachnachricht bekommen, wenn wir in einer Videokonferenz sitzen, wenn der räumliche Abstand sehr groß ist (oder die Brille nicht mehr passt) usw. In solchen Situationen lassen sich aber auch Verfahren beobachten, mit denen kompetente Gesprächspartner:innen versuchen, die möglichen kommunikativen Verluste zu reduzieren. (Beispielsweise würde man in der Kassenschlange zunächst auf sich aufmerksam machen: «Entschuldigung?», und so den gemeinsamen Wahrnehmungsraum herstellen.)

2.2 Das S-O-I-Modell der Informationsverarbeitung und seine Erweiterung

Die oben genannten Grundbedingungen mündlicher Kommunikation führen zu spezifischen und hohen Anforderungen an die Verarbeitung akustisch vermittelter Informationen und Bedeutungen im Arbeitsgedächtnis. Schon 2004 stellte die Psychologin und Bildungswissenschaftlerin Margarete Imhof ihr S-O-I-Modell der Informationsverarbeitung beim Zuhören vor (vgl. Imhof 2004, 2018). Darin beschreibt sie die Prozesse, die kognitiv geleistet werden müssen, um akustisch vermittelte Informationen zu verarbeiten. Es handelt sich um mentale Vorgänge, die *in jedem Moment* im Kopf der Zuhörenden ablaufen (vgl. dazu auch Behrens 2022, 35 ff.).

Ausgehend von einer Zuhörabsicht, die die Wahrnehmung dessen steuert, was in einer gegebenen Situation (für mich) von Belang ist, werden aus dem audiovisuellen Input verbaler, para- und nonverbaler Signale Bedeutungen ausgegliedert (Selektion) und mental weiterverarbeitet. Diese Weiterverarbeitung umfasst die Erfassung und Strukturierung des Gehörten (Organisation) sowie die Verknüpfung mit dem eigenen Vorwissen (Integration). Informationen und Bedeutungen, die diesen Prozess durchlaufen, werden im Langzeitgedächtnis gespeichert und damit zu einem Teil dieses Vorwissens. Dieser Prozess läuft in Zuhörsituationen permanent und in aller Regel unbewusst ab, bedeutet aber eine nicht unerhebliche Belastung des Arbeitsgedächtnisses. Dies gilt umso mehr, je höher die Herausforderungen bereits beim Erfassen der auditiven Signale sind (beispielsweise bei ungünstigen akustischen Verhältnissen, bei geringen Sprachkenntnissen), aber auch, je unvertrauter die Informationen sind: Wenn wenig Vorwissen vorhanden ist, mit dem neue Informationen verknüpft werden können, oder wenn ordnende Strukturen erst geschaffen werden müssen, sind die Anforderungen an den Zuhörprozess ungleich höher, als wenn man sich auf vertrautem Terrain bewegt.

Das S-O-I-Modell basiert auf einem Modell der Informationsverarbeitung und ist zudem einem Selbstregulationsansatz verpflichtet: Die Teilprozesse Intentionsbildung, Selektion, Organisation und Integration gelten als prinzipiell bewusstseinsfähig und damit zugänglich für den Erwerb und Einsatz von Zuhörstrategien auf kognitiver, metakognitiver und selbstregulativer Ebene (vgl. Imhof 2010). Beispiele für solche Strategien sind

- Aufmerksamkeit gezielt ausrichten
- Vorwissen aktivieren, Fragen stellen
- Verstehen und Nichtverstehen kontrollieren
- Techniken zur Sicherung einsetzen (z. B. Notizen machen)

Die Beispiele zeigen, dass Imhof mit ihrem Modell zunächst Lehr-Lern-Situationen fokussiert, die dadurch gekennzeichnet sind, dass ein Wissensgefälle zwischen zwei Parteien ausgeglichen werden soll. Referate, Vorträge, Vorlesungen sind durch eine vergleichsweise strikte Rollenverteilung gekennzeichnet: Sprecher:innen mit einem herausgehobenen Rederecht vermitteln Informationen und Wissensbestände an Zuhörer:innen, die diese Wissensbestände und Informationen neu erwerben sollen. Die angesprochenen Zuhörstrategien sind entsprechend gekennzeichnet durch eine gewisse Planbarkeit des sozialen Settings (z. B. Frontalunterricht), der Gesprächsrollen (Vortragende vs. Publikum) und -aufgaben (sprechen vs. zuhören), des Themenbereichs (z. B. Thomas Manns «Zauberberg») sowie der nutzbaren Ressourcen (z. B. für Mitschriften).

Verglichen mit den oben beschriebenen Testsituationen kann hier schon nicht mehr von einer «monologischen» Situation gesprochen werden, insofern sie bei gegenseitiger Wahrnehmung der Parteien in jedem Fall interaktiv ist. Dennoch ist auch hier eine ganz spezifische Situation umschrieben, in der die Rollen von Sprecher:innen und Zuhörer:innen klar zugewiesen sind. Morek (2012, 160 ff.) bezeichnet solche (dort: Erklär-)Situationen als «solistisch» und markiert damit den Umstand eines für einen bestimmten Zeitraum herausgehobenen Rederechts für eine bestimmte Person (vgl. auch Behrens 2022, 118 ff.). Aber auch solche Situationen machen nur einen Bruchteil der alltäglichen Anforderungen beim Zuhören aus. Sowohl unser kommunikativer Alltag als auch ein großer Teil der Lehr-Lern-Situationen sind demgegenüber gekennzeichnet durch Interaktion, geringe Planbarkeit, permanenten Wechsel der Gesprächsrollen usw.

Um dieser größeren Bandbreite gerecht zu werden, erweitert Behrens (2022, 74 ff.) das S-O-I-Modell von Imhof mit Blick auch auf alltägliche Zuhörsituationen, in denen oft Ziele der sozialen Kommunikation im Mittelpunkt stehen (siehe Abbildung 1). Die Adaption des Modells soll also dazu dienen, Zuhörprozesse *generell* zu beschreiben.

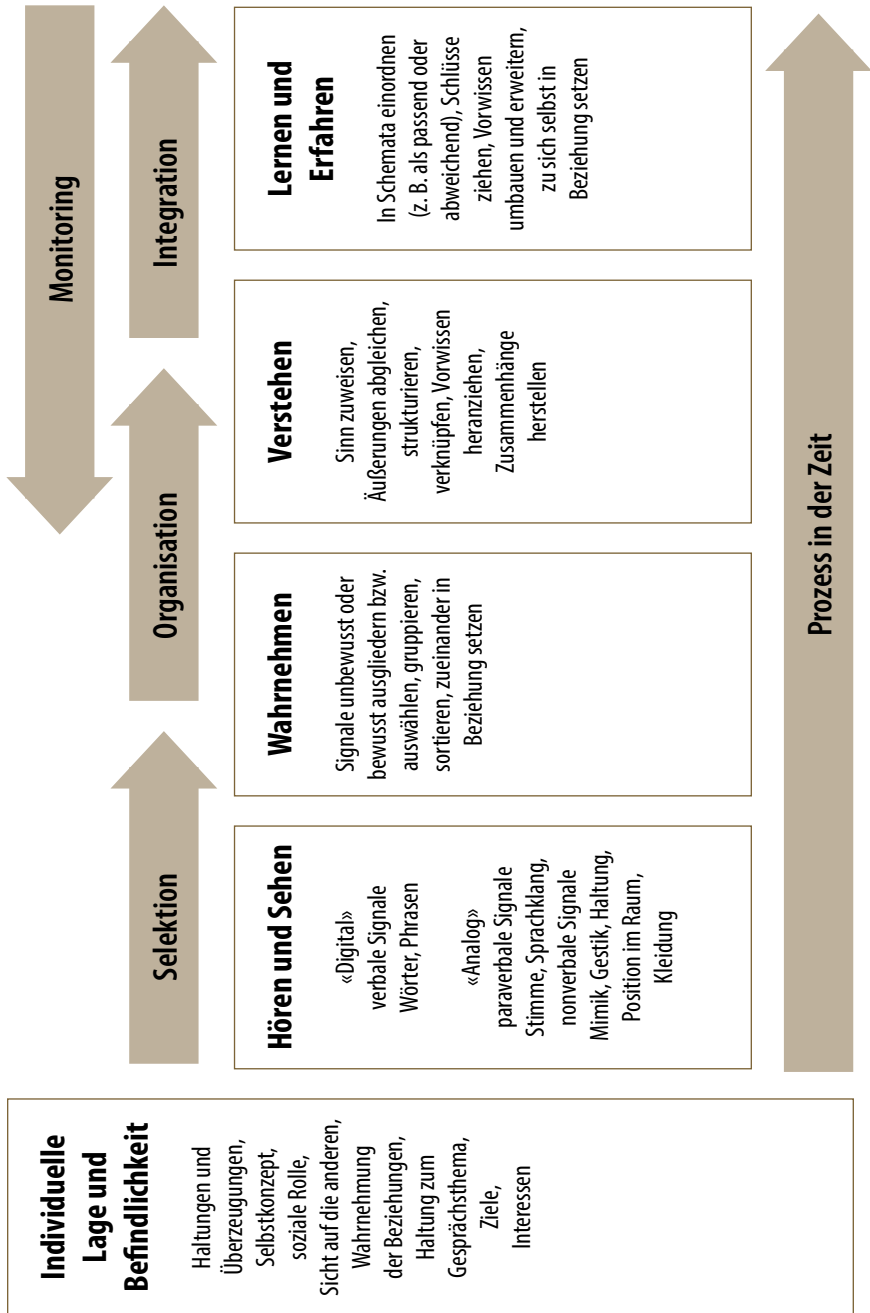


Abb. 1: S-O-I-Modell des Zuhörprozesses, adaptiert nach Imhof 2010 und Behrens 2022, 74

Demnach muss nicht unbedingt eine gezielte Zuhör*absicht* mit konkreten Fragen den Ausgangspunkt für einen Zuhörprozess bilden. Was beim Zuhören interessiert, was eine Person wahrnimmt und ausgliedert (selektiert), hängt allgemeiner von ihrer individuellen Lage und Befindlichkeit ab. Dazu gehören neben thematischen Interessen und persönlichen Zielen auch Überzeugungen und Haltungen (zum Thema, zu den Gesprächsbeteiligten, zur eigenen Rolle), die die Grundlage bilden für die Selektion aus dem Strom audiovisueller Signale. Diese Signale sind multimodal, d. h. sowohl verbal (Wörter, Phrasen) als auch paraverbal (Stimme, Sprachklang) und nonverbal (Körpersprache) vermittelt. Was davon «überhört», unbewusst ausgegliedert oder auch bewusst wahrgenommen wird, ist Ergebnis der Selektion. Nur was uns nicht entgeht, kann mit Sinn versehen, mit anderen Äußerungen oder dem eigenen Vorwissen verknüpft und schließlich in das eigene Netz aus Wissen, Überzeugungen, Haltungen, Selbstkonzepten etc. integriert werden.

3 Zuhören als integrierte Aktivität

Mit dem Imhof'schen S-O-I-Modell und dessen Adaption liegt eine Beschreibung von mentalen Prozessen vor, die in jedem Moment im Kopf der Zuhörenden ablaufen. Die Modelle erlauben es, insbesondere für die gelingende Informationsaufnahme zentrale Teilprozesse bewusst werden zu lassen und damit einer gezielten Strategievermittlung, -nutzung und -reflexion zugänglich zu machen. Das ist wichtig bei Lehr-Lern-Prozessen, aber auch dann, wenn Gesprächsprozesse einmal nicht «automatisch» funktionieren (z. B. bei Konflikten und Missverständnissen).

Im Alltag erleben wir allerdings das Zuhören als integrierte Aktivität: Permanent, auf verschiedenen Ebenen und *gemeinsam* werden Bedeutungen be- und verhandelt. Dabei geht es nicht nur um den Austausch von Wissen und Informationen, sondern immer auch um Identitäten und soziale Beziehungen, die aber ihrerseits ebenso Rahmenbedingungen der Kommunikation sind. Gute Zuhörer:innen sind in der Lage, nicht nur Informationen und Wissensinhalte zu verstehen und zu verarbeiten, sondern sie verstehen darüber hinaus den sozialen Kontext, in dem sie agieren. Sie sind beispielsweise in der Lage, auch Standpunkte und Motive anderer zu berücksichtigen, sich in deren Befindlichkeiten einzufühlen, diese von den eigenen Standpunkten und Motiven zu unterscheiden (Perspektivübernahme) und darauf angemessen zu reagieren, ohne dabei die eigene Perspektive aufzugeben. So kann es in einem Streitgespräch wichtig sein, die Sicht des Gegenübers nachzu-

vollziehen und Lösungsvorschläge auch aus dieser Perspektive zu prüfen und gegebenenfalls anzupassen, ohne dabei die eigenen Interessen zurückstellen zu müssen. Das versetzt kompetente Zuhörer:innen in die Lage, ebenso auf das zu hören, was *nicht* gesagt wird (Spiegel 2009).

Um in diesem Sinne Zuhörkompetenz in ihrer gesamten Breite zu beschreiben und in soziale Kontexte einzubetten, schlägt Ruth Gschwend (2014) ein Mehrebenenmodell der Zuhörkompetenz vor (siehe Abbildung 2).

3.1 Ein didaktisches Mehrebenenmodell der Zuhörkompetenz

Ähnlich wie das lesedidaktische Vorbild (vgl. Rosebrock/Nix [2008] 2020) reagiert auch dieses Modell auf die Beobachtung, dass Zuhörkompetenz weit mehr umfasst als das bloße lokale oder globale Verstehen einzelner oder zusammenhängender Äußerungen: Vielmehr verfügen kompetente Zuhörer:innen im Sinne Franz Weinerts über die

kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, 27 f.)

Um neben der kognitiven auch die motivationalen, volitionalen und sozialen Kompetenzdimensionen einzubeziehen, übernimmt Gschwend von Rosebrock und Nix ([2008] 2020) die Unterscheidung dreier Ebenen: Die Ebene des *Zuhörprozesses* als «Kern» der sprachlichen Handlung wird von einer *Subjekt-* und einer *sozialen* Ebene umschlossen.

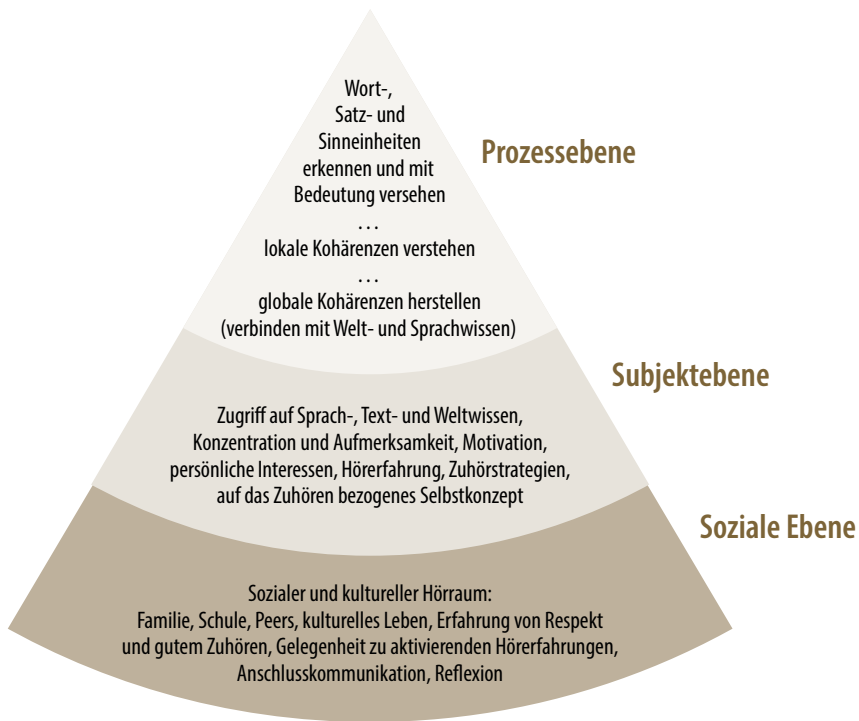


Abb. 2: Didaktisch orientiertes Mehrebenenmodell der Zuhörkompetenz nach Gschwend (2014, 154–155) und Behrens (2022, 79)

3.2 Prozessebene

Die Prozessebene umfasst die mentalen Leistungen und Ressourcen, die im S-O-I-Modell von Imhof (Abbildung 1) beschrieben werden, also die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse, die in jedem Moment im Kopf der Zuhörenden ablaufen. Ziel und Funktion aller Zuhörprozesse ist die Bildung innerer Vorstellungen über die jeweiligen Bedeutungen, seien es literarische Texte, sachliche Informationen, soziale Beziehungen und Vorgänge etc.:

Das Ergebnis von Zuhören ist immer eine Konstruktion des Zuhörers, der aus seinem Wissensbestand und der neu aufgenommenen Information ein mentales Modell baut. Zuhören ist also immer ein Prozess der subjektiven Rekonstruktion von Sinn. (Imhof 2018, 56)

Auf der Prozessebene wird unterschieden zwischen hierarchieniedrigen Prozessen, also solchen, die in aller Regel keiner besonderen mentalen Anstrengungen bedürfen (die Bedeutungen von Wörtern und Äußerungen verstehen und «lokal» verknüpfen) und hierarchiehöheren Prozessen, die gegebenenfalls bewusste Aufmerksamkeit brauchen (wenn sich das Verstehen nicht «automatisch» einstellt). Dazu zählt auch das Bilden von sogenannten mentalen Modellen beim Zuhören (vgl. Krelle/Prengel 2014). In komplexeren Zuhörsituationen globale Kohärenz, also ein umfassenderes Verstehen, herzustellen und gegebenenfalls auch Verstehenshürden zu bewältigen, erfordert den bewussten Einsatz von Zuhörstrategien: Gute Zuhörer:innen bemerken beispielsweise, wenn sie etwas nicht einordnen können oder es ihren bisherigen Vorstellungen einer Sache widerspricht. Sie kennen und beherrschen dann Strategien, mit denen sie ihr eigenes Zuhören gezielt steuern, indem sie beispielsweise

- Ziele oder Erwartungen formulieren und Fragen stellen,
- sich das eigene Vorwissen vergegenwärtigen,
- sich bewusst machen, von welchen Annahmen und von welchem Standpunkt andere ausgehen und wie sich diese von den eigenen unterscheiden,
- Anstrengungsbereitschaft aufbauen, die Aufmerksamkeit ausrichten und mögliche Störungen ausschalten,
- das Gehörte gedanklich (oder auch in Form von Notizen) ordnen und strukturieren, zu einer Gesamtvorstellung zusammenführen, gegebenenfalls Lücken identifizieren, über Konsequenzen nachdenken,
- eigene und fremde Perspektiven, Interessen und Emotionen beachten (vgl. Imhof 2010).

3.3 Subjektebene

Auf der Subjektebene werden solche persönlichen Ressourcen und Eigenheiten verortet, die erhebliche Bedeutung für das Zuhören haben, aber nicht unbedingt *spezifisch* für Zuhörsituationen sein müssen. Man kann sich diese Ebene vorstellen als den Ort, an dem die eigenen Prozesskompetenzen in einer konkreten Situation zum Tragen kommen: Nach Maßgabe der persönlichen Ausgangslage greift der/die

Einzelne auf prinzipiell vorhandene Fähigkeiten und Wissensinhalte zu und nutzt sie für das Verstehen. Auf Grundlage zahlreicher sozialer Interaktionen in der eigenen (Zuhör-)Biografie entwickeln sich Bilder von und Erwartungen an sich selbst. Dabei kann man allgemein davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche mit einem positiven, zuversichtlichen Selbstbild es leichter haben, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, als unsichere Schüler:innen.

Unterschieden werden können die Aspekte

- Wissen und Können (beispielsweise Sprach- und Weltwissen, auch z.B. über Texte und Textsorten, Konzentrationsfähigkeit, Selbstregulation),
- Motive und Motivationen (beispielsweise Interessen an Themen, Personen und Situationen, Empathie und Genussfähigkeit, innere Beteiligung), sowie
- Reflexion (bewusste Wahrnehmung der Situation, der Inhalte, des eigenen Selbst).

So setzt das Verstehen mündlicher Äußerungen ein gewisses Maß an sprachlichen Kenntnissen und thematischem Vorwissen voraus: Je weniger ich von einem Thema verstehe, desto schwerer wird es mir fallen, das Gehörte einzuordnen. Wenn alles neu ist, bleiben deutlich weniger Inhalte im Gedächtnis, als wenn neue Informationen an bereits vorhandene Vorstellungen anschließen können. Sind die kognitiven Ressourcen vollends von der Herausforderung absorbiert, Verstehenslücken zu füllen (z. B. bei geringen Sprachkenntnissen oder ungünstigen akustischen Bedingungen), stehen sie nicht mehr für die tiefere Verarbeitung zur Verfügung. In solchen Situationen sind Personen im Vorteil, die sich gut konzentrieren und die eigene Aufmerksamkeit gezielt steuern können, denn diese Fähigkeiten können helfen, Verstehensdefizite auszugleichen.

Auch Motive und Motivationen (z. B. zur Beteiligung an einem Gespräch) sowie situative beziehungsweise überdauernde Interessen (an den Gesprächsbeteiligten, am Thema ...) gehören zu den Merkmalen, die die einzelnen Subjekte mitbringen. Sie können das Zuhören erleichtern, wobei immer auch der Umkehrschluss gilt: Bei fehlender Motivation, geringem Interesse, wenig Vorwissen etc. wird das Verstehen erschwert oder unmöglich. «Abzuschalten» bedeutet in solchen Fällen, das Bemühen um die volle innere Beteiligung an einem Gespräch aufzugeben. Das kann – so viel ist offensichtlich – auch Menschen passieren, die in anderen Kontexten exzellent und ausdauernd zuhören können. Aus diesem Grund wird die Subjektebene nicht nur als «Zusatzbedingung», sondern als *Dimension* der Zuhörkompetenz modelliert.

Die Reflexion der Erfahrungen in der Interaktion mit anderen und in Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst vermittelt zwischen diesen Aspekten.

Schließlich haben Menschen nicht nur Wissen über sowie Bilder und Vorstellungen von den Gegenständen, Themen und Personen um sich herum, sondern auch von sich selbst. Die (insbesondere sozialen) Erfahrungen, die wir im Laufe unseres Lebens machen, verdichten sich nach und nach zu einem Selbstkonzept, einer Idee davon, wer und wie man ist. Dieses Selbstkonzept hat wesentlichen Anteil daran, wie jemand an Situationen herangeht (z.B. forsch und selbstbewusst mit dem sicheren Gefühl: «Das schaffe ich schon!», defensiv und vorsichtig in der Haltung: «Erstmal abwarten», oder auch besorgt und ängstlich in der Erwartung: «Das klappt sowieso nicht»). Selbstkonzepte in sozialer Interaktion sind relativ stabil, aber nicht unveränderlich. Sie können zudem von Bereich zu Bereich variieren (vgl. Moschner/Dickhäuser 2018).

3.4 Soziale Ebene

Der soziale Raum, in dem solche Selbstkonzepte entwickelt werden, wird mit der dritten, der *sozialen Ebene* des Modells beschrieben: Jede und jeder bewegt sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten, in denen zumeist unausgesprochene Spielregeln gelten, in einer Art Zuhörkultur. Indem Individuen in solche Kulturen hineinwachsen und sie auch mitgestalten, erfahren sie sich selbst und ihre Möglichkeiten als Zuhörer:innen. Dabei werden die Erfahrungen bei den meisten Menschen durchaus variieren, beispielsweise im Elternhaus anders sein als bei den Großeltern, am Arbeitsplatz oder im Freundeskreis. Gerade solche Differenzerfahrungen können ein Anlass für die Reflexion der eigenen Rolle und auch Ansatzpunkt für Veränderungen (z.B. der Sicht auf sich selbst oder auf eigene Verhaltensweisen) sein. Dabei ist auch die Bereitschaft zu Reflexion und Abstraktion ein Aspekt sozialer Kulturen: Wo sich die einen Jugendlichen mit Lust dem «Philosophieren» hingeben, erscheint das anderen Gleichaltrigen als abgehoben oder geradezu sinnlos.

4 Zuhören als Interaktion

Bis hierher haben wir Zuhörkompetenzen – ganz im Sinne Weinerts (2001, 27 f.) – als Merkmale von Personen begriffen, die sie in einer jeweils gegebenen Situation

nutzen, um darin entsprechend den eigenen Zielen, Bedürfnissen usw. zu agieren. Das würde bedeuten, dass ein Individuum über eine bestimmte Ausprägung der Zuhörfähigkeit verfügt, die es ihr erlaubt, mehr oder minder komplexe sprachliche Äußerungen anderer zu verstehen. In dieser Vorstellung fungiert die Gesprächssituation wie ein Lesetext, eine Schreibaufgabe, ein orthografisches oder grammatisches Phänomen, dem das Individuum gegenübersteht und auf das es seine Fähigkeiten «anwendet».

Das Verstehensproblem beziehungsweise der Anwendungsbereich wird dabei als vergleichsweise unveränderlich angenommen; eine einzelne Äußerung, ein Lesetext oder eine Schreibaufgabe kann mithilfe der eigenen Kompetenzen mehr oder weniger gut verstanden und das darin vergegenständlichte Problem mehr oder weniger kompetent bewältigt werden. Diese Denkweise liegt der Messung von Zuhörkompetenzen im oben beschriebenen «monologischen» Setting zugrunde: Ein Hörtext wird präsentiert und muss verstanden werden.

Allerdings besteht Einigkeit darüber, dass Gespräche als *gemeinsame* Hervorbringung (Ko-Konstruktionen) aller Beteiligten zu begreifen sind. Daraus ergibt sich eine Schwierigkeit mit der *Zuschreibung von Kompetenz zu einer einzelnen Person*. Schon früh konnten beispielsweise Hausendorf und Quasthoff (1996) zeigen, dass Gespräche vor allem durch die *gemeinsame* Bewältigung der jeweiligen kommunikativen Aufgabe gekennzeichnet sind. Fiehler spitzt diesen Befund zu:

Als Folge dieser ständigen, nie aussetzenden wechselseitigen Beeinflussung müssen alle Hervorbringungen der einzelnen Parteien als gemeinsames Produkt verstanden werden. Die wechselseitige Beeinflussung besteht zu jedem Zeitpunkt bei der Produktion eines Gesprächsbeitrags, so dass jeder Beitrag eine gemeinsame Leistung darstellt. Er ist nicht nur einer Partei zuzurechnen. (Fiehler 2009, 32)

Konkreter: Zuhörende beeinflussen durch ihr (para- und nonverbales) Zuhörverhalten das, was gesprochen wird. Schon kleinste Signale des Nichtverstehens, des Desinteresses oder der (Un-)Aufmerksamkeit können dazu führen, dass Sprecher:innen ihre Äußerungen anpassen (bspw. Formulierungen wiederholen, überarbeiten, intensiveren Blickkontakt aufbauen und halten etc.), aber auch verunsichert reagieren, sich verhaspeln, den Faden verlieren und dadurch wiederum das Zuhören erschweren. Wegen der Flüchtigkeit, Multimodalität und Gleichzeitigkeit von Gesprächsaktivitäten gelingt es aber kaum, klare Ursache-Folge-Zusammenhänge zu konstruieren und zu beschreiben. Anders gesagt: Das zu Verstehende steht dem zuhörenden Individuum und seinen Fähigkeiten nicht gegenüber, sondern ist ein

dynamisches Ganzes, an dem Sprecher:innen wie Zuhörer:innen in jedem Moment aktiv mitwirken. Deswegen muss nach unserer Überzeugung die soziale Interaktion als Aspekt, nicht als «äußere» Bedingung von Zuhörkompetenz gefasst werden (siehe auch Giroud/Hauser sowie Nell-Tuor in diesem Band).

Das Ergebnis von Zuhören wird insofern zu nahezu gleichen Teilen determiniert vom Sprecher und dem, was er beziehungsweise wie er etwas sagt, und vom Zuhörer, der die Information mit seinen kulturellen, sozialen, emotionalen und kognitiven Voraussetzungen verarbeitet. (Imhof 2018, 56)

Entsprechend wäre das Mehrebenenmodell von Gschwend (2014) wie folgt zu lesen:

Prozessebene: Kompetente Zuhörer:innen erkennen und verstehen den intendierten Sinn von Äußerungen. Sie deuten kommunikative Zugzwänge korrekt und sind in der Lage, auch nicht Gesagtes sinnvoll zu rekonstruieren. Sie stellen Kohärenz her, indem sie Bedeutungen des Gesagten für sich selbst und für andere reflektieren und dabei sowohl den aktuellen Gesprächskontext als auch darüber hinausweisende Bedeutungen bedenken. Kompetente Zuhörer:innen markieren zuhörend (Un-)Verstandenes, (Un-)Verständliches, (Un-)Strittiges usw. und tragen damit aktiv zu einem (für alle) verständlichen Gespräch bei.

Subjektebene: Kompetente Zuhörer:innen verfügen über Sprach- und Weltwissen, sie können ihre Konzentration situationsgerecht aufrechterhalten und die Aufmerksamkeit gezielt ausrichten. (Relativ) überdauernde motivationale Orientierungen und spezifische persönliche Interessen erlauben es ihnen, sich zu einer Palette an Gesprächsthemen in Beziehung zu setzen und diese Involviertheit auch zu kommunizieren. Sie sind in der Lage, situationsangemessene Zuhörstrategien einzusetzen, insbesondere auch in herausfordernden Zuhörsituationen, und im Gespräch angemessene Zuhöraktivitäten zu produzieren. Ihr Selbstkonzept ist gekennzeichnet durch Zuversicht und Selbstwirksamkeit auch in Bezug auf neue oder herausfordernde Gesprächssituationen.

Soziale Ebene: Kompetente Zuhörer:innen bewegen sich in ihrem persönlichen, schulischen, beruflichen Leben in sozial und kulturell anregenden kommunikativen Räumen; sie suchen diese gezielt auf und gestalten sie aktiv mit. Sie haben ein altersgerecht breites Repertoire an kommunikativen Praktiken erworben. Auf dieser Grundlage erkennen sie die Zuhöranforderungen einer konkreten Situation und wirken an der Realisierung der jeweiligen Praktik mit. Sie verfügen über die Erfahrung respektvollen Zuhörens (aus beiden Perspektiven) und tragen zuhörend zu

gelingenden Kommunikationssituationen bei. Sie sind in der Lage, eigene Zuhörfahrungen zu thematisieren, zu beschreiben und zu reflektieren.

Die drei Ebenen des Modells beschreiben ausdrücklich *keine* Entwicklung (im Sinne einer Erwerbsreihenfolge) und auch keine Kompetenzstufen (z.B. von leicht zu schwierig), sondern sie sind als Querschnitt der Anforderungen und Ressourcen im Moment des Zuhörens zu verstehen. Auf jeder Ebene lassen sich nun Ansatzpunkte für den Ausbau von Zuhörkompetenzen ausmachen, etwa

- Wortschatzarbeit in einem bestimmten Themenfeld betreiben,
- alltägliche kommunikative Routinen einüben,
- explizite Bedeutungen und implizite Erwartungen in Gesprächen thematisieren,
- gezielt unvertraute kommunikative Praktiken beobachten und reflektieren sowie
- (gutes) Zuhören als aktiven Gesprächsbeitrag erfahren.

5 Zum didaktischen Potenzial des Mehrebenenmodells

Wenn Zuhören also aus didaktischer Perspektive adressiert werden soll, sind idealerweise alle drei Ebenen in den Blick zu nehmen. Sie können Lehrkräften helfen, Stärken von Schüler:innen, aber auch Lern- und Entwicklungsbedarfe besser einzuordnen, mögliche Ansatzpunkte für die individuelle Förderung zu identifizieren und möglichst passgenaue Übungen, Aufgaben und Unterrichtsroutinen zu finden und umzusetzen. Darin liegt das didaktische Potenzial von Modellen: Sie ermöglichen Lehrkräften einen differenzierteren Blick auf die Zuhörfähigkeiten ihrer Schüler:innen (und auch auf die eigenen) sowie perspektivisch eine gezieltere Auswahl an Übungen und Aufgaben, die die Entwicklung ausgebauter Zuhörfähigkeiten vorantreiben und stützen können.

Liegen die Ursachen für Verstehensschwierigkeiten beispielsweise im Bereich des Wortschatzes, bietet es sich an, die Aufmerksamkeit für solche Wörter und Phrasen zu schulen, an denen das Verständnis von Äußerungen hängt. Dabei geht es nicht nur um die Bedeutung einzelner Wörter, sondern um deren Verwendung in einem bestimmten Kontext (vgl. Merten 2017, 16 f.). Umgekehrt können Kontexte genutzt werden, um die mögliche Bedeutung unbekannter Wörter zu erschließen. Es gilt also, neben der Klärung wörtlicher Bedeutungen eine Kultur des Nachfragens zu entwickeln, in der Verstehen und Nichtverstehen (auch) mit Blick auf die

jeweiligen sprachlichen Ausdrücke wahrgenommen und thematisiert werden kann. Nicht nur im Literaturunterricht zeigt sich dabei, wie sehr unser Sprechen mit metaphorischen Ausdrücken durchsetzt ist, die sich einer direkten Übersetzung (z. B. durch Synonyme) entziehen (Beispiele: Schnee von gestern, Wurzel des Problems). Auch hat der (fachliche) Kontext, in dem ein Ausdruck verwendet wird, wesentlichen Einfluss auf dessen Bedeutung (vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019, 497; Beispiele: Beleg, Installation, Arbeit, Bruch, anstreichen, aufblühen). Die Arbeit an solchen Uneindeutigkeiten kann nicht nur das Bewusstsein für eigenes und fremdes (Nicht-)Verstehen stärken, sondern auch die Sprachbewusstheit.

Im Folgenden stellen wir einige Beispiele vor, die zeigen, dass mit differenzierteren Beobachtungen Zuhörkompetenzen gezielter gefördert werden können. Einstweilen fehlt es aber noch an entsprechend strukturierten Sammlungen, in denen Lehrkräfte Ideen für gezielte Übungen und Aufgaben finden. Eine solche strukturierte Sammlung soll im Projektvorhaben «MOMO» (s. u.) entstehen. Dabei wird es auf eine enge Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Sprachdidaktik und schulischer Praxis ankommen. Zugleich muss aber auch die grundlegende Zuhörforschung weiter vorangetrieben werden.

6 Übungen und Aufgaben für eine gezielte Zuhörförderung

Sichtet man Übungen und Aufgaben mit Blick auf das oben skizzierte Modell der Zuhörförderung, finden sich vor allem Maßnahmen, die sich auf hierarchieniedrige Fähigkeiten auf der Prozessebene (etwa das Projekt Lilo Lausch der Stiftung Zuhören (online unter: <https://www.lilolausch.de> [24.06.2025])), beziehungsweise auf hörästhetische Aspekte (z. B. Wermke 2004, 2013) beziehen lassen. Sofern die gerichtete oder ungerichtete Wahrnehmung und Verarbeitung nichtsprachlicher Klänge und Geräusche im Mittelpunkt stehen, zielen solche Übungen darauf ab, Erfahrungsbereitschaft aufzubauen, über einen längeren Zeitraum hinweg die Aufmerksamkeit auf die Umgebung oder eine bestimmte Quelle zu richten oder auch gezielt Klänge, Geräusche oder Lautfolgen auszugliedern oder zu lokalisieren. Sie können zudem die Konzentrationsfähigkeit stärken.

Beispiele für solche Übungen dieser eher auditiven Fähigkeiten sind:

- *Geräusche-Memory*: Zehn oder mehr gleiche Gefäße paarweise mit unterschiedlichen Materialien befüllen (Reis, Bohnen, Sand ...) und auf der Unterseite markieren (gleiche Füllung – gleiche Farbe).
- *Bewegliche Geräusche* (Eggert/Reichenbach 2005, 79): Verschiedene Klanginstrumente (Triangel, Rassel ...) wandern durch den Raum. Mit geschlossenen Augen soll die Bewegungsrichtung eines Geräusches erkannt werden.
- *Stille Post*: Eine vorgegebene Information oder Formulierung soll mündlich über viele Stationen weitergegeben werden.

Ein Desiderat stellen bislang Aufgaben und Übungen zur Stärkung hierarchiehöherer Zuhörfähigkeiten dar. Beispielsweise zielt die Auswahl und Nutzung von Zuhörstrategien in der konkreten Situation – wie beim Lesen – auf *hierarchiehohe Fähigkeiten* der Prozessebene und sorgt dafür, dass das Gehörte insgesamt verstanden werden kann. Imhof (2004) unterscheidet

- Strategien der Vorentlastung, z.B. Fragen klären, Vorwissen aktivieren, passende Haltung einnehmen,
- Strategien zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses wie mitschreiben, Augen schließen, aus dem Fenster schauen,
- Strategien der Überwachung und Selbstregulation durch Reflexion des eigenen Verstehens und Nichtverstehens sowie
- Reparaturstrategien während des Zuhörens wie nachfragen, reformulieren oder (in Sonderfällen) erneut hören.

Zuhörstrategien können im Unterricht bewusst gemacht, eingeübt und genutzt werden. Um ein Bewusstsein für die vielfältigen Zuhörgelegenheiten im (schulischen) Alltag zu schaffen, kann situativ auf diese hingewiesen werden. Je nach Situation und Funktion sind ganz unterschiedliche Zuhörstrategien (und Haltungen) angemessen:

- Hörbücher und Hörspiele erlauben ein Eintauchen in Geschichten; an ihnen kann man auch erfahren, wie lebendig ein Text im professionellen Vortrag wird. Genießendes Zuhören erfordert eine ruhige Umgebung und erlaubt eine entspannte Haltung.
- Klassengespräche bieten Lerngelegenheiten: Wer im Unterricht aufmerksam zuhört und mitdenkt, hat oft schon viel verstanden und kann durch Nachfragen Lücken schließen. Wichtig ist hier, das Gehörte im Kopf (oder auch in einer Zeichnung) zu einem eigenen Bild von der Sache zu rekonstruieren, sodass Unpassendes auffällt und Unverstandenes deutlich wird.

- Gespräche zwischen Peers werden intensiver, wenn man auch auf emotionale Signale achtet. Dafür werden nicht nur verbale Hinweise wahrgenommen, sondern auch stimmliche und andere körperliche Zeichen.
- In einer lauten, hallenden Umgebung (z. B. in der Pausenhalle) ist es zumeist trotzdem möglich (wenn auch anstrengend), einem Gespräch zu folgen. Der Grund dafür ist der sogenannte Cocktailparty-Effekt, bei dem andere als die fokussierte Schallquelle abgeschwächt werden. Das funktioniert aber nur, solange nicht andere Schallquellen das Interesse wecken. Wird es schwierig, kann man gezielt eine ruhigere Umgebung aufsuchen.
- Manche Sprechstimmen sind besonders (un-)angenehm, manche tragen (weniger) weit, manche Menschen artikulieren (un-)klar: Es ist interessant, den Gründen für Nichtverstehen (oder auch spontaner Antipathie) genauer auf den Grund zu gehen. In aller Regel können Sprecher:innen solche Merkmale nicht auf Anhieb korrigieren; besser eignen sich Strategien, auf die man Einfluss hat (Position im Raum ändern, Fokus verstärken).
- Insbesondere bei Geschichten fällt es besonders leicht, zuzuhören und sich Details zu merken: Woran liegt das? In der Reflexion darüber lässt sich auch erfahren, wo die eigenen Interessen und Kenntnisse liegen.
- Ob man einer Anleitung (z. B. Wegbeschreibung, Rezept) gut zugehört hat, zeigt sich am Ergebnis (Zielerreichung). Sinnvoll ist es hier, das Gehörte zur Verständnissicherung und als Erinnerungshilfe zu wiederholen.

Erfahrungen und Erlebnisse auf der sozialen Ebene tragen maßgeblich zur Entwicklung von Wissen und Können, Motiven und Motivationen und auch zur Reflexion des Selbst bei. Hierbei spielen vielfältige Zuhörgelegenheiten eine wesentliche Rolle, insbesondere für solche Schüler:innen, die im Verlauf ihrer Sozialisation in Familie und Freundeskreis keine positive habituelle Zuhörhaltung entwickeln konnten, für die das Verarbeiten von Geschichten und längeren Sachtexten also keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist.

In Analogie zum Lesen können beispielsweise «Vielhörverfahren» und «zuhör-animierende Verfahren» etabliert werden. Sie zielen auf die Schaffung sozialer und kultureller Hörräume und deren verständige Nutzung ab.

Unter den Begriffen *Vielhör-Verfahren* oder *extensives Hören* (Zins 2024) versammeln sich alle Ansätze der Zuhörförderung, bei denen im Unterricht feste Zeiten für die individuelle Rezeption von Hörmedien verankert sind. Diese Zeiten stehen für die Rezeption motivierender, frei gewählter Kinder- und Jugendmedien, Podcasts, Interviews, Radiosendungen etc. zur Verfügung; die Schüler:innen hören in-

dividuell oder in kleinen Gruppen (z. B. über Kopfhörer, gegebenenfalls mit Adapter für mehrere Kopfhörer) Hörbeiträge nach eigenen Vorlieben. Diese Zuhörprozesse sind vom weiteren Unterrichtsgeschehen weitgehend abgekoppelt, das heißt, die von den Schüler:innen gehörten Medien werden nicht zum Gegenstand weiterer Unterrichtshandlungen. Ähnlich der «Leseolympiade» (Bamberger 2000) kann aber ein Zuhörpass oder -tagebuch geführt und gegebenenfalls für die Reflexion des eigenen Zuhörverhaltens und eigener Interessen und Vorlieben genutzt werden. Von dieser Art der Förderung erhofft man sich zusätzlich zu einem wachsenden Repertoire an Hörtexten und Textsorten vor allem beiläufige Effekte auf das Selbstkonzept der Einzelnen, aber auch auf die Ausbildung individueller und kollektiver Zuhörkulturen. Viel hängt dabei von der Qualität und Vielfalt der jeweiligen Medien ab. Zum Aufbau einer eigenen (Klassen-)Hörbibliothek stehen allerdings inzwischen viele Mediatheken mit qualitativ hochwertigen Angeboten zur Verfügung (Beispiele sind etwa www.kakadu.de, www.podcast.de, www.kidspods.de).

In Abgrenzung dazu sind *animierende Verfahren* auf Gelegenheiten bezogen, bei denen «zum Zuhören verlockt» oder etwas Akustisches «schmackhaft gemacht» werden soll. Zu den vielfältigen denkbaren Verfahren und Praktiken gehören beispielsweise Präsentationen von Hörbüchern, Besuche bei einem Radiosender, Interviews mit professionellen Sprecher:innen, Recherche in thematisch einschlägigen Podcasts, Sichtung digitaler Audiotheken, Entwicklung und Produktion eigener Hörbücher, Podcasts oder Radiosendungen usw. Auch solche Verfahren zielen auf die Steigerung motivationaler Aspekte (Subjektebene), auf kulturelle Teilhabe (soziale Ebene) sowie auf das Wissen über das nutzbare Angebot.

Wesentlich für einen zuhörfördernden Unterricht sind aber auch Routinen und Rituale, bei denen Kinder und Jugendliche Gelegenheit haben, sich als kompetente Gesprächsbeteiligte zu erfahren und zu üben. In Plenumssituationen erscheint es dafür wichtig, dass die Gesprächsanlässe tatsächlich für alle Beteiligten interessant und anschlussfähig sind. Anstelle des in vielen Klassen etablierten «Erzählkreises» können Schüler:innen beispielsweise aufgefordert sein, sich einmal wöchentlich in einem «Presseclub» über aktuelle gesellschaftliche beziehungsweise politische Geschehnisse auszutauschen (Behrens 2022, 111). Auch «Autorenrunden» (Leßmann 2020) und Gespräche über Literatur (vgl. z. B. Zabka 2020) bieten die Möglichkeit des Austausches über konkrete Gegenstände (literarische Texte, Texte von Mitschüler:innen). Im Sinne der Zuhörförderung sollten hier immer wieder Gelegenheiten zur Reflexion des (eigenen) Zuhörverhaltens und der Bedingungen guten Zuhörens eingebaut werden.

Kleinere Settings (Partner- und Gruppenarbeit) bieten jeder Person die Chance auf mehr und intensivere Beteiligung am Geschehen. Hier können Routinen häufiger wiederholt und damit intensiver erfahren und eingeübt werden. Beispiele sind die folgenden Übungen und Spiele:

- Zollkontrolle (vgl. Zingg Stamm et al. 2014): Eine Person bestimmt, nach welchem Kriterium (Anfangsbuchstabe, Silbenzahl ...) Wörter «den Zoll passieren» dürfen. Die Mitspieler:innen schlagen reihum Wörter vor und versuchen, das Muster der «Zollbestimmung» zu ermitteln.
- Mini-Diskussion (Behrens 2022, 117): Die Kleingruppe zieht aus einer Sammlung von Diskussions-Prompts eine strittige Frage (Beispiele: Sollten Eltern ihre Kinder «bestechen»? Wie sollten Schulen gegen Mobbing vorgehen?) und diskutieren diese mit dem Ziel, eine gemeinsame Lösung zu finden.

Auch bei solchen Spielen und Übungen sind Reflexionseinheiten unabdingbar, um das Zuhören als sprachliche Handlung in den Fokus zu rücken (vgl. Behrens 2022, 158 ff.)

7 Ausblick

Wie oben gezeigt wurde, können bereits bestehende Maßnahmen, Verfahren und Übungen für eine systematische Zuhörförderung nutzbar gemacht werden. Dafür ist aber noch weitere Entwicklungsarbeit zu leisten, die bislang nur in Ansätzen erfolgt ist: Während in anderen Kompetenzbereichen (Lesen, Schreiben, Orthografie) bereits praktisch breit erprobte und teilweise auch wissenschaftlich evaluierte Förderkonzepte vorliegen (z. B. Gold 2018; Souvignier/Ehlert 2022), stellt sich die Landschaft der Aufgaben und Übungen trotz der oben vorgenommenen Zuordnungen in Teilen noch zerklüftet und unübersichtlich dar. Dabei mangelt es nicht an Ideen, insbesondere, wenn man den unmittelbar deutschdidaktischen Diskurs verlässt und weitere Disziplinen befragt, die sich mit mündlichen Kompetenzen auseinandersetzen. Einige Beispiele:

- In der Fremdsprachendidaktik spielt das Konstrukt des «Hörverstehens» traditionell eine wichtige Rolle.
- In den Unterrichtsfächern Musik und Darstellendes Spiel geht es neben Gehörbildung, Hören und Verstehen von Musik beim eigenen Spielen auch um die

Wahrnehmung von und Abstimmung mit anderen sowie um die Reflexion eigener (Zu-)Hörerfahrungen.

- In Improvisation und Theatersport müssen die Spieler:innen spontan auf zu meist unerwartete Impulse anderer reagieren. Die überaus reichhaltige Kollektion an Übungen (s. etwa <https://improwiki.com/de/uebungen>) zielt unter anderem darauf ab, (Gesprächs-) Angebote aufzunehmen und den gemeinsamen Prozess weiter voranzutreiben.
- In vielen therapeutischen Ansätzen (und damit auch bei der Ausbildung von Psychotherapeut:innen) spielt das Zuhören eine zentrale Rolle.
- Zahlreiche Fachgebiete des Gesundheitsbereichs haben das Zuhören längst als wichtige Ressource in Diagnostik und Behandlung entdeckt.
- Hinzu kommen Felder wie Coaching, Beratung und Supervision, Politik, Personalführung, Verkauf u. v. m.

Weitere Disziplinen zu befragen und als Deutschdidaktik diesen zuzuhören, wäre angesichts der oben skizzierten Herausforderungen gewinnbringend. Vor diesem Hintergrund entsteht derzeit ein Projekt, das sich einer gezielten und systematischen Zuhörförderung widmen soll, wie wir sie in diesem Beitrag skizziert haben. Auf einer webbasierten digitalen Plattform sollen Lehrkräfte eine Sammlung von Übungen, Aufgaben und Routinen zur Förderung von Zuhörkompetenzen vorfinden. Die Sammlung soll anhand eines didaktischen Modells strukturiert werden, so dass Lehrkräfte gezielter als bislang wählen können, welche Aufgaben und Übungen sich für die Entwicklungsziele in ihrer Klasse besonders eignen. Beispielfhaft haben wir in diesem Beitrag gezeigt, wie eine Strukturierung aussehen kann. Das Projekt entsteht in enger Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler:innen und Schulpraktiker:innen.

Das Vorhaben trägt den Arbeitstitel MOMO als Zielvorstellung für das, was Menschen beim Zuhören lernen können. Die Titelfigur Momo aus Michael Endes gleichnamigem Roman steht wie keine andere für herausragende Zuhörfähigkeiten:

Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war Zuhören. Das ist doch nichts Besonderes, wird nun vielleicht mancher Leser sagen, zuhören kann doch jeder. Aber das ist ein Irrtum. Wirklich zuhören können nur ganz wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig. Momo konnte so zuhören, dass dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme. (Ende 1973, 15 f.)

8 Literatur

- Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts «Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade». Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael/Butterworth, Judith (2021): Lehrkräftefortbildungen zu Unterrichtskommunikation und Gesprächskompetenz. Wissenschaftlich erarbeitete Modellfortbildungen und das derzeitige Fortbildungsangebot der Länder. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Behrens, Ulrike (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Hannover: Friedrich.
- Behrens, Ulrike/Käser Leisibach, Ursula/Krelle, Michael/Weirich, Sebastian/Zingg Stamm, Claudia (2021): stim-mig – Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe. Münster/New York: Waxmann.
- Belgrad, Jürgen/Eriksson, Brigit/Pabst-Weinschenk, Marita/Vogt, Rüdiger (2008): Die Evaluation von Mündlichkeit: Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und szenisch Spielen. In: Didaktik Deutsch, Sonderheft, S. 20–45.
- Bernius, Volker/Groos, Simone (2010): Vom Ohrenspitzen zum gekonnten Zuhören. Projekte der Stiftung Zuhören. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 204–212.
- Boemmel, Quirin/Schneider, Rebecca (2023): Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 149–172.
- Bredel, Ursula (2014): Anspruch und Wirklichkeit – Debattenbeitrag zu den Bildungsstandards. In: Didaktik Deutsch, 36, S. 5–8.
- Eggert, Dietrich/Reichenbach, Christina (2005): DIAS – diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen. Dortmund: Borgmann.
- Ende, Michael (1973): Momo, oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Stuttgart: Thienemanns.
- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–51.
- Fornol, Sarah L./Hövelbrinks, Britta (2019): Bildungssprache. In: Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter, S. 467–522.
- Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen: Wie man die Lesekompetenz fördern kann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, Andreas/Behrendt, Silke/Lauer-Schmaltz, Marie/Rosebrock, Cornelia (2013): Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim: Juventa, S. 203–217.
- Gschwend, Ruth (2014): Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3. Bern: hep, S. 141–158.
- Hagen, Mechthild (2006): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Imhof, Margarete (2004): Zuhören und Instruktion – Empirische Zugänge zur Verarbeitung mündlich vermittelter Information. Münster/New York: Waxmann.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lehren und lernen. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Imhof, Margarete (2018): Von der gesprochenen Sprache zum mentalen Modell. Zuhören als kognitive Informationsverarbeitung. In: Zorn, Magdalena/Lenker, Ursula (Hrsg.): (Zu-)Hören interdisziplinär. München: Allitera Verlag, S. 43–56.
- Krelle, Michael (2022): Zuhören systematisch fördern. In: BiSS-Journal, 17, S. 22–25.
- Krelle, Michael/Prengel, Josefine (2014): Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3. Bern: hep, S. 208–226.
- Krelle, Michael/Jost, Jörg/Henschel, Sofie/Stanat, Petra (2022): VERA digital: Anforderungen und Umsetzung im Fach Deutsch. In: Knopp, Matthias/Bulut, Necle/Hippmann, Kathrin/Jambor-Fahlen, Simone/Linnemann, Markus/Stephany, Sabine (Hrsg.): Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen. Münster/New York: Waxmann, S. 214–231.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. München/Neuwied: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Merten, Stephan (2017): Sprechen Wörter für sich? Wortschatzarbeit beim Sprechen und Zuhören. In: Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (Hrsg.): Arbeiten am Wortschatz. Sprechen und Zuhören. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 13–33.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Moschner, Barbara/Dickhäuser, Oliver (2018): Selbstkonzept. In: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 750–756.
- Nell-Tuor, Nadine (2022): Tablet-Based Listening Assessment in Switzerland. Task Development in Grade 4. In: International Journal of Listening. Online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/10904018.2022.2042302> [18.06.2025].
- Neuß, Norbert/Dumpies, Simone (2014): Executive Summary der Evaluation des Projektes «Lilo Lausch – Zuhören verbindet!». Gießen: Universität.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel ([2008] 2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Souvignier, Elmar/Ehlert, Mareike (2022): Trainingsprogramme im Unterricht. In: BiSS-Journal, S. 9–12.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 189–203.
- Stanat, Petra/Schিপolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe. Erste Ergebnisse nach über

- einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Online unter: https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf [09.04.2025].
- Stiftung Zuhören (Jahr unbekannt): Lilo Lausch Zuhören verbindet. Online unter: <https://www.lilo-lausch.de/> [24.06.2025].
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Wermke, Jutta (2004): Das Hörbuch im Rahmen einer Hördidaktik. In: Der Deutschunterricht, 4, S. 50–62.
- Wilkinson, Andrew/Stratta, Leslie/Dudley, Peter (1974): The Quality of Listening. London: Macmillan.
- Zabka, Thomas (2020): Gespräche über Literatur. In: Praxis Deutsch, 280, S. 4–11.
- Zingg Stamm, Claudia/Käser-Leisibach, Ursula/Bertschin, Felix (2014): ohrwärts: Zuhören und literarisches Hörverstehen. Kompetenzerhebung mit Förderangeboten für 9- bis 10-Jährige. Herzogenbuchsee: Lehrmittelverlag Solothurn.
- Zins, Isabell (2024): Extensives Hören: Eine Methode zur Förderung des selbst gesteuerten Hörens. In: Praxis Deutsch, 303, S. 25–29.

Zuhören im Fokus – Beobachtungen zur Interaktivität des Zuhörens im Unterricht

Claudine Giroud, Stefan Hauser

1 Ausgangslage

Sowohl aus der Unterrichtspraxis als auch aus der Forschung zur mündlichen Unterrichtskommunikation geht hervor, dass das Zuhören zu den durchgehenden Erfordernissen der Teilhabe am Unterricht gehört. Es ist didaktisch unbestritten, dass *Zuhörfähigkeiten* sowie eine gewisse *Zuhörbereitschaft* fächerübergreifend in praktisch allen Unterrichtssituationen von Bedeutung sind (vgl. Behrens/Krelle 2024). Es gehört also, um mit Breidenstein (2006) zu sprechen, zum «Job» von Schüler:innen, in unterschiedlichen Unterrichtszusammenhängen zuzuhören.

Das Interesse am Themenkomplex Zuhören/Hörverstehen/Zuhörkompetenz zeigt sich – nicht nur in der Deutschdidaktik – in einer stetig zunehmenden Zahl an wissenschaftlichen und praxisnahen Publikationen und kommt auch darin zum Ausdruck, dass in Lehrmitteln mittlerweile sehr reichhaltige und differenzierte Höraufgaben zu finden sind.¹ Neben dem «klassischen» Typus des medienvermittelten Hörinputs, der in Lehrmitteln oftmals als «Hörverständnis» bezeichnet wird (vgl. z. B. das Deutschschweizer Lehrmittel «Die Sprachstarken»), treten heute zunehmend Hörverstehensaufgaben, die das Zuhören auch in dialogischen Settings in den Blick nehmen und fördern sowie mit unterschiedlichen Aspekten der Gesprächskompetenz kombinieren (z. B. die Verknüpfung von Sprechen und Zuhören in argumentativen Gesprächssequenzen). Entsprechend möchten wir in diesem Beitrag auf genuin dialogische Unterrichtssituationen und ihre jeweiligen Zuhörerfordernisse

¹ Vgl. zu den praxisnahen Publikationen: z. B. Nell-Tuor et al. 2024; Westbomke/Behrens 2024; zu den Lehrmitteln z. B. ohrwärts 2014; Mit Milu ohrwärts 2025; Sprachwelt 1 2021; Sprachwelt 2 2022.

hinweisen und die Frage aufwerfen, wie man der Interaktivität auch bei der *Modellierung* des Zuhörens noch vermehrt Rechnung tragen kann. Am Beispiel einer Sequenz aus einer Deutschstunde soll einerseits darauf aufmerksam gemacht werden, dass die gemeinsame mündliche Aufgabenbearbeitung in einer Dreiergruppe ein anderes Zuhörverhalten erfordert, als es im Kontext eines medienvermittelten Hörinputs der Fall ist. Und andererseits lässt sich anhand dieses Beispiels am unterschiedlichen Partizipationsverhalten der drei Schülerinnen auch die didaktische Herausforderung illustrieren, Hörverstehen in der Interaktion zu beurteilen. Wie das Beispiel zeigen wird, kann es sich in dialogischen Unterrichtssettings als schwierig erweisen, eine klare Trennung zwischen Zuhörkompetenz und Gesprächskompetenz vorzunehmen.

Wir wollen also den Blick im Folgenden auf unterrichtliche Settings richten, in denen *Zuhören in der Interaktion* im Fokus steht. Und aus dieser Orientierung an der interaktiven Hervorbringung von Unterricht ergibt sich auch die Frage, ob eine konzeptuelle Erweiterung des schulischen Hörverstehensbegriffs hilfreich wäre, um den Verschiedenheiten unterschiedlicher Unterrichtssituationen und ihren jeweiligen Zuhörerfordernissen gerecht werden zu können (vgl. auch Nell-Tuor et al. 2024). Damit ist nicht die Absicht verbunden, bestehende Zuhörmodelle generell als unzureichend zu qualifizieren, sondern es geht um die Frage, welche zusätzlichen Aspekte sich als nützlich erweisen könnten, um bei der Modellierung des Zuhörens die gesamte Bandbreite an unterrichtlichen Zuhörerfordernissen erfassen zu können. Abschließend werden außerdem Überlegungen angestellt, welche Aufgabentypen und welche Interaktionsformate eine gute Basis für die Förderung der Zuhörkompetenz im Gespräch darstellen können.

2 Zuhörsituationen im Unterricht

Mit der analytischen Unterscheidung zwischen produktiven und rezeptiven sowie mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen ist das Zuhören beziehungsweise das Hörverstehen als eigener – und das heißt auch eigens zu fördernder und eigens zu bewertender – Kompetenzbereich in das (deutsch-)didaktische Bewusstsein gerückt worden (vgl. Deutschschweizer Lehrplan 21, D-EDK 2016).

Mit der folgenden Darstellung ist der Versuch verbunden, den Fokus auf die ganze Bandbreite an Kommunikationssituationen zu richten, in denen Zuhören in verschiedenen Ausprägungen eine Rolle für die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen

spielt. Die Darstellung basiert auf der Unterscheidung von drei Dimensionen: Zum einen lassen sich Zuhörsituationen im Unterricht in medienvermittelte und personenvermittelte Kommunikationsereignisse unterscheiden. Zum anderen werden Zuhörsituationen auf einer Skala von monologischen und dialogischen Situationen angeordnet. Und schließlich lassen sich unterrichtliche Partizipationskonstellationen hinsichtlich ihrer Interaktivität unterscheiden.

		monologisch ←		→ dialogisch	
interaktiv		personenvermittelt	medienvermittelt	personenvermittelt	medienvermittelt
		Referat, Aufgabenerteilung, Vorlesesituation, Vortrag der Lehrperson	Aufgaben am Tablet mit mündlicher Handlungsaufforderung	Klassengespräch, Peer-Interaktion	mündliche Kommunikation mit virtueller Sprachassistentin oder KI

nicht interaktiv		personenvermittelt	medienvermittelt		
			Hörbuch, Podcast, Erklärvideo, Diskussionssendung		

Abb. 1: Zuhörsituationen im Unterricht

Wie aus dieser Darstellung hervorgeht, ist Interaktivität also nicht ausschließlich auf dialogische Situationen limitiert, sondern auch in verschiedenen monologischen Zuhörsituationen von Bedeutung. So ist zum Beispiel ein Referat oder eine Vorlesesituation insofern monologisch, als es vorgesehen ist, dass eine Person über eine gewisse Zeitspanne hinweg das Rederecht für sich beanspruchen kann, während andere Personen in der Rolle der Zuhörenden anwesend sind. Behrens (2022) schlägt vor, statt des Begriffs *Monolog* den Begriff des *solistischen Sprechens* zu verwenden, «um den interaktiven Charakter jeder sprachlichen Äußerung zu betonen» (97). Im Unterschied dazu schlagen wir vor, das Begriffspaar *Monolog/Dialog* beizubehalten und es um das Konzept der Interaktivität zu ergänzen. Wir orientieren uns dabei an einem Verständnis von Interaktion, wie es Hausendorf formuliert: «Interaktion ist der Prozess, der dadurch in Gang kommt, dass Kopräsenz erzeugt wird» (Hausendorf 2025, 37). Wichtig ist dabei, dass man Kopräsenz «nicht als eine äußerliche Bedingung der Kommunikation missverstehen darf. Sie ist vielmehr eine emergente Errungenschaft der Interaktion selbst, ein *«interactional achievement»* im Sinne der Konversationsanalyse (Schegloff 1982)» (Hausendorf 2015, 46). Auch Unterrichtskommunikation ist als institutionell gerahmte Form von Kopräsenz eine

gemeinsame Hervorbringung, die sich aus dem kommunikativen Partizipationsverhalten der Beteiligten ergibt.

Dass auch monologische Unterrichtskonstellationen, wie zum Beispiel Referate oder Vorlesesituationen, interaktiv sind, ergibt sich daraus, dass das Verhalten der Zuhörenden für die Sprechenden wahrnehmbar und bedeutsam ist. Der Begriff der «Wahrnehmungswahrnehmung», den Hausendorf (2015, 2025) aus einem systemtheoretischen Ursprungskontext in die Interaktionslinguistik einbringt, trägt dem Umstand Rechnung, dass sich die Beteiligten in interaktiven Konstellationen gegenseitig wahrnehmen und dass sie auch die Wahrnehmung des Gegenübers wahrnehmen. Bei einem Referat reagieren Zuhörende auf die präsentierten Inhalte und senden (un-)bewusst nonverbale Signale beispielsweise von (Des-)Interesse oder (Nicht-)Verstehen. Mit ihrem Zuhörverhalten geben sie zu verstehen, dass und wie sie an der Unterrichtssituation teilnehmen.²

Am anderen Ende der Skala finden sich dialogische Situationen, in denen von den Beteiligten erwartet wird, dass sie sich nicht nur zuhörend, sondern auch mit eigenen Gesprächsbeiträgen am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Es handelt sich um sequenziell organisierte Abfolgen von Gesprächsbeiträgen, in denen je nach Unterrichtskontext Ergänzungen, Nachfragen, Erklärungen oder Einwände und Gegenargumente möglich, erwünscht oder gar verlangt sind. Während Behrens (2022) mündlich realisierte Diskurspraktiken wie Erklären, Erzählen, Berichten, Beschreiben und Argumentieren primär als «Sprechsituationen» (Behrens 2022, 97) versteht, möchten wir darauf hinweisen, dass solche Unterrichtssequenzen immer zugleich auch *Zuhörsituationen* sind. Sowohl dialogische Unterrichtssequenzen, wie zum Beispiel Gruppenarbeiten, in denen permanente Sprecher- und Zuhörwechsel vorgesehen sind, wie auch monologische Gesprächsphasen, die eine länger anhaltende Verteilung in primär Sprechende und primär Zuhörende vorsehen, gehören zu den alltäglichen Lehr-Lern-Settings im schulischen Alltag.

Beim personenvermittelten Zuhören, das hier im Vordergrund steht, ist durch die physische Kopräsenz immer ein gewisses Maß an Interaktivität gegeben. Daher kann bei unterrichtlicher Kopräsenz (in Anlehnung an Watzlawicks berühmtes Axiom) nicht nicht interagiert werden. Als spezifischen Sonderfall könnte vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie die virtuelle Unterrichtssituation (z. B. via Teams

2 Es sei hier darauf hingewiesen, dass das Zuhörverhalten des Publikums in monologischen und kopräsenten Situationen nicht nur für die sprechende Person, sondern auch für das Publikum selbst wahrnehmbar und bedeutsam ist. Das Zuhörverhalten der anderen ist also für alle am Unterricht Beteiligten beobachtbar.

oder Zoom) angesehen werden, bei der ein längerer Input durch die Lehrperson erfolgt, wobei alle Lernenden ihre Kamera und ihr Mikrofon ausgeschaltet haben. In dieser besonderen Unterrichtskonstellation gibt es vorübergehend keine hör- und sichtbare Reaktion trotz medialer Anwesenheit.

3 Zuhören im Kontext der Interaktivität und Multimodalität der Unterrichtskommunikation

Die Situation, dass Zuhören auf den akustischen Kanal beschränkt bleibt, gibt es in der Unterrichtskommunikation zwar durchaus, etwa beim Rezipieren eines Hörbuchs oder eines Podcasts. Weitaus häufiger als Settings, in denen medienvermittelte Hörinputs verarbeitet werden, sind jedoch Situationen im Unterricht, in denen die beiden Merkmale der Interaktivität und der Multimodalität eine zentrale Rolle für das Zuhören und das Hörverstehen spielen (vgl. Fiehler 2014). Wie eingangs bereits erwähnt, vollzieht sich interaktives Zuhören in gemeinsam und systematisch hervorgebrachten Kommunikationssituationen, die entweder stärker monologisch oder eher dialogisch ausgerichtet sein können. Das ist beispielsweise bei einem Referat der Fall oder wenn die Lehrperson eine Aufgabe mündlich erläutert und die Lernenden aufgefordert sind, aufmerksam zuzuhören. Gerade in Gesprächssituationen geht mit dem aufmerksamen Zuhören im Unterricht auch die Notwendigkeit aufmerksamen Zusehens einher. Auch in Klassengesprächen oder in peer-interaktiven Arbeitsphasen kommt das Zuhören in Kopplung mit dem visuellen Wahrnehmen des Unterrichtsgeschehens vor: Ich beobachte mein Gegenüber im Gespräch und stelle dabei fest, dass ich von meinem Gegenüber dabei wahrgenommen werde (siehe den in Kapitel 2 bereits erwähnten Begriff der *Wahrnehmungswahrnehmung*).

Beim *Zuhören in der Interaktion* kommt also nicht nur der auditiven, sondern auch der visuellen Verarbeitung eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Düsing 2023, 154 ff.). Eine mündlich realisierte Verständigung unter wechselseitiger Wahrnehmung der Interaktionsteilnehmenden erfolgt parallel auf verschiedenen Ebenen, sie erfolgt *multimodal*:

Im Verständigungsprozess wirken also das Gesprochene (verbal mündliche Kommunikation), körperliche Entäußerungen (körperliche Kommunikation) und auf visuellen Wahrnehmungen und Schlüssen basierende Informationen (wahrnehmungs- und inferenzgestützte Kommunikation) in spezifischer Weise zusammen. (Fiehler 2009, 26)

Diesbezüglich hat sich in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik der Begriff des *Hör-Seh-Verstehens* etabliert. Neben dem auditiven Kanal kann die deutlich größere Kapazität des visuellen Kanals genutzt werden und es stehen zusätzliche, verhaltensrelevante Informationen (z.B. hinsichtlich des situativen Rahmens oder sprecherintendierte Gestik und Mimik) zur Verfügung (vgl. Grotjahn, 2005). Auch Düsing (2023) hebt hervor, «dass Zuhören im Gespräch multimodale Verarbeitungsprozesse verlangt, da hierbei – neben den verbalen Äußerungen – sowohl Gestik, Mimik und Sprechausdruck wie auch das proxemische Verhalten bedeutsam sind [...]» (193). Die Multimodalität der Unterrichtskommunikation hat aber nicht nur eine rezeptive, sondern auch eine produktive Seite: Ich nehme nicht nur das Zuhörverhalten meines Gegenübers wahr, sondern ich trage mit meinem eigenen (von den anderen interpretierbaren) Rezeptionsverhalten zur Wechselseitigkeit der Unterrichtsinteraktion bei.

3.1 Zuhörperformanz

Was in Lehrplänen, in didaktischen Materialien wie auch in vielen Kommunikationsratgebern als «aktives Zuhören» bezeichnet wird, nämlich die Idee, dass es einem Gespräch zuträglich sei, wenn sich die Beteiligten gegenseitig signalisieren, dass sie sich (aufmerksam) zuhören, verweist auf den performativen Charakter des Zuhörens. Von «Zuhörperformanz» zu sprechen, mag auf den ersten Blick eher kontraintuitiv klingen, zumindest wenn man Zuhören – analog zum Lesen – als einen kognitiven Prozess der auditiven Informationsverarbeitung versteht, der rezeptiv organisiert ist. In der Literatur zum Zuhören wird denn auch oft darauf hingewiesen, dass das Zuhören beziehungsweise das Hörverstehen ein rezeptiver Prozess der akustischen Informationsverarbeitung sei, der sich einer direkten Beobachtung entziehe:

Wer Aspekte von Zuhören empirisch erkunden möchte, sieht sich einer doppelten Herausforderung gegenüber: Erstens ist es als rezeptiver Prozess nicht unmittelbar beobachtbar (wie etwa das Sprechen). Zweitens ist im Medium des Mündlichen das Gehörte flüchtig (anders als beim Lesen). (Behrens 2019, 283)

Wenn man Zuhören als rezeptiven Prozess der Verarbeitung auditiver Signale versteht, dann ist es zutreffend, dass das Zuhören (ähnlich wie auch das Lesen) als kognitiver Vorgang nicht unmittelbar beobachtbar ist. Auf dieser Vorstellung basiert auch das S-O-I-Modell von Imhof (2010), das «beschreibt, was im Augenblick des Zuhörens in unseren Köpfen geschieht – es liefert uns eine Vorstellung von den ablaufenden kognitiven Prozessen» (Behrens/Krelle 2024, 6). Was das Zuhörmodell von Imhof hingegen nicht liefert, ist eine über die Informationsverarbeitungsprozesse hinausgehende Beschreibung des Hörverstehens.³

Befasst man sich mit Zuhören und Zuhörprozessen unter *interaktionaler* Perspektive, erweist sich eine rein kognitive Beschreibung als unzureichend. Vielmehr zeigt sich die Notwendigkeit einer konzeptuellen Erweiterung des Verständnisses von Zuhören im Gespräch, und zwar insofern als es reichhaltige empirische Evidenz dafür gibt, dass im Gespräch das wechselseitige *Anzeigen* des Zuhörverhaltens entscheidend ist für die gemeinsame Gestaltung der Interaktion. Mit Begriffen wie *Backchannel-Behavior*, *Rezeptionssignalen* oder *Verstehensdokumentation* etc. werden interaktionale Praktiken bezeichnet, mit denen Kommunikationsbeteiligte einander zu erkennen geben, dass und wie sie sich zuhören. Wie bedeutsam das multimodale Rückmeldeverhalten für die Organisation von Face-to-Face-Interaktionen ist, ist in der gesprächsanalytischen Literatur gut belegt:

Teilnehmer an einer fokussierten Interaktion von Angesicht zu Angesicht (face-to-face) sind ständig aufeinander orientiert und interagieren miteinander auf vielfältige Weise, unter Einsatz von körperlichen (visuellen) genauso wie sprachlichen (auditiven) Ressourcen. (In der telefonischen Interaktion ist diese Synchronisierung weniger vollständig und betrifft nur den auditiven Kanal.) Sie schauen sich an, sie koordinieren ihre Körperhaltungen und Bewegungen, sie nicken oder sie bestätigen durch hm_hms und jas, dass sie ratifizierte Gesprächsteilnehmer sind. In diesem Strom multimodaler Synchronisierung haben allerdings bestimmte Verhaltensweisen einen herausgehobenen Stellenwert. Diese Handlungen können rein sprachlich oder rein körperlich ausgeführt werden, oft auch in einer Mischung von beidem. Sie stehen im Fokus der Interaktion. (Birkner et al. 2020, 110)

3 Auf die Bedeutung des Zuhörens als sozial erwünschte Teilhabe am Unterrichtsgeschehen kommen wir weiter unten noch zu sprechen.

Auch in der interaktional orientierten Forschung zum Zuhören wird die Bedeutung des multimodalen Rückmeldeverhaltens hervorgehoben: «Back-channelling is very important, and if listener ever stops providing this, the speaker will quickly sense that something is wrong, and will likely stop speaking» (Buck 2007, 13). Ein angemessenes Rückmeldeverhalten zu produzieren, ist also in dialogischen Situationen in der Regel nicht optional. Das trifft grundsätzlich auch auf Unterrichtssituationen zu, obschon diesbezüglich eine Unterscheidung zwischen Lehrpersonen einerseits und Schüler:innen andererseits, aber auch eine Unterscheidung zwischen Klassengesprächen und Gesprächen in Kleingruppen notwendig ist. Mit anderen Worten verändert sich das Rückmeldeverhalten je nach Rolle, je nach Anzahl der Beteiligten, aber auch je nach Öffentlichkeitsgrad der Unterrichtsinteraktion. Während es im Rahmen eines Klassengesprächs unüblich ist, dass alle Beteiligten systematisch explizite Verstehensdokumentationen produzieren und sich wechselseitig ihrer Zuhörbereitschaft versichern, ist dieses Verhalten in einem unterrichtlichen Zweiergespräch weder unerwartet noch störend (vgl. dazu auch Düsing 2023, 192). Demgegenüber spielt die Zuhörperformanz in Situationen, in denen allein das Dekodieren und Verstehen eines rein akustischen Hörinputs gefordert ist, wie es zum Beispiel beim individuellen Rezipieren eines Hörbuchs der Fall ist, in der Regel keine oder eine untergeordnete Rolle.

Immer stärker wird also auch in deutschdidaktischen Kontexten dem Umstand Rechnung getragen, dass Zuhören als sprachliches und soziales Handeln in die gemeinsame Hervorbringung sozialer Situation eingebunden ist:

Zuhörer:innen tragen maßgeblich zur sozialen Interaktion bei, etwa durch Zuhörersignale, Rückmeldungen, Blickkontakt oder Nachfragen. Dabei geht es auch darum, das Verstehen durch verschränktes Sprechen und Zuhören zu sichern. Um angemessen zu verstehen, braucht man also die Fähigkeit, sich in die Perspektive der anderen Gesprächsbeteiligten hineinzuversetzen und sie zu berücksichtigen. (Behrens/Krelle 2024, 5)

Neben dem Zuhören als einem auditiven Informationsverarbeitungsprozess und dem Zuhören als Teil einer interaktionalen Praktik sei auch noch auf das Zuhören als eine schulische Verhaltensnorm hingewiesen. Dem «guten Zuhören» kommt im Unterricht insofern eine deontische Funktion zu (vgl. Hermanns 2012), als es sich um ein institutionell erwünschtes Partizipationsverhalten handelt. Indem ich nicht nur zuhöre, sondern auch signalisiere, dass ich gewillt bin, im Unterricht zuzuhören, gebe ich zu erkennen, dass ich mich und mein Partizipationsverhalten an den schulischen Erwartungen ausrichte.

3.2 Zuhören in der Interaktion – ein Beispiel aus dem Unterricht

In der folgenden Sequenz, die aus einer authentischen Unterrichtssituation aus dem Deutschunterricht stammt, bearbeiten drei Schülerinnen einer 6. Primarklasse gemeinsam einen Auftrag. Die Aufgabe sieht vor, dass vier Wörter miteinander verglichen werden, und zwar «nass», «mehr», «Wasser» und «Meer» (vgl. Hess et al. 2022). Dabei geht es um das Erkennen und Benennen möglichst vieler Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, wobei immer *ein* Wort – wir nennen es hier Kontrastwort – ein sprachliches Merkmal aufweisen soll, das die anderen drei Wörter nicht aufweisen. Aus diesem Grund wird dieser Aufgabentyp in Lehrmitteln gelegentlich auch als «Kuckucksei»-Aufgabe bezeichnet. Es ist den Schülerinnen freigestellt, ob sie sich beim Vergleich der vier Wörter auf Silben oder Buchstaben, auf Wortarten, auf Schreibweisen (z.B. Groß- oder Kleinschreibung, Dehnungen und Schärfungen), auf semantische oder weitere Merkmale konzentrieren wollen.⁴

Indem sich die Schülerinnen auf gemeinsame Lösungen verständigen sollen, wird in dieser Übung sichergestellt, dass die Beteiligten sich zuhören und die Vorschläge der jeweils anderen verstehen und mit den eigenen Vorstellungen abgleichen können. Räumlich gestaltet sich die Sitzordnung wie in Abbildung 2 dargestellt.

Es handelt sich um einen Ausschnitt von 78 Sekunden, der im Folgenden in Teilsequenzen wiedergegeben wird. Mit «v» werden verbale und mit «nv» nonverbale Handlungen gekennzeichnet. Überlappende Handlungen der drei Akteur:innen werden im Transkript abschnittsweise gebündelt dargestellt.

4 Es handelt sich *nicht* um eine Aufgabe, die die Förderung des Hörverstehens zum Gegenstand hat. Aber für die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe ist verstehendes Zuhören eine unverzichtbare Voraussetzung.

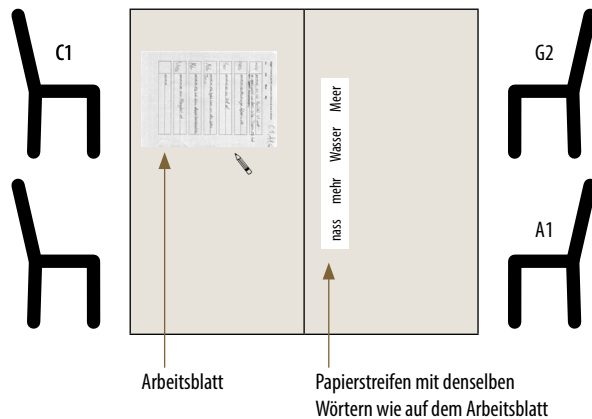


Abb. 2: Räumliche Anordnung

Beispiel 1: Klärung der Homophonie von «mehr» und «Meer»

- 001 C1_v hm (.) ähm (.) mE:r?
- 002 C1_nv ((blickt auf Arbeitsblatt))
- 003 G2_nv ((blickt zu C1, dann auf den Papierstreifen))
- 004 A1_nv ((Papierstreifen leicht in ihre Richtung ausgerichtet, berührt den Papierstreifen mit den Fingerspitzen, schaut auf den Papierstreifen))
- 005 G2_v ich würde also (.) welches mE:r meinst du-
- 006 G2_nv ((schiebt den Papierstreifen vor sich und zeigt abwechselnd auf die Wörter «mehr» und «Meer» auf dem Papierstreifen, schaut danach zu C1))
- 007 C1_nv ((schaut, was G2 zeigt))
- 008 A1_nv ((lässt Hand liegen und blickt abwechselungsweise auf den Papierstreifen und zu C1))
- 009 G2_v entweder mit HA?
- 010 G2_nv ((zeigt auf das Wort «mehr»))
- 011 C1_v ÄH also ja mit nem nein, HA
- 012 C1_nv ((zeigt auf das Wort «mehr» auf dem Papierstreifen))
- 013 A1_nv ((blickt abwechselungsweise auf den Papierstreifen und zu C1))

An diesem ersten Ausschnitt lassen sich verschiedene der oben erwähnten Aspekte beobachten. Zum einen verweist die Frage von G2 in Zeile 5 («welches ME:r meinst du») auf eine akustische Unklarheit, die auf die Homophonie von «mehr» und «Meer» zurückgeht. Die Rückfrage ist Ausdruck genauen Zuhörens, sie führt in den Zeilen 009 und 011 zu einer Klärung mittels orthografischer Vereindeutigung. Zum anderen geht aus der Interaktion zwischen den drei Beteiligten hervor, wie wichtig die visuelle Wahrnehmung für die Koordination des verbalen Austauschs ist. Das Hörverstehen ist in diesem Setting also nicht allein auf das Verbale ausgerichtet, sondern die auditive und die visuelle Informationsverarbeitung gehen hier Hand in Hand. Was die Bedeutung des Visuellen für die gemeinsame Aufgabenbearbeitung betrifft, ist zum einen die Verfügbarkeit des Arbeitspapiers als auch des Papierstreifens zu erwähnen und zum anderen sind Zeigegesten und Blicke als visuelle Orientierung für die sequenzielle Organisation der Gesprächsbeiträge unverzichtbar. Es handelt sich also um ein multimodales Geschehen, das sich nicht allein mit der Verarbeitung akustischer Informationen erklären lässt.

In der folgenden Sequenz, die direkt an die obige anschließt, macht sich auch inhaltlich bemerkbar, dass sich die Beteiligten genau zuhören:

Beispiel 2: Vorschlag für die Wahl eines Kontrastwortes

- 014 C1_v aber i (.) aso (.) aber (.) ich würde jetzt (.)
Wasser und meer würde zum nomen hintun,
- 015 C1_nv ((zeigt auf die Wörter «Wasser» und «Meer» auf dem
Arbeitsblatt und blickt dann zu A1))
- 016 G2_nv ((schaut was C1 zeigt))
- 017 A1_nv ((blickt abwechselungsweise auf den Papierstreifen
und zu C1))
- 018 C1_v und me:r ist ja ein partikel und DAS ist ein
adjektiv-
- 019 C1_nv ((zeigt auf dem Arbeitsblatt auf das Wort «mehr»,
dann auf das Wort «nass» und blickt dann zu A1))
- 020 G2_nv ((schaut was C1 zeigt))
- 021 A1_nv ((schaut auf den Papierstreifen))

Mit dem initialen «aber i (.) aso (.) aber» gibt C1 in Zeile 014 zunächst zu verstehen, dass sie nicht einverstanden ist, um dann im zweiten Teil des Turns ihre vorgeschla-

gene Lösung mit der Zugehörigkeit zur gleichen Wortart zu begründen. Es handelt sich um eine argumentative Sequenz, die in ihrer Rückbindung an das vorangehende verbale und nonverbale Geschehen erkennen lässt, dass C1 zugehört und das Gesagte interpretiert hat. In Zeile 018 schiebt C1 eine weitere Begründung für ihre Überlegung nach, und zwar nachdem sie zuvor (in Zeile 015) A1 anschaut und deren nonverbale Reaktion interpretiert. Das Zuhörverhalten von A1 wird also von C1 genau beobachtet und zur Grundlage für ihre Elaboration in Zeile 018 gemacht. Die in Abschnitt 3.1. erwähnte *Wahrnehmungswahrnehmung* lässt sich hier also in der Interaktion gut beobachten. Außerdem ersetzt C1 in Zeile 018 das Zielwort verbal durch das Demonstrativpronomen «das» und erst durch die Hinzunahme der Zeigegeste auf das Wort «nass» (Zeile 019) kann die Bedeutung der Aussage durch die Zuhörenden erschlossen werden. Ähnlich funktioniert das Zusammenspiel von verbalen Äußerungen mit Zeigegesten auch im folgenden Ausschnitt:

Beispiel 3: Kriterienbasierte Aushandlung des Kontrastwortes

- 022 G2_v also ich würde irgendwie sagen dass (.) DAS hier
rauskommt-
- 023 G2_nv ((zeigt auf dem Papierstreifen auf das Wort
«mehr» und blickt dann zu C1))
- 024 C1_nv ((schaut was G2 zeigt, blickt kurz zu G2))
- 025 A1_nv ((Blick weiterhin auf dem Papierstreifen, richtet
sich auf))
- 026 G2_v weil es: passt ja nicht weil das andere hat ja
irgendwas mit WASSer zu tun-
- 027 G2_nv ((zeigt auf die anderen Wörter auf dem
Papierstreifen und blickt dann zu C1))
- 028 C1_v ja
- 029 C1_nv ((setzt den Stift an, um zu schreiben und bricht
wieder ab))
- 030 A1_nv ((blickt zu C1, nickt))
- 031 C1_v ja (.) und weil man DANN sätze auch zuerst nomen
verben und adjektive (.) -
- 032 C1_nv ((blickt kurz zu G2, schaut auf den Papierstreifen
in der Mitte, blickt kurz zu A1))

- 033 G2_nv ((blickt in Richtung C1 und Arbeitsblatt))
034 A1_nv ((schaut abwechselungsweise auf den Papierstreifen
und zu C1))

035 C1_v würde ich JETZT sagen,
036 C1_nv ((schreibt «mehr» ins erste Kästchen auf dem
Aufgabenblatt))
037 G2_nv ((schaut in Richtung C1 und Arbeitsblatt))
038 A1_nv ((schaut auf das Arbeitsblatt))

G2 zieht in Zeile 022 eine Schlussfolgerung aus dem, was zuvor im Gespräch geäußert wurde. Sie gibt damit zu verstehen, dass sie das Gehörte verarbeitet hat und daraus einen Lösungsvorschlag abgeleitet hat. Ähnlich wie im obigen Ausschnitt kommt es in der Folge auch hier zu einer zweiten, nachgeschobenen Begründung in Zeile 026, nachdem eine eindeutige zustimmende Reaktion der anderen beiden Schülerinnen zunächst ausfällt. C1 stimmt diesem Vorschlag in Zeile 028 zu und schiebt in Zeile 031 eine ergänzende Begründung, nämlich die Wortartenzugehörigkeit, nach. Während C1 spricht, hört G2 zu und folgt den Zeigegesten von C1 und kommt später (siehe Beispiel 4) auf ihre semantische Begründung zurück. Solche Formen ko-konstruierter Begründungen (vgl. Kreuz 2021) sind ohne wechselseitiges Hörverstehen nicht erklärbar.

In einer weiteren Phase (Zeile 39–74), die hier nicht abgebildet ist, werden gemeinsam weitere Begründungen elaboriert und es wird ein Lösungsvorschlag auf das blaue Arbeitsblatt geschrieben. Auch in dieser Sequenz fällt wiederum auf, wie bedeutsam die visuelle Rückversicherung durch wechselseitiges Blickverhalten für die kollektive Argumentation ist. Im Folgenden kommen die drei Schülerinnen schließlich zu einem gemeinsamen Schluss:

Beispiel 4: Abschluss der Sequenz

- 075 G2_v weil diese (.) drei andern wörter passen alle
zusammen und-
076 G2_nv ((zeigt auf die drei Wörter auf dem Papierstreifen,
schaut dann zu C1))
077 C1_nv ((schaut was G2 zeigt))
078 A1_nv ((schaut was G2 zeigt))

079 C1_v ja
080 C1_nv ((blickt kurz zu G2))
081 G2_nv ((blickt zu C1))
082 A1_nv ((blickt zu C1))

083 G2_v das passt halt nicht dabei
084 G2_nv ((zeigt auf das Wort «mehr» auf dem Papierstreifen, schaut dann zu C1))
085 C1_nv ((schaut was G2 zeigt))
086 A1_nv ((rückt die Brille zurecht und schaut zu C1))

087 C1_v aha ja das ist (.) es ist ein parTikel und es geht nicht um dasselbe THEma?
088 C1_nv ((schaut auf das Arbeitsblatt, zeigt mit Stift auf das Geschriebene, blickt zu A1))
089 G2_nv ((schaut auf das Arbeitsblatt, blickt zu C1))
090 A1_nv ((blickt zu C1))

091 G2_v Ja
092 G2_nv ((nickt und schaut auf das Arbeitsblatt))
093 A1_nv ((nickt und schaut auf das Arbeitsblatt))

G2 fasst in Zeile 075 die vorangehenden Überlegungen nochmals zusammen, was von C1 in Zeile 079 ratifiziert wird. Durch den Verstehensmarker «aha» in Zeile 087 und die Übernahme des Vorschlags (Zeile 088) gibt C1 zu verstehen, dass sie den Gesprächsbeitrag von G2 verstanden hat und für plausibel hält. Nach der Bestätigung durch G2 und A1 (Zeile 092, 093, 094) wird der Vorschlag verschriftlicht (Abbildung 3).

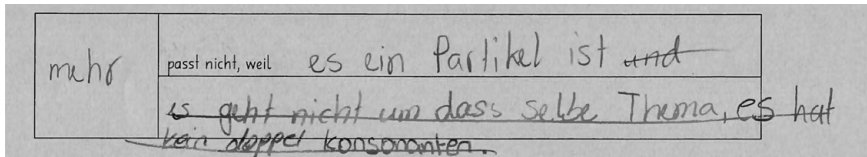


Abb. 3: Verschriftlichtes Produkt⁵

3.3 Besonderheiten des Zuhörens in schulischen Peergesprächen

Bei der beschriebenen Unterrichtssequenz handelt es sich um eine gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe, die eine dialogische, personenvermittelte Zuhörsituation darstellt. Die Beteiligten können die Aufgabe nur lösen, wenn sie sich gegenseitig aufmerksam zuhören und die Überlegungen und Argumente der anderen verstehen und mit dem eigenen Wissen in Verbindung bringen. Obwohl es sich nicht um eine Aufgabe handelt, die einen spezifischen Fokus auf die Förderung des Zuhörens legt, sehen sich die drei Schülerinnen mit verschiedenen Zuhörerfordernissen konfrontiert. Die Bearbeitung der Aufgabe durch die drei Schülerinnen veranschaulicht, wie systematisch sprachliche Produktion (Sprechen) und Rezeption (Zuhören) im Unterrichtsalltag miteinander verknüpft sind. So besteht in interaktiven Zuhörsituationen, wie dies auch in der besprochenen Aufgabenbearbeitung zu beobachten ist, die Möglichkeit, bei Nichtverstehen oder Unklarheiten nachzufragen (z. B. Zeile 005). Zudem nimmt die sprechende Person die Zuhörperformanz der Interaktionspartner:innen wahr und kann ihren Sprechinhalt entsprechend anpassen. Beispielsweise expliziert G2 in Zeile 09 ihre Frage («entweder mit HA?»), nachdem sie wahrnimmt, dass C1 ihr zuhört und ihrer Zeigegeste folgt, ihre Frage (Zeile 05: «welches mE:r meinst du-») jedoch noch nicht beantwortet hat.

Während in Kommunikationsmodellen, die sich an der Sender-Empfänger-Metapher orientieren, Kommunikation gewissermaßen als «Einbahnstrasse» konzeptualisiert wird, die durch das Hin- und Herschicken von Informationspaketen charakterisiert wird, betont ein interaktives Verständnis von Unterrichtskommunikation die fortlaufende und systematische Ko-Konstruiertheit der gemeinsam her-

5 Im Verlauf der Lektion weist die Lehrperson die Schülerinnen darauf hin, dass pro Argument ein Kästchen verwendet werden soll. Dies wird von C1 umgesetzt, weshalb die weiteren Argumente in der Abbildung durchgestrichen und in einem neuen Kästchen aufgeführt wurden.

vorgebrachten Interaktion. Dementsprechend haben auch Zuhörer:innen einen unmittelbaren Einfluss auf den Gesprächsverlauf und Gesprächsausgang (vgl. Düsing 2023; siehe auch Kapitel 2). So ist im obigen Beispiel etwa auch das Zuhörverhalten von A1 ein interaktional relevanter Bestandteil des Gesprächsverlaufs, obwohl sich A1 kaum verbal an der Interaktion beteiligt. Dies wird beispielsweise durch die wiederholte Adressierung von A1 durch die beiden anderen Schülerinnen erkennbar. Die Schülerin A1 wird regelmäßig angesprochen und mit Blicken als Gesprächspartnerin adressiert. Auch A1 ist also eine Gesprächspartnerin und wird interaktional als solche behandelt, und zwar unabhängig davon, wie elaboriert ihre verbale Beteiligung ausfällt. Ihr Zuhörverhalten ist für die beiden anderen bedeutsam und stellt einen integralen Bestandteil der Aufgabenbearbeitung dar. Im Deutschschweizerischen Lehrplan 21 wird diesem Umstand im Kompetenzbereich «Hören. Verstehen in dialogischen Hörsituationen» (D-EDK 2016, D.1.C.1) Rechnung getragen, indem «nonverbale (z. B. Mimik, Körpersprache), paraverbale (z. B. Intonation) und verbale (Worte)» (ebd., D.1.C.1) Beteiligung als bedeutsame Aspekte aktiven Zuhörens beschrieben wird.

In der beschriebenen Sequenz werden phonologische, orthografische, grammatikalische und semantische Eigenschaften von Wörtern thematisiert, womit sowohl formorientiertes (auf die Lautung bezogenes) als auch inhaltsorientiertes (auf die Bedeutung bezogenes) Zuhören erforderlich ist. Für den Vergleich der verschiedenen Eigenschaften der vier Wörter nehmen neben der Verschränkung von Sprechen und Hören weitere semiotische Ressourcen Einfluss auf das Gesamtgeschehen. So dient die Verschriftlichung einerseits der Ergebnissicherung, andererseits ist sie auch Ausdruck der kumulierten Zuhörreaktionen und der gemeinsamen Interpretationsleistung der drei Beteiligten. Die von einer Schülerin schriftlich festgehaltene Lösung dient den drei Beteiligten immer wieder als Ressource, um verschiedene interaktionale Aufgaben zu koordinieren. An einer Stelle, die oben nicht abgebildet ist, dient das verschriftliche Produkt für G2 als Referenz für die Frage, ob ihre Aussage von C1 gehört wurde, und veranlasst sie, ihren Vorschlag zu wiederholen und zu elaborieren. Auch für die Suche nach passenden Formulierungen wird das Geschriebene zum Gesprächsgegenstand gemacht.

In dialogischen Unterrichtssettings, die argumentative Sequenzen enthalten und eine gemeinsam erarbeitete Lösung verlangen, wird von den Beteiligten eine aktive Teilnahme an der Gesprächssituation und angemessene Reaktionen auf die Beiträge der anderen verlangt. Ähnlich wie es die Zuhördidaktik auch in medienvermittelten Zuhörsettings vorsieht, können auch in solchen Gesprächskontexten Zuhörstrategien *vor* (Zuhörintentionen aufbauen), *während* (Ordnen oder Sichern von

Informationen) oder *nach* dem Hören (über Gehörtes reflektieren oder Anschlusskommunikation erzeugen) angewendet werden (vgl. Behrens/Krelle 2024). Die drei Schülerinnen richten ihre Aufmerksamkeit auf die jeweils sprechende Person und orientieren sich immer wieder auch an der schriftlichen Aufgabenstellung und am Lösungsblatt. Sie beziehen bedeutungstragende visuelle Elemente in die interaktive Gesprächssituation mit ein. Um dem Gesprächsinhalt in Peerinteraktionen folgen zu können, ist es erforderlich, das Zuhören mit dem Zusehen zu verknüpfen.⁶

Durch die vorgegebene Verschriftlichung sind die Schülerinnen dazu angehalten, die besprochenen Inhalte zu ordnen und mithilfe passender Begründungen festzuhalten.

Wenn man die Interaktivität und die Multimodalität der Unterrichtskommunikation ernst zu nehmen versucht, dann rücken zwei Aspekte in den Fokus, die in den meisten bisherigen Modellierungen des Zuhörens nicht systematisch berücksichtigt wurden, und zwar einerseits der Umstand, dass *Zuhören in der Interaktion* nicht ein rein rezeptiver Prozess der akustischen Informationsentnahme ist, sondern auch performative Aspekte beinhaltet. Andererseits zeigen sich Interagierende in einer Unterrichtssituation fortlaufend an, ob (und wie) sie zuhörend am Gesprächsgeschehen teilnehmen. Und sie interpretieren das Zuhörverhalten der anderen ebenfalls laufend und passen ihre eigenen Gesprächsbeiträge an die beobachtete Wahrnehmung der anderen an, was sich auch am Beispiel der drei Schülerinnen beobachten lässt. In bisherigen Modellierungen des Zuhörens/Hörverstehens (z.B. Imhof 2010; Gschwend 2014) spielt dies in der Regel keine oder eine untergeordnete Rolle. Zuhören wird in den meisten Modellierungen als ein Sprachverarbeitungsprozess konzipiert, der den akustischen Kanal betrifft – dies in Analogie zum visuellen Sprachverarbeitungsprozess des Lesens. Die Feststellung, dass Zuhören eine Verarbeitungsprozedur ist, die den akustischen Kanal betrifft, ist zwar selbstverständlich nicht falsch, aber sie ist – insbesondere in interaktiven Unterrichtskontexten wie dem hier besprochenen – eben auch nicht ganz vollständig.

6 In einer solchen interaktiven Gesprächssituation ist die aus dem ästhetischen Hören bekannte, aufmerksamkeitssteuernde Strategie, während des Hörens die Augen zu schließen, wenig hilfreich, da bedeutungstragende visuelle Elemente ausgeschlossen werden.

4 Fazit

Wer sich für das Zuhören in interaktiven Unterrichtssettings interessiert, kann zwar für sich in Anspruch nehmen, einer Unterrichtsrealität Rechnung zu tragen, die zeitlich gesehen einen großen Anteil des Unterrichtsgeschehens ausmacht. Aber mit dem Fokus auf die Interaktivität werden zugleich Fragen virulent, die sich bei der Modellierung monologischer und medienvermittelter Hörsituationen des Typs Hörbuch typischerweise nicht stell(t)en. So ist zum Beispiel zu fragen, wie Hörverstehenskompetenz und Gesprächskompetenz analytisch unterschieden werden können: Wenn Zuhören nicht allein als rezeptiver Prozess der Verarbeitung auditiver Signale, sondern (auch) als eine kommunikative Praktik mit performativem Charakter verstanden wird, rückt die Verschränktheit rezeptiver und produktiver Kompetenzaspekte in den Vordergrund. Und es kommt mit der Multimodalität der Interaktion eine Dimension ins Spiel, die für das didaktische Verständnis und für die Beurteilung des Zuhörens/Hörverstehens eine Herausforderung darstellt: Wenn in vielen Unterrichtssituationen das Zuhören nur in Kombination mit dem Sehen sinnvolles Verstehen ermöglicht beziehungsweise wenn sich hörendes und sehendes Sinnverstehen in unterrichtlichen Gesprächssettings gegenseitig bedingen, dann stellt sich die Frage, wie der Multimodalität des Zuhörverstehens didaktisch Rechnung getragen werden soll.

Auf die im obigen Kapitel gestellte Frage, wie man in dialogischen Unterrichtssettings die Hörverstehenskompetenz von der Gesprächskompetenz unterscheiden kann, möchten wir mit einer Gegenfrage reagieren: Ist es denn *in dialogischen Unterrichtssettings* überhaupt zielführend, Hörverstehensprozesse *isoliert* verstehen oder fördern zu wollen? Ist es didaktisch nicht naheliegender, die *Verschränkung* von Hörverstehen und produktiven Gesprächspraktiken im Sinne einer integrierten Förderung in den Vordergrund zu stellen? Dass es in schulischen Gesprächskontexten gilt, gut zuzuhören und dass es hierzu hilfreich sein kann, über entsprechende Zuhörstrategien zu verfügen, ist unbestritten. Ebenso unbestritten ist es, dass es geeignete Aufgaben braucht, die den verschiedenen Zuhörerfordernissen in den vielgestaltigen unterrichtlichen Gesprächssituationen die notwendige Aufmerksamkeit schenken. Wichtiger als eine analytische Isolierung des Zuhörens und des Sprechens scheint uns eine integrierende Betrachtung und Förderung des Zuhörens im Gespräch zu sein.

In Anlehnung an Heller und Morek (2015), die auf das didaktische Potenzial von Unterrichtsgesprächen als Erwerbskontexte für bildungssprachliche Kompetenzen hinweisen, scheint uns auch die Zuhördidaktik gut beraten zu sein, Unter-

richtsgespräche immer auch als Zuhörsituationen mitzudenken und – sofern es in den Unterrichtsverlauf passt – als Erwerbskontexte gezielt zu nutzen. In Ergänzung zu spezifischen Fördermaßnahmen, die auf eine gezielte und didaktisch strukturierte Verbesserung von Hörverstehenskompetenzen in der Interaktion zielen, kann auch ein generelles Bewusstsein für die Ubiquität von Zuhörerfordernissen in Unterrichtsgesprächen dazu beitragen, das Thema des aufmerksamen Zuhörens situativ zum Gegenstand einer umfassend angelegten unterrichtlichen Hörverstehensdidaktik zu machen.

5 Literatur

5.1 Lehrmittel

Autor:innenteam (seit 2009): Die Sprachstarken 1–6. Baar: Klett und Balmer.

Autor:innenteam (2021): Sprachwelt 1. Bern: Schulverlag plus.

Autor:innenteam (2022): Sprachwelt 2. Bern: Schulverlag plus.

Käser-Leisibach, Ursula/Zingg Stamm, Claudia/Bertschin, Felix (2014): ohrwärts. Zuhören und literarisches Hörverstehen. Kompetenzerhebung mit Förderangeboten für 9- bis 10-Jährige. Solothurn: Lehrmittelverlag Solothurn.

Käser-Leisibach, Ursula/Zingg Stamm, Claudia (2025): Mit Milu ohrwärts. Herzogenbuchsee: Ingold.

5.2 Wissenschaftliche Literatur

Behrens, Ulrike (2019): Modelle, Methoden und Forschungsfragen im Bereich Zuhören. In: Dannecker, Wiebke/Schmitz, Anke (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer, S. 283–288.

Behrens, Ulrike (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Seelze: Friedrich.

Behrens, Ulrike/Krelle, Michael (2024): Zuhören fördern. In: Praxis Deutsch. 303, S. 4–11.

Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (2020): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin: De Gruyter.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.

Buck, Gary (2007): Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (Hrsg.) (2016): Lehrplan 21. <https://www.lehrplan21.ch/> [17.03.2025].

Düsing, Elke (2023): Hör- und Zuhöraufgaben im Deutschunterricht. Dissertation. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik, Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fiehler, Reinhard (2014): Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus. In: Spiegel, Carmen/Grundler, Elke (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3. Bern: hep, S. 13–31.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Ó Dúill, Micheál/Zahn, Rosemary/Höppner, Kristina D.C. (Hrsg.): Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss. Bochum: AKS-Verlag, S. 115–144.
- Gschwend, Ruth (2014): Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3. Bern: hep, S. 141–158.
- Hausendorf, Heiko (2015): Interaktionslinguistik. In: Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven. Berlin/München/Boston: De Gruyter, S. 43–70.
- Hausendorf, Heiko (2025): Kopräsenz. Über das soziale Zuhause von Sprache. Bielefeld: transcript.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum Schweiz. OnlinePlattform für Literalität 2015. Online unter: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf [17.03.2025].
- Hermanns, Fritz (2012): Der Sitz der Sprache im Leben. Beiträge zu einer kulturanalytischen Linguistik. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Hess, Kurt/Hauser, Stefan/Giroud, Claudine/Buchmann, Sandra/Geissbühler, Simona (2022): Lernen im Gespräch – kooperative Lernsettings unter der Lupe. In: Journal für Schulentwicklung, 3(22), S. 29–38.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Imhof, Margarete/Bernius, Volker (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Kreuz, Judith (2021): Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule, Band 120. Stauffenburg Linguistik: Tübingen. Online unter: https://edoc.unibas.ch/83383/1/Kreuz_2021_KoKonstruiertes%20Begr%C3%BCnden%20unter%20Kindern_fin.pdf [17.03.2025].
- Nell-Tuor, Nadine/Rippmann, Dominique/Kreuz, Judith/Hauser, Stefan (2024): Zuhören im Gespräch. Übungen zur dialogischen Zuhörförderung. In: Praxis Deutsch, 303, S. 30–33.
- Westbomke, Silke/Behrens, Ulrike (2024): Mündliche Kommunikation mit Gästen. Ablauf und Funktionsweise von Gesprächen. In: Praxis Deutsch, 303, S. 40–44.

Wenn KI zuhört – technologische Grundlagen und pädagogische Perspektiven des maschinellen Zuhörens

Thomas Zurfluh

1 Einleitung

Zuhören ist ein essenzieller Bestandteil menschlicher Kommunikation und Interaktion. Es umfasst weit mehr als das Aufnehmen und Verarbeiten von Worten: Zuhören ist ein vielschichtiger Prozess mit kognitiver, emotionaler und sozialer Dimension (vgl. Imhof 2010). In Bildung und Erziehung ist es eine Schlüsselkompetenz, die Verständnis, Empathie und Zusammenarbeit fördert. Doch wie verändert sich das Zuhören, wenn eine künstliche Intelligenz (KI) unser Gegenüber ist?

Mit dem Aufkommen moderner KI-Systeme, die multimodale Informationen wie Sprache, Bilder und Töne verarbeiten können, eröffnen sich neue Perspektiven für Mensch-Maschine-Interaktionen – insbesondere im Bildungsbereich. KI-Systeme sind heute nicht nur in der Lage, in Echtzeit auf gesprochene Sprache zu reagieren, sondern sie können auch Kontexte analysieren und strukturierte Rückmeldungen geben. Diese Entwicklungen werfen spannende Fragen auf: Was geschieht, wenn KI-Systeme «zuhören»? Wie unterscheidet sich maschinelles Zuhören vom menschlichen? Und welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich für die Förderung von Zuhörkompetenzen in der Bildung?

Dieser Beitrag beleuchtet aus einer interdisziplinären Perspektive die Mechanismen, die beim «Zuhören» von KI-Systemen zum Tragen kommen, und stellt sie den Prinzipien des menschlichen Zuhörens gegenüber. Ziel ist es, eine Brücke zwischen linguistischen, technischen und pädagogischen Ansätzen zu schlagen. Durch eine an den Komponenten des S-O-I-Modells (vgl. Imhof 2010) orientierte Analyse aktueller multimodaler KI-Technologien wie GPT-4o (vgl. OpenAI 2024) wird aufge-

zeigt, wie Aspekte wie Intentionalität, selektive Aufmerksamkeit und Kontextualisierung in diesen Systemen umgesetzt werden – und wo ihre Grenzen liegen.

Wenngleich Zuhören technisch simuliert werden kann, ist es in erster Linie eine Fähigkeit, die unsere zwischenmenschlichen Beziehungen und Lernprozesse prägt. Dieser Beitrag lädt dazu ein, die Potenziale und Risiken von KI im Bildungsbereich kritisch zu reflektieren und interdisziplinäre Ansätze zu entwickeln, um diese Technologien verantwortungsvoll zu nutzen.

2 Intensionsbildung: Das «Warum» des Zuhörens

Jeder Zuhörakt entspringt einer Intention (vgl. S-O-I-Modell, Imhof 2010). Diese Intention – also der Grund, warum wir zuhören – prägt unsere Aufmerksamkeit, unser Engagement und die Art und Weise, wie wir akustische Informationen verarbeiten. Beim Menschen ist diese Intentionalität tief in seinen kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten verwurzelt und eng mit seinen sozialen Bedürfnissen verknüpft.

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen mit Ihrer besten Freundin in einem Café. Sie erzählt Ihnen von einem Problem, das sie beschäftigt. Sie hören ihr aufmerksam zu, nicken gelegentlich, stellen Fragen und versuchen, sie zu trösten. Ihre Intention ist vielschichtig: Sie möchten Ihrer Freundin beistehen, ihre Gefühle verstehen und ihr das Gefühl geben, gehört zu werden. Diese Intention ist nicht nur kognitiv geprägt – sie basiert auch auf Empathie und Mitgefühl. Zudem wird sie von Ihrer sozialen Beziehung beeinflusst, die Ihre Bereitschaft und Fähigkeit, zuzuhören, mitbestimmt.

Vergleichen Sie dies mit der Interaktion mit einem KI-System wie ChatGPT. Wenn Sie dem Chatbot das gleiche Problem schildern, nutzt das Sprachmodell mathematische Repräsentationen (sogenannte *Embeddings*), die es während des Trainings gelernt hat. Diese *Embeddings* kodieren semantische und syntaktische Informationen Ihrer Nachricht und helfen dem Modell, eine Antwort zu generieren, die statistisch gesehen am besten auf Ihre Anfrage passt. Der Chatbot hat keine persönliche Geschichte, keine Gefühle und keine sozialen Bindungen. Seine «Intention», wenn man diesen Begriff überhaupt verwenden möchte, ist rein funktional: Er wurde entwickelt, um auf eine Weise zu antworten, die als hilfreich oder passend empfunden wird. Von einer «Intention» bei Sprachmodellen kann daher nur indirekt gesprochen werden – im Zusammenhang mit dem Trainingsverfahren *Rein-*

forcement Learning from Human Feedback (RLHF) (vgl. Lowe/Leike 2022). Bei diesem Verfahren wird das Modell zunächst darauf trainiert, menschliche Präferenzen zu imitieren. Es erhält dabei Feedback von menschlichen Testpersonen, die Antworten des KI-Systems bewerten. Basierend auf diesen Bewertungen wird das Modell so angepasst, dass es versucht, Antworten zu generieren, die mit hoher Wahrscheinlichkeit positiv bewertet würden. Diese «Präferenzen» sind jedoch keine bewusste Intention des Modells, sondern das Ergebnis eines optimierten Belohnungssystems. Die «Absicht» des Modells, durch seine Antworten eine hohe Belohnung zu erhalten, ist rein algorithmisch und nicht mit menschlicher Intentionalität vergleichbar.

Die emotionale Dimension ist ein weiterer wichtiger Aspekt des menschlichen Zuhörens. Freude, Trauer, Wut und Angst beeinflussen, wie wir zuhören und was wir wahrnehmen. Hören wir beispielsweise einem traurigen Freund zu, reagieren wir mit Empathie. Wir versuchen, seinen Schmerz zu verstehen und ihn zu trösten. Diese Fähigkeit, Emotionen zu fühlen und darauf angemessen zu reagieren, ist tief in der menschlichen Natur verwurzelt. KI-Systeme können hingegen Emotionen nur erkennen und analysieren, nicht aber empfinden. Fortschrittliche Modelle wie GPT-4o sind in der Lage, Emotionen in ihrer Sprache zu «emulieren», indem sie den Tonfall oder die Wortwahl anpassen. So kann ein KI-System auf eine traurige Mitteilung mit einer erlernten Antwort wie «Es tut mir leid, dass es dir schlecht geht» reagieren. Solche Antworten können Mitgefühl jedoch nur simulieren. Dieser Unterschied zwischen echtem Mitgefühl und simulierten Antworten verdeutlicht die fundamentale Differenz zwischen menschlichem und maschinelltem Zuhören. Während menschliches Zuhören tief in emotionalen, kognitiven und sozialen Bedürfnissen verankert ist, basiert das maschinelle Zuhören auf mathematischen Optimierungen und vorgegebenen Trainingszielen.

Moderne KI-Systeme gehen über einfache, vorprogrammierte Antworten von Siri und anderen hinaus. Sie sind in der Lage, in Echtzeit auf komplexe Eingaben zu reagieren, die Konversation dynamisch zu gestalten und sogar den Kontext über längere Interaktionen hinweg zu berücksichtigen. Dennoch bleibt das Zuhören der KI funktional und zweckgebunden: Das Modell verfolgt das Ziel, eine optimale Antwort zu generieren, die den Erwartungen der Nutzenden möglichst entspricht. Diese «Absicht» ist kein Ausdruck von Intention im menschlichen Sinne, sondern das Ergebnis einer algorithmischen Optimierung, die darauf abzielt, die Interaktion als «erfolgreich» erscheinen zu lassen – sei es durch hilfreiche Antworten, kontextgerechte Anpassungen oder die Simulation von Empathie.

3 Selektion: Fokus im Informationsdschungel

Wir leben in einer Welt voller Geräusche. Ein ständiger Strom akustischer Informationen prasselt auf uns ein, von Vogelgezwitscher über Verkehrslärm bis hin zu Stimmengewirr in einem belebten Café. Wie schaffen wir es, in diesem Informationsdschungel den Überblick zu behalten und uns auf das Wesentliche zu konzentrieren? Die Antwort liegt in unserer bemerkenswerten Fähigkeit zur *selektiven Aufmerksamkeit*, einem hochkomplexen Prozess, der es uns ermöglicht, relevante Informationen aus der akustischen Flut herauszufiltern.

3.1 Selektive Aufmerksamkeit beim Menschen

Stellen Sie sich eine typische Unterrichtssituation vor: Die Klasse arbeitet in Gruppen, mehrere Gespräche finden gleichzeitig statt. Stimmen überlagern sich, Materialien rascheln, Stühle rücken – eine akustisch anspruchsvolle Umgebung. Um sich auf die eigene Gruppe zu konzentrieren, müssen die Lernenden gezielt die Stimmen ihrer Gesprächspartner:innen herausfiltern und andere Geräusche ausblenden. Dieses Phänomen, bekannt als «Cocktailparty-Effekt» (Cherry 1953, 976), verdeutlicht die menschliche Fähigkeit, gezielt bestimmte akustische Signale zu selektieren und andere auszublenden.

Dieser Selektionsprozess ist kein passives «Ausblenden» von unerwünschten Geräuschen, sondern ein aktiver Vorgang, der auf verschiedenen Ebenen abläuft. Menschen richten ihre Konzentration gezielt auf relevante Informationen aus und aktivieren ihr Vorwissen, um Gehörtes einzuordnen und zu interpretieren (vgl. Imhof 2010, 22). Gleichzeitig reagieren sie unmittelbar auf akustische Reize, da auditive Informationen nicht dauerhaft verfügbar sind und direkt verarbeitet werden müssen (ebd.). Diese dynamische Kombination aus gezielter Informationsselektion und unmittelbarer Reaktion ist entscheidend für effektives Zuhören. Sie ermöglicht es uns, in lauten oder komplexen Umgebungen effektiv zu kommunizieren und uns auf die relevanten Aspekte einer Situation zu konzentrieren.

3.2 Selektion bei KI-Systemen

Im Gegensatz zum Menschen verarbeiten KI-Systeme akustische Informationen auf völlig andere Weise. Während der Mensch einzelne Geräusche und Signale filtert,

analysiert die KI die gesamte Eingabe *parallel* und wandelt sie in numerische Repräsentationen um, den in Kapitel 1 bereits erwähnten *Embeddings*. Diese *Embeddings* sind mathematische Darstellungen, die die Bedeutung und die Beziehungen zwischen Wörtern oder anderen Eingaben kodieren. Sie dienen als Grundlage für die weiteren Verarbeitungsschritte.

Ein zentraler Mechanismus der KI-Selektion ist der sogenannte *Attention-Mechanismus*, der es dem System ermöglicht, bestimmten Teilen der Eingabe mehr Gewicht beizumessen als anderen. Im Kontext der Sprachverarbeitung bedeutet dies, dass die KI bestimmten Wörtern, Satzteilen oder auch Kontextinformationen je nach Relevanz mehr Aufmerksamkeit schenkt. Dieser Mechanismus ist ein Kernbestandteil der *Transformer-Architektur* – einer Technologie, die die Grundlage vieler moderner Sprachmodelle wie GPT-4o bildet (vgl. Vaswani et al. 2017).

Die *Transformer-Architektur* besteht aus zwei Hauptphasen:

- Der *Encoder* analysiert die Eingabe, erstellt *Embeddings* und verknüpft diese mithilfe des *Attention-Mechanismus*. So wird die Bedeutung der einzelnen Teile der Eingabe im Kontext der gesamten Nachricht bewertet.
- Der *Decoder* generiert auf Basis dieser Analysen die Antwort. Auch hier wird der *Attention-Mechanismus* genutzt, um die relevanten Informationen aus der Eingabe hervorzuheben und gezielt in die Antwort einzubeziehen. (vgl. Vaswani et al. 2017, 3)

Ein einfaches Beispiel: Wenn Sie GPT-4o nach dem Wetter fragen, analysiert das Modell nicht nur die einzelnen Wörter in Ihrer Anfrage, sondern erkennt mithilfe des *Attention-Mechanismus*, dass «Wetter» und «morgen» zentrale Schlüsselbegriffe sind. Dadurch wird sichergestellt, dass die Antwort diese Aspekte korrekt priorisiert.

3.3 Unterschiede zwischen menschlicher und maschineller Selektion

Obwohl der *Attention-Mechanismus* eine beeindruckende Fähigkeit zur Bewertung von Relevanz verleiht, unterscheidet sich der Selektionsprozess grundlegend vom menschlichen Zuhören. Während Menschen ihre Aufmerksamkeit auf Basis von Vorwissen, sozialer Erfahrung und situativem Kontext steuern, folgt die KI einer rein algorithmischen Optimierung. Der Kontext und die Relevanz eines Wortes oder Satzes werden durch mathematische Gewichtungen und trainierte Muster erkannt, nicht durch ein Verständnis der Situation.

Moderne KI-Systeme sind jedoch zunehmend in der Lage, kontextuelle Zusammenhänge besser zu erfassen. Der *Attention-Mechanismus* erlaubt es ihnen, selbst in komplexen Anfragen relevante Informationen präzise herauszufiltern. Dies hat dazu beigetragen, dass KI-gestützte Sprachmodelle nicht nur präziser, sondern auch vielseitiger geworden sind.

4 Organisation und Integration: Den roten Faden finden

Nachdem wir die relevanten Informationen aus der Flut akustischer Reize herausgefiltert haben, beginnt die eigentliche Arbeit: die *Organisation und Integration der Daten* (vgl. Imhof 2010, 22 f.). Wie fügen wir die einzelnen Puzzleteile zu einem kohärenten Bild zusammen? Wie verknüpfen wir neue Informationen mit unserem bestehenden Wissen und ziehen Schlussfolgerungen? Dieser Prozess der Informationsverarbeitung ist entscheidend für unser Verständnis der Welt und unsere Fähigkeit, in ihr zu handeln.

4.1 Organisation und Integration beim Menschen

Der Mensch zeichnet sich durch eine bemerkenswerte Flexibilität und Kreativität in der Organisation und Integration von Informationen aus. Wir können Informationen aus verschiedenen Quellen kombinieren, Zusammenhänge erkennen, die über das unmittelbar Gehörte hinausgehen, und auf Basis unvollständiger Daten Schlussfolgerungen ziehen.

Ein Beispiel: Sie treffen eine Bekannte auf der Straße. Sie wirkt blass, spricht mit leiser Stimme und reibt sich die Augen. Sie schließen daraus, dass Ihre Bekannte müde ist. Diese Schlussfolgerung basiert nicht nur auf den gesprochenen Worten – die vielleicht fehlen oder sogar im Widerspruch zum Gesprochenen stehen –, sondern auch auf Ihrer Wahrnehmung ihrer Körpersprache, Stimmlage und Ihrem Wissen über die typischen Anzeichen von Müdigkeit.

Dieser Prozess ist hochgradig kontextabhängig: Unsere Interpretation hängt von unseren bisherigen Erfahrungen, unserem Wissen über die Person und der spezifischen Situation ab. Zudem spielt unsere Fähigkeit, abstrakte und kreative Verbindungen herzustellen, eine entscheidende Rolle. Diese Flexibilität erlaubt es uns,

Informationen aus verschiedenen Modalitäten (Sprache, Mimik, Kontext) zu einem stimmigen Gesamtbild zu vereinen.

4.2 Organisation und Integration bei KI-Systemen

KI-Systeme haben einen völlig anderen Ansatz zur Organisation und Integration von Informationen. Sie basieren auf der Verarbeitung großer Datenmengen und nutzen mathematische Modelle, um Muster und Beziehungen in den Daten zu erkennen. Moderne KI-Systeme wie GPT-4o erstellen keine *Kategorien* im klassischen Sinne, sondern arbeiten – wie bereits erwähnt – mit *Embeddings*: hochdimensionalen Vektoren, die die Bedeutung von Wörtern, Sätzen oder Konzepten in einem numerischen Raum repräsentieren.

Nehmen wir das Beispiel «Person reibt sich die Augen». Statt diese Information in eine festgelegte Kategorie wie «Müdigkeit» einzuordnen, erzeugt die KI ein semantisches *Embedding*, das die Beziehung zwischen den beschriebenen Merkmalen (z. B. «Augenreiben») und anderen Kontextinformationen (z. B. «leise Stimme», «blasse Haut») in einem kontinuierlichen Raum abbildet. Dieses Embedding ermöglicht es der KI, die Bedeutung und Ähnlichkeit der Merkmale zu berechnen. Dennoch fehlt der KI die Fähigkeit, wie der Mensch flexibel Informationen zu kombinieren und implizite Schlussfolgerungen zu ziehen – insbesondere dann, wenn Daten fehlen oder uneindeutig sind und eine Interpretation im größeren situativen Kontext erforderlich wäre.

5 Die Macht des Kontextes: Mehr als nur Worte

Menschliche Kommunikation ist ein komplexes Zusammenspiel aus Sprache, Mimik, Gestik, Tonfall und vielen anderen Signalen. Die Bedeutung dessen, was wir sagen und hören, wird maßgeblich durch den *Kontext* geprägt, in dem die Kommunikation stattfindet. Derselbe Satz kann in unterschiedlichen Situationen völlig unterschiedliche Bedeutungen haben, je nachdem, wer ihn sagt, zu wem, wann und warum.

Stellen Sie sich ein Eltern-Lehrperson-Gespräch vor. Die Lehrerin sagt: «Ihr Sohn ist sehr aktiv im Unterricht.» Dieser Satz kann, je nach Kontext, positiv oder negativ interpretiert werden. Sagt die Lehrerin dies mit einem Lächeln und anerkennen-

dem Nicken, dürften die Eltern dies als Kompliment verstehen. Spricht sie den Satz hingegen mit einem Seufzen und Stirnrunzeln aus, könnten die Eltern vermuten, dass ihr Sohn den Unterricht stört. Die Bedeutung des Satzes liegt also nicht allein in den Worten selbst, sondern in den begleitenden para- und nonverbalen Signalen und im sozialen Kontext des Gesprächs.

5.1 Kontextualisierung beim Menschen

Menschen sind Meister der Kontextualisierung. Wir nutzen unser umfassendes Wissen über die Welt, unsere bisherigen Erfahrungen und unsere sozialen Kompetenzen, um die Bedeutung von Aussagen im richtigen Zusammenhang zu verstehen. Wir achten auf subtile Nuancen in der Sprache, auf Mimik, Gestik und Tonfall, und wir berücksichtigen die Beziehung zu unseren Gesprächspartner:innen, die Situation und die Vorgeschichte der Kommunikation.

Diese Fähigkeit, Kontext flexibel und intuitiv zu interpretieren, ist entscheidend für ein erfolgreiches Miteinander. Beispielsweise verstehen wir ironische Aussagen oft nicht nur durch die Worte, sondern durch den Tonfall oder die begleitende Körpersprache (siehe auch Käser-Leisibach/Zingg Stamm in diesem Band). Ohne den Kontext – etwa die vorhergehenden Aussagen und die Beziehung zwischen den Gesprächspartner:innen – wäre die richtige Interpretation solcher Aussagen nahezu unmöglich.

5.2 Kontextualisierung bei KI-Systemen

KI-Systeme hingegen haben traditionell Schwierigkeiten mit der Kontextualisierung. Frühere KI-Modelle verarbeiteten Sprache oft rein syntaktisch, das heißt, sie analysierten die Struktur von Sätzen und die Bedeutung einzelner Wörter unabhängig voneinander. Diese Herangehensweise führte häufig zu Fehlinterpretationen bei ironischen, sarkastischen oder mehrdeutigen Aussagen, da diese auf eine ganzheitliche Berücksichtigung des Kontexts angewiesen sind.

Mit der Entwicklung von Modellen wie GPT-4o zeichnet sich jedoch ein Wandel ab. Multimodale KI-Modelle sind in der Lage, neben Text auch Bilder und Töne zu verarbeiten, wodurch sie den Kontext einer Situation besser erfassen können. Doch wie funktioniert das?

GPT-4o nutzt eine sogenannte *multimodale Transformer*-Architektur. Diese ermöglicht es dem Modell, verschiedene Arten von Eingaben – Text, Bilder und Audio – in einem einheitlichen Format zu verarbeiten. Vereinfacht gesagt, erzeugt das Modell für jede Eingabeart (Text, Bild, Ton) *Embeddings* (siehe Kapitel 2), die die jeweiligen Informationen in einem hochdimensionalen Raum darstellen und somit ihre Bedeutung und Zusammenhänge kodieren.

Ein Beispiel, das zu Beginn des Kapitels 5 angeführt wurde, soll dies veranschaulichen: Zwei Bilder werden gleichzeitig mit einer Aussage kombiniert. Das erste Bild zeigt einen Schüler, der eifrig die Hand hebt, während das zweite Bild einen Schüler zeigt, der unruhig auf seinem Stuhl zappelt. Beide Bilder werden zusammen mit dem Satz «Ihr Sohn ist sehr aktiv im Unterricht» eingespeist, und das Modell wird gefragt, wie die Aussage in beiden Kontexten zu verstehen ist. GPT-4o kann die Aussage in Abhängigkeit von den visuellen Kontexten unterschiedlich bewerten: Im ersten Fall als Hinweis auf Engagement und Interesse, im zweiten Fall als Kritik an störendem Verhalten.

Dieses Beispiel zeigt, wie das Modell durch die Verknüpfung der visuellen und sprachlichen Eingaben einen tieferen Kontext erfassen kann. Ein rein textbasiertes Modell hätte diese Unterscheidung nicht machen können, da der wichtige visuelle Kontext gefehlt hätte.

5.3 Unterschiede und Grenzen

Der Vergleich zwischen menschlicher und maschineller Kontextualisierung zeigt deutliche Unterschiede, aber auch Annäherungen. Der Mensch greift auf ein komplexes Netzwerk aus Wissen, Erfahrung und sozialen Kompetenzen zurück, um Kontext flexibel und intuitiv zu verstehen. KI-Systeme wie GPT-4o simulieren diesen Prozess, indem sie mathematische Algorithmen und große Datenmengen nutzen, um Muster und Beziehungen zu erkennen.

Die Fähigkeit zur Kontextualisierung ist zentral für das Verständnis menschlicher Kommunikation. Während moderne KI-Systeme wie GPT-4o beeindruckende Fortschritte in der Verarbeitung und Kombination verschiedener Modalitäten zeigen, bleibt die Tiefe und Flexibilität menschlicher Kontextualisierung unerreicht. Multimodale Modelle stellen jedoch einen wichtigen Schritt dar, um die Mensch-Maschine-Interaktion natürlicher und kontextuell sensibler zu gestalten. Dennoch bleibt der Weg zu einer vollständigen Kontextualisierung im Sinne menschlicher Kommunikation noch ein weiter.

6 Die Dynamik des Zuhörens: Interaktion, Reflexion, Anwendung

Zuhören ist kein passiver Prozess, sondern ein dynamisches, interaktives Geschehen. Es ist ein ständiger Austausch zwischen Sprechenden und Zuhörenden, bei dem beide Seiten aktiv aufeinander reagieren (siehe auch Giroud/Hauser sowie Nell-Tuor in diesem Band). Wir überwachen unser Verständnis, stellen Nachfragen, geben Feedback, äußern Zustimmung oder Widerspruch – all das prägt den Verlauf eines Gesprächs und formt unser Verständnis des Gehörten.

6.1 Dynamisches Zuhören beim Menschen

Ein Beispiel soll die menschliche Dynamik im Zuhören verdeutlichen: Zwei Freund:innen unterhalten sich über ein Erlebnis am Wochenende. Eine Person erzählt: «Ich war am Samstag wandern, aber plötzlich zog ein Gewitter auf.» Die andere Person reagiert aufmerksam, nickt gelegentlich, stellt Nachfragen («Und was habt ihr dann gemacht?»), äußert ihre Meinung («Das klingt gefährlich!») oder teilt eigene Erfahrungen («Mir ist mal etwas Ähnliches passiert ...»).

Durch diese ständige Interaktion entsteht ein dynamischer Austausch, bei dem sich beide Gesprächspartner:innen aufeinander abstimmen und gemeinsam die Bedeutung des Erzählten konstruieren. Der:die Erzähler:in passt die Geschichte an die Reaktionen des Gegenübers an, welches wiederum Fragen und Kommentare basierend auf dem Gehörten formuliert. Dieser iterative Prozess des Zuhörens und Anpassens trägt dazu bei, dass Gesprächsbeteiligte sich gegenseitig abstimmen und gemeinsam Bedeutungen aushandeln.

6.2 Jenseits der klassischen Sprachassistenten: KI in dynamischen Gesprächen

Während frühere Sprachassistenten wie Siri oder Alexa auf einfache Frage-Antwort-Muster beschränkt waren, ermöglicht GPT-4o mit seinem *Advanced Voice Mode* dynamischere Interaktionen. Das Modell erlaubt es Nutzer:innen, Antworten in Echtzeit zu unterbrechen und weitere Fragen zu stellen, ohne die ursprüngliche Anfrage vollständig neu zu formulieren. Es kann also aufeinander aufbauende Konversatio-

nen simulieren – ein Schritt in Richtung einer natürlicheren Mensch-Maschine-Interaktion.

Dennoch gibt es nach wie vor Einschränkungen. Wenn das Modell unterbrochen wird, kann es zwar flexibel auf neue Eingaben reagieren, doch geschieht dies oft auf eine Weise, die sich weniger flüssig anfühlt als bei einem menschlichen Gegenüber. Ein Grund dafür liegt in der Art und Weise, wie die KI Antworten generiert: Häufig wird eine Antwort in vordefinierter Länge vorbereitet, und eine Unterbrechung führt dazu, dass diese Antwort abbricht und eine neue generiert wird. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die Interaktion nicht nahtlos ist.

6.3 Anthropomorphisierung und Nutzer:innenerwartungen

Ein wichtiger Faktor in der Dynamik der Mensch-KI-Interaktion ist die Tendenz der Menschen, KI-Systeme zu anthropomorphisieren – also ihnen menschliche Eigenschaften zuzuschreiben. Wenn ein Sprachassistent oder Chatbot menschenähnlich spricht oder handelt, erwarten Nutzer:innen oft eine ähnliche Flexibilität, Empathie und Spontaneität wie bei menschlichen Gesprächspartner:innen. Diese Erwartungen können zu Irritationen führen, wenn die KI diese Ansprüche nicht erfüllt (vgl. Pitsch 2023, 147).

Im Fall von GPT-4o äußert sich diese Anthropomorphisierung in Situationen, in denen Nutzer:innen das Modell unterbrechen. Das Gefühl, einer KI «ins Wort zu fallen», kann als unhöflich wahrgenommen werden, obwohl die KI selbst keine Gefühle hat und nicht im menschlichen Sinne beleidigt sein kann. Diese subjektive Wahrnehmung zeigt, wie stark die Interaktion mit KI von kulturellen und sozialen Normen geprägt ist.

6.4 Potenziale für dynamisches Zuhören

Die Fähigkeit, dynamisch auf den Verlauf eines Gesprächs zu reagieren, ist ein zentrales Ziel der KI-Entwicklung. Fortschritte in der Echtzeitverarbeitung und im Kontextmanagement könnten dazu beitragen, dass KI-Systeme in Zukunft flüssigere und flexiblere Dialoge führen können. Potenzielle Anwendungsbereiche reichen von Bildung über Therapie bis hin zu virtuellen Assistenten, die in der Lage sind, komplexe Unterhaltungen über längere Zeiträume zu führen.

Ein Beispiel aus der Praxis: Stellen Sie sich eine KI-gestützte Lernplattform vor, bei der Schüler:innen Fragen zu einem Thema formulieren. Das System könnte nicht nur auf spezifische Fragen antworten, sondern auch Rückfragen stellen, um das Verständnis zu prüfen, oder auf vorherige Gespräche Bezug nehmen. Solche dynamischen Interaktionen könnten das Lernen persönlicher und effektiver gestalten.

Die Dynamik des Zuhörens ist ein wesentlicher Bestandteil menschlicher Kommunikation, der bisher nur ansatzweise in KI-Systemen nachgebildet werden konnte. Während Modelle wie GPT-4o Fortschritte in der Echtzeitverarbeitung und der Berücksichtigung kurzfristiger Kontexte zeigen, bleibt die Flexibilität und Spontaneität menschlicher Interaktion unerreicht. Ein besseres Verständnis der Dynamik des Zuhörens – sowohl beim Menschen als auch bei der Maschine – ist entscheidend, um die Mensch-Maschine-Interaktion weiter zu verbessern und neue Anwendungsfelder zu erschließen.

7 Chancen und Risiken multimodaler KI-Systeme in der Bildung: Überlegungen zur Förderung des Zuhörens

Die rasanten Fortschritte in der Entwicklung multimodaler KI-Systeme, die über das reine Verarbeiten von geschriebenem Text hinausgehen und in der Lage sind, Bilder, Töne und andere Signale zu verarbeiten, bieten zahlreiche Chancen für den Bildungsbereich. Gleichzeitig bringen sie aber auch Herausforderungen und Risiken mit sich, die sorgfältig abgewogen werden müssen. Dieses Kapitel widmet sich der Frage, wie solche Technologien das Zuhören im Bildungsbereich fördern können, und beleuchtet dabei ethische, didaktische und rechtliche Aspekte.

7.1 Chancen: Förderung von Zuhörkompetenzen durch KI

Multimodale KI-Systeme eröffnen neue Möglichkeiten, Schüler:innen das Zuhören näherzubringen. Sie können als personalisierte Lernassistenten fungieren, die gezielt auf die Bedürfnisse einzelner Lernender eingehen und dabei unterstützende Rückmeldungen geben. Insbesondere in inklusiven Bildungskontexten können diese Systeme dazu beitragen, Barrieren abzubauen und Lernenden mit besonde-

ren Bedürfnissen eine gleichberechtigte Teilnahme zu ermöglichen (vgl. Deutscher Ethikrat 2023). Beispielsweise könnten Lernende mit Hörbeeinträchtigungen durch KI-gestützte Übersetzungen oder visuelle Darstellungen von gesprochener Sprache unterstützt werden.

Ein zentraler Vorteil liegt in der Möglichkeit, *reflektierendes Zuhören* zu fördern. KI-Systeme können Nachfragen stellen, auf Missverständnisse hinweisen und Lernende dazu anregen, Gehörtes zu hinterfragen und kritisch zu analysieren. Studien zeigen, dass solche interaktiven Funktionen das Verständnis und die Reflexion stärken können, wenn die KI gezielt auf Lerninhalte eingeht und dabei eine aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff unterstützt (vgl. Henkel et al. 2024, 2).

7.2 Risiken: Verlust von Kompetenzen und Verzerrungen

Die Gefahr besteht jedoch darin, dass Lernende bei der Nutzung von KI-Systemen passiv bleiben und die kritische Auseinandersetzung mit dem Gehörten vernachlässigen. Untersuchungen zeigen, dass der unreflektierte Einsatz von generativer KI, etwa durch bloßes Abschreiben von Lösungen, zu einer Verschlechterung der Lernleistungen führen kann (vgl. Bastani et al. 2024, 16). Hier sind insbesondere Lehrpersonen gefordert, den Einsatz von KI so zu gestalten, dass sie die aktive Mitarbeit der Lernenden fördert und nicht ersetzt.

Ein weiteres Risiko liegt in der potenziellen Reproduktion von Verzerrungen und Vorurteilen, die in den Trainingsdaten der KI verankert sind. Dies betrifft nicht nur die Qualität der generierten Inhalte, sondern auch die Gefahr, dass KI-Systeme gesellschaftliche Ungleichheiten verstärken, etwa durch diskriminierende Muster in der Bewertung von Schüler:innenleistungen (vgl. Deutscher Ethikrat 2023). Der verantwortungsvolle Einsatz solcher Systeme erfordert daher eine sorgfältige Überprüfung und Anpassung an den jeweiligen Bildungskontext.

Zugleich müssen die Kompetenzen der Lernenden im kritischen Umgang mit KI-gestützten Systemen gefördert werden, um etwa fehlerhafte oder halluzinierte Inhalte erkennen und hinterfragen zu können. Dies schließt den Erwerb von Strategien zur Quellenprüfung, Plausibilitätskontrolle und Reflexion über die Grenzen maschinengenerierter Antworten ein.

7.3 Ethische und rechtliche Überlegungen

Neben den didaktischen Herausforderungen müssen auch ethische und rechtliche Aspekte berücksichtigt werden. Der Deutsche Ethikrat (2023) betont, dass KI-Systeme immer als Ergänzung und nicht als Ersatz für Lehrpersonen verstanden werden sollten. Die persönliche Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist ein essenzieller Bestandteil von Bildung und kann durch KI nicht vollständig nachgebildet werden.

Aus rechtlicher Sicht wirft der Einsatz von KI im Bildungsbereich zahlreiche Fragen auf, insbesondere in Bezug auf Datenschutz und automatisierte Entscheidungsprozesse. Laut der rechtlichen Auslegeordnung von Thouvenin und Volz (vgl. 2024, 16) bestehen erhebliche Unsicherheiten, etwa hinsichtlich der Nutzung personenbezogener Daten zur Weiterentwicklung von KI-Systemen. Schulen und Lehrpersonen müssen sicherstellen, dass alle datenschutzrechtlichen Anforderungen erfüllt sind, und dabei besonderes Augenmerk auf Transparenz und Datenminimierung legen.

7.4 Praktische Implikationen für Lehrpersonen und Schulen

Während sich die Forschung zur Nutzung generativer KI im Bildungsbereich zunehmend mit Fragen der Lernförderung auseinandersetzt, gibt es bislang kaum Studien zur spezifischen Rolle von Echtzeit-KI-Systemen als Zuhörende und Dialogpartner:innen. Die hier aufgeführten Handlungsempfehlungen basieren daher auf allgemeinen Erkenntnissen zur Integration von KI in den Unterricht und beziehen sich nicht ausschließlich auf das Zuhören mit multimodalen Sprachmodellen. Da sich diese Technologien rasant weiterentwickeln, wird es notwendig sein, neue Erkenntnisse aufmerksam zu verfolgen, didaktische Konzepte iterativ anzupassen und eigene praktische Erfahrungen mit KI-gestützten Interaktionsformaten zu sammeln.

- *Didaktisch optimierte KI-Systeme einsetzen:* KI sollte nicht nur als Antwortgenerator genutzt werden, sondern so gestaltet sein, dass sie Lernende durch gezielte Hinweise und adaptive Unterstützung zum eigenständigen Denken anregt. Studien zeigen, dass didaktisch optimierte Systeme Lernprozesse effektiver unterstützen als generische KI-Modelle, die lediglich Antworten liefern (vgl. Bastani et al. 2024, 16).

- *Ethische Sensibilisierung fördern:* Lehrpersonen und Lernende sollten für die ethischen Herausforderungen und Risiken sensibilisiert werden, die mit dem Einsatz von KI verbunden sind, etwa in Bezug auf Datenschutz oder Verzerrungen in den Antworten der KI (vgl. Deutscher Ethikrat 2023).
- *Transparenz und Datensicherheit gewährleisten:* Schulen müssen klare Richtlinien für den Umgang mit personenbezogenen Daten entwickeln und sicherstellen, dass alle eingesetzten KI-Systeme den datenschutzrechtlichen Anforderungen entsprechen (vgl. Thouvenin/Volz 2024).

8 Zuhören als interdisziplinäre Aufgabe

Die Dynamik des Zuhörens in Mensch-KI-Interaktionen zeigt, wie stark unsere Erwartungen und Wahrnehmungen durch anthropomorphisierende Tendenzen geprägt sind. Wenn wir KI-Systemen menschliche Eigenschaften zuschreiben, erwarten wir, dass sie wie Menschen zuhören und reagieren können. Diese Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität wirft Fragen für verschiedene Disziplinen auf: Wie lassen sich KI-gestützte Interaktionen so gestalten, dass sie einerseits intuitiv nutzbar sind, andererseits aber realistische Erwartungen an die technologischen Möglichkeiten und Grenzen vermitteln?

Diese Herausforderung betrifft sowohl KI-Entwickler:innen als auch Lehrpersonen und Forschende aus verschiedenen Disziplinen. Entwickler:innen sind gefordert, KI-Systeme so zu konzipieren, dass sie menschenähnliche Kommunikation zwar unterstützen, aber nicht irreführend gestalten. Lehrpersonen wiederum übernehmen die Aufgabe, Lernenden einen reflektierten Umgang mit KI-Technologien zu vermitteln – insbesondere die Fähigkeit, zwischen menschlichem und maschinelltem Zuhören zu unterscheiden. Forschende aus der Informatik, Pädagogik, Psychologie und Ethik müssen gemeinsam erarbeiten, welche Konzepte notwendig sind, um KI-Systeme als interaktive Lernwerkzeuge einzusetzen, ohne dass dadurch das menschliche Zuhören an Bedeutung verliert.

Zuhören muss dabei neu gedacht werden – nicht nur als eine menschliche Fähigkeit, sondern auch als eine technologische Funktion. Es geht nicht nur darum, die technologischen Möglichkeiten von KI zu optimieren, sondern auch darum, den Bildungswert des Zuhörens zu bewahren. Wie können wir Schüler:innen dazu ermutigen, aktiv und kritisch zuzuhören, auch in einer Welt, in der KI viele Aufgaben übernimmt? Diese Fragen erfordern eine interdisziplinäre Auseinandersetzung, die

unterschiedliche Perspektiven zusammenführt und neue Wege für den bewussten und reflektierten Umgang mit KI eröffnet.

9 Literatur

- Bastani, Hamsa/Bastani, Osbert/Sungu, Alp/Ge, Haosen/Kabakcı, Özge/Mariman, Rei (2024): Generative AI Can Harm Learning. In: The Wharton School Research Paper. Online unter: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4895486> [20.06.2025].
- Cherry, E. Colin (1953): Some Experiments on the Recognition of Speech With One and With Two Ears. In: The Journal of the Acoustical Society of America, 25(5), S. 975–979. Online unter: <https://pubs.aip.org/asa/jasa/article-abstract/25/5/975/690150/Some-Experiments-on-the-Recognition-of-Speech-with?redirectedFrom=fulltext> [20.06.2025].
- Deutscher Ethikrat (2023): Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Online unter: <https://www.ethikrat.org> [08.04.2025].
- Henkel, Owen/Horne-Robinson, Hannah/Kozhakhmetova, Nessie/Lee, Amanda (2024): Effective and Scalable Math Support. Experimental Evidence on the Impact of an AI Math Tutor in Ghana. In: Olney, Andrew M./Chounta, Irene-Angelica/Liu, Zitao/Santos, Olga C./Bittencourt, Ibert (Hrsg.): Artificial Intelligence in Education. Posters and Late Breaking Results, Workshops and Tutorials, Industry and Innovation Tracks, Practitioners, Doctoral Consortium and Blue Sky. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-031-64315-6_34 [20.06.2025].
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Imhof, Margarete/Bernius, Volker (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Leike, Jan/Lowe, Ryan (2022): Aligning Language Models to Follow Instructions. <https://openai.com/index/instruction-following/> [06.02.2025].
- OpenAI (2024): Hello GPT-4o. Online unter: <https://openai.com/index/hello-gpt-4o/> [03.12.2024].
- Pitsch, Karola (2023): Mensch-Roboter-Interaktion als Forschungsinstrument der Interaktionalen Linguistik. In: Meiler, Matthias/Siefkes, Martin (Hrsg.): Linguistische Methodenreflexion im Aufbruch, S. 119–152. Online unter: <https://doi.org/10.1515/9783111043616-005> [20.06.2025].
- Thouvenin, Florent/Volz, Stephanie (2024): Rechtliche Auslegeordnung zur Entwicklung und Nutzung von KI im Bildungsraum Schweiz. Online unter: https://www.educa.ch/sites/default/files/2024-08/KI%20im%20Bildungsbereich_Rechtliche%20Auslegeordnung_2.pdf [08.04.2025].
- Vaswani, Ashish/Shazeer, Noam/Parmar, Niki/Uszkoreit, Jakob/Jones, Llion/Gomez, Aidan N./Kaiser, Łukasz/Polosukhin, Illia (2017): Attention Is All You Need. In: Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS), 30, S. 5998–6008. Online unter: <https://papers.nips.cc/paper/7181-attention-is-all-you-need.pdf> [03.12.2024].

«Wann hört ihr zu?» – «Ach, öfters» ...

Claudia Rathmann (Seminarrektorin)

Das Zuhören nimmt im Schulalltag eine wichtige Rolle ein. Für diesen Beitrag haben einige Zweit- und Viertklässler:innen aus zwei bayerischen Grundschulen ihre Gedanken und Erfahrungen miteinander geteilt und diskutiert.

Zuhören – da sind sich die befragten Kinder einig – ist vor allem dann wichtig, wenn Informationen gezielt erfasst und auf Gehörtes hin gehandelt werden soll, sei es, dass eine Anweisung korrekt umgesetzt, eine neue Fußballregel beachtet oder Fragen zu einem Text beantwortet werden müssen. In solchen Situationen müsse man sich gut konzentrieren, um Neues zu lernen und Fehler zu vermeiden, denn «wenn ich gut zuhöre, weiß ich genau, was gemeint ist». Die Konzentration aufrechtzuerhalten, könne jedoch sehr anstrengend sein, zum Beispiel bei einem langen Text oder wenn Wörter benutzt würden, die man nicht verstehe. Auch äußere Faktoren könnten den Zuhörprozess beeinträchtigen, etwa eine undeutliche Aussprache, die Lautstärke, Nebengeräusche oder «wenn viele Kinder gleichzeitig reden». Manchmal aber liege die «Störung» auch in den Zuhörenden selbst. «Wenn ich wütend bin oder einfach müde und ins Bett gehen will», oder wenn die Gedanken an das vergangene Fußballspiel ablenken, «wenn ich ... mir die Sachen nochmal durch den Kopf gehen lasse ...», dann klappe es nicht so gut mit dem Zuhören.

Und das ist dann nicht nur schlimm für die Zuhörenden, sondern auch für diejenigen, denen zugehört werden soll. Die Situation, dass ihnen nicht (gut) zugehört wird, kennen die Kinder alle. Und wie fühlen sie sich dann?

«Traurig, weil ich denke, dass meine Worte nicht wichtig sind.»

«Allein, weil es so aussieht, als ob mich niemand versteht.»

«Genervt, weil ich mich vielleicht wiederholen muss.»

«Dann ist man manchmal sauer oder traurig, weil's wichtig war und dann ist es vorbei.»

Einander zuzuhören ist also auch (und gerade) auf der Beziehungsebene wichtig. Es signalisiert Wertschätzung und die Bereitschaft, andere wahr- und ernst zu nehmen, zum Beispiel «wenn ich mit anderen zusammenarbeite. Dann fühlen sich alle gehört.»

In manchen Situationen – schmunzelt Leon verschmitzt – sei es aber ganz günstig, nicht so genau hinzuhören: «Wenn meine Mama mir was aufträgt ... dann höre ich manchmal extra nicht zu.»

Möchten Sie in die Interviews Reinhören?

Hier geht es zu ausgewählten Antworten auf verschiedene Interviewfragen:

Wann hörst du zu?



Wann hört ihr besonders gut zu?



Was stört euch beim Zuhören?



Warum ist Zuhören wichtig?



Wann fällt dir Zuhören schwer?



Gutes Zuhören im Unterricht – Überzeugungen von Grundschullehrkräften

Sarah L. Fornol

1 Einleitung

«Hört *gut* zu!» oder «Ihr müsst gleich alle *gut* zuhören!» – Sätze wie diese sind sicherlich vielen Lernenden aus ihrem Unterricht gut bekannt. Doch was bedeutet es, im Unterricht gut zuzuhören? Diese Frage wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags in den Blick genommen.

Mittlerweile ist die Bedeutung von Zuhörfähigkeiten für schulischen Erfolg unbestritten: «Die Fähigkeit zum Zuhören ist sowohl eine zentrale Bedingung für das Gelingen von menschlicher Interaktion und Kommunikation, aber genauso auch Voraussetzung und Ziel von Lernen und Kompetenzerwerb» (Imhof 2010, 15). Um Schüler:innen jedoch die Bedeutsamkeit des Zuhörens zu vermitteln sowie die vielfältigen Teilfähigkeiten von Zuhörkompetenz zu fördern, müssen Lehrkräfte sich selber bewusst sein. Dazu gehört auch, Anforderungen, die unterschiedliche Kommunikationssituationen an Zuhörer:innen stellen, zu kennen und explizit zum Thema zu machen. Ist eine solche Transparenz nicht gewährleistet, das heißt, wird das Zuhören nicht zum Lerngegenstand gemacht, sondern fungiert es lediglich als Lernmedium im Unterricht, haben viele Schüler:innen keine Chance, ihre Zuhörfähigkeiten gezielt zu verbessern. Dies wäre jedoch dringend erforderlich, wie die Befunde des IQB-Bildungstrends aus dem Jahr 2021 deutlich machen: Hier wird ein Abwärtstrend zwischen den Jahren 2011 und 2016 ersichtlich, der sich zwischen den Jahren 2016 und 2021 noch deutlich verstärkt hat (vgl. Wittig/Schneider 2023, 64).

Im Rahmen fachdidaktischer Diskurse hat das Zuhören jedoch in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. In diesem Zuge hat sich auch die Perspektive auf Zuhörförderung erweitert. Während lange Zeit das medienvermittelte Zuhören im Fokus der Zuhördidaktik stand (vgl. Honnef-Becker/Kühn 2019), wird

nun die Bedeutsamkeit personenvermittelter Zuhörsituationen im Unterricht hervorheben, da diese den Unterrichtsalltag viel stärker prägen (vgl. Nell-Tuor et al. 2024, 32). Damit geht auch einher, dass soziale und interaktive Fähigkeiten von Lernenden in den Blick von Zuhörförderung geraten. Ob jedoch auch Lehrkräfte gutes Zuhören und Zuhörförderung so facettenreich verstehen, soll im Rahmen einer hier vorzustellenden Untersuchung ergründet werden. Diese setzt sich aus einer Fragebogen- und Interviewstudie zusammen, wobei in diesem Beitrag die Pilotierung sowie erste Ergebnisse des Fragebogens im Zentrum stehen.

Zunächst erfolgt dafür die Darlegung der theoretischen Grundlagen, welche sowohl definitorische Überlegungen zum Begriff des Zuhörens sowie zur Zuhörkompetenz (siehe Abschnitt 2.1) als auch eine Analyse der Anforderungen an gelingendes Zuhören in verschiedenen Kommunikationssituationen (siehe Abschnitt 2.2) einschließt. Zudem werden bisherige Studienergebnisse zu Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext Mündlichkeit und Zuhören dargestellt (siehe Abschnitt 2.3). Im dritten Kapitel wird auf das Forschungsvorhaben sowie die Forschungsfragen der eigenen Untersuchung eingegangen. Anschließend erfolgt eine Darstellung der Datenerhebung sowie -auswertung (siehe Abschnitt 3.1), um danach erste Ergebnisse der Pilotierung des Fragebogens zu präsentieren (siehe Abschnitt 3.2). Im abschließenden Kapitel (siehe Kapitel 4) werden die ersten Befunde zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Forschungsbestrebungen gegeben. Ziel ist es, mit der Fragebogen- sowie Interviewstudie die Grundlage für ein fachdidaktische Entwicklungsprojekt namens «**Zuhören im Primarbereich fördern**» (HöPf)¹ zu schaffen, in dessen Rahmen ein analog-digitales Lehr-Lern-Arrangement für die Förderung von Fähigkeiten im Kontext «Zuhören im Gespräch» entwickelt wird.

2 Theoretische Grundlagen

Zunächst erfolgt eine begriffliche Differenzierung zwischen dem Hören und Zuhören, um darauf aufbauend zentrale Merkmale der Zuhörkompetenz sowie Charakteristika guter Zuhörer:innen herauszuarbeiten. Anschließend wird auf verschiedene Zuhörsituationen im Unterricht eingegangen und erörtert, welche Anforderungen

1 Das Projekt «Zuhören im Primarbereich fördern» (seit Mai 2024) wird von Sarah L. Fornol geleitet und von der Stiftung der Universität Bremen von Mai 2024 bis Juli 2026 gefördert.

an ein gelingendes Zuhören in den jeweiligen Kontexten gestellt werden. Daraufhin wird das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Überzeugungen erläutert. Abschließend erfolgt eine knappe Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu professionellen Wissensbeständen von Lehrkräften im Hinblick auf das Thema Zuhören und die Förderung von Zuhörkompetenz.

2.1 Zuhören und Zuhörkompetenz

Der Hörsinn entwickelt sich bereits pränatal und stellt die physische Grundlage für das Zuhören dar (vgl. Behrens et al. 2009, 358). Hören findet immer statt – sogar im Schlaf –, da der Hörsinn kaum ausgeschaltet werden kann. Wenn die Hörer:innen jedoch ihre Konzentration auf den Schall, die Rede oder den Klang richten, wird das Hören zum Zuhören (vgl. Imhof 2016, 10):

Whereas «to listen» is rooted in terms that connote attention and silent obedience, «to hear» has more to do with the perception of sound and the faculties of the ear [...]. This distinction often helps separate the focus of work by audiologists who study the physiological components of hearing from those, like communication scholars, who study the individual and relational components of listening. (Worthington/Bodie 2017, 3)

Barthes (2006) bezeichnet Zuhören auch als Haltung. Es findet dann statt, wenn die Zuhörenden ein Ziel oder eine Absicht verfolgen (vgl. auch Imhof 2010; 2016). Trotzdem ist es möglich, bewusst zuzuhören und dennoch den gehörten Inhalt später nicht wiedergeben zu können. Denn beim Zuhören geht es um mehr als das absichtsvolle Hören gesprochener Sprache. Psycholinguistische, kognitionspsychologische und konstruktivistische Forschungsansätze zeigen, dass das Verstehen unabdingbar zum Zuhören dazu gehört (vgl. Honnef-Becker/Kühn 2019). So werden beim Zuhören Hypothesen gebildet, fehlende Informationen durch Vorwissen oder Weltwissen ergänzt sowie Antizipationen gesucht, die das Verstehen unterstützen. Somit handelt es sich beim Zuhören nicht um einen passiven, sondern um einen aktiven, von den Zuhörenden gesteuerten Prozess der Sinnkonstruktion (vgl. Behrens 2022). Der Verstehensprozess erfolgt dabei in einem ständigen Wechsel von konzept- und datengeleiteten Verarbeitungsprozessen (vgl. Honnef-Becker/Kühn 2019, 172).

Diese sind insbesondere daher als komplex zu bezeichnen, weil sich Zuhören im Medium der Mündlichkeit vollzieht. Diese ist durch die Grundbedingungen der

Flüchtigkeit, Prozessualität, Multimodalität sowie Interaktivität geprägt (vgl. Fiehler 2011, 88 f.; siehe Nell-Tuor sowie Behrens/Krelle in diesem Band). Verbale, nonverbale sowie paraverbale Informationen müssen in Echtzeit organisiert und verarbeitet werden – insbesondere, wenn das Zuhören in personenvermittelten Kommunikationssituationen stattfindet. Multimodale Signale müssen also gedeutet und miteinander in Einklang gebracht werden, wofür auf Erfahrungswissen zurückgegriffen werden muss und Normen unterschiedlicher Kommunikationssituationen bekannt sein müssen.²

Somit umfasst Zuhörfähigkeit nicht nur kognitive Kompetenzen: «Am Zuhören ist der ganze Mensch beteiligt, mit seinem Denken und Fühlen, seiner momentanen Befindlichkeit und Motivation, aber auch mit seiner ganz eigenen Zuhörgeschichte» (Behrens/Krelle 2024, 6). Dies zeigt auch Gschwend (2014) auf, indem sie das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2020) mit Blick auf Zuhörkompetenz adaptiert. Dadurch wird es möglich, die gesamte Breite an Teilfähigkeiten des Zuhörens darzustellen (siehe Abbildung 1).

Während auf der Prozessebene kognitive Fähigkeiten und vor allem die Funktion des Wissenserwerbs fokussiert werden, werden mit den Teilfähigkeiten auf der Subjektebene sowie der sozialen Ebene auch die kommunikative und soziale Funktion von Zuhörkompetenz abgebildet. Diese sind gemäß Behrens (2022) als zentral zu erachten, da Zuhören in erster Linie darauf abzielt, «die Kommunikation und die Beziehungen zwischen den Anwesenden zu gestalten» (2022, 75). Zuhören vollzieht sich sowohl in monologischen als auch dialogischen, personenvermittelten Situationen immer in der Interaktion, da Zuhörende auf Gehörtes und auf ihre Gesprächspartner:innen reagieren und bewusst oder unbewusst ebenfalls Signale (wie zum Beispiel Nicken oder Stirnrunzeln) aussenden, welche den Verlauf eines Gesprächs beeinflussen (vgl. Ohlhus 2016, 45; Behrens 2022, 57 ff.). Nell-Tuor et al. (2024) betonen, dass es in personenvermittelten, dialogischen Zuhörsituationen, die auch als «Zuhören im Gespräch» bezeichnet werden, maßgeblich davon abhängt, «wie die Gesprächsbeteiligten miteinander interagieren und ihre Sprechbeiträge so aufeinander zuschneiden, dass diese bestmöglich vom Gegenüber verstanden und verarbeitet werden können» (2024, 32).

2 Beispielsweise werden Nachfragen bei einem Vortrag in der Regel erst nach Beendigung des selbigen gestellt und nicht zwischendurch, während Nachfragen im Rahmen einer Unterhaltung mit Freunden sinnvoll beziehungsweise gesprächsförderlich sind.



Abb. 1: Didaktisch orientiertes Mehrebenenmodell der Zuhörkompetenz nach Gschwend (2014, 154–155) und Behrens (2022, 79)

Je nach Kommunikationskontext bedeutet gutes Zuhören demnach, sozial angemessenes Verhalten zu zeigen und damit Einfluss auf das Gespräch zu nehmen:

Zuhörer:innen tragen maßgeblich zur sozialen Interaktion bei, etwa durch Zuhörersignale, Rückmeldungen, Blickkontakt oder Nachfragen. Dabei geht es auch darum, das Verstehen durch verschränktes Sprechen und Zuhören zu sichern. Um angemessen zu verstehen, braucht man also die Fähigkeit, sich in die Perspektive der anderen Gesprächsbeteiligten hineinzuversetzen und sie zu berücksichtigen. (Behrens/Krelle 2024, 5)

Im Mehrebenenmodell werden darüber hinaus Aspekte wie literarische Zuhörfähigkeit, Imaginations- und Genussfähigkeit und damit die «hörästhetischen, emotionalen und auch kreativen Aspekte der Rezeptionsfähigkeit» (Gschwend 2014, 148) abgebildet. Hier zeigt sich auch, dass Zuhörfähigkeiten in ihrer Gänze nicht nor-

mativ beschrieben werden können, da sich die Sinnkonstruktion individuell vollzieht. Eindrücke vom Zuhören sind aufgrund unterschiedlicher Hörerfahrungen und Wahrnehmungen immer subjektiv geprägt. Gleichsam sind Zuhörfähigkeiten nicht konstant, sondern von vielen verschiedenen Faktoren abhängig, wie zum Beispiel der eigenen Tagesform (*Bin ich ausgeschlafen oder müde? Habe ich heute Kopfschmerzen?*), den Gesprächspersonen (*Höre ich jemandem zu, der nuschelt? Höre ich jemandem zu, der stark erkältet ist?*), dem Thema (*Bin ich mit dem Gesprächsthema gut vertraut oder ist es für mich vollkommen neu?*) sowie dem allgemeinen Kontext (*Führe ich ein Gespräch auf einer großen und lauten Veranstaltung? Unterhalte ich bei einem privaten Treffen mit einer Freundin im Garten?*). Grundsätzlich verfügen gute Zuhörer:innen jedoch über die gesamte Bandbreite an Teilfähigkeiten des Zuhörens und können diese situationsangemessen einsetzen. Dabei sind sowohl selbstregulative Fähigkeiten (vgl. Imhof 2010, 19), die auch den Rückgriff auf Zuhörstrategien beinhalten (vgl. Krelle 2016, 38) sowie sozial-interaktive Fähigkeiten (vgl. Behrens 2022, 75; Nell-Tuor et al. 2024, 32) von Bedeutung.

2.2 (Gutes) Zuhören im Unterricht

Im Rahmen des Abschnitts 2.1 wurden bereits unterschiedliche Zuhörsituationen angesprochen. Diese können sowohl monologisch als auch dialogisch sowie medien- oder personenvermittelt sein (vgl. Nell-Tuor 2023, 8; siehe auch Giroud/Hauser in diesem Band). Sie spielen im alltäglichen Leben eine wichtige Rolle. So handelt es sich zum Beispiel um eine medienvermittelte und monologische Zuhörsituation, wenn man eine Durchsage auf einem Bahnsteig hört. Eine personenvermittelte und dialogische Zuhörsituation liegt dagegen bei einer Diskussion auf einem Elternabend vor. Solche Situationen sind nicht (nur) als Gesprächskontexte zu verstehen, in denen Wissen vermittelt oder ausgetauscht wird, sondern insbesondere als soziale Situationen (siehe Abschnitt 2.1).

Auch in Schule und Unterricht begegnen Lernenden unterschiedliche Zuhörsituationen, die nicht zwangsläufig die gleichen Anforderungen an sie stellen wie diejenigen ihres Alltags. Zuhören im Unterricht ist in der Regel institutionell geprägt, das heißt, es müssen (teilweise) andere Verhaltensweisen abgerufen werden als im alltäglichen Kontext (z. B. müssen sich Schüler:innen in der Regel mit einem Handzeichen melden, wenn sie eine Nachfrage haben). Zusätzlich werden Lernende mit dem Eintritt in die Schule und dem Verlauf der Schulzeit mit abstrakteren Kommunikationssituationen konfrontiert. So wird zunehmend in fachbezogenen Situa-

onen über Inhalte gesprochen, die nicht greifbar sind, was es erforderlich macht, eine komplexere Sprache zu verstehen und zu gebrauchen. Nur auf diese Weise kann in dekontextualisierten Kommunikationssituationen sprachlich funktional agiert werden (vgl. Wildemann/Fornol 2023, 150 ff.). Aus diesem Grund wäre es ein Trugschluss anzunehmen, dass eine Förderung produktiver wie rezeptiver mündlicher Fähigkeiten nicht erforderlich sei, weil Kinder diese bereits beherrschen, wenn sie eingeschult werden (vgl. Nell-Tuor 2014). Vielmehr ist es bedeutsam zu ergründen, welche Zuhörsituationen Lernenden in Schule und Unterricht begegnen und welche Anforderungen an ein gelingendes Zuhören in den jeweiligen Kontexten an die Schüler:innen gestellt werden. Denn was unter gutem Zuhören zu verstehen ist, ist zu einem großen Teil situationsabhängig: Wenn die Lehrkraft einen Arbeitsauftrag erteilt, kann gutes Zuhören normativ als generelle soziale Verpflichtung (vgl. Sangster/Anderson 2009) verstanden werden. Im Rahmen einer Gruppenarbeit wird dagegen vermutlich erwartet, dass Zuhören als kommunikative und interaktive Tätigkeit ausgeübt wird. Aus diesem Grund wird nachfolgend auf verschiedene Zuhörsituationen im schulischen Unterricht mit Blick auf die Frage nach gutem Zuhören eingegangen.

2.2.1 Medienvermittelte Zuhörsituationen im Unterricht

In Forschung und Unterricht hat das medienvermittelte Zuhören eine lange Tradition. Der Fokus einer solchen Zuhörförderung liegt vornehmlich auf dem Zuhören als Mittel zur Informationsgewinnung. Das bedeutet, dass das Ermitteln, Memorisieren und Wiedergeben von Informationen als zentral erachtet wird (vgl. Gschwend 2014; Behrens 2019; Honnef-Becker/Kühn 2019). Dafür wird oft ein Hörtext im Plenum abgespielt, zu welchem die Lernenden im Anschluss Fragen beantworten sollen. Oft stellen solche Situationen eher Testsituationen als Lerngelegenheiten dar (siehe Schuhmann in diesem Band). Die Schüler:innen erfahren teilweise nicht im Vorfeld, worum es in dem Text geht, um welche Textsorte es sich handelt oder welche Fragen sie beantworten sollen. Gutes Zuhören besteht daher in solchen Situationen vor allem aus Aufmerksamkeits-, Konzentrations- und Merkfähigkeiten. Durch die digitalen Entwicklungen der letzten Jahre ist es jedoch möglich, solche Zuhörsituationen individueller zu gestalten. So können die Lernenden sich Hörtexte mittlerweile alleine, zu zweit oder als Gruppe über Tablets anhören und dadurch beeinflussen, wie oft und gegebenenfalls wie schnell sie eine Aufnahme hören wollen. Zudem ist es ihnen in der Regel möglich, gezielt zu einem bestimmten Zeitpunkt der Aufnahme zu springen oder die Aufnahme zu stoppen. Somit

kann es durch ein digitales Angebot gelingen, die Komplexität des Mediums der Mündlichkeit zu reduzieren (siehe Abschnitt 2.1). Zudem kann das Zuhören erleichtert werden, indem zum Beispiel im Vorfeld eine gemeinsame Ideensammlung zum jeweiligen Inhalt erfolgt, die Sprecher:innen bereits eingeführt werden, sich über Besonderheiten des Hörtextes (z.B. Aufbau und Ablauf eines Interviews) austauscht wird und das Zuhörziel im Vorfeld transparent gemacht wird (vgl. Fornol/Rathmann 2023).

Neben der Überprüfung des Hörverstehens in medienvermittelten Zuhörsituationen bieten sich aber auch weitere didaktische Einsatzmöglichkeiten auditiver Texte im Unterricht. So können beispielsweise Hörspiele oder Hörbücher im Kontext des literarischen Hörens eingesetzt werden, denen die Lernenden mit Aufmerksamkeit und Muße zuhören. Daran kann sich ein Austausch über individuelle Vorstellungen, Deutungen und Imaginationen zum Gehörten anschließen, der literarästhetische Erfahrungen vertieft und die rezeptive Kompetenzentwicklung unterstützt (vgl. Müller 2012; Wildemann/Rathmann 2014).

2.2.2 Personenvermittelte Zuhörsituationen im Unterricht

Auch wenn das medienvermittelte Zuhören eine lange Tradition hat und im Rahmen von Zuhörförderung oft zum Einsatz kommt (vgl. Müller 2012; Gschwend 2014; siehe auch Schuhmann in diesem Band), nehmen personenvermittelte Zuhörsituationen im Unterrichtsalltag jedoch (fächerübergreifend) mehr Zeit ein.

Dies zeigt eine Studie von Imhof (2008): In 48 Unterrichtsstunden der Jahrgänge eins bis vier wurden teilnehmende Beobachtungen durch jeweils zwei Studierende mit dem Ziel der Beantwortung der folgenden Forschungsfrage durchgeführt: «What is the amount of time spent listening during a typical school day in primary education? [...] What are the specific characteristics (sources of oral information, organizational contexts) of the listening situations in school?» (ebd., 3). Die Auswertung der Hospitationsprotokolle zeigte, dass die Grundschüler:innen 60 Prozent der Unterrichtszeit dazu aufgefordert waren, zuzuhören (durchschnittlich 27 Minuten einer 45-minütigen Unterrichtsstunde):

In grades 1 through 4, the main source of oral information is the teacher, who accounts for 53 % of the listening time or 14.3 minutes. Listening to other students was required in 41 % of the listening time (11.1 min). Listening to media was expected for 6 % of the listening time (1.6 min). (Ebd., 6)

94 Prozent der beobachteten Zuhörsituationen waren durch personenvermitteltes Zuhören gekennzeichnet: 14 Minuten hörten die Schüler:innen Anweisungen der Lehrkraft zu und 11 Minuten hörten sich die Lernenden gegenseitig zu (z. B. im Rahmen von Partner- oder Gruppenarbeiten).

Diese Situationen stellen unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich guten Zuhörens an die Schüler:innen: Vorträge der Lehrkraft beziehungsweise die Erteilung von Arbeitsaufträgen gehören auch nach Becker-Mrotzek/Vogt (2009, 65 ff.) zum Unterrichtalltag und sind den personenvermittelten, monologischen Zuhörsituationen zuzuordnen. Mit Blick auf die Lernenden steht hier das Zuhören als Ermittlung und Memorieren von Informationen im Mittelpunkt. Dabei wird von den Schüler:innen in erster Linie selbstregulatives Verhalten erwartet (z.B. still sein, sich nicht ablenken lassen, den eigenen Redebedarf unterdrücken, sich auf das zu Hörende konzentrieren, um anschließend den Arbeitsauftrag umsetzen oder Fragen beantworten zu können) (vgl. Kahlert 2000; Hagen 2006; Sangster/Anderson 2009). Der Lehrperson kommt ein exklusives Rederecht zu, es liegt eine «Dominanz des Sprechers» (ebd., 65) vor. Doch auch solche Zuhörsituationen sind immer durch Interaktion geprägt, weil man «nicht *nicht* kommunizieren kann» (Watzlawick 2011; Hervorhebung im Original). Somit interagieren Schüler:innen in monologisch ausgerichteten Zuhörsituationen durch ihr eigenes Zuhörverhalten ebenfalls mit dem Sprecher beziehungsweise der Sprecherin, indem sie ihm oder ihr beispielsweise Aufmerksamkeit durch Blickkontakt schenken. Dadurch beeinflussen sie ihrerseits bewusst oder auch unbewusst die Gesprächssituation, beziehungsweise das Verhalten der Lehrkraft oder der anderen Zuhörenden (siehe Abschnitt 2.1). Eine Unterbrechung des exklusiven Rederechts der Lehrkraft im Sinne eines Verstehensmanagements (vgl. Krelle 2016) ist jedoch in der Regel möglich: Zuhörende können «Sprecherbeiträge zum Zweck der Nachfrage unterbrechen und Verstehensprobleme anzeigen» (Berkemeier/Spiegel 2014, 124). In der Folge entwickelt sich die ursprünglich monologisch angelegte Zuhörsituation zu einem dialogischen Austausch.

Gleichsam existieren auch personenvermittelte Zuhörsituationen im Unterricht, die grundsätzlich dialogisch angelegt sind und gemäß der Studie von Imhof (2008) ebenfalls einen Großteil der Unterrichtszeit einnehmen. Dies umfasst beispielsweise Diskussionen zwischen der Lehrkraft und einzelnen oder mehreren Lernenden sowie Gespräche der Schüler:innen untereinander. Solche dialogischen Zuhörsituationen sind ebenfalls durch Interaktion geprägt, jedoch zeigt sich diese hier vor allem durch eine aktive Beteiligung am Gespräch, das heißt ein wechselseitiger Austausch ist gewünscht oder gar eine Voraussetzung für eine gelungene Kommunikationssituation (vgl. Nell-Tuor et al. 2024, 32). Denn wenn im Rahmen einer Part-

nerarbeit ein Sachverhalt diskutiert werden soll und eine Person sich daran nicht aktiv beteiligt, kann der Arbeitsauftrag nicht erfüllt werden. Somit haben alle Beteiligten in diesen Kommunikationssituationen

Aufgaben, Rechte und Pflichten, die vom Gesprächskontext im weitesten Sinn abhängen und variieren können. [...] Zu den Pflichten in der Zuhörrolle zählen die Anerkennung des Rederechts der Sprecherrolle, das Zuhören als kognitive Leistung der Sinnkonstruktion des Gesagten sowie deren Manifestation in Form von Zuhörsignalen. Zu den Rechten der Zuhörenden gehören die Möglichkeit der Nachfrage sowie die Kundgabe von Zuhörkommentaren, die als kurze Bemerkungen nicht zum Ziel haben, die Sprecherrolle zu übernehmen. (Berkemeier/Spiegel 2014, 124)

Somit erfordern auch die personenvermittelten, dialogischen Zuhörsituationen die oben bereits angeführten selbstregulativen und kognitiven Fähigkeiten. Gleichsam ist das Handeln der Zuhörenden stärker sozial geprägt: Es ist zum Beispiel darauf zu achten, direkten Blickkontakt zu suchen, niemanden zu unterbrechen und durch Reformulieren auch den Gesprächsbeitrag von jemand anderem wertzuschätzen (vgl. Gschwend 2014; Berkemeier/Spiegel 2014; Behrens 2022, Nell-Tuor et al. 2024).

Im Unterricht gut zuzuhören, bedeutet also nicht nur, institutionell gewünschtes Verhalten zu kennen und abzurufen, sondern sich zudem der verschiedenen Zuhörsituationen bewusst zu sein und das eigene Zuhörverhalten entsprechend anzupassen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 205).

2.3 Überzeugungen von Lehrkräften zum Zuhören im Unterricht

Professionswissensbeständen von Lehrkräften wird eine bedeutsame Rolle zugeschrieben (vgl. Bien-Miller 2021, 17). So stellen laut dem Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Helmke 2022) Einstellungen und Überzeugungen neben Wissen «eine der zentralen Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften» (Dohrmann 2021, 12; vgl. auch Leuchter 2013, 25) dar. Gemäß Reusser et al. (2011) werden Überzeugungen³ von Lehrkräften verstanden als

3 Zur Diskussion um unterschiedliche Definitionen sowie Abgrenzungen von subjektiven Theorien und Überzeugungen vgl. Reusser et al. (2011); Leuchter (2013); Nell-Tuor (2014); Dohrmann (2021); oder Bien-Miller (2021).

affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. (2011, 478)

Im Fachdiskurs werden Versuche einer Abgrenzung von Wissen und Überzeugungen vorgenommen beziehungsweise mögliche Überschneidungen diskutiert (vgl. u. a. Baumert/Kunter 2006; Leuchter 2013, Dohrmann 2021). Laut Bien-Miller (2021) lassen sich die beiden Konstrukte jedoch nicht kategorial voneinander trennen. Sie schlägt vor, Überzeugungen als einen Teil des Erfahrungswissens anzusehen, um damit einhergehend die Bedeutung selbiger für Unterrichtsgestaltung und Lernprozesse hervorzuheben:

In building practical knowledge, teachers' beliefs play a very important role. As part of practical knowledge, both beliefs and knowledge are closely interwoven, but the nature of beliefs make them the filter through which new knowledge is interpreted and, subsequently, integrated in conceptual frameworks. (Beijaard et al. 2000, 262)

Die Befundlage hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen Überzeugungen und dem unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften ist uneinheitlich (vgl. Nell-Tuor 2014, 55). Laut Dohrmann (2021) zeigen sich Überzeugungen von Lehrkräften «in den didaktischen Entscheidungen darüber, welches Unterrichtshandeln sie ausüben wollen» (2021, 54). Dies bedeutet demnach nicht, dass ihnen die Umsetzung gelingt beziehungsweise sie diese tatsächlich praktizieren (vgl. Nell-Tuor 2014; Bien-Miller 2021). Dennoch spielen Überzeugungen eine relevante Rolle, weshalb im Folgenden Befunde hinsichtlich Wissensbeständen von Lehrkräften mit Blick auf mündliche Sprachfähigkeiten – beziehungsweise konkreter – Zuhörfähigkeiten angeführt werden.

2.3.1 Fragebogenstudie einer Mainzer Forschungsgruppe (2013)

Im Rahmen einer Fragebogenstudie hat eine Mainzer Forschungsgruppe um Imhof (2013) Einstellungen von Lehrkräften untersucht. Dabei wurden im Rahmen von Bachelorarbeiten verschiedene Aspekte rund um das Zuhören im Unterricht in den Blick genommen. So kann Kupfer (2013) aufzeigen, dass Gymnasiallehrkräfte ($n = 45$) gutes Zuhören auf Verhaltensweisen zurückführen, die darauf hinweisen, dass die gehörten Informationen aktiv organisiert werden. Sie schreiben der Phase der Intentionsbildung im Vergleich zu den anderen Phasen des S-O-I-Modells (Imhof 2010) weniger Bedeutung zu. Schlechtes Zuhören wird von den Lehrkräften eher mit einer ungenügenden Selektion der aufgenommenen Informationen verbunden – sie können «ihre Aufmerksamkeit scheinbar nicht auf das Gesagte richten» (Imhof 2013, 77). Mikulla (2013) kann aufzeigen, dass Lehrkräfte ($n = 46$) grundsätzlich eine positive Haltung gegenüber Zuhörförderung besitzen und diese zudem als ihre Aufgabe erachten. Jedoch ist zu hinterfragen, «inwieweit die positive Selbsteinschätzung mit dem tatsächlichen Lehrerhandeln korrespondiert» (Imhof 2013, 73).

2.3.2 Fragenbogen- und Interviewstudie von Nell-Tuor (2014)

Nell-Tuor (2014) hat im Rahmen einer Studie mit einem sequenziellen Mixed-Methods-Design unter anderem untersucht, was Lehrkräfte unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen und welche Überzeugungen sie bezüglich einer Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht vertreten. Zu diesem Zweck erhob Nell-Tuor zunächst quantitative Daten im Rahmen einer Fragenbogenerhebung ($n = 197^4$) und führte anschließend problemzentrierte Interviews mit zehn Lehrkräften durch.⁵

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie zeigen im Hinblick auf die Förderung des Zuhörens im Unterricht, dass 56 Prozent der Lehrkräfte angeben, zu wissen, wo sie gutes Unterrichtsmaterial zur Zuhörförderung finden können. Im Vergleich dazu fällt der entsprechende Anteil bei der Förderung der Sprechkompetenz höher aus. 70 Prozent der befragten Lehrkräfte berichten, über geeignete Bezugsquellen für

4 Es handelt sich hier um die Anzahl der vollständig ausgefüllten Fragebogen. Bei der Ergebnisauswertung wurden jedoch auch Fragebogen berücksichtigt, die nur in Teilen beantwortet wurden.

5 Zusätzlich erfolgten Unterrichtshospitationen, auf die jedoch im Rahmen dieser Darstellungen nicht weiter eingegangen wird.

entsprechendes Unterrichtsmaterial zu verfügen. Dass insbesondere die Kenntnis von Bezugsquellen zur Förderung von Zuhörfähigkeiten jedoch wichtig wäre, zeigen die Einschätzungen der Lehrkräfte im Hinblick auf die Fähigkeiten ihrer Schüler:innen. Sie sehen hier den stärksten Förderbedarf bei Fähigkeiten im Rahmen des personenvermittelten Zuhörens: «So sind beispielsweise 22.4 % der Lehrpersonen der Ansicht, dass höchstens ein Viertel ihrer Schülerinnen und Schüler in Gesprächen auf andere eingehen können» (Nell-Tuor 2014, 129), indem sie beispielsweise aufmerksam zuhören oder die anderen beim Sprechen anschauen und auf sie eingehen.

Die Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews, die Nell-Tuor durchgeführt hat, zeigen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte Zuhörfähigkeiten nicht explizit als Teil mündlicher Sprachfähigkeiten anführt. So gehen sieben der zehn Lehrkräfte vornehmlich auf produktive Kompetenzen ein, beziehungsweise erwähnen das Zuhören nur zögerlich oder erst im weiteren Verlauf der Interviews. Zudem finden Zuhörfähigkeiten «keine Erwähnung bei den Antworten zu den Lernzielen und Fördermaßnahmen. Entsprechend gilt es zu klären, wie explizit die Förderung des Hörens im Unterricht stattfindet» (ebd., 163). Als Beurteilungsschwerpunkt wird das Zuhören dagegen in den Interviews häufiger angeführt und dabei auf Tests zum Hörverstehen verwiesen (siehe Abschnitt 2.2.1). Mit Blick auf die Frage nach mündlichen Kommunikationssituationen im eigenen Unterricht machen sechs der befragten zehn Lehrkräfte umfassende Angaben, die sich auf personenvermittelte, monologische sowie dialogische Situationen beziehen (siehe Abschnitt 2.2.2).

2.3.3 Interviewstudie von Remkes (2020)

Remkes (2020) versucht im Rahmen seiner Masterarbeit zu ergründen, welche Bedeutung Zuhörkompetenz für die allgemeine schulische Bildung sowie die spezifische Bildung der Lernenden im Fach Deutsch aus Theorie- und Praxissicht besitzt und wie Zuhörförderung aktuell im Unterricht umgesetzt wird. Dafür hat er mit vier Expert:innen aus der Sprachdidaktik sowie drei Gymnasiallehrkräften halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Alle Befragten halten Zuhörkompetenz für gesellschaftlich relevante Fähigkeiten, die zu häufig noch als gegeben vorausgesetzt würden. Hinsichtlich der Frage nach der Vermittlung von Zuhörfähigkeiten im Unterricht führt eine Lehrkraft an, dass es keine Unterrichtsreihe gebe, in der Zuhören keine Rolle spiele. Sie nennt beispielhaft das Argumentieren sowie den Umgang mit Literatur. Die zweite Lehrkraft gibt ebenfalls an, dass das Zuhören grundsätzlich «mit allem im Bereich Literatur oder Kommunikation» (Remkes 2020, Anhang) ge-

fördert werden könne, und nennt beispielhaft das Einbinden des Zuhörens durch Songs und Höraufträge sowie Gedichte in Hörfassung (siehe Abschnitt 2.2.1). Die dritte Lehrkraft gibt an, Zuhören eher weniger im Deutschunterricht zu fördern: «Wir arbeiten bspw. sehr wenig mit auditiven Texten im Unterricht. Es gibt sehr seltene Phasen und Unterrichtseinheiten, in denen wir tatsächlich Hörmaterial verwenden» (ebd.).

Alle drei befragten Lehrpersonen führen an, zuhörspezifische Materialien nicht zu kennen beziehungsweise noch nie gezielt gesucht zu haben (vgl. Remkes 2020, 90). Im Hinblick auf ihre konkreten Lehr- und Fördermethoden äußern sie unter anderem, dass es ihnen wichtig sei, dass den Lernenden die Bedeutung des Zuhörens transparent gemacht wird und sie ihre Fähigkeiten in authentischen Kommunikationssituationen ausbauen können: «Das Hierarchiegefälle muss verschwinden, damit man sich gegenseitig wirklich zuhört» (Remkes 2020, Anhang). Aus Perspektive einer Lehrkraft scheint Zuhören aber auch eine «Bringschuld» (Kahlert 2000, 10) der Lernenden zu sein: «Bei nicht gezeigter Zuhörkompetenz sollte das Gesagte nicht mehrfach wiederholt werden, sondern der Schüler sollte die Nachteile daraus erfahren. So können Schüler zu besseren [sic!] Zuhören erzogen werden» (Remkes 2020, Anhang).

3 Forschungsvorhaben und erste Ergebnisse der Pilotierung

Die Befunde lassen vermuten, dass nicht alle Lehrkräfte ein so umfassendes Verständnis von Zuhörkompetenz besitzen, wie es in Abschnitt 2.1 dargestellt wurde. Demzufolge stellt sich die Frage, was Lehrkräfte unter gutem Zuhören im Unterricht verstehen und ob neben den kognitiven Fähigkeiten, die in der Studie von Imhof (2013) eine Rolle gespielt haben, auch soziale und kommunikative Fähigkeiten im Blick von Lehrkräften sind. Die Befragten der Studien von Kupfer (2013) sowie Remkes (2020) waren Gymnasiallehrkräfte, an den Interviews von Nell-Tuor (2014) nahmen dagegen Grundschullehrkräfte teil, während es an der Fragebogenstudie pädagogische Fachkräfte aus dem Elementar-, Primar- und Sekundarbereich waren. Somit ist bislang noch nicht umfassend und spezifisch erforscht, was Grundschullehrkräfte unter gutem Zuhören im Unterricht verstehen und welche Überzeugungen sie im Hinblick auf die Förderung von Zuhörfähigkeiten besitzen. Zudem ist in Anlehnung an die Ergebnisse von Nell-Tuor (2014) sowie Remkes (2020) weiterführend zu klären, ob

Lehrkräfte mehrheitlich einen Bedarf an Material zur Förderung von Zuhörfähigkeiten haben und welche Anforderungen sie an dieses stellen. In der nachfolgend darzustellenden Untersuchung stehen daher die folgenden Forschungsfragen im Fokus:

- *Was verstehen Grundschullehrkräfte unter gutem Zuhören im Unterricht?*
- *Welche Überzeugungen vertreten sie bezüglich der Förderung von Zuhörfähigkeiten im Unterricht?*
- *Haben sie Bedarf an Unterrichtsmaterial zur Förderung von Zuhörfähigkeiten und welche Anforderungen stellen sie an selbiges?*

Zur Beantwortung dieser Fragen wird eine quantitative Fragebogenstudie durchgeführt, deren Pilotierung ($n = 24$) in diesem Beitrag dargestellt wird. Ergänzt wird die Fragebogenstudie im weiteren Verlauf der Untersuchung durch qualitative Leitfadeninterviews mit Lehrkräften. Die Fragen der Interviews werden somit aus den Ergebnissen der Fragebogenstudie abgeleitet. Ziel ist es, einen Einblick in Wissensbestände von Grundschullehrkräften zum guten Zuhören im Unterricht zu erhalten sowie den Bedarf beziehungsweise die Wünsche an Material für Zuhörförderung zu erfassen. Die Fragebogen- sowie die Interviewstudie bilden damit eine Grundlage für das fachdidaktische Entwicklungsprojekt «**Zuhören im Primarbereich fördern**» (HöPF), in dessen Rahmen ein analog-digitales Lehr-Lern-Arrangement für die Förderung von Fähigkeiten des Zuhörens im Gespräch entwickelt wird.

3.1 Datenerhebung und -auswertung

Mittels einer Fragebogenstudie wird die Perspektive der Grundschullehrkräfte erfasst. Der Fragebogen umfasst insgesamt 17 Fragen und unterteilt sich in die Blöcke *Allgemeine Angaben*, *Zuhören im Unterricht* sowie *Unterrichtsmaterial*. Im ersten Block werden Hintergrunddaten erfragt. Diese umfassen Fragen nach dem Geschlecht und Alter, dem Studium, der aktuellen Tätigkeit und der Berufserfahrung sowie in welchen Klassenstufen und Fächern aktuell unterrichtet wird. Im zweiten Block werden die Teilnehmer:innen zunächst gebeten zu beschreiben, was ihrer Meinung nach gutes Zuhören im Unterricht ausmacht. Im Anschluss soll mittels einer Mehrfachauswahl angegeben werden, welche Fähigkeiten Zuhörkompetenz beinhaltet. Die möglichen Antworten umfassen Teilfähigkeiten des Zuhörens (siehe Abschnitt 2.2), welche immer mit einem Beispiel angegeben sind: *Zuhör-signale für gutes Zuhören kennen und anwenden können (z. B. Ich sehe dem Sprecher/der Sprecherin in die Augen)*. Danach folgen zwei Fragen zur Diagnostik. Die

Lehrkräfte werden gebeten anzugeben, wie häufig sie die Zuhörfähigkeiten ihrer Schüler:innen ermitteln (Auswahlmöglichkeiten: *nie; selten; gelegentlich; häufig; regelmäßig; keine Angabe möglich*) und wie sie dabei vorgehen (Auswahlmöglichkeiten: *durch Beobachtung; durch Lernstandserhebungen; durch Diagnostikmaterial; durch etwas anderes, und zwar...; keine Angabe möglich*). Anschließend beantworten sie die folgende Frage: *Wenn jemand über längere Zeit in Ihrem Unterricht zusehen würde, was würde er/sie alles in Bezug auf die Förderung von Zuhörkompetenzen sehen?* Die Beantwortung dieser Frage erfolgt durch eine offene Texteingabe. Die vorletzte Frage des zweiten Blocks umfasst die Aufgabe, auf einer Skala (*nie; selten; häufig; sehr regelmäßig*) anzugeben, welchen Stellenwert die angeführten Funktionen des Zuhörens (z. B. *Zuhören, um spezifische Informationen in einem Hörtext zu ermitteln oder Zuhören, um über die Wirkungen des Gehörten nachzudenken*) im eigenen Unterricht einnehmen. Abschließend werden die Lehrkräfte gebeten anzugeben, ob es Zuhörrituale in ihrem Unterricht gibt, und diese gegebenenfalls darzustellen. Der dritte Block des Fragebogens beginnt mit der Frage, welches Material die Teilnehmenden nutzen, um die Zuhörfähigkeiten ihrer Schüler:innen zu fördern. Dafür werden die folgenden Auswahlmöglichkeiten gegeben: *Aufgaben aus dem Lehrwerk; Arbeitsblätter aus Materialsammlungen; selbst erstelltes Material (z. B. Geräuschememory); selbst erstellte Arbeitsblätter; Apps; Hörbücher; Spotify; Material aus dem Internet, z. B. von folgender Homepage ...; etwas anderes, und zwar ...; keine Angabe möglich*). Anschließend werden die Lehrkräfte gefragt, ob sie einen Bedarf an Unterrichtsmaterial zur Förderung verschiedener Teilkompetenzen des Zuhörens haben und aufgefordert, ihre Angabe zu begründen. Die letzte Frage des Fragebogens fokussiert sich auf die Erwartungen der Teilnehmenden an Material zur Zuhörförderung. Sie werden gebeten, möglichst viele ihrer Anforderungen zu notieren.

Da die Fragebogenstudie aktuell durchgeführt wird, erfolgt in diesem Beitrag lediglich eine deskriptive Darstellung der Pilotierungsergebnisse ($n = 24$) zu den folgenden Fragen:

- *Bitte beschreiben Sie, was Ihrer Meinung nach gutes Zuhören im Unterricht ausmacht.*
- *Wenn jemand über einen längeren Zeitraum in Ihrem Unterricht zusehen würde, was würde er/sie alles in Bezug auf die Förderung von Zuhörkompetenzen sehen?*
- *Haben Sie Bedarf an einem Unterrichtsmaterial zur Förderung verschiedener Teilkompetenzen des Zuhörens? Begründen Sie Ihre Meinung.*
- *Welche Anforderungen hätten Sie an Material, das der Zuhörförderung dienen soll? Führen Sie möglichst viele Anforderungen Ihrerseits an.*

Die bisher befragten Personen sind zwischen 27 und 63 Jahre alt (Ø 43 Jahre) und bis auf eine Person alle weiblich. Die Berufserfahrung erstreckt sich von sechs Monaten bis hin zu 35 Jahren. 21 der 24 Personen haben den Studiengang für das Grundschullehramt besucht (15 davon mit Deutsch als Hauptfach). Die übrigen drei Befragten haben ein Studium der Sonderpädagogik beziehungsweise Inklusiven Pädagogik absolviert. Alle Teilnehmenden sind aktuell an der Grundschule tätig.

3.2 Erste ausgewählte Ergebnisse der Pilotierung

Wie bereits erwähnt (siehe Abschnitt 3.1), sollten die Lehrkräfte beschreiben, was gutes Zuhören für sie ausmacht. Die insgesamt 19 zu dieser Frage vorliegenden Antworten enthalten Aspekte, die sich auf mehrere Teilfähigkeiten des Zuhörens beziehen. Insgesamt liegt somit ein breites Spektrum an Antworten vor. So beziehen sich 10 der 19 Personen auf die Intentionsbildung sowie Aufmerksamkeit und Konzentration (vgl. Imhof 2010, 20 f.), wie die folgenden Antworten exemplarisch zeigen:

- *«sich auf das Gesagte einlassen, d. h. den Focus [sic!] darauf ausrichten»* (GEUE07)
- *«Aufmerksames Zuhören»* (EAKA13)
- *«sich auf Informationen zu konzentrieren»* (FTBE16)

Weitere metakognitive Fähigkeiten, die von den Lehrkräften angeführt werden, sind beispielsweise:

- *«Gutes Zuhören ist für mich auch, eigene Impulse zurücknehmen zu können»* (BNAE28)
- *«und sich nicht durch andere Einflüsse nicht [sic!] ablenken zu lassen»* (FTBE16)
- *«Mitdenken, Nachfragen»* (BNSE12)

Sie kommen unter anderem in der Phase der Selektionsbildung zum Tragen (vgl. Imhof 2010). Die Lehrkräfte benennen hier auch kognitive Aspekte wie das Filtern von Informationen oder der Fokus auf relevante Informationen und das Memorieren selbiger:

- *«Rhythmus wahrnehmen können»* (BNCM19)
- *«Gehörte Inhalte zu filtern und Wichtiges zu merken»* (HEHA23)
- *«Wichtige Punkte erfassen können, Merkfähigkeit, Folgen von evtl. Symboliken während des Zuhörens»* (BNTK3003)

Das Zuhören als Mittel zum Wissenserwerb ist dabei in den Antworten dominant. Sieben Lehrkräfte geben an, dass gutes Zuhören der Entnahme von Informationen dient und die Wiedergabe dessen wichtig sei. Dabei scheinen sie sich auf monologische, aber sowohl medien- als auch personenvermittelte Zuhörsituationen zu beziehen:

- «Beantwortung von Fragen, Zusammenfassen von Gehörtem» (BNCN10)
- «Arbeitsanweisungen anhören können und dann anwenden» (BNAE28)
- «mündliche Arbeitsaufgaben verstehen, Erklärungen folgen können» (BNCM19)
- «Inhalte zusammenfassen können, Aufträge erfüllen können, Rückfragen beantworten können» (BNFA15)
- «Wiedergabe des Gehörten, Fragen beantworten können» (BNME18)

Ebenfalls sieben Mal findet sich die Angabe, dass gutes Zuhören mit Verstehen einhergeht. So finden sich Formulierungen wie «Kompetenz Verstehen (auch sprachlich)» (BND52704); «sinnentnehmend» (BMVA21) oder «verstehend zuhören» (BNSE08).

Zwei der 19 Lehrkräfte machen in ihren Antworten die Partizipation des Zuhörenden im Rahmen einer Interaktion deutlich und formulieren, dass gutes Zuhören für sie bedeutet, (aktiv) am Gespräch teilzunehmen. Fünf Lehrkräfte beziehen sich im Rahmen ihrer Antwort auf erwünschtes Zuhörverhalten innerhalb einer personenvermittelten Interaktion:

- «Blickkontakt» (BNSE12)
- «Blickkontakt und Mimik» (BNCN10)
- «Zugewandt, freundliche Haltung» (MRSA17)
- «Aufmerksamkeit dem Sprechenden widmen, Blickkontakt, leise Umgebung» (HDCA03)
- «Blickkontakt, zugewandte Körperhaltung» (BNTK3003)

Anhand der Antworten wird nicht ersichtlich, ob sich die Lehrkräfte auf monologische oder dialogische Zuhörsituationen beziehen. In 11 Antworten wird ausschließlich auf das Verstehen des Gehörten rekurriert. In den übrigen sieben Antworten wird (auch) auf eine Interaktion eingegangen. In zwei Fällen wird dabei eine Beteiligung am Gespräch erwähnt. Die übrigen fünf Lehrkräfte beziehen sich auf Aspekte, die darauf hindeuten, dass durch die Interaktion das Verstehen des Gehörten überprüft wird (z. B. Wiedergabe des Gehörten, Rückfragen beantworten können). So ist zu vermuten, dass der Fokus der Lehrkräfte eher auf dem Zuhören in monologischen Zuhörsituationen mit der Funktion des Wissenserwerbs liegt als auf dialogischem Zuhören in der Interaktion mit einer kommunikativen Funktion, die über

sozial erwünschtes Zuhörverhalten sowie die Überprüfung des Hörverständnisses hinausgeht.

Den Lehrkräften wurde in dem Fragebogen zudem die folgende Frage gestellt: *Wenn jemand über einen längeren Zeitraum in Ihrem Unterricht zusehen würde, was würde er/sie alles in Bezug auf die Förderung von Zuhörkompetenzen sehen?* Sieben der 24 Lehrkräfte beantworten diese Frage nicht. Eine Person verweist auf die vorherige Frage im Fragebogen, welche erfasst, wie die Lehrkräfte die Zuhörfähigkeiten ihrer Lernenden ermitteln. Somit gibt sie an, die Zuhörfähigkeiten ihrer Schüler:innen durch Beobachtung, Lernstandserhebungen, Diagnostikmaterial sowie im Austausch zu fördern (siehe Abschnitt 3.1). Einige Lehrkräfte beziehen sich im Rahmen ihrer Antwort auf Zuhörrituale, die in ihrem Unterricht stattfinden. Dabei handelt es sich um tägliche Gespräche im Morgenkreis beziehungsweise Erzählrunden, den Gong/die Klangschale als Leisezeichen sowie Aufräummusik. Eine Lehrkraft benennt den Gehörschutz sowie Kopfhörer – vermutlich, um eine Abschirmung von Störgeräuschen zu ermöglichen. Mehrere Lehrpersonen weisen auf die *«Gesprächskultur»* (BNTK3003) in ihrer Klasse hin und führen in diesem Zusammenhang das Zuhörverhalten beziehungsweise Zuhörregeln an:

- *«Regelmäßige Hinweise auf richtiges Zuhören: Sprecher ansehen, mitdenken, konzentrieren, Verständnisfragen zum Gehörten stellen»* (BNSE12)
- *«Wir legen Wert auf zugewandtes und höfliches Zuhörerverhalten»* (MRSA17)
- *«Die Kinder werden darauf aufmerksam gemacht, wenn sie abgelenkt sind, damit sie zuhören können»* (FTBE16)
- *«Regeln zum Zuhören»* (HDCA03)
- *«Zuhör- und Gesprächsregeln etablieren, Gesprächskultur allgemein, Feedback Kriterien»* (BNTK3003)

Sie beziehen sich hier (teilweise implizit) auf dialogische Zuhörsituationen. Vermutlich haben sie die vorherige Frage nach gutem Zuhören eher mit monologischem Zuhören und Hörverstehen assoziiert. Ersichtlich wird hier jedoch, dass durchaus ein Bewusstsein für weitere Facetten des Zuhörens besteht.

Mehrfach finden sich in den Antworten außerdem Angaben dazu, dass Lernende etwas wiederholen oder Rückfragen beantworten. Es lässt sich vermuten, dass die Reproduktionen sowie das Verstehen des Gehörten der Zuhörunterstützung dienen sollen und die Lehrkräfte dies als Teil von Zuhörförderung verstehen:

- *«Manchmal lasse ich Kinder etwas wiederholen»* (KLMA09)
- *«Ich arbeite viel mit Rhythmen und diese nachzuspielen, ich singe viel mit den Kindern, dann geht es um Melodien zu erkennen und nachzusingen. Ich lasse Arbeits-*

aufträge teilweise wiederholen. Wir machen das «Auftragsspiel»: 3 bis 5 leichte Aufträge müssen erfüllt werden, nachdem alle nur einmal aufgetragen waren. Der Rest der Klasse beobachtet, ob die Aufträge gut umgesetzt wurden» (BNAE28)

- *«Loben für aufmerksames Zuhören/Fragen richtig beantworten» (VKCA11)*
- *«Arbeitsauftrag in eigenen Worten wiederholen, Rückfragen beantworten» (BNFA15)*
- *«Fragen zu vorgelesenen Büchern, Texten beantworten, Wiederholungen von Aufgabenstellungen» (BNME18)*

Zwei Lehrpersonen führen in ihrer Antwort unterschiedliche Maßnahmen an, die vermuten lassen, dass unterschiedliche Teilfähigkeiten des Zuhörens im Unterricht gefördert werden:

- *«Hörspaziergänge, Geräusche-Kim, Geräusche-Memory, Stille-Zeit, Vorlesen, SuS-Referate, Zuhörübungen» (BNCM19)*
- *«Einsatz Mimik, Gestik, Einsatz Lehrer:innensprache (Wiederholungen, einfache Sätze, Betonungen), Kreisgespräche, nach Meinungen fragen, Zuhör- und Gesprächsregeln etablieren, bei bestimmten Themen vorentlasten durch Infos/Bilder/Piktogramme, Kinder Gesagtes paraphrasieren lassen, Gesprächskultur allgemein, Feedback Kriterien, mündliche Arbeitsaufträge bei einigen visualisieren» (BNTK3003)*

Die Antworten zeigen, dass Lehrkräften einige Zuhörübungen bekannt sind. Inwiefern diese in eine systematische und zielgerichtete Förderung von Zuhörfähigkeiten integriert sind (siehe Behrens/Krelle in diesem Band), kann auf der Grundlage der vorliegenden Daten jedoch nicht beantwortet werden. Jedoch gibt eine Lehrkraft selbstkritisch an:

- *«Es mangelt an der gezielten Förderung der Zuhörkompetenz» (EAKA13)*

Des Weiteren führen 17 der 24 Lehrkräfte im weiteren Verlauf des Fragebogens an, dass sie einen Bedarf an Material zur Förderung von Zuhörfähigkeiten haben (von den übrigen sieben Lehrkräften liegt hier keine Antwort vor). Die Förderung der Zuhörfähigkeiten sei bis jetzt *«zu kurz gekommen»* (BNSE08), sie werde zu wenig in den bisherigen Unterricht integriert und die Lehrkräfte hätten sich *«damit bisher zu wenig beschäftigt»* (KLMA09). Darüber hinaus geben die Befragten an, dass ihre Lernenden das Zuhören trainieren müssen, *«die Zuhörkompetenz im Allgemeinen bei vielen Kindern verbessert werden kann»* (GEUE07) oder sie bemerken, *«dass die Zuhörfähigkeiten der Kinder in den letzten Jahren enorm abgenommen haben»* (BNAE28).

Auf die Frage, welche Anforderungen Lehrkräfte an Material haben, das der Förderung von Zuhörfähigkeiten dienen soll, wurden vielfältige Aspekte im Rahmen der Pilotierung angeführt. Diese lassen sich den folgenden induktiv ermittelten Kategorien zuordnen: *sprachliche Voraussetzungen, Diagnostik, Kindgemäßheit, Inhaltsbereiche, Methodik und Einsetzbarkeit, Differenzierung, Klarheit und Verständlichkeit* sowie *Technik*. In Tabelle 1 finden sich alle Antworten der befragten Lehrkräfte wieder, wobei Mehrfachantworten nicht angegeben werden.

Tabelle 1: Antworten der befragten Lehrkräfte ($n = 24$) darauf, welche Anforderungen und Wünsche sie an Material zur Zuhörförderung haben

Sprachliche Voraussetzungen	Diagnostik	Kindgemäßheit	Inhaltsbereiche	Methodik und Einsetzbarkeit	Differenzierung	Klarheit und Verständlichkeit	Technik
<ul style="list-style-type: none"> Für DaZ- Kinder geeignet Mehrsprachig Es muss auch für Kinder mit derzeit noch geringerem Wortschatz passend sein Das Material sollte möglichst differenziert sein, sowohl für verschiedene Leistungsniveaus als auch für SuS mit Migrationshintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> Mit Diagnose- und Bewertungsvorschlägen Vergleichbarkeit der Ergebnisse Vereinfachung der Auswertung/ leichte Auswertung Hinweise zur Auswertung und zu einer möglichen Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> Visuell ansprechend/ansprechendes Material Hohe Motivation/motivierende Themen Mehrwert für SuS erkennbar Hörtexte aus der Erlebniswelt der Kinder Lebensweltbezug Thematisch ansprechend 	<ul style="list-style-type: none"> Fachlich fundiertes Material Vielältige Textauswahl (Genre, Themen, sprachliche Mittel) Das Material sollte auf Teilbereiche des Zuhörens eingehen Es sollte einen Bereich geben, in dem die SuS das Zuhören reflektieren Bewusstmachen von wirklichem Zuhören 	<ul style="list-style-type: none"> In kooperativen Lernsituationen anwendbar Angebote zur Einzel-, Partner- sowie Gruppenarbeit Das Material sollte möglichst viele Praxisideen beinhalten, die man sofort umsetzen kann Direkte Anwendung im Unterricht Übungen, die spontan, möglichst einfach und ohne großen Zeitaufwand eingebaut werden können Einfache Handhabung und schneller Einsatz möglich Flexible Einsetzbarkeit auch übertragbar auf andere Fächer 	<ul style="list-style-type: none"> Anforderungen, die auch für Klasse 1 zu meistern sind Es muss auf eine heterogene Lerngruppe abgestimmt sein; differenziert Das Material sollte an die verschiedenen Kompetenzstufen der Kinder angepasst sein Material sollte differenzierbar sein, entsprechend der Schülerleistung Material sollte individuelle Lernwege ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> Eigenständig zu erarbeiten/selbstständig zu bearbeiten und zu überprüfen Verständliche Nutzung / gute Verständlichkeit für Lehrkraft und SuS / Erklärungen für Lehrkräfte Logische Einführung Einfache Aufgabenstellung Kleine Trainingseinheiten Einfache Sprache Leicht verständlich 	<ul style="list-style-type: none"> Technisch leicht zugänglich (z. B. auf Schultablets) Digitaler Zugang zum Text mittels Zuhör-Datei, damit jedes Kind sich individuell den Text erschließen und ihn ggf. öfters hören kann Es sollte digital verfügbar sein, damit man es z. B. per QR-Code mit den SuS teilen kann

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zuge der Pilotierung des Fragebogens liegen qualitative Angaben von 19 Grundschullehrkräften vor, die Aufschluss darüber geben, was sie unter gutem Zuhören verstehen. Ebenso wie die Gymnasiallehrkräfte der Studie von Kupfer (2013), schreiben die befragten Grundschullehrkräfte den Phasen der Selektion und Organisation (vgl. Imhof 2010) eine wichtige Bedeutung zu. So geben zehn der 19 Befragten Aspekte wie Aufmerksamkeits- oder Konzentrationsfähigkeiten an. Zudem werden mit Blick auf gutes Zuhören mehrfach metakognitive Fähigkeiten angeführt. Wesentlich für gutes Zuhören scheint für die Lehrpersonen, die an der Pilotierung teilgenommen haben, außerdem zu sein, dass dem Gehörten Informationen entnommen sowie diese verstanden werden können.

Auf welche Zuhörsituationen sich die Grundschullehrkräfte jeweils bei ihren Antworten beziehen, kann oft nicht anhand der vorliegenden Daten rekonstruiert werden. Dementsprechend sollten mit Blick auf weitere Datenerhebungen Fragen verändert beziehungsweise ergänzt werden. In dem bisher vorliegenden Datensatz ist jedoch auffällig, dass tendenziell «nur» auf das Verstehen des Gehörten eingegangen wird, während interaktive Aspekte wesentlich seltener explizit Erwähnung finden. Damit scheinen die Lehrkräfte diese Frage des Fragebogens – gegebenenfalls aufgrund ihrer Formulierung – eher mit monologischen Zuhörsituationen in Verbindung zu bringen. Mehrfach wird aber erwähnt, dass beim guten Zuhören Blickkontakt aufgenommen werden soll. Dies könnte darauf hindeuten, dass monologische, personenvermittelte Situationen im Fokus der Antworten der Grundschullehrkräfte standen.

Denkbar ist, dass insbesondere in solchen Kommunikationskontexten das Zuhören im Unterricht zu einem expliziten Lerngegenstand wird. Da es hier für das Verstehen und den weiteren Unterrichtsverlauf essenziell ist, dass alle Kinder der Klasse leise sind und ihre Aufmerksamkeit auf die Lehrkraft richten, werden in solchen Kontexten vermutlich «Regeln» für das Zuhören als Teil von Kommunikationskompetenz explizit benannt und eingefordert. Demgegenüber gibt es viele Situationen im Unterricht, in denen das Zuhören eher beiläufig von Bedeutung ist und dennoch ein angemessenes Verhalten eingefordert wird (siehe Abschnitt 2.2.2), wie beispielsweise im Rahmen von Gesprächen. Möglicherweise hatten die Lehrkräfte Fähigkeiten, die in diesen Kontexten erforderlich sind, daher bei der Beantwortung der Frage zu gutem Zuhören im Unterricht eher weniger im Blick.

Dass sie jedoch auch andere Kommunikationssituationen im Unterricht als Zuhörsituationen verstehen, zeigen die 17 Antworten, die im Hinblick auf die Förde-

rung von Fähigkeiten des Zuhörens angeführt werden. Mehrfach geben die Lehrpersonen an, dass ihnen eine Gesprächskultur in der Klasse wichtig sei. Damit rekurren sie auf die soziale und kommunikative Funktion des Zuhörens und somit wesentlich deutlicher als im Vorfeld auf personenvermittelte, *dialogische* Zuhörsituationen. Daneben führen die Lehrkräfte auch Aspekte an, die sich auf das Hörverständnis beziehen. Dieses soll möglicherweise durch Übungen zu Reproduktionen unterstützt werden. Insgesamt lassen sich mit den Antworten der 17 Grundschullehrkräfte für alle Ebenen des Mehrebenenmodells (vgl. Gschwend 2014; Behrens 2022) Bezüge herstellen, wobei Fähigkeiten der Prozessebene sowie der sozialen Ebene dominieren. Aspekte wie Motivation, persönliche Interessen und die Reflexion von eigenen Hörerfahrungen scheinen eher weniger im Fokus zu stehen. Ebenso finden die Deutung von paraverbalen Signalen oder der Aspekt der Hörästhetik keine Berücksichtigung in den Antworten. Wichtig ist jedoch zu betonen, dass die Antworten der Lehrkräfte nicht ihr tatsächliches Unterrichtshandeln wiedergeben und ihr Antwortverhalten einerseits durch soziale Erwünschtheit geprägt sind sowie andererseits eher allgemeine Überzeugungen durch Fragebogen erhoben werden (vgl. Mena Marcos/Tillema 2006; Leuchter 2013).

Die Ergebnisse der Pilotierung unterstützen jedoch die Befunde von Nell-Tuor (2014) sowie Remkes (2020) hinsichtlich Materialien zur Zuhörförderung: Die befragten Grundschullehrkräfte machen deutlich, dass ein Bedarf ihrerseits an Unterrichtsmaterial zur Förderung von Zuhörfähigkeiten besteht. Sie wünschen sich unter anderem Material, welches Teilfähigkeiten des Zuhörens fördert, um neue Anregungen für ihren Unterricht zu bekommen. Dieser Anforderung können aktuelle Lehrwerke nicht in ausreichendem Maße nachkommen, wie Düsing (2023) mit einer Lehrwerksanalyse aufzeigt.

In den Antworten der befragten Lehrkräfte der Pilotierung werden zudem die Reflexion von eigenen Zuhörfähigkeiten, eine Breite an unterschiedlichen Hörtexten sowie der Wunsch nach expliziter Thematisierung von Zuhörfähigkeiten deutlich. Daneben führen die Lehrpersonen wichtige grundsätzliche methodisch-didaktische Kriterien an (z. B. mit Blick auf Kindgemäßheit oder Klarheit) und scheinen sich zudem der Heterogenität der Leistungen von Lernenden bezüglich Zuhörfähigkeiten bewusst zu sein, da sie auf Diagnostik, sprachliche Voraussetzungen sowie Differenzierungsmöglichkeiten eingehen. Darüber hinaus scheint ihnen das Potenzial digitaler Zuhörangebote bewusst zu sein.

Damit wird zusammenfassend deutlich, dass die Ergebnisse der Pilotierung Tendenzen dahingehend aufzeigen, dass Traditionen der Hördidaktik auch heute noch Überzeugungen von Lehrkräften und möglicherweise ihr unterrichtliches

Handeln prägen. Jedoch wird gleichzeitig ersichtlich, dass ein grundsätzliches Bewusstsein für unterschiedliche Zuhörsituationen, damit einhergehendes adäquates Zuhörverhalten sowie die unterschiedlichen Funktionen des Zuhörens zu bestehen scheint. Die ersten Befunde sind im Rahmen der Hauptstudie zu prüfen und durch die Ergebnisse der Leitfadeninterviews zu ergänzen.

Es kann aber bereits auf Grundlage der Daten der Pilotierung und der bisherigen Studien rund um das Thema Zuhörförderung festgehalten werden, dass Lehrkräfte zum einen durch eine Systematisierung von Fördermöglichkeiten (siehe Behrens/Krelle in diesem Band) Unterstützung für die Gestaltung eines fachdidaktisch aktuellen Unterrichts zur Zuhörförderung erhalten sollten. Zum anderen sind Materialien zu entwickeln, welche die Anforderungen von Lehrkräften als Expert:innen aus der Praxis berücksichtigen. Im Rahmen des bereits erwähnten fachdidaktischen Entwicklungsprojekts namens «Zuhören im Primarbereich fördern» (HöPF), soll ebendies umgesetzt werden. Im Fokus steht die Entwicklung eines analog-digitalen Lehr-Lern-Arrangements zum Lerngegenstand «Zuhören im Gespräch». Damit soll ein Beitrag dahingehend geleistet werden, Anforderungen des personenvermittelten und dialogischen Zuhörens im Unterricht als essenziellen Lerngegenstand im Rahmen sprachlicher Bildung zu verstehen.

5 Literatur

- Barthes, Roland (2006): Zuhören als Haltung. In: Bernius, Volker/Kemper, Peter/Wellmann, Karl-Heinz (Hrsg.): Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören. Readers Neues Funkkolleg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 76–89.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9(4), S. 469–520. Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-006-0165-2> [20.06.2025].
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Berlin: De Gruyter.
- Behrens, Ulrike (2019): Modelle, Methoden und Forschungsfragen im Bereich Zuhören. In: Dannecker, Wiebke/Schmitz, Anke (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer, S. 283–288.
- Behrens, Ulrike (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Hannover: Friedrich.
- Behrens, Ulrike/Böhme, Katrin/Krelle, Michael (2009): Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 357–375.
- Behrens, Ulrike/Krelle, Michael (2024): Zuhören fördern. In: Praxis Deutsch, 303, S. 4–11.

- Beijaard, Douwe/Meijer, Paulien C./Morine-Dershimer, Greta/Tillema, Harm (2000): *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Dordrecht: Springer.
- Berkemeier, Anne/Spiegel, Carmen (2014): In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3*. Bern: hep, S. 120–142.
- Bien-Miller, Lena (2021): *Grammatikthematisierung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Eine empirische Studie zu Kognitionen von Lehrerinnen und Lehrern*. Münster/New York: Waxmann.
- Dohrmann, Julia (2021): *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster/New York: Waxmann.
- Düsing, Elke (2023): *Hör- und Zuhöraufgaben im Deutschunterricht. Kategoriengeleitete Analyse von Grundschulbüchern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fiehler, Reinhard (2011): Mündliche Verständigung und gesprochene Sprache. In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Deutsch aktuell. 2. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Rom: Carocci, S. 83–107.
- Fornol, Sarah L./Rathmann, Claudia (2023): Einfach nur zuhören?! Das Zuhören als aktiven Prozess verstehen. In: *Grundschule Deutsch*, 80, S. 4–7.
- Gschwend, Ruth (2014): Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3*. Bern: hep, S. 141–158.
- Hagen, Mechthild (2006): *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helmke, Andreas (2022): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Honnef-Becker, Irmgard/Kühn, Peter (2019): *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*. Tübingen: Narr.
- Imhof, Margarete (2008): What Have You Listened to in School Today? In: *International Journal of Listening*, 22, S. 1–12.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Edition Zuhören, Band 8*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Imhof, Margarete (2013): Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören im Unterricht. In: Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin/Tuor, Nadine (Hrsg.): *Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Reihe Mündlichkeit, Band 2*. Bern: hep, S. 63–84.
- Imhof, Margarete (2016): Schlüsselkompetenz Zuhören. Voraussetzung und Ziel für Lernen im Grundschulalter. In: *Grundschule Deutsch*, 52, S. 10–13.
- Kahlert, Joachim (2000): Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, Ludowika/Odersky, Eva (Hrsg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann, S. 7–25.
- Krelle, Michael (2016): Dem Fahrraddieb auf der Spur. Mit Ratekrimis Zuhörkompetenzen erwerben. In: *Grundschule Deutsch*, 52, S. 38–40.
- Kupfer, Sarah (2013): *Zuhören im Unterricht: Wie bewerten Gymnasiallehrer die Zuhörkompetenz ihrer Schüler?* Mainz: Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

- Leuchter, Miriam (2013): Die Erforschung pädagogischer Überzeugungen. In: Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin/Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Reihe Mündlichkeit, Band 2. Bern: hep, S. 12–30.
- Mena Marcos, Juan Jose/Tillema, Harm (2006): Studying Studies on Teacher Reflection and Action: An Appraisal of Research Contributions. In: Educational Research Review, 1(2), S. 112–132.
- Mikulla, Claudia (2013): Ist Zuhören lehrerliche Aufgabe der Schule? Ein Vergleich von Lehrereinstellungen in Grundschule und Gymnasium. Mainz: Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Nell-Tuor, Nadine (2014): Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit – eine explorative Studie mittels Fragebogen, Interviews und Unterrichtsvideografie. Zürich. Online unter: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/108749/1/20152222.pdf> [20.06.2025].
- Nell-Tuor, Nadine (2023): Hört gut zu! Zuhörkompetenz situationsangemessen erfassen. In: Grundschule Deutsch, 80, S. 8–10.
- Nell-Tuor, Nadine/Rippmann, Dominique/Kreuz, Judith/Hauser, Stefan (2024): Zuhören im Gespräch. Übungen zur dialogischen Zuhörförderung. In: Praxis Deutsch, 303, S. 30–33.
- Ohlhus, Sören (2016): Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen. In: Behrens, Ulrike/Gätje, Olaf (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Berlin: Peter Lang, S. 39–65.
- Remkes, Fabian (2020): Zuhörkompetenz im schulischen Unterricht – Die Bedeutung von Zuhören für das Fach Deutsch. Erziehungswissenschaftliche Impulse 3. Norderstedt: Books on Demand.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Edwald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York: Waxmann, S. 478–495.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sangster, Pauline/Anderson, J. Charles (2009): Investigating Norms of Listening in Classrooms. In: International Journal of Listening, 2, S. 121–140.
- Watzlawick, Paul (2011): Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Lesebuch, hrsg. von Trude Trunk und mit einem Nachwort von Friedemann Schulz von Thun. Mannheim: Huber.
- Wildemann, Anja/Fornol, Sarah (2023): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Wildemann, Anja/Rathmann, Claudia (2014): Sprechen und Zuhören. Sprachlicher Anfangsunterricht, Band 3. Oberursel: Finken.
- Wittig, Julia/Schneider, Rebecca (2023): Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weidrich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in der Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 41–65.
- Worthington, Debra L./Bodie, Graham D. (2017): Defining Listening: A Historical, Theoretical, and Pragmatic Assessment. In: Worthington, Debra L./Bodie, Graham D. (Hrsg.): The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures. Hoboken: Wiley, S. 3–18.

Zuhören in der schulischen Interaktion – mündliche Auftragserteilung im Fokus

Nadine Nell-Tuor

1 Einleitung

«Das Wort gehört zur Hälfte dem, welcher spricht, und zur Hälfte dem, welcher hört» (Zitat von Montaigne¹). Das Zuhören wird gemäß Zitat – analog zum Sprechen – als etwas Aktives gefasst. Sehr häufig ist das Zuhören überdies etwas *Inter-Aktives*, wenn nämlich Sprechende und Zuhörende am gleichen Ort anwesend sind, sich also gegenseitig wahrnehmen und beeinflussen. Auch im Unterricht dominiert diese Art des Zuhörens, die als *personenvermittelt* bezeichnet werden kann: Die Lernenden hören einer anwesenden Person zu (der Lehrperson oder Peers) und interagieren durch die gegenseitige Wahrnehmung mit dieser. Gleichzeitig haben sie die Möglichkeit, in einen (verbalen) Dialog zu treten. Wie sich dies in einer konkreten Unterrichtssituation gestalten kann, wird im Folgenden aufgezeigt.²

Zwei Erstklässlerinnen beschäftigen sich in einer freien Arbeitsphase mit individuellen Bastelarbeiten. Die beiden sitzen zu zweit an einem Pult (siehe Abbildung 1). Muriel, die Deutsch als Zweitsprache erwirbt, erzählt Amina über längere Zeit von einem Erlebnis. Amina antwortet dabei mehrfach mit einem gleichgültigen *und* (insgesamt sechsmal), worauf Muriel dies zum Thema macht (siehe Beispiel 1).

1 Online unter: <https://www.aphorismen.de/zitat/179649> [24.01.2025].

2 Die Daten stammen aus dem hier vorgestellten Projekt (siehe Kapitel 3).



Abb. 1: Räumliche Anordnung während einer freien Arbeitsphase

Beispiel 1: Freie Arbeitsphase, Ausschnitt *und*, 1. Klasse, MUR = Muriel, AMI = Amina

012 MUR: ich habe mega VIEL in (einem) boden gefunden-
 013 AMI: [und-]
 014 MUR: [plötzlich] habe ich die geNOMmen,
 015 AMI: und-

((Auslassung 23 Sek.))

024 MUR: amina ich glaub wir tun gleich AUfräumen;
 025 AMI: (-) und-
 026 MUR: oke Amina komm du-
 027 TSCHULdigung wenn ich das sagen;
 028 aber sag nicht immer <bewegt Kopf bei jedem *UND* hin
 und her> UND UND UND UND UND>-

Aminas repetitive Äußerung von «und-», welches sie mit gleichbleibender Intonation³ ausspricht, weist auf Gleichgültigkeit beziehungsweise Desinteresse am Gehörten hin. Verstärkt wird dies durch ihr Blickverhalten und ihre Körperhaltung: Sie sieht Muriel nicht an und dreht ihr den Rücken zu. Muriel lässt sich zunächst nicht von ihren Ausführungen abbringen (Zeile 012–024), thematisiert dann aber Aminas Rückmeldeverhalten explizit (Zeile 026–028). Ihre Aufforderung an Amina (Zeile 028), nicht immer «UND-» zu sagen, deutet darauf hin, dass sie diese Reaktion bewusst wahrnimmt und als unangemessen beziehungsweise störend empfindet. Sie bezieht sich dabei auf Aminas *Sprechen als Folge ihres Zuhörens* (Zeile 028: «sag nicht»). Dies weist auf die oftmals enge Verschränkung von Produktion und Rezeption beim personenvermittelten Zuhören hin.

Trotz der Bedeutung des personenvermittelten Zuhörens im Unterricht steht in der Zuhörforschung und -didaktik bis heute das medienvermittelte Zuhören im Zentrum, das heißt ein Hörtext wird von einem digitalen Gerät abgespielt und die Schüler:innen beantworten im Anschluss Fragen dazu oder führen eine Aufgabe aus. Dennoch ist eine Zunahme an Aufgaben, die sich auf das personenvermittelte Zuhören beziehen, festzustellen (siehe Abschnitt 2.3). Dieses Zuhören steht im vorliegenden Beitrag im Zentrum. Um den Aspekt des Interagierens hervorzuheben, der am Beispiel oben exemplarisch aufgezeigt wurde, wird im vorliegenden Beitrag der Begriff des *Zuhörens in der (schulischen) Interaktion* verwendet.

Der Beitrag ist so aufgebaut, dass zunächst die theoretischen Grundlagen dargelegt werden (Kapitel 2). Dabei wird ausgeführt, wodurch sich Zuhören in der Interaktion auszeichnet (Abschnitt 2.1), wie die Forschungslage aussieht (Abschnitt 2.2) und wie diese Art des Zuhörens in der Didaktik in Erscheinung tritt (Abschnitt 2.3). Anschließend wird das Projekt «Wie hören wir uns zu? – Zuhörstrategien in der Schule» beschrieben (Kapitel 3), das am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug durchgeführt wurde.⁴

In diesem Rahmen sind Videodaten auf der Primarstufe (in der 1., 4. und 6. Klasse) erhoben worden. In der vorliegenden gesprächsanalytischen Auswertung stehen mündliche Auftragserteilungen durch die Lehrperson im Fokus, wobei das Zuhörverhalten der Schüler:innen wie der Lehrperson untersucht wird. Die Analyse wird an einzelnen Transkripten exemplarisch aufgezeigt (Kapitel 4), bevor die Er-

3 Mit steigender Intonation würde es einen *continuer* (Schegloff 1982) darstellen, der Zuhörinteresse signalisiert.

4 Projektlaufzeit: April 2023 bis Dezember 2024. Projektleitung: Nadine Nell-Tuor. Finanzielle Unterstützung: Ernst Göhner Stiftung und Rektoratsfonds der Pädagogischen Hochschule Zug.

gebnisse zusammengefasst (Kapitel 5) und didaktische Implikationen davon abgeleitet werden (Kapitel 6).

2 Theoretischer Hintergrund

Zuhören in der Interaktion ist die Facette der mündlichen Kommunikation, die am häufigsten von den Schüler:innen verlangt wird: Einen Großteil der Unterrichtszeit verbringen die Lernenden damit, der Lehrperson oder den Peers zuzuhören (vgl. Imhof 2008, 2013). Damit ist diese Art des Zuhörens integraler Bestandteil der Unterrichtskommunikation: Zuhören ist eine Voraussetzung, um am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können. Entsprechend stellt das Zuhören in der Interaktion eine Schlüsselkompetenz hinsichtlich fachlichen Lernens dar. Überdies ist es zentral hinsichtlich sozialer Beziehungen, demokratischer Mitbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. z. B. Hagen 2004). Trotz dieser Bedeutung liegt kaum empirische Forschung vor (siehe Abschnitt 2.2) und es gibt vergleichsweise wenig Unterrichtsmaterial zum Zuhören in der Interaktion (siehe Abschnitt 2.3). Bevor dies ausgeführt wird, geht es darum, das Zuhören in der Interaktion konzeptionell zu erfassen.

2.1 Begriffsbestimmung: Zuhören in der Interaktion

2.1.1 Verstehen

Wie jegliches Zuhören zielt Zuhören in der Interaktion auf Verstehen ab. Zuhören kann als gelungen bezeichnet werden, wenn es in erfolgreiches Hörverstehen mündet. Diese Annahme liegt auch dem S-O-I-Modell von Imhof (2010) zugrunde. Das Modell beschreibt das Zuhören als aktiven Informationsverarbeitungsprozess. Zunächst geht es darum, eine Zuhörabsicht zu bilden und sich zu vergegenwärtigen, mit welchem Ziel man zuhört. Dies ist wichtig, um die Aufmerksamkeit gezielt ausrichten zu können. Anschließend wählt man aus dem akustischen Input, der nebst Sprache auch andere Laute, Geräusche oder Musik umfassen kann,⁵ die relevanten

5 Beim Zuhören in der Interaktion kommt der visuelle Aspekt hinzu: zu verarbeiten sind audiovisuelle Signale (siehe Abschnitt 2.1.2).

Informationen aus (**Selektion**). Behrens (2022) adaptiert das S-O-I-Modell und weitet es aus auf Zuhörsituationen, in welchen es nicht primär um Informationsverarbeitung geht, sondern um sozial-kommunikative Aspekte. In diesen Situationen steuert nicht zwingend eine gezielte Zuhörabsicht (Phase der *Intentionsbildung*) den Zuhörprozess, sondern es hängt von der individuellen Lage und Befindlichkeit ab, was eine zuhörende Person auswählt (vgl. ebd.). Die selektierten Informationen werden – dies nun wieder nach Imhof (2010) – organisiert und in einzelne Segmente gegliedert, wobei diesen Teilen Bedeutung zugeschrieben wird (**Organisation**). Imhof (2010) beschreibt dies mit Bezug auf verbalen Input folgendermaßen: «[D]as Kontinuum der gesprochenen Sprache [wird] gegliedert, [es] werden einzelne Wörter und Sätze identifiziert und diesen Bedeutungen zugewiesen» (22). Daraufhin ist die zuhörende Person gefordert, das Aufgenommene in ihr Vorwissen zu integrieren (*Integration*). Schließlich folgt die Überprüfung, ob das Gehörte Sinn macht. Ist dies nicht der Fall, muss die zuhörende Person entscheiden, welche Maßnahmen sie ergreift: Fragt sie bei der sprechenden Person nach? Wartet sie vorerst ab, ob sich die Unklarheit im weiteren Zuhörverlauf klärt? Sucht sie selbst nach zusätzlichen Informationen (beispielsweise während eines Vortrags: Recherche im Internet)? Das Abwägen und Nutzen solcher Handlungsoptionen dient der Selbstregulation, was ein wichtiger Teil der Zuhörkompetenz ist: Je selbstregulierter eine Person das Zuhören gestaltet, desto kompetenter ist sie darin (vgl. ebd., 20). Entsprechend wichtig ist es, den Schüler:innen Zuhörstrategien zu vermitteln (vgl. Rost 2011; Krelle 2016), durch welche sie ihre selbstregulativen Kompetenzen trainieren und ausbauen können.

2.1.2 Multimodalität

Beim Zuhören in der Interaktion ist der oder die Sprechende anwesend. Dies bedeutet, dass auch eine visuelle Wahrnehmung stattfindet: Nebst dem verbalen Input werden Gestik, Mimik, Körperhaltung, räumliche Positionierung, Kleider etc. des Gegenübers wahrgenommen. Spiegel (2006, 155) beschreibt diese Art des Zuhörens als «multimodale Aufmerksamkeitsausrichtung von Gesprächsbeteiligten auf eine/n Sprechende/n mit dem Ziel der Sinnkonstruktion des Vermittelten.» Dies stellt einen Gegensatz zum medienvermittelten Zuhören dar, welches auch rein auditiv erfolgen kann (z. B. Rezeption einer Radiosendung).

Mit Bezug auf das S-O-I-Modell (vgl. Imhof 2010) bedeutet die Multimodalität des Zuhörens in der Interaktion, dass der Input, aus welchem die relevanten Informationen auszuwählen sind, sich nicht nur auf einen Lautstrom beschränkt, son-

dem audiovisuelle Signale umfasst. Zuhören und Zuschauen laufen parallel ab. Zugleich kann die Organisation und insbesondere die Interpretation dadurch erleichtert werden, dass mehr Informationen zur Verfügung stehen, da das Gesagte durch nonverbale Informationen angereichert ist. Die Deutung auch solcher Signale ist ein wichtiger Teil des Kompetenzbereichs Zuhören (vgl. Deutschschweizer Lehrplan 21: D-EDK 2016, 69, 71).

2.1.3 Interaktivität

Im Gegensatz zum medienvermittelten Zuhören interagieren die Beteiligten beim Zuhören in der Interaktion zwangsläufig miteinander. Selbst wenn sie nicht miteinander in einen (verbalen) Dialog treten, so beeinflussen sie sich schlicht durch ihre Anwesenheit («Wahrnehmungswahrnehmung», Hausendorf 2025, 34). Durch Blickkontakt oder Nicken der Zuhörer:innen wird sich die sprechende Person bestätigt fühlen und weitersprechen, bei Stirnrunzeln möglicherweise umformulieren oder weitere Erklärungen liefern, und bei abschweifendem Blick oder Gähnen wird sie eventuell abkürzen. Nonverbale Rückmeldungen geben Beitragenden also Aufschluss darüber, wie das Gehörte verarbeitet wurde, ob sie beispielsweise richtig verstanden wurden oder ob sie reformulieren müssen (vgl. Berkemeier/Spiegel 2014, 124).

Wie sich Sprechende und Zuhörende beeinflussen, hat Ohlhus (2016) in Erzählinteraktionen untersucht. Demnach dienen Zuhörersignale nicht bloß der Ermunterung weiterzureden, sondern sind dem «Aufbau der globalen Struktur der Erzählung angepasst» (Ohlhus 2016, 51) und so «interaktiv an der Herstellung dieser Erzählstruktur beteiligt» (ebd.). Damit kommt der Autor zum Schluss, dass «Erzähler und Zuhörer [...] in diesem Sinne fortlaufend Einfluss aufeinander und auf den weiteren Verlauf der Erzählinteraktion [nehmen]» (ebd., 45).

Die Interaktivität ermöglicht folglich, den Input zu beeinflussen oder gar zu steuern. Ebenfalls ist es möglich, direkt bei der sprechenden Person nachzufragen, wenn etwas nicht klar ist (siehe Abschnitt 2.1.1). Dies setzt entsprechende Fähigkeiten voraus: «Das heißt, dass Zuhörende dafür sensibilisiert werden müssten, ihr Verstehen zu überprüfen und gegebenenfalls zu erkennen, dass sich die Notwendigkeit der Nachfrage ergibt» (Berkemeier/Spiegel 2014, 124). Nachfragen zu stellen und Nichtverstehen zu signalisieren sind also wichtige Aufgaben der Zuhörenden, wenn es um erfolgreiches Verstehensmanagement geht (vgl. Krelle 2016). Zugleich gibt es Situationen «mit exklusivem Rederecht, wie es für moderierte Diskussionen der Fall ist, [welche] die Geduld der Zuhörenden schulen [können] und die Relevanz, die Aufmerk-

samkeit bis zum Beitragsende aufrechtzuerhalten, verdeutlichen [...]» (Berkemeier/Spiegel 2014, 125). Dies impliziert, dass situationsadäquates Zuhören ein ständiges Erfordernis ist (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Vogt 2009), welches sich Schüler:innen in der Schule stellt: Je nach Zuhörsituation wird das eine oder andere Zuhörverhalten verlangt. Becker-Mrotzek und Vogt veranschaulichen dies folgendermaßen:

Wenn jemand eine Geschichte erzählt, die ihn sehr bedrückt, ist das geduldige Zuhören genau die richtige und angemessene kommunikative Aktivität. Diese kann aber in einer Situation, in der es um das gemeinsame Erarbeiten einer Lösung geht, unangemessen sein. Und im Unterrichtsdiskurs kann das Schweigen eines Schülers, der darauf verzichtet, eine bereits gegebene Antwort [...] zu wiederholen, kommunikativ angemessen sein, obwohl er dadurch nicht in den Fokus des Lehrers rückt. (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 205)

Auch Berkemeier und Spiegel (2014, 127) führen verschiedene Zuhöraktivitäten an, die je nach sprachlicher, interaktiv vollzogener Handlung naheliegen: Beispielsweise kurze inhaltliche Fragen und emphatische Bestätigungen bei Erzählungen; inhaltliche Bestätigungen und kurze Positionierungen bei Diskussionen oder Klärungsgesprächen, um die Sprechenden zu veranlassen, ihren Standpunkt ausführlicher zu begründen.

Entsprechend der Vielfalt an Zuhörsituationen kann damit auch nicht strikt zwischen monologischen und dialogischen Situationen unterschieden werden, wenngleich dies aus analytischer Sicht sinnvoll sein kann (vgl. Lehrplan 21: D-EDK 2016, 71; ferner Nell-Tuor 2023). Vielmehr sind die Zuhörsituationen auf einem Kontinuum von monologisch und dialogisch anzusiedeln (siehe auch Giroud/Hauser in diesem Band): Ein fachlicher Input durch die Lehrperson mag zunächst eine monologische Zuhörsituation sein, kann aber durch die Lernenden oder Fragen der Lehrperson unterbrochen und damit dialogisch gestaltet werden. Auch eine mündliche Auftragserteilung stellt zunächst einmal eine monologische Zuhörsituation dar, umfasst aber meist auch dialogische Elemente (verbale Beiträge der zuhörenden Schüler:innen wie Wiederholung des Auftrages oder Nachfragen). Demgegenüber gestaltet sich eine Peer-Interaktion klar dialogisch, denn es wird in einer Partner- oder Gruppenarbeit von allen Mitgliedern erwartet, dass sie abwechselnd zuhören und sprechen. Unter *Zuhören in der Interaktion* werden also alle Zuhörsituationen gefasst, bei welchen die Sprechenden und Zuhörenden am gleichen Ort anwesend sind, wobei diese wie ausgeführt auf einem Kontinuum von monologisch zu dialogisch anzusiedeln sind. Dies im Gegensatz etwa zu Düsing (2023), welche das *interaktive Zuhören* ausschließlich auf dialogische Situationen bezieht.

2.2 Forschungslage

Zum Zuhören in der Interaktion gibt es vergleichsweise wenige Forschungsarbeiten. So stellen Berkemeier und Spiegel (2014, 123, Hervorhebungen im Original) fest, dass es «im deutschsprachigen Raum bisher wenige linguistisch-sprachdidaktische Arbeiten zur Beschreibung und Förderung von *Zuhörkompetenz im Gespräch* im Vergleich zum rezeptiven Zuhören (Hörbeiträge) [gibt], das in den letzten Jahren verstärkt beschrieben wurde».⁶ Honnef-Becker und Kühn (2019, 233) stellen überdies fest, dass «eine fundierte textlinguistische Beschreibung genuin mündlicher Rede- und Gesprächssorten [...] immer noch ein Desiderat [ist]». Notwendig für die Vermittlung mündlicher Kompetenzen wäre aber «eine textsortenfundierte Didaktik der Mündlichkeit, die auf entsprechende Forschungsanalysen aufbaut» (ebd., 233). Das hier beschriebene Projekt möchte mit der Analyse verschiedener Zuhörsituationen einen Beitrag dazu leisten.

Was vorliegende Forschungsbefunde betrifft, so berichten Hagen et al. (2007) von zwei Projekten zur Erzähl- und Zuhörförderung: *GanzOhrSein* sowie *Erzählen und Zuhören an Schulen*. Die Förderung hat demnach bewirkt, dass die Schüler:innen differenzierter wahrnehmen und ihre Sprachfähigkeiten verbessern. Auch die Lehrpersonen optimieren ihr Sprach- und Zuhörverhalten. Störungen durch Lärm nehmen ab und das Sozialklima wird als besser eingeschätzt (vgl. ebd.). Hagen (2004, 18) hält fest, dass davon auszugehen ist, «dass die Erfahrung, wahrgenommen zu werden, weil ein anderer achtsam und anerkennend zuhört, sich positiv auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen auswirkt.» Darauf hingewiesen wird inner-, aber auch außerhalb des schulischen Kontextes unter Schlagwörtern wie Zuhören und Resonanz oder Zuhören und Achtsamkeit. In der Schule wird die Relevanz des Zuhörens in der Interaktion überdies in Konzepten wie dem *Accountable Talk* (Michaels et al. 2010), dem *Lernen im Gespräch* oder dem *aktiven Zuhören* deutlich (z. B. Pauli/Reusser 2018; ferner King 1997; Robinson et al. 2005). In all diesen Konzepten geht es um lernförderliche Gesprächstechniken, wobei das gegenseitige Zuhören und Zeigen von Interesse sowie das Nachfragen zur Verständnissicherung hervorgehoben werden. Dies kann Interaktionen unter Peers wie Lehrende-Lernende-Interaktionen betreffen. Gemäß Lipowsky und Rzejak liegt all diesen Ansätzen die Überzeugung zugrunde, dass Lehrpersonen folgendes Verhalten zeigen sollen:

6 Die Autorinnen stellen das Zuhören im Gespräch dem rezeptiven Zuhören (Hörbeiträge) gegenüber, was der Gegenüberstellung von Zuhören in der Interaktion vs. medienvermitteltem Zuhören nahekommt.

Indem die Lehrkraft relevante inhaltliche Punkte des Gesprächs paraphrasiert, ordnet und strukturiert und sich hierbei rückversichert, ob sie die Lernenden richtig verstanden hat, macht sie wichtige inhaltliche Bausteine allen Lernenden zugänglich und demonstriert außerdem aktives Zuhören und eine Wertschätzung der Beiträge. (Lipowsky/Rzejak 2022, 60)

Daraus können qualitativ hochstehende dialogische Klassengespräche resultieren, deren Wirksamkeit empirisch belegt ist (vgl. Pauli/Reusser 2018). Aus einer gesprächsanalytischen Perspektive beschreiben Morek und Heller (2021) Unterrichtssituationen hinsichtlich diskursiver Anforderungen und Unterstützungen durch die Lehrperson. In Bezug auf das Zuhören machen sie refokussierende und mitkonstruierende Zuhöraktivitäten fest, durch welche die Lehrpersonen die Lernenden dabei unterstützen, eine Erklärung beziehungsweise Beschreibung zu formulieren (vgl. ebd., 396–410).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Bedeutung des Zuhörens in der (schulischen) Interaktion empirisch belegt ist, und zwar hinsichtlich sozialer wie fachlicher Aspekte. Demgegenüber ist noch wenig erforscht, wie sich das Zuhören in der Interaktion in der konkreten Unterrichtspraxis gestaltet. Der große Stellenwert des Zuhörens in der Interaktion schlägt sich auch nicht in einer entsprechend großen Materialfülle nieder, wie nachfolgend ausgeführt wird (zum Desiderat einer systematischen Zuhörförderung siehe auch Behrens/Krelle in diesem Band).

2.3 Lehrmittel, Lehrplan

In ihrer Lehrmittelanalyse kommt Düsing (2023) zum Schluss, dass das interaktive Zuhören durch zahlreich vorhandene Aufgaben zur Förderung der Gesprächskompetenz zwar häufig auftritt. Allerdings gibt die Autorin zu bedenken: «Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass in diesem Kontext interaktive Zuhörleistungen zwar implizit herausgefordert werden, jedoch kaum oder gar nicht explizit gefördert werden [...]» (Düsing 2023, 310).

Die relativ geringe Menge an explizitem Fördermaterial mag damit zusammenhängen, dass das Zuhören in der Interaktion in eine einmalige, flüchtige Unterrichtssituation eingebettet ist. Entsprechend können Lehrmittel nur mit Leit- oder Reflexionsfragen darauf Bezug nehmen (hierbei sind die Aufgaben des Lehrmittels *Sprachfenster* (Büchel/Isler 2000) sowie *Sprachwelt 1* (Autor:innenteam 2021) hervorzuheben). So ist nicht erstaunlich, dass in Lehrmitteln aufbereitete und auf einem

Tonträger abgespeicherte Hörtexte dominieren: Umfassende Aufgaben finden sich im zuhörspezifischen Lehrmittel *ohrwärts* (Zingg Stamm et al. 2014); das Deutschlehrmittel *Sprachwelt 2* (Autor:innenteam 2022) fokussiert im *Hören*-Teil ebenfalls das medienvermittelte Zuhören, das Gleiche trifft auf das Lehrmittel *Hören differenziert* (Fimmen/Lenze 2018) zu. Unterrichtsvorschläge in einschlägigen Praxiszeitschriften nehmen hingegen öfters auf das Zuhören in der Interaktion Bezug. Dies trifft zum Beispiel auf den Vorschlag von Schmitt und Lammers (2015) zu, während der personenvermittelten Erzählung einer Geschichte gemeinsam, das heißt miteinander interagierend, ein Bodenbild legen zu lassen, um das Hörverstehen sichtbar zu machen. Entsprechendes gilt auch für die Vorschläge von Nell-Tuor et al. (2024) zum Zuhören im Gespräch.

Eine weitere Herausforderung zeigt sich bei der Beurteilung, da das Zuhören in der Interaktion immer – wenngleich in unterschiedlichem Maß – dialogisch ausgeprägt ist: Das Zuhören hängt entscheidend davon ab, wie die Gesprächsbeteiligten miteinander interagieren (vgl. z. B. Becker-Mrotzek 2009, Spiegel 2009), womit das Zuhören keine individuelle, sondern eine kollektive Leistung darstellt. Dies läuft der Auffassung von Kompetenz zuwider, wonach diese ein personenbezogenes Konstrukt ist. Damit – und mit Hinblick auf die Standardisierung von Testaufgaben – lässt sich begründen, weshalb bei Large-Scale-Assessments nicht das personenvermittelte, dialogische, sondern das medienvermittelte (monologische) Zuhören getestet wird (vgl. Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) in der Schweiz;⁷ Vera (Vergleichsarbeiten) in Deutschland⁸; vgl. ferner Krelle/Bachinger 2022 zu Kompetenzmessungen in Österreich). Entsprechend stellt Remkes (2020, 36) hinsichtlich des Zuhörens eine «Output-Orientierung des Kompetenzbegriffs» fest. Demnach beziehe sich das Kompetenzverständnis «stark auf empirisch überprüfbare Bereiche des Zuhörens [...], etwa auf die Informationsentnahme aus Hörtexten.»

Im Lehrplan 21 ist das Zuhören in der Interaktion an zahlreichen Stellen erwähnt. Prominent angeführt ist es im Fach Deutsch im Bereich Hören (vgl. D-EDK 2016, 70 f.), aber es findet auch Erwähnung bei den überfachlichen Kompetenzen, und zwar dort, wo es um die Bezugnahme auf Gesprächsbeiträge anderer geht. So steht etwa zu den sozialen Kompetenzen unter Dialog- und Kooperationsfähigkeit: «Die Schülerinnen und Schüler [...] können aufmerksam zuhören und Meinungen

7 Online unter: <https://www.uegk-schweiz.ch/> [24.01.2025].

8 Online unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/ueberblick/> [24.01.2025].

und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen» (D-EDK 2016, 32). Oder zu den personalen Kompetenzen unter Eigenständigkeit: «Die Schülerinnen und Schüler [...] können aufgrund neuer Einsichten einen bisherigen Standpunkt ändern; sie können in Auseinandersetzungen nach Alternativen oder neuen Wegen suchen» (ebd., 31).

Somit kann festgehalten werden, dass das Zuhören in der Interaktion in der Didaktik zwar zunehmend an Bedeutung gewinnt, nach wie vor aber weniger vertreten ist als das medienvermittelte Zuhören. Im Folgenden wird das Projekt angeführt, das hier ansetzt.

3 Projektdesign

3.1 Fragestellung

Das Projekt «Wie hören wir uns zu? – Zuhörstrategien in der Schule» wurde am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug durchgeführt (siehe Fußnote 4). Es verfolgte zweierlei Zielsetzungen: Zum einen sollte das Zuhören in der schulischen Interaktion empirisch beleuchtet werden. Zum anderen sollten in Kooperation mit Lehrpersonen und basierend auf den empirischen Analysen Hilfsmittel für den Unterricht entwickelt werden, welche dem Postulat einer wirklichkeitsnahen Förderung (vgl. z. B. Honnef-Becker/Kühn 2019; Berkemeier 2006, zitiert in Berkemeier/Spiegel 2014) Rechnung tragen.

Für den vorliegenden Beitrag sind folgende Fragestellungen leitend:

- Welche Partizipationsmöglichkeiten haben die zuhörenden Schüler:innen, wenn die Lehrperson einen mündlichen Auftrag erteilt?
- Welches Zuhörverhalten zeigen die Schüler:innen sowie die Lehrperson in der Interaktion während beziehungsweise nach der mündlichen Auftragserteilung?
- Welche didaktischen Implikationen lassen sich von den empirischen Befunden ableiten?

3.2 Daten

Die Datenerhebung fand in vier Primarschulklassen⁹ in verschiedenen Deutschschweizer Kantonen statt. Es handelt sich dabei um zwei 1. Klassen (6- bis 7-jährige Kinder), eine 4. Klasse (9- bis 10-jährige Kinder) und eine 6. Klasse (11- bis 12-jährige Kinder). Gefilmt wurden zwei bis vier Lektionen an je einem Unterrichtsvormittag. Vorgabe seitens der Forschenden war, dass mündliche Auftragserteilungen sowie ein fachlicher Input durch die Lehrperson vorkommen sollten. Weitere Instruktionen gab es nicht.

Das Unterrichtsgeschehen wurde mit Videokameras aufgenommen, zudem trugen die Lehrpersonen und die Schüler:innen Ansteckmikrofone. So konnten auch Interaktionen zwischen einzelnen Kindern sowie zwischen der Lehrperson und einzelnen Kindern bei gleichzeitig anderen Gesprächen im Raum in guter Qualität erfasst werden.

Die gefilmten Lektionen fanden in den Fächern Mathematik, Natur – Mensch – Gesellschaft (NMG) sowie Textiles und Technisches Gestalten (TTG) statt.¹⁰ Die Daten wurden nach GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert und in MAXQDA 24.7.0 ausgewertet.

4 Analyse

Die Auswertung der Daten erfolgt gesprächsanalytisch (vgl. Deppermann 2008, Birkner et al. 2020). Analysefokus ist im Folgenden die Situation der mündlichen Auftragserteilung durch die Lehrperson. Dies deshalb, weil es sich um eine sehr häufige, typische schulische Zuhörsituation handelt. Die Schüler:innen sind dazu angehalten, zuzuhören, um anschließend den Auftrag ausführen zu können. Zum einen interessiert, wie selbstreguliert die Schüler:innen zuhören, was sich etwa an der Verwendung von Zuhörstrategien zeigt (vgl. Imhof 2010, Krelle 2016, Morek/Heller 2021, Müller 2012), zum anderen, wie die Lehrperson den Input gestaltet und ihrerseits zuhört (vgl. Morek/Heller 2021, Birkner et al. 2020, Ohlhus 2016) (siehe Ab-

⁹ In der Schweiz umfasst die Primarschule sechs Jahre.

¹⁰ Da mit dem Zuhören in der Interaktion eine in allen Fächern relevante Kompetenz im Zentrum steht, wurden keine bestimmten Fächer fokussiert.

schnitt 4.1). Ein zweiter Fokus liegt darauf, wie die Lehrperson ihren Schüler:innen in der nachfolgenden Arbeitsphase zuhört (siehe Abschnitt 4.2).

4.1 Mündliche Auftragserteilung

Als Erstes wird eine Auftragserteilung in einer 1. Klasse im Fach Technisches und Textiles Gestalten (TTG) angeführt. Dieses Fach findet im Halbklassenunterricht statt, weshalb nur sieben Kinder anwesend sind. Die Kinder sollen in der Unterrichtssequenz lernen, mit dem Japanmesser zu hantieren. Hierzu schneiden sie zunächst mit der Schere ein Bild aus einem Prospekt auf eine bestimmte Größe zu, kleben Holzstäbchen auf das Bild und schneiden dieses anschließend mit dem Japanmesser den Holzstäbchen entlang in einzelne Streifen. So haben sie schließlich ein Puzzle angefertigt.

Während der Auftragserteilung sitzen die Kinder sowie die Lehrperson vorne im Klassenzimmer in einem Kreis am Boden (siehe Abbildung 2). Die Lehrperson erläutert den Auftrag, wobei sie zwischendurch Fragen an die zuhörenden Kinder richtet und somit die zunächst monologisch angelegte Zuhörsituation dialogisch gestaltet. Die Lehrperson zeigt überdies die auszuführenden Schritte vor und präsentiert das benötigte Material. Die gesamte Auftragserteilung dauert 9:30 Minuten. Beispiel 2 zeigt einen kurzen Ausschnitt daraus.



Abb. 2: Räumliche Anordnung während eines Auftrags in TTG (1. Klasse)

Beispiel 2: TTG, Auftrag Ausschnitt I, 1. Klasse, LP = Lehrperson, BEN = Benjamin

159 LP: (.) NIEmals auf dem pult oder auf der bank oder
 irgendwo schneiden ohne unterlage;
 160 waRUM nicht,
 161 BEN: (.) weil SONST wirds;
 162 LP: benjamin STREcke,
 163 BEN: ((hebt die Hand))
 164 LP: ja,
 165 BEN: weil sonst geht de (-)der B0den kaputt,
 166 das BÄNKle kaputt,
 167 (.) °hh ders PULT kaputt,
 168 oder der STUHL kaputt;
 169 LP: WOLlen wir ja nicht;

Die Lehrperson richtet eine Frage an die Kinder (Zeile 160: «waRUM nicht;») und etabliert damit einen Zugzwang: Die Schüler:innen sind aufgefordert, sich mit einem Beitrag zu beteiligen. Benjamin löst den Zugzwang ein, wird jedoch von der Lehrperson unterbrochen, die ihn daran erinnert, dass er sich per Handzeichen melden und nicht einfach lossprechen sollte (Zeile 162: «benjamin STREcke;»). Indem sie den Schüler an die institutionelle Rahmung der Unterrichtskommunikation erinnert, äußert sie eine gesprächsregulative Instruktion, in welcher sie das Einbringen von Redebeiträgen metasprachlich thematisiert. Benjamin wiederum zeigt mit seiner nonverbalen Handlung in Zeile 163, dass er die Anweisung der Lehrperson verstanden hat. Anschließend beantwortet er die von der Lehrperson gestellte Frage (Zeile 165 ff.), wobei die Evaluation der Lehrperson in Form einer Konklusion des Schülerbeitrags zeigt, dass die Antwort ihrer Erwartung entspricht (Zeile 169: «WOLlen wir ja nicht;»). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrperson durch die Frage einen Zugzwang etabliert und damit die Partizipation der Zuhörenden einfordert. Ihre Auftragserteilung gestaltet sie damit ausdrücklich dialogisch. Zugleich nimmt sie eine klar steuernde Rolle ein. Dies im Gegensatz zum folgenden Beispiel, das einen weiteren Ausschnitt aus der TTG-Lektion zeigt.

Beispiel 3: TTG, Auftrag Ausschnitt II, 1. Klasse, LP = Lehrperson, MIL = Mila, LUI = Luisa

- 234 LP: und dann das BILD in dieser grösse (-) äm;
235 MIL: AUSSchneiden;
236 LP: AUSSchneiden danke;
237 LUI: aber auch mit dem JApAn,
238 LP: nein das schneiden machen wir noch mit der SCHEre,
239 (-) genau,

Die Lehrperson instruiert die Schüler:innen, wobei sie in Zeile 234 ins Stocken gerät, da ihr ein Wort nicht einfällt. Milas Beitrag (Zeile 235: «AUSSchneiden;») stellt eine «helpful utterance completion» (Ferrara 1992, 207, zitiert in Kreuz 2021, 112) dar. Eine solche morphosyntaktische Ko-Konstruktion (vgl. Kreuz 2021) offenbart, dass Mila sehr aufmerksam zuhört, kann sie doch den lexikalisch und grammatisch korrekten Anschluss liefern (vgl. ferner Morek/Heller 2021: mitkonstruierende Zuhöraktivität). Die Lehrperson wiederholt das Wort und bedankt sich bei Mila. Während sie in Beispiel 2 ein Handzeichen von Benjamin vor dem Sprechen einfordert, weist sie Mila hier nicht auf die institutionelle Rahmung und die darin geltenden Gesprächsregeln hin. Dies lässt sich damit erklären, dass im ersten Beispiel ein schultypisches epistemisches Gefälle besteht (die Lehrperson positioniert sich als wissende Instanz, die das Wissen der Kinder abrufen möchte), während sich hier die epistemische Hierarchie umkehrt: Mila ist auf der sprachlichen Ebene «wissend» im Gegensatz zur Lehrperson, welcher im Moment ein Wort nicht einfällt. Diese temporäre «Unwissenheit» der Lehrperson wird von der Schülerin durch aufmerksames Zuhören erkannt und sie springt unterstützend ein. In diesem Fall scheinen Regelverletzungen akzeptiert zu sein.

Danach stellt Luisa selbstinitiiert eine Frage (Zeile 237: «aber auch mit dem JApAn;»), die sich thematisch und syntaktisch unmittelbar an den Beitrag zuvor anschließt. Durch diesen engen Anschluss wird die stark elliptisch formulierte Frage verständlich. Der passgenaue Anschluss macht überdies Luisas aufmerksames Zuhören und Monitoring des zuvor geäußerten Gesprächsbeitrages deutlich.

Den von Luisa etablierten Zugzwang löst die Lehrperson durch ihre Antwort ein, wobei sie es auch an dieser Stelle unterlässt, ein Handzeichen einzufordern. Dies mag wiederum damit zusammenhängen, dass sie nicht als wissende Lehrperson eine «unechte» Frage (auf die sie die Antwort bereits weiß) gestellt hat, sondern eine Schülerin von sich aus eine Rückversicherungsfrage formuliert. In diesem Aus-

zug beteiligen sich die beiden Schülerinnen Mila und Luisa also ebenfalls an der Interaktion, wobei sie dies selbstinitiiert tun und die Selbstinitiative von der Lehrperson gutgeheißen wird: Der Dialog ergibt sich auf natürliche Weise aus der Situation heraus und es ist nicht die Lehrperson, die ihn steuert.

Ähnlich gestaltet sich die Auftragserteilung im Fach Natur – Mensch – Gesellschaft (NMG) in der 4. Klasse, aus welcher ein Ausschnitt in Beispiel 4 angeführt ist. Die Lehrperson sitzt an ihrem Pult, die Schüler:innen an ihren Tischen (siehe Abbildung 3). Die Lehrperson erläutert, dass die Klasse eine Bastelarbeit in Gruppen durchführen wird, in deren Rahmen aus vorgegebenen Materialien ein Flugzeug zu bauen ist. Die Schüler:innen bringen sich mit selbstinitiierten Beiträgen ein, wodurch sich ein Dialog entfaltet, der von der Lehrperson nicht bewusst gesteuert wird.



Abb. 3: Räumliche Anordnung während eines Auftrags in NMG (4. Klasse)

Beispiel 4: NMG, Ausschnitt Auftrag, 4. Klasse, LP = Lehrperson, TAT = Tatjana, NOA = Noah, SAR = Sarina

004 LP: ihr werdet NACH der pause mit einem projekt
 beginnen;
005 es ist eine BASTelarbeit;
006 ((1.41s.)) und zwar (.) geht es um ein FLUGzeug;
007 ihr werdet mit von MIR gege,
008 ähm zur verfügung gestellten materiAlien;
009 und nUr mit DIEsen materialien;
010 ein FLUGzeug;
011 TAT: ((meldet sich bis zum nächsten Aufruf Z. 014))
012 ((0.95s.))
013 LP: BAUen (.) als grUppe.
014 <<schaut Tatjana an> JA>;
015 TAT: ähm wir dürfen Alles davon beNÜTZen;

016 LP: [geNAU;]
017 NOA: [((meldet sich))]
018 LP: alles DAS was ich euch zur verfügung stelle,
019 ((nickt Noah zu))
020 NOA: aso,
021 etwa ÄHNlich;
022 wie sle das letzte mal als wir so ne BRücke gebaut
ham;
023 und dann die FLAsche halten mussten;
024 LP: äh:m nein ANders;
025 SAR: [((meldet bis zum nächsten Aufruf Z. 031))]
026 LP: [ja also] vom
prinzip her ÄHNlich;
027 (.)aber nicht ähm es ist viel viel komPLEXer;
028 oke;
029 weil du hast ganz anderes materiAL;
030 JA,
031 SAR: muss das sch flugzeug ähm (.) [ähm,]
032 LP: [fliegen;]
033 ja sonst ist es kein flUGzeug ists ein FAHRzeug;
034 oder ein SCHIFF;

Hinsichtlich des Zuhörverhaltens fällt auf, dass sich Tatjana während der Ausführungen der Lehrperson per Handzeichen meldet (Zeile 011), und zwar mit einer Rückversicherungsfrage, wie in Zeile 015 klar wird («ähm wir dürfen Alles davon beNÜTZen;»). Sie bezieht sich auf von der Lehrperson in den Zeilen 007 und 008 Gesagtes: der morphosyntaktische Bezug von «davon» (Zeile 015) auf «von MIR [...] zur verfügung gestellten materiAlien;» (Zeile 007 f.) weist auf aufmerksames Zuhören hin. Tatjana meldet sich gleich im Anschluss an die genannte Äußerung der Lehrperson und wird etwas später aufgerufen (Zeile 014). Sie zeigt damit die selbstregulative Fähigkeit, zuzuwarten, bis ihr das Rederecht erteilt wird. Die Lehrperson erteilt ihr dieses denn auch bald, obschon sie dadurch in ihren Ausführungen unterbrochen wird. Noch während sie eine Antwort gibt (Zeile 016), meldet sich Noah (Zeile 017) mit einer selbstinitiierten Frage (Zeile 020–023), die eine mitkonstruierende Zuhöraktivität (vgl. Morek/Heller 2021) erkennen lässt. Auch hier gibt die Lehrperson unmittelbar eine Antwort darauf (Zeile 024: «äh:m nein ANders;»), wobei sie diese nochmals revidiert und eine Begründung an-

führt (Zeile 026–029). Gleichzeitig meldet sich eine weitere Schülerin mit einer selbstinitiierten Frage (Zeile 025). Sie möchte wissen, ob das Flugzeug fliegen können sollte (Zeile 031), wobei sie ihre Frage nicht zu Ende formuliert, sondern nach einem Wort sucht. Die Lehrperson vervollständigt die Frage (Zeile 032: «fliegen;»), was auf aufmerksames und mitkonstruierendes Zuhören schließen lässt (vgl. Ferrara 1992, 207, zitiert in Kreuz 2021, 112: «helpful utterance completion»), und gibt dann gleich eine Antwort darauf (vgl. Kreuz 2021: morpho-syntaktische Ko-Konstruktion).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Schüler:innen in dieser Sequenz mit selbstinitiierten Rückversicherungsfragen verbal einbringen, wobei sie stets Bezüge zum Vorangegangenen herstellen, was aufmerksames Zuhören voraussetzt. Nachfragen kann überdies als eine zentrale Zuhörstrategie bei Unklarheiten und als Ausdruck selbstregulierten Zuhörens betrachtet werden (siehe Abschnitt 2.1.1). Des Weiteren ist die Auftragserteilung klar dialogisch geprägt. Die Lehrperson geht auf die Selbstinitiativen ein und löst die von den Lernenden etablierten Zugzwänge stets auf, indem sie die Fragen unmittelbar beantwortet.

Als Kontrast soll hier eine Interaktion einer 6. Klasse angeführt werden. Die Klasse befindet sich in einem Sitzkreis (siehe Abbildung 4), während die Lehrperson einen Auftrag zum Thema «Hochwasser» erteilt. Grundlage ist ein Arbeitsblatt, das sie an die Schüler:innen verteilt. In ihren Erläuterungen geht sie nicht nur auf Organisatorisches ein, sondern aktiviert auch das (inhaltliche) Vorwissen der Kinder.



Abb. 4: Räumliche Anordnung während einer Auftragserteilung in NMG (6. Klasse)

Beispiel 5: NMG, Ausschnitt Auftrag und inhaltliche Vorbereitung, 6. Klasse,
LP = Lehrperson, ALE = Alessio, JAN = Jannis, UNK = unklar, wer spricht

089 LP: was was passiert bei einem HOCHwasser,
090 was GEHT dort alles kaputt,
091 ALE: ähm es ist ja meine FRAGE jetzt noch nicht
beantwortet;
092 ich habe ja eben zum TEST noch eine andere frage-
093 LP: (-) ja können wir zuerst (.)welche SCHÄden,
094 ALE: ja (---)

((Auslassung 19 Sek.: die Kinder nennen Objekte, die Schaden nehmen können))

109 LP: was ist deine FRAGE,
110 ALE: ähm hier ist GRUPpenarbeit,
111 muss man das dann ALLE zusammen oder,
112 LP: kommen wir dazu;

((Auslassung 2 Min. 59 Sek.: die Lehrperson erläutert die weiteren Teilaufgaben, die auf dem Arbeitsblatt notiert sind))

179 ALE: also brauchen wir keine TRENnwände,
180 UNK: es isch kei TESCHT;
es ist kein Test
181 LP: es ist kein TEST;
182 JAN: es isch kein TEST;
es ist kein Test
183 ALE: ah es ist KEIN test,

Die Lehrperson fragt nach den Auswirkungen eines Hochwassers (Zeile 089–090) und fordert damit die Partizipation der Zuhörenden ein. Alessio geht jedoch nicht auf den etablierten Zugzwang ein, sondern entgegnet, dass er noch eine offene Frage habe. Diese bezieht sich – wie an früherer Stelle im Transkript deutlich wird – auf die Organisationsform: Alessio ist irritiert, dass die ersten Aufträge gemäß Arbeitsblatt in Partner- und die folgenden Aufträge in Gruppenarbeit zu lösen sind. Die Irritation kommt daher, dass er davon ausgeht, dass es sich beim Arbeitsblatt um einen Test handelt.

Dass er sich von dieser Fehlannahme leiten lässt, wird in Zeile 092 deutlich («ich habe ja eben zum TEST noch eine andere frage–»). Die Lehrperson löst den Zugzwang nicht unmittelbar ein, sondern verschiebt die Antwort auf später und beharrt auf der inhaltlichen Klärung (Zeile 093: «können wir zuerst [,]welche SCHäden,»). Damit bleibt offen, ob sie verstanden hat, dass Alessio von einem Test ausgeht. Eine sichtbare Reaktion der Mitschüler:innen auf Alessios Erwähnung («TEST») bleibt ebenfalls aus. In Zeile 109 kommt die Lehrperson auf Alessios Unklarheit zurück, indem sie ihn explizit auffordert, seine Frage zu stellen. Alessio äußert daraufhin eine Rückversicherungsfrage (Zeile 110: «ÄHM hier ist GRUPpenarbeit,»), die er gleich darauf noch paraphrasiert wiedergibt (Zeile 111: «muss man das dann ALLE zusammen oder,»). Die Lehrperson schiebt die Antwort zur Organisationsform abermals auf, indem sie darauf verweist, dass sie später darauf zurückkommen wird (Zeile 112). Alessios Verwirrung bleibt bis zum Schluss der Auftragserteilung und erst seine Frage, ob sie keine Trennwände bräuchten, führt zur Aufklärung, an welcher sich auch Mitschüler:innen beteiligen (Zeile 179–183).

Die zuhörenden Kinder können sich also auch hier aktiv einbringen. Die Partizipation wird einerseits durch Fragen der Lehrperson eingefordert, andererseits können sie sich mit selbstinitiierten Fragen beteiligen. Im Gegensatz zu den vorherigen Beispielen beantwortet die Lehrperson jedoch selbstinitiierte Fragen nicht immer unmittelbar: In Beispiel 5 konnte gezeigt werden, dass die Lehrperson Antworten auf selbstinitiierte Fragen aufschiebt und eine bestimmte Gesprächsstruktur verfolgt. Eine These ist, dass sie den Kindern den themenorientierten Nachvollzug und das konzentrierte Zuhören erleichtern und sich nicht durch einzelne Schüler:innenfragen unterbrechen lassen möchte. Zugleich übergeht sie eine Fehlannahme eines Kindes, was dazu führt, dass dieses erst am Schluss, durch wiederholtes Nachfragen, eine Klärung erhält. Ob das betreffende Kind aufgrund der Fehlannahme irritiert und am konzentrierten thematischen Zuhören gehindert ist, bleibt offen. Dadurch, dass die Lehrperson dem Schüler zu verstehen gibt, dass sie zu diesem Zeitpunkt nicht auf die Frage eingehen möchte, ist sie für ihn nur eingeschränkt adressierbar.

Dies im Gegensatz zur Unterrichtssituation in Beispiel 6 (siehe folgender Abschnitt): Die Lehrperson ist für mehrere Kinder gleichzeitig adressierbar und reagiert jeweils direkt auf diese. Die Beispiele unterscheiden sich aber bereits im Setting: Während es sich in Beispiel 5 um eine Plenumsphase handelt, findet das folgende Beispiel in einer Arbeitsphase statt, in welcher die Kinder einen Auftrag im Fach TTG ausführen.¹¹

11 Es handelt sich um den Auftrag, der auszugsweise in Beispiel 2 und Beispiel 3 abgebildet ist.

4.2 Arbeitsphase nach einer mündlichen Auftragserteilung

Die Lehrperson hat einen Auftrag in TTG erteilt, nun führen die Kinder diesen aus. Der Unterricht findet in der Halbklassse statt, anwesend sind sieben Kinder. Während der Arbeitsphase interagiert die Lehrperson mit einzelnen Kindern. Im präsentierten Ausschnitt steht sie am Pult von Benjamin (siehe Abbildung 5). Diego steht im Verlauf der Sequenz auf und stellt sich neben die Lehrperson. Währenddessen stehen Mila, Florian und ein weiteres Mädchen vorne am Lehrer:innenpult. Sowohl Florian wie Mila adressieren im transkribierten Ausschnitt die Lehrperson. Die Blickrichtung von Florian zur Lehrperson ist in Abbildung 5 eingezeichnet.

Um im Transkript kenntlich zu machen, auf welches Kind sich die Lehrperson bezieht, sind die entsprechenden Turns unterschiedlich dargestellt: Benjamin – Lehrperson (ohne besondere Markierung), *Florian – Lehrperson (kursiv)*, **Diego – Lehrperson (fett)**, Mila – Lehrperson (unterstrichen).

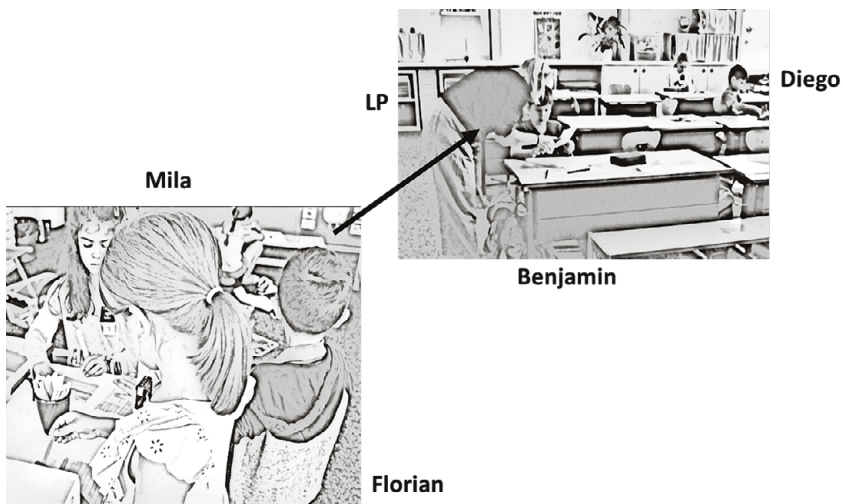


Abb. 5: Räumliche Anordnung während einer Arbeitsphase in TTG (1. Klasse)

Beispiel 6: TTG, Ausschnitt Ausführung, 1. Klasse, BEN = Benjamin, LP = Lehrperson, FLO = Florian, DIE = Diego, MIL = Mila

- 101 BEN: (--) aber allein ist es SCHWIERig;
 102 LP: (.) Darum müssen wirs probieren,
 103 die anderen kinder habens ja AUCH probiert;
 104 (.) hä (-) nicht gleich AUFGeben,
 105 FLO: <<läuft ein paar Schritte auf LP zu> bi mer händ
 ZWÖLF platz>,
 bei mir haben zwölf platz
 106 LP: Super und hast du (.) äm (.) noch-
 107 hast du KEinen platz mehr für mehr,
 108 FLO: nei;
 nein
 109 LP: dann STIMMTS;
 110 dann kannst du DIEse zwölf (.) nehmen;
 111 dein BILD nehmen,
 112 BEN: isch das die richtigi GRÖSsi;
 ist das die richtige grösse
 113 LP: hier vorne eine UNterlage holen,
 114 und wie luIsa auf der BANK (.) starten mit leimen;
 115 DIE: <<neben der Lehrperson stehend> isch das die
 richtige GRÖSse>,
 116 FLO: [<<rufend> sell ich die holzige jetzt eifach
 METnäh>;]
 soll ich die holzige jetzt einfach mitnehmen
 117 LP: [das ist die RIChtige grösse,]
 118 <<nickend, zu Florian> m_MH >,
 119 (---) genau das ist die RIChtige grösse;
 120 da da kannst noch den rest hier WEGschneiden,
 121 und dann können wir die STÄBchen nehmen;
 122 MIL: <<über den Raum hinweg rufend> frau surbler bi mir
 hed au ZWÖLF platz>;
 123 BEN: [ist auch (-) die gr richtige GRÖSse,]
 124 LP: [((gibt Mila ein Daumenhochzeichen))]
 125 sollte PASsen;

Bis in Zeile 104 ist die Lehrperson mit Benjamin im Gespräch. Da ergreift Florian das Wort, worauf die Lehrperson in Interaktion mit ihm tritt (bis Zeile 114). Zwi- schendurch stellt Benjamin eine Frage (Zeile 112: «isch das die richtigi GRÖSSi;»), er- hält zunächst aber keine Antwort der Lehrperson darauf. Erst als er sich in Zeile 123 abermals meldet («ist auch (-) die gr richtige GRÖSse;»), wendet sich die Lehrperson wieder ihm zu (Zeile 125: «sollte PASSen;»). Auch die Interaktion von Florian wird durch einen Schülerbeitrag unterbrochen (Frage von Diego in Zeile 115: «isch das die richtige GRÖSse;»). Die Lehrperson geht zunächst auf Diego ein, indem sie sei- nen Beitrag bestätigend wiederholt (Zeile 117: «das ist die RICHTige grösse;»), da Florian aber gleichzeitig eine Frage stellt (Zeile 116: «sell ich die holzige jetzt eifach METnäh;»), reagiert sie nonverbal sowie mit einem knappen Zuhörsignal auf ihn (Zeile 118: Nicken und «m_MH»), während sie weiter zu Diego spricht (bis Zeile 121). Auf Milas Wortmeldung (Zeile 122: «frau surbler bi mir hed au ZWÖLF platz») reagiert sie ebenfalls nonverbal, indem sie ihr ein Daumenhochzeichen gibt (Zeile 124).

Die Lehrperson ist demnach für viele Kinder gleichzeitig adressierbar, indem sie ihre Meldungen wahrnimmt und darauf reagiert. So erhalten die Kinder direkt Antworten auf ihre Fragen und können unmittelbar weiterarbeiten, zugleich teilen sie die Aufmerksamkeit der Lehrperson mit anderen Kindern, was an den Unter- brechungen in den Interaktionen und Einschüben der Lehrperson, die an andere Kinder gerichtet sind, deutlich wird. Die Unterbrechungen zeigen aber auch, dass es den Schüler:innen erst bedingt gelingt, Beiträge aufzuschieben und abzuwarten, bis die Lehrperson die Interaktion mit einem anderen Kind beendet hat (vgl. D-EDK 2016, 71: Gesprächsregeln einhalten, z.B. ausreden lassen). Überdies zeigt sich, dass der Fokus auf der Lehrperson liegt und die Kinder (noch) selten die Möglichkeit nutzen, die anderen Kinder um Hilfe zu ersuchen. Eine Vermutung ist, dass dies mit steigendem Alter der Schüler:innen zunimmt. So findet sich in der 4. Klasse eine Se- quenz in einer Gruppenarbeit, die auf die mündliche Auftragserteilung «Flugzeug basteln» (siehe Beispiel 4) folgt. In dieser lässt sich beobachten, dass die Kinder Un- klarheiten untereinander klären, wobei häufig ein bestimmtes Kind (und nicht die ganze Gruppe) adressiert wird. Bei diesem Kind handelt es sich um dasjenige, wel- ches die Gruppenergebnisse schriftlich festhält und das Gespräch moderiert. In der 6. Klasse schließlich tritt in der Arbeitsphase nach der Auftragserteilung (siehe Bei- spiel 5) eine Unklarheit auf, welche die Kinder miteinander im Klassenverband klä- ren. Die Lehrperson ist ebenfalls anwesend, beteiligt sich aber nur am Rande an der Interaktion. Somit lässt sich eine Fokusverschiebung von der Lehrperson als allei- nige wissende Instanz zu den Peers festmachen, die den Auftrag ebenfalls gehört haben und entsprechend um Hilfe ersucht werden können.

Während das Alter der Kinder sowie das Zuhörverhalten der Lehrperson einen Einfluss darauf zu haben scheinen, an wen sich die Kinder wenden, ist überdies zu vermuten, dass das Zuhörverhalten der Lehrperson vom Alter der Kinder beeinflusst wird.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Nach den exemplarischen Analysen sollen nun die Ergebnisse mit Bezug auf die gesamte Datenbasis zusammenfassend dargestellt werden.

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, welche Partizipationsmöglichkeiten die zuhörenden Schüler:innen während einer mündlichen Auftragserteilung haben und welches Zuhörverhalten sie und die Lehrperson zeigen.

Die Auswertung der Daten zeigt, dass die mündliche Auftragserteilung meist dialogisch gestaltet wird: Abgesehen von *einer* eher kurzen Instruktion stellen die Lehrpersonen stets Fragen an die Kinder und fordern damit deren Partizipation explizit ein. Demgegenüber fällt auf, dass Schüler:innen nur selten eine Frage formulieren, wenn die Lehrperson explizit danach fragt, ob alles klar sei beziehungsweise ob die Lernenden alles verstanden hätten. Die Kinder melden sich häufiger selbstinitiiert zu Wort, stellen also meist eine Frage, ohne dass (beziehungsweise bevor) die Lehrperson nach Unklarheiten fragt. Selbstinitiierte Fragen können insbesondere in der 4. und 6. Klasse beobachtet werden. Die Fragen weisen auf mitkonstruierende Zuhöraktivitäten der Schüler:innen hin und sind Ausdruck einer Selbstregulation, wie sie von kompetenten Zuhörer:innen erwartet wird.

Wie in der Analyse (siehe Abschnitt 4.1) ausgeführt, sind zwei Reaktionen der Lehrpersonen auf selbstinitiierte Fragen zu beobachten: Entweder antworten sie direkt oder sie antworten nicht unmittelbar, sondern schieben die Antwort auf oder ignorieren Einwände, bis sie vom Kind nochmals geäußert werden (siehe z. B. Benjamin in Beispiel 6). In den vorliegenden Daten überwiegen die direkten Antworten, über welche gegenseitiges Zuhören sichtbar wird. Dies wiederum ist dem Sozialklima zuträglich sein (siehe Abschnitt 2.2; vgl. Hagen et al. 2007).

Zweiter Analysefokus war das Zuhörverhalten der Lehrperson in der Arbeitsphase, die auf eine mündliche Auftragserteilung folgt. Das analysierte Beispiel zeigt ein Zuhörverhalten, das als «Multitasking» bezeichnet werden kann: Die Lehrperson ist Adressatin für mehrere Kinder gleichzeitig, indem sie situativ auf die einzelnen Interagierenden reagiert. Dies im Kontrast zu Beispiel 5, in welchem die Lehrperson

während der Auftragserteilung im Plenum an einer etablierten Gesprächsstruktur festhält und sich durch Schüler:innenfragen nicht davon abbringen lässt. Die Situation, die Klassenstufe, die Tagesform der Lehrperson, die Gesprächskultur sind alles Faktoren, welche das Zuhörverhalten beeinflussen. Welche didaktischen Schlüsse daraus gezogen werden können, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

6 Fazit und didaktische Implikationen

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Zuhören in der schulischen Interaktion und damit einer von Lernenden sehr häufig praktizierten Kompetenz. Er geht der Frage nach, wie Schüler:innen als Zuhörende bei einer mündlichen Auftragserteilung agieren und welches Zuhörverhalten die Lehrperson in der daraus resultierenden Interaktion respektive in der darauffolgenden Arbeitsphase zeigt. Die vorliegend präsentierten Analysen sind auszuweiten auf andere Zuhörsituationen, in welchen die Schüler:innen untereinander oder mit der Lehrperson interagieren.

Wenn im Folgenden didaktische Implikationen abgeleitet werden, geht es nicht um richtiges oder falsches Unterrichtshandeln, sondern um Anregungen zur Reflexion. Ziel soll sein, dass sich die Lehrpersonen im Klaren darüber sind, wie sie ihre Schüler:innen – je nach Zuhörsituation – auch als Sprechende involvieren möchten, und davon abhängige Handlungsoptionen kennen. Auch beim eigenen Zuhörverhalten steht im Vordergrund, dass sich die Lehrpersonen ihres Verhaltens bewusst sind und – für den Fall, dass sie Handlungsbedarf sehen – über Alternativen nachdenken.

6.1 Selbstregulation beim Zuhören während einer Auftragserteilung

Kompetente Zuhörende können überprüfen, ob sie verstanden haben oder nicht, und wissen, ob es notwendig ist, Nichtverstehen anzuzeigen beziehungsweise eine Nachfrage zu stellen (siehe Abschnitt 2.1.3). Die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation führen allerdings dazu, dass sich dieses Verstehensmanagement nicht ohne Weiteres realisieren lässt (vgl. ebd., 126; ferner Stude/Fekete 2018, 147). So kann nicht immer gleich eine Nachfrage gestellt werden, und «typische Zuhöraktivitäten wie Zustimmungssignale oder Zuhörerkommentierungen [kommen] sel-

ten und vor allem eher als Gruppenreaktion denn individuell [vor]» (Berkemeier/Spiegel 2014, 125 f.). Den Schüler:innen ist dies aufzuzeigen, indem etwa Partizipationsmöglichkeiten während einer Zuhörsituation explizit gemacht werden. Wie die Analyse mündlicher Auftragserteilungen gezeigt hat, können diese variieren: Die Lehrperson kann es für adäquat halten, dass die Schüler:innen jederzeit Fragen stellen können, um Unklarheiten sofort aufzulösen. Dies setzt sowohl von der Lehrperson als auch von der Klasse Flexibilität voraus, folgt die Auftragserteilung dann nur bedingt einem fixen Ablauf und wird durch die Beiträge der fragenden Kinder mitgesteuert. Demgegenüber mag es Situationen geben, in welchen es sinnvoll erscheint, einen Auftrag erst zu erteilen und die Kinder anzuhalten, Fragen aufzuschieben. Möglicherweise werden sie im Laufe der Auftragserteilung ohnehin beantwortet. Falls nicht, können sie immer noch am Ende gestellt werden. Dabei kann die Fähigkeit der Zuhörenden, die Aufmerksamkeit über längere Zeit aufrechtzuerhalten, trainiert werden (vgl. ebd.). Ein konkreter Vorschlag dazu, wie die Kinder im Unterricht dazu angeleitet werden können, Fragen aufzuschieben sowie deren Dringlichkeit einzuschätzen, wurde im Rahmen des hier beschriebenen Projekts von der Lehrerin Sandra Ballmer in ihrem Beitrag «Fragen aufschieben» auf der digitalen Plattform «Let's talk!» der PH Zug dargelegt (vgl. Ballmer 2025a). Die Schüler:innen sollen ebenso ermuntert werden, bei Unklarheiten nicht nur die Lehrperson als Adressat:in zu sehen, sondern auch die Peers, die ebenfalls zugehört haben (vgl. «Gedankenreise», Ballmer 2025b). So kann das Nachfragen explizit zum Thema gemacht und gezielt geübt werden. Ferner sollen die Lernenden aufgefordert werden, bestimmte zuhörbegleitende Aktivitäten auszuführen, welche die Aufmerksamkeitsfokussierung unterstützen (vgl. Beitrag «Aufmerksamkeitsfokussierung», Koch 2025).

Bei dieser gezielten Zuhörförderung ist wichtig, dass sie wiederkehrend erfolgt, das heißt über verschiedene Zuhörsituationen wie mündliche Auftragserteilung oder fachlichen Input sowie über unterschiedliche Fächer hinweg. So können sich «Zuhörroutinen» (vgl. Stude/Fekete 2018, 148) ausbilden. Daneben ist es bedeutsam, dass sich die Lehrperson bereits bei der Unterrichtsvorbereitung gegenwärtigt, welche Zuhörsituationen vorkommen, welche Erwartungen sie an die Schüler:innen hat, dass sie Herausforderungen antizipiert sowie über Unterstützungsmöglichkeiten nachdenkt. So kann es beispielsweise sinnvoll sein, die Schüler:innen in einer Aufgabenstellung zu kooperativem Lernen explizit aufzufordern, bei Nichtverstehen Rückfragen zu stellen oder zu paraphrasieren, was man verstanden hat (vgl. Nell-Tuor 2019).

Schließlich ist wichtig, dass die Lehrperson nicht nur produktive Sprachleistungen anerkennt, sondern auch gute Zuhörleistungen explizit wertschätzt – dies insbesondere mit Blick auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (ebd., 152; vgl. fer-ner Schlatter et al. 2016). Dies setzt voraus, dass eine entsprechende diagnostische Kompetenz sowie ein Verständnis davon entwickelt wird, was unter «gutem» Zuhören zu verstehen ist beziehungsweise welche Norm in welcher Situation Geltung haben soll.

6.2 Zuhörverhalten der Lehrperson

Das Zuhörverhalten der Lehrperson mag abhängig von Faktoren wie der persönlichen Tagesform, der Klassengröße und -zusammensetzung, der Klassenstufe, der Unterrichtssituation, des Unterrichtsinhaltes und der damit verbundenen Ziele variieren. Für die Kinder sendet die Lehrperson je nach Verhalten unterschiedliche Signale aus: Ist sie jederzeit adressierbar oder zeigt sie an, dass sie gerade nicht ansprechbar ist, da sie beispielsweise mit einem anderen Kind in Interaktion ist? Transparenz darüber, wie und wann man sich in der institutionell geprägten Kommunikation Gehör verschaffen kann, ist für alle Beteiligten entlastend: Die Lehrperson muss den Kindern dazu transparent kommunizieren, wie und wann sie auf ihre Beiträge reagieren kann, beziehungsweise möchte. Die Lehrperson gibt dabei die Regel vor, welche für sie am besten handhabbar ist (Kinder melden sich per Handzeichen, stehen am Lehrer:innenpult an o. Ä.). Da Zuhören hohe Aufmerksamkeit erfordert und ermüdend sein kann, lohnt es sich, das eigene Zuhörverhalten sowie die Kommunikationsregeln im Unterricht regelmäßig zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen. Margarete Imhof schlägt vor, dass die Lehrperson auch die Einschätzung der Kinder einholt, indem sie diese fragt: Habe ich euch heute gut zugehört? Was hätte ich noch tun können, damit ihr stärker den Eindruck gehabt hättet, dass ich euch gut zuhöre? Was gebt ihr mir für nächstes Mal mit? (vgl. Deutschlandfunk Kultur 2024). So kann ein Gespräch über gutes Zuhören entstehen, durch welches auch die Lernenden für das *Zuhören in der schulischen Interaktion* sensibilisiert werden – für das Zuhören also, das sie tagtäglich praktizieren.

7 Literatur

- Autor:innenteam (2021): Sprachwelt 1. Bern: Schulverlag plus.
- Autor:innenteam (2022): Sprachwelt 2. Bern: Schulverlag plus.
- Ballmer, Sandra (2025a): Fragen aufschieben. In: PH Zug (Hrsg.): Let's talk! Zug: Zentrum Mündlichkeit PH Zug. Online unter: <https://www.letstalk-now.ch/zuhoeren/zuhoeren-in-der-interaktion/auftragserteilung-und-fachlicher-input/fragen-aufschieben?highlight=Fragen%20aufschieben> [24.01.2025].
- Ballmer, Sandra (2025b): Gedankenreise. In: PH Zug (Hrsg.): Let's talk! Zug: Zentrum Mündlichkeit PH Zug. Online unter: <https://www.letstalk-now.ch/zuhoeren/zuhoeren-in-der-interaktion/auftragserteilung-und-fachlicher-input/gedankenreise?highlight=ballmer%20gedankenreise> [20.06.2025].
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutsch in Theorie und Praxis (DTP), Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 70–87.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Berlin: De Gruyter.
- Behrens, Ulrike (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Hannover: Friedrich.
- Behrens, Ulrike (2019): Modelle, Methoden und Forschungsfragen im Bereich Zuhören. In: Dannecker, Wiebke/Schmitz, Anke (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer, S. 283–288.
- Berkemeier, Anne/Spiegel, Carmen (2014): In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3. Bern: hep, S. 120–142.
- Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Koffhoff, Helga (2020): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin: De Gruyter.
- Büchel, Elsbeth/Isler, Dieter (2000): Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- D-EDK (Deutschschweizer ErziehungsdirektorenKonferenz) (2016): Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf [24.01.2025].
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutschlandfunk Kultur (2024): Kommunikation. Einander zuhören und besser kommunizieren kann man trainieren. Radiosendung, 28.12.2024. <https://www.ardaudiothek.de/episode/imagenspraech-deutschlandfunk-kultur/kommunikation-einander-zuhoeren-und-besser-kommunizieren-kann-man-trainieren/deutschlandfunk-kultur/14027689/> [24.01.2025].
- Düsing, Elke (2023): Hör- und Zuhöraufgaben im Deutschunterricht. Kategoriengeleitete Analyse von Grundschulbüchern. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fimmen, Margarethe/Lenze, Anne (2018): Hören differenziert 3/4. Hörtexte und Aufgaben zum Hörverstehen. Oberursel: Finken.
- Gierlinger, Marisa (2024): Gut zuhören, besser verstehen. Wie Kommunikation gelingt. SWR Radiosendung, 07.11.2024. Online unter: <https://www.swr.de/swrkultur/wissen/gut-zuhoeren-besser-verstehen-wie-kommunikation-gelingt-das-wissen-2024-11-07-104.html> [24.01.2025].
- Hagen, Mechthild (2004): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells. Dissertation. München: Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Online unter: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/archive/00002239/> [13.12.2024].

- Hagen, Mechthild/Huber, Ludowika/Hemmer-Schanze, Christiane/Kahlert, Joachim (2007): Zuhören und Erzählen – Qualitätsmerkmale für «gelingenden Unterricht»? In: Möller, Kornelia/Hanke, Petra/Beinbrech, Christina/Hein, Anna Katharina/Kleickmann, Thilo/Schages, Ruth (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–186.
- Hausendorf, Heiko (2025): Kopräsenz. Über das soziale Zuhause von Sprache. Bielefeld: transcript.
- Honnef-Becker, Irmgard/Kühn, Peter (2019): Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele. Tübingen: Narr.
- Imhof, Margarete (2013): Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören im Unterricht. In: Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin/Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Reihe Mündlichkeit, Band 3. Bern: hep, S. 63–84.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Edition Zuhören, Band 8. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Imhof, Margarete (2008): What Have You Listened to in School Today? In: International Journal of Listening, 22, S. 1–12.
- King, Alison (1997): ASK to THINKTEL Why: A Model of Transactive Peer Tutoring for Scaffolding Higher Level Complex Learning. In: Educational Psychologist, 32, S. 221–235.
- Koch, Priska (2025): Aufmerksamkeitsfokussierung. In: PH Zug (Hrsg.): Let's talk! Zug: Zentrum Mündlichkeit PH Zug. Online unter: <https://www.letstalk-now.ch/zuhoeren/zuhoeren-in-der-interaktion/aufmerksamkeitsfokussierung?preview> [20.06.2025].
- Krelle, Michael (2016): Dem Fahrraddieb auf der Spur. Mit Ratekrimis Zuhörkompetenzen erwerben. In: Grundschule Deutsch, 52, S. 38–40.
- Krelle, Michael/Bachinger, Antonia (2022): Ein Konstrukt zum Testen von Zuhörkompetenz. In: Bachinger, Antonia/Krelle, Michael/Engelbert-Kocher, Maria/von Eichhorn, Gabriele (Hrsg.): Zuhörkompetenzen messen. Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe. Münster/New York: Waxmann, S. 25–47.
- Kreuz, Judith (2021): Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule, Band 120. Stauffenburg Linguistik: Tübingen.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2022): Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. In: Journal für LehrerInnenbildung, 22(3), S. 58–73.
- Michaels, Sarah/O'Connor, Mary C./Williams Hall, Megan/Resnick, Lauren B. (2010): Accountable Talk: Sourcebook. For Classroom Conversation That Works. Institute for Learning: University of Pittsburgh.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung: Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peer-group und Unterricht. Berlin: De Gruyter, S. 381–424.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Nell-Tuor, Nadine (2019): Sprache und Partizipation in kooperativen Lernsettings. In: Hauser, Stefan/Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprache und Partizipation im Schulfeld. Reihe Mündlichkeit, Band 6 Bern: hep, S. 132–161.
- Nell-Tuor, Nadine (2023): Hört gut zu! Zuhörkompetenz situationsangemessen erfassen. In: Grundschule Deutsch, 80, S. 8–10.

- Nell-Tuor, Nadine/Rippmann, Dominique/Kreuz, Judith/Hauser, Stefan (2024): Zuhören im Gespräch. Übungen zur dialogischen Zuhörförderung. In: *Praxis Deutsch*, 303, S. 30–33.
- Ohlhus, Sören (2016): Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen. In: Behrens, Ulrike/Gätje, Olaf (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Berlin: Peter Lang, S. 39–65.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2018): Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), S. 365–377.
- Remkes, Fabian (2020): Zuhörkompetenz im schulischen Unterricht. Die Bedeutung von Zuhören für das Fach Deutsch. *Erziehungswissenschaftliche Impulse* 3. Norderstedt: Books on Demand.
- Robinson, Debbie R./Schofield, Janet W./Steers-Wentzell, Katrina L. (2005): Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. In: *Educational Psychology Review*, 17, S. 327–362.
- Rost, Michael (2011): *Teaching and Researching Listening*, Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Schegloff, Emanuel (1982): Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of «uh huh» and Other Things that Come Between Sentences. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington D.C: Georgetown University Press, S. 71–93.
- Schlatter, Katja/Tucholski, Yvonne/Curschellas, Fabiola (2016): *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen*. Bern: Schulverlag plus.
- Schmitt, Carmen/Lammers, Delia (2015): Faszination Bodenbilder. Erzählen, Zuhören, Wahrnehmen und Gestalten. In: *Grundschule Deutsch*, 45, S. 20–22.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Günthner, Susanne/Meier, Christoph/Quasthoff, Uta/Schlobinski, Peter/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353–402.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 189–203.
- Spiegel, Carmen (2006): Heißt miteinander kommunizieren etwa auch zuhören? Ein Plädoyer für die Zuhörenden. In: Wagner, Roland W./Brunner, Andrea/Voigt-Zimmermann, Susanne et al. (Hrsg.): *hören – lesen – sprechen*. München: Reinhardt, S. 153–162.
- Stude, Juliane/Fekete, Olga (2018): Sprechen und Zuhören. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 141–157.
- Zingg Stamm, Claudia/Käser-Leisibach, Ursula/Bertschin, Felix (2014): *ohrwärts. Zuhören und literarisches Hörverstehen. Kompetenzerhebung mit Förderangeboten für 9- bis 10-Jährige*. Lehrmittelverlag Kanton Solothurn.

Zuhören im naturwissenschaftlichen Unterricht mit Fokus auf kollaboratives Schreiben

Johanna Bleiker

1 Einleitung

Wer sich in eine Schulstunde setzt, merkt sofort: Hier wird viel gesprochen – und entsprechend viel zugehört. Ein Großteil des schulischen Unterrichts enthält mündliche Anteile oder erfolgt gar ausschließlich mündlich (vgl. Imhof 2008, 9; Behrens 2022, 129; Behrens/Krelle 2024, 4). Das gilt auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht (folgend: NaWi-Unterricht): Die Lehrperson referiert und stellt Fragen, die Schüler:innen antworten darauf, ein Experiment wird vorgeführt und besprochen, ein Erklärvideo wird angeschaut und kommentiert. Von solchen Unterrichtssequenzen profitiert vor allem, wer über gut ausgebildete Zuhörkompetenzen verfügt. So selbstverständlich das klingt, so wenig spiegelt sich das in der (naturwissenschafts-)didaktischen Literatur. Wenn die Rolle von Sprache im NaWi-Unterricht thematisiert wird, stehen meist Texte in Schulbüchern und auf Arbeitsblättern im Fokus und damit die *schriftliche Sprachrezeption*. Oder es wird dargestellt, welche komplexen Herausforderungen zu bewältigen sind, wenn Schüler:innen – wie vom aktuellen Schweizer Volksschullehrplan im NaWi-Bereich gefordert – beispielsweise «Körperteile [...] beschreiben» oder «Zusammenhänge [...] erklären» (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016a, 27) müssen. Hier stehen mündliche und schriftliche *Sprachproduktion* im Fokus. Die *mündliche Sprachrezeption*, also das Zuhören, wird jedoch kaum jemals thematisiert.

Wenn Zuhören im Fachunterricht überhaupt thematisiert wird, dann geschieht dies meist mit Fokus auf Lernende, für die die betreffende Unterrichtssprache nicht die Erstsprache, sondern Zweit- oder Drittsprache ist (vgl. beispielsweise Gho 2017). Tatsächlich sind die Nachteile von Schüler:innen aus zugewanderten Fami-

lien im Bereich Zuhören stärker ausgeprägt als beispielsweise im Bereich Orthografie (vgl. Edele/Stanat 2023, 273; Henschel et al. 2022, 215). Doch tendenziell verschlechtern sich die Zuhörkompetenzen *aller* Grundschüler:innen, wie Stanat et al. (2022, 274) für Deutschland feststellten. Es gibt keinen plausiblen Grund anzunehmen, dass dies in der Schweiz anders ist.

In der Zuhördidaktik wird Zuhören überdies oft auf Situationen reduziert, in denen längeren, monologisch organisierten Sprecherbeiträgen zugehört werden muss (vgl. Nell-Tuor et al. 2024, 30 ff.). Im alltäglichen Schulunterricht wird jedoch auch sehr viel personenvermitteltes, dialogisch organisiertes Zuhören erwartet. Hier besteht also eine Diskrepanz zwischen dem, was bewusst gefördert wird, und dem, was im Schulalltag gefordert ist und erwartet wird. Das ist Schüler:innen und Lehrpersonen aber meist nicht bewusst. Denn mangelnde Zuhörfähigkeiten in dialogisch geprägten Lernsettings erschweren zwar den Wissensaufbau im Schulunterricht, manifestieren sich in Zuhörtests aber nicht zwingend: «Most listening comprehension tests were not developed for assessing children's listening comprehension in the classroom environment, likely due to its complexity. They are therefore limited for understanding the demands of classroom listening» (Mealings et al. 2023, 1). Deshalb dürften Defizite in diesem Bereich oft lange unbemerkt bleiben.

Im NaWi-Unterricht verschärft sich diese Diskrepanz noch: Weil Zuhörkompetenzen dort im Unterschied zum Sprachunterricht nicht explizit in den Kompetenzbeschreibungen der Lehrpläne aufgeführt sind, gerät ihre Bedeutung (und damit verbunden: ihre gezielte Förderung) leicht aus dem Blick.

Schließlich dürfte zur geringen Beachtung des Zuhörens im NaWi-Unterricht auch dazu beitragen, dass Zuhören in der Schule von Lehrpersonen vor allem aus normativer Perspektive betrachtet wird und weniger als Instrument, um Interaktionen und Verstehen zu ermöglichen (vgl. Sangster/Anderson 2009, 126 f.). Das äußert sich dahingehend, dass auch Schüler:innen Zuhören kontextübergreifend vor allem als generelle soziale Verpflichtung beschreiben (ebd., 131), also normativ und nicht bezüglich seiner kommunikativen Funktion.

Aus all diesen Gründen nimmt der vorliegende Beitrag das Zuhören im NaWi-Unterricht in den Fokus, und zwar nicht unter normativen Aspekten, sondern in seiner Funktion für das sprachliche und fachliche Lernen. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zuerst geht er auf unterschiedliche Formen des Zuhörens im NaWi-Unterricht ein und ordnet diese theoretisch ein (Kapitel 2). Anschließend wird auf

der Basis eines Forschungsprojekts¹ anhand konkreter Unterrichtsszenen das Zuhören beim kollaborativen Verschriftlichen im NaWi-Unterricht beleuchtet (Kapitel 3). Dazu werden zwei Schreibgespräche («konversationelle Schreibinteraktionen», vgl. Schindler 2017) exemplarisch analysiert: Im ersten notieren Schüler:innen in Kleingruppen ohne Unterstützung der Lehrperson kollaborativ Beobachtungen und Erkenntnisse. Im zweiten schreiben Schüler:innen unter Anleitung der Lehrperson, indem die Lehrperson im Dialog mit den Schüler:innen Formulierungen erarbeitet, die dann von der ganzen Klasse notiert werden. In einem Schlusskapitel werden aus dem Dargestellten Konsequenzen für die Unterrichtspraxis abgeleitet (Kapitel 4).

2 Zuhören im naturwissenschaftlichen Unterricht: Erscheinungsformen und systematisierende Modelle

Im Folgenden werden verschiedene Formen des Zuhörens im NaWi-Unterricht zunächst exemplarisch und überblicksartig aufgelistet. Anschließend werden die damit verbundenen Anforderungen mithilfe dreier theoretischer Modelle beschrieben.

2.1 Formen des Zuhörens im naturwissenschaftlichen Unterricht

Zuhören im NaWi-Unterricht nimmt unterschiedliche Formen an. Diese lassen sich – analog zur Struktur des Bereichs Hören im Schweizer Volksschullehrplan (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016b) – grob danach gliedern, ob sie eher monologisch oder eher dialogisch organisiert sind. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei dieser Unterscheidung nicht um eine Dichotomie, sondern um ein Kontinuum handelt: Rein monologisches Zuhören ist selten und findet sich vor allem beim medienvermittelten Zuhören. Dialogisches Zuhören am anderen Ende

1 Projekttitle: «... und was schreiben wir jetzt auf?» – Empirische Studie zu Sprache und Sprachhandeln an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Schulalltag» (uwasa). Projektdauer: 11/2018 bis 10/2023, Leitung: J. Bleiker, PH Zürich.

des Kontinuums liegt beispielsweise bei Gruppenarbeiten vor: Grundsätzlich hat jedes Gruppenmitglied dieselben Rechte und Pflichten bezüglich des Sprechens und Zuhörens. Ein Großteil des NaWi-Unterrichts liegt irgendwo zwischen diesen zwei Polen.

Monologisches Zuhören ist dadurch gekennzeichnet, dass die Rollen der Sprechenden beziehungsweise der Zuhörenden zumindest für eine begrenzte Zeit fix verteilt sind und nicht permanent wechseln. Das ist im NaWi-Unterricht beispielsweise in folgenden Lernsettings der Fall:

- Die Lehrperson zeigt den Schüler:innen einen Videofilm zum aktuell behandelten Thema.
- Die Lehrperson führt ein Experiment vor. Sie begleitet dies mit Hinweisen, Erklärungen und Gesten.
- Die Lehrperson fasst zu Beginn der Stunde die Inhalte der letzten Lektion mündlich zusammen und kündigt den Inhalt der aktuellen Stunde an («Letztes Mal haben wir ... Heute ...»).
- Einzelne Schüler:innen halten einen Kurzvortrag über einen selbst gewählten Aspekt des behandelten Themas.
- Die Lehrperson erläutert die Lernziele für die bevorstehende Prüfung.

Dialogisches Zuhören (auch als «Zuhören im Gespräch» bezeichnet, vgl. beispielsweise Nell-Tuor et al. 2024) charakterisiert sich dadurch, dass auf jeden Gesprächsbeitrag mit Nachfragen, Einwänden, Unterbrechungen, Ergänzungen und auch mit nonverbalen Signalen (Stirnrunzeln, Nicken etc.) reagiert werden kann (ebd., 32). Im NaWi-Unterricht finden sich unter anderem folgende Situationen von dialogischem Zuhören:

- Die Lehrperson stellt Fragen zu einem gemeinsam betrachteten Videofilm, gelesenen Text, Kurzvortrag. Die Schüler:innen antworten auf die Fragen und ergänzen Antworten der Klassenkolleg:innen.
- Die Schüler:innen führen in Gruppen ein Experiment durch und besprechen dabei ihr Vorgehen, ihre Vermutungen und ihre Beobachtungen.
- Im Anschluss an einen Vortrag, den sie gehalten haben, beantworten die Schüler:innen Fragen ihrer Mitschüler:innen.
- Die Schüler:innen schreiben nach einem (von der Lehrperson vorgeführten oder selbst durchgeführten) Experiment das Wichtigste in Kleingruppen gemeinsam auf. Dabei diskutieren sie, was wie aufgeschrieben werden soll.
- Die Schüler:innen machen sich zu einer Impulsfrage der Lehrperson zuerst selbst Gedanken, danach besprechen sie ihre Überlegungen mit dem Pult-

nachbarn bzw. der Pultnachbarin, und am Ende werden die Resultate im Plenum zusammengetragen (Think-Pair-Share).

In all diesen Lernsettings sind Zuhörkompetenzen unabdingbar. Es kommt darauf an, «dass sie [die Schüler:innen] aus einem Strom an sprachlichen und nicht-sprachlichen Lauten das (für sie in diesem Moment) Wichtige herausfiltern, es mit Bedeutung versehen sowie das Gehörte reflektieren und in einen größeren Kontext einordnen» (Behrens/Krelle 2024, 4).

Zuhörkompetenzen sind jedoch nicht nur für den Lernfortschritt des Individuums wichtig, sondern sie haben auch Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts für die ganze Klasse (vgl. Rathmann 2023, 31). Das gilt insbesondere für dialogisch organisierte Zuhörsituationen: Klassen- und Gruppengespräche ermöglichen fachliches Lernen in höherem Ausmaß, wenn die sich daran beteiligenden Schüler:innen über ausgebaute Zuhörkompetenzen verfügen, sodass sie auf Gesprächsbeiträge ihrer Kolleg:innen Bezug nehmen und diese weiterentwickeln können. Auf diese Weise können gemeinsam naturwissenschaftliche Konzepte aufgebaut, ausgebaut oder verändert werden. Das Gleiche gilt auch für die Lehrperson: Eine Lehrperson mit hoher Zuhörkompetenz erkennt im Unterrichtsgespräch das Potenzial in Äußerungen von Schüler:innen, nimmt fruchtbare Ansätze auf und regt deren Weiterentwicklung an. Behrens und Krelle (vgl. 2024, 10 f.) demonstrieren anhand einer von Becker-Mrotzek (vgl. 2011, 40) übernommenen Szene aus einem Erzählkreis, welche anspruchsvolle Aufgabe das für die Lehrperson darstellt: Wenn sie in Unterrichtsgesprächen einen bereits im Voraus feststehenden Gesprächsverlauf anstrebt und den Schüler:innen nur die Rolle der Stichwortgeber überträgt (vgl. Heller/Morek 2015, 3), kommt sie schneller zu ihrem inhaltlichen Ziel und mit ihrem Stoff durch. Für das naturwissenschaftliche Konzeptlernen der Schüler:innen, verstanden als *conceptual change* (vgl. Möller 2019), ist das jedoch wenig zielführend. Dasselbe trifft auf den Erwerb von Diskursfähigkeiten seitens der Schüler:innen zu. Gerade Kontextualisierungskompetenzen (vgl. Quasthoff et al. 2019), also zu erkennen, wann im Interaktionsverlauf eine Erklärung, Argumentation, Beschreibung etc. realisiert wird, bedingen gut entwickelte Zuhörfähigkeiten – und stellen bei typisch bildungssprachlichen Diskurstypen (wie es Erklären, Argumentieren, Beschreiben etc. sind) für bildungsferne Kinder oft eine hohe Hürde dar (vgl. Quasthoff et al. 2021).

2.2 Systematisierungshilfen: Drei Modelle

Um Zuhören im NaWi-Unterricht systematischer zu beschreiben, wird im Folgenden auf drei bestehende Modelle zurückgegriffen. Das erste stammt aus der Psychologie (vgl. Imhof 2010), das zweite aus der Zuhördidaktik (vgl. Gschwend 2014; Behrens 2022), das dritte aus der Naturwissenschaftsdidaktik (vgl. Schroeter-Brauss et al. 2018). Letzteres beschreibt allgemein die Rolle der Sprache im NaWi-Unterricht.

2.2.1 S-O-I-Modell (Imhof 2010)

Aus psychologischer Sicht (vgl. Imhof 2010) lässt sich Zuhören als einen Prozess beschreiben, bei dem Zuhörende ausgehend von einer bestimmten Zuhörabsicht Elemente audiovisueller Kommunikation aus einem Lautstrom auswählen (Selektion), im Kopf ordnen (Organisation) und in das Geflecht eigener Denkschemata und Konzepte einarbeiten (Integration). Diese Konzeption von Zuhören (auch als S-O-I-Modell bezeichnet) eignet sich besonders für die Beschreibung des Zuhörens in Lehr-Lern-Kontexten, denn in solchen geht es vor allem darum, Neues zu erfahren und zu behalten, das heißt in die eigenen Wissensbestände zu integrieren (vgl. Behrens 2022, 75). Allerdings vernachlässigt dieses Modell die Tatsache, dass in expliziten Lehr-Lern-Settings wie dem Schulunterricht zusätzlich zu kognitiven immer auch subjektive und soziale Aspekte relevant sind. Deshalb muss das S-O-I-Modell erweitert werden, wie dies im didaktisch orientierten Mehrebenenmodell der Zuhörkompetenz vorgenommen wurde.

2.2.2 Didaktisch orientiertes Modell der Zuhörkompetenz (Behrens 2022, 79; aufbauend auf Gschwend 2014)

Im didaktisch orientierten Mehrebenenmodell der Zuhörkompetenz (siehe Abbildung 1) adaptierte die Deutschdidaktikerin Ruth Gschwend (2014) das etablierte Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2012). Es wurde später unter anderem von Ulrike Behrens aufgenommen und erweitert (vgl. Behrens 2022; Behrens/Krelle 2024). Schwierigkeiten beim Zuhören im NaWi-Unterricht können vielfältige Ursachen haben. Sie lassen sich gemäß diesem Modell der Zuhörkompetenz auf unterschiedlichen Ebenen verorten: auf der Prozessebene, der Subjektebene oder der sozialen Ebene.

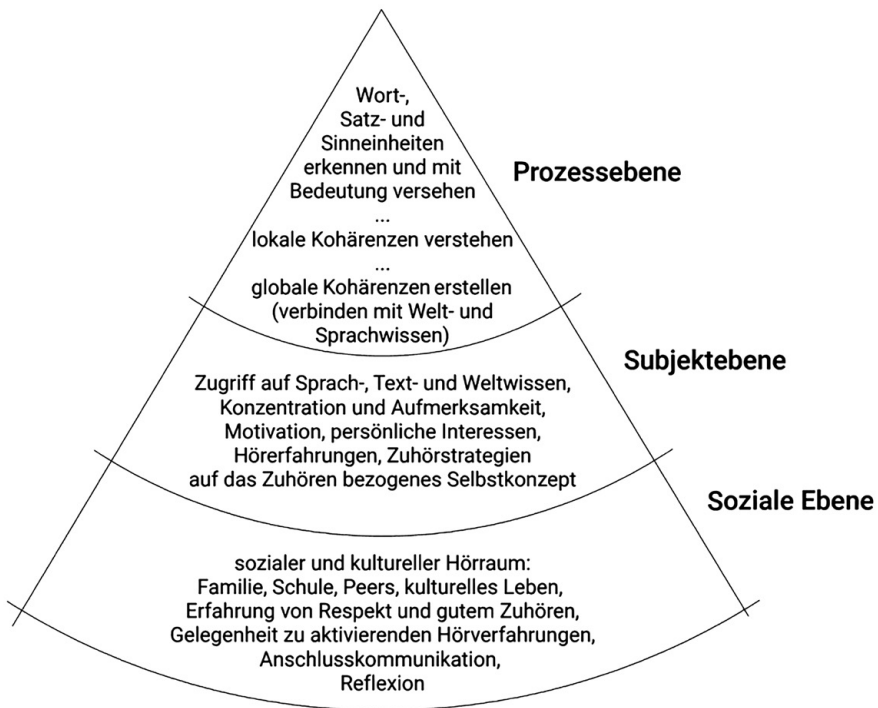


Abb. 1: Didaktisch orientiertes Modell der Zuhörkompetenz Behrens (2022, 79) nach Gschwend (2014, 154–155)

Die genannten drei Ebenen sollen an einem Lernsetting illustriert werden, das in Kapitel 3 des vorliegenden Beitrags im Fokus einer detaillierteren Analyse stehen wird: Schüler:innen einer 5. Primarklasse haben die Aufgabe, in Kleingruppen ein einfaches Experiment durchzuführen und anschließend ihre Beobachtungen gemeinsam aufzuschreiben. Wenn nun der Geräuschpegel im Schulzimmer so hoch ist, dass sich die Schüler:innen gegenseitig nur schlecht verstehen, dann wird es schwierig, ein gemeinsames Verständnis dessen aufzubauen, was im Experiment beobachtet wird beziehungsweise wurde. Auch ein noch wenig umfangreicher Wortschatz kann zu Verständnisschwierigkeiten führen: Der Aufbau eines mentalen Modells gelingt nicht, wenn die erforderlichen Schlüsselwörter nicht bekannt sind (*Prozessebene*). Unter solchen Misserfolgserlebnissen leiden nun die Motivation und auch das Selbstkonzept der Beteiligten (*Subjektebene*): Sie kommen zur Überzeugung, in solchen Unterrichtssituationen nicht «mitzukommen», und werden sich früher oder später mental ausklinken und nicht mehr auf das Gruppen-

gespräch konzentrieren. Das wiederum wirkt zurück auf die Prozessebene: Wort-, Satz- und Sinneinheiten werden noch weniger erkannt, und eine Kohärenzherstellung ist unmöglich. Das wird sich auf die soziale Ebene auswirken: Solche Kinder, aber auch deren Gruppenmitglieder, gelangen zur Überzeugung, dass die betreffenden Kinder in Gruppenarbeiten wenig nützen. Wenn sich diese Kinder nun doch einmal äußern – und sei es nur, um auf einen Orthografiefehler hinzuweisen –, dann werden sie vermutlich Mühe haben, Gehör zu finden, weil bei den anderen Kindern eine ihnen gegenüber erwartungsvolle, offene Zuhörhaltung fehlt (*soziale Ebene*).

Im Zusammenhang mit der Analyse konkreter Unterrichtssituationen in Kapitel 3 des vorliegenden Beitrags werden sich weitere zentrale Punkte zeigen, die sich mit dem Modell von Gschwend (2014) beziehungsweise Behrens (2022) beschreiben und interpretieren lassen.

2.2.3 Modell sprachlicher Anforderungen im Fachunterricht (Schroeter-Brauss et al. 2018)

Um die Anforderungen an die mündliche Sprachrezeption spezifisch im NaWi-Unterricht zu beschreiben, eignet sich ergänzend zu den oben skizzierten allgemeinen Zuhörmodellen (vgl. Gschwend 2014; Behrens 2022; Imhof 2010) das Modell von Schroeter-Brauss et al. (2018), das auch Metzger (2023) übernimmt, um *sprachliche Anforderungen in den Sachfächern* zu systematisieren. Es unterscheidet vier Dimensionen: Sprache ist erstens Mittel zur Lern- und Arbeitsorganisation, zweitens Mittel zur Darstellung von Wissen, drittens Mittel zur Wissensaneignung und viertens in Form von (Fach-)Begriffen selbst Lernziel. Diese Dimensionen schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern überlappen sich oft.

Um dies zu illustrieren, wird ebenfalls auf eine konkrete Unterrichtsszene zurückgegriffen (4. Primarklasse, ausführlicher dargestellt in Bleiker (2020)). Die Unterrichtsszene umfasst die folgenden fünf Schritte (jeweils in Klammern angeführt sind die damit verbundenen Anforderungsdimensionen nach Schroeter-Brauss et al. 2018):

- (1) Die Lehrerin erklärt den Schüler:innen, wie sie in Gruppen ein Experiment durchführen und welche Materialien sie dafür bereitstellen sollen. (*Sprache als Mittel zur Lern- und Arbeitsorganisation*)
- (2) Die Schüler:innen führen das Experiment durch und besprechen ihre Beobachtungen. (*Sprache als Mittel zur Lern- und Arbeitsorganisation und als Mittel zur Wissensaneignung*)
- (3) Nach der Experimentierphase verfassen die Schüler:innen in Kleingruppen einen gemeinsamen schriftlichen Text, der ihre Beobachtungen festhält. (*Sprache als Mittel zur Darstellung von Wissen*)
- (4) Die Ergebnisse werden im Klassenplenum besprochen, wobei die Lehrerin darauf achtet, dass die Schüler:innen die korrekten Fachbegriffe verwenden. (*Sprache als Mittel zur Darstellung von Wissen und als Lernziel*)
- (5) Die Texte werden überarbeitet, indem Alltagswortschatz durch Fach-, bzw. Bildungswortschatz ersetzt wird. (*Sprache als Lernziel*)

In einer solchen Unterrichtssequenz sind Zuhörfähigkeiten in jedem Schritt unabdingbar: Mangelnde Zuhörkompetenzen führen in Schritt (1) dazu, dass das Experiment nicht korrekt durchgeführt werden kann und deshalb auch keine (fachlichen) Lernprozesse möglich sind. In den Schritten (2) und (3) wiederum sind Zuhörkompetenzen essenziell, damit naturwissenschaftliche Konzepte im Gespräch auf- und ausgebaut werden können (Wissenskonstruktion und Ko-Konstruktion). In Schritt (4) können Kinder mit gut ausgebauten Zuhörkompetenzen aus den vorgelesenen Texten ihrer Mitschüler:innen weitere Formulierungsmöglichkeiten entnehmen und diese später gegebenenfalls in ihren eigenen Text integrieren. In Schritt (5) werden Zuhörkompetenzen gebraucht, wenn kooperativ überarbeitet wird.

In den weiteren Ausführungen des vorliegenden Beitrags wird nun das Zuhören beim kollaborativen Schreiben, also Schritt (3), im Fokus stehen.

3 Fokus: Zuhören beim kollaborativen Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht

3.1 Kollaboratives Schreiben: Writing-to-learn, Arbeitsmodi, Ko-Konstruktionen

Im NaWi-Unterricht werden neue Inhalte regelmäßig mündlich erarbeitet und anschließend in verdichteter Form aufgeschrieben (vgl. Bleiker 2020). Die Verschriftlichung geschieht teilweise in Einzelarbeit, oft aber auch im Klassenplenum oder in Gruppenarbeit, also kollaborativ. Kollaboratives Schreiben im NaWi-Unterricht bietet großes Potenzial, sprachliches und fachliches Lernen (v.a. Konzeptlernen) zu verbinden (vgl. Bleiker/Obendrauf 2023): Damit können sowohl die Schreibkompetenzen der Schüler:innen gefördert werden (*Learning-to-write*) als auch die naturwissenschaftlichen Kompetenzen (*Writing-to-learn*). Das gemeinsame Aufschreiben kann nämlich dazu führen, dass die Schüler:innen sich Sachverhalte nochmals genauer überlegen und durchdiskutieren – und dabei vielleicht auch merken, was sie noch nicht ganz verstanden haben (vgl. Leisen 2015). Beim kollaborativen Schreiben können *Learning-to-write* und *Writing-to-learn* also Hand in Hand gehen und Synergien bilden.

Allerdings ist dies kein Selbstläufer, sondern es scheint unter anderem vom Arbeitsmodus abzuhängen, den die Schüler:innen beim gemeinsamen Schreiben etablieren. Bleiker und Obendrauf (2023) unterscheiden vier Arbeitsmodi beim kollaborativen Schreiben im NaWi-Unterricht: «schon-wissend», «nicht-diskutierend», «antagonistisch» und «konstruierend-reflektierend». Diese Arbeitsmodi weisen unterschiedliche Potenziale für fachliches und (bildungs-)sprachliches Lernen auf (vgl. ebd.). Für den vorliegenden Beitrag ist nun von Interesse, mit welchen Zuhörabsichten und -aktivitäten die verschiedenen Arbeitsmodi verbunden sind.

Wenn Schreibende im schon-wissenden Arbeitsmodus gemeinsame Erkenntnisse aufschreiben, richtet sich ihre Zuhörabsicht (siehe Zuhörmodell von Imhof 2010 in Abschnitt 2.2.1) vorwiegend auf die Identifizierung von Ansatzpunkten für sprachliche Optimierungen, aber weniger auf inhaltliche Schwachpunkte, denn das Inhaltliche wird in solchen Schreibgruppen ja als bereits geklärt behandelt. Nicht-diskutierende Schreibgruppen notieren Formulierungsvorschläge, ohne diese inhaltlich und/oder sprachlich kritisch zu prüfen und infrage zu stellen. Ihre Zuhörabsicht richtet sich darauf, Gesagtes möglichst so, wie es gesagt wurde, zu Papier

zu bringen (siehe unten: Schreibgespräch 1). In antagonistischen Schreibgruppen besteht die Zuhörabsicht zu grossen Teilen darin, Schwächen in den Vorschlägen des Gegenübers zu finden, um danach seine eigenen Vorschläge zu platzieren und durchzusetzen zu versuchen. Konstruierend-reflektierende Schreibgruppen schliesslich hören sich Formulierungsvorschläge an, stellen diese gemeinsam in Frage und entwickeln sie so inhaltlich und sprachlich weiter.

Hilfreich für die Analyse konversationeller Schreibinteraktionen unter dem Fokus des Zuhörens ist das Konzept der *Ko-Konstruktion*. Denn die Realisation von Ko-Konstruktionen ist nur möglich, wenn die Interaktionsbeteiligten über entsprechende Sprech- und Zuhörkompetenzen verfügen. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass Ko-Konstruktionen als Indikator für Sprech- und Zuhörkompetenzen betrachtet werden können:

Co-constructions presuppose that the second speakers recognize structures and expectations based on the turn of the first speaker and that they are able to complete or expand these structures. Therefore, co-constructions can be understood as an indicator for oral skills and as a key site of <taking part> in small group discussions. (Kreuz/Luginbühl 2024, 1739)

Die Analysen des vorliegenden Beitrags orientieren sich am Verständnis von Ko-Konstruktion nach Kreuz und Luginbühl (2024). Es wird also mit einem engeren Begriff von Ko-Konstruktion gearbeitet als beispielsweise bei Dausendschön-Gay et al. (2015), die Ko-Konstruktion als «das gemeinsame Handeln von Interaktionspartnern zur Fortsetzung einer Interaktion auf ein Ziel hin» (22) definieren.

Kreuz und Luginbühl (2024) unterscheiden zwei Arten von Ko-Konstruktionen: morphosyntaktische und argumentativ-strukturelle. *Morphosyntaktische Ko-Konstruktionen* sind formbezogen und lassen sich auf der Ebene der Sprachoberfläche identifizieren. Family et al. (2015, 30) definieren sie wie folgt: «Co-constructions are morpho-syntactic structures that occur across speakers in interaction. In conversation, a second speaker may complete the structure that the first speaker begins.» Zentral ist dabei, dass morphosyntaktische Ko-Konstruktionen nicht allein stehen, sondern sie sind «the second of a first part» (Kreuz/Luginbühl 2024, 1742).

Argumentativ-strukturelle Ko-Konstruktionen dagegen sind inhalts- und handlungsbezogen und entsprechend auf einer höheren Abstraktionsebene angesiedelt. Sie stellen beispielsweise Ergänzungen innerhalb bereits eröffneter Argumentationen dar, etwa Schlussfolgerungen oder unterstützende Beispiele (vgl. Kreuz/Luginbühl 2024, 1742).

Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund zwei unterschiedliche Typen von Zuhörsituationen beim kollaborativen Schreiben dargestellt, um die Breite an Zuhöraktivitäten und -anforderungen beim kollaborativen Schreiben zu zeigen. Zuerst wird eine konversationelle Schreibinteraktion analysiert, in der ein Schüler und eine Schülerin ohne Unterstützung der Lehrperson kollaborativ Beobachtungen aus einem naturwissenschaftlichen Experiment notieren (Abschnitt 3.3). Anschließend wird eine Sequenz betrachtet, in der die Lehrperson mit den Schüler:innen gemeinsam Formulierungen erarbeitet, um mündlich Erarbeitetes zu Papier zu bringen (Abschnitt 3.4).

Methodisch gilt es zu bedenken, was auch Kreuz und Luginbühl (2024) betonen: «What can be observed in conversations is not what an individual is *able to do* (in the sense of a cognitively, individuum based, cross-situational potential), but what it *is doing* in very specific circumstances» (1741).

3.2 Kontext der Unterrichtsbeispiele: Das Forschungsprojekt uwasa²

Die im Folgenden analysierten Unterrichtsbeispiele wurden dem Korpus des Forschungsprojekts ««... und was schreiben wir jetzt auf?» – Empirische Studie zu Sprache und Sprachhandeln an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Schulalltag» (uwasa, siehe Fußnote 1) entnommen. Tabelle 1 fasst die wichtigsten Informationen zum uwasa-Untersuchungskorpus zusammen.

Tabelle 1: Untersuchungskorpus

Korpusumfang	33 videografierte NaWi-Lektionen (wegen Gruppenarbeiten: rund 50 Zeitstunden), authentischer Unterricht ohne inhaltliche oder organisatorische Vorgaben der Forschenden
Klassenstufe	3., 4. und 5. Klasse (Primarstufe)
Sprachlicher Hintergrund	3. Klasse: 73 % Deutsch als Zweitsprache 4. Klasse: 0 % Deutsch als Zweitsprache 5. Klasse: 66 % Deutsch als Zweitsprache
Technisches Setting	Alle Schüler:innen im gleichen Raum 3 Videokameras Ansteckmikrofone für alle Schüler:innen

2 Eine ausführlichere Beschreibung der Datenbasis findet sich in Bleiker (2022) und Bleiker/Obendrauf (2023).

In 20 Lektionen der insgesamt 33 videografierten NaWi-Lektionen findet kollaboratives Schreiben statt. Unter «kollaborativem Schreiben» wurden im erwähnten Projekt sowohl Unterrichtsphasen gefasst, in denen die Schüler:innen im Plenumsunterricht mit Unterstützung der Lehrperson die Verschriftlichung zuvor mündlich behandelter Unterrichtsinhalte gemeinsam erarbeiteten, als auch kollaboratives Schreiben in Peer-Kleingruppen. Von allen 20 Lektionen, die kollaboratives Schreiben beinhalten, wurden systematische, detaillierte «Gesprächsinventare» (Deppermann 2008) erstellt. In diesen wurden die Fokusstellen markiert, das heißt jene Lektionsteile, in denen kollaboratives Schreiben praktiziert wurde. Alle Fokusstellen wurden nach GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert.

3.3 Schreibgespräch 1: Kollaboratives Schreiben in der Peergroup

Im Folgenden wird eine Szene betrachtet, in der nur in Ansätzen ko-konstruiert wird. Sie stammt aus einer Unterrichtslektion zum Thema Muskeln, in der das Konzept von Spieler/Gegenspieler (konkret: «bei der Beugung/Streckung verkürzt sich der Beuger/Strecker») erarbeitet werden soll. Dazu erhalten die Schüler:innen einen schriftlichen Auftrag auf einem Arbeitsblatt (siehe Abbildung 2), den sie zu zweit bearbeiten.



Nimm etwas mit ein wenig Gewicht in die Hand und hebe den Gegenstand auf, indem du den Unterarm beugst. Umfasse dabei mit der freien Hand den Oberarm (vorne und hinten).
Was passiert da?

Abb. 2: Arbeitsblatt Muskeln (5. Klasse)

Amira und Siar wurden von der Lehrperson als Schreibtdem eingeteilt. Sie führen den Versuch jeweils einzeln durch, ohne ein Wort miteinander zu sprechen. Nach

mehreren Minuten wendet sich Amira Siar zu und ergreift das Wort. Hier setzt das Transkript (Beispiel 1) ein.

Beispiel 1: Können wir nun noch meinen Satz schreiben?

(Am = Amira, Si = Siar, 5. Klasse, FI_UB_NMG7_GD, 01:21:19-01:23:07)

- 001 Am: wa SPÜRSCH du?
was SPÜRST du?
- 002 Si: <<seinen Bizeps berührend> JA;
- 003 Am: [((setzt sich))]
- 004 Si: [(1.0) s: wird DICke>];
- 005 Am: okay (-) i ha jetzt NO was>-
okay (-) ich habe jetzt NOCH was-
- 006 ₁[also (---) ähm (1.0) dEn helfid die MUSkle e chli
meh ₂[(xx)-] ₂ ₁
*also (---) ähm (1.0) dann helfen diese muskeln ein
wenig MEHR (xx)-*
- 007 Si: ₁[(führt Versuch nochmals durch)) ₂[HM?] ₂ ₁
- 008 Am: h° aso (-) h° dEn helfid grad die MUSkle mit den mär
was: hebed (.) denn helfid grAd die MUSkle,
*h° also (-) h° dann helfen grad diese MUSkeln
mit den man was halten (.) dann helfen grad diese
MUSkeln,*
- 009 Si: <<auf Amiras Blatt schauend> a_HA: (.) jo>;
- 010 ((Siar, noch immer stehend, blickt aufs Blatt,
1 Sek.))
- 011 Am: <<ihr Etui öffnend, pp> SCHRIIBed mir>;
SCHREIben wir;
- 012 (1.0)
- 013 Am: <<scharf> oKAY>;
- 014 (1.0)
- 015 Am: <<einen Stift aus dem Etui hervorziehend> tue TUE
namal din (-) [sAtz widerh/>],
tu TU nochmal deinen (-) satz wiederh/
- 016 Si: [aber WAS] passIert;
- 017 es wird <<schulterzuckend> DICke>-
- 018 ((Amira schaut auf ihr Blatt, 2.5 Sek.))

- 019 Am: <<die Schreibfläche freiräumend> es wird ANgespannt
(.) und dICKer>?
- 020 ((Amira und Siar sehen sich stumm an, 2 Sek.))
- 021 Si: <<seinen Arm ausstreckend> angeSPANNT> <<seinen
Bizeps berührend> s:/ (-) isch DA>-
angespannt s./ (-) ist
DAS-
- 022 ((Siar berührt wieder seinen Bizeps und beugt den
Arm, 1.5 Sek.))
- 023 Si: <<mit gebeugtem Arm> nachher wird S DICKer>;
- 024 ((Amira schaut auf ihr Blatt und kreist mit ihrem
Stift in der Luft über dem Blatt, 4 Sek.))
- 025 [((Amira schreibt still auf, 9 Sek.))]
- 026 [((Siar schaut zur schreibenden Amira, zieht einen
Stift aus seinem Etui und bewegt den Stift in der
Luft über dem Blatt))]
- 027 Am: <<sich leicht zu Siar drehend> h° un:::d (---) h°
[chömmmer no MIN satz schribe>-]
können wir noch MEInen satz schreiben-
- 028 [((Siar beginnt zu schreiben))]
- 029 Si: <<den Kopf zu Amira drehend> HM>?
- 030 Am: <<irritiert die Augenbrauen hochziehend> h° chömmmer
jetzt: [ähm] au no dA sch:ribe: da wan I gsait han>;
h° können wir jetzt: ähm auch noch das sch:reiben
das was ICH gesagt habe;
- 031 Si: [JA,]
- 032 <<den Blick auf sein Blatt senkend> JA>;
- 033 ₁[((Siar schreibt seinen Satz auf, 15 Sek.))]₁
- 034 ₁[((Amira setzt den Stift auf dem Blatt an, 3 Sek.))]₁
- 035 Am: <<schreibend> wenn:: (2.5) wenn (-) man (-) etwas:>
(2.0) sch:/ ähm (-) aso-
- 036 ((Amira blickt auf ihr Blatt, 2 Sek.))
- 037 Am: wenn man ein-
- 038 ((Amira setzt den Stift an, zögert und schüttelt
Stift und Kopf))
- 039 Am: h° wenn <<die linke Hand flach aufs Pult klatschend>
wenn> man etwas (---) HALtet?]₁

040 ((Amira schreibt still auf, 2 Sek.))
 041 Si: <<zur schreibenden Amira blickend> etwas mit
 [(-)] LEICHtem gewicht haltet>,
 042 Am: [((blickt zu Siar))]
 043 I wör DA,
 ICH würde DAS,
 044 (1.0)
 045 Am: [<<schreibend> m:it (---)>] h° leich/ t/-
 046 Si: [<<pp> (jo oder) (-) (mh::)->]

Weil (Hör-)Verstehensleistungen in einem Gespräch in den jeweiligen Folgeäußerungen der Interaktionsbeteiligten zum Ausdruck kommen und auch damit überprüft werden können (vgl. u.a. Berkemeier/Spiegel 2014, 127), wird das Schreibgespräch 1 im Folgenden in seiner Sequenzialität analysiert.

Amira eröffnet die Schreibinteraktion mit einer aus naturwissenschaftlicher Sicht zielführenden Frage: «Was spürst du?» (Zeile 001). Diese Frage ist deshalb zielführend, weil sie sich mit naturwissenschaftlichen «Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen» beantworten lässt (vgl. dazu die Übersicht im Schweizer Volksschullehrplan: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016a, 21). Amiras Frage zielt auf etwas direkt Beobachtbares ab. Siar antwortet darauf zunächst mit einem auf der syntaktischen Ebene nicht anschließenden «Ja». Auf der Handlungsebene signalisiert er so aber möglicherweise, dass er beim Experimentieren zu einem Resultat gekommen ist (im Sinne von: «Ja, so ist es!»). Für diese Interpretation spricht sein nächster Gesprächsbeitrag: Er formuliert in einem kurzen, einfachen Satz, was er gespürt hat («s wird DICke», Zeile 004). Damit beantwortet er präzise Amiras Frage. Darauf geht Amira jedoch nicht spezifisch ein, sondern sie reagiert mit einer Passepartout-Antwort («okay»), die aufgrund der Intonationskurve – Amira bleibt mit der Stimme oben – und aufgrund des anschließenden metakommunikativen Kommentars («i ha jetzt NO was» stdt. *ich habe jetzt NOCH was*, Zeile 005) weniger als inhaltliche Zustimmung, sondern vielmehr als gesprächsorganisierendes Zuhörersignal mit der Funktion einer Überleitung zu dem, was sie selbst sagen möchte, interpretiert werden muss. Während Amira dann am Pult sitzend ihre Beobachtung mündlich formuliert (Zeile 006), führt Siar stehend den Versuch nochmals durch. Für ihn scheint die Sachebene also entgegen der oben vorgeschlagenen Interpretation seines «Ja» in Zeile 002 (er sei zu einem Resultat gekommen) doch noch nicht abschließend geklärt zu sein. Das erneute Experimentieren absorbiert einen Teil seiner Aufmerksamkeit. Dieser steht für Zuhörprozesse deshalb nicht

zur Verfügung. Siars «Hm?» (Zeile 007) veranlasst Amira, ihren vorangehenden Gesprächsbeitrag zu wiederholen. Sie baut ihn dabei noch etwas aus (Zeile 008). Auch Siars «Aha» und «Jo» (Zeile 009) sind durch die steigende Intonationskurve eher als Zuhörsignale, die zum Weitersprechen einladen, denn als inhaltliche Zustimmung zu interpretieren. Amira deutet sie jedoch als inhaltliche Zustimmung. Jedenfalls legt ihre unmittelbar darauffolgende Aufforderung, mit der Niederschrift zu beginnen («SCHRllbed mir», stdt. *SCHRElben wir*, Zeile 011), dies nahe. Siar zögert jedoch (er beginnt erst in Zeile 027 zu schreiben) und verbalisiert dann seine Zweifel an Amiras Beitrag indirekt, indem er nochmals die Frage auf dem Arbeitsblatt vorliest, die zu beantworten ist. Diesen Einwand markiert er außerdem mit der einleitenden Partikel «aber» (Zeile 016). Unmittelbar daran schließt er eine Wiederholung seines eigenen Formulierungsvorschlags an. Amira nimmt diesen nun auf und stellt ihm eine (inhaltlich und sprachlich korrekte) Ergänzung voran («es wird angespannt», Zeile 019). Sie realisiert damit eine (morphosyntaktische) Ko-Konstruktion. Doch Siar ist mit der Ergänzung inhaltlich nicht einverstanden (Zeile 021–023). Amira insistiert nicht, sondern beginnt wortlos, Siars Satz aufzuschreiben (Zeile 025). Ihre eigene Ergänzung lässt sie weg (siehe Abbildung 3), sodass aus der Ko-Konstruktion wieder Siars ursprünglicher Satz wird. Im Gegenzug bittet sie nun explizit darum, dass auch *ihr* Satz aufgeschrieben werde (Zeile 027). Sie fordert also gewissermaßen Symmetrie ein. Siar, der – deutlich später – auch zu schreiben begonnen hat, reagiert auf Amiras Bitte erneut mit der Rückfrage «hm?» (Zeile 029). Diesmal zieht Amira irritiert die Augenbrauen hoch und formuliert ihre zuvor geäußerte Bitte nochmals um. Aus «MIN Satz» (stdt. *mein Satz*, Zeile 027) wird «da wan I gsait han» (stdt. *das was ICH gesagt habe*, Zeile 030). Siar signalisiert nun durch das Zuhörsignal «ja» mit steigender Intonation (Zeile 031) seine Aufmerksamkeit und stimmt zu, auch Amiras Satz aufzuschreiben (Zeile 032), obwohl er – wie er durch das nochmalige Vorlesen der Aufgabenstellung (Zeile 016) signalisiert hat – nicht der Ansicht ist, dass es sich dabei um eine Information handelt, die auf die Fragestellung antwortet. Beim Aufschreiben dieses zweiten Satzes kommt es dann zur einzigen schriftlichen Ko-Konstruktion der Szene, nämlich als Amira Schwierigkeiten hat, «ihren Satz» zu formulieren: Sie beginnt dreimal (Zeile 035, Zeile 037, Zeile 039). Beim dritten Versuch bittet sie durch eine ausgeprägte Frageintonation implizit um Unterstützung (Zeile 039). Siar nimmt dies wahr, schlägt eine Ergänzung vor («mit leichtem Gewicht», Zeile 041) und bekräftigt diese noch metakommunikativ («I wör DA», stdt. *ICH würde DAS*, Zeile 043). Diese Ergänzung nehmen beide Kinder in ihren Satz auf (siehe Abbildung 3 und Abbildung 4).

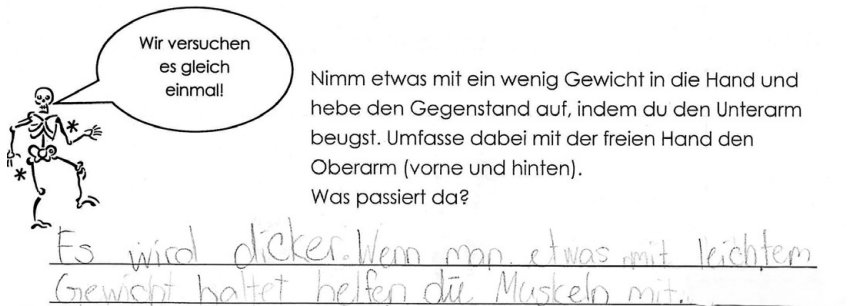


Abb. 3: Arbeitsblatt Amira, 5. Klasse

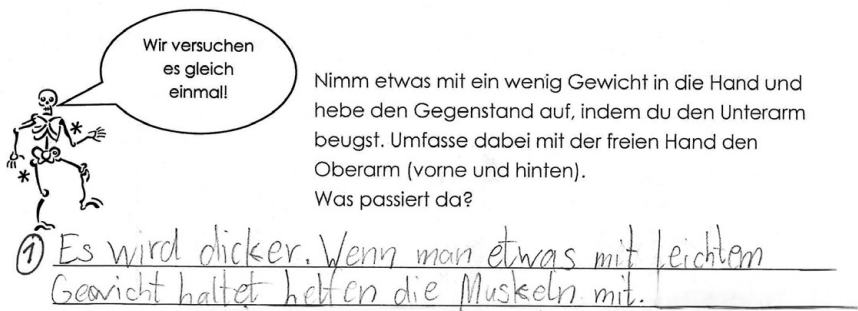


Abb. 4: Arbeitsblatt Siar, 5. Klasse

Zusammenfassend lässt sich zu Schreibgespräch 1 festhalten: Sowohl die Analyse des Gesprächsverlaufs als auch der Blick auf das, was am Ende auf dem Blatt von Amira (Abbildung 3) beziehungsweise Siar (Abbildung 4) steht, zeigen, dass die beiden trotz der kollaborativen Anlage des Lernsettings kaum Ko-Konstruktionen realisieren, sondern jeweils einzelne Konstruktionen, die von einem der beiden Kinder stammen. Hier wird additiv, nicht synthetisierend gearbeitet. Das hat bereits der erste metakommunikative Kommentar von Amira («i ha jetzt NO was», stdt. *ich habe jetzt NOCH was*, Zeile 005) erahnen lassen. Die Kinder sind sich inhaltlich zwar nicht einig, sie versuchen aber nicht, die Differenzen diskursiv auszuräumen. Vielmehr besteht ihre Kooperation vorwiegend darin, auch die Formulierungen des jeweils anderen Kindes aufzuschreiben – selbst wenn sie damit nicht einverstanden sind. In dieses Bild passt auch die Betonung der Autorschaft, die sich in allen metakommunikativen Äußerungen von Amira findet (Zeile 005, Zeile 015, Zeile 027, Zeile 030).

Nach Bleiker und Obendrauf (2023) handelt es sich hier um ein Beispiel von nichtdiskutierendem Arbeitsmodus. Dieser macht besonders argumentativ-strukturelle, aber auch morphosyntaktische Ko-Konstruktionen wenig wahrscheinlich.

Daraus zu schließen, die beiden hätten sich nicht verstanden, sie hätten also Hörverstehensdefizite, dürfte jedoch ein Fehlschluss sein. In Schreibgespräch 2 (siehe Abschnitt 3.4) beweist Amira nämlich, dass sie auf Impulse der Lehrperson passgenaue Antworten geben kann. Das Problem liegt hier auf einer anderen Ebene. Um dies zu erläutern, wird das in Abschnitt 2.2.2 dargestellte Mehrebenenmodell der Zuhörkompetenz (vgl. Gschwend 2014; Behrens 2022) genutzt.

Bezug zum didaktischen Modell des Zuhörens

Bringt man die oben dargestellte Analyse in Verbindung mit dem didaktischen Zuhörkompetenzmodell (vgl. Gschwend 2014; Behrens 2022, siehe Abschnitt 2.2.2), dann lässt sich argumentieren, dass in dieser konversationellen Schreibinteraktion auf der *Prozessebene* keine Schwierigkeiten auftauchen: Die zwei Sätze stehen so, wie sie mündlich geäußert wurden, auf den Arbeitsblättern der zwei Kinder. Sie haben sich auf der Ebene der Worterkennung und der lokalen Kohärenz verstanden. Auch ist es ihnen gelungen, ihre Beobachtungen mit ihrem Sprach- und Weltwissen zu verbinden.

Wenn die von Siar und Amira notierten Aussagen auf der Sachebene nicht völlig überzeugen, dann liegt das an den noch ungenügend aufgebauten Konzepten davon, welche Aufgabe Muskeln haben und was «angespannt» bei einem Muskel bedeutet.³ Die Muskeln «helfen» ja bei einer Bewegung nicht nur, sondern *bewirken* diese durch An- und Entspannung. Hier fehlt es also am nötigen Welt- und Sprachwissen. Dieses wird im Mehrebenenmodell von Behrens beziehungsweise Gschwend der *Subjektebene* zugeordnet.

Ebenfalls auf der Subjektebene stellt sich die Frage, wie gern diese Kinder generell kontroverse Standpunkte diskutieren: «Werden Auseinandersetzungen eher als anregend oder nur als belastend empfunden?» (Behrens 2022, 81). Der oben analysierte Gesprächsverlauf zeigt, dass diese zwei Kinder die Etablierung und

3 Siars Überzeugung, dass ein gestreckter Muskel angespannt sei (und nicht ein zusammengezogener), dürfte nicht zuletzt der Analogie geschuldet sein, mit der das verwendete Lehrmittel und die Lehrperson arbeiten: Sie vergleichen Muskeln mit Gummibändern. Ein angespanntes (also gestrecktes) Gummiband ist tatsächlich länger als ein nicht angespanntes. Beim Muskel ist das jedoch umgekehrt (vgl. Bleiker/Obendrauf 2023).

vor allem die Aufrechterhaltung divergierender Positionen tendenziell vermeiden. Außerdem fehlt es ihnen möglicherweise an Strategien, wie man Formulierungsvorschläge von Schreibpartner:innen aufnehmen und weiterentwickeln kann (siehe dazu Abschnitt 3.4). Entweder übernehmen sie etwas unverändert oder gar nicht. Auch dieser Aspekt wäre auf der Subjektebene angesiedelt.

Die *soziale Ebene* nimmt die Schule als Sozialisierungsinstanz in den Fokus. Unterschiedliche Zuhörer Erfahrungen und Vorbilder bestimmen das Bild vom Zuhören (vgl. Behrens 2022, 82). Wenn beispielsweise Zuhören vor allem als passiv-schweigendes Abwarten, bis man selbst an der Reihe ist, erlebt wird, dann sind Beiträge, die aufeinander Bezug nehmen, eher nicht zu erwarten. Auch die in der Einleitung des vorliegenden Beitrags bereits erwähnte Tatsache, dass Zuhören von Lehrpersonen und Schüler:innen vor allem aus normativer Perspektive – als generelle soziale Verpflichtung – betrachtet wird und weniger als Instrument, um Interaktionen und Verstehen zu ermöglichen (vgl. Sangster/Anderson 2009, 126 ff.), betrifft die soziale Ebene. Die Wahrnehmung einer sozialen Verpflichtung könnte auch erklären, warum Siar Amiras Satz auf seinem Blatt notiert, obwohl er damit inhaltlich nicht einverstanden ist. Sie könnte die Etablierung eines nichtdiskutierenden Arbeitsmodus begünstigen.

Erfahren die Kinder dagegen immer wieder, wie fruchtbar es sein kann, halbfer-tige Gedanken mit aktiven, interessierten, aber durchaus kritischen Zuhörenden zu diskutieren und weiterzuentwickeln, dann werden sie möglicherweise von einem nichtdiskutierenden zu einem konstruierend-reflektierenden Arbeitsmodus gelangen, bei dem sprachliches und fachliches Lernen miteinander einhergehen und Synergien entstehen. Gespräche im Unterricht könnten solche Erfahrungen ermöglichen und entsprechende Entwicklungen begünstigen. In der oben dargestellten Szene zeigen Siar und Amira kein Zuhörverhalten, das einen konstruierend-reflektierenden Arbeitsmodus kennzeichnet beziehungsweise etabliert. Dieser charakterisiert sich durch eine Zuhörintention, sich kritisch-konstruktiv mit den Ideen des anderen auseinanderzusetzen. Der Fokus liegt nicht in erster Linie darauf, dass die Ideen von allen Beteiligten gleichberechtigt aufs Blatt notiert werden. Wenn Lernen stattfinden soll, dann müssen Gedanken und Formulierungen kritisch diskutiert, gemeinsam weiterentwickelt und gegebenenfalls verändert werden.⁴

4 Dass die beiden Kinder in dieser Situation kein Zuhörverhalten zeigen, das einen konstruierend-reflektierenden Arbeitsmodus etablieren würde, kann auch situative Ursachen haben: mangelnde Motivation, bestimmte Zuschreibungen an das Gegenüber, die soziale Beziehung zum Gegenüber etc. Das lässt sich aus den Videodaten jedoch nicht rekonstruieren.

Im folgenden Abschnitt wird nun anhand eines zweiten Unterrichtsbeispiels aus der gleichen Klasse dargestellt, wie von der Lehrperson angeleitetes Ko-Konstruieren aussehen kann. Die Lehrperson zeigt in diesem Rahmen bestimmte Zuhöraktivitäten, die dazu beitragen, Formulierungsvorschläge von Schüler:innen unter Einbezug weiterer Schüler:innen weiterzuentwickeln. Dabei nutzt sie unter anderem bestimmte «Textprozeduren» (vgl. Fornol/Wildemann 2023; Feilke/Rezat 2024).

3.4 Schreibgespräch 2: Kollaboratives Schreiben unter Anleitung der Lehrperson

Kollaboratives Schreiben unter Anleitung der Lehrperson bietet eine Möglichkeit, für das kollaborative Schreiben und insbesondere für die Realisierung von Ko-Konstruktionen zielführende Zuhöraktivitäten erfahrbar zu machen: In Schreibgespräch 2 nutzt die Lehrperson bestimmte Zuhöraktivitäten, um zu einem gemeinsam formulierten Satz zu gelangen. Bedingt durch ihre spezifische Rolle (situativ: Gesprächsleiterin, situationsübergreifend: Lehrperson), unterscheidet sich ihr Zuhörverhalten zwar in wichtigen Punkten von dem, was Kinder in Peerinteraktionen realisieren (z. B. äußert sie selbst keine Formulierungsvorschläge, dafür Bewertungen). Es gibt jedoch Elemente, die sich auch in (produktiven) konversationellen Schreibinteraktionen unter Peers wiederfinden. Beispielsweise zeigt sie durch verbale und non-verbale Zuhörsignale aufmerksames Zuhören an (im Sinne des «display» von Sacks (2006)), oder sie regt durch Wiederholungen von Formulierungsvorschlägen kollaborative Weiterentwicklungen an. Dadurch schafft sie die Voraussetzungen *und* fördert die nötigen Kompetenzen, damit sich die Schüler:innen in konversationelle Schreibinteraktionen begeben können, die als konstruierend-reflektierend bezeichnet werden können, das heißt, in denen Schüler:innen nicht nur additiv gemeinsam schreiben (wie in Schreibgespräch 1), sondern ko-konstruieren. Das stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass in Schreibgesprächen sprachliches *und* naturwissenschaftliches Lernen stattfinden kann (siehe Abschnitt 3.1 und Bleiker/Oberdrauf 2023).

Die Zuhöraktivitäten⁵ der Lehrperson werden im folgenden Transkriptausschnitt (Beispiel 2) mit folgenden Codes markiert:

5 Unter etwas anderer Perspektive (nämlich als «Finetuning» von Anforderungen an und Unterstützung für eine heterogene Schülerschaft) werden Zuhöraktivitäten von Lehrpersonen auch bei Morek und Heller (2021) beschrieben.

- (1) **Explizite Zuhörersignale (Kopfnicken, «mhm», «aha» etc.);**
- (2) *Retrospektive metakommunikative Äußerungen (Textprozedur: «Du hast xy gesagt»);*
- (3) Wiederholungen von Formulierungsvorschlägen der Schüler:innen;
- (4) **Explizite Bewertungen von Formulierungsvorschlägen der Schüler:innen.**

Einen Sonderfall unter diesen Kategorien bilden die expliziten Bewertungen von Formulierungsvorschlägen (Kategorie 4). Diese sind charakteristisch für asymmetrische Gesprächskonstellationen wie Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen. In Peerinteraktionen dagegen würden sie irritieren. Deshalb wird auf diese Kategorie in der folgenden Analyse nicht weiter eingegangen (was jedoch nicht bedeutet, dass sie als irrelevant für die Interaktion betrachtet werden).

Das Schreibgespräch 2 situiert sich im Unterricht wie folgt: Die Halbklass (im Stuhlkreis sitzend) hat durch ein Experiment herausgefunden, dass ein Holzbrett, das von vier Holzklötzen gestützt wird, ein Kind tragen kann (siehe Abbildung 5). Nun sollen die Schüler:innen – immer noch im Stuhlkreis sitzend – unter Anleitung der Lehrperson eine gemeinsame Formulierung erarbeiten, die anschließend auf dem Arbeitsblatt notiert werden kann. Das folgende Transkript setzt zu Beginn der Verschriftlichungsphase ein.



Abb. 5: Versuchsanordnung Unterrichtsszene Schreibgespräch 2

Beispiel 2: Zuhöraktivitäten der Lehrperson

(LP = Lehrperson, Li = Lina, Am = Amira, Di = Dina, Lm = Lema, Ra = Ramon, Ds = Daris, 5. Klasse, FI_UB_NMG3_G2_LK, 00:24:08-00:27:11)

001 LP: und wie KÖNNte man jetzt das formulieren.
002 ((jemand niest))
003 LP: geSUNDheit;
004 (2.0)
005 LP: einfach mal probieren;=
006 =es passiert dir NICHTS,
007 [((Lina und Verena melden sich))]
008 LP: [lina.]
009 Li: ich hab gesehen dass aMira (.) oder ein kind aus der
klasse (-) auf das HOLZbrett steigen konnte: (-) und
es nicht zusammen: gefallen ist?
010 LP: aHA?
011 (-)
012 SEHR gut;
013 *du hast gesagt (.) ich habe geSEHen,*
014 *du kannst sagen ich habe geSEHen <<mit Zeige- und*
Mittelfinger zuerst zu den Augen, dann auf das Brett
zeigend> oder ich habe:?
015 ((7 Kinder melden sich, 1 Sek.))
016 Amira,
017 Am: beobachtet,
018 LP: jawohl?
019 ich habe beobachtet DASS (-) amira hier draufsteigen
kann (-) UND es nicht zusammenfällt.=
020 =wenn es nicht zuSAMmenfällt (-) <<ein Holzklötzchen
in die Luft haltend> was MACHen die denn,>
021 ((5 Kinder melden sich))
022 LP: Dina.
023 Di: sie STützen es.
024 LP: ja sie stützen ES.=
025 =und was machen sie mit dem gewicht von aMira?
026 [((4 Kinder melden sich))]
027 [lema.]

- 028 Lm: aso sie HELfen (.) es zu tragen?
029 LP: ja geNAU;=hä?
030 sie hELfen oder sie TRAgen.
031 sie hELfen zu tragen oder sie trAgen amiras gewicht.
032 *h° wenn wir jetzt ALLE diese informationen (.) in*
Einen satz packen.
033 *[WIE könnte der heissen.]*
034 *[((Ramon meldet sich))]*
035 ramon.
036 Ra: aso (.) ich habe gesehen dass (-) amira (.) auch (.)
auf das BRETT steigen konnte,
037 (-) obwohl me/ es ähm nur vier kleine holzklötze (.)
hatte (.) die auch (-) sehr LEICHT sind?
038 und es nicht zuSAMmengebrochen ist.
039 LP: m HM;
040 *h° jetzt du hast es SEHR ausführlich formuliert*
ramon.=
041 **=das find ich TOLL.**
042 *hh° jetzt haben wir ja Oben beim AUftrag haben wir*
schon (-) beschrieben dass wir da vier stützpfiler
haben.
043 *jetzt müssen wir das GAR nicht unbedingt*
wiederholen.
044 *es ist natürlich NICHT falsch wenn du das machst.*
045 *h° Aber wir können uns noch ein BISSchen kürzer*
halten.
046 Lm: *[((meldet sich zögerlich))]*
047 LP: *[lema (.) hast DU noch eine idee.]*
048 Lm: aso obwohl das holz (.) leichter als amira ist kann
es (-) ähm amira tragen weil es FEST ist.
049 LP: AH?=
050 =du bringst einen wichtigen PUNKT;=
051 =weil es FEST ist.
052 diese holzklötze (.) sind FEST.
053 sie sind nicht HOHL,
054 sondern man kann auch sagen sie sind (.) masSIV.
055 (-)

056 sie sind DICHT.=hä.
057 es hat KEInen HOHLraum (.) bei diesen HOLZklötzen.
058 *hh° da können wir sagen?*
059 *ich neh/ ich überNEHme die formulierung von (-)*
<<auf die Kinder zeigend> den andern beiden,>
060 ich habe gesehen (.) <<einen Holzklotz greifend und
in die Luft streckend> !DASS! (.) !DIE!->
061 ((6 Kinder melden sich))
062 LP: amira,
063 Am: HOLZklötze;
064 LP: m HM,
065 DIE-
066 ((fährt mit dem Finger über die kurze Seite des
Holzklotzes))
067 Am: masSiven [(-) holzklötze;]
068 LP: [((nickt))]
069 (-)
070 LP: <<auf Amira zeigend> DEIN gewicht>-
071 Am: halten.
072 (-)
073 LP: *und jetzt würd ich nicht HALten sagen;=*
074 *[((5 Kinder melden sich))]*
075 *[=weil HALten (.) gehAlten haben dich*
<<gestikulierend> verena und lina->
076 *aber [(.) die klötze] haben DICH (-) daris,]*
077 Am: [gestützt.]
078 Ds: geTRAgen.
079 LP: SEHR gut.
080 h° al:so.
081 WER KANN den satz wiederholen;
082 ((niemand meldet sich, 3 Sek.))
083 ungeFÄHR.
084 er darf auch n bisschen anders LAuten.

Im Folgenden werden die einzelnen Zuhöraktivitätskategorien zu analytischen Zwecken gesondert betrachtet. Im Interaktionsgeschehen spielen sie selbstverständlich zusammen.

(1) Explizite Zuhörersignale (Kopfnicken, «mhm», «aha» etc.)

Die Lehrperson eröffnet ihre Reaktionen auf die Gesprächsbeiträge der Schüler:innen jeweils mit einem expliziten Zuhörersignal. Damit zeigt sie den Schüler:innen an (im Sinne des «display» von Sacks (2006)), dass sie zugehört hat, und würdigt ihren Beitrag. Gleichzeitig ermöglichen Zuhörersignale eine Positionierung zum Gehörten. Dadurch bilden sie Impulse für die Fortsetzung des Gesprächs. Das wird im Folgenden deutlich.

Lina macht in Zeile 009 den ersten Formulierungsvorschlag. Das darauffolgende Zuhörersignal der Lehrperson («aHA?», Zeile 010) signalisiert durch die stark steigende Intonation zwei Dinge: Erstens Interesse (im Sinn von: «du teilst uns hier etwas Spannendes mit») und zweitens, dass diese Formulierung noch nicht als definitiv betrachtet wird, sondern weiterbearbeitet werden soll. Dasselbe gilt für nahezu alle weiteren expliziten Zuhörersignale im Transkript (Zeile 018, Zeile 029, Zeile 049, Zeile 064). Auch diese realisiert die Lehrperson mit steigender Intonation und zeigt damit jeweils an, dass sie die Formulierung als noch vorläufig und weiterzuentwickeln betrachtet.

Ein einziges Zuhörersignal in diesem Gesprächsausschnitt weist eine fallende Intonation auf: Die erste Reaktion auf den von der Lehrperson im zweiten Schritt als «sehr ausführlich» (Zeile 040) bezeichneten Formulierungsvorschlag von Ramon. Durch die fallende Intonation wirkt dieses «m_HM;» (Zeile 039) bestätigend. Ramons umfangreiche Formulierung, die viele sachlich wichtige Aspekte enthält, wird damit nicht sofort als vorläufig markiert und zur Weiterbearbeitung in die Runde gegeben. Vielmehr schwächt die Lehrperson den gesichtsbedrohenden Akt der anschließenden Kritik an den redundanten Elementen in Ramons Vorschlag damit ein erstes Mal ab. Für die Abschwächung der Kritik nutzt sie danach noch weitere Mittel (positive Bewertung: «find ich toll», Zeile 041, Konzessiv-Konstruktion: «ist natürlich nicht falsch [...] aber», Zeile 044–045).

(2) Retrospektive metakommunikative Äußerungen («Du hast xy gesagt»)

Retrospektive metakommunikative Äußerungen sind ein weiterer Indikator für Zuhören und eine wichtige Strategie, um Ko-Konstruktionen anzuregen. Im Schreibgespräch 2 spielen sie eine große Rolle, denn damit zeigt die Lehrperson nicht nur ihre Aufmerksamkeit für die Formulierungsvorschläge der Schüler:innen. Vielmehr akzentuiert sie damit auch Teile des Formulierungsvorschlags und macht explizit, an welcher Stelle Weiterbearbeitungen ansetzen und in welche Richtung sie gehen sollen. In den Zeilen 012 bis 013 regt sie beispielsweise an, die Formulierung «ich habe gesehen» durch eine Formulierung zu ersetzen, die die Art der Wahrnehmung

noch genauer beschreibt. Damit setzt sie einen sehr lokalen Zugzwang, den Amira erkennt und bedient («beobachtet», Zeile 016). Durch retrospektive metakommunikative Äußerungen initiiert die Lehrperson aber auch umfangreichere Äußerungen wie in Zeile 033 bis 034: «wenn wir jetzt ALLE diese informationen (.) in Elnen satz packen. WIE könnte der heissen.»

(3) Wiederholungen von Formulierungsvorschlägen

Ein weiteres Mittel, das Zuhören sichtbar macht und außerdem dazu dient, Ko-Konstruktionen anzuregen, ist die Wiederholung von geäußerten Formulierungsvorschlägen. Damit werden diese erstens im Gedächtnis präsent gehalten, was angesichts der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation anspruchsvoll ist und nie für alle Elemente eines Interaktionsgeschehens möglich ist. Zweitens werden die wiederholten Formulierungen als relevante Bausteine dargestellt, mit denen man weiterarbeiten kann. Drittens kann die Lehrperson durch partielle Wiederholungen von Formulierungen auch Schwerpunkte setzen und die Selektion von Inhalten (siehe S-O-I-Modell von Imhof in Abschnitt 2.2.1) unterstützen. Im vorliegenden Gesprächsausschnitt folgt auf die Wiederholungen jeweils unmittelbar eine Impulsfrage zur Weiterentwicklung der Formulierung (Zeile 019–020, Zeile 024–025, Zeile 030–033, Zeile 060).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Lehrperson nutzt verschiedene Mittel, um die Realisierung von Ko-Konstruktionen anzuregen: Zuhörersignale, metakommunikative Äußerungen, Wiederholungen. Teilweise handelt es sich dabei um Zuhöraktivitäten, die die Schüler:innen beim Schreiben in Peergroups ebenfalls nutzen können (z. B. Wiederholungen zur Akzentuierung und Gedächtnisunterstützung oder die Nutzung der Textprozedur «Du hast xy gesagt»).

Den Abschluss der Analyse von Schreibgespräch 2 sollen noch zwei Beobachtungen auf einer übergeordneten Ebene bilden. In dieser Szene ist ein hohes Maß an Motivation, Konzentration und Aufmerksamkeit seitens aller Interaktionsbeteiligten feststellbar (noch deutlicher als im Transkript ist dies in der Videoaufnahme erkennbar). Über die ganze Unterrichtsszene betrachtet (Beispiel 2 umfasst lediglich einen Ausschnitt der kollaborativen Schreibphase) beteiligen sich ausnahmslos alle anwesenden Kinder an der Formulierungsarbeit, und zwar aus eigener Initiative. Die Lehrperson ruft niemanden auf, der sich nicht gemeldet hat. Kommunikative Unfälle, weil jemand unaufmerksam gewesen wäre, finden sich nicht. Das ist erstaunlich, denn wie Becker-Mrotzek et al. (2023, 14 f.) betonen: Mündliche Kommunikation ist im Vergleich zu schriftlicher Kommunikation nicht weni-

ger anspruchsvoll. Zwar erleichtert der gemeinsame unmittelbare Erfahrungsraum die Verständigung, wenn sich der Gesprächsgegenstand auf diesen Erfahrungsraum beschränkt, weil dann auf Dinge gezeigt werden kann, oder weil mündliche Kommunikation (meistens) durch Mimik begleitet wird. Andererseits bedeutet die Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation, dass alle Äußerungen unmittelbar aus dem Arbeitsgedächtnis heraus verarbeitet werden müssen und alles Geäußerte im Gedächtnis behalten werden muss. Das gelingt in dieser Szene sowohl der Lehrperson als auch den Schüler:innen in erstaunlichem Maß. Wenn die Schüler:innen dagegen in Peergroups schreiben, dann entlasten sie sich von dieser Schwierigkeit, indem sie deutlich früher Textelemente, auf die sie sich geeinigt haben, notieren, auch wenn, wie in Schreibgespräch 1, das Ende des Satzes noch nicht formuliert ist (siehe Zeile 035–045).

Die zweite Beobachtung auf übergeordneter Ebene betrifft den Interaktionsmodus. Die Lehrperson ermuntert die Schüler:innen schon zu Beginn der Formulierungsarbeit, einfach einmal zu probieren, es passiere nichts (Zeile 005–006). Es handelt sich also nicht um *Wissensüberprüfung*, sondern um Explorieren und *Wissensgenerierung*. Dieses Framing erhält sie während der ganzen Szene aufrecht – sogar, wenn sie eigentlich einen lokalen Zugzwang gesetzt hat, wie in Zeile 045: «wir können uns noch ein BISSchen kürzer halten». Als kompetente Zuhörer:in nimmt sie nach ihrem relativ engen initiierenden Akt, Ramons Vorschlag sei zu kürzen, wahr, dass die Wortmeldung der sich zögerlich (!) meldenden Lema vermutlich nicht direkt darauf reagiert. Deshalb fragt sie – deutlich offener als in Zeile 045 – nach Lemas zusätzlicher «Idee» («hast DU noch eine idee», Zeile 048). Sie signalisiert damit, dass noch zusätzliche Aspekte, auch wenn sie erst den Status einer Idee haben, eingebracht werden dürfen. Erneut peilt sie also nicht eine bereits feststehende Lösung an, sondern ermuntert die Schüler:innen auszuprobieren, zu explorieren. Dies ist für fachliches Lernen in NaWi-Unterrichtsgesprächen von großer Bedeutung (vgl. Convertini et al. 2024, 96).

Bezug zum S-O-I-Modell von Imhof (2010)

Bringt man die oben dargestellte Analyse in Verbindung mit dem psychologischen Zuhörmodell von Imhof (2010, siehe Abschnitt 2.2), dann zeigt sich, dass die Zuhöraktivitäten der Lehrperson nicht nur dazu beitragen, zu einer gemeinsamen, aufschreibbaren Formulierung dessen zu kommen, was im Experiment beobachtet werden konnte, sondern auch dazu, diese Beobachtungen auf der kognitiven Ebene zu schärfen. Ihre Impulse beinhalten das Potenzial, die Schüler:innen bei den notwendigen Selektions-, Organisations- und Integrationsprozessen zu unterstüt-

zen, um fachlich Neues zu lernen. Das lässt sich beispielsweise an folgender Stelle beobachten (siehe Schreibgespräch 2, Zeile 019–020):

019 LP: ich habe beobachtet DASS (-) amira hier draufsteigen
kann (-) UND es nicht zusammenfällt.=
020 =wenn es nicht zuSAMmenfällt (-) <<ein Holzklötzchen
in die Luft haltend> was MACHen die denn,>

Zeile 019 stellt eine leicht veränderte Wiederholung dessen dar, was ein Kind zuvor als Formulierungsvorschlag geäußert hat (Zeile 009 «ich hab gesehen dass aMira (.) oder ein kind aus der klasse (-) auf das HOLZbrett steigen konnte: (-) und es nicht zusammen: gefallen ist?»). Die Veränderungen beinhalten eine Selektion («oder ein kind aus der klasse» wird weggelassen), eine Präzisierung (diese wurde in Zeile 013–018 gemeinsam erarbeitet) und eine Tempusverschiebung (Präteritum/Perfekt → Präsens). Zeile 020 kennzeichnet durch eine wörtliche Wiederaufnahme den Textteil «wenn es nicht zuSAMmenfällt» als besonders relevant. Diese Relevantsetzung unterstützt Selektionsprozesse. Zugleich platziert die Lehrperson einen Impuls, diesen relevanten Inhalt mit einem weiteren inhaltlich relevanten Konzept (Tragfähigkeit) zu verknüpfen (Zeile 020: «wenn [...] was machen die denn»). Es ist anzunehmen, dass die angestoßene Verknüpfung es den Schüler:innen erleichtert, die selektierten Inhalte in ihr bestehendes Wissen zu integrieren.

Bezug zum didaktischen Modell des Zuhörens (Gschwend 2014; Behrens 2022)

Ruft man sich nun nochmals das didaktische Zuhörkompetenzmodell (vgl. Gschwend 2014; Behrens 2022) in Erinnerung, dann lässt sich mit Blick auf die soziale Ebene argumentieren, dass hier ein Beispiel einer Unterrichtssituation vorliegt, in der die Kinder erfahren können, wie halbfertige Gedanken und Formulierungen mit aktiven, interessierten, aber durchaus kritischen Zuhörenden weiterentwickelt werden können, ohne dass damit ein Gesichtsverlust verbunden sein muss. Möglicherweise trägt dies dazu bei, dass die Schüler:innen auch in Peergroups mit der Zeit von einem nichtdiskutierenden zu einem konstruierend-reflektierenden Arbeitsmodus gelangen können, bei dem sprachliches und fachliches Lernen miteinander einhergehen und Synergien entstehen. Diese Annahme wird unter anderem durch die Beobachtung gestützt, dass sich im Untersuchungskorpus auch zahlreiche Szenen finden, in denen Peers ohne Interventionen der Lehrperson ausführlich über Formulierungen diskutieren und dadurch auch ihr fachliches Verständnis präzisieren (vgl. Bleiker/Obendrauf 2023, 86).

4 Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Wenn unter kollaborativem Schreiben nicht bloß verstanden wird, dass die Schüler:innen in Kleingruppen zusammengesetzt werden und während des Schreibens miteinander sprechen dürfen, sondern dass sie gemeinsam Formulierungen erarbeiten, dann ist offensichtlich, dass dies nicht ohne gelingende Zuhörprozesse möglich ist. Im Beitrag wurde anhand theoretischer Grundlagen und konkreter Beispiele aus naturwissenschaftlichem Unterricht aufgezeigt, welche Rolle das Zuhören spielt, wenn Lehrpersonen mit Schüler:innen beziehungsweise Schüler:innen untereinander gemeinsam schreiben. Dabei wurde mit Rückgriff auf das didaktische Mehrebenenmodell des Zuhörens (vgl. Gschwend 2014; Behrens 2022; Behrens/Krelle 2024) auch die Bedeutung des Zuhörens für die Etablierung eines konstruierend-reflektierenden Arbeitsmodus beim kollaborativen Schreiben beleuchtet. Daraus lassen sich nun Implikationen für die Praxis ableiten.

4.1 Einander Zuhören zum Prinzip machen

Gerade weil die Zeit im Schulunterricht immer knapp ist, lohnt es sich, Zuhören zum Prinzip zu machen (vgl. Rathmann 2023, 31) und nicht auf einzelne Zuhörprojekte oder Fächer (wie Sprachunterricht) zu beschränken. Für dieses Ziel ist es auch von Bedeutung, wie die Lehrperson selbst zuhört. Wie in der Analyse von Schreibgespräch 2 dargestellt, können nicht nur im Sprach-, sondern auch im NaWi-Unterricht Strategien und Textprozeduren für gemeinsames Formulieren im Sinn von Ko-Konstruieren erfahrbar gemacht werden, indem Schüler:innen dazu angeleitet werden, vorgeschlagene Formulierungen von Peers aufzunehmen und weiterzuentwickeln. Dabei ist es wichtig, Unterrichtsgespräche in Richtung Ausprobieren zu framen und den Gesprächsverlauf auch entsprechend zu gestalten, also als Lehrperson nicht die eigene Formulierungsidee als Zielformulierung anzustreben – oder in Wissensüberprüfung zu verfallen.

4.2 In Unterrichtsgesprächen verschieden anspruchsvolle Zugzwänge setzen

In Schreibgespräch 2 setzt die Lehrperson sowohl globale Zugzwänge (Zeile 001, Zeile 032), auf die sich typischerweise nur wenige Schüler:innen melden, als auch

lokale, die mit sehr kurzen Gesprächsbeiträgen bedient werden können (Zeile 014, Zeile 060). Diese Mischung ist wichtig, damit alle Schüler:innen adressiert werden. Bei schwächeren Schüler:innen könnte angesichts von ausnahmslos globalen Zugzwängen die Zuhörhaltung entstehen, dass sich die Fragen ohnehin nur an die stärksten Schüler:innen richteten. Ebenso wichtig ist aber auch, dass nicht nur lokale Zugzwänge realisiert werden – schließlich sollen alle Schüler:innen Diskurskompetenzen erwerben, die es ihnen erlauben, allmählich auch globale Zugzwänge adäquat zu bedienen. Unterrichtsgespräche bieten die Möglichkeit, durch das Setzen globaler Zugzwänge bereits sprachkompetentere Schüler:innen herauszufordern und schwächere Schüler:innen an bildungssprachliche Diskurskompetenzen heranzuführen (vgl. Morek/Heller 2021). Wie bei allen Spracherwerbsprozessen lernen Sprachlernende aus Interaktionen mit sprachlich bereits kompetenteren anderen:

Wenn Kinder und Jugendliche mit sprachlich kompetenten Anderen interagieren, so lernen sie [...] auch an diesen Modellen. Sie nutzen sie als Vorbilder und übernehmen beispielsweise kommunikative Verhaltensweisen, Formulierungen, aber auch para- und nonverbale sprachliche Mittel für ihr eigenes Sprachhandeln. (Behrens 2022, 152)

4.3 Zeitliche und soziale Voraussetzungen für vertiefte Diskussionen schaffen

Kollaboratives Schreiben und insbesondere die Realisation des konstruierend-reflektierenden Arbeitsmodus ist zeitaufwendig und prinzipiell gesichtsbedrohend. Schüler:innen haben die Aufgabe rascher gelöst und agieren gesichtsschonender, wenn sie Vorschläge beim kollaborativen Schreiben mit Peers nicht diskutieren, sondern einfach aufschreiben – wie dies im Schreibgespräch 1 zu beobachten war. Damit wird jedoch das Potenzial des kollaborativen Settings nicht ausgeschöpft, weder in Bezug auf fachliches noch auf sprachliches Lernen.

Wenn nun aber Schüler:innen regelmässig konversationelle Schreibinteraktionen wie in Schreibgespräch 2 erleben, in denen sie erfahren, dass und wie Formulierungen durch gemeinsames Weiterdenken besser werden und dass damit kein Gesichtsverlust verbunden sein muss, dann stärkt das ihre Zuhörfähigkeiten auf der Prozess-, der Subjekt- und der sozialen Ebene. Führt man sich außerdem vor Augen, dass es sich beim Aufbau eines konstruierend-reflektierenden Arbeitsmodus nicht um ein Nice-to-have, sondern vielmehr um eine der von der EDK formulierten

«Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften» handelt, dann wird klar, dass darauf nicht verzichtet werden kann. Dort findet sich nämlich folgende Passage:

Zuhören, mitdenken, austauschen, reflektieren und hinterfragen: Präsentationen und Argumentationen von anderen aufnehmen; aktiv zuhören und die Ideen anderer – auch mittels eigener Ideen – weiterentwickeln; eigene und fremde Präsentationen und Dokumentationen anhand von Kriterien beurteilen, Rückmeldungen geben; Ergänzungen und Einwände von anderen reflektieren und hinterfragen, eigene Erkenntnisse vertreten, argumentieren. (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2011, 8)

4.4 Verschiedene Arten von Zuhören fördern durch Zuhörförderung in allen Fächern

Wie in der Einleitung des vorliegenden Beitrags beschrieben, liegt in der Zuhördidaktik der Fokus meist auf medienvermitteltem, monologisch organisiertem Zuhören in den Sprachfächern. Das ist zu einseitig, wie Imhof (2008) bereits vor bald 20 Jahren betonte:

Teachers ought to provide for a variety of opportunities for listening in order to educate listeners with flexible listening skills and strategies (just as a teacher would never have students practice reading relying exclusively on one type of text). (Imhof 2008, 9)

Wenn die Förderung von Zuhörkompetenzen nicht auf die Sprachfächer reduziert wird, dann steigt damit gleichzeitig die Vielfalt der Hörsituationen.

4.5 Videofeedback als Methode zur Weiterentwicklung der Zuhörkompetenz von Lehrpersonen

Wie im vorliegenden Beitrag dargestellt, bietet das kollaborative Schreiben von Lehrperson und Klasse fruchtbare Möglichkeiten, um Zuhörkompetenzen zu fördern. Dafür ist jedoch unter anderem Voraussetzung, dass die Lehrperson zuhörfreundlich agiert, also beispielsweise die Fähigkeit besitzt, Beiträge anderer zu verfolgen, aufzunehmen und weiterzuentwickeln. Um solche Kompetenzen zu schulen, kann sich die Methode des Videofeedbacks im Lehrpersonenteam eignen (vgl. Beh-

rens 2019, 285). Die Reflexion mithilfe von Videoaufnahmen geht tiefer und erlaubt konkretere Beobachtungen als die Reflexion eines Settings aufgrund beschriebener Erinnerung (vgl. Rathmann 2023, 33). Dasselbe gilt für die Reflexion des Zuhörverhaltens von Schüler:innen (in Rollenspielen, Gruppenarbeiten oder während eines Inputs der Lehrperson).

5 Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2011): Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), 80, S. 31–44.
- Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (2023): Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hrsg.): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster/New York: Waxmann, S. 9–26.
- Behrens, Ulrike (2019): Modelle, Methoden und Forschungsfragen im Bereich Zuhören. In: Dannecker, Wiebke/Schmitz, Anke (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer VS, S. 283–288.
- Behrens, Ulrike (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Behrens, Ulrike/Krelle, Michael (2024): Zuhören fördern. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, 303, S. 4–11.
- Berkemeier, Anne/Spiegel, Carmen (2014): In der Schule Gesprächsfähigkeit fördern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3. Bern: hep, S. 120–142.
- Bleiker, Johanna (2020): Zwei auf einen Streich! Zusätzliche Wege zu Literalität dank Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Leseforum, 1, S. 1–23.
- Bleiker, Johanna (2022): Normen beim kooperativen Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht – eine empirische Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 77, S. 189–219.
- Bleiker, Johanna/Obendrauf, Michael (2023): «Wenn man es aufschreibt, muss es richtig sein!» – Kooperatives Verschriftlichen im naturwissenschaftlichen Unterricht als Möglichkeit, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden – und zu untersuchen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 1, S. 75–94.
- Convertini, Josephine/Arcidiacono, Francesco/Miserez-Caperos, Céline (2024): Teachers' Interventions in Science Education at Primary School. The Role of Semiotic Resources During Argumentative Interactions in Classroom. In: Research in Science & Technological Education, 1, S. 94–113.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hrsg.) (2015): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Sozialtheorie. Bielefeld: transcript.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung, Band 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016a): Lehrplan 21 – Natur, Mensch, Gesellschaft. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_NMG.pdf [11.12.2024].

- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016b): Lehrplan 21 – Sprachen. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_SPR.pdf [11.12.2024].
- Edele, Aileen/Stanat, Petra (2023): Hypothesenüberprüfende Forschung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hrsg.): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster/New York: Waxmann, S. 261–275.
- Family, Neiloufar/Durus, Natalia/Ziegler, Gudrun (2015): Grammar as a Joint Achievement: Co-Constructions in L2 Interactions. In: Research on Youth and Language, 1, S. 30–45.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2024): Textprozeduren. Werkzeuge für den Schreibunterricht – Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Fornol, Sarah L./Wildemann, Anja (2023): Der bildungssprachliche Texthandlungstyp Beschreiben im Sachunterricht der Grundschule – eine Analyse elaborierter Texte. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 1, S. 61–74.
- Gho, Christine C. M. (2017): Academic Listening. In: Lontas, John I./DelliCarpini, Margo (Hrsg.): The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. Hoboken New Jersey: Wiley-Blackwell, S. 1257–1263.
- Gschwend, Ruth (2014): Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele, Kompetenzen. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Reihe Mündlichkeit, Band 3. Bern: hep, S. 143–160.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum, 3, S. 1–23.
- Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian (2022): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 181–219.
- Imhof, Margarete (2008): What Have You Listened to in School Today? In: International Journal of Listening, 1, S. 1–12.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lehren und lernen. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Edition Zuhören, Band 8. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Kreuz, Judith/Luginbühl, Martin (2024): Demonstrating Consensus in Argumentative Settings: Co-Constructions in Children's Peer Discussions. In: European Journal of Psychology of Education, 3, S. 1739–1757.
- Leisen, Josef (2015): Fachlernen und Sprachlernen! Bringt zusammen, was zusammen gehört! In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 3, S. 132–137.
- Mealings, Kiri/Miles, Kelly/Buchholz, Joerg M. (2023): A Methodological review of listening comprehension tests for primary school children. In: International Journal of Listening, S. 1–34.
- Mercer, Neil (1995): The guided construction of knowledge. Talk Amongst Teachers and Learners. Clevedon: Multilingual Matters.
- Metzger, Susanne (2023): Sprachbewusster naturwissenschaftlicher Unterricht. In: Leseforum, 1, S. 1–22.
- Möller, Kornelia (2019): 4 Lernen von Naturwissenschaften heisst Vorstellungen verändern. In: Labudde, Peter/Metzger, Susanne (Hrsg.): Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1.–9. Schuljahr, Band 3248. Bern: Haupt, S. 59–74.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Passungen und Teilhabechancen. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 381–424.

- Nell-Tuor, Nadine/Rippmann, Dominique/Kreuz, Judith/Hauser, Stefan (2024): Zuhören im Gespräch. Übungen zur dialogischen Zuhörförderung. In: *Praxis Deutsch*, 303, S. 30–33.
- Quasthoff, Uta M./Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): *Passungen und Teilhabechancen*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 13–34.
- Quasthoff, Uta M./Kern, Friederike/Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2019): Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb, Stauffenburg Linguistik, Band 103. Tübingen: Stauffenburg.
- Rathmann, Claudia (2023): Hör mal wieder zu. Zuhören durchgängig fördern und reflektieren. In: *Grundschule Deutsch*, 80, S. 31–33.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2012): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sacks, Harvey (2006): *Lectures on Conversation*. Volumes I & II. Ed. by Gail Jefferson. Oxford, UK: Blackwell.
- Sangster, Pauline/Anderson, J. Charles (2009): Investigating Norms of Listening in Classrooms. In: *International Journal of Listening*, 2, S. 121–140.
- Schindler, Kirsten (2017): Konversationelle Schreibinteraktionen – Sprechen, um zu schreiben. In: Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft*, Band 1. Bielefeld: wbv, S. 25–39.
- Schroeter-Brauss, Sabina/Wecker, Verena/Henrici, Laura (2018): *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Einführung*. Utb Schulpädagogik, Band 4861. Münster/New York: Waxmann.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011): Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011. Berichte zu den Grundkompetenzen. <https://edudoc.ch/record/96787?ln=de> [11.12.2024].
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Günthner, Susanne/Meier, Christoph/Quasthoff, Uta/Schlobinski, Peter/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353–402.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (2022): Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster/New York: Waxmann, S. 259–284.

Hörverstehen als Schlüsselkompetenz in DaF/DaZ: Herausforderungen, Verarbeitungsmodelle und didaktische Perspektiven

Katharina S. Schuhmann

1 Einleitung

In der Fremdsprachendidaktik wird das Hörverstehen traditionell als eine der vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) thematisiert (vgl. Europarat 2020, 38; ACTFL 2014). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR, Europarat 2001) wird dieses Modell zugunsten eines anderen aufgegeben, das sich stärker am *interaktionalen* lebensweltlichen Sprachgebrauch orientiert, in dem Interagierende Bedeutung ko-konstruieren (vgl. Europarat 2020, 38). Im GeR und seinem Begleitband (Europarat 2001, 2020) ist nun von vier Kommunikationsmodi (Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation) die Rede. Hörverstehen wird einerseits als ein Teil der *rezeptiven* kommunikativen Sprachaktivitäten dargestellt (vgl. Europarat 2020, 26, 38, 57 ff.) – nämlich dann, wenn es sich um Kontexte des «Einweg-Verstehens» (Europarat 2020, 58) handelt. Andererseits wird Hörverstehen als Teil der mündlichen Interaktion verstanden (vgl. Europarat 2020, 58, 86, 89 f.) – nämlich in *interaktiven* Kontexten, wenn es darum geht, Gesprächspartner:innen in einem direkten Gespräch zu verstehen (vgl. Europarat 2020, 38). Durch die unmittelbare, nicht von Distanz geprägte und nicht medial vermittelte Interaktion ergibt sich in diesen Situationen die «Möglichkeit, Bedeutung auszuhandeln» (Europarat 2020, 89). Dies kann beispielsweise durch Rückfragen und durch das Erbitten von Wiederholungen, Erläuterungen oder Bestätigungen erfolgen. Bei der Beschreibung der einzelnen Deskriptoren – einer Art Kann-Be-

schreibung – der Skala werden hierbei auch die Sprachgeschwindigkeit und die Vertrautheit mit Akzenten beziehungsweise mit Varietäten berücksichtigt (vgl. Europarat 2020, 89 f.).

In Niedersachsen orientieren sich die curricularen Vorgaben für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) des Niedersächsischen Kultusministeriums (NK 2016) unter anderem am GeR (Europarat 2001) (vgl. NK 2016, 3). Sie bilden die Grundlage für den sogenannten «Grundkurs-DaZ», eine der temporären, additiven Sprachfördermaßnahmen an allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen (vgl. Bildungsportal Niedersachsen 2003). Diese curricularen Vorgaben definieren «Hör- und Hör-/Sehverstehen» als kommunikative Teilkompetenzen, für die mithilfe von Deskriptoren Kompetenzerwartungen definiert werden (vgl. NK 2016, 8). Das interaktive Zuhören spielt in diesen curricularen Vorgaben allerdings keine Rolle (vgl. NK 2016, 8 ff.). Jedoch wird die Relevanz des Hörens als «Basiskompetenz» (vgl. NK 2016, 9) beteuert, die als Grundlage für das Sprechen, für die Aussprache, «für das lautliche Durchgliedern beim Schriftspracherwerb» (vgl. NK 2016, 9) und für das «lautgetreue Schreiben» (vgl. NK 2016, 9) dient. Deshalb wird argumentiert, dass DaZ-Lernende in ihrer phonologischen Bewusstheit gefördert werden müssen und dass ihr Hörverstehen «systematisch zu trainieren» (vgl. NK 2016, 9) sei.

Zusätzlich zu additiven Sprachfördermaßnahmen sind grundsätzlich alle Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter:innen an niedersächsischen Schulen dazu angehalten, integrative Sprachfördermaßnahmen in den Regelklassen zu implementieren. Sprachliche Bildung wird somit als Querschnittsaufgabe verstanden, die nicht nur von DaZ-Lehrkräften und nicht nur in separaten DaZ-Sprachförderkursen zu leisten ist, sondern durch Binnendifferenzierung fest im Regelunterricht aller Fächer verankert sein sollte (vgl. z. B. Becker-Mrotzek et al. 2023). Erst dieses Konzept der durchgängigen Sprachbildung ermöglicht es, den Lernenden bildungs-, fach- und berufssprachliche Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Bildungsportal Niedersachsen o. J., Integrative Sprachfördermaßnahmen). Im Rahmen eines sprachsensiblen oder sprachbewussten Unterrichts (vgl. z. B. Becker-Mrotzek et al. 2013; Leisen 2013, 2017; Tajmel/Hägi-Mead 2017; Quehl/Trapp 2013; Wildemann/Fornol 2023) sollen Lehrkräfte im Fachunterricht vorab in einer Art Bedarfsanalyse die für eine Unterrichtseinheit notwendigen sprachlichen Handlungen sowie den damit verbundenen Wortschatz und die sprachlichen Strukturen und Schwierigkeiten untersuchen. Dies soll es sodann ermöglichen, diese sprachlichen Anforderungen mit sprachsensiblen Methoden im Vorfeld zu entlasten sowie den Aufbau und Erwerb fach- und bildungssprachlicher Strukturen zu fördern (vgl. Bildungsportal Niedersachsen o. J., Sprachensible Unterrichtsplanung), beispielsweise durch *Scaffolding* (vgl. Gib-

bons 2002; Kniffka 2012; Quehl/Trapp 2013). Somit gilt es, miteinander verknüpfte fachliche wie auch sprachliche Lernziele für die Unterrichtsplanung zu formulieren (vgl. Beese et al. 2014, 37).

Obwohl Bildungs- und Fachsprache konzeptionell schriftlich geprägt sind und das Augenmerk sprachsensibler Unterrichtsgestaltung häufig auf der Förderung der Teilkompetenzen Lesen und Schreiben zu liegen scheint, darf die kommunikative Teilkompetenz des Hörverstehens keineswegs vernachlässigt werden. Wie oben dargestellt, gilt die Hörverstehenskompetenz als zentrale Grundlage und Voraussetzung für viele andere Teilkompetenzen. Hinzu kommt, dass diese Teilkompetenz – wie die anderen Teilkompetenzen – weder bei Erstsprachler:innen-(L1)- noch bei Fremd-/Zweitsprach-(L2)-Lernenden ausreichend und umfassend, beiläufig und von selbst miterworben wird (vgl. Imhof 2010). Vielmehr handelt es sich auch beim (Zu-)Hören nicht etwa um eine passive, sondern um eine *aktive* Fertigkeit (vgl. Behrens/Krelle 2014, 87), die es bei den Lernenden zu fördern und weiterzuentwickeln gilt. Es wird sogar postuliert, dass das Dekodieren und (Zu-)Hören für L2-Lernende schwieriger sei als das Lesen (vgl. Field 2008a, 27) und dass Fremdsprachenlernende das Hörverstehen in der Zielsprache als herausfordernder empfinden als das Leseverstehen (vgl. Koeppel 2022, 259). Field (2008a, 27) diskutiert den typischen Eindruck von L2-Lernenden, dass L1-Sprechende zu schnell und zu undeutlich sprächen, der seiner Meinung nach jedoch auf eine «L2 listener anxiety» zurückzuführen ist.

Angeichts der Relevanz der Hörverstehenskompetenz beschäftigt sich der vorliegende Beitrag zunächst mit der traditionellen fremdsprachendidaktischen Vermittlung von L2-Hörverstehenskompetenzen (Kapitel 2), mit den linguistischen Besonderheiten der Mündlichkeit und den daraus resultierenden Herausforderungen für das Hörverstehen (Abschnitt 3.1), den speziellen Merkmalen des gesprochenen Deutschen (Abschnitt 3.2) sowie den Herausforderungen für das Hörverstehen für L2-Lernende (Abschnitt 3.3). Vor diesem Hintergrund werden dann psycholinguistische Modelle der Hörverstehensprozesse (Abschnitt 4.1) und pädagogisch-didaktische Hörverstehensmodelle und Ansätze für L2-Lernende (Abschnitt 4.2) vorgestellt, die schließlich in didaktischen Implikationen für die Unterrichtspraxis (Kapitel 5) münden.

2 Traditionelle fremdsprachendidaktische Vermittlung von L2-Hörverstehenskompetenzen

Der zentrale Ansatz der traditionellen und wohl oft noch aktuellen Praxis der Vermittlung von Hörverstehenskompetenzen beläuft sich auf das Stellen und Beantworten von Verständnisfragen zu einem Hörtext. Dieser sogenannte «Comprehension Approach» (Field 2019, 283–285) beruht ursprünglich vermutlich auf der Herangehensweise zur Vermittlung von Lesekompetenzen (vgl. Field 2008a, 27; Field 2019, 284). Um die Hörverstehenskompetenzen zu trainieren, werden in Sprachkursen typischerweise lehrkraftzentrierte, unidirektionale, medienvermittelte Höraufgaben eingesetzt, bei denen Lesen und Schreiben jeweils eine zentrale Rolle spielen (vgl. Field 2019, 284). Auch wenn mit dem kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts lebensweltnähere Aufgaben (*tasks*) stärker in den Fokus gerückt sind und die Lernenden hier beispielsweise eher Tabellen ausfüllen oder Landkarten beschriften sollen (vgl. Field 2008a, 23; Field 2019, 284), gehört der Einsatz formaler Verständnisfragen mit eindeutig richtigen und falschen Antworten sicherlich immer noch zu den beliebtesten Vermittlungsstrategien, um vermeintlich das Hörverstehen zu trainieren.

Die gängige Vermittlung von Hörverstehenskompetenzen für L2-Lernende basiert üblicherweise auf einem Dreischritt (vgl. Cauldwell 2013, 249f.; Dietz 2017, 109f.; Field 2008a, 14, 16–22; Honnef-Becker/Kühn 2019; Koeppel 2022, 262–271 für Details und Didaktisierungsvorschläge), wobei sich die genaue Ausgestaltung der drei Phasen im Laufe der Jahre ausdifferenziert hat (vgl. Field 2008a, 13–25). In der überarbeiteten Fassung umfasst die Vermittlung folgende drei Phasen:

- 1) Zur Hinführung beziehungsweise als Vorbereitung auf einen Hörtext werden der thematisch relevante Wortschatz sowie relevante sprachliche Strukturen entlastet, (re-)aktiviert oder eine begrenzte Anzahl von «kritischen Wörtern» (Field 2008a, 17–18) eingeführt. Zusätzlich wird häufig der Kontext des Hörtextes eingeführt, also der situative Kontext, das Themenfeld und das «Genre» (Field 2008a, 18). Schließlich soll Motivation für den Hörtext erzeugt werden, indem beispielsweise Vorhersagen über den Text getroffen werden und die Zuhörenden so ihre konkreten Erwartungen während des Zuhörens überprüfen können (vgl. Field 2008a, 18–20).
- 2) Während des Zuhörens beantworten die Zuhörenden vorformulierte Fragen – meist schriftliche Fragen, zu denen sie ihre Antworten notieren; häufig erhal-

ten die Zuhörenden die Fragen vorab, spätestens jedoch vor dem zweiten Abspielen des Hörtextes (vgl. Field 2008a, 20). Koepfel (2022, 270) betont, dass sich die meisten Didaktiker:innen einig sind, dass das verstehende Zuhören im Fremdsprachenunterricht vorrangig auf ein globales oder selektives Hörverstehen ausgerichtet sein sollte, bei dem es um relativ allgemeine oder eher oberflächliche Fragen zum Text geht. In bestimmten Fällen ist jedoch ein detailliertes Hörverstehen erforderlich, beispielsweise bei Telefonnummern, E-Mail-Adressen, buchstabierten Namen, Uhrzeiten oder Wegbeschreibungen (vgl. Field 2008a, 14 ff.; Koepfel 2022, 270 f.). Bei Letzteren geht es darum, beim wiederholten Abspielen der Hörtexte den Fokus auf klar delimitierte Bereiche wie beispielsweise Zahlen, Buchstaben, Richtungsangaben, Orientierungspunkte oder Begriffe aus bestimmten Themenfeldern wie Bewegungsverbren zu richten. Während des Zuhörens bieten sich nonverbale Aktivitäten an, wie etwa das Einzeichnen einer Wegstrecke, um die Verarbeitung gezielter Detailinformationen zu unterstützen (vgl. Koepfel 2022, 270 f.). Im Anschluss werden die Antworten gemeinsam diskutiert.

- 3) Im dritten Schritt wird dann die Aufmerksamkeit auf bestimmte, gut kontextualisierte sprachliche Funktionen des Hörtextes gelenkt, wie zum Beispiel sich entschuldigen, etwas anbieten oder etwas ablehnen (vgl. Field 2008a, 21). Zurückgegangen ist der früher übliche letzte Schritt, bei dem bestimmte Passagen des Hörtextes wiederholt vorgespielt wurden, um bestimmte sprachliche Strukturen zu festigen (vgl. ebd.). Gängiger ist es dagegen geworden, die Bedeutung von neuem Wortschatz aus dem Kontext zu erschließen (vgl. Field 2008a, 22). Zusätzlich wird den L2-Lernenden teilweise das Transkript angeboten, damit sie beim abschließenden Hören des Textes für sie unklare Stellen besser entschlüsseln können; dieses Vorgehen ermöglicht es auch, beispielsweise reduzierte Funktionswörter (besser) wahrzunehmen (vgl. ebd.) (siehe auch Kapitel 3).

Die Kritik am überwiegenden Einsatz formaler Verständnisfragen zur Vermittlung von Hörverstehenskompetenzen liegt auf der Hand: Statt den Lernenden Kompetenzen im Hörverstehen zu *vermitteln* und diese gezielt *einzuüben*, verbirgt sich hinter diesem methodischen Ansatz lediglich das *Testen* von Hörverstehensfähigkeiten (vgl. Brown 1986; Field 2008a; Field 2019, 284). Es kann konstatiert werden, dass dieser Ansatz auf das *Produkt* des Hörverstehens fokussiert, anstatt die kognitiven *Prozesse* in den Blick zu nehmen, die zum Hörverstehen beitragen und es erst ermöglichen (vgl. Field 2019, 283–284; Field 2008a).

Bei dieser Herangehensweise bleibt es für alle Beteiligten außerdem unklar, wo genau die Schwierigkeiten der Lernenden beim Hörverstehen liegen und wie diese adressiert und geschult werden könnten (vgl. Field 2019, 284). Stattdessen sollte ein *diagnostischer* Vermittlungsansatz gewählt werden (vgl. Field 2019, 284; Brown 1986; Field 2008a). Ein erster, leicht umsetzbarer Lösungsansatz könnte eine kleine Anpassung des üblichen *Comprehension Approach* sein: Lehrkräfte können die Lernenden ihre Antwortvorschläge begründen lassen, um Missverständnissen beim Zuhören und den zugrunde liegenden Schwierigkeiten besser auf den Grund gehen zu können (vgl. Field 1998; 2008b; 2019, 284). Lehrkräfte können zudem diagnostische Tests durchführen, um individuelle Hürden bei einzelnen Lernenden identifizieren und adressieren zu können (vgl. Harding et al. 2015, zitiert in Field 2019, 284). Weiterführende didaktische Überlegungen, die von einem reinen *Comprehension Approach* Abstand nehmen, resultieren aus Überlegungen zu den Besonderheiten der gesprochenen (Spontan-)Sprache, die im folgenden Kapitel thematisiert werden.

3 Linguistische Besonderheiten der Mündlichkeit

3.1 Herausforderungen der Mündlichkeit für das Hörverstehen

Sowohl das Lese- als auch das Hörverstehen erfordern ein «komplexes Zusammenspiel sowohl daten- als auch wissensgeleiteter Prozesse» (Koeppel 2022, 259). Obwohl vielerorts über die mangelnde Lesekompetenz einer großen Anzahl von Schüler:innen – insbesondere attestiert durch die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU, IFS 2021) – lamentiert wird, kann das Hörverstehen nicht nur bei L2-Lernenden auf niedrigem Sprachniveau große Schwierigkeiten und Frustration auslösen (vgl. Graham 2011; Wang/Treffers-Daller 2017). Hier zeigen Studien im Primarbereich, dass es große Leistungsunterschiede gibt und zu wenig Lernende die Regelstandards erreichen (vgl. Stanat et al. 2021).

Die Gründe für die Schwierigkeiten beim Hörverstehen – auch im Vergleich zum Leseverstehen – sind vielfältig, liegen aber zumeist in den sprachlichen Besonderheiten der Mündlichkeit. Die gesprochene (Spontan-)Sprache unterscheidet

sich wesentlich von der geschriebenen Sprache. Zunächst ist festzuhalten, dass das mündliche Sprachsignal flüchtig ist und quasi im selben Moment aufgenommen *und* verarbeitet werden muss, da häufig weitere Sprachsignale folgen (vgl. Field 2019, 287; Koeppel 2022, 259). Anders als beim Lesen ist es beim Zuhören in dialogischen Situationen oder bei der gemeinsamen Rezeption eines Hörtextes oft nicht möglich, beliebig zurückzuspringen, um ein Sprachsignal erneut zu hören oder zu überprüfen, ob ein Wort oder eine syntaktische Struktur richtig erkannt oder analysiert wurde. Außerdem können Zuhörende – insbesondere in dem für den Fremdsprachenunterricht typischen Unterrichtsablauf des *Comprehension Approach* oder in Unterrichtsgesprächen im Klassenverband – die Sprechgeschwindigkeit des Hörtextes oder der anwesenden Sprechenden nicht oder kaum beeinflussen. Allerdings kann in der unmittelbaren Interaktion mit direkten Gesprächspartner:innen und in Klassenverbänden die Sprechgeschwindigkeit mitunter beeinflusst werden: Zuhörende können Strategien einsetzen, um Nichtverstehen zu signalisieren, Nachfragen zu stellen oder ein reduziertes Sprechtempo zu erbitten (vgl. Koeppel 2022, 260). Auch die Interagierenden können besondere Rücksicht auf die möglicherweise unterschiedlichen Fähigkeiten der Zuhörenden nehmen und ihre Ausdrucksweise entsprechend anpassen.

Gesprochene Sprache in Hörtexten selbst kann sehr unterschiedliche Charakteristika aufweisen. Sie kann konzeptionell schriftsprachlich sein – etwa in Referaten, Vorträgen oder Tonaufnahmen, die speziell für L2-Lernende entwickelt wurden – oder auch im bildungssprachlichen Stil im schulischen oder akademischen Kontext. Hier finden sich dann sprachliche Strukturen wie in der Schriftsprache (vgl. Koeppel 2022, 312), insbesondere in Bezug auf den verwendeten Wortschatz, die grammatikalischen Strukturen und den allgemeinen Aufbau und die Strukturierung der Texte. Gleichzeitig finden sich in der Spontansprache – wie sie in einem spontanen Gespräch oder im Unterrichtsgespräch vorkommt – andere sprachliche Strukturen und Merkmale, wie etwa der vermehrte Gebrauch von Partikeln (vgl. Koeppel 2022, 310) oder abgebrochene Sätze, Neuanfänge, Versprecher und grammatikalische Fehler, die nur zum Teil korrigiert werden (vgl. ebd.). Zuhörende sind daher gefordert, mit den Merkmalen gesprochener Spontansprache angemessen umzugehen (siehe Abschnitt 3.2).

Zu den Aspekten der Flüchtigkeit und der Spontansprache kommen phonetisch-phonologische Merkmale der gesprochenen Sprache hinzu. Während in der Schriftsprache Wortgrenzen markiert sind, treten in der gesprochenen Sprache keine systematischen Pausen zwischen einzelnen Wörtern auf (vgl. Cutler 2012, 33; Field 2019, 290; Koeppel 2022, 259). Im Gegenteil, im Redefluss existieren «Wörter

im Lautkontinuum» (Koeppel 2022, 259), das heißt Wörter – teilweise auch (Neben-) Sätze – gehen ineinander über. Darüber hinaus bietet die verschriftlichte Form von Sprache Hilfestellungen im Bereich der Grammatik und der Texterschließung, da Sätze und Nebensätze durch Interpunktion markiert sind, Absätze den Inhalt strukturieren und – speziell im Deutschen – Nomina durch Großschreibung gekennzeichnet sind (vgl. ebd.). Während Wort- und Satzeinheiten in der Spontansprache also weniger offensichtlich markiert sind als in der Schriftsprache, bietet die Mündlichkeit andere Möglichkeiten, das Gesagte verständlich(er) zu machen: Prosodische Merkmale wie die Intonation, aber auch Pausen erlauben es den Sprechenden, Sinneinheiten zu markieren oder besonders relevante Wörter stärker zu betonen (vgl. ebd.).

Des Weiteren ist das mündliche Sprachsignal äußerst variabel und weist weniger Konstanten als die geschriebene Sprache auf. So gibt es für Buchstaben keine eindeutigen Laute oder ihnen zugeordnete Phoneme. Überdies gibt es für jedes einzelne Phonem eine Fülle an Realisationsmöglichkeiten mit unterschiedlichen akustischen Eigenschaften, die einerseits durch allophonische Regelmäßigkeiten und andererseits durch Koartikulation mit Lauten innerhalb derselben Silbe entstehen (vgl. Field 2019, 291). Somit treten in der natürlichen gesprochenen Sprache phonetische Veränderungen wie beispielsweise Resilbifizierung, Liaison, Assimilation und Elision auf, die einzelne Wörter mitunter sehr unterschiedlich klingen lassen (vgl. Field 2019, 292). Auch die betonte versus unbetonte Realisierung eines Wortes hat Auswirkungen auf die Wortlänge sowie auf phonetisch-phonologische Merkmale auf segmentaler Ebene (vgl. Field 2019, 290). Doch auch auf einer noch grundlegenden Ebene variiert die gesprochene Sprache in phonetisch-phonologischer Hinsicht – und teilweise auch in morphosyntaktischer Hinsicht – zwischen und innerhalb von Sprechenden. Diese Variation kann durch unterschiedliche Stimmen, Dialekte oder Akzente sowie Geschlecht, Alter, Sprechgeschwindigkeit, Sprachstil, Formalität/Register, psychologisch-emotionale Verfassung oder andere kontextuelle Faktoren bedingt sein (vgl. Field 2019, 290 ff.).

Insgesamt wird daher mitunter argumentiert, dass «[d]as Erkennen und Wiedererkennen eines gesprochenen sprachlichen Zeichens» (Koeppel 2022, 259) schwieriger ist als das (Wieder-)Erkennen von gedruckten Sprachzeichen. Das beim Zuhören zu verarbeitende Signal erfordert eine gänzlich andere Form der Verarbeitung als das Lesen (vgl. Field 2008a, 27). Beim Zuhören ergibt sich insgesamt die Notwendigkeit, den sprachlichen Input zu dekodieren und *gleichzeitig* mit der mentalen Repräsentation des Gehörten sowie mit Hypothesen und Vermutungen über den Fortgang zu verknüpfen (vgl. Koeppel 2022, 260). Dadurch werden das Arbeits-

gedächtnis und die Verarbeitungskapazität beim Zuhören stärker beansprucht als beim Lesen, bei welchem diese kognitiven Prozesse nicht zeitgleich bewältigt werden müssen (vgl. Behrens/Krelle 2014, 88; Koeppel 2022, 260).

3.2 Merkmale der natürlichen Spontansprache des Deutschen

Auch in der natürlichen Spontansprache des Deutschen treten viele phonologische Prozesse und phonetische Veränderungen auf, wie beispielsweise Assimilation, Dissimilation, Elision, Epenthese, Kontraktion, Metathese, Neutralisation oder Phonemersatz (vgl. Bose et al. 2016, 38). Jeder dieser Wandelprozesse kann für sich genommen die Wahrnehmung von Wörtern und Sätzen erschweren; eine Häufung belastet die Perzeption zusätzlich. Dies wiederum mag Beeinträchtigungen des Hörverstehensprozesses sowie des Hörverstehens nach sich ziehen. Viele Veränderungen auf segmentaler Ebene – also der Ebene von Einzellauten – und auf suprasegmentaler oder prosodischer Ebene – also Wortakzent, Wort- und Satzrhythmus sowie Intonation umfassend – bedingen sich gegenseitig (vgl. Bose et al. 2016, 46). Der suprasegmentalen, prosodischen Ebene ist daher besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Die deutsche Prosodie wird durch einen «dynamischen Akzent» gekennzeichnet (Koeppel 2022, 95), in dem akzentuierte – das heißt betonte – Silben durch eine verstärkte Atemintensität im Vergleich zu nichtakzentuierten Silben herausgestellt werden und dadurch lauter, länger und bezüglich der Intonation höher wirken (vgl. ebd.). Regeln für die Wortakzentuierung im Deutschen werden kontrovers diskutiert (vgl. Koeppel 2022, 96 ff.; ausführlicher dazu Bose et al. 2016, 41 ff.), jedoch bietet es sich hier an, folgende vereinfachende Regelmäßigkeit für den Wortakzent als Arbeitshypothese anzunehmen: Die meisten einfachen Wörter (sogenannte Simplicia) nicht fremdsprachlicher Herkunft bestehen aus zwei Silben, von denen die erste akzentuiert ist. Unter der Annahme prosodischer Füße lässt sich diese betont-unbetonte Silbenfolge auch als Trochäus (σσ) bezeichnen. Sehr typisch für das Deutsche ist, dass die nichtakzentuierte zweite Silbe am Wortende einen reduzierten Vokal, üblicherweise (e-)Schwa [ə], aufweist (vgl. Koeppel 2022, 97; vgl. auch Schuhmann/Smith (2022, 2024, 2025) zur besonderen Rolle des trochäischen Musters in der Morphophonologie nominaler Pluralformen im Deutschen bei DaF-Lernenden).

Über die Wortebenen hinaus wird die rhythmische Struktur des Deutschen in Phrasen und Sätzen als *akzentzählend* charakterisiert; es muss allerdings auch hier darauf hingewiesen werden, dass die Charakterisierung von Sprachen als akzentzählend versus silbenzählend umstritten ist (vgl. Bose et al. 2016, 45; Aubanel/Schwartz 2020; Cummins 2015). Daher bietet es sich an, eher von Tendenzen und perzeptuellen Kategorien zu sprechen, deren empirische Basis noch kaum erforscht ist (vgl. Schmitt 2016, 155). Unter Verwendung dieser Charakterisierung von Sprachen als akzent- versus silbenzählend erscheinen bei den sogenannten akzentzählenden Sprachen akzentuierte Silben in annähernd gleichmäßigen Abständen, unabhängig von der Anzahl dazwischenliegender nichtakzentuierter Silben (vgl. Koeppel 2022, 95). Das bedeutet, dass innerhalb einer bestimmten Zeiteinheit eine variable Anzahl an Silben realisiert wird (vgl. ebd., 96). Dadurch entstehen Kompressionen der zwischen den akzentuierten Silben liegenden nichtakzentuierter Silben, die – unter anderem je nach Silbenanzahl und damit Kompressionsgrad – in unterschiedlichem Maße reduziert werden.

Darüber hinaus lassen sich in Abhängigkeit von situativen Kontexten drei Artikulationspräzisionsgrade (hoch, mittel, vermindert) differenzieren (vgl. Bose et al. 2016, 47). Je nachdem, wie stark die Artikulationspräzision gemindert ist, sind entweder Lautschwächungen (Reduktionen), Lautangleichungen (Assimilationen) oder sogar Lautaussfall (Elisionen) wahrscheinlicher (vgl. ebd., 46). Die im Deutschen häufig auftretende Flexionsendung *-en* kann alle drei dieser genannten Veränderungsformen aufzeigen (vgl. ebd., 47). Selbst der genannte, für das Deutsche charakteristische Reduktionsvokal (e-)Schwa [ə] unterliegt einer weiteren Abschwächung, die häufig bis zu seiner vollständigen Tilgung (Elision) reicht. In solchen Fällen übernehmen Sonoranten die Funktion des Silbenkerns und werden silbisch, wobei sie oft zusätzlich an den vorausgehenden Konsonanten assimiliert werden, wie beispielsweise in [lo:bm] für «loben» (vgl. Koeppel 2022, 96; Bose et al. 2016, 47).

Insgesamt können diese vielen phonetisch-phonologischen Veränderungen in der natürlichen Spontansprache des Deutschen, von Reduktion bis Elision über Phonemersatz, zu schlechteren Wahrnehmungsbedingungen führen, insbesondere bei Zuhörenden, die weniger vertraut mit dem sprachlichen Input sind. Gerade auch die Wechselwirkungen der Wandelprozesse auf der suprasegmentalen und segmentalen Ebene führen zu einer besonders starken Reduktion von nichtakzentuierten, wortfinalen Silben im Deutschen. Diese Silben sind im Deutschen jedoch oft durch Flexionsendungen, wie Plural (z.B. *die Frau-en*) oder Kasus (z.B. *den Frau-en*), markiert. Durch diese starke Reduktion nichtakzentuierter Flexionsmorpheme am Wortrand wird zunächst die Wahrnehmungsfähigkeit dieser Flexi-

onsmarkierungen gemindert. Darüber hinaus erschwert dies auch das Erkennen von Kongruenzmustern in Phrasen (*die klein-en Katze-n*) oder Sät-zen (*Die klein-en Katz-en spiel-en*). Diese Phänomene der gesprochenen deutschen Sprache können somit die Bedingungen für das Wahrnehmen einzelner Wörter, Flexionsformen und kongruenter Strukturen innerhalb von Phrasen und Sätzen beeinflussen und damit ganz zentral die grundlegenden Zuhörbedingungen, die Hörverstehensprozesse und das Hörverstehen erschweren.

3.3 Herausforderungen beim Hörverstehen für L2-Lernende

Erstsprachler:innen lernen im Verlauf des Spracherwerbsprozesses, die Merkmale ihrer Erstsprache durch «exquisite adapation of speech processing» (Cutler 2012, 303) schnell und effektiv zu verarbeiten. Dazu gehört auch, dass Erstsprachler:innen lernen, (phonetische) Variationen in der gesprochenen Sprache ihrer Erstsprache gekonnt zu verarbeiten, sodass diese für die Perzeption und Rezeption kein Hindernis darstellen (vgl. Cutler 2012, 191 ff.). So nehmen etwa Zuhörer:innen in ihrer Erstsprache trotz der oben dargelegten (siehe Abschnitt 3.1) *mangelnden Invarianz* gesprochener Sprache (*lack of invariance of speech*, vgl. z.B. Liberman et al. 1967) stabile Lauteinheiten wie beispielsweise Phoneme wahr (vgl. Magnuson/Nusbaum 2007). Diese stabilen Sprachwahrnehmungen bei L1-Hörenden können auch experimentell in Form von Studien zur sogenannten kategorialen Wahrnehmung gezeigt werden (vgl. Cutler 2012, 8, 55–59; Dietz 2017, 101 f.). Hier werden Zuhörenden gemischte Laute einer Phonemopposition vorgespielt; die Ergebnisse zeigen, dass L1-Hörende die neuartigen Lautvarianten relativ eindeutig einer der beiden Phonemkategorien zuordnen und eine klare Kategoriengrenze (*category boundary*) aufzeigen. Diese Art der kategorialen Wahrnehmung gilt als wichtige Grundlage für die Differenzierung von Wörtern beim Abruf aus dem mentalen Lexikon (vgl. Dietz 2017, 101). Mit diesem experimentellen Paradigma hat die Forschung zudem viele Belege für die schnellen, flexiblen und dynamischen Aspekte des menschlichen Sprachwahrnehmungssystems erbracht (vgl. auch Bradlow/Bent 2008; Clarke/Garrett 2004; Witteman et al. 2014), sodass sich Hörende schnell an *neue* Variationen anpassen können, insbesondere in einer L1 (vgl. Eisner/McQueen 2005; Kraljic/Samuel 2005, 2006, 2007; Norris et al. 2003 oder auch für bekannte Phoneme beziehungsweise Phonemoppositionen in einer L2 beziehungsweise bei bilingualen Sprecher:innen (vgl. Schuhmann 2012, 2014, 2016).

Ein großer Forschungsbereich zeigt jedoch, dass L2-Hörende im Vergleich zu L1-Hörenden vermehrt Schwierigkeiten haben, zielsprachliche Laute, die in ihrer Erstsprache nicht mit dem gleichen Phonemstatus vorkommen, wahrzunehmen und mit der phonetischen Variation dieser neuen L2-Laute umzugehen (vgl. z.B. Best/Tyler 2007; Flege 1995, 2003; Flege/Bohn 2021 u. v. a.). Schwierigkeiten in der Lautwahrnehmung und -identifizierung in einer L2 – also sowohl der Zuordnung von akustischem Input zu bestimmten Phonemen als auch der Unterscheidung von Phonemkontrasten – wirken sich ungünstig auf die Aktivierung von Wörtern des zielsprachlichen Wortschatzes aus (vgl. Cutler 2012, 303 ff.; Dietz 2017, 112). Wenn Zuhörende die zielsprachlichen Phonemkategorien nicht unterscheiden können, kann dies laut Cutler (2012, 312 ff.; vgl. auch Dietz 2017, 106 ff.) die lexikalische Verarbeitung in dreifacher Hinsicht beeinflussen:

- 1) Wenn Zuhörende einen Phonemkontrast nicht als solchen wahrnehmen können, laufen sie Gefahr, dass ihr (Zu-)Hören, durch «Pseudohomophone» (Cutler 2012, 312 ff.) erschwert wird. Wenn also beispielsweise der Längenkontrast im Deutschen zwischen /a/ wie in «Stadt» und /a:/ wie in «Staat» nicht wahrgenommen wird, kann sich dieses Minimalpaar («Stadt» versus «Staat») für Zuhörende identisch, also wie ein Homophon anhören. In solchen Fällen müssten Zuhörende auf den Kontext zurückgreifen, um das beabsichtigte Wort beziehungsweise die intendierte Aussage erkennen zu können (vgl. Cutler 2012, 314; Dietz 2017, 107).
- 2) Schwierigkeiten in der Phonemdiskriminierung können sich außerdem negativ auf die Verarbeitung von Wörtern auswirken, die selbst keine Minimalpaare bilden. Denn eingebettete Wortteile, die (echten) Wörtern entsprechen, werden von L1-Hörenden aktiviert (vgl. Cutler 2012, 85 ff.) und führen so zu einem Wettbewerb im Hörverständnis, beispielsweise «Papa» in «Pagei». Wenn nun Phonemunterscheidungen nicht zielsprachlich wahrgenommen werden, könnten Wortteile für L2-Hörende wie echte eingebettete Worte klingen; damit würden bei L2-Hörenden zusätzliche lexikalische Kandidaten im Hörverstehensprozess aktiviert, wodurch sich der Wettbewerb zwischen aktivierten lexikalischen Formen erhöht, was wiederum die Verarbeitung erschwert.
- 3) Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von Phonemen führen außerdem dazu, dass L2-Hörende in Fällen von Wörtern mit einem relevanten Phonemkontrast mehr potenzielle Wortkandidaten aktivieren als L1-Hörende. Damit würde sich auch wieder der Wettbewerb zwischen den aktivierten lexikalischen Formen in den L2-Hörenden gegenüber den L1-Hörenden vergrößern. Dies würde wieder-

rum mit einer Erschwerung der Verarbeitung einhergehen, die beispielsweise als verlängerte Wettbewerbsphase bei L2-Hörenden in Studien zur Messung der Augenbewegungen gezeigt werden kann (vgl. Weber/Cutler 2004).

Dies bedeutet also, dass Schwierigkeiten bei der Phonemidentifikation weitreichende negative Auswirkungen auf die lexikalische Aktivierung und damit die Sprachverarbeitung des Gehörten mit sich bringen können (vgl. Cutler 2012, 232; Dietz 2017, 109). Wenn mit fortschreitendem Spracherwerb der aktive Wortschatz der L2-Lernenden zunimmt, ergeben sich sogar zusätzliche Verwechslungsmöglichkeiten beim Aktivieren potenzieller Wortkandidaten (vgl. ebd.). Das heißt, dass sich mit zunehmendem Sprachniveau die Schwierigkeit des auditiven Sprachverständnisses nicht automatisch löst, wenn mit dem fortgeschrittenen Spracherwerb lediglich höhere linguistische Ebenen (Wort- bzw. Morphem- und Satzebene) geschult und verbessert werden. Die phonetisch-phonologische Wahrnehmung spielt für das Hörverstehen eine zentrale Rolle und kann – wie in Kapitel 5 zu didaktischen Implikationen für die Unterrichtspraxis ausgeführt wird – beispielsweise durch das Trainieren von Dekodierfähigkeiten bei L2-Lernenden gefördert werden. Zunächst folgt aber eine Darstellung psycholinguistischer sowie pädagogisch-didaktischer Hörverstehensmodelle, die für die didaktischen Implikationen grundlegend sind.

4 Hörverstehensmodelle

4.1 Psycholinguistische Modelle der Hörverstehensprozesse

Psycholinguistische Modelle der Hörverstehensprozesse von erwachsenen Erstsprachler:innen unterscheiden zwischen aufsteigender (*bottom-up*) und absteigender (*top-down*) Informationsverarbeitung (vgl. Cutler 2012, 431 ff.; Flowerdew/Miller 2005, 24 ff.; Morley 2001; Peterson 2001). Die aufsteigende Informationsverarbeitung zeichnet sich dadurch aus, dass Zuhörende den sprachlichen Input detailliert analysieren und das Sprachverständnis schrittweise von den sogenannten niedrigeren linguistischen Ebenen aufbauen. Diese perzeptuelle Verarbeitung beginnt mit der akustisch-lautlichen Ebene und geht über die Silben- bis zur Worterkennung. Anschließend wird der Dekodierungsprozess auf Phrasen und Sätze ausgedehnt. In einem strengen *Bottom-up*-Modell oder autonomen Modell verlaufen

diese Phasen strikt sequenziell aufeinander aufbauend (vgl. Cutler 2012, 432; Flowerdew/Miller 2005, 24).

Im Gegensatz dazu integriert die absteigende Informationsverarbeitung vorhandenes Weltwissen, vorherige sprachliche Erfahrungen sowie Erwartungen an Sprache, Dialogmuster und Kontext – also höhere linguistische Ebenen – aktiv in den Hörverstehensprozess. Diese Erwartungshaltungen oder Muster, die bei der Informationsverarbeitung und damit beim Hörverstehen helfen, werden unter anderem als «Schema» bezeichnet (Flowerdew/Miller 2005, 25). Durch die Aktivierung und die Zuhilfenahme dieser Schemata können bestimmte Aspekte der detaillierten lautbasierten Analyse umgangen und das Verstehen durch kontextuelle Inferenzen erleichtert werden (vgl. Flowerdew/Miller 2005, 25 ff.; Morley 2001; Peterson 2001).

In der Psycholinguistik wird kontrovers diskutiert, ob die Verarbeitung auf niedrigeren sprachlichen Ebenen, also zum Beispiel die prälexikalische Entscheidung, welcher Laut gehört wurde, zu *diesem* Zeitpunkt durch die Ergebnisse der Verarbeitung auf höheren linguistischen Ebenen beeinflusst werden kann (vgl. Cutler 2012, 431). Zu dieser Fragestellung haben sich zwei unterschiedliche theoretische Lager herausgebildet (vgl. ebd., 431 f.). In autonomen Modellen (*autonomous models*) wird davon ausgegangen, dass die Sprachverarbeitungsebenen unabhängig voneinander, beginnend mit den niedrigeren sprachlichen Ebenen, voranschreiten; so kann beispielsweise die prälexikalische Verarbeitungsentscheidung, welcher Laut gehört wurde, zu *diesem* Verarbeitungszeitpunkt nicht von höheren linguistischen Ebenen beeinflusst werden; der Informationsfluss ist also streng aufsteigend (*bottom-up*) (vgl. ebd., 432). Interaktionale Modelle (*interactionist models*) erlauben absteigenden (*top-down*) Informationsfluss; dabei können Informationen von höheren zu niedrigeren Verarbeitungsebenen fließen und dort *während* der Verarbeitung Einfluss ausüben; so kann in interaktionalen Modellen beispielsweise die prälexikalische Verarbeitungsentscheidung, welcher Laut gehört wurde, auf *dieser* Verarbeitungsebene von höheren linguistischen Ebenen beeinflusst werden (vgl. ebd., 431 f.).

4.2 Pädagogisch-didaktische Hörverstehensmodelle und Ansätze für L2-Lernende

Für das erfolgreiche Hörverstehen von L2-Hörenden wird gerade von praxisorientierten Didaktiker:innen und Fremdsprachenforschenden vielerorts argumentiert, dass beide Verarbeitungsprozesse – also die aufsteigende (*bottom-up*) und abstei-

gende (*top-down*¹) Informationsverarbeitung – miteinander kooperieren und beide gleichermaßen zum Hörverstehenserfolg beitragen (vgl. Flowerdew/Miller 2005; Gehring 2015; Morley 2001; Peterson 2001). Imhofs (2010) S-O-I-Modell (Selektion, Organisation, Integration) ist ein Ansatz für Schüler:innen im Regelunterricht und nicht speziell auf L2-Lernende ausgerichtet, welcher sowohl der absteigenden (*top-down*) als auch der aufsteigenden (*bottom-up*) Informationsverarbeitung eine zentrale Rolle bei den Zuhörprozessen zuschreibt. Dieses Modell beschreibt Zuhören als einen mehrstufigen kognitiven Prozess. Das ursprüngliche S-O-I-Modell wurde um eine vorgelagerte Phase der Intentionsbildung und Motivation ergänzt. Zuhören beginnt demnach mit der bewussten Festlegung einer Zuhörabsicht und eines Selektionskriteriums (S), um relevante Informationen aus einem Überangebot an akustischen und visuellen Signalen zu filtern. Selektieren (S) beinhaltet auch das Erfassen und Identifizieren von Lauten, die dann im folgenden Schritt des Organisierens (O) zur Worterkennung beitragen (vgl. Imhof 2010, 19). Unter Organisieren fällt zudem, den erkannten Sprachelementen Bedeutung zuzuweisen, Sätze zu verarbeiten und Vorwissen unterstützend einzusetzen (vgl. ebd.). Das heißt, die aufgenommenen Informationen werden interpretiert und schließlich mit bestehendem Wissen im Langzeitgedächtnis verknüpft und integriert (I). Der letzte Schritt dient nicht nur der Speicherung, sondern auch der kontinuierlichen Überwachung und Optimierung des Verstehensprozesses, indem Vorwissen und kognitive Schemata zur effizienteren Verarbeitung neuer Inhalte aktiv genutzt werden (vgl. Imhof 2010, 18–19).

Laut Flowerdew und Miller (vgl. 2005, 27) birgt die Kooperation der aufsteigenden (*bottom-up*) und absteigenden (*top-down*) Verarbeitungsprozesse in Hörverstehensmodellen auch den Vorteil, interindividuellen Unterschieden in der sprachlichen Verarbeitung bei L2-Lernenden besser Rechnung tragen zu können. Wie in Kapitel 2 dargelegt wurde, verwenden die meisten aktuellen L2-Vermittlungsansätze zum Hörverstehen eine Form des «Comprehension Approach» (Field 2019, 283 ff.). Da sich diese Methode auf das Beantworten von Verständnisfragen beläuft und sie deshalb teilweise auch als «Verstehensansatz» (Dietz 2021, 67) bezeichnet wird, fokussiert sie die absteigende Informationsverarbeitung. Angesichts der gerade dargelegten Sichtweise, dass sowohl die aufsteigende als auch die absteigende Informationsverarbeitung eine wichtige Rolle für das erfolgreiche Zuhören spielen, mag dieser gegenwärtige Zustand verwundern.

1 Cutler (2012) weist darauf hin, dass der Begriff *top-down* in der Psycholinguistik in einem engeren Sinn verwendet wird als in anderen Forschungsgebieten, in denen unter *top-down* jedweder förderliche Kontexteinfluss verstanden wird (432).

In der Tat wurde in den letzten zwei Jahrzehnten in der didaktisch-orientierten Literatur vermehrt Kritik an einem reinen *Comprehension Approach*, der insbesondere die absteigende Informationsverarbeitung bedient, geübt. Neue Forderungen lauten, dass stattdessen der Fokus auf die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen gerichtet werden sollte, die für das Hörverstehen relevant sind. So wird unter anderem die Bedeutung grundlegender perzeptueller Fähigkeiten, einschließlich der Lautwahrnehmung und Worterkennung in der gesprochenen Spontansprache, für das Hörverstehen betont (vgl. u.a. Field 2008a, 2019; Dietz 2017). Um Fähigkeiten auf dieser niedrigeren sprachlichen Ebene zu trainieren, erfreuen sich in jüngster Zeit unter anderem gezielte *bottom-up* «Mikro-Hörübungen» (*micro listening tasks*) zunehmender Beliebtheit (vgl. u.a. Dietz 2017, 2021, 2022; Field 2008a, 2019). Der Fokus dieser Übungen liegt insbesondere auf der Dekodierung lautlicher Strukturen im mündlichen sprachlichen Input (vgl. Dietz 2022, 7).

Diese Mikrohörübungen (vgl. Dietz 2017; Field 2008a) sind in der Regel sehr kurz und dauern etwa fünf bis zehn Minuten. Sie basieren auf einem kurzen Hörtext oder -ausschnitt, in dem das zu trainierende sprachliche Phänomen in gehäufter Frequenz vorkommt. Ziel ist es, jeweils nur einen spezifischen Aspekt des Dekodierens gezielt zu schulen, wobei dieser auf verschiedenen Ebenen – von Phonemen und Silben über Wörter und Sätze bis hin zur Intonation – bearbeitet wird. So kann beispielsweise auf der Phonemebene unter anderem die Diskriminierung von Lauten geübt werden oder die Identifikation von einem bestimmten Laut in unterschiedlichen Kontexten. Auf der Silbenebene kann die Identifikation von Silbenstrukturen und Silbenbetonung beziehungsweise Betonungsmustern geübt werden oder auch das Erkennen von nichtakzentuierten, reduzierten Silben im Deutschen. Auf der Wortebene kann die Wortsegmentierung beispielsweise durch Rhythmus-basierte Strategien geübt werden oder durch Übungen zum Erkennen von assimilierten und/oder reduzierten Wortformen. Zudem wird durchweg die Fähigkeit geschult, sich an unterschiedliche Variationen der gesprochenen Sprache anzupassen, um Lernende für die Variabilität gesprochener Sprache zu sensibilisieren (vgl. Dietz 2017, 110 f.; Field 2008a). Weitere didaktische Implementierungsmöglichkeiten folgen im nächsten Kapitel.

Ein weiterer Einwand gegen den *Comprehension Approach* ist, dass Lernende bei dieser Methodik normalerweise nicht direkt mit Gesprächspartner:innen interagieren und also Zuhören nicht in einem interaktiven Kontext trainieren. Wie eingangs anhand der Ausführungen des GeR Begleitbands (Europarat 2020) dargelegt wurde, stellen die Hörverstehenskompetenzen allerdings einen konstitutiven Bestandteil zwischenmenschlicher Kommunikation sowohl in transaktionalen als auch in in-

interaktionalen Kontexten dar (vgl. Brown/Yule 1983; Gehring 2015). Beim transaktionalen Zuhören geht es um die Weitergabe von Informationen, wohingegen bei interaktionaler Sprache die soziale Funktion der sprachlichen Interaktion im Vordergrund steht (vgl. Gehring 2015, 181 f.). Wie in der Interaktionshypothese von Long (1981) herausgearbeitet wurde, hängen Spracherwerbsprozesse selbst auch von der Interaktion und Bedeutungsaushandlung zwischen Gesprächspartner:innen ab, welche wiederum zu Gesprächsanpassungen und verändertem Input für die Lernenden beitragen. Daher sollten Hörverstehenskompetenzen in interaktionalen und authentischen Kontexten bei L2-Lernenden besonders gefördert werden.

Das pädagogische Modell für L2-Hörverstehen von Flowerdew und Miller (2005) wird den hier angesprochenen Kritikpunkten an der eher traditionellen Vermittlung von Zuhörkompetenzen gerecht (siehe Abbildung 1). Auch Flowerdew und Miller (vgl. 2005, 184) kritisieren, dass die Vermittlung von Zuhörkompetenzen oft mit dem Testen von Zuhörkompetenzen verwechselt wird. Sie argumentieren, dass keine einfache Korrelation zwischen Lernenden, die Fragen korrekt beantworten können, und dem Verstehensniveau, das von diesen Lernenden erreicht wird, besteht (vgl. ebd.). Es genügt nicht, Hörverstehenskompetenzen lediglich durch reine Verständnisfragen abzu prüfen. Vielmehr sollten sie auch tatsächlich trainiert werden.

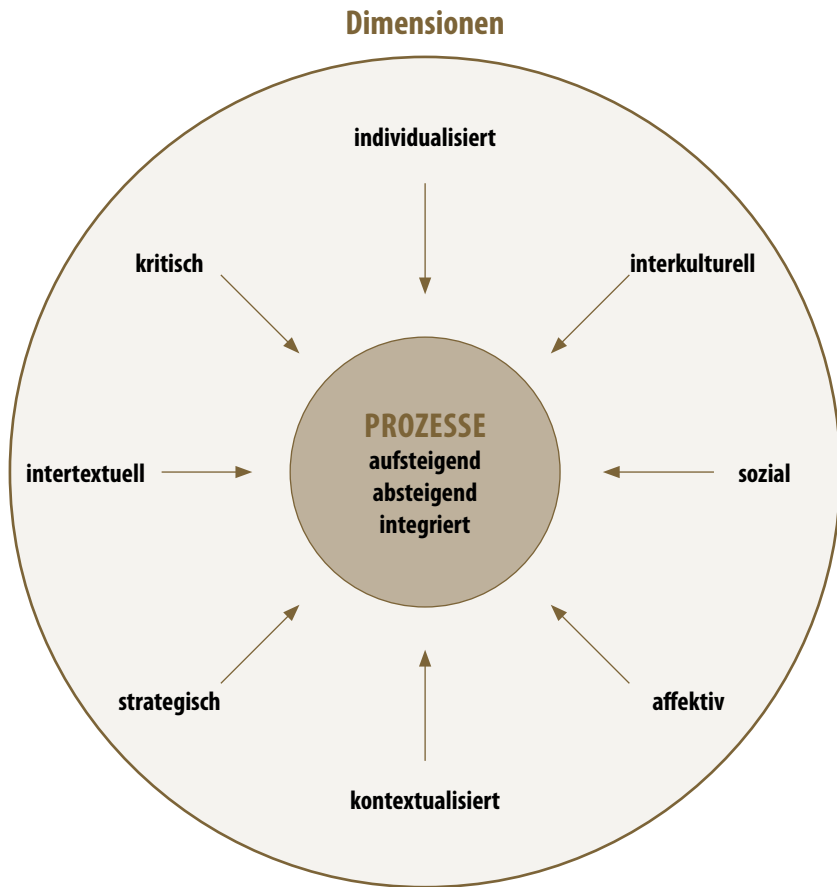


Abb. 1: Das pädagogische Modell für L2-Hörverstehen von Flowerdew und Miller (2005, 86; Übersetzung aus dem Englischen durch Autorin KS)

Das Modell von Flowerdew und Miller (2005) vereint die aufsteigende und absteigende Rezeptionsstrategie mit der interaktiven Informationsverarbeitung (*interactive processing*), wobei es sich auf ein interaktives Modell für Leseverstehen (vgl. Rumelhart 1977) stützt. Obwohl Flowerdew und Miller (vgl. 2005, 27) davon ausgehen, dass Hörverstehensprozesse in einer L2 grundsätzlich ähnlich wie in einer L1 ablaufen, nehmen sie an, dass L2-Hörende zusätzliche Prozesse durchlaufen und Verstehenshürden überwinden müssen. Dabei müssen L2-Hörende vor allem auf kontrolliertes Verarbeiten zurückgreifen, welches mehr Aufmerksamkeit erfordert, außer

ihre Sprachkompetenzen sind so ausgeprägt, dass sie wie L1-Hörende auf «*automatic processing devices*» zurückgreifen können (Flowerdew/Miller 2005, 28). Um L2-Zuhörkompetenzen zu vermitteln und bei Lernenden zu fördern, bedarf es eines Modells, das nicht nur die zentralen Informationsverarbeitungsmechanismen (aufsteigend, absteigend, interaktiv) abbildet, sondern auch alle anderen Faktoren, die darauf Einfluss nehmen können, wie der (sprachliche) Input gehört und verarbeitet wird (vgl. Flowerdew/Miller 2005, 28). Neben der kognitiven Dimension der Informationsverarbeitung sind folgende Dimensionen von signifikanter Relevanz, um ein umfassendes pädagogisches Modell der Hörverstehensprozesse bei L2-Lernenden zu erzielen: individualisierte, interkulturelle, soziale, affektive, kontextualisierte, strategische, intertextuelle und kritische Faktoren, die jeweils zu geeigneten Zeitpunkten in die Unterrichtsplanung einbezogen werden sollten (vgl. ebd., 85 ff.). Die einzelnen Dimensionen werden im Folgenden kurz dargestellt.

Zunächst trägt das Modell von Flowerdew und Miller (2005) individueller Variationen in der sprachlichen Verarbeitung Rechnung, also beispielsweise die Präferenz für aufsteigende versus absteigende Verarbeitung bei einzelnen Lernenden, für unterschiedliche Textarten und/oder in unterschiedlichen Sprachniveaustufen (vgl. ebd., 87). Das Modell ermöglicht somit die Berücksichtigung individueller Lernstile sowie der Bedarfe spezifischer Gruppen. Exemplarisch sei die aufsteigende Verarbeitung bei niedrigeren Sprachniveaustufen und die absteigende Verarbeitung bei höheren Sprachniveaustufen genannt (vgl. ebd.).

Der Einbezug einer interkulturellen Dimension in das Modell verweist auf die Tatsache, dass das Hintergrundwissen und die Schemata kulturell geprägt sind. In der Folge können diese kulturellen Prägungen einen großen Einfluss auf die Erwartungen und Interpretationen eines Hörtextes ausüben (vgl. ebd.).

Die soziale Dimension beleuchtet die Tatsache, dass das Zuhören in authentischen Kontexten oftmals in Dialogen, also in interaktiven Kontexten, statt in Monologen stattfindet. Zuhören ist also mehr als ein rein perzeptueller Hörverstehensprozess, wie es in psycholinguistischen Modellen (siehe Abschnitt 4.1 oben) vielleicht den Anschein haben mag. Vielmehr ist ein Dialog eine soziale Aktivität, in der die Sprechenden und Zuhörenden sowohl das Sprachsignal als auch dessen Interpretation durch ihr Interagieren beeinflussen (vgl. Flowerdew/Miller 2005, 89).

Die affektive Dimension des Modells trägt der Tatsache Rechnung, dass Einstellung, Motivation, Affekt und körperliche Empfindungen die Entscheidung zuzuhören beeinflussen können (vgl. ebd., 91 f.). Selbst das Ziel der Lernenden, durch das Zuhören den Spracherwerb in der L2 weiter voranzutreiben, spielt bei dieser Dimension eine wichtige Rolle (vgl. ebd., 92).

Das Modell berücksichtigt außerdem Zuhören in seinem kontextualisierten Rahmen. Insbesondere in authentischen Zuhörsituationen im schulischen oder akademischen Kontext wird der Zuhörprozess typischerweise durch begleitende und/oder vorbereitende Aktivitäten unterstützt. Zuhören wird demnach als multidimensional beschrieben, da das Hörverstehen nicht nur durch den Hörtext, sondern unter anderem auch durch Handouts, Folien oder andere visuelle Unterstützung, vorbereitende Lektüren sowie durch das Anfertigen von Notizen oder Hausaufgaben beeinflusst werden kann (vgl. Flowerdew/Miller 2005, 90). Falls im Vermittlungskontext eines Sprachkurses die Kontextualisierung eines Hörtextes entfällt, wird dadurch der Verstehensprozess erschwert (vgl. ebd., 91).

Das Modell weist zudem einer metakognitiven strategischen Dimension eine große Bedeutung zu. Hierzu zählt die Identifikation von Lernstrategien, die förderlich für die Entwicklung der Zuhörkompetenz sind, sowie die Unterstützung der Lernenden bei der Erschließung ihrer individuellen, präferierten Strategien (vgl. ebd., 92 f.).

Die intertextuelle Dimension des Modells macht auf wiederkehrende sprachliche Muster aufmerksam, derer sich Sprache – insbesondere einzelne Sprachregister oder Genres – bedient. Diese Muster ähneln den zuvor genannten Schemata, fokussieren hier jedoch auf die rein sprachliche Ebene. Um auch in intertextuellen Bereichen ein gutes Hörverstehen zu erzielen, ist demnach auch eine hohe Vertrautheit mit der zielsprachlichen Kultur – hier im rein sprachlichen Bereich – unabdingbar (vgl. ebd., 93 f.).

Zuletzt sei noch auf die kritische Dimension des pädagogischen Modells verwiesen. Durch diese wird ein kritischer Zuhöransatz gefordert, demzufolge Sprache angesichts ungleicher Machtverhältnisse kritisch interpretiert werden sollte (vgl. Flowerdew/Miller 2005, 94). Es geht davon aus, dass gesellschaftlich Mächtigere den sozialen Rahmen der Sprachverwendung dominieren (vgl. Flowerdew/Miller 2005, 94) und zielt darauf ab, Zuhörende zur Analyse und Dekonstruktion von Hörtexten anzuregen. So sollen sie erkennen, inwiefern sprachliche Strukturen und Inhalte bestehende Machtasymmetrien reproduzieren (vgl. ebd., 94 f.).

Die Autoren betonen, dass nicht alle Faktoren bei jedem Vermittlungsangebot zur Zuhörkompetenz eine Rolle spielen müssen (vgl. ebd., 83). Vielmehr sollen Lehrkräfte je nach Kontext besonders relevante Dimensionen des Modells für die Unterrichtspraxis auswählen; somit werden die Lernenden insgesamt dazu angeleitet, eine umfassendere Zuhörkompetenz zu entwickeln (vgl. ebd., 83 ff.).

5 Didaktische Implikationen für die Unterrichtspraxis

Da es sich beim Zuhören um eine kognitive Aktivität handelt, die nicht direkt beobachtet werden kann, ist es von entscheidender Bedeutung, sich den Faktorenkomplex vor Augen zu führen, in welchen diese Kompetenz eingebettet ist, um sie gezielter vermitteln zu können (vgl. Flowerdew/Miller 2005, 30). Eine fundierte didaktische Konzeption erfordert daher die Berücksichtigung verschiedener kognitiver, linguistischer, interaktiver und situativer Einflüsse, die das Hörverstehen in einer Fremdsprache bestimmen.

Ausgehend von den dargestellten Einwänden gegen den *Comprehension Approach* und den verschiedenen didaktischen Modellen und Ansätzen zur Vermittlung von Hörkompetenz im DaF/DaZ-Unterricht (vgl. u. a. Dietz 2017; 2021; 2022; Field 2008a; 2019; Flowerdew/Miller 2005; Koeppel 2022; Siegel 2018; Wilson 2018a, b) lassen sich zentrale Orientierungshilfen und Desiderata für die Unterrichtspraxis ableiten, um Lernende in ihren interpersonalen und fächerübergreifenden Hörverstehenskompetenzen nachhaltig zu unterstützen.

Von zentraler didaktischer Relevanz ist der Grundgedanke, dass die Vermittlung von Hörverstehenskompetenzen über das bloße Stellen von Verständnisfragen – und damit die absteigende (*top-down*) Informationsverarbeitung und das Heranziehen des Kontextes – hinausgehen muss (siehe Kapitel 2). Stattdessen ist ein inkrementeller Aufbau von Hörverstehenskompetenzen erforderlich (vgl. Field 2008a, 269). Das heißt, dass Hörverstehensprozesse schrittweise und systematisch gefördert werden sollten, um insbesondere die grundlegenden Dekodierfähigkeiten der Lernenden gezielt zu schulen. Ein wesentliches Element ist dabei das differenzierte Hören auf phonemischer und prosodischer Ebene. Durch eine verstärkte Fokussierung auf Dekodierprozesse kann die aufsteigende (*bottom-up*) Informationsverarbeitung bei Lernenden trainiert werden, sodass sie sich nicht ausschließlich auf absteigende (*top-down*) Informationsverarbeitung (siehe Abschnitt 4.1) und damit beispielsweise auf «Weltwissen» verlassen müssen (vgl. Dietz 2017, 111).

In diesem Zusammenhang sollte in der DaF/DaZ-Unterrichtspraxis mit authentischen Hörtexten gearbeitet werden, um die Lernenden für die Merkmale der gesprochenen (Spontan-)Sprache (siehe Kapitel 3) zu sensibilisieren (vgl. Cauldwell 2013; Dietz 2017, 111). Dies bedeutet, dass neben der Anpassung des Hörmaterials auch ein verändertes methodisches Vorgehen erforderlich ist, das diese spezifischen Merkmale des gesprochenen Deutsch (siehe Abschnitt 3.2) systematisch

und kleinschrittig in den Blick nimmt und trainiert (vgl. Dietz 2017, 110). Hier sollte mit einem diagnostischen Ansatz gearbeitet werden, um die Hürden und Vermittlungsbedarfe der Lernenden bezüglich des Hörverstehens gezielt ausfindig zu machen (siehe Kapitel 1 und 2). Das Training relevanter Dekodierfähigkeiten kann dann durch die oben dargelegten *bottom-up* «Mikrohörübungen» (*micro listening tasks*) erfolgen (siehe Abschnitt 4.2). Dennoch sollten Dekodierübungen nicht isoliert stattfinden, sondern mit Strategien zur Verarbeitung längerer Hörtexte kombiniert werden, wie es auch Field (2008a, 209 ff.) in seinem Ansatz zur Schulung von «meaning-building processes» betont (vgl. Dietz 2017, 112; vgl. auch Modell von Flowerdew/Miller 2005).

Selbst wenn Hörverstehen – zumindest im Fremdsprachenunterricht – primär auf globales oder selektives Verstehen ausgerichtet sein sollte, wie Koeppel (vgl. 2022, 270) argumentiert, sieht auch er für bestimmte Kontexte detaillierte und diskriminierende Hörfähigkeiten als notwendig an. Dazu gehört die Unterscheidung feiner phonemischer Unterschiede (z.B. zwischen «zwei» und «drei» oder «vierzehn» und «vierzig») sowie die gezielte Wahrnehmung prosodischer Merkmale (vgl. ebd., 271). Hörübungen sollten daher dazu beitragen, Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, Lautunterschiede differenziert wahrzunehmen und sie für prosodische Muster zu sensibilisieren (vgl. ebd., 103). Dabei kann die auditive Wahrnehmung der vorrangig zu behandelnden suprasegmentalen beziehungsweise prosodischen Elemente (vgl. ebd., 101) durch körperliche Bewegungen unterstützt werden, etwa durch rhythmisches Klopfen zur Verstärkung der Empfindung des akzentzählenden Rhythmus im Deutschen (vgl. ebd., 111 f.; Schuhmann/Smith 2022). Zudem geht das differenzierte Hören der eigenen Ausspracheleistung voraus, was die Bedeutung einer frühen Schulung der auditiven Diskrimination unterstreicht (vgl. ebd., 100).

Um das Hörverstehen zu trainieren, sind zudem stressfreie, entspannte Lernsituationen erforderlich (vgl. ebd., 260). Hörtexte sollten einfacher gestaltet sein als Lesetexte auf dem gleichen Niveau und Vorentlastungen spielen eine noch größere Rolle als im Leseverstehen (vgl. ebd.). Neben den oben genannten nötigen Hörverständnisübungen zum Ausbau der detaillierten und diskriminierenden Hörfähigkeiten empfiehlt Koeppel (vgl. ebd., 271) ergänzende Trainingsformen zur Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung, der Antizipationsfähigkeit sowie der Gedächtnisspanne. Eine große auditive Merkspanne erleichtert es Lernenden, mehrere sprachliche Elemente im Kurzzeitgedächtnis zu behalten, die aufgenommenen Informationen effizient zu verarbeiten und in das sich aufbauende Textverständnis zu integrieren (vgl. ebd., 272).

Ein weiterer Aspekt ist die systematische Vermittlung von Hörstrategien, die es Lernenden ermöglichen, ihr Zuhören bewusst zu steuern und Verstehensprozesse gezielt zu unterstützen (vgl. Field 2008a). Dies umfasst unter anderem Strategien zur Antizipation von Inhalten, zum selektiven Hören sowie zum Umgang mit beziehungsweise zur Kompensation von Verständnisschwierigkeiten durch Inferenzen oder den gezielten Einsatz von Kontextwissen (vgl. Field 2008a, 295 ff.). Der oben genannte Ansatz von Imhof (2010) für Schüler:innen im Regelunterricht misst in ähnlicher Weise der Vermittlung von «Strategien der Selbstregulation» (Imhof 2010, 26) eine große Bedeutung bei (vgl. Imhof 2010, 19–27).

Schließlich bietet das pädagogische Modell von Flowerdew und Miller (2005) eine umfassende Grundlage für die Förderung der Zuhörkompetenz im DaF/DaZ-Unterricht, indem es verschiedene Dimensionen des Hörverstehens integriert. Das Modell betont die Notwendigkeit, Zuhörkompetenzen nicht isoliert, sondern eingebettet in soziale und interaktive Kontexte zu schulen. Dies steht im Einklang mit der Interaktionshypothese von Long (1981), die die Bedeutung von Interaktion und Bedeutungsaushandlung für den Spracherwerb betont. Ähnlich wie im GeR und seinem Begleitband (Europarat 2020), wird Hörverstehen also auch hier nicht nur als rein rezeptive Aktivität, sondern auch als (Hörverstehens-)Kompetenz in einem interaktiven Kontext verstanden (siehe Kapitel 1). Das Modell integriert die aufsteigende, absteigende und interaktive Informationsverarbeitung, wobei die Berücksichtigung individueller Verarbeitungspräferenzen von zentraler Bedeutung ist. Zudem betont es die Bedeutung authentischer Hörsituationen, die soziale, affektive und interaktive Dimensionen einbeziehen.

Aus dem pädagogischen Modell von Flowerdew und Miller (2005) lassen sich folgende praktische Implikationen für die Unterrichtspraxis ableiten: das Trainieren von Zuhörkompetenzen in interaktiven Kontexten wie beispielsweise Unterrichtsgesprächen, die Vermittlung gezielter Lern- und Hörstrategien, die Anleitung der Lernenden zum Erkennen ihrer individuell bevorzugten Verarbeitungsstrategien und die bewusste Kontextualisierung von Hörmaterialien. Die Berücksichtigung interkultureller und intertextueller Aspekte kann zusätzlich zur Entwicklung einer umfassenden Hörverstehenskompetenz beitragen. Ob und wie diese didaktischen Modelle, Ansätze und Konzepte auch im fächerübergreifenden sprachsensiblen Unterricht eingesetzt werden können, bleibt an dieser Stelle eine offene Frage und ein Desiderat für weitere Forschung.

6 Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass eine effektive Schulung des Hörverstehens im DaF/DaZ-Unterricht sowie im fächerübergreifenden Regelunterricht eine methodische Neuausrichtung erfordert, die sowohl die Merkmale gesprochener Sprache als auch die kognitiven Prozesse des Zuhörens – insbesondere bei L2-Lernenden – systematisch berücksichtigt. Eine differenzierte, kleinschrittige und prozessorientierte Herangehensweise kann dazu beitragen, die grundlegenden Dekodierkompetenzen der Lernenden zu stärken. Zusätzlich sollten globales und selektives Verstehen sowie Zuhörstrategien eine wichtige Rolle in der Vermittlung spielen. Nicht zuletzt ist eine integrierte Förderung der Zuhörkompetenz anzustreben, die *Bottom-up*-, *Top-down*- und interaktive Verarbeitungsprozesse verbindet sowie gezielt das Verstehen in interaktiven und authentischen Zuhörsituationen trainiert.

7 Literatur

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2014): World-Readiness Standards for Learning Languages. Alexandria, Virginia: National Standards in Foreign Language Education Project.
- Aubanel, Vincent/Schwartz, Jean-Luc (2020): The Role of Isochrony in Speech Perception in Noise. In: Scientific Reports, 10(1), S. 1–12.
- Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hrsg.) (2023): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Sprachliche Bildung, 10. Münster/New York: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster/New York: Waxmann.
- Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph/Gürsoy, Erkan/Hinrichs, Beatrix/Niederhaus, Constanze/Oleschko, Sven (2014): Deutsch Lehren Lernen (DLL) 16. Sprachbildung in allen Fächern. Berlin: Klett Sprachen.
- Behrens, Ulrike/Krelle, Michael (2014): Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick. In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 19, 36, S. 86–107.
- Best, Catherine T./Tyler, Michael Douglas (2007): Nonnative and Second-Language Speech Perception. Commonalities and Complementarities. In: Munro, Murry J./Bohn, Ocke-Schwen (Hrsg.): Second Language Speech Learning. The Role of Language Experience in Speech Perception and Production. Amsterdam: John Benjamins, S. 13–34. Online unter: <https://chooser.crossref.org/?doi=10.1075%2Fllt.17.07bes> [20.06.2025].
- Bildungsportal Niedersachsen (2003): Additive Sprachfördermaßnahmen. DaZ/DaB-RdErl, NI, 4. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. Online unter: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/sib/deutsch-als-zweit-und-bildungssprache/sprachfoerdermassnahmen-an-allgemeinbildenden-schulen-abs/additive-sprachfoerdermassnahmen> [09.02.2025].
- Bildungsportal Niedersachsen (Jahr unbekannt): Integrative Sprachfördermaßnahmen. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. Online unter: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/>

- sib/deutsch-als-zweit-und-bildungssprache/sprachfoerdermassnahmen-an-allgemeinbildenden-schulen-abs/integrative-sprachfoerdermassnahmen [09.02.2025].
- Bildungsportal Niedersachsen (Jahr unbekannt): Sprachensible Unterrichtsplanung. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. Online unter: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/sib/deutsch-als-zweit-und-bildungssprache/sprachfoerdermassnahmen-an-allgemeinbildenden-schulen-abs/integrative-sprachfoerdermassnahmen/sprachensible-unterrichtsplanung> [09.02.2025].
- Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard (2016): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr.
- Bradlow, Ann R./Bent, Tessa (2008): Perceptual Adaptation to Non-Native Speech. In: *Cognition*, 106(2), S. 707–729.
- Brown, Gillian (1986): Investigating Listening Comprehension in Context. In: *Applied Linguistics*, 7(3), S. 284–302.
- Brown, Gillian/Yule, George (1983): *Teaching the Spoken Language. An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Cauldwell, Richard (2013): *Phonology for Listening. Teaching the Stream of Speech*. Birmingham: Speech in Action.
- Clarke, Constance M./Garrett, Merrill F. (2004): Rapid Adaptation to Foreign-Accented English. In: *The Journal of the Acoustical Society of America*, 116(6), S. 3647–3658.
- Cummins, Fred (2015): Rhythm and Speech. In: Redford, Melissa A. (Hrsg.): *The Handbook of Speech Production*. Chichester: WileyBlackwell, S. 158–177.
- Cutler, Anne (2012): *Native Listening Language Experience and the Recognition of Spoken Words*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Dietz, Gunther (2017): Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik. In: Di Venzio, Laura/Lammers, Ina/Roll, Heike (Hrsg.): *DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 97–116.
- Dietz, Gunther (2021): Fremdsprachliches Hörverstehen. Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik. Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 58(2), S. 67–75.
- Dietz, Gunther (2022): Mikrohören und authentische Hörmaterialien. Zur Einführung in den Tagungsband. In: Dietz, Gunther (Hrsg.): *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 7–32.
- Eisner, Frank/McQueen, James M. (2005): The Specificity of Perceptual Learning in Speech Processing. In: *Perception & Psychophysics*, 67(2), S. 224–238.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Field, John (1998): Skills and Strategies. Towards a New Methodology for Listening. In: *ELT Journal*, 54(2), S. 110–118.
- Field, John (2008a): *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, John (2008b): Revising Segmentation Hypotheses in First and Second Language Listening. In: *System*, 36, S. 35–51.
- Field, John (2019): Second Language Listening. Current Ideas, Current Issues. In: Schwieter, John W./Benati, Alessandro (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 283–319.

- Flege, James E. (1995): Second Language Speech Learning. Theory, Findings, and Problems. In: Strange, Winifred (Hrsg.): Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research. Timonium, Maryland: York Press, S. 233–277.
- Flege, James E. (2003): Assessing Constraints on Second-Language Segmental Production and Perception. In: Schiller, Niels O./Meyer, Antje S. (Hrsg.): Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production. Differences and Similarities. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 319–355.
- Flege, James E./Bohn, Ocke-Schwen (2021): The Revised Speech Learning Model (SLMr). In: Wayland, Ratree (Hrsg.): Second Language Speech Learning. Theoretical and Empirical Progress. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–83.
- Flowerdew, John/Miller, Lindsay (2005): Second Language Listening. Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gehring, Wolfgang (2015): Praxis Planung Englischunterricht. Stuttgart: utb.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
- Graham, Suzanne (2011): Self-Efficacy and Academic Listening. In: Journal of English for Academic Purposes, 10(2), S. 113–117.
- Harding, Luke/Alderson, J. Charles/Brunfaut, Tineke (2015): Diagnostic Assessment of Reading and Listening in a Second or Foreign Language. Elaborating on Diagnostic Principles. In: Language Testing, 32(3), S. 317–336.
- Honnef-Becker, Irmgard/Kühn, Peter (2019): Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele. Tübingen: Narr.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Edition Zuhören, Band 8. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) (2021): Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2021 (IGLU). Dortmund: Technische Universität Dortmund. Online unter: <https://ifs.ep.tu-dortmund.de/forschung/projekte-am-ifs/iglu-2021/> [09.02.2025].
- Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding. Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 208–225.
- Koepfel, Rolf (2022): Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kraljic, Tanja/Samuel, Arthur G. (2005): Perceptual Learning for Speech. Is There a Return to Normal? In: Cognitive Psychology, 51(2), S. 141–178.
- Kraljic, Tanja/Samuel, Arthur G. (2006): Generalization in Perceptual Learning for Speech. In: Psychonomic Bulletin & Review, 13(2), S. 262–268.
- Kraljic, Tanja/Samuel, Arthur G. (2007): Perceptual Adjustments to Multiple Speakers. In: Journal of Memory and Language, 56(1), S. 1–15.
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, Josef (2017): Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Lieberman, Alvin. M./Cooper, Franklin S./Shankweiler, Donald. P./Studdert-Kennedy, Michael (1967): Perception of the Speech Code. In: Psychological Review, 74(6), S. 431–461.
- Long, Michael H. (1981): Input, Interaction, and Second-Language Acquisition. In: Annals of the New York Academy of Sciences, 379(1), S. 259–278.

- Magnuson, James S./Nusbaum, Howard C. (2007): Acoustic Differences, Listener Expectations, and the Perceptual Accommodation of Talker Variability. In: *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 33(2), S. 391–409.
- Morley, Joan (2001): Oral Comprehension Instruction. Principles and Practices. In: Celce-Murcia, Marianne (Hrsg.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, S. 69–85.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): Deutsch als Zweitsprache. Curriculare Vorgaben für den Unterricht. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium Online unter: <https://cuvo.nibis.de/index.php?p=search&PHPSESSID=dd6d629bb05b2aa70d425144e7c7db73&f0=Deutsch+als+Zweitsprache+&> [20.06.2025].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2024): Runderlass Schulische Förderung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache. In: *Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen (SVBl)*, 6. Online unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/207800/Schulverwaltungsblatt_6_2024_-_Amtlicher_Teil_S_309_-_319_.pdf [20.06.2025].
- Norris, Dennis/McQueen, James M./Cutler, Anne (2003): Perceptual Learning in Speech. In: *Cognitive Psychology*, 47(2), S. 204–238.
- Peterson, Pat Wilcox (2001): Skills and Strategies for Proficient Listening. In: Celce-Murcia, Marianne (Hrsg.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, S. 87–100.
- Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann.
- Rumelhart, David E. (1977): Toward an Interactive Model of Reading. In: Singer, H./Rudell, R. B. (Hrsg.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, S. 722–750.
- Schuhmann, Katharina S. (2012): Perceptual Learning in Hindi-English Bilinguals. In: *Studies in the Linguistic Sciences. Illinois Working Papers*, 37, S. 81–99.
- Schuhmann, Katharina S. (2014): Perceptual Learning in Second Language Learners. Dissertation. New York: State University of New York.
- Schuhmann, Katharina S. (2016): Cross-Linguistic Perceptual Learning in Advanced Second Language Listeners. In: *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 31, S. 1–15.
- Schuhmann, Katharina S./Smith, Laura C. (2022): Practical Prosody: A New Hope for Teaching German Plurals. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 55(1), S. 1–24.
- Schuhmann, Katharina S./Smith, Laura C. (2024): From Formalism to Intuition. Probing the Role of the Trochee in German Nominal Plural Forms in L1 and L2 German Speakers. In: *Frontiers in Language Sciences*, 3(1338625), S. 1–27.
- Schuhmann, Katharina S./Smith, Laura C. (2025): Interindividuelle Unterschiede in der Pluralallo-morphie von Kunstwörtern in L1- und L2-Deutsch-Sprachverwendenden. In: Kulovics, Nina/Mentz, Olivier/Raith, Thomas (Hrsg.): *Grenzen – Grenzüme – Entgrenzungen. Perspektiven in der Fremdsprachenforschung. Beiträge zur Fremdsprachenforschung (BFF) 18*. Bielefeld: Schneider bei wbv, S. 251–270.
- Siegel, Joseph (2018): Teaching Bottom-Up and Top-Down Strategies. In: Liantas, John I. (Hrsg.): *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. Volume 3. Teaching Listening/Teaching Speaking and Pronunciation*. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell, S. 1528–1534.
- Stanat, Petra/Schpolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2021): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sarah (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. *FörMig Material*, Band 9. Münster: Waxmann.

- Wang, Yun/Treffers-Daller, Jeanine (2017): Explaining Listening Comprehension Among L2 Learners of English. The Contribution of General Language Proficiency, Vocabulary Knowledge and Metacognitive Awareness. In: *System*, 65, S. 139–150.
- Wildemann, Anja/Fornol, Sarah (2023): *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Wilson, J. J. (2018a): Macro Listening Skills. In: Liontas, John I. (Hrsg.): *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching Volume 3: Teaching Listening & Teaching Speaking and Pronunciation*. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell, S. 1435–1439.
- Wilson, J. J. (2018b): Micro Listening Skills. In: Liontas, John I. (Hrsg.): *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. Volume 3: Teaching Listening & Teaching Speaking and Pronunciation*. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell, S. 1452–1508.
- Witteman, Marijt J./Weber, Andrea/McQueen, James M. (2014): Tolerance for Inconsistency in Foreign-Accented Speech. In: *Psychonomic Bulletin & Review*, 21, S. 512–519.

Reaktionsvideos als Ausdruck ästhetischer Wahrnehmung von Musik

Daniel Hildebrand

1 Das Phänomen Reaktionsvideos im Kontext der ästhetischen auditiven Wahrnehmung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die auditive wie auch audiovisuelle Wahrnehmung von Musik, die in Reaktionsvideos festgehalten wird. Seit circa 15 Jahren erfreuen sich sogenannte Reaktionsvideos auf Videoplattformen wie YouTube enormer Beliebtheit. In diesen Videos filmen sich YouTuber:innen dabei, wie sie auf abgespielte Musik reagieren, und veröffentlichen das Video der Reaktion. Die Reaktion auf Wahrgenommenes kann verbal erfolgen, daneben sind aber auch para- und nonverbale Ausdrucksformen denkbar wie zum Beispiel eine körperliche oder emotionale Reaktion. Hartwig (2012, 15) beschreibt den Grund für die Reaktion mit Bezug auf visuelle Medien im Allgemeinen wie folgt: «Wir werden im/vom Visuellen kommuniziert. Es wird unserer Wahrnehmung etwas angetan. Darauf müssen wir reagieren. Wir müssen kontern und während wir im Visuellen passiv sind, werden wir im Sprachlichen aktiv». Er bezieht sich dabei auf die sprachliche Reaktion auf unterschiedliche visuelle Medien. Sein Zitat lässt sich aber genauso gut auf die oft rein auditive und teilweise auch audiovisuelle Wahrnehmung von Musikvideos beziehen, die im vorliegenden Beitrag im Zentrum steht.

Es geht also um die Verarbeitung auditiver (sowie audiovisueller) Eindrücke. In Anlehnung an Hagens (2004) Beschreibung kann diese Art des Hörens als ästhetische Wahrnehmung und subjektiv bedeutsame innere Bewegtheit gefasst werden. Hagen betont, dass das Empfinden jedweder ästhetischen Wahrnehmung nicht nur von der äußeren Gestaltung der Reize abhängt, sondern vielmehr von der Freude an der Ausübung der Sinnestätigkeiten (vgl. ebd.). Diese Freude kann entweder direkt von den wahrgenommenen Gegenständen ausgehen durch ihre

Eigenschaften wie Farben, Töne, Linien oder Rhythmus oder durch Assoziationen, die über die Wahrnehmung ausgelöst werden und ein Gefühl des Wohlbehagens hervorrufen (vgl. ebd., 79 f.). Das Zeigen von ästhetischen Empfindungen und Urteilen wird nachfolgend anhand von Reaktionsvideos untersucht. Dabei interessiert die Frage, welche Entwicklungsstufen sich hinsichtlich ästhetischer Urteile über Musik feststellen lassen. Im schulischen Kontext ist die Einsicht in solche Entwicklungsstufen bedeutsam, um gezielt musikalische Kompetenzen fördern zu können, die unter anderem dem Kompetenzbereich *Hören und Sich-Orientieren* des Lehrplans 21 zugeordnet sind (vgl. D-EDK 2016, 453). Nachfolgend wird dafür in einem kurzen Überblick über den Forschungsstand Parsons' Taxonomie der ästhetischen Entwicklung vorgestellt (siehe Kapitel 2). Anschließend wird versucht, Aussagen aus recherchierten Reaktionsvideos der Videoplattform YouTube Parsons' Taxonomiestufen zuzuordnen. Seine Taxonomie entwickelte Parsons aus der Bildbetrachtung, sie fand aber auch bei Musikpädagog:innen und Musikpsycholog:innen Beachtung (siehe Kapitel 3). Das Fazit und die didaktischen Implikationen, die sich aus Parsons' Taxonomie und der Analyse der Reaktionsvideos ableiten lassen, werden in Kapitel 4 und 5 dargestellt.

2 Parsons' Taxonomie des ästhetischen Urteils

Zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren führte Michael J. Parsons Untersuchungen zur ästhetischen Urteilsbildung durch. Die Ergebnisse dieser Studien wurden zu einem fünfstufigen Modell des ästhetischen Urteils zusammengeführt, das Altersentwicklungen aufzeigt. Dieses Modell orientiert sich an der Entwicklung des Kindes und basiert auf Piagets Modell der kognitiven Entwicklung (vgl. Parsons 1987, S. 10, 48 f.). Bei Parsons stand die bildende Kunst mit einigen Gemälden der neueren westlichen Kunstgeschichte im Mittelpunkt (vgl. Goldbach 2015). Auf dieser Grundlage wird Parsons' Taxonomie trotz ihrer sehr einseitigen Auswahl an Kunstgegenständen für ästhetische Urteile im Allgemeinen – also auch für musikästhetische Urteile – angewandt (vgl. u. a. Spychiger 2021, 57).

2.1 Methode

In über 300 qualitativen Interviews hat Parsons ab Ende der 1970er-Jahre zehn Jahre lang Untersuchungen zur ästhetischen Rezeption durchgeführt. Die Stichprobe umfasste eine breite Personengruppe von Vorschulkindern bis zu Professor:innen für Kunst (vgl. Parsons 1987, 18). Parsons verfolgte in Anlehnung an Baldwin und Piaget das Ziel, Hypothesen über Stadien der Entwicklung des ästhetischen Urteils zu formulieren (vgl. ebd., 10, 48 f.).

Die Interviews drehten sich um einige Gemälde aus der jüngeren Kunstgeschichte, wobei sich Parsons in seiner Publikation auf eine begrenzte Anzahl beschränkt, anhand derer er die Interviewergebnisse exemplarisch veranschaulicht. Auffallend an dieser Auswahl ist, dass es sich um ausschließlich westliche Kunst der jüngeren Kunstgeschichte und nur von männlichen Künstlern handelt. Die Auswahl beschränkt sich zudem auf figürliche Darstellungen (keine Landschaften oder Stillleben) und ein gewisser Abstraktionsgrad wird nicht überschritten (vgl. Goldbach 2015, 1 f.).

Seine Fragetechnik konzentriert sich auf bestimmte Aspekte wie Sujet, Realismus, Emotionalität, Stil, Material und Technik. Nach diesen Schwerpunkten strukturiert er auch seine Darstellung der von ihm identifizierten fünf Stufen. Parsons versteht Stufen nicht als Eigenschaften von Personen, sondern als wiederkehrende kohärente Ideenstrukturen, derer man sich bedient, um zum Beispiel Phänomene zu erklären oder Sinn zu stiften (vgl. Parsons 1987, 11). Nach Parsons nimmt die Angemessenheit eines künstlerischen Urteils über die Stufen hinweg zu (vgl. ebd., 20).

2.2 Validierung von Parsons' Modell

Almeida-Rocha et al. (2020) haben die Theorie von Parsons empirisch überprüft, um zu beschreiben, wie sich ästhetisches Empfinden entwickelt. Im Gegensatz zu Parsons verwendeten sie nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Methoden. Die Stichprobe wurde an Privatschulen in Portugal gezogen, wobei der sozioökonomische Status der Teilnehmenden von mittel bis hoch reichte. Zur Messung der Entwicklung des ästhetischen Urteils wurde Parsons (1987) Interviewform angewendet, aufgezeichnet und transkribiert.

Die empirische Untersuchung von Almeida-Rocha et al. (2020) basiert auf der Befragung von 100 Teilnehmenden, die in fünf Altersgruppen (von 4–5 Jahren bis 18–20 Jahren) unterteilt sind. Die Ergebnisse dieser Einzelinterviews unterstützen

die These, dass die Entwicklung des ästhetischen Urteils positiv mit dem Alter korreliert. Die Daten bestätigen dabei die fortschreitende Desidentifikation, die Parsons' Theorie zugrunde liegt, das heißt, dass die Entwicklungsphasen von unserer zunehmenden Fähigkeit abhängen, die Standpunkte anderer zu übernehmen (vgl. Almeida-Rocha et al., 2020). Auf der Grundlage der Daten von Almeida-Rocha et al. (2014, 2020) lässt sich schlussfolgern, dass die Theorie von Parsons (1987) einen soliden Ansatz für die Charakteristika der Entwicklung des ästhetischen Urteils über die Lebensspanne bietet. Selbst wenn man davon ausgeht, dass es weitere relevante Variablen gibt, wie zum Beispiel die ästhetische Bildung, die Exposition und Reflexion in Bezug auf Kunstwerke, ist das Alter ein relevanter Faktor (vgl. Almeida-Rocha et al. 2020).

2.3 Die fünf Entwicklungsstufen

Die Entwicklungsstufen beziehen sich auf die Fähigkeit, Kunstwerke angemessen zu interpretieren (vgl. Parsons 1987, 13). Almeida-Rocha et al. (2020) bestätigen und ergänzen teilweise Parsons' Stufen und weisen darauf hin, dass die Stufe 1 Vorschulkindern, die Stufe 2 Grundschulkindern und die Stufe 3 Jugendlichen zugeordnet wird, wobei diese nicht trennscharf sind. Die Stufen können nach Almeida-Rocha et al. (2020) wie folgt zusammengefasst werden:

Stufe 1: *Favoritism* – Persönliche Vorlieben

Im Alter von 4 bis 5 Jahren bilden Kinder freie Assoziationen, die sich auf ihre eigenen persönlichen Erfahrungen beziehen. Das Bewusstsein, dass es neben der eigenen Sichtweise noch andere Sichtweisen gibt, ist nach außen nicht erkennbar. Die Kinder zeigen Gefallen an den meisten Bildern, jedoch besteht ein größeres Interesse an farbenfrohen Kunstwerken und solchen, die die Lieblingsfarbe der Kinder beinhalten. Zusätzlich ist im Alter von 4 bis 5 Jahren eine Kreativität beobachtbar, die sich in freien Assoziationen zum Kunstwerk zeigt. Die Assoziationen konzentrieren sich nicht immer auf einen einzigen Aspekt der Lebenserfahrungen der Kinder, sondern springen von Idee zu Idee und umfassen ihr reiches Universum an Erinnerungen. Dieses Universum beschränkt sich nicht auf reale, erlebte Tatsachen, sondern umfasst auch Träume und Wünsche. Auf dieser Entwicklungsstufe des Vorschulalters ist eine Selbstzentrierung erkennbar, die im Laufe der Entwicklung abnimmt.

Stufe 2: *Beauty and Realism* – Gut und realistisch

Mit Blick auf das Alter zwischen 7 und 12 Jahren zeigen die Ergebnisse der Studie von Almeida-Rocha et al. (2020) eine klare Vorliebe für realistische Gemälde, bei denen das künstlerische Können bewundert wird, ebenso wie die Geduld und harte Arbeit dahinter. Zusätzlich haben die Autor:innen festgestellt, dass das moralisch Richtige mit der Schönheit des Kunstwerks verwechselt wird. Werke, die zum Beispiel irgendeine Art von Gewalt zeigen, werden auf dieser Stufe nicht geschätzt. Auf die Frage «Ist es ein gutes Bild? Warum?» stellen 7-jährige und 11-jährige Kinder fest, dass Gemälde, auf denen moralisch fragwürdige Aspekte dargestellt sind, keine guten Gemälde sind (vgl. Almeida-Rocha et al. 2020, 8). Bei dem Gemälde 2 von Goya (*Lo Mismo*, aus der Serie Katastrophen des Krieges, 1810–1820) sagen die Kinder und Jugendlichen beispielsweise: «Es ist schlecht, weil es schlechte Dinge zeigt» (7-Jährige) oder «Nein, weil Krieg nicht gut ist» (11-Jähriger) (vgl. ebd.). Diese Daten deuten darauf hin, dass in diesem Entwicklungsstadium der ästhetische und der moralische Aspekt eng miteinander verbunden sind. Die Dominanz des moralischen Aspekts über den ästhetischen Aspekt konnte in späteren Stufen nicht mehr festgestellt werden.

Es ist möglich, dass die Vorliebe für das Realistische mit einer sehr detailreichen Kenntnis der Realität zusammenhängt. Aus diesem Grund werden die Sorgfalt und das Können des Künstlers geschätzt. Was künstlerisch ist und was geschätzt wird, hängt mit einer treuen Kopie dessen zusammen, was Rezipient:innen auf dieser Stufe wahrnehmen. Je ähnlicher das Kunstwerk der Realität ist, desto mehr gefällt es (vgl. ebd., 8).

Stufe 3: *Expressiveness* – Ausdrucksstark und originell

Ab dem Jugendalter wird die dritte Stufe erreicht. Auf dieser Stufe hängt die Relevanz eines Werks von seiner Ausdruckskraft ab, künstlerische Originalität und Kreativität werden ebenso geschätzt. In diesem Stadium ist die Tür zu einer breiten Palette von Werken wieder offen. Das Kunstwerk, das geschätzt wird, ist dasjenige, das Emotionen weckt und ausdrucksstark ist. Auch was überraschend ist, wird geschätzt. Die Teilnehmenden werden durch das Ungewöhnliche, das Andere, das Originelle berührt. Typische Reaktionen auf das Gemälde 2 von Goya (*Lo Mismo*, aus der Serie *Kriegskatastrophen*, 1810–1820) sind zum Beispiel: «Ich denke, es ist ein gutes Thema, um den Leuten zu zeigen, dass es gut ist, anders zu sein, dass es gut ist, innovativ zu sein und neue Dinge zu zeigen» (15-Jährige) (vgl. Parsons 1987, 73, 77). Es findet eine Desidentifikation und eine Erweiterung der Perspektive statt.

Dem Künstler wird eine Darstellungsabsicht unterstellt, die über das rein Mimetische hinausgeht.

Stufe 4: *Style and Form* – Stil und kultureller Kontext

Erwachsene erlangen die vierte Stufe, in der gemäß Almeida-Rocha et al. (2020) das Kunstwerk als in einem sozialen Kontext stehend betrachtet wird. Was andere über das Kunstwerk sagen, ist von großer Bedeutung. Auch der historische Kontext ist relevant, da er eine in der Kunstgeschichte verankerte Analysematrix aufweist. Kenntnisse der Kunstgeschichte spiegeln sich in der ästhetischen Entwicklung wider. Eine typische Antwort auf die Frage «Ist das ein gutes Bild? Warum?» bei der Betrachtung des Gemäldes 3 von Renoir (*Le Déjeuner des Canotiers*, 1881) lautet: «Ja, die Art, wie es gemalt ist, erinnert mich an ein Monet-Gemälde. Das bedeutet nicht, dass es von Natur aus gut ist, aber der Künstler hat eine andere Art zu malen, die ihm eine perfekte Tiefe verleiht, und seine Linien schaffen eine perfekte Harmonie zwischen den Formen» (19-jährig) (Almeida-Rocha et al. 2020, 9). Das Urteil beruht nun vermehrt auf geteiltem Fachwissen und informierten Einschätzungen über ästhetisches Können. Das Erlernen dieses Wissens spielt dabei eine wichtige Rolle für die Entwicklung. Vygotsky (1979) geht auf die Beziehung zwischen Entwicklung und Lernen ein und vertritt die Ansicht, dass das Lernen der Motor der Entwicklung ist. Mit anderen Worten: «Die Entwicklungsprozesse fallen nicht mit den Lernprozessen zusammen. Im Gegenteil, die Entwicklungsprozesse hängen von den Lernprozessen ab» (ebd., 139, zitiert in Almeida-Rocha et al. 2020), was in dieser vierten Stufe der ästhetischen Entwicklung deutlich zu sehen ist. Almeida-Rocha et al. (2020) schließen daraus mit Bezug auf Vygotsky: Die Wertschätzung des Kunstwerks wird von dem beeinflusst, was wir im Bereich der Kunstgeschichte lernen.

Stufe 5: *Autonomy* – Wissen und Selbstreflexion

Auf der fünften Stufe nach Parsons reflektieren fortgeschrittenere erwachsene Betrachter:innen ihre eigenen Erfahrungen und integrieren andere Perspektiven, die auf Wissen und Reflexion über ästhetische Objekte basieren (vgl. Parsons 1987, 20 f.). Parsons (1987) illustriert das ästhetische Verständnis dieser Stufe anhand des Kunstprofessors Henry. Bei der Bewertung von Chagalls *Circus* führt Henry einen beispielhaften dynamischen Dialog, der verschiedene Perspektiven einbezieht. Dazu gehören das einzelne Kunstwerk, die Biografien der Künstler:innen, deren Gesamtwerk, die zeitgenössischen Einflüsse, das subjektive Empfinden und der historische Kontext, der nun als veränderbar wahrgenommen wird (vgl. ebd., 146 ff.).

2.4 Zweifel an Parsons' Allgemeingültigkeit

Die starke Eingrenzung auf jüngere Gemälde männlicher Künstler der westlichen Kunstgeschichte mit ausschließlich figürlichen Darstellungen, der ignorierte körperliche Aspekt, der in der Musikrezeption besonders wichtig ist, und die Reduktion auf verbale Reaktionen der Rezipierenden lässt Zweifel an der Allgemeingültigkeit beziehungsweise Übertragbarkeit von Parsons' Modell aufkommen. Inwieweit es sich auf andere Kunstsparten, andere mediale Erscheinungsformen und eine größere stilistische Breite, die beispielsweise auch indigene und populäre Kunst umfasst, übertragen lässt, ist unklar. Daher soll im Folgenden an der Analyse von Reaktionsvideos und von kindlichen Kommentaren zu Musikbeispielen explorativ überprüft werden, wie weit sich die Erkenntnisse aus der Kunstpädagogik auf die Wahrnehmung von Musik in auditiven und audiovisuellen Medien übertragen lässt (vgl. Hildebrand 2025).

3 Anwendung und Überprüfung von Parsons' Entwicklungsphasen anhand von Reaktionsvideos

Ausgehend von Reaktionsvideos auf öffentlichen Videoplattformen wie beispielsweise *Kids React to Nirvana* oder *FIRST TIME HEARING Tennessee Ernie Ford – Sixteen Tons REACTION* (vgl. Williams/Williams 2020¹) wurde versucht, das Alter der Kinder und Teenager abzuschätzen und ihre Reaktionen den Stufen von Parsons zuzuordnen. Dabei wurden die Videos so ausgewählt, dass sie verschiedene Altersstufen abbilden. Außerdem sollte die Musik den Reagierenden eher unvertraut sein, damit spontane Reaktionen und keine vorgefassten Meinungen beobachtbar sind. Die verbalen, para- und nonverbalen Äußerungen der Reagierenden in der Video-Stichprobe ließen größtenteils sinnvolle Verbindungen zu Parsons' (1987) Stufenmodell der ästhetischen Entwicklung zu (vgl. Hildebrand 2025).

1 Im Literaturverzeichnis finden sich die Links zu den Videos.

3.1 Kinderreaktionen

Für eine erste Stichprobe wurde aus dem Video *Kids React to Nirvana* (vgl. React 2017, 8'05" bis 9'48") ein Ausschnitt ausgewählt, in dem verschiedene Kinder im Alter von circa 6 bis 12 Jahren auf die Musik der Band Nirvana reagieren. Die Analyse zeigt, dass ein großer Teil der verbalen Äußerungen auf ein subjektives, unbegründetes Werturteil hindeutet und dass diese Form des Werturteils eher von den jüngeren Kindern gefällt wird: «The best of all.» «Way too crazy.» «Whoever did that is awesome.» «I didn't like all of their songs.» «I don't like it. It's way, way too crazy.» «I like them. A big fat thumbs up.» «I loved it.» Diese Aussagen weisen deutliche Parallelen zur ersten Taxonomiestufe von Parsons, dem *Favoritism*, auf. Es kamen aber auch differenziertere Aussagen vor, die Beschreibungen enthalten, die als Urteilkriterien verstanden werden können: «I like the lead singer, cause he had kind of an echo sounding voice.» «... lot of it was kind of slow.» «... but other than that it, it was the same song». Neben diesen Beschreibungen paraverbaler Aspekte wurden auch verbale Aspekte angesprochen, wie zum Beispiel: «I like the lyrics they are very unique.» Die Zuordnung zur zweiten Stufe *Beauty and Realism* nach Parsons ist bei diesen Aussagen nur teilweise möglich (Parsons 1987, 23). Es trifft zwar zu, dass sich in den musikalischen Beschreibungen eine Dezentrierung nachvollziehen lässt, wie sie von Parsons als für diese Stufe charakteristisch beschrieben wird. Aber der *Realism* hat bei Parsons' Modell, das von der bildenden Kunst ausgeht, eine andere Bedeutung. Vielleicht würde der *Realism* der Programmmusik entsprechen, die außermusikalische Klangphänomene musikalisch nachahmt. Solche Programmmusik kam aber bei der in diesen Reaktionsvideos verwendeten Musik nicht vor. Weitere Aussagen rücken den Ausdruck ins Zentrum und wurden eher von den älteren Kindern genannt: «It just plays with the emotions I guess, like part of the song you'll be happy, part of the song you'll be bad and your sad.» Dabei spielen auch hier paraverbale Aspekte eine zentrale Rolle: «Even though I couldn't understand a word they were saying, deep under those lyrics you can't hear, it's actually saying something important.» Da neben den Objektbeschreibungen auch individuumsübergreifende Wirkungen von den Kindern formuliert wurden, ist die Stufe *Expressiveness* nach Parsons deutlich erkennbar. So lassen sich insgesamt in diesen Videos durchaus altersabhängige Entwicklungen in den ästhetischen Urteilen der Kinder unterschiedlichen Alters beobachten.

Das oben analysierte Video *Kids React to Nirvana* zeigt US-amerikanische Kinder, die auf eine US-amerikanische Band reagieren. Zum kulturellen Vergleich wird ein Reaktionsvideo analysiert, das vom offiziellen YouTube-Kanal der niederländischen

nationalen Oper stammt. Es trägt den Titel: *How Do Kids React to Opera?* (vgl. Nationale Opera & Ballet, 2017). Es zeigt eher jüngere Kinder im Alter von circa 7 Jahren, die auf ein Video einer Opernaufführung reagieren, in dem aber im Gegensatz zu dem rein auditiven Input in den obigen Videos der visuelle Aspekt unter anderem durch die Inszenierung eine Rolle spielt. Auffällig ist, dass sich die meisten Kommentare auf außermusikalische Themen beziehen: «You can see her breasts. Do you see those breasts?» «When people start to kiss on stage, I think that's a bit weird.» «I think, she thinks, she's very beautiful.» Dies mag unter anderem daran liegen, dass die Oper sehr wirkungsvoll inszeniert wurde, was hier aber eher als irritierend und nicht als ausdrucksstark wahrgenommen wird, wie bei der Stufe *Expressiveness* beschrieben. Die Irritation scheint von den für Opern typischen erotischen Inhalten auszugehen. Es finden sich aber auch musikbezogene Aussagen wie «I liked the music» und «The girl sounded like a hamster». Diese deuten auf die Stufe *Favoritism* hin, auf welcher das Gefallen und die freie Assoziation überwiegen. Folgende Diskussion zwischen zwei schätzungsweise 9-jährigen Jungen könnte als das Verlassen der Stufe *Beauty and Realism* interpretiert werden: «It's a bit strange, because in reality that's not possible. They [animals] can't talk.» «It's supposed to be different from the real world.» Die Erkenntnis, dass Kunst nicht die reale Welt darstellen soll, ist ein Entwicklungsschritt, den auch Parsons explizit in seinem Modell beschreibt (vgl. Parsons 1987, 23).

Manche Reaktionen der Kinder weisen Beschreibungen auf, die Urteilsbegründungen nahekommen: «When the choir starts to sing, I like it even more.» Auf die Frage, ob ihm die Oper gefalle, antwortet ein Junge: «It may become too much for me, but I need to keep trying new things.» Dies ist kein ästhetisches Urteil, zeigt aber eine überraschend differenzierte Selbstreflexion, die von einem achtsamen Umgang mit seinen Emotionen zeugt, die der Junge offenbar mit einer persönlichen Zielsetzung in Beziehung setzt. Daraus lässt sich schließen, dass die Oper ein starker Stimulus für ihn war (vgl. Hildebrand 2025).

3.2 Teenagerreaktionen

Die Entwicklungsstufen *Style and Form* und *Autonomy* konnten in den bisherigen Videos nicht beobachtet werden. Dies führt zur Frage, ob diese Stufen in Reaktionsvideos mit Teenagern erkennbar werden. Dazu wird vom schon verwendeten YouTube-Kanal *React* das Video *Teens React To K-Pop* (vgl. React 2017) analysiert, bei dem vier Teenager auf Musikvideos reagieren. Hier fanden sich, wie schon bei den

vorigen Reaktionsvideos mit den Kindern, ähnliche verbale ästhetische Urteile, die sich vorwiegend den ersten drei Stufen nach Parsons' Modell zuordnen lassen. Folgende Schlüsselsätze der Teenager deuten aber auf eine weitere Dimension hin: «IKON is a rap group, but this isn't necessarily a rap song. They know how to use rap tastefully.» «This is the type of K-Pop to show non K-Pop fans.» Diese Aussagen werden als stilbezogene, individuenübergreifende und autonome Urteile verstanden, denn die Teenager kennen die allgemeinen Konventionen des Stils und können die Wirkung auf andere deuten. Diese Teenager scheinen folglich die Stufen *Style and Form* und *Autonomy* in einem gewissen Maß erreicht zu haben.

Das nächste Video, ebenfalls mit Reaktionen von Teenagern auf rein auditiven Input, stammt von den beiden erfolgreichen YouTubern *Twins the New Trend*. Es handelt sich dabei um das Video von den zwei afroamerikanischen Teenagern mit dem Titel *FIRST TIME HEARING Tennessee Ernie Ford – Sixteen Tons REACTION* (vgl. Williams/Williams 2020). Es kommen auch in diesem Video einige unbegründete positive Werturteile vor, die dem *Favoritism* zugeordnet werden können, die meisten verbalen Kommentare enthalten aber Hinweise auf die Eigenheiten des Musikstücks: «I like it, he's telling a story», «He's having a conversation», «He's going a capella», «He had a deep voice. It made it even better. He was just talking bro», «That's how it back in these days was and that's amazing». Die Beschreibungen weisen auf eine höhere Entwicklungsstufe hin als die rein subjektiven Aussagen des *Favoritism*, aber die Zuordnung zu einer anderen Stufe ist schwierig. Der analysierende Charakter der Aussagen deutet zwar auf die Stufe *Style and Form* hin, bei der Oberflächlichkeit der Aussagen müsste aber davon ausgegangen werden, dass auch innerhalb der Stufe *Style and Form* graduelle Niveauunterschiede möglich sind. Neben den verbalen Äußerungen sind hier besonders die große Aufmerksamkeit und Konzentration des einen Reagierenden auffällig, die sich in häufigen unmittelbaren Reaktionen auf die Musik äußert. Eine überzeichnete und witzige Performanz scheint die Absicht zu sein (vgl. Hildebrand 2025).

3.3 Erwachsenenreaktionen

Um die Entwicklungsschritte in das junge Erwachsenenalter weiterverfolgen zu können, werden die verbalen Reaktionen des Videos *Non Musicians React to Classical Musicians* (vgl. TwoSetViolin 2017) analysiert, in dem vier junge Erwachsene auf Videos von Live-Konzerten reagieren. Es fällt dabei auf, dass die jungen Erwachsenen eher fragend und bescheiden reagieren. Dies könnte ein Anzeichen für den As-

pekt der Stufe *Autonomy* sein, denn auf der fünften Stufe kann man nicht vernünftig zustimmen oder widersprechen, wenn man nicht verstanden hat, worum es geht. Das Recht, zu urteilen, muss erst erarbeitet werden, weil ein Eindruck sich als idiosynkratisch erweisen könnte (vgl. Milbrath/Trautner 2008, 145, zitiert in Goldbach 2015). Entsprechend werden in diesem Reaktionsvideo mit Erwachsenen keine persönlichen Erkenntnisse mitgeteilt, sondern es scheint, dass das In-Resonanz-Gehen mit der Musik bedeutender ist. Dies ist nicht verwunderlich, da die Musikstücke von professionellen Musiker:innen präsentiert werden und das entscheidende Merkmal der Reagierenden laut Videotitel ist, dass sie selber keine Musiker:innen sind. Beschreibungen von Assoziationen und Bemerkungen zu außermusikalischen Bezügen stellen in diesem Video die Mehrheit der Aussagen dar. Die Reaktionen deuten darauf hin, dass Musik als (potenzieller) Hörgenuss verstanden wird: «It was a waste», «It is not really pleasant. I want to stop listening», «I really enjoy this music», «[...] it's not too invasive [...]», «It's a cool journey», «I was feeling really entertained by it. [...] It's taking me somewhere». Parsons' Stufen können nicht sinnvoll zugewiesen werden. Ähnlich wie es bei dem einen Jungen im Reaktionsvideo *How do kids react to opera?* (vgl. Nationale Opera & Ballet, 2017) erkennbar war, scheint die Selbstbeobachtung im Sinne von «Was macht diese Musik mit mir und mag ich das?» zentral. Dieses Verhalten enthält Elemente der Stufe *Expressiveness*, mit dem Unterschied, dass starke Empfindungen nicht nur positiv bewertet werden. Die Urteile der jungen Erwachsenen sind aus fachlicher Sicht trivial und beinhalten kaum Bestandteile, die einer Musikanalyse, wie sie in einer musikalischen Ausbildung gelehrt wird, gerecht würde. Auch wenn sie keine professionellen Musiker:innen sind, wäre es doch möglich gewesen, dass beispielsweise durch schulischen Musikunterricht gewisse Fachkenntnisse hätten aufgebaut werden können. Dies ist aber nicht erkennbar und führt zur Frage, ob diese fachanalytische Ebene in anderen Reaktionsvideos gefunden werden kann (vgl. Hildebrand 2025).

3.4 Reaktionen von Expert:innen

Natürlich gibt es auf YouTube sehr viele Videos mit Musikanalysen in ihrer traditionellen Form, die oft von öffentlich-rechtlichen Radio- und Fernsehsendern produziert werden. Es interessiert allerdings, ob es Veröffentlichungen im Format von Reaktionsvideos gibt, die fachlich fundierte Aussagen aufweisen. Dazu wurden verschiedene Reaktionsvideos von Expert:innen, die diesen Expertenstatus in ihren Videos zum zentralen Merkmal machen, recherchiert. Exemplarisch wird ein Video

des bekannten YouTubers Doug Helvering analysiert. Die Titel seiner Videos beginnen jeweils mit *Classical Composer Reacts to ...* wodurch seine Perspektive und Expertise Teil des Konzepts wird. In dem Video *Classical Composer Reacts to Lingus (Snarky Puppy) | The Daily Doug (Episode 200)* (vgl. Helvering 2021) reagiert der YouTuber spontan auf ein Konzertvideo der Pop-Jazz-Band Snarky Puppy. Einige Momente des Konzerts zeigen hochvirtuose Musiker. Der YouTuber reagiert darauf vorwiegend mit subjektiven ästhetischen Urteilen wie «filthy», «excellent», «amazing», «cool», «unbelievable» und «amazing». Diese Äußerungen lassen sich am ehesten der Stufe *Favoritism* zuordnen. Die Wortwahl ist aber teilweise gewählter als bei den kindlichen Äußerungen. Dies deutet wiederum darauf hin, dass auch innerhalb dieser Stufe graduelle Niveauunterschiede möglich sind. Ein anderer Teil seiner Äußerungen sind fachsprachliche Beschreibungen wie beispielsweise «Groove in five», «[...] repetitive ostinato, that keeps that slow groove connected to faster notes.», «kind of a half-time feel» oder «Now he's playing in octaves on different keyboards.» Es handelt sich dabei um kompetentere Beschreibungen, aus denen aber kein ästhetisches Werturteil abgeleitet wird. Außerdem ist der Inhalt dieser analysierenden Beschreibungen nicht auf dem Niveau, wie es von einem professionellen Musiker erwartet werden könnte, und wird der Komplexität und der künstlerischen Qualität des Musikstücks nicht gerecht. Der Informationsgehalt des Videos scheint kaum der Grund für dessen Erfolg zu sein. Die subjektiven Urteile und die allgemeine Begeisterung des Reagierenden sind die dominanteren Elemente.

4 Fazit

Abschließend kann aufgrund der Analyse dieser insgesamt sechs Reaktionsvideos, die jeweils mehrere Reagierende unterschiedlichen Alters zeigen, festgestellt werden, dass sich anhand der verbalen Äußerungen der Reagierenden größtenteils sinnvolle Verbindungen zu Parsons' (1987, 20 f.) Stufenmodell der ästhetischen Entwicklung herstellen lassen. Innerhalb einzelner Stufen konnten weitere graduelle Niveauunterschiede ausgemacht werden. Wenn neben den verbalen auch die non- und paraverbalen Reaktionen in den Reaktionsvideos berücksichtigt werden, wird deutlich, dass emotionale Aspekte zentral sind, während objektive Aspekte und Fachwissen eine weniger zentrale Rolle spielen.

Die explorative Analyse umfasste sowohl auditive als auch audiovisuelle Musikinputs und darüber hinaus unterschiedliche Musikstile. Sie verdeutlicht die Rele-

vanz von Parsons' Theorie für die altersabhängige Musikwahrnehmung, wenn auch mit den oben genannten Einschränkungen. Dabei muss die Zweckentfremdung der Videos, die bei dieser Analyse vorgenommen wurde, berücksichtigt werden. Die ästhetischen Werturteile in Reaktionsvideos stellen eher ein Nebenprodukt dar, während das Hauptziel der Videos vermutlich der hohe Unterhaltungswert ist (vgl. Hildebrand 2025). Zudem variieren die Absichten hinter den Reaktionsvideos, beispielsweise abhängig davon, ob Kinder gefilmt werden oder ob sich jemand selbst inszeniert. Auch scheint die Begeisterung der «coolen» Teenager gegenüber «uncooler» Musik möglicherweise weniger der Begeisterungsfähigkeit der Reagierenden geschuldet zu sein als vielmehr einem geschickten Konzept. Die beiden oben analysierten erfolgreichen Reaktionsvideo-Produzenten *Twins the New Trend* antworteten nämlich in einem CNN-Interview auf die Frage, warum sie so erfolgreich seien: «Because we're Black [sic]. We're Black [sic], and they don't expect us to listen to that type of music. We're young, too.» Tim, einer der YouTuber, fügte hinzu: «It's just rare to see people open these days. People don't open to step outside their comfort zone and just react to music they don't know» (vgl. Asmelash/Jennings 2020). Hinter dieser Offenheit steckt vermutlich nicht nur reines Kalkül, sie ist aber ein offenbar bewusst eingesetzter Erfolgsfaktor. Den Journalisten Jody Rosen veranlasste das Phänomen um die beiden erfolgreichen Brüder im Jahr 2020 zu einem Artikel mit dem Titel: *The Racial Anxiety Lurking Behind Reaction Videos*. Darin führt er aus:

The internet loves watching young Black YouTubers pour out blessings on Boomer favorites – an enthusiasm that says a lot about the nation today. [...] video offers a comforting scene, a couple of young Black men pouring out blessings on an old white dude. (Rosen, 2020, o. S.)

Dieses tröstliche Gefühl scheint dadurch zu entstehen, dass zwischen den wohlwollenden Reagierenden und der für sie ungewohnten Musik sowie dem Rezipienten des Reaktionsvideos, der möglicherweise aus einem ganz anderen soziokulturellen Umfeld stammt, soziale Brücken geschlagen werden. Es kann als eine Einladung zur gemeinsamen kulturübergreifenden Wertschätzung eines Musikstücks verstanden werden (vgl. Hildebrand 2025). Sam Anderson schrieb 2011 im *New York Times Magazine* in einem Artikel mit dem originellen Titel *Watching People Watching People Watching*:

[...] one of the more fascinating entries in America's ongoing anthropology of itself. A grandmother sitting in front of a ferret cage is the same as two college girls in a dorm room. This is part of the appeal of reaction videos: they allow us to experience, at a time of increasing cultural difference, the comforting universality of human nature. (Anderson 2011, o. S.)

Der Titel dieses Artikels betont den visuellen Aspekt der Reaktionsvideos. Die oben analysierten Videos konnten demgegenüber die Relevanz des auditiven Aspekts verdeutlichen. Die jeweiligen Titel der Reaktionsvideos wie *Composer Reacts ...*, *Teens React ...*, *Non Musicians React ...* verweisen auf die jeweilige Rezeptionsperspektive der Reagierenden, und die empathischen Betrachter:innen des Reaktionsvideos erleben unter Umständen, wie Anderson (2011, o. S.) schreibt, the comforting universality of human nature».

5 Didaktische Implikationen

Wie die Analyse der Reaktionsvideos gezeigt hat, ist die musikalische Analyse der gehörten Musik zweitrangig. Im Mittelpunkt der auditiven beziehungsweise audiovisuellen Rezeption steht das Zeigen unterschiedlicher Emotionen von Abneigung bis Begeisterung. Müller (2012, 81) weist aus der Perspektive des Literaturunterrichts darauf hin, dass der Literaturunterricht nur ein Teilziel erreicht hätte, wenn es nur um Textverständnis ginge, die ästhetische Erfahrung aber außer Acht gelassen würde. Dabei verweist sie auf Christmann (2010, 150), die die Bedeutung der «Genussfähigkeit» für die Lektüre literarischer Texte betont. Eine ästhetische Erfahrung in Bezug auf die Wahrnehmung von Musik machen die untersuchten Reaktionsvideos sichtbar. Die Reagierenden demonstrieren dabei teilweise eine hohe Offenheit und «Genussfähigkeit». Das wird beispielsweise in den vielen positiven Äußerungen wie «I really enjoy this music» oder «Amazing» erkennbar. Dabei können die Reagierenden eine Vorbildfunktion einnehmen und eine empathische Reaktion auslösen. Zudem können die Reaktionen auf die individuelle Perspektive der reagierenden Person hinweisen, die aus bildungstheoretischen Gründen idealerweise den Charakter einer Einladung zum Genuss darstellt und kein normatives Verhalten impliziert. Auch negative Reaktionen können eine anregende Ausgangslage für Diskussionen darstellen. Durch den Vergleich mit den eigenen Reaktionen und Empfindungen bieten die Reaktionsvideos die Möglichkeit, sich der eigenen

Perspektive bewusster zu werden. Die fortschreitende Desidentifikation, die Parsons' Taxonomie des ästhetischen Urteils zugrunde liegt, zeigt gerade, dass die Entwicklung der ästhetischen Wahrnehmung von unserer zunehmenden Fähigkeit abhängt, die Perspektiven anderer einzunehmen (vgl. Almeida-Rocha et al. 2020). Das Rezipieren, Analysieren und auch Produzieren von Reaktionsvideos kann in der Schule dazu beitragen, unterschiedliche Perspektiven der ästhetischen Wahrnehmung und des Hörgenusses einzunehmen, festzuhalten, zu reflektieren und somit zu fördern (vgl. Hildebrand 2025).

Müller (2012, 81) und Hagen (2004, 82) betonen die Wichtigkeit der ästhetischen Erfahrung, geben aber zu bedenken, dass sie aufgrund der hohen Subjektivität nur schwer planbar ist. Duncker schließt hier aus bildungstheoretischer Perspektive an:

Welche Dinge und Phänomene dabei geeignet sind, in diesem Sinne ästhetische Erfahrungen auszulösen, ist nur begrenzt planend herbeiführbar. [...] Unterricht stösst deshalb dort, wo er anstrebt, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, an Grenzen der Machbarkeit. So kann beispielsweise ein Staunen weder erzwungen noch beschleunigt, wohl aber behindert oder gar zerstört werden. (2018, 216)

Hier bietet das gemeinsame Hörerlebnis, sei es in Form einer Lesung, eines Konzerts oder einer Aufnahme, durch das Gruppenerlebnis einen besonderen Vorteil gegenüber dem individuellen Lesen oder Zuhören. Auch Polite (2019) stellt fest, dass die gemeinsame ästhetische Aufmerksamkeit oft tiefe und intime Erfahrungen ermöglicht, die sowohl unsere musikalische Erfahrung als auch unser Gemeinschaftsgefühl verstärken können. So wie Lachen bekanntlich ansteckend ist, können auch andere ästhetische Reaktionen der Mithörenden, ähnlich den Publikumsgeräuschen einer Sitcom, das ästhetische Erleben fördern. Neben diesen non- und paraverbalen Aspekten bieten reflektierende Unterrichtsgespräche über Gehörtes ein großes Lernpotenzial. Der Deutschschweizer Lehrplan 21 beispielsweise stellt im Abschnitt über entwicklungsorientierte Zugänge fest:

Mit Sprache erschließt und erklärt sich den Kindern die Welt, indem sie ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Empfindungen in Worte fassen. Die Sprache spielt bei der Entwicklung des Denkens, der Gestaltung sozialer Kontakte, bei Problemlösungen und beim Erwerb methodischer Kompetenzen und Strategien eine fundamentale Rolle. Um sich auszudrücken, nutzen Kinder ein sehr breites Spektrum an Sprach- und Kommunikationsmitteln. (D-EDK, 2016)

Zum Lern- und Unterrichtsverständnis in den Grundlagen führt der Lehrplan 21 weiter aus: «Die Förderung der Sprachkompetenz in allen Fachbereichen ist ein entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg. Sprache ist ein grundlegendes Instrument der Kultur- und Wissensaneignung, des Austauschs und der Reflexion» (D-EDK 2016). Dies fordert und fördert die Entwicklung eines ästhetischen Vokabulars, für das die Produktion, Rezeption und Reflexion von Reaktionsvideos im interdisziplinären Unterricht, im Musikunterricht und im Deutschunterricht ein möglicher Zugang sein kann. Dass damit unter anderem Kompetenzen aus dem Fach Musik gefördert werden, zeigt beispielsweise folgender Ausschnitt aus dem Lehrplan 21:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können verschiedene Bedeutungen, Funktionen sowie emotionale und physische Wirkungen von Musik in ihrem Umfeld, in der Gesellschaft und in den Medien erfassen.
- können durch Musik ausgelöste Stimmungen wahrnehmen und dabei entstehende Gefühle zulassen und sichtbar machen (z.B. fröhlich, ausgelassen, wütend, melancholisch).
- können bei Musikbeispielen hörend Eindrücke sammeln und diese in einen Bezug zu den eigenen musikalischen Präferenzen bringen.
- können die Wirkung eines Musikstückes aus persönlicher Sicht darlegen und begründen. (D-EDK 2016, 453)

Gerade für die Entwicklung dieser Kompetenzen stehen in den aktuellen Musiklehrmitteln noch wenig konkrete Methoden zur Verfügung und freie Gespräche über Musik können sich schnell erschöpfen oder auf außermusikalische Themen verlagern. Hier können Reaktionsvideos ein pädagogisch wertvolles Instrument sein, um unterschiedliche Perspektiven, Wirkungen und Eindrücke zu sammeln, sichtbar zu machen und zu reflektieren.

6 Literatur

- Almeida Rocha, Teresa/Peixoto, Francisco/Jesus, Saul (2020): Aesthetic Development in Children, Adolescents and Young Adults. In: *Análise Psicológica*, 38, S. 1–13.
- Anderson, Sam (2011): Watching People Watching People Watching. In: *New York Times Magazine*, 25.11.2011. Online unter: <https://www.nytimes.com/2011/11/27/magazine/reaction-videos.html> [06.01.2025].
- Asmelash, Leah/Jennings, Kat (2020): These Are the Twins Whose First-Time Reaction to Hearing Phil Collins Has Captured the Internet. *CNN*, 10.08.2020. Online unter: <https://edition.cnn.com/2020/08/08/us/twins-phil-collins-reaction-trnd/index.html> [06.01.2025].

- Christmann, Ursula (2010): Lesepsychologie. In: Kämpervan den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar Heinrich (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 148–200.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) (2016): Gesamtausgabe Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Online unter: https://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf [02.07.2025].
- Duncker, Ludwig (2018): Wege zur ästhetischen Bildung. Anthropologische Grundlegung und schulpädagogische Orientierungen. München: kopaed.
- Gembris, Heiner/Schellberg, Gabriele (2007): Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In: Auhagen, Wolfgang/Bullerjahn, Claudia/Höge, Holger (Hrsg.): Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Band 19. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 71–92.
- Goldbach, Florian (2015): Ästhetische Entwicklung nach Michael J. Parsons. Online unter: https://www.integrale-kunstpädagogik.de/assets/ikp_ikp_v2_parsons-aesthetw_2015.pdf [06.01.2025].
- Hagen, Mechthild (2004): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells. Online unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/2239/1/Hagen_Mechthild.pdf [06.01.2025].
- Hartwig, Helmut (2012): Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Band 26. Hamburg: Hamburg University Press, S. 9–28.
- Helvering, Doug (2021): Classical Composer Reacts to Lingus (Snarky Puppy) | The Daily Doug (Episode 200). YouTube-Video, 11.08.2021. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=iCtffPv9yKY> [06.01.2025].
- Hildebrand, Daniel (2025): «Das klingt hässlich, aber ...». Bern: Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Bern, philosophisch-historische Fakultät. Bern: Universität Bern.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Nationale Opera & Ballet (2017): How do Kids React to Opera? YouTube-Video, 21.07.2017. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=fKLQdIU8jbs&t=84s> [06.01.2025].
- Parsons, Michael J. (1987): How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience. New York: Cambridge University Press.
- Polite, Brandon E. (2019): Shared Musical Experiences. The British Journal of Aesthetics, 59(4), S. 429–447.
- React (2017): Kids React to Nirvana. YouTube-Video, 26.03.2017. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=e6QImzM9Ayk&t=589s> [06.01.2025].
- React (2020): Teens React To KPop (EXO, SuperM, NCT 127, & More!) . YouTube-Video, 20.08.2020. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=eluxP0pBdF8&t=1s> [06.01.2025].
- Rosen Jody (2020): The Racial Anxiety Lurking Behind Reaction Videos. In: New York Times Magazine, 27.08.2020. Online unter: <https://www.nytimes.com/2020/08/27/magazine/the-racial-anxiety-lurking-behind-reaction-videos.html> [06.01.2025].
- Spychiger, Maria (2021): Fehlerbewusstsein, Feedbackkultur, Beziehungssicherheit – Konzepte und empirische Beispiele zur Fehlerkultur. In: Michael Fuchs (Hrsg.): Harmonie Dissonanz Kritikkultur Kinder- und Jugendstimme. Berlin: Logos, S. 53–58.
- TwoSetViolin (2017) Non Musicians React to Classical Musicians. YouTube-Video, 25.07.2017. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=47G9ZC0usmc&t=1s> [06.01.2025].
- Williams, Tim/Williams Fred (2020): FIRST TIME HEARING Tennessee Ernie Ford – Sixteen Tons REACTION. YouTube-Video, 14.08.2020. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=8sm2ybB8hpk&t=13s> [06.01.2025].

Wir wünschen uns mehr Zeit für die Zuhörförderung

Sophia Braam, Lisa-Marie Ortlieb (Lehrerinnen)

Zuhören ist eine grundlegende Fähigkeit, die im Unterricht ständig gefordert, aber selten gezielt gefördert wird. Oft folgt das Training unabhängig von der Jahrgangsstufe anhand eines festen Schemas aus den unzähligen Lehrwerken: Ein kurzer Hörimpuls, eine Abfrage des Gehörten, ein Text, zu dem anschließende Fragen beantwortet werden oder ein Arbeitsblatt ausgefüllt wird. Diese Routine wiederholt sich in jeder Stunde, in der das Zuhören im Fokus steht, ohne dass es als bewusste Fähigkeit geschult und vertieft wird.

Eine der größten Herausforderungen ist, dass das Zuhören im Schulalltag selten explizit zum Thema gemacht und ansonsten stiefmütterlich behandelt wird. Besonders vor einem Hörverstehenstest wird kurzfristig geübt, danach verschwindet das Thema meist wieder in der Versenkung, bis die nächste Leistungsüberprüfung ansteht. Viele Lehrkräfte sind zudem unsicher, wie sie das Zuhören effektiv trainieren können. Häufig hört man die Sätze «Entweder man kann es oder nicht, viel üben bringt da nichts» oder «Ach, das üben wir so nebenbei». So bleibt es meist bei einem kurzfristigen Training vor Tests, um den Lehrplan abzuarbeiten, oder das Zuhören wird noch schnell in den letzten paar Minuten abgefertigt. Genussvolles, vertieftes Hören hat dabei kaum Platz. Hinzu kommt, dass das Zuhören im Schulalltag oft (vermeintlich) anderen Lernbereichen weichen muss. Vorgaben müssen erfüllt, Prüfungen vorbereitet und eine große Stoffmenge bewältigt werden. Gerade in den höheren Jahrgangsstufen, wo der Übertrittsdruck steigt, bleibt kaum noch Zeit, diese Fähigkeit gezielt zu trainieren. Gefühlt wird der Schultag immer kürzer, die Stunden weniger – dabei bräuchte es eigentlich mehr Raum, um das Zuhören nachhaltig zu fördern.

Dabei wäre eine kontinuierliche Förderung anstelle punktueller Leistungstests wichtig, denn Kinder bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit. Einige können sich mühelos auf Gehörtes konzentrieren, andere haben Schwierigkeiten, sich längere Zeit zu fokussieren oder das Wesentliche aus einem Text herauszuhören. Häufig zeigt sich auch, dass sie den Inhalt trotz wiederholten Anhörens nicht vollständig verstehen – sei es aufgrund unbekannter Wörter, unklarer Strukturen

oder schlichtweg aufgrund einer fehlenden Strategie, um sich das Gehörte zu erschließen.

Doch trotz dieser Schwierigkeiten zeigt sich immer wieder, wie wertvoll eine gezielte Zuhörförderung sein kann. Besonders beeindruckend ist es, wenn Kinder plötzlich bewusst Strategien anwenden: Sie entlarven den Täter in einem Hörkrimi oder lösen knifflige Denkaufgaben, weil sie genau zugehört und die entscheidenden Hinweise erkannt haben.

Um Zuhören gezielt zu fördern, braucht es ein praxisnahes Rahmenwerk, das ohne großen Aufwand Differenzierung ermöglicht – sowohl sprachlich als auch nach inhaltlichen Schwierigkeitsgraden. Übungen sollten schnell einsetzbar sein, abwechslungsreiche Aufgabenstellungen bieten und neben dem kognitiven Zuhören auch kreative und bewegungsorientierte Elemente enthalten. Statt des immer gleichen Ablaufs wünschen wir uns mehr Freude und Flexibilität für Lehrkräfte und Schüler:innen. Auch eine stärkere Vernetzung mit anderen Lernbereichen, etwa durch die Einbindung von Kinderliteratur, könnte das Zuhörtraining bereichern und nachhaltig verankern. Ebenso wünschen wir uns kleine Rituale für den Schulalltag, um Kinder spielerisch das Zuhören Schritt für Schritt näherzubringen. Denn welche Erstklässler:innen können sich zu Beginn auf länger andauernde Hörinputs konzentrieren?

Zuhören ist also weit mehr als nur eine stille Tätigkeit. Es erfordert gezielte Förderung, abwechslungsreiche Methoden und vor allem ausreichend Zeit – etwas, das im Alltag von Lehrkräften leider häufig fehlt. Damit Zuhören im Unterricht nicht untergeht, muss es als essenzielle Voraussetzung für Wissenserwerb und Kommunikation des Lernens anerkannt und kontinuierlich geschult werden.

Mit dem Hörportfolio das Zuhören individualisieren – konzeptionelle und didaktische Überlegungen zum Lehrmittel «Mit Milu ohrwärts»

Ursula Käser-Leisibach, Claudia Zingg Stamm

1 Einleitung

Dieser Beitrag hat eine praktische Ausrichtung und nimmt an vielen Stellen Bezug auf das im März 2025 erschienene Lehrmittel «Mit Milu ohrwärts – Hörportfolio für die 1. bis 3. Klasse» (Käser-Leisibach/Zingg Stamm 2025). Das Lehrwerk richtet sich an Schüler:innen, die noch über keine oder erst über geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen. Das Hörportfolio wurde in Anlehnung an die Kompetenzen, die im Handlungsaspekt *Verstehen in Monologischen Hörsituationen* im Schweizer Lehrplan 21 beschrieben werden, entwickelt. Die Schüler:innen setzen sich über zahlreiche Audiodateien mit informierenden und unterhaltenden Texten auseinander. In diesem Beitrag sollen die innovativen Ansätze gezeigt werden, die das Hörportfolio in medienvermittelten monologischen Zuhörsituationen verfolgt.

Zuhörsituationen, in denen das monologische Hörverstehen geübt wird, sehen im Unterricht meist so aus, dass die Lehrperson der ganzen Klasse denselben Hörtext, auf welchen nur sie selbst Zugriff hat, präsentiert. Im Anschluss beantworten die Schüler:innen Fragen zum Gehörten. In der Regel werden die Fragen dabei gelesen und schriftlich beantwortet. Dieses weit verbreitete, standardisierte Vorgehen wird insbesondere in Zuhörtests eingesetzt. Eine Besonderheit der Aufgaben im Hörportfolio ist, dass nicht die Lehrperson entscheidet, wann und wie oft der Klasse ein Audio präsentiert wird, sondern die Schüler:innen die Verarbeitung der flüchtigen akustischen Signale individuell steuern können. Alle Audiodateien sind über QR-Codes zugänglich und können beliebig oft gehört werden. So lässt sich das Gehörte portionieren oder die Kinder können es sich wiederholt anhören. Sie steuern

das Hören selbstständig und üben auf diese Weise auch, zu erkennen, wenn sie etwas nicht oder nicht genau verstanden haben. Bei vielen Aufgaben können die Kinder außerdem entscheiden, ob sie sich eine einfache oder elaborierte Version eines Hörtextes anhören möchten. Das Lehrmittel setzt somit an beim Desiderat der Individualisierung und Differenzierung in medienvermittelten monologischen Hörsituationen.

Im Beitrag soll weiter gezeigt werden, wie die Aufgaben im Hörportfolio genau Zuhörkompetenzen ermitteln, ohne dabei eine Vermischung mit Lese- und Schreibkompetenzen einzugehen. Dabei werden Erkenntnisse aus dem Lehrmittel «ohrwärts» (Zingg Stamm et al. 2014) und aus dem Projekt «stim-mig» (Behrens et al. 2020) aufgegriffen, in welchem verbale und prosodische Hörverstehenskompetenzen in dritten Jahrgangsklassen empirisch ermittelt wurden. Die didaktischen Implikationen aus dieser Studie waren für die Konzeption des Hörportfolios wegweisend.

Nicht nur das Verstehen von Hörtexten in medienvermittelten Hörsituationen, in denen das Hörverstehen zum Unterrichtsgegenstand deklariert wird, erfordert Zuhörkompetenzen. Von den Schüler:innen wird auch erwartet, dass sie der Unterrichtskommunikation folgen können. Die Lernenden begegnen im Schulalltag innerhalb der mündlichen Unterrichtskommunikation in hohem Takt mündlichen Fragen, Impulsen und Arbeitsaufträgen, die es zu verstehen gilt. Dem mündlichen Unterricht folgen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung für den schulischen Erfolg. Diese Herausforderung greift das Hörportfolio auf, indem Übungsgelegenheiten zum Verstehen mündlicher Aufträge geschaffen werden: Sämtliche Aufgabenstellungen liegen nicht schriftlich, sondern ausschließlich als Audiodateien vor. Diese sind ebenfalls über QR-Codes abrufbar. So bietet sich die Möglichkeit, auch das Verstehen von Fragen, Impulsen und Arbeitsaufträgen zu üben und individuell zu steuern.

Neben der Beherrschung rezeptiver (bildungs-)sprachlicher Fähigkeiten wird von den Schüler:innen im Unterricht auch erwartet, dass sie sich produktiv bildungssprachlich äußern. Sie sollen beispielsweise beschreiben, erklären, anleiten und präsentieren. Anhand von Aufgabenbeispielen wird gezeigt, wie Wortschatzarbeit aussehen kann, die einerseits den Weg für hinreichendes Verstehen bereitet und andererseits auch produktive Sprachhandlungen anregt und unterstützt. An einigen Stellen im Beitrag sind Aufnahmen von Kindern zu hören, die Einblick geben, wie die Kinder die entsprechenden Aufgaben gelöst haben.

Der Beitrag ist so strukturiert, dass zunächst kurz auf den Aufbau des Hörportfolios und die Bezüge zu den Kompetenzbeschreibungen im Schweizer Lehrplan 21 eingegangen wird. Anschließend werden die Besonderheiten der Unterrichtskom-

munikation beleuchtet und es wird aufgezeigt, wie das Verstehen mündlicher Arbeitsanweisungen in impliziten Zuhörsituationen gefestigt werden kann. In einem nächsten Schritt wird der Blick auf die expliziten Zuhörsituationen gerichtet und es wird diskutiert, welche Formen der Individualisierung und Differenzierung möglich sind, wenn das Hörverstehen im Unterricht zum Lerngegenstand wird. Abschließend befasst sich der Beitrag mit Testaufgaben zum Hörverstehen und stellt neuartige Items und neue Itempräsentationsformen vor.

2 Das Hörportfolio «Mit Milu ohrwärts»

Das Hörportfolio «Mit Milu ohrwärts» (Käser-Leisibach/Zingg Stamm 2025) besteht aus einem Heft mit insgesamt 40 Zuhöraufgaben. Durch die Aktivitäten, die an das Hören von Audiodateien mit verschiedenen Textsorten und Genres anschließen, wird bei jeder Aufgabe sichtbar gemacht, wie gut ein Kind den Hörtext verstanden hat. Die Lehrperson erhält so anhand der Lernspuren in den Portfolios der Kinder einen Einblick in die individuellen Zuhörkompetenzen und deren Entwicklung.

Die Leitfigur Kater Milu begleitet die Schüler:innen durch ihr persönliches Heft und bietet in den Milu-Tipps Hilfestellungen für das Lösen der Aufgaben an. In Teil 1 geht es um das Hören von Geräuschen, Klängen, Reimen und Lauten (siehe Abschnitt 3.1). In Teil 2 wird das verbale Hörverstehen (siehe Abschnitt 3.2) und in Teil 3 das Wahrnehmen und Interpretieren der Prosodie gefördert (siehe Abschnitt 3.3). Nach jedem Teil folgt eine Selbstreflexion. Für den Abschluss steht eine Kompetenzerhebung mit insgesamt 18 Multiple-Choice-Aufgaben zur Verfügung. Neun Aufgaben überprüfen das verbale und neun das prosodische Hörverstehen.

Jede Aufgabe im Hörportfolio ist illustriert. Die Bilder stellen Gegenstände, Tiere und Menschen dar. Sie werden von den Schüler:innen als Teil der Aufgabe bearbeitet und unterstützen das Wort- und Textverstehen. Für Kinder, die bereits lesen können, finden sich auch einige Illustrationen, die beschriftet sind.

Abgesehen vom Titel der Aufgabe findet sich kein Text im Heft, dafür sind QR-Codes abgedruckt. Die Schüler:innen scannen mit dem Tablet den QR-Code ein und hören sich die damit verbundene Audiodatei an. Dies gilt sowohl für die Hörtexte als auch für alle mit den Hörtexten verbundenen Anweisungen und Aufgabenstellungen.

3 Zuhörkompetenzen lehrplankonform aufbauen

Das Hörportfolio orientiert sich inhaltlich und auch im Aufbau am Deutschschweizer Lehrplan 21. «Hören» ist dort erstmals ein eigener Kompetenzbereich im Fachbereich Sprache Deutsch (vgl. D-EDK 2014, Fachbereich Sprache Deutsch, 2 f.). Das bedeutet, dass in der Schule die Zuhörkompetenzen der Schüler:innen durch geeignete Aufgaben gezielt gefördert werden müssen und der Lernstand zu ermitteln ist. Was lange Zeit eher beiläufig zusammen mit dem Sprechen erfolgte, ist nun eigenständiger Unterrichtsgegenstand. Im Lehrplan wird der Kompetenzaufbau in verschiedenen Handlungsaspekten und über mehrere Kompetenzstufen hinweg beschrieben.

3.1 Grundfertigkeiten

Als Grundfertigkeit sollen die Schüler:innen die Kompetenz erlangen, Laute, Silben, Stimmen, Geräusche und Töne wahrnehmen, einordnen und vergleichen zu können (vgl. D-EDK 2014, Fachbereich Sprache Deutsch, 2). In Teil 1 des Hörportfolios wird gezielt an dieser Fertigkeit gearbeitet. Die Schüler:innen bearbeiten Aufgaben, in denen es darum geht, Alltagsgeräusche zu erkennen sowie hohe und tiefe Töne und Rhythmen unterscheiden zu können.

Rhythmus und Tonhöhenverläufe wahrnehmen zu können, ist grundlegend für das Sprachverstehen. So nutzen Kinder früh die Wortbetonung, um Wortgrenzen zu identifizieren. Ein Deutsch lernendes Kind nimmt dabei ausgehend vom vertrauten Betonungsmuster an, dass Wörter in der Regel mit betonten Silben beginnen und eine Wortgrenze daher vor einer betonten Silbe liegen muss. Das Heraushören solcher Betonungsmuster bildet folglich die Grundlage für die Wortidentifikation und damit für die Lexikonentwicklung (vgl. Kauschke 2021). Der Sprachstrom wird zudem durch Längung, Sprechpausen und Veränderungen im Intonationsverhalten rhythmisiert, wodurch die Satzstruktur erkennbar wird. Tonhöhenverläufe und Intonation, die auf einen Sprecherwechsel hindeuten, die Wichtigkeit von Textpassagen unterstreichen oder das Ende einer semantischen Einheit signalisieren, sind besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache schwierig zu interpretieren, da sich die Betonungen des Deutschen von jenen in ihrer Erstsprache unterscheiden können (vgl. Festman et al. 2021).

Für den Schriftspracherwerb müssen die Schüler:innen über eine ausreichend entwickelte phonologische Bewusstheit verfügen. Dabei verläuft die Entwicklung weitgehend kontinuierlich von den großen zu kleinen phonologischen Einheiten. Das heißt, dass es den meisten Kindern bereits im Kindergarten gut gelingt, vorgesprochene Wörter in Silben zu gliedern. Das Heraushören der einzelnen Laute, aus denen ein Wort besteht, ist für viele allerdings eine Herausforderung. Man geht davon aus, dass verschiedene Operationen aufeinander aufbauen. Am einfachsten ist das Identifizieren, beispielsweise beim Erkennen von Reimwörtern. Schon schwieriger ist das Analysieren resp. Segmentieren, also zum Beispiel die Gliederung eines Wortes in Silben. Eine weitere Steigerung bildet das Synthetisieren, bei dem vorgegebene linguistische Einheiten zusammengefügt werden. Am anspruchsvollsten ist das Manipulieren von Lauten, indem diese weggelassen, hinzugefügt oder vertauscht werden (vgl. Bühler 2010). Im Hörportfolio wird der Fokus in Teil 1 auf das Hören von Reimen und Lauten gelegt. Die Schüler:innen müssen Reimwörter finden, entscheiden, ob sich ein Vers reimt, In- und Endlaute heraushören, und sie versuchen sich am spielerischen Manipulieren von Lauten, indem sie Vokale ersetzen.

Auch das Unterscheiden von verschiedenen Stimmen gehört zu den Grundfertigkeiten. Im Hörportfolio werden die Schüler:innen mit verschiedenen Sprech- und auch Singstimmen konfrontiert. Erwachsene und Kinder äußern sich in Hochdeutsch, Schweizerhochdeutsch, aber auch in Schweizer Mundart. In den Audiodateien sind zudem Sprecher:innen zu hören, die andere Sprachen als Deutsch sprechen. Bei solchen Aufgaben steht die Sprachmelodie im Zentrum, beispielsweise wenn die Lernenden heraushören müssen, welche beiden Personen die gleiche Sprache sprechen.

3.2 Verstehen in monologischen Hörsituationen

Ein weiterer Schwerpunkt im Hörportfolio liegt auf dem Verstehen in monologischen Hörsituationen. Die hier zu erreichende Kompetenz besteht gemäß Lehrplan 21 darin, wichtige Informationen aus Hörtexten entnehmen können (vgl. D-EDK 2014, Fachbereich Sprache Deutsch, 3). Dabei handelt es sich zunächst um Mitteilungen, Aufträge und Erklärungen zu bekannten Sachthemen und Alltagssituationen. Die Schüler:innen sollten in der Lage sein, diese zu verstehen und die Aufträge entsprechend auszuführen. Im Hörportfolio werden alle Aufgabenstellungen akustisch vermittelt, wodurch diese Kompetenz gezielt gefördert wird.

Der Handlungsaspekt umfasst auch das Verstehen von Erzählungen, Sachthemen und Versen. Diese Kompetenzen werden vor allem in Teil 2 des Hörportfolios geübt, wo die Schüler:innen mit ganz unterschiedlichen Hörtexten konfrontiert werden. Sie hören einzelne Sätze, denen sie Informationen entnehmen müssen, aber auch Sachtexte, Beschreibungen, Podcasts, Märchen, Lieder und Spoken Words. Anschließend beantworten sie Fragen dazu, zeichnen etwas Passendes oder erzählen, was sie aus dem Hörtext erfahren haben, und machen davon eine Sprachaufnahme. Die Schüler:innen sollen gemäß Lehrplan außerdem lernen, mit Unterstützung eine Hörerwartung aufzubauen (vgl. D-EDK 2014, Fachbereich Sprache Deutsch, 3). Im Hörportfolio erfolgt diese Unterstützung durch die Illustrationen, aber auch durch die Aufgabenstellung. Die Kinder hören am Anfang jeder Aufgabe, was sie erwartet und was der Zuhörfokus ist.

3.3 Verstehen in dialogischen Hörsituationen

Ein weiterer Handlungsaspekt im Lehrplan 21 ist das Verstehen in dialogischen Hörsituationen (vgl. D-EDK 2014, Fachbereich Sprache Deutsch, 4). Da das Hörportfolio den Fokus auf das selbstständige Hörtraining legt, kommt es vor allem beim Austausch mit den Peers oder der Lehrperson zu Situationen, in denen die Schüler:innen einem Gespräch folgen und ihre Aufmerksamkeit zeigen können. Im Hörportfolio selbst finden sich zwei Radiobeiträge mit Gesprächen zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Schüler:innen sind zwar nicht involviert und die Zuhörsituation bleibt letztlich monologisch, doch sie müssen den Gesprächen folgen und die Stimmen der verschiedenen Sprecher:innen unterscheiden können.

Dieser Teilbereich des Lehrplans berücksichtigt außerdem die Kompetenz, Stimmungen wahrnehmen und die Absichten der Sprechenden und die emotionale Wirkung von Gehörtem einschätzen zu können. In Teil 3 des Hörportfolios liegt der Schwerpunkt ganz auf dieser für das Hörverstehen zentralen Fähigkeit. Die Schüler:innen üben dabei nicht nur, die durch die Stimme transportierten Informationen in den Audiodateien richtig zu interpretieren, sondern sie experimentieren auch selbst mit den Möglichkeiten der stimmlichen Gestaltung.

3.4 Überfachliche Kompetenzen

Im Hörportfolio werden neben fachlichen auch personale Kompetenzen wie Selbstreflexion und Selbstständigkeit gefördert, die im Lehrplan bei den überfachlichen Kompetenzen beschrieben werden (vgl. D-EDK 2014, Grundlagen, 13 ff.). Da das Hörportfolio nicht im Klassenverband, sondern individuell im Rahmen der Eigenzeit (vgl. EULE-Modell der PH FHNW 2022) oder während der Wochenplanarbeit bearbeitet wird, lernen die Schüler:innen, Herausforderungen anzunehmen und Strategien einzusetzen, um eine Aufgabe auch bei Widerständen und Hindernissen zu bewältigen. Sie müssen selbst erkennen, wann sie Unterstützung brauchen und können sich diese dann in Form der Milu-Tipps holen. Sie üben zudem, das eigene Lernen zu organisieren. Dazu gehört auch, sich ein Tablet und einen Kopfhörer zu besorgen, sich einen ruhigen Arbeitsplatz einzurichten oder ein anderes Kind für eine Partnerarbeit oder das Peer-Feedback zu finden.

Großes Gewicht wird sowohl im Lehrplan als auch im Hörportfolio auf die Selbstreflexion gelegt. Indem die Schüler:innen nach jeder Aufgabe überlegen, wie gut ihnen diese gelungen ist, lernen sie, ihre Stärken und Schwächen einzuschätzen, auf den Lernweg zurückzuschauen und diesen zu beurteilen. Diese Selbstreflexion wird zusätzlich durch die Sprachaufnahmen gefördert, die die Schüler:innen bei vielen Aufgaben machen. In den Erprobungsklassen wurde beobachtet, dass sie dabei sehr selbstkritisch sind und die Aufnahmen mehrfach wiederholen, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden sind. Den Schüler:innen ist bewusst, dass ihre Sprachaufnahmen von anderen gehört werden, insbesondere von der Lehrperson, aber auch von anderen Kindern.

4 Die Bedeutung des Zuhörens im Unterricht

Die Kompetenz, mündliche Äußerungen verstehen zu können, bildet die Grundlage für den Schulerfolg, denn ein Großteil der Lerninhalte wird mündlich vermittelt. Zuhören ist somit nicht nur im Deutschunterricht die wichtigste Lernressource. Häufig gehen Lehrpersonen davon aus, dass die Lernenden die dafür nötigen Hörverstehenskompetenzen mitbringen, zumal die meisten Kinder hören können und über Erfahrungen in diesem Bereich verfügen, wenn sie in die Schule kommen (vgl. Schlatter et al. 2016, 14 f.). Die Fähigkeit, Gehörtes zu verstehen, wird folglich als Bringschuld der Schüler:innen vorausgesetzt (vgl. Kahlert 2000).

4.1 Besonderheiten der Unterrichtskommunikation

Betrachtet man die Phase des Schuleintritts unter dem Aspekt der Unterrichtskommunikation, weisen Festman et al. (2021, 34 f.) darauf hin, dass das Zuhören im schulischen Kontext vollkommen anders ist, als die Kinder dies von zu Hause kennen. Viele Kinder müssen zunächst mit der Schulsprache vertraut werden. Die Schulsprache meint «auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken etablierte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen» (Feilke 2012, 5). Die Schüler:innen müssen die mündlichen Fragen, Aufgabenstellungen und Erklärungen der Lehrperson verstehen können. Deren Anweisungen enthalten oft spezifische Verben, sogenannte Operatoren, die eine ganz bestimmte Handlung verlangen respektive zu einer konkreten Tätigkeit auffordern, zum Beispiel «ankreuzen», «unterstreichen» oder «verbinden» (Festman et al. 2021, 109).

Für Zuhörkompetenzen, wie sie in Kompetenzstufenmodellen und in Lehrplänen beschrieben werden, wird durchweg auf Zuhörsituationen fokussiert, in denen das Zuhören explizit zum Lerngegenstand gemacht wird. Der Schulalltag präsentiert sich jedoch als komplexes Zuhörszenario aus vielen verschiedenen Situationen, in welchem Zuhören nicht Lerngegenstand ist, sondern für das Lernen in allen Fächern vorausgesetzt wird. Imhof (2013, 68) spricht von impliziten Zuhöraufgaben, da Zuhören im Unterricht eine Art gesetzte Norm darstellt. Lehrpersonen, die erklären, anleiten und Fragen stellen, erwarten, dass die Schüler:innen sich flexibel auf die verschiedenen Formate einstellen und die Informationen aufnehmen und verarbeiten können (siehe zum Zuhören in der Interaktion auch Nell-Tuor in diesem Band). Die Schüler:innen sind permanent gefordert, ihr Zuhören eigenständig zu regulieren und sich dabei an den Input der Lehrperson und an die Äußerungen von anderen Sprecher:innen anzupassen (vgl. Imhof 2013). Diese impliziten Zuhörsituationen werden zwar – ebenfalls implizit – geübt in dem Sinne, dass sie im Unterricht immer wieder vorkommen. Eine Aufgabe wird jedoch in der Regel mündlich ein einziges Mal gestellt. Manchmal vergewissern sich Lehrpersonen, ob der Auftrag verstanden worden ist, indem sie ihn von einem Kind wiederholen lassen. Insgesamt wird jedoch in solchen Situationen vorausgesetzt, dass alle verstanden haben, worum es geht. Defizite werden, wenn überhaupt, erst bei der Bearbeitung der Aufgabe festgestellt. Oft wird dann fälschlicherweise davon ausgegangen, dass das Kind die Aufgabe nicht richtig gelöst hat, weil es bei der Instruktion nicht zugehört hat.

Eine weitere implizite Zuhörsituation, die neben dem Erteilen von Aufträgen häufig vorkommt, ist das lehrpersonengeleitete Unterrichtsgespräch (vgl. Pauli/

Reusser 2018). Es wird genutzt, um im Dialog mit der Klasse neues Wissen zu erarbeiten oder eine Problemstellung zu lösen. Defizite im Verstehen können hier nur sehr marginal festgestellt werden, da für die Lehrperson ein individuelles Monitoring nicht leistbar ist.

Diese besondere Form des Gesprächs gibt es nur im schulischen Kontext und sie wird in vielen Untersuchungen kritisch beurteilt (vgl. Pauli/Reusser 2018, 366). Ein Kritikpunkt ist die starke Steuerung durch die Lehrperson und ihr damit verbundener hoher Sprechanteil. Gemäß den Ergebnissen der DESI-Videostudie liegt der Sprechanteil der Lehrperson bei 60 bis 80 Prozent der Gesamtsprechzeit (vgl. Helmke 2022, 255). Die Anzahl der Fragen, die durchschnittlich in einer 45-minütigen Unterrichtsstunde gestellt werden, liegt laut derselben Studie bei um die achtzig. Den Schüler:innen wird zudem nur wenig Zeit gelassen, um nachzudenken. «Die Zeit zwischen einem Lehrerimpuls und einer Schülerreaktion liegt in solchen Dialogen meist unter jenem Schwellenwert, der empirisch als ausreichend für die Konstruktion von vollständigen, inhaltlich anspruchsvollen Aussagen gilt» (Schmölzer-Eibinger 2013, 30).

Helmke et al. (2008) zeigen auf, dass zwischen dem tatsächlichen Anteil der Sprechzeit beziehungsweise dem tatsächlichen Anteil der Fragen und der Wahrnehmung durch die Lehrpersonen eine große Diskrepanz besteht. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte schätzt den eigenen Anteil an der Sprechzeit als viel geringer ein, nämlich bei höchstens 40 Prozent (vgl. Helmke 2022, 256).

Der hohe Sprechanteil der Lehrperson und damit einhergehend die umfangreiche Zuhörzeit für die Schüler:innen werden auch von Schlatter et al. (2016, 14) als kritisch angesehen. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie weit mehr als die Hälfte der Zeit, die sie in der Schule verbringen, zuhören. Insbesondere Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache stellt dies vor große Herausforderungen. Sie müssen sich sowohl die Unterrichtsinhalte als auch die Unterrichtssprache, in der die Inhalte vermittelt werden, aneignen.

Pauli (2010) hat das Unterrichtsgespräch im Mathematikunterricht eingehend untersucht und dabei festgestellt, dass die Unterrichtskommunikation zu 70 Prozent nach dem I-R-E-Schema (Initiation – Replay – Evaluation) abläuft: Auf die Frage der Lehrperson erfolgt eine kurze Antwort einer Schülerin oder eines Schülers. Die Antwort wird mit einer ebenfalls kurzen Evaluation durch die Lehrperson quittiert, bevor sie die nächste Frage stellt. Gudjons (2011) beobachtet, dass bei diesen «Gesprächen» viele Schüler:innen sich oft gar nicht mehr bemühen, da bereits jemand anders zu Wort kommt, bevor sie ihre Antwort fertig vorbereitet haben. Schlatter et al. (2016, 14) weisen vor allem für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache

auf die Problematik hin, dass diese Lernenden rasch den Anschluss verlieren und wiederholt Misserfolgserfahrungen im Hörverstehen machen.

In neueren Beiträgen zur Unterrichtsforschung und in Überlegungen zur Lehrpersonenaus- und -fortbildung wird diskutiert, wie Unterrichtsgespräche lernwirksamer und dialogischer geführt werden können. Denn die Schüler:innen bekommen im eng geführten Unterrichtsgespräch mit dem I-R-E-Schema wenig Gelegenheit, längere Beiträge zu äußern, und auch für die Lehrperson ist diese Gesprächsform vermutlich unergiebig und oft auch anstrengend, da sie ständig im Zugzwang für die nächste Frage beziehungsweise die nächste Evaluation ist. Längere Beiträge durch die Schüler:innen entstehen, wenn man ihnen kognitiv aktivierende Fragen stellt und ihnen für die Antworten genügend Zeit zum Nachdenken lässt. Kognitiv aktivierende Fragen sind offener gestellt und eröffnen den Raum für mehrere Antworten. Beispielsweise fordern diese Fragen zu Erklärungen und Begründungen auf (vgl. De Boer 2015). Pauli und Reusser (2018) betonen, das Ziel sei, «bei möglichst allen Lernenden tiefe fachliche Verstehens- und Denkprozesse auszulösen und zu unterstützen» (Pauli/Reusser 2018, 368). Sie skizzieren das Konzept der verantwortlichen Gesprächsteilnahme beziehungsweise des Accountable Talk (vgl. Pauli/Reusser 2018, 368). Diese Verantwortung bezieht sich auf alle Gesprächsteilnehmenden, also sowohl auf die Schüler:innen als auch auf die Lehrperson. In der Verantwortung gegenüber der Lerngemeinschaft geht es darum, die Verpflichtung zu spüren, sich verständlich auszudrücken und den Beiträgen der anderen Gesprächsteilnehmenden die nötige Aufmerksamkeit zu schenken. Die Lehrperson kann diese Verhaltensweisen unterstützen, indem sie sich vom I-R-E-Schema löst und stattdessen mit Rück- oder Nachfragen reagiert, darum bittet, mit der Einladung an alle, etwas noch genauer auszuführen und in eine bestimmte Richtung weiterzudenken. Für die Lehrer:innenfortbildung haben Pauli und Reusser (2018) einen Werkzeugkasten mit Gesprächsprompts entwickelt. Er besteht aus einer Sammlung von offenen Fragen und Impulsen, die dabei helfen, zu Verantwortlichkeiten in der Gesprächsteilnahme anzuregen.

Die Aufgaben- und Fragestellungen im Hörportfolio lassen sich zwar nicht als Gesprächsprompts bezeichnen, da sie nicht Teil eines Unterrichtsgesprächs sind, sondern über die Audiodateien digital abgerufen werden. Dennoch streben die offen formulierten Aufgaben die kognitive Aktivierung aller Schüler:innen an, indem sie zu einer vertieften Auseinandersetzung mit einem bestimmten Lerngegenstand anregen. Durch die Sprachaufnahmen können die Denkprozesse der Lernenden sichtbar gemacht werden. Die Schüler:innen erhalten für ihre Antworten genügend Zeit zum Nachdenken, was, wie die Beispiele weiter unten zeigen, auch

zu längeren Beiträgen führt. Durch die Impulse im Hörportfolio könnten die Lernenden im besten Fall auch zu einer aktiveren Beteiligung mit längeren Antworten in Unterrichtsgesprächen und damit zu mehr Sprechzeit ermutigt werden, insbesondere dann, wenn sich die Lehrperson diese Sprachaufnahmen anhört, sie würdigt und damit eine individuelle Evaluation vornimmt.

4.2 Implizite Zuhörsituationen üben

Das sprachliche Verstehen von Fragen und Aufgabenstellungen ist die Voraussetzung dafür, dass sich die Schüler:innen adäquat mit den Inhalten in den verschiedenen Fächern auseinandersetzen können. In der Folge soll gezeigt werden, welchen Beitrag das Hörportfolio mit Blick auf das Verstehen von Unterrichtskommunikation und implizite Zuhörsituationen leisten kann.

Im Hörportfolio arbeiten die Schüler:innen individuell mit Tablets und Kopfhörern. Sämtliche Impulse, Anleitungen und Aufgabenstellungen sind über Audio-dateien abrufbar. Indem die Kinder Arbeitsanweisungen und Fragestellungen mit dem entsprechenden Satzbau und den Operatoren, die beschreiben, was sie tun sollen, wiederholt hören können, üben sie das Verstehen gängiger Formulierungen der Schulsprache. Die Aufgabenstellungen sind von einer professionellen Sprecherin und einem professionellen Sprecher eingesprochen worden. Ihre Stimmen sind klar und deutlich und das Tempo nicht überfordernd. Zudem sind die Sätze ohne Mündlichkeitsmarker wie beispielsweise unvollständige Wörter und Sätze oder Redeplanpausen wie *äh* oder *ähm* eingesprochen, die das Verstehen erschweren können. Die Aufgabenstellungen sind präzise, in einer einfachen Syntax und mit einem stufenangepassten Wortschatz formuliert. Während des Unterrichts werden die Kinder oft mit einem weniger wohlgeformten und multimodalen Input konfrontiert, den es zu verarbeiten gilt. Insofern stellen die Aufgaben im Hörportfolio eine Vorbereitung auf die größere Komplexität in der Unterrichtskommunikation dar.

In den folgenden Beispielen hören die Lernenden Aufgabenstellungen, wie sie auch im mündlichen Unterricht vorkommen können.

In der Aufgabe «Mag ich – mag ich nicht» beschreiben drei Kinder, was sie gerne essen und was sie nicht mögen. Die genannten Lebensmittel sind bildlich dargestellt und zusätzlich beschriftet. Die Aufgabenstellung in Form einer Anleitung ist sehr kurz und es werden von der Sprecherin für die Schulsprache typische Operatoren wie «umkreisen» oder «durchstreichen» verwendet.



Nach dem Anhören der kurzen Beschreibungen wissen die Schüler:innen, welche Illustrationen sie umkreisen respektive durchstreichen müssen und welche Farbe sie dafür verwenden sollen.

Die Schüler:innen begegnen bei dieser Aufgabe auch Anschlussfragen:



Hier handelt es sich um eine offene Fragestellung, zu der sich die Kinder mithilfe einer Sprachaufnahme äußern können. Sie haben, anders als in der Unterrichtskommunikation, nicht nur die Möglichkeit, die Frage nochmals zu hören, sondern auch so viel Zeit, wie sie individuell benötigen, um sich eine Antwort zurechtzulegen. Sie können an ihrer Sprachaufnahme so lange feilen, bis sie bereit sind, diese über den QR-Code zu veröffentlichen. Außerdem bekommen die Schüler:innen durch das Hören der Audiodateien und durch die Illustrationen Unterstützung beim Verstehen der verwendeten Wörter und können die dargestellten Begriffe und die Redemittel aus den Beschreibungen für ihre eigene Aufnahme nutzen.

Die Schüler:innen begegnen im Hörportfolio auch geschlossenen Frageformaten wie Single Choice oder Multiple Choice. Sie werden in der folgenden Aufgabe dazu angeleitet, *vor* dem Hören im Heft anzukreuzen, welche Fragen zu einem Sachthema sie bereits beantworten können. Dann werden sie explizit aufgefordert, sich den Sachtext mindestens zweimal anzuhören. Diese Aufgabe zielt damit auch auf die Vermittlung von Zuhörstrategien ab. Die Kinder sollen die Haltung entwickeln, dass sie sich einen Hörtext ein weiteres Mal anhören, wenn sie etwas nicht verstanden haben – eine Strategie, die ihnen für das Lesen üblicherweise vermittelt wird.



Im Anschluss an das Hören des kurzen Sachtextes überlegen die Schüler:innen erneut, welche Fragen sie nun *nach* dem Hören beantworten können. In dieser Aufgabe werden wohl die meisten Lernenden bei sich einen Wissenszuwachs feststellen und die positive Erfahrung machen, dass sich genaues und mehrfaches Zuhören lohnt.

Wie in diesen Beispielen gezeigt, werden den Schüler:innen verschiedene Frageformate und Aufgabenmuster immer vertrauter. Es ist zu vermuten, dass sie von diesem Trainingseffekt auch in realen Unterrichtssituationen profitieren. Je geläufiger ihnen die sprachlichen Mittel sind, die in Aufgabenformulierungen an sie herangetragen werden, desto mehr Kapazität wird frei für den Inhalt. Die Schüler:innen könnten auf diese Weise eine gewisse «Hörflüssigkeit» in Bezug auf mündlich formulierte Aufgabenstellungen entwickeln.

4.3 Von der Alltagssprache zur Bildungssprache

Mit Eintritt in die Schule werden Kinder nicht nur mit der oben beschriebenen Schulsprache konfrontiert, sondern auch mit der Bildungssprache, einem neuen Sprachregister, das sich deutlich von der Alltagssprache unterscheidet (vgl. Feilke 2012). Bildungssprache weist typische Merkmale wie Passivformen, unpersönliche Formulierungen mit «man» oder «es», Konjunktive, Nominalisierungen, Komposita, lange Attribute und einen elaborierten Wortschatz, teils mit Fachbegriffen, auf.

Der Wortschatz spielt sowohl für das Lesen als auch für das Hörverstehen eine zentrale Rolle. Der Wortschatzaufbau ist ein lebenslanger und mehrdimensionaler Prozess, in dessen Verlauf Wortformen identifiziert und mit Bedeutung verknüpfen werden müssen (vgl. Kauschke 2021). Juska-Bacher et al. (2016) konnten für das Lesen empirisch aufzeigen, dass insbesondere relationales Wortwissen, d. h. die Vernetzung von Einträgen im mentalen Lexikon, einen positiven Einfluss auf das Textverstehen, aber auch auf das flüssige Lesen hat. Fehlende Wörter werden beim Lesen mit Weltwissen und mit linguistischem Wissen unter Berücksichtigung des Satzkontextes aus dem Zusammenhang erschlossen (lexikalisches Inferieren). Dies fällt umso leichter, je größer der Wortschatz bereits ist. Umgekehrt kann das Lesen auch zu einer Erweiterung des Wortschatzes beitragen. Doch dies gelingt erst, wenn die Lesefertigkeiten so weit automatisiert sind, dass kognitive Ressourcen für das Leseverstehen frei werden.

Der Wortschatzerwerb geschieht zunächst weitgehend über das Gehör, denn dafür müssen, anders als beim Lesen, keine technischen Fertigkeiten vorhanden sein. Das Kind segmentiert zunächst die gehörte Lautfolge und legt dabei quasi

die Form eines neuen Wortes frei. Danach bringt es die entdeckte Wortform rasch mit einem Konzept in Verbindung und bildet eine erste Hypothese zur Wortbedeutung. Bei einer erneuten Begegnung mit dem Wort wird die Hypothese geprüft und die Bedeutung gegebenenfalls angepasst und verfeinert. Eine wichtige Rolle beim Wortschatzerwerb spielen die Begegnungshäufigkeit und die Inputsprache (vgl. He/Arunachalam 2017). Es ist deshalb sinnvoll, diese Aspekte beim Wortschatzaufbau im schulischen Kontext zu berücksichtigen. Bei der Arbeit mit dem Hörportfolio wird ein vielfältiger sprachlicher Input geboten und durch die frei zugänglichen Audiodateien eine hohe Begegnungshäufigkeit gewährleistet, da die Schüler:innen die professionell eingesprochenen Texte beliebig oft hören können. Der Wortschatzerwerb und das Hörverstehen werden außerdem durch gezielte Aufträge und sprachliche Unterstützung begleitet.

Bildungssprachliche Kompetenzen, die für Sprachhandlungen im schulischen Kontext relevant sind, müssen nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv erworben werden. Die Schüler:innen sollten beispielsweise in der Lage sein, etwas beschreiben, erklären, beurteilen oder zusammenfassen zu können. Fortschritte in diesem Register sind entscheidend für den Schulerfolg, dies gilt gleichermaßen für einsprachige wie für mehrsprachige Schüler:innen (vgl. Feilke 2012). Da die Kinder bei der Arbeit mit dem Hörportfolio auch eigene Sprachaufnahmen machen, bei denen sie etwas anleiten, erklären oder beschreiben, werden bildungssprachliche Kompetenzen nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv gefördert. In den Erprobungsklassen konnte beobachtet werden, dass die Schüler:innen dabei ganz selbstverständlich Standardsprache verwenden und die Aufnahme mehrfach wiederholen, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden sind. Auffällig ist auch, dass bildungssprachliche Formulierungen übernommen werden, beispielsweise beim Erklären einer neuen Spielregel für das «Katzenspiel». Bei dieser Aufgabe spielen die Schüler:innen zunächst ein Leiterspiel. Wenn sie auf ein Feld mit einem Bild kommen, scannen sie den entsprechenden QR-Code ein und hören sich die Regel an. Am Schluss entwickeln sie eine eigene, zusätzliche Spielregel und machen davon eine Sprachaufnahme. Das Beispiel zeigt, wie die anleitungstypische «Wenn – dann»-Formulierung der Sprecherin für die eigene Regel übernommen wird.

Beispiel einer Regel aus dem Hörportfolio:



Katzenspiel-Regel einer Schülerin (3. Klasse):



Bei der folgenden Aufgabe hören die Schüler:innen eine Radiosendung, in welcher Mundart gesprochen wird. Drei Kinder tauschen sich mit einer Moderatorin über die Redewendung «Pech haben» aus. Ein Sprachexperte erläutert in der Sendung, woher die Redewendung kommt. Der Hörtext ist anspruchsvoll, auch weil fünf verschiedene Sprecher:innen beteiligt sind, die sich zu der Thematik äußern.

Radiosendung zum Thema «Pech gehabt» aus dem Hörportfolio:



Nach dem Hören der Sendung fordert die Sprecherin die Schüler:innen dazu auf, in einer Audioaufnahme zu erklären, woher der Ausdruck «Pech haben» kommt. Interessant ist, dass die Kinder, die diese Aufgabe gelöst haben, den Begriff in Standardsprache erklären, obwohl sie die Informationen in Mundart gehört haben. Die Sprachaufnahmen zeigen auf, wie unterschiedlich die Schüler:innen diese Aufgabe gelöst haben. Es gibt Lernende, die versuchen, die Gesprächsbeiträge der Kinder in der Radiosendung zu rekonstruieren, also eine Art Nacherzählung produzieren. Bei anderen Sprachaufnahmen ist zu erkennen, dass das Kind sich den vereinfachten Text im Milu-Tipp angehört hat und Formulierungen daraus nun in seine eigene Erklärung einbaut. Generell orientieren sich die Schüler:innen erkennbar am Sprachvorbild der Sprecher:innen in den Audiodateien. Beim folgenden Beispiel kann beobachtet werden, dass die Formulierungen des Sprachexperten aus der Radiosendung zum Teil wörtlich für die eigene Erklärung übernommen werden. Dies gilt auch für die inhaltliche Strukturierung des Textes.

Erklärung «Pech gehabt» von einem Schüler (3. Klasse):



Bei der nächsten Aufgabe hören die Schüler:innen zunächst eine Anleitung zu einem Ballkunststück, das sie umzusetzen versuchen. Anschließend werden sie aufgefordert, sich selbst einen Balltrick auszudenken. In einer Sprachaufnahme sollen sie den Trick anleiten, sodass ein anderes Kind ihn ausführen kann. Im folgenden Beispiel beschreibt das Kind den Trick zwar, formuliert aber keine typische Anweisung mit Imperativformen, wie sie in der Aufgabe zu hören ist. Es kann jedoch beobachtet werden, wie es die für bildungssprachliche Texte typische unpersönliche *man*-Formulierung für seine Beschreibung des Tricks verwendet.

Balltrick-Anleitung eines Schülers (2. Klasse):



Auch für das Verstehen literarischer Texte eröffnet das Zuhören interessante Möglichkeiten. Spinner (2006) betont, dass literarisches Lernen auch über das Zuhören erfolgt und deshalb schon vor dem Erwerb von Lesekompetenz gefördert werden kann. Im Hörportfolio sind mehrere Audiodateien mit unterschiedlichen literarischen Texten enthalten, die von den Sprecher:innen durch die Stimmführung, Betonungen und Pausen so gestaltet sind, dass sie sehr lebendig wirken. Die begleitenden Aufträge regen die Schüler:innen zum literarischen Lernen an. Die Lernenden machen in ihrem Hörportfolio sichtbar, wie gut es ihnen gelingt, Vorstellungen zu literarischen Welten zu entwickeln, Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen und die narrative Handlungslogik zu verstehen.

4.4 Individualisierung und Differenzierung in expliziten Zuhörsituationen

Zu Aufgaben, in denen das Zuhören explizit Lerngegenstand ist, gibt es in den Unterrichtsmaterialien oft kaum Hinweise auf Individualisierungs- oder Differenzierungsmöglichkeiten. Die Bearbeitung von Zuhöraufgaben in monologischen Zuhörsituationen erfolgt in vielen Klassenzimmern im Gleichschritt: Alle hören denselben Hörtext. Danach werden Aufgaben zu diesem Hörtext bearbeitet. Meistens liegen die Aufgaben in schriftlicher Form vor und müssen gelesen werden. Offene Aufgabenformate werden von den Kindern in der Regel schriftlich beantwortet. Dies führt zu einer Ver-

mischung von Zuhör-, Lese- und Schreibkompetenzen. Auch entsprechende Testformate erfassen somit oft nicht genuin Zuhörkompetenzen (vgl. Behrens et al. 2021).

Während es Lehrpersonen in der Regel bewusst ist, dass sie Lesetexte – und zwar sowohl Sachtexte als auch literarische Texte – didaktisieren müssen, ist dies für das Verstehen mündlich vermittelter Lerninhalte noch kaum Usus, obwohl das auditive Verarbeiten solcher Informationen wegen der Flüchtigkeit des Signals deutlich herausfordernder sein kann als das Lesende. Diese Herausforderungen werden besonders deutlich, wenn man die Informationsverarbeitungsprozesse, die beim Zuhören ablaufen, jenen beim Lesen gegenüberstellt. Das Zuhören unterscheidet sich nach Imhof (2003) auf der Ebene des Arbeitsgedächtnisses dadurch vom Lesen, dass beim Zuhören eine einzige Arbeitseinheit die Verarbeitung der Informationen bewerkstelligen muss. Mehrere Prozesse laufen in komplexer Wechselwirkung gleichzeitig ab: die Selektion des akustischen Eingangssignals inklusive der eigenständigen Informationskomponenten von Signalen wie Prosodie, Lautstärke, Tempo und Timbre der Stimme. Der Lautstrom muss segmentiert und Wortbedeutungen müssen identifiziert werden. Auf der Satz- und Textebene werden die gebildeten Sinneinheiten miteinander verknüpft, und es werden lokale Kohärenzen gebildet. Das Vorwissen der Zuhölerin oder des Zuhörers verbindet sich mit dem Inhalt des Textes und so entsteht schließlich das mentale Modell des Textinhaltes (vgl. Imhof 2003, 26 ff.).

Grotjahn (2000) weist darauf hin, dass beim Hörverstehen stärker als beim Leseverstehen «real time processing» stattfindet. Der entscheidende Unterschied zwischen Zuhören und Lesen ergibt sich aus der Flüchtigkeit des Signals. Diese mangelnde Kontrolle über den Gehalt einer gehörten Textpassage stellt eine große Herausforderung dar. Während beim Lesen Textteile, die unvertraute linguistische Phänomene enthalten, mehrfach oder besonders genau gelesen werden können, entstehen beim Hören Verstehensprobleme, da in der Regel etwas Gehörtes nicht nochmals gehört werden kann. Wenn die Aufnahmekapazität überbeansprucht wird, werden zudem möglicherweise wichtige Informationen nicht verarbeitet (vgl. Grotjahn 2000). In einer Minute werden je nach Sprechtempo 120 bis 180 Wörter gesprochen. Das Erkennen eines Wortes und die Zuordnung von Bedeutung muss folglich in Bruchteilen von Sekunden erfolgen. Diese Herausforderung wird im Hörportfolio aufgefangen, indem die Audiodateien mehrfach oder in Portionen gegliedert gehört werden können. Dies kommt insbesondere Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache zugute, bei denen die Wort-Bedeutungs-Zuordnung oft noch weit weniger automatisiert ist (vgl. Apeltauer 2008, 249).

Hält man sich die Besonderheiten der Informationsverarbeitung beim Zuhören vor Augen, wird deutlich, dass das Zuhören wie alle anderen Sprachhandlungen

geübt werden muss. Honnef-Becker und Kühn (2019) empfehlen bei der Hörverstehensarbeit entlang eines Drei-Phasen-Modells vorzugehen, das sich am Prozessmodell der auditiven Informationsverarbeitung von Imhof (2010, 19) orientiert. Das methodische Vorgehen wird dabei in Aufgaben vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören gegliedert (vgl. Honnef-Becker/Kühn 2019, 178 ff.).

Im Hörportfolio sind diese drei Phasen in die Aufgabenstellungen eingebaut und werden konsequent berücksichtigt. Die Lernenden werden zunächst dazu angeleitet, sich auf das Zuhören vorzubereiten. Sie sollen sich in dieser Phase mit dem Thema auseinandersetzen und sich überlegen, was sie im Hörtext wohl erwartet. Eine entsprechende Fokussierung während des Zuhörens wird erreicht, indem den Schüler:innen das Zuhörziel mitgeteilt wird. Dies gilt insbesondere dann, wenn Details herausgehört werden sollen. Nach dem Zuhören sollen sich die Lernenden bewusst machen, was sie verstanden oder noch nicht verstanden haben, ob sie den Hörtext noch einmal hören müssen oder ob sie sich bereit fühlen, die entsprechenden Aufgaben zu den Audiodateien zu lösen.

Das folgende Beispiel zeigt eine Aufgabe zum detaillierten Hörverstehen, bei der deutlich wird, wie im Hörportfolio die Fokussierung der Schüler:innen auf die relevante Information geübt wird. Die Kinder hören kurze erzählende Texte. Welche Information herausgehört werden soll, wird vor jedem Hörtext deklariert.



Der individuelle Kompetenzstand ist auch hinsichtlich des Zuhörens unterschiedlich weit entwickelt. Individualisierung und Differenzierung sind daher nicht nur beim Lesen, Sprechen und Schreiben, sondern auch beim Zuhören eine Notwendigkeit. Dabei gilt es nicht nur, mit Unterstützungsangeboten für schwächere Schüler:innen aufzuwarten, sondern auch den stärkeren Lernenden fordernde Aufgabenstellungen zu bieten. Im Kommentarband zum Hörportfolio sind die Aufgaben drei Niveaustufen zugeordnet, wobei sich innerhalb der Aufgabe wiederum Möglichkeiten zur Differenzierung bieten.

Nicht nur, aber insbesondere für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache ist es hilfreich, wenn der Hörtext inhaltlich und lexikalisch vorentlastet wird. Dazu dienen vor allem die beschrifteten Illustrationen und die Worterklärungen in den Milu-Tipps. Zu vielen Hörtexten gibt es außerdem Rote-Faden-Texte mit den zentralen Textinhalten. Die Schüler:innen entscheiden selbst, ob und wann sie dieses Unterstützungsangebot

in Anspruch nehmen – vor oder nach dem Hören des Hörtextes. Teilweise liegen auch verschiedene Versionen des Hörtextes vor, die sprachlich anspruchsvoller oder etwas weniger anspruchsvoll sind. Die Schüler:innen haben die Wahlmöglichkeit, welche Version sie sich anhören oder zuerst anhören möchten. Im folgenden Beispiel sind die beiden Hörtextversionen zum Thema «Vulkane» zu hören. Bei der weniger anspruchsvollen Version spricht der Sprecher langsamer, die Syntax ist vereinfacht, der Wortschatz ist etwas weniger elaboriert und der Text ist insgesamt kürzer. Für das Lösen der Aufgabe spielt es keine Rolle, welche Variante die Lernenden wählen.

anspruchsvoller Hörtext:



vereinfachte Version:



Differenzierungsmöglichkeiten bietet auch die Art und Weise, wie die Kinder die Lösungen zu den Aufgaben präsentieren können. Dies soll am Beispiel einer Aufgabe gezeigt werden, die nach dem Hören eines Spoken Word des Schweizer Künstlers Pedro Lenz gestellt wird. Lenz erzählt in gereimter Berner Mundart von Tieren, die verrückte Dinge tun. Im Anschluss erhalten die Schüler:innen folgende Aufgabe:



Die witzigen Verse des Spoken Word regen die Fantasie der Kinder an, sich auch verrückte Tiere auszudenken. Schreibkundige Kinder werden zum Schreiben verlockt, Kinder, die lieber sprechen möchten oder noch nicht schreiben können, machen eine Sprachaufnahme. Wie in vielen anderen Aufgaben auch sollen die Kinder sich ihre Produkte gegenseitig vorspielen und zeigen.

4.5 Die Zuhörkompetenzen ermitteln

Damit durch das Hörportfolio die Hörverstehenskompetenzen sichtbar, überprüfbar und förderbar werden, treten die Lehrperson und das Kind spätestens nach Abschluss eines thematischen Abschnittes in einen Austausch, bei dem sie gemeinsam auf die gelösten Aufgaben zurückblicken. Das Kind zeigt seine Einträge und die

Lehrperson hört sich die Sprachaufnahmen an. Die Spuren der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Zuhöraufgaben geben ihr einen Einblick in den aktuellen Lernstand und ermöglichen eine formative Beurteilung der Zuhörkompetenzen. Gemeinsam wird über Probleme beim Zuhören, über Höreindrücke und Hörtexte gesprochen. Die Lehrperson erfährt bei diesem Austausch nicht nur einiges über die Interessen und Hörvorlieben des Kindes, sondern kann auch Schwierigkeiten erkennen und auffangen. Beispielsweise kann sie eine Aufgabe zusammen mit dem Kind besprechen, sodass das Kind sie danach lösen oder überarbeiten kann.

Hat das Kind alle Aufgaben bearbeitet, löst es eine Kompetenzerhebung, die eine summative Beurteilung der Zuhörkompetenzen ermöglicht. Neben dem globalen und detaillierten Hörverstehen ist auch die Fähigkeit, prosodische Merkmale wahrzunehmen und richtig zu interpretieren, Teil der Kompetenzerhebung. Jedes Kind löst den Test dann, wenn es dazu bereit ist. Es kann die Aufgaben im eigenen Tempo bearbeiten und sich auch hier die Audiodateien so oft anhören, wie es möchte.

Für die Kompetenzerhebung im Hörportfolio waren die Erkenntnisse aus dem Lehrmittel «ohrwärts» (Zingg Stamm/Käser-Leisibach/Bertschin 2014) und der «stim-mig»-Studie (Behrens et al. 2020) relevant. Bereits im Lehrmittel «ohrwärts» wurde das Multiple-Choice-Format mit vier Optionen, von denen jeweils eine richtig ist, eingesetzt. Durch dieses Format kann eine höhere Objektivität und Reliabilität erreicht werden als beispielsweise durch offene Aufgaben, die schriftlich beantwortet werden müssen. Im Unterschied zu den herkömmlichen Erhebungsmethoden wurden die Items nicht nur schriftlich, sondern auch akustisch präsentiert. Ziel war es, zu vermeiden, dass mangelnde Lesekompetenzen das Testergebnis beeinflussen. Die Schüler:innen hören zunächst einen Ausschnitt aus einem Kinderbuch und beantworten anschließend die Fragen. Sie können die Fragen und die vier Optionen lesen, sie werden ihnen aber auch vorgelesen. In der «stim-mig»-Studie (Behrens et al. 2020) konnte diese Präsentationsform erprobt werden. Es zeigte sich, dass die Lösungshäufigkeit bei denjenigen Items, die vorgelesen wurden, signifikant höher war als bei den Items, die selbst erlesen werden mussten.

Ebenfalls neu waren in «ohrwärts» die Aufgaben zur Wahrnehmung und Interpretation der Prosodie. Die Prosodie als wichtige Komponente des Sprechens und Hörens hat mehrere Funktionen: Ausdrucksmerkmale wie Sprechtempo, Lautstärke, Sprechmelodie und Betonung, aber auch stimmliche Phänomene wie Seufzer oder Gähnen sowie Pausen beim Sprechen lassen einigermaßen zuverlässig Rückschlüsse über die emotionale Befindlichkeit, das Geschlecht, das Alter und die regionale Herkunft der sprechenden Person zu und lösen Assoziationen hinsicht-

lich ihrer Persönlichkeitsmerkmale (schüchtern, unsicher usw.) aus. Die prosodische Gestaltung lenkt zudem auf die wichtige Information im Satz hin, macht deutlich, wie eine Aussage zu verstehen ist (als Frage oder Aufforderung, ironisch usw.) und macht Sprecherwechsel erkennbar (vgl. Müller 2012). Die Prosodie wahrzunehmen und richtig interpretieren zu können, ist folglich eine zentrale Kompetenz, um Hörtexte zu verstehen und Gesprächen folgen zu können.

Bei der Entwicklung der Testaufgaben zum prosodischen Hörverstehen wurde darauf geachtet, dass keine metakognitiven Leistungen abgefragt werden, sondern auf die Wahrnehmung und Interpretation der stimmlichen Gestaltung fokussiert wird. So wird beispielsweise *nicht* gefragt: «Wie klingt die Stimme der Ratte, wenn sie aufgeregt ist?», sondern: «Du hörst die Ratte vier Sätze sprechen. Bei welchem Satz ist die Ratte aufgeregt?» Es wird also nicht verlangt, dass die Stimme technisch beschrieben wird, sondern die Proband:innen sollen die Funktion der prosodischen Gestaltung (vgl. Bose 2016, 40) in einer Äußerung, hier die emotionale Aufgebrachtheit der Ratte, aus vier Optionen heraushören. Auf dem Aufgabenblatt sieht dieses Item folgendermaßen aus:

1. Du hörst nun die Ratte vier Sätze sprechen. Bei welchem Satz ist die Ratte aufgeregt?
 - ☐ A Weißt du, was das heißt?
 - ☐ B Weißt du, was das heißt?
 - ☐ C Weißt du, was das heißt?
 - ☐ D Weißt du, was das heißt?

Verständlicherweise löst die schriftliche Präsentation solcher Items zunächst Irritation aus, denn welche Option ist die richtige, wenn alle gleich aussehen? Erst wenn das Item gehört wird, wird deutlich, dass sich die vier vermeintlich identischen Sätze durchaus unterscheiden, und zwar durch die prosodische Gestaltung. Das bedeutet aber auch, dass ein solches Item über das Lesen nicht gelöst werden kann. Es muss akustisch präsentiert werden.

In der «stim-mig»-Studie (Behrens et al. 2020) wurden zwei Präsentationsvarianten für die prosodischen Items erprobt. In Variante 1 wurde das Item wie oben abgebildet präsentiert und sah damit auf den ersten Blick aus wie ein konventionelles Item, das gelesen werden muss. In der Variante 2 wurde das Item nur akustisch präsentiert. Im Testheft sahen diese Items folgendermaßen aus:

1. ☐ A
 - ☐ B
 - ☐ C
 - ☐ D

Die Ergebnisse zeigten, dass bei den Items in dieser rein akustischen Variante 2 die Lösungshäufigkeit höher ausfiel als bei den Items in der Präsentationsform Variante 1. Die Hypothese der «stim-mig»-Studie lautet, dass insbesondere bei leseungeübten Schüler:innen, für die das Decodieren von Buchstaben noch große neuronale Ressourcen beansprucht, das Wahrnehmen der prosodischen Gestaltung durch das gleichzeitige Lesen zumindest be-, vielleicht sogar verhindert wird, zumal die entscheidende Information nur hörend zu ermitteln ist. Die schriftliche Präsentation der Optionen lockte die Kinder vermutlich auf eine falsche Fährte (Behrens et al. 2020, 136 f.).

Da die Itempräsentationsform in der Variante 2 gezeigt hatte, dass es den Schüler:innen problemlos gelingt, vier verschiedene Optionen im Kopf zu behalten, zu evaluieren und sich dann für die richtige Option zu entscheiden, wurde für die Kompetenzerhebung im Hörportfolio vollständig auf die schriftliche Präsentation der Aufgaben verzichtet, und zwar neu auch bei den Items zum verbalen Hörverstehen. Die insgesamt 18 MC-Items im Hörportfolio wurden mit 53 Erstklässler:innen und 87 Zweitklässler:innen erprobt. Die Erprobung bestätigte, was in der «stim-mig»-Studie aus Gründen des Testdesigns nicht überprüft werden konnte: Nicht nur MC-Items zum prosodischen Hörverstehen, sondern auch solche zum verbalen Hörverstehen funktionieren auch dann, wenn sie nur akustisch präsentiert werden. Die Schüler:innen hören eine Audiodatei mit der Aufgabenstellung und den vier Optionen und kreuzen die richtige Lösung an. Lese- und Schreibkompetenzen spielen keine Rolle. Im Zentrum steht nun erstmals tatsächlich das Hörverstehen.

Diese Maxime wurde im Hörportfolio nicht nur für die Kompetenzerhebung, sondern für sämtliche Aufgaben übernommen, was durch die digitale Entwicklung der letzten Jahre erleichtert wurde. Sind die Audiodateien in «ohrwärts» noch auf CD gespeichert, werden im Hörportfolio QR-Codes verwendet.¹

Mit dem Wechsel von der CD zu den QR-Codes wird auch eine Veränderung in der Unterrichtsgestaltung vollzogen, denn ein Lehrmittel zur Zuhörförderung mit einer CD bedingt einen von der Lehrperson geleiteten Frontalunterricht. Sie spielt die Audiodateien ab und entscheidet damit, wann welche Aufgabe bearbeitet wird und wie oft ein Hörtext gehört werden kann. Dass nun die Audiodateien den Schüler:innen über QR-Codes direkt zugänglich gemacht werden können, erlaubt eine starke Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts und ermöglicht

1 Seit der Übernahme des Lehrmittels «ohrwärts» durch den Ingold-Verlag 2025 sind die Audiodateien auch online auf der Verlagshomepage zugänglich.

den Einsatz des Materials in Unterrichtssettings wie Eigenzeit oder Wochenplanarbeit, in denen die Schüler:innen selbstständig und im eigenen Tempo arbeiten.

Das Hörportfolio ermöglicht zudem die Verknüpfung von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten, da die Kinder eigene Sprachaufnahmen anfertigen und als QR-Code einkleben. Dabei entscheiden die Kinder ebenfalls in Eigenregie über den Umfang der Audioaufnahme und darüber, welche Aufnahmen sie zu welchem Zeitpunkt über einen QR-Code für andere zugänglich machen und damit «veröffentlichen» möchten.

5 Fazit

Das Lernen im schulischen Kontext verlangt von den Schüler:innen spezifische Zuhörkompetenzen, mit denen sie zuerst vertraut werden müssen. Der Unterrichtsalltag ist geprägt durch viele implizite Zuhörsituationen, in denen das Zuhören als gesetzte Norm verstanden und vorausgesetzt wird. Schulsprache und Bildungssprache konfrontieren die Lernenden mit Sprachregistern, die sich deutlich von jenem der Alltagssprache unterscheiden. Im Hörportfolio können die Schüler:innen das Verstehen von schul- und bildungssprachlichen Äußerungen trainieren, da alle Aufgaben ausschließlich akustisch vermittelt werden und sie sich die Aufgabenstellungen so oft anhören können, wie sie es möchten.

Das Hörportfolio bietet den Lernenden die Möglichkeit, explizite Zuhörsituationen wie das medienvermittelte Zuhören mit der anschließenden Bearbeitung von Aufgaben individuell zu steuern. Die Audiodateien können portioniert und wiederholt abgespielt werden. Dies gilt nicht nur für das informationsverarbeitende Hören, sondern auch für das genussvolle Hören.

Im Hörportfolio findet sich ein breites Spektrum unterschiedlicher Hörtexte: literarische Texte, Radiosendungen, Lieder, Spoken Words, aber auch Sachtexte. Durch das Prinzip «von der Rezeption zur Produktion» werden die Lernenden angeregt, bildungssprachliche Formulierungen aus den Hörtexten in ihren eigenen Sprachaufnahmen zu verwenden. In den Audioaufnahmen, die wir von Schüler:innen aus den Erprobungsklassen erhalten haben, lässt sich dies deutlich beobachten.

Interessant wäre es, diesen Effekt empirisch zu untersuchen und die Aufgaben im Hörportfolio zu evaluieren. Zu ermitteln wäre dabei, wie oft sich die Kinder die Aufgabenstellungen beziehungsweise die Hörtexte anhören und ob mehrfaches Anhören zu besseren Ergebnissen beim Beantworten der Fragen führt. Interessant

wäre es auch, systematisch zu erfassen, wie stark die Unterstützungsangebote wie Rote-Faden-Texte, die vereinfachten Hörtextversionen und die Tipps zur Bearbeitung der Aufgaben in Anspruch genommen werden und ob sich die Nutzung in der Qualität der Spuren im Hörportfolio bemerkbar macht.

Im Hörportfolio wird das explizite und das implizite Hörverstehen geübt. Die Möglichkeiten verbleiben jedoch im Rahmen von digitalen Übungsformaten. Das Hörportfolio ersetzt also keinesfalls die Lehrperson als Sprech- und Sprachvorbild, die das Lernen am Modell ermöglicht, die Erklärungen, Aufgabenstellungen und Differenzierungsangebote situativ variabel anpasst, der Klasse in einem Unterrichtsgespräch kognitiv aktivierende Fragen stellt und mit sprachförderlichem Feedback auf die Beiträge der Schüler:innen reagiert.

6 Literatur

- Apeltauer, Ernst (2008): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutsch in Theorie und Praxis (DTP), Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 239–253.
- Behrens, Ulrike/Käser-Leisibach, Ursula/Krelle, Michael/Weirich, Sebastian/Zingg Stamm, Claudia (2020): *stim-mig*. Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe. Münster/New York: Waxmann.
- Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard (2016): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr.
- Bühler, Daniela (2010): Phonologische Bewusstheit. Sprachförderung im Kindergarten und in der Primarschule. Winterthur: ProKiga.
- de Boer, Heike (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer, S. 17–36.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014): Lehrplan 21. Online unter: <https://www.lehrplan21.ch/> [03.12.2024].
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 233, S. 4–13.
- Festman, Julia/Gerth, Sabrina/Mairhofer, Maria/Reiter, Christine (2021): Hören in der Primarstufe. Theorie und Praxis für Hören, Hörverstehen und Hördidaktik. Münster/New York: Waxmann.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben. Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TestDaF. In: Bolton, Sibylle (Hrsg.): TestDaF. Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar. Köln: VUB Gilde, S. 7–55.
- Gudjons, Herbert (2011): Frontalunterricht neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- He, Angela Xiaoxue/Arunachalam, Sudha (2017): Word Learning Mechanisms. WIREs Cognitive Science, 8 (4), S. 1–16. Online unter: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/wcs.1435> [20.06.2025].

- Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/Helmke, Tuyet/Heyne, Nora/Hosenfeld, Annette/Schrader, Friedrich-Wilhelm/Wagner, Wolfgang (2008): Die Instrumente der Studie «VERA. Gute Unterrichtspraxis». Teil 1: Tests, Fragebögen, Interviewleitfaden. Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Honnef-Becker, Irmgard/Kühn, Peter (2019): Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Tübingen: Narr.
- Imhof, Margarete (2003): The Social Construction of the Listener: Listening Behavior Across Aituations, Perceived Listener Status and Cultures. In: Communication Research Reports, 20, S. 369–378.
- Imhof, Margarete (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Imhof, Margarete (2013): Zuhören lernen und lehren. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 3, S. 94–99.
- Juska-Bacher, Britta/Beckert, Christine/Stalder, Ursula/Schneider, Hansjakob (2016): Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. In: Didaktik Deutsch, 21 (40), S. 20–39.
- Kahlert, Joachim (2000): Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, Ludowika/Odersky, Eva (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann, S. 7–25.
- Käser-Leisibach, Ursula/Zingg Stamm, Claudia (2025): Mit Milu ohrwärts. Hörportfolio für die 1. bis 3. Klasse. Herzogenbuchsee: Ingold.
- Kauschke, Christina (2021): Der Wortschatz im Kindesalter. Entwicklung und Intervention. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, 113, S. 155–174.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Kallmeyer Klett.
- PH FHNW, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Kindergarten/ Unterstufe (2022): EULE-Modell. Online unter: <https://www.eulemodell.ch/> [04.12.2024].
- Pauli, Christine (2010): Klassengespräche. Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In: Bohl, Thorsten/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Kleinknecht, Marc/Kohler, Britta/Nold, Anja (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–161.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2018): Unterrichtsgespräche führen. Das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kompetenz. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 36 (3), S. 365–377.
- Schlatter, Katja/Tucholski, Yvonne/Chruschellas, Fabiola (2016): DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen. Bern: Schulverlag plus.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Klett Fillibach.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 200, S. 6–16.
- Zingg Stamm, Claudia/Käser-Leisibach, Ursula/Bertschin, Felix (2014): ohrwärts. Zuhören und literarisches Hörverstehen. Kompetenzerhebung mit Förderangeboten für 9- bis 10-Jährige. Herzogenbuchsee: Lehrmittelverlag Solothurn.