

Volker Bernius / Margarete Imhof (Hg.)

Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule

Beiträge aus Wissenschaft und Praxis



EDITION ZUHÖREN

Vandenhoeck & Ruprecht



EDITION ZUHÖREN

herausgegeben von Zuhören e. V.

Band 8: Volker Bernius / Margarete Imhof (Hg.)

Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule

Volker Bernius / Margarete Imhof (Hg.)

Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule

Beiträge aus Wissenschaft und Praxis

Mit 17 Abbildungen und 22 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-48008-3

© 2010 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH, Göttingen.
www.v-r.de

Printed in Germany. – Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: KCS GmbH, Buchholz/Hamburg
Druck und Bindearbeiten: ☉ Hubert & Co, Göttingen

Inhalt

Margarete Imhof und Volker Bernius Zuhörkompetenz in Schule und Unterricht – Grundlagen und Erfahrungen	7
Margarete Imhof Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht	15
Ulrike Behrens Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung	31
Michael Krelle Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht	51
Brigit Eriksson und Saskia Waibel Bildungsstandards Zuhören. Ein Bericht aus dem Schweizer Bildungsstandard-Projekt <i>HarmoS</i>	69
Katrin Böhme, Alexander Robitzsch und Anne-Kathrin Busè Zur Abgrenzung des Hörverstehens gegenüber dem Lesever- stehen mit Hilfe schwierigkeitsbestimmender Merkmale bei der Entwicklung von Testaufgaben	81

Steffen Gailberger	
Hörbücher und das simultane Lesen und Hören im Deutsch- unterricht. Befunde zu einer mehrdimensionalen Förderung von literarischen und Lesekompetenzen schwacher Schüler an der Schnittstelle von Schriftlichkeit und Mündlichkeit	105
Karla Müller	
Literarisches Lernen mit Buch oder Hörbuch? Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Literaturrezeption beim Lesen und Zuhören – und deren didaktisch-methodische Konse- quenzen	135
Sonja Birkle	
Erwerb von Textmusterwissen durch Vorlesen? Eine empirische Studie in der Grundschule	150
Marita Pabst-Weinschenk	
So sprechen, dass man gut zuhören kann	163
Mechthild Hagen und Ludowika Huber	
Wie kann Zuhören gefördert werden? Ansatz und Erfahrungen aus Schulen und Kindergärten	183
Volker Bernius und Simone Groos	
Vom Ohrenspitzen zum gekonnten Zuhören. Projekte der Stiftung Zuhören	204
Die Autorinnen und Autoren	213

Margarete Imhof und Volker Bernius

Zuhörkompetenz in Schule und Unterricht – Grundlagen und Erfahrungen

Die in diesem Band zusammengetragenen Beiträge widmen sich der Frage, wie Zuhören als Kompetenz beschrieben und wie Zuhörkompetenz gefördert werden kann. Im Zuge der jüngsten Bemühungen um die Entwicklung von Bildungsstandards hat die Domäne der mündlichen Sprache und damit auch Zuhören an Boden gewonnen (vgl. Bremerich-Vos, Granzer u. Köller, 2008). Die praktischen und theoretischen Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, werden nun aber erst deutlich, da die Fähigkeit zum Zuhören als ein zentraler Aspekt der Sprachkompetenz geführt wird. Erforderlich sind wissenschaftlich fundierte praktische Vorschläge zur Didaktik und Diagnostik von Zuhörkompetenzen ebenso wie differenzierte theoretische Modelle zur Beschreibung und Erklärung von Zuhörkompetenzen und deren Entwicklung. Diese Aufgaben stehen noch an. Das Symposium Deutschdidaktik hat sich in einer interdisziplinär aufgestellten Sektion schon seit längerem mit dem Zuhören befasst und entsprechende wissenschaftliche und unterrichtspraktische Studien aus fachdidaktischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive angeregt.

In den Beiträgen werden zunächst übergreifende Aspekte thematisiert, die sich mit der Modellbildung im Bereich der Zuhörkompetenz befassen. Eine klare Vorstellung von den impliziten und expliziten Anforderungen zu haben, die dem Zuhören zugrunde liegen, ist für die Entwicklung von didaktischen Überlegungen ebenso von Bedeutung wie für die Bearbeitung von diagnostischen Fragen. Ausgehend von dem Ansatz, der für das verstehende Lesen, wie es im Rahmen der PISA-Studien konzeptualisiert wird, beschreibt Margarete Imhof die Facetten der Zuhörkompetenz. Dabei wird Zuhören als komplexer Prozess der Informationsverarbeitung und als selbstreguliertes Verhalten modelliert. Unter Berücksichtigung von entwicklungsbedingten Gegebenheiten können dann entsprechende Teilleistungen identifiziert werden, die notwendigen Bedingungen für Zuhören dar-

stellen. Auch wenn Zuhörkompetenz mehr ist als die Summe der Teilkompetenzen, sollten hier der Förder- und Instruktionsbedarf deutlich werden.

Ulrike Behrens untersucht in ihrem Beitrag aus didaktischer Perspektive die Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und die Möglichkeit ihrer Testung. Ausgehend von den Standards zum Zuhören der KMK beschäftigt sich die Autorin mit den Herausforderungen, die sich bei der Evaluation des in den Standards betonten Schwerpunkts auf dem korrekten Verstehen gesprochener Texte ergeben. Für den Bereich Zuhören sind Modelle und empirische Ergebnisse darüber, welche Kompetenzen Schüler zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer schulischen Entwicklung verfügen, noch zu erarbeiten. Dabei werden die besonderen (akustischen) Bedingungen zu berücksichtigen sein, unter denen Zuhören erfasst wird. Die Autorin formuliert das Ziel, einen interdisziplinären Forschungsraum zum Zuhören zu eröffnen, der das Verständnis für die Vielfalt und Bedeutung des Zuhörens sowie seiner Förderung in der Schule stärkt. Dabei ist durchaus mitzudenken, dass Zuhörförderung auch im nichtschulischen Bereich stattfinden kann.

Die Notwendigkeit von Zuhörförderung zu konstatieren ist eine Sache. Tatsächliche Lern- und Übungsaufgaben zu entwickeln und diese im Fachunterricht zu implementieren, eine andere. Michael Krelle entwickelt Überlegungen zu einer Zuhördidaktik im Rahmen des Literatur- und Sprachunterrichts und schlägt konkrete Maßnahmen und Aufgabenformen für die Bereiche Hörästhetik und Aufmerksamkeitssteuerung, Zuhören und Hörverstehen, interaktives Sprechen und Zuhören vor. Damit erweitert er den Blick über das Hörverstehen hinaus auf umfassendere Aspekte der Rezeption mündlicher Sprache.

Der Beitrag von Brigit Eriksson und Saskia Waibel beschreibt das Kompetenzmodell, das in der Schweiz zur Sprachstandserhebung genutzt wurde, sowie das Vorgehen bei der Evaluation dieses Modells. Im Kompetenzmodell *HarmoS Schulsprache* wird jemand als sprachkompetent angesehen, der fähig ist, Sprache in bedeutsamen Situationen angemessen zu gebrauchen. Das Modell enthält die Sprachhandlungsdomänen Zuhören, Lesen, Sprechen und Schreiben und die Sprachhandlungsaspekte Planen, Situieren, Realisieren, Reparieren

und Evaluieren. Bei der Überprüfung des Modells sollten die Testaufgaben in Inhalt und Struktur das Kompetenzmodell abbilden. Bei der Testkonstruktion werden verschiedene Textmuster berücksichtigt (Erzählen, Darlegen und Argumentieren). Hier werden auch Ergebnisse der empirischen Untersuchung berichtet. Daran wird erkennbar, dass eine zentrale Herausforderung an die Aufgabenentwicklung darin besteht, angemessene Aufgabenschwierigkeiten zu erzielen. Dennoch können die Erkenntnisse aus diesem Projekt Ausgangspunkt für weitere Modellentwicklung, aber auch für die weitere Arbeit an den Bildungsstandards und den daraus abzuleitenden didaktischen Überlegungen zur Sprachförderung in der Schulpraxis sein.

Eine Reihe weiterer Beiträge untersucht theoretisch und empirisch die Möglichkeiten konkreter didaktischer Maßnahmen zur Zuhörförderung im Unterricht. Dabei wird explizit auf die Lesekompetenz Bezug genommen. Anhand dieser Arbeiten wird deutlich, inwiefern Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Sprache einerseits Überschneidungen in den erforderlichen Kompetenzen aufweisen, andererseits aber auch jeweils ganz eigene Anforderungen stellen. Aus solchen und ähnlichen Studien wird man Erkenntnisse darüber gewinnen können, welche spezifischen Aspekte Zuhörförderung über die Förderung von Lesekompetenz hinaus noch integrieren müsste. So beschäftigen sich Katrin Böhme und Kollegen mit der Abgrenzung des Hörverstehens gegenüber dem Leseverstehen und gehen der Frage nach, welche Aufgabenmerkmale Zuhör- bzw. Leseaufgaben mehr oder weniger schwierig machen. Erst wenn man hier belastbare Befunde hat, wird man Aufgaben zum Hörverstehen für Testungen im Rahmen von umfassenden nationalen und internationalen Lernstandserhebungen einsetzen können. Auf der Basis eines kognitionspsychologischen Modells des Lese- und Hörverstehens werden Testaufgaben entwickelt und daraufhin untersucht, welche Anforderungen damit verbunden sind. Hier wurde die Chance genutzt, im Kontext von internationalen Vergleichsstudien auch Zuhörkompetenzen zu erheben, so dass hier nun erstmals empirische Daten von einer großen Stichprobe von Schülern und Schülerinnen vorliegen. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl für das Hör- als auch für das Leseverstehen allgemeine Aufgabenmerkmale, die sich auf das Textverstehen beziehen, bei der Erklärung der Itemschwierigkeiten einen wichtigen Stellenwert einneh-

men. Um größere Teile der Varianz in der Itemschwierigkeit erklären zu können, waren jedoch Merkmale nötig, die sich auf spezifische Eigenschaften des Hör- bzw. des Leseverstehens beziehen. Auf der Basis dieser Ergebnisse wird weiter zu arbeiten sein.

Zuhörförderung wird sich an den besonderen Lernvoraussetzungen von Schülern und Schülerinnen orientieren müssen. Daher ist es wichtig, Studien möglichst breit anzulegen und in heterogenen Kontexten durchzuführen. In einer Feldstudie mit Hauptschülern der achten Klasse erkundet Steffen Gailberger die Interaktion von Zuhören und Lesen, indem er der Wirkung von Hörbüchern, die zugleich auch gelesen werden, nachgeht. Damit sollen sowohl literarische als auch praktische Lesekompetenzen schwacher Schüler und Schülerinnen gefördert werden. Diese haben sechs Wochen im Rahmen ihres Deutschunterrichts einen Roman gelesen und simultan dazu vier- bis fünfmal pro Woche für 15 bis 25 Minuten als Hörbuch gehört. Am Anfang und am Ende der Intervention wurde die Lesefertigkeit der Schüler mit Hilfe des Salzburger Lesescreenings ermittelt. Insgesamt zeigte sich, dass bestimmte Dimensionen literarischer und Lesekompetenz mit Hilfe von Hörbüchern gesteigert werden können. Bei aller Vorsicht, mit der die Befunde wegen methodischer Überlegungen zu interpretieren sind, ergeben sich hier doch Möglichkeiten, gerade schwache Leser mit gezielten Hörerfahrungen darin zu unterstützen, Lernrückstände in der Lesefertigkeit aufzuholen. Hinweise auf die positiven Effekte des angeleiteten Zuhörens finden sich auf Lesegeschwindigkeit, Leseflüssigkeit und auf das Textverstehen. Das sollte zu einer weiteren didaktischen Ausarbeitung und Untersuchung dieser Methode ermutigen.

Um die Zuhörförderung in den Schulen zu etablieren, ist es günstig, wenn man zeigen kann, wie diese mit anderen Anforderungen und Lernzielen sinnvoll verknüpft werden kann und welcher Mehrwert damit zu gewinnen ist. Karla Müller trägt Überlegungen vor, die auf die Möglichkeiten einer didaktischen Verzahnung von Lesen und Zuhören abzielen. Sie untersucht Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Literaturrezeption beim Lesen und Zuhören und deren didaktisch-methodische Konsequenzen auf der Basis eines Mehrebenenmodells des Lesens. Sie zeigt systematisch, wie bei ein und demselben literarischen Text unterschiedliche Aspekte repräsentiert wer-

den, je nachdem, ob man ihn hört oder liest. Zwischen gehörten und gelesenen Texten gibt es Unterschiede im Zeit- und Prosodieaspekt. Ein geschriebener Text ist beständig, der gesprochene Text ist dagegen flüchtig. Beim Vorlesen wird der Text durch prosodische Elemente zugleich auch immer interpretiert, der gedruckte Text bleibt dagegen länger bedeutungs offen. Das Fazit zieht die Autorin, dass Hörbuch und Buch nebeneinander genutzt werden sollten, um der Reichhaltigkeit der Texte gerecht zu werden und um schließlich die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit verschiedenen Textformen und Darstellungsformaten zu schulen. Das didaktische Potential des Hörbuchs ist wahrscheinlich bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Eine empirische Untersuchung zu den erwarteten Effekten steht ebenfalls noch aus.

Diesem Punkt hat sich Sonja Birkle mit ihrer Studie angenähert. Sie hat mit Kindern der zweiten Klassenstufe – noch bevor sie die Fähigkeit, selbständig zu lesen, vollständig erworben haben – gearbeitet und überprüft, ob durch Vorlesen bereits Textmusterwissen vermittelt werden kann. Um Textmuster zu erkennen, müssen die Schüler und Schülerinnen genau zuhören, dabei ebenso auf die Gesamthandlung wie auf Details achten, diese Information speichern, abgleichen und bewerten. Damit sind wesentliche Aspekte von Sprachverstehen beschrieben, die in allen Phasen der Lesesozialisation eine entscheidende Rolle spielen. Birkle zeigt, dass hier eine frühe Förderung anhand von Zuhörtexten erfolgreich ist. Die Herausforderung wird sein, diese Vorgehensweise in ein umfassenderes didaktisches Konzept zu integrieren und die empirischen Befunde dazu auf eine breitere und methodisch verfeinerte Basis zu stellen. Der Anfang, der hier gemacht worden ist, scheint für weitere Untersuchungen jedenfalls vielversprechend.

Auch wenn es richtig ist, dass der Zuhörer über bestimmte Kompetenzen verfügen muss, um mit gehörten Texten angemessen umzugehen, kommt es doch immer auch auf die Qualität der präsentierten Texte an. Marita Pabst-Weinschenk thematisiert in ihrem Beitrag, dass Sprachrezeption nicht unabhängig von Sprachproduktion gesehen werden kann. Auch mündlich präsentierte Texte unterscheiden sich danach, wie leicht sie sich dem Zuhörer erschließen, z. B. aufgrund ihrer Struktur, der Wortwahl, der prosodischen und der nonverbalen Begleitmerkmale. Pabst-Weinschenk erläutert auf der Basis ihres

Modells von der Rede-Pyramide, was ein Sprecher beachten kann, damit sein Publikum gut zuhören kann. Sie weist auf die Bedeutung des Sprechausdrucks und der Körpersprache hin, die die Gesamtwirkung gesprochener Sprache immer mitbestimmen. Beim Sprechen und insbesondere beim Vorlesen von Texten ist der Text als Partitur anzusehen, dessen Präsentation an die jeweilige Situation angepasst werden muss. Man könnte aus dem Beitrag auch die Erwartung ableiten, dass das Nachdenken über Sprechen und das gezielte Erproben mündlicher Ausdrucksmittel auch das Zuhörverhalten beeinflusst. Hier wären weitere systematische Untersuchungen wünschenswert und wohl auch aussichtsreich.

Schließlich werden in zwei weiteren Beiträgen praktische Beispiele von pädagogischer Zuhörförderung vorgestellt. Mechthild Hagen und Ludowika Huber haben an verschiedenen Projekten zur Förderung des Zuhörens gearbeitet und stellen die Ergebnisse aus den Evaluationen vor. Diese Projekte wurden am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität München entwickelt und an Grund- und Hauptschulen, Gymnasien und Kindergärten erprobt. Die Autorinnen beschreiben ein interdisziplinäres Handlungsmodell zum Hören, das aus den Dimensionen Hörhorizont, Hörhandeln, kultureller Hörraum und sozialer Hörraum besteht. Dieses Modell wurde durch die Projekte »GanzOhrSein« und »Erzählen und Zuhören an Schulen« in die Praxis umgesetzt. Das Projekt »GanzOhrSein« richtet sich an Kinder und Jugendliche und enthält die sieben Bausteine Sprechen und Sprache, Musik, Bildende Kunst, Hörclub, Theater, Medien (Radio), Klangumwelt und Raumgestaltung. In diesem Projekt verfassen die Kinder und Jugendliche z. B. eigene Hörbücher und Hörspiele, entwickeln Radiobeiträge und komponieren »Neue Musik«. Das Projekt »Erzählen und Zuhören an Schulen«, das sich ebenfalls an Kinder und Jugendliche richtet, legt den Fokus auf die Erzählkunst, mit der das Zuhören und die mündliche Sprache gefördert werden soll. Bei diesem Projekt finden z. B. schulartübergreifende Aktionen wie eine Erzählbrücke zwischen Haupt- und Grundschulern statt. Außerdem werden Geschichten entwickelt, die in einem Erzählcafé vorgetragen werden. Bei der Evaluation beider Projekte zeigte sich, dass vielfältige Hörereignisse die Wahrscheinlichkeit für differenzierte Hörmuster erhöhen und in der Folge zu einer Erweiterung des Hör-

horizonts, Erleichterung beim Verstehen, sensibler Wahrnehmung der Umwelt, Zunahme der Sprech- und Sprachfertigkeiten, Erhöhung der Zuhörkompetenz und Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne führen. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass sich durch die Projekte das Sozialklima und die Zuhörbedingungen im Unterricht verbessern. Die beteiligten Schüler und Schülerinnen, aber auch die Lehrer und Lehrerinnen bewerteten den werkstattorientierten Zugang als lernförderlich. Die Erstellung eines eigenen Produkts, z. B. einem Radiobeitrag, war für die Schüler ein kreativer Lernanreiz. Die Lehrer und Lehrerinnen schätzten insbesondere die Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten. Die Bilanz der Projekte ist ermutigend. Die Herausforderung, bei der Umsetzung dieser Projekte die Nachhaltigkeit zu sichern, bleibt.

Die Stiftung Zuhören, gegründet 2002 von verschiedenen Medienanstalten, verfolgt mit vielen Projekten an ihren Hauptstandorten München (Bayerischer Rundfunk/Bayerische Landeszentrale für Neue Medien) und Frankfurt (Hessischer Rundfunk/Landesanstalt für den privaten Rundfunk) praktische Ansätze der Zuhörförderung, die das Ziel haben, auf den wichtigen Aspekt des Zuhörens in Schule und Gesellschaft hinzuweisen. Volker Bernius und Simone Groos zeigen anhand von hessischen Projekten der Stiftung Zuhören, wie Zuhören erfolgreich in einen Bildungskontext integriert wird. Die Projekte zeigen, dass neben der Zuhörkompetenz hierbei auch weitere Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Medienverstehen, soziales Lernen sowie Wissenserwerb allgemein erworben werden können vor allem durch Erfahrung, regelmäßige Übung und Handlung. Drei Beispiele stehen hierbei im Vordergrund: Hörclubs mit der Zielgruppe Schüler, das Fortbildungsprojekt »Dreiklang – Zuhören, Sprechen, (Vor)Lesen« mit der Zielgruppe Erzieherinnen und Lehrerinnen sowie die »CD des Monats« mit der Zielgruppe Eltern und Pädagogen.

Die Gesamtübersicht über die Beiträge zeigt, dass in der Zuhörforschung Fortschritte gemacht worden sind. Man findet Arbeiten zur theoretischen Modellierung von Zuhören, empirische Arbeiten zum Zuhören und umfassende, praxisorientierte, pädagogische Projekte. Die Stärken der aktuellen Zuhörforschung, wie sie sich hier präsentiert, liegen in der Interdisziplinarität, in der Verknüpfung von fachdidaktischen Überlegungen und empirischen Arbeiten, aber auch in der

ganz pragmatischen Integration von verschiedenen Ansätzen, wie es sich in den Praxisprojekten widerspiegelt. Dennoch wird auch deutlich, dass es noch eine Reihe blinder Flecken gibt. Dabei ist zum einen auf Aspekte zu verweisen, die noch gar nicht thematisiert sind, wie z. B. die entwicklungsspezifischen Aspekte von Zuhören. Zum anderen ist auch zu erkennen, dass die vorliegenden Arbeiten nur ein Anfang sind und die Diversität und Heterogenität von Anforderungen, Aufgaben, diagnostischen Fragen, text-, person- und situationsbezogenen Variationen beim Zuhören noch längst nicht ausreichend bearbeitet sind. Auch die methodischen Herausforderungen bei der empirischen Untersuchung von Zuhörkompetenzen und dem Einfluss von Zuhörbedingungen sind noch längst nicht gelöst, vielleicht noch nicht einmal vollständig erkannt. Von daher ist zu hoffen, dass die Beiträge in diesem Band dazu anregen, wissenschaftlich und praktisch am Thema zu bleiben und es kreativ weiterzuentwickeln.

Literatur

Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Köller, O. (Hrsg.) (2008). Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Weinheim: Beltz.

Margarete Imhof

Zuhören lernen und lehren

Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von
Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht

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. Zuhören wird in allen Bereichen des professionellen, kulturellen und privaten Lebensumfelds verlangt: Ob man in Geschäftsverhandlungen, bei politischen Diskussionen, bei Dichterlesungen, im Unterricht oder im privaten Konfliktgespräch verstehen will, worum es geht, was der oder die Andere sagt und meint, in allen Fällen ist die Fähigkeit gefragt, gesprochene Sprache zu verstehen. In der Alltagssprache würde man sagen: »Wir hören zu.« Aus der wissenschaftlichen Perspektive ist allerdings noch kaum ausreichend untersucht, was damit gemeint ist, welche Prozesse dabei ablaufen, welche persönlichen und äußeren Bedingungen den Erfolg von Zuhören beeinflussen und ob, wann und wie man Zuhören lernt. Ganz im Gegensatz zu der zunehmenden Forschungs- und Förderliteratur zum Verstehen geschriebener Sprache (Lesen) ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Zuhören noch in den Anfängen (vgl. Bernius, 2007).

In meinem Beitrag möchte ich darauf eingehen, welche psychischen Prozesse mit dem Zuhören verbunden sind, und untersuchen, inwieweit dieser Aspekt der Sprachbeherrschung aus der Perspektive der Förderung des selbstregulierten Lernalters einer expliziten Instruktion zugänglich ist. Was also muss ein Zuhörer tun, um zu verstehen, was er hört? Welche Prozesse laufen dabei ab? Kann man diese beeinflussen und wenn ja, wie? Muss man das Zuhören lernen? Kann man das Zuhören fördern?

In den Lehrplänen kommt Zuhören nur am Rande vor. Am ehesten erscheint es noch in den Fremdsprachen unter der Rubrik Hör-

verstehen (vgl. Klieme et al., 2006). Im Lehrplan der Grundschule in Hamburg wird zum Beispiel formuliert: »Das Hörverstehen wird für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder nicht als eine zu erlernende Fertigkeit gesehen, da sie vorausgesetzt wird« (Freie und Hansestadt Hamburg, 2003, S. 43). Lehrkräfte sollten also davon ausgehen können, dass Kinder das Zuhören bzw. Hörverstehen beherrschen, möglicherweise mit der Ausnahme von Kindern mit Migrationshintergrund. Diese Argumentation ist jedoch kaum haltbar. Auch wenn die meisten Kinder »von allein« sprechen lernen, würde man ja keineswegs bestreiten, dass die Erziehung zum angemessenen und reflektierten Sprechen bzw. Gestalten gesprochener Sprache auch Bestandteil der unterrichtlichen Instruktion sein soll. Ähnlich verhält es sich mit Zuhören. Auch wenn Kinder mit gewissen Grundfertigkeiten im Verstehen gesprochener Sprache in die Schule kommen, kann und muss Zuhören gelernt und gelehrt werden.

Die Fähigkeit, gesprochene Sprache inhaltlich (Was wird gesagt?) und formal (Wie wird etwas gesagt und mit welcher Absicht?) zu verstehen, spielt in Unterrichtssituationen auf allen Niveaus eine wichtige Rolle (vgl. Lebauer, 2000; Thompson, Leintz, Nevers u. Witkowski, 2007). Schüler und Schülerinnen sollen aus kooperativen Gruppen- und Partnerarbeiten, aus Diskussionen, aus Lehrer- und Schülerpräsentationen oder von Audio-Medien-Informationen entnehmen und daraus lernen (Alexander u. Jetton, 2003). Aus eigenen Untersuchungen wissen wir, dass bis zur 5. Klasse die Lehrerpräsentation nach wie vor die häufigste Form der Zuhöranforderung in der Schule darstellt und dass insgesamt die Variabilität der Zuhörsituationen, an denen die Schüler und Schülerinnen ihre Zuhörkompetenzen üben können, eher gering ist bzw. über die Schuljahre hinweg eher abnimmt (Imhof, 2008).

Dennoch: Kompetente Schüler und Schülerinnen sollten in der Lage sein, Texte »zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen« (Prenzel, Carstensen, Frey, Drechsel u. Rönnebeck 2007, S. 39). So zumindest definieren die PISA-Wissenschaftler um Prenzel die Lesekompetenz, die sie für erfolgreiches Lernen für erforderlich halten. Dabei ist der Gedanke zentral, dass das Verstehen von Sprache eine

eigene Kompetenz ist (vgl. Greszik, 2005), der in Abhängigkeit von der Präsentationsmodalität, also je nach dem, ob Sprache gelesen oder gehört werden soll, noch einmal z. T. ganz unterschiedliche Prozesse zugrunde liegen (vgl. Kürschner u. Schnotz, 2008).

Die Anforderungen an den Zuhörer hinsichtlich der Inhalte, Prozesse und Situationen lassen sich analog zu der für das Leseverstehen (vgl. Prenzel et al., 2007) entwickelten Systematik unterscheiden:

1. Schüler und Schülerinnen können verschiedene mündliche Textarten unterscheiden und sich adaptiv in ihrem Zuhörverhalten darauf einstellen: Welchen Unterschied macht es, wenn gesprochene Sprache in Form eines kontinuierlichen Textes (Lehrervortrag, Referat) oder in Form eines nicht kontinuierlichen Textes (z. B. Diskussion, Gespräch, punktuelle Erklärung) zu verarbeiten ist? Wie kann der Zuhörer das Textverstehen flexibel auf Form und Inhalt der Textarten anpassen?
2. Die Schüler und Schülerinnen erkennen, welche Anforderungen und Tätigkeiten mit verschiedenen Zuhöraufgaben verbunden sind. Geht es darum, einen Text als Text auf sich wirken zu lassen, z. B. Reim und Rhythmus in einem Gedicht, Information herauszuhören, eine Interpretation zu entwickeln, Sprache zu verstehen, über die Form und die rhetorischen Mittel zu reflektieren, Hauptgedanken zu erfassen oder Mitteilungsabsichten zu identifizieren, Beeinflussungsversuche zu erkennen, Struktur, Logik, Emotionen zu erkennen und zu analysieren?
3. Die Schüler und Schülerinnen erkennen, wie die Intention des Sprechers und Intention des Zuhörers in einer gegebenen Situation Form und Inhalt des sprachlichen Ausdrucks beeinflussen. Geht es darum, Gesprächskonventionen zu bedienen, Information mit anderen auszutauschen, die auf einem vergleichbaren Wissensstand sind, oder Information an Personen mit gänzlich unterschiedlichem Wissensstand oder Voreinstellungen zu vermitteln? Geht es darum, durch Zuhören zu helfen, die Inhalte zu erfassen, oder darum, sich selbst zu präsentieren? Wie beeinflusst die Beziehung zwischen Sprecher und Zuhörer das Verstehen und Gestalten von gesprochener Sprache? (vgl. Imhof, 2003a, 2004a).

Um diese Anforderungen zu erfüllen, um also kompetentes Zuhören umzusetzen, sind einerseits grundlegende sprachliche, inhaltliche und prozedurale Grundfähigkeiten erforderlich und andererseits werden Selbstregulationsfähigkeiten benötigt. Um diese Anforderungen näher zu spezifizieren, werde ich zunächst ein Prozessmodell des Zuhörens vorstellen und dann einen Rahmen zur Beschreibung von Selbstregulation skizzieren. Danach gehe ich darauf ein, wie sich der Zuhörprozess und die Selbstregulation zusammenführen lassen und welche konkreten Kompetenzen beschrieben werden können.

Basierend auf einem Modell, das dem Informationsverarbeitungsansatz verpflichtet ist (vgl. Mayer, 2003; Pressley, 2000) und auf die Sprachverarbeitung bezogen werden kann (vgl. z. B. Sung, Chang u. Huang, 2008), wird Zuhören definiert als intentionale **Selektion**, **Organisation** und **Integration** (S-O-I-Modell) verbaler und nonverbaler Aspekte akustisch vermittelter Information (vgl. Imhof, 2004b, 2009). Zuhören ist ein Prozess, der sich zeitlich erstreckt, auch wenn der Zuhörer dies nicht immer genau so wahrnimmt. Dabei werden sowohl nach außen sichtbare Verhaltensweisen als auch internale, kognitive Prozesse angenommen (vgl. Danks u. End, 1987; vgl. Abb. 1).

In Erweiterung des S-O-I-Modells wird ein vorausgehender Schritt der Intentionsbildung bzw. der Motivation angenommen (vgl. auch Guthrie, Wigfield u. Perencevich, 2004). Ausgangspunkt von Zuhören ist damit die Bildung einer Zuhörabsicht und eines Selektionskriteriums, um aus dem Übermaß an Signalen die potenziell relevante Information auszuwählen. Dabei sind zugleich mehrere Modalitäten, z. B. Hören und Sehen, und mehrere Codes, nämlich analoge und digitale, zu beachten. Mit dem Schritt der Organisation der Information wird das Gehörte sortiert und interpretiert, bevor es schließlich im Langzeitgedächtnis mit dem Vorwissen verknüpft und integriert werden kann. Die Aktivierung der Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis dient auch der Überwachung des aktuellen Zuhör- und Verstehensprozesses, z. B. indem vorhandene Schemata oder relevantes Vorwissen aktiviert werden, um die Verarbeitung der neuen Information vorzubereiten, zu unterstützen und zu beschleunigen. Ein Beispiel in diesem Zusammenhang ist: Wenn man vorab informiert ist, worüber ein Text handelt, kann man mehr Information heraushören, auch wenn die Übertragung beeinträchtigt ist, als wenn man nicht weiß, worum

es gehen soll (vgl. Davis, Johnsrude, Hervais-Adelman, Taylor u. McGettigan, 2005). Eine ähnliche, orientierende Wirkung haben Fragen, die vorab gestellt werden und die Informationsaufnahme steuern (vgl. Imhof, 2004b; Taboada u. Guthrie, 2006).

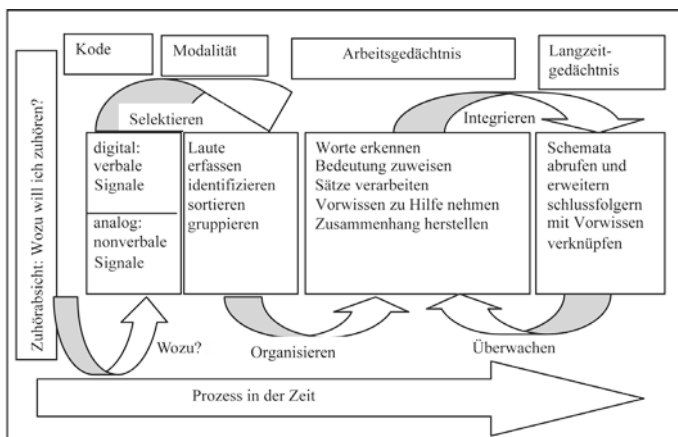


Abbildung 1: Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung

Der kompetente und autonome Zuhörer zeichnet sich darüber hinaus durch die Fähigkeit aus, diese Prozesse selbständig und effektiv zu steuern. Die Förderung selbstregulierten Lernens ist gerade auch unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens sowohl Ziel als auch Voraussetzung für eine erfolgreiche Lerngeschichte (vgl. Weinert, 1982). Selbstregulationsfähigkeiten kann man in Anlehnung an Boekarts (1999; vgl. auch Artelt, Demmrich u. Baumert, 2001) in kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Fähigkeiten gliedern. Der selbstregulierte Lerner – oder hier: der selbstregulierte Zuhörer – ist in der Lage zu definieren, wozu er was, wann, wie, von oder mit wem und wo etwas aufnimmt (vgl. Brunstein u. Spörer, 2006). Diese Aspekte können für das Zuhören konkretisiert werden und sind in der Übersicht in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tabelle 1: Selbstregulation in den Phasen des Zuhörens

	Intention	Selektion	Organisation	Integration
kognitive Kompetenz	Ziele formulieren	Konzentration ausrichten Vorwissen aktivieren Sprache kennen und erkennen	Strukturieren Kategorisieren Zusammenfassen Worte und Sinneinheiten erfassen	mit Vorwissen verknüpfen Visualisieren Wiederholen, Gehörtem Bedeutung zuweisen
metakognitive Kompetenz	Schwierigkeiten antizipieren Störungen kontrollieren	Input prüfen und kontrollieren mehrere Reizquellen beachten	Perspektive beachten Lücken feststellen Vollständigkeit und Konsistenz prüfen	Evaluierten und bewerten Emotionen beachten Einstellungen und Information trennen
Regulation des Selbst: Wahl der Ressourcen	Wem? Wann? Wie lange? Anstrengungsbereitschaft aufbauen	Notizen machen Form der Notizen bestimmen Umfang der Notizen festlegen	Prozess überwachen Kanalkontrolle durchführen Interaktion und Feedback steuern	Quellen wechseln Situationsmodell prüfen, ergänzen, und verstehen Konsequenzen: Was ist zu tun?

Damit Zuhören stattfindet, muss der Zuhörer oder die Zuhörerin das *Wozu* definieren. Der selbstregulierte Zuhörer ist in der Lage, eine Zuhörabsicht zu bilden und aktiv die Konzentration auf das Hörereignis auszurichten und Störungen auszublenden (vgl. Guthrie u. Taboada, 2004; Guthrie, Wigfield u. Perencevich, 2004). Bereits der erste Schritt beim Zuhören, die Bildung einer *Intention*, erfordert spezifische, selbstregulative Kompetenzen. In der Phase der Intentionbildung wird erwartet, dass Schüler und Schülerinnen Fähigkeiten entwickeln, die sich wie folgt aufschlüsseln lassen:

- Unter dem Aspekt der kognitiven Kompetenz:
 - ein Interesse am Thema und am Zuhören entwickeln
 - Wissensbedarf konstatieren und Fragen stellen
- Unter dem Aspekt der metakognitiven Kompetenz:
 - sich auf das Zuhören und die Zuhöranforderungen vorbereiten
 - die Bereitschaft zum Zuhören herstellen

- Herausforderungen und Schwierigkeiten antizipieren und kontrollieren
 - in der gegebenen Situation sich konzentrieren können
 - ablenkende Gedanken und Motive kontrollieren
 - ihre eigene Meinung und das Bedürfnis, etwas zu sagen, zurückhalten können
 - das Wahrnehmungssystem aktivieren und auf »Empfang« schalten können
- Unter dem Aspekt der Regulation des Selbst:
- entscheiden, wem sie wann, wie lange zuhören wollen
 - erkennen, was sie tun müssen, um diese Entscheidung umzusetzen.

Es gilt im zweiten Schritt der Selektion, aus der Menge an Information eine Auswahl zu treffen. Es geht also um das *Was* der Informationsverarbeitung. Der Sprecher nutzt die Sprache, fügt aber zugleich Gesten und mimische Äußerungen hinzu, die man ebenfalls beachten muss, wenn man die Nachricht angemessen verstehen will.

Der Zuhörer wird also alle Dimensionen des Sprachverstehens aktivieren müssen, nämlich das Wissen über Wortbedeutungen (Semantik), über sprachliche Strukturen (Syntax) und das Wissen über den Sprachgebrauch (Pragmatik). Diese Fähigkeiten entwickeln Kinder erst im Laufe der Schulzeit mit der ausreichenden Sicherheit (vgl. Elben, 2001). Aus der Forschung zur Leseförderung lässt sich die Annahme stützen, dass neben dem sprachlichen Wissen auch die Aktivierung des domänspezifischen, inhaltlichen Vorwissens für den Erfolg der Informationsaufnahme entscheidend ist (vgl. Guthrie, 2004).

Ein besonderes Problem bei der Selektion akustischer Reize im Vergleich zu visuellen Reizen besteht darin, dass das Arbeitsgedächtnis begrenzte Kapazität hat und dass man die Information relativ schnell und abschließend bearbeiten muss, weil man nicht die Möglichkeit hat, auf Information wiederholt zuzugreifen. Wenn die Zuhörer auf ein spezielles und situativ aktiviertes Vorwissen zurückgreifen können, scheinen die Begrenzungen, denen das Arbeitsgedächtnis unterliegt, in den Gesprächs- und Zuhörsituationen großzügiger bemessen (vgl. Baddeley, 2006; Cain, Oakhill u. Elbro, 2003; Cain, Oakhill u. Lemmon, 2004). Unter dem Gesichtspunkt der *Selektion* müssen