

ULRIKE BEHRENS | MICHAEL KRELLE

Zuhören fördern

Gut zuzuhören ist wichtig und anspruchsvoll. Es fällt Kindern, Jugendlichen und wohl auch Erwachsenen zunehmend schwer. Vor diesem Hintergrund sind Förderkonzepte gefragt, die das Zuhören systematisch und nachhaltig üben. Der Basisartikel erläutert, was Zuhören ausmacht und wie es im Unterricht gefördert werden kann.

WARUM DAS ZUHÖREN IN DER SCHULE WICHTIG IST

Einen großen Teil ihrer Schulzeit hören Schüler:innen zu – im Gespräch mit anderen, wenn andere vortragen oder vorlesen und natürlich auch in Auseinandersetzung mit digitalen Medien. In all diesen Fällen kommt es darauf an, dass sie 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. Das tun sie, das tun wir alle in unserem persönlichen und beruflichen Alltag rund um die Uhr. Selbst wenn wir schlafen, ist unser Gehör auf Empfang und sortiert für uns die Geräusche nach „unbedenklich – schlaf ruhig weiter“ und „unbekannt – besser mal aufwachen und nachschauen“. Man könnte also annehmen, dass wir alle über ausreichende Zuhörfähigkeiten verfügen.

Gleichzeitig hat zuletzt der Bildungstrend des IQB in der Grundschule (Stanat u. a. 2022) gezeigt, dass sich Zuhörkompetenzen von Schüler:innen tendenziell verschlechtern. Die Ergebnisse des Bildungstrends in der Sekundarstufe weisen in eine ähnliche Richtung (Stanat u. a. 2023). Auch wenn die Testaufgaben in Bildungsstudien wie dem Bildungstrend und den Vergleichsarbeiten den Kindern und Jugendlichen nur einen sehr schmalen Ausschnitt dessen abverlangen, was ausgebaute Zuhörfähigkeiten ausmacht: Ein zu großer Teil von ihnen ist nicht in der Lage, altersgemäße Hörtexte ausreichend gut zu verstehen. Im Bundesdurchschnitt erreichen knapp ein Fünftel der Lernenden den Mindeststandard nicht. In manchen Bundesländern sind es sogar mehr als ein Viertel.

Das kann als Hinweis gesehen werden, dass diesen Schüler:innen grundlegende Fähigkeiten fehlen, die sie auch in allen anderen Lebenssituationen brauchen. Mit zunehmendem Alter und höherer Klassenstufe werden diese Situationen immer komplexer, die Gesprächspartner:innen sind häufiger mal Unbekannte (zum Beispiel in Behörden), die gehörten Texte immer länger und schwieriger (zum Beispiel in vertonten Gedichten oder informierenden Podcasts). Entsprechend werden auch die Anforderungen an Zuhörende immer anspruchsvoller. Bei der Zuhörförderung im Deutschunterricht kann es deswegen nicht darum gehen, die Schüler:innen „Fit für VERA“ zu machen, sondern die Grundlage für eine selbst-

bestimmte und informierte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu schaffen. Es ist deswegen sinnvoll, das Zuhören in vielfältigen Situationen bewusst zum Thema zu machen und eine gezielte und systematische Zuhörförderung im Unterricht zu stärken.

MERKMALE MÜNDLICHER KOMMUNIKATION

Mündliche Kompetenz ist ein äußerst komplexes Bündel unterschiedlicher Fähigkeiten. Das hat mit den typischen Merkmalen medialer Mündlichkeit zu tun, die uns in unserer schriftgeprägten Sicht auf die Welt selten so richtig bewusst werden:

In einer mündlichen Kommunikationssituation befinden wir uns typischerweise in einem gemeinsamen „Sprechzeit-Raum“ (Becker-Mrotzek 2003) mit mindestens zwei, häufig aber noch mehr Menschen. Wir können uns also in der Regel gegenseitig wahrnehmen. In solchen prototypischen Situationen erzeugen wir mit unseren Sprechorganen Schall, der von den Anwesenden im gleichen Moment akustisch wahrgenommen wird. Diese hörbaren Signale (verbale, paraverbale Zeichen) kommen im Verbund mit weiteren, nonverbalen Zeichen, die ihrerseits Bedeutung vermitteln oder auch die Bedeutung des Gesagten modifizieren können. So zeigt bei einem ganz ernst klingenden Vorwurf vielleicht nur ein Augenzwinkern, dass jemand einen Scherz macht. Neben Stimmklang und Mimik zählen zu diesen unterschiedlichen (multimodalen) Ebenen der Kommunikation auch Gestik, Körperhaltung, Kleidung, Position im Raum etc. All diese kommunikativen Zeichen nehmen wir gleichzeitig wahr. Und weil sie zeitlich begrenzt und flüchtig sind, müssen wir ihre Bedeutung im Moment des Entstehens mental weiterverarbeiten und einordnen. Gleichzeitig sind wir aber permanent Teil der weiterlaufenden Interaktion mit den anderen Beteiligten.

ZUHÖREN ALS PSYCHISCHE AKTIVITÄT

Lange Zeit wurde die Leistung von Zuhörer:innen als ein mehr oder weniger passives Aufnehmen missverstanden. Inzwischen wissen



Einen großen Teil ihrer Schulzeit hören Schüler:innen zu. Sie müssen gehörte Inhalte kritisch überprüfen, reflektieren und einordnen.

wir um die hohen Anforderungen, die das Zuhören ausmachen: die interessierte Hinwendung und Konzentration, die aktive (Re-)Konstruktion von Bedeutungen und Strukturen des Gehörten, das bewusste Ausblenden von Störungen, der gezielte Einsatz von Strategien etc., und das alles in Echtzeit.

Wir wissen auch: Zuhören ist keine Sache „alleine der Ohren“: Vom Hörsystem werden die akustisch wahrgenommenen Schalleignisse – seien es Geräusche oder sprachliche Signale – verarbeitet und im Gehirn mit bekannten Bedeutungen verknüpft. Die Psychologin Margarete Imhof beschreibt diesen inneren Prozess im Moment des Zuhörens als eine Abfolge aus *Selektion*, *Organisation* und *Integration* akustisch wahrgenommener Signale (S-O-I-Modell; Imhof 2010). Das ursprüngliche Modell bezieht sich ausdrücklich auf Lernsituationen und nimmt deswegen eine bewusste Zuhörabsicht als Ausgangspunkt an. Allerdings findet Zuhören auch sehr oft in Situationen statt, die weniger absichtsvoll und gezielt ablaufen. Aber auch solche Prozesse passieren nicht zufällig; sie sind abhängig von der gegenwärtigen Gesamtsituation einer Person, ihren Interessen und Neigungen, ihrem Vorwissen und Selbstkonzept, ihrer sozialen Rolle und vielem mehr (vgl. Behrens 2022, S. 74). Man kann also davon ausgehen, dass den Zuhörenden in solchen Situationen die eigenen Absichten nicht immer bewusst sind – dennoch sind sie da.

Ausgehend von dieser individuellen Lage und Befindlichkeit werden situativ bedeutsame Signale aus dem Lautstrom ausgliedert (Selektion) und auf Grundlage von Sprach- und Vorwissen in das bisher Verstandene eingeordnet (Organisation). Ob dieser Prozess nun in Teilen bewusst gesteuert wird oder eher intuitiv und unbewusst erfolgt: Was man meint, verstanden zu haben, wird auf Stimmigkeit geprüft und resultiert in einem mentalen Modell, also einer subjektiven Vorstellung von dem, was man gehört hat (Integration).

Auch beim Lesen bilden wir mentale Modelle aus. Tatsächlich werden Informationen – unabhängig davon, ob gelesen oder gehört – auf einer höheren Verarbeitungsebene zu einer einzigen Gesamtvorstellung zusammengeführt. Nach empirischen Befunden zum Hör- und Leseverstehen kommen Kürschner und Schnotz (2008) zu dem Schluss, dass es auf dieser höheren Ebene keine Rolle

mehr spielt, ob eine Information ursprünglich hörend oder lesend wahrgenommen wurde. Auf einer „niedrigeren Ebene“ der Informationsverarbeitung sind die Unterschiede allerdings erheblich:

Anders als beim Lesen können beim Zuhören in Gesprächen die Informationen nicht einfach wieder aufgesucht werden. Sie müssen in dem Moment des Geschehens verarbeitet, gespeichert und als mentales Modell „präsent“ gehalten werden. Es liegt auf der Hand, dass das eine anspruchsvolle Leistung des Verstehens ist, die weitere Fähigkeiten fordert: Neben Sprach- und Weltwissen, das auch beim Lesen eine wichtige Rolle spielt, sind beim Zuhören die Fähigkeit zur Konzentration und Steuerung der Aufmerksamkeit ebenso beteiligt wie das Arbeitsgedächtnis. Anders ist es allerdings, wenn der Lautstrom aufgezeichnet ist (zum Beispiel bei Sprachnachrichten, Hörspielen, Podcasts etc.). Hier besteht die Möglichkeit, das Gesagte erneut anzuhören. Dabei sind gegebenenfalls technische Fertigkeiten und Fähigkeiten notwendig, über die viele Kinder allerdings bereits in der Grundschule verfügen.

Und schließlich gilt auch: Anders als beim Lesen ist das Zuhören auch als sprachliches und soziales Handeln in aller Regel in eine soziale Interaktion eingebunden. 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.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Zuhörstrategien beschreiben, die Schüler:innen im Lernprozess mit zunehmender Sicherheit zur Verfügung stehen. Um die Aufmerksamkeit zu steuern, hilft es beispielsweise, weitere Informationsquellen auszuschließen (etwa die Augen beim Zuhören zu schließen). In einem Raum mit vielen Menschen sind sie zunehmend in der Lage, die sprechende Person zu fokussieren und so selektiv zu hören (der sogenannte Cocktailparty-Effekt). Um Ordnung in die Menge der Informationen zu bringen oder diese zu reduzieren, können Mitschriften sinnvoll sein. Elaborative Strategien helfen dabei, das Gehörte mit dem eigenen Wissen auszubauen und zu vertiefen, zum Beispiel durch bildliche oder szenische Umsetzungen. Wer

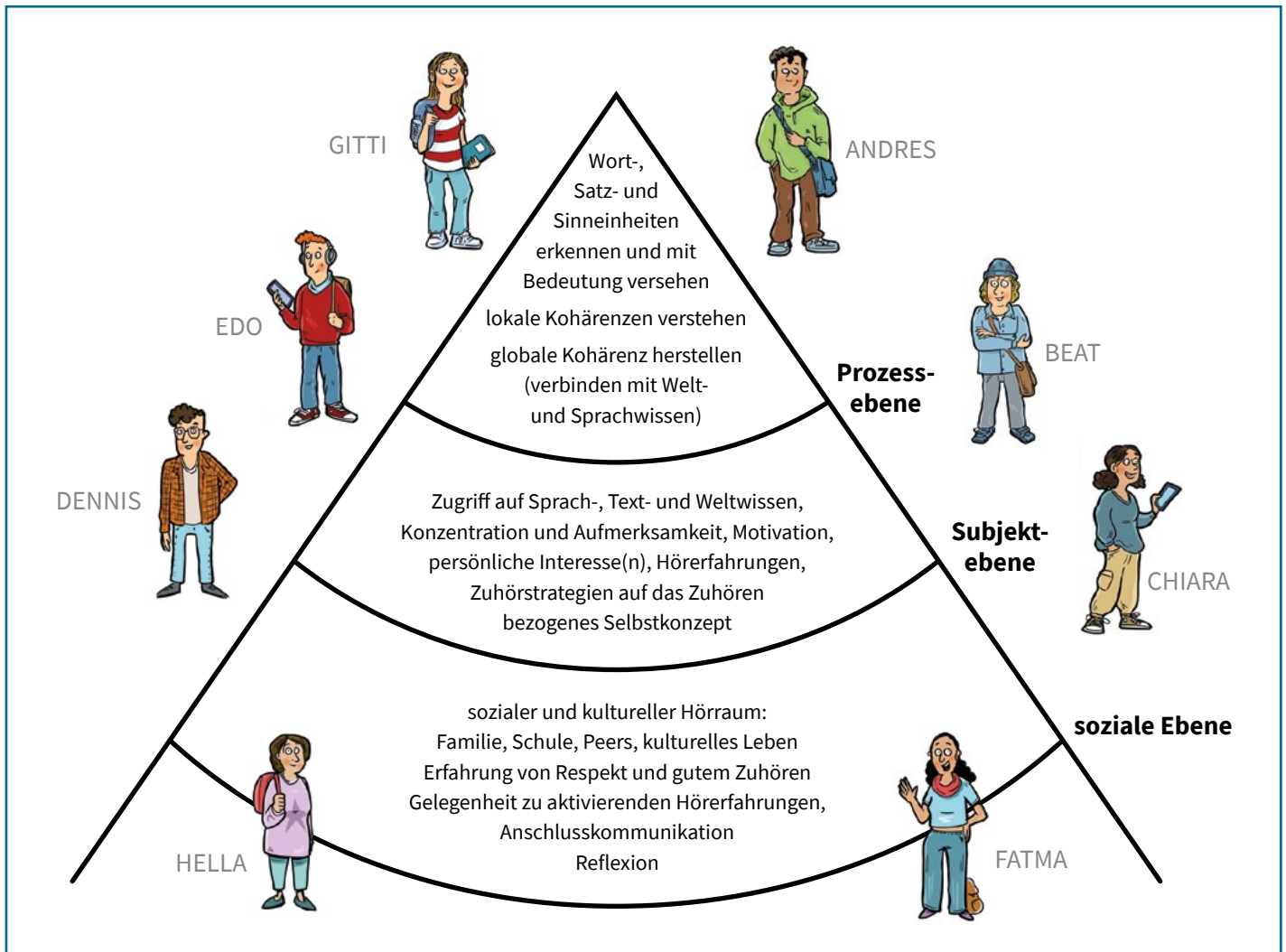


Abb. 1: Didaktisch orientiertes Modell der Zuhörkompetenz (nach Gschwend 2014)

zudem über das Gehörte nachdenkt oder reflektiert, wendet reflexive (oder metakognitive) Strategien an.

Beim Zuhören spielt darüber hinaus auch eine Rolle, zu welchem Zeitpunkt Zuhörstrategien angewendet werden: vor dem Hören (etwa um eine Zuhörintention aufzubauen), beim Hören (um Informationen zu ordnen oder zu sichern) oder nach dem Hören (zum Beispiel, um über das Gehörte zu reflektieren oder Anschlusskommunikation herzustellen).

EIN DIDAKTISCHES MODELL DER ZUHÖRKOMPETENZ

Das S-O-I-Modell von Margarete Imhof beschreibt, was im Augenblick des Zuhörens in unseren Köpfen geschieht – es liefert uns eine Vorstellung von den ablaufenden kognitiven Prozessen. Für die Gestaltung von Lernsituationen muss Zuhören aber weiter gefasst werden, denn: Am Zuhören ist der ganze Mensch beteiligt, mit seinem Denken und Fühlen, seiner momentanen Befindlichkeit und Motivation, aber auch mit seiner ganz eigenen Zuhörgeschichte. Dieser Gedanke steht hinter einem Modell des Hörverstehens, wie es Ruth Gschwend (2014) in enger Anlehnung an das prominente Lesekompetenzmodell von Rosebrock / Nix (2008) vorgestellt hat (siehe **Abb. 1**). In gleicher Weise unterscheidet Gschwend drei Dimensionen der Zuhörkompetenz: eine Prozessebene, eine Subjektebene und eine soziale Ebene. Die im Folgenden vorgestellten (fiktiven)

Fallvignetten sollen die Bedeutung der drei Ebenen illustrieren. Sie helfen außerdem, Beobachtungen im Unterricht und darüber hinaus einzuordnen und zueinander in Beziehung zu setzen:

Die Prozessebene dieses Modells beschreibt (analog zu Imhofs S-O-I-Modell), was in einer bestimmten Situation „im Kopf“ des Zuhörers beziehungsweise der Zuhölerin passieren muss. Die pyramidenförmige Darstellung ist nicht zufällig gewählt: Zum einen lässt sich das Modell wie ein „Tortenstück“ aus dem größeren Modell sprachlich-literaler Kompetenzen lesen. In dieser Sichtweise liegen noch viele solche Stücke vor, neben der Lesekompetenz (vgl. Rosebrock / Nix 2020) zum Beispiel zur Schreibkompetenz (Ritter 2015). Zum anderen ist mit den drei Ebenen keine Hierarchie gemeint: Vielmehr gilt wie beim Lesen: „Je größer die Ringe werden, desto mehr erweitert sich die Perspektive auf die Verarbeitungs- und dann die Erfahrungsdimensionen [...], um im äußeren Bereich die sozialen Interaktionen [...] in den Blick zu bekommen“ (Rosebrock / Nix 2020, S. 16).

Dabei kann es zu äußeren und inneren Hindernissen kommen, die sich gegenseitig verstärken, aber auch entlasten können: Ein Beispiel hierfür sind minimale Hörbeeinträchtigungen. Dieser zunächst rein physische Umstand kann sich auf alle Ebenen des Zuhörens auswirken: Gittis Hörbeeinträchtigung ist lange nicht aufgefallen, weil der Test bei der Einschulung schon Jahre zurückliegt und auch der Hörverlust zu diesem Zeitpunkt unterhalb einer kritischen Schwelle lag. Zudem kann Gitti sich sehr gut konzen-

trieren, sodass sie meistens trotzdem alles mitbekommt, was um sie herum vorgeht. Nur im Sportunterricht oder wenn viele laut durcheinanderreden, wird sie schnell ungehalten. Sie versucht dann, leider manchmal ziemlich aggressiv, die Klasse zum Schweigen zu bringen.

Das sind Momente, in denen *Andres* ihr eigentlich dankbar ist, denn er würde sich das noch nicht zutrauen. *Andres'* deutscher Wortschatz ist noch relativ klein, neue Wörter kann er deswegen manchmal nicht sinnvoll identifizieren, und häufig muss er über das Gehörte länger nachdenken. Dadurch entstehen oft ungewöhnlich lange Pausen, die die anderen als unbehaglich wahrnehmen. Sie mussten erst lernen, einfach ein bisschen länger auf eine Antwort zu warten.

Auf der Basis dieser grundlegenden Verstehensleistungen bauen komplexere, hierarchiehöhere Prozesse auf: Mündliche Äußerungen bestehen ja nicht aus einzelnen Wörtern und Sätzen, deren Bedeutungen man nur verstehen und aneinanderreihen muss. Um die eigentliche Bedeutung zu begreifen, muss man sie in ihrem Kontext verstehen, ihre Struktur durchschauen und auch bedenken, von wem sie kommen. Je besser es gelingt, sie mit passendem Vorwissen zu verknüpfen, desto tiefer das Verständnis dessen, was gehört wird.

Beat zum Beispiel hört mit Begeisterung satirische Podcasts und interessiert sich auch sonst sehr für Politik: Durch sein umfassendes Hintergrundwissen gelingt es ihm leicht, auch versteckte politische Anspielungen zu verstehen. Er hat Freude an beißender Kritik und ist bei politischen Diskussionen immer engagiert und meinungsstark dabei. Damit hat er sich nicht nur einen Ruf als „Politprofi“ erworben, er empfindet sich auch selbst als „zuständig“, wenn es um politische Themen geht; es ist ein Teil seines Selbstkonzepts. Entsprechend hört er in solchen Gesprächen ganz besonders aufmerksam zu.

Bezüglich des Zuhörens haben wir alle ein bestimmtes (zumeist sehr positives) Bild von uns selbst. Wie auch in allen anderen Bereichen des Lebens bestimmt unser Selbstkonzept maßgeblich darüber mit, welche Herausforderungen wir annehmen (oder vermeiden) und wie engagiert und aktiv wir mit entsprechenden Aufgabenstellungen umgehen: Wer das Gefühl hat: „Das ist nichts für mich“, wird mit weniger Motivation und Zuversicht an eine Sache herangehen. Das Selbstkonzept, die motivationalen Orientierungen und Interessen sind auf der Subjektebene des Modells verortet, aber gleichzeitig eng mit der Prozessebene verwoben, denn: Wer herausfordernde Zuhörsituationen immer wieder meidet, hat kaum eine Chance, darin besser zu werden.

Fatma beispielsweise hat eine klare Vorliebe für alles Audiovisuelle: Sie zieht es vor, Informationen akustisch zu gewinnen, guckt sich zum Beispiel lieber *Sommers Weltliteratur to go* an oder hört ein Hörbuch, statt eine Klassenlektüre zu lesen. *Fatma* ist diejenige, die immer auch ein Ohr für die akustische Gestaltung hat: Sie kann sich für die Klanglandschaft eines Hörspiels begeistern

und weist die anderen immer wieder auf Besonderheiten einer Stimme oder eines Sounds hin.

Auch *Edo* hört viel – eigentlich sieht man ihn nie ohne Kopfhörer. Mit seiner Lieblingsmusik auf den Ohren schafft er sich ein akustisches Rückzugsgebiet. So verhindert er beispielsweise ganz bewusst, im Bus in ein Gespräch verwickelt zu werden, denn solche Gespräche sind ihm meist zu oberflächlich. Seine Eltern, aber auch die Lehrkräfte in der Schule nervt dieses Verhalten allerdings sehr, sie nehmen *Edo* als desinteressiert und zurückgezogen wahr.

Gern unterhält sich *Edo* vor allem mit *Dennis*. Mit *Dennis* gibt es keinen platten Smalltalk. Er nimmt sich in Gesprächen oft viel Zeit für eine Antwort. Wenn die dann kommt, hat er aber meistens schon ein paar Schritte weitergedacht und mehrere Perspektiven, mögliche Vorgehensweisen oder auch die künftigen Folgen einer bestimmten Entscheidung überlegt. Im Modell verbindet sich hier die Subjektebene mit der sozialen Ebene: *Dennis* hat schon als Kind die Erfahrung gemacht, dass andere ihm aufmerksam zuhören und seine kindlichen Überlegungen würdigen. Entsprechend nimmt auch er seine Gesprächsbeiträge sehr ernst und vertraut darauf, dass andere das auch tun.

Chiara hingegen war lange Zeit ziemlich unsicher. Gerade während der Pubertät zweifelte sie massiv an sich, ihrem Äußeren und auch ihrer Rolle in der Klassengemeinschaft. Sie neigte dazu, Äußerungen anderer auf sich zu beziehen und als Kritik wahrzunehmen. Dann zog sie sich schnell zurück und wurde von anderen öfter als „beleidigte Leberwurst“ erlebt.

Geändert hat sich das erst, als *Hella* neu in die Klasse kam. *Hella* wird von vielen als gute Zuhörerin geschätzt. Sie wendet sich anderen konzentriert zu und nimmt auch die emotionale Seite von Äußerungen bewusst wahr. Sie hat schnell verstanden, wie es *Chiara* geht, und hat immer wieder den Kontakt mit ihr gesucht. Die gegenseitige Zuneigung und Anerkennung stärken beide Freundinnen in ihrem Selbstvertrauen – gemeinsam sind sie eine echte Bereicherung für jede Gruppe.

Ähnliche und viele weitere Beispiele kennen Lehrpersonen aus eigener Erfahrung. Ein didaktisch orientiertes Kompetenzmodell hilft ihnen dabei, ihre Beobachtungen besser einzuordnen und gleichzeitig die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Prozess-, Subjekt- und sozialer Ebene im Blick zu behalten: So können gezielte Wortschatzübungen oder eine Verbesserung der akustischen Situation im Klassenzimmer (*Prozessebene*) nicht nur das Zuhören erleichtern, sondern zugleich Motivation und Zutrauen stärken (*Subjektebene*). Die Reflexion der eigenen Hörgewohnheiten und Vorlieben (*Subjektebene*) trägt auch zu einem bewussteren Umgang mit neuen Hörerfahrungen bei (*soziale Ebene*). Solche Reflexionen kann man auch mit kleinen Beobachtungsaufträgen anstoßen: Dafür ziehen die Lernenden verdeckt „Erlebniskarten“ (siehe **Kasten, S. 8**) und erfüllen die Aufträge, beispielsweise im Laufe einer Woche. Es folgt eine intensive Anschlusskommunikation (*soziale Ebene*), etwa über die Erlebnisse und Beobachtungen, die sie dabei

Erlebniskarten

- Verabrede mit einer Person ein bestimmtes Wort, das du in einem Gespräch unterbringen sollst (je schräger, desto lustiger).
- Achte gezielt auf Stimmen: Was hört sich für dich gut oder unangenehm, gesund oder ungesund an?
- Verzichte eine Woche lang auf Kopfhörer, wenn du draußen unterwegs bist.
- Spiele in einem Gespräch jemanden, der / die schlecht zuhört. Achte auf dich selbst und auf dein Gegenüber.
- Wiederhole im Klassengespräch eine Aussage mit eigenen Worten („Habe ich das richtig verstanden, dass ...?“).

gemacht haben, oder auch über den neuesten Podcast oder verschiedene Deutungen eines Gedichtes. Der Einsatz solcher Beobachtungsaufträge unterstützt nicht nur den gezielteren Einsatz von Zuhörstrategien (*Subjektebene*), sondern steigert auch – vermittelt über das Textwissen (*Subjektebene*) – die Fähigkeit, lokale und globale Kohärenz herzustellen (*Prozessebene*).

ZUHÖREN IM UNTERRICHT

Dieses Zusammenspiel der Dimensionen ist immer wirksam: im persönlichen, schulischen und beruflichen Alltag. In *didaktischer* Perspektive kann das Modell dabei helfen, Gelingensbedingungen zu identifizieren, aber auch, Unterricht systematisch(er) zu gestalten.

Im Deutschunterricht sollen Schüler:innen lernen, ganz unterschiedliche Verstehensleistungen zu erbringen. Ganz grundlegend sollen sie Formulierungen, Inhalte, Argumentationen und Schlussfolgerungen aus mündlichen Inputs mehr oder weniger sinngemäß erinnern, verstehen und für das Weiterlernen nutzen. Das betrifft beispielsweise Erklärungen von Lehrpersonen, Erklärvideos oder Vorträge. Es gelingt besser, wenn Lernende Interesse am Thema und das notwendige Vorwissen haben, und wenn das sprachliche Niveau angemessen ist. Hilfreich ist es aber auch, über die oben genannten Strategien zu verfügen, um die Informationen zu organisieren und zu reduzieren. Mitschriften sollten dabei in erster Linie zweckmäßig sein. Das heißt: Es geht ausdrücklich nicht darum, jedes Wort mitzuschreiben, sondern Informationen auszuwählen, anzupassen und nach dem eigenen Verständnis zu organisieren. Digital verfügbare Inputs wie Erklärvideos lassen sich dabei wegen ihrer Wiederholbarkeit auch auf ihre Gestaltung hin untersu-

chen. **Carina Hebgen & Elke Reinhardt-Becker** stellen für die 11. bis 13. Jahrgangsstufe eine Einstiegssequenz für eine Unterrichtsreihe zur Liebeslyrik vor: Anhand eines Popsongs und zweier Gedichtvertonungen nehmen sie die Verbindung von Textbedeutung und musikalischer Gestaltung in den Blick.

In Gesprächen mit ihrem üblicherweise raschen Wechsel zwischen verschiedenen Sprecher:innen und zumeist auch parallelen und überlappenden Beiträgen ist ein breiterer Fokus gefragt: Neben der Aufmerksamkeit für den aktuellen Beitrag müssen idealerweise auch alle anderen Personen sowie der Prozess im Blick behalten werden: Wer hat welche Idee eingebracht? Wer signalisiert Zustimmung oder Ablehnung? Wer möchte gleich etwas sagen? An welcher Stelle passt mein eigener Beitrag (nicht, nicht mehr)? Das literarische Gespräch als eine der gesellschaftlich-kulturellen Praktiken steht im Mittelpunkt des Beitrags von **Anna Ulrike Franken**. Anhand eines Ausschnitts aus *Das literarische Quartett Spezial U21* erarbeiten die Lernenden der 11. bis 13. Jahrgangsstufe die Interaktion von Zuhören und Sprechen in diesem spezifischen Genre. Anhand eines Romankapitels erproben und reflektieren sie das Format.

In solchen Lerneinheiten steht das Zuhören und Anschließen an Beiträge anderer im Gespräch als Lerngegenstand im Mittelpunkt. Es geht um die Fähigkeit wahrzunehmen, worum es (wem) in einer Gesprächssituation gerade geht und welche eigenen Beiträge angemessen und passend sind. Es braucht Zeit und Wiederholung, diese sprachpraktischen Fähigkeiten auszubauen. Günstig sind zunächst Aufgaben in kleineren Gruppen und kürzeren Zeiträumen. Diese bieten ein Maximum an Übungszeit pro Person. Gegebenenfalls kann man die Übungen mit vorgegebenen Zielen oder Gesprächsrollen unterstützen (wie Moderation, Zeitwächter, Vertreterin einer bestimmten Position). Mitunter wird hier das „Aktive Zuhören“ auch für die Schule vorgeschlagen. Gemeint ist dann allerdings aufmerksames oder konzentriertes Zuhören (vgl. Reisacher / Jiresch-Stechele 2021) und nicht die eigentliche Bedeutung des Begriffs als spezifisches Verfahren der Gesprächstherapie (Rogers 1961). In unserer Sichtweise geht es bei schulischer Kommunikation nicht um Therapie oder die Reparatur von Beziehungen, wohl aber um Aufmerksamkeit für die Perspektiven anderer. Das wird unter anderem in dem Beitrag von **Silke Westbomke & Ulrike Behrens** für die 9. bis 10. Jahrgangsstufe aufgegriffen: Wer in der Gastronomie arbeitet, sei es in der Ausbildung, im Praktikum oder beim Ferienjob, muss sich auf ganz unterschiedliche Bedürfnisse der Gäste einstellen und angemessen reagieren können. Das wird bewusst gemacht und anhand von Rollenspielen eingeübt und reflektiert.

Wer hingegen einem Hörspiel lauscht, muss seine Aufmerksamkeit gezielt auf eine Audioquelle ausrichten. Hier besteht vergleichsweise hohe Planungssicherheit für den Einsatz der eigenen kognitiven Ressourcen. Gleichzeitig muss man aber auch in der Lage sein, Störendes auszublenden. Hilfreich dafür ist eine ruhige Atmosphäre und das bewusste Einnehmen einer (inneren und



Mündliche Kommunikation funktioniert wie ein Gesellschaftsspiel: Im Rahmen der Spielregeln entstehen immer neue Spielsituationen, an die sich die Spieler:innen anpassen und flexibel reagieren müssen.

äußeren) Haltung genießenden Zuhörens, um in eine Erzählung „einzutauchen“, innere Bilder entstehen zu lassen und sich emotional berühren zu lassen. Im Unterricht beobachtet man beispielsweise, dass Kinder die Augen schließen, aus dem Fenster oder vor sich hinschauen. Das sind sinnvolle Strategien, um die Aufmerksamkeit auf den Lautstrom zu richten und andere (hier: visuelle) Quellen zu minimieren. Aufgrund von stimmlichen Eigenschaften, wegen der Gestaltung der Audios (durch Geräusche, Töne, Klänge etc.), aber auch mithilfe des eigenen Vorwissens konstruieren Zuhörer:innen Informationen, die sie in einer anderen Situation über visuelle Sinneseindrücke etc. gewonnen hätten. Solche und weitere Strategien thematisiert **Ronja Hüttemann** in ihrem Beitrag zu Hörspurgeschichten: Die Schüler:innen der 4. bis 6. Jahrgangsstufe begeben sich auf eine Art akustischer „Schnitzeljagd“, bei der sie einer rätselhaften Geschichte folgen und dabei versteckte Hinweise entdecken sowie Informationen zusammenführen, um zu einer Lösung zu gelangen.

Dabei muss immer auch das eigene Verstehen überwacht werden (Metakognition), und es müssen Prozeduren zur Verständnisicherung genutzt werden: Nachfragen, direkt oder später, das eigene Verstehen und Nicht-Verstehen formulieren etc. Metakognitive Strategien dienen nicht nur dazu, das Gehörte zu reflektieren und einzuordnen. Im Austausch mit anderen über verschiedene Zuhörsituationen, Erfahrungen und Strategien lassen sich auch verallgemeinerbare Regeln und Einsichten in Merkmale und Wesen des Zuhörens und Kommunizierens ableiten. In dem Beitrag von **Elke Düsing** geht es um den bewussten Erwerb von Wissen über Strategien in der 5./6. Jahrgangsstufe: In altersgerechter Weise

lernen die Schüler:innen die Funktionsweise von Zuhörprozessen kennen (vgl. das S-O-I-Modell von Imhof, 2010) und erarbeiten passende Zuhörstrategien vor, während und nach dem Hören eines informierenden Hörtextes zum Thema.

WIE MAN DAS ZUHÖREN IM UNTERRICHT FÖRDERN KANN

Gut zuzuhören ist wichtig und anspruchsvoll, und es fällt Kindern, Jugendlichen und wohl auch Erwachsenen zunehmend schwer. Vor dem Hintergrund solcher Ergebnisse sind Förderkonzepte gefragt, die das Zuhören systematisch und nachhaltig üben. Gerade weil es sich dabei um innere, häufig automatisiert ablaufende Prozesse handelt, braucht es einerseits wiederholte Übungsgelegenheiten, andererseits regelmäßige Phasen der bewussten Reflexion.

Die Unterrichtsmodelle in dieser Ausgabe sind deswegen einerseits als konkrete, auf bestimmte Klassenstufen bezogene Einheiten konzipiert. Andererseits weisen sie Anschlussmöglichkeiten für den weiteren Verlauf der Schulzeit aus und bauen zum Teil im Sinne einer Erwerbsprogression aufeinander auf.

Eine wesentliche Rolle spielen gerade im Bereich der mündlichen Kommunikation auch wiederkehrende Routinen. So stellt **Isabel Zins** in ihrer Unterrichts Anregung die Methode des extensiven Zuhörens vor: Was im Fremdsprachenunterricht im Sinne eines Sprachbads etabliert ist, kann auch im Deutschunterricht Wirkung zeigen: Durch häufiges Hören von vielfältigen, selbst gewählten Hörtexten erweitern Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache beiläufig ihren Wortschatz, ihr Weltwissen und

ihr Repertoire an Genres und Textarten. Die Zuhöraktivitäten werden dokumentiert; die gemeinsame Reflexion der Zuhörerfahrungen kann sich anschließen, ist aber kein zwingender Bestandteil dieser Routine. Extensives Zuhören ist für die Jahrgangsstufen 5 bis 13 geeignet.

So sehr sich jede einzelne Gesprächssituation von anderen unterscheidet: Immer liegt auch ein gewisses kommunikatives „Regelwerk“ zugrunde, an dem sich die Beteiligten in ihrem sprachlichen Handeln orientieren. In diesem Sinne funktioniert mündliche Kommunikation wie ein Gesellschaftsspiel: Auf der Basis der allgemeinen Spielregeln entstehen immer neue Spielsituationen. Geübte Spieler:innen sind in der Lage, ihre nächsten Spielzüge flexibel an diese Situation anzupassen. Wer dabei aber die Spielregeln verletzt (zum Beispiel häufig unterbricht, eine ausdrückliche Aufforderung ignoriert, keine oder unpassende Zuhörsignale sendet etc.), sorgt zumindest für Irritation und trägt ein erhöhtes Risiko wiederholter kommunikativer Misserfolgserlebnisse (siehe Heller / Morek 2015).

Die Regeln dieses Gesellschaftsspiels sind universell, sie gelten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen: „Jede Gesellschaft verfügt für die Verständigung über ein spezifisches Repertoire solcher kommunikativen Praktiken, das sich historisch herausgebildet hat“ (Fiehler 2009, S. 25). Die Praktiken werden aber im Laufe des Lebens und speziell während der Schulzeit nach und nach angeeignet: Zunächst in vertrauten Situationen, mit einfachen sprachlichen Mitteln, vielen Wiederholungen und einem hohen Grad an Unterstützung. Nach und nach werden die sozialen Situationen unübersichtlicher, die sprachlichen Mittel anspruchsvoller, die Wiederholungen und andere Stützstrategien weniger. **Nadine Nell-Tuor, Dominique Rippmann, Judith Kreuz & Stefan Hauser** stellen verschiedene Übungsideen zum Zuhören in Gesprächen vor. Sie wurden als Unterrichtssequenz erprobt, können aber auch als separate Elemente eingesetzt werden. Es geht um das bewusste Nachdenken über verschiedene (Zu-)Höraktivitäten, um das Verstehen von (komplexen) Anleitungen, um die Wirkung von Zustimmung und Ablehnung in kontroversen Gesprächen und um den regelmäßigen Austausch über aktuelle Ereignisse. Diese Übungsideen sind ebenfalls für die ganze Sekundarstufe beziehungsweise die Jahrgangsstufen 5 bis 13 geeignet.

Auch Hörbücher, Hörspiele und andere Hörtexte dürfen im Laufe der Schulzeit nach und nach immer komplexer werden: Während in den unteren Klassen kürzere Texte zu vertrauten Themen dominieren, sollen Jugendliche lernen, auch mit vielschichtigen, komplex strukturierten Texten zu arbeiten. Das gilt insbesondere auch für informierende Gattungen wie Vorträge, Podcasts, Wissenssendungen etc. Mehr und mehr dienen diese nicht nur dazu, an ihnen (das Zuhören) zu lernen, sondern aus ihnen zu lernen. Im Beitrag von **Daniela Matz** wird aufgezeigt, wie Schüler:innen die Handlungsstruktur eines anspruchsvollen Podcasts entschlüsseln können; thematisch geht es um Beeinflussung und Manipulation

in modernen Kommunikationsmedien und sozialen Netzwerken und damit um ein drängendes Thema der gesellschaftlichen Teilhabe in Jahrgangsstufe 8 bis 10.

Eine systematische Zuhörförderung im Unterricht sollte:

- Zuhören als anspruchsvolle Aktivität anerkennen und thematisieren,
- Situationen mündlicher Interaktion schaffen und nutzen,
- regelmäßige Übungsroutinen einführen und Praktiken einüben,
- Zuhöranforderungen schrittweise steigern,
- geeignete Strategien vorführen und wiederholt üben,
- Erfahrungen beim Zuhören reflektieren, insbesondere auch Aspekte des Selbstkonzepts.

AUCH LEHRKRÄFTE HÖREN ZU:

DAS EIGENE ZUHÖREN IN DEN BLICK NEHMEN

Nicht nur Kinder und Jugendliche stehen im Unterricht vor sprachlichen Herausforderungen. Auch Lehrpersonen müssen ihr sprachliches Handeln bewusst gestalten und reflektieren.

Dabei sind Lehrer:innen als Zuhörende besonders gefragt: Sie müssen in der Lage sein, sich in den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin hineinzuversetzen. Damit ist nicht nur ein allgemeines Einfühlungsvermögen gemeint. Für Lehrkräfte dient das Zuhören auch der angepassten Steuerung des Unterrichts mit Blick auf die didaktischen und pädagogischen Ziele. Zuhörend prüfen Lehrkräfte, was Lernende im Unterricht schon verstanden haben. Sie versuchen insbesondere auch, mögliche Fehlvorstellungen nachzuvollziehen. Dass das eine besondere Herausforderung für Lehrer:innen ist, kann man an einem Beispiel verdeutlichen (vgl. Becker-Mrotzek 2011): Der Schüler Pascal soll der Klasse von einem besonderen Erlebnis erzählen:

Pascal: Ähm, ich war gestern in ... mit meinem Vater und mit meiner Mutter und mit meiner Schwester in Heimbach auf der Burg ... und dann hat mein Vater gesagt ... dann sind wir dann erst mal unten ((Räuspern)) an der, ähm, Vorburg gegangen. Dann sind =

Lehrer: Super.

Pascal: = wir den Turm hochgegangen ... und dann war meine Schwester ((lachend)) bei ... beinahe da runtergefallen.

Lehrer: Hm. Ja, von Burgen haste ja jetzt Ahnung, ne? Im Sachunterricht haben wir ja schon über Burgen gesprochen. Haste denn auch das Blatt mitgenommen? Wie so 'ne Burg aufgebaut ist? Oder weißte das =

Pascal: Hm, nee.

Lehrer: = schon?

Pascal: Ich hab, weiß das schon [...]

Der Beinahesturz der Schwester von der Turmtreppe erfüllt sehr klar das erzähltypische Merkmal des Ungewöhnlichen und wird von Pascal auch so markiert: ((lachend)). Der Lehrer reagiert aber schon auf das Setting auf einer Burg (Super.). Offenbar sieht er hier eine Chance, Pascals Erzählung an das Vorwissen aus dem Sachunterricht anzuknüpfen. Er übernimmt das Wort, verschiebt das Thema in diesem Sinne, nimmt Pascal aber auch die Gelegenheit, seine Erzählung abzuschließen.

Selbstverständlich passiert es während des Unterrichts immer wieder, dass wir das Potenzial eines Schüler:innenbeitrags übersehen. Oft fallen uns diese verpassten Gelegenheiten erst im Nachhinein auf. In solchen Fällen kann es eine gute Idee sein, darauf in einer nächsten Stunde zurückzukommen und das Missverstehen zu thematisieren, denn: Wer nur auf die im Vorfeld kalkulierte Antwort der Lernenden wartet, verpasst Ideen und Wege, die zu einem echten Verstehen führen könnten. Schüler:innen werden sich nach und nach in einen Ratemodus begeben, anstatt auf echtes Mitdenken zu setzen.

Wenn aber das Zuhören zu den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften gehört, dann müssen diese bewusst reflektiert und ausgebaut werden. Auch hier hilft das Denken in groben Kategorien, um die eigenen Zuhörziele und den Aufmerksamkeitsfokus in einer bestimmten Situation einzuordnen:

- Auf die *Sachinformation* hören: Sind die Äußerungen der Schüler:innen fachlich korrekt? Haben sie verstanden, worum es geht, formulieren aber noch unpassend? Oder zeigen sich Fehlvorstellungen, die man korrigieren muss?
- Auf den *Gesprächsprozess* hören: Führt der eingeschlagene Weg zum anvisierten Lernziel? Bietet es sich eventuell an, einen unvorhergesehenen Gedanken zu verfolgen? Zeigt sich hier vielleicht auch eine alternative Route zum geplanten Ziel?
- Auf die *Personen* hören: Wer ist dabei, wer schaltet ab? Wer muss zu Wort kommen? Wer braucht ein anerkennendes Wort? Wo bietet es sich an, die Ebene zu wechseln und das Gesprächsverhalten zu reflektieren?

Und: Auch Weghören oder Überhören gehört zu den wichtigen Kompetenzen von Lehrkräften. Nicht alles, was gesagt wird, ist für das Unterrichtsgeschehen relevant. Nicht auf alles, was man gehört hat, muss eine Reaktion erfolgen. Insofern ist es eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften „nebenbei“ zu hören, also sensibel dafür zu sein, was den Unterricht weiterbringt und was nicht, was interessante Gedanken sind, die eine neue Perspektive einbringen können. Der Grat des Weghörens ist allerdings schmal: Wenn mit dem Gesagten Verletzungen oder Angriffe auf andere verbunden sind, ist ein sofortiges Eingreifen gefragt. Für solche Situationen bieten sich Klassenroutinen an, in der Befindlichkeiten und Gefühle ausgesprochen und anerkannt werden. Denn nach dem Postulat der themenzentrierten Interaktion „Störungen haben Vorrang“ (Cohn 1975) wollen auch Empfindungen gehört werden; sie können sonst den weiteren Lernprozessen im Wege stehen und sie blockieren.



Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael: Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In: Bredel, Ursula u. a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1. Paderborn: Schöningh 2003, S. 69–89.
- Becker-Mrotzek, Michael: Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. In: Kommunikation und Interaktion im Unterricht (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2011, S. 31–44.
- Behrens, Ulrike: Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Hannover: Friedrich 2022.
- Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta 1975, S. 122.
- Fiehler, Reinhard: Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2009, S. 25–51.
- Gschwend, Ruth: Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen. Bern: hep-Verlag 2014, S. 141–158.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam: Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität 2015; https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf
- Imhof, Margarete: Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Imhof, Margarete/Bernius, Volker (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 15–30.
- Kürschner, Christian/Schnitz, Wolfgang: Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. In: Psychologische Rundschau 59 3/2008, S. 139–149.
- Reisacher, Katrin/Jiresch-Stechele, Agnes: Zuhören können, mitreden wollen. Aktives Zuhören in Unterrichtsgesprächen. In: Grundschulmagazin. Nr. 1/2021, S.11–13.
- Ritter, Michael: Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. In: Grundschule aktuell 132/2015, S. 6–11.
- Rogers, Carl R.: On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin 1961.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2020 (1. Auflage 2008).
- Stanat, Petra/Schippolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hg.): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. Münster/New York: Waxmann 2022.
- Stanat, Petra/Schippolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hg.): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe. Münster/New York: Waxmann 2023.