

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ulrike Behrens & Michael Krelle

## HÖRVERSTEHEN – EIN FORSCHUNGSÜBERBLICK

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist das, was die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK 2005a, S. 10) und die Sekundarstufe I (KMK 2004, S. 10; KMK 2005b, S. 11) als „verstehend zuhören“ ausweisen. In den Standards für die Allgemeine Hochschulreife geht man davon aus, dass auf bereits erworbenen Zuhörkompetenzen aufgebaut werden kann, wenn als Erwartung formuliert wird, dass die Schülerinnen und Schüler

„den Verlauf fachlich anspruchsvoller monologischer und dialogischer Gesprächsformen konzentriert verfolgen, um Argumentation und Intention der Gesprächspartner wiederzugeben bzw. zusammenzufassen sowie ihr Verständnis durch Mitschriften und Notizen zu sichern“ bzw. „während des Zuhörens parallel eigene Äußerungen planen und diese in ihrer Wirkung einschätzen [können].“ (KMK 2012, S. 14)

Darüber hinaus sollen SchülerInnen

„in Kontroversen Strittiges identifizieren und eigene Positionen vertreten“ sowie „auf konstruktive Weise eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen.“ (KMK 2012, S. 14)

Mit der Beschränkung auf den Themenbereich „Hörverstehen“ tragen wir zum einen der Tatsache Rechnung, dass das Konstrukt „Zuhören“ in jeder Hinsicht äußerst vielschichtig und komplex ist (vgl. dazu etwa Behrens 2010; Krelle 2010) und zumindest nach einem identifizierbaren Ausgangspunkt für die Literaturlauswahl verlangt. Zum anderen sind zumindest im Bereich der Bildungsforschung und Sprachdidaktik Instrumente und Verfahren zur empirischen Überprüfung vieler weiterer Teilaspekte des Zuhörens wie ästhetischer Genussfähigkeit, etwa beim Musikhören (vgl. hierzu allerdings Behne 2001) oder aktivem, einfühlendem Zuhören, bislang noch rar.

Solche Dimensionen des Zuhörens sind, wie der Blick in die Abiturstandards zeigt, auch im Deutschunterricht nicht irrelevant; es liegen daher auch zahlreiche Vorschläge für Übungen, Unterrichtseinheiten und Projekte vor, die zur Sensibilisierung und Qualifizierung in diesem Bereich beitragen sollen (vgl. etwa Ulrich/Hartung 2006; Bernius et al. 2006; ferner zahlreiche Konzepte für sog. Hörclubs der *Stiftung Zuhören*, das Projekt „Ohrenspitzer“ ([www.ohrenspitzer.de](http://www.ohrenspitzer.de)), um nur einige zu nennen).

Es liegt jedoch in der Natur der Sache, dass solche Vorschläge bislang überwiegend informell evaluiert und weiterentwickelt wurden, schon allein deshalb, weil der Untersuchungsgegenstand sich einer systematischen Erhebung mit unseren Mitteln tendenziell entzieht: Ob also solche Übungen etc. *tatsächlich* zu mehr Einfühlung oder größerem akustischem Genuss etc. beitragen, lässt sich nur schlecht ermitteln. Eine Sonderrolle nimmt die Arbeit von Mechthild Hagen (2004) ein: Sie evaluiert im

Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung Ergebnisse der Maßnahmen im Projekt „GanzOhrSein“ ([www.ganzohrsein.de](http://www.ganzohrsein.de)).

Der folgende Überblick bezieht sich also auf empirische Arbeiten zum Hörverstehen aus dem Bereich der Sprachdidaktik und ihrer Nachbardisziplinen. Dabei fällt ein umfangreiches Korpus an Forschungsliteratur zum Hörverstehen ins Auge, das hier aus Platzgründen ebenfalls unberücksichtigt bleiben muss: Schon mindestens seit den 1970er Jahren befasst sich die Fremdsprachendidaktik intensiv mit der Beschreibung von Hörverstehenskompetenzen, ihrer Vermittlung und Überprüfung. Einen Überblick über die Forschung insbesondere für den englischsprachigen Raum gibt Osada (2004). Die Grenzziehung ist hier sicherlich unscharf, und es lassen sich aus diesen Arbeiten durchaus Hinweise für das Zuhören in der Mutter- oder Zweitsprache ableiten. Gerade mit Bezug auf Anforderungen der Testung zeigen sich aber auch erhebliche Differenzen in den Konstrukten. Ein Vergleich steht noch aus, kann hier aber aus Platzgründen nicht geleistet werden.

Im Folgenden werden wir uns auf aktuellere Arbeiten der letzten 15 Jahre beschränken,<sup>1</sup> die sich mit den folgenden Teilfragen befassen:

- Was wissen wir über die Funktionsweise des psychischen Systems hinsichtlich der Verarbeitung akustischer Reize?
- Was wissen wir über Einflussfaktoren auf Hörverstehensleistungen?
- Was wissen wir über Zusammenhänge zwischen Hörverstehensleistungen und anderen Fähigkeiten?
- Was wissen wir über Hörverstehenskompetenzen?
- Wie sehen aktuell empirisch prüfbare Kompetenzstufenmodelle zum Hörverstehen aus und was wissen wir aus Vergleichsstudien?

### Was wissen wir über die Funktionsweise des psychischen Systems hinsichtlich der Verarbeitung akustischer Reize?

Imhof (2010, S. 18) definiert auf Grundlage eines Modells der Informationsverarbeitung Zuhören „als intentionale Selektion, Organisation und Integration (S-O-I-Modell) verbaler und nonverbaler Aspekte akustisch vermittelter Information“, wobei sie Intentionbildung sowie Selektion, Organisation und Integration der Information als aufeinander aufbauende Phasen im Zuhörprozess versteht. Diese Modellvorstellung steht im Einklang mit vielen empirischen Befunden, eignet sich aber auch, um didaktische Modelle abzuleiten und entsprechende Forschungsfragen zu generieren. Wir gehen darauf weiter unten ein.

Unstrittig ist heute, dass Zuhören kein passiver Vorgang ist, sondern als eigenständige Leistung des psychischen Systems verstanden werden muss. Schon früh konnte

---

1 Janusik (2002) präsentiert eine chronologisch organisierte, interdisziplinäre Zusammenstellung von Arbeiten, die sich auf Zuhöranforderungen im Bereich akademischen Lernens beziehen, und die vereinzelt bis in die 1930er Jahre zurückreichen.

gezeigt werden, dass Versuchspersonen fehlende auditive Informationen entsprechend dem sprachlichen Kontext sinngemäß ergänzen (vgl. etwa Warren 1970, zit. n. Imhof 2003, S. 14). Dass sich diese aktiv-rekonstruierende Leistung nicht nur auf die verbale Ebene, sondern auch auf Paraverbales bezieht, konnten kürzlich Yao et al. (2012) zeigen: Ihren Experimenten zufolge scheint das Gehirn in der Lage zu sein, eine ‚innere Stimme‘ zuzuschalten, die monoton vorgetragene Äußerungen überlagert und ihnen mehr Lebendigkeit verleiht.

Dass das Zuhören mit einer besonderen Belastung des Arbeitsgedächtnisses einhergeht, ist vielfach argumentiert worden. Man bezieht sich hier einerseits auf die Multimodalität alltäglicher Zuhörsituationen, d. h. auf die Herausforderung, sehr viele (Arten von) Informationen zu prozessieren, andererseits auf die spezifischen Charakteristika des akustischen Signals bzw. – genauer – der mündlichen Kommunikation (vgl. etwa Fiehler 2009, S. 30 ff.; Grotjahn 2005). Empirische Befunde liefert v. a. die kognitionspsychologische Grundlagenforschung (vgl. zusammenfassend etwa Imhof 2004). In ihren neurokognitiven Experimenten finden Bornkessel-Schlesewsky und Schlesewsky im Vergleich neuronaler Aktivität einer dem Zuhören entsprechenden Wort-für-Wort-Präsentation von Information einerseits und der typischen Lesesituation andererseits beträchtliche Unterschiede. Diese sind nicht nur die Vergänglichkeit des akustischen Signals begründet, sondern vor allem auch in der Unmöglichkeit einer Vorausschau wie beim Lesen:

The extraction of information from the area to the right of fixation is partly due to what is known as ‚parafoveal preview‘. This term is used to describe the phenomenon that readers typically spend less time fixating a word if they have had a valid preview of it while fixating the preceding word. (Bornkessel-Schlesewsky/Schlesewsky 2009, S. 31)

Vereinfacht gesagt bedeutet das: Zuhörer müssen die bislang gehörte flüchtige Information so lange präsent halten, bis sie mit der prinzipiell nicht vorhersehbaren noch folgenden Information zu einem sinnvollen Ganzen integriert werden kann. Die spezifische Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses spielt auch eine Rolle, wenn es um Zusammenhänge zwischen dem Hörverstehen und anderen Fähigkeitsaspekten geht (s. u.). Im Folgenden sollen aber zunächst einige identifizierbare Einflussfaktoren dargestellt werden.

### Was wissen wir über Einflussfaktoren auf Hörverstehensleistungen?

Hörverstehen hängt von verschiedenen Bedingungen ab; die hier vorgestellten Faktoren lassen sich grob klassifizieren in *akustische*, *auditive*, *kognitive*, *motivationale* und *kommunikative* Faktoren. Keiner von ihnen kann als monokausal für gelingendes oder misslingendes Zuhören gelten. Kommen jedoch mehrere ungünstige Bedingungen zusammen, so wird das Zuhören extrem erschwert oder bricht gänzlich ab.

Zu den *akustischen* Faktoren gehören alle Merkmale des wahrzunehmenden – hier: sprachlichen – Signals: Es kann laut oder leise sein, artikuliert oder verwaschen, schnell oder langsam, durch Störgeräusche unterbrochen bzw. überlagert usw. Buck

(2001, S. 40) fasst Untersuchungen zur Auswirkung des Sprechtempos so zusammen, dass ansteigende Sprechgeschwindigkeit zunächst keine erheblichen Auswirkungen auf das Hörverstehen hatte. War aber eine gewisse Schwelle überschritten (für englische Muttersprachler ca. 275 Wörter/Minute), so nahm das Hörverstehen rapide ab. Klatte et al. (2010) fanden in einer Studie zu schultypischer Geräuschbelastung (Lärm und Hall), dass ihre Versuchspersonen unter der Lärmbedingung deutlich schlechtere Leistungen hinsichtlich Sprachwahrnehmung und Hörverstehen zeigten. Kinder waren stärker betroffen als Erwachsene (für einen Überblick vgl. auch Klatte et al. 2013).

Zu den *auditiven* Faktoren sind solche zu zählen, die durch die Signalwahrnehmung durch den Zuhörer bedingt sind. So macht etwa Frans Coninx deutlich, dass schon ein minimaler Hörverlust zwischen 10-15 dB, der normalerweise bei entsprechenden Screenings nicht entdeckt wird, zu beträchtlichen Lücken im Hörverstehen führen kann, insbesondere in Kombination mit weiteren ungünstigen Faktoren. Verschiedene audiometrische Testverfahren werden vorgestellt (vgl. Coninx 2009).

Mit *kognitiven* Faktoren sind solche gemeint, die die Verarbeitung des ankommenden Signals betreffen. So hängt beispielsweise die bereits erwähnte „Schwelle“ des Sprechtempos u. a. von den Sprachkenntnissen des Rezipienten ab: Bei Muttersprachlern lag diese höher als bei Fremdsprachenlernern.<sup>2</sup> Bessere (prozeduralisierte) Sprachkenntnisse sind also offenbar in der Lage, ungünstige Merkmale des sprachlichen Inputs „wettzumachen“. In die gleiche Richtung weist eine Studie von Marx/Roick (2012): Sie verglichen die Hörverstehensleistungen und deren Determinanten bei 424 SchülerInnen der 9. Klasse und mit unterschiedlichen Herkunftssprachen und fanden u. a. bedeutsame Effekte der morphosyntaktischen Kompetenzen sowie des Wortschatzes.

Diese Befunde können in Übereinstimmung mit dem S-O-I-Modell so interpretiert werden, dass sprachliches und auch thematisches Vorwissen erlaubt, das Feld der möglichen bzw. wahrscheinlichen Äußerungen einzugrenzen, damit die *Selektion* mit der Folge größerer verfügbarer Ressourcen für weitere Prozessaspekte erleichtert wird. Eine weitere spezifische Form des Vorwissens sind sog. Scripts oder Schemata: Auf der Basis einer gehörten Äußerung wird auf Erfahrungen und Wissen über komplexe Strukturen oder Abläufe zurückgegriffen (vgl. Buck 2001, S. 20 f.), um daraus auf Erwartbares und weniger Erwartbares schließen zu können.

*Motivationale* Faktoren schließen Aspekte der situativen Interessiertheit ebenso ein wie ein relativ überdauerndes Interesse an einem Gegenstand oder einer Tätigkeit. Dem erweiterten S-O-I-Modell zufolge sind sie maßgeblich für die Herausbildung einer *Zuhörintention* und damit zentrale Voraussetzung für die Initialisierung von Zuhörprozessen durch das Subjekt.

---

2 In einer Studie von Khatib/Khodabakhsh (2010) konnten die Probanden jedoch nicht von der Möglichkeit profitieren, den sprachlichen Input technisch zu *verlangsamen*. Gegenüber einer Kontrollgruppe, die die betreffenden Sätze *wiederholt* anhören durfte, ergaben sich keine Leistungsunterschiede.

Zu den *kommunikativen* Faktoren schließlich gehören alle Aspekte der sozialen Nähe oder Distanz zwischen Gesprächspartnern, der Reziprozität der Kommunikation (etwa die Möglichkeit zur Nachfrage oder Beeinflussung des Sprechers durch Hörsignale), der persönlichen Bereitschaft, sich auf eine Situation „einzulassen“.

Empirische Befunde zu motivationalen und kommunikativen Faktorengruppen finden sich nur vereinzelt (beispielhaft genannt sei der sog. „Cocktailparty-Effekt“; vgl. Imhof 2003, S. 76) – hier basiert der Forschungsstand primär auf theoretischen Modellierungen. Wie die akustischen, auditorischen und kognitiven Faktorengruppen spielen aber auch sie eine bedeutsame Rolle im Zusammenhang mit der Entwicklung von Testverfahren (s. u.), insofern sie als schwierigkeitsbestimmende Merkmale von Zuhöraufgaben gelten müssen.

Vor dem Hintergrund der bisher diskutierten Aspekte lassen sich Zusammenhänge zwischen Hörverstehensleistungen und anderen Fähigkeiten beschreiben.

### Was wissen wir über Zusammenhänge zwischen Hörverstehensleistungen und anderen Fähigkeiten?

Die Multimodalität und Komplexität mündlicher Kommunikation bringt für die Eingrenzung des Konstrukts *Hörverstehen* beträchtliche theoretische und forschungspraktische Probleme mit sich, da mit Interaktionen auf verschiedenen Ebenen zu rechnen ist. Ansätze zur Aufklärung werden im Folgenden dargestellt.

Mehrere Studien aus der Fremd- oder Zweitsprachendidaktik untersuchen die Interaktion von *Hör- und Sehverstehen* (vgl. Porsch et al. 2010). Dort ist auch der Begriff „Hör-Sehverstehen“ etabliert (vgl. u. a. Rösch 2011, S. 174; S. 181 ff.). Grotjahn (2000; vgl. auch Wiemer 1999) betont in diesem Kontext, dass Zuhörende fast immer in Hör-Seh-Situationen sind:

Dies bedeutet zum einen, dass der Rezipient für die Verarbeitung und Speicherung die im Vergleich zum auditiven Kanal weit größere Kapazität des visuellen Kanals nutzen kann. Zum anderen stehen über den visuellen Kanal weitere für das Verstehen wichtige Informationen zur Verfügung – z. B. in Bezug auf den situativen Rahmen des Gehörten (z. B.: Ort, beteiligte Personen) oder auch anhand von Gestik und Mimik hinsichtlich der Sprecherintentionen. (ebd., S. 8)

Dass das Sehverstehen im Alltag und im Unterricht eng mit dem Hörverstehen zusammenhängt, ist unstrittig. Wie sich der Einsatz von z. B. bewegten Videobildern in Hörverstehens-tests auswirkt, wird aktuell diskutiert (vgl. Wagner 2007). Für L1-LernerInnen im Fach Deutsch liegen in diesem Bereich bisher keine empirischen Studien vor.

Im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen bestimmten Dispositionen und/oder Fähigkeitsaspekten und Hörverstehen wird in erster Linie die *Aufmerksamkeit* diskutiert. Häufig wird dieser Aspekt auch als genuiner Bestandteil von Hörverstehen ausgewiesen (vgl. beispielsweise Schneider et al. 2013, S. 68). Kahlert (2000) und viele andere sprechen in diesem Kontext von „akustischer“ bzw. „auditiver Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 8). Hagen (2004) hat vor dem Hintergrund des oben disku-

tierten S-O-I-Modells von Imhof (1995 u. 2003) Facetten „auditiver Aufmerksamkeit“ als Grundlage von Teilprozessen des Hörverstehens beschrieben (ebd., S. 45 ff.). Zudem grenzt Hagen – wie Imhof (1995, 23 ff.) – Aufmerksamkeit von *Konzentration* ab. Es heißt, Aufmerksamkeit und Konzentration verhielten sich zueinander wie Hören und Zuhören: „Konzentration beansprucht wie Zuhören im Vergleich zum Hören mehr kognitive Kapazität und erfordert einen erhöhten Energieumsatz.“ Damit sei Konzentration als „intensivierte Form aufmerksamen Verhaltens“ zu verstehen, „das sich durch eine intentionale Selektion von Reizen und deren Integration in das psychische System auszeichnet“ (ebd., S. 46). Beide Aspekte – Aufmerksamkeit wie Konzentration – dienen der Verhaltenssteuerung und seien „notwendige Voraussetzung für Verstehen“; über die Auswahl der akustischen Reize steuerten beide über die Zeit die Qualität des Zuhörprozesses. Es sei jedoch individuell und situativ unterschiedlich, „wann aufmerksames Hören in konzentriertes Zuhören übergeht“ (ebd.).

An der Pädagogischen Hochschule Zug wurden zuletzt Aspekte von Konzentration (im Zusammenspiel mit anderen Faktoren) auf ihre Relevanz für Hörverstehensleistungen untersucht. Dazu wurden Daten von Schülerinnen und Schülern der sechsten Jahrgangsstufe in verschiedenen Bereichen erfasst und ausgewertet: Hörverstehen, Selbstkonzept, Konzentration, Arbeitsgedächtnis. Gschwend (2014) berichtet, dass sich Konzentration als wichtigster Prädiktor der Hörverstehensleistung erweist, wobei der sprachliche Hintergrund (Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) und das Selbstkonzept der SchülerInnen (abhängig vom Geschlecht) ebenfalls eine wichtige Rolle spielen (ebd., S. 150). Vor diesem Hintergrund leitet sie ein didaktisches Modell ab, in dem beides – Aufmerksamkeitssteuerung und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler – eine wesentliche Rolle spielt.

Das didaktische Modell von Gschwend ist ausdrücklich an das Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2008) angelehnt. Hörverstehen und *Leseverstehen* anhand ähnlicher theoretischer Grundlagen des *Textverstehens* zu modellieren, ist nicht neu; u. a. in der kognitiven Linguistik, der Psycholinguistik und der Bildungswissenschaft wird dazu seit Jahren geforscht. Einen Überblick über die umfangreiche Forschungsliteratur, die hier nicht im Detail vorgestellt werden kann, gibt z. B. Strohner (2006). Man argumentiert hier u. a., dass insbesondere hierarchiehöhere Informationsverarbeitungsprozesse beim Hör- und Leseverstehen sehr ähnlich ablaufen. Das betrifft neben mehr oder weniger komplexen Schlussfolgerungen insbesondere die Bildung mentaler Modelle. Unterschiede werden insbesondere auf hierarchieniedrigerer Ebene des kognitiven Systems ausgemacht. Kürschner/Schnotz (2008, S. 144) haben ein integriertes Modell des Hör- und Leseverstehens vorgeschlagen, in dem zwischen modalitätsunabhängigen und – mehr oder weniger – modalitätsspezifischen Prozessen unterschieden wird (vgl. auch Grotjahn 2005).

Vor diesem Hintergrund ist zuletzt in mehreren Studien geprüft worden, wie Lese- und Hörverstehensleistungen zusammenhängen. Im Rahmen der Pilotierungsstudie zur Normierung der KMK-Bildungsstandards in der Primarstufe wird eine Korrelation auf latenter Ebene von .74 zwischen Lese- und Hörverstehen berichtet: „Die Höhe der Korrelation spiegelt die theoretischen Überlegungen partieller Gleichheit

beider Konstrukte wider, wobei sich auch modalitätsspezifische Anteile niederschlagen“ (Behrens et al. 2009, S. 370). In eine ähnliche Richtung argumentieren auch Böhme et al. (2010a) bei der Analyse der Lese- und Zuhöraufgaben derselben Studie: Sowohl modalitätsspezifische als auch *allgemeine* (modalitätsunabhängige) Aufgabenmerkmale spielen erwartungsgemäß eine wichtige Rolle bei der Schwierigkeitsbestimmung der jeweiligen Zuhör- und Leseitems (ebd., S. 99). Bremerich-Vos et al. (2009) weisen allerdings darauf hin, dass das Hörverstehen unter den getesteten sprachlichen Kompetenzen eine Sonderrolle einnimmt. Bei einer explorativen Faktorenanalyse mit zwei Faktoren, die sich an der theoretischen Unterscheidung von produktiven und rezeptiven Sprachkompetenzen orientieren, zeigt nur das Hörverstehen eine sehr hohe Ladung auf den rezeptiven Faktor; die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* laden hingegen auf beide Faktoren. Dennoch sei „zu diskutieren, inwieweit es sich beim zweiten Faktor tatsächlich um einen rezeptiven Faktor handelt oder ob doch eher die spezifischen Charakteristika der Zuhörkompetenz dominant sind“ (ebd., S. 212).

Marx/Jungmann (2000) haben ebenfalls Lese- und Hörverstehen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe im Vergleich untersucht. Sie berichten von einer Zunahme der Korrelation zwischen Hör- und Leseverständnis mit zunehmender Leseerfahrung. Diesen Befund kann Knechtel (2011) aktuell nicht replizieren. Ihre vorläufigen Ergebnisse zum Vergleich von Lese- und Hörverstehenskompetenzen bei Schülerinnen und Schülern in der Grundschule (Anfang der zweiten bis Anfang der dritten Jahrgangsstufe) deuten darauf hin, dass hierarchiehöhere Verstehensleistungen beim Zuhören und Lesen auch bei jüngeren Kindern „recht nahe beieinander liegen“ (ebd., S. 140). Vor dem Hintergrund der großen Gemeinsamkeiten zwischen Hör- und Leseverstehen sind in der Deutschdidaktik mehrere Studien durchgeführt worden, die sich auf Leseförderung durch Zuhören (insbesondere in der Sekundarstufe I) beziehen, indem z. B. Bücher simultan gelesen und gehört werden (Gailberger 2013) oder Lehrkräfte Texte vorlesen (Belgrad/Schünemann 2011).

Schließlich finden sich diverse Studien, die sich auf den Einfluss des Hörens auf den Schriftspracherwerb insgesamt beziehen. Solche Aspekte werden unter den Begriffen „phonologische Bewusstheit“ bzw. „phonologisches Bewusstsein“ diskutiert, die hier im Detail nicht nachgezeichnet werden können. Überblicke finden sich beispielsweise bei Schneider et al. (2013), Schneider (2005), Pröscholdt et al. (2013) oder Schnitzler (2013); kritisch zur phonologischen Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit äußert sich etwa Rackwitz (2008).

### Was wissen wir über Hörverstehenskompetenzen?

Fragt man nach Hörverstehenskompetenzen, so ergeben sich aus der Sicht des Zuhörens als aktiv-rekonstruierender Tätigkeit des psychischen Systems mehrere Analyseebenen: Zum einen die der kognitiven Kompetenzen (s. o.), zusätzlich jedoch auch die Ebenen der Metakognition und der Selbstregulation. Auf allen drei Ebenen kann und muss der kompetente Zuhörer in jeder Phase des Zuhörprozesses spezifische Leistungen erbringen, aus denen sich ggf. lern- und trainierbare Zu-

hörstrategien ableiten lassen (vgl. Abb. 1). Studien zur Wirksamkeit von einzelnen Strategien und möglichen Trainings lassen sich hieraus ableiten.

Imhof weist in zwei Untersuchungen auf beträchtliche Defizite hinsichtlich Strategiewissen (1998) und Anwendung von metakognitiven Strategien (2001) bei Studierenden hin. Sie erwartet erhebliche Verbesserungen durch entsprechende Trainingsprogramme. Systematische Studien zur Wirksamkeit und Trainierbarkeit einzelner Strategien sind jedoch noch rar.

Besondere Aufmerksamkeit erfuhr dabei das Mitschreiben: Carrell (2007) untersuchte die Wirksamkeit unterschiedlicher Mitschrift-Strategien im Zusammenhang mit der Leistung beim TOEFL<sup>3</sup> Hörverstehenstest und fand moderate Zusammenhänge zwischen den Strategien und der Testleistung. Andrade (2010) konnte aber auch zeigen, dass Probanden, die beim Abhören einer monotonen Anrufbeantworter-Nachricht vorgedruckte Formen ausmalten, bessere Erinnerungsleistungen zeigten. Im Unterschied zu anderen zusätzlichen Handlungen (dual task) scheint Kritzeln sich positiv auf die Zuhörfähigkeit auszuwirken.

	<b>Intention</b>	<b>Selektion</b>	<b>Organisation</b>	<b>Integration</b>
<b>kognitive Kompetenz</b>	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
<b>metakognitive Kompetenz</b>	Schwierigkeiten antizipieren Störungen kontrollieren	Input prüfen und kontrollieren mehrere Reizquellen beachten	Perspektive beachten Lücken feststellen Vollständigkeit und Konsistenz prüfen	Evaluiieren und Bewerten Emotionen beachten Einstellungen und Information trennen
<b>Regulation des Selbst: Wahl der Ressourcen</b>	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?

Abb. 1: Selbstregulation im Zuhörprozess (Imhof 2010, S. 20)

3 Test of English as a Foreign Language; vgl. [www.ets.org/toefl](http://www.ets.org/toefl).

Einen Hinweis auf die Bedeutung selbstregulierter Intentionenbildung liefert der Befund, dass Personen ihre Aufmerksamkeit durchaus entsprechend situativer Kontexte variieren: Das Listening Styles Profile (LSP-16; vgl. zuletzt Barker/Watson 2000, zit. n. Imhof 2004) identifiziert vier grundlegende Orientierungen beim Zuhören: am Menschen, an Handlungen, an Inhalten oder an zeitlichen Aspekten. Während diese Orientierungen in vorausgehenden Untersuchungen als trait-ähnliche, habitualisierte „Zuhörstile“ interpretiert mit weiteren Personenmerkmalen in Verbindung gebracht wurden,<sup>4</sup> konnte Imhof (2004) diese Effekte nicht replizieren, wohl aber Zusammenhänge mit dem jeweiligen sozialen Kontext. Ihre Versuchspersonen bearbeiteten den Fragebogen für drei verschiedene Situationen eigener Wahl aus den Bereichen *Studium*, *Familie*, *Freundeskreis*, *Arbeit*. Die Ergebnisse zeigten beträchtliche intraindividuelle Variabilität hinsichtlich der bevorzugten Zuhörstile. Imhof schlägt vor, diese Ergebnisse als Ausgangspunkt für einen Unterricht zu wählen, der darauf abzielt, das eigene Repertoire an Zuhörstrategien zu erweitern und an die Erfordernisse der jeweiligen Situation anzupassen.

### Wie sehen aktuell empirisch prüfbare Kompetenzstufenmodelle zum Hörverstehen aus und was wissen wir aus Vergleichsstudien?

In Deutschland und der Schweiz sind in den letzten Jahren mehrere Kompetenzstufenmodelle zum Hörverstehen im Fach Deutsch entwickelt worden, die sich auf unterschiedliche Zeitpunkte der schulischen Entwicklung beziehen (vgl. dazu IQB 2009; 2013a; EDK 2011). In Österreich wird derzeit ebenfalls an entsprechenden Modellen gearbeitet. Hier stehen die Ergebnisse allerdings noch aus (vgl. BIFIE 2012; Grabner/Humer 2011).

Bei den aktuell vorliegenden Modellen gibt es große Gemeinsamkeiten (vgl. dazu auch Eriksson 2009b): (1) Alle Modelle beruhen auf empirischen large-scale-Studien und einer für das jeweilige Land repräsentativen Stichprobe. (2) Das Setting der Studien ist vergleichbar: Zu Hörtexten auf CD werden schriftliche Testaufgaben gestellt, um Vergleichbarkeit zwischen großen Gruppen von Schülerinnen und Schülern herzustellen. Es wurde hier jeweils darauf geachtet, verschiedene Arten von Texten zu berücksichtigen, allerdings wurden zusätzliche visuelle Impulse vorerst ausgeschlossen, der Gegenstand der Testung muss also schon insofern als Reduktion des komplexen Ganzen angesehen werden. (3) Die Formulierung der Testaufgaben basiert auf Theorien zum Text- bzw. Hörverstehen, wie sie weiter oben dargestellt sind. (4) Die Kompetenzstufen ergeben sich aus der Analyse der nach Lösungshäufigkeit sortierten Testitems (Benchmarking) durch Expertinnen und Experten. Dabei werden jeweils ähnlich schwierige Items hinsichtlich der jeweiligen kognitiven An-

---

4 Z. B. Geschlecht: Sargent/Weaver (2003) und Tannen (1990); verbale Aggression: Worthington (2005); Kognitionsbedürfnis/need for cognition: Worthington (2008).

forderungen beurteilt und zu Kompetenzstufen oder -niveaus gruppiert.<sup>5</sup> Es wird unterstellt, dass SchülerInnen, die Items der Stufe III lösen, mit großer Wahrscheinlichkeit auch Items der darunterliegenden Stufen korrekt bearbeiten würden, nicht jedoch die der darüberliegenden Stufen.

In Deutschland liegen zwei Modelle zum Hörverstehen im Fach Deutsch vor, die im Rahmen der Arbeiten des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt wurden.<sup>6</sup> Ziel war die Normierung der nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK), d. h. die Bereitstellung nationaler Kompetenzskalen, die Definition von Niveaustufen und die Festlegung von Regelstandards für die Primarstufe und den Mittleren Schulabschluss. Der Regelstandard bezieht sich dabei auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen (IQB 2009, S. 5; IQB 2013a, S. 6). Mit Hilfe der Kompetenzstufenmodelle werden darüber hinaus aber auch Aussagen zu Leistungen getroffen, die über oder unter dem Regelstandard liegen.

Es werden jeweils fünf Kompetenzstufen beschrieben. Dabei geht es u. a. um das Erinnern prominenter oder weniger prominenter Einzelinformationen, um das Verknüpfen benachbarter oder verstreuter Informationen, um Verstehensleistungen, die sich auf Textteile oder den Text als Ganzen beziehen, sowie um beurteilende und reflektierende Leistungen. Eine Illustration der Stufen anhand von typischen Testitems für die Grundschule findet sich bei Bremerich-Vos et al. (2012, S. 61; vgl. Abb. 2). Die auf Alter und Lernentwicklung bezogene Differenzierung basiert wesentlich auf Merkmalen der eingesetzten Texte; die Beschreibung der Stufen ergibt sich – wie gesagt – aus Charakteristika derjenigen Testitems, die sich empirisch jeweils als ähnlich schwierig erwiesen haben. Aufgrund der dargestellten Testkonstruktion mit Fokus auf dem Hörverstehen ist die Nähe zu Lesekompetenzmodellen (etwa PISA, IGLU) wenig überraschend. Eine vergleichende Datenanalyse aus der Normierungsstudie für die Grundschule zeigt entsprechend,

dass sowohl für das Hör- als auch für das Leseverstehen allgemeine Aufgabenmerkmale, die sich auf das Textverstehen beziehen, bei der Erklärung der Itemschwierigkeit einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Um größere Teile der Varianz in der Itemschwierigkeit erklären zu können, sind jedoch Merkmale nötig, die spezifische Eigenschaften des Hörbeziehungsweise Leseverstehens beschreiben. (Böhme 2012, S. 92)

- 
- 5 Das hier beschriebene Verfahren bringt es mich sich, dass auch „technische“ Merkmale in die Formulierung von Kompetenzstufen einfließen. So hat u. a. Robitzsch (2009) diskutiert, welchen Einfluss Itemformate auf die Modellierung von Kompetenzstufen bei der Normierung der KMK-Bildungsstandards für die Primarstufe haben.
  - 6 Für die Primarstufe vgl. Granzer et al. (2009), Behrens et al. (2009). Für Kompetenzstufenbeschreibungen und Beispielitems vgl. Bremerich-Vos et al. (2012), eine Zusammenfassung liefern Krelle/Prenzel (2014, S. 215 ff.). Das Kompetenzstufenmodell für den Mittleren Schulabschluss findet sich auf der Homepage des IQB bzw. bei Bremerich-Vos et al. (2010). Eine Kurzfassung bieten sowohl Neumann (2012, S. 92 f.) als auch Krelle/Neumann (2014, S. 25 ff.). Der technische Bericht zu dieser Studie liegt noch nicht vor.

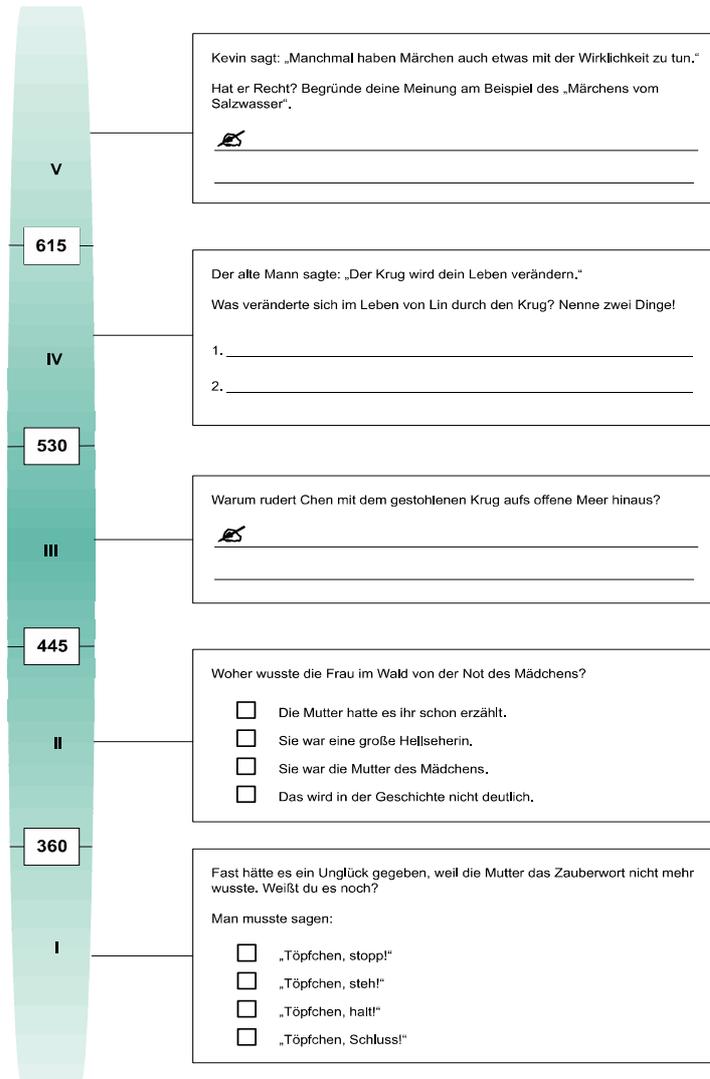


Abb. 2: Illustration der Stufen anhand von typischen Testitems für die Grundschule aus Bremerich-Vos et al. (2012, S. 61)

Neumann (2012) hat vor diesem Hintergrund Aspekte von Zuhöraufgaben analysiert, die im Rahmen der Normierung der KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss untersucht wurden. Neben dem Itemformat hätten sich insbesondere die „Sprechgeschwindigkeit“ und die „Worthäufigkeit“ (der gleichen Wörter im Hörtext) als bedeutsames Kriterium für die Schwierigkeit der Aufgaben zum Mittle-

ren Schulabschluss gezeigt. Vergleiche mit Aufgaben, die im Rahmen der Normierung der Standards im Primarbereich eingesetzt wurden, stehen noch aus.

Die Kompetenzstufenmodelle der KMK zum Hörverstehen werden in Vergleichsarbeiten sowie Ländervergleichen eingesetzt.

Vergleichsarbeiten in der dritten (VERA 3) und achten Jahrgangsstufe (VERA 8)<sup>7</sup> dienen dazu, Lehrkräften Rückmeldungen zum Leistungsstand ihrer Klasse im Bezug auf das Erreichen der Bildungsstandards zu geben. Die Vergleichsarbeiten finden jährlich in Deutschland, Südtirol und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens statt. Die zentral erstellten Rückmeldungen sollen den Lehrkräften als Ergänzung ihrer unterrichtspraktisch-professionellen Erfahrungen Ansatzpunkte für eine individuell fördernde Unterrichtsgestaltung geben. Allgemeine Hinweise zur Testung von Hörverstehen im Rahmen von VERA 3 findet man bei Krelle/Bremerich-Vos (2013), Krelle et al. (2013) und bei Krelle/Prenzel (2014). Hinweise zu Testung von Hörverstehen im Rahmen von VERA 8 sind in einer gemeinsamen Handreichung zum Lese- und Hörverstehen des IQB (2013b) abgedruckt. Auf der Internetseite des IQB ([www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben](http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben)) kann ein umfangreicher Pool an Testaufgaben vergangener Jahre begutachtet werden.

Die Ländervergleiche sind repräsentative Stichprobenuntersuchungen der vierten und neunten Jahrgangsstufe in Deutschland (vgl. Köller et al. 2010; Stanat et al. 2012). Es wird überprüft, inwiefern die in den KMK-Bildungsstandards formulierten Erwartungen in den einzelnen deutschen Bundesländern erreicht werden. Hörverstehen in der Sekundarstufe I wurde zuletzt 2009 getestet. Hier unterscheiden sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Mehrzahl der Länder in statistisch bedeutsamem Ausmaß vom gesamtdeutschen Mittelwert: Schipolowski/Böhme (2010, S. 88 f.) berichten sowohl von einem „Süd-Nord-Gefälle“ als auch von einem „leichten West-Ost-Gefälle“ (ebd., S. 90). Zudem werden in fast allen Bundesländern Leistungsstreuungen zwischen den leistungsschwächsten und leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern berichtet, die über 300 Punkten auf der Kompetenzskala liegen; eine besonders große Leistungsstreuung zeigt sich in mehreren Stadtstaaten (ebd., S. 91). Winkelmann/Groeneveld (2010) berichten von Geschlechterdisparitäten zu Gunsten der Mädchen. Dieser Befund ist insofern bedeutsam, als Behrens et al. (2009, S. 368) in der dritten und vierten Jahrgangsstufe noch keine Leistungsunterschiede finden. Auch beim Hörverstehen finden sich – wie bei anderen sprachlichen Kompetenzen – erhebliche soziale (Knigge/Leucht 2010, S. 199) und migrationsbedingte (Böhme et al. 2010b, S. 218) Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern.

In der Grundschule fand der Ländervergleich zum Hörverstehen zuletzt 2011 statt. Böhme/Weirich (2012) berichten, dass zu diesem Zeitpunkt der schulischen Entwicklung alle Stadtstaaten zu der Gruppe von Ländern gehören, deren Ergebnisse in statistisch bedeutsamem Ausmaß unterhalb des deutschen Mittelwertes liegen. Zudem erzielen beim Hörverstehen deutlich mehr Länder als beim Leseverstehen

---

7 In einigen Bundesländern auch in der 6. Jahrgangsstufe (VERA 6).

Kompetenzstände unterhalb der in Deutschland im Mittel erbrachten Leistungen (ebd., S. 107). Die Spannweite der Ländermittelwerte zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Wert entspricht jeweils einem Kompetenzunterschied von etwa einem dreiviertel Schuljahr (ebd., S. 108). Wie am Ende der neunten Jahrgangsstufe finden sich auch schon in der vierten Jahrgangsstufe eine große Streuung der Leistungen, die beim Hörverstehen noch ausgeprägter ist als beim Leseverstehen und die mehr Bundesländer betrifft als in der neunten Jahrgangsstufe (ebd., S. 109). Im Hinblick auf Geschlechterunterschiede wird hier der Befund repliziert, dass es am Ende der Primarstufe noch keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt (Böhme/Roppelt 2012, S. 180). Allerdings besteht hier ein substanzieller und gleichgerichteter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen (Richter et al. 2012, S. 204), und es finden sich – wie am Ende der neunten Jahrgangsstufe – migrationsbedingte Disparitäten (vgl. Haag et al. 2012).

Auch in der Schweiz sind in den letzten Jahren Modelle zum Hörverstehen im Fach Deutsch entwickelt worden. Grundlage ist hier die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* (HarmoS, vgl. u. a. EDK 2011; Eriksson et al. 2008). Anders als die KMK in Deutschland hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die Entwicklung von Mindest- bzw. Basisstandards zur Schulsprache beschlossen. Auf Grundlage der Beschlüsse wurden nationale Tests durchgeführt, und es wurden Kompetenzstufenmodelle für die Jahrgangsstufen 4, 8 und 11 entwickelt. Während in Deutschland zunächst im Rahmen eines Expertenverfahrens Bildungsstandards formuliert und beschlossen wurden, die dann anschließend in large-scale-Tests auf ihre Erreichbarkeit geprüft wurden, gingen in der Schweiz die theoretische und die empirische Arbeit an Standards und Kompetenzstufenmodellen miteinander einher (vgl. u. a. Broi/Eriksson 2007). Die vierstufigen Kompetenzmodelle für die Jahrgangsstufen 4, 8 und 11 sind im Wesentlichen empirisch fundiert (HarmoS 2010, S. 18): „Die oberen Niveaus der nächsten Klassenstufe überlappen sich zum Teil mit unteren Niveaus der tieferen Klassenstufe. Auch wenn dies auf den ersten Blick ein Anzeichen für eine Kompetenzentwicklung zu sein scheint, darf nicht übersehen werden, dass aufgrund der Testanlage keinesfalls Aussagen über die Entwicklung von Zuhörkompetenzen gemacht werden können“ (ebd., S. 19). Die Kompetenzstufenmodelle mit ihren jeweiligen Grundlagen und den Niveaubeschreibungen sind in dem Bericht „Schulsprache“ abgedruckt (vgl. HarmoS 2010). Zudem sind sie zusammen mit anderen Grundkompetenzen in den Nationalen Bildungsstandards der EDK veröffentlicht (vgl. EDK 2011, S. 46 ff.). Bei Waibel/Eriksson (2010) werden Aspekte der Modelle vor dem Hintergrund der Normierungsdaten präsentiert. Die Formulierungen ähneln teils den Ausführungen, die im Rahmen der KMK-Kompetenzstufenmodelle zu finden sind, teils gehen sie aber auch darüber hinaus.

## Perspektiven

Ein Vergleich zwischen den Niveaubeschreibungen der zuletzt angesprochenen Modelle liegt bisher nicht vor. Dieser könnte allerdings für die weitere Klärung von Leistungsabstufungen im Bereich Hörverstehen gewinnbringend sein. Eine übergreifende Diskussion zu Bildungsstandards und Abstufungen von Leistungen im Bereich der Mündlichkeit findet man bereits jetzt bei Eriksson (2006; 2009a; 2009b). Das „Zentrum Mündlichkeit“ (PH Zug) ist aktuell mit der weiteren Auswertung der Daten der Studie beschäftigt. Es stehen dabei insbesondere geschlechts-, herkunfts- und entwicklungsspezifische Aspekte im Fokus. Die Ergebnisse aus HarMoS haben aber auch Eingang in die Einschätzungsraster *Erstsprache Deutsch 4 bis 8* gefunden (vgl. Bitter Bättig et al. 2012); zudem bilden die Kompetenzstufenmodelle zum Hörverstehen eine wichtige Grundlage im Rahmen des Projektes „Leistungsstandards und Kompetenzraster“ des Bildungsraums Nordwestschweiz. Dort werden sie genutzt, um Kompetenzraster für Lehrkräfte auf drei Niveaustufen zu beschreiben (Weder et al. 2011).

Der Überblick zeigt, dass selbst mit der Beschränkung auf einen Teilaspekt der Zuhörkompetenz – hier: das Hörverstehen – einerseits eine weitere Zusammenführung, andererseits interdisziplinärer und internationaler Forschung, andererseits das Füllen von Lücken des aktuellen Forschungsstandes angezeigt ist.

Beispielhaft wäre hier die kritisch vergleichende Sichtung von Befunden und Modellen aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik zu nennen, die sich sowohl in Deutschland als auch international schon früh mit dem Gegenstand befasst hat. Ein erster Abgleich zwischen den Stufenbeschreibungen der DESI-Studie (vgl. Nold/Rossa 2007) mit denen der Bildungsstandards-Normierung zeigt u. a., dass Textmerkmale wie Sprechgeschwindigkeit, Artikulation, Sprecherzahl oder Störgeräusche in der Fremdsprache bedeutend stärker zu Buche schlagen als in der Muttersprache. In der Erstsprache entstehen hingegen hohe Schwierigkeitswerte v. a. durch die Variation der kognitiven Anforderungen (Interpretieren statt Wiedererkennen; Verknüpfungen und Inferenzen statt Nennung von Einzelinformationen etc.). Damit ist noch nichts über das generelle Schwierigkeitsniveau der Texte und Aufgaben gesagt. Es ist zu vermuten, dass dieses in der Fremdsprache niedriger ist. Ein systematischer Vergleich mutter-, zweit- und fremdsprachbezogener Modelle würde helfen, die Konstrukte weiter zu klären.

Ein zweites Beispiel ist die Untersuchung von Zuhöranforderung und Verstehensprozessen im Gesprächskontext. Obwohl es unstrittig ist, dass das Hörverstehen im Alltag und in der Schule zumeist nur zusammen mit Sprech- und Gesprächstätigkeiten relevant ist, gibt es dazu nur sehr wenige empirische Untersuchungen. Teils finden sich Arbeiten in der Gesprächslinguistik und -didaktik. Spiegel (2009) zeigt z. B. anhand von Sprecheräußerungen und -aktivitäten, wie Aspekte des Zuhörens das Gespräch mitbestimmen. Dabei sind jeweils Gesprächstyp und die Zuhörrolle des Sprecher-Hörers entscheidend (ebd., S. 194). Berkemeier/Spiegel (2014, S. 121) beschreiben solche Aspekte als *Verstehensmanagement* im Gespräch und leiten

Aufgaben für den Deutschunterricht ab. Einstweilen bleibt es aber außerordentlich schwierig, das komplexe Gesprächsganze sachangemessen und gleichzeitig methodisch kontrolliert zu erfassen, um zu belastbaren Aussagen zu kommen. In dieser Hinsicht wären Arbeiten aus den Kommunikationswissenschaften, aus Gesundheitswesen und Psychotherapie, aus Wirtschaftswissenschaften und Religion zu sichten, um nur einige zu nennen (vgl. dazu die Sonderausgabe des *International Journal of Listening* unter dem Titel „Listening in contexts“ herausgegeben von Janusik 2008).

Ein drittes Feld mit Perspektiven insbesondere für die Deutschdidaktik ist die systematische Erprobung und Evaluation der zahlreichen Übungs- und Unterrichtsvorschläge zum Zuhören. Insbesondere die Wirksamkeit von Trainings zum gezielten Einsatz von Zuhörstrategien bietet sich an, aber auch Effekte von Maßnahmen zur Verbesserung der akustischen Bedingungen an Schulen (vgl. hierzu Klatte et al. 2013) oder – schwieriger – der respektvollen Kommunikation im Klassenzimmer.

## Literatur

- Andrade, Jackie (2010): What does doodling do? In: *Applied cognitive psychology* 24, S. 100-106.
- Behne, Klaus-Ernst (2001): Musik-Erleben: Abnutzung durch Überangebot? In: *Media Perspektiven* 3/2001, S. 142-148.
- Behrens, Ulrike (2010): Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: Volker Bernius und Margarete Imhof (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 31-50.
- Behrens, Ulrike/Böhme, Katrin/Krelle, Michael (2009): Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikation. In: Dietlinde Granzer, Olaf Köller, Albert Bremrich-Vos, Marja van den Heuvel-Panhuizen, Kristina Reiss und Gerd Walther (Hg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz, S. 357-375.
- Belgrad, Jürgen/Schünemann, Ralf (2011): Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Brigit Eriksson und Ulrike Behrens (Hg.): *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: hep-Verlag, S. 144-171.
- Berkemeier, Anne/Spiegel, Carmen (2014): In der Schule Gesprächsfähigkeit fördern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören. In: Elke Grundler und Carmen Spiegel (Hg.): *Konzeptionen des Mündlichen*. Bern: hep-Verlag, S. 118-140.
- Bernius, Volker/Kemper, Peter/Oehler, Regina/Wellmann, Karl-Heinz (Hg.) (2006): *Der Aufstand des Ohrs. Reader Neues Funkkolleg*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hg.) (2012): *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. 4., aktualisierte Auflage. Salzburg: BIFIE.
- Bitter Bättig, Franziska/Büchel, Elsbeth/Eriksson, Brigit/Gyger, Mechthild/Landert, Karin/Schader, Basil/Stamm, Gerhard (2012): *Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch 4 bis 8. Hinweise für Deutsch als Zweitsprache. Kindergarten bis 2. Schuljahr*. Bern: Schulverlag plus.

- Böhme, Katrin (2012): Methodische und didaktische Überlegungen sowie empirische Befunde zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen. Analysen zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Dissertation). Online verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/boehme-katrin-2011-12-16/PDF/boehme.pdf> (letzter Zugriff am 26.2.2014).
- Böhme, Katrin/Robitzsch, Alexander/Busè, Anne-Kathrin (2010a): Zur Abgrenzung des Hörverstehens gegenüber dem Leseverstehen mit Hilfe schwierigkeitsbestimmender Merkmale bei der Entwicklung von Textaufgaben. In: Volker Bernius und Margarete Imhof (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 81-104.
- Böhme, Katrin/Roppelt, Alexander (2012): Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter (Hg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann, S. 173-190.
- Böhme, Katrin/Tiffin-Richards, Simon P./Schipolowski, Stefan/Leucht, Michael (2010b): Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In: Olaf Köller, Michael Knigge, Bernd Tesch (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 203-224.
- Böhme, Katrin/Weirich, Sebastian (2012): Der Ländervergleich im Fach Deutsch In: Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter (Hg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann, S. 103-116.
- Bornkessel-Schlesewsky, Ina/Schlesewsky, Matthias (2009): Processing Syntax and Morphology. A neurocognitive perspective. Oxford: Oxford University Press.
- Bremerich-Vos, Albert/Böhme, Katrin/Robitzsch, Alexander (2009): Sprachliche Kompetenzen im Fach Deutsch – Strukturanalysen und Validierungsbefunde. In Dietlinde Granzer, Olaf Köller, Albert Bremerich-Vos, Marja van den Heuvel-Panhuizen, Katharina Reiss und Gerd Walther (Hg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 198-218.
- Bremerich-Vos, Albert/Behrens, Ulrike/Böhme, Katrin/Krelle, Michael/Neumann, Daniela/Robitzsch, Alexander et al. (2010): Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. In: Olaf Köller, Michael Knigge und Bernd Tesch (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 37-50.
- Bremerich-Vos, Albert/Böhme, Katrin/Krelle, Michael/Weirich, Sebastian/Köller, Olaf (2012): Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter (Hg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann, S. 56-71.
- Broi, Anne-Marie/Eriksson, Brigit (2007): HarmoS – language 1: The development of a model of competences for language 1 (language of education) and the development of minimal standards for grades 2, 6 and 9 in Switzerland. In: Waldemar Martyniuk (Hg.): Towards a common Euro-pean framework of reference for languages of school education. Krakow: Universitas, S. 169-176.
- Buck, Gary (2001): Assessing listening. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, Patricia L. (2007): Notetaking strategies and their relationship to performance in listening comprehension and communicative assessment tasks. Princeton, NJ: ETS.

- Coninx, Frans (2009): Hörüberprüfungen: Relevant und Methoden. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 458-468.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2011): Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011. Bern: EDK 2011.
- Eriksson, Brigit (2006): Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse. Tübingen: Francke.
- Eriksson, Brigit (2009a): Bildungsstandards für die Grundschule. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 144-159.
- Eriksson, Brigit (2009b): Leistungsmessung. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 445-457.
- Eriksson, Brigit/Lindauer, Thomas/Sieber, Peter (2008): HarmoS Schulsprache - Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung BzL, Heft 3, S. 338-350.
- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 25-51.
- Gailberger, Steffen (2013): Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Weinheim: Beltz.
- Grabner, Dorothea/Humer, Margit (2011): Der Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Deutsch der Sekundarstufe I und die Messung der Effekte der Aufgabenpräsentation im Rahmen der Testentwicklung für die Überprüfung der Bildungsstandards. Masterarbeit an der Universität Salzburg. Salzburg: BIFIE.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): Testen der Fertigkeit Hörverstehen. Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Studieneinheit. Hellenic Open University. Online verfügbar unter: <http://www.unileipzig.de/herder/temp/lehrende/tschirner/testen/hoeren.pdf> (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Micheál Ó Dúill, Rosemary Zahn und Kristina D. C. Höppner (Hg.): Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss. Bochum: AKS-Verlag, S. 115-144.
- Gschwend, Ruth (2014): Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Elke Grundler und Carmen Spiegel (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen. Bern: hep-Verlag, S. 141-158.
- Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Stanat, Petra (2012): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter (Hg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann, S. 209-236.
- Hagen, Mechthild (2004): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule: Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.
- HarmoS (Konsortium HarmoS Schulsprache) (2010): Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der

- Standards). Stand: 17. Januar 2010. Online verfügbar unter [www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1\\_wissB\\_25\\_1\\_10\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- Imhof, Margarete (1995): Mit Bewegung zu Konzentration? Münster: Waxmann.
- Imhof, Margarete (1998): What makes a good listener? In: *International Journal of Listening* 12(1), S. 81-105.
- Imhof, Margarete (2001): How to listen more efficiently: Self-monitoring strategies in listening. In: *International Journal of Listening* 15(1), S. 2-19.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete (2004): Who are we as we listen? Individual listening profiles in varying contexts. In: *International Journal of Listening* 18(1), S. 36-45.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Margarete Imhof und Volker Bernius (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15-30.
- IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) (2009) (Hg.): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören – hier Zuhören – für den Mittleren Schulabschluss. Online verfügbar unter [www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm](http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) (2013a) (Hg.): 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 verfügbar unter [www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm](http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) (2013b): Vergleichsarbeiten 2013 – 8. Jahrgangsstufe (VERA-8). Deutsch – Didaktische Handreichung. Modul B – Zuhören und Lesen. Berlin: IQB. Online verfügbar unter [www.iqb.hu-berlin.de/system/taskpool/getPoolFile?fileid=160](http://www.iqb.hu-berlin.de/system/taskpool/getPoolFile?fileid=160) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- Janusik, Laura A. (2002): Teaching listening: What do we do? What should we do? In: *International Journal of Listening* 16(1), S. 5-39.
- Janusik, Laura A. (Hg.) (2008): Special edition: Listening in contexts. *The International Journal of Listening* 22(2).
- Khatib, Mohamad/Khodabakhsh, Mohamad Reza (2010): The Effect of Modified Speech on Listening to Authentic Speech. In: *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 5, S. 685-693
- Kahlert, Joachim (2000): Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Ludowika Huber und Eva Odersky (Hg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann, S. 7-25.
- Klatte, Maria/Bergström, Kirstin/Lachmann, Thomas (2013): Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. In: *Frontiers in Psychology* 4, Artikel 578, S. 1-6.
- Klatte, Maria/Lachmann, Thomas/Meis, Markus (2010): Effects of noise and reverberation on speech perception and listening comprehension of children and adults in a classroom-like. In: *Noise & Health* 12(49), S. 270-282.

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Wolters Kluwer. Online verfügbar unter [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer. Online verfügbar unter [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. München: Wolters Kluwer. Online verfügbar unter [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Online verfügbar unter [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- Knechtel, Nora (2011): Mündliche und schriftliche Texte verstehen: Hör- und Leseverstehen in der Primarschule im Vergleich. In: Ulrike Behrens und Brigit Eriksson (Hg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep-Verlag, S. 125-143.
- Knigge, Michael/Leucht, Michael (2010): Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In: Olaf Köller, Michael Knigge und Bernd Tesch (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 185-202.
- Köller, Olaf/Knigge, Michael/Tesch, Bernd (Hg.) (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Krelle, Michael (2010): Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In: Volker Bernius und Margarete Imhof (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 51-68.
- Krelle, Michael/Bittins, Petra/Dörnhaus, Sabine/Grünack, Iris/Kemmner, Friedrun/Klein, Petra/Sappok, Christopher/Strömel, Lars/Zimmermann, Ute/Bremerich-Vos, Albert (2013): Vergleichsarbeiten 2013 – 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktische Handreichung – Modul C: Didaktischer Aufgabenkommentar Zuhören. Berlin: IQB. Online verfügbar unter [www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben](http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- Krelle, Michael/Bremerich-Vos, Albert (2013): Vergleichsarbeiten 2013. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktische Handreichung – Modul B. Didaktische Erläuterung Zuhören. Berlin: IQB. Online verfügbar unter [www.iqb.hu-berlin.de/system/taskpool/getPoolFile?fileid=176](http://www.iqb.hu-berlin.de/system/taskpool/getPoolFile?fileid=176) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- Krelle, Michael/Neumann, Daniela (2014): Sprechen und Zuhören. In: Ulrike Behrens, Albert Bremerich-Vos, Michael Krelle, Katrin Böhme und Susanne Hunger (Hg.): Bildungsstandards für die Sekundarstufe 1: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen, S.14-45.
- Krelle, Michael/Prengel, Josefine (2014): Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch. In: Elke Grundler und Carmen Spiegel (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen. Bern: hep-Verlag, S. 208-226.

- Kürschner, Christian/Schnotz, Wolfgang (2008): Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. *Psychologische Rundschau*, 59(3), S. 139-149.
- Marx, Alexandra/Roick, Thorsten (2012): Prädiktoren des Hörverstehens bei Jugendlichen deutscher und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26(2), S. 121-134.
- Marx, Harald/Jungmann, Tanja (2000): Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32(2), S. 81-93.
- Neumann, Daniela (2012): Schwierigkeitsbeeinflussende Merkmale bei Aufgaben zum Hörverständnis im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I. KÖBES. *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Band 8. Duisburg: Gilles und Francke.
- Nold, Günter/Rossa, Henning (2007): Hörverstehen. In: Bärbel Beck und Eckhard Klieme (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, S. 178-196.
- Osada, Nobuko (2004): Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. In: *Dialogue* 3, S. 53-66.
- Porsch, Raphaela/Grotjahn, Rüdiger/Tesch, Bernd (2010): Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*. H. 21(2), S. 143-189.
- Pröscholdt, Marie Verena/Michalik, Annette/Schneider, Wolfgang/Duzy, Dagmar/Glück, Daniela/Souvignier, Elmar/Penner, Zwi (2013): Effekte kombinierter Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit und zum Sprachverstehen auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit von Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: *Frühe Bildung*, 2(3), S. 122-132.
- Rackwitz, Rüdiger-Philipp (2008): Ist die phonologische Bewusstheit wirklich Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb? In: *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung kontrovers*. Online verfügbar unter: <http://paedagogisches-journal.de/download.php?view.36> (letzter Zugriff am 26.2.2014).
- Richter, Dirk/Kuhl, Poldi/Pand, Hans Anand (2012): Soziale Disparitäten. In: Petra Stannat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter (Hg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Münster: Waxmann, S. 191-208.
- Robitzsch, Alexander (2009): Methodische Herausforderungen bei der Kalibrierung von Leistungstests. In: Dietlinde Granzer, Olaf Köller, Albert Bremerich-Vos, Marja van den Heuvel-Panhuizen, Katharina Reiss und Gerd Walther (Hg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz, S. 42-106.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Studienbuch. Berlin: Akademie Verlag.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung*. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sargent, Stephanie Lee/Weaver, James B. (2003): Listening styles: Sex differences in perception of self and others. In: *International Journal of Listening* 17(1), S. 5-18.

- Schipolowski, Stefan/Böhme, Katrin (2010): Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In: Olaf Köller, Michael Knigge und Bernd Tesch (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 87-96.
- Schneider, Hansjakob/Becker-Mrotzek, Michael/Sturm, Afra/Jambor-Fahlen, Simone/Neugebauer, Uwe/Efing, Christian/Kernen, Nora (2013): Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung. Aarau/Köln: Pädagogische Hochschule FHNW/Universität zu Köln – Mercator Institut.
- Schneider, Wolfgang (2005): Die Bedeutung des Konzepts der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb. In: Gerhard Büttner, Friedrich Sauter und Wolfgang Schneider (Hg.): Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich: Pabst, S. 221-237.
- Schnitzler, Carola D. (2013): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb am Schulanfang und in der Schuleingangsphase. In: Svenja Ringmann und Julia Siegmüller (Hg.): Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase. München: Urban & Fischer, S. 3-24.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Michael Krelle und Carmen Spiegel (Hg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 189-203.
- Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme Katrin/Richter, Dirk (Hg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann.
- Strohner, Hans (2006): Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Hardarik Blühdorn, Eva Breindl und Ulrich Hermann Waßner (Hg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin: de Gruyter, S. 187-204.
- Tannen, Deborah (1990): You just don't understand: Women and men in conversation. New York: William Morrow.
- Ulrich, Susanne/Hartung, Martin (Hg.) (2006): Besser Zuhören. Übungen und Hintergrundwissen zur Förderung der Zuhörfähigkeit. München: Eigenverlag.
- Wagner, Elvis (2007): Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. In: Language Learning and Technology, 11(1), S. 67-86.
- Waibel, Saskia/Eriksson, Brigit (2010): Bildungsstandards Zuhören – ein Bericht aus dem Schweizer Bildungsstandard-Projekt HarmoS. In: Volker Bernius und Margarete Imhof (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 69-80.
- Weder, Mirjam/Lindauer, Thomas/Riss, Maria (2011): Kompetenzraster Deutsch. Inkl. Handreichung. Erarbeitet im Auftrag des Regierungsausschusses des Bildungsraums Nordwestschweiz. Online verfügbar unter [www.fhnw.ch/ph/zntd/Deutsch\\_Kompetenzraster.pdf](http://www.fhnw.ch/ph/zntd/Deutsch_Kompetenzraster.pdf) (letzter Zugriff am 11.02.2014).
- Wiemer, Claudia (1999): „Aspekte des Hörverstehens im fremdsprachlichen Lernprozess“. In: Dietrich Eggers (Hg.): Sprachandragogik Jahrbuch 1998: Hörverstehen aus andragogischer Sicht/Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. Johannes Gutenberg Universität Mainz: Zentralstelle für universitäre Fort- und Weiterbildung, S. 37-55.

- Winkelmann, Henrik/Groeneveld, Imke (2010): Geschlechterdisparitäten. In: Olaf Köller, Michael Knigge und Bernd Tesch (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 177-184.
- Worthington, Debra L. (2005): Exploring the Relationship between Listening Style Preference and Verbal Aggressiveness. In: International Journal of Listening 19(1), S. 3-11.
- Worthington, Debra L. (2008): Exploring the Relationship Between Listening Style and Need for Cognition. In: International Journal of Listening, 22(1), S. 46-58.
- Yao, Bo/Belin, Pascal/Scheepers, Christoph (2012): Brain 'talks over' boring quotes: Top-down activation of voice-selective areas while listening to monotonous direct speech quotations. NeuroImage, 60(3), S. 1832-1842.

Anschriften der Verfasserin und des Verfassers:

*Dr. Ulrike Behrens, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut Germanistik, Abteilung: Linguistik/Sprachdidaktik, Universitätsstr. 12, D-45117 Essen*

*ulrike.behrens@uni-due.de*

*Michael Krelle, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut Germanistik, Abteilung: Linguistik/Sprachdidaktik, Universitätsstr. 12, D-45117 Essen*

*michael.krelle@uni-due.de*