

Fabiana Karstens

Strategien als Ansatzpunkt für die Förderung des Zuhörens

Forschungsstand, didaktische Implikationen und zukünftige Forschungsperspektiven

Zusammenfassung

Verstehendes Zuhören ist eine zentrale Voraussetzung für schulisches Lernen und ein curricular verankerter Gegenstand des Deutschunterrichts. Studien zeigen jedoch erhebliche Schwierigkeiten im Hörverstehen deutscher Schüler:innen und unterstreichen damit die Notwendigkeit einer systematischen Zuhörförderung. Ausgehend vom SOI-Modell, das Zuhören als aktiven und selbstregulierten Prozess der Bedeutungskonstruktion beschreibt, arbeitet der Beitrag theoretische Grundlagen von Zuhörstrategien heraus. Vorgestellt wird ein konzeptioneller Rahmen, der Zuhörstrategien entlang der kognitiven und metakognitiven Regulationsebenen sowie der Phasen des Zuhörprozesses systematisiert. Die anschließende Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes zeigt, dass der Strategieeinsatz das Hörverstehen unterstützen kann, verdeutlicht aber zugleich ein Ungleichgewicht zwischen umfangreichen Befunden im Kontext des Fremdsprachenlernens und begrenzter Evidenz für das Zuhören im Erstsprachkontext. Abschließend werden didaktische Implikationen für die systematische Vermittlung von Zuhörstrategien im Deutschunterricht sowie Perspektiven für zukünftige Forschung abgeleitet.

Schlagwörter: Zuhören • Zuhörstrategien • Hörverstehen • Strategievermittlung

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 109–122

DOI: 10.21248/dideu.999

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Abstract

Fostering listening through strategy instruction: Current Research, instructional implications, and directions for further research

Listening comprehension is a fundamental prerequisite for learning in school and an integral component of German language education. Recent large-scale assessments reveal substantial difficulties in listening comprehension among German students, underscoring the need for more systematic approaches to supporting listening development. Drawing on the SOI model, which conceptualizes listening as an active and self-regulated process of meaning construction, this article examines the role of listening strategies in supporting comprehension. It proposes a conceptual framework that organizes listening strategies according to cognitive and metacognitive regulation and the phases of the listening process. A review of the literature indicates that strategic regulation can facilitate listening comprehension but also highlights a clear imbalance between the extensive body of research on listening strategies in second language learning and the limited empirical evidence in first language contexts. The article concludes by outlining implications for the systematic teaching of listening strategies in German language classrooms and priorities for future research.

Keywords: Listening • listening strategies • listening comprehension • strategy instruction

1 Einleitung

Das verstehende Zuhören ist für den Deutschunterricht in zweifacher Hinsicht bedeutsam: Einerseits bildet es die Grundlage für die Aufnahme, Verarbeitung und Integration akustisch vermittelter Informationen im Unterricht (z. B. in Vorträgen, Unterrichtsgesprächen oder Gruppenarbeitsphasen) und damit eine zentrale Voraussetzung für fachliche Wissensvermittlung und erfolgreiche Lernprozesse (Bernius & Groos, 2010; Imhof, 2010). Andererseits stellt es selbst eine Zielkompetenz des Deutschunterrichts dar, wie die Bildungsstandards im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* ausweisen (Kultusministerkonferenz [KMK], 2022). Die Relevanz des Zuhörens wird durch gesellschaftliche und mediale Entwicklungen verstärkt, da Audioinhalte einen wachsenden Anteil an der Lebenswelt von Schüler:innen haben (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022, 2024) und Audioformate auch als Lernmedien zunehmend verfügbar sind (Clinton-Lisell, 2022). Gleichzeitig zeigen aktuelle Kompetenzdaten, dass ein erheblicher Teil deutscher Schüler:innen altersangemessene Hörtexte nicht ausreichend versteht und in der Sekundarstufe rund ein Viertel der Lernenden den Mindeststandard verfehlt (Stanat et al., 2023). Zudem zeichnet sich ein Negativtrend ab, der auf einen bedeutsamen Anstieg der betreffenden Schüler:innen sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe verweist (Stanat et al., 2022, 2023). Dies hat zu einer stärkeren Fokussierung der Zuhörförderung geführt, sichtbar etwa in Themenheften von Unterrichtszeitschriften oder länderspezifischen Handreichungen (Behrens & Krelle, 2026, S. 22). Zahlreiche Vorschläge greifen dabei auf Zuhörstrategien zurück (u. a. Behrens & Krelle, 2014, 2024; Behrens & Düsing, 2022), verbleiben aufgrund begrenzter Forschungsbefunde (Behrens & Krelle, 2026, S. 39; Nell-Tuor & Fornol, 2026, S. 14) jedoch weitgehend unsystematisch und praxeologisch. Der Beitrag zielt darauf, Zuhörstrategien als Ansatzpunkt der Zuhörförderung im Deutschunterricht theoretisch und empirisch einzuordnen. Kapitel 2 skizziert zunächst zentrale Grundlagen des Zuhörens, bevor Kapitel 3 Zuhörstrategien begrifflich einordnet und entlang unterschiedlicher Strategiearten systematisiert. Darauf aufbauend stellt Kapitel 4 den aktuellen Forschungsstand zu Zuhörstrategien dar, aus dem in Kapitel 5 fachdidaktische Implikationen für die Förderung des Zuhörens abgeleitet werden. Kapitel 6 bündelt die zentralen Erkenntnisse und zeigt Perspektiven für zukünftige Forschung auf.

2 Grundlagen des Zuhörens

Während das Hören als Wahrnehmung und Analyse von Schallsignalen verstanden werden kann, erfordert das Zuhören darüber hinaus eine intentionale Hinwendung sowie weiterführende kognitive Verarbeitungsprozesse (Imhof, 2018, S. 44; Behrens & Düsing, 2022, S. 466). Hören wird dann zum Zuhören, wenn die Wahrnehmung mit der Absicht verbunden ist, die enthaltenen Informationen zu verarbeiten. Hören ist damit eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung des Zuhörens (Imhof, 2018, S. 46). Zur Bedeutungskonstruktion tragen neben sprachlichen (verbal kodierten) Informationen auch paraverbale Merkmale (prosodisch kodierte Informationen, z. B. Intonation, Sprechgeschwindigkeit oder Lautstärke) sowie der situative Kontext bei (Behrens et al., 2021, S. 27; Imhof, 2018, S. 44). In Face-to-face-Situationen sind zudem nonverbale Merkmale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung relevant (Behrens, 2022, S. 62). Besonders prägend für das Zuhören ist die Flüchtigkeit sprachlicher Äußerungen, weshalb die Informationen nicht dauerhaft verfügbar sind und somit eine echtzeitliche Weiterverarbeitung erforderlich ist (Behrens, 2022, S. 64). Aufgrund der begrenzten Kapazität des akustischen Kurzzeitspeichers entsteht dabei eine hohe kognitive Belastung, aus der unvermeidliche Selektions- und Ergänzungsprozesse resultieren (Behrens, 2022, S. 65; Imhof, 2010, S. 21). Diese Prozesse werden in Imhofs SOI-Modell aufgegriffen, das das Zuhören als mehrschrittigen

Prozess der Bedeutungskonstruktion durch die „intentionale Selektion, Organisation [und] Integration (SOI-Modell) verbaler und non-verbaler Aspekte akustisch vermittelter Informationen“ (Imhof, 2010, S. 18, Hervorhebung im Original) modelliert. Auf die Intentionsbildung, die in Abhängigkeit von dem individuellen Interesse oder einer zugrundeliegenden Aufgabenstellung erfolgen kann, folgen die Auswahl bzw. Selektion relevanter Informationen, deren Organisation zu sinnhaften Einheiten und schließlich die Integration in bestehende Wissensstrukturen. Bestehendes Vorwissen wird dabei angepasst, mit neuen Informationen verknüpft oder es werden wissensbasierte Schlussfolgerungen gezogen (Imhof, 2010, S. 20–25). Auf diese Weise entsteht ein kohärentes Situationsmodell (Imhof, 2018, S. 50; Weirich et al., 2019, S. 4). Zuhören ist demnach kein passiver Rezeptionsprozess, sondern ein aktiver und selbstgesteuerter Vorgang der Bedeutungskonstruktion (Behrens & Krelle, 2014, S. 87) und bietet somit prinzipiell die Möglichkeit der selbstregulativen Steuerung durch den Einsatz geeigneter Strategien (Imhof, 2010, S. 25). Gerade weil Zuhören durch die Flüchtigkeit sprachlicher Informationen kognitiv anspruchsvoll ist, erscheint eine strategische Unterstützung des Verstehensprozesses naheliegend. Das SOI-Modell (Imhof, 2010) bietet hierfür einen geeigneten theoretischen Bezugspunkt, weil es zentrale Teilprozesse des Zuhörens sichtbar und damit einer gezielten Strategievermittlung zugänglich macht (Behrens & Krelle, 2026, S. 29).

3 Zuhörstrategien: Begriffsverständnis und Klassifikation

In Lehr-Lern-Kontexten, in denen Zuhören mit dem Ziel der Vermittlung bzw. Aneignung von Wissen zum Gegenstand gemacht wird, lassen sich Zuhörstrategien als Lernstrategien verstehen. Lernstrategien bezeichnen nach Hasselhorn und Gold (2022) Verhaltensweisen oder Handlungen, mit denen Lernende ihren Lernprozess und die kognitive Informationsverarbeitung selbstständig steuern, Lernmotivation und Gedächtnisleistungen erhöhen und neues Wissen gezielt in bestehende Wissensbestände integrieren. Zuhörstrategien sind demnach auf die mentale Verarbeitung akustisch vermittelter Informationen ausgerichtet und werden von Zuhörer:innen aktiv eingesetzt, um das Hörverstehen zu unterstützen und den Verstehensprozess zu regulieren (Lau, 2017, S. 504; Vandergrift & Goh, 2021, S. 91).

Begründungszusammenhänge zum Strategieeinsatz beim Zuhören rekurren häufig auf die übergreifende Modellierung rezeptiver Verstehensprozesse beim Lesen und beim Zuhören (Kürschner & Schnotz, 2008) und gehen somit in Teilen von einer Übertragbarkeit theoretischer Annahmen und Wirksamkeitsbefunde zum Einsatz von Zuhörstrategien aus. Angesichts der spezifischen Anforderungen des Zuhörens – insbesondere der Flüchtigkeit, der Konzentrations- und Aufmerksamkeitssteuerung und der häufigen Einbindung in soziale Interaktionen – ist eine solche Übertragbarkeit jedoch nur eingeschränkt tragfähig (Behrens & Krelle, 2024, S. 5; Imhof, 2001, S. 3). Trotz erkennbarer Überschneidungen sind Zuhörstrategien folglich nicht mit Lesestrategien gleichzusetzen, sondern eigenständig und zielgerichtet zu modellieren.

Zur Steuerung des Zuhörens lassen sich im Anschluss an Imhof (1998) drei Regulationsebenen unterscheiden: die kognitive Ebene zur Identifikation und Verarbeitung relevanter Informationen, die metakognitive Ebene zur Regulation des Zuhörprozesses und die ressourcenbezogene Ebene zur Aufmerksamkeits- und Motivationsregulation (Imhof, 1998, S. 87; 2010, S. 19; Behrens & Krelle, 2014, S. 92; vgl. zudem Regulationsebenen nach Boekaerts, 1999). Entsprechend lassen sich kognitive und metakognitive Strategien sowie ressourcenbezogene Unterstützungsformen differenzieren: *Kognitive Strategien* beziehen sich direkt auf die Verarbeitung gehörter Informationen, indem sie die Auswahl, Strukturierung und Verknüpfung relevanter Inhalte mit Vorwissen sowie deren Integration in ein

kohärentes Situationsmodell unterstützen (Imhof, 2010, S. 24). Dazu zählen Elaborationsstrategien, die neue Informationen mit Vorwissen, Erfahrungen oder Einstellungen verknüpfen, sowie Organisationsstrategien, die Inhalte strukturieren und reduzieren. Wiederholungsstrategien sind beim Zuhören nur unter bestimmten medialen Bedingungen möglich, etwa beim erneuten Abspielen einer Audio-datei. *Metakognitive Strategien* zielen auf die Planung, Überwachung und Reflexion des Zuhörprozesses und fokussieren dabei sowohl das Verstehen als auch den Strategieeinsatz (Imhof, 2010, S. 20; 2018, S. 53; Janusik & Keaton, 2015, S. 2). Die ressourcenbezogene Ebene betrifft die Regulation grundlegender Voraussetzungen des Zuhörens, etwa die Initiierung und Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit, Zuhörmotivation und Anstrengungsbereitschaft sowie die Gestaltung einer günstigen Zuhörsituation (Imhof, 1998, S. 86; 2010, S. 20).

Neben den Regulationsebenen ist für den Strategieeinsatz zudem auch die zeitliche Struktur des Zuhörprozesses zentral. Vor dem Zuhören, während des Zuhörens und nach dem Zuhören bestehen unterschiedliche Anforderungen, denen mit jeweils spezifischen Strategien begegnet werden kann (Behrens & Krelle, 2024, S. 9; Imhof, 1998, S. 85). Im Zusammenspiel von Regulationsebene bzw. Strategieart und Prozessphase lassen sich aus theoretischer Perspektive differenzierte Zuhörstrategien beschreiben (s. Tab. 1), deren Einsatz spezifische Anforderungen des häufig monologischen und teilweise medial vermittelten Zuhörens in Lehr-Lern-Kontexten adressiert (vgl. medienvermitteltes Zuhören, Nell-Tuor & Fornol, 2026, S. 10).

Prozessphase	Kognitive Zuhörstrategien	Metakognitive Zuhörstrategien	Ressourcenbezogene Unterstützung
Vor dem Zuhören	Organisation und Elaboration	Zielsetzung und Planung	Zuhörmotivation und Aufmerksamkeit initiieren
Während des Zuhörens	Organisation und Elaboration	Überwachung und ggf. Regulation	Zuhörmotivation und Aufmerksamkeit aufrechterhalten und ggf. neu ausrichten
Nach dem Zuhören	Organisation, Elaboration und Wiederholung	Reflexion und Bewertung	Ressourcen für Weiterverarbeitung sichern

Tab. 1: Zuhörstrategien und ressourcenbezogene Unterstützungsformen in den Phasen des Zuhörprozesses

Vor dem Zuhören stehen auf kognitiver Ebene die Ausbildung einer Zuhörintention sowie die Vorbereitung der Selektion durch die Ableitung eines Selektionskriteriums im Zentrum. Dies kann durch die Aktivierung von Vorwissen unterstützt werden, da sich so „das Feld der möglichen bzw. wahrscheinlichen Äußerungen“ eingrenzen lässt (Behrens & Krelle, 2014, S. 89). Entsprechend ist der Einsatz von Elaborationsstrategien bedeutsam, die thematisches Welt- oder Fachwissen sowie funktionales Sprachwissen (z. B. um paraverbale Merkmale oder situative Kontextbedingungen) aktivieren. Auch das Formulieren von Fragen kann Erwartungen an den Hörtext aufbauen und mögliche Wissenslücken offenlegen (Imhof, 2001, S. 4–5). Darüber hinaus lässt sich der Einsatz von Organisationsstrategien während des Zuhörens, etwa durch Vorstrukturierung von Notizzetteln, vorbereiten. Eine weitere Strategie besteht in der Reflexion über die kommunikative Intention, die Erwartungen sowie das

Verstehen beeinflussen kann (Imhof, 1998, S. 87). Auf metakognitiver Ebene sind vor allem die Festlegung eines in Abhängigkeit von der Zuhörintention gewählten Verstehensziels und die Planung des Zuhörprozesses im Sinne des strategischen Vorgehens relevant (Imhof, 1998, S. 102). Ressourcenbezogen stehen die Initiierung der Zuhörmotivation sowie die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Zuhörprozess im Vordergrund (Fornol & Rathmann, 2023, S. 6; Imhof, 1998, S. 102). Zudem sind auch organisatorische Aspekte wie die zeitliche Rahmung, die Auswahl einer geeigneten Zuhörumgebung und ggf. die Bereitstellung unterstützender Materialien (z. B. Stift und Notizzettel) bedeutsam.

Während des Zuhörens wird die aktive Bedeutungskonstruktion fokussiert. Dabei sind insbesondere die Prozesse der Organisation und Integration relevant, die durch zuvor aktiviertes Vorwissen erleichtert werden können (Imhof, 1998, S. 101, 2001, S. 4–5; Fornol & Rathmann, 2023, S. 6). Strategisch lässt sich die Organisation vor allem durch zielgerichtetes Notieren unterstützen (Imhof, 1998, S. 87; Behrens & Düsing, 2022, S. 482). Notizen sollten sich am formulierten Verstehensziel orientieren und können zwei zentrale Funktionen erfüllen: Sie können die zu verarbeitende Informationsmenge reduzieren (*„encoding effect“*) und als Rekonstruktionshilfen für die nachträgliche Weiterverarbeitung genutzt werden (*„storage effect“*; DiVesta & Gray, 1972; vgl. auch Lindauer & Leutwiler, 2017, S. 2). Aufgrund der Flüchtigkeit mündlicher Äußerungen ist Letzteres für das Zuhören besonders bedeutsam. Da das Schreiben während des Zuhörens zusätzliche kognitive Ressourcen bindet, kann das Anfertigen von Notizen insbesondere für Schreibanfänger:innen anspruchsvoll sein (Lindauer & Leutwiler, 2017, S. 3). Entlastend können daher Notizformate mit reduzierter Schreibaktivität sein, etwa das Nummerieren oder Beschriften von Abbildungen sowie das Ausfüllen vorbereiteter Tabellen oder strukturierter Notizzettel. Ergänzend kann der Einsatz von Elaborationsstrategien die Bedeutungskonstruktion unterstützen, indem das Gehörte gedanklich angereichert wird, z. B. durch bildhafte Vorstellungen, durch Bezüge zum Welt- bzw. Sprachwissen oder Bezüge zu individuellen Erfahrungen (Imhof, 2001, S. 5–6). In medial steuerbaren Zuhörsituationen kann zudem das erneute Anhören einzelner Abschnitte als Wiederholungsstrategie genutzt werden. Metakognitiv steht während des Zuhörens die fortlaufende Überwachung des Verstehens sowie der Strategieanwendung im Mittelpunkt (Imhof, 1998, S. 87). Dabei geht es darum, mögliche Verständnisprobleme zu erkennen, Möglichkeiten ihrer Bewältigung zu finden und den Strategieeinsatz ggf. anzupassen (Imhof, 2010, S. 20). Ressourcenbezogen richtet sich die Unterstützung auf die Aufrechterhaltung und ggf. Neuausrichtung von Aufmerksamkeit und Zuhörmotivation sowie auf die Regulation möglicher Emotionen, da diese durch die Bindung kognitiver Ressourcen das Verstehen beeinträchtigen und die Interpretation des Gehörten verzerren können (Imhof, 2018, S. 49).

Nach dem Zuhören richten sich die kognitiven Prozesse auf die nachträgliche Organisation und Integration erinnelter oder schriftlich festgehaltener Informationen, um ein vertieftes Verständnis des Gehörten zu ermöglichen und das erworbene Wissen für weitere Lernprozesse nutzbar zu machen. Strategisch kann dies durch die Weiterbearbeitung angefertigter Notizen erfolgen, die ergänzt, umstrukturiert oder in Beziehung zueinander gesetzt werden können (Imhof, 1998, S. 101). Zudem können sie als Grundlage für eine am Verstehensziel orientierte Vollständigkeitsprüfung dienen, um verbleibende Wissenslücken zu identifizieren. Als weitere Organisationsstrategien können das Zusammenfassen des Gehörten in eigenen Worten (Imhof, 1998, S. 87) oder die Überführung von Informationen in andere Darstellungsformen, z. B. Tabellen, Mindmaps oder bildliche Darstellungen (Behrens & Krelle, 2024, S. 5), eingesetzt werden. Werden dabei Vorwissen oder Deutungen einbezogen, sind diese Prozesse zugleich elaborativ. Elaborationsstrategien umfassen darüber hinaus das Beantworten vorbereiteter Fragen, das Formulieren weiterführender Fragen sowie – analog zum

Einsatz während des Zuhörens – die Herstellung von Bezügen zu eigenen Erfahrungen, vorhandenem Wissen oder möglichen Anwendungsbeispielen (Imhof, 1998, 2001, S. 5–6). In kooperativen Lernkontexten kann auch der Austausch über Verstandenes und Nichtverstandenes zu einer gemeinsamen Wissenskonstruktion und einem vertieften Verständnis beitragen (Behrens, 2022, S. 58). Auf metakognitiver Ebene steht nach dem Zuhören die Reflexion über den gesamten Zuhörprozess im Mittelpunkt. Dabei ist der Einsatz von Strategien relevant, die prüfen, inwieweit das Verstehensziel erreicht und die eingesetzten Strategien als hilfreich erlebt wurden, um daraus Schlussfolgerungen für zukünftige Zuhörprozesse abzuleiten. Da die inhaltliche und strategische Verarbeitung des Gehörten über das eigentliche Zuhören hinaus fortgesetzt wird, bleibt auch die ressourcenbezogene Unterstützung relevant und richtet sich weiterhin auf die Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit und Konzentration.

Ein effektiver Strategieeinsatz besteht somit darin, kognitive und metakognitive Strategien sowie ressourcenbezogene Unterstützungsformen in den verschiedenen Phasen des Zuhörens situationsangemessen auszuwählen und zu kombinieren (Imhof, 2010; Lau, 2017; Vandergrift, 2003). Die vorgestellte Systematisierung schließt an internationale Forschungsansätze (u. a. Goh, 2002, 2008; Vandergrift & Goh, 2012) an und korrespondiert zugleich mit etablierten Differenzierungen im Bereich der Lesestrategien (vgl. Gold, 2018; Philipp, 2015). Dadurch ergeben sich Möglichkeiten zum Anschluss an bestehende Konzepte der Strategievermittlung, sodass Erkenntnisse und didaktische Prinzipien für die systematische Zuhörförderung nutzbar gemacht werden können (vgl. Janusik & Keaton, 2015; Lau, 2017).

4 Aktueller Forschungsstand

Der Forschungsstand zu Strategien beim Zuhören erfordert eine Differenzierung in zwei Bereiche: die Forschung zum Zuhören in der vorherrschenden Landes-/Unterrichtssprache (L1-Kontext)¹ sowie die Forschung zum Zuhören im Kontext des Fremdsprachenlernens (L2-Kontext). Im Folgenden werden zunächst Befunde zum Strategieeinsatz im L1-Kontext dargestellt und anschließend ergänzend Ergebnisse aus dem L2-Kontext herangezogen, um zentrale Wirkmechanismen und Förderpotenziale zu beleuchten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich beide Kontexte u. a. hinsichtlich Sprachkompetenz, Automatisierungsgrad, kognitiver Belastung und motivationaler Anforderungen unterscheiden, sodass L2-Befunde nicht unreflektiert auf den L1-Kontext übertragbar sind (Bourdeaud’hui et al., 2021; Janusik & Varner, 2022).

Im L1-Kontext liegen für deutschsprachige Lernende bislang lediglich Befunde aus dem Hochschulkontext vor. Imhof (1998) zeigt, dass Studierende das Zuhören in akademischen Zuhörsituationen nur eingeschränkt als aktiv steuerbaren Prozess wahrnehmen und ihr Strategiewissen insgesamt begrenzt und wenig differenziert ausfällt. Darüber hinaus berichten Studierende von positiven Effekten des Strategieeinsatzes in Form eines verbesserten Verständnisses, eines tieferen Verarbeitungsniveaus oder einer erleichterten Integration neuer Informationen in bestehende Wissensstrukturen (Imhof, 2001). Internationale Befunde zeigen, dass englischsprachige Studierende beim Zuhören eine Vielzahl kognitiver und metakognitiver Strategien einsetzen, wobei metakognitive Strategien trotz ihres Potenzials vergleichsweise selten genutzt werden. Für Schüler:innen liegen im internationalen Kontext nur wenige Befunde vor. Lau (2017) konnte etwa für chinesischsprachige Lernende zeigen, dass leis-

¹ Im internationalen Kontext wird für den Bereich des Fremdsprachenlernens häufig die Begrifflichkeit „L2-Kontext“ verwendet, für den Bereich des Unterrichts in der vorherrschenden Landessprache/Unterrichtssprache die Begrifflichkeit „L1-Kontext“. Zur einfacheren Benennung und klaren Differenzierung beider Bereiche wird im weiteren Verlauf auf diese Begrifflichkeiten zurückgegriffen.

tungsstärkere Zuhörer:innen Strategien häufiger, variabler und integrierter einsetzen als leistungsschwächere. Besonders häufig werden Strategien zur Überwachung des Verstehens genutzt, während Planungsstrategien seltener zum Einsatz kommen. Zudem verfügen erfolgreiche Zuhörer:innen über ein stärkeres Bewusstsein für eigene Verständnisprobleme, was die metakognitive Regulation unterstützt. Erste Hinweise auf die Wirksamkeit expliziter Strategieinstruktion liefern die Studien von Colognesi (2023) sowie Colognesi und Zito (2025) für französischsprachige Grundschüler:innen. Letztere zeigt signifikante Verbesserungen des Hörverstehens nach einer Intervention zur Förderung von Zuhörstrategien. Besonders leistungsschwächere Zuhörer:innen profitieren und zeigen eine stärkere Beteiligung sowie ein strukturiertes Vorgehen bei Zuhöraufgaben (Colognesi & Zito, 2025). Ergänzend verweisen internationale Befunde auf die enge Verbindung zwischen Strategieeinsatz und Motivation. So sagt die Motivation unabhängig vom Verstehen die Häufigkeit des Strategieeinsatzes voraus (Dölek, 2022; Lau, 2017), erhöht insbesondere bei leistungsschwächeren Zuhörer:innen dessen Wirksamkeit (Lau, 2017) und geht mit einer höheren metakognitiven Bewusstheit für den Zuhörprozess einher (Bourdeaud’hui et al., 2021).

Methodisch ist die Forschung im L1-Kontext überwiegend durch qualitative Zugänge geprägt. Häufig kommen retrospektive Interviews oder schriftliche Reflexionsaufgaben zum Einsatz (z. B. Imhof, 1998, 2001; Janusik & Varner, 2022; Colognesi, 2023), während quantitative Studien auf den Einsatz von Fragebögen setzen (z. B. Bourdeaud’hui et al., 2021). Eine Ausnahme stellen Mixed-Method-Designs dar (z. B. Colognesi & Zito, 2025; Lau, 2017), die qualitative (z. B. retrospektive Interviews, Beobachtungen, schriftliche Schüler:innenprodukte) und quantitative Verfahren (z. B. Hörverstehenstest, Fragebögen zu Strategieeinsatz oder Motivation) kombinieren und dadurch ein umfassenderes Bild des Strategieeinsatzes sowie damit zusammenhängender Faktoren ermöglichen. Zudem beziehen sich die vorliegenden Untersuchungen überwiegend auf Studierende. Befunde zu Schüler:innen stammen zumeist aus der Sekundarstufe.

Für den L2-Kontext zeigen Studien, die Zuhörer:innen unterschiedlicher Kompetenzniveaus vergleichen, auf Basis qualitativer Verfahren, dass leistungsstärkere Zuhörer:innen Strategien häufiger einsetzen (O’Malley et al., 1989; Vandergrift, 2003), über ein breiteres Strategierepertoire verfügen (Goh, 2002) und den Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien gezielt kombinieren (Goh, 2002; Vandergrift, 2003). Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung eines effektiven Strategieeinsatzes und bilden die Grundlage für die Entwicklung prozessbezogener Konzepte der Strategieinstruktion, die sich an den differenziellen Phasen des Zuhörens orientieren (u. a. Goh, 2008; Vandergrift, 2004; zusf. s. Vandergrift & Goh, 2012). Im Konzept von Vandergrift (2004) stehen vor dem Zuhören die Aktivierung von Vorwissen und die Formulierung von Vorhersagen zum Inhalt im Mittelpunkt. Während des Zuhörens wird der Verständnisaufbau durch die Prüfung formulierter Vorhersagen oder kooperative Reflexionsphasen im Anschluss an mehrmalige Hördurchgänge überwacht und geprüft. Nach dem Zuhören erfolgen die Bewertung des Hörprozesses sowie die Ableitung von Schlussfolgerungen für zukünftige Hörsituationen (Vandergrift, 2004). Im Rahmen einer mehrwöchigen Intervention konnten für dieses Konzept positive Effekte auf das Hörverstehen sowie auf das mittels Fragebogen erfasste metakognitive Bewusstsein für das Zuhören bei Studierenden nachgewiesen werden (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010).

Auch Metaanalysen bestätigen die Wirksamkeit von Strategieinstruktionen für das Hörverstehen von L2-Lernenden, wobei leistungsstärkere Zuhörer:innen stärker profitieren als leistungsschwächere (Ardasheva et al., 2017; Dalman & Plonsky, 2025). Hinweise auf die lernwirksame Gestaltung der Strategieförderung ergeben sich für die Auswahl einer begrenzten Anzahl zu vermittelnder Strategien

sowie für die kombinierte Förderung kognitiver und metakognitiver Strategien (Dalman & Plonsky, 2025). Mit Blick auf die Wirksamkeit einzelner Strategien weisen Dalman und Plonsky (2025) darauf hin, dass hierzu kaum Aussagen möglich sind, da bislang nahezu ausschließlich die Vermittlung von Strategiebündeln untersucht wurde. Entsprechend bleibt offen, welche konkreten kognitiven und metakognitiven Strategien bzw. welche Kombinationen dieser Strategien besonders lernwirksam sind.

Insgesamt zeigt sich, dass die Forschung zu Zuhörstrategien im schulischen Bereich sowohl im L1- als auch im L2-Kontext bislang begrenzt ist. Befunde für deutschsprachige Schüler:innen fehlen gegenwärtig gänzlich. Gleichwohl lassen die dargestellten Befunde Rückschlüsse auf die Gestaltung lernförderlicher Strategievermittlung zu, die sich insbesondere auf die kombinierte Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien, die Konzentration auf wenige gezielt ausgewählte Strategien sowie die Berücksichtigung motivationaler Faktoren beziehen.

5 Fachdidaktische Implikationen

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass Zuhören als aktiver, selbstregulierter Prozess an Lernende vielfältige Anforderungen stellt, denen durch den Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien begegnet werden kann. Hierzu zählen etwa die Aktivierung von Vorwissen vor dem Zuhören, das Anfertigen von Notizen sowie die metakognitive Überwachung des Verständnisses während des Zuhörens und die Reflexion des Hörprozesses nach dem Zuhören. Zuhörstrategien können daher einen zentralen Ansatzpunkt der Förderung von Zuhörkompetenz bilden, woraus sich für die fachdidaktische Diskussion drei zentrale Perspektiven ergeben:

Erstens sollte das Zuhören stärker als eigenständiger Unterrichtsgegenstand des Deutschunterrichts profiliert und systematisch gefördert werden. Angesichts curricularer Vorgaben (KMK, 2022) und empirisch nachgewiesener Schwierigkeiten im Hörverstehen (Stanat et al., 2022, 2023) ist es erforderlich, das Zuhören vom bloßen Mittel zum expliziten Gegenstand des Unterrichts zu machen (Behrens & Düsing 2022, S. 78), um auf Seiten der Lernenden ein Bewusstsein für die kognitiven Anforderungen sowie die Möglichkeiten der strategischen Steuerung des Zuhörens zu schaffen (Behrens & Düsing, 2022, S. 478; Behrens & Krelle, 2024; Goh, 2008).

Zweitens sollten Strategien als zentraler Ansatzpunkt der Zuhörförderung systematisch vermittelt werden, wobei vor allem die kombinierte Anwendung kognitiver und metakognitiver Strategien relevant ist (Janusik & Varner, 2022; Dalman & Plonsky, 2025). Insbesondere metakognitive Strategien sollten hierbei eine Schlüsselrolle übernehmen, da sie die Qualität des kognitiven Strategieeinsatzes überwachen und regulieren (Anderson, 2002) und damit wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung des Zuhörprozesses beitragen (Goh, 2002; Lau, 2017; Vandergrift, 2003). Da sich entsprechende strategische Fähigkeiten nicht von selbst entwickeln (Imhof, 2010), bedarf es einer expliziten und handlungsorientierten Vermittlung. Aus der Forschung zur Strategievermittlung im Bereich des Lesens und Schreibens ist bekannt, dass eine wirksame Strategievermittlung deklaratives, prozedurales und konditionales Strategiewissen einschließt sowie die Modellierung des Strategieeinsatzes und vielfältige Übungs- und Reflexionsgelegenheiten umfasst (vgl. zum Lesen Philipp, 2015; zum Schreiben Philipp, 2014; Sturm & Weder, 2016). Diese Gestaltungsprinzipien lassen sich auch auf die Vermittlung von Zuhörstrategien übertragen und werden durch die bislang vorliegenden Befunde gestützt (Colognesi & Zito, 2025; Vandergrift, 2004; Vandergrift & Goh, 2012). Lernende können dadurch Sicherheit im Umgang mit verschiedenen Strategien erlangen und ein Bewusstsein für den eigenen Zuhörprozess und den Strategieeinsatz entwickeln. Ziel sollte es sein, Zuhörstrategien als erlernbare Handlungsweisen zu etablieren

und ihren Nutzen im Rahmen unterrichtlicher Auseinandersetzungen wiederholt „erlebbar zu machen“ (Behrens & Düsing, 2022, S. 484), was den Befunden von Colognesi und Zito (2025) zufolge bereits Grundschüler:innen gelingen kann.

Drittens sollte die Zuhörförderung fachdidaktisch in einen erweiterten Rahmen eingebettet werden, der neben kognitiven auch motivational-emotionale und soziale Aspekte berücksichtigt. Die empirischen Befunde verdeutlichen die Bedeutung motivationaler Faktoren für den Strategieeinsatz (Bourdeaud’hui et al., 2021; Dölek, 2022; Lau, 2017) und legen damit nahe, ressourcenbezogene Unterstützungsformen systematisch in die Zuhörförderung einzubeziehen. Darüber hinaus bietet das didaktisch orientierte Modell der Zuhörkompetenz einen geeigneten Bezugsrahmen, da es in Anlehnung an das Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2008) die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene zuhörspezifisch differenziert (Gschwend, 2014; Behrens, 2022). Ausgehend davon sollte eine systematische Zuhörförderung alle drei Ebenen berücksichtigen und damit neben kognitiven und motivationalen auch soziale Aspekte einbeziehen. Das Modell liefert hierfür einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen, bedarf jedoch mit Blick auf die konkrete Gestaltung und Umsetzung entsprechender Fördermaßnahmen weiterer Ausarbeitung (Behrens & Krelle, 2026; Krelle, 2023).

6 Fazit und Ausblick

Verstehendes Zuhören ist für den Deutschunterricht sowohl als Voraussetzung für fachliches Lernen als auch als curricular verankertes Kompetenzziel bedeutsam (Imhof, 2010; KMK, 2022). Angesichts einer zunehmend auditiv geprägten Lebenswelt und belegter Defizite im Hörverstehen deutscher Schüler:innen (Stanat et al., 2022, 2023) kommt der systematischen Zuhörförderung besondere Bedeutung zu (Behrens & Krelle, 2026). Der Beitrag hat hierfür zentrale theoretische Grundlagen aufgearbeitet. Die darauf aufbauende Systematisierung von Zuhörstrategien entlang der Regulationsebenen sowie der Prozessphasen bietet einen tragfähigen sowie didaktisch anschlussfähigen Bezugsrahmen. Zudem verweist der skizzierte Forschungsstand auf die Wirksamkeit von Zuhörstrategien hin (u. a. Colognesi & Zito, 2025; Dalman & Plonsky, 2025; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010), auch wenn insbesondere zur Förderung von Schüler:innen im L1-Kontext bislang nur wenige empirische Erkenntnisse vorliegen.

Daher gilt es, den Forschungsstand zu Zuhörstrategien weiter auszubauen. Ziel sollte sein, evidenzbasierte Förderkonzepte zu entwickeln, empirisch zu überprüfen und bestehende Theorien zum Lehren des Zuhörens in Anknüpfung an bestehende Modelle wie das SOI-Modell (Imhof, 2010) weiterzuentwickeln (Behrens & Krelle, 2026; Janusik, 2002). Zukünftige Forschung sollte daher insbesondere untersuchen, welche Strategien deutschsprachige Lernende tatsächlich nutzen, wie sie umgesetzt werden und wie sie sich auf das Verstehen auswirken. Dafür erscheinen prozessanalytische Verfahren wie lautes Denken, retrospektive Interviews oder Erinnerungsprotokolle geeignet (Goh, 2023), idealerweise kombiniert mit Leistungstests und Fragebögen in triangulierenden Designs (vgl. Lau, 2017; Colognesi & Zito, 2025). Ergänzend sind differenzielle Analysen nach Altersstufen, Leistungsniveaus und Merkmalen der Zuhörsituation erforderlich, um Ansatzpunkte adaptiver Förderansätze herauszuarbeiten. Zugleich bedarf es einer praxisnahen fachdidaktischen Entwicklungsforschung, die unter realen Unterrichtsbedingungen umsetzbare Konzepte und Materialien zur strategiebezogenen Zuhörförderung entwickelt, erprobt und zu ihrer nachhaltigen Verankerung im Unterricht beiträgt.

Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass der vorliegende Beitrag eine bewusste Fokussierung vornimmt, um Zuhörstrategien als Ansatzpunkt der Zuhörförderung im Deutschunterricht theoretisch und

empirisch fundiert zu beleuchten. Im Mittelpunkt stehen Lehr-Lern-Kontexte, in denen Zuhören als eigenständiger Gegenstand der Förderung betrachtet wird und zugleich auf die Verarbeitung und Aneignung von Wissen ausgerichtet ist. Betrachtet werden damit häufig monologisch gestaltete und vielfach medial vermittelte Zuhörsituationen. Für sozial-interaktive Zuhörsituationen, etwa in Gesprächen mit Lehrpersonen oder Mitschüler:innen, ergeben sich teilweise andere Anforderungen an das Zuhören sowie weitere mögliche strategische Unterstützungsformen (vgl. die Vorschläge von Behrens & Krelle, 2026). Darüber hinaus konzentriert sich der Beitrag auf die Förderung des Hörverstehens durch Strategien, während andere deutschdidaktische Zugänge, die stärker ästhetische, erfahrungsbezogene oder wahrnehmungsorientierte Dimensionen des Zuhörens adressieren (vgl. u. a. Behrens, 2022; Bernius & Groos, 2010; Hagen, 2006), nicht vertieft betrachtet werden. Die gewählte Fokussierung ermöglicht es, theoretische Grundlagen, Forschungsbefunde und fachdidaktische Perspektiven der strategiebezogenen Zuhörförderung gezielt zusammenzuführen.

Insgesamt verdeutlicht der Beitrag, dass eine theoriegeleitete und empirisch fundierte Strategieförderung im Deutschunterricht einen vielversprechenden Ansatz zur Stärkung der Zuhörkompetenz darstellt. Zugleich zeigt sich weiterer Forschungsbedarf sowohl für die Weiterentwicklung didaktischer Konzepte als auch für deren empirische Fundierung. Insbesondere Untersuchungen zur tatsächlichen Nutzung und Wirksamkeit von Zuhörstrategien im deutschsprachigen Unterrichtskontext sowie praxisnahe Studien zur Entwicklung und Erprobung entsprechender Förderkonzepte erscheinen hierfür zentral.

Literatur

- Anderson, J. R. (2002). *Cognitive psychology and its implications* (5. Aufl.). Worth.
- Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O., & Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87(3), 544–582.
<https://doi.org/10.3102/0034654316689135>
- Behrens, U. (2022). *Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe*. Friedrich.
- Behrens, U., & Düsing, E. (2022). Hören, Hörverstehen, Zuhörkompetenz und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 466–488). Beltz.
- Behrens, U., & Krelle, M. (2014). Hörverstehen. Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch*, 19(36), 86–107.
- Behrens, U., & Krelle, M. (2024). Zuhören fördern. *Praxis Deutsch*, 51(303), 4–11.
- Behrens, U., & Krelle, M. (2026). Systematische Zuhörförderung in der Schule. In S. L. Fornol & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Zuhören in der Schule – interdisziplinär* (S. 20–46). hep.
- Behrens, U., Käser-Leisibach, U., Krelle, M., Weirich, S., & Zingg Stamm, C. (2021). *stim·mig – Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe*. Waxmann.
- Bernius, V., & Groos, S. (2010). Vom Ohrenspitzen zum gekonnten Zuhören. Projekte der Stiftung Zuhören. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 204–212). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)

- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., & van Braak, J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *Journal of Educational Research*, 114(1), 40–51. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872474>
- Clinton-Lisell, V. (2022). Listening Ears or Reading Eyes: A Meta-Analysis of Reading and Listening Comprehension Comparisons. *Review of Educational Research*, 92(4), 543–582. <https://doi.org/10.3102/00346543211060871>
- Colognesi, S. (2023). Listening comprehension is not innate to elementary school students: they need to be taught listening strategies. *Education 3–13*, 51(2), 262–275. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1963802>
- Colognesi, S., & Zito, A. (2025). Developing listening comprehension through listening strategies: A case study with 9- to 11-year-old students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1–24. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.925>
- Dölek, O. (2022). The relationship between listening motivation and frequency of listening strategy use. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(2), 2–10. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.2>
- DiVesta, F., & Gray, G. (1972). Listening and note taking. *Journal of Educational Psychology*, 63(1), 8–14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0032243>
- Dalman, M., & Plonsky, L. (2025). The effectiveness of second-language listening strategy instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 29(3), 1039–1068. <https://doi.org/10.1177/13621688211072981>
- Fornol, S., & Rathmann, C. (2023). Einfach nur zuhören?! Das Zuhören als aktiven Prozess verstehen. *Grundschule Deutsch*, 80, 4–7.
- Goh, C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55–75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Goh, C. M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185–206. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0)
- Goh, C. M. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice, and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
- Goh, C. M. (2023). Learners' cognitive processing problems during comprehension as a basis for L2 listening research. *System*, 119, 103164. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103164>
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gschwend, R. (2014). Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen* (S. 141–158). hep.
- Hagen, M. (2006). *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen* (5., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Imhof, M. (1998). What makes a good listener? – Assessment of listening behavior in instructional settings. *International Journal of Listening*, 12(1), 81–108. <https://doi.org/10.1080/10904018.1998.10499020>

- Imhof, M. (2001). How to listen more efficiently: Self-monitoring strategies in listening. *International Journal of Listening*, 15(1), 2–19. <https://doi.org/10.1080/10904018.2001.10499042>
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In M. Imhof & V. Bernius (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 15–30). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, M. (2018). Von der gesprochenen Sprache zum mentalen Modell. Zuhören als kognitive Informationsverarbeitung. In M. Zorn & U. Lenker (Hrsg.), *(Zu-)Hören interdisziplinär* (S. 43–56). Allitera.
- Janusik, L. A. (2002). Teaching Listening: What do we do? What should we do? *International Journal of Listening*, 16(1), 5–39. <https://doi.org/10.1080/10904018.2002.10499047>
- Janusik, L. A., & Keaton, S. A. (2015). Toward Developing a Cross-Cultural Metacognition Instrument for Listening in First Language (L1) Contexts: The Janusik-Keaton Metacognitive Listening Instrument. *Journal of Intercultural Communication Research*, 44(4), 288–306. <https://doi.org/10.1080/17475759.2015.1073169>
- Janusik, L. A., & Varner, T. (2022). (Re)Discovering metacognitive listening strategies in L1 contexts: What strategies are the same in the L1 and L2 context? *International Journal of Listening*, 36(3), 175–186. <https://doi.org/10.1080/10904018.2020.1833724>
- Krelle, M. (2023). Zuhören systematisch fördern. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *Mindeststandards und Basiskompetenzen in der sprachlichen Bildung* (S. 22–25). BiSS-Journal, 17. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich* (Beschluss vom 15.10.2004, in der Fassung vom 23.06.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Lau, K.-L. (2017). Strategy use, listening problems, and motivation of high- and low-proficiency Chinese listeners. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 503–514. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134421>
- Lindauer, T., & Leutwiler, L. (2017). Zuhörnotizen sprachdidaktisch strukturieren. Ein Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe I. *Leseforum.ch*, 2, 1–15. <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/2/604>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Informationen, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. mpfs. https://mpfs.de/app/uploads/2022/10/JIM_2022_Web_final.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024). *KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. mpfs. <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf>
- Nell-Tuor, N., & Fornol, S. L. (2026). Dem Zuhören Gehör verschaffen – interdisziplinäre Perspektiven auf eine zentrale schulische Kompetenz. In S. L. Fornol & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Zuhören in der Schule – interdisziplinär* (S. 9–19). hep.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418–437. <https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418>
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Beltz.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Beltz Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Sturm, A., & Weder, M. (2012). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung*. Klett Kallmeyer.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463–496. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00232>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Weirich, S., Bachinger, A., Trendtel, M., & Krelle, M. (2019). Listening Comprehension Tests in Germany and Austria. Research Report and Critical Review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(3), 1–26. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.05>

Anschrift der Verfasserin:

Fabiana Karstens, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
fabiana.karstens@uni-koeln.de