

Deutsch (Zuhören) in der iKM^{PLUS} im Detail

Sekundarstufe



iKM^{PLUS}

Stand: September 2024

Impressum

Michael Krelle, Marcel Illetschko, Irmgard Eder & Antonia Bachinger:
Deutsch (Zuhören) in der iKM^{PLUS} im Detail. Sekundarstufe.

IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg
+43 662 620088-0
office@iqs.gv.at
iqs.gv.at

Salzburg, 2024

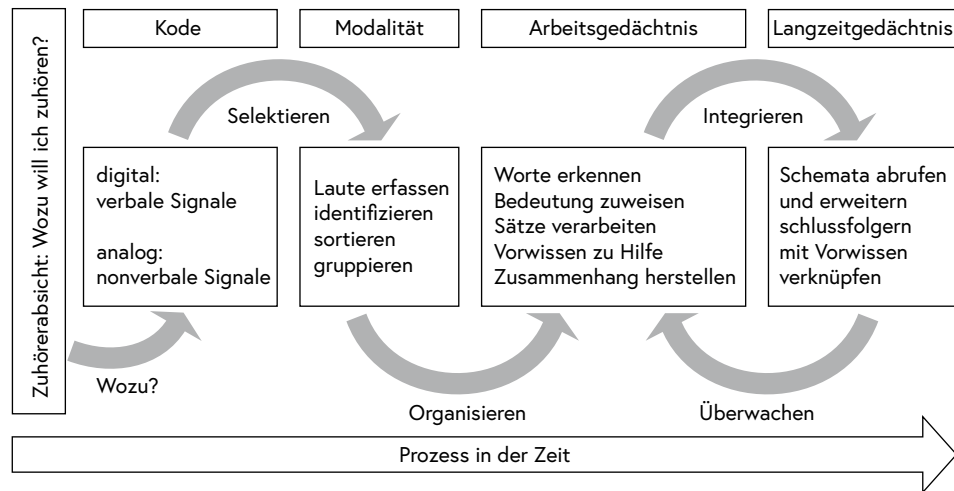
Die folgenden Ausführungen orientieren sich an den bereits veröffentlichten Beiträgen in Bachinger et al. (2022) bzw. Krelle und Bachinger (2022) und fassen zentrale Aussagen zusammen.

Wissenschaftliche Grundlagen

Zuhörkompetenz ist im Alltag und in der Schule besonders wichtig: Wenn Schülerinnen und Schüler im Schriftspracherwerb die Lautstruktur von Silben und Wörtern entdecken, wenn sie in Lautlese-Tandems die Leseflüssigkeit trainieren, wenn vorgelesen wird oder Gespräche geführt werden – in solchen und anderen Situationen ist Zuhörkompetenz gefragt (Krelle, 2023).

Dabei umfasst *Zuhören* etwas anderes als *Hören*. Der Begriff Hören beschreibt vor allem physiologische Aspekte der akustischen Schalldetektion und -verarbeitung durch das Hörsystem, der Begriff Zuhören hingegen umfasst unterschiedliche kognitive bzw. psychische Prozesse (Hellbrück & Ellermeier, 2004; Ackermann, 2006; Imhof, 2010; Worthington & Bodie, 2017; Behrens, Käser-Leisibach, Krelle, Weirich & Zingg Stamm, 2021). Auch sprachliche Handlungen werden mitunter als Zuhören bezeichnet, etwa das *Back-Channel-Behavior*, also die Vermittlung von Feedbacksignalen in Gesprächssituationen (Brinker & Sager, 2001, S. 59) oder das aktive Zuhören als Kommunikationsstrategie (Rogers, 1985). Im Rahmen der iKM^{PLUS} wird *Zuhören* ausschließlich als *verstehendes Hören* bzw. als *Hörverstehen* verstanden.

Beim Hörverstehen als komplexem Prozess der aktiven, rezeptiven Sprachverarbeitung entstehen im Zusammenspiel von Vorwissen und auditivem Input Repräsentationen des Gehörten (Schwarz, 1992; Imhof, 2003, 2010). Grundlage aller auditiven Prozesse ist eine Intention bzw. *Zuhörabsicht* (Imhof, 2010), mittels derer bewusst oder unbewusst akustische Signale aus dem Lautstrom selektiert werden, um sie als Informationen zu organisieren, hinsichtlich Plausibilität zu überprüfen und schließlich in die eigene Repräsentation des Gehörten zu integrieren. In Anlehnung an Textverstehenstheorien (Kintsch, 1998) werden in diesem Prozess auch beim Hörverstehen eine *propositionale Struktur* und eine *Makrostruktur* unterschieden. Laut Imhof (2003, S. 140) werden beim Zuhören Elemente oder Einheiten des Lautstroms in sogenannte Propositionen (im Sinne von Satzaussagen und ihren Relationen) zerlegt und anschließend mithilfe von Selektions-, Reduktions- und Gewichtungsprozessen in eine übergeordnete Makrostruktur überführt, indem Wichtiges von Unwichtigem unterschieden, Bekanntes wiedererkannt, Neues integriert wird etc. – ggf. unter Hinzunahme nichtsprachlicher Signale.



Zuhörmodell (nach Imhof, 2010, S. 19)

Für die Zuhörkompetenz sind verschiedene Einflussfaktoren wichtig (s. Forschungsüberblick von Behrens & Krelle, 2014), etwa das Arbeitsgedächtnis und seine Leistungsfähigkeit. Beim Zuhören muss die gehörte, flüchtige Information präsent gehalten werden, bis sie mit der nicht vorhersehbaren folgenden Information zu einem sinnvollen Ganzen verbunden wird (Kahlert, 2000; Hagen, 2006). Weitere Einflussfaktoren sind ...

- akustische Faktoren wie die Lautstärke,
- die Art der Artikulation,
- die Geschwindigkeit,
- mögliche Störgeräusche (Buck, 2001),
- auditive Faktoren im Zusammenhang mit der Qualität der Signalwahrnehmung der Zuhörerenden (Coninx, 2009),
- kognitive Faktoren in Zusammenhang mit der Verarbeitung des ankommenden Signals (z.B. Sprachkenntnisse des Rezipienten),
- motivationale Faktoren in Zusammenhang mit der situativen Interessiertheit,
- kommunikative Faktoren wie die soziale Nähe zwischen den Gesprächspartnern oder die Möglichkeit zur Nachfrage oder Beeinflussung des Sprechers etc. sowie
- generell die Fähigkeiten der Aufmerksamkeitssteuerung und der Konzentration (Gschwend, 2014).

Die Gemeinsamkeiten des Hörverstehens mit dem Leseverstehen sind also gering in Bezug auf die hierarchieniedrige Ebene des kognitiven Systems (Grotjahn, 2005) und relativ groß auf der Ebene der Inferenzen und der Bildung mentaler Modelle (Hagtvet, 2003; Kürschner, Schnotz & Eid, 2006; Kürschner & Schnotz, 2008).

Zuhörkompetenz in den Bildungsstandards

In der Bildungsstandardverordnung (BUKK, BGBl. II Nr. 1/2009 i.d.g.F.) wird Hör- bzw. Zuhörkompetenz sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe in Form von Can-Do-Statements beschrieben. In beiden Fällen wird primär von einem kommunikativen Ansatz ausgegangen, der Sprechen und (Zu-)Hören miteinander verbindet.

Auf der Sekundarstufe sollen Schülerinnen und Schüler im „Kompetenzbereich: Zuhören und Sprechen“ ...

- altersgemäße mündliche Texte im direkten persönlichen Kontakt oder über Medien vermittelt verstehen,
- Gespräche führen und
- Inhalte mündlich präsentieren.

Einige der in den BIST enthaltenen Formulierungen wurden im Rahmen der BIST-Ü in einem eigenen Modul „Sprechen“ operationalisiert (Breit et al., 2016; Breit et al., 2017).

Die Messung von Zuhörkompetenz in der iKM^{PLUS}

Eine Übersicht über alle Module der iKM^{PLUS}, ihre Zielsetzungen, die Häufigkeit ihres Einsatzes etc. findet sich auf der [Website](#) (s. auch Stauber et al., 2024).



Zuhörkompetenz
in der iKM^{PLUS}

Hörverstehen wird ausschließlich in den Zyklusmodulen der iKM^{PLUS} gemessen. Dabei wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die Umsetzung von Standards in Aufgaben im Bereich Zuhören nach dem aktuellen Stand der Forschung und unter pragmatischen Gesichtspunkten flächendeckend nur in Situationen gemessen werden kann, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht miteinander interagieren. Deshalb werden ausschließlich Aufgaben zu Hörtexten gestellt, die (auf der Sekundarstufe) via Webplattform den einzelnen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden. Diese Aufgaben messen daher rezeptive mündliche Kompetenzen, wie sie in den folgenden Standards formuliert sind:

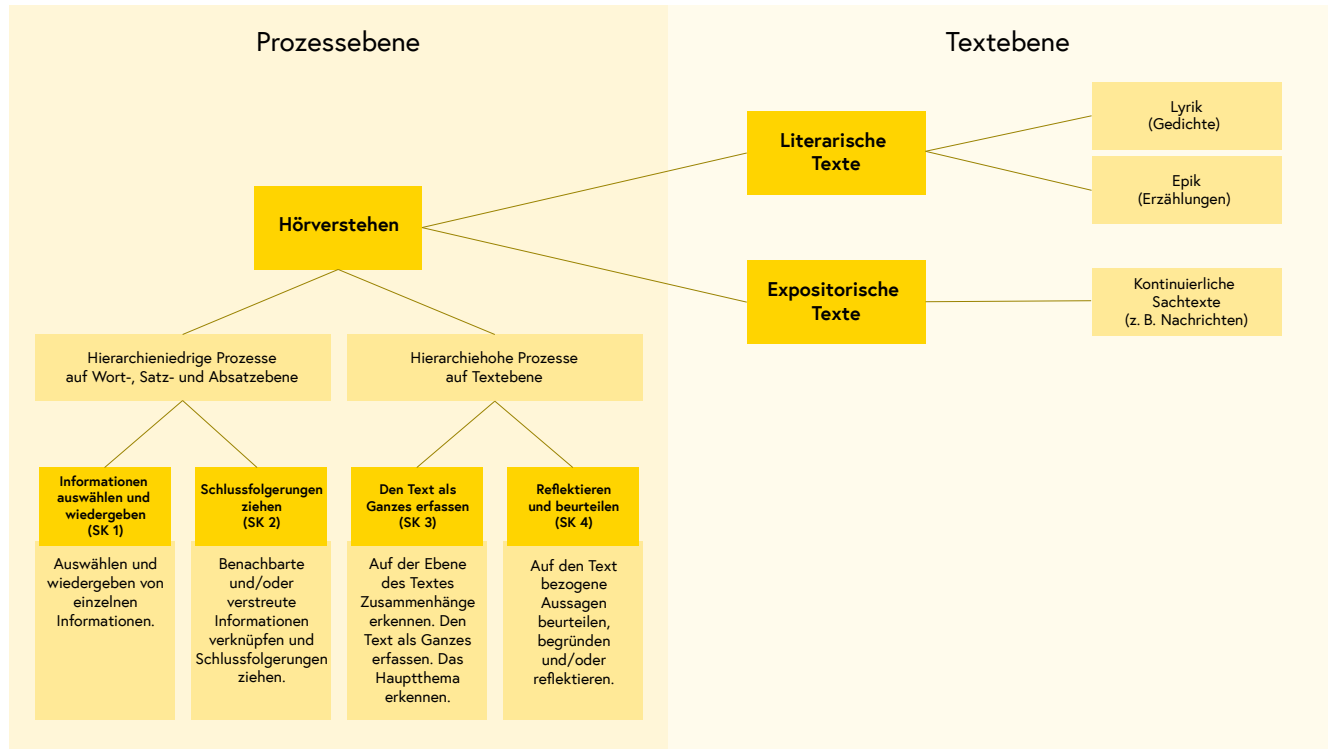
Die Schülerinnen und Schüler können ...

- das Hauptthema gesprochener Texte erkennen,
- die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen,
- die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich wiedergeben,
- die Redeabsicht gesprochener Texte erkennen und
- stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen.

Vor diesem Hintergrund erfolgte eine Orientierung an nationalen und internationalen Vorarbeiten wie den Arbeiten zu den KMK-Bildungsstandards in Deutschland (Behrens, Böhme & Krelle, 2009; Bremerich-Vos et al., 2010; Bremerich-Vos et al., 2012; Krelle & Prengel, 2014) sowie den Arbeiten zu den Nationalen Bildungsstandards der EDK in der Schweiz (Eriksson, Lindauer & Sieber, 2008; Eriksson, 2009; Waibel & Eriksson, 2010; EDK, 2011). Wichtige gemeinsame Grundüberlegungen dieser Ansätze sind ...

- eine Orientierung an Theorien zum Hörverstehen (s. o.),
- ein Setting (Audioquellen samt schriftlicher Aufgaben), das Vergleichbarkeit zwischen großen Gruppen von Schülerinnen und Schülern ermöglicht,
- das einmalige Abspielen der Hörstimuli, um eine authentische Hörsituation zu evozieren (Buck, 2001; Neumann, 2012; Ruhm et al., 2016),
- der Verzicht auf ein Itempreview (Neumann, 2012, S. 115),
- der Einsatz vielfältiger Hörtexte (expositorische und literarische Texte, die den Hörerfahrungen von Kindern entsprechen; konzeptionell schriftliche sowie konzeptionell mündliche Sprache, s. Koch & Österreicher, 1985; Ulrich & Michalak, 2019),
- der Einsatz von sowohl monologischen als auch dialogischen Hörtexten,
- der Einsatz mehrerer Aufgaben zu einem Hörtext (Stimulus) und
- die Einbeziehung von geschlossenen und offenen Formaten (s. o.).

Das folgende Modell zeigt, welche Aspekte von Zuhörkompetenz in der iKM^{PLUS} berücksichtigt werden:



Kompetenzstrukturmodell für Hörverstehen in der iKM^{PLUS}

Prozessebene

In Übereinstimmung mit dem Vorgehen im Bereich Lesen werden auch beim Hörverstehen hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse unterschieden (wie oben dargestellt). Die Aufgaben berücksichtigen dementsprechend Subkompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler beim Textverstehen zeigen. Die Schülerinnen und Schüler zeigen auf Basis von Aufgaben der iKM^{PLUS}, dass sie ...

- Einzelinformationen wiedergeben oder auswählen können (= Subkompetenz 1),
- benachbarte und/oder verstreute Informationen verknüpfen und Schlussfolgerungen ziehen können (= Subkompetenz 2),
- auf der Ebene des Textes Zusammenhänge erkennen können, Texte als Ganzes erfassen und das Hauptthema des Textes erkennen können (= Subkompetenz 3) und
- auf Aspekte des Textes bezogene Aussagen beurteilen, begründen und/oder reflektieren können (= Subkompetenz 4).

Wegen der Flüchtigkeit des auditiven Inputs ist beim Messen von Kompetenzen im Zuhören zudem besonders darauf zu achten, dass sich die Aufgaben auf Informationen beziehen, die für das Gesamtverständnis des Hörtextes wesentlich sind (unwichtige und daher schwer merkbare Details werden nicht erfragt). Teils in Übereinstimmung mit dem Leseverstehen, teils auch spezifisch für das Hörverstehen relevant und daher in der Aufgabenerstellung

zu berücksichtigen, sind außerdem Merkmale wie das Sprechtempo, Pausen, Aussprache und Dialekt, Intonation, Wortschatz, Grammatik, Syntax, Explizitheit der Gedanken, Wiederholungen, Struktur, Thema, Anzahl an Personen bzw. Figuren, Abstraktheit des Inhalts etc. (Buck, 2001).

Textebene

In Bezug auf die *Stimulustexte* wird in den iKM^{PLUS}-Zyklusmodulen zu *Deutsch (Zuhören)* wie im Bereich Lesen zwischen literarischen Hörtexten und expositorischen Hörtexten unterschieden. Pro Aufgabenheft sind jeweils zwei expositorische und zwei literarische Texte zu bearbeiten.

Für die iKM^{PLUS} wurden vielfältige unterrichtsvalide und an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Hörtexte ausgewählt, z. B. szenische Lesungen zu Texten der Jugendliteratur, (Ausschnitte von) Erzählungen, Fabeln, Kurzgeschichten sowie expositorische Texte wie Nachrichten, Kinder- und Experteninterviews sowie Reportagen, Features etc. Ebenso wurden die Stärke von Akzenten oder Dialekten der (vorwiegend österreichischen) Sprecherinnen und Sprecher, die Aussprache, die Sprechgeschwindigkeit sowie das Ausmaß an Hintergrundgeräuschen überwacht. Ein Teil des Audiomaterials sind authentische Radiobeiträge, Podcasts, Hörspiele etc., für deren Einsatz die Rechte erworben wurden, andere Stimuli basieren auf schriftlichen Texten und wurden professionell in einem Tonstudio mit unterschiedlichen Sprecherinnen und Sprechern vertont.

In der iKM^{PLUS} werden ausschließlich ausreichend komplexe Texte mit mehreren Aufgaben pro Stimulus eingesetzt. Dadurch wird ermöglicht, dass auch Aufgaben gestellt werden, die auf hierarchiehohe Verstehensprozesse abzielen und die geringere Lösungshäufigkeit aufweisen. Zudem kann somit die Anzahl der Hörtexte pro Aufgabenpaket reduziert werden, wodurch die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Erhebung nicht zu viele mentale Modelle von Texten aufbauen müssen (unterrichtsvalide).

Expositorische Texte umfassen auf der Sekundarstufe in der Regel etwa 325 Wörter, literarische Texte etwa 315 Wörter. Die durchschnittliche Länge der Audiofiles beträgt auf der Sekundarstufe 02:30 Minuten.

Aufgabenpakete

Einen Überblick über die Aufteilung der Textsorten in einem Aufgabenpaket gibt die folgende Tabelle:

	literarisch	expositorisch
Art der Texte	Epik (u. a. Kurzgeschichten, Erzählungen, Fabeln) oder Lyrik (Gedichte)	Sachtexte (u. a. Nachrichtentexte, Interviews)
Anteil im Aufgabenpaket	50 %	50 %

Tabelle 1: In der iKM^{PLUS} Deutsch (Zuhören) eingesetzte Arten von Texten (eigene Darstellung)

Die Stimuli in einem prototypischen Aufgabenheft bzw. -paket haben gesamt im Durchschnitt etwa 1.100 Wörter. Die Schülerinnen und Schüler haben 30 Minuten Zeit, um die Aufgaben zum Hörverstehen zu bewältigen (im Durchschnitt 27 Aufgaben pro Heft).

Im kommentierten Muster-Aufgabenpaket wird gezeigt, wie die Aufgaben gestaltet sind, die die Schülerinnen und Schüler bearbeiten. Um in der iKM^{PLUS} möglichst viele Aspekte von Zuhörkompetenz zu messen, lesen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Texte und bearbeiten Fragen, die sowohl auf hierarchieniedrige Prozesse (SK 1, SK 2) als auch hierarchiehohe Prozesse (SK 3, SK 4) abzielen.



Hier finden Sie Empfehlungen zu Fördermaßnahmen: <https://www.iqs.gv.at/ikmplus-sek-foerderung-deutsch-zuhoeren> [verfügbar ab Herbst 2024].

Weiterentwicklung gegenüber BIST-Ü und IKM

Die Instrumente zur Messung von Zuhörkompetenzen in der iKM^{PLUS} wurden – wie jene im Bereich Lesen – gegenüber der BIST-Ü und der IKM weiterentwickelt. Das umfasst eine Anpassung an den aktuellen Stand der fachdidaktischen Forschung und eine stärkere Ausrichtung auf Fragen der Unterrichtsentwicklung. Konkret ist damit Folgendes verbunden:

- Die einzelnen Can-Do-Statements der BIST wurden für die iKM^{PLUS} teilweise neu gebündelt und diese neuen Bündel teils neu benannt – auch um eine bessere Vergleichbarkeit der Konstrukte über Primar- und Sekundarstufe hinweg sowie zwischen Lese- und Hörverstehen zu gewährleisten.
- Wie in aktuellen fachdidaktischen Kontexten üblich und wie auch im Instrument zur Messung des Leseverstehens werden in der iKM^{PLUS} ausschließlich sog. „Testlets“ eingesetzt. Damit ist gemeint, dass es immer um eine Kombination von Hörtext bzw. Stimulus und mehreren Aufgaben („Items“) in unterschiedlichen Formaten und unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten geht.

- Im Unterschied zur BIST-Ü arbeitet die iKM^{PLUS} ausschließlich mit authentischen Texten deutschsprachiger Autorinnen und Autoren, teilweise mit authentischen Audiomaterialien (Radio, Hörbuchverlage etc.).

Literatur

Ackermann, M. (2006). Hörwörter – etymologisch. In V. Bernius, P. Kemper, R. Oehler & K.-H. Wellmann (Hrsg.), *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören* (S. 59–75). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Behrens, U. & Krelle, M. (2014). Hörverstehen – ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch*, 20 (36), 86–107.

Behrens, U., Böhme, K. & Krelle, M. (2009). Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 357–376). Weinheim: Beltz.

Behrens, U., Käser-Leisibach, U., Krelle, M., Weirich, S. & Zingg Stamm, C. (2021). *stim·mig. Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie). https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/0d879bba1b6fb81469e09bc99aab7e4916f88bef/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Bundesergebnisbericht: Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie). <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Bremerich-Vos, A., Behrens, U., Böhme, K., Krelle, M., Neumann, D., Robitzsch, A. et. al. (2010). Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 37–50). Münster: Waxmann.

Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2012). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 56–71). Münster: Waxmann.

Brinker, K. & Sager, S. F. (2001) [1989]. *Linguistische Gesprächsanalyse* (3. Aufl.). Berlin: Schmidt.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coninx, F. (2009). Hörüberprüfungen. Relevanz und Methoden. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3 (S. 458–468). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (2011). *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards*. Verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/96791?ln=de>

Engelbert-Kocher, M. & Bachinger, A. (2022) In: A. Bachinger, M. Krelle, M. Engelbert-Kocher & G. von Eichhorn (Hrsg.), *Zuhörkompetenz messen. Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe*. Münster, New York: Waxmann.

Eriksson, B. (2009). Leistungsmessung. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3 (S. 445–457). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Eriksson, B., Lindauer, T. & Sieber, P. (2008). HarmoS Schulsprache – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. *Beiträge zur Lehrerbildung BzL*, 3, 338–350. doi:10.25656/01:13684

Grotjahn, R. (2005). Testen und Bewerten des Hörverstehens. In M. ó Dúill, R. Zahn & K. D. C. Höppner (Hrsg.), *Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss* (S. 115–144). Bochum: AKS.

Gschwend, R. (2014). Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen* (S. 141–158). Bern: hep.

Hagen, M. (2006). *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders. Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing*, 16, 505–539. doi:10.1023/A:1025521722900

Hellbrück, J. & Ellermeier, W. (2004). *Hören. Physiologie, Psychologie und Pathologie* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Imhof, M. (2003). *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Edition Zuhören*. Bd. 6 (S. 15–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kahlert, J. (2000). Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In L. Huber & E. Odersky (Hrsg.), *Zuhören – Lernen – Verstehen* (S. 7–25). Braunschweig: Westermann.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koch, P. & Österreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43. doi:10.1515/9783110244922.15

Krelle, M. & Bachinger, A. (2022). Ein Konstrukt zum Testen von Zuhörkompetenz. In A. Bachinger, M. Krelle, M. Engelbert-Kocher & G. von Eichhorn (Hrsg.), *Zuhörkompetenz messen. Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe* (S. 25–45). Münster, New York: Waxmann.

Krelle, M. & Prengel, J. (2014). Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen* (S. 210–228). Bern: hep.

Krelle, Michael (2023): Zuhören systematisch fördern. *BISS journal* (17), 22–25.

Kürschner, C. & Schnotz, W. (2008). Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), 139–149. doi:10.1026/0033-3042.59.3.139

Kürschner, C., Schnotz, W. & Eid, M. (2006). Konstruktion mentaler Repräsentationen beim Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 18 (2), 48–59. doi:10.1026/1617-6383.18.2.48

Neumann, D. (2012). *Schwierigkeitsbeeinflussende Merkmale bei Aufgaben zum Hörverständnis im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I*. KÖBES. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Bd. 8. Duisburg: Gilles und Francke.

Rogers, C. R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy*. Frankfurt am Main: Fischer.

Ruhm, R., Leitner-Jones, C., Kulmhofer, A., Kiefer, T., Mlakar, H. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2016). Playing the Recording Once or Twice: Effects on Listening Test Performances. *International Journal of Listening*, 30 (1–2), 67–83. doi:[10.1080/10904018.2015.1104252](https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1104252)

Schwarz, M. (1992). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.

Stauber, A., Stahl, J., Bruneforth, M. & Illetschko, M. (2024). Die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}). Pädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Individualförderung und Systemmonitoring. In C. Schreiner, G. Schauer & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 157–172). Klinkhardt.

Ulrich, K. & Michalak, M. (2019). Konzeptionelle Mündlichkeit – Konzeptionelle Schriftlichkeit. In *Sprache im Fach*. München, Eichstätt: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61755/>

Waibel, S. & Eriksson, B. (2010). Bildungsstandards Zuhören – ein Bericht aus dem Schweizer Bildungsstandard-Projekt HarmoS. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Edition Zuhören*. Bd. 6 (S. 69–80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Worthington, D. L. & Bodie, G. D. (2017). Defining Listening: A Historical, Theoretical, and Pragmatic Assessment. In D. L. Worthington & G. D. Bodie (Eds.), *The Sourcebook of Listening Research. Methodology and Measures* (pp. 3–17). Hoboken: Wiley.

