

Kahlert, Joachim; Hagen, Mechthild; Hemmer-Schanze, Christiane; Huber, Ludowika
Hören fördern. Orientierungen auf dem Weg zur "leiseren Schule"

Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 333-344



Quellenangabe/ Reference:

Kahlert, Joachim; Hagen, Mechthild; Hemmer-Schanze, Christiane; Huber, Ludowika: Hören fördern. Orientierungen auf dem Weg zur "leiseren Schule" - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 333-344 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274232 - DOI: 10.25656/01:27423

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274232>

<https://doi.org/10.25656/01:27423>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Joachim Kahlert, Mechthild Hagen,
Christiane Hemmer-Schanze, Ludowika Huber

Hören fördern

Orientierungen auf dem Weg zur „leiseren Schule“

„Ich sitze ganz hinten und die Kinder, die ganz vorne sitzen, denen ist das ja egal. Die sind der Lehrerin ganz nah, die hören das ja. Und ich sitze ganz hinten. Manchmal liest sie ein Diktat und ich kann nicht gut hören, was sie gesagt hat. Und dann lasse ich viele Lücken und komme nicht mit und werde wütend ...“ (Hauptschüler, 5. Jg.)

1. Lärm in der Schule hat viele Quellen

Lärm strengt auf unproduktive Weise an. Er trägt in erheblichem Maße zur beruflichen Belastung der Lehrerinnen und Lehrer bei (vgl. Schönwälder u.a. 2003, 57ff.), stört Konzentration und Leistungsmotivation (vgl. Sust & Lazarus 1997) und kann das soziale Klima beeinträchtigen (vgl. Hellbrück & Fischer 1999, 227). Wie akustische Messungen zeigen, wird der für geistige Arbeit noch als akzeptabel geltende Schallpegel von 55 dB am Lern- und Arbeitsplatz Schule mitunter deutlich überschritten (vgl. Klatte, Meis & Schick 2002, 19).

Die Quellen von Unruhe und Lärm als unerwünschte Begleiterscheinungen von Schule und Unterricht sind vielfältig. Individuelle, soziale und raumakustische Bedingungen wirken zusammen. Fehlende Motivation, Überforderung und Konzentrationsschwierigkeiten seitens der Schüler können ebenso Unruhe keimen und zu Lärm auswachsen lassen wie eine ermüdende Unterrichtsgestaltung, zu hohe oder zu niedrige Leistungserwartungen oder eine undeutliche Sprechweise. Ungünstige raumakustische Gegebenheiten verstärken die Wirkung der von außen oder aus der Klasse kommenden Störgeräusche (vgl. Vorländer 2002, 118f.; MacKenzie & Airey 1999; Yacullo & Hawkins 1987). Irgendwo klappert immer ein Stift, wird gehüstelt, getuschelt, werden Stühle gerückt, Schulranzen geöffnet. Dauerhafte Ruhe wäre nur um den Preis pädagogisch unerwünschter Disziplinierungen zu erreichen und mit einer Monokultur der Sozialformen zu erkaufen.

So vielfältig wie Unruhe und Lärm entstehen, so verschieden sind auch die individuellen Umgangsweisen mit der Geräuschkulisse. Die Vorstellung, die Lehrerinnen und Lehrer von einem lebendigen und produktiven Unterricht haben, kann sich auch auf ihre Toleranz gegenüber Geräuschbelastungen auswirken (vgl. Schönwälder u.a. 2003, 163). Eine angemessen ruhige Lernatmosphäre lässt sich weder mit physikalischen Parametern noch mit generellen Verhaltensanforderungen normieren. Ob Lärm kognitive Leistungen beeinträchtigt, hängt unter anderem von physikalischen Eigenschaften des jeweiligen Schalls ab, von der Art der zu bearbeitenden Aufgaben sowie von Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Klatte, Meis & Schick 2002, 24). Manche Schüler fühlen sich

durch Geräusche gestört, die anderen noch gar nichts ausmachen. Eine in der Klasse herrschende intrinsisch motivierte Arbeitsstimmung ist robuster gegen Störgeräusche als mühsam ertragene Monologe im Frontalunterricht. Wenn elementare Umgangsformen für das gemeinsame Lernen in der Klasse missachtet werden, dann hilft auch der Einbau von Akustikdecken zur Lärmdämmung wenig. Aber in einem halligen Klassenzimmer wirken auch kleine Unachtsamkeiten eher störend als in gedämmten Räumen.

Weil Unruhe und Lärm viele Ursachen haben können und weil die individuellen Reaktionen auf potenziell störende Geräusche so unterschiedlich sind wie die Personen, die in Schule und Unterricht zusammen lernen und arbeiten, gibt es keinen Masterplan für den Weg zur „Leisen Schule“ (vgl. Goddar 2004). Neben der Beseitigung der schlimmsten raumakustischen Fehler erfordert die akustische Beruhigung von Schule und Unterricht vor allem, dass Schüler und Lehrer sich arrangieren, um eine angemessene Lern- und Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Dafür, so die Kernthese des vorliegenden Beitrags, kann es nützlich sein, das Hören und Zuhören in Schule und Unterricht zum Thema zu machen und gezielt zu fördern.

2. Zum pädagogischen Stellenwert der Hör- und Zuhörförderung

Wer Lärm bekämpft, kommt bereits zu spät, denn Lärmbekämpfung ist eine eher reaktive Strategie. Sie setzt an der Störung, also an den Ergebnissen eines unbefriedigenden sozialen Arrangements, an und geht nicht selten mit Schuldzuweisungen einher. Lärm machen immer die anderen. Wenn Lärm zum Thema wird, haben Beeinträchtigungen und Belastungen bereits gewirkt.

Hören und Zuhören zu fördern ist im Vergleich dazu eher produktiv und vorbeugend. Alle an einer Situation Beteiligten können sich mit darum kümmern, dass es möglich ist und bleibt, für die Dauer des Zusammenseins gut zu hören und zuzuhören. Die Förderung des Hörens und Zuhörens ist eine Aufgabe, die auf konstruktive Gestaltung von Situationen zielt, an denen man – mehr oder weniger freiwillig und mehr oder weniger gerne – nun einmal beteiligt ist.

Obwohl Hören und Zuhören eine der wichtigsten Voraussetzungen für gelingende Kommunikation ist, wird Hören und Zuhören im Schulalltag eher als Bringeschuld der Schüler und weniger als pädagogische Aufgabe wahrgenommen. Man erwartet, dass zugehört wird, nutzt aber in der Regel wenig Möglichkeiten, dies zu fördern.

Die vermeintliche Selbstverständlichkeit, mit der wir hören, mag dafür ebenso eine Rolle spielen wie eine nachvollziehbare Sorge vor autoritärem Missbrauch des Hörsinns. Offen für Einwirkungen von außen, nicht abstellbar und allzeit verfügbar ist Hören für Herrschaftszwecke instrumentalisierbar. Eine lenkende, herrschaftsorientierte Erziehung hat sich seit jeher der engen Kopplung bedient, mit der das Gehör den Einzelnen an die Umwelt bindet. Der Sprachgebrauch legt davon Zeugnis ab: gehorchen, gehören, ungehörig, unerhört.

Doch so wie andere Wahrnehmungen ist auch Hören keine bloße sensorische Registratur physikalischer Umweltveränderungen. Vielmehr handelt es sich beim Hören um einen aktiven kognitiven Prozess, bei dem aus Schallereignissen Empfindungen, Informationen und Bedeutungen werden (vgl. Imhof 2003, 15f.). Teilleistungen wie Segmentierungen von Schalleindrücken, Vergleich mit

Bekanntem, Erkennen, Zuordnen, Bewerten, Abgleich mit anderen Sinnesindrücken machen beim Hören aus akustischen Reizen bedeutsame Informationen und verstehbare Ereignisse.

Zu hören ist im Prinzip alles, was als Schall im Frequenzbereich von 20 Hz bis maximal 20 kHz ans Ohr gelangt. Wenn etwas davon näheres Interesse weckt, hört man hin. So ist bereits das Hinhören Folge einer Entscheidung. Ein Laut, den man nicht einordnen kann, soll identifiziert werden. Ein aufgeschnapptes Wort lässt aufhorchen. Hinhören und Zuhören unterscheiden sich vom eher „reizgesteuerten“ Hören (vgl. Imhof 2003, 15) durch Intentionalität. Diese ist beim Zuhören noch spezifischer und interessengelenkter als beim Hinhören.

Geht es beim Hinhören eher darum zu prüfen, ob sich das hörende Verweilen, das Zuhören, lohnt, verfolgt man beim Zuhören bereits ein Ziel über den Wahrnehmungsaugenblick hinaus. Zuhören setzt bereits eine wertende Entscheidung über die Reizangebote der Umwelt voraus. Die bewusste, willentlich steuerbare Aufmerksamkeit beim Zuhören verlängert das neuropsychologische Zeitfenster von etwa drei Sekunden, das für die Verarbeitung von Umweltreizen zur Verfügung steht (vgl. Pöppel 2000, 158). Sei es, dass man etwas genießen (Musik, Gesang, Sprechweise), erfahren oder lernen will – als Zuhörer konzentriert man sich eine Zeitlang auf ein ausgewähltes Angebot der Umwelt. Dies ist anstrengend, weil energieaufwändig (vgl. Imhof 2003, 16), und darum auch bei größtem Interesse nicht beliebig lange auszudehnen. Noch anstrengender ist es jedoch, zuhören zu wollen, aber aufgrund von Störquellen nicht oder nicht gut genug hören zu können.

Man muss befürchten, dass dies in der Schule häufiger vorkommt, als es bisher wahrgenommen wird. Selbst dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler deutlich, artikuliert, klar und strukturiert sprechen (was keinesfalls immer der Fall ist), wird damit lediglich einer notwendigen Bedingung für gute Sprachverständlichkeit Genüge getan. Hinreichend gesichert ist diese damit noch nicht. Zwischen dem Sprecher mit seiner Intention und dem Hörer mit seiner Wahrnehmungsbereitschaft und -gewohnheit liegt der von der Schulklasse teils vorgefundene, teils mit gestaltete Raum, in dem es zu mehr oder weniger hohen Informationsverlusten durch Störeinflüsse verschiedener Art kommen kann.

Nur ein Teil dieser Informationsverluste wird dabei den Beteiligten bewusst und kann auf wahrgenommene Störbedingungen wie Lärm, Geräusche, undeutliches Sprechen etc. zurückgeführt werden. Auf diese wahrnehmbaren Störbedingungen können Schüler und Lehrer zumindest noch reagieren, sei es durch Nachfragen, Beschwerden oder auch durch zusätzliche Konzentration.

Doch im Raum zwischen Sprecher und Hörer kommt es auch zu Informationsverlusten, die überhaupt nicht bemerkt werden. Diese „heimlichen“ Qualitätsrestriktionen der Sprachverständlichkeit im Unterricht hängen sowohl von dem jeweiligen Ort im Raum ab, an dem man sich aufhält, als auch von dem subjektiv unterschiedlichen Hörvermögen der Schüler. Bereits eine geringfügige Verringerung dieses Hörvermögens, die dem Betroffenen zumeist nicht einmal bewusst ist, beeinträchtigen bei ungünstigen akustischen Bedingungen im Klassenraum Lernerfolg und Leistungsfähigkeit (vgl. Bormann u.a. 2003, 153). International schwanken die Schätzungen des Anteils hörbeeinträchtigter Schüler in den Schulklassen zwischen drei und 11,3 Prozent (vgl. ebd., 151).

Zwar kann das menschliche Gehirn die durch Störgeräusche oder undeutliche Sprechweise verursachten Unvollständigkeiten in auditiven Mustern teilweise kompensieren. Aber gerade jüngeren Kindern, Schülern, die nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden sowie Schülern mit Sprachdefiziten fällt es schwerer, die nicht angekommenen Lautinformationen zu überbrücken (ebd., 164). Hier könnte eine sich selbst reproduzierende Störspirale für die Sprachentwicklung wirken: Schülerinnen und Schüler, die sprachlich besonders gefördert werden müssten, leiden mehr als andere an der unzureichenden Hörqualität in der Klasse und werden deshalb in ihrer sprachlichen Fähigkeit weniger angeregt.

Gerade anspruchsvolle Lehr-Lern-Umgebungen, die eine hohe Qualität der sprachlichen Kommunikation bieten, den Austausch von Vorstellungen und Lösungswegen fördern und sich durch Klarheit von Instruktionen und Aufgabenstellungen auszeichnen (vgl. Helmke 2004, 60f.), sind störanfällig. Immer dann, wenn Mündlichkeit im Spiel ist und verstehendes Hören notwendig wird, endet die Reichweite von Aussagen über die Qualität unterrichtlicher Lernangebote – etwas zugespitzt formuliert – am Ohr des einzelnen Schülers. Zumindest für die mündlich getragenen Lernsituationen gilt, dass die für den einzelnen Schüler wirksame Lernumgebung von einer Vielzahl hörbedeutsamer personaler (Hörfähigkeit, Sprachverständnis), räumlicher (akustischer) und sozialer (Unruhe) Bedingungen beeinflusst wird. Schüler A mag von der gleichen Geräuschkulisse am Platz x anders gestört werden als am Platz y, während Schüler B die Störungen nirgendwo nennenswert beeinträchtigen. Schüler C kommt mit der undeutlichen Aussprache der Lehrerin zurecht, D macht dies nervös und unaufmerksam. Die schlechte Raumakustik ist in der zweiten Reihe noch erträglich, weiter hinten sehr belastend, für den einen Schüler wiederum mehr als für den anderen.

Zwar dürfte das Zusammenwirken aller Faktoren, die auf dem Weg vom Sender zum Empfänger für Informationsverluste sorgen, kaum vollständig erfassbar sein. Aber sicher ist, dass alles, was von einzelnen Schülern nicht gehört werden kann, aber gehört werden sollte, Lernmöglichkeiten beeinträchtigt. Daher ist es für alle an Schule und Unterricht Beteiligten eine dringliche Aufgabe, an einer guten Höratmosphäre mitzuwirken.

3. Zuhören fördern – Erfahrungen aus dem BLK-Modellversuch

3.1 Arrangieren von Hörerfahrungen und Höraktivitäten

Weil beim Hören individuelle Fähigkeiten, Gewohnheiten und Erfahrungen und die sozial gestaltete Qualität eines gemeinsam geteilten und genutzten Raumes zusammenspielen, setzte das Projekt GanzOhrSein¹ sowohl an der Wahrnehmung als auch an der Gestaltung von Hörsituationen und Hörereignissen an.

Der Selbstwahrnehmung diene die Zielsetzung, Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrerinnen durch bewusstes Erfahren von Hörsituationen aufmerk-

¹ Das auf drei Jahre (2000-2003) angelegte Projekt wurde im Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung sowie vom Freistaat Bayern gefördert (A6681 Bay).

sam zu machen für das eigene Hören sowie für Bedingungen, unter denen man hört und zuhört. Schüler und Lehrer erkundeten ihre Hörumwelt in und außerhalb der Schule („Hörspaziergänge“), verfassten Hörtagebücher und tauschten sich über Hörspiele sowie über ihre Höreindrücke aus. Damit sollte Hören als Vorgang erfahrbar gemacht werden, bei dem eigene Gewohnheiten, Vorstellungen, Gefühle, Erinnerungen hineinspielen.

Um das individuell verfügbare Repertoire zu erweitern, mit der man Hörsituationen gestaltet und andere zum Zuhören bewegt, erprobten Schüler und Lehrer u.a. den gezielten Einsatz von Stimme, Mimik und Gestik, suchten nach einfach realisierbaren Möglichkeiten zur Schalldämmung in der Klasse, nahmen an Stilleübungen teil, führten Hörrituale ein, vereinbarten Regeln über den Umgang miteinander, gründeten Hörclubs und erarbeiteten Hörspiele und Hörstücke.

Die Anregungen und Ideen wurden zusammen mit den am Projekt beteiligten Lehrerinnen entwickelt, erprobt und evaluiert und in sieben Modulen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten zusammengefasst. Dabei sollten keine spezialisierten Trainingskonzepte entwickelt werden, sondern Möglichkeiten, Hörerlebnisse zu arrangieren. Außerdem sollte zur Reflexion angestoßen und die Erfahrung vermittelt werden, Hörsituationen mitgestalten zu können.²

3.2 Anlage der Begleitforschung

Die Begleitforschung konzentrierte sich auf die beiden Fragenkomplexe, ob sich durch die pädagogischen Maßnahmen Hörgewohnheiten der einzelnen Schüler und Lehrer geändert haben und ob sich Auswirkungen auf die Hör- und Zuhörbedingungen im Unterricht zeigen.

An der Untersuchung nahmen die Schülerinnen und Schüler aus 10 Grundschulen, 2 Hauptschulen und 2 Gymnasien teil. Insgesamt 9 Projektklassen und weitere 13 Hörclub-Gruppen kamen aus Grundschulen, je 2 Projektklassen aus den beiden Hauptschulen und Gymnasien. Einbezogen waren auch die 14 Lehrerinnen der Projektklassen sowie die Lehrerinnen, die einen Hörclub leiteten.

An der Eingangsbefragung waren 220 Schülerinnen und Schüler beteiligt, an der Abschlusserhebung nach zwei Jahren 155 Schülerinnen und Schüler. Die meisten Kinder (40,5 %) waren in der ersten Erhebung zwischen 6 und 9 Jahren alt, 35,5 % zwischen 10 und 12 Jahren sowie 24,1 % 13 Jahre und älter. Der Jungenanteil lag bei 46,4 %, der durchschnittliche Anteil der ausländischen Kinder bei 27,3 %, schwankte in den einzelnen Klassen jedoch zwischen 0 und knapp 68 %.

Da für erfolgreiches Hören und Zuhören weniger die formale „Staatsangehörigkeit“ als vielmehr die altersangemessene Beherrschung der in der Schule gesprochenen deutschen Sprache von Bedeutung ist, fragten wir zusätzlich noch nach der Sprache, die zu Hause gesprochen wird. Hier gaben insgesamt 32,9 % an, zu Hause werde auch oder sogar stets eine andere als die deutsche Sprache

² Eine ausführlichere Beschreibung der praktischen Maßnahmen und weitere Materialhinweise finden sich unter www.ganzohrsein.de.

gesprochen (25,6 % sprechen in der Familie eine andere Sprache und Deutsch und 7,3 % stets eine andere Sprache als Deutsch).

Um Wirkungen auf die pädagogischen Maßnahmen zurückführen zu können, wurden drei Kontrollklassen einbezogen, deren Schüler nicht an dem Projekt teilnahmen. Die 48 Schüler dieser drei Klassen bildeten die Teilstichprobe „Kontrollgruppe“ (KG). Es handelte sich um eine 1./2., eine 3./4. und eine 5./6. Klasse. Im Hinblick auf Klassenstufe, Geschlechterverteilung, Altersverteilung und Ausländeranteil weisen diese drei Kontrollklassen keine Unterschiede zur „Projektgruppe“ (PG) auf, der 56 Kinder aus drei Projektklassen angehören.

Die Daten wurden in einem Mehrmethodenansatz mit quantitativen und qualitativen Instrumenten erhoben (Schüler- und Lehrerfragebögen, Interviewleitfaden für Einzel- und Gruppengespräche, Lehrertagebuch, informelle teilnehmende Beobachtung). Der Schülerfragebogen enthält neben sozialdemographischen Angaben u.a. Fragen nach Hörgewohnheiten, Freizeitaktivitäten und nach Situationen im Unterricht, die aus Sicht der Schüler das Hören und Zuhören erleichtern oder erschweren. Zur Ergänzung der quantitativen Daten wurde ein Schüler-Gesprächsleitfaden für themenzentrierte Interviews mit je zwei Kindern der Projektklassen entwickelt.

Der Lehrer-Fragebogen erfasst u.a. die Wahrnehmung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens der Klasse sowie der raumakustischen Bedingungen im Klassenzimmer (Halligkeit, Hintergrundgeräuschpegel, Sprachverständlichkeit). Außerdem kamen ein Gesprächsleitfaden für qualitative Interviews sowie, zur Dokumentation von Projektaktivitäten, ein Lehrertagebuch zum Einsatz.

3.3 Ausgewählte Ergebnisse

3.3.1 Hörgewohnheiten

Um den Stellenwert hörbezogener Aktivitäten in der Freizeit zu ermitteln, enthielt der Schülerfragebogen eine Liste von 11 verschiedenen Freizeitaktivitäten, die von den Schülern durch weitere Angaben ergänzt werden konnte³.

Angesichts der relativ großen Gruppe jüngerer Schulkinder unter den Befragten fällt der geringe Stellenwert von Höraktivitäten auf, die in Interaktionen mit einem anderen, in der Regel Erwachsenen, eingebunden sind: „Vorlesen“ und „Geschichten erzählt bekommen“ nehmen den vorletzten und letzten Platz ein. Weitaus häufiger beschäftigen sich die Schüler mit Medien (TV, Musik hören, PC), die im Vergleich zur Interaktion mit anderen Menschen verfügbarer sind. Wenn das Zuhören langweilig wird, kann abgeschaltet und weggezappt werden. Der Umgang mit audiovisuellen Medien fordert weder dazu heraus, sich auf einen anderen einzulassen noch lernt oder übt man dabei den Umgang mit der Fragilität zwischenmenschlicher Kommunikation. Für das Zurechtkommen mit den sozialen Herausforderungen von Zuhörsituationen könnte dies gravierende Folgen haben. „Zuhören im Zeitnotstand“ (Geißler 2002, 39) würde schon von Kindern und Jugendlichen ergänzt durch das Zuhören im Zappingstil. Bei Nichtgefallen wird um- oder abgeschaltet.

3 Gefragt wurde jeweils, wie oft die Tätigkeiten ausgeübt werden: nie, ab und zu, 1-x wöchentlich, 2-3x wöchentlich, täglich (N = 220).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Freizeitbeschäftigung zeigten sich beim „PC/Gameboy spielen“, das häufiger von Jungen als von Mädchen (91,2 % J; 78,8 % M) als Freizeitaktivität genannt wird. Umgekehrt geben Mädchen häufiger an „Briefe zu schreiben“ (73,7 % M; 46,1 % J), „Bücher anzuschauen/zu lesen“ (98,5 % M; 86,3 % J) und ein „Musikinstrument zu spielen“ (60,2 % M; 43,1 % J)⁴.

Während sich in der Eingangsbefragung zwischen Kindern der Kontrollgruppe und der Projektgruppe keine signifikanten Unterschiede feststellen ließen, gaben die Schüler der Projektgruppe in der Abschlussbefragung häufiger an, ein Musikinstrument zu spielen und Musik zu hören.

Man mag diese erklärte „Neigung“ zur Musik auf eine Anpassung der Projektgruppen-Schüler an unterstellte Erwartungen zurückführen. Für einen tatsächlichen (und nicht nur von den Schülern behaupteten) Effekt spricht jedoch eine auch festzustellende Differenzierung im Musikgeschmack. Die Schüler wurden mittels einer vierstufigen Skala danach gefragt, wie ihnen jeweils vorgegebene Musikrichtungen gefallen (Kinderlieder, Schlager, Volksmusik, klassische Musik, Pop/Rock, Ethno, Techno, Rap/HipHop, Jazz). Während sich in der Eingangserhebung keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Schülern der Projekt- und Kontrollklassen zeigten, differenzierte sich in der Projektgruppe der Musikgeschmack aus – im Gegensatz zur Kontrollgruppe und gegen den in dieser Altersgruppe sonst zu beobachtenden Trend zur Konzentration der Musikvorlieben auf einige wenige (populäre) Stilrichtungen (vgl. Behne 2002, 109-124; Rösing 1997, 164-185).

Dass die Schüler in den qualitativen Interviews nach Abschluss des Projekts betonten, nun stärker auf Naturgeräusche zu hören, schon morgens bewusst auf das erste Geräusch des Tages zu achten und besser im Unterricht zuhören zu können, soll nicht überbewertet werden, spricht aber zumindest für ein zeitweiliges bewusstes Beobachten des eigenen Hörens.

3.3.2 Wahrgenommene Störungen im Unterricht

Um zu ermitteln, wodurch die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht gestört fühlen, wurde unter anderem gefragt: „Deine Lehrerin erzählt im Unterricht etwas und du willst aufpassen. Was stört dich beim aufmerksamen Zuhören?“

Von den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurde „die anderen Kinder sind oft nicht still“ in der Eingangserhebung am häufigsten (von 78,6 % aller Schüler) gewählt. Es folgten Störungen von draußen (59,5 %), in Gedanken abgelenkt sein (47,7 %), vom Banknachbarn abgelenkt werden (42,3 %); 23,2 % der Schüler gaben an, die Lehrerin spreche zu leise und zu undeutlich. Nicht verstehen konnten die Lehrerin 9,1 %. Dabei fühlten sich vor allem jüngere Kinder und Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, gestört, wenn ihre Mitschüler während des Unterrichts sehr laut sind.

⁴ Die hier und im Folgenden referierten Unterschiede erwiesen sich in den entsprechenden statistischen Tests als signifikant mindestens auf dem Niveau $p < .05$. Auf Ausnahmen wird jeweils hingewiesen.

Unterschiede zwischen Projektgruppe und Kontrollgruppe traten in der Eingangserhebung nicht auf. Dagegen zeigte sich in der Abschlusserhebung, dass in der Projektgruppe die wahrgenommene Störung durch andere Kinder zurückgegangen ist (PG: 60,7 %; KG: 87,5 %).

Die Projekt- und Kontrollgruppen sind zu klein, um Differenzierungen nach Nationalität auf Signifikanz zu testen. Dennoch lässt sich als Tendenz festhalten, dass sich die ausländischen Kinder in den Projektklassen nach Abschluss des Projekts weniger durch andere Kinder gestört fühlten als dies in den Kontrollklassen der Fall war.

3.3.3 Lehrerinnen und Schüler nehmen Störquellen unterschiedlich wahr

Während die Schülerinnen und Schüler sich in erster Linie durch den Lärm der anderen Kinder gestört fühlen, hat für die Lehrerinnen die fehlende Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit der Kinder („die Kinder sind oft mit den Gedanken woanders und dann nicht so aufmerksam“) die größte Bedeutung. Die Ablenkung durch Banknachbarn wird von den Lehrerinnen als gravierender eingeschätzt als von den Schülern (6 von 9 Lehrerinnen; gegenüber 42,3% der Schüler). Geräusche bzw. Lärm von draußen schätzten beide Gruppen in etwa gleich häufig als störend ein (Schüler: 59,6%; 6 von 9 Lehrerinnen).

Allerdings stimmten 26,7 % der befragten Schüler in der Eingangsuntersuchung zu, dass es bei ihnen „fast in jeder Schulstunde“ sehr laut zugehe. Von den Lehrerinnen meinte dies niemand.

Außerdem stimmten 25,9 % der Schüler der Aussage zu, es käme „sehr oft“ und 51,4 % der Schüler, es käme „ab und zu“ vor, dass sie sich „in den Proben durch Geräusche und Lärm gestört“ fühlen. Nur 21,4% der Schüler gaben an, dies käme „nie“ vor. Von den 9 Lehrerinnen meinten dies 5 Lehrkräfte.

Auch im Hinblick auf die Wahrnehmung des Lehrerinnenverhaltens unterscheiden sich Lehrerinnen und Schüler. So messen die Schüler der Sprachverständlichkeit der Lehrerin eine deutlich höhere Bedeutung als Aufmerksamkeitshindernis zu als die Lehrerinnen selbst. Während jeweils 23,2 % der Schüler angaben, „Die Lehrerin spricht manchmal zu leise“ und „Die Stimme der Lehrerin ist manchmal etwas undeutlich“, wurde diese Möglichkeit („Ich spreche vielleicht manchmal zu leise“ beziehungsweise „Meine Stimme ist vielleicht manchmal etwas undeutlich“) nur von einer Lehrerin in Betracht gezogen. Alle 9 Lehrerinnen meinten, sie würden „sehr oft“ aufmerksam zuhören, wenn ein Schüler ein Anliegen hat. Die Schüler waren davon nicht so überzeugt. So gaben in der ersten Befragung 26,4% der Schüler an, dies käme nur „ab und zu“ vor, 6,8% hatten gar den Eindruck „nie“.

Aufgrund der geringen Zahl der einbezogenen Lehrerinnen sollten diese Vergleiche nicht zu hoch bewertet werden. Sie geben aber weiteren Anlass für die Vermutung, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht immer ausreichend realisieren, wie schwierig es für die Schüler mitunter ist – oder gemacht wird – aufmerksam zuzuhören.

4. Diskussion und Konsequenzen

Die Auswirkungen auf die Höraktivitäten und auf die Störquellen im Unterricht könnten im Sinne des „Hawthorne-Effekts“ auch als Artefakt gewertet

werden. Wenn im Rahmen von Aktivitäten für das Hören und Zuhören nach Indikatoren für Veränderungen gefragt wird, dann werden diese auch genannt, ohne dass sich diese wirklich eingestellt haben müssen.

Allerdings werden die mittels Fragebögen gewonnenen Ergebnisse durch die Aussagen der Schüler und Lehrer in den Leitfadeninterviews gestützt. Die Lehrerinnen berichten durchgängig von einer Verbesserung des Zuhörklimas, aber auch davon, sich nun ihrerseits mehr um ein zuhörförderliches Klima zu bemühen. Die Schüler und Schülerinnen heben hervor, nun mehr über das Zuhören zu wissen, Interesse am Hören gefunden zu haben und darauf zu achten, dass man sich gegenseitig weniger stört.

Die Auswertung der Fragebögen und der Leitfadeninterviews sprechen dafür, dass Schüler wie Lehrerinnen stärker auf Bedingungen guten Hörens und Zuhörens achten und auch bereit sind, für das Hören und für die Hörsituationen Verantwortung zu übernehmen. Dies drückt sich darin aus, ...

- ... dass die Kinder der Projektgruppe im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe häufiger hörbezogene Aktivitäten in der Freizeit nennen (Musikinstrument spielen, Musik hören),

- ... dass der Musikgeschmack in der Kontrollgruppe gegen den in diesem Alter beobachtbaren Trend zur Normierung vergleichsweise differenziert bleibt (Schüler in der Projektgruppe zeigen eine größere Bandbreite an Vorlieben für Musikrichtungen als in der Kontrollgruppe; der Anteil der drei beliebtesten (Pop)Musikrichtungen an den Gesamtnennungen ist in der PG kleiner als in der KG),

- ... dass die wahrgenommenen Störungen durch andere Kinder zurückgingen (Ablenkung durch Banknachbarn, Lautstärke in der Klasse),

- ... dass Schüler in den Leitfadeninterviews den Eindruck äußerten, sie würden sich untereinander besser zuhören und sich nun eher gegenseitig ausreden lassen,

- ... dass die Schüler betonen, die Lehrerstimme sei besser verständlich, die Lehrerin höre ihnen besser zu und müsse weniger oft schreien,

- ... dass einzelne Lehrerinnen einen Zuwachs an Sprechdeutlichkeit und -genauigkeit der Schüler hervorheben und außerdem betonen, es gäbe weniger körperliche Aggressivität und Hänseleien in der Klasse und die Kinder seien höflicher zueinander,

- ... dass Lehrerinnen über sich sagen, sie würden im Unterricht gezielter auf das Hören und auf Hörsituationen achten (vielfältige Hörerfahrungen; bewusster Umgang mit eigener Stimme; gelassener gegenüber Störungen; erklären den Schülern Zuhörsituationen; stoßen Reflexionen über Zuhörbedingungen und zuhörförderliches Verhalten an; machen den Kindern verstärkt deren Mitverantwortung für das Zuhörklima erfahrbar).

Wie weiter oben ausgeführt, variiert die Hör- und Zuhörsituation mit einer Vielzahl von Einflüssen wie Raumqualität, soziales Verhalten und individuellen Dispositionen. Einzelne Techniken und Trainings allein reichen daher nicht aus, um die Zuhörsituation dauerhaft zu verbessern. Dies würde die Verantwortung für die Hör- und Zuhöratmosphäre im Stile der Sozialtechnik an einige wenige, in der Regel an die Lehrerin, delegieren.

Die Lehrerinnen und Lehrer können nicht alleine beurteilen, wie gut jemand gerade hören kann oder wie stark er bzw. sie dabei gestört wird. Gerade weil

die Hör- und Zuhörqualität situativ beeinflusst wird, kommt es darauf an, Hören und Zuhören aus der beiläufigen Selbstverständlichkeit zu lösen und zu einem Thema der Kommunikation und Reflexion über Unterricht zu machen. Dies ist auch deshalb bedeutsam, weil jüngere Schüler und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache sich häufiger durch Lärm gestört fühlen als ältere Schüler und Schüler mit Deutsch als Erstsprache. Es genügt nicht, wenn Lehrerinnen und Lehrer von ihrem Eindruck ausgehen, um mögliche Störquellen zu erkennen und zuhörförderliche Bedingungen zu arrangieren. Auch die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Wahrnehmungen einbringen können und in die Gestaltung der Hörsituation in Schule und Unterricht einbezogen werden. Dazu ist es hilfreich, ...

... auf raumakustisch bedingte Störungen zu achten und diese, soweit möglich, zu verringern (einige praktische Anregungen, die ohne große Umbaumaßnahmen realisierbar sind, finden sich in Roos 2002),

... regelmäßig nachzufragen, ob an allen Plätzen die gesprochene Sprache auch hinreichend verständlich ist,

... als Lehrer sich selbst verständlich zu artikulieren und die Schüler dazu anzuhalten,

... Situationen einzuplanen, in denen Lernende ihr erworbenes Wissen für Zuhörende darlegen,

... im Unterricht zuhörerleichternde und -strukturierende Lernhilfen zu vermitteln und einzusetzen, zum Beispiel Vorwissen zu aktivieren, Fragen und Assoziationen anzuregen, Zuhörziele zu klären, besonders bedeutsame Informationen hervorzuheben, Zeit und Raum für Notizen zu lassen und Pausen einzuplanen (siehe dazu Imhof 2004),

... Mimik, Gestik, Intonation und Bewegung zu nutzen, um das Hören zu erleichtern,

... durch Hör- und Stilleübungen, die nur wenige Minuten in Anspruch nehmen (vgl. z.B. Albert, Fenle und Hagen 2004), das Bewusstsein für die Qualität der Höratmosphäre zu wecken und zu pflegen.

Bereitschaft für die Beschäftigung mit dem Hören ist bei Schülern und Lehrern vorhanden. Dies zeigt nicht zuletzt die Ausbreitung der Hörclubidee. In Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk, der Stiftung Zuhören und dem Bayerischen Rundfunk sind bundesweit mittlerweile über 300 Hörclubs an Schulen entstanden.

Die Beschäftigung mit dem Hören und Zuhören muss nicht auf einzelne Klassen und Hörclubs beschränkt bleiben. Die „leise Schule“ oder „die akustisch gestaltete Schule“ können auch als Leitbild für die Schulentwicklung dienen (vgl. Kahlert 2002). Damit wird eine Idee des Akustikökologen Murray Schafer (1992/2002, 13ff.) aufgegriffen und auf das „Soundscape Schule“, die Klanglandschaft Schule, bezogen. Wie klingt unsere Schule? Wie klingt sie zu bestimmten Tages- oder Jahreszeiten, welche Klänge führen durch den Schultag? Die Sammlung und Registrierung von typischen „Soundmarks“ wie Klingelzeichen, Schulhoflärm, Durchsagen gibt Anlass, gemeinsam darüber nachzudenken, was die alltäglichen Schall- und Klangereignisse über das soziale Klima, den Respekt voreinander und den Umgang miteinander aussagen.

Im Vergleich zu spezialisierten Trainings oder raumakustisch veranlassten Umbauten sind diese Arrangements zur Förderung des Hören und Zuhörens wei-

che Interventionsstrategien mit mittlerer Reichweite. „Weich“, weil sie jederzeit verfügbar sind, ohne großen Aufwand auskommen und an die situativen Bedingungen angepasst werden können. Ihre Wirkung reicht über den Augenblick hinaus. Regelmäßig eingesetzt schaffen und erhalten sie die Aufmerksamkeit für Hör- und Zuhörbedingungen und verbessern damit die Voraussetzungen, dass sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbst darum kümmern, besser hören und zuhören zu können. Die Selbsteinschätzung eines Schülers im Abschlussinterview mag dies illustrieren:

„Ich denke, dass wir uns jetzt mehr auf das Hören konzentriert haben. Dass wir da sicher eine andere Sichtweise mitbekommen haben als vorher. Da wir jetzt mehr über das Zuhören wissen, hören wir jetzt auch anders zu. Ich denke, man achtet auf andere Dinge, wenn man weiß, beim Zuhören muss man sich ein paar Schlüsselwörter merken. Ich habe das vorher noch nie gemacht, da hörte ich dem Text einfach zu und wusste hinterher nur die Hälfte. Wenn ich aber weiß, ich höre genau und konzentriert zu, wie wir es gelernt haben, und ich merke mir ein paar Schlüsselwörter, dann kann ich mehr aus dem Text herausholen als sonst.“ (Hauptschüler, 9. Jg.; aus dem Protokoll des Abschlussinterviews)

Literatur

- Albert, Monika.; Fenle, Martina; Hagen, Mechthild 2004: Von Stolpersteinen zu Wunschsteinen. Zuhör Tipps für Kinder. In: Grundschule, 36, 2004, 2, S. 36-37
- Behne, Klaus-Ernst 2002: Musik-Erleben: Abnutzung durch Überangebot? Eine Analyse empirischer Studien zum Musikhören Jugendlicher. In: Zuhören e.V. (Hg.): Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens, Göttingen, S. 109-122
- Bormann, Volker; Fuder, Günther; Heinecke-Schmitt, Regina 2003: Hörminderung und Sprachverständlichkeit bei Schülern in unterrichtstypischen Situationen. In: Schick u.a., a.a.O., S. 149-190
- Geißler, Karlheinz A. 2002: Zapping und Zeiterlebnis – Zuhören im Zeitnotstand. In: Zuhören e.V. (Hg.): Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens, Göttingen, S. 39-52
- Goddar, Jeannette 2004: Der Lernhemmer. In: Erziehung und Wissenschaft, 56, 2004, 1, S. 26
- Hellbrück, Jürgen, Fischer, Manfred 1999: Umweltpsychologie. Ein Lehrbuch, Göttingen
- Helmke, Andreas 2004: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze
- Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hg.) 2000: Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig
- Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim; Klatte, Maria (Hg.) 2002: Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton, Göttingen
- Imhof, Margarete 2003: Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung, Göttingen
- Imhof, Margarete 2004: „Hör doch einfach zu!“ Von der Schwierigkeit, zuhören zu lernen und zu lehren. In: Grundschule, 36, 2004, 2, S. 34-35
- Kahlert, Joachim 2000: Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, Odersky, a.a.O., S. 7-25
- Kahlert, Joachim 2002: Schule auditiv gestalten. In: schulmanagement, 33, 2002, 6, S. 30-33
- Klatte, Maria; Meis, Markus; Schick, August 2002: Lärm in Schulen. Auswirkungen auf kognitive Leistungen von Kindern. In: Huber, Kahlert, Klatte, a.a.O., S. 19-43
- MacKenzie, David; Airey, Sharon 1999: Classroom Acoustics. A Research Project. Summary Report. Heriot-Watt-University Edinburgh

- Pöppel, Ernst 2000: Lesen, Schreiben und andere Tätigkeiten. Ein synoptischer Kommentar aus der Hirnforschung. In: Gorbach, Rudolf (Hg.): Lesen, erkennen, München, S. 141-164
- Roos, Ulrike 2002: Akustisch gestaltete Schule. In: Huber, Kahlert, Klatte, a.a.O., S. 172-189
- Rösing, Helmut 1997: Musikalische Sozialisation und Musikpädagogik. In: Eiholzer, Hubert; Scheidegger, Josef (Hg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau, S. 164-185
- Schafer, Murray (1992/ 2002): Anstiftung zum Hören, Aarau (1992 erstmals erschienen unter dem Titel: A Sound Education, Ontario)
- Schick, August; Klatte, Maria; Meis, Markus; Nocke, Christian 2003: Hören in Schulen. Beiträge zur psychologischen Akustik. Oldenburg
- Schönwälder, Hans-Georg; Berndt, Jörg; Ströver, Frauke; Tiesler, Gerhart 2003: Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Fb 989. Dortmund, Berlin, Dresden
- Sust, Charlotte & Lazarus, Hans (1997): Arbeitswissenschaftliche Erkenntnisse. Forschungsergebnisse für die Praxis. Lärmbeurteilung – Schule, Aus- und Weiterbildung, Nr.13, Dortmund
- Vorländer, Michael 2002: Raumakustik und Sprechverstehen. In: Huber u.a., a.a.O., S. 117-128
- Yacullo, William & Hawkins, Darlene (1987): Speech recognition in noise and reverberation by school-age children. In: Audiology, 26, 1987, 4, pp. 235-246

Joachim Kahlert, geb. 1954, Prof. Dr. phil., Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität München;

Dr. Mechthild Hagen, geb. 1966, Lehrerin;

Christiane Hemmer-Schanze, geb. 1955, Dipl. Soz.;

Ludowika Huber, geb. 1951, M. A., Psycholinguistin;

die drei Mitautorinnen waren Projektmitarbeiterinnen an der Universität München.

Anschrift: Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Leopoldstr. 13, 80802 München;

Email: kahlert@primedu.uni-muenchen.de