

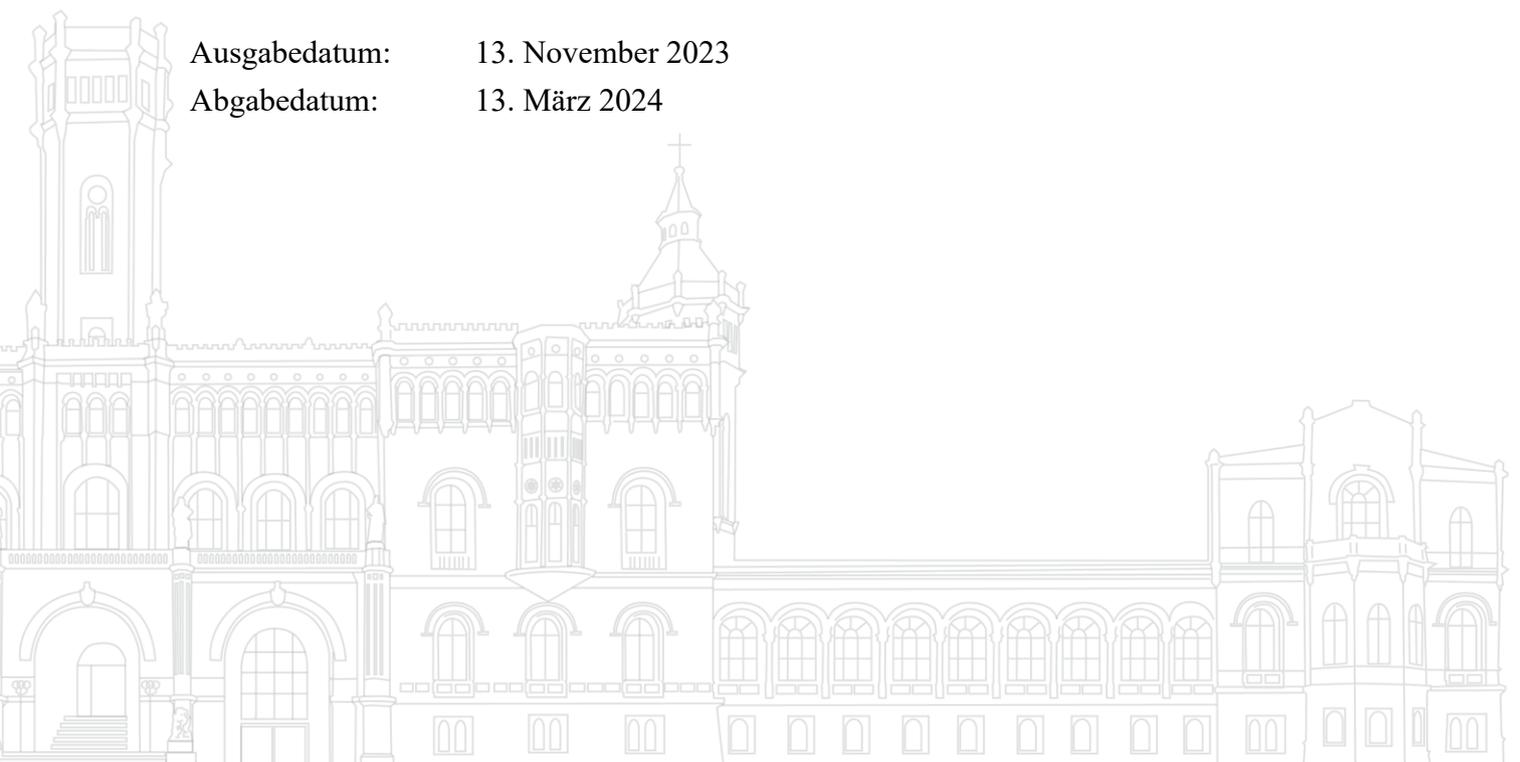
**Die Standardisierung des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Teilkompetenz im Spanischunterricht –
Eine Konzeption zur Gestaltung curricularer Vorgaben für die Sekundarstufe I**

Masterarbeit

im Studiengang Lehramt an Gymnasien
von Carlotta Dauer

Erstprüferin: Prof. Dr. Andrea Rössler
Zweitprüferin: Dr. Jennifer Wengler
Matrikelnummer:

Ausgabedatum: 13. November 2023
Abgabedatum: 13. März 2024



Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	5
1.1 Begründung der Themenauswahl und Forschungsfragen	5
1.2 Vorgehensweise und Struktur	6
2 Theoretische Grundlagen: Hörsehverstehenskompetenz im fremdsprachlichen Unterricht Spanisch	8
2.1 Begriffsbestimmung Hörsehverstehen	8
2.2 Abgrenzung des Hörsehverstehens vom Hörverstehen.....	12
2.3 Legitimation der Hörsehverstehenskompetenz für den Spanischunterricht.....	15
3 Verankerung des Hörsehverstehens in den Rahmenrichtlinien.....	20
3.1 Rahmende Modellierung des Hörsehverstehens	21
3.1.1 Modellierung im GeR	21
3.1.2 Modellierung in den KMK-Bildungsstandards.....	24
3.2 Verankerung der Hörsehverstehenskompetenz im niedersächsischen Kerncurriculum Spanisch der Sekundarstufe I.....	26
3.3 Verankerung der Hörsehverstehenskompetenz in den Curricula anderer Bundesländer.....	30
3.4 Verankerung des Hörsehverstehenskompetenz im fremdsprachlichen Unterricht Englisch...	38
3.5 Zusammenfassung der verschiedenen Modelle.....	40
4 Konzeption des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Kompetenz für den fremdsprachlichen Unterricht Spanisch	43
4.1 Notwendigkeit einer Standardisierung des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Kompetenz	43
4.1.1 Problematisierung der bestehenden Modellierungen in den Rahmenlehrplänen	43
4.1.2 Chancen aktueller Modellvorstellungen in der Fremdsprachendidaktik.....	47
4.2 Konzeption unter Berücksichtigung der vorhandenen Modellierungen.....	52
4.2.1 Voraussetzungen und Komponenten zur Modellierung	52
4.2.2 Konzeption der Hörsehverstehenskompetenz	56
4.3 Diskussion der Konzeption	60
4.4 Erkenntnisse und Forschungslücken.....	67
5 Fazit und Ausblick.....	70
6 Literatur	73
7 Anhang	78

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
f(f).	folgende Seite(n)
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber:in/nen
i. d. F.	in der Fassung
KC	Kerncurriculum
KMK	Kultusministerkonferenz
NRW	Nordrhein-Westfalen
orig.	original
u. a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verstehensprozesse beim Hörsehverstehen.....	9
Abbildung 2: Niveaustufen der Sprachbeherrschung Mecklenburg-Vorpommern.....	35
Abbildung 3: Modell des Hör-Seh-Verstehens nach Thaler.....	47
Abbildung 4: Kompetenzziele Hörsehverstehen.....	56
Abbildung 5: Kompetenzerwartungen Hörsehverstehen.....	57
Abbildung 6: Arbeitstechniken und Lernstrategien	59

1 Einleitung

1.1 Begründung der Themenauswahl und Forschungsfragen

Audiovisuelle Texte haben in unserer digitalisierten Welt enorm an Bedeutung gewonnen. Insbesondere in der Lebenswelt von Jugendlichen findet tagtäglich eine Konfrontation mit verschiedensten Videoformaten vor allem in sozialen Medien wie *TikTok*, *Instagram* und *YouTube* statt. Diese Entwicklung erstreckt sich nicht nur auf den deutschsprachigen Raum, auch in spanischsprachigen Ländern existiert ein unerschöpfliches Angebot an authentischen audiovisuellen Texten. Trotz der zunehmenden Relevanz und der Bedeutung audiovisueller Informationen in der Alltagskommunikation fehlt in den Curricula für das Fach Spanisch der Bundesländer bundesweit ein eigenständiger, umfassender Kompetenzbegriff für das Hörsehverstehen im schulischen Kontext. Diese Diskrepanz wurde mir während der Teilnahme am Seminar „Comprender textos audiovisuales“ im Rahmen der Fachdidaktik Spanisch am Romanischen Seminar der Leibniz Universität Hannover besonders bewusst. Dabei ist die Faszination, die authentische Spanischsprechende bei den Schüler:innen auslösen sowie die klare Motivation von Lernenden des Faches Spanisch mit Videoformaten zu arbeiten, in der schulischen Praxis deutlich erkennbar. Im Verlauf meines Fachpraktikums Spanisch und durch verschiedene Beiträge der Fremdsprachendidaktik zur Arbeit mit Videos konnte ich feststellen, dass sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte häufig überfordert sind, die speziellen Anforderungen des Hörsehverstehens zu bewältigen.

Diese Problematik wird durch die unzureichende Klarheit der Kompetenzerwartungen zum Hörsehverstehen der curricularen Vorgaben verstärkt. Im kompetenzorientierten Spanischunterricht in Niedersachsen wird das Hörsehverstehen zu den kommunikativen Teilkompetenzen gezählt. Allerdings erfolgt in den Rahmenplänen stets die gemeinsame Aufstellung mit dem Hörverstehen, wodurch die besonderen Anforderungen des Hörsehverstehens, wie die Multimodalität und die Ganzheitlichkeit, nicht ausreichend berücksichtigt werden. Obwohl verschiedene Wissenschaftler:innen der Fremdsprachendidaktik die Relevanz des Hörsehverstehens betont haben, fehlt in Deutschland die Standardisierung dieser kommunikativen Teilkompetenz, was eine gezielte Förderung erschwert.

Bildungspolitische Entscheidungen in Deutschland liegen zwar in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer, im Jahr 2003 wurden jedoch aufgrund eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) einheitliche Bildungsstandards eingeführt. Die Standards für die erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch) sind eng mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) verbunden (Grünewald/ Küster 2017: 31). Da sie für alle Länder gelten, sind sie „schulform-

übergreifend und abschlussbezogen formuliert“ (Porsch/ Rossa 2019: 233). Aufgabe der Bundesländer ist es, diese kompetenzorientierten Regelstandards in ihren jeweiligen Lehrplänen an die Schulformen und Fächer anzupassen, sie auszudifferenzieren und zu operationalisieren. Diese Rahmenlehrpläne der Bundesländer spielen für den Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle, da sie Grundlage für die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte bilden.

Um die Hörsehverstehenskompetenz im Unterricht effektiv und nachhaltig zu fördern, bedarf es einer eigenständigen konzeptionellen Verankerung im Spanischunterricht. Daher lautet die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit: Wie könnte eine Standardisierung des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Teilkompetenz im Spanischunterricht im niedersächsischen Kerncurriculum (KC) konzeptioniert werden? Um eine solche Konzeption gestalten und diskutieren zu können, sollen zunächst folgende Aspekte beleuchtet werden:

1. Welche Merkmale zeichnen das Hörsehverstehen aus? Wie grenzt sich das Hörsehverstehen vom Hörverstehen ab? Welche Herausforderungen und Potenziale bringt das Hörsehverstehen mit sich?
2. Welche Modelle des Hörsehverstehens existieren bereits und wie sind sie inhaltlich und formal strukturiert?
3. Was fehlt in den bestehenden Modellen, insbesondere im Hinblick darauf, audiovisuelle Texte zu entschlüsseln und das Hörsehverstehen effektiver zu fördern?

Diese Forschungsfragen dienen als Grundlage für die Konzeptionierung einer Standardisierung der Hörsehverstehenskompetenz im Spanischunterricht.

1.2 Vorgehensweise und Struktur

Die methodische Vorgehensweise dieser Masterarbeit orientiert sich an einem geisteswissenschaftlich hermeneutischen Ansatz und verwendet einen deduktiven Forschungsansatz. Im ersten Schritt wird mittels einer umfassenden Literaturrecherche die Bedeutung des Hörsehverstehens im Fremdsprachenunterricht Spanisch ergründet. Hierbei werden Forschungsergebnisse anderer Fremdsprachenfächer einbezogen, um die Legitimität dieser Kompetenz als eigenständige kommunikative Teilkompetenz zu begründen. Es wird auf eine breite Auswahl sowohl aktueller als auch älterer Literaturquellen zurückgegriffen, um die langjährige Anerkennung der kommunikativen Teilkompetenz des Hörsehverstehens durch verschiedene Fremdsprachenforscher:innen zu verdeutlichen. Gleichzeitig wird die Relevanz eines bisher fehlenden curricularen Vorschlags betont, um das Fundament für eine weitergehende Diskussion in diesem Bereich zu legen.

Im nächsten Schritt folgt eine umfassende und systematische Untersuchung von Rahmenplänen fremdsprachlicher Fächer, insbesondere des Faches Spanisch, auf bundeslandübergreifender Ebene.

Das Ziel besteht darin, den Nachweis sowohl für die Notwendigkeit als auch für das Fehlen einer einheitlichen Standardisierung der Hörsehverstehenskompetenz zu erbringen. An diese Untersuchung schließt sich eine kritische Auseinandersetzung mit der bisherigen Modellierung des Hörsehverstehens in den Lehrplänen für die allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland an. Hierbei werden auch die Potenziale bestehender Modelle im Bereich audiovisueller Texte aus der Fremdsprachendidaktik einbezogen, um eine umfassende Perspektive zu gewährleisten.

Basierend auf diesen Erkenntnissen wird abschließend ein deduktiv abgeleiteter und theoretisch fundierter Entwurf eines Komponentenmodells für die Hörsehverstehenskompetenz im Fach Spanisch in der Sekundarstufe I in Niedersachsen entwickelt. Diese Modellierung wird anschließend diskutiert. Die daraus resultierenden Standards und Niveaustufen sollen einen Beitrag zur Entwicklung des niedersächsischen KC für die Jahrgangsstufen 6/7, 8/9 und 10 leisten. Dieser Entwurf dient als Rahmen zur Förderung der Hörsehverstehenskompetenz und soll die Lehrplangestaltung in Niedersachsen in diesem Bereich stärken.

2 Theoretische Grundlagen: Hörsehverstehenskompetenz im fremdsprachlichen Unterricht Spanisch

Mit den von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards wurde für die fremdsprachlichen Fächer die Leitlinie eines kompetenzorientierten Unterrichts festgelegt (KMK i. d. F. 2023: 2). Diese Standards gelten bundesweit, beziehen sich allerdings bisher nur auf die Fächer Englisch und Französisch als erste Fremdsprache. Für die zweite Fremdsprache im Allgemeinen und damit auch für den fremdsprachlichen Unterricht Spanisch existieren noch keine eigenständigen Standards auf Bundesebene. Daher orientieren sich die Vorgaben des Spanischunterrichts neben denen des GeR an den Bildungsstandards der ersten Fremdsprache (vgl. Grünewald/ Küster 2017: 31). Die Zielsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts besteht darin, dass verschiedene Kompetenzbereiche festgelegt wurden, für die die Lernenden bestimmte Niveaustufen erreichen sollen. Ein wichtiger Bereich sind die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen. Diese umfassen zum einen produktive Kompetenzen wie Schreiben sowie dialogisches und monologisches Sprechen, zum anderen rezeptive Kompetenzen wie das Hör-, bzw. Hörsehverstehen und Leseverstehen. Ein weiterer Bereich ist die Mediation, bzw. Sprachmittlung (KMK i. d. F. 2023: 9).

In diesem Kapitel wird das Hörsehverstehen zunächst kontextualisiert, um im weiteren Verlauf der Arbeit curriculare Vorgaben zur Standardisierung der Hörsehverstehenskompetenz entwickeln zu können. Die Kontextualisierung beginnt mit einer begrifflichen Klärung des Hörsehverstehens. Daran schließt sich eine ausführliche Argumentation zur Notwendigkeit der Standardisierung an, in der begründet wird, warum eine klare Abgrenzung des Hörsehverstehens vom Hörverstehen erforderlich ist. Darauf aufbauend wird die Legitimität des Hörsehverstehens im Spanischunterricht näher erläutert.

2.1 Begriffsbestimmung Hörsehverstehen

Die Bestimmung des Begriffs „Hörsehverstehen“ ist vielschichtig, eine einheitliche Definition hat sich bisher noch nicht etabliert (Grotjahn/ Porsch 2016: 57). Dies spiegelt sich bereits in den unterschiedlichen Ausführungen des Namens wider. Während im niedersächsischen KC Spanisch von „Hörsehverstehen“ die Rede ist (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 7), wird im Fach Englisch hingegen von „Hör-/Sehverstehen“ gesprochen (ebd. 2015: 7). Henseler, Möller und Surkamp (2011) verwenden wiederum die Schreibweise „Hör-Seh-Verstehen“. In den Bildungsstandards der KMK wird der Begriff „Audiovisuelles Verstehen“ (KMK i. d. F. 2023: 10) genutzt, was der spanischen Version *comprensión audiovisual* entspricht. Der GeR nutzt die Bezeichnung „Audiovisuelle Rezeption“ (Europarat 2001: 77). Trotz uneinheitlicher Begriffsbestimmung lassen sich einige As-

pekte identifizieren, die einen gemeinsamen Konsens bilden. So definiert Thaler (2007: 13) das Hörsehverstehen als die „Wahrnehmung, Speicherung [und] Verarbeitung von Ton und Bild“. Der GeR beschreibt audiovisuelle Rezeption als „[...] Sprachverwendende [, die] gleichzeitig einen auditiven und visuellen Input [erhalten].“ (Europarat 2001: 77). Im Kontext der Fremdsprachendidaktik bildet das Hörsehverstehen eine der funktionalen kommunikativen Kompetenzen (vgl. Rössler 2020: 2). In den Bildungsstandards der KMK wird das Hörsehverstehen wie folgt gefasst:

„Audiovisuelles Verstehen ist, wie das Hörverstehen, auf die Verarbeitung von (eher) mündlichen Texten ausgerichtet. Die Modalität der zu verarbeitenden Informationen wird durch ein visuelles Medium erweitert, ggf. auch durch weitere Medien, insbesondere in digital vermittelten mündlichen Texten. Diese Art des Textverstehens entspricht demnach der Fähigkeit, mit lautlich, sprachlich und visuell kodierten Texten gleichzeitig umzugehen.“ (KMK i. d. F. 2023: 10).

Demnach ist das Hörsehverstehen im Fremdsprachenunterricht eine funktionale kommunikative Teilkompetenz, die sich auf die Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung von audiovisuellen Inhalten bezieht, d.h. auf die gleichzeitige Prozessierung von sprachlichen, akustischen und visuellen, häufig digitalen Informationen.

Gegenstand des Hörsehverstehens sind audiovisuelle Texte, die sich durch eine plurimediale Darstellungsform auszeichnen. Diese charakterisiert sich durch das Zusammenspiel von sprachlichen, außersprachlich-akustischen und optischen Codes (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 4). Die Verstehensprozesse beim Hörsehverstehen im Umgang mit audiovisuellen Texten sind durch ein Wechselspiel von *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen bestimmt (vgl. Abb. 1): die Aufnahme der kodierten Informationen in unser Wahrnehmungssystem sowie die Interpretation basierend auf dem individuellen Weltwissen und den Erwartungen (vgl. Grünwald/ Küster 2017: 153; Blume 2020: 2).

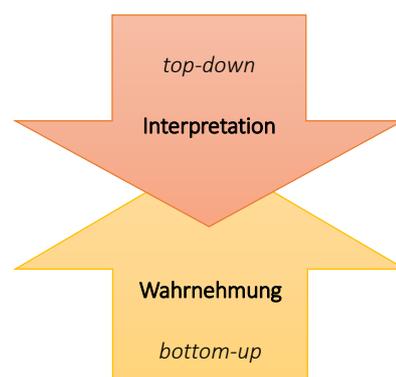


Abbildung 1: Verstehensprozesse beim Hörsehverstehen (in Anlehnung an Gil-Toresano Berges 2004: 905)

In den ersten Lernjahren überwiegen vorrangig die *bottom-up*-Prozesse, wobei die Lernenden vor allem mit der Entschlüsselung der Lautketten beschäftigt sind. Mit fortschreitendem Lernprozess gewinnen die *top-down*-Prozesse an Bedeutung, da Lernenden Informationen zunehmend durch die Anwendung von Erfahrungs- und Weltwissen oder bekannten Schemata entschlüsseln können (vgl. Grünwald/ Küster 2017: 153).

Das Hörsehverstehen umfasst zwei Ebenen: die auditive und die visuelle Ebene, die jeweils unterschiedliche Elemente enthalten. Auf auditiver Ebene ist das Hörsehverstehen insbesondere durch das verbale Zeichensystem, d.h. durch die gesprochene Sprache der Figuren oder gegebenenfalls des Erzählers, geprägt. Paralinguistische Merkmale der Figuren gehören ebenso dazu wie Stimmtyp, Stimmqualität, Sprachmelodie, Sprachtempo, Artikulationsweise, Nebengeräusche, usw. Darüber hinaus sind nonverbale Mittel wie Geräusche (der Figuren oder der Umgebung) und Musik wichtige Bestandteile des akustischen Zeichensystems. Der *bottom-up*-Prozess beim Hörverstehen erfordert die Anwendung von phonologischem, lexikalischem und grammatikalischem Wissen, um Wörter, Sätze und Texte zu entschlüsseln. Der *top-down*-Prozess des Hörverstehens zeichnet sich durch das Bilden von Schlussfolgerungen und Hypothesen aus, die auf außertextuellen, individuellen kognitiven Schemata wie Weltwissen und kulturspezifische Vorstellungen basieren (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 3f.).

Die visuelle Ebene bzw. das optische Zeichensystem umfasst Elemente wie Bildinhalte (Figuren, Handlungen, Schauplätze und Requisiten), Farbgestaltung, Beleuchtung und Bildkomposition (auch als *mise-en-scène* bezeichnet). Darüber hinaus gehören nonverbale Kommunikationsmittel wie Gestik, Körpersprache und Bewegung sowie Mimik, Blick- und Körperkontakt und filmtechnische Elemente wie Kameraführung, Kameraperspektive, Montagetechnik, Kameraeinstellung und Setting zu dieser Ebene. Textliche Elemente sind zwar Teil des visuellen Zeichensystems, erweitern aber das Hörsehverstehen zum Hörsehleseverstehen. Der Prozess des Sehverstehens, bei dem visuelle Reize aufgenommen und durch kulturspezifische Codes interpretiert werden, ist ebenso interaktiv, insbesondere im Hinblick auf dargestellte Räume, Handlungen, Körpersprache und Kleidung der Figuren (vgl. ebd.).

Die jeweiligen Komponenten des akustischen und des optischen Zeichensystems lassen sich zwar getrennt beschreiben und dem Hör- bzw. dem Sehverstehen einzeln zuordnen. Dennoch findet beim Hörsehverstehen keine einfache Addition dieser beiden Ebenen statt. Vielmehr agieren Bild- und Tonspur kooperativ und entfalten so eine ganzheitliche Wirkung (vgl. Rössler 2020: 3). Daher liegt der Fokus des Hörsehverstehens darauf, das Zusammenspiel von Ton- und Bildebene zu verstehen und durch die kombinierte Nutzung von visueller und auditiver Wahrnehmung zu interpretieren. Sowohl das Sehverstehen als auch das Hörverstehen werden von den oben beschriebenen *bottom-up*- und *top-down*-Verstehensprozessen beeinflusst und die Hypothesenbildung führt zu einer Interaktion zwischen diesen beiden Prozessen. Aufgrund der Wechselwirkung und dem Zusammenspiel zwischen Hör- und Sehverstehen, geht diese Interaktion sogar noch über die beiden einzelnen sensorischen Ebenen hinaus und trägt zur ganzheitlichen Wirkung des Hörsehverstehens bei. Das Hörsehverstehen

setzt sich somit zwar aus dem Hörverstehen und dem Sehverstehen zusammen, diese beiden Komponenten sind jedoch durch interaktive Prozesse miteinander verwoben und können nicht ausschließlich isoliert voneinander betrachtet werden (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 4). Unter den zu Beginn des Kapitels aufgeführten Schreibweisen wird „Hörsehverstehen“ somit aus zwei Gründen präferiert und gewählt: Zum einen, um der Schreibweise in den niedersächsischen Curricula für das Fach Spanisch zu entsprechen, zum anderen, da es sich um eine „integrative duale Kompetenz“ (Rössler 2020: 3) handelt und die Zusammenschreibung die Ganzheitlichkeit dieser Kompetenz sichtbar macht (vgl. ebd.).

Aufgrund dieser beiden Ebenen werden bei den Lernenden zwei unterschiedliche Verarbeitungskanäle in Anspruch genommen, was unter das Konzept der *Dual-Coding Theory* von Clark und Paivio (1991) fällt. Diese Theorie postuliert, dass Sprache und Bilder in unterschiedlichen kognitiven Systemen verarbeitet werden, jedoch in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Die Verarbeitung auditiver Codes erfolgt sequentiell und sukzessiv, während visuelle Informationen simultan und parallel wahrgenommen werden (Clark/ Paivio 1991: 152). Die Theorie hebt hervor, dass die Kombination von Text und Bildern zu einer verbesserten Behaltensleistung führt, da sie verschiedene kognitive Verarbeitungssysteme anspricht und Informationen auf unterschiedliche Weise verarbeitet und miteinander in Beziehung setzt (Grotjahn/ Porsch/ Tesch 2012: 47).

Im Kontext des Hörsehverstehens fällt auch häufig der Begriff „Filmverstehen“. Die beiden Begriffe haben allerdings unterschiedliche Bedeutungen, weshalb eine entsprechende Abgrenzung wichtig ist. Das Hörsehverstehen kann einen Teil des Filmverstehens ausmachen, sollte jedoch nicht synonym verwendet werden. Aspekte wie narratives, interpersonales und (inter-)kulturelles Verstehen sind nicht zwangsweise Teil des Hörsehverstehens, sondern sind eher dem Filmverstehen zuzuordnen. Das Hörsehverstehen wiederum kann als Vorbereitung für das Arbeiten mit Filmen dienen (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 2). Ebenso wichtig ist zu betonen, dass die Hörsehverstehenskompetenz nicht nur eine große Rolle im Kontext des Einsatzes von Filmen im fremdsprachlichen Unterricht spielt. Unterschiedliche Genres wie Spielfilme, Kurzfilme, Dokumentarfilme und auch Werbung mit ihren verschiedenen Kategorien wie beispielsweise *publicidad emocional* sind audiovisuelle Texte. Hierzu zählen auch Videos aus sozialen Netzwerken wie *TikToks*, *Reels* auf *Instagram* oder Formate auf *YouTube*. Zusätzlich ist die Hörsehverstehenskompetenz auch in alltäglichen Interaktionen relevant, beispielsweise während Gesprächen, bei denen Mimik und Gestik üblicherweise eingesetzt werden, um akustische Informationen zu entschlüsseln (vgl. Grünewald/ Küster 2017: 152).

Rössler (2020: 3) plädiert für eine Unterscheidung zwischen informationsentnehmendem und ästhetischem Hörsehverstehen, um den Unsicherheiten im Spanischunterricht im Umgang mit dem Hörsehverstehen entgegenzuwirken. Beim informationsentnehmenden Hörsehverstehen werden Informationen sowohl aus der visuellen als auch aus der akustischen Ebene extrahiert und ganzheitlich gedeutet, was ein simultanes Hör- und Sehverstehen erfordert. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Sprechabsichten der Figuren zu erschließen. Gegenstand des informationsentnehmenden Hörsehverstehens sind vor allem faktuale audiovisuelle Medien, zu denen bspw. Erklärvideos, Interviews und Reportagen gehören. Ferner gehört auch das Rezipieren beim direkten mündlichen dialogischen oder monologischen Sprechen zum Hörsehverstehen. Bei diesen informativen Medien steht die Darstellung von Fakten im Vordergrund. Informationsentnehmendes Hörsehverstehen kann aber auch im Kontext fiktionaler audiovisueller Texte auftreten, wenn deren ästhetische Funktion ausgeblendet werden soll (vgl. Rössler 2020: 4).

Gegenstand des ästhetischen Hörsehverstehens sind zumeist fiktionale audiovisuelle Werke, wobei die Grenzen zwischen fiktionalen und faktualen audiovisuellen Textformaten nicht immer klar zu trennen sind. Die fiktionalen audiovisuellen Texte haben in der Regel eine ästhetische oder appellative Funktion. Das Zusammenwirken von akustischer und visueller Ebene erzeugt somit eine „implizite“ (ebd.) Bedeutung, die es im ästhetischen Hörsehverstehen zu entschlüsseln gilt. Ästhetisches Hörsehverstehen ist nicht nur Bestandteil der kommunikativen Teilkompetenz des Hörsehverstehens, sondern durch die vertiefte Auseinandersetzung mit ästhetischen (audiovisuellen) Texten auch integraler Bestandteil der Text- und Medienkompetenz. Relevant für das ästhetische Hörsehverstehen ist die doppelte Codierung, die häufig über filmtechnische Elemente erfolgt: Bildinhalte haben eine doppelte Bedeutung, zum einen die Widerspiegelung des Dargestellten und zum anderen die ästhetische Bedeutung (vgl. ebd.: 5f.).

2.2 Abgrenzung des Hörsehverstehens vom Hörverstehen

Hörsehverstehen hat im Fremdsprachenunterricht häufig einen „optionalen Charakter“ (Badstübner-Kizik 2016: 94). In den Rahmenlehrplänen und Bildungsstandards wird das Hörsehverstehen in der Regel zusammen mit dem Hörverstehen verortet, wie in Kapitel 3 gezeigt wird. Beide Kompetenzen weisen gewisse Gemeinsamkeiten als rezeptive kommunikative Teilkompetenzen auf, da bewusstes Hören jeweils eine zentrale Rolle spielt. Dennoch bestehen signifikante Unterschiede zwischen dem Hör- und Hörsehverstehen. Sowohl beim Hörverstehen als auch beim Hörsehverstehen beeinflusst ein Wechselspiel von *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen die Verstehensleistung (vgl. Grünewald/Küster 2017: 153). Beim Hörsehverstehen treten zudem verbale und visuelle Informationen parallel auf und erfordern eine simultane Verarbeitung (vgl. Koch 2016: 32f.). Durch die doppelte Codierung,

bedingt durch die zwei Ebenen des Hörsehverständnisses, findet zusätzlich zu den *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen auf Seh- und Hör-Ebene eine Verschränkung dieser Prozesse zwischen den beiden Ebenen statt. Dies erhöht die Komplexität des Verstehensprozesses beim Hörsehverstehen (vgl. Rössler 2020: 3). Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden kommunikativen Kompetenzen besteht in den verschiedenen Verstehensabsichten¹: global, grob, selektiv, detailliert und transzendierend (Europarat 2001: 71; Thaler 2007: 14)², die gezielt trainiert werden müssen (Thaler ebd.). Darüber hinaus sind beide kommunikativen Teilkompetenzen neben einigen authentischen Situationen im Fremdsprachenunterricht auf mediale Unterstützung angewiesen. Die Wahrnehmungsprozesse sind jeweils zeitgebunden und kurz, weswegen die Wiedergabe der Inhalte in der Regel mehrfach erfolgen muss (vgl. Badstübner-Kizik 2016).

Problematisch ist, dass Hörsehverstehen meistens als Hörverstehen konzeptualisiert wird, bei dem die visuellen Elemente lediglich als unterstützende Faktoren dienen (vgl. Rössler 2020: 2). Dabei werden häufig authentische kommunikative Situationen traditionell dem Hörverstehen zugeordnet, obwohl sie dem Begriffsverständnis des Hörsehverstehens zutreffender entsprechen würden (vgl. Raabe 1997: 150). Dies gilt beispielsweise für *face-to-face*-Interaktionen, bei denen visuelle Informationen wie Gestik und Mimik einen relevanten Faktor in der Entschlüsselung bilden. Lediglich Formate wie Telefongespräche, Sprachnachrichten oder Podcasts sind authentisch ausschließlich akustisch codiert (vgl. Grünewald/ Küster 2017: 152). Darüber hinaus werden Botschaften im alltäglichen Leben in der Regel durch eine Hör- und eine Sehebene vermittelt (vgl. Blume 2020: 2). Neben Gesprächen sind auch Situationen des alltäglichen Lebens wie Bahnhofsdurchsagen authentisch untrennbar mit visuellen Informationen wie Anzeigetafeln, Uhren oder verbalen und nonverbalen Interaktionen mit anderen Passanten verbunden (vgl. Badstübner-Kizik 2016: 93).

Im Kontext des Hörsehverstehens wird häufig nur davon gesprochen, wie Bilder das Sprachverstehen unterstützen können, ohne auf die verschiedenen Aspekte des Bildverstehens und die dafür erforderlichen Fähigkeiten einzugehen (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 3). So wird lediglich das bildgestützte informationsentnehmende Hören beschrieben. Die spezifischen Anforderungen des informationsentnehmenden Hörsehverstehens, wie z. B. das Fordern und Fördern der Fähigkeit, das besondere Zusammenspiel von Bild- und Tonebene in audiovisuellen Gegenständen wahrzunehmen und

¹ Im Verlauf der Arbeit werden für diese Konzepte sowohl die Bezeichnung „Verstehensabsicht“ gemäß Thaler (2007) als auch der Begriff „Hörsehstrategie“ gemäß dem GeR (2001) verwendet.

² Zu den Verstehensabsichten nach Thaler (2007: 14) gehören: „Globales Hör-Seh-Verstehen (kommunikativen Situation, Thema); Grobes Hör-Seh-Verstehen (wesentlichen Aspekte); Selektives Hör-Seh-Verstehen (einzelne ausgewählte Aspekte); Detail-Hör-Seh-Verstehen (Vollverstehen aller Einzelheiten); Transzendierendes Verstehen (Inferieren, Elaborieren, Abstrahieren, Generalisieren, Konstruieren, Antizipieren, Evaluieren)“.

zu interpretieren, werden somit nicht berücksichtigt (vgl. Thaler 2012: 169). Denn um das Zusammenspiel von Bild, Sprache und Musik verstehen zu können, ist nicht nur bewusstes Hören, sondern auch bewusstes Sehen notwendig. Dieses entwickelt sich nicht nebenbei, sondern bedarf einer gezielten Wahrnehmungsschulung (vgl. Blell/ Lütge 2012: 102).

Bei der Betrachtung der Interaktion von Bild und Ton fällt auf, dass die Beziehungen zwischen den beiden Dimensionen unterschiedliche Implikationen haben können. Nach Raabe (1997: 162f.) können sich Bild und Ton gegenseitig ergänzen, wobei diese Ergänzung nicht nur von der Bildebene ausgeht, sondern visueller Input auch durch auditiven Input unterstützt werden kann. Dies ist beispielsweise bei dem großen und nicht unerheblichen Bereich der Filmmusik der Fall. Ergänzung – nach Raabe (1997) auch als Parallelität bezeichnet – bezeichnet somit die wechselseitige Unterstützung von Bild und Ton. Eine weitere Dimension der Bild-Ton-Beziehung ist die Potenzierung, bei der Elemente der einen Ebene die Wirkung der anderen intensivieren. Modifikation beschreibt die Möglichkeit, dass Bild und Ton einander verändern können. Als vierte Dimension bezeichnet Divergenz einen Widerspruch oder Kontrast zwischen Bild und Ton. Der kann bspw. entstehen, wenn unterschiedliche Informationen vermittelt werden, was zu einer komplexen Wahrnehmung führen kann (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 4f.; Raabe 2003: 424). Mahne (2007) erweitert diese Perspektive, indem sie betont, dass Bild und Ton in verschiedenen Beziehungen zueinanderstehen können. Diese Beziehungen können sowohl synchron als auch asynchron sein, proleptisch versus analeptisch, *offscreen* und *onscreen* sowie durch eine *sound bridge* geprägt sein. Der Begriff „asynchron“ bezieht sich auf einen leichten zeitlichen Versatz oder Vorlauf des Tons gegenüber dem Bild, z. B. als Gestaltungsmittel für abstrakte Darstellungen. „Synchron“ beschreibt die herkömmliche gleichzeitige Wiedergabe von Bild und Ton. Bei fehlender Gleichzeitigkeit von Bild und Ton wird zwischen proleptischen (auf zukünftige Ereignisse bezogenen) und analeptischen (auf vergangene Ereignisse bezogenen) Beziehungen unterschieden. *Onscreen* Töne lassen sich dem sichtbaren visuellen Raum zuordnen, während *offscreen* Töne einem erweiterten imaginären Raum angehören. Eine *sound bridge* im Film bedeutet, dass die Geräusche der nächsten Szene bereits vor deren Beginn hörbar sind oder dass die neue Szene mit Geräuschen oder Worten aus der vorherigen Szene beginnt. Dadurch entsteht ein nahtloser Übergang zwischen zwei Einstellungen (Mahne 2007: 96f.).

Auch das Zusammenspiel von Musik und Bild ist eine Besonderheit, die dem Hörsehverstehen andere Anforderungen abverlangt als dem reinen Hörverstehen. Die Verbindung von Musik und Bild kann verschiedene Funktionen erfüllen: Musik kann ein Bild verstärken, ihm Klarheit verleihen oder auch mit dem Bild in Widerspruch treten. Die dynamischen Beziehungen zwischen Bild und Musik werden von Hansjörg Pauli (1976) mit den Begriffen Paraphrasierung, Polarisierung und Kontrapunktierung

beschrieben. Paraphrasierung bezieht sich auf Musik, deren Charakter sich aus dem Bildinhalt ableitet, während Polarisierung darauf hinweist, dass die Musik aufgrund ihres eindeutigen Charakters die Bedeutung der Bilder beeinflusst. Kontrapunktierung tritt auf, wenn die eindeutigen Charaktere von Musik und Bild miteinander in Konflikt geraten, wodurch eine Spannung entsteht (Pauli 1976: 104). Abschließend lässt sich konstatieren, dass es sich beim Hörsehverstehen um komplexe und ineinandergreifende „Sinnbildungs- und Verstehensprozesse“ handelt, die über das alltägliche Sehen und Hören hinausgehen (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 5). Die Anforderungen des Hörsehverstehens sind mit denen des reinen Hörverstehens nicht vollständig kohärent, da spezifische Fähigkeiten erforderlich sind, die auf der simultanen Verarbeitung auditiver und visueller Informationen und den daraus resultierenden besonderen Bild-Ton-Beziehungen beruhen. Vor diesem Hintergrund plädieren verschiedene Fremdsprachendidaktiker, darunter Thaler (2007: 13) und Henseler et al. (2011: 5) seit geraumer Zeit dafür, das Hörsehverstehen als eigenständige kommunikative Kompetenz zu betrachten.

2.3 Legitimation der Hörsehverstehenskompetenz für den Spanischunterricht

Die Legitimität der Hörsehverstehenskompetenz im Spanischunterricht kann unter verschiedenen Faktoren dargelegt werden, wie der Authentizität audiovisueller Inhalte, der wachsenden Popularität, der motivierenden Funktion (Grotjahn/ Porsch/ Tesch 2010: 143) und der curricularen Vorgaben. Diese Gesichtspunkte werden im Folgenden näher ausgeführt.

Der Fremdsprachenunterricht in Deutschland folgt einer kompetenzorientierten Ausrichtung. Als Grundlage gilt dabei der Kompetenzbegriff des GeR (vgl. Surkamp 2017: 167). Der Kompetenzbegriff orientiert sich an den KMK-Bildungsstandards, die sich wiederum am Kompetenzbegriff des GeR orientieren. Kompetenzen werden hier wie folgt definiert:

„Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. Allgemeine Kompetenzen sind diejenigen, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen aller Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen. Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel.“ (Europarat 2001: 21).

Die Sprachkompetenz wird laut GeR durch verschiedene Sprachaktivitäten aktiviert, die sich in rezeptive, produktive sowie sprachmittelnde Aktivitäten unterteilen lassen (Europarat 2001: 25). In den Bildungsstandards der KMK und des GeR wird das Hörsehverstehen neben dem Hörverstehen als eine der fünf grundlegenden kommunikativen Kompetenzen hervorgehoben und gehört dem Bereich der Rezeption an (vgl. Europarat 2001: 63ff., Grünewald/ Küster 2017: 32). Im KC des Landes Niedersachsen, das den Bildungsstandards (KMK 2003) und damit auch wiederum dem GeR folgt, ist die Hörsehverstehenskompetenz ebenfalls unter den kommunikativen Teilkompetenzen verankert. Darüber hinaus gilt ein erweiterter Textbegriff als Grundlage der Arbeit im Spanischunterricht, zu

dem neben geschriebenen Texten auch audiovisuelle Texte wie Videos, Filme etc. gehören (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 10).

Die Omnipräsenz audiovisueller Texte im Leben der Schüler:innen und die zunehmende Bedeutung dieses Mediums bergen ein beträchtliches Potenzial zur Förderung der Hörsehverstehenskompetenz. Hörsehverstehen knüpft unmittelbar an die Lebenswelt der Lernenden an und ermöglicht ihnen, Sprache in lebensnahen und motivierenden Kontexten zu erleben und zu verstehen (vgl. Rössler 2020: 2). Diese Relevanz erstreckt sich nicht nur auf Filme und Serien, sondern wird durch die weit verbreitete Nutzung von sozialen Netzwerken und Videoformaten wie *TikToks*, *Reels* und *YouTube Shorts* noch verstärkt. Die Allgegenwärtigkeit des Hörsehverstehens ist somit zum einen durch mediale Einflüsse geprägt. Koch (2016: 33) betont, dass Hörsehverstehen jedoch nicht nur im Kontext digitaler Medien, sondern auch in *face-to-face*-Interaktionen eine entscheidende Rolle spielt, bspw. durch den Einsatz von Mimik und Gestik.

Darüber hinaus ermöglichen audiovisuelle Texte den Schüler:innen Sprache in authentischen Kontexten zu erleben. Eine Besonderheit des Faches Spanisch besteht darin, dass es viele verschiedene Länder und Kulturen gibt, in denen Spanisch als Erstsprache gesprochen wird und es somit eine unendliche Fülle an audiovisuellem Material für jedes Land gibt. Durch die Seh-Ebene werden die abstrakten Stimmen zu beobachtbaren Menschen (vgl. Thaler 2010: 16) und somit viel nahbarer. Hinzu kommt, dass in den Zielländern bei realen Interaktionen auch Elemente wie Umgebung, Gestik, Mimik usw. eine Rolle spielen. Im Rahmen der *top-down*-Prozesse kann der Verstehensprozess auf Bilderebene unterstützt werden, da die Schüler:innen bei Aspekten wie Gestik und Mimik in der Regel bereits über ein größeres Weltwissen verfügen, als auf der Hörebene. Somit können Hörsehtexte eine höhere Authentizität aufweisen als reine Hörtexte (vgl. Koch 2016: 33f.). Für die Schulung interkultureller Kompetenz sind Hörsehtexte ebenfalls von Vorteil, da sie vielfältige Einblicke in die Zielsprachenkulturen bieten, die den Schüler:innen aufgrund der räumlichen Distanz sonst nicht möglich wären. Sie liefern authentischen Input für das Fremdsprachenlernen, der auch zielsprachliche Varianten sowie spezifische Gestik und Mimik einschließt. Es besteht die Möglichkeit, dass die Lernenden einen ganzheitlichen Einblick in die authentische Kommunikation in der Zielsprache erhalten (vgl. Rössler 2020: 2).

Die Integration der visuellen Komponente des Hörsehverstehens verleiht dem Sprachenlernen eine zusätzliche emotionale Dimension (vgl. Lütge 2012: 7). Dies könnte Schüler:innen dazu ermutigen, zu verschiedenen Themen aktiv Stellung zu beziehen. Das erhöhte emotionale Erleben könnte dazu beitragen, dass sie sich persönlich mit den Inhalten auseinandersetzen und eine eigene Meinung oder zusätzliches Interesse entwickeln. Ein weiteres Potenzial des Hörsehverstehens liegt in der Förderung

eines längeren Behaltenseffekts. Über das unmittelbare Verstehen von Gesprochenem und Gesehenem durch die Verarbeitung auditiver und visueller Reize hinaus kann durch die mehrkanalige Aufnahme und Verarbeitung von Informationen eine langfristige, multisensorische Speicherung von Inhalten erreicht werden (vgl. Koch 2016: 34f.). Die Verbindung von Bild und Ton durch die duale Codierung, wie sie in der Psycholinguistik untersucht wird, könnte so dazu beitragen, dass die behandelten Inhalte besser im Gedächtnis bleiben (vgl. Rössler 2020: 2).

Häufig ist im Umgang mit audiovisuellen Texten über die Hörsehverstehenskompetenz hinaus auch die Schulung der kritischen Medienkompetenz sinnvoll. In den KMK-Bildungsstandards ist als besondere Bildungsaufgabe des Unterrichts in Bezug auf die Medienkompetenz verortet, dass die Schüler:innen „aktiv, reflektiert und mündig an einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft teilhaben zu können“ (KMK i. d. F. 2022: 10). Im niedersächsischen KC Spanisch wird der Beitrag des Faches Spanisch zum fächerübergreifenden Lernziel der Medienkompetenz wie folgt festgelegt: „Der Spanischunterricht leistet einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung der Medienkompetenz der SuS, indem er zu einem reflektierten und kritischen Umgang mit Medien erzieht.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 32). Audiovisuelle Texte können stark suggestiv wirken, zumal Videos in sozialen Netzwerken Videos weitgehend ungefiltert hochgeladen werden. Aufgrund der Omnipräsenz und des Lebensweltbezugs ist es folgerichtig, über den Fremdsprachenerwerb hinaus auch den kritischen Umgang mit Medien zu fördern (vgl. Koch 2016: 33). Die ständige kritische Reflexion ist auch notwendig, da audiovisuelle Medien zwar kulturspezifische Inhalte vermitteln können und als authentische Textform dienen, die jeweiligen Macher:innen der Videos aber oft eigene Absichten verfolgen. Diese können bis zur strukturellen Manipulation reichen. Ein bewusster Umgang mit diesen Aspekten ist daher unerlässlich (vgl. Raabe 2003: 424).

Blell und Lütge weisen bereits 2004 darauf hin, dass unsere Gesellschaft von einer Bewegtbildkultur geprägt ist, die maßgeblich von digitalen Bildern bestimmt wird (Blell/ Lütge 2004: 402). Videos unterschiedlicher Formate üben seit jeher eine große Faszination auf die Rezipierenden aus, da sie eine Vielzahl von Sinneseindrücken vermitteln. Diese Faszination bei Lehrenden und Lernenden kann genutzt werden, um die Motivation und Lust am Erlernen der spanischen Sprache zu steigern und das bewusste Sehen und Hören zu schulen. Durch das Erlebnis des gemeinsamen Anschauens eines Videos im Unterricht können zudem reale Sprechansätze geschaffen werden (Lütge 2012: 7).

Obwohl die Hörsehverstehenskompetenz viele Potenziale zur Unterstützung der Lernenden beim Verstehen fremdsprachlicher Kommunikation und Interaktion bietet, gibt es noch viele Herausforderungen, von denen einige bereits in den vorangegangenen Kapiteln angedeutet wurden. Der Umgang mit

audiovisuellen Texten ist nach wie vor mit mehr Unsicherheiten verbunden, als der mit anderen Textgattungen. Dies hängt damit zusammen, dass das Hörsehverstehen zwar in den Curricula aufgeführt, aber noch nicht unabhängig vom Hörverstehen als eigenständige kommunikative Teilkompetenz modelliert wird (vgl. Rössler 2020: 2). Die Erkenntnis, dass die Verknüpfung von Hören und Sehen, also das Zusammenspiel von Bild- und Tonspur, einen komplexeren Verstehensprozess erfordert als das bloße bildgestützte Hören, wurde bereits von Thaler (2007) und Rössler (2020) sowie zahlreichen weiteren Fremdsprachenforscher:innen dargelegt (vgl. Rössler 2020: 3). Um audiovisuelle Texte interpretieren zu können, müssen die Schüler:innen in der Lage sein, sowohl die Ton- als auch die Bildebene sukzessiv, vor allem aber simultan wahrzunehmen und zu verstehen. Darüber hinaus müssen sie die Wechselbeziehung zwischen den Ebenen in ihrer Bedeutung erfassen können. Der Rezeptionsprozess beim Hörsehverstehen ist sehr anspruchsvoll: Um fördernd darauf zu reagieren, können verschiedene Möglichkeiten des *scaffolding* angeboten werden auf sprachlicher, inhaltlicher, formal-generischer oder methodischer Ebene (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 4f.).

Eine weitere Herausforderung ist die kognitive Überlastung durch die Parallelität von Ton- und Bildspur. Dies gilt umso mehr, da die Tonspur häufig nicht nur Sprache, sondern auch Musik und paralinguistische Mittel enthält. Auch das visuelle Zeichensystem ist vielschichtig: Bildinhalte, Beleuchtung, Bildkomposition, nonverbale Kommunikationsmittel, filmtechnische Elemente. Beim Hörsehverstehen geht es nicht nur um gesprochene Sprache: Geräusche, Musik und paralinguistische Merkmale können die Schüler:innen vor zusätzliche Herausforderungen stellen, und auch diese Ebenen können bei der Dekodierung von Videos nicht ausgeklammert werden (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 3f.). Da die Rezeption mehrkanalig erfolgt, erwarten einige Fremdsprachenforscher:innen einen besseren Behaltenseffekt von Inhalten. Andere beziehen sich auf die *Cognitive Load Theory* von Sweller und Chandler (1994). Im Kontext des Hörsehverstehens bedeutet dies, dass Fremdsprachenlernende durch die kognitive Belastung einer mehrkanaligen Rezeption überfordert sein könnten. Als Folge der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses könnten Lernende Schwierigkeiten haben, effektiv mit solchen Materialien umzugehen, was wiederum die wirksame Verarbeitung solcher Materialien und damit den Behaltenseffekt beeinträchtigen könnte. Chandler und Sweller haben verschiedene Maßnahmen untersucht, um dieser Herausforderung entgegenzuwirken. Dazu gehört die gezielte Förderung des Erwerbs von Schemata und der Automatisierung, um Lernenden eine effizientere Informationsverarbeitung zu ermöglichen. Eine klar strukturierte Darstellung von Informationen, beispielsweise in Lernmaterialien, kann ebenfalls dazu beitragen, die intrinsische kognitive Belastung zu reduzieren. Im schulischen Kontext könnte dies eine didaktische Reduktion der Lerninhalte oder Aufgaben umfassen, um die kognitive Last für die Lernenden anzupassen und damit einen effektiveren Lernprozess zu unterstützen. Die *Cognitive Load Theory* verdeutlicht, dass eine gezielte

Gestaltung von Lernmaterialien und Unterrichtsmethoden entscheidend ist, um die kognitive Belastung zu organisieren und das Hörsehverstehen als komplexe kommunikative Kompetenz zu fördern (Chandler/ Sweller 1994: 226; Grotjahn/ Porsch/ Tesch 2010: 145).

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht argumentiert Thaler (2007: 13) ebenfalls, dass die kognitive Last von der Schwierigkeit der Hörsehverstehenstexte, den individuellen Voraussetzungen der Lerner:innen und der methodisch-didaktischen Aufbereitung abhängig sei. Die Schwierigkeit und Eignung der Hörsehverstehenstexte in Abhängigkeit von der Lerngruppe können nach verschiedenen Faktoren entschieden werden, wie z. B. ob die Ton-Bild-Beziehung kongruent ist und eine hohe visuelle Stütze bietet oder der Ton und das Bild eher in Widerspruch agieren (ausführlicher dazu vgl. Thaler 2007: 15). Auch schwierigere Texte können teilweise adaptiert werden, um sie für verschiedene Lerngruppen geeignet zu gestalten. Methodisch-didaktisch sollte das Hörsehverstehen außerdem in einem passenden Rahmen erfolgen. Dazu hat sich die Aufteilung in drei Phasen etabliert: eine vorbereitende, eine begleitende und eine nachbereitende Phase, die im Spanischen als *antes*, *durante* y *después del visionado* bezeichnet werden. Darüber hinaus sollte stets transparent sein, welche Absicht mit den Aufgaben erarbeitet werden (Thaler 2007: 14ff.). Den individuellen Voraussetzungen der Lernenden kann überdies entgegengekommen werden durch das Anbieten von differenzierenden Aufgabenstellungen und Sozialformen. Eine weitere Herausforderung für die Schüler:innen ist, dass sie beim Medienkonsum oft eine passive Rolle einnehmen. Um dies zu überwinden, ist die Aktivierung der Lernenden von großer Bedeutung. Sozial-interaktive Arbeitsformen und didaktische Maßnahmen sind notwendig, um eine verbindliche Lernerfahrung zu gewährleisten (vgl. Raabe 2003: 424).

Raabe diskutiert bereits 1997, dass bei unzureichender Förderung des Hörsehverstehens keine optimalen Lernvoraussetzungen gegeben sind (Raabe 1997: 155). Auch Thaler (2007: 14) erörtert, dass das Hörsehverstehen nicht „nebenbei“ gelernt wird, sondern einer „systematischen, gezielten, kontrollierten Schulung“ (ebd.) bedarf. Lütge spricht sich darüber hinaus noch für eine kontinuierliche Entwicklung des fremdsprachlichen Hörsehverstehens aus (Lütge 2012: 97). Blell und Lütge (2012: 5) argumentieren, dass die Entwicklung der Hörsehverstehenskompetenz nicht automatisch und unbeabsichtigt erfolgt, sondern eine bewusste und fokussierte Entwicklung der Wahrnehmung erforderlich ist. Thaler (2007) und Rössler (2020) plädieren daher dafür, Hörsehverstehen (nach Thaler ‚Hör-Seh-Verstehen‘) als eigenständige kommunikative Teilkompetenz im fremdsprachlichen Unterricht Spanisch anzuerkennen.

3 Verankerung des Hörsehverstehens in den Rahmenrichtlinien

Die Ausgestaltung des Bildungssystems liegt in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer. Dies spiegelt sich bereits in den unterschiedlichen Bezeichnungen der Lehrpläne wider: In Berlin und Sachsen-Anhalt handelt es sich um „Rahmenrichtlinien“, in Bayern und Nordrhein-Westfalen (NRW) um „(Kern)Lehrpläne“, in Hessen um „Kerncurricula“, und so weiter (vgl. Grünewald/ Küster 2017: 35). Niedersachsen verwendet sogar verschiedene Begriffe: Die Bezeichnung Lehrplan gilt als Oberbegriff für Rahmenrichtlinien und Curriculare Vorgaben, die aber gegenwärtig sukzessive durch Kerncurricula ersetzt werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2023). Im Rahmen dieses Kapitels wird die jeweilige Terminologie des untersuchten Bundeslandes übernommen. Die Bildungsstandards für das Fach Spanisch orientieren sich über Länderebene hinaus an den nationalen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I und II der ersten Fremdsprache Englisch oder Französisch, da für das Fach Spanisch keine eigenen Standards vorliegen. Diese nationalen Standards und die Rahmenlehrpläne der Länder sind wiederum dem GeR verpflichtet und orientieren sich an ihm (vgl. Grünewald/ Küster 2017: 28ff.). Die Gestaltung des Unterrichts richtet sich demnach neben Lehrperson und schuleigenem Curriculum nach diesen verschiedenen Standards auf Länder-, Bundes- und Europaebene.

Im GeR, den KMK-Bildungsstandards und den Rahmenlehrplänen des Niedersächsischen Kultusministeriums für das Fach Spanisch wird das Hörsehverstehen³ zwar erwähnt (Grotjahn/ Porsch 2010: 57), jedoch bislang nicht als eigenständige kommunikative Teilkompetenz anerkannt (vgl. Henseler et al. 2011: 3). Stattdessen wird es stets gemeinsam mit dem Hörverstehen aufgeführt. Dies spiegeln die uneinheitlichen Konzeptualisierungen in den Bundesländern wider (vgl. Rössler 2020: 2). Im folgenden Kapitel sollen die Modellierungen der Hörsehverstehenskompetenz in den Rahmenlehrplänen untersucht werden. Der Fokus liegt dabei auf der Modellierung im Fach Spanisch im Bundesland Niedersachsen, da die spätere Konzeptionierung ebenfalls für dieses Bundesland ausgerichtet sein wird. Um einen umfassenden Überblick zu erhalten, werden auch Lehrpläne anderer Bundesländer untersucht. Darüber hinaus wird die Verankerung der Hörsehverstehenskompetenz im Fach Englisch untersucht, da diesem Fach dieselben nationalen Bundesstandards zugrunde liegen wie dem Fach Spanisch.

In Anlehnung an die Analyse von Grotjahn, Porsch und Tesch (2016) sollen einige Leitfragen die Analyse der Lehrpläne auf Länderebene strukturieren:

³ Die Terminologie ist, wie in Kapitel 2 beschrieben, nicht einheitlich: Hörsehverstehen, Hör-Seh-Verstehen, audiovisuelles Verstehen etc. Der Übersichtlichkeit halber wird i.d.R. der Begriff Hörsehverstehen verwendet.

1. Inwieweit wird das Hörsehverstehen in Abhängigkeit von der Hörverstehenskompetenz modelliert und wie wird die Beziehung in den Lehrplänen dargestellt?
2. Welche konkreten Kompetenzerwartungen werden für das Hörsehverstehen formuliert und wie wird die Progression dieser Fähigkeiten über die Schuljahre hinweg dargestellt?
3. Welche audiovisuellen Textformate werden explizit genannt und welche Hörsehstrategien/ -techniken werden vorausgesetzt?
4. Wie gehen die Lehrpläne auf aktuelle Entwicklungen im Bereich audiovisueller Medien und Technologien ein und welche Anpassungen werden in diesem Kontext vorgeschlagen?
5. Welche weiteren Aspekte des Hörsehverstehens werden in den Curricula berücksichtigt?

3.1 Rahmende Modellierung des Hörsehverstehens

Die Lehrpläne der Bundesländer basieren auf übergeordneten Standards für (Fremd-)Sprachen auf Bundes- und Europaebene. Um diese Rahmung nachvollziehen zu können, wird in diesem Abschnitt erläutert, wie das Hörsehverstehen im GeR und in den Bildungsstandards der KMK modelliert wird. Eine Besonderheit im Kontext des Kapitels 3.1.1, die für das Verständnis der Struktur dieser Analyse wichtig ist, besteht darin, dass sowohl der GeR als auch sein aktualisierter Begleitband⁴ (*Companion volume*) betrachtet werden. Dies ist notwendig, da die Curricula der Länder auf diesen Standards basieren und zum Teil älter sind als der neuerer Begleitband des GeR, der 2017 in englischer Sprache erschienen ist.

3.1.1 Modellierung im GeR

Mit der Einführung des GeR im Jahr 2001 wurde auf europäischer Ebene eine einheitliche Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen, Lehrbüchern usw. für die Zielsprachen geschaffen (Europarat 2001: 14). Der GeR definiert Referenzniveaus, die es ermöglichen sollen, Lernfortschritte auf verschiedenen Stufen des Spracherwerbs zu messen. Ein für diese Arbeit relevanter Bereich ist die Modellierung der kommunikativen Aktivitäten und Strategien, die zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben erforderlich sind. Die gezielte Nutzung von Strategien im Kontext des Sprachenlernens hat zum Ziel, die individuellen Ressourcen der Lernenden zu aktivieren, um ihre Fähigkeiten sowie die involvierten Sprachlernprozesse zu mobilisieren. Auf diese Weise sollen die Lernenden befähigt werden, kommunikative Herausforderungen in verschiedenen Situationen erfolgreich und effizient zu meistern (vgl. ebd.: 62). Kommunikative Aktivitäten umfassen verschiedene sprachliche Handlungen, wie z. B. das Verfassen eines Briefes, die Interaktion in einem Gespräch oder das Hören eines Podcasts. Im GeR werden die kommunikativen Aktivitäten in produktive, rezeptive, interaktive

⁴ Nach einer kritischen Diskussion verschiedener Aspekte des GeR in der Fremdsprachenforschung wurde 2018 ein Begleitband zum GeR (*Companion volume*) veröffentlicht, der ähnlich aufgebaut ist wie der GeR, aber einige Aktualisierungen enthält.

und sprachmittlungsspezifische Aktivitäten unterteilt. Für jede dieser Aktivitäten werden Strategien vorgestellt, die es ermöglichen sollen, die kommunikative Handlung so effektiv wie möglich auszuführen. Die rezeptiven Aktivitäten werden weiter unterteilt in auditive rezeptive Aktivitäten, visuelle rezeptive Aktivitäten und audiovisuelle rezeptive Aktivitäten (vgl. Europarat 2001: 62ff.). Die audiovisuelle Rezeption wird in der ursprünglichen Version des GeR wie folgt beschrieben:

*„Bei der **audiovisuellen Rezeption** empfangen Sprachverwendende gleichzeitig einen auditiven und einen visuellen Input. Beispiele solcher Aktivitäten sind:*

- einen vorgelesenen Text mitlesen;*
- eine Fernsehsendung oder Videoaufzeichnung oder einen Film mit Untertiteln ansehen;*
- neue Technologien benutzen (Multimedia, CD-ROM usw.)“ (ebd.: 77).*

Der GeR stellt für die audiovisuelle Rezeption lediglich eine Beispielskala mit dem Titel „Fernsehsendungen und Filme verstehen“ zur Verfügung. Dabei wurde die Legitimation dieser Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik schon früh dezidiert (vgl. Quetz 2021: 177). Dies steht im deutlichen Unterschied zur umfassenderen Darstellung des Hörverstehens mit fünf und des Leseverstehens mit sechs Beispielskalen (vgl. Europarat 2001: 71ff.). Diese umfassen jeweils eine Skala für den allgemeinen Kompetenzbereich „Hörverstehen allgemein“ und „Leseverstehen allgemein“ (ebd.). Mit Blick auf die Beispielskala (vgl. Anhang I) zur audiovisuellen Rezeption in der ersten Version des GeR fällt auf, dass für die Niveaustufe A1 keine Deskriptoren vorhanden sind und die Skalierung erst auf der Niveaustufe A2 beginnt.⁵

Der neuere Begleitband bringt einige Aktualisierungen, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Kritisiert an der ursprünglichen Version wurden insbesondere Aspekte wie „inkonsistente Formulierungen/ Abstufungen bei Deskriptoren“ (Thaler 2019: 7) und eine nicht transparente Systematik bei den *can-do*-Beschreibungen⁶ (vgl. Alderson/ Figueras/ Kujiper et al. 2004: 8) sowie mangelnde empirische Beweise gerade bei den rezeptiven Fähigkeiten: „[...] in the case of the receptive skills the empirical evidence to justify the scales that exist is not as strong and thus the wording of the descriptors for receptive skills is unlikely to be sufficiently explicit and precise for test specifications to be developed.“ (ebd. 2004: 1). Im Bereich des Hörsehverstehens bleibt im Begleitband die Beispielskala erhalten, trägt aber nun den leicht veränderten Namen „Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen“ (Council of Europe 2020: 52; Quetz 2021: 178). Damit wird das Format „Video“ zu den spezifischeren Formaten „Fernsehsendungen und Filme“ hinzugefügt. Als audiovisuelle Gegenstände werden live und aufgezeichnetes Videomaterial genannt. Filme werden ebenfalls angegeben

⁵ Die genauen Niveaubeschreibungen können der tabellarischen Abbildung im Anhang (I) entnommen werden.

⁶ Die Kompetenzformulierungen werden im GeR und in den meisten Lehrplänen in Form von *Can-do*-Standards oder *Kann*-Beschreibungen verfasst, um Bildungsziele positiv zu formulieren und klare Richtlinien für die zu erreichenden Fähigkeiten festzulegen (Council of Europe 2020: 27).

und fallen bereits unter eine anspruchsvollere Klassifizierung als Videos „[...] plus, at higher levels, film.“ (Council of Europe 2020: 52).

Eine weitere Aktualisierung betrifft die Hinzufügung von *can-do*-Beschreibungen für die Stufe A1 und die Stufe „pre-A1“ (ebd.). Die wichtigsten Konzepte, die in den Skalen aufgegriffen werden, finden sich im *Companion volume* oberhalb der Skala zusammengefasst. Dazu gehören das Verfolgen von Themenwechseln und das Erkennen von Hauptaussagen sowie die Progression im Sprachgebrauch von langsamer, klarer Standardsprache bis hin zur Fähigkeit, auch mit Slang und idiomatischen Ausdrücken umgehen zu können. Das Identifizieren von Details, Nuancen und impliziten Bedeutungen wird ebenfalls genannt, allerdings erst ab dem Niveau C1 „identifying details, nuances and implied meaning (C levels) [...]“ (ebd.). Das Sprachniveau stellt somit einen wichtigen Punkt bei der Skala zur audiovisuellen Rezeption im *Companion volume* dar. Die beiden anderen genannten Punkte beschreiben die in Kapitel 2.2 erwähnten Hörsehverstehensstrategien.

Für die erste Niveaustufe *pre-A1* des *Companion volume* wird erwartet, dass die Sprachverwendenden Themen in Videos anhand visueller Informationen und Vorwissen identifizieren können (vgl. Anhang II). Für das Niveau A1 ist festgelegt, dass vertraute Wörter, Zeichen oder Gebärden (orig. *signs*) und Sätze sowie Themen in Schlagzeilen und beworbene Produkte anhand von visuellen Informationen und Allgemeinwissen erkannt werden können (ebd.). Bei diesen beiden Niveaus wird daher vor allem auf die visuelle Komponente eingegangen, da die Lerner:innen noch am Anfang des Spracherwerbs stehen. Die Aktivierung von *top-down*-Wissen steht somit im Vordergrund.

Der ursprüngliche GeR beginnt mit Deskriptoren auf der Niveaustufe A2. Die Deskriptoren des Niveaus A2 beziehen sich auf das Erkennen von Themenwechseln und das Erfassen von Hauptinhalten in Nachrichtensendungen, ohne zu spezifizieren, inwieweit das Zusammenspiel von Bild und Ton eine Rolle spielt. Der *Companion volume* fügt dieser Niveaustufe eine Bedingung hinzu, die sich auf die visuelle Komponente bezieht: „Can follow a TV commercial or a trailer for or scene from a film, understanding what topic(s) are concerned, provided the images are a great help in understanding [...]“ (Council of Europe 2020: 53). Demnach wurde hinzugefügt, dass die Bilder eine große Hilfe für das Verständnis sein müssen, damit die Lernenden den genannten audiovisuellen Texten folgen können. Abgesehen von diesem Zusatz stimmen die *can-do*-Beschreibungen ab dieser Stufe mit denen im neueren *Companion volume* überein. Als zweite *can-do*-Beschreibung für die Niveaustufe A2 im GeR und im *Companion volume* wird festgelegt, dass die Lernenden in der Lage sein sollen, die Hauptinhalte von Fernsehberichten u. a. über Katastrophen zu erfassen, wenn der Kommentar durch Bilder unterstützt wird. Für das Niveau B1 wird festgelegt, dass die Schüler:innen „[...] vielen Filmen folgen [können], deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren

Sprache klar und unkompliziert ist.“ (Europarat 2001: 77). Darüber hinaus sollen sie „[...] das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen [können], sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.“ (ebd.). Die Kann-Beschreibungen werden bis zum Niveau C1 fortgeführt. Da in Niedersachsen bis zum Ende der Sekundarstufe I das Niveau B1 erreicht werden soll, ist eine weitere Ausführung zu diesen Deskriptoren nicht notwendig.

Die Rezeptionsstrategien im GeR beziehen sich auf alle drei Rezeptionsaktivitäten, d.h. auditive, visuelle und audiovisuelle Aktivitäten. Zu den Strategien gehört die Kombination von *bottom-up* und *top-down*-Prozessen, die im *Companion volume* auch konkret benannt werden: „In reception, understanding progresses through a combination of bottom-up/ top-down processing“ (Council of Europe 2020: 59). Im GeR werden diese Prozesse als Aktivierung von Schemata beschrieben, die eine Erwartungshaltung an das zu Rezipierende erzeugen, was wiederum als *framing* bezeichnet wird. Darüber hinaus wird im Begleitband das Inferieren erwähnt, das Thaler (2007: 14) als eine Hörstrategie klassifiziert, die darauf abzielt, Inhalte abstrahierend oder verallgemeinernd zu erfassen. Während des Rezeptionsprozesses sollen sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche Hinweise wie Abbildungen, Formatierungen, Bilder aus dem Gesamtkontext einbezogen werden, wodurch auch das visuelle Verstehen gefordert ist (vgl. Europarat 2001: 77; Council of Europe 2020: 59).

3.1.2 Modellierung in den KMK-Bildungsstandards

Für alle Bildungsgänge, die zum Ersten und Mittleren Schulabschluss führen, werden die Bildungsstandards der KMK angewendet. Diese orientieren sich eng am GeR. Bei der Umsetzung der Bildungsstandards in den jeweiligen Lehrplänen der Länder und Schulformen ist die Heterogenität der Schüler:innen zu beachten, da die Bildungsstandards nicht zwischen den unterschiedlichen Schulformen unterscheiden. In den Bildungsstandards der ersten Fremdsprache für die Fächer Französisch und Englisch ist die Vermittlung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen in der Zielsprache von zentraler Bedeutung. Diese teilen sich in produktive und interaktive Bereiche (Sprechen und Schreiben), Mediation oder Sprachmittlung und die rezeptiven Bereiche, zu denen neben dem Leseverstehen auch das Hörverstehen und das audiovisuelle Verstehen gehört (vgl. KMK i. d. F. 2023: 6f.).

Das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht gemäß der Bildungsstandards darin, „eine adressaten-, situations- und zweckangemessene kommunikative und interkulturelle Handlungskompetenz in der Zielsprache im Sinne von Diskurskompetenz“ (ebd.: 7) zu entwickeln. Zudem wird die „Vertrautheit mit den Möglichkeiten und Anforderungen digitaler Kommunikationsformen sowie die Einschätzung der Leistungsfähigkeit digitaler Werkzeuge und der Angemessenheit der mit ihnen

entstandenen Kommunikationsprodukte.“ (ebd.) betont, die insbesondere im Hinblick auf die kulturell geprägten Aspekte der Kommunikation eine wichtige Rolle spielen. Die Hörsehverstehenskompetenz ist in diesem Ziel insofern relevant, da sie eng mit den Bedingungen einer digitalen Welt verbunden ist, die auch die fremdsprachliche Kommunikation beeinflusst (vgl. ebd.). Der Unterricht in der Fremdsprache zielt zudem darauf ab, neben der Förderung funktional kommunikativer Kompetenzen auch die fächerübergreifende Medien- und Textkompetenz sowie die literarisch-ästhetische Kompetenz zu fördern. Auch hier findet die Hörsehverstehenskompetenz ihre Legitimation, da in den KMK-Bildungsstandards ein erweiterter Textbegriff gilt (vgl. ebd.: 21).

Im Bereich der kommunikativen Kompetenzen wird bei der „Rezeption“ verortet, dass die Schüler:innen bis zum Mittleren Schulabschluss, was dem Ende der Sekundarstufe I entspricht, das Niveau B1 des GeR erreicht haben sollen (vgl. ebd.: 10). Innerhalb der Rezeption werden „Hörverstehen“ und „audiovisuelles Verstehen“ dabei nebeneinanderstehend aufgeführt. Die Definition des Hörverstehens fällt sehr detailreich aus:

„Hörverstehen ermöglicht die Teilhabe an Kommunikationssituationen, in denen die Rezeption von auditiv vermittelten Texten im Mittelpunkt steht. Die Anforderungen in den rezeptiven Anteilen solcher Kommunikationssituationen werden durch die Merkmale der Hörtexte geprägt (z. B. Flüchtigkeit des Gesagten, Phänomene gesprochener Sprache wie unvollständige Sätze und ggfs. undeutliche Aussprache) und hängen außerdem von den konkreten Verstehensabsichten ab (z. B. das Thema erfassen, die eher implizit vermittelte Meinung der Sprechenden Person zum Thema verstehen, sich eine ganz bestimmte Information merken).“ (ebd.).

Das Hörverstehen ist somit auf die Verarbeitung von akustischen Informationen ausgerichtet. Die festgelegten Anforderungen sind dabei abhängig von den spezifischen Merkmalen der Hörtexte sowie den individuellen Verstehensabsichten.

Audiovisuelles Verstehen⁷ wird in den KMK-Bildungsstandards wie folgt umschrieben:

„Audiovisuelles Verstehen ist, wie das Hörverstehen, auf die Verarbeitung von (eher) mündlichen Texten ausgerichtet. Die Modalität der zu verarbeitenden Informationen wird durch ein visuelles Medium erweitert, ggf. auch durch weitere Medien, insbesondere in digital vermittelten mündlichen Texten. Diese Art des Textverstehens entspricht demnach der Fähigkeit, mit lautlich, sprachlich und visuell kodierten Texten gleichzeitig umzugehen.“ (ebd.: 10).

Beide Definitionen betonen die Verarbeitung mündlicher, medial vermittelter Texte. Die Bildungsstandards stellen das audiovisuelle Verstehen als visuelle Erweiterung dar. Ein wesentliches Merkmal des Hörsehverstehens wird hervorgehoben: die Fähigkeit zur simultanen Verarbeitung von lautlich, sprachlich und visuell kodierten Texten. Dieser Vergleich der Definitionen von Hörverstehen und Hörsehverstehen verdeutlicht, dass beide Kompetenzen im Hinblick auf die Verarbeitung von münd-

⁷ Die Definition wird trotz ihrer Erwähnung im Kapitel 2.1 erneut präsentiert, um die Modellierung des Hörsehverstehens in den Bildungsstandards der KMK an dieser Stelle umfassend darstellen zu können.

lichen Texten modelliert werden, wobei die visuelle Komponente beim audiovisuellen Verstehen lediglich als Erweiterung und nicht als gleichwertig zur akustischen Information dargestellt wird (vgl. ebd.).

Bei den *can-do*-Beschreibungen zum Ersten Schulabschluss wird die visuelle Ebene ebenfalls als Unterstützung zur Sprache dargestellt: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] die Hauptaussagen in kurzen audiovisuellen Texten erfassen, wenn die sprachlich vermittelte Information durch Bilder unterstützt wird und langsam und deutlich gesprochen wird.“ (KMK i. d. F. 2023: 11). Die *can-do*-Beschreibungen zum Mittleren Schulabschluss berücksichtigen auch visuelle Aspekte von Präsentationen und Vorträgen: „[...] Vorträge und Präsentationen verstehen und dabei zwischen Hauptaussagen und unterstützenden Details unterscheiden, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist.“ (ebd.). Hier wird das Sehverstehen indirekt benannt, indem die Klarheit von (visuellen) Darstellungen ebenfalls mit einbezogen und nicht nur auf sprachliche Bedingungen eingegangen wird. Darüber hinaus erfolgt keine Differenzierung zwischen Hör- und Hörsehverstehen, sondern sie werden stets gemeinsam aufgeführt, wobei das Augenmerk meist auf Höraspekten wie Sprechtempo und Artikulation liegt: „das Thema und die Hauptaussagen in audiovisuellen Texten zu vertrauten Themen verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.“ (ebd.).

Beim Vergleich der Bildungsstandards von 2023 mit denen aus dem Jahr 2003 fällt auf, dass sich diese im Bereich der Hörsehverstehenskompetenz nur marginal weiterentwickelt haben. Der Begriff „Hör-/Sehverstehen“ (KMK 2003: 8) wurde durch „audiovisuelles Verstehen“ (KMK i. d. F. 2023) ersetzt. Darüber hinaus wird in der aktuellen Fassung eine knappe begriffliche Einordnung des audiovisuellen Verstehens vorgenommen und die Textgattung nicht mehr auf Fernsehsendungen und Filme spezifiziert, sondern der allgemeinere Begriff der audiovisuellen Texte verwendet (ebd.: 10).

3.2 Verankerung der Hörsehverstehenskompetenz im niedersächsischen Kerncurriculum Spanisch der Sekundarstufe I

In Niedersachsen wird das Fach Spanisch an allgemeinbildenden Schulen ausschließlich an Gymnasien und Gesamtschulen unterrichtet. Das KC für die Sekundarstufe I liegt daher nur für diese beiden Schulformen vor. In der Regel kann Spanisch als zweite Fremdsprache ab Klasse 6 gewählt werden. Die kommunikativen Teilkompetenzen werden im niedersächsischen KC für den Sekundarbereich I als Progression von Schuljahrgang zu Schuljahrgang dargestellt. Für jede der fünf kommunikativen Teilkompetenzen Hören, Schreiben, Hörverstehen/ Hörsehverstehen, Leseverstehen und Sprachmittlung sind tabellarisch Kompetenzziele festgehalten, welche die Schüler:innen nach jedem Doppel-

schuljahrgang bzw. Schuljahrgang, also nach der siebten, neunten und zehnten Klasse, erreichen sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 15ff.). Ferner wird angegeben, auf welcher Niveaustufe des GeR sie sich zu diesem Zeitpunkt befinden sollen (vgl. ebd.: 13). Zur weiteren Konkretisierung der Niveaustufen werden Zwischenstufen wie A1+ verwendet, die im GeR nicht vorgesehen sind. Für jedes dieser Kompetenzziele werden detailliertere Fähigkeiten genannt, über die die Schüler:innen verfügen sollten, um das jeweilige Ziel zu erreichen. Die Komplexität der zu erreichenden Kompetenzziele und der erforderlichen Fähigkeiten nimmt mit fortschreitendem Lernjahr zu. Darüber hinaus werden für jede kommunikative Teilkompetenz spezifische Lernstrategien und Arbeitstechniken genannt. Im niedersächsischen KC Spanisch wird das Hörsehverstehen nebeneinanderstehend mit dem Hörverstehen aufgeführt, wie im Strukturmodell (vgl. Anhang III) ersichtlich ist:

„Kommunikative Teilkompetenzen:

- *Hörverstehen/ Hörsehverstehen*
- *Leseverstehen*
- *Sprechen*
- *Schreiben*
- *Sprachmittlung*“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 8).

In der Tabelle mit den zu erreichenden Niveaustufen (vgl. Anhang IV), die sich am GeR orientiert, sind Hörverstehen und Hörsehverstehen ebenfalls zusammen aufgeführt. Die tabellarisch aufgelisteten Kompetenzziele und Arbeitstechniken sind wieder gemeinsam für das Hör- und Hörsehverstehen formuliert (vgl. Anhang V). Eine Fußnote im KC weist darauf hin, dass alle drei Hörtechniken – global, selektiv und detailliert – von Anfang an trainiert werden müssen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 15; Anhang V). Auffällig ist, dass im KC nur die Hörtechniken genannt werden. Die für das Hörsehverstehen wichtigen globalen, selektiven und detaillierten Sehtechiken werden nicht erwähnt.

Zur Erreichung des ersten Kompetenzziels „Am Ende von Schuljahrgang 7“:

„können die Schülerinnen und Schüler einfache Wendungen und Wörter bzw. basale Inhalte einfacher, auch adaptierter Filmsequenzen verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern sorgfältig und langsam gesprochen wird und Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen oder wenn ggf. eine eindeutige visuelle Codierung vorhanden ist (A1).“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 15).

Als audiovisuelle Gattung wird daher auf dieser ersten Stufe das Genre „Film“ vorgesehen. Die Inhalte sollen vor allem einfach und unmittelbar sein. Zum Schuljahrgang 9 erfolgt eine Progression insofern, als die Schüler:innen „das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen erfassen, bzw. sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen sowie Aussagen aus Texte über vorhersehbare, alltägliche Situationen verstehen [können]“ (ebd.). Im Vergleich zu den Kompetenzerwartungen am Ende des Schuljahrgangs 7 wird hier eine deutlich artikulierte, langsam gesprochene Standardsprache und eine eventuell entsprechende visuelle Codierung vorausgesetzt. Am Ende der 10. Klasse sollen die Schüler:innen den Hauptpunkten von (Rede-)Beiträgen oder Hörsehtexten folgen

können, wobei die Sprache klar und deutlich artikuliert sowie unkompliziert in Standardsprache gehalten sein soll. Inhaltlich sollen die Themen vertraut sein und den Schüler:innen im täglichen Leben begegnen. Darüber hinaus sollen sie in der Lage sein, kurze Erzählungen zu verstehen. Für beide Teilkompetenzen ist nach der 7. Schulstufe das Niveau A1, nach der 9. Schulstufe das Niveau A2 bzw. als fakultative Erweiterung A2/A2+ und nach der 10. Schulstufe das Niveau B1 zu erreichen (vgl. ebd.; Anhang V).⁸

Das Kompetenzziel für die Jahrgangsstufe 7 für das Hörsehverstehen beschränkt sich weitgehend auf die Hörebene. Hinweise zum Hörsehverstehen finden sich in der Nennung des Textgegenstandes „adaptierte Filmsequenzen“, und der „ggf. [...] eindeutige[n] visuelle[n] Codierung“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 15). Auch das zweite Kompetenzziel bezieht eher auf die auditive Ebene und spricht wie das vorherige Kompetenzziel von einer „ggf. [...] entsprechende[n] visuelle Codierung“. Das Wort „entsprechend“ könnte in diesem Kontext ‚dazu passend‘ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2024) bedeuten. Von den Merkmalen des Hörsehverstehens in Bezug auf das Verhältnis von Bild und Ton nach Raabe (1997: 162f.) würde somit nur das Merkmal der Parallelität genannt werden. Die weiteren Merkmale Potenzierung, Modifikation und Divergieren werden damit strenggenommen ausgeklammert. Die Verwendung des Wortes „entsprechend“ lässt unterschiedliche Interpretationen zu und es bleibt unklar, was damit genau gemeint ist. Im dritten Kompetenzziel werden Hörsehtexte explizit als Textsorte benannt und die visuelle Ebene wird angesprochen, indem die Handlung nicht nur über Sprache, sondern auch über Bild und Aktion erschlossen werden soll (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 15).

Die erworbenen Fähigkeiten am Ende der Jahrgangsstufe 7 beschreiben überwiegend Aktivitäten, bei denen nicht unterschieden wird, ob es sich um Hör- oder Hörsehaktivitäten handelt. Insbesondere der Aspekt des Verstehens von „wesentliche[n] Aspekte[n] im Klassendiskurs (z. B. Aufforderungen, [...]) [...]“ (ebd.), wäre per definitionem eher dem Hörsehverstehen zuzuordnen, da Aufforderungen in der Regel immer mit bspw. erwartungsvollen Gesten verbunden sind. Auch bei der Betrachtung der Textsorten wird keine klare Unterscheidung zwischen Hörseh- und Hörtexten getroffen: „kurzen Texten zu vertrauten Themen [...], einen Text global erfassen [...]“ (ebd.). Die in der 7. Schulstufe aufgelisteten Fähigkeiten fördern vor allem das informationsentnehmende Hör- oder Hörsehverstehen. Konkrete Zuordnungen zum Hörsehverstehen werden durch Aspekte wie „die Hauptinformatio-

⁸ In Niedersachsen gibt es derzeit noch ein KC mit pandemiebedingten Hinweisen und Priorisierungen u. a. für das Fach Spanisch. Hier sind einige der zu erreichenden Niveaustufen niedriger angesetzt. Da die Änderungen dort voraussichtlich nur bis einschließlich Schuljahr 2023/24 gelten (Niedersächsisches Kultusministerium 2021), werden sie in dieser Arbeit nicht weiter thematisiert.

nen kurzer Filmsequenzen über vertraute, alltägliche Themen/ Situationen entnehmen,“ und „wesentliche Merkmale einfacher [...] Spielszenen erfassen“ (ebd.) erkennbar. Am Ende der Jahrgangsstufe 9 werden sowohl das informationsentnehmende Hörverstehen – „den Inhalten von Hörtexten [...] erfassen“ – als auch das informationsentnehmende Hörsehverstehen „die Hauptinformationen eines Hörsehtextes erfassen, wenn diese umfangreich durch das Bild unterstützt wird“ und „die wesentlichen Aspekte in klar formulierten und gering verschlüsselten Hörsehtexten verstehen“ (ebd.) – genannt. Die erstgenannte Kompetenzanforderung an das Hörsehverstehen bezieht sich auf das bildgestützte Hörsehverstehen, bei dem das Bild eine das Hören unterstützende Funktion hat. Am Ende des zehnten Schuljahrgangs sollen die Schüler:innen „wesentliche Inhalte von längeren und komplexeren Hörsehtexten verstehen [können], sofern diese an ihre Kenntnisse anknüpfen“ und „ausgewählten (Kurz-)Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, und ihnen detaillierte Informationen entnehmen.“ (ebd.).

Im Kontext der Lernstrategien und Arbeitstechniken des niedersächsischen KC (vgl. Anhang VI) lässt sich der Unterpunkt „nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z. B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben und Kameraführung sowie deren Zusammenspiel zur Dekodierung von Inhalten nutzen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 16) dem Hörsehverstehen zuordnen. Diese Strategie zielt explizit auf das Hörsehverstehen ab und fordert dazu auf, die verschiedenen Ebenen Musik, Ton und Bild in ihrem Zusammenspiel zu verstehen, um die Inhalte entschlüsseln zu können. Angesichts der Relevanz des Zusammenspiels der genannten Parameter für die Hörverstehenskompetenz stellt sich die Frage, warum dieser Aspekt nicht explizit unter den Fertigkeiten oder im Kompetenzziel erwähnt wird.

Als Formate zur Überprüfung von Leistungen im Hörsehverstehens werden für die Jahrgangsstufen 6/7 nur Videoclips genannt, ohne dass konkretisiert wird, was unter diesem Genre zu verstehen ist. In dieser Auflistung werden Hör-/ und Hörsehverstehen wieder gemeinsam aufgeführt. Für die Jahrgangsstufen 8/9 werden zusätzlich als Erweiterungen Fernsehnachrichten und Filmausschnitte angegeben. In der Jahrgangsstufe 10 wird die Leistungsfeststellung durch Vorträge vorgeschlagen, wobei nicht eindeutig ersichtlich ist, ob dies zum Hör- oder Hörsehverstehen zuzuordnen ist (vgl. ebd.: 40f.). Zusammenfassend lässt sich zur Modellierung des Hörsehverstehens im niedersächsischen KC für das Fach Spanisch festhalten, dass die Kompetenz als Erweiterung des Hörverstehens verstanden wird. Lediglich eine Lernstrategie berücksichtigt das Hörsehverstehen in seiner Eigenständigkeit. Obwohl die Kompetenzziele das Hörsehverstehen miteinbeziehen, bleibt die Teilkompetenz allein durch die Anzahl der Nennungen hierarchisch dem Hörverstehen untergeordnet. Die visuelle Ebene

und das visuelle Verstehen werden nicht eigenständig betont, sondern das Bild wird nur als unterstützender Faktor betrachtet. Die aufgeführten Textsorten beziehen sich ebenfalls überwiegend auf Hörtexte. Aus dem gesamten Spektrum der Hörsehverstehentexte wird für die ersten Lernjahre nur der Film genannt, in den folgenden Lernjahren ergänzend Fernsehmeldungen.

3.3 Verankerung der Hörsehverstehenskompetenz in den Curricula anderer Bundesländer

Um einen umfassenden Überblick über die Modellierung der Hörsehverstehenskompetenz in Deutschland zu erhalten, werden neben dem niedersächsischen KC die Lehrpläne der 15 weiteren Bundesländer analysiert. Die Reihenfolge der Analyse orientiert sich an Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Modellierung der Hörsehverstehenskompetenz in den Lehrplänen. Die Gliederung beginnt mit einer ausführlicheren Analyse eines repräsentativen Bundeslandes, gefolgt von einer Gruppierung von Bundesländern mit vergleichbaren Strukturen und unter Berücksichtigung ihrer Besonderheiten. Anschließend wird ein Bundesland mit einem abweichenden curricularen Ansatz vertieft untersucht.

Ähnlich dem niedersächsischen KC verfolgt der Kernlehrplan Spanisch in **Nordrhein-Westfalen** das Ziel der „interkulturelle[n] Handlungsfähigkeit“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019: 13) durch die „Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse“ (ebd.), die verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet werden können. Im Kernlehrplan NRW wird die funktionale kommunikative Kompetenz als einer dieser Kompetenzbereiche behandelt, in dem das Hör- und Hörsehverstehen gemeinsam als eine von fünf kommunikativen Teilkompetenzen aufgeführt werden. Es gibt Kompetenzerwartungen, die zu allen Kompetenzbereichen formuliert und ausdifferenziert werden, über die die Schüler:innen verfügen sollen, somit bestehen auch hier Parallelen zum niedersächsischen KC. Im Kernlehrplan NRW werden die Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Sekundarstufe I in zwei Stufen unterteilt. Bis zum Ende der ersten Stufe sollen die Schüler:innen das Referenzniveau A2 des GeR erreichen. Die Kompetenzerwartung für diese Stufe lautet:

„Die Schülerinnen und Schüler können Äußerungen und didaktisierte, adaptierte sowie kurze, klar strukturierte authentische Hör- bzw. Hörsehtexte zu Themenfeldern und Kommunikationssituationen des soziokulturellen Orientierungswissens weitgehend verstehen, sofern deutlich artikulierte Standardsprache verwendet wird.“ (ebd.: 16).

Die Erwartungen betreffen sowohl Hörtexte als auch Hörsehtexte, wobei die Hörebene als Voraussetzung für das Verstehen betont wird: „sofern deutlich artikulierte Standardsprache angeführt [...]“ (ebd.). Auch in der weiteren Beschreibung der Kompetenzerwartungen wird abgesehen von den Textsorten vor allem auf die sprachlichen Bedingungen hingewiesen: „in unterrichtlicher Kommunikation [...] sprachlich weitgehend folgen [...]“ (ebd.). Die visuelle Ebene und die Aspekte, die zur Dekodierung von audiovisuellen Texten gehören, bleiben unerwähnt. Im Abschnitt „Verfügen über

sprachliche Mittel“ (ebd.: 19ff.) wird im Zusammenhang „Intonation und Aussprache“ als Erwartung formuliert, dass die Schüler:innen erstes Wissen über Aussprache und Intonation beim Hör- und beim Hörsehverstehen anwenden.

Im Kontext der Text- und Medienkompetenz wird unter den fachlichen Konkretisierungen ein Merkmal des Hörsehverstehens hervorgehoben: „[...] Lesetexte, Hör- und Hörsehtexte, mehrfach kodierte Texte“ (ebd.: 21). Mehrfachkodierte Texte können hierbei als Synonym zu Hörsehtexten verstanden werden, die durch das Bestehen von mindestens zwei modalen Ebenen – Hören und Sehen – stets mindestens doppelt codiert sind. Da Hörsehtexte bereits erwähnt wurden, deutet die Nennung mehrfach kodierter Texte eher auf eine darüberhinausgehende ästhetische Dimension hin. Entsprechend der in Kapitel 2.1 näher beschriebenen Unterscheidung zwischen ästhetischem und informationsentnehmenden Hörsehverstehen werden insbesondere filmtechnische Elemente fiktionaler Hörsehtexte, die sich zur Schulung des ästhetischen Hörsehverstehens eignen, doppelt codiert (vgl. Rössler 2020: 5). Im Kontext der Sprachlernkompetenz wird bei den rezeptiven kommunikativen Teilkompetenzen als fachliche Konkretisierung die Anwendung von Hör-/Hörseh- und Lesestrategien genannt, ohne näher auszuführen, um welche Strategien es sich dabei handelt.

Zum Ende der zweiten Stufe sollen die Schüler:innen das Niveau B1 des GeR erreicht haben. Hinsichtlich des Hörsehverstehens gibt es keine relevanten Veränderungen der Kompetenzerwartungen gegenüber der Niveaustufe 1 (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019: 24). Im Bereich der Leistungsüberprüfung ist vorgegeben, dass die Teilkompetenzen Sprachmittlung, Hör-/ Hörsehverstehen und Leseverstehen mindestens einmal pro Schuljahr in den Klassenarbeiten überprüft werden müssen. Da Hör- und Hörsehverstehen hier noch einmal durch einen Spiegelstrich verbunden gefasst werden, scheint nicht festgelegt zu sein, ob Hör- oder Hörsehverstehen überprüft werden soll (ebd.: 44).

Insgesamt wird im Kernlehrplan Spanisch des Bundeslandes NRW das Hörsehverstehen stets gemeinsam mit dem Hörverstehen aufgeführt. Die meisten Kompetenzerwartungen sind jedoch eher auf das Hörverstehen ausgerichtet, da sie sich ausschließlich auf verbale Aspekte beziehen. Lediglich im Bereich der sprachlichen Mittel wird die Besonderheit der doppelten Codierung berücksichtigt. Im Gegensatz zu den anderen Teilkompetenzen bleibt es beim Hör- und Hörsehverstehen freigestellt, welche Kompetenz geprüft wird. Aus diesen Gründen hat die Hörsehverstehenskompetenz in dem Kernlehrplan NRW kaum Eigenständigkeit (vgl. ebd.).

Die Fachanforderungen Spanisch für die Sekundarstufe I in **Schleswig-Holstein** weisen strukturelle Ähnlichkeiten mit dem niedersächsischen KC und dem NRW-Kernlehrplan auf. Ein Unterscheidungsmerkmal besteht darin, dass keine klare Progression hinsichtlich der Ziele und Strategien der

kommunikativen Kompetenzen formuliert wird. Stattdessen gibt es ein übergeordnetes Ziel und einige Strategien, die am Ende der Sekundarstufe I erreicht werden sollen. Zu den audiovisuellen Textformaten zählen neben den bereits genannten Genres auch Kurzfilme, Werbespots und Trailer (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2015: 21). Eine Besonderheit findet sich im Bereich der methodischen Kompetenzen unterhalb der Textrezeption. Hier werden neben Lese- und Hörverstehensstrategien auch Hörsehverstehensstrategien mit konkreten Vorschlägen genannt, die zur Sinnentnahme eingesetzt werden können, wie z. B. Verstehensinseln zu schaffen, zu inferieren und Sinnzusammenhänge zu kombinieren (ebd.: 29).

Auch der Lehrplan **Bayern** weist Ähnlichkeiten mit den Lehrplänen in Niedersachsen und NRW auf und verfügt über ein vergleichbares Strukturmodell, bei dem Hör- und Hörsehverstehen gemeinsam aufgeführt werden. Eine Besonderheit ist, dass der bayerische Lehrplan mit dem Inkrafttreten zum Schuljahr 2023/24 besonders aktuell ist. Spanisch kann hier als dritte Fremdsprache im Wahlpflichtprogramm gewählt werden. Hinsichtlich der Textformate werden zeitgemäße, relevante und schülernahe Formen genannt, wie Sprachnachrichten sowie kurze Videoclips in Jahrgangsstufe 8, Videopodcasts in Jahrgangsstufe 9 und Werbespots in Jahrgangsstufe 10 (vgl. ISB 2023). Zu den Kompetenzerwartungen des Hörsehverstehens wird formuliert „Die [Schüler:innen] [...] entnehmen akustischen und visuellen Elementen (Intonation und ggf. Hintergrundgeräusche, Gestik und Mimik) Informationen, die das Hör- und Hörsehverstehen unterstützen.“ (ebd.). Eine Besonderheit besteht somit darin, dass die visuelle Komponente nicht nur als unterstützende Funktion in Bezug auf die akustische Komponente genannt wird. Zudem fällt auf, dass die Berücksichtigung des visuellen Aspekts bereits im ersten Jahr des Spanischunterrichts erwähnt wird, was sich von anderen Lehrplänen unterscheidet und eher den Wunsch der Fremdsprachendidaktiker:innen nach einer systematischen Schulung von Anfang an widerspiegelt.

Hessen integriert Hör- und Hörsehverstehen in das KC für moderne Fremdsprachen (Hessisches Kultusministerium 2023: 19). Die Kompetenzmodellierung weist Ähnlichkeiten mit Niedersachsen auf, die Kompetenzen Hör- und Hörsehverstehen werden wieder zusammen aufgeführt. Analog zum Kernlehrplan NRW werden die Erwartungen auf zwei Stufen formuliert. Auffällig erscheint, dass der im GeR für das Niveau B1 festgelegte Aspekt „Filmausschnitte folgen, die wesentlich durch Bild und Handlung getragen sind“ (ebd.: 38) hier bereits am Ende der Jahrgangsstufe 8 Teil der Kompetenzerwartungen ist, obwohl sich die Referenzniveaus ansonsten weitgehend am GeR orientieren (ebd.: 19). Am Ende der Sekundarstufe I wird in der zweiten Fremdsprache erwartet, dass Schüler:innen „Hörtexten und audio-visuelle Materialien nach mehrmaligem Hören/ Sehen mit Unterstützung Details entnehmen“ (ebd.). Das heißt, wie in Niedersachsen und anderen Bundesländern wird die Kompetenz

aufgeführt, aber keine explizite Anerkennung der Eigenständigkeit ausgewiesen. Die meisten Kompetenzerwartungen beziehen sich in ihrer Formulierung auf das Hörverstehen. Im Bereich „Umgang mit Texten“ werden nur Hör- und Lesestrategien benannt. Kombiniertes Hören und Lesen wird noch berücksichtigt, Aspekte des Sehverstehens bleiben jedoch außen vor (vgl. ebd.: 23).

Bremen integriert die Lehrpläne für die Fremdsprachen Französisch und Spanisch in einem gemeinsamen Bildungsplan (Senator für Bildung und Wissenschaft 2006: 6). Auch in **Hamburg** sind die Bildungspläne allgemein für neuere Fremdsprachen konzipiert (Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung 2011). In diesen Plänen werden Hör- und Hörsehverstehen gemeinsam aufgeführt, wobei die Modellierung dieser Kompetenzen Ähnlichkeiten zu den norddeutschen Bundesländern Niedersachsen und NRW aufweist. Der Fachlehrplan Spanisch in **Sachsen-Anhalt** schließt sich dem an. Ein Unterschied besteht darin, dass die zweite Fremdsprache und so auch Spanisch erst ab Klasse 7 unterrichtet wird (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt i. d. F. 2022).

Zum Schuljahr 2017/18 haben die Länder der gemeinsamen Bildungsregion **Berlin-Brandenburg** einen neuen Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 implementiert. Dieser gilt für alle modernen Fremdsprachen, die in dem Schulsystem unterrichtet werden. Neben Spanisch und Englisch umfasst dies zehn weitere Sprachen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 4ff.). Die Niveaus sind in acht Stufen eingeteilt, die mit den Buchstaben A bis H bezeichnet werden. Die Schüler:innen sollen nach Jahrgang 7 die Niveaustufe E und dann nach jedem Schuljahr die nächsthöhere erreicht haben, um sich am Ende der Sekundarstufe I auf der Niveaustufe H zu befinden (vgl. ebd.: 15). Das Hör- und Hörsehverstehen werden wieder gemeinsam aufgeführt. Auffällig ist, dass in allen relevanten Niveaustufen (E-H) ausschließlich Hörtechniken und -strategien erwähnt werden, und Teile des Hörsehens nur im Zusammenhang mit der unkonkreten Textsorte „[...] authentische Hör-/Hörsehtexte“ (ebd.: 22) genannt wird. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Hörsehverstehen dem Hörverstehen stark untergeordnet ist und seine Besonderheiten sowie die gesamte Sehebene unerwähnt bleiben.

Der **sächsische** Lehrplan für das Fach Spanisch weicht strukturell von den bisherigen Lehrplänen ab, orientiert sich aber ebenfalls an den Referenzniveaus des GeR⁹. Die Referenzniveaus A2 (Jahrgang

⁹ Der sächsische Lehrplan gliedert sich in drei integrative Lernbereiche und folgt der Leitfrage „Was wird wie auf welcher Grundlage womit gemacht?“ (ebd.: 2). Die Frage nach dem „Was“ bezieht sich auf die dargestellten sprachlichen Aktivitäten des Fremdsprachenunterrichts, die in den „spezifischen fachlichen Zielen [...]“: Rezeption, Produktion und Interaktion“ (ebd.) beschrieben werden und deren Niveaustufen sich am GeR orientieren. Die Frage nach dem „Wie“ zielt auf die fachspezifischen Strategien, die zur Bewältigung des sprachlichen Handelns beherrscht werden müssen. Im dritten Lernbereich geht es um das „Was“ und damit um die sprachlichen Produkte, zu denen auch die Rezeption gehört (vgl. ebd.) [...]. Das übergeordnete Ziel für die drei kommunikativen Bereiche Rezeption, Produktion und Interaktion ist die „Entwicklung einer differenzierten Kommunikations- und Diskursfähigkeit“ (ebd.: 7).

6/7), B1 (Jahrgang 8/9) und B1+ (Jahrgang 10) sind als zu erreichende Ziele für die verschiedenen Lernjahre in Sachsen festgelegt und somit jeweils eine Stufe höher als in den anderen Bundesländern. Generell besteht ein wesentlicher Unterschied zu den Curricula der bisher analysierten Bundesländer darin, dass in Sachsen die kommunikativen Teilkompetenzen nicht einzeln aufgeführt, sondern in die größeren Bereiche Rezeption, Produktion und Interaktion unterteilt werden (Sachsen i. d. F. 2019: 2). Im Bereich der didaktischen Prinzipien wird betont, dass die Schüler:innen bei der Rezeption und Produktion von Sprachleistungen sowohl traditionelle als auch digitale Medien nutzen sollen (ebd.: 3). Bei der Rezeption für die Jahrgangsstufen 6/7 wird in den Zielen nur auf die Lese- und Hörebene Bezug genommen: „verstehst hörend genug, [...], sofern deutlich und langsam gesprochen wird“, „kann einfache Texte lesen und verstehen, die im Wesentlichen bekannte Lexik und einen geringen Anteil erschließbarer Lexik enthalten [...]“ (ebd.: 7). Audiovisuelle Aspekte wie die Textform Video oder Verstehensbedingungen werden nicht erwähnt (vgl. ebd.). Im Lernbereich 1 (Fachbezogene Strategien) sollen die Schüler:innen Verstehens- und Texterschließungsstrategien auf vergleichbare Kontexte und Situationen übertragen. Dazu sollen sie „[Vermutungen anstellen und sich sensibilisieren] mittels Antizipation sowie optischer und akustischer Besonderheiten“ (ebd.: 8). Hier wird also die visuelle Ebene berücksichtigt. Es werden „[v]erschiedene Hör- und Lesestrategien genannt: „global-kursorisch, selektives Lesen und Hören, [...]“ (ebd.), ohne jedoch explizit die mögliche Anwendung im Kontext des Hörsehverstehens einzubeziehen. Im Lernbereich 3 werden keine spezifischen Textsorten genannt die dem Bereich Hörsehverstehen zuzuordnen sind, sondern es wird stets auf das Hör- oder Leseverstehen Bezug genommen. Dies betrifft beispielsweise Textsorten wie Anweisungen, Prospekte, Formulare, Durchsagen usw. (ebd.: 10). Thematisch werden für die Jahrgangsstufe 6/7 vier verschiedene Wahlbereiche angeboten, wobei insbesondere der Wahlbereich 3 *Mi jornada* für das Hörsehverstehen interessant ist. Hier spielt die Medienbildung eine zentrale Rolle. Die Präsentationsformen können sowohl traditionelle als auch digitale Medien sein. Als Textsorten werden Fotos, Videoausschnitte und Hörpassagen genannt, die klar den Bereichen Seh-, Hör- oder Hörsehverstehen zugeordnet werden können (vgl. ebd.: 11).

Die Ziele für den Bereich Rezeption der 8. und 9. Jahrgangsstufe enthalten u. a. die Textsorte Fernsehsendung, die dem Hörsehverstehen zuzuordnen ist. Das entsprechende Ziel lautet: „kann Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und Themen aus seinen Interessengebieten die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.“ (ebd.: 12). Demnach wird das Entnehmen von Informationen aus Hörsehtexten angedeutet. Als Bedingung, damit die Schüler:innen dies verstehen können, wird jedoch lediglich die sprachliche Ebene genannt. Darüber hinaus werden in der Klassenstufe 8/9 keine nennenswerten Aspekte des Hörsehverstehens

genannt, die sich gegenüber der Klassenstufe 6/7 verändern. In der Klassenstufe 10 wird das Hörsehverstehen in den Zielen nicht erwähnt und es werden auch keine spezifischen Textsorten genannt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass im Bundesland Sachsen das Hörsehverstehen kaum erwähnt wird, weil es hier den übergeordneten Bereich der Rezeption gibt, zu dem die kommunikativen Teilkompetenzen Hörverstehen, Hörsehverstehen und Leseverstehen gehören. Dennoch wird in den Zielen zwischen Hör- und Leseverstehen unterschieden, Aspekte des Hörsehverstehens kommen nur in der Mittelstufe bei der Textsorte „Fernsehsendung“ vor. Im Wahlbereich werden teilweise Textsorten genannt, die dem Bereich des Hörsehverstehens zuzuordnen sind, es werden aber keine spezifischen Verstehensstrategien und -voraussetzungen für diese Kompetenz genannt.

Der Rahmenplan **Mecklenburg-Vorpommern** unterscheidet sich von den Lehrplänen NRW und Niedersachsens. Im Gegensatz zu diesen und analog zur sächsischen Modellierung gliedert er die Sprachkompetenzen nicht in kommunikative Teilkompetenzen, sondern in kommunikative Fertigkeiten, die in Rezeption, Sprachproduktion, Interaktion und Sprachmittlung unterteilt sind (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2002: 13). Darüber hinaus weist der Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommern strukturelle Ähnlichkeiten mit dem GeR auf: Hörverstehen und Hörsehverstehen werden zwar – anders als im GeR – innerhalb einer gemeinsamen Tabelle aufgeführt, jedoch mit Überschriften, die nahezu identisch mit den Beispielskalen im GeR sind (vgl. Abb. 2). Für das Hörverstehen sind dies die Kategorien „Allgemein“ und „Gespräche zwischen oder mit Muttersprachlern“. Entsprechend dem GeR gibt es auch im vorliegenden Rahmenplan eine Skala, die dem Hörsehverstehen zugeordnet werden kann mit dem Namen „Fernsehsendungen/Filme“ (ebd.: 30). Für die Jahrgangsstufen 7/8 werden keine spezifischen Ziele formuliert, was der

Mündliche Rezeption: Hör-/Hörsehverstehen			
	Jahrgangsstufe 7/8	Jahrgangsstufe 9	Jahrgangsstufe 10
Durchsagen/ Radiosendungen/ Tonaufnahmen/Lieder	Kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge die wesentlichen Informationen entnehmen.	Kann in Radionachrichten, Durchsagen und/oder einfachen Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptgedanken verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird.	Kann den wesentlichen Informationsgehalt von einfachen Tonaufnahmen, Durchsagen, Radiobeiträgen usw. über vertraute Themen verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird.
Fernsehsendungen/Filme		Kann Hauptinformationen von Fernsehsendungen, Filmbeiträgen über Ereignisse usw. erfassen, wenn der Kommentar stark durch das Bild gestützt wird.	Kann in einfachen Spielfilmszenen und in Fernsehsendungen, z.B. Nachrichten, Interviews, Dokumentarfilmen zu Themen von persönlichem Interesse den wesentlichen Informationsgehalt verstehen, wenn deutlich und in Standardsprache gesprochen wird und der Kommentar durch das Bild gestützt ist.

Abbildung 2: Niveaustufen der Sprachbeherrschung Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2002: 13)

ursprünglichen Fassung des GeR gleicht, in der für das Niveau A1 ebenfalls keine Deskriptoren zur Verfügung stehen (Europarat 2001: 77). Die für die Jahrgangsstufen 9 und 10 (Abb. 2) formulierten

Niveaubeschreibungen entsprechen den Niveaustufen A2, bzw. B1 des GeR. Demnach wird erneut betont, dass das Sehen als unterstützendes Mittel zum Hören dient. Der Rahmenplan von Mecklenburg-Vorpommern gehört zu den ältesten, da er bereits 2002 in Kraft getreten ist, seitdem keine Aktualisierungen erfahren hat und sich somit an der ersten Fassung des GeR orientiert, ohne den *Companion volume* oder die Bildungsstandards der KMK zu berücksichtigen.

Im **Saarland** kann Spanisch als dritte Fremdsprache ab Klassenstufe 8 gewählt werden. Eine Besonderheit des saarländischen Lehrplans Spanisch im ersten Kapitel „Der Beitrag des Faches Spanisch zu den Bildungszielen des Gymnasiums“ des jahrgangsübergreifenden Teils für die Sekundarstufe I besteht in der Positionierung der Relevanz der kommunikativen Teilkompetenz Hörsehverstehen:

„Da wir in einem Medienzeitalter leben, werden Texte in zunehmendem Maße medial vermittelt, sowohl in geschriebener Form (z. B. über das Internet) als auch in Bildform (über Filme). Die Rezeption von spanischsprachigen Filmen gehört daher ebenso wie die Rezeption von Printmedien in einen zeitgemäßen Spanischunterricht und fördert zum einen die Hör-Sehverstehenskompetenz, zum anderen aber auch die Medienkompetenz.“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2016: 5).

An dieser Stelle wird die Kompetenz des Hörsehverstehens mit ihrer Verwandtschaft zur Medienkompetenz und der sich daraus ergebenden hohen Relevanz in einem digitalen Zeitalter begründet. Trotz dieses klaren Bezugs zur Medienkompetenz wird im Lehrplan im Bereich der Textrezeption nur das Lese- und Hörverstehen modelliert, während das Hörsehverstehen nicht explizit erwähnt wird (ebd.: 16). Ein Aspekt der Textrezeption, der dem Hörsehverstehen zugeordnet werden kann, ist „mehrkana­lig Lernzuwachs erreichen, d. h. die in den neuen Medien typischerweise gleichzeitig erfolgenden Text-, Bild- und Hörimpulse verarbeiten“ (ebd.). Im Abschnitt zur Leistungsüberprüfung wird ebenfalls nur für die Hörverstehenskompetenz vorgegeben, dass diese mindestens einmal pro Halbjahr überprüft werden soll (ebd.: 13). In Kapitel 5.3 (Lern- und Handlungsmotivation) des Lehrplans werden verschiedene Umsetzungsvorschläge gemacht, um die Motivation der Schüler:innen für das Erlernen der spanischen Sprache zu steigern, darunter Klassenvideo-Austausch, *e-Twinning* und generell *e-Learning* als Möglichkeit (ebd.: 19). Somit werden einige neuere audiovisuelle Formate genannt, mit denen das Hörsehverstehen gefördert werden kann.

In **Baden-Württemberg** kann Spanisch als dritte Fremdsprache ab Jahrgang 8 im Profilmfach gewählt werden. Hör- und Hörsehverstehen werden in den Bildungsplänen erneut gemeinsam unter den funktionalen kommunikativen Kompetenzen aufgeführt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 14). Als Kompetenzziel für die Jahrgänge 8 bis 10 wird formuliert:

„Die Schülerinnen und Schüler können didaktisierte und authentische Hör- und Hörsehtexte zu vertrauten Themen verstehen, sofern sie in deutlich artikulierter Standardsprache gesprochen werden. Sie verfügen über ein Repertoire an Erschließungsstrategien für Hör- und Hörsehtexte.“ (ebd.).

Für den Schwierigkeitsgrad des Textes sind verschiedene Faktoren relevant. In Bezug auf das Hörsehverstehen werden die „visuelle Unterstützung“ und die „Divergenz von Bild und Ton“ genannt.

Der erste Aspekt könnte dem bildgestützten Hörverstehen zugeordnet werden, oder alternativ dem Hörsehverstehen als das Merkmal ‚Ergänzung‘ der Bild-Ton-Beziehungen. Der zweite Aspekt weist eindeutig auf das Hörsehverstehen und deutet auf ein weiteres Merkmal dieser rezeptiven Kompetenz hin: die Abweichung zwischen Bild und Ton. Als weiterer wichtiger Aspekt wird die Verknüpfung von textinternen Informationen und textexternen Wissensbeständen angemerkt. Dies beschreibt die wichtigen *top-down*- und *bottom-up*-Verstehensprozesse. Da bei den textinternen Informationen auch auf nonverbale Informationen referenziert wird, schließt dieser Punkt die visuelle Ebene mit ein. Die Strategien können sich sowohl auf das Hörverstehen als auch auf das Hörsehverstehen beziehen: „unterschiedliche Erschließungsstrategien entsprechend der Hör-/ Hörsehabsicht weitgehend selbstständig einsetzen (zum Beispiel Weltwissen aktivieren, *top-down*- und *bottom-up*-Prozesse kombinieren, [...])“ (ebd.). Eine Strategie, die zu den oben genannten Merkmalen der Parallelität und Divergenz gezählt werden kann, ist „Bilder als Ergänzung oder Ablenkung von der Botschaft identifizieren“ (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch hier Hörsehverstehen nicht als eigenständige kommunikative Teilkompetenz modelliert wird. Im Vergleich zu den vorherigen Rahmenlehrplänen ist die Hörsehverstehenskompetenz der Hörverstehenskompetenz weniger stark untergeordnet. In den Bildungsplänen sind einige wichtige Merkmale der Bild-Ton-Beziehungen aufgeführt, die spezifisch für das Hörsehverstehen gelten.

Der **Thüringer** Lehrplan begründet als einziger der Bundesländer die terminologische Unterscheidung zwischen Hör- und Hörsehverstehen:

„Die terminologische Unterscheidung in Hörverstehen und Hör-Sehverstehen (im Weiteren als Hör- bzw. Hör-Sehverstehen bezeichnet) trägt der Tatsache Rechnung, dass es sich um zwei Varianten des Hörverstehens handelt. Hör-Sehverstehen umfasst sowohl die Verarbeitung des auditiven Inputs als auch die simultane und/oder sukzessive Verarbeitung visueller Informationen“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011: 9).

Diese Begründung impliziert, dass das Hörsehverstehen als Variante des Hörverstehens verstanden wird. Zudem wird noch eine Besonderheit des Hörsehverstehens hervorgehoben, die den Definitionen aus dem Kapitel 2.1 entspricht: „Hör-Sehverstehen umfasst sowohl die Verarbeitung des auditiven Inputs als auch die simultane und/ oder sukzessive Verarbeitung visueller Informationen.“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011: 9). Weiter heißt es, dass zum Hör-, bzw. Hörsehverstehen auch „die Dekodierung und Deutung nicht sprachlicher Mittel wie Mimik, Gestik und bildlicher Elemente sowie das Leseverstehen von Untertiteln und Schriftzügen“ gehört (ebd.: 10). Obwohl das Hörsehverstehen nicht eigenständig modelliert wird, werden mehr Aspekte des Hörsehverstehens erwähnt als in den meisten anderen Lehrplänen (vgl. ebd.: 11).

Im Lehrplan für das Fach Spanisch des Bundeslandes **Rheinland-Pfalz** wird ausdrücklich festgehalten, dass zwischen den „klassischen“ vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben auch das „Hör-/Sehverstehen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2012: 7) sowie die Sprachmittlung zu den kommunikativen Fertigkeiten gehören. Im Unterschied zu den anderen Bundesländern wird hier für jede kommunikative Fertigkeit eine kurze Begriffsklärung vorgenommen. Bei der Beschreibung des Hörsehverstehens werden wichtige Aspekte wie die Mehrfachkodierung von Texten, die Relevanz der Fertigkeit¹⁰ in einer medialisierten Welt und der Symbolgehalt verschiedener filmtechnischer Mittel hervorgehoben (vgl. ebd.: 8)¹¹. In der tabellarischen Darstellung der kommunikativen Kompetenzen wird zwischen rezeptiven, produktiven und rezeptiv-produktiven Kompetenzen unterschieden, wobei die Bezeichnung Seh-/Hörverstehen verwendet wird. Durch die uneinheitliche Begriffsverwendung in diesem Bundesland bleibt unklar, ob Hörsehverstehen und das Seh-, bzw. Hörverstehen oder nur das Sehverstehen und Hörverstehen gemeint ist. Die formulierten Ziele entsprechen denen des Bundeslandes Niedersachsen (vgl. Kapitel 3.2; Anhang V) und werden daher hier nicht weiter analysiert. Im Kontext der methodischen Kompetenzen im Bereich der Textrezeption wird trotz der vorherigen Betonung der Relevanz des Hörsehverstehens lediglich darauf hingewiesen, dass die Schüler:innen Hör- und Lesetechniken auf verschiedene Textarten anwenden sollen (vgl. ebd.).

3.4 Verankerung des Hörsehverstehenskompetenz im fremdsprachlichen Unterricht Englisch

Im vorangegangenen Abschnitt (Kapitel 3.3) wurden Lehrpläne untersucht, die bis auf wenige Ausnahmen wie bspw. Hessen und Brandenburg-Berlin ausschließlich für das Fach Spanisch gelten. An dieser Stelle wird nun speziell das Fach Englisch in Niedersachsen in den Untersuchungsfokus genommen, um zu prüfen, ob es signifikante Unterschiede in der Modellierung der Hörsehverstehenskompetenz im Vergleich zum Fach Spanisch gibt.

Die fremdsprachlichen Fächer Englisch und Spanisch teilen sich in Niedersachsen das Strukturmodell (vgl. Anhang III) zu den Kompetenzen. Demnach wird das Hörsehverstehen gemeinsam mit dem Hörverstehen aufgeführt, wobei im Fach Englisch die Schreibweise Hör-/Sehverstehen verwendet

¹⁰ Im Lehrplan Rheinland-Pfalz wird der Begriff kommunikative Fertigkeiten und kommunikative Kompetenzen als Synonym verwendet (ebd.: 7, 13).

¹¹ Die genaue Begriffsklärung lautet: „[...] In unserer medienbestimmten Welt sollte auch der Umgang mit mehrfach kodierten Texten wie Spielfilmen und Fernsehsendungen zum schulischen Alltag gehören. Die mehrkanalige Rezeption fördert das Verstehen. Gestik, Mimik und Umgebung können bewusst zum Verstehen herangezogen werden, ebenso die Antizipation bestimmter Handlungen, Ereignisse, etc. Der Aufbau eines thematischen Wortschatzes hilft, Dialogabschnitte besser zu verstehen und sich an Aussprache und Sprechtempo zu gewöhnen. Regelmäßiges Üben verstärkt diese Fähigkeit. Kameraeinstellungen und –perspektiven, Farben, Ton, Schnitt, Montagetechnik und Effekte haben in Film und Fernsehen ähnliche Funktionen wie Stilmittel in der Schrift: Sie haben Symbolgehalt und vermitteln Botschaften, die von den Betrachtern intuitiv erfasst und im Unterricht bewusst gemacht werden.“ (ebd.: 7).

wird (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 8). Die Kompetenzentwicklung von Schuljahrgang 5 bis 10 erfolgt anhand von Stufen. Diese beziehen sich wieder auf die Skalierung des GeR: Für das Hör- und Hör-/Sehverstehen soll nach Jahrgang 6 das Niveau A2, nach Jahrgang 8 A2+ und nach Jahrgang 10 B1+ erreicht werden. Die Progression der Kompetenzerwartungen an die einzelnen kommunikativen Teilkompetenzen wird auch wieder durch zu erreichende Ziele nach den Doppeljahrgängen tabellarisch dargestellt (ebd.: 12).

Am Ende von Schuljahrgang 6 „können die [Schüler:innen] einfache Sätze, Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern deutlich und langsam gesprochen wird (A2)“ (ebd.: 14). Dieses Kompetenzziel berücksichtigt nur das Hörverstehen, da sich lediglich auf einfache gesprochene Sprache bezogen wird. In der zugehörigen Ausdifferenzierung kann der Aspekt „die Hauptinformationen kurzer Filmsequenzen über vertraute, alltägliche Themen/ Situationen entnehmen“ (ebd.) dem Hörsehverstehen zugeordnet werden. Der Unterschied zwischen den Fächern besteht also darin, dass im übergeordneten Ziel im Fach Englisch keine Aspekte des Hörsehverstehens genannt werden, während im Fach Spanisch die Schüler:innen „[...] auch adaptierter Filmsequenzen verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, [...] oder wenn ggf. eine eindeutige visuelle Codierung vorhanden ist (A1).“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 15). Nach der 8. Jahrgangsstufe wird im Fach Englisch auch die unterstützende Funktion des Bildes zum Ton als Aspekt des Hörsehverstehens erwähnt. Zusätzlich wird von den Schüler:innen erwartet, „die wesentlichen Handlungselemente eines altersgerechten Filmes [zu] verstehen und, geleitet durch Fragen, auch Detailverständnis nachweisen.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 14). Hier wird indirekt auf das grobe und detaillierte Hörsehverstehen hingewiesen. Eine weitere Besonderheit ist die aufgeführte Technik, Handlungselemente durch gezielte Fragen zu dekodieren (ebd.). Weitere Unterschiede bei den Kompetenzerwartungen des Hörsehverstehens zwischen dem KC Spanisch und dem KC Englisch für die Sekundarstufe I gibt es nicht.

Bei den Lernstrategien und Arbeitstechniken bezieht sich im Fach Englisch der Punkt „nonverbale Signale und Gestaltungselemente [...] nutzen“ (ebd.: 15) im Gegensatz zum Fach Spanisch nicht generell auf das Dekodieren von Inhalten (vgl. ebd. 2017: 16), sondern spezifisch auf die audiovisuelle Textsorte Film: „[...] zum Verstehen der Wirkungs- und Funktionsweise eines Films nutzen, [...]“ (ebd. 2015: 15). Im Vergleich zum KC Spanisch in Niedersachsen, aber auch zu den anderen Bundesländern, fällt auf, dass im Fremdsprachenunterricht Englisch vor allem die spezifische Textsorte Film einen besonderen Stellenwert einnimmt. Im Rahmen der Leistungsüberprüfung sind alle kommunikativen Teilkompetenzen mindestens einmal pro Schuljahr zu überprüfen. Bei den Kompetenzen Hör- und Hörsehverstehen liegt es im Ermessen der Lehrkraft, welche der Kompetenzen sie

überprüft. Dies wird sprachlich durch ein ‚oder‘ markiert (ebd.: 32). Bei den Impulsen zu den Materialgrundlagen werden als Hörsehtexte für die Jahrgangsstufen 5/6 Videoclips, für die Jahrgangsstufen 7/8 Filmausschnitte und für die Jahrgangsstufen 9/10 zusätzlich Beiträge aus Fernsehen und Internet vorgeschlagen. In den Jahrgängen 9/10 stellt die Filmanalyse eine mögliche Aufgabensituation dar. In den Jahrgängen davor wird vor allem das informationsentnehmende Hörsehen gefördert (ebd.: 34ff.).

3.5 Zusammenfassung der verschiedenen Modelle

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der unterschiedlichen Modellierungen der Hörsehverstehenskompetenz unter Bezugnahme auf die in Kapitel 3 formulierten Leitfragen zusammengefasst. Die Bundesländer orientieren sich an den Referenzniveaus (A1-C2) des GeR und ordnen diese in der Regel den Doppelschuljahrgängen zu. Eine Ausnahme bildet die Bildungsregion Berlin-Brandenburg, die eine eigene Niveaustufung von A bis H vornimmt. Übergeordnetes Ziel der Referenzniveaus in den meisten Bundesländern ist das Erreichen von B1 in der Hörsehverstehenskompetenz am Ende der Sekundarstufe I. Einige Bildungspläne sind allgemein für moderne Fremdsprachen konzipiert, während die meisten speziell für das Fach Spanisch gelten. In Berlin-Brandenburg und Hamburg gelten die Pläne beispielsweise für alle dort unterrichteten modernen Fremdsprachen, in Bremen hingegen für Spanisch und Französisch.

In den meisten Bundesländern wird das Hörsehverstehen zusammen mit dem Hörverstehen aufgeführt, was häufig zu gemeinsamen Kompetenzerwartungen führt. Dies ist bspw. in Niedersachsen, NRW, Schleswig-Holstein, Bayern, Hessen, Bremen, Hamburg und Sachsen-Anhalt der Fall. Eine vergleichbare Modellierung ergab sich auch bei der Untersuchung des KC Englisch in Niedersachsen. In Berlin-Brandenburg wird das Hörsehverstehen ebenfalls in Verbindung mit dem Hörverstehen erfasst, unterscheidet sich aber durch das abweichende Skalierungssystem. Thüringen definiert das Hörsehverstehen als eine Variante des Hörverstehens. Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen unterscheiden sich von den anderen Bundesländern insofern, als sie nicht von den fünf kommunikativen Teilkompetenzen ausgehen, sondern eine Unterteilung in die übergeordneten Kategorien Rezeption, Interaktion und Produktion vornehmen, wobei Mecklenburg-Vorpommern die Kategorie Sprachmittlung ergänzt. Das Hörsehverstehen wird in diesen Ländern der Kategorie Rezeption zugeordnet. Der GeR sieht ebenfalls diese drei Überkategorien vor, formuliert aber zusätzlich die fünf kommunikativen Kompetenzen im Detail aus. Diesem Ansatz folgt auch Mecklenburg-Vorpommern. In Sachsen wird das Hörsehverstehen hingegen nicht explizit genannt und in den *can-do*-Beschreibungen fehlen Hinweise auf Aspekte des Hörsehverstehens, obwohl Medienbildung und die Textsorte Fernsehsendung im Lehrplan vorkommen. Rheinland-Pfalz sticht als einziges Bundesland hervor, indem es das

Hörsehverstehen nicht gemeinsam mit dem Hörverstehen aufführt, sondern als eigenständige kommunikative Teilkompetenz erläutert.

In den Lehrplänen wird das Hörsehverstehen zudem überwiegend als Erweiterung des Hörverstehens konzipiert, wobei die visuelle Ebene als unterstützender Faktor für die auditive Ebene betrachtet wird. Dies resultiert in der Regel daraus, dass die auditive Ebene als zu anspruchsvoll für die alleinige Entschlüsselung angesehen wird. So wird das Merkmal Ergänzung der Bild-Ton-Beziehungen meist berücksichtigt, während andere Aspekte wie Divergenz oder Doppelkodierung weitgehend ignoriert werden. Aufgrund der Betrachtung der visuellen Ebene als reine Unterstützung der auditiven Spur wird das Hörsehverstehen bei gemeinsamer Nennung mit dem Hörverstehen häufig diesem untergeordnet. Dies zeigt sich besonders deutlich im Bereich der Textrezeption und der Kompetenzerwartungen, in denen vorherrschend die auditive Spur Berücksichtigung findet. Einige Bundesländer, wie bspw. Berlin-Brandenburg und Sachsen, ordnen das Hörsehverstehen noch stärker dem Hörverstehen unter, indem es ausschließlich im Kontext der Textgenres erwähnt wird.

Andere Bundesländer betrachten die visuelle Komponente nicht ausschließlich als unterstützend und integrieren bestimmte Merkmale des Hörsehverstehens. Der Lehrplan in NRW modelliert das Hörsehverstehen analog zum niedersächsischen KC, weist aber zusätzlich auf das wichtige Merkmal der doppelten Codierung hin. Baden-Württemberg berücksichtigt einige Merkmale der Bild-Ton-Relationen, wie Ergänzung und Divergenz sowie Verstehensprozesse im Verhältnis von *top-down* und *bottom-up*. Thüringen erwähnt Merkmale der auditiven und visuellen simultanen und sukzessiven Verarbeitung sowie der Dekodierung und Interpretation nicht-sprachlicher Mittel. Niedersachsen betont in den Lernstrategien und Arbeitstechniken die Entschlüsselung von Inhalten unter Nutzung nonverbaler Signale und Gestaltungselemente. Rheinland-Pfalz führt in der Begriffsklärung Merkmale wie Mehrfachkodierung, die medialisierte Welt und filmtechnische Aspekte an. Im KC Englisch Niedersachsen werden darüber hinaus Strategien des Hörsehverstehens wie Detail- und Grobverstehen aufgeführt. Als audiovisuelle Textsorten werden vor allem Filme und Fernsehsendungen genannt. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als die Beispielskala im GeR auf diese beiden Formate ausgerichtet ist. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass zum Zeitpunkt der Implementierung einiger Lehrpläne viele aktuell relevante audiovisuelle Textgenres entweder keine Rolle spielten oder schlicht noch nicht existierten. Im KC Niedersachsen werden zudem Fernsehmeldungen genannt. Die am aktuellsten und stärksten an der Lebenswelt von Schüler:innen orientierten audiovisuellen Textgattungen sind in Bayern mit kurzen Videoclips, Videopodcasts und Werbespots zu finden. In den meisten Lehrplänen werden Aspekte der kritischen Medienschulung bei der Modellierung des Hörsehverstehens nicht mitbedacht, obwohl die Bedeutung dieser kommunikativen Teilkompetenz im Kontext der Medienbildung erwähnt bzw. in den Themenschwerpunkten behandelt wird. Dies gilt insbesondere

für Sachsen, Rheinland-Pfalz und das Saarland. Das Bundesland Saarland hebt die Relevanz des Hörsehverstehens für die Medienkompetenz zwar hervor, integriert sie aber in den Kompetenzformulierungen nur im Zusammenhang mit dem Lese- und Hörverstehen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Merkmale des Hörsehverstehens teilweise berücksichtigt werden. Häufig wird jedoch nur eines von mehreren Merkmalen pro Bundesland genannt oder es wird lediglich auf unterschiedliche audiovisuelle Textformate verwiesen.

Die Kompetenzformulierungen stellen in der Regel eine Progression über die Jahrgangsstufen dar, wie bspw. in Niedersachsen und NRW. Einige Lehrpläne formulieren dagegen nur eine Kompetenzerwartung für das Ende der Sekundarstufe I, so z. B. Schleswig-Holstein. Die Textgattungen sind häufig ebenfalls Ausdruck der Progression. In Bundesländern wie Niedersachsen und Hessen liegt der Schwerpunkt in den ersten Lernjahren eher auf Videoausschnitten und Filmen bzw. Filmausschnitten, während in den späteren Lernjahren vermehrt Fernsehsendungen und Werbespots eingesetzt werden. Anders als im Fach Spanisch liegt der Schwerpunkt im Fach Englisch weniger auf dem audiovisuellen Genre im Allgemeinen als auf dem Genre Film im Besonderen. Obwohl die Kompetenzerwartungen vorrangig auf den Film ausgerichtet sind, werden in den Materialvorschlägen für die ersten Lernjahre Videoclips, dann Filmausschnitte und schließlich Beiträge aus Fernsehen und Internet genannt.

Die Aktualität der Lehrpläne variiert erheblich, wobei Bayern den neuesten Lehrplan mit Inkrafttreten zum Schuljahr 2023/24 vorlegt. Dies spiegelt sich auch in der Integration zeitgemäßer und lebensnaher audiovisueller Textgenres wider. Der Lehrplan von Mecklenburg-Vorpommern stammt dagegen aus dem Jahr 2002 und bildet damit das Schlusslicht in der Betrachtung der Aktualität. Es ist nicht weiter erstaunlich, dass dieser Lehrplan in der Modellierung der Hörsehverstehenskompetenz deutlich von den meisten anderen Lehrplänen abweicht, da er noch auf der älteren Version des GeR basiert und die Bildungsstandards der KMK ebenfalls aufgrund der zeitlichen Implementierung nicht berücksichtigt.

In vielen Bundesländern ist verbindlich festgelegt, jede kommunikative Teilkompetenz einmal pro Schuljahr zu überprüfen, die Kompetenzen Sprechen und Hörverstehen teilweise sogar einmal pro Schulhalbjahr. Durch die gemeinsame Auflistung von Hörverstehen und Hörsehverstehen bleibt unklar, ob sich diese regelmäßige Beurteilung auf beide Kompetenzen bezieht oder nur auf die Hörverstehenskompetenz, während die Hörsehverstehenskompetenz gar nicht Gegenstand der Bewertung ist. Insgesamt ist festzustellen, dass die Modellierungen des Hörsehverstehens in den Rahmenrichtlinien der verschiedenen Länder trotz der oben genannten Gemeinsamkeiten sehr unterschiedlich ausfallen.

4 Konzeption des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Kompetenz für den fremdsprachlichen Unterricht Spanisch

Kern dieses Kapitels bildet die Konzeption des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Teilkompetenz für die Sekundarstufe I des niedersächsischen KC Spanisch. Zur Vorbereitung der Konzeption erfolgt zunächst eine Problematisierung bestehender Modellvorstellungen unter Berücksichtigung zeitgemäßer theoretischer Ansätze. Daran schließt sich das zentrale Kapitel dieser Arbeit an, in dem auf Basis dieser kritischen Problematisierung, der in Kapitel 2 erarbeiteten theoretischen Grundlagen sowie der formalen und inhaltlichen Erkenntnisse aus der Analyse der Rahmenlehrpläne, die Konzeption entwickelt wird. Diese neu konzipierte Modellierung wird im weiteren Verlauf des Kapitels ausführlich diskutiert, wobei sowohl ihre Stärken als auch ihre Grenzen aufgezeigt werden. Abschließend wird auf bestehende Forschungslücken und Desiderata eingegangen.

4.1 Notwendigkeit einer Standardisierung des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Kompetenz

Nach der kritischen Zusammenfassung der Modellierungen in den Rahmenplänen (vgl. Kapitel 3.5) wird in diesem Kapitel Sekundärliteratur verschiedener Fremdsprachendidaktiker:innen mit einbezogen, um aufzuzeigen, in welchen Bereichen des Hörsehverstehens Anpassungen für eine Standardisierung notwendig sind. Darüber hinaus werden die Potenziale der theoretischen Modelle von Thaler (2007), Blell und Lütge (2008) sowie Henseler, Surkamp und Möller (2011) für das Hörsehverstehen innerhalb der Fremdsprachendidaktik vorgestellt. Auch wenn diese Modelle zum Teil eher für verwandte Bereiche des Hörsehverstehens wie z. B. das Filmverstehen konzipiert wurden, gehen sie über die Rahmenrichtlinien hinaus und berücksichtigen verschiedene Aspekte des Hörsehverstehens, die auch für die Gestaltung eines eigenen Modells genutzt werden können.

4.1.1 Problematisierung der bestehenden Modellierungen in den Rahmenlehrplänen

Die aktuellen Rahmenlehrpläne stehen vor verschiedenen Herausforderungen. In den Versionen vor 2018 enthält der GeR im Bereich A1 keine detaillierten Deskriptoren (Europarat 2001: 77). Diese Diskrepanz macht sich vor allem beim Erlernen bzw. Unterrichten einer dritten Sprache (L3) bemerkbar, wie es für das Fach Spanisch in Deutschland typisch ist. Hier soll nach den ersten beiden Lernjahren das Niveau A1 erreicht werden. In der fünften Phase der Überarbeitung der Deskriptoren zeigt der neuere *Companion Volume* Verbesserungen durch die Integration von Kann-Beschreibungen für jüngere Lerner:innen (Council of Europe 2020: 15). Diese beziehen sich unter anderem auf die Formulierung von Niveaubeschreibungen für A1 und *pre-A1*, die auch audiovisuelles Verstehen einschließen. Da einige Rahmencurricula jedoch schon 2017 oder früher eingeführt wurden, basieren sie

nur auf der ursprünglichen Version des GeR und seinen nachfolgenden Auflagen, welche Niveaubeschreibungen für das audiovisuelle Verstehen erst ab der Stufe A2 anbieten. Dieser Umstand könnte eine mögliche Erklärung dafür sein, dass in einigen Bundesländern wie Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen keine Kompetenzbeschreibungen für die ersten Lernjahre vorliegen. In den anderen Bundesländern sind die Kompetenzbeschreibungen insbesondere für die ersten Lernjahre nicht sehr detailreich. Dies ist insofern problematisch, da Fremdsprachendidaktiker:innen eine „systematische, gezielte, kontrollierte Schulung“ (Thaler 2007: 14) der Hörsehverstehenskompetenz fordern. Gemäß der *Cognitive Load Theory* von Chandler und Sweller erfordert auch der Erwerb von Schemata zur Verbesserung der Behaltensleistung eine frühe Förderung.

Die Schulung der Hörsehverstehenskompetenz von Beginn des Spracherwerbs an lässt sich zudem durch ihre Verbindung mit der Medienkompetenz begründen. Das KC Spanisch in Niedersachsen sieht vor, den Umgang mit Medien ab der sechsten Klasse systematisch zu fördern (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 32). Die kritische Medienbildung wird in den Deskriptoren des GeR zum audiovisuellen Verstehen nicht erwähnt, obwohl sie einen wichtigen Aspekt des Hörsehverstehens darstellt (vgl. Quetz 2021: 179; Council of Europe 2020: 52f.). In den KMK-Bildungsstandards wird hingegen explizit darauf hingewiesen, dass Schüler:innen die Wirkung von medial vermittelten Texten erkennen und deuten können (vgl. Quetz ebd.; KMK i. d. F. 2023: 10). Die Erwähnung des Hörsehverstehens im Kontext der Förderung kritischer Medienkompetenz findet auf Länderebene lediglich in den Bundesländern Saarland und Rheinland-Pfalz Beachtung. Dies überrascht angesichts der engen Verwandtschaft beider Kompetenzen und ihrer aktuellen Relevanz.

Obwohl die KMK-Bildungsstandards zur ersten Fremdsprache erst im Jahr 2023 aktualisiert wurden und somit als aktuell gelten, werden medienpsychologische Erkenntnisse und Entwicklungen (vgl. Grotjahn/ Porsch/ Tesch 2010: 183) sowie die Berücksichtigung von Videoformaten jenseits des konventionellen Fernsehens vernachlässigt. Dies führt dazu, dass wichtige Fortschritte im Bereich des Hörsehverstehens gerade im Kontext moderner Medien und ihrer Formatvielfalt nicht ausreichend berücksichtigt werden. Die Definition der KMK-Standards spricht zwar die simultane Dekodierung plurimodaler Ebenen an, definiert aber die visuelle Ebene als Erweiterung: „Die Modalität der zu verarbeitenden Informationen wird durch ein visuelles Medium erweitert, [...]“ (KMK i. d. F. 2023: 10). Die oben festgestellte unzureichende Modellierung des Hörsehverstehens in den verschiedenen Rahmenlehrplänen in Deutschland, wird also zumindest teilweise durch diese beiden übergeordneten Standards beeinflusst.

Der oben beschriebene Mangel an Videoformaten erstreckt sich auch auf den Bereich der audiovisuellen Rezeption im GeR, der sich auf „normale“ Filme und Fernsehsendungen bezieht. Dabei werden

die Potenziale didaktisierter audiovisueller Gegenstände oder speziell aufbereiteter Materialien für einen erleichterten Einstieg oder Umgang nicht einbezogen. Das Bundesland Saarland begründet die Unterschiede zwischen GeR und Lehrplänen damit, dass der Auftrag des GeR nicht mit dem der Schule gleichzusetzen ist:

„Die Ausweisung der Progression für den Kompetenzzuwachs in den jeweiligen Klassen- und Jahrgangsstufen lehnt sich im Wesentlichen an den [...] GeR an. Es muss jedoch auch bedacht werden, dass der GeR sich hauptsächlich auf die Nutzung der Sprache als Kommunikationsmedium beschränkt, die Schule dagegen einen deutlich weiter gefassten Bildungsauftrag hat und somit auch weitergehendere Inhalts- und Themenbereiche im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vermittelt, so dass nicht alle im Lehrplan angesprochenen Bereiche auf den europäischen Referenzrahmen bezogen werden können.“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2016: 11).

Somit lassen sich die Mängel in den Rahmenlehrplänen der Länder nur zum Teil durch die Modellierung im GeR begründen.

Für die erste Fremdsprache Englisch oder Französisch liegen bereits KMK-Standards in aktualisierter Fassung vor. Für die zweite Fremdsprache bzw. das Fach Spanisch gibt es dagegen noch keine einheitlichen Standards. Dies wäre ein Desiderat, da die Herausforderungen und Besonderheiten beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache sich zum Teil von denen der ersten Fremdsprache unterscheiden. Insbesondere der bereits begonnene Fremdspracherwerb ermöglicht es den Lernenden, bestimmte Strategien und Kenntnisse zu übertragen. Obwohl das Hörsehverstehen (bzw. audiovisuelle Verstehen) als Kompetenz in den Bildungsstandards der KMK verankert ist, berücksichtigen die Beschreibungen, wenn überhaupt die Filmdidaktik und blenden viele Aspekte des Hörsehverstehens aus. Badstübner-Kizik stellt dies generell für das Hörsehverstehen fest: „Das zeigt, dass es der Fremdsprachenlehr- und lernforschung bisher nicht gelungen ist, auditive Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse in ihrer essentiellen Verknüpfung mit visuellen zu erfassen, zu integrieren und didaktisch-methodisch entsprechend zu verankern“ (Badstübner-Kizik 2016, 93). Damit kritisiert sie, dass in der fremdsprachendidaktischen Forschung wesentliche Merkmale, die das Hörsehverstehen aufgrund seiner Verschränkung von Hören und Sehen kennzeichnen, nicht hinreichend sichtbar gemacht werden. Die Analyse der Rahmenpläne in den Bundesländern zeigt nahezu einheitlich, dass die visuelle Ebene der auditiven hierarchisch untergeordnet ist und nur wenig Beachtung findet. In vielen Curricula wird die visuelle Ebene zumeist nur als unterstützende Komponente beschrieben, die dann zum Einsatz kommt, wenn die Rezeption allein durch Sprachkenntnisse zu schwierig erscheint (vgl. Quetz 2021: 179; Council of Europ 2020: 53). Näher an der Lebenswirklichkeit der Lernenden wäre es hingegen, wenn die Dekodierung auditiver Texte gemeinsam mit visuellen Elementen erfolgen würde (vgl. Grotjahn/ Porsch/ Tesch 2010: 181). Denn sowohl die Konversation im zielsprachlichen Ausland als auch die Informationsentnahme bei alltäglichen Handlungen erfordern in der Regel die simultane Dekodierung von visuellen und auditiven Impulsen (vgl. Kapitel 2.2).

Im KC Niedersachsen wird auf die besondere Rolle des fremdsprachlichen Unterrichts bei der Förderung der interkulturellen Kompetenz¹² verwiesen. Das KC betont die wachsende Bedeutung der „Erweiterung des kulturellen Bewusstseins [...] im Rahmen zunehmender Vernetzung“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 5). Ebenso verfolgen andere Bundesländer wie beispielsweise NRW das Ziel der „interkulturelle[n] Handlungsfähigkeit“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019: 13) im Spanischunterricht. Grotjahn, Porsch und Tesch (2010: 181) betonen, dass Videos als Lernanlässe für interkulturelles Lernen dienen können. Rössler argumentiert darüber hinaus, dass Hörsehverstehentexte „mehrkanalige Einblicke in die Zielsprachenkulturen bieten – und authentischen Input für das Fremdsprachenlernen, der auch zielsprachliche Varietäten und deren spezifische Gestik und Mimik beinhaltet“ (2020: 3). Diese Erkenntnisse könnten also genutzt werden, um das Potenzial audiovisueller Texte in Bezug auf die curricularen Ziele des Spanischunterrichts und die Eignung des Hörsehverstehens in den Rahmenlehrplänen zu integrieren, um die interkulturelle Handlungsfähigkeit der Schüler:innen u. a. im Bereich des Hörsehverstehens zu fördern. In der Praxis wird der Aspekt des „interkulturellen Lernens“ im Bereich der Hörsehverstehenskompetenz jedoch nicht explizit aufgegriffen.

Henseler, Möller und Surkamp (2011: 4) stellen fest, dass im Bereich der Filmkompetenz häufig die Analyse von Schnitt, Kameraperspektive und Montage thematisiert wird, um die visuelle Wahrnehmung der Lernenden zur Interpretation bewegter Bilder zu fördern. Dabei liegt der Fokus hauptsächlich auf der visuellen Ebene, während das bewusste „(Zu-)Hören“ (ebd.) und damit die simultane Beachtung des Zusammenspiels beider Ebenen oft vernachlässigt wird. Darüber hinaus weisen sie darauf hin, dass weder im GeR noch in den KMK-Bildungsstandards Vorgaben zum Sehverstehen und zur Definition des Bildverstehens getroffen werden (ebd.: 3). Entsprechende Angaben zum Sehverstehen fehlen auch im *Companion volume* des GeR. Reimann (2016: 22) hat sich intensiv mit dem Sehverstehen auseinandergesetzt und macht dort ebenfalls einen Modellierungsvorschlag. Seine wichtigsten Erkenntnisse zum Hörsehverstehen spiegeln die Problematisierung der Analyseergebnisse wider. Er weist darauf hin, dass das Hörsehverstehen in den Rahmenlehrplänen meist als Erweiterung oder Variante des Hörverstehens, als Synonym für Filmdidaktik oder als *visual literacy* konzeptualisiert wird.

¹² Interkulturelle Kompetenz wird in dieser Arbeit in der Auslegung des niedersächsischen KC übernommen, ohne dass damit eine Bewertung des Begriffs impliziert wird. Das niedersächsische KC für das Fach Spanisch versteht interkulturelle Kompetenz als Entwicklung der Befähigung der Schüler:innen zum Verstehen und Deuten fremder Kulturen vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Identität (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 34).

4.1.2 Chancen aktueller Modellvorstellungen in der Fremdsprachendidaktik

Viele der im Rahmen dieser Arbeit zitierten Fremdsprachendidaktiker:innen, die sich im Bereich der Filmbildung und des audiovisuellen Verstehens bewegen, beziehen sich auf das Modell des Hörsehverstehens von Thaler. Thalers Modell stellt Hör- und Sehverstehen sowie deren jeweils benötigte Kompetenzen in einer Übersicht nebeneinander und visualisiert anschließend die Wechselwirkung von Ton und Bild im Hörsehverstehen (vgl. Abb. 3; Anhang VII).

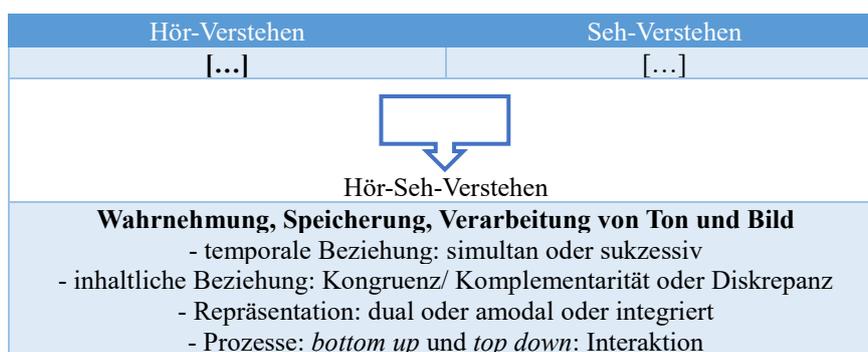


Abbildung 3: Modell des Hör-Seh-Verstehens nach Thaler (2007:14)

Die genaueren Bestandteile der Hör- und Sehebene sowie die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Ebenen wurden bereits im Kapitel 2.1 im Zusammenhang der Begriffseinordnung des Hörsehverstehens ausführlich beleuchtet, weshalb an dieser Stelle auf weitere Aspekte seines Modells eingegangen werden soll. Um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden, schlägt Thaler aufgrund der überwältigenden Anzahl von Aspekten, die beim Hörsehverstehen erfasst werden müssen, eine Unterteilung der Dekodierung in verschiedene Verstehensabsichten vor. Diese Absichten (global, grob, selektiv, detailliert, transzendierend), die auch häufig als Hörsehstrategien bezeichnet werden, werden von vielen weiteren Fremdsprachendidaktiker:innen aufgegriffen. Aufgaben zum Hörsehverstehen sollten stets klarstellen, welche spezifische Verstehensabsicht in dem jeweiligen Moment verfolgt werden soll (vgl. ebd.).

Besonders relevant für die Konzeption dieser Arbeit sind Thalers Auswahlkriterien audiovisueller Texte, insbesondere hinsichtlich Textsorte und Ton-Bild-Relation, bei denen er zwischen höheren und niedrigeren Anforderungen differenziert (vgl. ebd: 15; Anhang VIII). Die Ton-Bild-Relationen erweisen sich als zentral für das Hörsehverstehen, da sie einen entscheidenden Einfluss auf die Entschlüsselung audiovisueller Texte haben. Auffällig ist dabei jedoch, dass diese Beziehungen lediglich in den Rahmenlehrplänen des Bundeslandes Baden-Württemberg explizit aufgeführt werden. Thaler hebt hervor, dass parallele Strukturen und eine hohe Unterstützung für weniger anspruchsvolle Anforderungen geeignet sind, während Divergenzen zwischen Bild und Ton für höhere Anforderungen passend sind. Die weniger anspruchsvollen Anforderungen entsprechen den ersten Lernjahren in der

Schule, während die höheren eher das Ende der Sekundarstufe I bzw. die Oberstufe markieren würden. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass nach Thaler auch komplexere audiovisuelle Texte in früheren Lernjahren eingesetzt werden können, sofern sie von den Lehrkräften als geeignet erachtet und angemessen vorentlastet werden (vgl. Thaler 2007: 14).

Hinsichtlich der Textsorten schlägt Thaler für niedrigere Anforderungen vertraute Genres und narrative Formen vor. Für höhere Anforderungen nennt er abstrakte Texte und unvertraute Gattungen (vgl. ebd.). Angesichts aktueller Entwicklungen sollten in der Konzeption jedoch auch neue medialisierte Formate in der Sekundarstufe I einbezogen werden. Viele Lernende sind mit diesen Formaten bereits vertraut und die oft kürzere Länge ermöglicht es, diese audiovisuellen Texte im Unterricht als Ganzes zu betrachten. Die Strukturen solcher Videos sind daher vielen Lernenden bereits unterbewusst bekannt und können durch ihren Lebensweltbezug zusätzlich motivierend auf das Sprachenlernen wirken. Es ist wichtig, aufgrund des unterschiedlichen Abstraktionsgrades und des thematischen Anspruchs, bspw. im Kontext politisch-gesellschaftlicher Themen, zu prüfen, welche Formate für welche Jahrgangsstufen geeignet sind.

Blell und Lütge entwickeln 2008 ihr Modell eines „multifunktionalen, handlungs- und prozessorientierten Filmbildungsansatz[es]“ (ebd.: 127), das auf fünf miteinander interagierenden Teilbildungszielen basiert. Neben Filmerleben, Sehverstehen, Filmanalyse und Filmkritik sowie interkulturellem Sehverstehen und interkulturellem Lernen umfasst eines dieser Teilbildungsziele das Hörsehverstehen (hier Hör-/Sehverstehen; vgl. Anhang IX). Für jedes dieser Ziele werden angestrebte kognitive und affektive Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen aufgelistet. Im Kontext des Hörsehverstehens betonen sie u. a. die Förderung der Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung simultaner oder sukzessiver Ton-Bild-Beziehungen (ebd. 128), ein Aspekt, der auch von Thaler (2007) immer wieder als wesentlich herausgestellt wird. In den Rahmenlehrplänen wird dieses Merkmal in wenigen Bundesländern erwähnt, eine detaillierte Ausdifferenzierung in Progressionsstufen fehlt jedoch. Diese wird zwar auch in dem Modell von Blell und Lütge nicht berücksichtigt, würde aber auch der Thematik der Filmbildung nicht gänzlich entsprechen.

Eine weitere Fertigkeit im Bereich des Hörsehverstehens ist die „Förderung sprachrezeptiver und -produktiver Selbstständigkeit“ (ebd.). Dies bezieht sich vermutlich auf die Stärkung der Fähigkeit der Lernenden, sowohl gesprochene als auch visuelle Sprache zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Dazu gehört auch die selbstständige Anwendung von Hörsehstrategien. Diese Fähigkeiten sind wichtig, um audiovisuelle Texte zu entschlüsseln. Die selbstständige Anwendung solcher Strategien erfordert jedoch eine gezielte Vorbereitung, die durch eine schrittweise Progression in den

Lernjahren erfolgen sollte. Das Ziel bestünde dann darin, dass die Schüler:innen am Ende der Jahrgangsstufe 10 eigenständiger mit audiovisuellen Texten umgehen können und wissen, welche Unterstützungsmittel wie *scaffolds* sie zur Dekodierung benötigen.

Als dritter Aspekt im Rahmen des Teilbildungsziel Hörsehverstehen wird die „Entwicklung narrativer Kompetenz (Geschichtenwissen, Wissen um typische *plots*)“ genannt. „Narrative Kompetenz“ wird von Surkamp (2017: 263) als „die durch Erziehung vermittelte Fähigkeit, Geschichten verstehen, produzieren und erzählen bzw. Ereignisse, Erfahrungen oder Selbsterlebtes durch Erzählstrukturen wiedergeben zu können“ definiert. Das Verstehen von Geschichten bezieht sich nicht ausschließlich auf traditionelle Lesetexte, sondern umfasst angesichts des medialen Wandels auch moderne Formate wie *Vlogs* (ebd.) und sollte darüber hinaus auch Genres sozialer Netzwerke wie *Reels*, *short documentaries* und Werbegattungen wie *publicidad emocional* einbeziehen. Diese Genres bieten Möglichkeiten zur Förderung der narrativen Kompetenz und spiegeln gleichzeitig die Lebenswelt der Schüler:innen wider. Im Rahmen des Teilziels „Hörsehverstehen“ nach Blell und Lütge (2008) sollen die Schüler:innen demnach in der Lage sein, übergeordnete narrative Strukturen zu erkennen und für die Dekodierung audiovisueller Inhalte zu nutzen. Dies würde sie dazu befähigen, auch anspruchsvollere Inhalte zu verstehen und zu interpretieren. Angesichts der technologischen Entwicklungen der letzten Jahre sollten dabei Formate der neuen Medien einbezogen werden. Die Schüler:innen sollen ermutigt werden, diese kritisch zu hinterfragen und dabei ein Bewusstsein für manipulative Strukturen zu entwickeln, indem sie ihre narrative Kompetenz weiterentwickeln.

Henseler, Möller und Surkamp (2011: 8) haben einen umfassenden Vorschlag für ein Curriculum zum Filmverstehen entwickelt. In Anlehnung an Thaler (2007) betonen sie einleitend insbesondere die Relevanz der Vermittlung von Hörsehverstehensstrategien. Diese beinhalten globales, grobes, selektives, detailliertes und transzendierendes Hörsehverstehen (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 5). Zur Förderung dieser Strategien schlagen sie verschiedene Methoden vor, darunter *intelligent guessing* zur Wortschließung, das Füllen von Leerstellen auf Basis des eigenen Weltwissens, das Aufstellen von Hypothesen und deren Überprüfung im Rezeptionsprozess, außerdem das Notieren von Schlüsselwörtern oder -passagen sowie das Identifizieren wichtiger Personen, Schauplätze und Ereignisse (ebd.: 8). Das vorgeschlagene Curriculum konzentriert sich primär auf das Filmverstehen (vgl. Anhang X), deckt aber auch einige Aspekte des Hörsehverstehens ab. Darüber hinaus ist das Curriculum nicht nur rezeptiv ausgerichtet, sondern integriert auch produktive Aufgabenstellungen für den Umgang mit Filmen. Im Folgenden werden einige für die Förderung der Hörsehverstehenskompetenz relevante Aspekte beleuchtet, die in den Rahmenlehrplänen noch keine Erwähnung finden.

In den **Jahrgangsstufen 5/6** „erkunden [die Schüler:innen] anhand von einfachen und authentischen Filmsequenzen den Alltag englischsprachiger Umgebungen und vergleichen die gewonnen Erkenntnisse mit der eigenen Lebenswelt“ (Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 10). Dieser Aspekt verdeutlicht das Potenzial von audiovisuellen Texten, bzw. hier Filmen, Einblicke in das Zielsprachenland zu verschaffen und damit die interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit der Hörsehverstehenskompetenz zu fördern. Ebenfalls wird die Identifizierung des Einsatzes von Filmmusik und die Beschreibung ihrer Wirkung betont. Die Integration dieses Aspekts in den Lehrplan ist sinnvoll, da er besonders bei der Handlungsentschlüsselung fiktionaler Genres helfen kann. Ein Vorschlag im Sinne der Progression wäre das Hinzunehmen von Hintergrundgeräuschen und der funktionalen Untersuchung von Musik in den folgenden Lernjahren. Ein weiterer Fokus von Henseler et al. liegt auf dem Erlernen sprachlicher Mittel, um sich in einem weiteren Schritt über Filmsequenzen auszutauschen. Das Hörsehverstehen stößt insofern an seine Grenzen, als es sich um eine rein rezeptive kommunikative Teilkompetenz handelt. Eine wichtige Herausforderung besteht darin, schrittweise die für audiovisuelle Texte typischen kamera- und tontechnischen Einstellungen zu üben, damit die Lernenden sich im weiteren Verlauf des Fremdsprachenerwerbs zunehmend mit Aspekten der Bild- und Tongestaltung auseinandersetzen können.

In den **Jahrgangsstufen 7/8** sollen die Lernenden im Hinblick auf das Verhältnis von Bild und Ton unterscheiden können, welche Informationen auf der Tonebene und welche auf der Bildebene vermittelt werden. In einem weiteren Schritt sollen sie sagen können, wie sich die Ebenen jeweils aufeinander auswirken, womit der Bereich der Rezeption wieder verlassen wird. Henseler, Müller und Surkamp formulieren dies folgendermaßen:

„[...] können bezogen auf die Tonspur:

- zwischen den Kategorien music, sound, dialogue unterscheiden*
- den Beitrag der Tonspur zur Bedeutungsbildung erkennen und beschreiben*
- die Beziehungen zwischen Bild- und Tonspur benennen und Effekte beschreiben*

können bezogen auf die Bildspur

- unter Berücksichtigung der Elemente der mise-en-scène Standbilder detailliert beschreiben*
- bewegten Bildern Informationen entnehmen*
- einfache Kameraeinstellungen benennen und deren Wirkung beschreiben“ (ebd.: 8).*

In Bezug auf die Relevanz der Bild-Ton-Beziehungen, die in den theoretischen Kapiteln untersucht wurde, ist die Beziehung zwischen den Spuren wichtig, um die Gesamtwirkung zu verstehen. Eine sukzessive Untersuchung kann somit nicht nur dazu dienen, die einzelnen Ebenen detailliert zu verstehen, sondern auch die Schüler:innen vorentlastend auf die Interpretation der Gesamtwirkung zu sensibilisieren. Eine weitere formulierte Kompetenzerwartung ist, dass die Schüler:innen medial vermittelte, kulturspezifische Perspektiven und Wertvorstellungen reflektierend mit den eigenen vergleichen sollen. Dies kann wiederum der Förderung der interkulturellen Kompetenz im Zusammenhang

mit digitalen Technologien zugeordnet werden. Eine wichtige Erwartung ist darüber hinaus „Vorwissen und Kontextwissen zu aktivieren, um auch implizit gegebene Informationen zu erschließen“, was den wichtigen Bereich der *top-down*-Prozesse beschreibt.

Im Vergleich zu den Jahrgangsstufen 7/8 wird in den **Jahrgangsstufen 9/10** ein wesentlicher Aspekt hervorgehoben: die Auseinandersetzung mit der Gesamtwirkung von Ton- und Bildspur. Die Schüler:innen „erkennen, beschreiben und analysieren das Zusammenspiel von Bild- und Tonspur, um sich auch produktionsorientiert mit Filmsequenzen auseinanderzusetzen“ (ebd.: 10). Die Dekodierung der Gesamtwirkung markiert somit die letzte Progressionsstufe im Bereich der Bild- und Tonspur in der Sekundarstufe I. Daraus ergibt sich die Frage, ob diese Gesamtwirkung durch eine entsprechende Vorentlastung nicht bereits in den vorhergehenden Jahrgangsstufen geschult werden kann. Die übrigen Aspekte der Kompetenzformulierungen unterscheiden sich nicht grundlegend von denen der vorangegangenen Stufen und werden daher hier nicht weiter vertieft.

Ein zentraler Aspekt der Arbeit mit Filmen in allen Jahrgangsstufen betrifft die Informationsentnahme. Die Progression erfolgt durch die Behandlung komplexer Themen und der Entnahme nicht nur inhaltlicher, sondern auch formaler Informationen. Insbesondere die Entnahme formaler Informationen erfordert die Anwendung von Schemata. Diese wären im niedersächsischen KC den Lernstrategien zuzuordnen. Das von Henseler, Möller und Surkamp vorgestellte Modell versteht sich als Diskussionsvorschlag, wie im Text deutlich gemacht wird (vgl. ebd.: 10). Ihr Beitrag wurde im Bereich des fremdsprachlichen Hörsehverstehens und der Filmdidaktik breit rezipiert, insbesondere die dem Vorschlag für ein Curriculum vorangestellte theoretische Ausarbeitung. Das Angebot den Curriculumvorschlag zu diskutieren, um ggf. weitere angepasste Modelle zu entwickeln, wurde nicht genutzt bzw. es liegen keine Ergebnisse dazu vor. Insgesamt zeigt sich, dass viele der formulierten Kompetenzerwartungen auf den Umgang mit dem Material im Anschluss an die Rezeption abzielen. Viele Ziele sind also produktionsorientiert. Die Erwartungen für die Jahrgänge 5-10 sind insgesamt ähnlich, sie nehmen lediglich in ihrer Komplexität auf den verschiedenen Ebenen – thematisch, formal, sprachlich und quantitativ – zu. Im Gegensatz zum niedersächsischen KC sind die Kompetenzerwartungen nicht am GeR orientiert und deswegen auch nicht in den üblichen Kann-Beschreibungen formuliert. Zudem unterscheiden Henseler, Möller und Surkamp nicht zwischen Kompetenzerwartungen und Strategien.

Die beschriebenen Modelle gehören zu den relevantesten in der Fremdsprachendidaktik des Hörsehverstehens. Problematisch ist jedoch, dass sie alle älter als zehn Jahre sind und daher die Entwicklungen der letzten Jahre, insbesondere neue Medientechnologien, den *Companion Volume*, die aktuali-

sierten Fassungen der KMK-Standards sowie aktuelle Beiträge zum Hörsehverstehen nicht berücksichtigen können. Insgesamt ist eine große Diskrepanz zwischen den Erkenntnissen der fremdsprachendidaktischen Forschung zum Hörsehverstehen und den Vorgaben der Rahmenlehrpläne festzustellen. Trotz der Anerkennung des Hörsehverstehens durch Expert:innen der Fremdsprachendidaktik und vorhandener Vorschläge zu verwandten Kompetenzbereichen besteht in der schulischen Praxis nach wie vor eine Herausforderung bei der Förderung des Hörsehverstehens, da einheitliche Modellierungen in den Curricula bisher fehlen.

4.2 Konzeption unter Berücksichtigung der vorhandenen Modellierungen

Unter Berücksichtigung der theoretischen Auseinandersetzung und kritischen Analyse in den vorangegangenen Kapiteln werden im Folgenden sowohl die inhaltlichen Grundlagen – d. h. Kompetenzerwartungen, Strategien und die Gestaltung der Progression – als auch die formalen Grundlagen der Konzeption erläutert. Auf Basis dieser Erkenntnisse wird in Kapitel 4.2.2 ein Modell für ein tabellarisches Konzept entwickelt.

4.2.1 Voraussetzungen und Komponenten zur Modellierung

Aus der vorangegangenen Problematisierung ergeben sich wichtige Kompetenzerwartungen, die für eine Modellierung des Hörsehverstehens aufgeführt werden müssen. Eine zentrale Anforderung an das Hörsehverstehen besteht im Verständnis von Bild-Ton-Beziehungen. Dabei geht es nicht um die Betrachtung des Bildes als bloße Ergänzung zum Ton, sondern vielmehr um die umfassende Wahrnehmung dieser Beziehung in ihrer Gesamtheit. Dies beinhaltet das simultane und sukzessive Erfassen von Hör- und Sehebene, sowie die differenzierte Betrachtung verschiedener Wechselwirkungen zwischen Bild und Ton, wie Parallelität, Potenzierung, Modifikation und Divergenz. Die ganzheitliche Betrachtung sollte sich sowohl auf medial vermittelte Texte als auch auf *face-to-face*-Kommunikation beziehen. Letztere wird in den Rahmenlehrplänen nicht explizit genannt, obwohl sie ein wesentlicher Bestandteil authentischer Kommunikation in den Zielsprachenländern darstellt. Im Fremdsprachenunterricht kann sie durch Interaktionen zwischen Schüler:innen bzw. zwischen Schüler:innen und Lehrkräften sowie durch Vorträge der Lehrkräfte simuliert werden. Der Einsatz medial vermittelter Texte bietet die Möglichkeit, authentisches Material aus dem Zielsprachenland zu verwenden. Dabei ist zu beachten, dass dieses Material ggf. didaktisiert werden muss. Es ist wichtig, dass auch die kritische Medienkompetenz sowie die narrative Kompetenz nicht aus dem Blick geraten und die Schüler:innen die suggestive Kraft von audiovisuellen Texten erkennen können.

Grotjahn, Porsch und Tesch (2010: 156) unterscheiden bei der Vermittlung von Hörsehverstehensstrategien zwischen vertikaler und horizontaler Ebene. Die horizontale Ebene umfasst dabei die Betrachtung der auditiven und visuellen Ebene, die sich in ihrer Überschneidung, aber auch in ihrer

Unabhängigkeit voneinander manifestieren. Die vertikale Ebene fokussiert auf die Hierarchietiefe der involvierten *bottom-up*- und *top-down*-Verarbeitungsprozesse. Hierbei geht es darum, inwieweit diese Verarbeitungsprozesse in Komplexität und Abstraktion münden, um ein umfassendes Verständnis zu ermöglichen (vgl. ebd.). Bei der Konkretisierung von Hörsehstrategien sollten darüber hinaus auch kulturell und medial bedingte Aspekte berücksichtigt werden (vgl. Badstübner-Kizik 2016: 96). Beispielsweise beinhaltet die horizontale Betrachtung der Bildebene die Aufnahme visueller Reize und deren Interpretation unter Berücksichtigung kulturspezifischer Schemata (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 4). Im Zusammenhang mit medial vermittelten Texten ist es darüber hinaus relevant, die interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit der Hörsehverstehenskompetenz zu fördern. Diese Dimension wurde insbesondere im Modell von Henseler et al. als bedeutsam identifiziert. Entscheidend ist dabei, dass die Vermittlung kulturspezifischer Sichtweisen durch mediale Inhalte stets von einer reflektierten Auseinandersetzung begleitet wird. Obwohl die Hörsehverstehenskompetenz in den Rahmenlehrplänen nur randständig Erwähnung findet, werden in einigen Bundesländern die wichtigen *top-down*- und *bottom-up*-Verstehensprozesse explizit als Teil der Rezeptionsstrategien ausgewiesen. Für die Förderung der sprachrezeptiven Selbstständigkeit, die Blell und Lütge (2008) in ihrem Modell fordern, ist der Einsatz von Schemata der *top-down*-Prozesse von Bedeutung, damit Schüler:innen auf vorhandenes Wissen zurückgreifen. Die Anwendung dieser Schemata benötigt ebenfalls eine Schulung, damit die Schüler:innen ihre Strategien zunehmend selbst regulieren können.

Die meisten Rahmenlehrpläne stellen die Kompetenzerwartungen progressiv dar. Die Progression der Kompetenzerwartungen im Bereich der Hörsehverstehenskompetenz kann durch verschiedene Parameter dargestellt werden, wie in den meisten Rahmenlehrplänen deutlich wird. Ein wesentlicher Parameter ist die Auswahl der audiovisuellen Gegenstände. Dabei spielt die Art der Formate eine entscheidende Rolle. Ein Beispiel hierfür ist der niedersächsische Lehrplan, der für die ersten Lernjahre Filmsequenzen und für die späteren ganze Spielfilme und Fernsehsendungen vorsieht. Angesichts der fortschreitenden Technologisierung in den letzten Jahren sollte diese Formatauswahl jedoch überprüft und an aktuellere Formate angepasst werden. Insbesondere sollten Genres in Betracht gezogen werden, die integraler Bestandteil der Lebenswelt der Schüler:innen sind. Der Einsatz solcher Genres kann besonders zu Beginn des Lernprozesses von Nutzen sein, da die unterbewusst vertrauten narrativen Strukturen den Schüler:innen bei der Dekodierung helfen können. Zur Progression gehört auch die Darstellungsform, beispielsweise durch die Anpassung der Anzahl der Wiederholungen von Ausschnitten oder die Variation der Abschnittslänge. Dies stellen auch Grotjahn, Porsch und Tesch (2010) in ihrer Studie zum Einsatz von Videos als Diagnoseinstrument für fremdsprachliche Verstehensleis-

tungen fest. Um einer kognitiven Überbelastung entgegenzuwirken, nennen sie verschiedene Möglichkeiten: „Wichtig für den Einsatz von Videos ist die Vermeidung unnötiger kognitiver Belastung bzw. eine nach dem Sprach- und Lernstand geeignete Auswahl von Videos. Erleichternd kann eine Aufteilung des Inputs in mehrere Teile sein [...] oder die Präsentation von Ausschnitten eines Videos bzw. einer Film- oder Fernsehaufnahme“ (Grotjahn/ Porsch/ Tesch 2010: 150).

Ein weiterer wichtiger Parameter der Progression bezieht sich auf die Ausbildung der verschiedenen Verstehensabsichten, einschließlich des globalen, groben, selektiven, detaillierten und transzendierenden Verstehens und inwieweit diese gesteuert werden (Badstübner-Kizik 2016: 93). Badstübner-Kizik (ebd.: 94) schlägt zudem die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Interaktion vor, um die Progression der Hörsehverstehenskompetenz abzubilden. Bei der direkten Interaktion ist eine raum-zeitliche Einheit gegeben, in der die audiovisuellen Medien wie in einem Gespräch aufeinander bezogen sind. Im Gegensatz dazu gibt es bei der indirekten Interaktion keine raum-zeitliche Einheit, bspw. bei medienvermittelten Gesprächen (z. B. *Skype*) oder Filmen. Die Autorin räumt ein, dass aus didaktischer Sicht direkte und spontane Kommunikation, die nicht authentisch ist, im Vergleich zu indirekter und authentischer Kommunikation als einfacher kategorisiert werden kann. Diese Unterscheidung eröffnet die Möglichkeit, authentische audiovisuelle Materialien zu Beginn stark zu didaktisieren und verstärkte unterstützende Maßnahmen anzubieten, die schrittweise reduziert werden können.

Darüber hinaus bieten authentische audiovisuelle Texte unterschiedliche Niveaus, die zur Darstellung von Progression genutzt werden können. Die Niveaus können sich in Bezug auf die Komplexität unterscheiden oder durch die Nähe bzw. Distanz zur Erfahrungswelt der Schüler:innen. Sprachliche Herausforderungen wie der Umgang mit schnellem, undeutlichem oder idiomatischem Sprechen sowie die Interpretation fremdkultureller Körpersprache und Verhaltensweisen stellen ebenfalls wichtige Aspekte der Progression dar. Die im Zuge der Kompetenzerwartungen angesprochenen Bild-Ton-Beziehungen sowie die sukzessive und simultane Verarbeitung sollten ebenfalls berücksichtigt werden. Die Semantisierung von Bild- und Tonschienen, einschließlich der Ergänzung, Potenzierung, Modifikation und Divergenz, erfordert spezifische Strategien, wobei die Divergenz größere Schwierigkeiten bereiten kann als die Ergänzung, insbesondere wenn Körpersprache und Dialogsprache nicht übereinstimmen.

Die Voraussetzungen für die Modellierung der Hörsehverstehenskompetenz wurden bereits dargelegt. Auf der formalen Ebene werden die kommunikativen Kompetenzen in den vorliegenden Rahmenplänen in einem bestimmten Modell dargestellt. Der formale Aufbau und die Einbettung dieser kommunikativen Teilkompetenzen unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander, wie durch die Analyse

deutlich wurde. In Bezug auf die Umsetzbarkeit soll die formale Struktur dieser Konzeption weitgehend der Modellierung des KC Niedersachsen folgen, mit einigen formalen Modifikationen. Aufgrund der bisherigen gemeinsamen Darstellung von Hör- und Hörsehverstehenskompetenz wird abweichend vom niedersächsischen KC und in Anlehnung an den Lehrplan Rheinland-Pfalz eine kurze begriffliche Einordnung vorgenommen, um die Hörsehverstehenskompetenz von der Hörverstehenskompetenz abzugrenzen. Obwohl die Querschnittsaufgaben „kritischer Medienumgang“ und „Schulung interkultureller Kompetenz“ an anderer Stelle im KC genannt werden, ist es aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Hörsehverstehen und medial vermittelten Texten notwendig, diese in der Modellierung zu verankern. Um die Modellierung realistisch umzusetzen, werden die Kompetenzerwartungen entsprechend den Standards eines kompetenzorientierten Spanischunterrichts in Kann-Beschreibungen formuliert.

4.2.2 Konzeption der Hörsehverstehenskompetenz

Hörsehverstehen: Das Hörsehverstehen im Fremdsprachenunterricht Spanisch ist eine der sechs eigenständigen, funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen. Sie bezieht sich auf die Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung von audiovisuellen Inhalten, d.h. auf die gleichzeitige Prozessierung von sprachlichen, akustischen und visuellen Informationen. Diese können sowohl medial als auch *face-to-face* vermittelt sein.

	Am Ende von Schuljahrgang 7 ¹	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
Medial vermittelte audiovisuelle Texte	können die Schüler:innen Inhalte authentischer audiovisueller Texte zu ihrer Alltagswelt erschließen, den Alltag Jugendlicher der Zielsprachenländer erfassen und mit der eigenen Lebenswelt vergleichen, wenn sich Bild und Ton ergänzen und die audiovisuellen Texte einfach oder didaktisiert sind.	können die Schüler:innen Inhalte authentischer audiovisueller Texte zu ihrer Lebenswelt sowie basaler gesellschaftlicher Themen erschließen, ihr Medienverhalten kritisch reflektieren, wenn die Bild-Ton-Beziehung ergänzend, potenzierend oder modifizierend ist und die audiovisuellen Gegenstände entsprechend vorentlastet und <i>scaffolds</i> angeboten werden.	können die Schüler:innen Inhalte authentischer audiovisueller Texte auch komplexerer, lebensweltfernerer Themen erschließen, kulturelle Ausdrucksformen unterscheiden und die Intention von Medieninhalten kritisch beurteilen sowie Hörseh-Inhalte mit u. a. doppelt kodierten Bedeutungen (ästhetisch und informierend) erschließen und deren Wirkung erkennen, wenn diese vorentlastet werden.
Face-to-face-Kommunikation	können die Schüler:innen ritualisierten Anweisungen, Aufgabenstellungen und kurzen Interaktionen im funktional einsprachigen Unterricht folgen, wenn nonverbale Mittel und Visualisierungen sowie langsame Sprache und eine deutliche Artikulation eingesetzt werden. (A1)	können die Schüler:innen Erklärungen und längeren Interaktionen im funktional einsprachigen Unterricht folgen, wenn langsam gesprochen und deutlich artikuliert wird und Visualisierungen genutzt werden. (A2/ A2+)	können die Schüler:innen verschiedensten Beiträgen und umfangreicheren Interaktionen im funktional einsprachigen Unterricht folgen, auch wenn nicht alle Wörter bekannt sind. (B1)

Abbildung 4: Kompetenzziele Hörsehverstehen (eigene Darstellung)

¹ Von Beginn an sollen die vier Hörseh-Techniken (global, grob, selektiv, detailliert) trainiert werden.

Am Ende von Schuljahrgang 7		Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schüler:innen können...			
Medial vermittelte audiovisuelle Texte	Informationsentnahme:		
	<ul style="list-style-type: none"> • Hörsehinhalte zu alltäglichen Themen anhand auditiver und visueller Informationen und <i>top-down</i>-Wissen erfassen, • Themenwechsel folgen und die auditiven und visuellen Hauptinformationen kurzer audiovisueller Texte oder Ausschnitte erfassen, wenn es um Alltagsthemen der eigenen Lebenswelt geht und deutliche Visualisierungen sowie klare, langsame Sprache verwendet werden, • Erklärungen aus Lernvideos verstehen, 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte zu konventionellen Themen authentischer audiovisueller Texte erfassen, • Informationen aus längeren Abschnitten verstehen, auch wenn viele Bildwechsel und eine höhere Sprecher:innenanzahl vorhanden sind, 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte auch komplexerer audiovisueller Texte zu lebensferneren und gesellschaftlich relevanten u. a. inferierend erschließen, auch wenn sie nicht jedes Detail verstehen, • Informationen über gestalterische Mittel wie Hintergrundgeräusche (auch aus dem <i>off</i>) sowie über versteckte visuelle Elemente (wie Symbole, Farben, Kleidung) entnehmen, auch wenn es eine große Anzahl an Sprecher:innen gibt,
	Bild-Ton-Beziehung:		
	<ul style="list-style-type: none"> • audiovisuelle Inhalte verstehen, wenn Bild und Ton sich ergänzen und das Hörsehverstehen unterstützen, • die auditive und visuelle Ebene voneinander unterscheiden und das davon ausgehende Zusammenspiel erkennen, • audiovisuelle Genres erkennen, die aus ihrer eigenen Lebenswelt vertraut sind, wie bspw. Animationsfilme, <i>YouTube</i> Videos, Videospiele, Erklärvideos, • affektive Wirkungen erfassen und eigene emotionale Reaktion wahrnehmen, 	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Formen der Ton-Bild-Interaktionen unterscheiden und hinsichtlich ihrer Wirkung verstehen, wenn der Inhalt angemessen vorentlastet wird, • Mittel des Bild- und des Hörverstehens nutzen, um Inhalte sukzessiv zu erfassen und zu verstehen, welche Information auf welcher Ebene vermittelt wird, • verschiedene audiovisuelle Genres voneinander unterscheiden, • ästhetische Wirkung unter Berücksichtigung von Angaben zu Personen, Schauplatz, Monagetechniken sowie prosodischen Veränderungen erkennen, 	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene, auch divergierende Ton-Bild-Beziehungen erfassen und die Intention des Videoproduzierenden für diese erkennen, • Bild- und Tonebene sukzessive und simultan unter Berücksichtigung verschiedener Parameter wie film- und gestaltungstechnischer Mittel (auch Musik) erschließen sowie diese transzendierend in übergeordnete Themen einordnen und die Gesamtwirkung entschlüsseln, • eigenes emotionale Erleben und implizite Bedeutungen erkennen, um ästhetisches Zusammenspiel zu verstehen,

Abbildung 5a: Kompetenzerwartungen Hörsehverstehen (eigene Darstellung)

Medial vermittelte audiovisuelle Texte	Kritische Medienschulung:		
	<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Absichten audiovisueller Texte erschließen, • einfache narrative Strukturen in bekannten audiovisuellen Medien erkennen und erste Überlegungen zum eigenen Medienverhalten anstellen, 	<ul style="list-style-type: none"> • Absichten von audiovisuellen Inhalten verstehen und spezifische Gestaltungsmittel kritisch hinterfragen, • Rolle der neuen Medien v.a. sozialer Netzwerke und eigenes Medienverhalten kritisch reflektieren, 	<ul style="list-style-type: none"> • audiovisuelle Inhalte hinsichtlich ihrer Intention beurteilen und verschiedene Manipulationsstrategien auf visueller und auditiver Ebene erschließen, • narrative Strukturen auch neuer medialer Formen wie <i>Reels</i>, <i>short documentaries</i>, <i>publicidad emocional</i> etc. identifizieren, diese kritisch hinterfragen,
Face-to-face-Kommunikation	Interkulturelle Kompetenz:		
	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenswelt von Jugendlichen spanischsprachiger Länder und Kulturen erfassen, • gehörte und gesehene Informationen aufeinander beziehen und in ihrem kulturellen Zusammenhang verstehen, • authentische audiovisuelle Texte verschiedener Länder und Sprachvarietäten verstehen sowie Sensibilität für kulturelle Unterschiede entwickeln und reflexiv ihre eigenen kulturellen Ansichten hinterfragen, 		
Interaktion und Anweisungen im Unterrichtsgeschehen			
	<ul style="list-style-type: none"> • Themenwechsel in Gesprächen folgen, indem auf Änderungen im Tonfall, Schlüsselwörter und visuelle Elemente geachtet wird, • Hauptinformationen aus Gesprächsbeiträgen entnehmen, • wesentliche Anweisungen im Unterricht verstehen, wenn sie sich auf vertraute Themen beziehen und durch eine Kombination von Gestik, Mimik und ritualisierten sprachlichen Aufforderungen unterstützt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • die wichtigsten inhaltlichen Punkte in einem längeren Gespräch erfassen, • dem einsprachigen Unterricht folgen, wenn die Lehrkraft Aussagen durch deutliche Gestik und Mimik unterstreicht. 	<ul style="list-style-type: none"> • während Interaktionen unter Einbeziehung von Mimik, Gestik das Gesagte verstehen und in den thematischen unterrichtlichen Zusammenhang einordnen, • Anweisungen der Lehrer:innen unter Einbezug von visuellen Informationen folgen, auch wenn es um abstraktere Themen geht.

Abbildung 5b: Kompetenzerwartungen Hörsehverstehen (eigene Darstellung)

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schüler:innen können...

Bis zum Ende der Sekundarstufe I:

1. *Top-down-* und *bottom-up-*Verstehensprozesse:

- auf sprachlicher Ebene zunächst vorrangig *bottom-up-*, bei visuell kodierten eher *top-down-*Prozesse nutzen,
- *top-down-* und Weltwissen nutzen, um Verständnislücken und Leerstellen zu schließen,
- anhand analytischen und *top-down-*Wissen implizite Bedeutungen erfassen,
- nonverbale Signale, Gestaltungselemente und Symbole sowie Hintergrundgeräusche, Musik und parasprachliche Mittel zur Sinnerschließung nutzen,
- Handlungen antizipieren durch bspw. Aufstellen von Hypothesen,
- Textinternes und textexternes Wissen kombinieren.

2. Hörsehstrategien:

- globale, grobe, selektive und detaillierte Hörsehstrategien anwenden,
- nach und nach inferierende Hörsehstrategien anwenden, um Wort- und Inhaltslücken zu schließen,
- Setzen von Fokussen um gezielt und bewusst zu hören und zu sehen (z.B. 1. „nur“ Hörsehen, 2. Hörsehen: Notieren des Themas; 3. Hörsehen: Notieren von Schlüsselwörtern, ...),
- methodisch-didaktisch den Aufgabentypen *antes, durante y después del visionado* folgen und anhand dieser verschiedenen Hörsehabsichten identifizieren.

3. Sprachrezeptive Selbstständigkeit:

- eigenständig auf Unterstützungsangebote zurückgreifen, die ihre Wahrnehmungs- und Rezeptionsprozesse auf sprachlicher, optischer, inhaltlicher, formal-narrativer Ebene fördern,
- Reduktion und *scaffolds* zur Vermeidung von *cognitive load einsetzen*,
- eine Frustrationstoleranz im Hinblick auf das Nichtverstehen von Inhalten aufbauen,
- durch das Rezipieren von spanischsprachigen Videos in der Freizeit selbstständig wissen, welche *scaffolds* ihren individuellen Verstehensprozess unterstützen.

Abbildung 6: Arbeitstechniken und Lernstrategien (eigene Darstellung)

4.3 Diskussion der Konzeption

Der **formale Aufbau** der Kompetenzerwartungen für das Hörsehverstehen wurde in der Modellierung angesichts der Komplexität und Vielschichtigkeit dieser kommunikativen Teilkompetenz im Vergleich zum KC Niedersachsen differenzierter gestaltet. Die Progression der Kompetenzziele und ausdifferenzierten Kompetenzerwartungen wird analog zum KC Niedersachsen auf horizontaler Ebene durch „am Ende von Schuljahrgang 7, 9 und 10“ (vgl. Abb. 4f.) dargestellt. Abweichend vom KC wird auf vertikaler Ebene zwischen ‚medial vermittelte Texte‘ und ‚*face-to-face*-Kommunikation‘ (ebd.) unterschieden. Die *face-to-face*-Interaktion wird in den Modellierungen der Bundesländer im Hinblick auf das Hörsehverstehen nicht berücksichtigt. Dies ist jedoch nicht sachgerecht, da audiovisuelle Rezeption das simultane Empfangen von auditivem und visuellem Input bedeutet (Europarat 2001: 77), was gleichermaßen bei direkter mündlicher Kommunikation wie bei medial vermittelten audiovisuellen Texten zum Tragen kommt. Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, gehört die Dekodierung von direkten Interaktionen aufgrund des Zusammenspiels von visuellen Elementen wie Gestik und Mimik mit akustischen Elementen zum Hörsehverstehen. Die vertikale Unterscheidung in der Modellierung zwischen *face-to-face*-Kommunikation und indirekten, medial vermittelten audiovisuellen Texten lässt sich darüber hinaus durch jeweils spezifische Voraussetzungen begründen. Direkte Kommunikation kann unmittelbare Reaktionen wie unverständliche Blicke der Schüler:innen oder der Lehrkraft zu Wiederholungen von Aussagen auslösen. Diese können dann beispielsweise deutlicher artikuliert und durch mehr Gestik unterstrichen werden. Da *face-to-face*-Kommunikation einen großen Teil des Unterrichts ausmacht, sollte sie nicht nur zur Förderung der dialogischen Sprechkompetenz genutzt, sondern auch bei der Förderung der Hörsehverstehenskompetenz berücksichtigt werden.

Darüber hinaus wurden die Kompetenzerwartungen in Kategorien systematisiert, um den vielfältigen Dimensionen des Hör- und Sehverstehens gerecht zu werden. Die Kategorien für medial vermittelte Texte sind ‚Informationsentnahme‘, ‚Bild-Ton-Beziehungen‘, ‚kritische Medienkompetenz‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘. Für ‚*face-to-face*-Kommunikation‘ gibt es die Kategorie ‚Interaktion und Anweisungen im Unterricht‘. Im Zuge der vorangegangenen Analyse der Hörsehverstehenskompetenz, der Rahmenlehrpläne sowie der Modellierungen in der Fremdsprachendidaktik wurden die genannten Kategorien als besonders relevant und häufig vorkommend identifiziert.

In den Jahrgängen 6 und 7 werden die Schüler:innen schrittweise an das Hörsehverstehen herangeführt und auf die ersten Stufen der Progression vorbereitet. Die Themenauswahl konzentriert sich auf lebensnahe Aspekte wie Schule, Familie und Freunde und orientiert sich an den Vorgaben des KC Niedersachsen (2017: 35f.). Diese sind eng mit den Lebenswelten der Schüler:innen verknüpft und

dienen so der Motivation und erleichternden Erschließung. Nach der Studie von Porsch, Grotjahn und Tesch (2010: 146ff.) zur Trennbarkeit von Hör- und Hörsehverstehen kann es zu einer Überlastung bei der Informationsverarbeitung kommen, wenn zu viele Informationen über einen oder beide Kanäle rezipiert werden müssen. Daher sollte gerade in den ersten Lernjahren darauf geachtet werden, dass sich Bild und Ton ergänzen und noch nicht widersprechen, wie es auch Thaler (vgl. 2007: 15) vorschlägt. Darüber hinaus ist das Sprachniveau der Schüler:innen in den Anfangslernjahren noch sehr niedrig. Dennoch sollen gemäß dem Prinzip der Authentizität des KC Niedersachsen (2017: 9) authentische audiovisuelle Texte eingesetzt werden, die didaktisiert werden und niedrigschwellig sind.

Im Bereich der **Informationsentnahme** aus medial vermittelten audiovisuellen Texten sollen die Schüler:innen bis zum Ende der 7. Schulstufe Hörsehinhalte zu alltäglichen Themen mit Hilfe von visuellen Informationen und *top-down*-Wissen erfassen. Insbesondere zu Beginn des Spracherwerbs sind die Schüler:innen damit beschäftigt, Lautketten auf auditiver Ebene schrittweise zu entschlüsseln, weshalb die Anwendung von *top-down*-Wissen auf visueller Ebene bei der Dekodierung helfen kann. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Fähigkeit, Hauptinformationen, Themenwechsel und Themen zu erfassen. Im Gegensatz zur Beispielskala des GeR, die für die Grundstufe A1 nur das Entnehmen von Schlüsselwörtern und -sätzen sowie das Erfassen von Themenwechseln vorsieht, zielt die Konzeption darauf ab, von Anfang an verschiedene Hörsehtechniken zu trainieren. Die Auswahl kürzerer, gut visualisierter audiovisueller Texte in langsamer Sprache ist zu Beginn der Progression sinnvoll, um kognitive Überlastung zu vermeiden. Darüber hinaus wird die Fähigkeit geschult, Erklärungen aus Lernvideos zu verstehen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund des zunehmenden Einsatzes derartiger Materialien im Unterricht zu sehen, wie sie z. B. in Lehrwerken wie „¡Vamos! ¡Adelante!“ zum Einsatz kommen. Mit Hilfe der vorbereiteten Videos werden komplexe Aufgabenstellungen durch Visualisierung und Sprache erklärt.

Die im KC festgelegten Themen werden im Laufe der Lernjahre um gesellschaftliche Aspekte erweitert. Schüler:innen sollen daher am Ende des 9. Jahrgangs in der Lage sein, auch aus anspruchsvolleren Videos Inhalte konventioneller Themen zu entnehmen. Die Informationsentnahme kann dabei längere Abschnitte mit mehr Bildwechseln und einer höheren Anzahl an Sprecher:innen umfassen. Dies können Informationen aus Nachrichtensendungen, Kurzfilme oder Ausschnitte aus Spielfilmen sein. Die Inhalte müssen jedoch vorentlastet werden. Gegen Ende der 10. Schulstufe wird die Progression insofern gesteigert, als auch lebensfernere, gesellschaftlich relevante Themen behandelt werden, wie bspw. Themen mit aktuellen Bezügen. Darüber hinaus sollen die Schüler:innen in der Lage sein, Inhalte inferierend zu erschließen und Themen in größere Kontexte einzuordnen, selbst wenn

sie nicht jedes Detail verstehen. Sie sollen mithilfe ihres erweiterten *top-down*-Wissens auch Informationen aus Gestaltungsmitteln wie Hintergrundgeräuschen und versteckten visuellen Elementen wie Symbolen, Farben, Kleidung entnehmen können.

Im Hinblick auf die **Bild-Ton-Beziehungen** sollen die Schüler:innen von Anfang an erkennen, dass ausgehend von den beiden sensorischen Ebenen ein Zusammenspiel stattfindet, das es zu entschlüsseln gilt. Um am Ende der Sekundarstufe ein Verständnis für audiovisuelle Gattungen und deren narrative Strukturen zu entwickeln, sollen sie sich ein Grundwissen über verschiedene Textsorten aneignen, das mit dem Erkennen audiovisueller Gattungen aus ihrer Lebenswelt beginnt. Dabei sollen sie auf ihr Vorwissen zurückgreifen und dieses aktiv in die Auseinandersetzung einbringen können. Lebensweltliche Genres wie Animationsfilme, Videos auf der Plattform *YouTube* oder Videospiele hängen dabei stark von individuellen Interessen, dem kulturellen und soziologischen Umfeld sowie der technologischen Entwicklung ab und sind daher einem ständigen Wandel unterworfen.

Die affektive Erfassung grundlegender emotionaler Reaktionen auf audiovisuelle Texte kann als Grundlage des ästhetischen Hörsehverstehens dienen. Die emotionale Komponente dieser Texte fungiert durch die faszinierende Wirkung, die sie auf Schüler:innen haben kann, als motivierender Faktor (vgl. Blume 2020: 5). Mit der Erkenntnis, dass audiovisuelle Texte in der Lage sind, einen persönlichen Bezug zum Zuhörenden herzustellen, ist die Grundlage geschaffen, um in einem weiteren Schritt die impliziten Bedeutungen durch eine doppelte Kodierung genauer zu analysieren.

Nach Schuljahrgang 9 sollten die Schüler:innen ein fortgeschrittenes Verständnis für die Beziehung zwischen Bild und Ton in audiovisuellen Texten entwickelt haben, einschließlich der Potenzierung und Modifikation von Bild und Ton. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die Vorentlastung der Inhalte, da das Erkennen der Bild-Ton-Beziehung sonst zu herausfordernd sein kann. Beispielsweise könnten ein repräsentatives Bild oder ein zentrales Zitat aus dem audiovisuellen Text gezeigt werden, gefolgt von einer gemeinsamen thematischen Auseinandersetzung. Des Weiteren sollten die Schüler:innen in der Lage sein, Inhalte durch visuelles und auditives Verstehen sukzessive zu erfassen und zu benennen, welche Informationen durch welche Sinnesebene vermittelt werden. Dazu ist ein grundlegendes Verständnis über die verschiedenen Komponenten des Seh- und Hörverstehens erforderlich. Da sich die Schüler:innen zu diesem Zeitpunkt im dritten bzw. vierten Lernjahr befinden, sollte dies auf einer grundlegenden Ebene erfolgen. Darüber hinaus sollten sie ein umfassenderes Verständnis über die verschiedenen audiovisuellen Genres aufgebaut haben. Eine zusätzliche Zielsetzung besteht darin, die Schüler:innen auf die Förderung des ästhetischen Hörsehverstehens in Jahrgang 10 vorzubereiten. Darunter fällt auch das Erkennen von Personen, Schauplätzen, Montagetechniken und prosodischen Veränderungen. Im Bereich des Wortschatzes ist im KC Niedersachsen festgelegt, dass die

Schüler:innen in diesen Jahren ein umfangreicheres Unterrichtsvokabular verwenden sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 26). Bezogen auf die Hörverstehenskompetenz könnte dies die oben genannten Begriffe zur Beschreibung und Analyse audiovisueller Texte umfassen.

Am Ende der Sekundarstufe I ist es ein zentrales Ziel im Bereich der Hörsehverstehenskompetenz, dass die Schüler:innen nicht nur divergierende Bild-Ton-Beziehungen erfassen, sondern auch die Intentionen der Videoproduzent:innen erkennen und reflektieren können, um Bild-Ton-Beziehungen ganzheitlich analysieren zu können. Dies ist eine wesentliche Grundlage für die fortgeschrittene Analyse und Interpretation von Filmen und Videos in der Oberstufe, in der die Tiefe der Entschlüsselung audiovisueller Texte weiter intensiviert werden soll. Darüber hinaus sollen sie in der Lage sein, zu verstehen, wie durch filmische Mittel bestimmte Emotionen erzeugt werden um ihr eigenes emotionales Erleben zu deuten. Die von Lütge (2012: 7) beschriebene emotionale Dimension des Hörsehverstehens kann als entscheidender Motivationsfaktor dienen, um Schüler:innen dazu zu bewegen, eine Haltung zu entwickeln und aktiv Stellung zu beziehen. Dies erfordert nicht nur das Verständnis der doppelten Codierung im Sinne der Multimodalität, sondern auch das Erkennen impliziter Informationen auf der Bedeutungsebene. Verbunden mit der fortgeschrittenen Fähigkeit, die Bild- und Tonebene sukzessive und simultan zu dekodieren, soll das ästhetische Hörsehverstehen zunehmend geschult werden. Auch die Vorgaben des KC Niedersachsen betonen den Einsatz eines grundlegenden Umgangs mit Texten und Medien, der auch fiktionale Werke einschließen soll (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 26). Der *Companion volume* schlägt das Erkennen impliziter Bedeutungen erst ab dem Niveau C1 vor (vgl. Council of Europe 2020: 52). Da die Förderung dieser Aspekte allerdings Voraussetzung für eine vertiefte Förderung des ästhetischen Hörsehverstehens ab dem 11. Schuljahrgang bildet, sollten sie bereits früher Gegenstand der Förderung sein.

Im Rahmen der **kritischen Medienschulung** sollen die Schüler:innen im Laufe ihrer Lernjahre analytisch-reflexive Fähigkeiten entwickeln, um eine kritische Auseinandersetzung mit audiovisuellen Inhalten zu ermöglichen. Obwohl das KC den Themenbereich Medien im KC Niedersachsen für die Anfangsjahrgänge 6 und 7 nicht explizit nennt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 36), wird dieser im Hinblick auf das Querschnittsziel der kritischen Medienschulung berücksichtigt. Die Schüler:innen sollen im Sinne des globalen Hörsehverstehens bereits grundlegende Absichten audiovisueller Texte erschließen können. Voraussetzung dafür ist, dass das Thema im Unterricht vorentlastet und die Intention nicht stark verschlüsselt ist. Darüber hinaus sollen sie einfache narrative Strukturen in bekannten audiovisuellen Medien erkennen und in der Auseinandersetzung mit diesen auch erste Reflexionen zum eigenen Medienverhalten anstellen. Auf diese Weise wird nicht nur das be-

wusste Hörsehen geschult, sondern auch die Fähigkeit entwickelt, Medieninhalte qualitativ zu beurteilen. Zur Steigerung ihrer Kompetenz sollen die Schüler:innen nach Jahrgang 9 spezifische Gestaltungsmittel sowohl auf auditiver Ebene, wie z. B. Musik, als auch auf visueller Ebene, wie z. B. die Verwendung von Symbolen, Farben etc. kritisch hinterfragen. Dadurch sollen sie in die Lage versetzt werden, die Intentionen der Videoproduzenten durch analytische Fähigkeiten noch besser zu erschließen. Die entwickelten analytisch-reflexiven Fähigkeiten sind nicht nur für die Medienerziehung relevant, sondern dienen auch als Grundlage für die Verwendung des im KC für diese Jahrgänge beschriebenen Grundvokabulars zur Meinungsäußerung und Stellungnahme sowie für die anschließende Produktion (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 34).

Bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 sollen die Schüler:innen durch die intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen audiovisuellen Genres nicht nur aus dem Spanischunterricht, die Fähigkeit erwerben, narrative Strukturen zu erfassen und anzuwenden, um die Vielfalt audiovisueller Genres zu verstehen. Das Erkennen und kritische Hinterfragen narrativer Strukturen spielen dabei eine entscheidende Rolle für die Förderung kritischer Medienkompetenz und die Reflexion des eigenen Medienverhaltens. Gerade in Vorbereitung auf die Oberstufe ist es wichtig, Manipulationsstrategien erkennen zu können und nicht nur die Oberfläche audiovisueller Texte, sondern auch die dahinter liegende Intention zu verstehen.

Die Basis für die **face-to-face-Kommunikation** wird in den Schuljahren 6 und 7 gelegt, indem die Schüler:innen befähigt werden, Themenwechsel, Hauptinformationen und wesentliche Anweisungen im Unterricht zu verstehen und zu verfolgen. Klar strukturierte visuelle Gestik, Mimik und ritualisierte sprachliche Aufforderungen dienen auf dieser Stufe als Unterstützung. Durch die Anwendung von *top-down*-Wissen können sie zudem Stimmlagenwechsel, Schlüsselwörter und andere prosodische Elemente nutzen. Gemäß den Vorgaben des niedersächsischen KC soll der Unterricht immer funktional einsprachig gestaltet werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 9). Die funktionale Einsprachigkeit bietet im Idealfall bereits eine natürliche Progression, da die Anteile, die funktional auf Deutsch stattfinden, mit fortschreitendem Spracherwerb abnehmen. Für eine Niveausteigerung in den Jahrgangsstufen 8 und 9 sollten die Schüler:innen außerdem längere Gespräche zu komplexeren Themen dekodieren können. Die Verlängerung der Gesprächsdauer ist dabei auch durch die fortschreitende Entwicklung des dialogischen Sprechens bedingt. In der Jahrgangsstufe 10 wird erwartet, dass die Schüler:innen in der Lage sind, noch umfangreichere Interaktionen und anspruchsvollere Beiträge zu verstehen. Gleichzeitig sollen sie Beiträge und Unterrichtsinhalte verstärkt in größere thematische Zusammenhänge einordnen können, sei es innerhalb des Unterrichts oder bei fächerübergreifenden Themen.

Interkulturelle Kompetenz wird bewusst aus der progressiven Darstellung ausgeklammert, da die Entwicklung einer klaren Konzeption zur Evaluation des Lernfortschritts in diesem Bereich als herausfordernd beurteilt wird (vgl. Vogt 2016: 82f.). Stattdessen werden allgemeine Kompetenzerwartungen formuliert, die der zeitlichen Realisierung durch die Lehrkraft überlassen werden. Es ist wichtig zu beachten, dass die Förderung der interkulturellen Kompetenz auch in anderen kommunikativen Teilkompetenzen integriert wird. In der Modellierung werden lediglich die Aspekte aufgeführt, die audiovisuelle Texte zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen können. Eine ausführlichere Beschreibung zur interkulturellen Kompetenz findet sich im entsprechenden im KC (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 34).

Die Schüler:innen sollen mithilfe authentischer audiovisueller Texte Einblicke in die Lebenswelt spanischsprachiger Jugendlicher gewinnen. Darüber hinaus sollen sie in die Lage versetzt werden, kulturelle Körpersprache, Gestik sowie paralinguistische Mittel und sprachliche Besonderheiten zu erkennen. Durch die Verknüpfung von Gehörtem und Gesehenem sollen sie ein tieferes Verständnis für kulturelle Zusammenhänge entwickeln. Diese Kompetenzerwartung ist von besonderer Relevanz, da Spanisch in verschiedenen Ländern als Erstsprache fungiert und die Schüler:innen erkennen sollen, dass es viele unterschiedliche Varietäten gibt, die nicht wertend beurteilt werden sollten. Die Schüler:innen sollen ihre eigenen kulturellen Perspektiven reflektieren und ihre Toleranz gegenüber Vielfalt fördern, um eine umfassende interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

In Anlehnung an das KC Niedersachsen sollen die **Lernstrategien und Arbeitstechniken** den Schüler:innen helfen, die formulierten Kompetenzerwartungen zu erfüllen (vgl. Abb. 6). Die Lernstrategien sollen nach Ermessen der Lehrkraft über die Jahre hinweg geschult werden, so dass die Schüler:innen diese am Ende der Sekundarstufe I sicher anwenden können. Analog zu den Kompetenzerwartungen gibt es auch bei den Strategien verschiedene Kategorien: die *top-down*- und *bottom-up*-Verstehensprozesse, Hörsehstrategien und Sprachrezeptive Selbstständigkeit.

Aufgrund der geringen Sprachkenntnisse in den ersten Lernjahren stehen auf der auditiven Ebene durch die Dekodierung von Lautketten noch sehr stark die *bottom-up*-Prozesse im Vordergrund, während bei der visuellen Dekodierung vor allem die *top-down*-Prozesse genutzt werden. Um Verstehenslücken zu schließen, sollten auf beiden Ebenen schrittweise verstärkt *top-down*-Prozesse eingesetzt werden, z. B. um durch Hypothesenbildung Handlungen zu antizipieren, textinternes mit textexternem Wissen zu kombinieren und implizite Bedeutungen zu erfassen. *Top-down*-Prozesse spielen hier eine wichtige Rolle. Denn wie bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben, kann gerade in authentischen Videos die Sprache schnell und von idiomatischen Wendungen geprägt sein und die

Bilder sind nicht immer eindeutig. Generell besteht eine wichtige Strategie darin, beide Verstehensprozesse zu kombinieren, um unterschiedliche Informationen auf visueller und auditiver Ebene zu extrahieren.

Auch die Anwendung der Hörsehstrategien nach Thaler (2007) und dem GeR (2001) zur Dekodierung sind zentrale Strategien, um die Kompetenzerwartungen erfüllen zu können. In Übereinstimmung mit dem KC Niedersachsen sollen globale, selektive und detaillierte Hörsehstrategien von Anfang an gefördert werden. Damit aber bei der Informationsentnahme die inhaltlichen Schwerpunkte erfasst werden können, muss auch das grobe Hörsehverstehen von Anfang an geschult werden und wurde deshalb mit aufgenommen (vgl. Abb. 5). Im Laufe des Spracherwerbs sollten die Schüler:innen auch transzendierende Strategien beherrschen, um Inhalte in größere Kontexte einordnen zu können. Um Hörsehabsichten gezielt entnehmen zu können, sollten die Schüler:innen unterschiedliche Fokusse setzen, wie z. B. „bewusstes“ Hörschen oder das Notieren von Schlüsselwörtern. Dies kann ihnen helfen, die Intentionen zu extrahieren.

Eine fächerübergreifende Aufgabe, die auch für das Fach Spanisch im Zusammenhang mit der Methodenkompetenz genannt wird, ist die Unterstützung der Schüler:innen in ihrem selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 11). Die dritte Kategorie bezieht sich daher auf die sprachrezeptive Selbstständigkeit. Um Schwierigkeiten entgegenzuwirken, sollten *scaffolding* Angebote auch im Sinne der Differenzierung bereitgestellt werden (ebd.), wie bspw. die zeitweise Trennung von Bild- und Tonspur oder thematische Wortschatzkarten. Die Schüler:innen sollten darüber hinaus schrittweise selbst herausfinden, welche Maßnahmen ihren individuellen Rezeptionsprozess unterstützen. Bei der Rezeption audiovisueller Texte ist es auch wichtig, eine Frustrationstoleranz gegenüber Nichtverstehen zu entwickeln. Die Schüler:innen werden durch die Konzentration auf das Verständliche und nicht auf das Unverständliche in ihrer Kompetenz positiv verstärkt. Der Einbezug außerschulischer Lernorte, wie von Badstübner-Kizik (2016: 96) vorgeschlagen, könnte als zusätzliche Strategie zur Förderung des autonomen Lernens dienen. Da die Rezeption audiovisueller Texte häufig außerhalb der schulischen Lehr-Lernsituation stattfindet, könnte dies den Schüler:innen ermöglichen, audiovisuelle Texte selbstständig zu entschlüsseln und authentisches spanischsprachiges Material zu entdecken. Der naheliegendste außerschulische Lernort, um die Selbstständigkeit der Schüler:innen zu fördern und ihre Fähigkeit zur autonomen Rezeption audiovisueller Texte zu stärken, liegt in der eigenständigen Rezeption spanischsprachiger Videos in der Freizeit, z. B. im eigenen Zuhause.

Im Gegensatz zu den Kompetenzerwartungen für das Hör- und Hörsehverstehen im KC Niedersachsen, die nur aus sechs Items bestehen, sind die Kompetenzerwartungen für das Hörsehverstehen in

der Modellierung vergleichsweise umfangreich. Diese Ausführlichkeit ist aufgrund der Komplexität der Hörsehverstehenskompetenz, die Elemente des Hör- und Sehverstehens sowie deren Interaktion umfasst und darüber hinaus mit interkultureller Kompetenz und kritischer Medienkompetenz verknüpft ist, notwendig. Bei der Darstellung der kommunikativen Kompetenzen werden verwandte Kompetenzen, wie z. B. die Filmkompetenz, häufig nicht explizit berücksichtigt. Dies ist problematisch, da die Filmkompetenz von verschiedenen verwandten Bereichen beeinflusst wird. Die Modellierung steht hier auch vor der Herausforderung, verschiedene Arten des Hörsehverstehens zu integrieren: ästhetisches Hörsehverstehen, Filmverstehen, informationsentnehmendes Hörsehverstehen. Diese Herausforderung wird durch die enge Verknüpfung des ästhetischen Hörsehverstehens mit der Filmkompetenz noch komplexer, da letztere auch produktive Aufgabenstellungen erfordert.

Die Modellierung beschränkt sich hinsichtlich der Kompetenzerwartungen auf rezeptive Operationen. Dies ist damit zu begründen, dass produktive Kompetenzen wie Schreiben oder Sprechen eigenständige kommunikative Teilkompetenzen sind und daher über eigene Kompetenzerwartungen verfügen. In der Realität muss das Hörsehverstehen spätestens im „después del visionado“ auch produktive Kompetenzen integrieren, da die Lehrkraft sonst nicht überprüfen kann, ob die Schüler:innen die audiovisuellen Inhalte in ihren Zusammenhängen verstanden haben.

4.4 Erkenntnisse und Forschungslücken

In Bezug auf die Anwendung der entwickelten Konzeption lassen sich wichtige Erkenntnisse aus vorhandenen Forschungsbeiträgen ableiten. Alderson et al. (2004: 3) weisen darauf hin, dass im GeR sprachliche Merkmale, Bedingungen und Beschränkungen in einigen Beispielskalen genannt werden, diese jedoch nicht systematisch in allen Skalen verteilt sind. Thaler (2019: 9) betont in seinem Beitrag zum neuen Begleitband des GeR, dass der GeR ausschließlich auf theoretischen Einschätzungen von Lehrkräften, Dozierenden, und weiteren Expert:innen basiert und eine Performanzenanalyse der Lerner:innen fehle. Dies führt zu einem Mangel an realen Bezügen, was insofern problematisch ist, da die Curricula, die den Lehrkräften in ihrer Praxis einen Rahmen bieten sollen, auf diesen Plänen beruhen (vgl. Thaler 2019: 9). Es stellt sich die Frage, ob die Uneinheitlichkeit und bestehenden Lücken in den Skalen des GeR die Operationalisierung der Hörsehverstehenskompetenz beeinflussen könnten. Die zu erreichenden Referenzniveaus orientieren sich an der Beispielskala für Fernsehen und Filme des *Companion volume* sowie den Rahmenlehrplänen. Eigentlich bedürfte es einer umfassenden, möglichst empirischen Untersuchung, um die Niveaus, die am Ende der 7., 9. und 10. Jahrgangsstufe im Hörsehverstehenskompetenz erreicht werden sollen, zu bestimmen. Dies ist auch der Fall, da die Skala des *Companion volume* lediglich auf die audiovisuellen Genres Fernsehsendungen und

Filme ausgerichtet ist, die nur einen Teil der Kompetenz ausmachen und weil die Rahmenlehrpläne keine klare Differenzierung zwischen Hör- und Hörsehverstehen vornehmen.

Eine zentrale Erkenntnis ist die herausfordernde Komplexität des Hörsehverstehens. Dies ergibt sich sowohl durch die vielschichten Eigenschaften als auch durch die verschiedenen Bedingungen, unter denen sie ausgeübt wird – *face-to-face* oder medial vermittelt. Zudem ist das Hörsehverstehen eng mit anderen kommunikativen Teilkompetenzen sowie übergreifenden Kompetenzen und Querschnittszielen wie der interkulturellen Kompetenz und der kritischen Medienschulung verbunden. Die gegenwärtige Modellierung und Verankerung des Hörsehverstehens in den Rahmenlehrplänen entspricht bestenfalls einer Version der Hörverstehenskompetenz, bei der einige Merkmale des Hörsehverstehens genannt werden. Dies stellt für Lehrkräfte eine große Herausforderung dar, die Kompetenz gezielt zu unterrichten und ihr volles Potenzial auszuschöpfen (vgl. Rössler 2020: 2).

Es ist zu beachten, dass Modelle immer stark vereinfachte Abbildungen der Realität sind. Die Modellierung soll durch verschiedene Kategorien wie Bild-Ton-Beziehung, Informationsentnahme usw. Klarheit schaffen und die Erwartungen systematisieren (vgl. Abb. 5). Dennoch ist zu berücksichtigen, dass diese Kategorien miteinander verwoben sind und einige Aspekte mehreren Kategorien zugeordnet werden könnten. Um die Modellierung transparent und verständlich zu gestalten, werden bewusst keine Verschränkungen in der Darstellung verwendet, um keine zusätzlichen Komplexitäten einzuführen. Bei der Modellierung der Hörsehverstehenskompetenz werden vor allem rezeptive Operatoren genannt, da es darum geht, welche Hörsehaspekte die Lernenden verstehen sollen. Damit Lehrkräfte und auch die Schüler:innen selbst sicherstellen können, dass die Schüler:innen die Inhalte tatsächlich verstanden haben, ist jedoch die Anwendung produktiver Kompetenzen unabdingbar. Schüler:innen können ihren Verstehensprozess durch Sprechen oder Schreiben ausdrücken, was einen integralen Bestandteil des Gesamtverständnisses darstellt (vgl. Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 10). Dies wurde allerdings in der Modellierung nicht dargestellt, weil diese zu umfangreich ausfallen würde. Diese Notwendigkeit besteht natürlich nicht nur bei der rezeptiven Kompetenz Hörsehverstehen, sondern auch beim Hör- und Leseverstehen.

Im Zuge der Modellierung wurden einige Arbeitstechniken und Lernstrategien aufgezählt (vgl. Abb. 6). Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher audiovisueller Genres gibt, die teilweise spezifische Strategien erfordern. Ein Beispiel hierfür ist die Anwendung kritischer Betrachtungsweisen bei Genres, die Werbung oder soziale Netzwerke behandeln, im Gegensatz zum Antizipieren von Handlungen bei fiktionalen Genres. Um den Umfang zu bewältigen, wurden keine separaten Strategien für jedes Genre detailliert aufgeführt, sondern eher allgemeine. Lehrkräfte können für weitere Strategien oder konkrete Aufgabenvorschläge auf bereits vorhandene Materialien,

bspw. in fremdsprachendidaktischen Zeitschriften, zurückgreifen. Dort gibt es teilweise spezifische Materialien für verschiedene Genres oder konkrete audiovisuelle Texte, die Lehrer:innen bei der Auswahl geeigneter Strategien unterstützen können¹⁴.

Im Kontext der Standardisierung des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Teilkompetenz stellt sich noch die Frage, inwieweit auch das Hörverstehen neu konzeptioniert werden müsste. Denn einige Aspekte, die bspw. im KC Niedersachsen dem Hörverstehen zugeordnet werden, wie das Verstehen von Anweisungen im Unterricht, wurden im Zuge der Konzeption dieser Arbeit dem Hörsehverstehen zugeordnet. Darüber hinaus ist kritisch anzumerken, dass die alleinige Betrachtung der auditiven Ebene möglicherweise nicht vollständig der realen Lebenswelt entspricht. Selbst beim Konsum von Radiosendungen, Podcasts oder beim Telefonieren beeinflussen Aspekte wie „Subjektivierung, potenzielle räumliche und zeitliche Mobilität, innere Imaginationsfähigkeit oder Multitasking“ (Badstübner-Kizik 2016: 96) den Hörprozess. Gleichzeitig spielen kulturelle Besonderheiten eine Rolle, die sich in prosodischen Merkmalen wie Pausen und Ähnlichem ausdrücken. Dies sind nur einige Einflussfaktoren, die bei der Hörverstehenskompetenz zu berücksichtigen sind. Generell ist eine Anpassung an aktuelle Technologien insbesondere für die rezeptiven kommunikativen Teilkompetenzen ein Desiderat (vgl. ebd.). Dies sind nur einige Einflussfaktoren, die bei der Hörverstehenskompetenz berücksichtigt werden müssten. Eine Anpassung an aktuelle Technologien stellt generell ein Desiderat für insbesondere die rezeptiven kommunikativen Teilkompetenzen dar.

Ein weiteres Desiderat, bereits von Grotjahn, Porsch und Tesch (2010) formuliert, besteht in der Notwendigkeit von mehr empirischen Studien zur medialen Nutzung. Obwohl die genannten Autoren selbst eine Studie zu Testaufgaben beim Hörsehverstehen durchgeführt haben, fehlen seit 2010 Studien im Zusammenhang mit dieser kommunikativen Teilkompetenz im fremdsprachlichen Unterricht. Die Umsetzung einer solchen Studie gestaltet sich jedoch aufgrund der Schnelldigkeit und rasanten Entwicklungen im Bereich authentischer audiovisueller Materialien als herausfordernd.

Sowohl der *Companion Volume* als auch die KMK-Bildungsstandards wurden erst vor vergleichsweise kurzer Zeit implementiert, bzw. überarbeitet (2018 bzw. 2023). Vor diesem zeitlichen Hintergrund ist es unwahrscheinlich, dass in naher Zukunft neue Standards eingeführt werden, zumal die Vorgängerversionen über einen langen Zeitraum von 20 Jahren nicht mehr aktualisiert wurden. Dieser langwierige Prozess aufeinander aufbauender, aber selten aktualisierter Standards trägt sicherlich dazu bei, dass aktuelle Entwicklungen, wie die Forderung nach eigenständigen Standards für das Hörsehverstehen nicht berücksichtigt werden.

¹⁴ Es gibt bspw. ein konkretes Heft zum Verstehen audiovisueller Texte: “Comprender textos audiovisuales“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 70/I, 2020, 30-35.

5 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde ein Vorschlag zur Standardisierung des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Teilkompetenz im Spanischunterricht konzeptioniert. Dafür erfolgte in Kapitel 2 zunächst eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Hörsehverstehenskompetenz. Hörsehverstehen wurde dabei als simultane Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung von akustischen und visuellen Informationen (Thaler 2007: 14) beschrieben. Die Kompetenz bezieht sich auf sowohl direkt mündliche Kommunikation als auch medial vermittelte audiovisuelle Texte, wobei die plurimediale Darstellungsform ein konstituierendes Merkmal darstellt. Die getrennte Untersuchung von Komponenten des akustischen und optischen Zeichensystems ist möglich und sinnvoll, jedoch agieren die beiden Spuren miteinander und entfalten eine ganzheitliche Wirkung, die zu entschlüsseln ist. Die Anerkennung der Komplexität des Hörsehverstehens erweist sich als entscheidend für eine effektive Förderung. Diese Komplexität spiegelt sich in den kognitiven Verstehensprozessen wider, insbesondere im Wechselspiel von *bottom-up*- und *top-down*-Verarbeitung sowie in der aktiven Hypothesenbildung. Die doppelte Codierung ermöglicht das Bestehen impliziter Bedeutungen. Die Hörsehverstehenskompetenz zeigt Potenzial im fremdsprachlichen Unterricht Spanisch durch die emotionale Komponente, die durch die visuelle Ebene verstärkt wird, außerdem durch die Omnipräsenz audiovisueller Formate in der Lebenswelt der Schüler:innen. Zentral ist die Eigenschaft, dass das Hörsehverstehen durch authentischen Input geschult werden kann, wodurch Schüler:innen Einblicke in verschiedene Zielsprachenländer und -kulturen erhalten können. Eine umfassende Förderung des Hörsehverstehens erfordert somit nicht nur die Schulung verschiedener Hörsehtechniken, sondern auch die Verbindung zu fächerübergreifenden Querschnittszielen wie interkultureller Kompetenz und kritischer Medienkompetenz in einer globalisierten und medial geprägten Welt.

Die Analyse der Rahmenlehrpläne in Kapitel 3 verdeutlicht eine erhebliche Unterrepräsentation des Hörsehverstehens unter den kommunikativen Teilkompetenzen. Diese spiegelt sich nicht nur im GeR, dem *Companion Volume* und den KMK Bildungsstandards wider, sondern auch in den Rahmenplänen der Bundesländer. Dort wird die Hörsehverstehenskompetenz fast ausnahmslos gemeinsam mit dem Hörverstehen aufgeführt, wodurch eine klare Differenzierung und damit Förderung beider Kompetenzen fehlt. Die Strukturanalyse der Rahmenpläne zeigt, dass ältere sowie neuere Pläne Medientechnologien nur unzureichend berücksichtigen und damit die Potenziale des Hörsehverstehens für eine authentische Sprach- und Kulturvermittlung einschränken. In vielen Lehrplänen fehlen klare Vorgaben zur Überprüfung der Hör- und Hörsehverstehenskompetenz, was zu Unsicherheiten führen kann, ob beide Kompetenzen oder nur eine überprüft werden sollen. Einige Bundesländer erwähnen zwar

einige Merkmale des Hörsehverstehens, wie die doppelte Codierung und die Rolle medialer Technologien. Jedoch modelliert kein Bundesland die Hörsehverstehenskompetenz auch nur ansatzweise in ihrer Gesamtheit. Dieses Problem ist in der Fremdsprachendidaktik schon lange bekannt, weswegen es theoretische Modellierungsvorschläge gibt. Diese sind allerdings vorwiegend auf die Filmkompetenz ausgerichtet und stammen größtenteils aus der Fachdidaktik Englisch. Eine Modellierung der Hörsehverstehenskompetenz insbesondere für das Fach Spanisch scheint damit dringend geboten.

Im Kontext dieser Überlegungen wurde ein Vorschlag für eine Konzeption zur Hörsehverstehenskompetenz für das Fach Spanisch im Bundesland Niedersachsen entwickelt. Diese unterscheidet sich von den Modellierungen aller Bundesländer allein dadurch, dass sie eigene Kompetenzerwartungen, Lernstrategien und Arbeitstechniken aufweist. Die vorliegende Konzeption zur Modellierung des Hörsehverstehens soll Lehrkräften eine klare Orientierung für die gezielte Förderung dieser multiplen Kompetenz geben. Als besonders wichtig hat sich dabei die Unterscheidung zwischen *face-to-face* und medial vermittelten audiovisuellen Texten als Ausgangsmedium erwiesen. Die von verschiedenen Fremdsprachendidaktiker:innen als unerlässlich beschriebene Schulung des Hörsehverstehens von Anfang an wird durch die Darstellung der Kompetenzerwartungen in Progressionsstufen sichergestellt. Das entwickelte Modell sieht eine frühe Integration authentischer audiovisueller Texte vor, um den Schüler:innen von Anfang an einen realitätsnahen Einblick in Zielsprachenländer zu bieten und die Rezeption spanischsprachiger Ausdrücke sowie der Körpersprache zu fördern. Insbesondere zu Beginn sollten diese Materialien didaktisch aufbereitet oder in einfacher Form präsentiert werden. Neben den bereits erwähnten *top-down*- und *bottom-up*-Prozessen wurden im Rahmen der Lernstrategien weitere Kategorien identifiziert. Hörsehverstehensstrategien spielen eine zentrale Rolle, indem sie den Schüler:innen ermöglichen, gezielt Absichten aus audiovisuellen Inhalten zu erschließen und somit eine Überforderung durch die Komplexität der Kompetenz zu verhindern. Die Förderung der sprachrezeptiven Selbstständigkeit erfolgt durch den gezielten Einsatz unterstützender Strukturen (*scaffolds*), wodurch die Schüler:innen schrittweise lernen, ihren individuellen Verstehensprozess autonom zu optimieren.

Der Konzeption sind insofern Grenzen gesetzt, als es sich um einen Modellvorschlag handelt. Die Konzeption des Curriculumvorschlags basiert daher nur auf theoretischen Ansätzen, Rahmencurricula und Modellen, ist noch nicht praktisch erprobt und basiert auf keiner aktuellen empirischen Untersuchung zur Förderung des Hörsehverstehens. Zudem liegt der Fokus ausschließlich auf der Stärkung rezeptiver Fähigkeiten. Eine umfassende Schulung würde jedoch auch produktive Aufgabenstellungen erfordern, was aber im Rahmen dieses Modells aufgrund der Komplexität nicht umfassend

dargestellt werden kann. Es zeigt jedoch die wesentlichen Merkmale in Bezug auf Bild-Ton-Beziehungen, informationsentnehmendes Hörsehverstehen, erste Schritte zum Verstehen impliziter Bedeutungen im ästhetischen Hörsehverstehen sowie Hörsehverstehen im Hinblick auf interkulturelle und medienkritische Kompetenz. In dieser expliziten Weise ist die Kompetenz des Hörsehverstehens bisher in keinem Rahmenlehrplan dargestellt.

Zusammenfassend zeigt die Arbeit nicht nur die gegenwärtige Unterordnung des Hörsehverstehens in den gegenwärtigen Lehrplänen auf, sondern präsentiert auch einen konkreten Vorschlag zur Integration und Förderung dieser essentiellen kommunikativen Teilkompetenz im Spanischunterricht. Die kontinuierliche Integration solcher Vorschläge in der Fremdsprachendidaktik kann dazu beitragen, dass zukünftige Curricula eine zeitgemäße und umfassende Berücksichtigung des Hörsehverstehens gewährleisten und somit einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung des Fremdsprachenerwerbs der Schüler:innen leisten.

6 Literatur

Primärquellen:

Council of Europe: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. www.coe.int/lang-cefr [14.02.2024].

Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung: *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I – Neuere Fremdsprachen*. Hamburg: 2011. <https://www.hamburg.de/contentblob/2376246/88d3c96514dbe63bf89b3af37cbea4ec/data/neuere-fremdsprachen-gym-seki.pdf> [11.01.2024].

Hessisches Kultusministerium: *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Moderne Fremdsprachen*. Wiesbaden: 2023. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2023-07/2023_-_kerncurriculum_moderne_fremdsprachen_-_sekundarstufe_i_gymnasium.pdf [13.12.2023].

[KMK] Beschluss der Kultusministerkonferenz: *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. (Beschluss der KMK vom 03.12.1993 i. d. F. vom 07.10.2022)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf [11.01.2024].

[KMK] Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss vom 4.12.2003)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [11.01.2024].

[KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf [11.01.2024].

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: *Rahmenlehrplan Moderne Fremdsprachen Jahrgangsstufen 1–10*. Berlin: 2017. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf [29.11.2023].

- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt:** *Fachlehrplan Gymnasium – Spanisch*. Magdeburg: 2016 i. d. F. 2022. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung_2022/FLP_Spanisch_Gym_010822_swd.pdf [11.01.2024].
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland:** *Lehrplan Spanisch Gymnasium Dritte Fremdsprache Klassenstufen 8 und 9*. Saarbrücken: 2016. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Spanisch/Spanisch_3.FS_8und9_Gym_2016.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [07.02.2024].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern:** *Rahmenplan Spanisch*. Rostock: 2002. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Spanisch/rp-spanisch-7-10-gym-02.pdf [11.01.2024].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz:** *Lehrplan für das Fach Spanisch*. Mainz: 2012. <https://lehrplaene.bildung-rp.de/> [11.01.2024].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg:** *Bildungsplan 2016 – Gymnasium Spanisch 3. Fremdsprache*. Stuttgart: 2016. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_SPA3.pdf [11.01.2024].
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein:** *Fachanforderungen Spanisch*. Kiel: 2015. https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20I%20II/Fachanforderungen/Fachanforderungen_Spanisch_Sekundarstufen_I_II.pdf [11.01.2024].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen:** *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Spanisch*. Düsseldorf: 2019. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/209/g9_s_klp_%203416_2019_06_23.pdf [07.02.2024].
- Niedersächsisches Kultusministerium:** *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10, Englisch*. Hannover: 2015. https://cuvo.nibis.de/index.php?p=detail_view&docid=1197&k0_0=Schulbereich&v0_0=Sek+I&k0_1=Fach&v0_1=Englisch [07.02.2024].
- Niedersächsisches Kultusministerium:** *Kerncurriculum Spanisch Gymnasium – Sek. I*. Hannover: 2017. https://cuvo.nibis.de/index.php?p=detail_view&docid=1109&k0_0=Fach&v0_0=Spanisch [11.01.2024].
- Niedersächsisches Kultusministerium:** *Kerncurriculum mit pandemiebedingten Hinweisen und Priorisierungen für Spanisch Gymnasium – Sek. I*. Hannover: 2021. https://cuvo.nibis.de/index.php?p=detail_view&docid=1555&k0_0=Fach&v0_0=Spanisch [11.01.2024].

Niedersächsisches Kultusministerium: *Lehrpläne, allgemein bildende Schulen.*

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/lehrplane/lehrplane_allgemein_bildende_schulen/lehrplaene-allgemein-bildende-schulen-6378.html [13.02.2024].

Sächsisches Staatsministerium für Kultus: *Lehrplan Gymnasium Spanisch.* Dresden: 2004 i. d. F. 2019. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=115&lplansc=ortY-FqmIrlQpobjHCWJR&token=f633ed11776ebba065314dd72cb4505b> [25.01.2024].

Senator für Bildung und Wissenschaft: *Französisch/ Spanisch als zweite Fremdsprache – Bildungsplan für das Gymnasium Jahrgangsstufe 6–10.* Bremen: 2006. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_franzspa_gy_2_Fremdspr.pdf [12.12.2023].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB): *Spanisch 8 (3. Fremdsprache).* München: 2023. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/spanisch/auspraegung/spanisch> [11.01.2024].

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife – Spanisch.* Erfurt: 2011. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1398> [11.01.2024].

Sekundärquellen:

Alderson, John C./ Figueras, Neus/ Kujiper, Henk, et al.: *The development of specifications for item development and classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Reading and Listening: Final report of The Durch CEF Construct Project.* Working Paper. Lancaster: Lancaster University, 2004.

Badstübner-Kizik, Camilla: „Hör- und Hör-Sehverstehen“, in: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia, et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: A. Francke Verlag, 2016, 93-96.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): „Entsprechend“, in: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache.* <https://www.dwds.de/wb/entsprechend> [25.01.2024].

Blell, Gabriele/ Lütge, Christiane: „Sehen, Hören, Verstehen und Handeln – Filme im Fremdsprachenunterricht“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht.* 6, 2004, 402-405.

Blell, Gabriele/ Lütge, Christiane: „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen.* 37, 2008, 124-140.

Blell, Gabriele/ Lütge, Christiane: „Musical Visions. Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht“, in: Reinfried, Marcus/ Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012, 99-110.

- Blume, Otto-Michael:** „Hör-Seh-Verstehen: eine Kompetenz mit Zukunft, Perspektiven und Potenziale im Unterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*. 54/163, 2020, 2-8.
- Chandler, Paul/ Sweller, John:** “Why some Material Is Difficult to Learn”, in: *Cognition and Instruction*. 12/3, 1994, 185-233.
- Clark, James M./ Paivio, Allan:** “Dual Coding Theory and Education”, in: *Educational Psychology Review*. 3/3, 1991, 149-210.
- Gil-Toresano Berges, Manuela:** “La comprensión auditiva”, in: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, 899-915.
- Grotjahn, Rüdiger/ Porsch, Raphaela/ Tesch, Bernd:** „Hörverstehen und Hörsehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte?“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 21/2, 2010, 143-189.
- Grotjahn, Rüdiger/ Porsch, Raphaela/ Tesch, Bernd:** „Das fremdsprachliche Hör-Seh-Verstehen. Herausforderungen in Bezug auf eine Konstruktdefinition und standardbasierte Messung“, in: Arntz, Reiner/ Krings, Hans P./ Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Autonomie und Assessment. Erträge des 3. Bremer Symposiums zum autonomen Lernen*. Bochum: AKS, 2012, 46-58.
- Grotjahn, Rüdiger/ Porsch, Raphaela:** „Konzeptualisierung des Hörsehverstehens in Lehrplänen und Bildungsstandards und seine Überprüfung im fremdsprachlichen Kontext“, in: *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. 2016, 57-83.
- Grünewald, Andreas/ Küster, Lutz (Hrsg.):** *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017.
- Henseler, Roswitha/ Möller, Stefan/ Surkamp, Carola:** „Die Verbindung von Bild und Ton: Förderung von Hör-Seh-Verstehen als Teil von Filmverstehen im Englischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 112/113, 2011, 2-17.
- Koch, Corinna:** “Hörverstehen, Hörsehverstehen und Leseverstehen – theoretisch und praktisch”, in: Bär, Marcus/ Franke, Manuela (Hrsg.): *Spanischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 2016, 26-37.
- Lütge, Christiane:** *Mit Filmen Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen (Scriptor Praxis), 2012.
- Mahne, Nicole:** *Transmediale Erzähltheorie – Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.
- Pauli, Hansjörg:** „Filmmusik: ein historisch-kritischer Abriss“, in: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): *Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen*. Mainz: Schott, 1976, 91-119.

- Porsch, Raphaela/ Rossa, Henning:** „Zur Relevanz des Companion Volume to the CEFR für die Weiterentwicklung nationaler Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 30/ 2, 2019, 233-250.
- Quetz, Jürgen:** „Hörsehverstehen im Begleitband zum GeR – ein zögerlicher Schritt in die richtige Richtung“, in: Quetz, Jürgen/ Vogt, Katrin (Hrsg.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 67), 2021, 173-184.
- Raabe, Horst:** „Das Auge hört mit. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht?“, in: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber, 1997, 150-172.
- Raabe, Horst:** „Audiovisuelle Medien“, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, ⁴2003, 423-426.
- Reimann, Daniel:** „Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, in: Michler, Christine/ Reimann, Daniel (Hrsg.): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, 3), 2016, 19-36.
- Rössler, Andrea:** „Audiovisuelle Text im Spanischunterricht verstehen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. 70, 2020, 2-9.
- Surkamp, Carola (Hrsg.):** *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Springer Verlag, ²2017.
- Thaler, Engelbert:** „Schulung des Hör-Seh-Verstehens“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/4, 2007, 12-17.
- Thaler, Engelbert:** „Hör-Seh-Verstehen“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft*. 7/1, 2010, 16.
- Thaler, Engelbert:** *Englisch unterrichten. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. Berlin: Cornelsen, 2012.
- Thaler, Engelbert:** „Begleitband zum GeR“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 4, 2019, 7-10.
- Vogt, Karin:** „Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable?“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 27/1, 2016, 77-98.

7 Anhang

Anhangsverzeichnis

- Anhang I:** Beispielskala: Fernsehsendungen und Filme verstehen (GeR)
- Anhang II:** Audio-visual comprehension: Watching TV, film and video (CEFR)
- Anhang III:** Strukturmodell des KC Niedersachsen
- Anhang IV:** Niveaustufen des KC nach den Referenzstufen des GeR
- Anhang V:** Kompetenzerwartungen des KC Niedersachsen für das Hörverstehen und Hörsehverstehen
- Anhang VI:** Lernstrategien und Arbeitstechniken des KC Niedersachsen für das Hörverstehen und Hörsehverstehen
- Anhang VII:** Modell des Hör-Seh-Verstehens (Thaler 2007)
- Anhang VIII:** Selektionskriterien für Hör-Seh-Texte (Thaler 2007)
- Anhang IX:** Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: Bildungsziele (Blell/ Lütge 2008)
- Anhang X:** Vorschlag für ein Curriculum zum Filmverstehen (Henseler/ Möller/ Surkamp 2011)

Anhang I: Beispielskala: Fernsehsendungen und Filme verstehen (GeR)

Fernsehsendungen und Filme verstehen	
C2	Wie C1
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
B2	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Kann die Hauptinformationen von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

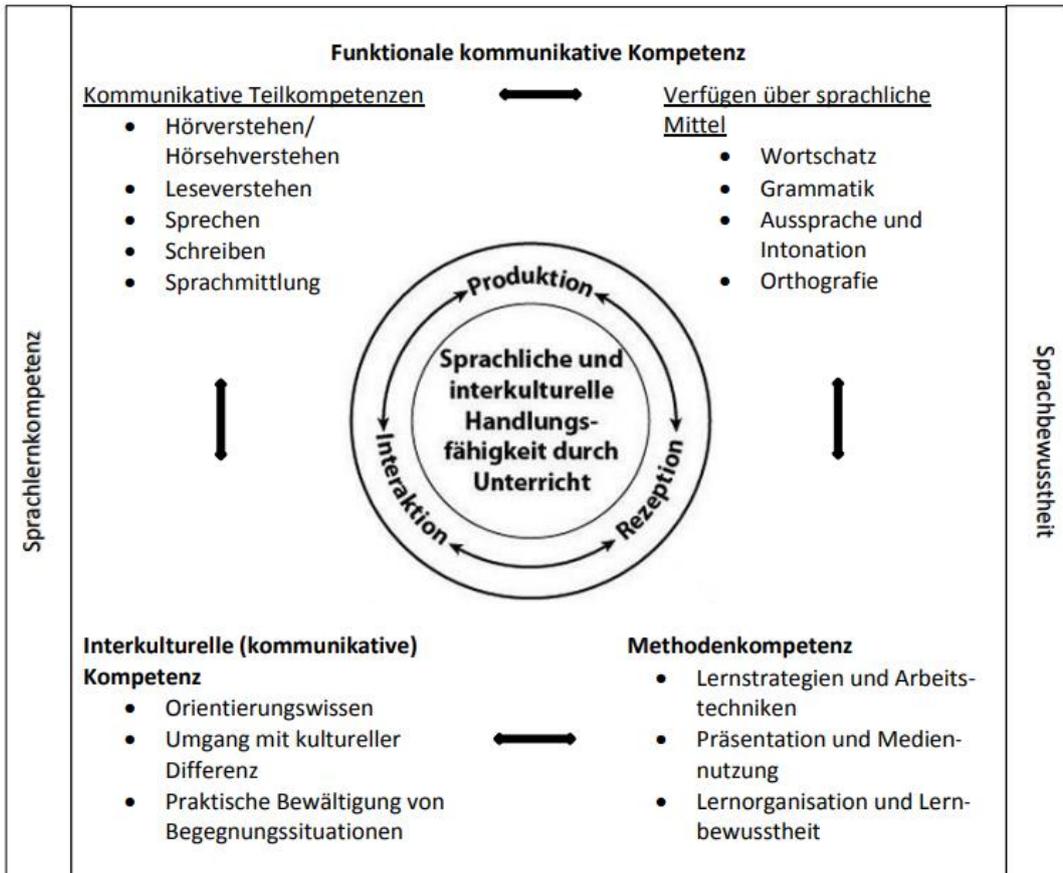
(Europarat 2001: 77)

Anhang II: Audio-visual comprehension: Watching TV, film and video (CEFR)

Watching TV, film and video	
C2	No descriptors available; see C1
C1	Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage. Can understand in detail the arguments presented in demanding television broadcasts such as current affairs programmes, interviews, discussion programmes and chat shows. Can understand nuances and implied meaning in most films, plays and TV programmes, provided these are delivered in standard language or a familiar variety.
	Can extract the main points from the arguments and discussions in news and current affairs programmes.
B2	Can understand most TV news and current affairs programmes. Can understand documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in the standard form of the language or a familiar variety.
	Can understand a large part of many TV programmes on topics of personal interest such as interviews, short lectures and news reports when the delivery is relatively slow and clear.
B1	Can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and which are delivered clearly in straightforward language. Can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear.
	Can identify the main point of TV news items reporting events, accidents, etc. where the visuals support the commentary. Can follow a TV commercial or a trailer for or scene from a film, understanding what topic(s) are concerned, provided the images are a great help in understanding and the delivery is clear and relatively slow. Can follow changes of topic of factual TV news items, and form an idea of the main content.
A1	Can recognise familiar words/signs and phrases and identify the topics in headline news summaries and many of the products in advertisements, by exploiting visual information and general knowledge.
Pre-A1	Can identify the subject of a video document on the basis of visual information and previous knowledge.

(Council of Europe 2020: 53)

Anhang III: Strukturmodell des KC Niedersachsen



(Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 8)

Anhang IV: Niveaustufen des Kerncurriculums nach den Referenzstufen des GeR

Schuljahr-gang	Kommunikative Teilkompetenzen			
	Hörverstehen/ Hörsehverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben
7	A1	A1+/A2*	A1	A1+
9	A2/A2+*	A2+	A2/A2+*	A2+
10	B1	B1	B1	B1

* Die im KC dargestellte Graduierung ist so zu verstehen, dass die Erweiterung der Niveaustufe ggf. erreicht werden kann, aber nicht erreicht werden muss.

(Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 13)

Anhang V: Kompetenzerwartungen des KC Niedersachsen für das Hör- und Hörsehverstehen

3.2.1 Hörverstehen/Hörsehverstehen⁵

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
können die Schülerinnen und Schüler einfache Wendungen und Wörter bzw. basale Inhalte einfacher, auch adaptierter Filmsequenzen verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern sorgfältig und langsam gesprochen wird und Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen oder wenn ggf. eine eindeutige visuelle Codierung vorhanden ist (A1).	können die Schülerinnen und Schüler das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen erfassen, bzw. sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen sowie Aussagen aus Texten über vorhersehbare, alltägliche Situationen verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache langsam gesprochen wird und sofern ggf. eine entsprechende visuelle Codierung vorhanden ist (A2/A2+).	können die Schülerinnen und Schüler die Hauptpunkte von (Rede-)Beiträgen verstehen bzw. Hörsehtexten folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, wenn in deutlich artikulierter und unkomplizierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise im alltäglichen Leben begegnet; sie können auch kurze Erzählungen verstehen (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • die wesentlichen Aspekte im Klassenraumdiskurs (z. B. Aufforderungen, Bitten, Fragen und Erklärungen) verstehen, • kurzen Texten zu vertrauten Themen (z. B. Personen, Familie, Einkaufen, Wohnort) bestimmte Informationen entnehmen, • gezielt Informationen (z. B. Zahlen, Preise und Zeitangaben) entnehmen, • einen Text global erfassen, • die Hauptinformationen kurzer Filmsequenzen über vertraute, alltägliche Themen/Situationen entnehmen, • wesentliche Merkmale einfacher Geschichten und Spielszenen erfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • dem einsprachigen Unterricht folgen und angemessen reagieren. • Anweisungen, Mitteilungen, Erklärungen oder Informationen zu ihnen vertrauten Themen verstehen, • den Inhalt von Hörtexten, die vertraute Themen zum Inhalt haben (z. B. familiäre Konflikte) und deren Wortschatz und Strukturen bekannt sind, erfassen, • die Hauptinformation eines Hörsehtextes erfassen, wenn diese umfangreich durch das Bild unterstützt wird, • die wesentlichen Aspekte in klar formulierten und gering verschlüsselten Hörsehtexten verstehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentationen und Diskussionen im Unterrichtsgeschehen verstehen, • Ankündigungen, Mitteilungen, Anweisungen und Anleitungen zu konkreten Themen verstehen, • das Wesentliche von ausgewählten Radiosendungen sowie von Audiotexten über Themen von persönlichem Interesse verstehen (z. B. Interviews, kurze Vorträge oder Nachrichtensendungen), • Sinnzusammenhänge erschließen, obwohl ihnen der Wortschatz nicht in Gänze bekannt ist, • zunehmend die wesentlichen Inhalte von längeren und komplexeren Hörsehtexten verstehen, sofern diese an ihre Kenntnisse anknüpfen, • ausgewählten (Kurz-)Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, und ihnen detaillierte Informationen entnehmen.

⁵ Von Beginn an müssen alle drei Hörtechniken (global, selektiv, detailliert) trainiert werden.

(Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 15)

Anhang VI: Lernstrategien und Arbeitstechniken des KC Niedersachsen für das Hör- und Hörsehverstehen

Lernstrategien und Arbeitstechniken
Die Schülerinnen und Schüler können ...
<ul style="list-style-type: none"> • eine vorbereitende Organisations- und Strukturierungshilfe nutzen, um <ul style="list-style-type: none"> ◦ Vorwissen und eine persönliche Erwartungshaltung für den Verstehensprozess zu aktivieren, ◦ z. B. das Thema, den Ort, die Gesprächssituation eines Hörtextes/Hörsehtextes zu antizipieren, • Verständnislücken (z. B. im Wortschatz) interferierend schließen, • verschiedene Hörtechniken/Hörsehtechniken (global, selektiv, detailliert) anwenden, • unterschiedliche Techniken zum Notieren von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. Schlüsselwörter, Notizen), • Hintergrundgeräusche und vorhandene parasprachliche Mittel (z. B. Stimmlage, Tonfall) zur Sinnerschließung nutzen, • nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z. B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben und Kameraführung sowie deren Zusammenspiel zur Dekodierung von Inhalten nutzen.

(Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 16)

Anhang VII: Modell des Hör-Seh-Verstehens

Hör-Verstehen	Seh-Verstehen
Allgemeine Kompetenzen – Weltwissen – Soziokulturelles Wissen Linguistische Kompetenzen – Phonetisch-Phonologische Kompetenz – Lexikalische Kompetenz – Grammatikalische Kompetenz – Semantische Kompetenz Soziolinguistische Kompetenzen – Register – Varietäten – Höflichkeitskonventionen Pragmatische Kompetenzen – Diskurskompetenz – Schemakompetenz – Funktionale Kompetenz Deutung prosodischer Mittel – Stimmqualität – Stimmhöhe – Lautstärke – Länge	Verstehen von Handlungen – Aktivitäten – Demonstrieren – Zeigen Dekodierung ikonischer Elemente – Bilder – Landschaften – Objekte Deutung paralinguistischer Merkmale – Gestik – Mimik – Körperhaltung – Augenkontakt – Körperkontakt – Proxemik Verstehen kinematografischer Techniken – Kameraperspektiven, – bewegungen – Montage – Licht, Musik Weltwissen, soziokulturelles Wissen Leseverstehen – Untertitel – Inserts – Schriftzüge
 Hör-Seh-Verstehen	
Wahrnehmung, Speicherung, Verarbeitung von Ton und Bild – temporale Beziehung: simultan oder sukzessiv – inhaltliche Beziehung: Kongruenz/Komplementarität oder Diskrepanz – Repräsentation: dual oder amodal oder integriert – Prozesse: <i>bottom up</i> und <i>top down</i> : Interaktion	

Übersicht 2: Modell des Hör-Seh-Verstehens

(Thaler 2007:13)

Anhang VIII: Selektionstexte für Hör-Seh-Texte nach Thaler

Auswahlkriterium	höhere Anforderung	geringere Anforderung
1. Textsorte	abstrakter Text, argumentative und expositorische Formen (z. B. Dokumentationen), unvertrautes Genre	konkreter Text, narrative Formen (z. B. Zeichentrick-Märchen), vertrautes Genre
2. linguistische Komplexität	komplexer Satzbau, elaborierter Stil, komplizierte Grammatik, Deixis ohne klare Referenzen	kurze Hauptsätze, eindeutige Bezüge, einfache Wörter und Strukturen
3. sprachliche Artikulation	Lärm, große Sprecherzahl, gleichzeitiges Sprechen, phonetische Reduktion, unbekannte Akzente, hohe Sprechgeschwindigkeit	passende, nicht störende Hintergrundgeräusche, klare Aussprache, langsames Sprechen, Standardsprache, ein oder zwei Sprecher
4. sprachliche Dichte	viel gesprochene Sprache pro Szene (z. B. Talkshows)	wenig Sprache, bilinguale Clips (Englisch – Deutsch)
5. methodische Ergiebigkeit	Erstellung passender Übungen problematisch	Eignung für klare, einfache Übungen
6. pädagogische Eignung	hoher Anteil an Gewalt/Sexualität, Altersauflagen der Filmkontrolle	Freigabe der Filmkontrollbehörde für alle Altersgruppen
7. persönliche Relevanz	Fehlen individueller Bezugspunkte	vertraute Lebenswelt, interessante Thematik
8. Länge	abendfüllender Spielfilm	kurzer, in sich geschlossener Clip
9. Ton-Bild-Relation	Divergenzen Bild – Ton, geringe visuelle Stützung des Gesagten (z. B. Fernsehnachrichten)	Kongruenz, hohe visuelle Stützung (z. B. Wettervorhersage mit Karte)
10. Diskursstruktur	mangelnde Kohärenz, nicht-linearer Erzählstrang, implizite Informationen	klarer Aufbau, chronologische Reihenfolge, Hervorhebung von Schlüsselszenen, explizite Informationen
11. Qualität des Materials	schlechtes Bild, unklarer Ton	gutes Bild, klarer Ton
12. Begleitmaterial	Fehlen von zusätzlichen Aufgaben, Texten, Hintergrundinformationen	begleitende Übungsmaterialien, Skript, Buch als Vorlage

Übersicht 4: Selektionskriterien für Hör-Seh-Texte

(Thaler 2007: 15)

Anhang IX: Modell zur Filmbildung im Fremdsprachenunterricht nach Blell/ Lütge

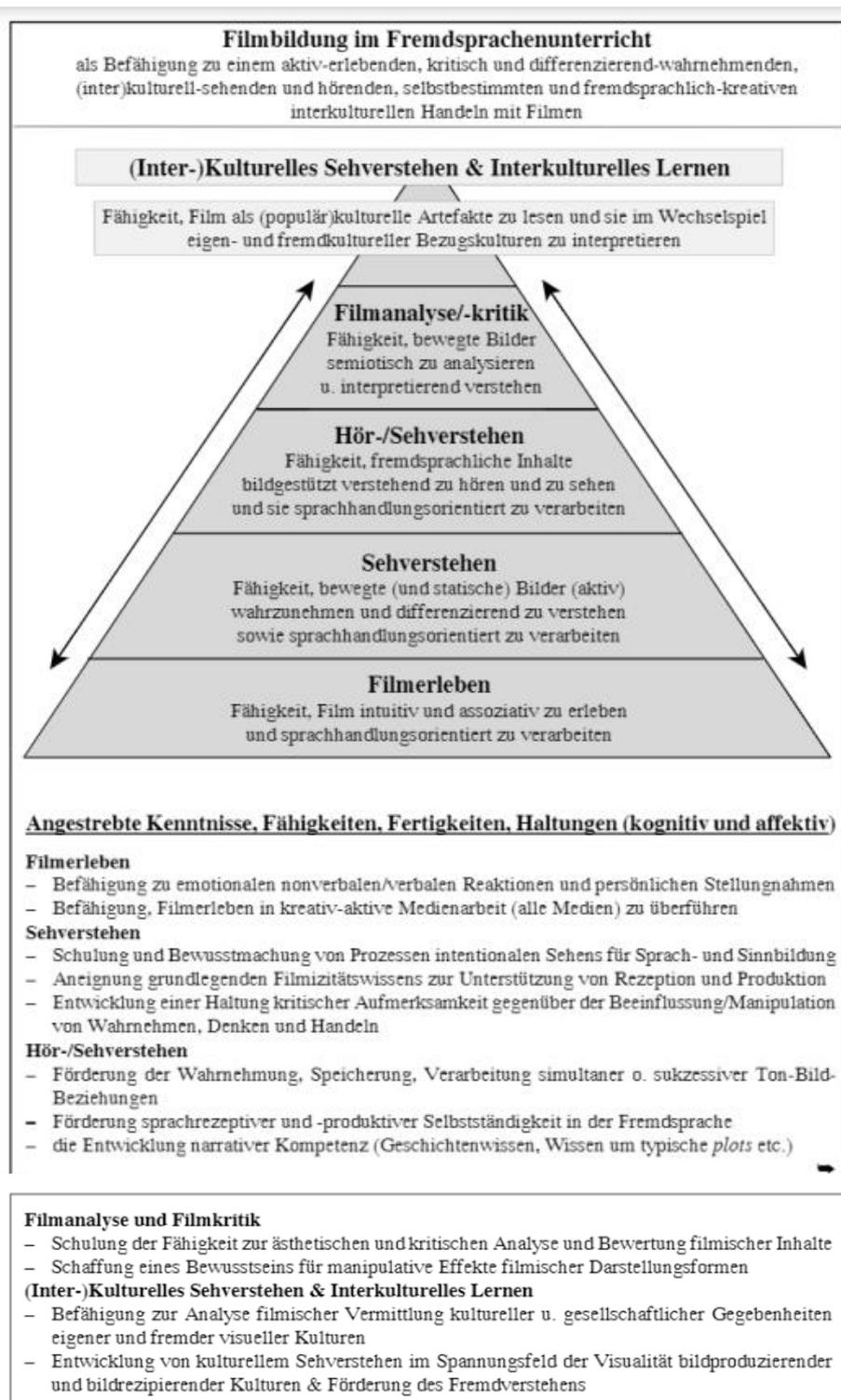


Abb. 1: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: Bildungsziele

(Blell/ Lütge 2008: 128f.)

Anhang X: Vorschlag für ein Curriculum zum Filmverstehen

Klasse 5 und 6

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler

- entnehmen einfachen und authentischen Filmsequenzen wesentliche Informationen
- verfolgen solche Filmsequenzen mit Blick auf wesentliche Merkmale von Figuren und Handlungsablauf
- erkennen und beschreiben einzelne Elemente von Standbildern
- erkennen den Einsatz von Filmmusik und beschreiben deren Wirkung
- erkunden anhand von einfachen und authentischen Filmsequenzen den Alltag englischsprachiger Umgebungen und vergleichen die gewonnenen Erkenntnisse mit der eigenen Lebenswelt
- erproben durch die handlungs- und produktionsorientierte Beschäftigung mit diesen Filmsequenzen spielerisch andere Sichtweisen
- erwerben sprachliche Mittel, um sich über einfache und authentische Filmsequenzen auszutauschen und mitzuteilen
- aktivieren ihr Vorwissen
- bearbeiten gelenkte Aufgaben zum detaillierten, suchenden bzw. selektiven und globalen Hören und Sehen
- fertigen einfache Notizen an (Schlüsselwörter und -passagen)
- bringen nonverbal und verbal ihr eigenes Filmerleben zum Ausdruck

Klasse 9 und 10

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler

- können jugendgemäße, problemorientierte und komplexe Themen behandelnden Filmsequenzen wichtige inhaltliche und formale Informationen (Figuren, Handlungsverlauf, Schauplatz) entnehmen und diese wiedergeben
- können unterscheiden, welche Informationen auf der Ton- und welche auf der Bildebene vermittelt werden
- erkennen, beschreiben und analysieren das Zusammenspiel von Bild- und Tonspur, um sich auch produktionsorientiert mit Filmsequenzen auseinanderzusetzen
- erkennen und benennen Merkmale von ausgewählten Genres
- erkennen, beschreiben, analysieren und bewerten eine große Bandbreite filmischer Gestaltungsmittel (bezogen auf Bild-, Ton- und Montageverfahren)
- erweitern ihr fachsprachliches Vokabular (*genre, camera techniques, mise-en-scène, sound effects*) und können es eigenständig und sachgemäß anwenden
- vergleichen medial vermittelte Lebensbedingungen und Lebensweisen von Menschen anderer Kulturen mit den eigenen und können kulturbedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten nachvollziehen und erläutern
- erschließen jugendgemäße, problemorientierte und komplexe Themen behandelnde Filmsequenzen aus unterschiedlichen (auch kulturellen) Perspektiven

Klasse 7 und 8

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler

- können authentischen, jugendgemäßen und problemorientierten Filmsequenzen wichtige inhaltliche und formale Informationen (Figuren, Handlungsverlauf, Schauplatz) entnehmen und diese wiedergeben
- können unterscheiden, welche Informationen auf der Ton- und welche auf der Bildebene vermittelt werden
- äußern ihre Meinung zu diesen Filmsequenzen
- erkunden in Rollenspielen und Partnerinterviews unterschiedliche Perspektiven von solchen Filmsequenzen
- äußern sich schriftlich gemäß vorgegebener Textsorten (*film reviews, characterization*) über Filmsequenzen
- vergleichen reflektierend medial vermittelte, kulturspezifische Perspektiven und Wertvorstellungen mit den eigenen
- beschreiben die eigene Filmnutzung und die emotionale Wirkung ihres persönlichen Filmerlebens
- wenden einfache fachsprachliche Begriffe an (*camera techniques, mise-en-scène, sound effects*)
- aktivieren Vorwissen und Kontextwissen, um auch implizit gegebene Informationen zu erschließen
- bearbeiten offenere Aufgaben zum detaillierten, suchenden bzw. selektiven und globalen Hören und Sehen
- können bezogen auf die Tonspur:
 - zwischen den Kategorien *music, sound, dialogue* unterscheiden
 - den Beitrag der Tonspur zur Bedeutungsbildung erkennen und beschreiben
 - die Beziehungen zwischen Bild- und Tonspur benennen und Effekte beschreiben
- können bezogen auf die Bildspur:
 - unter Berücksichtigung der Elemente der *mise-en-scène* Standbilder detailliert beschreiben
 - bewegten Bildern Informationen entnehmen
 - einfache Kameraeinstellungen benennen und deren Wirkung beschreiben
- erfinden Geräusche und Klänge zu Bildergeschichten
- erstellen unter Verwendung einfacher Schnittprogramme (Moviemaker) eigene kleine Produkte (z. B. Daumenkino, Bildergeschichten, Fotogeschichten)

Klasse 9 und 10

- erkennen und analysieren die Bedeutung von Filmen für die Schaffung von Idolen und Stars und die Erzeugung von Zeitgeisterscheinungen
- beschreiben und reflektieren ihr persönliches Filmerleben sowie ihre eigene Filmnutzung und vergleichen diese mit anderen
- kommunizieren über ihre individuellen Rezeptionserfahrungen und vergleichen diese mit anderen
- erstellen mit geeigneten Programmen eigene Multimedia-Produkte oder Kurzfilme und setzen dabei bekannte Elemente einer Filmproduktion zielgerichtet ein (*storyboard, film script, camera techniques, mise-en-scène, lighting etc.*)

(Henseler/ Möller/ Surkamp 2011: 10f.)

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich,

Vorname, Name: Carlotta Dauer,

dass ich die anliegende Masterarbeit

Studienfach: Spanisch im Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien,

1. Gutachterin: Prof Dr. Andrea Rössler

Titel der Arbeit: Die Standardisierung des Hörsehverstehens als eigenständige kommunikative Teilkompetenz im Spanischunterricht – Eine Konzeption zur Gestaltung curricularer Vorgaben für die Sekundarstufe I

selbständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden. Alle Stellen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Mit der Übermittlung meiner Arbeit auch an externe Dienste zur Plagiatsprüfung durch Plagiatssoftware erkläre ich mich hiermit einverstanden (bitte unten ankreuzen)

ja

nein

Hannover, 16.02.2024

Ort, Datum

Unterschrift