

Christine Michler/Daniel Reimann

Vorwort

Für das Gelingen der Sektion Didaktik I des XXXIII. Romanistentages in Würzburg trugen zahlreiche Teilnehmer aus dem Universitäts- und Schulbereich mit Vorträgen und Diskussionsbeiträgen bei. Das lebhafteste Interesse an der Sektion lag sicherlich unter anderem an dem Thema „Sehverstehen im Unterricht der romanischen Sprachen“, das eine hohe implizite lebensweltliche, sprachdidaktische und kulturelle Relevanz hat, im fachdidaktischen Diskurs aber bislang noch nicht überall die gebührende Aufmerksamkeit gefunden hat. Während Sehkompetenz häufig als selbstverständlich vorausgesetzt wird, ist doch festzustellen, dass die Fähigkeit zum genauen (Hin-)Sehen gerade bei Jugendlichen aufgrund schneller und oberflächlicher Sehgewohnheiten oft fehlt, so dass die Kompetenz des Sehens bei ihnen sukzessive aufgebaut werden muss. Die Hinführung zum Sehverstehen ist also für den Unterricht im Allgemeinen und den Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik im Speziellen eine große Herausforderung.

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes dokumentieren die Bedeutung der Fertigkeit ‚Sehverstehen‘. Sie beschreiben zum einen den status quo der (fachdidaktischen) Forschung zur Sehkompetenz und präsentieren zum anderen Perspektiven für eine zukünftige fremdsprachenorientierte Didaktik des Sehverstehens, indem einerseits theoretische Konzepte vorgestellt und reflektiert werden, andererseits das didaktische Potenzial der Fertigkeit ‚Sehverstehen‘ für den Unterricht der romanischen Sprachen durch konkrete Anregungen zur Umsetzung verdeutlicht wird.

Der Band ist in acht große Abschnitte gegliedert. Vorgestellt werden zunächst theoretische Grundlagen, historische Aspekte des Sehverstehens sowie empirische Befunde zur Fertigkeit ‚Sehverstehen‘. Ein Teilbereich über Möglichkeiten des Aufbaus von (Hör-)Sehkompetenz ab dem Anfangsunterricht führt zu einem Block mit Vorschlägen für die Entwicklung von interkultureller bzw. analytischer und interpretatorischer Kompetenz. Die darauf folgenden exemplarischen Studien zum Sehverstehen in anderen Fremdsprachen und Überlegungen zur Beziehung von inklusivem Fremdsprachenunterricht und Sehverstehen lassen die Bedeutung der Förderung des Sehverstehens über den Unterricht der romanischen Sprachen hinaus offenkundig werden.

Grundlegend ist der einleitende Beitrag *Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht* von Daniel Reimann (Universität Duisburg-Essen). In einem Überblick über den Stand der Forschung belegt er, dass es zwar zahlreiche Studien zum methodischen Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht gibt, der Komplex ‚Sehverstehen‘ bislang jedoch nur eine untergeordnete Rolle spielt. Eingehend befasst sich Reimann mit den Ausführungen in Thaler 2007 und dem Modell der Filmbildung von Blell/Lütge 2008 (bibliographische Angaben im Text), um darauf aufbauend Definitionen und Konzeptualisierung von Sehverstehen vorzustellen sowie ein integratives Modell des (Hör-)Sehverstehens vorzuschlagen, das die verschiedenen Facetten des Sehverstehens im Fremdsprachenunterricht miteinander in Beziehung setzt und den visuellen konversationellen Kontext genauso einbezieht wie künstlerisch modellierte Darstellungen. Schließlich gibt Reimann Beispiele für Operationalisierungsmöglichkeiten in Bezug auf die fremdsprachlichen Kompetenzprofile.

Historische Aspekte von *visual literacy* ab der Grammatik-Übersetzungsmethode bis zur Inklusion skizziert im Folgenden Carola Hecke (St. Ursula-Schule Hannover). Ausgehend von der Übernahme des Konstrukts *visual literacy* Ende der 1980er Jahre in die deutsche Fremdsprachendidaktik verfolgt sie die Entwicklung der Implementierung von Bildern in den Fremdsprachenunterricht ab ca. 1860, als Bilder fester Bestandteil des Unterrichts werden, bis zum kommunikativen Unterricht. Dazu erläutert sie die Bedeutung von *visual literacy* in den Bildwissenschaften und im Fremdsprachenunterricht, um dann deren Rolle für die Inklusion und den Nachteilsausgleich herauszustellen.

Drei Beiträge befassen sich mit empirischen Befunden zum Sehverstehen. Die Konzeptualisierung des Hörsehverstehens in Lehrplänen (Schwerpunkt: Nordrhein-Westfalen) und Bildungsstandards untersuchen Raphaela Porsch (Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster) und Rüdiger Grotjahn (Institut für Sprachlehrforschung, Universität Bochum). Die Autoren beweisen zum einen, dass Hörverstehen und Hörsehverstehen immer gemeinsam aufgeführt werden, und präsentieren zum anderen Forschungsbefunde zur Frage der empirischen Trennbarkeit von Hörverstehen und Hörsehverstehen.

Auch Peggy Katelhön und Martina Nied Curcio (Dipartimento di Linguistica, Università Roma III / Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, Università di Torino) erörtern die Frage, ob Hörverstehen und Hörsehverstehen als eine oder zwei Fertigkeiten zu begreifen sind, und konstatieren „Vagheit bzw. Unsicherheit in der Begrifflichkeit“. Die Unterstützung des Hörsehverstehens im Unterricht für italienische Muttersprachler durch das Genre ‚Musikvideoclips‘ illustrieren sie anschließend mit dem konkreten Beispiel „Schau nicht mehr zurück“ von XAVAS.

Anhand eines Berichts über eine Studie zur Integration des Französischen in das Sachfach ‚Kunst‘ in einer fünften Klasse einer Realschule in Baden-Württemberg führt Stéfanie Witzigmann (Pädagogische Hochschule Heidelberg) vor Augen, welchen Beitrag Kunst für den Spracherwerb und umgekehrt leisten kann. Sie stellt nachdrücklich die vielfältigen positiven Effekte der Verbindung von Sachfachsprache und Zielsprache als Arbeitssprache heraus, die u.a. im Freiraum für unverbindliche Sprachproduktionen liegen.

Der Block „Aufbau von (Hör-)Sehkompetenz ab dem Anfangsunterricht“ beginnt mit Ausführungen von Elena Schäfer (Universität Frankfurt a.M.) zur *Förderung des Hör-Seh-Verstehens am Beispiel von Lernvideos im Französischunterricht*. Schäfer stellt fest, dass aktuelle Lehrwerke verstärkt Lernvideos in ihre Konzeption aufnehmen, so dass eine systematische Verknüpfung des Mediums mit einem Lehrwerk erleichtert und bereits ab dem ersten Lernjahr eine Annäherung an authentische Kommunikationssituationen im Zielsprachenland ermöglicht wird. Den didaktischen Mehrwert der Nutzung von Lernvideos verortet sie insbesondere in den interkulturellen, rezeptiven und produktiven Kompetenzbereichen.

Daniel Reimann (Universität Duisburg-Essen) widmet sich nach dem bereits genannten einführenden Grundlagenbeitrag dem speziellen Thema *Non-verbale Kommunikation in mehrsprachigen Lernprozessen am Beispiel des Spanischen*. Dort verknüpft er einen Überblick zum Forschungsstand zur non-verbalen Kommunikation als Unterrichtsgegenstand mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen. Essentiell ist seine Festlegung von Aufgaben und Arbeitsfeldern einer Didaktik der non-verbalen Kommunikation, die durch methodische Anregungen untermauert wird. Die Beziehungen zwischen Sehverstehen und Mehrsprachigkeitsdidaktik belegt er durch Beispiele für Gesten des Spanischen, die durch das Französische und Italienische erschlossen bzw. nicht erschlossen werden können. Wegweisend ist der Beitrag durch die Zusammenstellung von Prinzipien einer zweisprachig-kontrastiven Gestendidaktik – eine bis dato noch nicht realisierte Domäne.

Untersuchungsgegenstand des Beitrags von Christine Michler (Universität Bamberg) sind die vornehmlich in informierenden und meinungsbildenden Medien präsenten diskontinuierlichen Texte, die im Fremdsprachenunterricht bislang noch selten genutzt werden. Auf Anmerkungen zur Bedeutung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht folgt ein Abriss über die Definitionsbreite des Begriffs „Infographie“. Michler empfiehlt die verstärkte Berücksichtigung dieser Textsorte, indem sie deren didaktisches Potenzial erläutert und unterrichtspraktische Anregungen für den Einsatz im Unterricht der romanischen Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch gibt.

Im Abschnitt „Interkulturelle Kompetenz durch Sehverstehen“ informiert zunächst Markus Raith (Pädagogische Hochschule Freiburg) über Text-Bild-Beziehungen im Fremdsprachenunterricht. Raith geht vom „Vertrauensvorschuss“ aus, der gemeinhin Bildern und Fotografien entgegengebracht wird, erläutert den grundlegenden Unterschied zwischen der Rezeption von Bildern (holistisch) und Texten (linear-sequentiell) und konzentriert sich in seinen Ausführungen dann auf Printformate, in denen Text und Bild zusammenwirken und die „üblicherweise dem Bereich Landeskunde/Interkulturelles Lernen zugeschrieben werden“. Auf der Basis von Überlegungen zu einer Didaktik des Logovisuellen tritt er für eine systematische Sehleseschulung ein und gibt Impulse für das Sehleseverstehen faktualer Texte.

In *Bildungsmedium Fotografie – Schüleraustausch als interkulturelles Projekt im Fremdsprachenunterricht* plädiert Alfred Holzbrecher (Pädagogische Hochschule Freiburg) für die Fokussierung auf stehende Bilder und deren Interdependenz zur Sprache, um darauf aufbauend transmedial arbeiten zu können. Holzbrecher bespricht die didaktischen Funktionen des Mediums, geht speziell auf die Vor- und Nachbereitung eines Schüleraustauschs ein, durch den Interkulturelles Lernen „auf vielfältige Weise zu einer Querschnittsperspektive der Unterrichts- und Schulentwicklung“ werden kann, erläutert interkulturelle Lernfelder des Mediums ‚Fotografie‘, durch das Begegnungs- und Konfliktsituationen beispielsweise beim Erstkontakt im Schüleraustausch in Form von Fotos verdichtet werden können, und zeigt mit dem Konzept der *multiliteracies* Perspektiven für die Schulentwicklung, v.a. in Bezug auf ein erweitertes Spektrum binnendifferenzierender Aufgaben.

Mit *Karambolage sehen(d) verstehen* wählt Christa Satzinger (Universität Klagenfurt) eine beliebte Fernsehsendung als Untersuchungsgegenstand. Die Sendung wird zwar, so Satzinger, eher im Bereich der Mediendidaktik berücksichtigt, doch ist sie durch ihren (positiv besetzten) Kontext und die Kürze der Beiträge ausnehmend gut für den Einsatz im Französischunterricht geeignet. Für das Sehverstehen hat sie ein evidentes Potential, nicht zuletzt da die Zuschauer bei der abschließenden *Devinette* aufgefordert werden, genau hinzuschauen, um zu erkennen, ob eine Situation in Frankreich oder Deutschland abgebildet ist.

Veit R.J. Husemann (Universität Paderborn) lenkt die Aufmerksamkeit auf *virtuelle Reisen im Klassenzimmer mit Google Street View*. Er hebt hervor, dass der Web-Dienst eine unmittelbare Sicht auf Länder und Kulturen ermöglicht und die Authentizität sowie nicht zuletzt das medienpädagogische Leistungsvermögen eine neue Dimension in den Unterricht bringen. Allerdings erkennt Husemann auch Nachteile und Grenzen des Mediums, da z.B. Möglichkeiten der Interaktion eingeschränkt sind, verschiedene Elemente aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht werden und die Darstellung rein visuell bleibt.

Anschließend behandelt Armin Volkmar Wernsing (Studienseminar Krefeld) das *Thema Landeskunde-Test-Filme im Bundeswettbewerb Fremdsprachen* –

Sehverstehen inklusive, indem er verschiedene Filmclips bzw. Ausschnitten aus Filmen, die mehrheitlich von ihm bzw. seinen Schülergruppen gedreht und beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen eingereicht wurden, vorstellt. Wernsings kritischer Blick auf Standards, die er als eine Gefahr für die Autonomie der Lehrkräfte und als „Gängelung des Verstehensprozesses“ einschätzt, mündet in ein Plädoyer für „eigensinnige“ Didaktiker, die sich über Vorgaben durch Standards hinwegsetzen.

Der Teilbereich zur analytischen und interpretatorischen Kompetenz durch Sehverstehen beginnt mit einem Beitrag von Heide Schrader (Universität Frankfurt am Main). Sie wendet sich dem Phänomen *Einsatz von Kunstbildern im Französischunterricht* zu, um *Bildbetrachtung mit Sprachenlernen (zu) verbinden*, und engagiert sich so für die Integration von Kunstbildern in den Fremdsprachenunterricht. Diese erfordern zwar mehr Zeit für Verarbeitung und Interpretation, fördern aber Aufmerksamkeit und stärken die Konzentration. Zudem lassen sie u.a. emotionale Kompetenzen hervortreten und bieten Möglichkeiten zu kreativer Arbeit. Schrader veranschaulicht ihr Konzept u.a. durch Arbeitsaufträge zu Félix Vallottons *La visite* von 1899.

Marta García (Universität Göttingen) gibt Vorschläge für *Filme und interkulturelles Sehverstehen* im Spanischunterricht. Nach einem theoretischen Teil über die Potentiale von Filmen im Fremdsprachenunterricht, dem Zusammenspiel von Sehverstehen und Filmdidaktik sowie dem interkulturellen Sehverstehen stellt sie am Beispiel des Films *El Bola* (2000) Aufgaben vor, die eine intensive Auseinandersetzung mit Bildern fokussieren, und empfiehlt, das Sehverstehen vom Hörverstehen abzukoppeln. Außerdem weist sie auf das Problem der richtigen ‚Dosis‘ von reinen Sehverstehensaufgaben hin und tritt dafür ein, solche Aufgaben zum Teil einer größeren Sequenz zu machen und sie dem Verständnis und der Interpretation der Handlung unterzuordnen.

Manfred F. Prinz, Rafael Cano García, Sebastian Buchczyk und Lars Kettner (Universität Gießen) beschäftigen sich mit *RapRoMania – Förderung des Hör-Sehverstehens am Beispiel von HipHop-Videoclips*. Da der Beitrag „kollektivkooperativ“ angelegt ist, zeichnen die Autoren gesondert für die Abschnitte des Aufsatzes verantwortlich. Prinz beschreibt die Entstehung des Projekts, dessen besondere Eignung für den Fremdsprachenunterricht er an den „Zwischenkulturen“ der Rap- und Hiphop-Kulturen festmacht. Cano setzt sich konkret mit Hör-Sehverstehen und Fremdsprachendidaktik auseinander. Er betont, dass die Musikvideoclips und das Hiphop-Genre ein „Fenster in die Zielkultur“ öffnen, Videoclips angolansisch-mosambikanischer Raps allerdings einer intensiven Vorbereitung hinsichtlich landeskundlicher Sachverhalte bedürfen. In einem unterrichtsbezogenen Teil stellen Buchczyk und Kettner vierzehn Raps vor, denen konkrete Aufgaben für die Unterrichtspraxis zugeordnet sind.

Es folgen Beiträge zum „Sehverstehen in anderen Fremdsprachen – exemplarische Studien“. Jörg Roche und Ferran Suñer Muñoz (Institut für Deutsch als Fremdsprache, Universität München) stellen Überlegungen *Zum „Inneren Auge“ und der Metaphorik im Fremdsprachenunterricht* vor. Anknüpfend an die These, dass Sprache das Ergebnis von Konzeptualisierungsprozessen durch das innere Auge sei, skizzieren die Autoren kognitionslinguistische Grundlagen der Bildhaftigkeit und erläutern das Nutzbarmachen des didaktischen Potenzials der Transferdifferenz von bildlichen Elementen der Sprachen für den Spracherwerb und die Sprachvermittlung. Konkretes Beispiel sind die sogenannten grammatischen Metaphern, die den Erwerb konzeptueller Kompetenz unterstützen. Roche und Suñer Muñoz schließen ihre Ausführungen mit dem Wunsch, die Sprachdidaktik möge sich „stärker auf das innere Auge der Sprecher und Lerner einstellen“, um so Sprache transparent und nachhaltig zu vermitteln.

Maria Eisenmann (Universität Würzburg) geht von der zunehmenden Visualisierung des Fremdsprachenlernens über zum Phänomen des multimodalen Romans. Konkret erläutert sie, wie *Kulturelles Sehverstehen am Beispiel der Cartoons in Sherman Alexies The Absolutely True Diary of a Part-time Indian (2007)* entwickelt werden kann. Der Roman – eines der bekanntesten Beispiele des multimodalen Jugendromans – lässt einen Hypertext entstehen, der eine gezielte Reflexion über die Möglichkeiten und Grenzen von Sprache ermöglicht, gibt Einblicke in verschiedene Lebenswelten und weist als besonderen Faktor die polarisierende Identität der Hauptfigur (Verknüpfung von ‚weißer‘ und indigener Welt) auf.

Den Band beschließen Ausführungen zum Inklusiven Fremdsprachenunterricht und Sehverstehen. Eva Leitzke-Ungerer (Universität Halle-Wittenberg) bespricht inklusive Inhalte im Französischunterricht am Beispiel des Films *Intouchables (2011)*. Obwohl der angemessene Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen schwerpunktmäßig in den Fächern Ethik, Religion und Deutsch diskutiert wird, sieht Leitzke-Ungerer die Integration des Themas in den Fremdsprachenunterricht als überaus sinnvoll an. Ihr Beitrag führt von theoretischen Überlegungen bis zur Erarbeitung einer ausführlichen, für den Französischunterricht an fortgeschrittene Lernende konzipierten, konkreten Unterrichtssequenz, die sich auf die besondere Rolle des filmischen Sehverstehens für die Auseinandersetzung mit dem sensiblen und tabubelasteten Thema konzentriert.

Dem Verhältnis von *Gebärdensprachen und Sehverstehen* widmet sich Renate Fischer (Institut für Deutsche Gebärdensprache, Universität Hamburg). Die Erfahrungen, die durch eine ausschließlich visuo-gestische Kommunikation gemacht werden können, kommen, wie sie hervorhebt, dem interkulturellen

Lernen zugute. Fischer schlussfolgert aus ihren Untersuchungen, dass visuo-gestische Sprachen neue Erfahrungen ermöglichen, sich eine Fremdsprache anzueignen und sie metasprachlich zu begreifen.

Zum Schluss sei all jenen, die zum Gelingen des Sammelbandes beigetragen haben, für ihre konstruktive Mitarbeit gedankt. Neben den Verfasserinnen und Verfassern der Beiträge sei folgenden Personen für die Mitwirkung an der Fertigstellung des Bandes gedankt: Barbara Urbanski, M.A., Theresa Eckardt, María Piedad Martín Benito und insbesondere Ferhat Kayabasi, B.A. (alle Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Universität Duisburg-Essen). Für die gewohnt kompetente und immer zuvorkommende Betreuung durch den Verlag Gunter Narr gebührt unser Dank wie immer Frau Kathrin Heyng, M.A.

Theoretische Grundlagen des Sehverstehens

Was ist Sehverstehen?

Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht

1. Bilder im Fremdsprachenunterricht

Es liegen mehrere Studien zum Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht vor; auch in methodischer Hinsicht wird das Thema immer wieder reflektiert. Allerdings steht bei diesen Untersuchungen und unterrichtspraktischen Anregungen sehr häufig die Rolle des Bildes als Unterrichtsmedium im Vordergrund, weniger die Frage nach dem Sehverstehen als solchem oder dem Sehen als Bestandteil interkultureller und transkultureller kommunikativer Kompetenz. Unter diesen Studien ist zuvorderst die grundlegende Arbeit von Marcus Reinfried zur Geschichte des Bildeinsatzes im Französischunterricht schwerpunktmäßig bis 1945 zu erwähnen (Reinfried 1992). Auch die Rolle von Bildern in Lehrwerken wurde in verschiedenen Einzelbeiträgen untersucht (z.B. Reinfried 2010, Michler 2011). In Anlehnung an Macaire/Hosch 2002, 71sq. unterscheidet z.B. Rössler 2005, 5 folgende drei Bildtypen:

- Abbildungen
- logische Bilder
- analoge Bilder.

Zur Beschreibung verschiedener didaktischer Bildfunktionen werden in jüngerer Zeit in Anlehnung an Wolfgang Hallet (2008, 215sq., 2010, bes. 33-41) u.a. folgende Einsatzmöglichkeiten genannt (z.B. Blume 2014, 5):

- illustrative Funktion (Bild dient nur zur Illustration)
- semantische Funktion (Bild dient zur Sinnvermittlung)
- repräsentationale Funktion (Bild vermittelt Zielkultur)
- kognitive Funktion (Bild dient der Anregung kognitiver Prozesse)
- instruktive Funktion (Bild als [Verdeutlichung einer] Arbeitsanweisung)
- bildästhetische Funktion (Bild als Gegenstand ästhetischer Bildung).

Hecke 2013, 5 klassifiziert ihrerseits wie folgt:

- lexikalisierende Funktion (Bild als Sprech Anlass)
- motivierende Funktion (Bild als Motivationsstütze)

- grammatisierende Funktion (Bilder als Anlass von Grammatikübungen oder „Strukturzeichnungen“ (loc.cit.) zur Veranschaulichung grammatikalischer Sachverhalte)
- semantisierende Funktion (Bild dient zur Sinnvermittlung)
- mnemonische Funktion (Bild als Lerntechnik)
- organisierende Funktion (Bild zur Verdeutlichung von Zusammenhängen)
- interkulturelle Funktion (Bild als Anlass interkulturellen Verstehens).

Punktuell wurde auch das Potential der Photographie (z. B. Reimann 2006, Holzbrecher 2010, 2013), der bildenden Kunst (z.B. Küster 2003, bes. 243-304, Michler 2013 in ihrem Bezug zur Literatur) und des Musicals (z.B. Husemann 2009, Reimann 2013 wiederum im Bezug zur Literatur) untersucht. Die Literatur zum Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht ist inzwischen zu umfangreich, als dass sie an dieser Stelle gebührend gewürdigt werden könnte (einführend z.B. Leitzke-Ungerer 2009 und Henseler/Möller/Surkamp 2011). Einen Einblick in den aktuellen Stand der (unterrichts-)methodischen Reflexion zum Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht jenseits der Filmdidaktik und -methodik bieten z.B. die Themenhefte *Bilder und Kunst* der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* (9, 2005 bzw. 36, 2012), *Bilder im Französischunterricht* der Zeitschrift *Französisch heute* (4, 2010), *Bilderwelten der Praxis Fremdsprachenunterricht* (6, 2013) und *Mit Bildern arbeiten* von *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (127, 2014). Die Zahl der jüngeren Themenhefte einschlägiger Zeitschriften zeigt, dass das Medium „Bild“ in diesen Jahren verstärkt eingesetzt und reflektiert wird. Dabei werden Bilder in den letzten Jahren unter den Vorzeichen einer Aufwertung der mündlichen produktiven Kompetenz immer wieder auch als Sprechanlass thematisiert. Einführend in die Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht und in Kriterien für die Auswahl geeigneter Bilder können die Beiträge Rössler 2005 und Blume 2014 gelesen werden. Ein anregendes Panorama verschiedener Möglichkeiten des Einsatzes von Fotos bietet Scholz 2013. Punktuell wird in der unterrichtspraktisch ausgerichteten Literatur auch das interkulturelle Lernen anhand von (Stand-) Bildern betrachtet (z.B. Grau 2006, Grünewald 2012, Eberhardt 2013, 2014a und b), allerdings kein Konzept des interkulturellen Sehverstehens bzw. der transkulturellen Sehkompetenz entwickelt. Ein solches Modell soll im Folgenden in Grundzügen dargestellt und an Beispielen zum Themenfeld „Metropolen im Spanischunterricht“ veranschaulicht werden.

2. Was ist Sehverstehen?

2.1. Aktuelle Konzeptualisierungen: *communis opinio*

In der Folge der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001, Abschnitt 4.4.2.3: audiovisuelle Rezeption) und der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, in denen Hör-Sehverstehen als Variante des Hörverstehens geführt wird, sind die Begriffe „Hör-Sehverstehen“ (alias „Hörsehverstehen“) und „Sehverstehen“ zentrale Bestandteile des fremdsprachendidaktischen Diskurses geworden.

In den letzten gültigen Fassungen der EPA Französisch, Spanisch und Italienisch aus dem Jahr 2004 wird allerdings lediglich auf eine verständnis erleichternde Wirkung der Bilder Bezug genommen, spezifische Aufgaben zum Sehverstehen werden nicht gestellt. Dabei erfolgt – sowohl von den Deskriptoren des Referenzrahmens als auch von den Musteraufgaben für die fremdsprachlichen Abiturprüfungen der KMK (EPA) nahegelegt – häufig eine Verkürzung auf das Verstehen, allenfalls die Analyse und Interpretation audiovisueller Dokumente (Filme, Fernsehsendungen).

Die 2012 veröffentlichten Bildungsstandards für das Abitur in der fortgeführten Fremdsprache führen das Sehen allenfalls implizit als eigenständigen kognitiven Vorgang, wenn es heißt: „gehörte und gesehene Informationen aufeinander beziehen und in ihrem kulturellen Zusammenhang verstehen“ (KMK 2012, 15). Des Weiteren wird in den genannten Bildungsstandards Medienkompetenz beschrieben (KMK 2012, 22), welche aber mehr ist als nur Sehverstehen. Mithin wird auch hier das Sehverstehen als eigene (Teil-)Fertigkeit oder gar Kompetenz nicht weiter beschrieben und die Bildungsstandards für die Abiturprüfung bleiben im Wesentlichen auf dem bekannten Stand „Hörsehverstehen als Variante/Spielart/Unterkategorie des Hörverstehens“.

Auch in den derzeit maßgeblichen Handbüchern zur Fremdsprachendidaktik wird, außer in Decke-Cornill/Küster 2010, „Hör-Sehverstehen“ meist als auf den Einsatz von Filmen und audiovisuellen Dokumenten ausgerichtete Variante des Hörverstehens eingeführt (z.B. Grünewald/Küster 2009, Leupold 2010, Fäcke 2010 und 2011). Die erste empirische Pilot-Untersuchung zu der Fragestellung beschränkt sich auf Fragen der Leistungen im Textverstehen (Porsch/Grotjahn/Tesch 2010). Mitunter erfolgt auch eine Konzentration auf das Aspekte der ästhetischen Bildung beim Bildeinsatz fokussierende anglophone Konzept der „visual literacy“ qua „visueller Kompetenz“. Das Potential der Bilder gerade auch für den inter- und transkulturellen Fremdsprachenunterricht und für die Entwicklung von Fiktionalitätskompetenz (cf. Rössler 2010) wird mithin nicht ausgeschöpft. Obwohl bereits Thaler 2007 grundlegende Unterschiede des Hör- und des Sehverstehens gegenübergestellt hat, hat eine systematische Vertiefung der Frage, was Sehverstehen für

den Fremdsprachenunterricht bedeuten kann, bislang noch nicht stattgefunden. (Hör-/Sehverstehen bewegt sich in den aktuellen Beschreibungsmodellen der Handlungsfelder fremdsprachlichen Unterrichts im Spannungsfeld zwischen wenigstens vier Bereichen: erstens dem der sprachlichen Fertigkeiten (Hör-/Sehverstehen als eigene (Teil-)Fertigkeit), zweitens dem der sprachlichen Mittel (z.B. Gesten als nonverbale Lexeme), drittens dem des inter-/transkulturellen Lernens und viertens dem der Medienkompetenz (hier insbesondere der „visuellen Kompetenz“/„visual literacy“ qua „kompetente[r] Bildinterpretation“, Hecke 2010a, 159).

Die Erforschung der bisher wenig beachteten (Teil-)Fertigkeit des Sehverstehens ist daher noch immer eine Herausforderung für die gegenwärtige romanistische Fachdidaktik bzw. generell für die Fremdsprachenforschung.

Hörsehverstehen wird in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion also meist wie folgt konzeptualisiert:

- Hörsehverstehen als Variante des Hörverstehens (EPA 2004, KMK 2003, 2012)
- Hörsehverstehen als Synonym für (Spiel-) Filmdidaktik
- Hörsehverstehen als „visual literacy“.

2.2. *Weitere Konzeptualisierungen*

2.2.1. Hör-/Sehverstehen als „visual literacy“ und interkulturelles Lernen in der DaF-Didaktik seit den späten 1980er Jahren

Setzt man „Hör-/Sehverstehen“ mit „visual literacy“ oder „visueller Kompetenz“ gleich (cf. Hecke 2010b), so beruft man sich auf eine von der Kunstpädagogik definierte Kompetenz, in der sich deklaratives Wissen über die Sinnkonstitution von Bildern (Fiktionalitätskompetenz, cf. Rössler 2010), Metasprache zur Bildbesprechung und Wissen über Kulturspezifika mit prozeduralen Fertigkeiten u.a. der Bildrezeption miteinander verbinden (Hecke 2010b).

Fremdsprachendidaktische Implikationen wurden von der DaF-Didaktik bereits Ende der 1980er Jahre formuliert: Schwerdtfeger 1989 und Weidenmann 1989 wiesen darauf hin, dass bildbasierte Aufgaben ein echtes Bildverstehen voraussetzen und unterstrichen die Bedeutung der Kulturgebundenheit der Visualisierungs-, aber auch der Deutungskonventionen – mithin wurde bereits hier das inter- und transkulturelle Potential des Sehverstehens erkannt, das im aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskurs kaum herauszulesen ist (s.o.).

Allerdings verbleiben Konzeptualisierungen von „visual literacy“ qua Bildverstehen häufig auf der Ebene der Bildanalyse, i.e. der Analyse von sta-

tischen Bildern und von Kunstbildern, die im Fremdsprachenunterricht gewiss eine größere Rolle spielen dürfte, als dies aktuell der Fall ist, die aber noch immer nicht alle Aspekte eines komplexen, integrativen Modells des (Hör-)Sehverstehens erfasst.

2.2.2. Das Modell des Hör-Seh-Verstehens von Thaler 2007

Das Modell von Thaler (2007, 13), das als das derzeit differenzierteste Modell des Hör-Seh-Verstehens im Fremdsprachenunterricht gelten darf, bezieht sich in erster Linie auf die Filmdidaktik, kann allerdings durchaus eine gewisse darüber hinaus gehende Gültigkeit für andere Bereiche des Sehverstehens für sich beanspruchen. Thaler stellt zunächst Eigenheiten des Hörverstehens und Eigenheiten des Sehverstehens gegenüber und schließt sodann, dass eine Integration von beidem zu „Hör-Seh-Verstehen“ führt (abgedruckt in Decke-Cornill/Küster 2010, 183, Abb. 1).

Betrachtet man Thalers Konzeptualisierung des Sehverstehens genauer, so kommt man zu dem Ergebnis, dass insbesondere folgende Aspekte für das Filmverstehen bzw. das Sehverstehen im Allgemeinen als distinktiv gelten dürfen: Im Bereich Filmverstehen ist die analytische Ebene des „Verstehen[s] kinematographischer Techniken“ ebenso distinktiv wie – ggf., i.e. bei Zuschaltung – das Leseverstehen von Untertiteln bzw. auch das Leseverstehen von abgebildeten Inschriften, Schildern etc. Der Hinweis auf das Leseverstehen ist insofern besonders verdienstvoll, als häufig übersehen wird, dass Sehverstehen aus neurobiologischer Sicht dem Leseverstehen nähersteht als dem Hörverstehen.

Zwischen Filmverstehen (im Fall der konkreten Bezeichnung als „ikonische Elemente“) und allgemeinem Sehverstehen ist das Dekodieren visueller Wahrnehmungen wie „Bilder, Landschaften, Objekte“ angesiedelt, das als über das Hör- (aber auch das Lese-) Verstehen hinausgehende Eigenheit des Sehverstehens bedeutsam ist.

Des Weiteren weist Thaler auf Eigenheiten des Sehverstehens in der Interaktion hin, die bei ihm wiederum in filmästhetischem Zusammenhang gemeint sind, aber genauso für jede mündliche Interaktion gelten, namentlich Aspekte der sog. nonverbalen Kommunikation (zum Spanischen cf. Reimann 2008 und Beitrag im vorliegenden Band): Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augenkontakt, Körperkontakt, Proxemik). Damit integriert Thaler zumindest zwei wesentliche Aspekte (Sehverstehen des Settings, Sehverstehen in der Interaktion), die in der bisherigen Debatte über Sehverstehen häufig außen vor bleiben.

Hör-Verstehen	Seh-Verstehen
Allgemeine Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> - Weltwissen - Soziokulturelles Wissen Linguistische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> - Phonetisch-Phonologische Kompetenz - Lexikalische Kompetenz - Grammatikalische Kompetenz - Semantische Kompetenz Soziolinguistische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> - Register - Varietäten - Höflichkeitskonventionen Pragmatische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> - Diskurskompetenz - Schemakompetenz - Funktionale Kompetenz Deutung prosodischer Mittel <ul style="list-style-type: none"> - Stimmqualität - Stimmhöhe - Lautstärke - Länge 	Verstehen von Handlungen <ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten - Demonstrieren - Zeigen Dekodierung ikonischer Elemente <ul style="list-style-type: none"> - Bilder - Landschaften - Objekte Deutung paralinguistischer Merkmale <ul style="list-style-type: none"> - Gestik - Mimik - Körperhaltung - Augenkontakt - Körperkontakt - Proxemik Verstehen kinematografischer Techniken <ul style="list-style-type: none"> - Kameraperspektiven, -bewegungen - Montage - Licht, Musik Weltwissen, soziokulturelles Wissen <u>Leseverstehen</u> <ul style="list-style-type: none"> - Untertitel - Inserts - Schriftzüge
	
Hör-Seh-Verstehen	
Wahrnehmung, Speicherung, Verarbeitung von Ton und Bild <ul style="list-style-type: none"> - 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 	

Abb. 1: Modell des Hör-Seh-Verstehens nach Thaler 2007

2.2.3. Das Modell der Filmbildung von Blell/Lütge 2008

Blell und Lütge 2008 stellen ein Modell der Filmbildung vor, das Aspekte des Sehverstehens und des interkulturellen Lernens vereint und daher – allerdings auf die Ebene der (Spiel-)Filmidaktik beschränkt – das bisher differenzierteste Modell zum Sehverstehen (aber auch auf der eigentlich intendierten