

ÜBER TEXTE REDEN — ANSCHLUSSKOMMUNIKATION ALS MITTEL DER LESEFÖRDERUNG IN DER FREMDSPRACHE

Quel passage du texte vous a particulièrement intéressé, irrité ou choqué? Pourquoi? Est-ce que quelqu'un parmi vous avait déjà peur pour ses parents comme c'est le cas d'Alex dans cette histoire? Pensez-vous que vos parents ont déjà eu peur pour vous?
Über diese und weitere Fragen tauschten sich Kleingruppen von Lernenden einer Schweizer Klasse im Rahmen eines literarischen Unterrichtsgesprächs untereinander aus, nachdem ihnen die Lehrkraft abwechselnd auf Deutsch und Französisch aus einem Jugendroman vorgelesen hatte. Das internationale Forschungsprojekt "Mehrsprachiges Vorlesen der Lehrperson in Schul- und Fremdsprache in der Sekundarstufe I" (MeVoL) entwickelte ein didaktisch-methodisches Unterrichtsdesign mit dem Ziel der mehrsprachigen Leseförderung. Aber wie können (literarische) Unterrichtsgespräche über vorgelesene Texte gestaltet werden und Lernende angeleitet werden, über diese Texte zu reden?

● Kerstin Theinert
PH Weingarten,
Robert Hilbe,
Reto Hunkeler
PH St. Gallen

Kerstin Theinert ist akadem. Oberrätin im Fach Englisch an der PH Weingarten und vertritt zurzeit die Professur für angewandte Sprachwissenschaften und Mediendidaktik an der LMU München.

Robert Hilbe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Fachdidaktik Sprachen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

Reto Hunkeler ist ausgebildete Fremdsprachenlehrperson und arbeitet als Dozent an der PHSG Sek I und als Oberstufenlehrer in Bütschwil (SG).

1 Das Projekt

Im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts "Mehrsprachiges Vorlesen der Lehrperson in Schul- und Fremdsprache zur Förderung von Lesemotivation und Sprachbewusstheit in der Sekundarstufe I" (MeVoL) wurde ein didaktisch-methodisches Unterrichtsdesign mit dem Ziel der sprachübergreifenden Leseförderung entwickelt. Im Fokus des Beitrags steht die Komponente Anschlusskommunikation, die das mehrsprachige Vorlesen als unterstützende Massnahme begleitet. Nach einer kurzen Einführung werden zunächst wichtige Gestaltungsprinzipien für das mehrsprachige Vorlesen erläutert. Danach werden relevante Kriterien für die Textauswahl der Vorleseskripte benannt und es wird erklärt, wie diese gestaltet sein sollten. An zwei Textbeispielen aus dem Vorleseskript *Peur sur la ville* wird die Gestaltung exemplarisch illustriert. Im Folgenden wird auf die Anschlusskommunikation näher eingegangen: Zunächst werden relevante Ziele beschrieben bevor Anschlusskommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive beleuchtet

wird. Methodische Überlegungen zur Gestaltung sowie konkrete Gestaltungsprinzipien zur Förderung der Anschlusskommunikation schliessen sich an. Der Beitrag endet mit zwei ausgewählten, bereits erfolgreich erprobten Aufgabenbeispielen zur Anschlusskommunikation aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht.

Das Projekt MeVoL wurde in den drei Ländern Deutschland (PH Weingarten), Österreich (PH Vorarlberg) und der Schweiz (PH St. Gallen) entwickelt, erprobt und die einzelnen Komponenten dieses Unterrichtsdesigns durch regelmässiges Feedback von Lehrkräften basierend auf dem Design-Based-Research-Ansatz (DBR) für die Unterrichtspraxis optimiert. Zum Einsatz dieses Designs im Unterricht liegt ein Handbuch zu Theorie und Praxis vor (Hilbe, Kutzlmann, Massler & Peter 2017). Darin finden Interessierte neben theoretischen Grundlagen auch erprobte Unterrichtsmaterialien: Neben den zweisprachigen Vorlesetexten *Peur sur la ville* (Französisch-Deutsch) und

Alex ist ein fünfzehnjähriger Junge. Sein Vater ist Bürgermeister der fiktiven Stadt Niederbruck im Norden von Frankreich. Zu Beginn der Geschichte spielt Alex ein Videospiel, in dem er Vampire umbringen muss – ohne zu ahnen, dass die Stadt in den bevorstehenden Tagen eine Reihe von Morden erwartet, die von eben einem Vampir begangen werden.

Paranoid Park (Englisch–Deutsch) gibt es vielfältige ergänzende Materialien und Aufgaben. Zudem kann man sich über das Projekt auf www.mevol.eu informieren.

Das Unterrichtskonzept MeVoL beinhaltet fünf zentrale Bausteine:

1. Zweisprachige Vorleseskripte (in der Schulsprache und einer Fremdsprache)
2. Das Vorlesen durch die Lehrperson im Unterricht
3. Scaffolding-Aufgaben zur Sicherung des Textverständnisses
4. Anschlusskommunikationsaufgabe
5. Ein sprachübergreifendes Hörstrategietraining

2 Gestaltungsprinzipien für das mehrsprachige Vorlesen

2.1 Textauswahl für die Vorleseskripte

Bei der Textauswahl für mehrsprachige Vorlesesituationen ist es unabdingbar, sowohl Verständlichkeits- als auch Interessanzthemenfaktoren zu berücksichtigen. Gerade die Textverständlichkeit ist in diesem zweisprachigen Unterrichtsdesign besonders wichtig und bezieht sich vor allem auf die sprachliche Einfachheit auf Wort- und Satzebene, einen klaren und transparenten Textaufbau sowie inhaltliche und semantische Redundanz (vgl. Christman & Groeben 2001: 183ff.). Damit auch situationales Interesse seitens der Lernenden durch einen Vorlesetext erzeugt werden kann, ist weniger das Genre oder die Textsorte ausschlaggebend, sondern vielmehr die behandelten Themen und die Gestaltung eines Textes (vgl. Theinert, Unterthiner & Zerlauth 2017). Des Weiteren sind auch Sachtexte geeignet, sofern deren Inhalt auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten ist. Der Jugendroman *Peur sur la ville* (Roy 2006) wurde beispielsweise ausgewählt,

da es wenige zentrale Charaktere und eine stringente Handlung mit Höhepunkt der Verknüpfung gibt. Diese Faktoren machen den Text für Lernende der Sekundarstufe I verständlich. Zu den Interessanzthemenfaktoren für diese Jugendlichen zählen z.B. die im Roman behandelten Themen wie Mord, Angst, Bedrohung, Vampire, Videospiele oder Spannung. Zudem kommen jugendliche Protagonisten vor – alles Merkmale, die *Peur sur la ville* charakterisieren. Kurz zusammengefasst geht es in dem Roman um Folgendes: Alex ist ein fünfzehnjähriger Junge. Sein Vater ist Bürgermeister der fiktiven Stadt Niederbruck im Norden von Frankreich. Zu Beginn der Geschichte spielt Alex ein Videospiel, in dem er Vampire umbringen muss – ohne zu ahnen, dass die Stadt in den bevorstehenden Tagen eine Reihe von Morden erwartet, die von eben einem Vampir begangen werden. Die ganze Stadt lebt in Angst und Schrecken, überall stehen Sicherheitskräfte. Alex soll die Stadt verlassen, doch der junge weibliche Vampir hat andere Pläne mit ihm. Sie sieht in ihm ihren Seelenverwandten und will ihn mit einem Biss in einen Vampir verwandeln, um gemeinsam mit ihm über die Welt zu herrschen.

2.2 Gestaltung des Vorleseskripts

Jedes Vorleseskript ist zweisprachig aufgebaut: Auf einen ca. 400 Wörter umfassenden Abschnitt in der Schulsprache Deutsch folgt eine kurze zusammenfassende Überleitung in der Fremdsprache (hier: Französisch), nach welcher der Text in der Fremdsprache fortgesetzt wird. Diese konzeptionelle Vorgehensweise ermöglicht es, praktisch jeden für die jeweilige Schulstufe passenden Text in ein zweisprachiges Vorleseskript für die Unterrichtspraxis umzuwandeln. Um auf den Einsatz von textunterstützten Bildern hinzuweisen, werden die

entsprechenden Textzeilen im Vorleseskript unterstrichen. Diese Bilder können vergrößert als visuelle Impulse im Klassenraum gut sichtbar aufgehängt werden. Des Weiteren werden zur besseren Übersichtlichkeit und schnellen Orientierung die Rollen der Sprecher/innen am Rand angezeigt (siehe Textausschnitt 2).

2.3 Beispiel aus dem Vorleseskript Peur sur la ville

Die folgenden zwei Textausschnitte aus dem Vorleseskript stammen aus dem Jugendroman *Peur sur la ville* und wurde im Rahmen des MeVoL-Projekts an einer Schweizer Schule in einer 8. Klasse erprobt.

<p>Partie française [...] La chose se réveille enfin. Elle ouvre les yeux. Autour d'elle, c'est la nuit. Elle a dû dormir très longtemps. Et maintenant, elle a faim. Très, très faim. Elle ouvre le couvercle et sort de sa <u>caisse</u>.</p>	 <p>une caisse</p>
<p>Petit résumé Dans la petite ville de Niedelbruck, située au nord de la France, un camion dépose une caisse qui contient de la terre des <u>Carpates</u>. Comme la personne à qui on a envoyé la caisse est morte depuis un an, la caisse est transportée au sous-sol, c'est-à-dire à la cave de la mairie.</p>	<p><u>Carpates</u>: expression à expliquer grâce à des supports visuels, p.ex. par une carte géographique</p>
<p>Deutscher Teil Es ist spät, Niedelbruck schläft ein. Es ist eine schöne Herbstnacht, alle Fenster sind geöffnet. Alex hat in seinem Zimmer seine Spielkonsole gestartet. In diesem Videospiel ist er Kane, der Vampirjäger. [...]</p>	
<p>Partie française [...] – <i>C'est donc la fin du monde?</i> – <i>Peut-être ... Si cette goule arrive à sortir de la ville, c'est la fin des êtres humains!</i> Monsieur Allard est inquiet. Quel terrible danger! Pour lui, pour son fils, pour les habitants de Niedelbruck et pour tous les êtres humains.</p>	<p>Monsieur Allard Monsieur Milder</p>
<p>Petit résumé M. Milder explique au maire que les personnes mortes ont été tuées par une <u>goule</u>, une femme vampire. S'il a raison, la goule mordra bientôt quelqu'un qui lui ressemble et qui en mordra d'autres. Ce procès ne pourra plus être arrêté. La fin de la race humaine est proche.</p>	 <p>une goule</p>
<p>Deutscher Teil Milder fährt weiter: „Die Ghula verbirgt sich irgendwo. Vielleicht ganz in der Nähe. Am Tag schläft sie. Wir müssen sie vor Nachteinbruch finden und töten.“ „Nun gut, wir werden sie in der ganzen Stadt suchen! Ich werde die Armee in Bereitschaft versetzen.“ [...]</p>	

Das Vorleseskript besteht aus vier Vorleseteilen. Die Bearbeitung eines solchen Bausteins beanspruchte bei der Durchführung ungefähr 45 Minuten Unterrichtszeit. Jeder Vorleseteil begann mit der Schulsprache Deutsch. Anschliessend fand der Wechsel in die Fremdsprache statt. Es sollte damit zum einen erreicht werden, dass die Lernenden bezüglich des Hörverstehens einen möglichst einfachen Einstieg in den jeweiligen Vorleseteil erleben konnten. Mit diesem Vorgehen wurde aber auch angestrebt, dass die Anfangsmotivation und die Bereitschaft, sich auf den Text einzulassen, hoch war. Der abgebildete Ausschnitt 1 ist dem Vorleseteil 1 „Peur sur la ville“ entnommen. Er zeigt den Übergang vom französisch-zurück in den deutschsprachigen Teil. Beim Übergang von der Fremd- in die Schulsprache wurde bewusst ein kurzes Résumé in der Fremdsprache eingefügt, um den Schüler/innen, die dem fremdsprachigen Text nur bedingt oder mit Mühe folgen konnten, die Möglichkeit zu bieten, die Inhaltslücke zu verkleinern. Es wurde aber bewusst darauf verzichtet, die Zusammenfassung in der Schulsprache zu formulieren, um das Interesse für den französischsprachigen Text möglichst hochzuhalten. Die Aussicht auf eine deutschsprachige Zusammenfassung könnte diesem Ziel entgegenwirken. Durch dieses Vorgehen wird also bewusst eine Verdichtung des Inhalts des

Anschlusskommunikation trägt einerseits zur Sicherung des Textverständnisses bei, andererseits schafft sie Möglichkeiten zum kulturellen Lernen, indem Textbedeutungen in unmittelbarer sozialer Interaktion ausgehandelt werden.

französischsprachigen Teils angestrebt, die dann einen unmittelbaren Wechsel zurück in die Schulsprache zulässt. Um die Verständlichkeit des Vorlesetextes für die Schüler/innen zu erhöhen, wurden unterstützende Massnahmen eingesetzt. Da die Schüler/innen die Vorleseteile nicht direkt einsehen können, richten sich diese Massnahmen an die vorlesende Lehrperson. Die Unterstützung geschieht zum einen visuell, indem den Lehrpersonen Bildvorlagen zur Verfügung gestellt werden und im Skript markiert wird, zu welchem Zeitpunkt diese idealerweise der Klasse gezeigt werden sollen (hier: ein Bild, das eine Kiste mit Erde aus den Karpaten zeigt). Zum anderen erhalten die Lehrpersonen konkrete Hinweise, wie durch das Autorenteam ausgewählte Inhalte erklärt bzw. visualisiert werden können (hier: Hinweis auf die Verwendung einer Landkarte, um die Karpaten zu lokalisieren).

Textausschnitt 2 stimmt bezüglich Sprachenabfolge mit Ausschnitt 1 überein. Der Vorlesetext unterscheidet sich insofern, dass hier direkte Reden auftreten. Dies verlangt von der vortragenden Lehrperson grosse Aufmerksamkeit, damit die verschiedenen Personen auch mit der passenden Stimme wiedergegeben werden. Als Unterstützung für das Vorlesen sind die Sprecherrollen am Rand vermerkt.

3 Anschlusskommunikation

Das mehrsprachige Vorlesen wird durch didaktisch-methodische Massnahmen begleitet mit dem Ziel, das Textverständnis zu unterstützen sowie sprachübergreifendes Lernen zu initiieren. Im Folgenden soll der Aspekt der Anschlusskommunikation näher betrachtet werden sowie beispielhaft Aufgaben zur Anschlusskommunikation gezeigt werden, die den Lernenden die Möglichkeit geben, über (literarische) Texte zu sprechen.

3.1 Ziel der Anschlusskommunikation

Der ursprünglich aus der Medienpädagogik stammende Terminus *Anschlusskommunikation* wurde von Bettina Hurrelmann (2002a, 2002b) als zusätzliche, soziale Dimension der Lesekompetenz in den literaturdidaktischen Diskurs eingeführt (s. Abbildung 1). Hurrelmann bezeichnet damit die „Fähigkeit zum Aushandeln von Textbedeutungen in unmittelbarer sozialer Interaktion“ (Hurrelmann 2002b: 279). Den theoretischen Rahmen für didaktische Konzepte der Anschlusskommunikation bildet die Lesesozialisationsforschung, in der Lesen nicht ausschliesslich als kognitiver Dekodierungsprozess betrachtet wird, sondern als Einführung in eine soziale Praxis. Hurrelmann kritisiert daher die kognitiv orientierte Modellierung der

Lesekompetenz in PISA und betont im Gegensatz dazu, dass Lesen (und Vorlesen) die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation ermöglichen sollen. Anschlusskommunikation bezieht sich dabei allgemein auf jene Kommunikation, die sich an den Text «anschliesst», also ihn kommentiert, befragt, beurteilt und sich im sozialen Austausch mit ihm auseinandersetzt. Anschlusskommunikation im Unterricht rückt damit die Lehrer-Schüler- sowie die Schüler-Schüler-Interaktion mit dem Text in den Vordergrund (Belgrad & Schattmann 2015: 12).

3.2 Anschlusskommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Anschlusskommunikation erfüllt im fremdsprachlichen Unterricht zwei bedeutende Funktionen: Einerseits trägt sie zur Sicherung des Textverständnisses bei, andererseits schafft sie Möglichkeiten zum kulturellen Lernen.

Jeder Text beinhaltet «Unbestimmtheitsstellen», die vom Text nicht im Detail konkretisiert werden. Die Aufgabe des Lesers besteht daher darin, diese «Leer-

stellen» durch eigene Vorstellungen zu füllen und zu konkretisieren (Belgrad & Schattmann 2015: 12). Anschlusskommunikation bietet durch sozialen Austausch die Möglichkeit, die subjektiven Sinnkonstruktionen durch den Vergleich mit dem Textverständnis anderer abzugleichen. Über das Textverständnis im engeren Sinne hinaus kann Anschlusskommunikation kulturelle Lernprozesse anregen. Wenn sich Lernende mit unterschiedlichem kulturellem oder sozialem Hintergrund über (literarische) Texte unterhalten, werden sie sich der Vielfalt der möglichen Perspektiven bewusst und damit zum Perspektivenwechsel befähigt. Sie fördert die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf andere Lesarten einzulassen, diese zu tolerieren und sich über sie zu verständigen (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010: 5).

Anstelle einer vermeintlich «wahren» Interpretation soll dabei die persönliche, literarische und emotionale Auseinandersetzung mit dem Text im Vordergrund stehen, bei der verschiedene Textdeutungen gleichberechtigt nebeneinanderstehen dürfen. Die Lehrperson sollte dabei als Moderatorin ihre Meinung als gleichberechtigte Gesprächsteilnehmerin einbringen und nicht als Instrukteur und «Superinterpret» eine absolute Deutung vorgeben (Belgrad & Schattmann 2015: 12).

3.3 Methodische Überlegungen zur Gestaltung der Anschlusskommunikation

Bei der Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht werden üblicherweise drei Phasen unterschieden: *pre-reading*, *while-reading* und *post-reading*. In diesen Phasen sind Massnahmen zur Förderung der Motivation, zur Textentlastung und zur Einbettung in kulturelle und rezeptionsspezifische Kontexte von Bedeutung. Im Unterrichtsdesign MeVoL erfüllt ein reiches Angebot an Scaffolding- und Anschlusskommunikationsaufgaben diese Zielsetzungen. An-

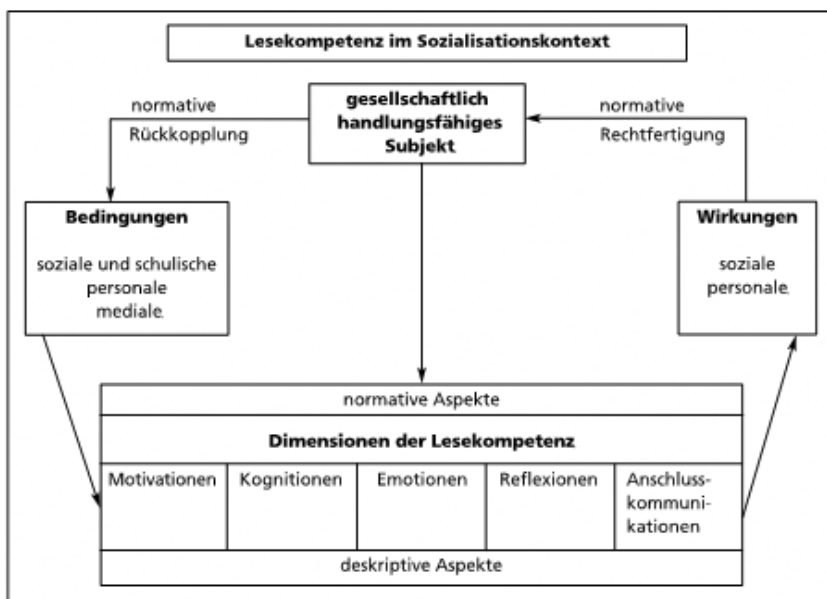


Abbildung 1

Anstelle einer vermeintlich
«wahren» Interpretation soll bei der
Anschlusskommunikation die persönliche,
literarische und emotionale Auseinandersetzung
mit dem Text im Vordergrund stehen, bei der
verschiedene Textdeutungen gleichberechtigt
nebeneinanderstehen dürfen.

schlusskommunikation wird in MeVoL jedoch aus organisatorischen Gründen ausschliesslich in der *post-reading*-Phase eingesetzt, da längere Unterbrüche durch Anschlusskommunikation den Vorleseprozess deutlich stören würden. Die Anschlusskommunikation nach Abschluss des Vorlesens erlaubt es den Lernenden, in einer offenen Phase mit ihren persönlichen Reaktionen und Stellungnahmen zu Wort zu kommen. Es ist jedoch durchaus möglich, in anderen Settings Anschlusskommunikation ebenso in die Phasen vor und während der Lektüre zu integrieren oder umfangreichere produkt- und handlungsorientierte Aufgabenstellungen zu wählen, die mehr Zeit im Unterricht benötigen.

Das Sprechen über (literarische) Texte ist für Lernenden anspruchsvoll – umso mehr, wenn dazu die Fremdsprache benutzt werden soll. Für ein Gelingen der Anschlusskommunikation sollte daher darauf geachtet werden, sprachliche Hürden gezielt zu minimieren. Die Sprachwahl sollte den Lernenden überlassen werden, Äusserungen in der Schulsprache sollten explizit zugelassen werden. Wird die Anschlusskommunikation in der Fremdsprache umgesetzt, so sollte mit sehr einfachen Formen begonnen werden, z.B. mit offen formulierten Fragen zur persönlichen Reaktion auf den Vorlesetext. Die Lernenden sollten genügend Zeit für die Formulierung ihrer Äusserungen erhalten. Die Lehrperson kann bei Bedarf sprachlich mit Vokabular und Formulierungen (chunks) unterstützen und sie sollte es vermeiden, Fehler der Schüler/innen direkt zu korrigieren.

3.4 Gestaltungsprinzipien zur Förderung der Anschlusskommunikation

Basierend auf diesen methodischen Überlegungen wurden im Projekt MeVoL verschiedene Typen von Anschlusskommunikationsaufgaben entwickelt, in einem mehrschrittigen Prozess gemäss DBR erprobt und evaluiert. Schliesslich wurden folgende zentralen Gestaltungsprinzipien für die Umsetzung einer praktikablen Anschlusskommunikation im Fremdsprachenunterricht formuliert (Pisall & Ilg 2017: 126ff.; Peter 2017: 171). Sie orientieren sich an Kurzformen des Heidelberger Modells des literarischen Unterrichtsgesprächs (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010) wie sie von Belgrad & Schattmann (2015) entwickelt wurden:

- > Die Auswahl eines aus Schülersicht interessanten, ergiebigen und lebensnahen Textes ist eine wichtige Basis. Anschlusskommunikation kann nur gelingen, wenn der Text für die Schüler/innen genügend Gesprächsstoffs birgt.
- > Ziel der Anschlusskommunikation sollte es sein, eine Gelegenheit für die Schüler/innen zu schaffen, um im Austausch mit anderen zu einem vertieften Textverständnis zu gelangen und sich der eigenen Position zum Text bewusst zu werden.
- > Das Sprechen über Texte sollte schrittweise eingeführt und im Anspruchsniveau gestaffelt werden. Zu Beginn sollten kurze und für die Schüler/innen motivierende Gesprächssituationen geschaffen werden. Hierzu eignen sich insbesondere einfache, offene

Die Auseinandersetzung der Lernenden auf einer persönlichen Ebene mit Texten und der Austausch darüber mit anderen können zu einem vertieften Textverständnis beitragen und helfen den Lernenden, ihre sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln.

Fragen zu persönlichen Erfahrungen ("Mir gefällt der Text (nicht), weil ...", s. Aufgabenbeispiel 2). Mit steigender Vertrautheit und Kompetenz können auch anspruchsvollere Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben eingesetzt werden.

> Die Schüler/innen können selbst wählen, welche Sprache sie verwenden möchten. Mit geeigneten *scaffolds* in Form von Vokabeln und Phrasenbausteinen schafft die Lehrperson zusätzlich die Möglichkeit, sich auch in der Fremdsprache zu äussern.

> Gerade in Klassen, in denen Gespräche über Literatur nicht eingeführt und ritualisiert sind, ist die Lehrperson in ihrer Modellfunktion für die Etablierung einer gelingenden Anschlusskommunikation wichtig. Sie sollte sich daher selbst aktiv und möglichst authentisch am Gespräch beteiligen.

> Als Sozialform für die Gespräche sind Plenums-, Partner- sowie Kleingruppenphasen geeignet. Während die Partnerarbeit einen ersten Austausch über subjektive Texteeindrücke im geschützten Raum von zwei Schüler/innen ermöglicht, bieten Kleingruppen eine kleinere Öffentlichkeit mit geringem Gruppendruck und haben damit den Vorteil, dass sich auch zurückhaltende Schüler/innen zu Wort melden können. Plenumsphasen erlauben hingegen eine stärkere Moderation durch die Lehrperson. Ziel sollte es sein, durch die Wahl und Kombination geeigneter Sozialformen möglichst alle Schüler in das Gespräch zu involvieren.

3.5 Aufgabenbeispiele

Im Folgenden sind zwei Beispiele für Anschlusskommunikation aufgeführt, die im Anschluss an das Vorlesen eines Teils von *Peur sur la ville* durch die Lehrperson umgesetzt werden.

In Aufgabe 1 wird als Sozialform das Plenum gewählt, in der die Lehrperson das Gespräch moderiert und als Rollen-

modell für die Anschlusskommunikation dient. Im Zentrum des Gesprächs steht der persönliche, begründete Eindruck des bisher vorgelesenen Abschnitts bei den Lernenden. Dazu wird folgender, niederschwellige Gesprächsimpuls von der Lehrperson in der Schulsprache vorgegeben: "Mir gefällt der Text (nicht), weil ...". Die Schüler können sich in der Schulsprache dazu äussern, um die sprachlichen Anforderungen gering zu halten.

In Aufgabe 2 findet eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema Angst, mit der auch der Protagonist der Handlung im Text konfrontiert ist, anhand von zwei Gesprächsimpulsen in Kleingruppen statt. Diese Sozialform ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich frei zu äussern, wobei sie die Schul- oder die Fremdsprache verwenden können.

Weitere Beispiele für Anschlusskommunikationsaufgaben zum Vorlesetext *Peur sur la ville* sowie zum englischsprachigen Text *Paranoid Parc* finden sich auf der CD-ROM, die dem Projekthandbuch (Hilbe, Kutzelmann, Massler & Peter 2017), das im Budrich-Verlag erschienen ist, beigelegt ist.

4 Fazit

Der Beitrag zeigt, dass Anschlusskommunikation als eine Komponente der sprachübergreifenden Leseförderung Schüler/innen dazu motivieren kann, über Texte im Fremdsprachenunterricht zu reden. Diese Auseinandersetzung der Lernenden auf einer persönlichen Ebene mit Texten und der Austausch darüber mit anderen können zu einem vertieften Textverständnis beitragen und helfen den Lernenden, ihre sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln. Darüber hinaus schafft Anschlusskommunikation Gelegenheiten für soziales und kulturelles Lernen. Auf diese Weise kann Anschlusskommunikation zur Leseförderung im schulischen Fremdsprachenunterricht gewinnbringend eingesetzt werden.

Ziele	Schüler/innen werden in einem Gespräch dazu angeleitet, sich zum Text zu äussern. Die Lehrperson fungiert dabei als Modell, indem sie sich selbst als Leser/in ins Gespräch einbringt und in einen möglichst authentischen Dialog mit den Jugendlichen tritt.
Thema	Einfaches, persönliches (begründetes) Urteil über den bisher gelesenen Abschnitt
Benötigte Materialien	–
Benötigte Zeit	ca. 10 Minuten
Sozialform	Arbeit im Plenum
Gesprächsimpulse	Die Lehrperson leitet das Gespräch ein, indem sie erklärt, dass sie mit den Lernenden darüber sprechen möchte, was sie vom Text halten. Die Lehrperson erklärt, dass man in einem solchen Gespräch viel lernen und erfahren kann: Man kann unklare Stellen im Text klären; man kann darüber streiten, ob der Text gut oder schlecht ist (und warum); man kann sich Gedanken darüber machen, ob der Text für andere auch lesenswert ist und warum etc. In diesem Gespräch steht das persönliche Werturteil im Zentrum. Ausgangspunkt für das Gespräch ist der Satz: "Mir gefällt der Text (nicht), weil ..." Der Fokus liegt auf der Begründung des Urteils durch die Schüler/innen. Die Lehrperson eröffnet mit diesem Impuls das Gespräch und bittet die Schüler/innen, durch Ergänzung dieses Satzes Stellung zum Text zu nehmen. Die Lehrperson selbst positioniert sich ebenfalls und sagt, was sie am Text gut/nicht gut findet. Grundsätzlich kommt ihr beim Gespräch aber eine moderierende Rolle zu (idealerweise schafft sie es, das Gespräch so zu moderieren, dass sich einzelne Schüler/innen-Aussagen aufeinander beziehen). Sofern das Gespräch stockt, bringt sich die Lehrperson wieder als Leserin ein, um so einen neuen Impuls für das Gespräch zu setzen. Ziel sollte es sein, dass sich jede/r Schüler/in zum Text äussert.
Differenzierungsmöglichkeiten	↑ Sehr anspruchsvoll: Gespräch findet teilweise auf Französisch statt.

Aufgabe 1: Eine eigene Meinung zum Thema bilden

Ziele	Persönlichkeitsbildung Vertieftes Verständnis literarischer Texte Bezug zu persönlichen Erfahrungen herstellen
Thema	Austausch über den gelesenen Text und eigene Erfahrungen mit Angst
Benötigte Materialien	Moderationskarten mit den jeweiligen Fragen (s. unten) Tische und Stühle so angeordnet, so dass drei bis vier Schüler/innen gut miteinander diskutieren können
Benötigte Zeit	10–15 Minuten
Sozialform	Gruppenarbeit
Gesprächsimpulse	<i>Est-ce que quelqu'un parmi vous avait déjà peur pour ses parents comme c'est le cas d'Alex dans cette histoire?</i> Hatte jemand von euch schon mal Angst um seine Eltern, so wie Alex um seinen Vater? Erzählt euch gegenseitig, weshalb ihr Angst gehabt habt. <i>Pensez-vous que vos parents ont déjà eu peur pour vous ?</i> Was denkt ihr: Hatten eure Eltern schon einmal Angst um euch? Erzählt euch gegenseitig, weshalb eure Eltern Angst um euch hatten.
Differenzierungsmöglichkeiten	↑ Die Diskussion findet auf Französisch statt, wobei Redemittel von der Lehrperson vorgeben werden. ↓ Die Diskussion findet nur auf Deutsch statt.

Aufgabe 2: Auseinandersetzung mit der Angst

Literaturverzeichnis

- Belgrad, J., & Schattmann, I.** (2015). Vorlesen und Formen literaler Anschlusskommunikation. *Deutschunterricht* 68, 6, S. 12–17.
- Christmann, U. & Groeben, N.** (2001). Psychologie des Lesens. In: B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 145–223.
- Hilbe, R., Kutzelmann, S., Massler, U. & Peter, K.** (2017). *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hurrelmann, B.** (2002a). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, S. 6–18.
- Hurrelmann, B.** (2002b). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 275–286.
- Peter, K.** (2017). Das Unterrichtsdesign „Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson“: Schlussfolgerungen und Ausblick. In: R. Hilbe, S. Kutzelmann, U. Massler & K. Peter (Hrsg.): *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 167–176.
- Pisall, V. & Ilg, A.** (2017). Anschlusskommunikation: Entwicklung und Evaluation der MeVoL-Design-Komponente. In: R. Hilbe, S. Kutzelmann, U. Massler & K. Peter: *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 111–128.
- Steinbrenner, M., Wiprächtiger-Geppert, M.** (2010). *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch*. Leseforum – Literalität in Forschung und Praxis, 2010(3). Abgerufen von: <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/verstehen-und-nicht-verstehen-im-gespraech.pdf> [8.11.2020].
- Theinert, K., Unterthiner, D. & Zerlauth, M.** (2017). Mehrsprachiges Vorlesen von Texten. In: R. Hilbe, S. Kutzelmann, U. Massler & K. Peter (Hrsg.): *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 73–90.
- Roy, A.** (2006). *Peur sur la ville. Lire en français facile. Niveau A2*. Paris: Hachette français langue étrangère.