KinderundJugendmedien.de

Anschlusskommunikation

1 Begriffsbestimmung

Unter dem Begriff *Anschlusskommunikation* versteht man die "kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten in sozialen Gruppen" (Kepser/Abraham 2016, S. 120) oder anders formuliert: die Verständigung mit anderen Rezipientinnen und Rezipienten über einen Text und seine Bedeutung. Die Anschlusskommunikation ist ein wichtiger Bestandteil literarischer Kompetenz (vgl. Andringa 2000, S. 96) und sollte als solcher Gegenstand außer- und innerschulischer Leseförderung sein.

2 Explikat

Der soziale Austausch über Bücher und Gelesenes[1] ist ein alltägliches Phänomen, das als "kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten" verstanden werden kann (Kepser/Abraham 2016, S. 120). Der an das Lesen anschließende Kommunikationsprozess wird in der Forschung *Anschlusskommunikation* oder *rezeptionsbegleitende Kommunikation* genannt (vgl. Stadler 2013, S. 29). Sie ist wichtig für die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben, denn mit ihrer Hilfe können wir uns "einer gemeinsamen Sinnperspektive oder einer geteilten persönlichen Erfahrung (Freude, Trauer, Schmerz, usw.) versichern" (Kepser/Abraham 2016, S. 121; siehe hierzu auch Rosebrock/Nix 2014, S. 23-26 oder Hurrelmann 2006). "[E]rst über die Anschlusskommunikation", so Bettina Hurrelmann, werde "die Verbindung zwischen individueller Lektüre und Lesekultur sowie der Teilhabe der Leserinnen und Leser am kulturellen und gesellschaftlichen Leben hergestellt." (Hurrelmann 2002, S. 13)

Die Anschlusskommunikation nimmt zudem eine entscheidende Rolle in der Lesesozialisation und bei der Entwicklung der Lesekompetenz ein, denn das "Lesenlernen geschieht", so Hurrelmann, "nicht in der bloßen Entschlüsselung von symbolischen Repräsentationen, sondern wesentlich im Erwerb eines Dialogmusters, das zuerst in einem Interaktionskontext mit Erwachsenen eingeübt wird." (Hurrelmann 1997, S. 90) Der Austausch über Literatur und das damit verbundene Einüben von Dialogmustern beginnt bereits im frühen Kindesalter "im Kontext prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen zwischen Eltern und Kindern" (vgl. Hurrelmann 2006, S. 138) und setzt sich bis in das Erwachsenenalter fort. Insbesondere der Familie wird eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Lesekompetenz zugeschrieben, denn ihre kulturellen Einflüsse sind nicht nur die frühesten, sie sind zudem "permanent, unbeabsichtigt und unspezialisiert" (Hurrelmann 2004, S. 45).

Frühe Formen der familialen Anschlusskommunikation sind bereits im dialogisch strukturierten Anschauen von Bilderbüchern mit Kleinkindern und während des Vorlesens auszumachen (vgl. Wieler 1997). Tilmann Sutter, der bei der Untersuchung der Anschlusskommunikation nach den mit dem Diskurs verfolgten Zwecken unterscheidet (vgl. Sutter 2006, S. 95-97), sieht hierin "Gespräche, die vorwiegend der Vermittlung oder Festigung der Kulturtechnik Lesen dienen". Hierbei gehe es laut Sutter weniger darum, "Kinder in das Zeichensystem Schrift einzuführen, sondern darum, dass Kinder im Gespräch die Fähigkeit erwerben, eigene Erfahrungen und medial angebotene, kulturelle Deutungsmuster aufeinander zu beziehen." (ebd., S. 96) Rezeptionsbegleitende Kommunikation kann nach Sutter weiterhin unterschieden werden in Gespräche, die vorwiegend der Persönlichkeitsbildung, dem Genusserlebnis oder dem Verstehen von literarischen Texten dienen (vgl. ebd., S. 95-97).

Die Bedeutung, welche die Anschlusskommunikation für das Verstehen von literarischen Texten hat, wird im Kontext von Literaturdidaktik und Rezeptionsforschung besonders hervorgehoben; so beispielsweise von Els Andringa, sie argumentiert: "Zur literarischen Kompetenz gehört die Fähigkeit, über Gelesenes *reflektieren* und *kommunizieren* zu können. Ein wirkliches Gespräch über Gelesenes kann nicht nur die Leseerfahrung vermitteln, sondern auch das Verstehen im Dialog vertiefen." (Andringa 2000, S. 96). Mehrheitlich wird sich innerhalb der Forschung für den Mehrwert der Anschlusskommunikation ausgesprochen, denn diese, so die einhellige Meinung, fördert nicht nur das Verstehen des Textes auch sprachliche Fähigkeiten werden geschult. Zusätzlich werden innerhalb des Gesprächs die persönliche Auseinandersetzung mit dem Text unterstützt und das wechselseitige Verhandeln möglicher Deutungen mit anderen Rezipientinnen und Rezipienten geübt (vgl. z.B. Hoffmann 2012, S. 62-63; Stalder 2013, S. 29 oder

Hurrelmann 2006, S. 139).

Auch Cornelia Rosebrock und Daniel Nix heben die Wichtigkeit der Anschlusskommunikation hervor. In ihrem Mehrebenenmodell der Lesekompetenz unterscheiden sie zwischen drei heterogen zueinander stehenden Ebenen des konkreten Leseprozesses: die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene, wo sie die Anschlusskommunikation verorten (vgl. Rosebrock/Nix 2014, S. 15):

Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix 2014, S. 15)

Im Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix werden die Ebenen des Lesens nicht hierarchisiert, vielmehr wird die wechselseitige Abhängigkeit der Ebenen hervorgehoben und damit auch die essentielle Bedeutung der Anschlusskommunikation für die Lesekompetenz betont (vgl. ebd., S. 25).

Die vormals überwiegend familiale Anschlusskommunikation wird mit dem Eintritt in die Schule um eine institutionalisierte Formen ergänzt – hinzu kommen mit zunehmendem Alter der Kinder auch Kommunikationsprozesse innerhalb ihrer Peer Group, die einen weiteren wichtigen Faktor für die Lesesozialisation darstellt (vgl. Hurrelmann 2006, S. 141).

Das institutionalisierte Gespräch über Literatur kann laut Thomas Zabka nach "zwei Funktionen […] unterschieden werden, die jeweils zwei Teilfunktionen (a und b) haben können: (1) Als Lern*medium* kann das Gespräch Teilkompetenzen (a) literarischer Rezeption und (b) sprachlicher Bildung fördern, die sich im Dialog besonders gut entwickeln lassen. (2) Als Lernform kann es Komponenten der Gesprächsfähigkeit fördern, die sich im Umgang mit ästhetisch gestalteten und fiktionalen Texten besonders gut entwickeln lassen, wobei die Lern*form* (a) auf außerschulische Formen des Gesprächs über Kunst und Literatur oder (b) auf Gespräche über außerästhetische Gegenstände vorbereiten kann." (Zabka 2015, S. 173)

Die Einbindung der Anschlusskommunikation in den schulischen Kontext bringt neben den oben angesprochenen Vorteilen auch Nachteile mit sich: Kritisch wird beispielsweise die Verbindung von rezeptionsbegleitender Kommunikation und daraus abgeleiteter Leistungsbewertung betrachtet. Dies würde dem eigentlichen Ziel der Anschlusskommunikation – ein offener Austausch über subjektive Deutungen eines literarischen Textes – entgegenstehen. Schülerinnen und Schüler würden im innerschulischen Kommunikationsprozess, Petra Wieler folgend, in erster Linie eine Handlungsverpflichtung sehen, die aus der Aufforderung durch die Lehrperson resultiert (vgl. Wieler 1989, S. 218-219). Im Vordergrund stünden damit nicht mehr die persönlichen Eindrücke der Schülerinnen und Schüler, sondern der Wunsch den Anforderungen der Lehrkraft gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 220-221; siehe hierzu auch Spinner 2003). Gleichfalls stehe im Literaturunterricht vielfach die Vermittlung wissenschaftlicher Textauslegung durch die Lehrerinnen und Lehrer im Vordergrund. Diese konkurriere, so Wieler weiter, mit einer Orientierung an den subjektiven Leseerfahrungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 218-224).

Valentin Merkelbach empfiehlt, um diesem Problem entgegenzuwirken, eine gleichberechtigte Gesprächssituation zwischen Lehrenden und Lernenden; sie schlägt die folgenden Handlungsmaximen für die innerschulische Anschlusskommunikation vor:

> "- Die Lehrperson hält sich mit eigenen interpretativen Beiträgen zurück und konzentriert sich auf die Moderation des Gesprächs.
>
> - Die Vermittlung von Struktur- und Kontextwissen wird als solche von der Lehrperson markiert, damit sie nicht von den Schüler/innen als Interpretation missverstanden wird.
>
> - Die Lehrperson lässt auch ihr abwegig erscheinende interpretative Beiträge zu und gibt damit den Schüler/innen die Chance, auch solche Beiträge mit dem Text in Beziehung zu setzen." (Christ u.a. 1995, S. 135)

Ist diese Verhaltensempfehlung Merkelbachs auch nicht vollkommen kritiklos anwendbar (siehe hierzu beispielsweise Ivo 1996), bildet sie doch eine Möglichkeit der Annährung an eine offene innerschulische Anschlusskommunikation, innerhalb derer sich Lehrende und Lernende gleichberechtigt über individuelle Leseerfahrungen und Deutungsansätze austauschen können (siehe hierzu auch Hoffmann 2011, S. 99-101).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Anschlusskommunikation ein bedeutsames Verfahren der Lesesozialisation ist, das inner- und außerschulisch gefördert werden sollte. Sie ist ein sozialer Akt, der kulturelle Teilhabe ermöglicht und zu einem vertieften Textverständnis beitragen kann. Innerschulisch sollte die rezeptionsbegleitende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernende so offen wie möglich gestaltet werden, um den dialogischen Verstehensprozess zu fördern und subjektiven Eindrücken der Schülerinnen und Schüler Raum zu geben.

Fußnoten

[1] Nachfolgend wird der Einfachheit halber vom literarischen Text und vom Lesen gesprochen, mitgedacht werden aber auch andere Medienangebote – bspw. Film und Fernsehen, Computer- oder Hörspiele – und damit einhergehende veränderte Rezeptionsformen.

Literaturverzeichnis

- Andringa, Els: "The Dialogic Imagination". Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hrsg. von Hansjörg Witte/Christine Grabe/Karl Holle/Jörn Stückrath/Heiner Willenberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000. S. 85-97.
- Christ, Hannelore/Fischer, Eva/Fuchs, Claudia/Merkelbach, Valentin/Reuschling, Gisela: "Ja aber es kann doch sein…". In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 1995.
- Hoffmann, Jeanette: Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und Polen. Münster: Waxmann 2011.
- Hoffmann, Jeanette: "Wenn man nicht darüber nachdenkt?" Zur qualitativ-empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikation im Unterricht. In: ZISU 1 (2012). S. 61-82.
- Hurrelmann, Bettina: Lesen als Kinderkultur und die Erwachsenen als Leselehrer. In: Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Hrsg. von Gerhard Rupp. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 1997. S. 81-94.
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistungen – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch 29 (2002) H. 176. S. 6-19.
- Hurrelmann, Bettina: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Hrsg. von Ulrich Schiefele/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider/Petra Stanat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. S. 37-60.
- Hurrelmann, Bettina: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage. Hrsg. von Norbert Groeben und Dies. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2006. S. 123-149.
- Ivo, Hubert: Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch 1 (1996) H. 1. S. 8-29.
  Kepser, Matthis/Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016.
- Merkelbach, Valentin: Aspekte des literarischen Gesprächs in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion. In: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 4. unveränderte Auflage. Hrsg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2019. S. 97-106.
- Rosebrock, Daniela/Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch Sonderheft Lesen nach Pisa (2003). S. 4-15.
- Stalder, Ursula Maria: Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge. Wiesbaden: Springer VS, 2013.
- Sutter, Tilmann: Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage. Hrsg. von Norbert Groeben und Dies. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2006. S. 80-105.
- Wieler, Petra: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern: Peter Lang Verlag, 1989.
- Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von vierjährigen. Weinheim/München: Juventa Verlag, 1997.

- Wieler, Petra: Gespräche über Literatur im Untersicht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für ein verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht 50 (1998) H. 1. S. 26-37.
- Zabka, Thomas: Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2 (2015) H. 2. S. 169-187.

Quelle: Melanie Trolley: Anschlusskommunikation. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 18.03.2020. (Zuletzt aktualisiert am: 17.02.2022). URL: https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/3920-anschlusskommunikation. Zugriffsdatum: 24.04.2024.