

Prof. Dr. Karin Aguado

Universität Kassel

Unterrichtliche Interaktionskompetenz

Strategien zur Maximierung des interaktionalen Raums

14. Fortbildungstag Deutsch 2023

Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache

18. November 2023

online

Gliederung

Einleitung und Begriffliches

- Interaktionale Kompetenz – Kommunikative Kompetenz
- Unterrichtliche Interaktionskompetenz

Maximierung des interaktionalen Raums

- Effektives Elizitieren
- Modifizierung der IRF-Routine
- Gewährung von Denkzeit
- Aktives Zuhören

Zusammenfassung und Ausblick

Einleitung & Begriffliches

- Lernen, Denken und Wissen findet nicht im einzelnen Individuum statt, sondern ist sozial verteilt und in den Handlungen der Beteiligten eingebettet.
- Sprachliche Kompetenzen entwickeln und zeigen sich in Handlungen.
- Die fremdsprachenerwerbsbezogene Interaktionsforschung befasst sich daher mit der Frage “how language is used as it is being acquired through interaction” (Firth & Wagner, 1997: 296).

Kommunikative Kompetenz

Seit Anfang der 1970er Jahre stellt der Erwerb kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprachendidaktik das vorherrschende Lehr- und Lernziel dar.

Kommunikative Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit von Individuen,

- sich mithilfe ihres grammatischen, soziolinguistischen, diskursiven und strategischen Wissens und Könnens effektiv mitzuteilen sowie
- das Anliegen des Gegenübers zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren.
(vgl. dazu Canale & Swain 1980)

Interaktionale Kompetenz

Die interaktionale Kompetenz umfasst

- Wissen über kontextuell geprägte Kommunikationssituationen sowie
- verbale, nonverbale und paraverbale Ressourcen

Beides zusammen mündet in der Fähigkeit, Strategien zu nutzen, um interaktionale Abläufe erfolgreich zu gestalten und interaktionsbezogene Aufgaben zu bewältigen (vgl. dazu Aguado & Thaller, i.E.)

Kommunikative Kompetenz vs. Interaktionale Kompetenz

„[T]he most fundamental difference between interactional and communicative competence is that IC is not what a person *knows*, it is what a person *does* together with others” (Young 2011: 430)
[Hervorhebung, KA]

Interactional competence is “not the ability of a single individual to employ those resources in any and every social interaction; rather, IC is how those resources are employed mutually and reciprocally by all participants in a particular discursive practice. This means that IC is not the knowledge or the possession of an individual person, but is co-constructed by all participants in a discursive practice, and IC varies with the practice and with the participants.” (Young 2011: 428)

→ Interaktionskompetenz ist also die auf alle an einer Interaktion beteiligten Personen verteilte Kompetenz, miteinander kollaborativ Bedeutung aushandeln und schaffen zu können.

Classroom Interactional Competence

Classroom Interactional Competence (CIC)

teachers' and learners' ability "to use interaction as a tool for mediating and assisting learning" (Walsh 2011: 158)

Classroom Interactional Competence

Classroom Interactional Competence (CIC) (Walsh 2011)

- (a) maximizing interactional space
- (b) shaping learner contributions (seeking clarification, scaffolding, modelling, or correcting learners)
- (c) effective use of eliciting
- (d) effective use of gestures
- (e) effective management of multilingual resources

(vgl. z.B. Walsh (2011) oder Escobar Urmeneta & Evnitskaya (2013))

Classroom Interactional Competence

Classroom Interactional Competence (CIC) (Walsh 2011)

(a) maximizing interactional space

(b) shaping learner contributions (seeking clarification, scaffolding, modelling, or correcting learners)

(c) effective use of eliciting

(d) effective use of gestures

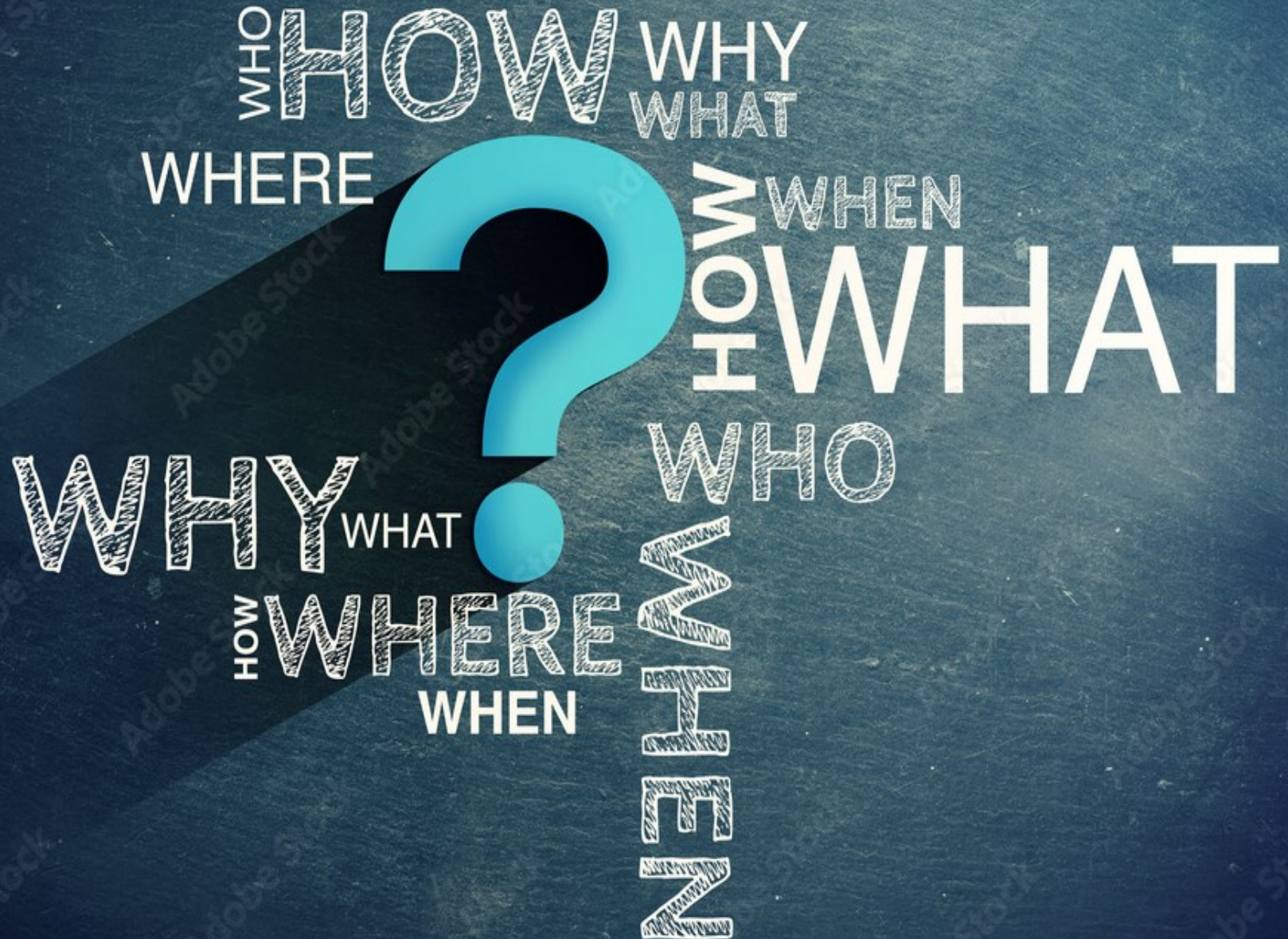
(e) effective management of multilingual resources

(vgl. dazu auch Escobar Urmeneta & Evnitskaya 2013)

Maximierung des interaktionalen Raums

- *Effektives Elizitieren*
- *Modifizierung der IRF-Routine*
- *Gewährung von Denkzeit*
- *Aktives Zuhören*

Effektives Elizitieren



Effektives Elizitieren

Aguado & Siebold (2022)

- Entscheidungsfragen/Ja-Nein-Fragen elizitieren häufig Kurzantworten, insbesondere in organisatorischen Unterrichtsphasen.
- Ergänzungsfragen/W-Fragen elizitieren häufig längere Antworten, insbesondere in inhaltsorientierten Kontexten.
- Alternativfragen bieten den Lernenden vorformulierte Antworten an. Sie können Modellfunktion haben, als *Scaffolding* fungieren und somit der kognitiven Entlastung der Lernenden dienen.
- Deklarativfragen/Assertivfragen benennen einen vermuteten oder sogar bekannten Sachverhalt, der interaktiv von den Lernenden bestätigt werden soll und werden daher mit einer steigenden Intonation geäußert.

Effektives Elizitieren

Referentielle Fragen sind „echte“ Fragen, die

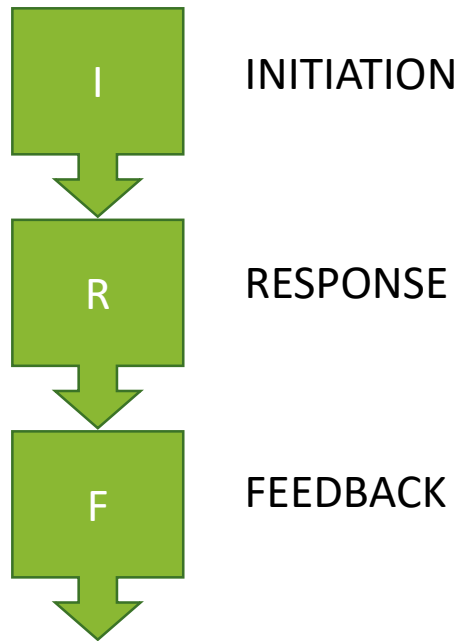
- den Abbau von Wissensasymmetrien zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglichen,
- Gelegenheiten zur kollaborativen Aushandlung und Wissensentfaltung schaffen und auf diese Weise
- eine verbesserte unterrichtliche Partizipation ermöglichen können.

Effektives Elizitieren

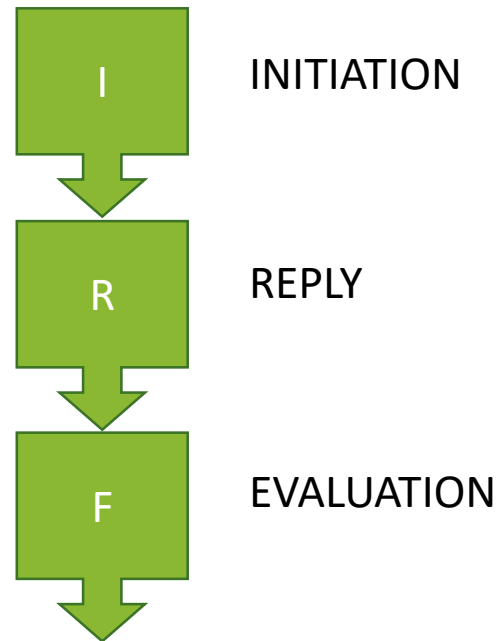
Display-Fragen sind keine „echten“ Fragen, denn

- sie sind geschlossen,
- die Antwort ist der fragenden Lehrkraft bekannt,
- sie dienen ausschließlich der Überprüfung und der Sicherung von Wissen.

Modifizierung von IRF-Routinen



Sinclair & Coulthard (1975)



Mehan (1979)

LK: Um wie viel Uhr steht Maria auf?
S: Um 6:00 Uhr.
LK: Sehr gut!

LK: Was macht sie dann?
S: Sie duscht.
LK: Richtig!

LK: Wann frühstückt sie?
S: Um 7:00 Uhr
LK: Super!

LK: Und dann?
S: Dann geht sie zur Arbeit.
LK: Prima!

Feedback als partizipationshemmendes Schlusssignal

“the use of explicit positive assessment (e.g. ‘very good’) by teachers can suppress the opportunities within certain contexts for voicing understanding problems or exploring alternative correct answers (Girgin & Brandt 2019:2; siehe auch Waring 2008; Wong & Waring 2009).

Follow up als partizipationsförderliche Lehrendenhandlung

Modellierung (durch die LK)

- Reformulierung
- Abstraktion
- Elaboration

Impulse zur Elaborierung (durch die Lernenden)

- Exemplifizierung (z.B. „Kannst Du Beispiele nennen...?“)
- Personalisierung (z.B. „Kennst Du Menschen, die ...?“)
- Aushandlung (z.B. „Ist das wirklich so?“)
(vgl. dazu Lazovic & Siebold, i.V.)

Gewährung von Denkzeit



Denkzeit statt Wartezeit!

WAIT TIME (Rowe 1972) bezeichnet die ununterbrochene Stille

- a) nach einer Lehrenden-Frage
- b) nach einer Lernenden-Antwort

THINK TIME (Stahl 1985, 1994)

„a distinct period of uninterrupted silence by the teacher and all students so that they both can complete appropriate information processing tasks, feelings, oral responses, and actions“ (Stahl 1994: 2).

Denkzeit statt Wartezeit!

ACHT TYPEN (STAHL 1994)

1. Ungestörte Stille nach der Lehrenden-Frage
2. Ungestörte Stille während einer Lernenden-Antwort
3. Ungestörte Stille nach der Lernenden-Antwort
4. Zeit, die Lernende benötigen, wenn sie selbst initiativ eine Frage stellen.
5. Zeit, die Lehrende benötigen, um Nachfragen zu beantworten oder Klärungen vorzunehmen.
6. Zeit, die sich Lehrende während einer Input-Phase nehmen.
7. Zeit, um eine Aufgabe zu bearbeiten.
8. Zeit, die gegeben wird, damit angebotener Input wirken kann.

Ausgewählte Ergebnisse empirischer Studien

Auswirkungen der Verlängerung von Denkzeit auf das Verhalten von *Lernenden*

- Erhöhung der **Anzahl** von Lernenden-Äußerungen (Nunan 1991; Stahl 1994; Walsh 2002)
- Erhöhung des **Umfangs** und der **Korrektheit** von Lernenden-Äußerungen
- Erhöhung der **Qualität** und **Angemessenheit** von Lernenden-Äußerungen (Tobin 1986; Walsh 2006)
- Erhöhung der **freiwilligen Beteiligung** (Walsh 2006) von Lernenden
- **Verringerung** der Anzahl von Antworten wie „Ich weiß nicht.“
- **Intensivierung** der Unterrichtsinteraktion (Alsaadi & Atar 2019)

Ausgewählte Ergebnisse empirischer Studien

Auswirkungen der Verlängerung von Denkzeit auf das Verhalten von *Lehrkräften*

- Ihre Fragestrategien werden **vielfältiger** und **flexibler**.
- Die **Menge** an Fragen verringert sind, die **Qualität** erhöht sich.
- Die Fragen werden **kognitiv anspruchsvoller**.
- Die Menge an **IRF-Sequenzen** reduziert sich.

Mögliche Erklärungen für die Nicht-Gewährung von ausreichender Denkzeit

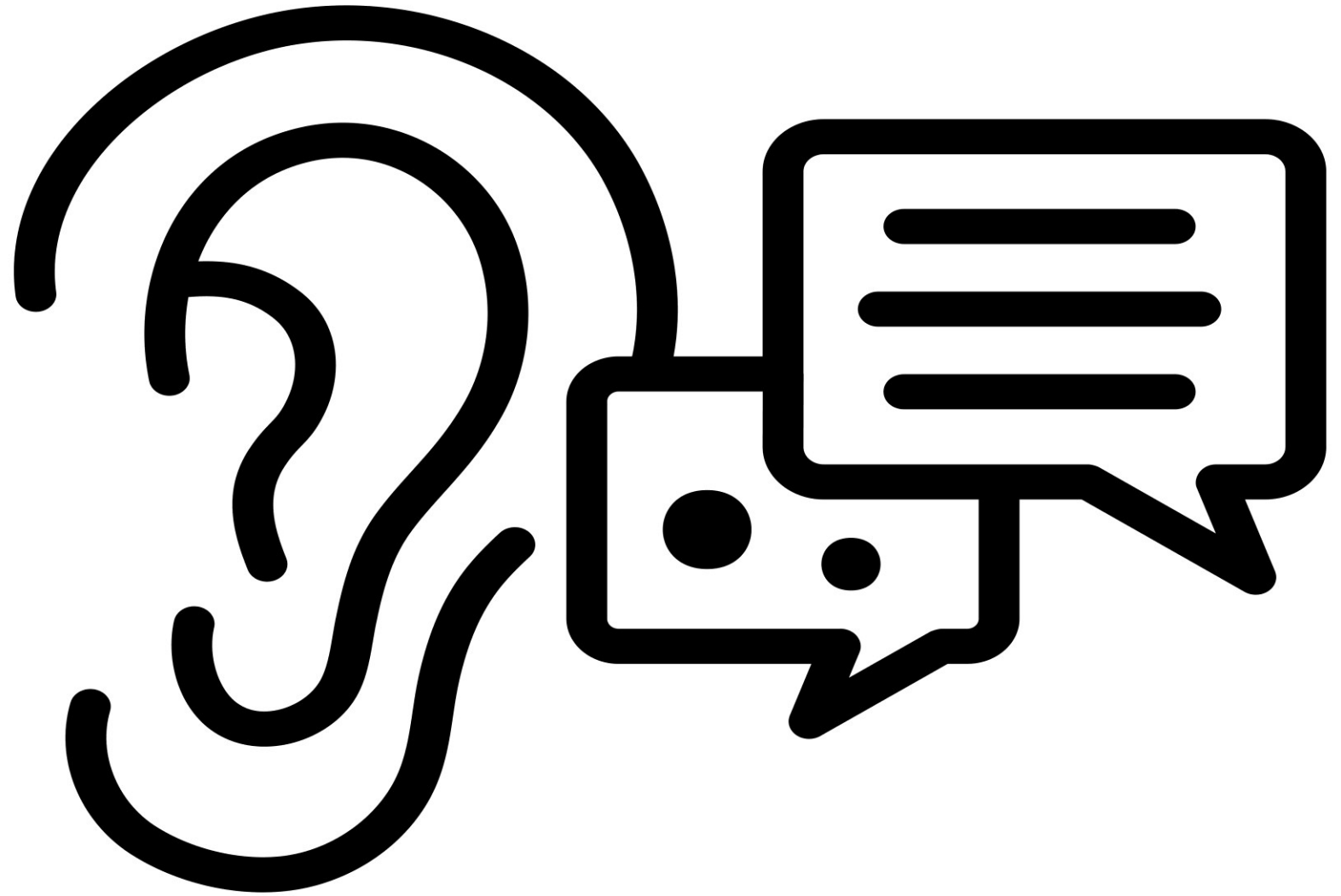
Viele Lehrkräfte

- empfinden **Unbehagen** bei der Vorstellung von zu viel Stille in ihrem Unterricht;
- befürchten **Kontrollverlust** oder gar **Scheitern**;
- wollen ihr **Pensum** schaffen und keine Zeit verlieren;
- beantworten aus **Sorge**, keine Antwort zu bekommen, von ihnen gestellte Fragen ‚sicherheitshalber‘ selbst.

Zwischenfazit 1

- Die Gewährung von mehr Denkzeit erfordert von Lehrkräften eine bewusste Anstrengung.
- Gezieltes Training kann dazu beitragen,
 - den Umfang von gewährter Denkzeit zu erhöhen,
 - den interaktionalen Raum zu vergrößern und damit
 - die Lernendenpartizipation zu verbessern und – im Idealfall – den Lernerfolg zu erhöhen.

Aktives Zuhören



Formen und Funktionen von Hörersignalen

Hörer- oder Rückmeldesignalen

(engl. backchannels; Yngve 1970)

- mhm, hmhm, mm ...
- okay, ah, ja, ah ja ...
- richtig, genau, ach ...
- ...

Fehlen von Rückmeldesignalen

(vgl. Truong, Poppe, & Heylen 2010)

- Desinteresse
- Unaufmerksamkeit
- Unhöflichkeit
- ...

“Schmierstoff der Interaktion”

(vgl. Carter & McCarthy 1997)

- Interesse
- Verstehen
- Aufmerksamkeit
- Wertschätzung
- ...

Faktoren, die konkrete Funktion von Rückmeldesignalen bestimmen

- sequentielle Position
- Timing
- Prosodie
- Nonverbalia (Mimik, Gestik, Blickrichtung, Kopf- und Körperhaltung)

Zwischenfazit 2

Hörersignale

- dienen *nicht* der Turn-Übernahme,
- sind eher *nicht* oder *nur wenig* bewertend,
- sind *nicht* (ab)schließend.

Hörersignale

- lassen,
- schaffen und
- erweitern den interaktionalen Raum für die Lernenden.

Zusammenfassung und Ausblick

- Der unterrichtliche Interaktionsraum wird mehrheitlich primär von den Lehrkräften besetzt.
- Zur Schaffung von mehr Lerngelegenheiten und für mehr lernförderliche Partizipation müssen die Lehrkräfte diesen Interaktionsraum für die Lernenden öffnen.
- *Effektives Elizitieren, die Modifizierung der IRF-Routine, die Gewährung von ausreichender Denkzeit und das Aktive Zuhören* stellen sehr wirksame Handlungsstrategien dar.
- Diese Strategien zur Maximierung des interaktionalen Raum sollten im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bewusst gemacht und aktiv eingeübt werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Was nach wie vor fehlt:

- Mehr Sensibilisierung für die zentrale Rolle der Lernendenaktivierung sowie Interaktion für den Erwerb und den Ausbau von Deutsch als Fremdsprache, Zweitsprache und Herkunftssprache
- Einrichtung eines zentralen Repositorium mit authentischen Unterrichtsdaten (Videos, Audios, Transkripte)
- Kontinuierliche videobasierte Fallarbeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

*Herzlichen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!*

karin.aguado@uni-kassel.de