

SABINE HOFFMANN

Università degli Studi di Palermo
sabine.hoffmann@unipa.it

Multimodale Analyse von Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Multimodal analysis of interaction in a foreign language class

ABSTRACT. The article offers a contribution to the interaction research in the foreign language teaching and learning. It starts with an overview of various research approaches to the foreign language teaching and learning, from the 60s to the present days. A multimodal analysis of an excerpt of videorecorded classroom interaction is then provided. The analysis is focused on several aspects of classroom participation and teaching sequences. Some implications of the present research for teachers' training are finally provided.

KEYWORDS: interaction in foreign language classroom; conversation analysis; multimodal analysis; training for foreign language teaching.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Die unterrichtliche Interaktion gehört seit den 1960er Jahren zu den zentralen Themen der Fremdsprachenforschung und -didaktik. Als ein gegenseitiges Handeln umfasst sie sowohl verbale als auch nonverbale Elemente, kann intendiert oder unbewusst sein und zwischen Personen, aber auch im Umgang mit Gegenständen ablaufen. Im Unterricht ist sie direkt, d.h. durch Beobachtung von Handlungssequenzen, zugänglich oder sie erscheint indi-

rekt als Ergebnis interaktiver Prozesse, z.B. bei der schriftlichen Bearbeitung eines Textes (Edmondson / House ⁵2007: 242).

Seit ihren Anfängen, in denen die Erforschung des Unterrichts durch seine Zerlegung in Sequenzen die Grundstruktur *Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerfeedback* offenlegte und darin einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des Lehrer-Lerner-Diskurses lieferte (vgl. u.a. Hallet / Königs ²2013; Walsh 2011: 74ff), haben sich zur Interaktionsanalyse im fremdsprachlichen Klassenzimmer eine Vielzahl von theoretischen Zugängen und Methoden entwickelt, die sich zum Teil überlappen, komplementär eingesetzt werden oder sich nur schwer miteinander verbinden lassen. Markee (2015) macht hierbei sechs Forschungstraditionen aus, die sich vor einem jeweils stärker anthropologischen, ethnografischen, (lern-)psychologischen, linguistischen, konversationsanalytischen und/oder soziologischen Hintergrund dem Unterrichtsgeschehen zuwenden und dabei auf entsprechend unterschiedliche Verfahren zurückgreifen. Dabei sind grundsätzlich seit den 1980er Jahren psycholinguistisch und kognitivistisch orientierte Ansätze vorherrschend, die die sozial-interaktive Dimension des Fremdsprachenlernens miteinbeziehen und sich zum Teil an Vygotsky anlehnen, wie z.B. die Sozialkulturelle Theorie (u.a. Lantolf 2000, vgl. dazu auch Atkinson 2011; Schmidt 2010). Im Rahmen dieser Ansätze werden z.T. gekoppelt mit gesprächsanalytischen Verfahren intro- und retrospektive Methoden mit dem Ziel eingesetzt, durch die Rekonstruktion mentaler Vorgänge die interaktiven Handlungen auszuleuchten, diese zu erklären und ihnen damit ein Bedeutungsmuster zuzuschreiben. Die Diskursanalyse verlegt den Fokus dabei auf die Funktion der sprachlichen Äußerungen, die sie in diversen gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen erfüllen (Welsh 2011: 81ff). Zunehmend findet in den letzten Jahren zur Erforschung interaktiver Prozesse im Klassenzimmer auch die ursprünglich aus der amerikanischen Soziologie stammende Konversationsanalyse (Sacks / Schegloff / Jefferson 1974) Anwendung, die seit den 1970er Jahren zunächst auf die Sprachwissenschaft (Fox et al. 2013: 727) gewirkt und sich dann auf das fremdsprachliche Klassengespräch ausgedehnt hat (Gardner 2013; Schwab 2009; Seedhouse 2004).¹ Sie beschreibt das sequenzielle Aufeinanderfolgen der Redebeiträge, um auf die darin inhärenten Merkmale und Regelmäßigkeiten, die das Gefüge des Diskurses zusammenhalten, zu schließen. Von der Diskursanalyse unterscheidet sie sich grundlegend, denn die Analyse erfolgt konsequent an der Oberfläche der transkribierten Diskurse; die mentale Pro-

¹ Ihr Anfang lässt sich mit dem kritischen Beitrag zu den vorherrschenden psycholinguistischen Theorien von Firth und Wagner (1997) datieren, die Lernen konsequent aus seiner intraindividuellen Dimension lösen und als interpersonalen Vorgang sehen.

zesse der Interaktanten werden dabei ausgeblendet. An die Konversationsanalyse lehnt sich die im deutschsprachigen Raum entwickelte Gesprächsanalyse von Deppermann an. Sie weicht allerdings von deren strengen Kontextbedingtheit ab, was wie folgt begründet wird:

Ich bezeichne das von mir vorgestellte Vorgehen dennoch mit dem allgemeineren Terminus 'Gesprächsanalyse', da ich über die in der Konversationsanalyse gängigen Fragestellungen und Prozeduren hinausgehe, indem ich bspw. auch „inhaltlichere“ Interessen, die Integration ethnographischer Daten, die Rolle von Variation und Kontextwissen im Forschungsprozeß oder Fragen der Generalisierung und Gültigkeit von Untersuchungen behandle. Ich ergänze daher das konversationsanalytische Gerüst durch Prozeduren der *interaktionalen Soziolinguistik*, der *discursive psychology*, der *grounded theory* und der *objektiven Hermeneutik*, soweit mir diese kompatibel erscheinen. (Deppermann 2008: 10, Hervorhebung im Original).

Die erstgenannten Verfahren bieten in der Innensicht die Möglichkeit, individuelle Entwicklungsprozesse beim Erlernen einer Fremdsprache unter Berücksichtigung vielzähliger Variablen nachzuzeichnen und dadurch einen Zugriff auf die anfänglich erwähnten nicht beobachtbaren Vorgänge im Unterrichtsgeschehen zu haben. Da die Daten letztendlich von ihrer Erhebung bis zur Analyse diverse Rekonstruktionsprozesse durchlaufen, bedarf es möglichst feinmaschiger und ggf. triangulierter Verfahren, um aussagekräftige Daten zu erhalten. In den sich an die Konversationsanalyse anlehenden Ansätzen entsteht dagegen Erkenntnis über die Außensicht auf die Interaktion. Erst in den letzten zehn Jahren lassen sich entsprechende Studien in der Fremdsprachenforschung finden. Wenn die Konversationsanalyse auch als „as potentially more powerful, through not unproblematic approach to recording classroom discourse“ (Walsh 2011: 89) bewertet wird, bleibt ihre hohe Kontextorientiertheit problematisch, aus deren Perspektive auch nur selten Longitudinalstudien entstehen (können), die dagegen ein wesentliches Desiderat bei der Erforschung von Lernprozessen darstellen.

2. MULTIMODALITÄT UND MULTIMODALE ANALYSE

Multimodale Analyseverfahren werden in der aktuellen empirischen Interaktionsforschung als äußerst aussagekräftig eingeschätzt und stellen daher ein Desiderat dar (Markee 2015: 371). Zur begrifflichen Klärung ist zunächst einmal festzustellen, dass Interaktion grundsätzlich multimodal ist (Norris 2004: 14) und dass nonverbale Faktoren wie Gestik, Blickkontakt, Stimme, Körperhaltung und -bewegung untrennbar zu unserem kommuni-

kativen Verhalten gehören. In diesem Sinne galt und gilt diesen Faktoren das Interesse – wenngleich in untergeordnetem Maße – ebenfalls in kognitivistisch orientierten Ansätzen; auch sind nicht zuletzt die nonverbalen Komponenten im Lernprozess durch die Neurowissenschaften noch weiter aufgewertet worden und haben auf der Forschungsebene an Relevanz gewonnen. Dennoch entwickelte sich das Konzept von Multimodalität im letzten Jahrzehnt schwerpunktmäßig im Rahmen konversationsanalytischer Ansätze und übernimmt daher auch die bei ihr wesentlichen Grundsätze: Der Blick auf die Interaktion erfolgt aus der Außenperspektive; hierbei Verhalten und Veränderungen zu beobachten, ist nichts anderes, als das *outcome* bei Lernprozessen zu erfassen (Gardner 2013: 607f) und darüber (neue) Formen einer fremdsprachlicher Diskursführung zu entwickeln: „We think that the best way to produce evidence for the cognitive processes of students’ learning is to focus on the immediate outcome of this process [...]“ (Kress et al. 2001: 28). Lernen definiert sich dabei als Transformation, d.h. als Aushandlungsprozesse, die kontextbedingt ko-konstruiert werden:

Im Fokus der Untersuchungen steht die Frage danach, auf welche Weise und mit welchen – sprachlichen und nicht-sprachlichen – Ressourcen Gesprächsteilnehmende gemeinsam Interaktionen entwickeln. (Konzett 2014: 55).

Dabei sieht Schmitt die Multimodalität nicht nur als eine einfache „Weiterentwicklung der Konversationsanalyse“, sondern als eine Untersuchung neuer Gegenstände, d.h. eine Neukonstitution eines Forschungsgegenstandes (Schmitt 2005: 25). Wobei es allerdings nicht darum geht, die Verbalität zu ersetzen, sondern „den interaktionskonstitutiven Beitrag aller Modalitäten zu verdeutlichen und explizit zu machen“ (Schmitt 2005: 23), und ein ganzheitlicher Ansatz angestrebt wird:

Multimodale Kommunikation bezeichnet eine Konzeption, die Kommunikation als ein ganzheitliches und letztendlich von der Körperlichkeit der Beteiligten nicht zu trennenden Prozess begreift. Ganzheitlich ist der Prozess insofern, als er immer aus dem gleichzeitigen Zusammenspiel mehrerer Modalitäten besteht, die jeweils spezifische Möglichkeiten zur Verfügung stellen, sich in kommunikationsrelevanter Weise auszudrücken, Handlungsziele zu erreichen und soziale Bedeutung zu konstituieren. Zu diesen Modalitäten zählen beispielsweise: Verbalität, Prosodie, Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperpostur, Körperkonstellation und Körperbewegung. (Schmitt 2005: 19).

Die Komplexität derartiger Daten macht den Einsatz diverser Videogeräte (ggf. auch Audioaufnahmen) erforderlich, die aus einer unterschiedlichen Perspektive das Unterrichtsgeschehen aufzeichnen, im Anschluss daran eine angemessene Aufarbeitung des Materials, die den nonverbalen Daten ge-

recht wird (Fotos, detaillierte Beschreibungen im Transkript), ohne dabei die Übersichtlichkeit der Darstellung zu reduzieren, und zum Schluss ein analytisches Vorgehen, das Beschreibungsebenen für die diversen Modalitäten schafft. Zu diesem Zweck unterscheiden Norris et al. (2004: 79f) einmal zwischen höheren und niedrigeren Handlungsebenen, wobei höhere Handlungsebenen sich aus einer Kette interagierender niedrigerer Handlungsebenen zusammensetzen und sich über ihre modale Dichte bestimmen. Diese definiert sich über ihre Intensivität und/oder Komplexität. Intensivität bedeutet dabei Prädominanz einer oder bestimmter Modalitäten, z.B. die Verbalität in einem Telefongespräch, und kann dabei hoch oder niedrig sein, je nachdem wie determinierend sie bei der Ausführung der Handlung(en) ist – in dem angeführten Beispiel wäre sie hoch, denn Telefonieren steht und fällt mit dem Einsatz von Sprache; bei der Komplexität liegt dagegen das Gewicht auf dem Zusammenspiel verschiedener Modalitäten, z.B. während eines lockeren Gesprächs zwischen Freunden in einem Café wird die Handlung (=das Gespräch) durch diverse Modalitäten aufgebaut und getragen. Fiele der Blickkontakt weg, würde das Gespräch dennoch aufrecht erhalten bleiben. Eine hohe oder niedrige modale Dichte bedeutet einen hohen oder niedrigen Grad an Aufmerksamkeit im interaktiven Geschehen, wobei sich die Aufmerksamkeit über die Reaktion(en) der Interaktanten misst. Hohe Aufmerksamkeit kann nicht mehreren Handlungen gleichzeitig gelten, sie kann aber auf einer niedrigeren Stufe auch auf andere simultan ablaufende Handlungen gerichtet sein (Norris 2004: 94ff). So können Lernende z.B. dem Lehrerdiskurs folgen und gleichzeitig auch auf einen Kommentar eines Mitlernenden reagieren. In einer Handlung können sich die Modalitäten und ihre Dichte verändern.

3. ANALYSE EINER VIDEOSEQUENZ

Als Beispiel einer multimodalen Analyse sollen hier einzelne Sequenzen einer Konversationsstunde, die am 28.10.2014 in einer Abiturklasse an einem neusprachlichen Gymnasiums in der Nähe von Trient (Italien) durchgeführt wurde, angeführt werden.² Beteiligt waren 8 Lernende, die sich untereinander und die Lehrerin seit fünf Jahren kennen. Das Sprachniveau war höchst unterschiedlich (B1 bis C1). Für die Videoaufnahmen standen 3 Aufnahmegeräte (2 Stativkameras, 1 Handy) zur Verfügung. Die Forschungsfragen

² Die Sequenzen entstammen Videoaufnahmen, die Brunella Bonapace im Rahmen ihrer Abschlussarbeit für den Lehramtsbefähigungskurs an der Freien Universität Bozen (2015) gemacht hat.

waren: Wie wird das Rederecht in der Gruppe ausgehandelt? Wie erfolgen Korrekturen bzw. wie wird mit sprachlichen Schwierigkeiten umgegangen? Daran ansetzend: Welche Beziehungen entstehen dadurch zwischen den Akteuren und welche Bedingungen werden für ihr Lernen geschaffen bzw. wie wirkt sich das analysierte Verhalten auf ihr Lernen aus? Das Transkribieren erfolgte nach GAT II (Selting et al. 2009). Thema der Stunde sind Erfahrungen bei einem Schüleraufenthalt in den Niederlanden. Die ersten vier Aufnahmen stammen aus einem Auszug aus dem Video, das die Lernenden frontal (Minute 23.59 bis 27.07) aufnimmt.

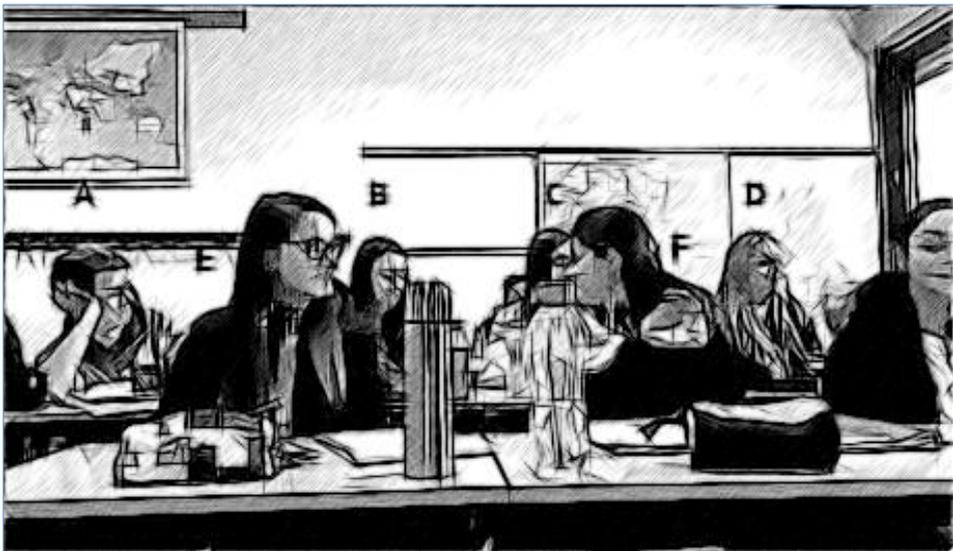


Abb. 1. Sequenz turn 02-09³

- 02 L in den Niederlanden. ja, UND? was habt ihr dort gemacht?
 03 ((F zieht die Augenbrauen hoch, B und C schauen auf F, F sucht Blickkontakt mit E, lächelt))
 04 E hähä
 05 F hähä
 06 L nix?
 07 F ja=
 08 ((dreht sich zurück zu B))
 09 B =es ist eine (.) interessantes hm eine interessante

³ L=Lehrerin; die Lernenden sind mit Großstaben gekennzeichnet.

Die Lehrende fordert die Lernenden mit Nachdruck dazu auf, über ihren Aufenthalt in den Niederlanden zu berichten (02), woraufhin F Anstalten macht zu antworten, was von B und C registriert wird, während F durch Blickkontakt von E Bestätigung für ihren Einsatz sucht (03). Das Lachen von E und F (04, 05) drängt die Lehrende zu einer Nachfrage (06). F setzt daraufhin zum Sprechen an (07), dreht sich gleichzeitig aber auch zu B um (08, Abb. 1), die unmittelbar zu sprechen beginnt (09). B nimmt sich über Blickkontakt das Rederecht, das F ihr nach Momenten der Unsicherheit bezüglich des eigenen Einsatzes abgibt, und etabliert sich als Sprecherin.



Abb. 2. Sequenz turn 20-28

- 20 L =war das ein (.) austausch oder was?
 21 ((B blickt L an, F dreht den Kopf zurück und schaut B an))
 22 B ja, es war ein austausch
 23 L mhm
 24 B äh wir sind
 25 ((Blick nach unten, F wendet den Blick ab und schaut vor sich nach unten))
 26 äh nach holland gefahren äh in eine familie
 27 ((F dreht sich mit dem Oberkörper zu B; A, C, D, E, G blicken nach unten, E schiebt ihren Stuhl zurück und dreht sich leicht zu B, an-

schließend rückt auch F den Stuhl ein wenig zurück und dreht sich zu B))

28 und dann haben äh

Auf Nachfrage der Lehrenden (20) versucht B ihre Schilderung weiter auszuführen (22), wobei sie von der Lehrenden ermutigt wird (23). F folgt dem Diskurs einmal durch Kopfundrehen (21), anschließend durch Umdrehen des Oberkörpers und durch das Zurückschieben des Stuhls, auch E schiebt ihren Stuhl zurück und dreht sich B zu (27, Abb. 2). Über Körperpostur, Körperkonstellation und Körperbewegung wird so ausgehandelt und entschieden, wer spricht, und darüber ein Interaktionsfokus geschaffen.



Abb. 3. Sequenz turn 39-46

39 B und äh

40 ((nimmt tief Luft))

41 wir haben eine neue: sprache kennen gelernt (.)

42 ((F reißt die Augen auf, schiebt den Mundwinkel nach unten und dreht sich lächelnd zu B, E lächelt, schaut erst zu F und dreht sich dann zu B))

43 einige worte ((lacht, zirkulierende Bewegung mit der flachen Hand))

44 ((B, C, D, E, F lachen))

45 L einige wörter ähä

46 ((B lehnt sich erst nach vorn und dann zurück und dann wieder nach vorn))

In ihren Beschreibungen stößt B inhaltlich auf den Widerspruch bei der Gruppe, den E und F mimisch ausdrücken (42). Dies führt zu einer Selbstkorrektur bei B (43). Die Gruppe lacht dabei und drückt darüber Konsens aus (43, 44, Abb. 3). Die Lehrende korrigiert auf einer anderen, der formalen Ebene die modifizierte Äußerung von B und gibt diesbezüglich positives Feedback (45). Über Mimik und Lachen regulieren die Lernenden in dieser Weise untereinander ihre Sprechhandlung und schaffen Konsens.



Abb. 4. Sequenz turn 66-72

- 66 L [was] habt ihr dort gemacht?
 67 B wir haben museen äh:
 68 ((richtet sich an A, F blickt E an, zieht fragend die Schultern hoch))
 69 << p > visitato > [besucht.]
 70 E [<< p > besuchen >]
 71 L besucht
 72 B besucht

B stockt bei der Antwort (67) auf die Lehrerfrage (66) und wendet sich leise an den Tischnachbarn A (68, 69, Abb. 4), da sie sich offensichtlich nicht an das deutsche Verb „besuchen“ oder an das Partizip erinnert. F und E verständigen sich über Blickkontakt und Gestik darüber, wie das fehlende Wort heißt, um es B zu suggerieren. E flüstert den Infinitiv (70) und zeitgleich sagt B das richtige Partizip des Verbs. B fordert hier durch leises Spre-

chen selbstinitiiert bei den Mitlernenden Reparaturen ein. In normaler Lautstärke suggeriert die Lehrende die richtige Form und die Lernende wiederholt sie (71, 72).



Abb 5. Video mit Fokus auf die Lehrerin (6.81Minute)

In den vier Sequenzen stellt die Lehrende Fragen (02, 06, 20, 66), korrigiert Formales durch *request* (45) oder expliziter Nennung des fehlenden Wortes (71), gibt Feedback durch Bestätigung (23, 45). Dabei ist ihre Stimmhöhe meist gleichbleibend, nur einzelne Silben werden zur Aufforderung stärker akzentuiert (02). Sie steht relativ unbeweglich mit verschränkten Armen im Klassenraum links ans Fenster gelehnt (Abb. 5). Ihr Blick ist diagonal auf die zentral sitzende Gruppe gerichtet, die aktiv am Geschehen teilnimmt.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT

In der multimodalen Analyse zeigt sich, wie sich in der Klasse eine Mikrogruppe bildet und über Blickkontakt, Körperpositur, -konstellation und -bewegungen sowie Mimik und über die Lautstärke der Stimme ihr Lernen aushandelt. Die Sequenzen der Lerner-Lerner-Interaktion haben zum Hand-

lungsziel, dass sich die „gute“ Schülerin als Sprecherin etabliert, die anderen sie unterstützen und kontrollieren, was gesagt wird. Diese Interaktion definiert sich über die Komplexität, wobei vielfältige Modalitäten interagieren und dem Handlungsziel entsprechend eingesetzt werden.

Die Interaktion zwischen der Lehrerin, die durch Fragen und Feedback die Lernerin zum Sprechen veranlassen will und diese bei Bedarf korrigiert, und der Lernerin, die die Fragen beantwortet, um dieser Aufforderung nachzukommen, zeichnet sich in ihrer modalen Dichte über die hohe Intensität der verbalen Aussage aus. Die anderen Modalitäten spielen eine zweit-rangige Rolle und sind für das Erreichen des Handlungsziels nicht determinierend.

Lernerin B steht im Schnittpunkt beider Handlungskreise und im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit bzw. des Interaktionsfokus. Sie wird als gute und sprechbereite bzw. -fähige Lernerin optimal gefördert. Die anderen an der Interaktion Beteiligten (Mikrogruppe) partizipieren am Lerngeschehen und lernen voraussichtlich mit. Der Rest der Klasse fällt aus dem Diskurs heraus. Die unterschiedlichen Handlungsebenen und ihre unterschiedliche modale Dichte beschreiben den traditionellen Lehrer-Lerner-Diskurs und kennzeichnen ein typisches Handlungsmuster bzw. eine Routine in der Unterrichtsinteraktion, d.h., sie konstituieren die Lehrer-Lerner-Beziehung im Schulkontext. Hierbei ist anzunehmen, dass sich der Rückgriff auf eingeübtes Verhalten durch die Anwesenheit der Videogeräte noch verstärkt hat. Diese Handlungsmuster bewusst zu machen, wäre ein erster wichtiger Schritt, Lehrende dazu zu befähigen, ihre eigenen Verhaltensweisen sowie ihren Unterricht zu reflektieren und ggf. Veränderungen im Klassenzimmer einzuleiten und es ihnen damit selbst an die Hand zu geben, wie sie limitierende Routinen aufbrechen können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Atkinson, D. 2011. Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In: Atkinson, D. (Hrsg.). *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge, 1-23.
- Bonapace, B. 2015. *Der Korrektur auf der Spur. Ein Glück, dass Schüler Fehler machen. Fehleranalyse und Fehlerkorrektur im Mündlichen im Fremdsprachenunterricht auf Oberstufenniveau*. Unver. Abschlussarbeit Sonderlehrerbefähigungskurs für die Oberschule. Bozen: Freie Universität Bozen.
- Deppermann, A. 2008. *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edmondson, W. / House, J. 2007. Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke: Tübingen, 242-247.

- Firth, A. / Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some)fundamental concepts in SLA research. In: *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Fox, B.A. / Thompson, S.A. / Ford, C.E. / Couper-Kuhlen, E. 2013. Conversation analysis and linguistics. In: Sidnell, J. / Stivers, T. (Hrsg.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester (West Sussex): Blackwell Publishing Ltd, 726-740.
- Gardner, R. 2013. Conversation analysis in the classroom. In: Sidnell, J. / Stivers, T. (Hrsg.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester (West Sussex): Blackwell Publishing Ltd, 593-611.
- Hallet, W. / Königs, F.G. 2013. Classroom discourse und Interaktion. In: Hallet, W. / Königs, F.G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 190-195.
- Konzett, C. 2014. äh(.)m je ne peux (.) mei na (.) je ne (.) trouve pas (.) ce (.) äh ç (.) ähm also – Wie Französisch-Anfänger das Wort ergreifen: Entwicklung von Interaktionskompetenz am Beispiel Schülerinitiativen und Sprecherselbstwahl. In: Schwarze, C. / Konzett, C. (Hrsg.). *Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Berlin: Frank&Timme, 49-81.
- Kress, G. / Jewitt, C. / Ogborn, J. / Tsatsarelis, C. 2001. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London / New York: Continuum.
- Lantolf, J. 2000. *Socialcultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Markee, N. (Hrsg.) 2015. *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Malden, MA / USA: Wiley Blackwell.
- Norris, S. 2004. *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*. London / New York: Routledge.
- Sacks, H. / Schegloff, E.A. / Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50, 696-735.
- Schmidt, C. 2010. Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, H.-J. Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bd., Berlin / New York: De Gruyter Bd 1, 807-817.
- Schmitt, R. 2005. Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: *Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung* 6, 17-61. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/ga-schmitt.pdf> (abgerufen am 31.12.2015).
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Selting, M. et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, www.gespraechsforschung-ozs.de, 353-402 (abgerufen am 31.12.2015).
- Walsh, S. 2011. *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London / New York: Routledge.