

Interaktion und Sprachaneignung im immersiven Geschichtsunterricht: Zum Zusammenhang von Verbalsprache, Körpergestik und Notationspraktiken

Karola Pitsch

This text proposes an interactional and multimodal perspective on the communicational procedures in immersive history classrooms of advanced learners. Basing upon video-recordings from naturally occurring interactions it analyses the ways in which participants solve locally emerging lexical problems and investigates into their implications for the students' self-organised appropriation of the foreign language. The analyses offer insights (1) into the interrelationship between verbal procedures and the students' note taking practices and (2) the role of gestural display as a means of explaining unknown lexical items. Methodological consequences for further research as well as implications for an empirically based teacher training are highlighted.¹

1 Einleitung

In den letzten 15 Jahren hat das Prinzip der Immersion – d.h. das Erlernen einer Fremdsprache durch ihre Verwendung bei der Bewältigung tatsächlich anstehender kommunikativer Aufgaben – verstärkt Einzug in die schulische Fremdsprachenausbildung gefunden: In Deutschland z.B. ist mit der Diskussion um ein vereintes Europa ein Anstieg sog. bilingualer Bildungszweige einhergegangen und weltweit wird das “International Baccalaureat” (IB) verstärkt gefördert. Im Rahmen solcher Programme erlernen Schüler eine Fremdsprache nicht nur im traditionellen Sprachunterricht, sondern ein Teil der Sachfächer – wie z.B. Geschichte – wird systematisch in der Fremdsprache absolviert, so dass diese zu einem selbstverständlichen Arbeits- und Kommunikationsmittel avanciert. Das Lernen unter solchen Bedingungen ermöglicht bereits nach einem Jahr eine deutliche Erhöhung der fremdsprachlichen Kompetenz der Schüler im Vergleich zu ihren traditionell unterrichteten Altersgenossen (Stern et al., 1999; Wode et al., 1996). Diese Befunde regen dazu an, nach den kommunikativen Praktiken zu fragen, mit denen die Teilnehmer den sprachlichen Anteil des immersiven Unterrichts gestalten: Wie werden auftretende sprachliche Probleme bearbeitet? Wie wirken sich die verwendeten Verfahren auf die Aneignung der Fremdsprache aus? Wo bzw. wie entstehen sachfachliche Verständnisprobleme?

¹ Dieser Artikel basiert auf einem Kapitel meiner Dissertation (Pitsch, 2006), die durch ein Stipendium der DFG im Rahmen des Graduiertenkollegs “Aufgabenorientierte Kommunikation” (Universität Bielefeld) sowie durch ein Auslandsstipendium des DAAD gefördert wurde. Für wertvolle Anregungen danke ich U. Dausendschön-Gay, E. Gülich und U. Krafft.

Insbesondere in Nordamerika, Kanada und Wales kennen immersiver Unterricht und seine empirische Erforschung eine lange Tradition, die sowohl eine Reihe an Unterschieden in der administrativen Organisation mit ihren Vor- und Nachteilen als auch verschiedene unterrichtlich-kommunikative Praktiken im Umgang mit dem sprachlichen Aspekt des Unterrichts herausgestellt hat (Martin-Jones, 2000). In dem Maße, in dem im deutschen Kontext wie in der internationalen IB-Szene die Erforschung des immersiven Unterrichts noch ein relativ junges Forschungsfeld darstellt, stehen hier die Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs noch weitgehend am Anfang (vgl. Butzkamm, 1998; Helbig, 2001). Zum einen hat sich – auch international – die Forschung bislang v.a. auf die *Anfangsphase* des immersiven Unterrichts konzentriert, während ältere Jahrgangsstufen kaum beachtet wurden. Erste Beobachtungen zeigen jedoch deutliche Unterschiede zwischen diesen Settings, z.B. beim Umgang mit lexikalischen Elementen: Während in den frühen Phasen (in D: 9. Klasse) relevante Begriffe explizit herausgestellt, mit systematischen Erklärungsverfahren erläutert und öffentlich an der Tafel als Vokabellisten gesammelt werden, ähnelt in den älteren Jahrgangsstufen (in D: 12./13. Klasse) die Spracharbeit stark den Praktiken in alltäglichen exolingualen Kommunikationssituationen, in denen Verständigungsprobleme ad hoc, im Moment ihres Auftretens geklärt werden und man ohne weitere offizielle Aktionen (wie z.B. Notation an der Tafel) wieder zur inhaltlich-thematischen Arbeit zurückkehrt (z.B. Gülich, 1986; Krafft & Dausendschön-Gay, 1994). Zum anderen hat sich – ebenfalls international – die Forschung zum immersiven Unterricht und zur exolingualen Kommunikation bisher weitgehend auf die Analyse von *Audioaufnahmen* beschränkt, so dass die Rolle von Körpergestik, Tafelnotizen oder Heftmitschriften als Teil der interaktiven Praktiken unbeachtet geblieben ist.

Vor diesem Hintergrund ist Ziel des vorliegenden Beitrags, anhand von Videoaufnahmen aus immersivem Geschichtsunterricht die kommunikativen Praktiken in fortgeschrittenen Jahrgangsstufen (12./13. Klassen) im Hinblick auf ihren Umgang mit lexikalischen Sprachelementen zu untersuchen. Wie werden Verständigungsprobleme bearbeitet? Welche Orientierungsangebote bzw. “Risiken und Nebenwirkungen” bieten die verwendeten Verfahren für die Sprachaneignung der Schüler? – Zur Untersuchung dieser Fragestellung wird eine *gesprächsanalytisch-multimodale Perspektive* eingenommen (Dausendschön-Gay & Krafft, 2002; Goodwin, 2000; Pitsch, 2006), mittels deren – im Anschluss an Darstellung von Methode und Daten (Abschnitt 2) – zum einen sehr subtile verbalsprachliche Steuerungsmöglichkeiten des Lehrers (Abschnitt 3) sowie die Rolle von semantisierender Konzeptgestik (Abschnitt 4) im Hinblick auf die selbstorganisierte Sprachaneignung der Schüler herausgearbeitet wird. Abschließend werden Anknüpfungspunkte für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis bzw. Lehreraus- und fortbildung aufgezeigt (Abschnitt 5).

2 Methode und Daten

Die Fragestellung dieser Untersuchung mit ihrem grundlegenden Interesse für die interaktive Bearbeitung von Verständigungsproblemen und deren Konsequenzen für die Aneignung von sprachlichem Wissen durch die Schüler geht aus dem Ansatz der “Acquisition & Interaction” (Arditty, 2003; Dausendschön-Gay, 2003; Mondada & Pekarek-Doehler, 2000) hervor, der an der Nahtstelle von Linguistik, Gesprächsanalyse und Spracherwerbsforschung angesiedelt ist. Er basiert auf der Grundannahme, dass Sprachlernen in und durch die Interaktion erfolgt: Interaktionsteilnehmer üben sich im Verlauf von Gesprächen in soziale Praktiken ein, die ihrerseits *Aneignungsprozesse* (z.B. von Sprache) ermöglichen. Solche sozialen Praktiken können auf Audio- bzw. Videoträger aufgezeichnet und mit gesprächsanalytischen Methoden systematisch untersucht werden (vgl. Deppermann, 1999). Inwieweit tatsächlich *Erwerb* von Sprache und damit kognitive Veränderungen stattfinden, ist mit diesem analytischen Instrumentarium nicht entscheidbar. Das heißt: Im Gegensatz zu Paradigmen, die internalisierte Prozesse von autonom operierenden Individuen unterstellen, wird hier ein sozio-kognitiver Prozess angenommen, der in grundlegender Weise in der Interaktion verankert ist. In methodischer Hinsicht resultiert aus diesen Grundannahmen, dass per Audio oder Video aufgezeichnete authentische Gesprächsdaten die empirische Basis von Untersuchungen darstellen. Diese werden mikroanalytisch mit dem Instrumentarium der Sequenzanalyse untersucht, d.h. die Analyse rekonstruiert den interaktiven, zeitlich linearen Entstehungsprozess eines Gesprächs und folgt dem Wissen und der Perspektive der Gesprächsteilnehmer anhand ihrer sich abwechselnden Redezüge. Dabei stellen jeweils die im nächsten Interaktionsschritt von den Teilnehmern selbst veröffentlichten Deutungen vorangehender Gesprächszüge (und nicht etwa die Interpretation des analysierenden Forschers) das Validierungsinstrument der Analyse dar („next turn proof“ - Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974: 728).

Entsprechend dieses Untersuchungsdesigns und des zugrundegelegten multimodalen Fokus basiert die Studie auf einem 47 Schulstunden umfassenden Corpus von Videoaufnahmen aus immersivem Geschichtsunterricht der 12. und 13. Jahrgangsstufen, das durch Kopien der verwendeten Unterrichtsmaterialien, der entstandenen Tafelaufzeichnungen und – so zugänglich – der Heftnotizen der Schüler ergänzt wird. Die Daten wurden an drei verschiedenen Schulen erhoben: an zwei Gymnasien mit bilingualem Zweig in Deutschland (Unterrichtssprache: Französisch) sowie einem Colégio mit IB-Angebot in Argentinien (Unterrichtssprache: Deutsch). Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulen bestehen hinsichtlich Gruppengröße, Ausbildung der Lehrer und persönlichem Sprachhintergrund der Schüler. Da auf diesen ethnographischen Angaben keine analytischen Aussagen basieren, sollen an dieser Stelle dem Leser zunächst weitere Details erspart bleiben.

3 Orientierungsangebote für die Selbstorganisation von Sprachaneignung

Während in der Anfangsphase des immersiven Unterrichts den Schülern sprachliche Objekte explizit mit Hilfe von Vokabellisten als memorisierungswürdige Objekte angeboten werden, obliegt in den 12./13. Jahrgangsstufen das Definieren und Festhalten von relevanten Sprachobjekten weitgehend der individuellen Initiative der Schüler. Aber – so wird die Analyse zeigen – erfolgt auch hier diese metasprachliche Aktivität nicht isoliert, sondern ist eng mit dem Unterrichtsdiskurs koordiniert: Die vom Lehrer praktizierte – und gesprächsstrukturell beschreibbare – Art der kommunikativen Bearbeitung von sprachlichen Problemen bietet Hinweise auf die Relevanz lexikalischer Objekte, die von den Schülern als Orientierungshilfen (Dausendschön-Gay & Krafft, 2000) für ihre sprachlichen Monitoring-Aktivitäten genutzt werden und damit die Sprachaneignung leiten können.

3.1 Erklärung in der Arbeitssprache oder Übersetzung?

Dieser Zusammenhang zwischen den kommunikativen Verfahren im Unterricht und der Selbst-Organisation von Sprachaneignung durch die Schüler wird im Folgenden anhand einer der Unterrichtsgruppen des deutschen Corpus-Teils näher untersucht. In der betreffenden Unterrichtsgruppe lassen sich bei der Klärung lexikalischer Elemente häufig unterschiedliche Präferenzen der Teilnehmer erkennen: Schüler erläutern problematische Ausdrücke vorzugsweise in der für die Arbeit im Unterricht etablierten Fremdsprache (Französisch) (04-05), während der Lehrer regelmäßig unter bestimmten Bedingungen eine Übersetzung in die Muttersprache (Deutsch) erbittet.² Dieses wird insbes. im folgenden Beispiel sehr deutlich, in dem der Lehrer den von ihm zuvor im Rahmen einer *inhaltlichen* Darstellung verwendeten Begriff “journalier” herausstellt und damit eine sprachfokussierende Nebensequenz einleitet, in der er um eine Übersetzung des Terminus bittet: “vous comprenez, un JOURNALIER, qu’est-ce que c’est la traduction de journalier,” (01-02). Die Schülerin Kirsten antwortet darauf – anstelle der gewünschten Übersetzung – mit einer Erklärung in der Arbeitssprache: “il ne travaille que pour un jour, (.) e:t euh il GAGNE que pour un jour” (04-05). Diese wird vom Lehrer einerseits ratifiziert (05: “oui; c’est ça”), andererseits aber insistiert er auf die ursprünglich erbetene Übersetzung, diese nun in seiner Formulierung durch den Zusatz ‘auf deutsch’ besonders herausstreichend: “la traduction euh en allemand, serait,” (06).

- 01 PHu: .h ce sont en quelque sorte des/ des JOURNALIERS- hein,
 02 PHu: (.) vous comprenez, un JOURNALIER,
 03 PHu: qu’est-ce que c’est la traduction de journalier, OUI,

² Es gibt auch Kontexte, in denen er eine einsprachige Beschreibung als Erklärungsverfahren wählt, und zwar dann, wenn er auf die Morphologie als Erklärungsressource zurückgreift, wie z.B.: „malaise“ enthält „mal“.

04 Kir: il ne travaille que pour un jour, | |e:t euh
 PHu: |ou|i;
 05 Kir: il GAgne que pour un jour eh |<<dim> (?xxxxx)>|
 PHu: |oui; c'est ça; |
 06 PHu: la traduction euh en allemand, serait,
 07 Kir: |euh TAge |arbeiter, |TA |gelöhner,
 Nat: |<<p> tagesö(xx),|
 PHu: |oui;|
 08 PHu: |TAgeLÖHner; | |oui; c'est |ça; hein,
 Nat: |ach so; |TAge|löhner;> |
 09 PHu: OUI; <<f> c'est bien;> (1.0)
 10 ((PHu geht zur Tafel und notiert als einen weiteren Punkt in der bereits
 11 hergestellten Liste: "ils sont des esclaves (comme journalistes)"))

Diese beobachtbaren Präferenzen – der Schülerin für die fremdsprachliche Umschreibung und des Lehrers für die Übersetzung – sind in zwei Hinsichten auffällig. Zum einen ist es in den meisten fremdsprachlichen Szenarien im Schulunterricht eher mühsam, Schüler dazu zu bringen, bei Erklärungen oder Schwierigkeiten gerade *nicht* unmittelbar in die Muttersprache zu wechseln. Wenn Kir entgegen der Aufforderung des Lehrers die Fremdsprache wählt, dann wird diese umso mehr als ein für die Schülerin selbstverständliches Arbeitsinstrument erkennbar. Zum anderen insistiert der Lehrer auf die Übersetzung in die Muttersprache, *nachdem* der problematische Begriff bereits erläutert und damit prinzipiell die Aufgabe der Verständigungssicherung bearbeitet worden ist. Dieses steht in Einklang mit den institutionellen Vorgaben zum bilingualen Unterricht, denen zufolge der Erwerb von Fachbegriffen auch für die Muttersprache sicherzustellen ist. Aber lassen sich darüber hinaus auch direkte interaktive Konsequenzen des gewählten Verfahrens feststellen?

3.2 Interaktives Format für Sprachaneignung

Aus interaktionistischer Perspektive stellt das öffentliche Hervorheben und Bearbeiten von „journalier“ zunächst ein kommunikatives Angebot dar: PHu lenkt die Aufmerksamkeit der Gruppe auf ein relevantes – hier: lexikalisches – Objekt. Durch ihre je individuellen Anschlusshandlungen verleihen die Schüler diesem Angebot eine eigene Bedeutung und transformieren es ggf. in ein zu erlernendes Objekt. Im vorliegenden Fall sind drei unterschiedliche Reaktionen der Schüler auf die kommunikative Bearbeitung von „journalier“ erkennbar.

(1) Das Transkript der Klärungssequenz zeigt, dass die Schülerin Nathalie bei der Suche nach der deutschen Übersetzung von „journalier“ verbal aktiv wird. Sie wendet sich ihrer Sitznachbarin Kir zu und schlägt leise – und deshalb in der Aufnahme nicht komplett verständlich – „tagesö(xx),“ vor. Kir ihrerseits bietet mit Blick zu PHu „TAgearbeiter,“ und „TAgelöhner,“ an (07). Nat reagiert darauf, indem sie zunächst Kir's Vorschläge mit „ach so“ rezipiert und dann die von PHu offiziell ratifizierte Version „TAgeLÖHner“ nun ihrerseits wiederholt (08). Mit ihrer verbalen Wiederaufnahme vollzieht sie genau den für alltägliche

exolinguale Kontaktsituationen bekannten und als sprachaneigungsfördernd beschriebenen Mechanismus der Stabilisierung (Dausendschön-Gay, 1997).

(2) Allerdings erhält aufgrund der Gruppengröße und der spezifischen Interaktionsorganisation im Schulunterricht meist nicht jeder Teilnehmer die Möglichkeit, einen neuen Begriff verbal und unter der ‘Kontrolle’ eines Experten auszuprobieren. In diesem Fall kommt dem schriftlichen Festhalten von Begriffen etc. eine wichtige Rolle zu. Dieses lässt sich bei einer anderen Schülerin, Luisa, beobachten, die während der betrachteten Sequenz verbal nicht in Erscheinung tritt, aber auf PHu’s anfängliche Frage “vous comprenez, un JOURNALIER,” (02) durch Kopfschütteln ihre Unkenntnis des Begriffs signalisiert hat. Eine detaillierte Analyse der Videoaufnahmen erlaubt, ihre Reaktionen auf die jeweiligen Etappen in der Klärungssequenz zu “journalier” genau zu rekonstruieren. Diese werden im Folgenden Schritt für Schritt nachgezeichnet.

Im bisherigen Verlauf der Unterrichtsstunde hat sich Luisas Blick normalerweise zwischen ihrem auf dem Tisch liegenden Heft, dem Lehrer und der entstehenden Tafelskizze bewegt. Diese Zielpunkte ihres Blickes befinden sich auf einer Linie genau vor Luisa. Während der interaktiven Bearbeitung von „journalier“ verändert sich nun ihre Blickrichtung in signifikanter Weise. Nachdem sie in der Folge von PHu’s „vous connaissez, un JOURNALIER,“ (02) den Kopf geschüttelt hat, senkt sie die Augen in ihr Heft (img. 1) und signalisiert so, dass sie für eine weitere Klärung nicht zur Verfügung steht. Während auf die fremdsprachliche Umschreibung keine Reaktion erfolgt, lässt sich auf PHu’s *zweite* Aufforderung zur Übersetzung (06) eine neue Kopfbewegung erkennen: Die Äußerung von „traduction“ erweckt Luisas Aufmerksamkeit; Bereits nach der zweiten Silbe („traduc“) erhebt sie ihren Blick vom Tisch (img. 1) zu PHu (img. 2a). Dabei sieht sie, dass PHu zu Kirsten blickt (img. 2b) und folgt seiner Blickrichtung mit zügig-intensivem Drehen des Kopfes zu ihrer Sitznachbarin (img. 3). Das Resultat aus dieser interaktiven Koordinierung ist, dass Luisas Blick bei Kirsten ankommt, kurz bevor diese das Wort ergreift, um die Übersetzung zu liefern. Damit präsentiert Luisa sich aktiv als Rezipientin der *Übersetzung* von „journalier“.

06 PHu: |la traduc|tion |euh en alle|mand, se|rait,
Lui-Blick: |> tisch |~~~~~|> PHu |~~~~~|> Kir



Die nächste Veränderung von Luisas Aktivitäten erfolgt im Anschluss an die Übersetzungsangebote von Kir und Nat und deren provisorischer Ratifizierung durch PHu (07: „oui“): Luisa wendet sich zu ihrem Tisch zurück und nimmt einen Stift, d.h.: sie begibt sich in Warteposition für das Anfertigen einer Notiz.

```

07 Chr:      |euh TAge      |arbeiter, |TA |gelöhner,
   Nat:      |<<p> tagesö(xx),|
   PHu:      |              |oui;|
   Lui-Blick:|              |~~~~~|
08 PHu:      |TAge|LÖHner; |      |oui; c'est |ça; hein,
   Nat:      |ach so;   |TAge|löhner;> |
   Lui-Blick:|~~~~~|> tisch
   Lui-Akt:  |nimmt stift

```



Und im Anschluss an PHu's Wiederholung und damit Bestätigung von „Tagelöhner (08) beginnt sie mit der Inskription (09).

```

09 PHu:      |OUI; |<<f> c'est bien;> (1.0)|
   PHu-Akt:  |steht auf, geht zur tafel |
   Lui-Akt:  |schreibt

```



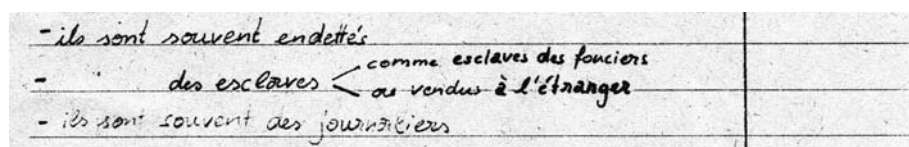
Die Rekonstruktion dieser Abfolge von Aktivitäten zeigt, dass Schüler wie Luisa, die den zur Diskussion stehenden Begriff nicht kennen, auf die zwei unterschiedlichen Bearbeitungsweisen mit verschiedenen Anschlussbehandlungen reagieren: Während eine einsprachige Erklärung keinerlei Reaktion hervorruft, regt das Angebot der zweisprachigen Version dazu an, für sich selbst den Begriff als ein zu erlernendes Objekt zu definieren und zu notieren.³ Es lässt sich also festhalten: Damit Schüler in dieser Gruppe *aktiv* ein fremdsprachliches Wort rezipieren, genügt es nicht, einen Begriff als ein relevantes sprachliches Objekt auszuweisen, sondern es ist erforderlich, dieses in einem bestimmten Format – hier: das zweisprachige Vokabelformat – zu präsentieren. In dieser Perspektive erhält die interaktive Bearbeitung des Sprachobjekts mit PHu's

³ Da von Luisas Heften keine Kopien vorliegen, ist nicht *genau* nachweisbar, was sie notiert. In der Videoaufnahme sieht man aber, dass sie mit zwei Heften arbeitet, von denen eines ein Vokabelheft und das andere ihr Geschichtsheft ist. Das Vokabelheft ist auf ihrem Tisch auf der rechten, das Geschichtsheft auf der linken Seite platziert. In der analysierten Sequenz sieht man, dass Luisa in ihrem Vokabelheft notiert, die Dauer der Inskription sowie die Bewegung von Hand und Stift lassen erkennen, dass sie "journalier Tagelöhner" notiert. Einige Sekunden später wechselt Luisa den Stift, blickt zur Tafel, auf der PHu mittlerweile die Herstellung der inhaltlichen Skizze weiterführt, und beginnt in ihrem anderen Heft, dem Geschichtsheft, zu notieren. Es gibt also zwei Arten von Inskription: Sie werden in unterschiedlichen Heften vorgenommen, mit unterschiedlichen Stiften und antworten auf verschiedene Aktivitäten des offiziellen Unterrichtsdiskurses.

Insistieren auf die muttersprachliche Übersetzung eine zentrale *funktionale* Dimension. Es ist Teil der kommunikativen Mittel, die den Schülern Orientierungshinweise bieten für die Rezeption von relevanten Sprachobjekten, für ihre selbständigen Monitoring- bzw. Kontrollaktivitäten sowie für das Definieren und Festhalten von zu erlernenden sprachlichen Objekten.

Der Fall ‚Luisa‘ lässt sich innerhalb der untersuchten Gruppe verallgemeinern: Die beschriebene Abfolge von Erklärungs-, Blick- und Notationsaktivitäten findet sich in der gleichen sequenziellen Koordination mit dem offiziellen Unterrichtsdiskurs auch in anderen Fällen. Dieses gilt zum einen für Luisa, die auch in anderen Episoden ein im Unterricht bearbeitetes sprachliches Element als ein für sich zu erlernendes Sprachobjekt definiert, wenn es im bilingualen Format zur Verfügung gestellt wird; die Erklärung in der Arbeitssprache reicht dafür nicht aus. Zum anderen findet sich die gleiche Art von Reaktion auch bei einer Reihe anderer Schüler in der Gruppe, wobei Luisa die größte Verhaltenskonstanz aufweist.

(3) Eine dritte Reaktion auf die interaktive Bearbeitung des sprachlichen Objekts zeigt sich bei Kirsten, d.h. der Schülerin, die anfangs ihre Kenntnis des Begriff signalisiert und dann die fremdsprachliche Erklärung sowie die Übersetzung geliefert hat. Entsprechend ihrer Expertise behandelt sie PHu's Beitrag „ils sont des journaliers“ ausschließlich als *inhaltliches* Objekt (img. x) ohne eine Notation als Vokabel vorzunehmen.



Img. 6: Notation in Kirstens Heft⁴

3.3 Steuerungsmöglichkeiten und Generalisierbarkeit

Die detaillierte videobasierte Analyse dieser Sequenz zeigt, dass die – gesprächsstrukturell beschreibbare – *Art* der kommunikativen Bearbeitung Orientierungshinweise für die individuellen sprachlichen Monitoringaktivitäten der Schüler in fortgeschrittenen Gruppen von immersivem Fachunterricht bietet und Lehrer somit über sehr subtile Möglichkeiten verfügen, die Sprachaneignungsprozesse bzw. deren vorbereitende Schritte zu steuern. Im vorliegenden Beispiel besteht ein solches interaktives Format für Sprachaneignung im Angebot einer zweisprachigen Übersetzung von für die inhaltliche Arbeit relevant gesetzten Begriffen.⁵ Dieses Format ist zudem eng an

⁴ Diese Notation weist eine Veränderung auf, die zu Beginn der folgenden Unterrichtsstunde vorgenommen wird, wenn die Gruppe feststellt, dass es zuvor einen Fehler im Tafelschema gegeben hat.

⁵ Für eine Abgrenzung des dargestellten interaktiven Formats für Sprachaneignung gegenüber einem interaktiven Format zur Verständigungssicherung sowie eine Diskussion der Effizienz des Notierens von Sprachobjekten vgl. Pitsch (2005). Zur Relevanzsetzung und Notation inhaltlicher Objekte siehe Pitsch (2007).

die Praktiken der Heftorganisation gebunden: Schüler dieser Unterrichtsgruppe führen entweder ein Vokabelheft oder aber sie unterteilen die Seiten ihres Geschichtsheftes in systematische Bereiche für inhaltliche und sprachliche Notationen. An diese Analyseergebnisse anknüpfend stellt sich die Frage, inwieweit die beobachteten Zusammenhänge zwischen den kommunikativen Praktiken im Unterricht und der Selbstorganisation von Sprachaneignung generalisierbar sind. Ist die Übersetzung in die Erstsprache der Schüler ein *allgemeines* Lernformat im bilingualen Unterricht? – Die Untersuchung von Videoaufnahmen aus anderen Unterrichtsgruppen zeigt, dass in diesen andere kommunikative Verfahren des Relevantsetzens von Sprachobjekten praktiziert und von den Schülern als Orientierungshinweise auf memorisierungswürdige Elemente behandelt werden. Als solche Verfahren sind z.B. das Wiederholen von Begriffen, eine besondere prosodische Markierung oder eine Kombination von beidem erkennbar. Insofern erweist sich das zweisprachige Vokabelformat als eine kommunikative Routine in dieser speziellen Unterrichtsgruppe.

4 Gestik als Ressource der lokalen Bedeutungskonstitution

Im Gegensatz zu den vorangehend untersuchten Erklärungsverfahren stellt im argentinischen Corpus-Teil die Körpergestik des (deutschen) Lehrers eine zentrale Ressource bei der Bearbeitung von lexikalischen Elementen dar. Für die Schüler potentiell schwierige Begriffe werden vom Lehrer parallel zu ihrer verbalen Äußerung auf körperlicher Ebene durch Konzeptgesten mitgestaltet. Während in der Forschung erste empirische Hinweise auf die verstärkte Einbeziehung von gestischem Display sowohl von Muttersprachlern als auch von Nichtmuttersprachlern in exolingualen Kommunikationssettings vorliegen (Gullberg, 1998; 2003; Riseborough, 1981; Taranger & Coupier, 1984; von Raffler-Engel, 1980), ist über die Rezeption von Gestik bislang wenig bekannt (vgl. Kendon, 1994; Kida, 2003): zum einen, dass sich Interaktionsteilnehmer auf relevant gesetzte Gesten hin orientieren (Streeck, 1993; Streeck, 1994) und zum anderen, dass Nichtmuttersprachler, die längere Zeit in einem anderen Land in häufigem Kontakt mit den dortigen Muttersprachlern leben, sich die spezifischen mit einer Sprache verbundenen Gesten aneignen (McCafferty & Ahmed, 2000). Wie gehen nun die Schüler unter den Bedingungen des immersiven Geschichtsunterrichts mit solchen multimodalen, ‘doppelsemantisierenden’ kommunikativen Angeboten um?

4.1 Angebot und Rezeption multimodaler Gesprächsbeiträge

Der Frage nach der Rezeption von Konzeptgesten wird im Folgenden anhand des Begriffsbeispiels “untergehen” nachgegangen, das der Lehrer PAI im Kontext der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Historischen Materialismus

und einem Auszug aus dem “Kommunistischen Manifest” von K. Marx und F. Engels verwendet. In dem Moment, in dem wir in die Interaktion einsteigen, sind die Teilnehmer damit beschäftigt, die vorangehend entworfene Tafelskizze weiter zu entwickeln (img. 7). Der Schüler Dam schlägt dazu vor, den Begriff “Proletariat” auf die rechte Seite des noch unbeschrifteten obersten Dreiecks zu notieren und ihn mit einem aufwärtsgerichteten Pfeil zu versehen (01-02). Dieses führt PAI aus (02) und fügt einen weiteren Aspekt hinzu: “denn die herrschende Klasse, die Bourgeoisie geht unter” (04-05), und fügt parallel zu “geht unter” auf der linken Seite des Dreiecks einen abwärtsgerichteten Pfeil hinzu. Nach einer kurzen Pause erläutert er: “geht unter, ne,” und nach einer weiteren Mikropause “entweder so: oder (.) sie gehen arbeiten,” (05-06). Das heißt: Ähnlich der Fokussierungsaktivität von PHu aus dem vorangehenden Abschnitt greift PAI hier mit “geht unter” ein bestimmtes Element seines Gesprächsbeitrags heraus und erläutert es.

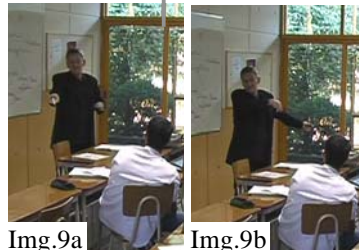
- 01 Dam: proletariat Ä:H (.) nach RECHTS U:ND PROletariat geht
 02 Dam: |nach Oben; (3.0)|
 PAI-ins: |Proletariat | |↖ |
 PAI: |proletariat geht |nach oben, |
 03 Dam: ja weil SIE: erfolgreich sind;
 04 PAI: **denn die herrschende Klasse, die Bourgeoisie**
 05 PAI: |geht unter, | |(--)| **geht unter, ne**
 PAI-ins: |✓ |
 Dam: |ja: |
 06 PAI: (.) **entweder so: oder (.) sie gehen arbeiten,**



Img.8a



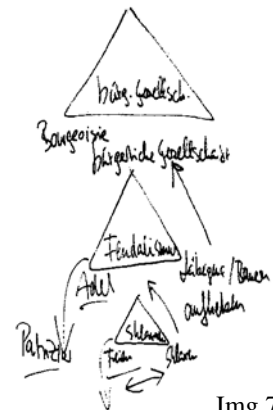
Img.8b



Img.9a



Img.9b



Img.7

So wie “geht unter” bei seiner ersten Verwendung durch das Hinzufügen eines abwärtsgerichteten Pfeils in der Skizze begleitet worden ist, wird PAI’s anschließende Erläuterung körperlich enaktiert: (1) Der erste Teil “geht unter; ne” wird durch eine zweifache kurze Bewegung der rechten, flach gestreckten Hand begleitet, die auf diese Weise in leicht abfallender Linie waagrecht neben PAI’s Hals entlang geführt wird (img. 8a+b) – in etwa so, als ob jemandem der Hals durchtrennt würde (siehe Dam’s und PAI’s folgende Interpretationen). (2) Beim zweiten Teil der Erläuterung wird diese gleiche Handbewegung parallel zu “entweder so” wiederholt (img. 8a+b), wobei diese nun durch die verbale Deixis “so” explizit als integraler Bestandteil des Gesprächsbeitrags ausgewiesen wird. Das anschließende “sie gehen arbeiten” wird auch auf körperlicher Ebene als eine neue Einheit markiert: PAI befördert seine in Bauchhöhe vor dem Körper positionierten Hände in einer schwungvollen Bewegung nach links (img. 9a+b).

Interessant ist nun der weitere interaktive Umgang mit diesem multimodal gestalteten Gesprächsbeitrag: Die Aufnahme zeigt nämlich, dass Dam im nächsten Redebeitrag seinerseits mit einer Erläuterung fortfährt: “denn sie haben alle TOT getötet in der russischen revolution;” (07-08). Diese Interpretation jedoch wird von PAI im nächsten Zug zurückgewiesen: “nach marx geht es nicht darum dass die alle UMbringen;” (11), wobei er parallel zu “alle UMbringen” erneut die vorherige Handbewegung neben seinem Hals vollzieht (10a+b). Anschließend stellt er richtig: “es geht da um die KLASse; (--) die KLASse der bourgeoisie; SIE muss untergehen; NICHT die menschen;” (13-14).

07 Dam: (3.0) denn sie haben alle TOT getötet in der
 08 Dam: russischen revolution; |
 09 PAI: |nein=nein; es geht darum, (.)
 10 PAI: EUH es geht um die SOziale klasse NICHT um die MENschen; |
 Her: |A::H;
 11 PAI: **nach marx geht es nicht darum dass die alle UMbringen;**
 12 PAI: sondern für marx geht es darum |dass |
 Dam: |ah |ich we- ja genau; |
 13 PAI: **es geht da um die KLASse; (--) die KLASse der bourgeoisie**
 14 PAI: **SIE muss untergehen; NICHT die menschen;**



Img.10a

Img.10b

Img.11a

Img.11b

Diese Anschlusshandlungen an PAI's ursprüngliche Verwendung und körperliche Gestaltung von “untergehen” lassen nun Folgendes erkennen:

1. Dam und PAI etablieren gemeinsam Zug um Zug die “Hals”-Handbewegung als eine Konzeptgeste für “Halsabtrennen”/“Köpfen”/“Töten”: PAI bietet zunächst die kommunikative Gestalt [“untergehen” + “Hals”-Handbewegung] an (05), die Dam als “töten” interpretiert (07-08). Diese Lesart weist PAI anschließend zurück, wobei er mit der kommunikativen Gestalt [“umbringen” + “Hals”-Handbewegung] explizit die Verbindung zwischen “töten” und der “Hals”-Handbewegung herstellt (11).

Gestalt 1 (PAI)	-->	Verbalisierung (Dam)	-->	Gestalt 2 (PAI)
Text: geht unter		Text: TOT getötet		Text: UMbringen
Geste: Hand an Hals				Geste: Hand an Hals

In methodischer Hinsicht wird erkennbar, dass die Lesart von PAI's Handbewegung als Konzeptgeste für “Halsabtrennen”/“Köpfen” keine Außensicht des Forschers darstellt, sondern vielmehr auf einer schrittweisen Rekonstruktion der wechselseitigen Bedeutungszuschreibungen durch die Teilnehmer und damit ihren in situ Interpretationen basiert.

2. Die schrittweise Rekonstruktion zeigt, dass die Schüler die von PAI angebotenen Gesprächsbeiträge in ihrer multimodalen Gestaltung rezipieren und sich an der Körpergestik bei ihrer Interpretation von Begriffen orientieren.

3. Das anschließende Zurückweisen der Schülerinterpretation und die folgende Reparatursequenz verweisen auf die Problematik des gewählten verbal-gestischen Doppelsemantisierungsverfahrens: Unter bestimmten Umständen führt das verwendete Verfahren zu einer Gefährdung der inhaltlichen Verständigung zwischen den Interaktionsteilnehmern.

4. In der Durchführung der Reparatursequenz führt PAI vor, worin die Problematik des gewählten Doppelsemantisierungsverfahrens liegt. Seine Korrektur adressiert zwei Ebenen: (a) Das Verb “untergehen” wurde bei seiner ersten Verwendung in einem sehr speziellen Kontext gebraucht, und zwar im Rahmen der Erläuterung einer Tafelskizze und parallel zur Notation eines abwärtsgerichteten Pfeils in diesem Schema. Aus diesem Rahmen wird es in der Nebensequenz herausgelöst und kontextfrei expliziert. (b) Mit dem Angebot der kommunikativen Gestalt [“geht unter; ne” + “Hals”-Handbewegung] wird eine syntaktisch verkürzte Form gewählt, die keine Agenten spezifiziert. Durch die Konstruktion “so oder sie gehen arbeiten” wird durch den Personenbezug des Verbs die Interpretation als Individuum (vs. als soziale Klasse) nahe gelegt.

Insgesamt werden so also ein missverständlicher kontextueller Rahmen sowie eine missverständliche kommunikative Gestalt angeboten. In dieser Konstellation ist Dam’s Interpretation von “untergehen” nicht als spezifisch fremdsprachliches Problem erkennbar, sondern dasselbe Missverständnis wäre auch für Muttersprachler möglich gewesen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die prominent vertretene Annahme, dass Gesten ein Mittel zur Desambiguierung potentiell schwieriger Begriffe darstellen (u.a. Kendon, 1985; Riseborough, 1981), und die etwas vorschnell (da auf keiner angemessenen empirischen Grundlage basierenden) getroffenen Hypothesen für den Schulunterricht (u.a. Kida, 2003), so wird deutlich, dass die bislang nahezu unerforschte Frage der Rezeption von Gesten v.a. auch anhand von interaktiven natürlichen Gesprächssituationen näher untersucht werden sollte.

4.2 Konzeptgesten und Sprachaneignung

In der untersuchten Unterrichtsgruppe stellt das beschriebene multimodal gestaltete Erklärungsverfahren eine systematisch wiederkehrende Praktik dar. Dabei tritt es allerdings nicht nur im Rahmen von erläuternden Nebensequenzen auf, sondern auch als eine *permanent* mitlaufende Semantisierungsebene von anders nicht weiter sprachlich fokussierenden Gesprächsbeiträgen. Anhand eines zweiten Falls soll der Zusammenhang zwischen einem solchen Angebot von Konzeptgesten und der schülerseitigen Sprachaneignung thematisiert werden.

Dieses kann an dieser Stelle nicht ausführlich in seinen empirischen Einzelheiten dargelegt, sondern nur in seinen zentralen Punkten aufgezeigt werden (vgl. ausführlich Pitsch, 2006).

Auch in einer anderen Unterrichtsgruppe erarbeitet PAI mit den Schülern die Grundideen des Marxismus, wobei ebenfalls eine Tafelskizze entsteht, in der die Gestalt von Dreiecken zur Darstellung der verschiedenen Gesellschaftsformationen und der jeweils gegeneinander kämpfenden Klassen gewählt wird. In diesem Kontext erläutert PAI die Auswirkungen des Klassenkampfes: “siegen die unterDRÜCKten, dann gibt es eine- (.) eine NEUE gesellschaftsform;. (3.0) die alte gesellschaftsform wird AUFgehoben” (03-05). Parallel zu “NEUE gesellschaftsform” (04) bewegt PAI die Hände spitz zu einem Dreieck zulaufend nach oben (img. 13a+b); In der Reformulierung wird “AUFgehoben” durch eine einhändige Aufwärtsbewegung begleitet (img. 14a+b).

01 PAI: man weiß nie, wie der kampf ausgeht; wenn die
 02 PAI: unterdrücker gewinnen, geht die ganze gesellschaft
 03 PAI: unter; (2.0) **siegen die unterDRÜCKten, dann gibt**
 04 PAI: **es eine- (.) eine NEUE gesellschaftsform;. (3.0)**
 05 PAI: **die alte gesellschaftsform wird AUFgehoben;** im
 06 PAI: dialektischen SINN; (.) bitte, ja,



Img.12a



Img.12b



Img.13a



Img.13b



Img.14a



Img.14b

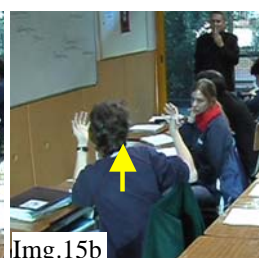
In den anschließenden ca. 15 Minuten lassen sich die folgenden Interaktionsschritte beobachten:

1. Der Schüler Seb übernimmt PAI's Formulierungsangebot mitsamt der angebotenen Gestik (img. 15a+b):

07 Seb: wieso; WIE: begründet er das; (.) also wenn die:
 08 Seb: wenn die unterdrückte (.) gewinnen, dann werden die
 09 Seb: klassenkämpfe **aufgehoben;** oder was;



Img.15a



Img.15b

2. Kurze Zeit später reformuliert derselbe Schüler nocheinmal sein Problem und verwendet genau die gleiche Kombination aus verbalem Ausdruck und entsprechender Gestik. Dabei wird die kommunikative Gestalt gleichzeitig

stabilisiert und – indem sie in einem eigenen argumentativen Kontext verwendet wird – desambiguiert. Die schrittweise Abfolge der Beiträge – Angebot und Übernahme, Desambiguierung und Stabilisierung einer Formulierungsressource – erscheint zunächst einmal wie eine erfolgreiche Aneignungssequenz, in der kommunikative Gestalten in ihrer multimodalen Komplexität – d.h. als Kombination von verbalsprachlichem Ausdruck und gestischer Darstellung – von den Schülern übernommen werden.

3. Ca. 8 Minuten später jedoch gibt es eine Wiederholungsphase, in der die Schüler noch einmal den erarbeiteten Inhalt rekonstruieren sollen. In diesem Rahmen wird erneut Seb aufgefordert, den Inhalt zu präsentieren, der mit Hilfe der Dreiecksskizzen erarbeitet worden ist – und das beinhaltet als ein wesentliches Element genau den Sachverhalt, den PAI eingangs mit “die gesellschaft wird [aufgehoben + ↑-Geste] beschrieben hat. Die Videoaufnahme zeigt nun, dass Seb genau diesen Zusammenhang nicht erklären kann, obwohl er die ursprünglich von PAI für diesen Sachverhalt angebotene Formulierung übernommen hat. Diese Diskrepanz wirft nun ein neues Licht auf die Übernahme der kommunikativen Gestalt durch den Schüler: Retrospektiv wird Seb’s Verwendung von “aufheben” als eine Art Arbeitskonsens erkennbar, der zwar lokal den Fortschritt der Interaktion, aber nicht automatisch auch das tatsächliche Zur-Verfügung-Haben des mit der sprachlichen Form dargestellten Inhaltes ermöglicht und deshalb den Unterrichtsverlauf (langfristig) behindern kann bzw. mehr stört, als dieses etwa bei Nebensequenzen der Fall wäre.

Im Hinblick auf die Sprachaneignung lässt sich festhalten, dass Schüler in immersiven Unterrichtssettings nicht nur auf die vom Lehrer verwendeten Orientierungshinweise auf relevante Sprachobjekte reagieren (wie im ersten Fallbeispiel), sondern auch ungesteuert die angebotenen Formulierungsressourcen für die kommunikative Darstellung eines aktuellen inhaltlichen Problems verwenden. Dabei sieht man, dass das angebotene Sprachmaterial in seiner multimodalen Komplexität von den Sprachlernern übernommen wird. Auch in der anschließenden Bearbeitung von Seb’s Darstellungsproblem, in deren Rahmen eine Reihe von Formulierungsalternativen für “aufheben” angeboten werden (verschwinden; nicht mehr geben; entstehen einer neuen gesellschaft) bleibt diese Multimodalität erhalten: Seb bildet nun aus dem angebotenen Sprachmaterial eine neue Gestalt: “entstehen” + Aufwärtsgeste. An diese Beobachtungen schließt sich eine weitergehende, in künftigen Untersuchungen näher zu bearbeitende Frage an: Wird neues Sprachmaterial generell als kommunikative Gestalt übernommen? Oder erfolgt dieses eher in Fällen, in denen die Bedeutung von Begriffen aus dem Kontext (hier: inkl. der körperlichen Ebene) erschlossen wird und hinsichtlich der *exakten* Bedeutung Unsicherheit auf Seiten der Schüler besteht?

5 Fazit: Perspektiven für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Frage nach den Verfahren der interaktiven Bearbeitung von lexikalischen Problemen in fortgeschrittenen immersiven Unterrichtssettings und deren Implikationen für die Sprachaneignung der Schüler. Auf der Basis von Videoaufnahmen aus natürlichen Unterrichtsinteraktionen der 12. und 13. Jahrgangsstufen in immersivem Geschichtsunterricht wurden mit einer gesprächsanalytisch-multimodalen Herangehensweise exemplarisch zwei Verfahren der lexikalischen Arbeit herauskristallisiert und im Hinblick auf ihre interaktiven Konsequenzen befragt. In verallgemeinernder Perspektive bieten diese Analysen Einblicke in:

(1) den Zusammenhang der *Art* kommunikativ-verbalsprachlicher Bearbeitung von im Unterrichtsdiskurs auftretenden sprachlichen Problemen und der Selbstorganisation von Sprachaneignung durch die Schüler

(2) die Rolle von Konzeptgestik bei der Erläuterung von potentiell problematischen Begriffen und ihre Problematik im Hinblick auf die Verständigungssicherung innerhalb der Gruppe und das tatsächliche Zur-Verfügung-Haben des mit der sprachlichen Form dargestellten Inhalts.

Weiterführende Implikationen aus dieser Studie ergeben auf zwei Ebenen: (1) Für die weitere Forschung zu Unterrichtskommunikation und Sprachaneignung wird in methodischer Hinsicht erkennbar, inwiefern eine multimodale Perspektive, die auch Gestik und Notationspraktiken in ihrem Zusammenspiel mit der verbalen Kommunikationsebene einbezieht, neuartige Einblicke in die interaktiven Prozesse im Unterricht ermöglicht. Ferner hat die Studie aufgedeckt, dass sich Fragen der *Effizienz* von Sprachaneignung nicht auf lokaler Ebene klären lassen. Vielmehr ist eine Erweiterung des Untersuchungsgegenstandes bzw. der Analyseeinheit notwendig im Hinblick auf eine sequenzanalytische Erforschung von mehreren aufeinander bezogenen Interaktionsepisoden sowie in der Interaktion entstehender materieller Produkte. (2) Darüber hinaus können diese Beobachtungen einen Ausgangspunkt für einen gezielte Reflexion und empirisch basierte Schulung von Lehrern in immersiven Unterrichtssettings bieten. Die Unterschiede in den beobachteten kommunikativen Praktiken lassen sich interessanterweise rückbinden an ethnographische Informationen zur Ausbildung des Lehrers: (a) PHu ist ausgebildeter Französisch- und Geschichtslehrer, die Interaktion läuft in seiner Fremdsprache ab. Dieses ist die prototypische Situation an einer Schule in Deutschland, die neben dem regulären Unterrichtsangebot einen bilingualen Zweig vorsieht. (b) PAI verfügt über eine Ausbildung als Geschichts- und Deutschlehrer, nicht aber über eine fremdsprachliche Ausbildung; er kommuniziert mit den Schüler in seiner Muttersprache. Dieses ist die prototypische Situation an einer Auslandsschule. Ob eine *systematische*

Verbindung zwischen den praktizierten kommunikativen Verfahren, der Sprachenkonstellation und der Ausbildung der Lehrer eine Rolle spielt, darüber können – und sollen – auf der Basis des vorliegenden Datencorpus keine Aussagen getroffen werden. Auffällig ist aber dennoch, dass das ungesteuerte Verfahren mitsamt seiner Problematik hinsichtlich des gestischen Semantisierungspotentials bei einem Lehrer ohne fremdsprachliche Ausbildung auftreten, während die starke Fokussierung auf die Selbstorganisation der Schüler bei diesem (und den anderen) Lehrern mit Fremdsprachenausbildung vorherrscht. Eine Parallele zu dieser Beobachtung findet sich in der Studie von Vögeding (1995) zur Interaktion im Chemieunterricht an einer Auslandsschule. Vögeding – selbst Schulpraktiker im Auslandsschulwesen – stellt dabei fest:

„De facto führt die fehlende sprachdidaktische Kompetenz meist zu einem Fachunterricht, der sich von einem Unterricht für muttersprachliche Schüler von der Konzeption her kaum unterscheidet. Sicherlich wird der Lehrer sein Sprechtempo reduzieren und sich bemühen, deutlicher zu artikulieren. Vielleicht wird er sogar im Bereich der Fachlexik spezielle Maßnahmen ergreifen, wenn er für die sprachlichen Schwierigkeiten seiner Schüler besonders sensibilisiert ist. Ein planvolles, von fremdsprachendidaktischen Einsichten geprägtes und alle sprachlichen Ebenen berücksichtigendes Handeln wird angesichts der Ausbildungsinstitution der Lehrer aber die Ausnahme bleiben.“ (103)

Vor diesem Hintergrund würden empirisch basierte Analysen wie die im Rahmen dieses Beitrags vorgelegten für die betroffenen Personenkreise in Form von Lehreraus- und -fortbildungen die Möglichkeit bieten, Zusammenhänge über Interaktion, Verständigungssicherung und Sprachaneignung an konkreten Beispielen aufzuzeigen und so Unterstützung für die tägliche Arbeit zu geben.

6 Literatur

- Arditty, Jo (2003): Acquisition et interaction. In: LINX 49, 19-40.
- Butzkamm, Wolfgang (1998): Code-Switching in a Bilingual History Lesson. The Mother Tongue as a Conversational Lubricant. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 1 /2, 81-99.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (1997): Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche. In: Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage 15 (Numéro spécial "Processus d'acquisition en dialogue"), 25-32.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (2003): Producing and learning to produce utterances in social interaction. In: Eurosla Yearbook 3, 207-228.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Krafft, Ulrich (2000): On-line-Hilfen für den Hörer. Verfahren zur Orientierung der Interpretationstätigkeit. In: Barbara Wehr/Helga Thomaßen (Hgs.): Diskursanalyse. Untersuchungen zum gesprochenen Französisch. Frankfurt a.M., 17-55.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Krafft, Ulrich (2002): Text und Körpergesten. Beobachtungen zur holistischen Organisation der Kommunikation. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 4 /1, 30-60.
- Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen.
- Goodwin, Charles (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: Journal of Pragmatics 32, 1489-1522.

- Gülich, Elisabeth (1986): L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situations de contact. In: DRLAV 34-35, 161-182.
- Gullberg, Marianne (1998): Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse. A Study of Learners of French and Swedish. Lund.
- Gullberg, Marianne (2003): Eye movements and gestures in human interaction. In: J. Hyönä/R. Radach/H. Deubel (Hgs.): The mind's eyes: Cognitive and applied aspects of eye movements. Oxford, 685-703.
- Helbig, Beate (2001): Textarbeit im bilingualen Sachfachunterricht Geschichte. Eine deskriptiv-explorative Studie. Tübingen.
- Kendon, Adam (1985): Some Uses of Gesture. In: Deborah Tannen/Muriel Saville-Troike (Hgs.): Perspectives on Silence. Norwood, NJ, 215-234.
- Kendon, Adam (1994): Faces, gestures, synchrony. In: Semiotica 102 /3-4, 311-322.
- Kida, Tsuyoshi (2003): Le rôle des indices visuels dans la compréhension discursive en langue seconde. In: Marges Linguistiques 5, 260-285.
- Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (1994): Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée 59, 127-158.
- Martin-Jones, Marilyn (2000): Bilingual classroom interaction: A review of recent research. In: Lang Teach. 33, 1-9.
- McCafferty, S. G./Ahmed, M. K. (2000): The appropriation of gestures of the abstract by L2 learner. In: J.P. Lantolf (Hg.), Sociocultural theory and second language learning. Oxford, 199-218.
- Mondada, Lorenza/Pekarek-Doehler, Simona (2000): Interaction sociale et cognition située. Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? In: Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 12, 147-174.
- Pitsch, Karola (2005): Interaction, auto-organisation et pratiques d'inscription : Appropriation lexicale en classes bilingues. In: Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 22, 73-100.
- Pitsch, Karola (2006): Sprache, Körper, Intermediäre Objekte: Zur Multimodalität der Interaktion im bilingualen Geschichtsunterricht. Dissertation, Universität Bielefeld: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft.
- Pitsch, Karola (2007): Koordinierung von parallelen Aktivitäten. Zum Anfertigen von Mitschriften im Schulunterricht. In: Reinhold Schmitt (Hg.), Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen,
- Riseborough, M. (1981): Physiographic gestures as decoding facilitators: three experiments exploring a neglected facet of communication. In: Journal of Nonverbal Behavior 5 /3, 172-183.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50 /4, 696-735.
- Stern, Otto/Eriksson, Brigit/Le Pape Racine, Christine/Reutener, Hans/Serra, Cecilia (1999): Französisch - Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Chur; Zürich.
- Streeck, Jürgen (1993): Gesture as communication I: Its coordination with gaze and speech. In: Communication Monographs 60 /4, 275-299.
- Streeck, Jürgen (1994): Gesture as Communication II: The Audience as Co-Author. In: Research on Language and Social Interaction 27 /3, 223-238.
- Taranger, M. C./Coupier, C. (1984): Recherche sur l'acquisition des langues secondes: approche du gestuel. In: A. Giacomi/D. Véronique (Hgs.): Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches (1). Aix-en-Provence, 167-183.
- Vögeding, Joachim (1995): 'Wenn in einen gesättigten Wasser Kochsalz gibt...': Zur Lernbarkeit naturwissenschaftlicher Fächer in der Fremdsprache Deutsch - am Beispiel eines deutschsprachigen Chemieunterrichts in der Türkei (Istanbul Lisesi). Heidelberg.
- von Raffler-Engel, W. (1980): Kinesic and paralinguistics: a neglected factor in second language research and teaching. In: Canadian Modern Language Review 36 /2, 225-237.
- Wode, Henning/Burmeister, Petra/Daniel, Angelika/Kickler, Kay-Uwe/Knust, Maike (1996): Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 7 /1, 15-42.

