

Rezension zu: Götz Schwab, Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2009

Eva-Maria Thüne

"Ich versuche zu führen, nicht zu belehren, nur aufzuweisen, zu beschreiben, was ich sehe". Mit einem Zitat von Edmund Husserl eröffnet Götz Schwab seine Studie, die eine gesprächsanalytische Längsschnittstudie zum Englischunterricht in der Hauptschule ist. Im Mittelpunkt der Untersuchung, die an der Schnittstelle zwischen Konversationsanalyse und Zweitsprachenerwerbsforschung liegt, steht die Frage nach den Strukturen und Realisierungsformen von SchülerInnen-Beteiligung im Unterricht. Der Untersuchungsprozess ist ethnographisch und reflexiv ausgerichtet, d.h., er orientiert sich in erster Linie am Untersuchungsgegenstand selbst und alterniert zwischen Datenerhebung und -analyse (vgl. S.115ff.).

Das Buch ist in vier Teile bzw. zehn Kapitel gegliedert: Teil I (Kapitel 1-3) entwickelt den theoretischen Hintergrund der Untersuchung: In Kapitel 1 wird ein Überblick über den Fremdsprachenunterricht an Hauptschulen gegeben, wobei zunächst ein historischer Rückblick auf die Entstehung und Entwicklung der Hauptschule und der Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts in dieser Schulform erfolgt, dessen Basis die Mündlichkeit ist. Anschließend werden die wichtigsten Forschungsarbeiten zum Thema und die daraus resultierenden Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht mit (so genannten) lernschwachen SchülerInnen dargestellt. Im 2. Kapitel zeigt Schwab, dass für die Untersuchung der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht die Analyse von Teilnehmerstrukturen im Zentrum steht und klärt die Begriffe 'Unterrichtsinteraktion' und 'Unterrichtspartizipation'. Schwabs Untersuchung erfolgt aus einer soziokulturellen Perspektive, wie sie etwa von Vygotski entwickelt wurde und greift Ergebnisse der vor allem im englischsprachigen Raum entwickelten *Conversation Analysis for Second Language Acquisition* (= CA for SLA) auf. Eine Beschreibung der Konversationsanalyse und der spezifischen Forschungsfragen der CA for SLA schließt deshalb das Kapitel 3 und damit den ersten Teil ab.

In Teil II (Kapitel 4 und 5) erläutert Schwab die Konzeption seiner Untersuchung, und zwar zunächst in Kapitel 4 die einzelnen Untersuchungsschritte. Eine der Untersuchung vorangehende Pilotstudie führte zur Auswahl der Klasse und der Lehrkraft: "Dabei wurde derjenige Unterricht ausgewählt, der den größeren Anteil an verbaler Interaktion aufwies (längere Gesprächssequenzen, höherer Anteil des Mündlichen am Gesamtunterricht, mehr Spontaneität bei Schülern und Lehrer) und bei dem die Umsetzung eines kommunikativen Vorgehens deutlicher zu erkennen war (offener Fragestil, höhere Zielsprachenkompetenz bei der Lehrkraft, größere Vielfalt an kommunikativen Aufgaben) und somit eine größere Bandbreite an interaktionalen Phänomenen aufwies" (S.116). Es handelte sich um eine Klasse von 20 SchülerInnen im Einzugsgebiet einer süddeutschen Großstadt. Anschließend erörtert der Autor in Kapitel 5 die Beteiligungsstrukturen im lehrerzentrierten Unterricht, insbesondere Gesprächsinitiativen, die das Kennzeichen schulischer Diskurse sind und deren Großteil von der Lehrkraft initiiert wird. Aus der Beschäftigung mit dem Datenmaterial der Pilotstudie entwickelte sich die leitende Forschungsfrage der Studie: "Wie gestaltet sich die unterschiedliche Interaktion zwischen Schülern und Lehrer in einem so genannten kommunikativ ge-

fürten Englischunterricht zum Ende der regulären Hauptschulzeit (Klasse 8/9)?" (S.117). Dabei geht es genauer gesagt um drei Teilaspekte: erstens um die interaktionale Struktur der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, zweitens um die Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen am lehrerzentrierten Unterricht und drittens um die interaktionale und sprachliche Realisierung der Partizipation durch die SchülerInnen. Die Datenerhebung erfolgte durch teilnehmende Beobachtung, aufgezeichnet als digitale Video- und Audiomitschnitte des Englischunterrichts in den Jahren 2002-2004 (während zwei Schuljahren im Abstand von etwa 4 Wochen), wodurch 13 Aufnahmen mit einer Dauer von insgesamt 8 Stunden und 33 Minuten erstellt wurden. Als zusätzliche flankierende Daten dienten Daten über den Kontext der Klasse, Interviews mit der Lehrkraft und Einzelinterviews mit acht Schülerinnen. Die Aufbereitung dieser qualitativen Studie erfolgt zunächst durch die komplette Verschriftlichung in Grobtranskripte und ausgewählte Feintranskripte (nach GAT), was zu einem Korpus von 159 Sequenzen führte. Vor der Darstellung seiner Ergebnisse erläutert Schwab die Beteiligungsstrukturen im lehrerzentrierten Unterricht im Vergleich zur Alltagskommunikation. In Anlehnung an die Untersuchungen von Sinclair/Coulthard (1975) geht er vom *IRF-exchange*¹ aus (auch "pädagogischer Austausch" oder "triadische sequenzielle Struktur" genannt), für den es verschiedene Umsetzungsformen gibt (offene vs. geschlossene Fragen, gerichtete vs. ungerichtete Fragen), die aber der Beteiligung von SchülerInnen deutliche Grenzen setzen. Genau dies soll die vorliegende Untersuchung deutlicher in den Blick nehmen.

Teil III (Kapitel 6-9) "Schülerbeteiligung im Fremdsprachenunterricht" enthält die Darstellung und Auswertung des umfangreichen Materials und ist in vier Kapitel gegliedert. In Kapitel 6 geht es zunächst um Sequenzen, die von der Lehrkraft initiiert werden, d.h. unterschiedliche Frageformen (s.o.), deren grundsätzliche Bedeutung für den Unterricht Schwab zu Recht unterstreicht. In welchem Maße Schülerinnen in die Interaktion eingebunden werden, hängt – so zeigt es Schwab – letztendlich von der Handlungsweise der Lehrkraft ab, d.h. einerseits von vornehmlich offenen Fragen, andererseits aber auch von deren Fähigkeit, "Nachbarschaftspaare" (*adjacency pairs*) zuzulassen, d.h. auf ein evaluatives Feedback zu verzichten (wie Schwab an einigen Sequenzen verdeutlicht). Das geschieht immer dann, wenn es nicht mehr um eine Bewertung eines Schülerbeitrags geht, sondern um den "echten Austausch" von Informationen. Und zwar interessanterweise genau in den Momenten, in denen die Lehrkraft sich zurücknimmt bzw. die Kontrolle nachlässt: "a) in Interaktionen mit forciertem Tempo, b) in ritualisierten Sequenzen wie Begrüßung oder Verabschiedung, c) bei Auslassungen oder Verzögerungen der dritten Position, d) bei Missverständnissen und Unklarheiten, insbesondere auf Lehrerseite, e) bei fehlender Möglichkeit des Lehrerfeedbacks, wenn z.B. Schüler plötzlich initiativ werden und damit einer Lehrerhandlung vorgreifen" (S.199). Ins Spiel kommt dabei auch die Rahmung (*framing*) durch die Lehrkraft, wodurch einzelne Schüleraktivitäten immer wieder sequenziell eingebunden wurden.

¹ Man versteht darunter eine dreischrittige Handlungssequenz, die normalerweise von der Lehrkraft ausgeht und den typischen pädagogischen Austausch darstellt: I (initiative) – R (response) – F (feedback) und von Sinclair/Coulthard (1975:21) detailliert beschrieben worden ist: "A typical exchange in the classroom consists of an *initiation* by the teacher, followed by a *response* from the pupil, followed by *feedback* to the pupil's response from the teacher".

Das Kernstück der Untersuchung wird in Kapitel 7 entwickelt, in dem unterschiedliche Realisierungsformen von Schülerinitiativen ausführlich thematisiert und auf der Grundlage der Unterrichtstranskripte herausgearbeitet werden. Die Schülerinitiative fand bisher in der fremdsprachlichen Forschung kaum Beachtung, obwohl sie als eigenständige Gesprächspraktik zentrale Einblicke in Unterrichtsgespräche verschafft. Schwab untersucht sie auf vier verschiedenen, sich überschneidenden und gegenseitig bedingenden Ebenen: als sequenzielles, relationales, inhaltliches und räumlich-interaktionales Phänomen. Im Korpus gibt es ein breites Spektrum von Schülerinitiativen, die prinzipiell in allen Unterrichtsphasen mündlicher Kommunikation auftauchen. Hervorgehoben werden sollen die Häufungen zu Beginn des Unterrichts, in denen der rituelle Aspekt der Kommunikation besonders zum Tragen kommt. Deren Vorteil zeigt sich daran, "[...] dass gerade der sprachlich schwächere Teil, sprich Schüler, wissen, was auf sie zukommt. Dies ergibt für sie Sicherheit und das Wissen um klare sprachlich-inhaltliche Strukturen" (S.297). Schülerinitiativen gibt es aber auch in anderen Phasen des Unterrichts; sie nehmen ganz bestimmte Musterpositionen ein und erscheinen sowohl als kompetitive also auch als kollaborative Äußerungen. Aber auch hier gilt, dass eine gelungene Schülerinitiative von der Kompetenz der Lehrkraft einerseits und andererseits von den Mitschülern abhängt, mit denen es im Wechsel zwischen Kollaboration und Kooperation zu einem echten Multilog² kommt, in dem SchülerInnen eigene thematische Schwerpunkte setzen können.³

In Kapitel 8 werden nun ausgewählte Sequenztypen der Schülerinitiativen besprochen. Schwabs Ergebnisse haben gezeigt, dass diese nahezu immer in den Kontakt von Lehrerinitiativen eingebettet sind. Nebensequenzen bzw. Einschubsequenzen kommen selten vor, stattdessen kommt es zu sog. Einwurfsequenzen, die indirekte, mittelbare Partizipationsformen von Schülern sind. Es handelt sich dabei um Einwürfe, die zu längeren und komplexeren Schülerbeiträgen führten, so dass der "additiven Charakter solcher Einwurfsequenzen mehr Raum zur sprachlichen Entfaltung bereitet als alle anderen Formen von eingebetteten Sequenzen" (S.314). Schwab betont aber: "Sie sind nicht nur gesprächsorganisatorisch sehr anfällig und für den Lerner leicht gesichtsbedrohend, sondern auch sprachlich anspruchsvoller. Aus diesem Grund liegt der Schluss nahe, dass gerade solche Sequenzen dem sprachlichen Fortschritt dienlich sind" (S.323). Eine besondere Nebensequenz ist die – obwohl selten auftauchende – Bedeutungsaushandlung (*negotiation of meaning*), die sich auch im Zusammenhang mit Reparatursequenzen entwickelt. Hervorzuheben ist, dass in diesem Korpus fremdinitiierte Selbstkorrekturen vorkamen, die nicht von der Lehrkraft ausgingen, sondern von MitschülerInnen. Schwabs Ergebnisse korrigieren damit bisherige Untersuchungen (vgl.

² "Im Gegensatz zum Dialog sind am Multilog immer mehrere Personen beteiligt, deren individuelles Handlungsschema nicht im Vorfeld zu bestimmen ist, sondern situativ und oftmals spontan erarbeitet wird. Jeder, der auf der Bühne steht, spricht automatisch zu allen Anwesenden, was sich am sprachlichen Verhalten der Beteiligten gut erkennen lässt" (S.375).

³ "Insbesondere über den Weg der indirekten Initiative lassen sich auch thematische Veränderungen etablieren, die z.T. ganz persönliche Bereiche ansprechen – auf Schüler-, wie auf Lehrerseite. Das gerade hier gewisse Freiräume von Lehrerseite geschaffen werden müssen, sollte deutlich gesagt werden" (S.301).

u.a. Kasper 1986).⁴ Gemeinsame Bedeutungsaushandlung (im Bereich der Semantik) zeigte sich in fremdinitiierten Selbst- oder Fremdkorrekturen, bei denen die SchülerInnen die Lehrerin zur Korrektur anhalten oder sie sogar direkt korrigieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die verschiedenen Reparatursequenzen im Unterricht als ein Mittel zum Aufrechterhalten der Kommunikation (wie im Alltag) vor allem dann funktionieren, wenn die Lehrkraft eine interaktive didaktische Ausrichtung hat und die Entwicklung strategischer, d.h. die Planung der sprachlichen Interaktion und der eigenen Ressourcen betreffende und pragmatischer Kompetenzen immer mit im Blick hat.

In Kapitel 10, dem letzten Teil (Teil IV), wird eine zusammenfassende Gesamtdarstellung der Untersuchung gegeben und noch einmal der Bezug der Forschungsfrage (wie sich unterrichtliche Interaktion zwischen SchülerInnen und Lehrkraft in einem kommunikativ geführten Englischunterricht in Klasse 8/9 gestaltet) zu den beiden Rahmenthemen der Untersuchung hergestellt: Wie sieht der Fremdsprachenunterricht an Hauptsprachen mit leistungsschwachen Schülern aus? und: Wie kann ethnographische Unterrichtsforschung mithilfe eines konversationsanalytischen Instrumentariums durchgeführt werden? Schwabs Antworten auf diese Fragen zeigen auf empirischer Grundlage, dass eine ethnographische Untersuchung des Unterrichts überaus geeignet ist, zu zeigen, wann und wie Schülerinitiativen auch bei lernschwachen SchülerInnen im lehrerzentrierten Englischunterricht möglich sind.

Den Abschluss der Arbeit bilden außer dem Literaturverzeichnis der Anhang mit den Transkriptionsnormen nach GAT sowie die Katalogisierung der Videosequenzen.

Würdigung

Schwabs Untersuchung zeigt einerseits, wie auch lernschwache Schüler trotz der starken Lehrerzentrierung die Initiative ergreifen wollen und dies tun, andererseits aber auch immer wieder, welche hohe didaktische, fremdsprachliche und soziale Kompetenzen die Lehrkraft aktivieren muss, damit das möglich ist. Dass Schwab deshalb eine "soziokulturelle Perspektive" als theoretischen Hintergrund angibt (und damit ein breites Spektrum von nicht vornehmlich kognitiv oder mental geprägten Ansätzen meint, vgl. außer Vygotski 1978 auch Kramsch 2002), ist ein Gewinn für die Interpretation seiner Daten, da er die Interaktion im Klassenraum in ihrer sozialen Gesamtheit zu betrachten sucht. Die Studie ist in vielerlei Hinsicht bemerkenswert: Verdienstvoll ist zunächst einmal der Ansatz, etwas gegen "die stiefmütterliche Behandlung der Hauptschule und ihrer Klientel" (S.12) zu tun, indem eine breit angelegte gesprächsanalytische Längsschnittstudie zum Englischunterricht vorlegt wird. Verdienstvoll deshalb, weil Bildungskompetenzen – gerade auch sprachlicher Art – im globalen Markt immer mehr zu wirtschaftlichen Faktoren werden. Dafür ist die Auseinandersetzung mit sogenannten lernschwachen SchülerInnen ein wichtiger Beitrag. Verdienstvoll ist die Studie aber auch unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung der europäischen Gesell-

⁴ "Wie sich z.T. deutlich gezeigt hat, fragten Schüler erst bei ihren Mitschülern nach bzw. ersuchten Hilfe, bevor sie von der Lehrerin korrigiert werden wollten. Allerdings gilt dies nur für die Klassengespräche, bei denen alle Schüler beteiligt sind" (S.367).

schaften weg von der Einsprachigkeit hin zu Mehrsprachigkeit, ein Faktor, der allein durch die latente oder tatsächliche Mehrsprachigkeit vieler Schüler mit so genanntem Migrationshintergrund schon gegeben ist. Dem Englischen kommt dabei als Zweit- oder Drittsprache eine ganz besondere Rolle zu. Leider fehlt eine Reflexion auf diese komplexen fremdsprachendidaktischen Konstellationen, in denen sich Lehrkräfte mit neuen und komplexen Aufgaben konfrontiert sehen.

Schwabs Analyse schließt an jüngere Arbeiten zur Schülerinitiative an (vgl. vor allem Spiegel 2006, nicht genannt wird aber Breidenstein 2006). Im Rahmen der Untersuchungen zur Englischdidaktik an Hauptschulen fehlen solche Studien bisher völlig. Die Arbeit ist insofern eine sinnvolle Erforschung dieses Bereichs. Auch methodisch bewegt sich Schwab in einem Kontext, der im deutschsprachigen Raum in den 90er Jahren kaum vertieft wurde, nämlich die Verbindung von Konversationsanalyse und Fremdsprachenerwerb, wo die Untersuchungen von Paul Seedhouse (z.B. 2004) nach wie vor richtungsweisend sind. Warum ist nun gerade die Frage nach den Schülerinitiativen so bedenkenswert? Dies hängt mit der Natur des Fremdsprachenunterrichts selber zusammen, bei dem die Sprache immer zugleich Gegenstand und Medium des Unterrichts ist. Mit anderen Worten: die Gestalt, die Partizipation im Unterricht annimmt, wird einerseits nach der Angemessenheit der sprachlichen Realisierung betrachtet; andererseits müssen SchülerInnen bereits im Unterricht die Möglichkeit bekommen, Gespräche und Gesprächssequenzen zu beginnen und zu beenden. Dies muss im Unterricht geübt werden und zwar am besten durch das unmittelbare Interesse, das aus der laufenden Interaktion erwächst. "Aus diesem Grund sind schülerinitiierte Gesprächsbeiträge hinsichtlich ihrer sprachlichen Realisierung auch durchweg spontansprachlicher Natur. Sie sind dementsprechend anfälliger für Fehler und somit auch anfälliger für das direkte, korrigierende Eingreifen durch Lehrkraft oder Mitschüler" (S.17f.). Partizipation im Fremdsprachenklassenraum trägt damit nicht nur zum Lernfortschritt bei, sondern hat darüber hinaus exemplarische Bedeutung, weil in ihr sprachliche, strategische, pragmatische und interkulturelle Kompetenzen von SchülerInnen gestaltet werden müssen. Wie das geschieht, lässt sich an den dokumentierten Gesprächssequenzen mit großem Gewinn verfolgen. Schwab zieht daraus ein Fazit, dass für Fremdsprachenunterricht allgemein gilt:

Einen *true dialogue* zu ermöglichen sollte Ziel kommunikativen Unterrichtens sein. Dies ist sicherlich ein nicht leichtes Unterfangen, gerade vor dem Hintergrund der eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule. Dennoch wäre es falsch, damit so lange zu warten, bis die Schüler über das vermeintlich ausreichende sprachliche Wissen verfügen. Authentische Gespräche müssen und können vom ersten Tag an geführt werden. Gelegenheiten dazu gibt es genügend. (S.203)

Auch hier erweisen sich die gestalterischen Möglichkeiten der Lehrkraft als relevant.

Bemerkenswert erscheinen mir in diesem Zusammenhang vor allem zwei der Resultate in Bezug auf SchülerInnen-Partizipation: Reparatursequenzen zeigen sich in Schwabs Korpus als sehr differenziert und sind oft Teil der Bedeutungsaushandlung, was für jeden Fremdsprachenunterricht ein Fernziel ist!⁵ Gerade in

⁵ "Erst ein gemeinsames Abarbeiten des Problems, d.h. das interaktive Aushandeln, ermöglicht die Überwindung der kommunikativen Hürde, die sich aus einem Fehler oder einer Unverständlichkeit ergibt" (S.368).

diesem Bereich kommt Schwab zu anderen und neuen Ergebnissen.⁶ Der zweite Punkt betrifft Gesprächsroutinen, die besonders für lernschwache SchülerInnen eine Chance zur Partizipation darstellen. Routinen sind in den letzten Jahren ein wenig aus dem Blickfeld der Fremdsprachenerwerbsforschung verschwunden, sie stellen aber gerade auch aus interkultureller Perspektive einen Handlungsrahmen dar, der immer wieder auszugestalten wäre.

Die Untersuchung überzeugt in ihrer methodischen Durchführung, ist klar und verständlich dargestellt, präzise in den Bezügen auf andere Texte, hilfreich für die Leserin durch die zusammenfassenden und vorausweisenden Abschnitte, reich an Querverweisen – all dies erleichtert die Orientierung im Text. Außerdem werden immer wieder Hinweise auf zukünftige Forschungsfragen gegeben. Nicht ganz klar ist, warum die Leitfragen zu den Interviews im Anhang fehlen; bedauerndswert vor allem, dass – obwohl Videoaufnahmen vorliegen – kein begleitendes Bildmaterial geliefert wurde (wie z.B. in anderen vergleichbaren Untersuchungen, etwa in Schmitt 2009). Dennoch kann die Leserin dem im einleitenden Husserl'schen Zitat beschriebenen phänomenologischen Blick auf den Forschungsgegenstand gut folgen.

Für die Reflexion auf Unterricht im entsprechenden Target und die Professionalisierung von Lehrkräften ist diese Untersuchung eine wichtige Lektüre. Institutioneller Spracherwerb auf jeder Ebene funktioniert besser, wenn Lehrkräfte nicht nur über sehr gute Kompetenzen verfügen, sondern auch durch Supervisionen immer wieder in eine kontinuierliche Reflexion über das Unterrichtsgeschehen und das eigene Handeln darin einbezogen werden.⁷

Literatur

- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kasper, Gabriele (1986): Repair in Foreign Language Teaching. In: Kasper, Gabriele (Hg.), Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Aarhus: Aarhus University, 23-41.
- Kramsch, Claire (2002): Language acquisition and language socialization: ecological perspectives. London: Continuum.
- Morlicchio, Elda / Gagliardi, Nicoletta / Wilke, Beatrice (2007): Kommunikation in universitären DaF-Unterricht: Die mündliche Fehlerkorrektur. In: Thüne, Eva-Maria / Ortu, Franca (Hg.), Gesprochene Sprache – Partikeln. Frankfurt a.M.: Lang, 69-80.
- Schmitt, Reinhold (2009): Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturproduktion und Subversion. In: Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 20-69.
<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf>

⁶ Vgl. dazu die völlig anderen Ergebnisse in einer Untersuchung zur Fehlerkorrektur im universitären DaF-Unterricht in Italien bei Morlicchio/Gagliardi/Wilke (2007).

⁷ Dass Lehrkräfte gerade im Zusammenhang mit Korrektur- bzw. Reparatursequenzen im Unterrichtsgespräch sich immer wieder Fragen stellen, wie sie vorgehen können, ist bekannt (vgl. dazu auch Tönshof 2005). Völlig unerforscht ist die Befindlichkeit der Lehrkräfte, für die es sich dabei um ein Alltagsgeschäft handelt, das zumeist nicht positiv besetzt ist (vgl. Thüne 2010).

- Seedhouse, Paul (2004): The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective. Oxford: Blackwell.
- Sinclair, John M. / Coulthard, Richard M. (1975): Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils. Oxford: Oxford University Press.
- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion – Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/spiegel.htm>
- Thüne, Eva-Maria (2010): Ein Tischtuch glatt streichen. Wie sich eine Metapher im Gespräch entwickelt. In: Hinrichs, Nicole / Limburg, Anika (Hg.), Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource. Festschrift für Wolfgang Boettcher zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 217-230.
- Tönshof, Wolfgang (2005): Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht – Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 16/1, 3-21.
- Vygotsky, Lev S. (1978): Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Prof. Eva-Maria Thüne
Lingua e linguistica tedesca
Dipartimento Lingue e Letterature straniere moderne
Via Cartoleria 5
I-40124 Bologna
evamaria.thune@unibo.it

Veröffentlicht am 1.9.2011

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.