

Journal of Languages for Specific Purposes (JLSP)

Edited by the *Research Group for Communication in Business and Foreign Languages (RGCBFL)* within the *Research Centre for Competitiveness and Sustainable Development (RCCSD)* and the *Department of International Business*,
Faculty of Economic Sciences, University of Oradea

Acknowledgements:

Special thanks for support and advice, to the initiator of this project,
Dr. Adriana Giurgiu,
former Dean (2012-2016) and Vice-Dean (2016-2020)
of the Faculty of Economic Sciences, University of Oradea.



ISSN print 2359 – 9103
ISSN online 2359 – 8921
ISSN-L 2359 – 8921

The **Journal of Languages for Specific Purposes (JLSP)** is an open access journal and publishes studies on **Applied Modern Languages (English, French, German and Italian)** and Language teaching at academic levels of specialization for various professions or fields of activity.

The purpose of this journal is to create a communication platform for foreign language teachers with academic activity in non– philological fields and it aims to facilitate exchange and sharing of experience and ideas. Given the specificity of their intermediate status, between philology and various fields of specialty, these teachers – researchers at the same time – need their own forum to express the aforementioned dichotomy and pluralism. It is this role that the journal wants to assume, offering its contributors help in their didactic activity, through the exchange of experience between academics. At the same time, the journal shall provide these specialists, besides new perspectives, a large recognition and professional prestige for the research work they undertake.

The studies published in the **Journal of Languages for Specific Purposes** fall into one of the following **categories**: state-of-art articles, methodological studies, conceptual articles, original research reports, case studies, book reviews - under one of the journal's **sections**: Language studies, Applied Modern Languages, Teaching Languages for Specific Purposes, Professional Communication. All papers submitted to JLSP undergo a process of **double-blind peer review**.

JLSP is presently indexed in the following databases and catalogues:

- Index Copernicus ICI Journals Master List
- ERIH PLUS
- EBSCO's Education Source
- Ulrich's Periodicals Directory
- Directory of Open Access Journals (DOAJ)
- Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
- SCIPPIO
- Google Scholar
- Open Academic Journal Index
- Elektronische Zeitschriftenbibliothek
- WorldCat
- The Linguist List
- Advanced Science Index
- Scientific Indexing Services
- Academic Resource Index – ResearchBib
- International Institute of Organized Research (I2OR)
- Polska Bibliografia Naukowa

Editor in Chief

Dr. Ioana Claudia HOREA

Assistant Editor

Dr. Andrea HAMBURG

Editorial Board

Dr. Cristina Laura ABRUDAN

Dr. Rodica BOGDAN

Dr. Andra Teodora CATARIG

Dr. Felicia CONSTANTIN

Dr. Anamaria Mirabela POP

Dr. Adina SĂCĂRA – ONIȚA

Dr. Monica Ariana SIM

Scientific Board

Dr. Deb REISINGER
Duke University – Durham – USA

Dr. Mary RISNER
University of Florida – Gainesville, Florida – USA

Dr. Rafał SZUBERT
University of Wrocław – Wrocław – Poland

Dr. Judit PAPP
University of Naples “L’Orientale” – Naples – Italy

JLSP Editorial Review Board for the eighth issue – March 2021

- Dr. Yihunie ALEMAYEHU – Bahir Dar University – Bahir Dar – Ethiopia
- Dr. Asma BELKHIR – Abou Bakr Belkaid University/ English Department – Tlemcen – Algeria
- Dr. Emily BELTRAN – Technological University of the Philippines – Dasmariñas City, Cavite – Philippines
- Dr. Nándor CSIKY – University of Nyíregyháza – Nyíregyháza – Hungary
- Dr. Katalin FOGARASI-NUBER – Semmelweis University – Budapest – Hungary
- Dr. Andrea HAMBURG – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Samira HASSA – Manhattan College – New York – USA
- Dr. Ioana-Claudia HOREA – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Éva KOVÁCS – Eszterházy Károly College – Eger – Hungary
- Dr. Lina LAFTA JASSIM – College of Art, University of Thi-Qar – Iraq
- Dr. Juan LI – Shandong Jiaotong University – Jinan – China
- Dr. Manjola LIKAJ – Armed Forces Academy, Ministry of Defense & Albanian University – Tirana – Albania
- Dr. Ana Cristina NEVES – USJ – Macau – China
- Dr. Edward OWUSU – Sunyani Technical University – Sunyani – Ghana
- Dr. Emilia ROFOUZOU – Hellenic Naval Academy Athens – Greece
- Dr. Arlene D.TALOSA – Cagayan State University – Tuguegarao – Philippines
- Dr. Maria Conceição TEIXEIRA VARELA – Universidade do Minho/ILCH/DER – Braga – Portugal
- Dr. Evangelia TSIAMOU – Marine University of Greece – Athens – Greece

TABLE OF CONTENTS

AUTHORS	TITLES	PAGES
Timea Németh Alexandra Csongor Erika Marek Gabriella Hild	GAMIFICATION IN LANGUAGES FOR MEDICAL AND HEALTHCARE PURPOSES CLASSES: THE OUTCOMES OF A EUROPEAN SURVEY	7-23
Anna Dávidovics Timea Németh	INTERNATIONAL STUDENTS AND LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES: THE RESULTS OF A STUDY ON INTERNATIONAL STUDENTS' PERCEPTIONS OF TEACHING AND LEARNING LSP	25-34
Biljana Ivanovska Marija Kusevska	THE PRAGMATIC COMPETENCE IN MACEDONIAN LEARNERS OF GERMAN – AN INTERCULTURAL STUDY ON THE EXAMPLE OF SPEECH ACT <i>REQUEST</i>	35-51
Osei Yaw Akoto Juliet Oppong-Asare Ansah Emmanuel Antwi Fodjour	PERSONAL PRONOUNS IN CLASSROOM: A CORPUS-BASED STUDY OF THE USE OF <i>I</i> , <i>WE</i> AND <i>YOU</i> IN UNIVERSITY LECTURES ACROSS DISCIPLINES	53-66
Felicia Constantin Carmen Avram	LA CARTOGRAPHIE MENTALE DANS LES LANGUES ÉTRANGÈRES SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES : ÉTUDE DE CAS SUR LE FRANÇAIS DES AFFAIRES / MENTAL MAPPING IN FOREIGN LANGUAGES ON SPECIFIC OBJECTIVES: A CASE STUDY ON BUSINESS FRENCH	67-78
Anita Andrea Széll	KINDER- UND JUGENDLITERATUR NACH SPRACHWISSENSCHAFTLICHEN KRITERIEN. ÜBERLEGUNGEN ZU EINER INTERDISZIPLINÄREN GERMANISTIK / CHILDREN AND YOUNG ADULT LITERATURE FROM A LINGUISTIC PERSPECTIVE. CONSIDERATIONS ON INTERDISCIPLINARY GERMAN STUDIES	79-89
Sanja Radanović	GRAMMATIKPROGRESSION IN DAF-LEHRBÜCHERN ENDE DES 19. UND ANFANG DES 21. JAHRHUNDERTS / GRAMMATICAL PROGRESSION IN TEXTBOOKS OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE END OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY	91-100

Andrea Hamburg	<p><i>REZENSION</i> JING ZENG: SPRACHLERNSPIELE IM DaF- UNTERRICHT IN DER VR CHINA. MÖGLICHKEITEN UND HERAUSFORDERUNGEN IHRES EINSATZES IN UNIVERSITÄTEN / <i>BOOK REVIEW</i> JING ZENG: LINGUISTIC GAMES IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN P. R. CHINA. OPPORTUNITIES AND CHALLENGES IN THEIR IMPLEMENTATION AT UNIVERSITIES</p>	101-106
Andrea Hamburg	<p><i>REZENSION</i> EVA WILDEN / HENNING ROSSA (Hrsg.) FREMDSPRACHENFORSCHUNG ALS INTERDISZIPLINÄRES PROJEKT / <i>BOOK REVIEW</i> EVA WILDEN / HENNING ROSSA (Editors) SECOND LANGUAGE RESEARCH – AN INTERDISCIPLINARY PROJECT</p>	107-112
Ioana Claudia Horea Cristian Dorin Horea	<p><i>BOOK REVIEW</i> CONSIDERATIONS ON 'GOOD DATA IN BUSINESS AND PROFESSIONAL DISCOURSE RESEARCH AND TEACHING'</p>	113-118

GAMIFICATION IN LANGUAGES FOR MEDICAL AND HEALTHCARE PURPOSES CLASSES: THE OUTCOMES OF A EUROPEAN SURVEY

Timea Németh¹, Alexandra Csongor¹, Erika Marek², Gabriella Hild¹

¹Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication, Medical School, University of Pécs, Hungary

²Department of Operational Medicine, Medical School, University of Pécs, Hungary

nemethtimi@yahoo.com

alexandra.csongor@aok.pte.hu

erika.marek@gmail.com

gabriella.hild@aok.pte.hu

Abstract: *Gamification techniques have long been applied by the business and marketing world to encourage explicit behaviours and increase customers' incentive and commitment. However, in the past ten years in education, especially in language teaching and learning the benefits of this technique have also been realized as it provides an alternative to engage and motivate students in the classroom. The motivation and involvement of today's digital generation can easily be increased by the integration of various digital tools and applications providing further opportunities for students to collaborate and communicate as well as to obtain extra scores, which can later be turned into grades or even exam grades. This methodology and pedagogy assist language teachers in finding the balance between achieving their teaching goals and meeting students' needs. Therefore, in education today it is crucial to be resilient and flexible and be able to modify and adopt instructional methods and activities in order to meet the needs of the digital generation, and be ready to respond instantly to emergencies, or global pandemics, as it was and still is the case with COVID-19. The present paper aims to provide an insight into an international research that was carried out in the spring of 2019 involving 547 medical and healthcare students from seven European Higher Education institutions. The goal of the study was to gain some understanding of the use of gamification techniques applied in Languages for Medical and Healthcare Purposes (LMHP) classes as well as to shed light on students' attitude towards its use. As the results suggest, gamification tools are highly applied in medical and healthcare education across Europe, and gamifying LMHP classes contributes to students' motivation, provides them with a genuine sense of achievement and enhances their communication and collaboration skills. The authors conclude that the success of gamification lies in making the learning experience engaging and interactive, irrelevant of whether we are applying this methodology during face to face classes or online sessions due to COVID-19.*

Keywords: Languages for Medical and Healthcare Purposes (LMPH); gamification; motivation; collaboration; communication skills; COVID-19.

Work
There is no point in work
unless it absorbs you
like an absorbing game.
If it doesn't absorb you
if it's never any fun
don't do it.
D. H. Lawrence: „Work” Pansies, 1929

1. Introduction

One could not agree more with what D. H. Lawrence had to say about work back in 1929 (Lawrence, 1994: 367). His timeless thoughts perfectly capture the essence of not only work, but also education today. The best learning and teaching practice is enhanced through motivation, engagement and entertainment. In the authors' experience, both the teaching and the learning processes should be absorbing and fun, otherwise we will not enjoy them, and at the same time lose our audience, the students of the 21st century.

Games are an essential part of our life, and the majority of people love to play, once given the opportunity. This is something we have been carrying along since our childhood or even babyhood when our parents first played peekaboo with us. In his book, Cohen (2018) underscores the importance of play in our lives and claims that adults, including teachers and students of Higher Education, should play more. One way of achieving this goal is through gamification. However, as Lee and Hammer (2011) claim, gamification has been primarily conducted in marketing or various business fields and less in education. While there are studies suggesting the use of gamification in the classroom (Kapp, 2012; De Freitas & de Freitas, 2013; Hanus & Fox, 2015; Sánchez-Mena & Martí-Parreño, 2017), there has been little research on gamification utilised in second language education, and even less in Languages for Specific Purposes (LSP) classes.

2. Defining gamification

British programmer, Nick Pelling coined the term gamification in 2002 (Pelling, 2011). He claims that he created this deliberately ugly word to apply game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast. As he reasons, his intention was simply to “make hard things easy” (Pelling, 2011: 2). He also argues (ibid) that he was trying to express a pair of sharply contrasting ideas with “gamification”, which are the following: “games-platform-publishingification”, or in other words turning electronic devices into publishing platforms (iTunes, App Store, Kindle, etc.) and “games-interface-ification”, i.e. making device interfaces more responsive and interactive (Web2.0, Ajax, etc.).

According to Deterding, Dixon, Khaled, and Nacke (2011: 11) gamification is “the use of game design elements in non-game contexts” and Sheldon (2012: 75) has a similar definition, that “gamification is the application of game mechanics to non-game activities. Its underlying idea is to increase engagement”. Games themselves have many different mechanics, and their application to other fields may differ depending on the context. Within an educational context, Kapp (2012) argues that gamification is the application of game-based mechanics to engage and motivate

the target group as well as to promote learning and solve problems. In his understanding (2013), the purpose of gamification is to involve and stimulate learners to become active participants in their own learning process. He also maintains (ibid) that with game elements and game-based thinking, gamification is an approach to instruction, which facilitates learning and encourages inspiration. In the authors' understanding, gamification within educational settings, especially while teaching LSP, means to integrate some game elements into the teaching and learning processes.

Figure 1 demonstrates the trend chart of the term gamification. The trend charts of *Google Trends* (n.d.) analyse the popularity of top search inquiries in *Google Search* across various regions and languages by the use of graphs to compare the search volume of different queries over time. Hence, it can be concluded that gamification was not a popular search term until about 2010. However, in the years that followed, more people were intrigued by it, they googled the concept and its possibilities of implementing it in business training programmes and education. Consequently, it took some time after the term was created in 2002 to understand the rising demand for gamification over the years.



Figure 1: Gamification Trend Chart

Source: Google Trends (n.d.)

2.1. Gamification vs game-based learning

Game-based learning (GBL) is an area that has some overlap with gamification. According to Prensky (2001), it refers to the usage of the entertaining power of digital games to serve an educational purpose. All, Castellar and Van Looy (2016) claim that in GBL the game is the medium through which learning takes place. They also argue that there are two types of games used in GBL: in the first, a game has been created specifically for an educational purpose, and in the other, games developed for entertainment purposes are used in an educational setting. In GBL, learning takes place through the game, whereas in gamification only aspects of games and game elements are used in order to facilitate learning and motivate learners.

2.1.1. Gamification in Higher Education and in LSP courses today

Beyond doubt, Higher Education has experienced dramatic changes and challenges over the past few decades across the globe. As Altbach and de Wit claim (2019), it is characterised by the massification of post-secondary education combined with the emergence of the global knowledge economy, the fast development of information technologies, artificial intelligence and several more features. Prensky (2001) argues that since the last decades of the 20th century

students have changed drastically due to the development and fast spread of digital technology. As he states, "Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach" (Prensky, 2001: 1). He also claims that students nowadays have spent less than 5,000 hours reading books, but over 10,000 hours playing video games. As a result, it is no wonder, why this generation thinks and processes information in a profoundly different way from their predecessors. Although, in Füzési's view (2016), the students today are neither better, nor worse than those fifty, a hundred or even five hundred years ago, they are just different.

Prensky (ibid) presents a list of eight items regarding students' needs for education today, which includes *fast access to information, multi-tasking, active personal involvement, use of graphics, visual aids instead of plain texts, fast access to information, social networking, playing games rather than doing serious work, and being rewarded frequently*. These needs are very different from those of the previous generations. Multinational and global companies, like Google and Microsoft have realized it and construct their latest technology-based educational programmes and mobile apps to serve the above needs. Therefore, nowadays, due to the rapid changes in educational science, which has recently been accelerated by the COVID-19 pandemics, what was once regarded as science fiction, is more and more becoming science reality. Consequently, in education today, it is crucial to be resilient and flexible and be able to modify and adopt instructional methods and activities in order to meet the needs of the digital generation, and be ready to respond instantly to emergencies, or global pandemics, as it was and still is the case with COVID-19.

As Dudeney (2015) also points out, we can make our classes more relevant for students if we integrate 21st century skills, such as digital skills into our methods of teaching. Consequently, from the perspectives of teachers, we can state that these are really demanding and challenging times. Not only do we have to meet the needs of this diverse, multicultural student population, but also provide them with classes, which meet the expectations of the digital natives. The term, *digital native*, was created by Marc Prensky (2001) to refer to those who are all "native speakers" of the digital language of computers, online games and the internet, whilst those, born prior to the mid-nineties, are therefore *digital immigrants* only trying to catch up with the latest developments of new technology. As a result, there is an ever-increasing gap between the two digital generations as the expectations of the digital natives do not always meet the educational know-how of teachers. However, there are teachers who regard it an imperative to integrate digitally mediated activities, games and tools into their syllabus. Certainly, there are those (Lam and Tong, 2012; Taneja et al., 2015) who argue about the distracting influence of digital devices in the classroom claiming that "...although technology in classroom has its benefits, many students constantly succumb to its use during class for non-class related purposes, thereby impacting their learning" (Taneja et al., 2015: 141). Whereas others (Holmes, 2009; Dahlstrom et al., 2014; Németh and Csongor, 2016, 2017; Collins and Halverson, 2018) believe that teachers should implement blended curricula and use web-based digital resources, games and tools in education to serve the needs of the digital native generation. It is, indeed, a hotly debated topic, that often divides opinion. However, in recent times the COVID-19 pandemics have highlighted the significance of web-based digital tools and

therefore may have cast a doubt on those still distrustful of their application in classes.

The main difference between the traditional and the blended learning curriculum, which includes both online and offline materials, is the activity and passivity level of the students. In the 20th century curriculum, teachers were creating a sequence of activities they wanted to involve the students, whereas the activities in blended learning need to be much more engaging, involving, so the students feel some ownership of those processes and they are actively involved. Hence, we can say learning is no longer just about the delivery of educational materials, it is about interactivity with those who are learning. Several researchers (Gerber, 2003; Hartnell-Young, 2006; Németh and Csongor, 2016, 2017, Scott 2019) maintain that digital technology has clearly facilitated a change of dynamics in the teacher–student relationship; it makes the teaching–learning process mutual and shared. They assert that our role as language teachers has gone beyond “only” teaching. We have to keep up-to-date with the latest technological devices and tools to serve the needs of today’s digitally literate student population. Therefore, it is not only us teaching the students, but it is a mutual, reciprocal process, students are also continuously teaching and motivating us. It is amazing to see the huge number of options digital technology can offer in the classroom. At the same time, it also encourages people to continue learning outside of it and keep developing professionally. Teachers cannot afford to overlook it, if they want to produce a quality teaching–learning experience.

Figure 2 below demonstrates search interest of the terms gamification in education and gamification in business. As per the chart, since about 2012-2013 gamification in education has been a more popular search term than gamification in business, implying that it is becoming increasingly more relevant for educational purposes than it used to be.

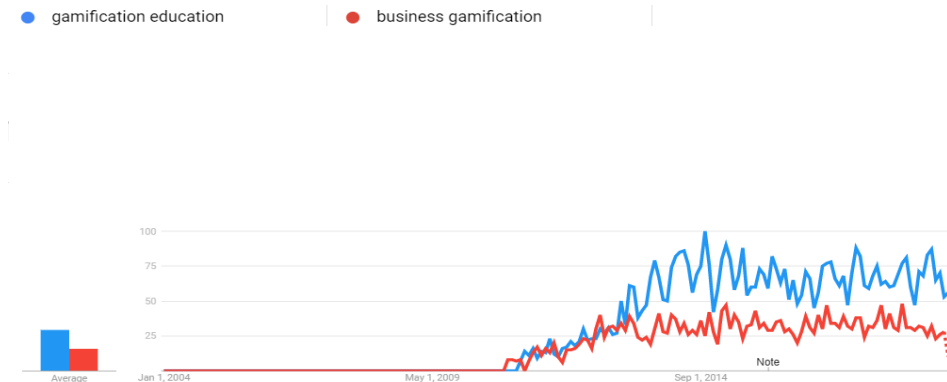


Figure 2: Gamification in Education and in Business Trend Chart

Source: Google Trends (n.d.)

When analysing the use of new methodologies applied in Languages for Medical and Healthcare Purposes (LMPH) classes, the following research questions were raised:

- How common is the application of gamification techniques in LMPH classes in Europe?

- Which specific games are the most regularly applied?
- How satisfied are the students with them?
- What are the advantages and disadvantages of gamified classes?
- To what extent do the students feel motivated and engaged when playing these games?
- Which skills do the students think they can develop while playing these games?

The aim of the present study was to gain a better understanding of the use of gamification techniques applied in LMHP classes in Europe as well as to examine students' skills development via these games. To the best of authors' knowledge, no study in the open literature has focused on this aspect of gamification to date.

3. Methods

To gather primary source data, an online questionnaire was prepared containing 32 questions using the online platform *Google Forms*, which the students were able to access without difficulty via their mobile phones and other portable devices. Questionnaires are suitable to collect data from a high number of respondents, as data procession of large samples is feasible this way (Babbie, 2001). The questions were divided into three main sections. The first section was focusing on the socio-demographic background of the students, followed by questions concerning students' experiences regarding in-class gamification tools. The last section scrutinised students' experience with a specific online gamification tool, Quizlet Live. The questions in the last section had been prepared by the Quizlet Team (2019) and they were adjusted for the purposes of this study.

The survey included both closed and open-ended questions as well as Likert scales to gain a better understanding of the students' perception of in-class gamification techniques. Closed questions were used in the survey, because, unlike open-ended questions, they assist respondents in providing obvious and evident answers fast and therefore can be processed and analysed by the researchers more efficiently. As Oppenheim (2005) argues, this is due to the fact that closed questions direct the respondents' views, and hence, allow the researcher to compare and scrutinise their answers more accurately. However, these question also result in the loss of natural and spontaneous answers by the participants, therefore open-ended questions were also included in the survey, which are easy to ask, but more challenging to answer and even more challenging to analyse. The four open-ended questions enabled the respondents to express their thoughts and ideas in their own words.

The language of the questionnaire was English to enable comparative studies and to target not only local, but international students as well. Anonymity was ensured. It was pretested in February 2019 by ten Hungarian and nine international students, and then modified based on their feedback.

As Heerwegh suggests (2005), response rates increase when personalization is applied to a survey. With this in mind, the authors decided on reaching over 1000+ Hungarian and international medical and healthcare students studying in the north, south, east and west parts of Europe. Email requests with the link to the survey were sent out directly to professional contacts or indirectly through professional organizations of second language or LSP teachers. As a result, responses came from the following seven countries: Austria, Czech Republic, Greece, Hungary,

Norway, Serbia and Slovenia. The questionnaire was open for eight weeks from 18 March until 18 May, 2019, due to the asynchronous nature of the semester in the various countries. It took between 10 and 15 minutes on average to fill in the survey.

Students were asked via an online link to fill in the questionnaire both in and out of class. Altogether, 547 valid responses were received, which is an estimated 50% response rate. There was a significantly higher response rate of students asked in class (98%) than that of those asked outside of class (10%). This confirms the importance of personalizing surveys to yield a considerably higher response rate, as suggested by Heerwegh (ibid).

In this paper, only the answers submitted for the first two sections of the questionnaire will be discussed due to word count limit.

4. Results

4.1. Respondents

A total of 547 students responded to the survey. More than 71% of the respondents were females. Nearly half of the students (49.7%) were between the ages of 21 and 25, 40% were aged between 18 and 20, and the rest were 26+. As Figure 3 displays, the students study medicine and health sciences in the following seven countries: Austria, Czech Republic, Greece, Hungary, Norway, Serbia and Slovenia. The majority study in Hungary (56%), followed by Slovenia (22%) and Serbia (10%), which is probably due to the fact that the authors teach at a Hungarian Medical School, and therefore they were motivated to reach out to high numbers of students.



Figure 3: Countries of Study

The majority were first year students (51%), followed by second (37%) and third year students (9%). The rest were studying in their fourth and fifth year of medical/health sciences education. As Figure 4 suggests, the majority (61.8%) had a high school education and only 32.4% had some college experience, but did not earn a degree.

What is your highest level of education?

547 responses

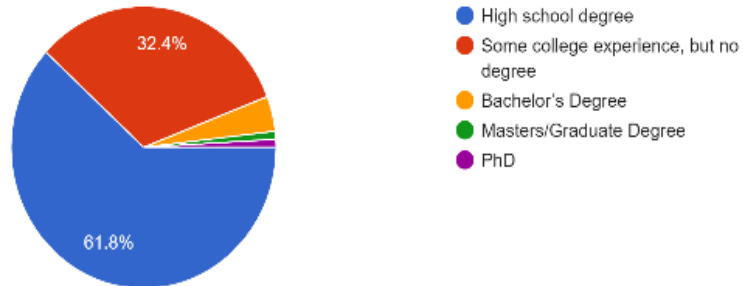


Figure 4: Highest Level of Education

The majority (68.2%) study medicine/health sciences in their mother tongue and out of those who do not, 78% study in English, followed by Slovenian (10.2%) and Hungarian (4.3%). Regarding their field of study, the majority study medicine (60%), followed by nursing (25%) and dentistry (10%). The rest study pharmacy, physiotherapy, radiology and paramedics. Concerning students' nationality, 22% were Hungarians, followed by Slovenians (20%), Norwegians (11%), Serbians (10%) and the rest were from miscellaneous countries across the world.

4.2. Gamification in class

In the second section, students were asked about their experiences regarding in-class gamification tools. Slightly more than half of the students (51%) stated that they played games in classes to enhance their medical and healthcare knowledge. The vast majority (95%) engaged in games mostly in medical language classes, such as *Medical English, German or Hungarian*, followed by *Biochemistry, Anatomy, Biology and Biophysics*. The most commonly used games were *Quizlet* and *Kahoot* (83%) followed by *Socrative* and various *interactive video-based* applications. The majority (80.8%) considered themselves *highly engaged or engaged*, when playing these games, as Figure 5 suggests, and 81% felt *more motivated* to learn words, terms, definitions, formulas with the help of these games than without them and it was considered *easier* by 78.4% of the respondents *to memorize* them following this method.

When participating in these games, how engaged/involved would you rate yourself?

276 responses

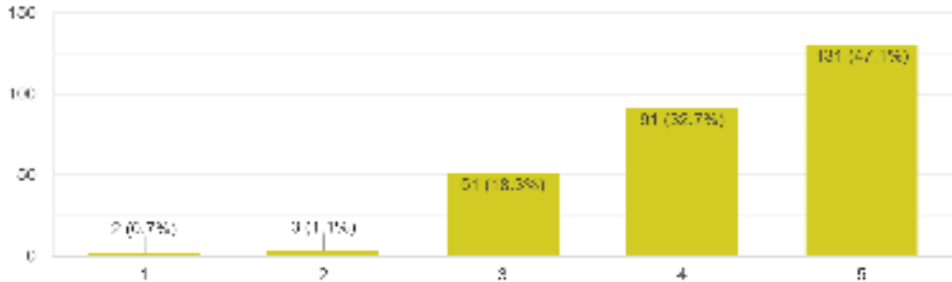


Figure 5: Level of Engagement while Playing Educational Games Online in Class

Regarding their skills improvement, respondents stated that they could develop mostly their *collaboration* (57.9%), *communication* (64%), and *language skills* (75.5%) while playing these games, as displayed by Figure 6 below, as during these games (e.g.: Quizlet Live and Kahoot) they have to work in teams and discuss the best answers and solutions possible in English.

Which skills do think you can develop while playing these games?

278 responses

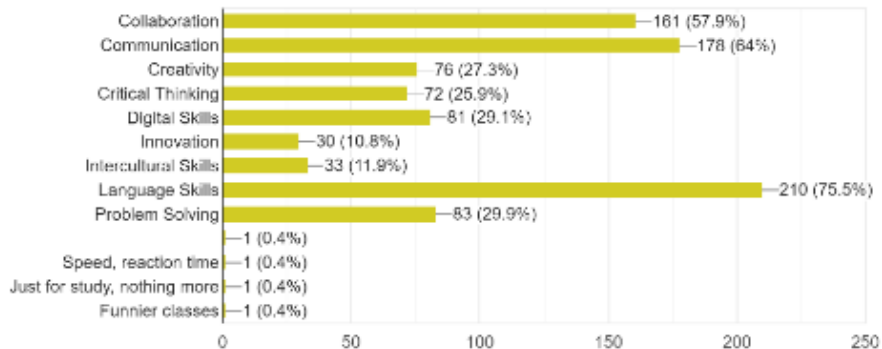


Figure 6: Skills Development while Playing Educational Games Online in Class

The survey included both closed and open-ended questions to gain a better understanding of students' perception of in-class gamification techniques. The four open-ended questions enabled the respondents to express their thoughts and ideas in their own words and they were the following:

Regarding the worst aspects of using these games in class the majority (84%) said there was “nothing”, “none” or “I don't think there is a negative aspect of these games”. However, some also considered the games as “boring”, “can be waste of time”, “it gets repetitive after a while”, “takes much time and it's not enough for learning them”. Certainly, technical issues were also mentioned as: “slow wifi”, “takes time to set up, like technically”, “players take too long to sign in”, “I can lose connection to internet” and some even considered the games as “stressful, only trying to find the correct answer and not really think about why it is the correct answer.” Some competitive students regarded “losing”, “hate the feeling of losing” as the worst aspect.

Students shared several *positive experiences* they had *while playing these games*, such as:

People who generally do not pay attention in class start interacting more with the class, and some of them improve the class by asking the teacher more questions about things related to the topic, which benefits everyone else.

I communicate and interact more with my classmates.

Working and interacting with other classmates I wouldn't do as much if so.

New friendships grown while playing these fun but at the same time useful games.

I learned that quizlet exists and I could also use it for other subjects to memorize better. It also is digital so you don't have to bring so many cards with you, just your ipad.

Although many respondents (79%) claimed they had “nothing”, “none”, “don't have any” or “I haven't got bad experience”, as expected, a few respondents (less than 5%) also had some *less-than-positive experience while playing these games*, such as:

After a while it gets really boring, and it isn't very great if you do not know any other students in the class.

If someone is not good at using gadgets it can make the group work harder. It's better to have an option for choosing the teams by ourselves.

Me and my friend lost the game just by one point less but it was challenging.

Actually I think the time that is spent for the games is not enough to be more effective but I understand it refers to the shortness of class's time and teaching, so in my opinion, the benefits of these games are more than their disadvantages.

To the greatest surprise of the authors, one respondent even claimed, “we played too much”, which was a less-than-positive experience for the person.

5. Discussion

The present study aimed at providing an insight into an international research that was carried out in the spring of 2019 involving healthcare and medical students from seven European Higher Education institutions. The goal of the study was to gain a better understanding of the use of gamification techniques applied in LMHP

classes as well as to shed light on students' attitude towards them. This is an under-researched area in LSP teaching, especially in LMHP teaching and there are no studies, to the best of authors' knowledge to date attempting at grasping the dynamics underlying the application of this novel methodology in education.

In recent years, the use of digital technology, and especially gamification has become very popular in education because of its motivational effects on students. It is even more significant in language learning, as there is a direct correlation between motivation and learning (Dörnyei, 1990; 2003; Brown, 2007). There has also been a significant change over the last few decades from *whether we should* use digital technology in class at all, to *how we should* use them. In his blog, Beatty (2019 August) argues that many classrooms today still look and operate much in the same way they did 200 years ago, as they are "teacher-centred and learning materials are often still limited to books and workbooks" (ibid: para. 6). Betty, in another blog (2019 July) also points out that many teachers today fear allowing students to use their phones in the classroom, without realising that those are, in fact hand-held miniature computers that let students connect to the online world, which includes, among other things, learning resources and platforms. Phones and gadgets also give students the freedom to study outside of class *what* they want, *when* they want, and *where* they want. Consequently, in his understanding (2019 July) educators should encourage students to use their phones to improve their knowledge, and at the same time, teach them to be reflective about the sources of the information they choose to use. This way, digital tools can be used to educators' advantage when teaching, although, this is not an easy task. New digital resources and various games and apps emerge almost on a daily basis. Which one to select and implement in class that suits the students' needs, which, at the same time, will not quickly seem outdated or disappear, is a challenge teachers have to face constantly.

Another essential element that has shaped 21st century education is that teaching has become a mutual, shared process between teachers and students, or in other words between digital natives and digital immigrants (Gerber, 2003; Hartnell-Young, 2006; Németh and Csongor, 2016, 2017). As Scott (2019) argues, nowadays students are the drivers of productive change by initiating and creating rich and engaging learning resources, suggesting new approaches to teaching, or novel ways to assess progress, as a result of which, a more stimulating curriculum maybe implemented. Therefore, as she claims (ibid), the student voice is an essential and valuable asset to a university. This is even more so in healthcare and medical education, where, as Németh points out (2018), the sink or swim, or in other words, the fail or succeed attitude is still present. Consequently, students often have the desire to strive to the fullest to be the best, or they fear failing otherwise. Hence, competition is a driving force for the majority, to triumph and excel. Thus, gamification facilitates these purposes as games provide countless opportunities for students to be the best and outdo their peers. Therefore, gamification may provide another method through which instructors can motivate their students to learn the target language, which could be extremely beneficial. If online educational gamification tools are applied properly and adequately, they will contribute to improving students' motivation, knowledge and personalised active learning according to Németh (ibid). Beatty (2019 August) also emphasises that students sometimes learn despite the existing approaches we use to teach, not because of them, as they have their own resources and tools to supplement their

learning process. Therefore, giving students shared responsibility for decisions that affect how or what they are learning can be a great way to generate innovative ideas that benefit both students and staff.

As the results of the study suggest, many educators across Europe have realised the above, as gamification tools are commonly applied in healthcare and medical education (Ahmed et al., 2015; Mesko et al., 2015; Rutledge et al., 2018,), and gamifying LMHP classes contributes to students' motivation, provides them with a genuine sense of achievement and enhances their communication and collaboration skills. Students' answers to both the closed- and open-ended questions of the survey imply that teaching and learning methods are enhanced by exploiting the benefits of gamification tools in LMHP classes. The results of this survey are in line with previous studies, as according to Meske et al. (2017), companies, such as IBM and Microsoft have long used gamification techniques to promote communication and collaboration among their employees and as Read and Shortell (2011) claim, gamification enhances communication, judgment and high-level social skills such as leadership and collaboration.

However, in foreign language and LSP classes, teaching students how to communicate in the real world with their mouths, ears, faces, eyes and bodies is just as important. In the authors' understanding, gamification can be used as a potential source of stimulation from which to launch into interactive communication keeping a healthy balance between the sensory and the digital resources. Numerous digital gamification tools emerge every day, which require special skills, knowledge and competence, therefore teaching with or without them cannot and should not be imposed on language teachers, instead, this decision should lie exclusively in their hands.

In the future, the authors' aim is to extend this survey to several more countries within and beyond Europe, and turn it into a blended-method research. This could incorporate structured as well as focus group interviews with the target group and other stakeholders, including the teaching staff, with the aim of gathering an in-depth understanding of the use of gamification techniques while teaching not only LMHP, but other disciplines and subjects to both local and international students. This mixed method survey will enable a multidimensional approach to the same subject matter from various aspects and reveal yet less investigated resources in medical and healthcare curriculum core subjects.

6. Conclusion

Gamification techniques have long been applied by the business and marketing world to encourage explicit behaviours and increase customers' incentive and commitment. However, in the past ten years in education, especially in language teaching and learning the benefits of this technique have also been realized as it provides an alternative method to engage and motivate students in the classroom. Effective language teaching should not be about imposing heaps of new vocabulary, phrases, grammar and content on students, but instead, providing opportunities to comprehend and apply them within context as well as through digital and educational games (Németh, 2018).

The results of the study have revealed that gamification enhances students' motivation and engagement in LMPH classes and increases students' collaboration, foreign language and communication skills. However, further

research is needed to evaluate the effectiveness of gamification in language classes, like the possibility of comparative studies of motivation brought by gamification versus actual language performance gauged by language teacher. Still, it can be claimed that the success of gamification lies in making the learning experience engaging and interactive, irrelevant of whether we are using this methodology face to face or online, due to the COVID-19 pandemics. Consequently, continuous professional development is an imperative for LMHP teachers to improve the quality of teaching, as digital competences are of major importance nowadays. Therefore, life-long learning is vital for the academic staff in Higher Education to meet the needs of digital natives of diverse cultural backgrounds and to prepare for online teaching, as a result of global pandemics. As Beatty argues (2019 August), using old methods to teach, educators may experience some success, however, they should also remember that students sometimes learn despite the existing approaches applied, and not because of them. In his blog post, Beatty quotes (ibid) Buckminster Fuller (2008: 21), an American engineer and architect, who once said the following about old solutions:

“If you are in a shipwreck and all the boats are gone, a piano top buoyant enough to keep you afloat that comes along makes a fortuitous life preserver. But this is not to say that the best way to design a life preserver is in the form of a piano top. I think that we are clinging to a great many piano tops in accepting yesterday’s fortuitous contrivings as constituting the only means for solving a given problem.”

To conclude, based on established literature and the outcomes of the present survey, the authors encourage fellow teachers to re-assess and re-evaluate the methods they have been using and consider Fuller’s piano top metaphor of old methods and D. H. Lawrence’ lines about the absorbing and fun nature of work in amending their classes, if deemed necessary.

References

- [1]. Ahmed, M. S., Al-Jibury, O., Najim, M., Rabee, R., & Ashraf, M. (2015). Gamification in medical education. *Medical Education Online*, 20(1).
- [2]. All, A., Castellar, E. P., & Van Looy, J. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers & Education*, 92, 90-103.
- [3]. Altbach, P. G., & de Wit, H. (2019, May 4). *Unprecedented challenges, significant possibilities for HE*. Retrieved November 22, 2019, from University World News: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190501065913904>
- [4]. Babbie, E. (2015). *Practice of Social Research*. Berkeley: Chapman University.

- [5]. **Beatty, K.** (2019, July 30). *5 future skills our students will need*. Retrieved August 24, 2019, from Pearson English Blog: <https://www.english.com/blog/5-future-skills-our-students-will-need/>
- [6]. **Beatty, K.** (2019, August 15). *How teaching needs to change to reflect modern demands*. Retrieved August 24, 2019, from Pearson English Blog: https://www.english.com/blog/how-teaching-needs-to-change-to-reflect-modern-demands/?utm_source=Pearson+ELT+Newsletter&utm_campaign=ff1fdc64ce-Newsletter_aug_19___external_main+DB&utm_medium=email&utm_term=0_51bb72c6d1-ff1fdc64ce-&goal=0_51bb72c6d1-ff1fdc
- [7]. **Brown, D. H.** (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- [8]. **Cohen, D.** (2018). *The development of play*. London: Routledge.
- [9]. **Collins, A., & Halverson, R.** (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- [10]. **Dahlstrom, E., Walker, J., & Dziuban, C.** (2014). *ECAR study of undergraduate students and information technology*. EDUCAUSE. Retrieved August 15, 2018, from <https://library.educause.edu/~media/files/library/2014/10/ers1406-pdf.pdf?la=en>
- [11]. **De Freitas, A. A., & de Freitas, M. M.** (2013). Classroom Live: a software-assisted gamification tool. *Computer Science Education*, 23(2), 186-206.
- [12]. **De Wit, H., & Hunter, F.** (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, (83), 2-3.
- [13]. **Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L.** (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”., (pp. 9-15). In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA., doi:DOI:<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- [14]. **Dörnyei, Z.** (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40(1), 45-78.
- [15]. **Dörnyei, Z.** (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1), 3-32.
- [16]. **Dudeney, G.** (2015, November 6). *21st Century Skills-Digital Literacy Action*. Retrieved March 30, 2016, from <http://www.teachingenglish.org.uk/article/gavin-dudeney-21st-century-skills-digital-literacy-action>
- [17]. **Fuller, R. B.** (2008). *Operating manual for spaceship earth*. Estate of R. Buckminster Fuller.

- [18]. **Füzesi, Z.** (2016). Akkor jó az előadásom, ha a szükséges tudást, a szemléletformálást, és az érzelmi megerősítést egyfajta mixként tudom közvetíteni a hallgatóim felé. *Orvoskari Hírmondó*, 13-16.
- [19]. **Gerber, R.** (2003). Globalisation and geographical education. In *International handbook on geographical education* (pp. 21-33). Dordrecht: Springer.
- [20]. **Google Trends.** (n.d.). *wikipedia.org*. Retrieved October 3, 2019, from https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Trends
- [21]. **Hanus, M. D., & Fox, J.** (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & education*, 80, 152-161.
- [22]. **Hartnell-Young, E.** (2006). Teachers roles' and professional learning in communities of practice supported by technology in schools. *Journal of technology and teacher education*, 14(3), 461-480.
- [23]. **Heerwegh, D.** (2005). Effects of personal salutations in e-mail invitations to participate in a web survey. *Public Opinion Quarterly*, 69(4), 588-598.
- [24]. **Holmes, K.** (2009). Planning to teach with digital tools: Introducing the interactive whiteboard to pre-service secondary mathematics teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 351-365.
- [25]. **Kapp, K.** (2013, December 10). *Kapp Notes: Thinking about Gamification in Learning and Instruction*. Retrieved September 1, 2019, from <http://karlkapp.com/thinking-about-gamification-in-learning-and-instruction/>
- [26]. **Kapp, K. M.** (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. New York: Pfeiffer: An Imprint of John Wiley & Sons.
- [27]. **Lam, P., & Tong, A.** (2012). Digital Devices in Classroom--Hesitations of Teachers-to-Be. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(4), 387-395.
- [28]. **Lawrence, D. H.** (1994). *The Complete Poems of D.H. Lawrence (Wordsworth Poetry Library)*. (D. Ellis, Ed.) Ware: Wordsworth Edition Limited.
- [29]. **Lee, J. J., & Hammer, J.** (2011). Gamification in education: What, how, why bother? . *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- [30]. **Meske, C., Brockmann, T., Wilms, K., & Stieglitz, S.** (2017). Social Collaboration and Gamification. In *Gamification* (pp. 93-109). Springer International Publishing.
- [31]. **Mesko, B., Györffy, Z., & Kollár, J.** (2015). Digital literacy in the medical curriculum: a course with social media tools and gamification. *JMIR medical education*, 1(2), e6.
- [32]. **Németh, T.** (2018, February 15-16). *To Go, or Not To Go Digital: That Is The Question. Methodological Approaches in 21st-Century Language Classrooms*. "Foreign Language Teaching in the 21st Century: Challenges and Opportunities", National Languages Championship, School of Foreign Languages and Literature of the University of Urbino Carlo Bo, Italy.
- [33]. **Németh, T., & Csongor, A.** (2016). Changes and new methods in teaching English and Hungarian as a second language for medical purposes. In K.

Aškerc (Ed.), *Quality of University Teaching and Learning* (pp. 19-26). Ljubljana.

- [34]. **Németh, T., & Csongor, A.** (2017). Multicultural and digital challenges in education and student expectations at the Medical School of the University of Pécs. *NYELVVILÁG*, 19, 105-110.
- [35]. **Oppenheim, A. N.** (2005). *Questionnaire, design, interviewing and attitude measurement*. London: Continuum.
- [36]. **Pelling, N.** (2011, August 9). *The (short) prehistory of gamification. Funding Startups (& other impossibilities)*. Retrieved from <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- [37]. **Prensky, M.** (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Retrieved March 17, 2016, from [marcprensky.com: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)
- [38]. **Quizlet Team.** (2019). *www.quizlet.com*. Retrieved March 7, 2019, from Quizlet Live Impact Survey: https://docs.google.com/forms/d/1L1KUcoFM__bF-IR9NgCAE6U8xgC9WVAzH63ghLGCs8/viewform?edit_requested=true
- [39]. **Read, J. L., & Shortell, S. M.** (2011). Interactive games to promote behavior change in prevention and treatment. *Jama*, 305(16), 1704-1705.
- [40]. **Rutledge, C., Walsh, C. M., Swinger, N., Auerbach, M., Castro, D., Dewan, M., ... & Maa, T.** (2018). Gamification in action: theoretical and practical considerations for medical educators. *Academic Medicine*, 93(7), 1014-1020.
- [41]. **Sánchez-Mena, A., & Martí-Parreño, J.** (2017). Drivers and Barriers to Adopting Gamification: Teachers' Perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(5), 434-443.
- [42]. **Scott, A.-M.** (2019, May 4). *Students' voice vital to choosing new learning tools*. Retrieved November 22, 2019, from University World News: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190430104123124>
- [43]. **Sheldon, L.** (2012). *The Multiplayer Classroom – Designing Coursework as a Game*. Boston, MA: Course Technology.
- [44]. **Taneja, A., Fiore, V., & Fischer, B.** (2015). Cyber-slacking in the classroom: Potential for digital distraction in the new age. *Computers & Education*, 82, 141-151.

INTERNATIONAL STUDENTS AND LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES: THE RESULTS OF A STUDY ON INTERNATIONAL STUDENTS' PERCEPTIONS OF TEACHING AND LEARNING LSP

Anna Dávidovics¹, Tímea Németh²

^{1,2}Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication, Medical School, University of Pécs, Pécs, Hungary

¹Doctoral School of Health Sciences, Faculty of Health Sciences, University of Pécs, Pécs, Hungary

anna.davidovics@aok.pte.hu

timea.nemeth@aok.pte.hu

Abstract: *The number of international students enrolled in higher education worldwide has increased significantly in the past few decades, as one of the effects of globalization, as OECD statistics reveal (OECD, 2018). After finishing secondary education, many students decide to take the opportunity provided by their countries and foreign universities and enrol in the tertiary education system far away from their homes. Inevitably, this leads to numerous intercultural challenges teachers have to face nowadays in culturally diverse classrooms. It is important to note, however, that the particular issues and objectives arising in multicultural and multinational groups tend to differ between the various stages of education. The aim of this paper is to demonstrate the findings of the first phase of a longitudinal research study conducted at the Medical School of the University of Pécs, Hungary, throughout the spring semester of the academic year 2018/19. The primary goal of the study is to collect, assess and evaluate the specific teaching methods and attitudes multicultural students deem most effective while studying Languages for Specific Purposes, and make suggestions for their application in multicultural classroom settings. An online questionnaire was filled out by 133 international medical students, who were attending Hungarian for Medical Purposes (HMP) courses at the time of the survey. The results suggest that, in many cases, their needs and requirements are quite similar, regardless of the differences between their cultural background and national heritage. They prefer sitting and working in groups, collaborating rather than competing, writing tests instead of taking an oral exam, and the majority would like to have online access to the course materials. They also, almost unanimously, indicate a strong preference for using their gadgets and devices during classes, and even for homework and individual practice. These findings imply that, no matter the country of origin, international students have shared views and preferences on the methods they find most effective for their learning, which assists teachers in tailoring their classes to their needs and requirements.*

Keywords: international students; multicultural student groups, perceptions of teaching and learning; languages for specific purposes, Hungarian for medical purposes

1. Introduction

"Be stubborn about your goals and flexible about your methods." - Unknown

1.1. Student mobility worldwide and in Hungary

Globalisation, migration, economic crises across the globe as well as the value of obtaining an international education have all led to the significant increase in the number of international students in higher education worldwide in the past few decades. All around the world students in secondary education are presented with information and choices about tertiary education systems in various countries. As a result, students become aware of all the opportunities and differences in quality between universities, which contribute in their decision to continue their education in a different country. Németh *et al.* (2020) explain that students are also aware of the advantages of studying abroad, which could improve many of their skills and abilities (such as problem solving and creativity), traits which are regarded highly and sought by potential future employers. Data imply that the number of international students increased from 2 million in 1999 to 5 million in 2016 (OECD, 2018: 219).

Pozsgai *et al.* (2012) point out that, in Hungary, a demographic decline can be observed in the population growth, resulting in fewer students in formal education each year. As governmental funding decreases and operational costs increase, universities are presented with the option to enrol international students, and thus lessening the effects of reduced governmental funds and the smaller number of native student population. As mentioned earlier, students become increasingly interested in the quality of services at universities, and one important factor contributing to the assessment of performance and quality is the institutions' ability to attract international students. Most governments show support and encourage universities to welcome and enrol international students (OECD, 2018: 223). The rise in the number of international students in Hungary can be observed after the country joined the European Union, and after the Bologna process was initiated. Their number accumulated to 11,187 (in 2001/2002 academic year), and it showed a steep rise to a total of 17,112 by the end of the 2011/2012 academic year (Császár and Wusching, 2014). Many universities offer different programmes for international students, but the Hungarian medical education has displayed an outstanding popularity, being a favoured choice for many students worldwide, therefore the majority of this student population enrol in the programmes offered by the four medical schools in Hungary (Pozsgai, Kajos and Németh, 2012).

1.2. Teaching Hungarian for Medical Purposes (HMP) in a culturally diverse classroom

Papanna *et al.* (2013) emphasize the bilateral nature of education, where teachers and students cooperate to reach a shared objective through the learning process. These goals are already set, but many routes are available and can be taken to reach them. It is within the teachers' liberty and responsibility to choose the most effective and appropriate one, but it can prove quite challenging in certain scenarios, requiring a lot of flexibility from the teachers while keeping their goals in mind. There is a rising global trend, pointing towards the importance and value of a

task-based, student-centred approach in tertiary education. Yet, it is only one of the numerous challenges teachers have to face nowadays. Due to globalization and student mobility options, many young people decide to enter tertiary education in a foreign country, making intercultural skills and competences increasingly important for teachers, as Aguilar (2018) points out. There is a necessity to assess and analyse the needs of the international students, and then tailor classes to fulfil said requirements in a culturally diverse group, but, as Aguilar argues (*ibid*), it has not been addressed to the ideal extent. Oven *et al.* (2018) adds that international students usually have certain expectations about the quality of education when they enrol in a university's programme. Having international students at an institution will not improve the quality of services or make said institution international, unless these services are tailored to the international students' requirements beforehand. Members in groups and classes formed by this student population are quite colourful, they belong to different ethnicities, follow different religions, speak and have various native languages, carry and nurture diverse cultural traditions. Dubbeld *et al.* (2019) point out, that these inherent factors should all be taken into consideration by the teacher while choosing the methods for these culturally diverse student groups. However, many teachers struggle to do so, even if they come from a culturally diverse society, as during their education, teachers are not prepared to teach and handle multinational and multicultural groups. The hardships and struggles of many teachers in international classes can be even more obvious if said teachers grew up in an ethnically and culturally homogenous society. A lot of these teachers try to utilize and implement the same teaching styles, attitudes and methods they use in the groups of native students, being oblivious or unable to take into consideration the needs and requirements in international groups (Dubbeld *et al.*, 2019).

There is an increasing need to address these necessities at the Medical School of the University of Pécs (UPMS), too, as the university is experiencing a great change in their student population. Németh and Csongor (2018) mention that the percentage of international students studying at UPMS was over 50% in 2016, based on the enrolment data. Students from all over the world arrive at UPMS to pursue various programmes of study. Most of them come from countries like Norway, Iran, Jordan, South Korea, Japan, USA, Saudi Arabia, Nigeria, Canada, and many more, from all over the world. UPMS offers courses in three different languages: English, German and Hungarian. Students who register for the English programme experience the multicultural aspects the most, since these groups tend to be the most diverse in the national and cultural sense. Understanding the similarities and differences between students in such culturally diverse groups is essential, as Condruz-Bacescu (2018) explains, to achieve educational goals and objectives, and avoid possible conflicts. Finding the best methods applicable in these groups, however, can be quite a challenge for the teacher in numerous occasions, especially if they come from ethnically and culturally homogeneous backgrounds and received little or no specific training on how to handle multicultural groups.

Teaching Languages for Specific Purposes requires different methods than traditional language courses. A big difference can be pointed out between the aims and purposes of the two different courses, and the students have different expectations, too. Most of the international students have little or no knowledge of the Hungarian language before they start their studies at UPMS. The main

objective of HMP courses is to allow international students to communicate in professional situations in Hungarian, to ask the necessary questions and give the required instructions, relying on a practical, rather than a holistic approach towards the target language (Kurtán and Sillye, 2006).

The purpose of this paper is to present the findings of a research comprised of both qualitative and quantitative data, conducted at UPMS throughout the second semester of the academic year 2018/19. The aim of this research is to identify and assess the methods and attitudes international students deem most effective, based on their experiences over the track of their formal education.

2. Methods

This longitudinal study is a blended-method research incorporating both an online questionnaire and structured interviews. The aim of this research is to gather an in-depth understanding of the perceptions and cultural variables international students possess, their needs and requirements, and to synthesize all these variables into a common framework, a guideline to be used in multicultural classes. This mixed method survey enables a multidimensional approach to the same subject matter from various aspects. Due to the limitations in extension of this paper, the analysis of the structured interviews cannot be featured here.

The first phase of the longitudinal research consisted of a questionnaire, presented to the students in the form of an online survey, throughout the course of the second semester of the 2018/19 academic year. The online survey consisted of 39 questions around socio-demographic information, and the respondents' perceptions, experiences, thoughts and ideas about teaching styles and attitudes.

Convenience sampling was applied, as a method for the data collection, in order to achieve the results, as it was deemed to be the most practical for the following reasons. "Convenience sampling is a type of nonprobability or nonrandom sampling where members of the target population that meet certain practical criteria, such as easy accessibility, geographical proximity, availability at a given time, or the willingness to participate are included for the purpose of the study" (Etikan *et al.*, 2016: 2). International students attending classes offered by the Department of Languages for Specific Purposes were asked to participate in the survey.

The questionnaire was shared and distributed via emails or through the Neptun Unified Education System of the University of Pécs. A total of 133 responses were received.

2.1. Respondents

All students involved in the research were studying at the University of Pécs Medical School (UPMS) when the survey was completed, either in the general medicine track (87%), or the dentistry (8%) and pharmacy (5%) tracks. Regarding their studies, 27% of the students were in their first year, whereas 61% in their second. The least represented groups were the third- and fourth year students. Most of the students (58%) were female, 41% were male, and one student identified as other. The majority of the participants were aged 19-20 (32%), and 21-25 (57%). There were only 3 students above the age of 31, which means most of

the students belong to the same generation. They were from 27 different nationalities, with Norway, Iran, Jordan, South Korea being the most frequent countries of origin. International students from Cape Verde, Japan, Switzerland, Vietnam, Egypt and Nigeria were also represented in the survey, albeit in fewer numbers. The survey included questions inquiring about the second- and other languages the students could speak. As expected, all of them indicated English as a second language; however German (12%), French (9%) and Spanish (8%) were also listed as additional foreign languages spoken by them. Altogether, 133 students, enrolled in the English programme of UPMS, filled in the online questionnaire throughout the course of the second semester of the 2018/19 academic year.

2.2. Instruments

A questionnaire was created, using the online platform *Google Forms*, which the students were able to access via their mobile phones and other portable devices. The questionnaire, which was pre-tested by four students, contained 39 questions and was divided into four main sections. First, the students filled questions inquiring about socio-demographic information (gender, year of studies, faculty, nationality, native language and other spoken languages). Then they could express their opinions and views regarding statements about teaching and learning. The questions and statements were organized in three subgroups, namely classroom management from the students' perspective, teaching methods, and tasks they find most useful. Respondents were asked to reply to the questions by indicating their level of agreement using a five-point Likert-scale, ranging from "strongly agree" to "strongly disagree", with a "neutral" option in the middle in order to get a holistic view and better understanding of students' views and opinions. Four open-ended questions were also included, where the respondents had the opportunity to express their thoughts and ideas in their own words. These open-ended questions were the following:

- What was your best/worst classroom experience at university?
- The teacher should... to make classes more effective. How would you complete that sentence?
- What was the classroom activity you loved/hated the most?
- What activities/tasks helped the most with your studies?

3. Results

The first set of questions inquired about optimal classroom management. As Figure 1 demonstrates, the majority of the students (55%) expressed a preference for sitting and working in a group, 32% was neutral, and only 13% preferred to work alone. One of the students commented: "*I love having to interact with all students.*" Many others also expressed in favour to cooperate with others, regardless of nationality.

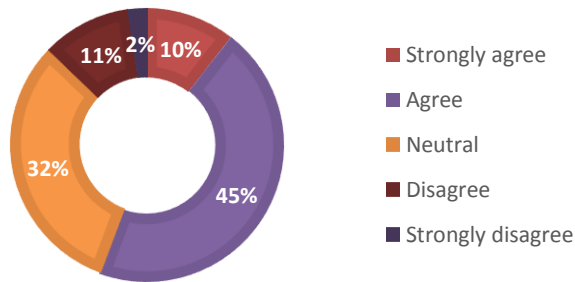


Figure 1: Students' preference for sitting with the others in groups

The majority, 80%, liked taking notes during classes, and many students (41%) agreed that homework was a necessity (38% were neutral). Lectures were disliked by most of the students (57%), as it can be seen in Figure 2, while 22% expressed neutral feelings. One of the students wrote: *"I like interactive classes. We will learn for first part and then we get asked questions in the second part"*. Another student wrote: *"I like classes where you can be active."* Many others expressed their preference for inclusive and interactive classes, where active participation is required.

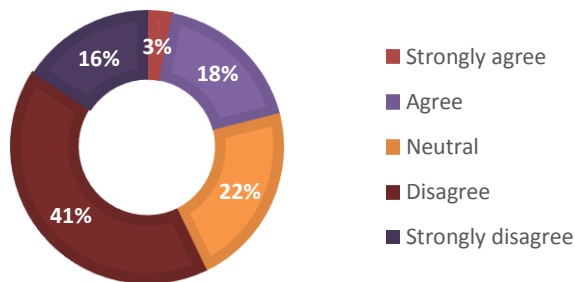


Figure 2: Students' preference for practices vs lectures

Most of the students (54%) felt that it is harder to work in a strict learning environment, only 17% answered in favour. Regarding exams, 47% preferred written exams over the 20%, who expressed a preference for oral exams. The rest of the students had no preference in the matter. An obvious preference (45%) was expressed for frequent, low-stakes tests during the semester, instead of one end-term exam (either oral or written). Some students (26%) wanted both mid-semester and end-term exams, while 15% wanted only one examination at the very end of the semester.

The next set of questions was about the teaching practice and attitudes. The results indicate, as Figure 3 displays, that 58% of the students preferred to a certain extent if the teacher was more like a facilitator during classes, whereas 39% of the respondents were neutral.

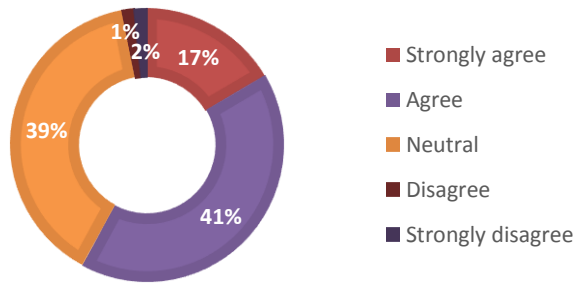


Figure 3: *Students' preference for a facilitator-like teacher*

Interestingly, many students expressed a dislike for PowerPoint presentations, only 22% answered in favour. The great majority of the students (73%) thought the teacher should ask questions during the classes, and 67% agreed that mistakes should be addressed directly and immediately for a better understanding. The majority of the students (88%) preferred course materials to be shared online, as Figure 4 demonstrates, making it possible for them to access anywhere on their portable devices. It is worth mentioning that no one chose the “strongly disagree” option in this case.

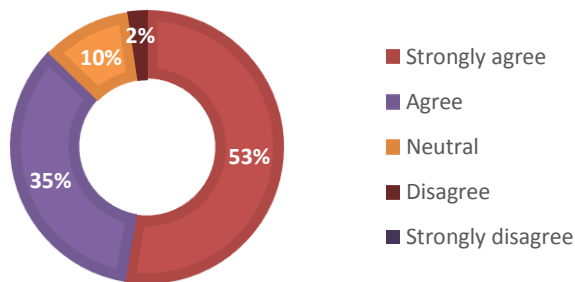


Figure 4: *Students' preference for course materials to be shared online*

The last part of the questionnaire was about tasks students found most helpful during their studies. A greater number of them (42%) indicated a preference for being involved actively during classes, 38% did not have a preference, and only 20% preferred passive, less immersive classes. Most of the students (38%) liked tasks where they had the opportunity to speak in front of the others, 29% would have avoided it. They expressed, almost unanimously (78% preferred, and 18% of the students were neutral) a wish to use online websites like Quizlet and Kahoot as much as possible (both during classes and in their study time), to enhance their classroom work and to help them practise on their own, too. Quizlet and Kahoot offer a multitude of tools, such as quizzes, flashcards and polls, which can enhance the learning experience. One of the students wrote: “*I use both Quizlet and cram to make flashcards and I have felt that it has helped me a lot. I also like Kahoot*”

because it gives an impression about what the teacher finds important during the semester.” They also find these applications useful for acquiring new vocabulary or specific terminology. Another student commented: *“Quizlet and games which made it easier to learn between the classes and on the way to and from home. It's timesaving and enhances the learning of new vocabularies quicker.”* Most students, to put it concisely, expressed in favour of Quizlet.

4. Discussion

International students had clear and mutual preferences in many aspects. Papanna *et al.* (2013) point out that long, monotonous lectures were deemed less effective, and the results of this survey support that idea, as the majority of the students expressed a dislike against lectures, preferring a learning environment which was less strict, but more immersive and interactive at the same time, where they had the opportunity to speak up, ask and answer questions, and take an active part in the learning process. Dubovicki and Banjari (2016) report that students worldwide are increasingly aware of differences in quality among tertiary institutes. There is a demand for high quality services. Students view content as one of the least important factors and focus more on other aspects, like their relationship with their professors. Students have a high regard for professors who are accessible, easily approachable and enthusiastic about their subjects. Students also expressed a need for the easy access and availability of resources and course materials, as one of their main objectives is, first and foremost, to pass the course and in order to do so, they felt the need to know and be able to access everything they are expected to learn.

Hungarian is neither known, nor studied by international students prior to joining UPMS, and their reasons for studying the language and purposes with the knowledge afterwards is mostly practical. Communicating in Hungarian with patients in medical situations bears a high importance for students both on the general medicine, dentistry and pharmacy programmes, as it is an integral part of their practical education (Nádor, 2017). Aguilar (2018) emphasizes that interaction is also essential in creating engagement. The results indicate that it is indeed true, international students prefer working in groups and getting involved in as many interactions as possible, to improve their skills. The results indicate that the teacher is expected to be more of a facilitator during the lessons, but they should ask questions from the students nonetheless and correct and explain their mistakes right away. Most of the students preferred smaller, mid-term tests during the semester, which would make them practise and revise the material constantly. Students also indicated a preference and expressed their like in length for online websites which could support their learning, such as Kahoot and Quizlet. These websites are easily accessible, and, belonging to Generation Z, and allow the use of the students' devices and gadgets for educational purposes.

5. Conclusion

This paper aimed at demonstrating the results of the initial phase of a longitudinal research study, which was conducted at the Medical School, University of Pécs,

throughout the 2018/19 academic year. Applying convenience sampling as method, an online survey was filled by 133 international students enrolled in one of the programmes at UPMS.

A number of interesting implications can be drawn from the results of the online questionnaire. International students, in many cases, have quite defined and clear objectives and requirements when it comes to learning HMP. They prefer to be actively involved during classes, ask and answer questions and participate in group activities and interactive tasks. Instead of competing with each other, international students prefer to cooperate. They prefer to have their mistakes pointed out and addressed directly and immediately. As expressed in their answers, they can work best with a teacher who is enthusiastic, easily approachable and acts more like a facilitator during classes. They agree that homework is an important part of their individual practice, and a strong need was indicated for the easy access of the course materials, which are the requirements of said course. Students would also prefer to access these materials online. As members of Generation Z, gadgets play an essential part in their lives; therefore, it is important for them to be able to use their devices both during and outside the classroom. Despite the obvious differences between their ethnicity and culture, international students displayed similar views and opinions about many aspects of teaching and learning.

The relatively small number of participants and the chosen convenience sampling method limits wide scale interpretations; however, these results suggest that, regardless of the country of origin, international students tend to have similar needs and requirements when it comes to the learning process. Methods should be tailored flexibly to meet these requirements, allowing students to thrive and achieve the goals and objectives set by the teachers.

Authors believe that the outcomes of this study will also prove beneficial for teachers working in a multicultural student environment in various other disciplines in tertiary education.

References

- [1]. **Aguilar, M.** (2018) Integrating intercultural competence in ESP and EMI: from theory to practice, *ESP Today*, Vol. 6, No. 1, pp. 25-43.
- [2]. **Condruz-Bacescu, M.** (2018) Globalization, communication, education. *Journal of Languages for Specific Purposes*, No. 5, pp. 43-56.
- [3]. **Császár, Z. and Wushing, T.** (2014) A Pécsi Tudományegyetem a külföldi hallgatók vonzásában, *Területfejlesztés és Innováció*, No. 1, pp. 10-21.
- [4]. **Dubbeld, A., de Hoog, N., den Brok, P. and de Laat, M.** (2019) Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout, *Intercultural Education*, Vol. 30, No. 6, pp. 599-617.
- [5]. **Dubovicki, S. and Banjari, I.** (2014) Students' attitudes on the quality of university teaching, *Sodobna pedagogika*, Vol. 65, No. 2, pp. 42-59.
- [6]. **Etikan, I., Musa, S. A., Alkassim, R. S.** (2016) Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling, *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, Vol. 5, No. 1, pp. 1-4.
- [7]. **Kurtán, Zs. and Silye, M.** (2006) A szaknyelvoktatás a magyar felsőoktatás rendszerében, [online], Available: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=733>

- [8]. **Nádor, O.** (2017) A magyar nyelv külföldi megismertetése, vonzereje, in: *A magyar nyelv jelene és jövője*, Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 465-483.
- [9]. **Németh, T., Csongor, A.** (2018) Internationalisation at Home: The Case of Non-Mobile Medical Students in Hungary, *Sodobna pedagogika*, Vol. 69, No. 135, pp. 160-170.
- [10]. **Németh, T., Csongor A.** (2019) With or without you: the use of digital tools in teaching languages for specific purposes, *Journal of Languages for Specific Purposes*, No. 6, pp. 41-49.
- [11]. **Németh, T., Marek, E., Hild, G., Csongor, A.** (2020) Developing Students' Intercultural and Foreign Language Competence Through the Erasmus Programme: Lessons Learnt and Curricular Changes Implemented, *Journal of Languages for Specific Purposes*, No. 7, pp. 57-68.
- [12]. **Organisation For Economic Cooperation And Development (OECD).** (2018) Education at a Glance, *OECD indicators*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- [13]. **Oven, A., Gavriloski, M., Tretjak, M.** (2018) International students' demand for quality of teaching and services – The case of UP FAMNIT, *Sodobna pedagogika*, Vol. 69, No. 2, pp. 114-131.
- [14]. **Papanna KM., Kulkarni V., Tanvi D., Lakshmi V., Kriti L., Unnikrishnan B., Akash S., Tejesh S., SumitKumar S.** (2013) Perceptions and preferences of medical students regarding teaching methods in a Medical College, Mangalore India, *African Health Sciences*, Vol. 13, No. 3, pp. 808-813.
- [15]. **Pozsgai, G., Kajos, A., and Németh, T.** (2012) The challenges of a multicultural university environment in the era of crisis, in Komlósi, L., and Kereszneyi, K. (ed.) *The proceedings of the UNEECC Forum*, Vol. 4, pp. 191-199.

THE PRAGMATIC COMPETENCE IN MACEDONIAN LEARNERS OF GERMAN – AN INTERCULTURAL STUDY ON THE EXAMPLE OF SPEECH ACT REQUEST

Biljana Ivanovska, Marija Kusevska

Faculty of Philology, University "Goce Delčev", Štip, R. North Macedonia

biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

marija.kusevska@ugd.edu.mk

Abstract: *The study presented in this article is a part of the project "The role of explicit instruction in developing pragmatic competence in English and German as foreign languages", carried out at the "Goce Delčev" University in Štip, R. North Macedonia. It is an interlanguage study of how the Macedonian students of German formulate the speech act request with respect to strategy use, speech act modification and speech act perspective. Additionally, it compares non-native speaker to native speaker requests and investigates what makes non-native speaker requests sound inappropriate. Special focus is also placed on how Macedonian learners of German use the politeness marker 'bitte' in comparison to German native speakers. The importance of this study for the Macedonian linguistic environment is twofold. First, it contributes to the enlargement of the pool of cross-cultural and interlanguage studies in pragmatics in the Republic of North Macedonia. Second, it provides for evidence-based approach to German language learning in general, and in Macedonia in particular. The classification of the request strategies is based on Blum-Kulka (1982) and House & Kasper (1989). The results show that although there is some correlation in the way requests are formulated by the two groups, the requests of the Macedonian learners of German show some deviations. This analysis shows that intermediate learners of German in the Republic of North Macedonia prefer conventional indirect strategies for formulating requests. However, most of them use a limited number of expressions. They use different types of modifications in order to sound polite, but very often there is not a big difference between the expressions they use in formal and informal situations. This indicates that they need more exposure to various situations and more practice of request strategies with respect to different interlocutors. The native speakers' requests are more formal and thus sound more polite. Macedonian learners give more elaborate background information, their explanations and justifications are longer, and the politeness marker 'bitte' is not always appropriately used. They found it as an important feature which adds courtesiveness to the utterance and they use it too often because they do not want to sound impolite and think that its omission can lead to a completely impolite sentence. They also use expressions oriented to the listener more often, while the expressions from a common perspective are very rare. There is a lack of valid standards, materials and hardly any curricula that place a focus on developing communicative and pragmatic skills in foreign language learners in the Republic of North Macedonia, and there is a significant need for effective ways of improving learners' communication and pragmatic skills. The aim of our paper is to fulfill this gap.*

Key words: interlanguage; pragmatic competence; requests; strategies; modification.

1. Introduction

The study presented in this article is a part of the project "The role of explicit instructions in developing pragmatic competence in English and German as foreign languages", carried out at "Goce Delčev" University in Štip, R. North Macedonia. It is an interlanguage study of how the Macedonian students of German formulate their speech act *request* with respect to strategy use, speech act modification and speech act perspective. Additionally, it compares non-native speakers to native speakers requests and investigates what makes non-native speakers requests sound inappropriate. The aim of this study is to compare how the speech act of request is realized by the Macedonian learners of German (MLG) and the German native speakers (GNS). This research focuses on the realization of the speech act *request* with respect to the following:

- strategies that both MLG and GNS use in the realization of this speech act;
- analysis of some variables such as degree of familiarity, authority, social distance and power that play a role in how this speech act is realized;
- the role of the politeness marker *bitte* in the expressions used by the Macedonian learners of German compared to those of the German native speakers.

The results of this research are expected to give both theoretical and practical significances. Theoretically, these findings are expected to enrich the comprehension and understanding of pragmatics, especially about speech act *request* to the other linguistic researchers. Practically, the research will give some benefits for the foreign language learners. We believe that the results and the insights from this project will contribute to shedding more light on learners' pragmatic competence in the Republic of North Macedonia and the ways of developing their pragmatic ability that would help them become more competent users of the target language.

2. Literature review

The cross-cultural study of pragmatic competence conducted by Blum-Kulka and Olshtain (1984) is one of the most comprehensive one. In this study the authors investigated the realization patterns of requests and apologies in eight languages by native and non-native speakers. The results of their investigation revealed rich cross-cultural variability and showed that the realization of speech acts is closely connected with the interaction between situational and cultural factors. This study was the basis for many similar studies on the use of request strategies by language learners. Several studies aimed to determine the difference between the request strategies used by native speakers of different languages. Fukushima (1996) conducted a study that presents differences between British and Japanese native speakers in their use of request strategies and found some similarities as well as some differences. The degree of imposition as well as social and power distance between the interlocutors had an important influence on both groups of participants in relation to the strategies they used. However, while Japanese speakers

preferred more direct strategies, British speakers used more conventional indirect ones. Another study found out that the main difference in the use of request strategies between British and Polish speakers is in the use of interrogatives as a result of cultural differences between these two groups (Wierzbicka, 1985). While interrogatives are frequently used by British speakers because they are considered polite ways of requesting, Polish speakers view them as formal and overpolite and indicate uncertainty on the part of the speaker as to the willingness of the hearer to fulfill the request.

According to Bach and Harnish (1984, p. 48), a request is a speech act which is used to express the speaker's desire so that the interlocutor does what the speaker wants. According to Trosborg (1995, p. 187), a request is an illocutionary act in which a speaker (requester) conveys to hearer (requestee) that he/she wants the hearer to perform a certain act which is beneficial to the speaker. The act of request may be expressed directly (often perceived as being aggressive and demanding) or indirectly (the person is making a request to others in implicit way). Haverkate (in: Trosborg, 1995, p. 188) defines impositive speech acts in the following way, stating that the degree of imposition may vary from small favours to demanding acts:

“Impositive speech acts are described as speech acts performed by the speaker to influence the intentional behaviour of the hearer in order to get the latter to perform, primarily for the benefit of the speaker, the action directly specified or indirectly suggested by the proposition.”

Some researchers analysed the speech act of request in English (Francis 1997; Kaneko, 2004; Kim, 1995; Parent, 2002). Other studies focus on request realization in Spanish (Ruzickova, 2007), and in Japanese (Kubota, 1996; Kahraman & Akkus, 2007). Most of these studies deal with interlanguage pragmatic performance (Garcia, 2004) while, as Rose (2000, p. 29) notes:

"unlike performance research, studying pragmatic development requires either longitudinal research with a given group of participants over an extended period of time, or cross-sectional studies with participants at various stages of development."

3. Research methodology

The first stage of the research consisted of certain preparatory activities, including study of relevant literature, choice of data collection methods and written Discourse Completion Test (DCT) creation. This research deals with the possibilities to describe and solve the problem by collecting, classifying, analyzing, and interpreting data. According to Bungin (2007, p. 28), the research is categorized as a descriptive qualitative research when producing descriptive data in conducting a qualitative research. The data which are elicited must be in the form of sentences, utterances, or even short stories. Our empirical research relies also on the results obtained through assessment of these data received by the analysis of the DCTs. The data were analyzed based on the context in which the utterances occurred in the answers given by the foreign language learners. They were gathered by means

of a written Discourse Completion Test (DCT) created for the needs of the research in accordance with the set tasks. The DCTs consisted of six scenarios describing different situations to which the participants were asked to react. It is probably the most widely used data collection instrument in cross-cultural pragmatics, a field of enquiry that compares different speech acts across languages, and in interlanguage pragmatics, which examines learners' pragmatic competence and development. Since DCTs can be translated into any language and distributed to large groups of informants within a short period of time, they are the ideal instrument for the contrastive study of speech acts (Aston 1995, p. 62; Barron 2003, p. 85). It has been shown that DCT data "accurately reflect the content expressed in natural speech" (Beebe and Cummings 1996, p. 75). The participants were 59 Macedonian students of German at B2 level, age 19 to 24, and 32 adult native speakers of German. Data were collected through a written Discourse completion test (DCT) consisting of six scenarios with different contextual features. The classification of the request strategies is based on Blum-Kulka (1982) and Blum-Kulka, House & Kasper (1989).

In Table 1 we present the features of the Macedonian learners of German according to gender, age, country of birth, mother tongue, residence, knowledge of other foreign languages and length of stay abroad.

Table 1. Macedonian learners of German

Features	Type	Number
Gender	Female	51
	Male	8
Age	18	1
	20	46
	23	11
	30	1
Country of birth	Macedonia	59
Mother tongue	Macedonian	59
Residence (nearest major city within 30 km)	Štip	45
	Probistip	5
	Kocani	6
	Sveti Nikole	1
	small villages in the surrounding	2
Knowledge of other languages	English as a first foreign language (8 years of instruction)	45
	Russian in primary school	7
	French in primary school	7
Stays abroad	previous stay in a German-speaking country	/
	< 6 weeks	49
	≥6 weeks	10
	Other stays	0
	> 6 Weeks	0

In Table 2 we present the features of the German native speakers according to gender, age, country of birth and mother tongue.

Table 2. Native speakers of German

Features	Type	Number
Gender	female	20
	male	12
Age	16 +	32
Country of birth	Germany	32
Mother tongue	German	32
Residence (nearest major city within 30 km)	Schwerin (Berlin)	18
	Mölln	3
	Bamberg	2
	Gudow	2
	Zarrentin	1
	Dreilützow	2
	Mecklenburg-Vorpommern	4
Knowledge of other languages	No data	/
Stay abroad	No data	/

The DCT used for evaluating pragmatic competences of Macedonian learners of German consisted of six request scenarios. The characteristics of the requests regarding the social status of the interlocutors (power), as well as the horizontal (social) distance between them and the severity of the offence are presented in the table below.

Table 3: Contextual features of the scenarios

Situation	Contextual embedding	Authority	Social Distance	Degree of offence
Request				
S1.	Submit a project paper	+	-	medium
S2.	An invitation to give a lecture	+	+	high
S3.	Ask for a lighter	-	+	medium
S4.	Ask for a trip home	-	+	medium
S5.	Re-park the car	-	-	medium
S6.	Borrow money from a friend	-	-	high

The current study investigates the influence of context-external variables, such as social power (high, medium and low), social distance (familiar and unfamiliar) and degree of offence on the perception of Macedonian and German speech act of request. These findings can provide some cultural insights about Macedonian and German cultures regarding the similarities and differences in their perception of speech act of request. Based on the analysed responses, Macedonian foreign language learners showed a certain deviation in the responses, which might be due to the different German native culture. This, we suppose, might be due to the Macedonian sensitivity toward social power and social distance variations more often than the German native speakers. The responses obtained by the Macedonian learners of German showed sociopragmatic failure. That is because the perceptions of the contextual variables are still influenced by the Macedonian cultural norms that are different from the German native culture. These differences might be closely related to the cultural differences which are considered as social conditions placed on language use stemming from cross-culturally different perceptions (Thomas, 1983).

4.Strategies used by the MLG and GNS

According to Brown and Levinson (1978), requests are face-threatening acts in which both the speaker's and hearer's face is at risk, because "by making a request, the speaker impinges on the hearer's claim to freedom of action and freedom from imposition" (Blum-Kulka and Olshtain, 1984, p. 201). In order to minimize the imposition, speakers tend to use more indirect request strategies which sound more polite and preserve the hearer's face. Blum-Kulka and Olshtain (ibid.) describe three major levels of directness of request strategies:

a) the most direct, explicit level, realized by requests syntactically marked such as imperatives ("Mach die Tür auf, bitte."), performatives (Ich bitte / fordere dich auf, mir dein Vorlesungsskript zu leihen), and 'hedged performatives' ("Ich möchte Sie bitten, mir das Vorlesungsskript zu geben").

b) the conventionally indirect level; procedures that realize the act by reference to contextual preconditions necessary for its performance, as conventionalized in a given language (Wishes: „Ich möchte dein Vorlesungsskript ausleihen“. Desires/needs: „Ich möchte/ich muss dein Vorlesungsskript bis Ende der Woche ausleihen“).

c) nonconventional indirect level, i.e. the open-ended group of indirect strategies (hints) that realize the request by either partial reference to an object or element needed for the implementation of the act ("Warum ist das Fenster geöffnet?"), or by reliance on contextual clues ("Es ist kalt hier"). These three levels are further divided into nine sub-levels of request strategy types 'that form a scale of indirectness' (Table 4). The first five strategies belong to the direct level, the next two belong to the conventional indirect level and the last two belong to the nonconventional indirect level.

Table 4. Request categories proposed by Blum-Kulka (1987, p. 133)

Descriptive category	Examples (from the corpus/MLG)
1. Modus Ableitung (mood derivable)	<i>Räum die Küche auf! / Parke dein Auto um.</i>
2. Performativ (performative)	<i>Ich bitte Sie, Ihr Auto umzuparken.</i>
3. Versterkt-Performativ (hedged performative)	<i>Ich möchte Sie bitten, Ihr Auto zu bewegen.</i>
4. Verpflichtungsfeststellung (obligation statement)	<i>Sie müssen Ihr Auto bewegen.</i>
5. Wunschfeststellung (want statement)	<i>Ich möchte die Küche aufräumen. Ich möchte, dass Sie das Auto umparken.</i>
6. Vorschlagsformel (suggestory formulas)	<i>Wie wäre es mit der Aufräumung? / Warum kommst du nicht um den Mist wegzuräumen?</i>
7. Vorbedingungsfrage (query preparatory)	<i>Können Sie das Chaos in der Küche in Ordnung bringen? / Würden Sie bitte das Auto umparken?</i>
8. Starke Andeutung (strong hints)	<i>Wir haben die Küche in Chaos gelassen.</i>
9. Schwache Andeutung (mild hints)	<i>Wir wollen hier keine Verdrängung (mit der Aufforderung/Bitte das Auto umzuparken).</i>

In the following table we give an overview of the strategies used by the Macedonian learners of German.

Table 5. Strategies used by the MLG

Strategy	DCT 1-2 (formal)	DCT 3-4 (formal/informal)	DCT 5-6 (informal)	Total
Direkte Ebene (direct level):				
Ausdrücke in Befehlsform (<i>mood derivable</i>)	-	-	-	-
Explizite Performative (<i>explicit performatives</i>) /Gib mir dein Vorlesungsskript./	2 3,77%	-	-	2
Modifizierte performative Äußerungen (<i>hedged performatives</i>) /Ich möchte dich bitten, mir dein Vorlesungsskript zu leihen./	12 22,64%	9 21,95%	12 23,52%	33
Verpflichtende Akte (<i>obligation statements</i>) /Du musst mir dein Vorlesungsskript leihen./	1 1,86%	-	-	1
Aufforderungsakte in Form von Wünschen (<i>want statements</i>) /Ich möchte dein Vorlesungsskript ausleihen./	5 9,43%	3 7,31%	-	8

Konventionell-indirekte Ebene: (conventional-inderect level)				
Als Vorschlag formulierte Formeln (suggestory formulas)	-	-	-	-
Einleitende Fragen (<i>query preparatories</i>) Würde es Ihnen etwas ausmachen, Ihr Auto umzuparken?/	33 63,26%	27 65,85%	39 76,47%	99
Unkonventionell indirekte Ebene (indirect level)				
Starker Hinweis (<i>strong hints</i>)	-	-	-	-
Milder Hinweis (<i>mild hints</i>) Wir wollen hier kein Gedränge... (als Aufforderung, das Auto umzuparken./	-	2 4,87%	-	2

The Macedonian learners of German used conventionally indirect strategies in their answers more frequently, out of which 65.8% were in form of query preparatory, and rarely direct strategies in form of hedged performatives (app. 22%). Strong hints, mood derivable and suggestory formulas were not used at all by them.

Our analysis showed that the native speakers of German used more frequently conventionally indirect strategies, most of which were query preparatories (42.8%), and suggestory formulas (30.7%). This analysis showed that the German language learners in the Republic of North Macedonia as well as the native speakers of German preferred conventional indirect strategies for expressing requests and that the repertoire of expressions they used may depend on communication situations, so they offered a rich variety of expressions. But, most of the Macedonian learners of German used a limited number of expressions. They used different types of modifications in order to sound polite, and very often there is not a big difference between the expressions they use in formal and informal situations. This indicates that they need more exposure to various situations and more practice of request strategies in order to learn how to use them appropriately to the situation and the interlocutors they are speaking to.

As direct strategies GNS used hedged performatives (10.9%), but they did not use mild hints, explicit performatives and obligation statements (0%) at all. Utterances in which the introductory conditions (ability, possibility, will, etc.) are used in form of query preparatory occur in the following forms used by GNS, such as: *Können*-question (*Könnten wir vielleicht unsere Termine tauschen?*); Question about the possibility (*Wäre es möglich...?*); Question about wanting (*Möchtest du vielleicht...?*); Question about availability (*Hättest du Zeit...?*); permission question /Erlaubnisfrage/ (*Darf ich/kann ich dir die nächste Woche?*) etc. The indirect strategies occur in form of hints such as utterances whose illocution can be derived solely from the context and not from the form itself (*Ich finde, dass Sie meine Schularbeit schlecht benotet haben, und sie ungerecht benotet ist*). The suggestory formulas were frequently used by the GNS (*Wie wäre es mit...?*), and were not used at all by the MLG.

5. Modification of requests

In order to make their requests more effective, the speakers often mitigate or intensify them. The aim of mitigation is to make requests milder and polite and show that the aim of the speaker is to make the hearer fulfill his/her request, and wants to avoid/prevent threatening the face of the hearer by sounding polite. According to this interpretation, Finkbeiner R. (2015, p. 136) differentiates positive and negative politeness. The speaker applies positive politeness, when he/she tries to maintain the face of the hearer, by giving him/her courage, or knowing his/her wishes. The speaker applies negative politeness when he/she tries to maintain the negative face of the hearer by carrying out indirect instead of direct requests or avoids explicit assumption about preferences of the hearer, thus minimizing his/her wishes. For this purpose, speakers use a number of downgraders, e.g. *ein bisschen*, *ein wenig*, *ziemlich*, etc. According to Warga M. (2004, p. 166) the internal modality modifications consist of morphological, syntactical and lexicological elements, that mitigate or intensify the illocution of the request. For the same purpose, speakers may grammatically modify utterances using questions, past forms and embedded questions. However, sometimes speakers feel that they need to intensify their requests, so that they would make hearers change their behavior and fulfill their wish/request. To achieve this, they may use upgraders like: *sehr*, *viel so*, etc. Some of the most common downgraders and upgraders that appeared in the questionnaires are shown in the tables below (table 6 and table 7).

The use of modal particles in communication can be regarded as a politeness strategy. Not knowing the importance and the function of the modal particles in an utterance can lead to misunderstanding and misinterpretation. The basic knowledge of the foreign language, in our case German, is not enough because German language learners are mainly exposed to commercial teaching materials rather than authentic language and materials, and could have the consequence that the interlanguage of the German learners might be sometimes impolite or even rude. Since the late 1960s researches discovered German modal particles due to a more pragmatically oriented approach to linguistics. Thurmair (1989) named this group of words as "Modalpartikel". In the German language, modal particles include words like: *auch*, *aber*, *bloß*, *denn*, *doch*, *eben*, *eigentlich*, *einfach*, *erst*, *etwa*, *halt*, *ja*, *mal*, *nur*, *ruhig*, *schon*, *sowieso*, *überhaupt*, *vielleicht*, *wohl*. The functions of modal particles in conversations are content related or personal related. Referring to the content, modal particles ensure whether both interlocutors are still on track with the conversation. The use of modal particles allows connecting a current issue to an earlier statement in the same conversation. This function of modal particles is creating a network of relationship between the interlocutors (Weydt 1981, p. 164; 2006, p. 215). Utilizing modal particles in the communication allows the speaker to express special views, intentions and evaluations or perceptions consciously (Wolski 1989, p. 352). These perceptions are evaluated as positive in the German society related to social-psychological issues (Steinmüller 1981, p. 143). In the following table (table 6) we present the modifications used by the MLG and GNS.

Table 6. Modifications used by the MLG and GNS

	GNS	MLG
Abtönungspartikel (Downtoners)	<i>Ich könnte <u>einfach</u> nichts tun. ...könnte ich <u>eventuell</u> vorgehen? ...<u>etwas</u> krank. Wären Sie <u>vielleicht</u> so nett...</i> ***	<i>Ich war <u>ein bisschen</u> krank,.. Ich war <u>ein wenig</u> erkältet,...</i>
Intensivierungen (intensifiers)	<i>...ich habe es <u>sehr</u> eilig... Es tut mir <u>wahnsinnig</u> Leid,, es tut mir <u>unendlich</u> Leid,... ..., es tut mir <u>total</u> Leid... Deshalb mochte ich Sie <u>inständig</u> bitten, mir eine <u>Verlängerungsfrist</u> zu gewehren.</i>	<i>Es tut mir <u>wirklich</u> Leid... Es tut mir <u>so</u> Leid... Es tut mir <u>sehr</u> Leid...,</i>
Begrenzungen (Limiters)	<i>So <u>schnell</u> wie <u>möglich</u> nachzureichen <u>Einen Moment</u> Zeit haben? Dürfte ich die Seminararbeit <u>erst</u> (Intensifikator) in einer Woche abgeben?</i>	<i>...<u>nur ein paar Minuten</u> <u>Nicht genug</u> Zeit haben...</i>
Abschwächungspartikel (Understaters)	<i><u>Ein bisschen</u> eilig, und möchte <u>nur</u> (limiter) ein Getränk kaufen. ...ich habe es <u>leider sehr</u> eilig und <u>nur</u> ein einziges Teil in der Hand.</i>	<i><u>ein bisschen</u>...</i>
Heckenausdruck (Hedges)	<i>Irgendwie, ziemlich, so</i>	/
Subjektivierungen (subjectivizer, embedding bei Trosborg, 1995)	<i><u>Ich schätze</u>, dass ich dafür noch eine Woche benötige. <u>Ich wäre dir dankbar</u>, wenn... <u>Meiner Meinung nach</u>...; <u>So weit ich weiß</u>....</i>	<i><u>Ich meine</u>, ... <u>Ich glaube</u>, ... <u>Ich denke</u>, ...</i>

The overall value of the internal modifiers that Macedonian speakers of German used to mitigate or intensify their requests is shown above in table 7. However, we may note that GNS have a higher usage of all types of internal and external modifications. Consequently, the overall data results show that GNS use more intensifiers and mitigators for request modification compared to the Macedonian speakers.

Table 7. Internal modifications (morphological and syntactical)

	GNS	MLG
1. Past tense forms - syntactic mitigation (internal markers). The reference time is in the present, and past tense could be replaced by a present tense without changing the semantics of the utterance.	<i>Ich möchte Sie daher bitten,...</i> <i>Ich möchte Sie ebenfalls um Unterstützung und Geduld bitten, ...</i> <i>Nun wollte ich dich fragen...</i>	<i>Ich wollte dich bitten, ...</i> <i>Ich wollte dich fragen, ob du mir 1000 MKD leihen könntest?</i> <i>Ich meinte, Sie kommen . . .</i>
2. Conjunctive forms	<i>Das wäre nett!</i> <i>Könnte ich bitte einen Zeitaufschub bekommen?</i> <i>Das wäre eine große Erleichterung.</i>	(no conjunctive forms in MLG were found, therefore the grammatical competence of these foreign language learners should be improved)
3. Perfect tense with a modal verb	<i>Ich habe die Seminararbeit leider nicht fertig machen können, da ich krank geworden bin.</i>	
4. Present structures with auxiliary verbs and modal verbs		<i>Haben Sie Zeit,</i> <i>Können Sie...</i> <i>Wollen Sie ...</i> <i>Darf ich ...</i>
Selection of lexems	<i>Versuchen Sie . . .</i> <i>Ich denke, hier hast du Recht...</i>	<i>Ich hoffe, ...</i>
Attention/warning signals	<i>Hey, entschuldigung, eigentlich möchte ich...</i> <i>Hallo...</i> <i>Hi...,</i> <i>Hör mal, ...</i>	<i>Guten Tag ...,</i> <i>Entschuldigung,...</i>
Imperative interjections	<i>Wart mal kurz,</i> <i>Hör zu, ...</i> <i>Hör mal, ...</i>	-

Another group of linguistic means are the upgraders which increase the impact of the requests and are likely to strengthen the requests. For example, the intensifiers such as adverbs that intensify part of the proposition (*sehr, sicher, so* etc.) and the epistemic language tools are presented in table 8.

Table 8. Intensifiers used by GNS and MLG

	GNS	MLG
Intensifiers	<i>So, sehr, wirklich, nur, furchtbar</i> <i>Ziemlich krank</i> Ich wäre Ihnen <i>sehr</i> dankbar.	<i>Sehr ...</i> <i>Sehr krank...</i> <i>So, sehr ...</i>
Epistemic language tools	Ich weiß es <i>tatsächlich</i> , ... Ich bin nicht <i>sicher</i> , ...	Ich weiß <i>natürlich</i> , ...

In the following we present the use of mitigators and intensifiers in both group of participants (MLG and GNS), as well as the use of these elements for the first and third scenarios, as an example in a formal and informal situation. The downgraders and intensifiers were more frequently used by GNS, and for the first scenario we noticed that adverbials and particles were frequently used by the GNS (*mal, rechtzeitig, etwa, eventuell*) in contrast to the MLG who used the particle *aber* more often. In the third scenario the downgraders (*vielleicht, kurz, wohl*) were not used at all by the MLG.

Figure 1. Use of mitigators and intensifiers in both groups of participants (Abschwächungen und Intensivierungen in beiden Gruppen der Probanden)

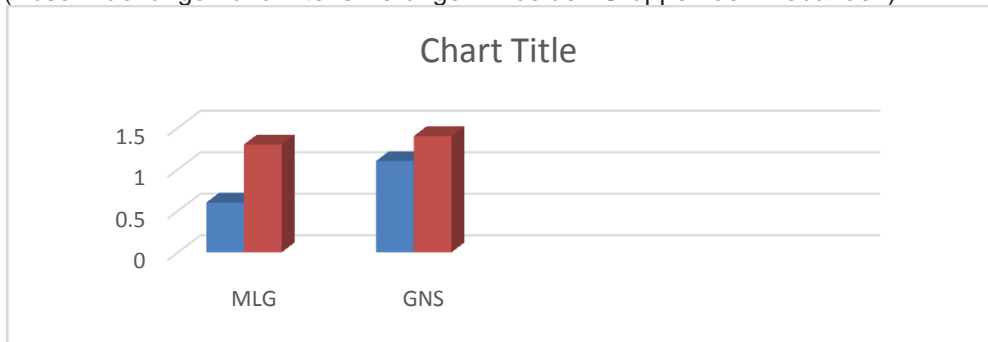


Figure 2: Frequently used mitigators and intensifiers in scenario 1 (“submit a project paper/die Seminararbeit abgeben”, formal situation)

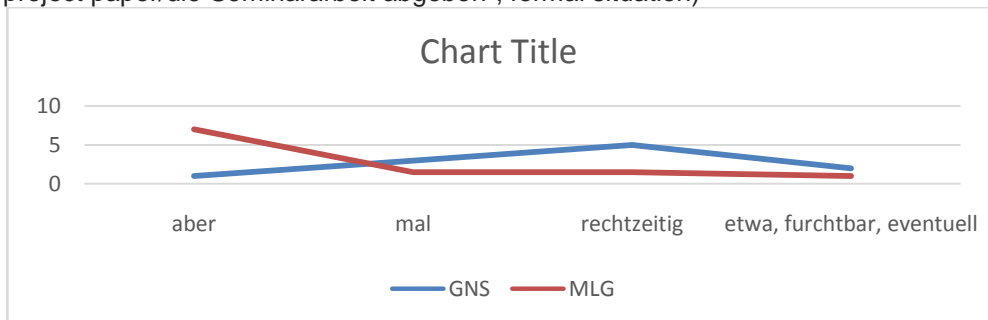
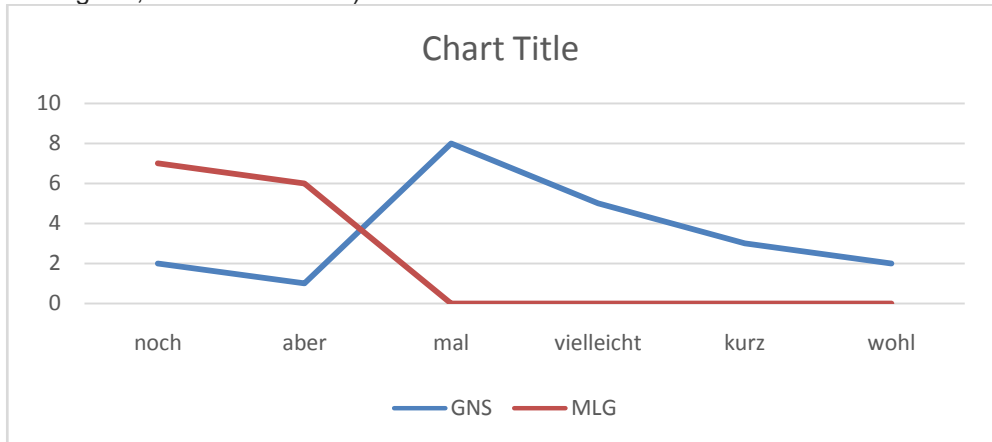


Figure 3: Mitigators and intensifiers used in the 3rd scenario (um Feuer bitten/ask for a lighter, informal situation)



6. The politeness marker *bitte*

The politeness (and/or requestive) marker for distinguishing a request or a question (*entschuldige bitte!*) is often found in the following linguistic environmental constructions with the functions listed below:

- to distinguish a [polite] request (*bitte, bedienen Sie sich! / bitte setzen Sie sich!*); (these utterances are not requestive in force, but invitatory, although they are imperative in form and freely combine with *bitte*. They carry potential benefits for the addressee, rather than potential costs. We have found in our study the marker *bitte* in following language surroundings with the different meaning and function in the utterance:

- an affirmative answer to a question (*bitte [ja!]*);
- in response to an apology or acknowledgment of gratitude ("bitte/sehr, schön!");
- in order to repeat an utterance that was not correctly understood [*wie bitte?*];
- phrases, idioms, proverbs [*na bitte!*] (*na also, das habe ich doch gleich gesagt!*).

Barron (2003) emphasizes the ambiguous function of the particle *doch* (and compares it to "bitte") and gives the following examples for illustration purposes, that she took over from Helbig G. (1994, p. 113).

- *Setzen Sie sich doch / (bitte)! (mitigator)*
- *Komm doch / (bitte) endlich zum Essen! (intensifier)*

However, the politeness marker can also be used as an emphatic additional element, as the following example shows:

- *Peter, bitte, schreibe die Projektarbeit bis zu Ende. (Situation A1)*

Analyzing the responses of the MLG, we can notice that they present the fact that it is more appropriate or polite to say *bitte* or *danke* more often, than not at all. But, on the other hand, the expressions like:

- *Danke! Danke schön! Na toll! Schön! Super! Thanks!* are also used to express irony, too.

These linguistic means can, however, be preceded by the main act in such a way that (while it remains neutral), it is reinforced by the implicit irony, which these expressions present:

- *Danke schön, dass du so kurzfristig absagst.* (Situation A6)
- *Schön, dass du das Auto gestern sauber gemacht hast.* (Situation A5)
- *Toll, danke! Das hättest du mir auch früher sagen können.* (Situation A6)

At the lexical level, the requestive marker *bitte*, as well as modal particles were often used as means to mitigate the request strategies as a whole, by both groups of participants (MLG / GNS).

7. Summary

The analysis presented in this paper shows that German language learners at an intermediate proficiency level in the Republic of North Macedonia prefer conventionally indirect strategies for expressing requests and that the repertoire of expressions they use is substantial, but most of them use a limited number of expressions. They use different types of modifications in order to sound polite, but very often there is not a big difference between the expressions they use in formal and informal situations. In this context we should mention that DCT requests and naturally occurring requests present significant differences in number of dimensions but at the same time they follow similar trends in terms of directness and lexical modification. (Economidou-Kogetsidis, M., 2013)

This indicates that they need more exposure to various situations and more practice of request strategies in order to learn how to use them appropriately to the situation and the people they are speaking to.

Regarding the length and politeness of the utterances (verbosity) we can conclude that MLG use more words than GNS for the same speech act because they are not able to express themselves concisely (“kurz und knapp”), primarily due to linguistic deficits. Learners’ utterances are longer than the native expressions as learners elaborate on the context - background, prerequisites, reasons, justifications, explanations.

Questions, such as: *Haben Sie..., Hast du..., Entschuldigung, kann ich...?* appear more often in the MLG responses which makes questions with auxiliary verbs or modal verbs in infinitive or indicative forms more frequent in comparison to the GNS who use preconditioning questions (subjunctive forms), query preparatory (conjunctive forms of verbs) */Könnten, Möchten, Würden Sie.../* combined with internal/external modifications. E.g.:

- *Würden Sie mir kurz Ihr Feuerzeug geben. / Könnte ich mir... / Oh, hätten Sie vielleicht Feuer für mich. / Entschuldigung, haben Sie mal... / Könnte ich bitte mal Feuer haben. / Könnten Sie .../ Könnte ich ...*

The warning signals (*Oh, Entschuldigung...*), that have a mitigation function, were used more often by the GNS and rarely by the MLG. The negation forms *Denken Sie nicht, Meinen Sie nicht, Glauben Sie nicht...* were found much less frequently or not at all in the MLG. Much more often, these terms were used by GNS.

Nur - as a mitigating element often occurs in the responses of the GNS. The MLG have used this element less often and with a (temporal) indirection / limitation: *... ich habe nur bemerkt (in letzter Zeit), und deswegen reagiere ich jetzt.*

Nur as a particle can have several different meanings: it gives a certain emphasis to a question, statement, request or wish (*warum hat er das nur gemacht?*); it can express reassurance, also encouragement in statements and prompts (*nimm dir nur, was du brauchst*); or it can express inner sympathy, alarm, amazement in questions (*was hat er nur?*).

Nur can have also several different meanings used as an adverb in an utterance: it can express that something is limited to what is mentioned with the meaning: *nichts weiter als*; *lediglich* (*ich war nicht krank, nur müde*); it can also express that something is limited to a certain degree, not more than (*ich habe nur 10 Euro*); or it can express an exclusivity, nothing else than; nobody, not other than (*man konnte nur Gutes über sie berichten*); it can restrict the statement of the previous main clause, with the meaning: *however* or *but* (*die Wohnung ist hübsch, nur ist sie zu klein für uns*).

The subjectivisers *Ich schätze* (*ich vermute...*) are used by both groups of subjects, but in the responses of MLG we found more often forms, like: *ich glaube*, *ich denke*, *ich meine...*

8. Perspective and further research

We plan to proceed our analysis with the following research topics:

- Analysis of other speech acts, their meaning and function (*Drohung*, *Versprechen*, *Entschuldigung*).
- Exploring other instruments for analysis of the speech act *request* (role plays, authentic situations, retrospective interview).

We recommend that this study be replicated using other varieties of German and Macedonian speech acts. Further research may address the effect of some variables (e.g., power, degree of offence, authority, social distance, gender, age) on the use of the speech act request. Furthermore, as this research has not analyzed learners' grammatical and structural errors (e.g., errors in subject-verb agreement, tense etc.), these may be further researched, too. Moreover, due to their importance for teaching German as a foreign language and intercultural pragmatics, other speech acts (e.g., complaint, promise, threats, compliments, warnings etc.) constitute fertile grounds for future research.

The project referred to in this paper was motivated by the lack of valid data on pragmatic competences of Macedonian learners of English and German as well as by the need of tracing effective methods for reinforcing pragmatic skills in foreign language learners. The further research may include contrastive analysis of speech acts (of complaining, warning, prohibition etc. in German and Macedonian), design of instruments for pragmatic competence assessment and design of learning modules for developing pragmatic competence. We believe that with these proposed topics the project will make great contribution to the development of language learners' pragmatic skills.

9. References

- [1]. Aston, G. (1995) Say "Thank you". Some pragmatic constraints in conversational closings. *Applied Linguistics* 16: 57–86.

- [2]. **Bach, K. & Harnish, R.M.** (1984) *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- [3]. **Barron, A.** (2003) *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- [4]. **Beebe, L. M. and Martha C. C.** (1996) Natural speech data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In: Susan M. Gass and Joyce Neu (eds.), *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, 65–86. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- [5]. **Blum-Kulka, S.** (1982) "Learning to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of Hebrew second language learners". *Applied Linguistics* 3, 29-59.
- [6]. **Blum-Kulka, S., & Olshtain, E.** (1984) "Requests and apologies: A cross cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)". *Applied Linguistics* 5, 196- 213.
- [7]. **Blum-Kulka, S.** (1987) Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics* 11 (1): 131-146.
- [8]. **Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G.** (Eds.) (1989) *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- [9]. **Brown, P., & Levinson, S. C.** (1987) *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [10]. **Bungin, B.** (2007) *Penelitian Kualitatif*. Jakarta: Kencana.
- [11]. **Economidou-Kogetsidis, M.** (2013) "Strategies, modification and perspective in native speakers' requests: A comparison of WDCT and naturally occurring requests". *Journal of Pragmatics* 53.
- [12]. **Finkbeiner, R.** (2015) *Einführung in die Pragmalinguistik*. WBG. Darmstadt.
- [13]. **Francis, C.** (1997) Talk to me! The development of request strategies in nonnative speakers of English. *Working Papers in Educational Linguistics*, 13(2), 23-40.
- [14]. **Fukushima, S.** (1996) Offers and Requests: Performance by Japanese Learners of English. *World Englishes*, 9, 317-325.
- [15]. **Garcia, P.** (2004). Developmental differences in speech act recognition: A pragmatic awareness study. *Language Awareness*.13(2), 96-115.
- [16]. **Helbig, G.** (1994) *Lexikon deutscher Partikeln*, dritte überarbeitete Auflage. Leipzig: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- [17]. **Kahraman, B., & Akkus, D.** (2007). The use of request expressions by Turkish learners of Japanese. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 122-138.
- [18]. **Kaneko, T.** (2004) Request production by Japanese EFL learners: An SST corpus-based study. Retrieved November 20, 2007 from <http://nels.nii.ac.jp/els/110004688559.pdf;jsessionid=DD1E8C2984AA71>
- [19]. **Kim, J.** (1995). "Could you calm down more?" Requests and Korean ESL learners. *Working Papers in Educational Linguistics*, 11(2), 67-82.
- [20]. **Kubota, M.** (1996) Acquaintance or Fiancee: Pragmatic differences in requests between Japanese and American. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 23-38.
- [21]. **Parent, M. P.** (2002) The production of requests by Catalan learners of English: situational and proficiency level effects. *ATLANTIS*, 2, 147-168.

- [22].**Rose, K. R.** (2000) An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 27-67.
- [23].**Ruzickova, E.** (2007) Strong and mild requestive hints and positive-face redress in Cuban Spanish. *Journal of Pragmatics*,39, 1170-1202.
- [24].**Steinmüller, U.** (1981) Akzeptabilität und Verständlichkeit –Zum Partikelgebrauch von Ausländern. In: Weydt, H. (ed.) (1981). *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg, pp.137-147.
- [25].**Thomas, J.** (1983) Cross-cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.
- [26].**Thurmair, M.** (1989) *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- [27].**Trosborg, A.** (1995) *Interlanguage Pragmatics Request, Complaint and Apologies*. New York: Mouton de Gruyter.
- [28].**Warga, M.** (2004) *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache*. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- [29].**Weydt, H.** (1981) Partikeln im Rollenspiel von Deutschen und Ausländern – Eine Pilotstudie. In: Weydt, H. (ed.) (1981). *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg, pp.161-166.
- [30].**Weydt, H.** (2006) What are Particles Good for? In: Fischer, K. (ed.) (2006). *Approaches to Discourse Particles*, pp.205-217.
- [31].**Wierzbicka, A.** (1985) Different Culture, Different Language, Different Speech Acts. *Journal of Pragmatics*, 9, 145-178.
- [32].**Wolski, W.** (1989) Modalpartikeln als einstellungsregulierende lexikalische Ausdrucksmittel. In: Weydt, H. (ed.) (1989). *Sprechen mit Partikeln*. Berlin/New York, pp.346-353.

PERSONAL PRONOUNS IN CLASSROOM: A CORPUS-BASED STUDY OF I, WE AND YOU IN UNIVERSITY LECTURES ACROSS DISCIPLINES

Osei Yaw Akoto¹, Juliet Oppong-Asare Ansah², Emmanuel Antwi Fordjour³

¹Department of English, Faculty of Social Sciences, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana

^{2,3}Department of Language and Communication Sciences, Faculty of Social Sciences, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana

oseiyaw.akoto@yahoo.com

juvenro@gmail.com

emmanuelofdjour502@gmail.com

Abstract: *Academic disciplines have varied attitudes towards the use of pronominal resources in both written and spoken genres. But most of the studies that seek to reveal these disciplinary peculiarities are largely grounded on written texts. In recent times, however, studies have been conducted using spoken texts such as university lecture, which is regarded the key classroom genre, to support this kind of scholarship. These studies either focus on disciplinary or intercultural variations in the use of pronominal resources. The studies on disciplinary variation are largely from individual disciplines to reveal such disciplines' attitudes towards the use of personal pronouns particularly I, we and you (tri-PP). While these studies provide sufficient evidence about the use of these pronouns in academic lectures within individual disciplines, little is known about their use across disciplinary supercommunities (DSs): Humanity (HS), Social (SS) and Natural (NS) Sciences. Thus, this corpus-based study investigated the use of the tri-PP in academic lectures from Ghanaian public universities to ascertain how the norms, conventions, and epistemologies of the broad disciplinary classifications influence their use. Antconc, a corpus analysis software, was used to search for the occurrences of the tri-PP and their variants across the three subcorpora. The comparisons relied on frequency counts of the tri-PP nominalized per 10, 000 words (ptw), given that the subcorpora from the three DSs had different sizes. The frequency counts were supported by log-likelihood tests to establish significant differences across the DSs. The study found that, in total, NS employed more use of the tri-PP than HS and SS, suggesting a high pronominal density in NS's lectures. Furthermore, I, we and you were more frequent in NS lectures than in HS and SS lectures. This indicates that NS lectures have a high degree of lecturer visibility and lecturer-student interaction more than the HS and SS ones. The findings suggest a change in attitude of the DSs towards discourse-internal interaction, engagement and voice. The study has implications for the scholarship on the pragmatics of personal pronouns, disciplinary variation and interaction in discourse.*

Keywords: personal pronouns; corpus-based; disciplines; university lectures; frequency; lectures

1. Introduction

Fortanet (2005) has provided a relatively comprehensive typology of spoken genres in the academy. She classifies them into classroom, institutional, and research genres (which encompass two subdivisions –conference and ‘others’). Among these, the lecture, which is considered a key classroom genre has engendered the attention of scholars in English for Academic Purposes (Akoto, 2020; Hyland, 2009; Yaakob, 2013). Interestingly, Yaakob (2013) proposes a ‘model’ that outlines the key researchable areas in academic lecture, and this involves textual, practice, learning, and process. This paper is situated within the textual focus which involves linguistic and rhetorical resources. The ‘textual’ focuses largely on the ‘language’ of lectures, be it verbal or non-verbal, and linguistic or paralinguistic.

Aspects of the language of academic lectures have been investigated in a number of studies (Ädel, 2010; Lee, 2016; Lee & Subtirelu, 2015). One of the key rhetorical resources that typify academic lectures are personal pronouns particularly *I*, *we* and *you* (Akoto, 2020; Yaakob, 2013). Quite a number of studies have investigated the frequencies of *I*, *we* and *you* in academic lectures. Such studies can be classified into those that focus on disciplinary variation, those that focus on the lecture as a register (Lee, 2009; Fortanet, 2004, Yaakob, 2013, Nesi, 2001), Cheng (2012), and those from contrastive rhetorical perspective (Kelly & Studer, 2010). The first category of studies is interested in how disciplinarity influence the choice of the tri-PP in academic lectures. The studies are either intra-disciplinary or inter-disciplinary in focus. The inter-disciplinary studies either compare individual disciplines or disciplinary supercommunities (DSs) such as Humanity, Social and Natural Sciences. While the comparison of individual disciplines offer us the rhetorical specificities for the purposes of ‘micro’-disciplinary discourses, the latter afford us the opportunity to see the peculiarities of a cluster/family of disciplines (Yeo & Ting, 2014).

Rounds (1987a & b), Milne (2006), and Kelly and Studer’s (2012) examined *I*, *we* and *you* in Mathematics, Engineering and Physics lectures respectively. They observed differences in the occurrences of *I*, *we* and *you*. Rounds (1987a), for instance, found that *we* was preferred more in Mathematics classroom lecture than *I* and *you*. Specifically, *we* was three times more frequent than *I* or *you*. Currently, the only known studies that have investigated *I*, *we* and *you* from broad disciplinary perspectives is Plaza and Álvarez (2013) and Yeo and Ting (2014). Yeo and Ting (2014) noted that “the use of personal pronouns for student engagement in lecture introductions varies across broad disciplinary lines” (p. 29). They found that the tri-PP had greater occurrences in the Sciences than the Arts. The paucity of studies on personal pronouns use in academic lectures from broad disciplinary perspectives informed the present study. Hence, the paper investigates the frequency distribution of *I*, *we* and *you* (hereafter referred to as triumvirate personal pronouns –tri-PP) in academic lectures across Humanities (HS), Social Sciences (SS) and Natural Sciences (NS) university lectures.

The next section examines matters on corpus building. This is followed by analysis and discussion, and then conclusions.

2. Corpus and Methodology

We audio-recorded undergraduate academic lectures from two leading universities in Ghana in the 2016/2017 academic year. The lectures were manually transcribed orthographically and processed into computable readable form. Given that the focus of the paper is on the personal pronouns used by lecturers, only the lecturer-inputs in the lecturer-student classroom interaction were included in the subcorpora. Details on the subcorpora HS, SS and NS are shown in Table 1.

Table 1: Details on the subcorpora

Disciplinary supercommunities	Corpus size (tokens)
Humanities English Language Philosophy Religious Studies	36 586
Social Sciences Law Communication Studies Political Science Educational Foundations	43 916
Natural Sciences Electrical Engineering Mathematics Biology	34 622

We used AntConc (Anthony, 2015) to search for the tri-PP and their variants in the subcorpora. We then manually examined each pronoun in its context in order to determine its *pronounness* since there were instances of ‘I’ which were initials of personal names. Next, we prepared frequency lists of these pronouns, and the items were normalized per 10,000 words (ptw). Finally, we used Rayson’s (n.d.) log-likelihood calculator to determine whether the differences observed were statistically significant. We used 95th percentile; 5%; $p < 0.05$, with log-likelihood value =3.84 as the cut-off point of statistical significance, implying that any value equal or above 3.84 was deemed statistically significant (McEnery & Hardie, 2012). In the analysis, raw and normalized frequencies of the tri-PP are provided to shed light on their use since “it is usually considered a good practice to report *both* raw and normalized frequencies when writing up quantitative results from a corpus” (McEnery & Hardie, 2012: 51). We also present the statistical significance of the observed differences in tri-PP use across the three disciplinary supercommunities (DSs). Frequency analysis is undertaken at two levels: ‘macro’ (where the totality of occurrence of the tri-PP are discussed); and ‘micro’ –where the frequency of individual PPs are examined) in sections 3.1 and 3.2 respectively.

3. Analysis and Discussion

This section comprises two subsections, which respectively examine the overall frequencies of the tri-PP (i.e. I, we and you), and the frequencies of individual pronouns across the disciplinary supercommunities (HS, SS and NS).

3.1. Overall Frequencies of Tri-PP across the DS

The analysis shows that *I*, *we* and *you* and their respective variants constitute substantial part of the language of academic lectures. This confirms the findings of previous studies (Akoto, 2020; Kelly & Studer, 2012; Milne, 2006; Plaza & Álvarez, 2013; Yeo & Ting, 2014).

Table 2: Overall raw and normed frequencies of tri-PP across DSs

Disciplinary supercommunities	Corpus size	Raw freq.	Normed freq. per 10, 000 tokens
HS	36586	2266	619.36
SS	43916	2570	585.21
NS	34622	2953	852.93

A log-likelihood greater than 3.84 indicates a p-value less than 0.05.

Table 2 shows that the occurrences of the tri-PP in the subcorpora range from 585 to 852 per 10, 000 tokens, where NS (852.93) recorded the highest frequency, followed by HS (619.36) and then SS (585.21). It suggests a low (SS), medium (HS) and high (NS) pronominalised lectures (Csomay, 2002).

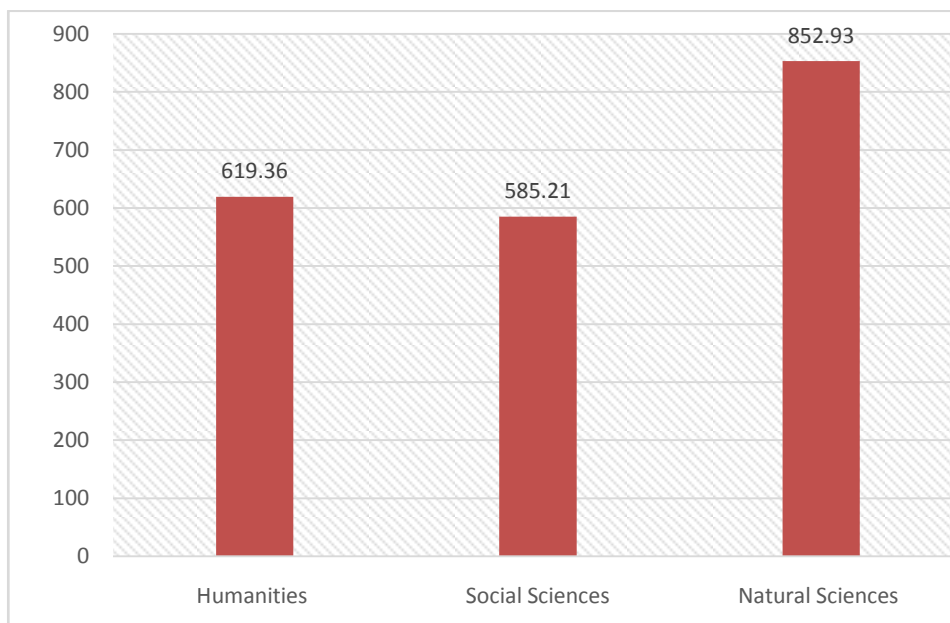


Figure 1: Overall normed frequency the tri-PP across the DSs

Table 2 and Figure 1 display the overall frequencies (raw and normed) of the tri-PP across the three DSs. They show the uneven distributions of *I*, *we* and *you* across the DSs. Hyland (2005) maintains that disciplinary goals influence the use (or non-use) of linguistic/rhetorical variables. This is further affirmed by the test for significance represented in Table 3.

Table 3: Inter-DS log-likelihood values for overall Tri-PP

DS	Log-likelihood value	Significance level: LL 3.84
HS versus SS	3.87	Significant
HS versus NS	132.57	Significant
SS versus NS	195.54	Significant

A log-likelihood greater than 3.84 indicates a p-value less than 0.05.

The log-likelihood test of significance, as shown in Table 3, reveals that the differences at the three independent levels of comparison are statistically significant at LL 3.84 ($P < 0.05$ / 95% level): HS vs SS (LL 3.87), HS vs NS (LL 132.57) and SS vs NS (LL 195.54). Thus, the observed statistical differences are influenced by the distinct disciplinary conventions and norms of the DSs.

NS, known to “foreground events rather than actors” (Hyland, 2009: 7), is expected to use limited personal pronouns. However, the present finding is incongruent with this position, and the conventions of impersonality and anonymity (Hyland, 2002b). This finding questions the broad stereotypical “disciplinary compartmentalization” (Hart, 1998: 10) with respect to interpersonality and impersonality. It is believed that NS “... emphasizes demonstrable generalizations rather than interpreting individuals, so greater burden is placed on research practices and the methods, procedures and equipment used” (Hyland, 2005: 188) rather than the discourse participants. Because NS has been construed as a less interpretive knowledge domain, *I*, *we* and *you* usages are expected comparatively to be minimal. But the current finding suggests otherwise. It suggests that Natural Scientists are becoming the most explicitly interpretive, while HS is becoming less interpretive and the SS the least interpretive. This shifts the Natural Scientists’ attention to the interactional (not only the transactional) use of language largely for interpersonal purposes (Yeo & Ting, 2014).

Furthermore, HS generally employed more tri-PP than SS. There is a significant difference (statistically) between the two disciplinary supercommunities, as shown in Table 2. Compared to the Social Scientists, the Humanity Scientists utilized more tri-PP. Although both knowledge domains are described as interpretive (Hyland, 2009) and support social constructivism (Hyland, 2009), the SS is considered less interpretive as it is perceived to be close to the NS in rhetoric than the HS (Hyland, 2009). Thus, the Humanity Scientists’ higher use of the tri-PP more than the SS is not surprising as the HS has traditionally been said to favour personal style of communication as against the impersonal, self-detached style (Afful, 2010).

3.2. Frequency Distribution of *I*, *We* and *You* across DSs

In this section, *I*, *we* and *you* (tri-PP) are individually discussed in order to highlight the possible effect of disciplinarity on their use. The frequency lists of the

tri-PP in the subcorpora revealed that their use in classroom lecture is uneven. Table 4 shows the frequencies of the tri-PP within and across disciplinary supercommunities.

Table 4: Raw and Normed Frequencies of Tri-PP

DS	Tri-PP	Raw frequency	Normed freq. per 10, 000 tokens
HS			
	I	573	156.62
	We	630	172.20
	You	1063	290.55
SS			
	I	577	131.39
	We	750	170.78
	You	1243	283.04
NS			
	I	922	266.30
	We	722	208.54
	You	1309	378.08

A log-likelihood greater than 3.84 indicates a p-value less than 0.05.

It is worthy to note that the tri-PP are common to the three DSs. This is, however, not surprising as Biber (2006) has reported that personal pronouns are characteristic of spoken university lectures. But aside from this, we find some surprises based on the occurrences of the tri-PP across the three DSs. The distributions of the individual tri-PP are examined in the proceeding subsections.

3.2.1. Frequency distribution of *I* across DSs

Table 4 shows the frequency patterns of *I* across the disciplinary supercommunities (DSs). NS recorded the highest instances of *I* per 10, 000 words (266.30) followed by HS (156.62), and then SS (131.39). The current finding supports the assertion that NS has evolved in its attitude towards interpersonality, visibility, voice and impersonality (Hyland, 2002a). It has been held that NS avoids the use of the first personal pronoun which makes discourse personalized and thus projects the image of the speaker rather than the ideational content (Hyland, 2002a, 2005). It is now clear that the Natural Scientists comparatively represent themselves in classroom lectures more than their HS and SS counterparts. The low frequencies of *I* in HS and SS are quite surprising. For instance, it is established that discourses in HS are more personalized (Hyland, 2005), making self-representation of speakers more central and crucial. However, in this case, we see a limited use of *I* (as compared to NS). On the other hand, SS, which is said to be a society-oriented knowledge domain and anthropocentric (Afful, 2010) use fewer *I*-forms. This realization is quite difficult to justify. It suggests that given the global call for knowledge generation to solve the socio-economic problems, Social Scientists are shifting attention to the propositional content rather than the self of the individuals who produce the discourses.

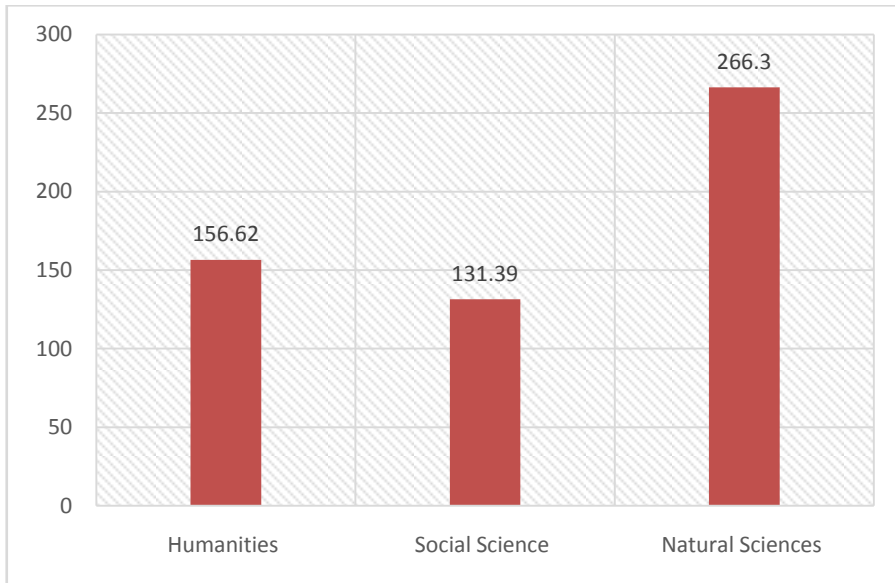


Figure 2: Normed frequency of I across DSs

More so, we notice from Table 5 and Figure 2 that there are marked differences, statistically, among HS, SS and NS. NS, HS and SS used 266.3, 156.62 and 131.39 of *I* per 10, 000 tokens respectively. Interestingly, these observed differences are supported by the evidences from the significance test as being statistically significant (See Table 5).

Table 5: Inter-DS log-likelihood values for *I*

DS	Log-likelihood value	Significance level: LL 3.84
HS vs SS	8.86	Significant
HS vs NS	102.62	Significant
SS vs NS	183.30	Significant

A log-likelihood greater than 3.84 indicates a p-value less than 0.05.

Statistically, the observed differences have proven to be significant at the $p < 0.05$ level between HS and SS (LL 8.86), HS and NS and SS (LL 102.62) and NS (LL 183.30). These suggest that disciplinarity influences the use of *I* in classroom lectures at all the three independent levels of comparison. The present finding contrasts the conceptual norms and established rhetoric of NS (Hyland, 2009). We are told that NS prefers passive voice to the active one, and therefore, impersonal use of language (Hyland, 2002a & b). Contrarily, NS lecturers exhibit the strongest presence in lectures as compared to their HS and SS counterparts since Hyland (2002b: 6) argues that “the higher the number of *I*, the stronger the writer’s presence”. The present finding points to a possible emerging trend with respect to classroom lectures in NS. It also in tandem with Yeo and Ting (2014), who also found the normed frequencies of *I* in Science and Arts as 22.83 and 11.50

respectively. However, the finding is inconsistent with Plaza and Álvarez (2013), who found SS to have recorded the highest use of *I*-forms. Given that the corpora for Plaza and Álvarez’s study are from a native context, and both Yeo and Ting, and the current study from L2 context, the differences between the two sets of studies can be ascribed to the L1-L2 factor.

3.2.2. Frequency Distribution of *we* across DSs

The frequency information on *we* in the subcorpora are represented in Figure 3 below.

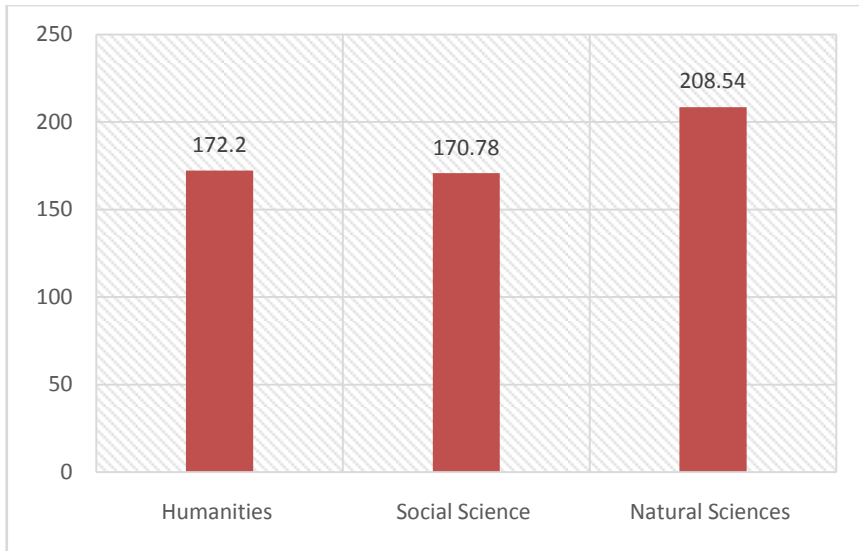


Figure 3: Normed frequency of *we* across DSs

We notice the effect of disciplinarity on the frequency of *we* across the three DSs. NS utilized 208.54, while HS and SS respectively employed 172.2 and 170.78 of *we* per 10, 000 words. The use of *we* largely reveals an individual DS’s construction of disciplinary solidarity (Hyland, 2005) or sense of communality/collegiality (Hyland, 2000). Rounds (1987b: 649) argues that “*we* is an egalitarian pronominal choice”, hence “by using *we*, teachers can signal solidarity with their students while covertly maintaining a certain semblance of power” (p. 649). In fact, *we* “sends a clear signal of membership by textually constructing both the writer and the reader as participants with similar understanding and goals” (Rounds, 1987a: 183). In relation to the current realization, NS lectures, on one hand, appear student-friendlier than HS and SS, on the other hand. NS’s overwhelming preference for *we* is quite justified by its reliance on quantitative ideology and thus described as a more positivist knowledge domain (Hart, 1998). Through *we*-forms, the Natural Scientists establish disciplinary ethos to achieve *institutionalized* objectivity.

Table 6 shows that the difference in the use of *we* is inter-disciplinarily significant (statistically) at two levels HS vs NS (LL 12.37) and SS vs. NS (LL 14.63), and not significant (statistically) at one level –HS vs SS (LL 0.02). The statistically significant relations suggest that disciplinary variation really influences

the use of *we*-forms in classroom lectures. Meanwhile, the difference between HS and SS is not significant (statistically) as the LL score (0.02) is substantially below the significance threshold (3.84). This implies that the observed difference may be due to chance. Arguably, this may stem from the fact that both areas share a common subject matter –largely related to humans (Hyland, 2002a). Again, this slightly supports the view that they both share similar characteristics of *softness* (Hyland, 2009).

Table 6: Inter-DS log-likelihood values for *we*

DS	Log-likelihood value	Significance level: LL 3.84
HS vs SS	0.02	Not significant
HS vs NS	12.37	Significant
SS vs NS	14.63	Significant

A log-likelihood greater than 3.84 indicates a p-value less than 0.05.

NS lectures' frequent use of *we*-forms more than HS and SS concurs with previous studies. It affirms Yeo and Ting's (2014), and Plaza and Álvarez's (2013) studies where NS (Science) employed more *we* than Arts, HS, and SS. The finding from the meta-analysis appears to reinforce the collectivist, objectivist, and positivist tag accorded NS (Hyland, 2009; Plaza & Álvarez, 2013).

3.2.3. Frequency distribution of *you* across DSs

We find that there is a marked difference of *you* use across the DSs, as shown in Figure 4. Yaakob (2013: 183) has remarked that “the use of ‘*you*’ suggests that the power-distance between lecturer and student is softened”. The management of power relations between lecturers and students realized through the diversity and frequency of pronominal choices in lectures is informed by different disciplinary norms, conventions and epistemologies.

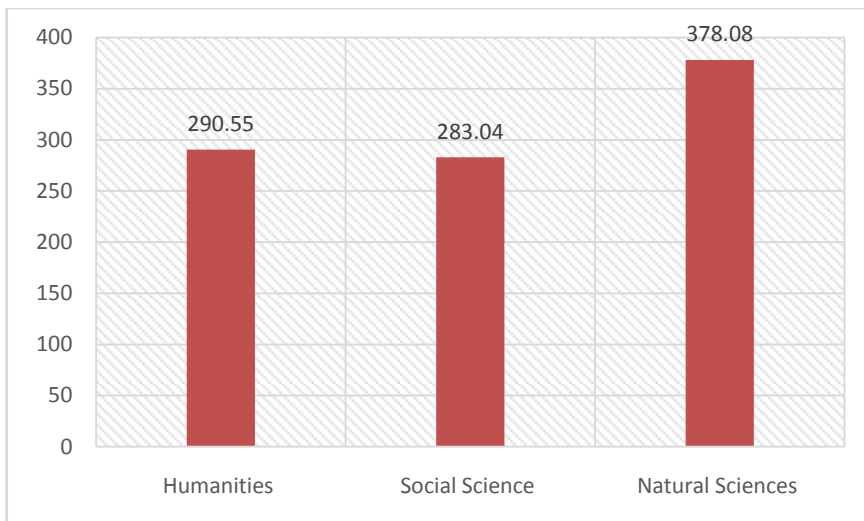


Figure 4: Normed frequency of *you* across DSs

The prevalence of *you* in NS corpus shows that NS lectures (rather than HS and SS ones) are more student-centred since *you* is described as an audience-oriented pronoun (Ådel, 2010). It also suggests that NS lectures have a higher degree of interactivity than the two others since *you* is a key interactive resource (Hyland, 2005). Hyland (2005: 182) argued that “*you* and *your* are actually the clearest way a writer can acknowledge the reader’s presence...”. We can thus conclude that NS lecturers, more than their HS and SS counterparts explicitly recognize the presence of students in their lectures. The discussion can further be facilitated by drawing on the language typology model by Hinds (1987) who divides languages broadly into writer-responsible and reader-responsible languages. The basis of the distinction is the degree of audience’s involvement in discourse. We can, therefore, adapt this in this context and talk about *lecturer-responsible* and *student-responsible lectures*. This is done based on how students’ involvement in lectures is realized through the use of student-oriented *you*-forms. From Table 4 and Figure 4, we notice that NS lectures appear more student-responsible than their other two counterparts.

NS, for years, has been perceived as a content-focused knowledge domain, unlike SS and more particularly HS (Hyland, 2002a, 2009). It is said to be interested in “objectivist accounts of communication” (Lischinsky, 2008: 128) which delights in what is said and not how it is said (Hyland, 2000). The present finding, contrary to this position, has revealed that compared to HS and SS, NS is more interested in their co-discourse participants, the students. It, therefore, suggests that the NS is becoming more ‘humanised’, thereby recognizing their audience as a possible way of changing the tag associated with impersonality and facelessness (Hyland, 2005). The predominant use of *you*, therefore, in NS can be described as a kind of register-shift (Biber & Conrad, 2009). The NS’s preference for *you* more than their HS and SS counterparts supports Yeo and Ting (2014) but differ from Plaza and Álvarez (2013). While SS was found by Plaza and Álvarez to favour the use of *you*, Yeo and Ting (2014) discovered that Science used more *you*.

On the other hand, HS follows NS in terms of the use of *you*. This implies that HS used more *you*-forms than SS did. The current finding contrasts with Plaza and Álvarez (2013) who realized that SS used more *you* than HS employed. The difference in the findings in the two studies can be attributed to the fact that the corpora for the two studies are from L1 and L2 lecturers, a factor which has been found to be responsible for differences in personal pronouns use in lectures (Friginal et al. 2017; Rounds, 1987a & b).

It is interesting to note Table 7 that while the significance test reinforces the observed differences between HS and NS, and SS and SS, it presents an opposite picture on HS vs SS.

Table 7: Inter-DS log-likelihood values for *you*

DS	Log-likelihood value	Significance level: LL 3.84
HS vs SS	0.39	Not significant
HS vs NS	40.94	Significant
SS vs NS	53.39	Significant

A log-likelihood greater than 3.84 indicates a p-value less than 0.05.

The LL values for HS and NS (40.94), and SS and NS (53.39) overwhelmingly exceed the LL 3.84, the statistical significance threshold. These reveal that disciplinarity affects the use of *you* forms in classroom lectures at two independent levels.

4. Conclusion

The paper investigated the use of *I*, *we* and *you* (tri-PP) in Humanity (HS), Social (SS) and Natural (NS) Sciences university lectures. The overall and individual frequencies revealed variations in the use of the tri-PP across the three broad disciplinary knowledge domains. In all, the tri-PP were more frequently, holistically, in NS than in HS and SS. This suggests a higher pronominal density in NS lectures than the HS and SS ones. On the other hand, the frequencies of *I*, *we* and *you* were greater in NS than in HS and SS. This also indicates that interactivity is more profound in NS lectures compared to HS and SS. It is really surprising to find the positivist domain preferring more use of pronouns than HS and SS that lean more towards the constructivist paradigm.

NS's overwhelming use of tri-PP as part of its lecture language calls for a critical consideration. This finding is surprising, considering that Natural Science has been tagged to be impersonal and detached in its discourses (Hyland, 2005). The current finding has a number of implications. First, it strongly supports Mason and Pennington's (2009) admonition against people's reliance on advice offered in writing/style guides and textbooks on the nature of discourses in the broad disciplines with respect to author (in)visibility enacted through the use or otherwise of personal pronouns. The current finding is, therefore, a potential indicator of register shift of the NS towards a more personalized discourse. The suggested 'evolution' of NS towards a more 'pronominalised register' is an attempt to project the NS as a more human-friendly knowledge domain. Oliveira (2010: 106) noted that Natural Scientists "...employ personal pronouns to position themselves socially in relation to their students" more than their other counterparts in the HS and the SS. It further indicates that Natural Scientists are no longer "neutral observers of the world" (Hart, 1998: 83) – a view in line with the tenets of positivism (Hart, 1998).

It has been established that disciplinarity affects the rhetorical choices in spoken genres in the academy (Biber, 2006). Students who are socialized into disciplinary discourse communities from the undergraduate level have little or no appreciation of this reality. Therefore, a study of this nature is useful to such students who are being socialized into their respective DSs. Among other things, pronominal choices in terms of diversity and frequency help reveal the extent to which disciplinary norms, conventions and epistemologies affect communications from disciplinary perspectives. While lecturers draw on interactive and interactional rhetorical choice to engage their students, personal pronouns particularly *I*, *we* and *you* play a crucial role in this kind of discourse-internal interaction.

Moreover the study is of significant use to both content and language lecturers who provide different epistemic information to students. Content and language lecturers will appreciate the effect of their disciplinary orientation on the choice of pronominal resources in their engagement with students. Besides, it will highlight the key role personal pronouns play in spoken academic lectures. The study will also advance the scholarship on interaction in discourse in the field of English for Spoken Academic Purposes. Over the years, typologies of academic

disciplines have been grounded on written genres. This study makes a significant contribution to the move towards classifying disciplines based on spoken genres. It is, therefore, recommended that other studies can explore issues such as discourse functions of the tri-PP in lectures to further reveal the effect of disciplinarity on the pragmatics of personal pronouns.

References

- [1]. **Ädel, A.** (2010). Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies*, Vol. 9, No. 2, pp. 69-97.
- [2]. **Afful, J. B. A.** (2010). *The rhetoric of undergraduate student writing in a Ghanaian university: A cross disciplinary study*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- [3]. **Akoto, O. Y.** (2013). *Metadiscourse use in English Language and Sociology masters' theses in a Ghanaian university*. Unpublished Master's dissertation, University of Cape Coast, Ghana.
- [4]. **Akoto, O. Y.** (2020). Individualities in the referents of *I*, *we*, and *you* in academic lectures across Disciplines. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 9, No. 4, pp. 1-14.
- [5]. **Anthony, L.** (2015). AntConc (Version 3.5.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.laurenceanthony.net/>
- [6]. **Biber, D.** (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 5, pp. 97-116.
- [7]. **Biber, D.** and **Conrad, S.** (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [8]. **Chapman, M.** and **Wulff, S.** (2010). The frequency of 'we' across academic disciplines and registers in MICASE. Retrieved from <http://micase.elicorpora.info/reserachers/micase-kibbitzers>. 15-08-2016.
- [9]. **Cheng, S. W.** (2012). "That's it for today": Academic lecture closings and the impact of class size. *English for Specific Purposes*, Vol. 31, No. 4, pp. 234-248.
- [10]. **Csomay, E.** (2002). Variation in academic lectures: Interactivity and level of instruction. In R. Randi, M. F. Susan & D. Biber (Eds.) *Using corpora to explore linguistic variation* (pp. 205-224). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- [11]. **Fortanet, I.** (2004). The use of 'we' in university lectures: Reference and function. *English for Specific Purposes*, Vol. 23, No. 1, pp. 45-66.
- [12]. **Fortanet, I.** (2005). Honoris causa speeches: An approach to structure. *Discourse Processes*, Vol. 7, No. 1, pp. 31-51.
- [13]. **Friginal E., Lee J.J., Polat B., Roberson A.** (2017). *You, I, and We: Personal pronouns in EAP classroom discourse*. In: Exploring Spoken English Learner Language Using Corpora. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59900-7_5
- [14]. **Hart, C.** (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. London: Sage.
- [15]. **Hinds, J.** (1987). Reader versus writer responsibility: A new typology. In U. Connor, & R. B. Kaplan, R. (Eds.). *Writing across languages: Analysis of L2 text*(pp. 141-152). Reading: Addison-Wesley.

- [16].Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- [17].Hyland, K. (2002a). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, Vol. 34, pp. 1091-1112.
- [18].Hyland, K. (2002b). Options of identity in academic writing. *ELT Journal*, Vol. 56, No. 4, pp. 351-358.
- [19].Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, Vol. 7, No. 2, pp. 173-192.
- [20].Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
- [21].Kelly, P. and Studer, P. (2010). Lecturer performance in second language lecture delivery: a case study of a physics lecture in Swiss university education. In *Sociétés en mutation: les défis méthodologiques de la linguistique appliquée Actes du colloque VALS-ASLA 2008 (Lugano, 7-9 février 2008) Sommaire du tome I* (p. 143).
- [22].Lee, J. J. (2009). Size matters: an exploratory comparison of small- and large-class university lecture introductions. *English for Specific Purposes*, Vol. 28, No. 1, pp. 42-57.
- [23].Lee, J. J. (2016). "There's intentionality behind it...": A genre analysis of EAP classroom lessons. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 23, pp. 99-112.
- [24].Lee, J. J., & Subtirelu, N. C. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, Vol. 37, pp. 52-62.
- [25].Lischinsky, A. (2008). *The construction of expert knowledge in popular management literature* Barcelona, Spain: Universitat Pompeu Fabra.
- [26].Mason, O. and Pennington, M. (2009). Semi-automated analysis of a thesis. *Writing and Pedagogy*. Vol. 1, No. 2, pp. 303-326.
- [27].McEnery, T. and Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [28].Milne, E. D. (2006). Solidarity strategies in CLIL university lectures: Teacher's use of pronouns and modal verbs. *Current Research on CLIL*, Vol. 15, No. 3, pp. 19-14.
- [29].Nesi, H. (2001). A corpus-based analysis of academic lectures across disciplines. In J. Cotterill, & A. Ife (Eds). *Language across boundaries* (pp. 201-218). London: Continuum Press.
- [30].Oliveira, A. W. (2010). Developing elementary teachers' understandings of hedges and personal pronouns in inquiry-based science classroom discourse. *Journal of Science Teacher Education*. Vol. 21, No. 1, pp. 103-126.
- [31].Plaza, S. M. and Álvarez, I. A. (2013). University large lectures in MICASE: A systemic functional analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, pp. 183-207.
- [32].Rounds, P. (1987a). Multifunctional personal pronouns use in educational setting. *English for Specific Purposes*. Vol. 6, No. 1, pp. 13-29.
- [33].Rounds, P. (1987b). Characterizing successful classroom discourse for NNS teaching assistant training. *TESOL Quarterly*. Vol. 21 No.4, pp. 643-671.

- [34]. **Yaakob, S.** (2013). *A genre analysis and corpus-based study of university lecture introductions*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Birmingham, UK.
- [35]. **Yeo, J. Y. and Ting, S. H.** (2014). Personal pronouns for student engagement in arts and science lecture introductions. *English for Specific Purposes*, Vol. 34, pp. 26-37.

LA CARTOGRAPHIE MENTALE DANS LES LANGUES ÉTRANGÈRES SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES : ÉTUDE DE CAS SUR LE FRANÇAIS DES AFFAIRES

MENTAL MAPPING IN FOREIGN LANGUAGES ON SPECIFIC OBJECTIVES: A CASE STUDY ON BUSINESS FRENCH

Felicia Constantin¹, Carmen Avram²

¹Department of International Business, Faculty of Economic Sciences, University of Oradea, Oradea, România

²Carré International, Université de Caen Normandie, France

felicia.constantin@gmail.com

carmenavram77@yahoo.fr

Abstract: *The influx of information makes it more and more difficult to learn. The use of tools that could optimize intellectual activity therefore becomes a necessity. Mental mapping or the graphic representation of information is an instrument used in scientific research, in professional fields that involve project management, but also in the field of personal development; its main role is to illustrate communication, organize information or optimize analyses. Despite its proven utility for learning, there are only isolated attempts to introduce mind mapping into university economics education. Economics students use it especially at the end of their initial training, in the professional environment, using specific software. Our article reports on experimental work carried out in a faculty of economics, in business French class. This work aimed at the graphic representation of the definition of a notion of economic vocabulary, by students in the second year of study. The business French course is not intended for training in mind mapping, but it can use it. The students' productions are rather hybrids between mind maps and concept maps, and they keep the main elements: nodes, links or qualified relations. They are improvable, but the results obtained give us confidence that concept mapping may well prove to be an effective technique to help students move from mainly rote learning to predominantly meaningful learning. Mind mapping has a positive effect on the organization and retention of information in foreign languages for specific purposes, being at the same time a lexical inventory and an information exploitation tool.*

Keywords: *mind map, conceptual map, mental mapping, foreign languages for specific purposes, French Business*

1. Préambule

La cartographie mentale est un concept qui se situe aujourd'hui dans une zone de confluence de plusieurs domaines : psychologie, pédagogie, développement personnel, informatique, marketing, management innovateur, etc. Dans ces domaines, le concept de *carte mentale* est utilisé en concurrence avec celui de *carte conceptuelle* ou de *schéma logique*. De même les termes français *carte*

heuristique ou *arbre* s'avoisinent avec les termes anglais *semantic mapping* ou *concept mapping*, *concepts maps*, etc.

Il y a dans la perception courante une sorte de confusion entre ces notions, que seuls les connaisseurs arrivent à distinguer, après information ou formation préalables. Une distinction suggestive est réalisée par Rémi Bachelet dans une excellente formation sur les cartes conceptuelles et le mind mapping au sein du MOOC (Massive Open Online Course) Gestion de Projet (en sessions biannuelles, depuis 2013) : à part les différences de structure, *la carte conceptuelle* est plutôt un outil de développement de l'analyse logique et *le mind map* est un outil de prise de notes et de créativité. Ce qui les caractérise cependant toutes les deux c'est la modalité spéciale de représentation des connaissances, sous une forme graphique qui rompt avec les grandes séquences textuelles dont nous avons l'habitude. Il s'agit de ce que Jacques Bertin nommait encore depuis 1967 « la sémiologie graphique » des diagrammes, des réseaux ou des cartes. Metz (1971 : 756) rappelle que dans la conception bertinéenne, le créateur d'une représentation graphique joue un double rôle, alliant analyse et production : « l'auteur [...] dirige un important Laboratoire de cartographie ; les problèmes pratiques de technologie et de fabrication lui sont donc familiers ; par rapport au langage graphique, il n'est pas seulement en position d'analyste, mais d'émetteur ».

Pourquoi renoncer aux pages de textes et « écrire autrement », quand les facilités informatiques permettent la rédaction rapide, l'effacement ou la sauvegarde automatique ? Justement parce que le texte ne suffit plus : ni dans l'enseignement, ni dans l'apprentissage, ni dans le travail. La preuve en est par exemple la facilitation de l'organisation des informations sous la forme de carte mentale, dans la version web de l'*Encyclopaedia Universalis*. L'information organisée jusqu'à présent exclusivement sous forme de texte peut être accédée à travers des schémas plus visuels et plus pratiques.

Nous utiliserons par convention dans cet article le terme générique de *carte mentale* comme représentation graphique spatiale des informations, en opposition avec les fragments compacts de textes.

La notion de carte mentale est subordonnée à la psychologie cognitive, liée à l'imagerie, à la représentation et à l'organisation des connaissances. La représentation sémantique des connaissances entraîne la préoccupation pour leur mode d'organisation, afin de retenir la signification d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un livre entier. Les psychologues ont identifié divers modes de mise en forme : la notation logico-mathématique ou, plus proche de ce qui représente notre thème d'intérêt, les grafs, qui utilisent les nœuds (les atomes de connaissances) et les connexions entre ceux-ci, suggérées par des flèches : « La représentation [...] exprime la relation entre les termes d'une proposition, tout comme le mode dans lequel ces termes sont connectés à d'autres propositions [...] ; la signification d'un concept est donnée par les relations qu'il établit avec d'autres concepts, d'autres propositions » (Miclea, 2003 : 244).

Dans l'informatique, les structures type réseau se trouvent à la base de la programmation et de la création des logiciels. Les logiciels et les applications web plus ou moins connus ont principalement un usage relié au marketing et au management innovateur. Les outils numériques de construction de cartes mentales et / ou conceptuelles ou les logiciels de création de MindMapping connaissent une typologie variée : accessibles librement ou payants, avec des facilités pour certaines catégories sociales telles que les professeurs et les étudiants (ex.

Lucidchart), en ligne ou téléchargeables sur l'ordinateur, plus simples pour les débutants (ex. *MindMapNinja*) ou plus élaborés pour les professionnels (*MapsOfMind*). Outils ergonomiques par excellence, ils commencent à offrir la facilité du travail collaboratif, permettant de travailler à plusieurs (*Coggle*), de visualiser les interventions des tiers ou les commentaires associés. Le domaine est très offrant et efficient financièrement, donc l'innovation est de mise, au niveau des fonctionnalités et de la créativité.

2. Domaines et particularités de la cartographie mentale / mindmapping

2.1. Mindmapping dans l'enseignement

La cartographie mentale est le sujet de nombreuses études liées à son rôle d'outil pédagogique dans l'éducation, dans tout ce qui concerne les composantes de l'apprentissage. Toutes ces études liées à un domaine spécifique ou en général à l'éducation intègrent des sujets tels que l'amélioration de l'apprentissage, la prise de décision, l'élaboration d'un programme d'études, l'organisation des connaissances, l'évaluation de l'apprentissage et du processus d'enseignement. Aucune recherche n'a rapporté le rejet de la cartographie mentale, la diminution des performances, le découragement des participants, l'absence de fiabilité ou de validité. Maas et Burgess-Wilkerson (2012) considèrent que la cartographie conceptuelle est bien ancrée dans un large éventail de disciplines en tant qu'outil d'apprentissage innovant pour améliorer les capacités des élèves à penser en termes plus holistiques.

La recherche de Kizilgol et al. (2016) compare les effets de l'utilisation de la cartographie conceptuelle et les effets de la méthode traditionnelle sur la réussite scolaire des étudiants en comptabilité analytique. Les auteurs réalisent également une mise en revue de la littérature de spécialité concernant les cartes mentales en économie (la comptabilité, la gestion d'entreprise, les statistiques commerciales et économiques, la gestion de la qualité), mais aussi dans des disciplines appartenant à d'autres spécialités : les sciences humaines, la biochimie, la technologie et le génie, la psychologie, les sciences infirmières. La conclusion unanime est que « la cartographie conceptuelle est plus efficace sur les niveaux de réussite scolaire des élèves participants » (Kizilgol et al., 2016 : 171). Le besoin de mise en place des stratégies pour une formation spécifique des étudiants afin de développer leur compétence de travail avec les « concept maps » doit par conséquent être retenu (Anohina-Naumeca, 2015 : 68). Nous retenons également dans ce sens la proposition concrète d'introduction graduelle des cartes conceptuelles dans les cours du domaine de la comptabilité ; ce modèle en sept étapes (Balaciu, 2015 : 66-68) est issu d'une étude pratique qui prouve l'efficacité de l'utilisation des cartes conceptuelles pour une meilleure compréhension des représentations professionnelles et éthiques des étudiants en master de comptabilité (idem : 74).

L'investigation de la littérature de spécialité ne relève pas un intérêt particulier pour l'étude du rôle des cartes conceptuelles dans l'enseignement du FOS (français sur objectifs spécifiques). La recherche réalisée par Yang (2017) est l'une des rares sur ce thème et conclut que « la carte mentale est appliquée pour l'enseignement du lexique, mais il faut garder à l'esprit que cet outil peut également être adopté

pour d'autres enseignements de séquences semi-phraséologiques comme la collocation, par exemple » (Yang, 2017 : 19).

Malgré le fait que la cartographie mentale soit un excellent instrument d'apprentissage, il n'y a que des tentatives isolées de l'utiliser systématiquement comme outil moderne d'optimisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi se fait-il que les cartes mentales et /ou conceptuelles restent des dispositifs que les étudiants en économie rencontrent surtout à la fin de leur formation initiale, dans le milieu professionnel. Moyennant les logiciels spécifiques pour la gestion du projet, ils essaient d'optimiser le processus économique dont ils deviennent acteurs. Rémi Bachelet, fondateur et animateur du MOOC Gestion de projet de Centrale Lille, primé dans les catégories « MOOC le plus populaire » et « MOOC le plus international » au *MOOC of the Year 2017*, considère que les cartes devraient faire partie intégrante d'une gestion de projet car « réaliser un projet, c'est transformer un rêve en imaginaire collectif, en stratégie, puis en actions. Les cartes heuristiques, conceptuelles, panoramiques [...] ont le pouvoir de transformer la conduite de projets » (préface à Mongin, 2017).

Faute d'une préoccupation officielle dans ce sens, la représentation graphique des informations – sous forme de carte conceptuelle ou de carte mentale – devient de plus en plus connue grâce à l'intérêt pour le développement personnel. La parution des œuvres de Tony Buzan dans des dizaines de langues (on remarque en anglais *Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using the Most Powerful Thinkingm* traduite en roumain *Arta stăpânirii hărții mentale*), a apporté un grand service à la vulgarisation de cette forme de représentation de l'information, ciblant l'usage personnel : planification des vacances, fiches de lecture d'un livre, présentation d'un auteur, l'apprentissage des langues étrangères, etc.

En conclusion, tout le monde peut utiliser des cartes dans la vie personnelle et professionnelle, pour organiser les informations, les analyser du point de vue de la répartition hiérarchique, libérer sa créativité, résoudre des problèmes, rédiger, communiquer (voir Figure 1).



Figure 1-1 Carte représentant les principales utilisations du Mind Mapping

Figure 1 : Les utilisations du mind mapping

Source : Delengaigne et Mongin, 2009, p. 4

Les bénéfices des représentations graphiques de l'information concernent :

- les élèves de tout âge et les étudiants : prise de notes, organisation de leurs pensées ou des pensées des autres (articles, livres, conférences, exposés, réunions, etc.), lecture analytique de textes plus ou moins longues ou complexes, amélioration de la mémoire, résolution des problèmes, communication visuelle, etc.
- les enseignants : documentation, recherche, organisation des contenus sous une forme plus accessible, analyse et synthèse des documents informatifs, intégrations des informations nouvelles dans les connaissances existantes, etc.
- les professionnels (au rôle de communicateurs ou non) de tous les domaines d'activité : sélection et analyse des informations, définition des stratégies, création et présentation efficace des projets, conseil, etc. ;
- les artistes créateurs : représentation des idées, visualisation, créativité, etc.

2.2. Le passage d'une carte papier crayon à une carte numérique et l'envers

Le lecteur commun est habitué à la lecture d'un texte linéaire. Cela modélise le style d'apprentissage, car les habitudes de lecture sont fondées sur un certain type de fonctionnement du cerveau. La réorganisation des informations sous la forme d'un diagramme n'est pas acquise pour l'individu, qui doit faire initialement et simultanément un double effort : pour la création et pour la lecture du diagramme. Mais là où l'habitude est surmontée, l'alternative peut apporter des changements spectaculaires à divers niveaux, partant de la capacité du cerveau de mieux traiter l'information et de stimuler la communication visuelle, la créativité, la mémorisation, l'apprentissage. Selon Delengaigne et de Laboulaye (2019 : 8), « l'hégémonie de la pensée linéaire, fondée en grande partie sur le texte, est ébranlée par la complexité réticulaire de l'information et des compétences à acquérir pour conquérir les nouveaux territoires virtuels du Web ». Cet aspect le rend particulièrement intéressant pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, domaine dans lequel la cartographie mentale peut être appliquée (Buzan, 2019 : 176).

Il y a de nombreuses présentations de la typologie et de la mise en place des cartes mentales (Buzan, 2019) ou des cartes conceptuelles (Mongin, 2014 ; Mongin, 2017). Les sites web des logiciels et des outils informatiques (*mindmap*, *lucidchart*, etc.) en fournissent à leur tour des descriptions et des explications pratiques.

Les étapes de réalisation d'une carte sont identiques, en dépit du support matériel : sur une feuille vierge on positionne (d'habitude au centre ou en haut) un *concept principal* qui représente le thème ou le cœur de la présentation. Il représente un nœud dans la structure générale, qui comprendra progressivement plusieurs *nœuds*, de même niveau de généralité ou de niveaux de généralité sous-ordonnée (voir la notion de *paliers* chez Bertin, 1967). A partir de ce concept on construit librement la structure : en chaîne ou bien radiante - en forme d'étoile, d'arbre, de réseau, etc. Les schémas ainsi générés apparaissent comme étant soit très aérés et simples à lire, soit élaborés et complexes.

Les informations représentées sont d'une part des notions incluses dans des figures géométriques ou des mots libres interconnectés par des lignes, comme dans un schéma logique (carte conceptuelle) ; d'autre part ce sont des notions simples d'où partent plusieurs lignes / *branches* sur lesquelles sont inscrits un mot

/ plusieurs mots / une proposition entière, sous une forme qui s'approche du réseau des branches d'un arbre (carte mentale).

Les *relations* entre les informations sont suggérées par des *lignes* (droites, ondulées, en zigzag) qui interconnectent les éléments de la carte. Ces lignes peuvent être soit *qualifiées*, ce qui signifie que l'on glisse sur la ligne un verbe mais aussi d'autres mots qui expriment la connexion (dans le cas de la carte conceptuelle), soit *non-qualifiées* (dans le cas de la carte mentale).

L'utilisation des couleurs, des différentes polices de caractères et des formes géométriques est recommandée et elle devrait se faire systématiquement, en gardant les mêmes codes. Si la carte conceptuelle est formellement plus rigoureuse et plus cadrée, la carte mentale est, de ce point de vue, l'espace d'une créativité sans limites, et elle génère souvent des dessins très élaborés.

Les atouts des versions informatisées sont incontestables : une fois la main du concepteur formée, les nœuds ou les branches sont facilement déplacés, effacés ou connectés avec d'autres éléments. La facilité du déplacement dans l'espace permet la visualisation de la problématique sous divers angles, fait souvent ressortir des relations inattendues et permet une résolution plus rapide des problèmes.

Le grand bénéfice consiste dans le double sens de l'influence : celui qui manie facilement un logiciel informatique arrive à améliorer ses productions, alors qu'il a simplement un crayon et une feuille de papier à la main ; inversement, la personne qui a l'habitude de classer et d'ordonner ce qu'elle lit, apprend ou projette sous la forme de cartes dressées sur une feuille de papier, arrive à se familiariser très vite avec les logiciels dédiés, qui sont très accessibles et démocratiques.

3. Etude pratique

Afin d'observer l'utilisation de la représentation graphique des informations en classe de langue et son apport dans l'enseignement/apprentissage des concepts clés en français des affaires, nous avons inventorié 41 représentations graphiques, produites par des étudiants en deuxième année de la Faculté des Sciences Économiques d'Oradea, en Roumanie, dont 22 étudiants en Comptabilité et 19 étudiants en Finances. Les étudiants relèvent de niveaux de langues divers, situés entre A1 et B1, ayant tous parcouru une formation de français général de 48 heures en première année d'études. Le sujet pratique de notre étude est représenté par la définition du terme « entreprise », séquence d'apprentissage qui fait partie du chapitre *Vie de l'entreprise*, module délivré aux étudiants et ayant comme objectif l'introduction de quelques concepts clé reliés à l'entreprise.

La définition analysée est la suivante : *L'entreprise : réunion de personnes et de capitaux pour accomplir un projet de réalisation de prestations ou de production de produits destinés à être vendus à des clients sur un marché concurrentiel, dans un secteur d'activité donné. Les entreprises peuvent prendre diverses formes : de la société anonyme à l'entreprise individuelle. Pour avoir une activité durable, une entreprise a besoin de générer des profits et d'investir. L'entreprise verse des salaires à ses employés, des dividendes à ses actionnaires, des impôts à l'État et aux collectivités territoriales. C'est un acteur économique essentiel qui participe à la création et la redistribution de richesses.* (cf. *Dico de l'éco*, Ministère de l'économie, des finances et de la Relance <http://www.economie.gouv.fr/facileco/dico-eco#M>).

3.1. Méthodologie

Lors du cours de français, l'enseignante a mené une activité de lecture du texte (la définition du concept d'entreprise, en l'occurrence) et d'éclaircissement des mots inconnus. Le besoin d'utilisation de la représentation du texte sous une forme qui rompt avec les habitudes des étudiants, est apparu lors de la séance d'enseignement, pendant la deuxième partie du cours. L'enseignante a demandé aux étudiants de reproduire les idées du texte qui leur sont restées dans la mémoire. Le résultat a été décevant et la question timidement formulée dans la salle est devenue le prétexte pour l'instauration de ce qui allait devenir une nouvelle démarche de travail intellectuel : « *Comment retenir cette définition ?* » : la représentation graphique du texte, sous la forme d'une carte qui réunisse les notions principales et qui établisse les relations entre celles-ci.

Un questionnaire appliqué sur place aux étudiants a révélé qu'aucun d'eux ne connaissait et n'avait jamais utilisé une carte mentale au lycée ou à la faculté. Puisque le cours de français ne prévoyait pas spécifiquement une séquence dédiée à cette formation, l'enseignante leur a présenté certains éléments clé au tableau, des exemples simplifiés de carte mentale et de carte conceptuelle. Les étudiants ont travaillé ensuite des ébauches de cartes mentales à partir de la définition du mot « entreprise » (voir plus haut). Leur devoir a été d'en constituer, avec ce qu'ils auront compris et avec leurs propres moyens, la représentation graphique : la carte mentale ou la carte conceptuelle du texte, voire une version hybride de celles-ci.

Les étudiants en deuxième année avaient, au moment du test, des connaissances de langue française (tous niveaux confondus) et des connaissances de spécialité en économie française ; ils maîtrisaient un vocabulaire spécifique au domaine économique : les concepts et les relations spécifiques au domaine, plus précisément le fonctionnement de l'activité économique au sein de l'entreprise.

Ils ne maîtrisaient, en revanche, aucune compétence liée à l'organisation et à la représentation de leurs connaissances. L'exercice pratique que nous avons réalisé lors d'une seule séance de travail (à savoir 2 heures) s'est proposé de donner aux étudiants un instrument de travail simple et efficace, qui les aide non seulement dans l'apprentissage du français, mais aussi dans l'activité intellectuelle en général.

3.2 Remarques sur les cartes réalisées par les étudiants lors du travail expérimental

L'analyse des productions des étudiants relève que presque toutes les versions fournies sont des hybridations entre le modèle de carte conceptuelle et celui de carte mentale. Elles ne respectent pas intégralement les exigences formelles, tout simplement parce que les étudiants n'ont pas eu une formation complète, mais ils ont été soumis à une immersion rapide qui les détermine plutôt à se familiariser avec une nouvelle modalité de réfléchir et d'intégrer les informations.

La représentation graphique correcte d'un texte représente le premier pas vers la reproduction et la reformulation des textes.

Au-delà de l'expérience d'apprentissage, avec ce qu'elle apporte à tous les niveaux d'une éducation positive, la création expérimentale de cartes est un révélateur pour l'apprentissage du français en général et du français des affaires

plus spécifiquement. L'analyse des productions graphiques ouvre des pistes pour plusieurs investigations :

- une analyse formelle (forme, complexité, couleurs, contours, police des caractères, éléments graphiques, etc.) ;
- une analyse quantitative (ex. nombre de mots, pourcentages, etc.) ;
- une analyse qualitative (nombre de relations exprimées, sens de développement de la carte, types de relations identifiées – conséquences, cause, opposition, corrélation, etc., identification des notions centrales et subordonnées).

Nous examinerons certains aspects relevant plutôt de l'expression en français langue étrangère et concernant le vocabulaire utilisé. Nous laisserons des voies ouvertes aux futurs approfondissements.

3.2.1. Eléments de vocabulaire

La création de représentations graphiques met l'étudiant dans la situation de travailler avec les mots d'un texte : ce sont les mots qu'il doit disposer dans un réseau sur la page. Et le nombre de mots mis en relations donne des indices sur la capacité de comprendre tous les contenus.

La définition analysée comprend 100 mots au total, pleins et courts, dont 68 mots uniques. Les mots qui apparaissent à plusieurs reprises sont : *de* (10 fois) ; *à* (7 fois), *des* (5 fois), *et* et *un* (chacun 4 fois), *a* et *l'entreprise* (chacun 3 fois), *pour*, *ses* et *une* (chacun 2 fois). Au total, les mots qui se répètent représentent plus d'un tiers du total (à savoir 32%).

Si l'on prend en considération l'ensemble des mots du texte examiné, on constate que le plus grand nombre d'étudiants (54%) a utilisé entre 30 et 40 mots (sélectionnés à partir des 100 mots de la définition de départ) ; 41% des étudiants ont utilisé entre 40 et 60 mots, alors que seulement 5% d'entre eux ont utilisé entre 10 et 20 mots (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Utilisation du lexique

Nombre de personnes (sur 41 examinées)	Degré d'utilisation des mots (par rapport au texte initial)
7 (à savoir 17%)	50-60%
10 (à savoir 24%)	40-50%
22 (à savoir 54%)	30-40%
2 (à savoir 5%)	10-20%

Source : analyse des données

L'interprétation de ces valeurs est fortement connotée contextuellement : les étudiants changent pour la première fois leur mode de représentation du texte et ils travaillent avec un outil qui est très versatile. La carte peut être enrichie, en ajoutant facilement d'autres mots et d'autres relations, dans un cadre visuel très aéré et favorable à l'enrichissement.

Les phénomènes suivants ont été régulièrement identifiés chez les répondants, au niveau du lexique :

- ajout de lettres : *project, versel, clientes, impôtes* ;
- suppression de lettres : *beson, actionnaires, actionnair, persone, territoriales, concurrentiel, richeses, activ, colectivités, collectivés, terr, concurrentiel, presation, dividendes, vese, investissment, empoyes, collective, concour.* ;
- combinaison entre ajout et suppression de lettres ;
- accents (cet aspect représente l'un des problèmes récurrents) : *collectivites, realisation, société, générér, générer, generés, creation, generatrise, activite, reunion, État, realisation, marche, realiser, réaliser, economique, employes, etc.* ;
- adaptations (parfois sous l'influence d'autres langues) : *actionneires, concuration, investitions, concurrential, realizaçon, prestaçon, maxche, salaries*

3.2.2. **Éléments de forme**

La représentation graphique a permis aux étudiants d'intégrer en général tous les éléments du texte, de sélectionner certaines informations, d'identifier (correctement ou non) les corrélations qui s'établissent entre elles, de les représenter globalement sous une forme visuelle plus accessible. Les cartes créées par les étudiants ont différents degrés de complexité, allant de versions très simples à des versions élaborées. On constate que des éléments qui tiennent à la sémiologie graphique deviennent significatifs chez les étudiants examinés : la variation de taille et de police, la variation de couleur ou la monochromie, la disposition de haut vers le bas ou de gauche à droite, l'utilisation des figures à contours réguliers (rectangles, ovales, boules) ou inédits.

La créativité se manifeste également à travers les dessins, spécifiques plutôt aux cartes mentales, l'utilisation du point d'exclamation, le choix des lignes plus accentuées, fermes, droites ou ondulées. Il y a des représentations où chaque phrase du texte initial est représentée avec une certaine couleur.

3.2.3. **Nœuds**

Il est communément admis que les nœuds représentent une partie essentielle de la carte conceptuelle : « Un nœud est tout ce qui peut être connecté à un autre nœud : données, images, documents. Les concepts sont encapsulés dans un rectangle ou un cercle » (Mongin, 2014 : 4).

L'investigation du corpus révèle que les étudiants ont identifié comme étant des nœuds :

- des noms isolés : environ 50% des étudiants utilisent les noms sans aucun prédéterminant (ex. *entreprise, activité, entreprises, profits, etc.*)
- des noms avec article (ex. *l'entreprise, une activité, des entreprises, des profits, etc.*)
- verbes isolés (ex. *vendu, participe, investir, accomplir, verse, générer, etc.*)
- des syntagmes (ex. *pour réaliser, c'est, a besoin, etc.*)

Un phénomène récurrent est l'identification des groupes très longs de mots en guise de nœuds (ex. *de la société anonyme à l'entreprise individuelle, réalisation de prestation services, prendre diverses formes, salaires à ses employés, etc.*), ce qui s'explique par le fait qu'à la suite d'un premier contact avec ce nouvel instrument de travail les principes de son fonctionnement ne sont pas encore acquis. Cette étape représente cependant une première phase dans la pratique de la représentation graphique, rapidement et visiblement améliorable et assimilable.

Les syntagmes le plus souvent identifiés (écrits avec leurs formes correctes ou incorrectes) sont les éléments principaux de la définition : *acteur économique, activité durable, collectivités territoriales, entreprise individuelle, générer profits, marché concurrentiel, production produits, projet de réalisation, secteur d'activité donné, société anonyme*. Leur sélection et ensuite leur utilisation par écrit, associées à la similarité formelle entre le roumain et le français, favorisent l'apprentissage.

3.2.4. Liens

Dans la littérature de spécialité, les liens s'appellent souvent *branches* et sont mis en relation avec les étiquettes : « Pour préciser les relations, des étiquettes sont mises sur les liaisons entre les concepts. L'ensemble nœud – lien - nœud forme une proposition » (Mongin, idem).

Les étudiants de notre exercice ont utilisé des flèches uni-direction, des flèches bi-direction ou des flèches connectant les nœuds entre tous les niveaux (à l'horizontale et à la verticale). Les branches ont été qualifiées par des verbes simples (ex. *verse*), des épithètes (*durable, vendu, vendus*), des connecteurs (*sur, pour*) ou des syntagmes (*pour accomplir, pour réaliser, a besoin, etc.*).

La bonne compréhension du texte se relève formellement dans le schéma graphique par l'introduction d'un élément de relation correctement exprimée, qui n'existe pas dans le texte initial. Par exemple, dans le texte initial il existe la phrase : « *une entreprise a besoin de générer des profits et d'investir* ». Plusieurs étudiants ont ajouté « a besoin » dans leurs schémas, en arrivant aux structures *l'entreprise a besoin > générer profits ; l'entreprise a besoin > investir*.

La connexion des nœuds par des lignes permet de créer des phrases simples et ensuite des phrases plus complexes, parce que l'information n'est pas stockée de manière sérielle et favorise la connexion entre les notions : « quand on donne un mot qui existe dans un nœud, l'association la plus rapide se fait avec les nœuds les plus proches du réseau ... dans l'ordre de son apparition dans le texte » (Miclea, 2003 : 245).

3.2.5. Erreurs et difficultés identifiées

En principe, les cartes mentales et / ou conceptuelles représentent un modèle plausible de représentation et d'organisation des contenus et ne peuvent pas être complètement erronées. Il n'y a pas une seule carte, unique et conforme, parce qu'il n'y a pas un seul mode de voir les choses, de lire un texte et de le comprendre.

L'examen des erreurs et des effets remarqués pourrait fournir des solutions didactiques, puisque l'on identifie :

- des erreurs d'écriture ;
- des erreurs de compréhension en français ;
- des erreurs de compréhension en roumain, c'est-à dire l'ignorance des contenus liés au fonctionnement et aux rapports économiques ;
- des effets de contagion (plus ou moins notables) entre les versions personnelles : une carte est reprise presque identiquement ou cette carte est légèrement modifiée par rapport à la forme ou au contenu. Même si elle n'a pas été encouragée, la collaboration n'a pas pour autant été interdite lors de cet exercice pratique. Les préoccupations actuelles vont d'ailleurs dans le sens

de l'intensification du travail collaboratif, afin de créer à plusieurs des versions améliorées.

L'une des difficultés récurrentes a été soulevée par la phrase suivante, à cause des articles contractés mais surtout à cause d'une notion qui appartient au vocabulaire de spécialité (le concept de *collectivités territoriales* n'est pas bien compris en roumain) : « *L'entreprise verse des salaires à ses employés, des dividendes à ses actionnaires, des impôts à l'État et aux collectivités territoriales* ». Cette situation peut d'autre part être envisagée comme un prétexte pour enseigner le possessif ou l'article contracté. Parmi les versions proposées on retient en guise d'exemple :

impôts > Etat > collectivités territoriales (notion sous-ordonnée à l'Etat)

verse impôts à l'État et aux collectivités territoriales

impôts > à l'État et communautés locales (suppression de l'article contracté *aux*)
des impôts à l'État et aux collectivités territoriales.

Conclusions

L'afflux des informations rend de plus en plus difficile l'apprentissage en général. L'individu se trouve le plus souvent face à un chaos qu'il doit organiser et classer, ce qui, faute d'instruments appropriés, représente une difficulté majeure d'adaptation.

En ce qui concerne l'apprenant du français sur objectifs spécifiques, il doit gérer plusieurs variables : le style personnel d'apprentissage, le vocabulaire de spécialité en langue maternelle, les problèmes de lexique ou de grammaire en français langue étrangère ou l'habileté de tout intégrer et valoriser.

La cartographie conceptuelle pourrait bien s'avérer être une technique efficace pour aider les étudiants à passer de l'apprentissage principalement par cœur à un apprentissage à prédominance significatif.

La recherche empirique réalisée en classe de français des affaires relève que le contenu a été rendu correctement et les idées importantes ont été reproduites à des degrés variables qui se situent majoritairement autour de la moitié de l'information fournie dans le texte initial. La reproduction du lexique et des relations syntaxiques reste fragmentaire, mais dans le contexte de l'exercice, elle permet de confirmer le potentiel des cartes mentales et conceptuelles de devenir des facilitateurs dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Les éventuelles transformations survenues dans les productions des étudiants par rapport à la définition de départ, se situent au niveau du contenu, plutôt dans le sens de l'omission ou de l'utilisation incorrecte de certaines informations. Le caractère imprécis voire erroné d'une carte mentale dans le contexte spécifique analysé tient davantage à une mauvaise compréhension des concepts en langue maternelle qu'à la compréhension des notions en langue étrangère.

Les cartes -conceptuelle, mentale et leur hybridation- restent un instrument accessible mais en général ignoré pendant la formation préuniversitaire et universitaire. La recherche ponctuelle que nous avons effectuée en classe de français des affaires nous prouve l'intérêt réel de l'utilisation de la cartographie mentale -pour les enseignants et les apprenants- que ce soit en classe de langue ou dans des cours de spécialité comme l'économie. La cartographie mentale a un effet positif sur la rétention des informations en langue étrangère sur objectifs spécifiques, étant en même temps un inventaire et un outil.

Références:

- [1]. **Anohina-Naumeca, A.** (2015) "Justifying the usage of concept mapping as a tool for the formative assessment of the structural knowledge of engineering students", *Knowledge Management & E-Learning*, 7(1), 56–72. vol. 19, no. 1, pp. 70-76.
- [2]. **Balaciu, D. E.** (2015) *Etica și contabilitatea creativă. Abordări teoretice și evidențe empirice din spațiul universitar și profesional*, București: Ed. ASE.
- [3]. **Bachelet, R.** (2020) MOOC Gestion de Projet, <https://mooc.gestiondeprojet.pm/>, consulté le 20 novembre 2020.
- [4]. **Bertin, J.** (1967) *Sémiologie graphique. Les diagrammes, les réseaux, les cartes*, Paris : Gauthier-Villars-Mouton.
- [5]. **Buzan, T.** (2019) *Arta stăpânirii hărții mentale*, București: Didactica Publishing House.
- [6]. **Delangaigne X. et Mongin P.** (2009) *Boostez votre efficacité avec FreeMind. Bien démarrer avec le Mind Mapping*, Groupe Eyrolles.
- [7]. **Delengaigne X. et de Laboulaye T.** (2019) *Apprendre à toute vitesse - 2e édition*. Faites plaisir à votre cerveau, Malakoff : InterEditions.
- [8]. **Enciclopedia Universalis** <https://www.universalis.fr/carte-mentale/entreprise-communication-d-entreprise/>, consulté le 20 novembre 2020.
- [9]. **Kizilgol, O. et al.** (2016) "The Effects of Using the Concept Mapping and the Traditional Method on the Academic Achievement of Students in Learning the Fundamental Topics of Cost Accounting", *Journal of Business, Economics and Finance -JBEF*, Vol.5(2), pp.171-190.
- [10]. **Logiciel LucidChart**, disponible sur <https://www.lucidchart.com/pages/>, consulté le 20 novembre 2020.
- [11]. **Logiciel MindMapNinja**, disponible sur <https://mindmapninja.com/>, consulté le 20 novembre 2020.
- [12]. **Logiciel MapsOfMind**, disponible sur <https://www.mapsofmind.com/>, consulté le 20 novembre 2020.
- [13]. **Logiciel Coggle**, disponible sur <https://coggle.it/>, consulté le 20 novembre 2020.
- [14]. **Logiciel MindMup**, disponible sur <https://www.mindmup.com/>, consulté le 20 novembre 2020.
- [15]. **Maas, J. & Burgess-Wilkerson, B.** (2012) "The Development of a Student Concept Mapping Guide for Business Communications", *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 6, no. 5, pp. 215-226.
- [16]. **Metz C.** (1971) « Réflexions sur la "Sémiologie graphique" de Jacques Bertin », *Annales Économies, Sociétés, Civilisations*. 26^e année, N. 3-4, pp. 741-76.
- [17]. **Miclea, M.** (2013) *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, București : Polirom.
- [18]. **Mongin, P.** (2014) *Managez avec le Concept Mapping. Du Mind Mapping aux cartes conceptuelles*, Dunod.
- [19]. **Mongin, P.** (2017) *Organisez vos projets avec le Mind Mapping - 3e édition. Les 8 phases du projet et les outils à mettre en place*, Dunod.
- [20]. **Yang T.** "La carte mentale, un outil didactique d'aide à la mémorisation pour l'enseignement / apprentissage du lexique", *RJC2017 - 20èmes Rencontres des jeunes chercheurs en Sciences du Langage*, Jun 2017, Paris, France. hal-02013296.

KINDER- UND JUGENDLITERATUR NACH SPRACHWISSENSCHAFTLICHEN KRITERIEN. ÜBERLEGUNGEN ZU EINER INTERDISZIPLINÄREN GERMANISTIK

CHILDREN AND YOUNG ADULT LITERATURE FROM A LINGUISTIC PERSPECTIVE. CONSIDERATIONS ON INTERDISCIPLINARY GERMAN STUDIES

Lekt. Dr. Anita Andrea Széll

Department für deutsche Sprache und Literatur, Philologische Fakultät, Babeş-Bolyai Universität, Cluj-Napoca (Klausenburg), Rumänien

szell_anita@yahoo.com, anita.szell@ubbcluj.ro

Abstract: Kinder- und Jugendliteratur nach sprachwissenschaftlichen Kriterien. Überlegungen zu einer interdisziplinären Germanistik

Der vorliegende Beitrag ist ein Exkurs in die Entstehungsgeschichte und Wirkung eines Unterrichts mit interdisziplinärer Absicht. Die Forschungsfragen sind während der eigenen curricularen Tätigkeit der Verfasserin an der Klausenburger Germanistik entstanden und sie beziehen sich auf die Möglichkeit einer interdisziplinären Arbeit innerhalb der curricularen Tätigkeit der Vorlesungen der Sprachwissenschaft und der Kinder- und Jugendliteratur. Die Rolle von Märchen, Comics und Bildgeschichten in der Sprachwissenschaft wird ebenso unter die Lupe genommen, wie die Möglichkeit einer Bearbeitung der Kinder- und Jugendliteratur nach sprachwissenschaftlichen Kriterien im Unterricht. Es wird an konkreten Beispielen erklärt, wie die Eigenschaften der Struktur und spezifischen Merkmale der Märchen und Comic-Texte die entspannte Arbeit mit der Grammatik versichern und zugleich beiläufig linguistische und fachliche Grundkenntnisse den Studierenden anbieten können und wie durch die deutsch-rumänische und deutsch-ungarische kontrastive Analyse der grammatikalischen Begriffe eine optimale Festigung der Begriffen angestrebt wird.

Key-words: Kinder- und Jugendliteratur; sprachwissenschaftliche Kriterien; interdisziplinäre Tätigkeit; curriculärer Unterricht.

Abstract: *The present contribution is an excursus on the origins and effects of teaching with interdisciplinary intent. The research questions arose during the author's own curricular activity at the German Studies Department of Cluj-Napoca and they relate to the possibility of interdisciplinary work within the curricular activity of the lectures in linguistics and children and youth literature. The role of fairy tales, comics and picture stories in linguistics is examined just as closely as the possibility of processing children and youth literature according to linguistic criteria in the classroom. Concrete examples will be used to explain how the characteristics of the structure and specific features of fairy tales and comic texts can ensure uncomplicated work with grammar while, at the same time, offering students a subtle linguistic and technical basic knowledge, and how the German-*

Romanian and German-Hungarian contrastive analysis of grammatical terms aim at an optimal consolidation of terms.

Key-words: Children and Young adult Literature; linguistic criteria; interdisciplinary activity; curricular teaching.

1. Einleitung: Entstehungsgeschichte eines Unterrichts mit interdisziplinärer Absicht

Die Forschungsfragen des vorliegenden Beitrags betreffen die eigene curriculare Tätigkeit der Verfasserin an der Klausenburger Germanistik, d.h. die Vorlesungen in bestimmten Bereichen der Sprachwissenschaft und eine Wahlvorlesung zur Kinder- und Jugendliteratur¹. Diese Fragen haben sich seit 2015 immer klarer konturiert und sie beziehen sich erstens auf die Möglichkeit einer interdisziplinären Arbeit innerhalb der curricularen Tätigkeit am Department, zweitens auf die Tätigkeit der Studierenden, die sich dazu entschlossen haben, mit der Verfasserin des vorliegenden Artikels den erwähnten Weg der interdisziplinären Arbeit zu betreten. Die Forschungsfragen werden auf folgende zwei Punkte näher eingehen: 1. ob Texte der Kinder- und Jugendliteratur dafür geeignet sind, bestimmte Begriffe der Sprachwissenschaft, vor allem der Grammatik mit deren Hilfe zu unterrichten; 2. ob es sinnvoll ist, bestimmte Werke der Kinder- und Jugendliteratur nach kontrastiven sprachwissenschaftlichen Kriterien im Rahmen der Wahlvorlesung zur Kinder- und Jugendliteratur zu analysieren.

Im Jahre 2017 wurde im Sinne dieser Ziele auch eine extracurriculare Tätigkeit im Bereich Kinder- und Jugendliteratur an der Klausenburger Germanistik angeboten; die Beschreibung der Anfänge dieser Tätigkeit ist 2020 erschienen (Széll, A. A. – Tar, G. N., 2019: 193-208). Die extracurriculare Tätigkeit lief in der Periode 2017-2019 mit dem Namen *Klausenburger Erzählakademie* unter der Leitung der Verfasserin des vorliegenden Beitrags und von Doz. Dr. Gabriella-Nóra Tar. Seitdem akademischen Jahr 2019/2020 wird diese Tätigkeit aus objektiven Gründen unter dem Namen *Interdisziplinäre Wertevermittlung* fortgesetzt (Széll, A. A., 2020: 185-195) und weiterhin von der Verfasserin des vorliegenden Beitrags geleitet. Die Wertevermittlungsgruppe unterstützt die interdisziplinäre Arbeit der curricularen Tätigkeit.

Der vorliegende Beitrag untersucht, wie das Verhältnis der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur und der Sprachwissenschaft der Germanistik neue Möglichkeiten und Wege der Interpretation der philologischen Forschung anbieten kann, und welche Wissensvermittlung mit diesen neuen Wegen einhergehen können. Die Erfahrung der letzten mehr als vier Studienjahre zeigt, dass eine solche Art der interdisziplinären Arbeit und Forschung sich unter den Studierenden einer wachsenden Popularität erfreut und sich weiterhin, unter einigen Bedingungen, erfolgreich ist. Dieser Erfolg hat konkrete fachwissenschaftliche – sowohl sprachwissenschaftliche als auch literaturwissenschaftliche - Gründe. Erstens wurden in die Übungen der Vorlesungen über Sprachwissenschaft derartige Literaturtexte eingebettet, deren

¹Universitatea Babeş-Bolyai, Facultatea de Litere, Limba și literatura germană, *Fișe discipline*. [online] Available: <http://lett.ubbcluj.ro/studii/licenta/curriculum-2018-2021/> [5. Nov. 2019]

Sprache leichter zugänglich zugleich aber bildhaft ist. Zweitens wurden spezifische Grammatikübungen im Rahmen der Wahlvorlesung zur Kinder- und Jugendliteratur verwendet, die dazu gedient haben, das Sprachniveau der Studierenden zu verbessern und bestimmte Begriffe der Grammatik leichter zugänglich und erlernbar zu machen. Drittens wurde den Studierenden eine solche interdisziplinäre Möglichkeit und Richtung der Forschung angeboten, die während des curricularen Unterrichts durch die Verfasserin schon getestet worden ist und sich als erfolgreich erwiesen hat.

Die sich ständig verändernden Funktionen und Bedingungen der Germanistik brauchen neue Methoden und Diskurse der Annäherung an diese Wissenschaft, folglich ist die vorliegende Arbeit ein Bestreben um eine interdisziplinäre Auffassung der Sprachwissenschaft und Kinder- und Jugendliteratur und zugleich ein Plädoyer, das anhand konkreter Forschungsergebnisse einer curricularen Tätigkeit entstanden ist.

2. Die curriculare Tätigkeit der Vorlesungen der Sprachwissenschaft und der Kinder- und Jugendliteratur

Seit 2015 wird auch in Klausenburg immer klarer, dass von einem muttersprachlichen Unterricht der deutschen Sprache an der Universität keine Rede mehr sein kann. Zu der Notwendigkeit des Umdenkens der Inhalte von eigenen Vorlesungen an der Germanistik aus den oben erwähnten Gründen hat sich die Verfasserin am 13. Juni 2019, im Rahmen der Jubiläumstagung des Departements für deutsche Sprache und Literatur mit dem Beitrag *Die Sprache bestimmter Werke der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Ein Plädoyer zur interdisziplinären Forschung in der Germanistik* geäußert². Die siebenbürgische Germanistik verändert eindeutig seinen Fokus auf das Deutsche als Fremdsprache und der Umgang mit dieser Umformung war und ist für die LehrerInnen der Germanistik nicht leicht. Als Dozent musste man zum einen diejenige Texte umdenken, mit denen man im Unterricht arbeitet, zum anderen musste überlegt werden, dass die Studierenden innerhalb von drei Jahren manchmal vom Niveau Null wenigstens bis dem Niveau B2 gelangen sollen.

Im Gegensatz zu dem klassischen altertümlichen Mythos tritt die Weisheit und vor allem das Wissen einer fremden Sprache nicht plötzlich vor uns, wie Pallas Athene aus dem Kopf von Zeus (Bettelheim, 2017:6); sie entwickelt sich stufenweise und zwar ausgehend von den irrationalsten Prämissen. Der Weg des Textverstehens führt beim jugendlichen Leser von einfacheren zu komplexeren Strukturen; dieser Prozess muss vom Deutschunterricht gesteuert werden (Gansel, 1999:46). Die Praxis an der Germanistik aus Klausenburg ist von Folgendem überzeugt: Werden Studierende in ihrem ersten Studienjahr mit komplizierten sprachlichen Begriffen und literarischen Formen, Gattungen, Erzählweisen konfrontiert, stagnieren sie, weil sie oft aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse mit den Texten nicht viel anfangen können. Falls die Struktur zu komplex und der Stoff zu fremdartig ist, verlieren Studierende das Interesse am Lernen.

²Germanistik Veranstaltungen [online] Available: <https://germanistik-cluj.jimdo.com/veranstaltungen/tagungen/> [8. Dez. 2019].

2.1. Die Rolle von Märchen, Comics und Bildgeschichten in der Sprachwissenschaft

Die erste Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit hat die Bemühungen um die Feststellung, ob Texte der Kinder- und Jugendliteratur dafür geeignet sind, bestimmte Begriffe der Sprachwissenschaft, vor allem der Grammatik mit deren Hilfe zu unterrichten, als Gegenstand. Eine solche Annäherung an die eigenen Vorlesungen im Bereich Sprachwissenschaft hat sich wegen der folgenden Beobachtungen als nötig bewiesen: Märchen- und Fabeltexte spielen im DaF-Unterricht eine äußerst wichtige Rolle.

Die Einführung von Texten der Kinder- und Jugendliteratur in die Vorlesungen der Sprachwissenschaft als verpflichtender Unterricht hat von mehreren Seiten überzeugt. Diese curricularen Veranstaltungen haben gezeigt, dass sich mit Märchentexten die linguistische, literarische und kulturelle Kompetenz der Studierenden gleichzeitig entwickeln kann. Keine anderen Texte, keine andere Gattung ist dazu fähig, diese dreifache Entwicklung der Kompetenzen zu versichern. Literaturgeschichten und mit akademischen Zwecken zusammengefasste Bibliographien katalogisieren die Kinder- und Jugendliteratur als nebensächlich; die zentrale Stelle wird in solchen Nachschlagewerken immer die kanonisierte und bestimmten Fachkreisen adressierte, spezialisierte Literatur übernehmen (Rogojinaru, 2012). Gegen diese Katalogisierung kann man mit der Feststellung des Märchenforschers Bruno Bettelheim Anspruch Folgendes erheben:

Märchen sind einzigartig, nicht nur als Literaturgattung, sondern als Kunstwerke, die das Kind gänzlich erfassen kann wie keine andere Kunstform. Wie bei jedem großen Kunstwerk ist auch der tiefste Sinn des Märchens für jeden Menschen und für den gleichen Menschen zu verschiedenen Zeiten seines Lebens anders. Je nach den augenblicklichen Interessen und Bedürfnissen entnimmt das Kind dem gleichen Märchen unterschiedlichen Sinn. Wenn es die Möglichkeit dazu hat, kehrt es zu dem gleichen Märchen zurück, sobald es bereit ist, alte Bedeutungen zu erweitern oder durch neue zu ersetzen (Bettelheim, 2012:19).

Natürlich haben die Texte der Kinder- und Jugendliteratur vor allem Märchentexte die sehr wichtige Rolle der gesellschaftlichen Sozialisation der Kinder, Jugendlichen, bzw. in dem gegebenen Fall der Studierenden, diese Texte verfügen aber über eine Charaktereigenschaft, die sie für die Studierenden äußerst nützlich und lehrreich machen kann: Fakten werden in dem Text klar ausgedrückt und Einzelheiten meist ausgelassen (Bettelheim, 2012:15). Diese Charaktereigenschaft erleichtert die Vermittlung von bestimmten sprachwissenschaftlichen Begriffen und Kategorien. Seit 2015 verwendet die Verfasserin des vorliegenden Beitrags mit Erfolg bestimmte Märchen der Gebrüder Grimm, z.B. *Vom Fischer und seiner Frau* (Brüder Grimm, 1954: 12-21.) als Textkorpus im Unterricht als Illustration der grammatischen Kategorien Subjekt, Prädikat und Attribut. Die klare Bestimmung und Identifizierung des Subjekts und des Prädikats hat anhand eines bestimmten Textabschnittes des Märchens *Vom Fischer und seiner Frau* stattgefunden, wie es im Folgenden dargestellt wird:

Es war einmal ein Fischer und seine Frau, die wohnten zusammen in einem alten Pott dicht an der See, und der Fischer ging alle Tage hin und

angelte, und er angelte und angelte. So saß er auch einmal mit seiner Angel und schaute immer in das klare Wasser hinein, und er saß und saß. Da ging die Angel auf den Grund, tief, tief hinab, und wie er sie heraufholte, da zog er einen großen Butt heraus. Da sagte der Butt zu ihm: »Höre, Fischer, ich bitte dich, laß mich leben, ich bin kein richtiger Butt, ich bin ein verwünschter Prinz. Was hilft es dir, wenn du mich tötest? Ich würde dir doch nicht recht schmecken. Setz mich wieder ins Wasser und laß mich schwimmen!«

»Nun«, sagte der Mann, »du brauchst nicht so viele Worte zu machen, einen Butt, der sprechen kann, werde ich doch wohl schwimmen lassen.« Damit setzte er ihn wieder in das klare Wasser hinein, und der Butt schwamm zum Grund hinab und ließ einen langen Streifen Blut hinter sich. Der Fischer aber stand auf und ging zu seiner Frau in den alten Pott.

»Mann«, sagte die Frau, »hast du heute nichts gefangen?«

»Nein«, sagte der Mann, »ich habe einen Butt gefangen, der sagte, er sei ein verwünschter Prinz, da habe ich ihn wieder schwimmen lassen.«

»Hast du dir denn nichts gewünscht?« sagte die Frau.

»Nein«, sagte der Mann, »was sollte ich mir denn wünschen?«

»Ach«, sagte die Frau, »es ist doch übel, hier immer in dem alten Pott zu wohnen, der stinkt und ist so eklig; du hättest uns doch eine kleine Hütte wünschen können. Geh noch einmal hin und rufe den Butt und sage ihm, wir wollen eine kleine Hütte haben. Er tut das gewiß.« (Grimm, 1954:12)

In diesem Textabschnitt sind klare und eklatante Beispiele für einteilige und zweiteilige Prädikate zu finden, zur gleichen Zeit fehlen die verschiedensten Beispiele für die grammatische Kategorie des Subjekts auch nicht. Die verschiedenen Typen von zweiteiligen Prädikaten, z.B. Kopulaverb + Nomen (*sei ein Prinz; bin kein Butt*), Hilfsverb + Partizip II des Vollverbs (*hast gewünscht; hast gefangen*), Modalverb + Infinitiv des Vollverbs (*sollte wünschen*), Vollverb + Partikel (*schaute hinein; setze hinein*), Infinitiv des Vollverbs + modalverbähnliches Verb (*laß mich leben, laß mich schwimmen = erlaube mir, dass ich weiterlebe oder weiterschwimme*) usw. können leicht identifiziert werden; sogar komplizierte Tempusformen des Verbs, wie das Perfekt der Modalverben (*hättest wünschen können*) und Modus des Verbs, wie z.B. Imperativ (*höre, setz, geh, rufe*) oder Konjunktiv I und II (für die indirekte Rede oder für eine irrealer Handlung: *er sei ein Prinz, ich würde dir nicht schmecken*) kann mithilfe dieses Textabschnittes erklärt werden. Die Rolle des Subjekts wird im Textabschnitt auch durch mehrere Wortarten veranschaulicht: Substantiv (*der Fischer; der Butt, die Angel*), Personalpronomen (*er, ich*), Relativpronomen (*der*), Demonstrativpronomen (*die*) oder aber sogar Subjektsatz (es ist doch übel, *hier immer in dem alten Pott zu wohnen*; was hilft es dir, *wenn du mich tötest?*). Die Syntax angehend, taucht sogar die syntaktische Kategorie des Attributivsatzes in dem Text mehrmals auf (einen Butt, *der sprechen kann*,... in dem alten Pott zu wohnen, *der stinkt*...) und kann im Unterricht leicht erklärt werden.

Das gleiche Märchen kann immer wieder neuen Stoff für Übungen der verschiedensten Bereiche der Sprachwissenschaft, d.h. Morphologie, Syntax oder Übersetzungswissenschaft liefern. Ein anderer Textteil des oben erwähnten Märchens kann eine Fundgrube für die grammatische Kategorie des Attributs sein:

Und als er in das Haus kam, da war alles von purem Marmelstein mit Gold und samtenen Decken und großen goldenen Quasten. Da gingen die Türen vom Saal auf, in dem der ganze Hofstaat war, und seine Frau saß auf einem hohen Thron von Gold und Diamant und hatte eine große goldene Krone auf und das Zepter in der Hand von purem Gold und Edelstein, und auf jeder Seite von ihr standen sechs Jungfrauen in einer Reihe, eine immer einen Kopf kleiner als die andere. (Grimm, 1954:17)

Sämtliche Beispiele für Adjektivattribut (*purem; samtenen; goldenen; hohen*), Präpositionalattribut (*vom Saal; von Gold und Diamant; von Gold und Edelstein*), Genitivattribut (*seine*) und sogar Apposition (Jungfrauen in einer Reihe, *eine immer einen Kopf kleiner als die andere*) sind in diesem Textteil zu finden und leicht zu identifizieren. Die interessante Kategorie des Zahlattributs ist in diesem Text auch vorhanden (*sechs*).

Anhand der ausgewählten Textbeispiele ist es leichter zu verstehen, warum Pädagogik und Didaktik ebenfalls ein großes Interesse an Fragen der Märchenforschung haben (Pöge-Alder, 2016:19).

In den curricularen Tätigkeiten wurden Märchen als Beispieltex te am häufigsten benützt, denn „die Märchenforschung nimmt innerhalb der Erzählforschung den größten Teil der Forschungskapazität für sich ein.“ (Pöge-Alder, 2016:16). Diese Texte versichern die entspannte Arbeit mit der Grammatik, zugleich bieten sie den Studierenden unauffällig linguistische und fachliche Grundkenntnisse an. Märchen stehen für einen „individuell geprägten, kreativen und kenntnisreichen Umgang mit den Texten [...] Die fächerübergreifende Arbeit sowie der Deutschunterricht greifen auf Märchen zurück“ (Pöge-Alder, 2016:15). Erzähltexte der Kinder- und Jugendliteratur haben eine lange Tradition der interdisziplinären Verknüpfung mit anderen Wissenschaften: „Volkskundler betrachten das Märchen unter dem Blickwinkel ihres Fachgebiets, Linguisten und Literaturkritiker erforschen seine Bedeutung aus anderen Gründen“ (Bettelheim, 2012:20). Es gibt aber eine andere Gattung der Kinder- und Jugendliteratur, mit der während der Jahre sprachwissenschaftliche Begriffe erklärt und geübt wurden - die Texte der Comics. Die Eigenschaften der Struktur und spezifischen Merkmale der Comic-Texte wurden im Unterricht im Voraus anhand mehrerer Artikel erklärt, wie z.B. Knieja, 2013:131-143. oder Uhl, 2013:145-159, vor allem mit Hilfe von deutschen Übersetzungen von Donald Duck, Mickey Mouse (Disney, 2012, 2015 und 2016) und Nils Holgersson (Lagerlöf/Bastei, 1982). Die Zeichentrickserie mit dem Titel *Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen* erschien im Comicformat bei Bastei Verlag, in der Periode 1981-1983; insgesamt 56 Hefte, 6 Taschenbücher und 2 Alben (*Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen*). Viele von diesen Heften wurden im Unterricht verwendet; auf derselben Weise haben sich einige Bildgeschichten (Plauen, 2015: 129, 146) sowohl für die Vermittlung neuer Kenntnisse als auch für die Festigung dieser Kenntnisse im Bereich der Syntax und Morphologie als besonders geeignet erwiesen. So dienten die Comic-Texte und die Bildgeschichten der verschiedenen Ausgaben der Vater-und-Sohn-Geschichten (Plauen, 1994 bzw. 2015) der Vermittlung oder Festigung von Begriffen wie z. B. Modalpartikeln, Komposita, Tempusformen des Verbs und feste Präpositionen im Rahmen der Morphologie-Vorlesung, bzw. Wortstellung, Satzarten (Frage- und Ausrufesätze),

Nebensätze (Attributivsatz) und Konjunktiv I oder II im Rahmen der Syntax-Vorlesung.

Für die Vermittlung der Modalpartikel wurde mehrmals der folgende Textbeispiel aus Micky Maus (Disney, 2016) ausgewählt:

- »Echt großzügig von diesem Wohlhaber, dass er den [Park] gestiftet hat, was?«
- »Der hat halt auch Geld, wie Heu, sagt Onkel Dagobert.«
- »Dieser Wohlhaber hat keinen Schimmer, was Kids wie wir wollen. Los, wir gehen nach Hause!«
- »Was ist denn los, Striezel? Wir dachten, du wärst stolz auf deine Freiheit!«
- »Ich will raus aus dem goldenen Käfig und einfach nur spielen!«
- »Du weißt doch, dass dein Vater sich um deine Sicherheit sehr sorgt!« (Disney, 2016:6-7)

Die Modalpartikel (*halt, denn, doch, einfach nur*) sind in dem Text leicht zu finden und ihre spezifische pragmatische Rolle in der Geschichte kann auch dank der für die Comics charakteristischen Bilder viel leichter erklärt werden als in einer anderen Textart. Die Assoziation der Bilder mit den grammatischen Kategorien kann den Prozess des Lernens und der Festigung der Kenntnisse bedeutend vereinfachen; vor allem in Falle von komplizierteren syntaktischen Begriffen und Strukturen, wie z. B. Konjunktiv II (*du wärst stolz*), Adjektiv + feste Präposition (*wärst stolz auf deine Freiheit*) oder Satzarten kann diese Art der Bild-Text-Kombination nicht nur beim Lernen helfen, sondern auch die Lust an diesem manchmal mühsamen Lernen von grammatischen Begriffen und Kategorien fördern. Wenn der Text und die zu ihm gehörenden Bilder auch lustig oder leicht ironisch sind, kann der Prozess des Lernens unerschwert stattfinden. Das untenstehende Textbeispiel stammt aus einem Donald-Duck-Comic, der für einige Kategorien des Begriffs *Satzart* dient.

- »Gibt's hier in der näheren oder weiteren Umgebung einen Flecken namens Oslo? Seh mal nach!«
- »Das haben wir gleich!«
- »Jawohl! Hier steht: Oslo! Hauptstadt von Norwegen, Skandinavien, Europa!«
- »Was denn? Das gibt's gleich dreimal?«
- »Wie kann man nur so blöd sein?«
- »Norwegen kenne ich! Die exportieren Unmassen von geräuchertem Hering – auch an mich!«
- »Und da hast du nicht gewusst, dass Oslo die Hauptstadt ist?«
- »Glaubt ihr, ich merke mir jede Stadt, in der ich Verträge unterzeichne? Der Rabattsatz ist wichtig!« (Disney, 2015:51)

Frage- und Ausrufesätze erscheinen mit verschiedenen Funktionen in diesem Gespräch zwischen Onkel Dagobert und den Neffen von Donald-Duck. Die Entscheidungsfrage (*Gibt's hier in der näheren oder weiteren Umgebung einen Flecken namens Oslo?*) und die Ergänzungsfrage (*Glaubt ihr, ich merke mir jede Stadt, in der ich Verträge unterzeichne?*) können anhand dieses Textes erklärt werden, ebenso die verschiedenen Funktionen der Ausrufesätze.

Durch die erwähnten Beispieltex te wurden nicht nur Wortschatz- und Strukturspezifika der deutschen Sprache (unter ihnen z.B. auch Redewendungen,

wie *Geld, wie Heu haben*) leichter erklärt sondern auch Werke der Kinder- und Jugendliteratur den Studierenden bekannt gemacht und damit eine textspezifische Wertevermittlung gesichert; Märchen und andere Gattungen der Kinder- und Jugendliteratur dienen immer der Erziehung und dadurch der Vermittlung von derartigen moralischen Werten, die für die Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen unmittelbar nötig sind. So kann der Lehrer anhand des oben genannten Textes aus Donald-Duck z.B. damit argumentieren, dass Ignoranz und das Fehlen von Kenntnissen keinerlei Grund für Eitelkeit, wie beim Onkel Dagobert, sein sollten, sondern ganz im Gegenteil: Man sollte sich für einen grundsätzlichen Mangel an Kenntnissen schämen und Geld oder Reichtum kann und wird nie die menschliche Intelligenz und das Lernen ersetzen.

2.2. Kinder- und Jugendliteratur nach sprachwissenschaftlichen Kriterien

Die zweite Forschungsfrage des Beitrags - ob es sinnvoll ist, bestimmte Werke der Kinder- und Jugendliteratur nach sprachwissenschaftlichen Kriterien im Rahmen der Wahlvorlesung zur Kinder- und Jugendliteratur zu analysieren, beantwortet sich von selbst. Für die Festigung der Kenntnisse, die bei der ersten Forschungsfrage beschrieben worden sind, wurde auch im Rahmen der KJL-Wahlvorlesung gesorgt, meistens durch die Übersetzung von Fabeln. Merkmale und Struktur der Fabeln wurden im Unterricht immer im Voraus anhand mehrerer Werke erklärt, wie z.B. Lessings Abhandlungen über die Fabel (Lessing, 2008). Zwei Arten von Fabeln wurden mit diesem Zweck im Unterricht verwendet: Diejenige des sächsischen Autors aus dem Siebenbürgen des 16. Jahrhunderts, Gáspár Heltai, sächsisch Kaspar Helth (Heltai, 1980:92-93), der seine Fabeln auf Ungarisch geschrieben hat, und diejenige des rumänischen Autors, Grigore Alexandrescu (Alexandrescu, 2014:45-46). So hatten sowohl die Studierenden mit Ungarisch als Muttersprache als auch die Studierenden mit Rumänisch als Muttersprache interessante Texte vor sich. Durch die Übertragung dieser Fabeln ins Deutsche wurden wichtige Schlussfolgerungen über die Charakteristika der drei Sprachen gezogen; grammatikalische Begriffe wurden kontrastiv analysiert, dadurch wurde eine optimale Festigung der Begriffe erreicht.

Die Fabel von Heltai, mit dem Titel *A farkasról, vadászról és pásztorról (Vom Wolf, Jäger und Hirten)* hat eine spezifische Stelle im deutsch-ungarischen kontrastiven Grammatikunterricht. In diesem Text von Heltai Gáspár, dessen Muttersprache die siebenbürgisch-sächsische Sprache war, aber der seine Werke auf Ungarisch geschrieben hat, kann der aufmerksame Leser mehrmals die Spuren der Muttersprache des Autors finden. Die Herausforderung während der Übersetzung dieses Textes ins Deutsche war eben diejenige, derartige Stellen im Text zu finden, die grammatikalisch oder vom Wortschatz her an die deutsche Sprache erinnern, somit man praktisch diese Stellen sehr leicht übersetzt, weil sich die deutsche Entsprechung schon im ungarischen Text befindet. Ein Beispiel für eine derartige Textstelle ist die folgende: „Ez okaért megoltalmazd magadat efféle két színtől és duplás nyelvtől.“ (Heltai, 1980:92) In diesem Satz handelt es sich um Falschheit, vor der Heltai den Leser warnen möchte. Diese Falschheit aber hat in dem ungarischen Text eine ungarische und eine deutsche Bezeichnung: Typisch für die ungarische Sprache und das ungarische Denken ist der Ausdruck *két szín* (zwei Farben) oder das Adjektiv, das aus diesem Substantiv entstanden ist: *kétszínű* (zweifarbige). Man soll sich also von *két színtől*, d.h. zwei Farben schonen, praktisch darauf aufpassen, dass man immer eine einzige „Farbe“, also ein

einziges Gesicht, das eigene wahre Gesicht oder „Farbe“ den Menschen zeigt. Heltais sächsische Denkweise aber warnt noch vor *duplás nyelvtől*, d.h. vor *Doppelzüngigkeit*. Der ungarische Ausdruck *duplás nyelv* ist also eine Übersetzung aus dem Deutschen; damit zeigt Heltais dem Leser, dass er seine sächsische Muttersprache nie vergessen hat und manchmal auch in dem ungarischen Text aktiv verwendet. Durch dieses Beispiel kann im Unterricht auch die Funktion der Phraseme besprochen werden und auf die Unterschiede von diesen Phraseologismen in verschiedenen Sprachen hingewiesen werden. Ein interessantes Beispiel aus grammatischer Hinsicht aber befindet sich in dem folgenden Satz: „És ha idejő a vadász, elmutatom, és megmeneködel.” (Heltais, 1980:92) Das Wort *elmutatom* wurde in der ungarischen Sprache in dieser Form nicht benützt. Es bedeutet *félrevezetem*, d. h. ich werde ihn in eine andere Richtung schicken, ich werde ihn irreführen. Das ungarische Wort *elmutatom* besteht aus dem Präfix *el-* und aus dem Verb *mutat*. Das Wort ist also die Entsprechung des deutschen Verbs *wegweisen* (weg = el, weisen = mutat), d. h. jemanden wegschicken oder am Betreten eines Raums hindern. Die für die ungarische Sprache ungewöhnliche Kombination des Präfixes *el-* mit dem Verb *mutat* trägt aber im Deutschen Wort *wegweisen* nichts Ungewöhnliches. Derartige Beispiele sind für die Grammatik besonders nützlich: Anhand von literarischen Texten können Gemeinsamkeiten und Unterschiede von deutschen und ungarischen Präfixverben erklärt werden, d.h. Grammatikunterricht unauffällig und ohne Zwang z. B. in der Wahlvorlesung über Kinder- und Jugendliteratur verwirklichen.

Die Übertragung der Fabeln von Grigore Alexandrescu ins Deutsche hat ein anderes Ziel: mithilfe der Fabel die Metrik zu üben. Die Fabeln von Alexandrescu bedienen sich der Versform; durch diese Form bietet sich die Möglichkeit im Rahmen der Wahlvorlesung für die Erklärung eines Bereichs der Sprachwissenschaft an, die während der drei Jahren des Bachelor-Studiums nur selten erscheint, und damit ist hier die oben schon genannte Metrik gemeint. Reim und Rhythmus betonen die moralische Lehre der Fabeln von Grigore Alexandrescu noch stärker, und die Versform macht dem Leser diese Lehre durch den rhythmischen Klang noch zugänglicher.

Te întreb eu ce ziceam?

Adevărat vorbeam,

Că nu iubesc mândria și că urăsc pe lei,

Că voi egalitate, dar nu pentru căței. (Alexandrescu, 2014:46)

Die Eitelkeit und Einbildung des großen Hundes zeigen die Versform viel eklatanter als Prosa. Der Reim am Ende der Verse ist schwer und schlagend, hebt die negativen Charakteristika des Hundes stark hervor. Die Übersetzung von diesen Versen ist für ihre Leser sowohl eine grammatische als auch eine lexikalische Herausforderung, das Versmaß gar nicht zu erwähnen. (Eine rohe Übersetzung des Textes soll hier für das bessere Verständnis stehen: „Habe ich dich darüber gefragt, was ich dir gesagt habe? / Ich habe die Wahrheit gesagt, / Dass ich Stolz nicht gern habe und Löwen hasse, / dass ich Gleichheit möchte, aber nicht für Hunde.“)

Die Texte der Fabeln aber generell alle Texte dienen und dienen einem spezifischen Unterrichtsziel, nämlich der Ausbildung einer besseren Meinung über

die Grammatik und der Entwicklung exakterer Kenntnissen in den verschiedenen Bereichen.

3. Schlussfolgerungen

Zur Wichtigkeit einer interdisziplinären Betrachtung der Texte der Kinder- und Jugendliteratur hat sich die Verfasserin am 25. Oktober 2019 im Rahmen der Internationalen Jubiläumstagung zum 50. Gründungstag des Hermannstädter Lehrstuhls für Germanistik mit dem Beitrag *Deutsche Kinder- und Jugendliteratur nach übersetzungswissenschaftlichen Kriterien. Überlegungen zu einer interdisziplinären Germanistik* wiederholt geäußert³. Von der Verwendung der Texte der Kinder- und Jugendliteratur im Bereich der Sprachwissenschaft und von der kontrastiven Erklärung der grammatischen Begriffe und Charakteristika der erwähnten Sprachen innerhalb des Unterrichtsfür Kinder- und Jugendliteratur konnte im Zeitraum der Jahre 2015-2019 erprobt werden. Die dynamische Entwicklung, die nach mehr als vier kalendaristischen Jahren, in dem interdisziplinären Bereich des in der Arbeit beschriebenen curricularen Unterrichts zu beobachten ist, überzeugt immer mehr von der Notwendigkeit des Umdenkens der Methoden und Diskurse der Annäherung an die Germanistik als Wissenschaft. Die sich ständig verändernden Funktionen und Bedingungen dieser Wissenschaft verlangen eine interdisziplinäre Möglichkeit und Richtung der Forschung, sowohl im curricularen, als auch in der extracurricularen Arbeit der Lehrkräfte und der Studierenden. Das Sprachniveau der Studierenden hat sich dank dieser Arbeitsmethode deutlich verbessert. Die Praxisprobe hat bewiesen, dass durch die kontrastive Unterrichtsmethode bestimmte Begriffe der Grammatik für die Studierenden der Germanistik leichter zugänglich und erlernbar gemacht wurden. So hat die beschriebene curriculare interdisziplinäre Arbeit die ständige Entwicklung der Studierenden versichert und es kann behauptet werden, dass sich langsam aber sicher die Möglichkeit einer Arbeit an der Klausenburger Germanistik konturiert, die Literatur und Sprache miteinander verbindet. Daraus kann sich mit den Jahren als nächster Schritt ein leichter und ständiger Austausch der Kenntnisse mit anderen Wissenschaften entwickeln, was sich für die Germanistik perspektivisch als besonders nützlich erweisen würde.

Literaturverzeichnis

- [1]. **Alexandrescu, G.** (2014): "Câinele și cățelul (Der Hund und das Hündchen) ", in: Grupul editorial Corint (Hg.) *Satire și fabule (Satiren und Fabeln)*, Bukarest: Corint.
- [2]. **Bettelheim, B.** (2012) *Kinder brauchen Märchen*, 31. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch.
- [3]. **Bettelheim, B.** (2017) *Psihanaliza basmelor (The Uses of Enchantment 1975)*, Bukarest: Univers.
- [4]. **Brüder Grimm** (1954) *Ausgewählte Märchen*, Bukarest: Jugendverlag.
- [5]. **Disney, W.** (2015).: *Donald Duck*. Nr. 37. Berlin: Egmont Ehapa Media.

³Universitatea „Lucian Blaga“ Sibiu, *Conferences*. [online] Available: <http://conferences.ulbsibiu.ro/interkslaaa/de/tagungsprogramm.php>. [9. Nov. 2019].

- [6]. **Disney, W.** (2012): *Donald Duck, Lustiges Taschenbuch*. Berlin: Egmont Ehapa Media.
- [7]. **Disney, W.** (2016): *Micky Maus Taschenbuch*. Nr. 1. Berlin: Egmont Ehapa Media.
- [8]. **Gansel, C.** (1999) *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, Berlin: Cornelsen.
- [9]. Germanistik Veranstaltungen [online] Available: <https://germanistik-cluj.jimdo.com/veranstaltungen/tagungen/> [8. Dez. 2019]
- [10]. **Heltai, G.** (1980): "A farkasról, vadászról és pásztorról (Vom Wolf, Jäger und Schäfer)", in: Molnár, Sz. (Hg.) *Száz fabula. Krónika és egyéb írások (Hundert Fabeln. Chronik und andere Schriften)*, Bukarest: Kriterion.
- [11]. **Knieja, J.** (2013) "Die Cluster-Struktur des Comics – ein Weg zur Bestimmung des Textmusters", in Brunken O. und Giesa, F. (Hg.) *Erzählen im Comic. Beiträge zur Comicforschung*, Essen: Ch. A. Bachmann.
- [12]. **Lessing, G. E.** (2008): *Abhandlungen über die Fabel*. Köln: Anaconda.
- [13]. **Nils Holgersson.** *Der Schatz im Baum* (1982. Nr. 7), Köln-Mülheim: Bastei Lübbe.
- [14]. **Plauen, E. O.** (1994) *Vater und Sohn. Bildgeschichten*, Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- [15]. **Plauen, E. O.** (2015) *Vater und Sohn. Sämtliche Abenteuer*, Köln: Anaconda.
- [16]. **Pöge-Alder, K.** (2016) *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- [17]. **Rogojinaru, A.** *Literatura pentru copii între aventură și rezistență (Kinderliteratur zwischen Abenteuer und Widerstand)* 2012. In: *Dilemateca*, Jahr 7. Nr. 68. [online] Available: <http://dilemaveche.ro/sectiune/dilemateca/articol/literatura-pentru-copii-intre-aventura-si-rezistenta>. [9. Juli 2019]
- [18]. **Széll, A. A.** (2020): "Extracurriculare Tätigkeitsformen als Bestreben um eine interdisziplinäre Arbeit an der Klausenburger Germanistik", in: Jakabházi, R., Wittstock, U. und Katzlberger, K. (Hg.) *Germanistik im Spiegel: Wege und Umwege einer Wissenschaft. Klausenburger Beiträge zur Germanistik*. B. 9., Klausenburg: Casa Cărții de Știință.
- [19]. **Széll, A. A. – Tar, G. N.** (2019): "Kinder- und Jugendliteratur im rumänischen Germanistikstudium am Beispiel der Klausenburger Erzählakademie", in: Herz-Gazeau, R. und Link, K. (Hg.) *Kinder- und Jugendliteratur im universitären DaF-Unterricht*, Berlin: Peter Lang.
- [20]. **Uhl, B. J.** (2013) "Raum- und Zeitlinguistik des Comics", in Brunken O. Und Giesa, F. (Hg.) *Erzählen im Comic. Beiträge zur Comicforschung*, Essen: Ch. A. Bachmann.
- [21]. **Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Litere, Limba și literatura germană, Fișe discipline.** [online] Available: <http://lett.ubbcluj.ro/studii/licenta/curriculum-2018-2021/> [5. Nov. 2019]
- [22]. **Universitatea „Lucian Blaga” Sibiu, Conferences.** [online] Available: <http://conferences.ulbsibiu.ro/interkslaaa/de/tagungsprogramm.php>. [9. Nov. 2019]
- [23]. **Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen.** In: *Zeichentrickserien.de*. [online] Available: <http://www.zeichentrickserien.de/nils-holgersson.htm> [9. Februar 2020]

GRAMMATIKPROGRESSION IN DAF-LEHRBÜCHERN ENDE DES 19. UND ANFANG DES 21. JAHRHUNDERTS

GRAMMATICAL PROGRESSION IN TEXTBOOKS OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE END OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

Radanović Sanja

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur, Philologische Fakultät, Universität zu Banja Luka, Bosnien und Herzegowina

sanja.radanovic@ff.unibl.org

Abstract: *Learning grammar is a significant part of foreign language teaching. Grammar is an area without which one cannot imagine learning and teaching foreign languages. Despite that, grammar had a different position in different didactic-methodological concepts. The 19th century was marked by the grammar-translation method, and the end of the 20th and the beginning of the 21st century by the communicative method. The very name of these methods clearly indicates the educational goal of teaching foreign languages in these periods. In the grammar-translation method, the focus was on grammar and it played a leading role, while the goal of the communicative method is to enable students to communicate and cope in real communicative situations. In this method, grammar plays a subordinate role and represents a means to an end. Thanks to that, the arrangement of grammar material in textbooks is also adjusted to the educational goals of foreign language teaching. This paper analyses selected textbooks of German as a foreign language that were used in Bosnian-Herzegovinian schools at the end of the 19th and the beginning of the 21st century. The aim is to determine the grammatical progression in these textbooks, i.e. which grammatical structures are selected and presented, how they are arranged, and what types of progressions are present.*

Keywords: *grammatical progression, grammar-translation method, communicative method, textbooks of German as a foreign language, type of progression*

1. Einleitung

Das Lehren und Lernen der Grammatik ist ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und spielt eine wichtige Rolle im Fremdsprachenlernen. Aber in verschiedenen didaktisch-methodischen Konzepten nahm Grammatik eine unterschiedliche Stellung ein: von der leitenden bis hin zur dienenden Rolle.

Die didaktisch-methodischen Konzepte haben auch die Lehrwerksgestaltung sowie die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs in den Lehrwerken, und darunter auch die Auswahl und Anordnung des Grammatikstoffs bzw. die Grammatikprogression beeinflusst.

Der Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist die Grammatikprogression in DaF-Lehrwerken, die nach zwei unterschiedlichen didaktisch-methodischen Konzepten

verfasst sind, und zwar nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM), die in der Fachliteratur als die älteste Methode im Fremdsprachenunterricht betrachtet wird, und nach der kommunikativen Methode (KM), die im modernen Fremdsprachenunterricht verwendet wird.

Ziel ist es also, zu zeigen, auf welche Art und Weise der Grammatikstoff in den DaF-Lehrbüchern angeordnet ist, die durch zwei völlig unterschiedliche Methoden charakterisiert sind und die eine Zeitspanne von mehr als einem Jahrhundert trennt. Dabei wird auch festgestellt, welche Arten der Grammatikprogression in diesen Lehrbüchern vorhanden sind und was das Ziel einer solchen Auswahl und Anordnung des Grammatikstoffs war.

Im weiteren Text werden zuerst verschiedene Arten der Grammatikprogression und Prinzipien, nach denen sich die Progression richtet, dargestellt. Anschließend werden die wichtigsten Merkmale der oben genannten Methoden angegeben, um das didaktisch-methodische Konzept und die vorhandene Grammatikprogression in den ausgewählten Lehrbüchern in Verbindung setzen zu können.

2. Progression – Definition und Arten

In der Fremdsprachendidaktik wird unter der Progression die Anordnung des Lehrstoffs in einem Lehrwerk bzw. Kurs verstanden, die die Abfolge der Lernschritte festlegt (Storch, ³2008: 28) oder „die Anordnung des Lern- und Lehrstoffes im Lern-, Lehr- und Übungsmaterial [...], die sich an den Lernzielen, den Lernenden, der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, dem Lernort u. a. ausrichten sollte“ (Lothar, 2001: 173). Unter der Grammatikprogression versteht man analog die Auswahl, Reihenfolge und die Gewichtung der im Lehrwerk eingeführten grammatischen Phänomene.

Funk und König (Spannhake//Bogacz-Groß, 2008) betonen, dass die Sprache an sich keine Grammatikprogression vorschreibt, aber heben drei Argumente hervor, nach denen sich die Progression richtet. Das sind:

1. das sprachsystematische Argument, z. B. die Akkusativ- und Dativergänzung werden viel häufiger verwendet als die Genitivergänzung,
2. das didaktische Argument, hier geht es vom Leichterem zum Schwierigeren,
3. das pragmatische Argument, es handelt sich hier um die funktionale Verbindung verschiedener Themenbereiche mit elementarer Lexik und entsprechenden grammatischen Formen.

Einige dieser Argumente nennt auch Storch (³2008: 28), nur unter anderen Bezeichnungen:

1. Schwierigkeit eines Phänomens, z. B. ist der Nominativ leichter als der Akkusativ und dieser als Dativ, man geht also vom Leichterem zum Schwierigeren,
2. logische Relevanz eines sprachlichen Phänomens: Fast alle Verben haben ein Subjekt, deswegen ist der Nominativ wichtiger als der Akkusativ oder der Dativ,
3. pragmatische Wichtigkeit: In Bezug auf die Verwendung ist das Perfekt wichtiger als das Präteritum, das in der gesprochenen Sprache selten verwendet wird,
4. innere Logik: das Perfekt sieht z. B. voraus, dass die Flexion von Hilfsverben *haben* und *sein* schon bearbeitet wurde.

Aus den oben genannten Argumenten ergibt sich die Grammatikprogression. In der Fachliteratur kann man mehrere Arten der Progression finden. Storch (³2008: 28) unterscheidet folgende Arten.

- flache vs. steile Progression,

- lineare vs. zyklische (konzentrische) Progression und
- grammatische vs. pragmatische Progression.

Hier werden verschiedene Aspekte berücksichtigt und für jeden Aspekt werden jeweils zwei entgegengesetzte Typen der Progression angeführt.

Die flache Progression liegt vor, wenn in einem bestimmten Zeitraum oder in einer bestimmten Anzahl von Lektionen wenig Lehrstoff vorkommt. Wenn aber viel Lehrstoff vorgesehen wird, handelt es sich um die steile Progression.

Die lineare Progression ist dann vorhanden, wenn ein sprachliches Phänomen erschöpfend behandelt wird und erst dann ein anderes Phänomen eingeführt wird. Im Gegensatz dazu wird bei der zyklischen Progression ein sprachliches Phänomen immer wieder eingeführt, indem es in seiner Komplexität jedes Mal erweitert wird.

Bei der grammatischen Progression sind grammatische Phänomene nach zunehmender Schwierigkeit und innerer Stimmigkeit angeordnet, man geht also vom Leichterem zum Schwierigeren. Andererseits beruht die Anordnung des Lehrstoffs bei der pragmatischen Progression auf dem kommunikativen Aspekt, bzw. es handelt sich um die Progression nach Sprechintentionen oder Kommunikationssituationen.

Über die Grammatikprogression spricht auch Durbaba (2011: 166), die eine etwas andere Einteilung vornimmt und andere Bezeichnungen verwendet, aber im Grunde gleichen sich beide Auffassungen. Sie teilt die Grammatikprogression in eine systematisch-paradigmatische Progression ein, die linear und zyklisch sein kann, und in eine situative Progression, die mit der pragmatischen Progression übereinstimmt.

3. Grammatik-Übersetzungsmethode

Die GÜM, die im Fremdsprachenunterricht im 19. Jahrhundert verwendet wurde, aber auch lange Zeit danach ihre praktische Anwendung fand, legte den Schwerpunkt auf die Grammatik und die Übersetzung, wie ihr Name selbst aussagt. Die wichtigsten Merkmale dieser Methode waren das Lernen von Vokabeln, das Auswendiglernen von grammatischen Regeln und das Lesen und Übersetzen von literarischen Texten (Reinfried, 2016: 622). Die Regeln moderner Fremdsprachen wurden aufgrund der Kategorien der lateinischen Schulgrammatik formuliert, was bedeutet, dass der Unterricht moderner „lebender“ Fremdsprachen auf die gleiche Art und Weise wie der Altsprachenunterricht durchgeführt wurde (Radanović, 2017: 648). Die Grammatik wurde deduktiv behandelt. Der Beweis für die Kenntnis der grammatischen Regeln war die Übersetzung in die Fremdsprache. In dieser Methode hatte die Grammatik eine leitende Rolle.

4. Kommunikative Methode

Die KM kam in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts im Fremdsprachenunterricht vor. Mit bestimmten Modifikationen und unter der Entwicklung zusätzlicher Konzepte wird diese Methode auch heute im Fremdsprachenunterricht verwendet. Das Ziel dieser Methode ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz bei den Lernenden, bzw. die Befähigung der Lernenden zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation. Die Grammatik steht in dieser Methode im Hintergrund, bzw. sie übernimmt hier eine dienende Rolle. Bei der Anwendung

dieser Methode werden jene grammatischen Phänomene behandelt, die für die Kommunikation notwendig sind (Radanović, 2013: 59,). Die Sprache wird nicht mehr als ein System betrachtet, das man behandeln und beherrschen muss, sondern als Mittel der Verständigung und des interkulturellen kommunikativen Handelns (Durbaba, 2011: 101), wobei bestimmte grammatische Phänomene oft mit bestimmten Situationen und bestimmten Themen verbunden werden.

5. Methodologie der Untersuchung

Im Folgenden werden die DaF-Lehrbücher analysiert, die nach oben genannten Methoden verfasst sind. Für beide Methoden werden die Lehrbücher für das Anfängerniveau ausgewählt.

Für die GÜM wird das folgende Lehrbuch analysiert:

Marn, Franjo: *Übungsbuch für die 5. und 6. Klasse höherer Mädchenschulen*. Zagreb 1884.

und für die KM:

Kopp, Gabriele/Konstanze Frölich: *Pingpong Neu 1*.⁴ Ismaning 2001.

Das erste Lehrbuch wurde in der 5. und 6. Klasse der Mädchenschulen in Bosnien und Herzegowina verwendet, und das zweite wird in der 6. und 7. Klasse der Grundschulen in der Republik Srpska, einer der zwei Entitäten in Bosnien und Herzegowina, benutzt. Dem Inhalt nach entsprechen beide Lehrbücher dem Anfängerniveau, d. h. dem Niveau A1.

Es wird das Inhaltsverzeichnis der beiden Lehrbücher analysiert, um zu sehen, wie der Grammatikstoff angeordnet ist und welche Arten der Grammatikprogression vorhanden sind. Während der Untersuchung wird die Methode der Inhaltsanalyse verwendet.

6. Das nach der GÜM verfasste Lehrbuch

In der GÜM war die Muttersprache die Unterrichtssprache. Das erstgenannte Lehrbuch folgte auch diesen Vorschriften. Deswegen wurde auch das Inhaltsverzeichnis in der Muttersprache der Lernenden verfasst.

⁴ Obwohl das Lehrbuch zwei Jahrzehnte alt und in einigen Sachen schon veraltet ist, wurde es im 21. Jahrhundert am längsten in den Grundschulen in der Republik Srpska verwendet.

Sadržaj.

	Strana		Strana
Slova tiskana i pisana).....	1	Brojnici	51
Samoglasnici /.....	2	I. glavni	51
O izgovaranju samoglasnika.....	2	II. redni	53
Suglasnici /.....	3	Glagol.....	54
Slovke. Dužina i kratkoća /.....	6	Tvorni oblici slaboga glagola.....	55
Pokazni i zapovjedni način slaboga glagola /.....	12	Pokazni način.....	12 i 55
Broj i padeži samostavnika /.....	17	Prošlo-trajno vrijeme.....	56
Sklonitba spolnika /.....	18	Dionik.....	58
Sklonitba samostavnika /.....	19	Prošlo-sastavljeno vrijeme.....	59
A. Slaba sklonitba /.....	19	Predprošlo vrijeme.....	61
B. Jaka sklonitba /.....	20	Neodredjeni način	63
I. množina na e; /.....	21	Buduće vrijeme	64
a) bez uzviška /.....	21	Buduće-prošlo vrijeme.....	65
b) s uzviškom /.....	23	Pogodbeni način:.....	66
II. množina odbacuje e /.....	26	sadašnji	66
1. Samostavnici mužkoga roda /.....	26	prošli	68
2. Samostavnici srednjega roda /.....	27	budući	69
III. množina na er /.....	28	budući prošli	69
C. Mješovita sklonitba /.....	30	Uvjetni conjunctiv	70
1. Samostavnici mužkoga i sred- njega roda /.....	30	a) prošlo-trajni.....	70
2. Samostavnici ženskoga roda /.....	32	b) predprošli	71
Pridavnik.....	33	Priegled sprege pomoćnih glagola.....	72
A. Jaka sklonitba	33	Sprega slaboga glagola.....	78
B. Slaba sklonitba	35	Tvorni oblik.....	78
C. Mješovita sklonitba	37	Trpni oblik.....	80
Stupnjevanje pridaavnika	39	Sprega jakih glagola	86
A. Pravilno stupnjevanje.....	39	I. razred.....	87
B. Nepravilno stupnjevanje	41	II. razred.....	89
Zaime	43	III. razred.....	93
I. Zaime osobno.....	43	IV. razred.....	99
II. Zaime posvojno	45	V. razred.....	101
III. Zaime upitno	46	VI. razred.....	103
IV. Zaimé odnosno.....	47	VII. razred.....	105
V. Zaimé pokazno	49	VIII. razred.....	108
Poredjanje rieči u ovisnoj izreci..	48	Glagoli mješovite sprege.....	112
		Neppravilna sprega.....	113
		Za opetovanje glagola	118

Abb. 1 Marn 1884, S. III.

In der GÜM wurde der Lehrstoff so aufgeteilt, dass auf der Grundstufe die Grammatik behandelt wurde, und zwar die „ganze“ Grammatik, während die erweiterte Stufe der Literatur gewidmet wurde, bzw. dem intensiven Lesen literarischer Texte und der Entwicklung des Leseverstehens, der Analyse literarischer Texte hinsichtlich der Grammatik und des Stils sowie der Anwendung

der fremdsprachlichen Kenntnisse in der Hin- und Rückübersetzung (Neuner/Hunfeld, 1993: 28).

Am Inhaltsverzeichnis dieses Buches kann man sehen, dass der Schwerpunkt auf der Morphologie lag, da das Buch dem Anfangsniveau des Deutschlernens gewidmet war. Hier werden nur flektierbare Wortarten behandelt, und zwar in der Reihenfolge, die für die GÜM charakteristisch ist: Artikel, Nomen, Adjektive, Pronomen, Zahlen und Verben.

Weiter ist sichtbar, dass es kein Verflechten von einzelnen Wortarten oder einzelnen grammatischen Phänomenen gibt, sondern eine Wortart völlig, bis in alle Details bearbeitet wird, woraufhin eine weitere neue Wortart behandelt wird. Das heißt, dass die Grammatik nach den Wortarten eingeführt wird, weswegen die Grammatik in der GÜM als „Wortartengrammatik“ bezeichnet wird.

Im Lehrbuch selbst sieht die Situation folgendermaßen aus: Bevor man mit der Behandlung der ersten Wortart anfängt, werden auf den ersten Seiten des Lehrbuchs einige Grundregeln der deutschen Sprache angegeben, womit von dem aus dem Inhaltsverzeichnis ersichtlichen Konzept abgewichen wird. Auf diesen wenigen Seiten des Lehrbuchs befindet sich das Präsensparadigma des Verbs *sein*, der Imperativ desselben Verbs und einiger regelmäßiger Verben wie *reden* und *loben*, das Präsensparadigma der Modalverben außer *mögen*, sowie ein kurzer Überblick aller Arten der Adjektivdeklinations, aber nur im Nominativ. Neben den Verbparadigmen werden ganz kurze und einfache Sätze angeführt. Das sollte den Lernenden zeigen, wie Wörter in Sätze verbunden werden, da sie von Anfang an die erlernten grammatischen Regeln in der Übersetzung von Sätzen angewendet haben.

Der Rest des Lehrbuchs folgt völlig der Wortartengrammatik. Es wird also eine Wortart nach der anderen behandelt, und zwar sehr detailliert. Die Nomina sind z. B. nach der Bildung des Plurals angeordnet und innerhalb jedes Bildungsmusters werden alle Kasusformen sowohl für den Singular als auch für den Plural angeführt. Die Kasus sind in der gleichen Reihenfolge wie in der lateinischen Schulgrammatik angeordnet: Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ. Eine so detaillierte Darstellung aller Kasusformen ist auch bei Artikel, Adjektiv und Pronomen vorhanden.

Wenn es um die Verben geht, wurden die Tempora in der folgenden Reihenfolge behandelt: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II, wobei zuerst die regelmäßigen und dann die unregelmäßigen Verben behandelt wurden. Innerhalb jedes Tempus wird das ganze Paradigma eines Verbs angeführt, damit die Lernenden die Flexion eines Verbs in allen Personen des Singulars und Plurals sehen können. Auf dieselbe Art und Weise, unter dem Anführen aller paradigmatischen Formen und in der gleichen Reihenfolge der Tempora werden der Konjunktiv und das Passiv behandelt.

7. Das nach der KM verfasste Lehrbuch

In der KM spielt die Grammatik keine leitende Rolle mehr. Bei der Anlage der Lehrprogression werden viele andere Faktoren berücksichtigt, wie z. B. Sprechintentionen (von denen die Grammatik abgeleitet wird), Situationen, Themen/Inhalte (von denen der Wortschatz bestimmt wird) und Texte (Neuner/Hunfeld, 1993: 97).

Der Lehrstoff wird in *Pingpong Neu 1* in zwölf Lektionen eingeteilt. Jede Lektion behandelt einen bestimmten Themenkreis, von denen sich jeder auf den Schüleralltag und die unmittelbare Umgebung der Schüler bezieht. Man sieht am Inhaltsverzeichnis, dass die Themen im Vordergrund stehen, während die Grammatik als ihr begleitendes Element erscheint. Auch in diesem Lehrbuch liegt der Schwerpunkt auf der Morphologie, es kommen aber auch einige Elemente der Syntax vor.

<i>Inhalt</i>	
Themenkreis <i>Das sind wir</i>	
Lektion 1	
Ich und die anderen	9
A Kontakte	10
B Ich wohne in Deutschland	14
Na so was!	16
Lesen	17
Lernwortschatz	18
Grammatik	18
	Verb 1. und 2. Person Singular – Aussagesatz – Ja-Nein-Frage – W-Frage – Negation
Lektion 2	
So sind wir!	19
A Zahlen	20
B Wer ist das?	21
Na so was!	24
Lesen	25
Lernwortschatz	26
Grammatik	26
	Verb 1., 2. und 3. Person Singular
Lektion 3	
Vater, Mutter, Opa, Oma und Co	27
A Ich und meine Familie	28
B Das ABC	31
Na so was!	32
Lesen	33
Lernwortschatz	34
Grammatik	34
	unbestimmter Artikel – Possessivartikel
Lektion 4	
Zu Hause	35
A Ich und meine Freunde	36
B Zahlen, Jahre, Nummern	37
C Was macht die Familie?	38
Na so was!	42
Lesen	43
Lernwortschatz	44
Grammatik	44
	Verben mit Vokalwechsel – Modalverb <i>möchte</i>

Abb. 2 Kopp / Frölich 2001, S. 3.

Von den Wortarten werden Verben, Nomen, Artikel, Pronomen und Präpositionen behandelt, aber nicht bis ins Detail, sondern nur einige Segmente. Von den Tempora sind nur das Präsens einiger regelmäßiger, unregelmäßiger und trennbarer Verben, sowie das Präsens der Modalverben *können* und *müssen* und das Präteritum von *haben* und *sein* vorhanden. Das Präteritum kommt erst in der letzten Lektion vor. Das Präsens wird nicht nur in einer Lektion behandelt. Gleich in der ersten Lektion, deren Überschrift *Ich und die anderen* lautet, in der die Schüler lernen sich vorzustellen und mit anderen in Kontakt zu treten, werden die 1. und die 2. Person Sg. Präs. dargestellt. In der 2. Lektion, in der in das vorherige Spiel dritte Personen eingeführt werden, wird die 3. Person Sg. Präs. behandelt. In der 4. Lektion werden einige Verben mit Vokalwechsel eingeführt. Auch sie werden nur im Singular bearbeitet. Erst in der 5. Lektion wird das komplette Präsensparadigma eingeführt.

Die Nomen werden explizit erst in der 7. Lektion erwähnt, aber eher als ein Resümee oder eine detaillierte Darstellung dieser Wortart auf einer Stelle, da sie in den vorhergehenden Lektionen als begleitende Elemente des unbestimmten Artikels und des Possessivartikels (3. Lektion) sowie des bestimmten und unbestimmten Artikels und des Possessiv- und Negativartikels (6. Lektion) vorkamen. Erst in der 7. Lektion wird der Akkusativ angeführt, während in den vorhergehenden Lektionen nur der Nominativ behandelt wurde. Der Dativ wird in der letzten Lektion (12. Lektion) bearbeitet.

Von den Pronomen werden Personal- und Fragepronomen behandelt. Die Personalpronomen werden schrittweise, zusammen mit Präsensformen von Verben eingeführt, d. h. sie werden auf mehrere Lektionen verteilt. Akkusativformen dieser Pronomen, und zwar nur die 3. Person Sg. werden in der 8. Lektion eingeführt und Dativformen, und zwar nur die 1. und 2. Person Sg., werden erst in der letzten (12.) Lektion behandelt.

Präpositionen sind auch auf drei Lektionen verteilt, nämlich auf die 9., 10. und 11. Lektion, und es werden nur einige von ihnen behandelt, diejenigen, die für das Angeben eines bestimmten Zeitpunktes oder Ortes (Zeitangabe / Ortsangabe) nötig sind.

8. Diskussion – Arten der Grammatikprogression in den analysierten Lehrbüchern

Beim ersten analysierten Lehrbuch kann man schon am Inhaltsverzeichnis sehen, dass der ganze Lehrstoff auf Grammatik basiert. In der GÜM hatte Grammatik keine funktionale Rolle, da der mündliche Sprachgebrauch völlig vernachlässigt wurde. Das Ziel war, dass die Lernenden das ganze Grammatiksystem beherrschen, indem sie sich Teil für Teil dieses System aneignen. Jeder von diesen Teilen, bzw. alle grammatischen Phänomene wurden gleich gewichtet und bei der Bearbeitung wurden sie nicht miteinander in Verbindung gebracht. Es wurde also linear gearbeitet, mit einer detaillierten Bearbeitung eines grammatischen Phänomens nach dem anderen. Das heißt, dass es im ersten Lehrbuch um die lineare Progression geht, die für die GÜM charakteristisch ist und die der traditionellen Grammatik folgt. In diesem Lehrbuch kann man nicht von steigender Komplexität sprachlicher Formen sprechen, d. h. vom Leichterem zum Schwierigeren, da z. B. bei den Nomen alle Kasus auf einmal behandelt werden und in der gleichen Reihenfolge wie in der lateinischen Grammatik dargestellt sind.

Auch bei den Verben werden die beiden komplexen Tempora der Vergangenheit (Perfekt und Plusquamperfekt) vor dem Futur I behandelt. Dementsprechend blieben in diesem Lehrbuch alle Argumente für die Grammatikprogression unberücksichtigt.

Im Unterschied zum ersten Lehrbuch folgt das zweite Lehrbuch *Pingpong Neu 1* der zyklischen Progression. Hier wird ein grammatisches Phänomen durch mehrere Lektionen behandelt. Das Lehrbuch greift ein bestimmtes grammatisches Phänomen immer wieder auf, um es zu wiederholen, zu erweitern und in komplexere Zusammenhänge zu stellen (Spannhake/Bogacz-Groß: 2008: 253). In *Pingpong Neu 1* ist das z. B. bei den Verben der Fall. Zuerst wird das Präsens regelmäßiger Verben in drei Lektionen bearbeitet. Dann folgt das Präsens von Verben mit Vokalwechsel (7. Lektion) und schließlich das Präsens von trennbaren Verben (9. Lektion). Hier wird nach dem Prinzip vom Leichterem zum Schwierigeren gearbeitet. In den ersten Lektionen werden Artikel, Nomen und Pronomen nur im Nominativ behandelt. Der Akkusativ kommt in der 7. Lektion und der Dativ erst in der 12., d. h. in der letzten, Lektion vor. Der Genitiv wird gar nicht berücksichtigt. In diesem Lehrbuch wird also nicht das komplette Paradigma eines grammatikalischen Phänomens präsentiert, „sondern nur die Teilbereiche, die für das Erreichen eines kommunikativen Lernzieles wichtig sind. Zu einem späteren Zeitpunkt wird dann das Paradigma erweitert“ (Barkowski/Krumm, 2010: 263).

Grammatische Phänomene werden mit bestimmten Themen und entsprechenden Kommunikationssituationen verbunden. Das kann man bei den Präpositionen deutlich sehen. Bei der Bearbeitung von Zeitangaben und Uhrzeiten werden die Präpositionen *an*, *in* und *um* eingeführt, damit die Lernenden sagen können, wann sie was machen und zu welcher Tages- oder Jahreszeit. Zusammen mit Ortsangaben werden die Präpositionen *an*, *auf*, *in*, *nach* und *zu* eingeführt. Auf diese Weise können die Lernenden sagen, wohin sie in der Freizeit gehen und wohin sie in den Ferien reisen. Das bedeutet, dass die Präpositionen nicht mit bestimmten Kasus verbunden werden, wie in der traditionellen Grammatik. Das Ziel ist es nicht, dass die Lernenden alle Präpositionen, die einen Kasus regieren, auswendig lernen, sondern dass sie befähigt werden, in einer Situation bestimmte kommunikative Handlungen auszuführen.

Dementsprechend kann man schließen, dass in *Pingpong Neu 1* sprachsystematische, didaktische und pragmatische Prinzipien berücksichtigt werden, nach denen der grammatische Lehrstoff angeordnet wird, bzw. nach denen sich die Grammatikprogression richtet.

9. Schlussfolgerungen

In der abschließenden Erörterung kann man festhalten, dass beide Lehrbücher in Bezug auf die Grammatikprogression den Methoden, nach denen sie verfasst sind, und den Zielen folgen, die im jeweiligen Zeitraum im Fremdsprachenunterricht formuliert wurden. Während das erste Lehrbuch den Lernenden einen Einblick in die Grundlage des grammatischen Systems der deutschen Sprache gibt und sie zur Hin- und Rückübersetzung leichter Sätze und zum Lesen und Verstehen kürzerer und einfacherer Texte befähigt, bietet das zweite Lehrbuch den Lernenden kurze „Portionen“ der deutschen Grammatik an und befähigt sie dazu, sich in vertrauten alltäglichen Kommunikationssituationen zurechtzufinden. Im

ersten Lehrbuch steht die Grammatikprogression im Vordergrund, während sie im zweiten Lehrbuch das begleitende Element anderer Faktoren darstellt. Durch den Vergleich der Grammatikprogression in der GÜM und der KM wollte man auf die unterschiedlichen Lernziele in zwei verschiedenen Zeiträumen hinweisen. Das Fremdsprachenlernen ist kein geschlossener Prozess, sondern es ändert sich ständig und richtet sich nach gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bedürfnissen des jeweiligen Zeitraumes.

Primärliteratur

- [1]. **Marn, F.** (1884) *Njemačka vježbenica za V i VI razred viših djevojačkih škola* [Deutsches Übungsbuch für die V und VI Klasse höherer Mädchenschulen]. Zagreb.
- [2]. **Kopp, G.** und **Frölich, K.** (2001) *Pingpong Neu 1. Lehrbuch*. Ismaning: Hueber.

Sekundärliteratur

- [1]. **Barkowski, H.** und **Krumm, H.-J.** (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke.
- [2]. **Durbaba, O.** (2011) *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika* [Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens und -lehrens]. Beograd: Zavod za udžbenike.
- [3]. **Hufeisen, B.** und **Neuner G.** (1999) *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung, Fernstudieneinheit 16*. Berlin: Langenscheidt.
- [4]. **Jung, L.** (2001) *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- [5]. **Neuner, G.** und **Hunfeld H.** (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- [6]. **Radanović, S.** (2013) *Metode u udžbenicima njemačkog jezika u Bosni i Hercegovini za vrijeme vladavina Austrougarske monarhije* [Methoden in Lehrwerken der deutschen Sprache in Bosnien und Herzegowina während der Regierung der Österreichisch-Ungarischen Monarchie]. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filološki fakultet.
- [7]. **Radanović, S.** (2017) „Themen in den Lehrbüchern der deutschen Sprache in bosnisch-herzegowinischen Schulen Ende des 19. Jahrhunderts“, *Mehrsprachigkeit in Mittel-, Ost- und Südosteuropa*. Band 5. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, 645-657.
- [8]. **Reinfried, M.** (2016) „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945“, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 619-625.
- [9]. **Spannhake, B.** und **Bogacz-Groß, A.** (2008) „Grammatik im DaZ-Unterricht“. In: Kaufmann, S. et al. (Hgg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik Methodik*. Ismaning: Hueber, S. 234-278.
- [10]. **Storch, G.** (2008) *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: W. Fink.

REZENSION

JING ZENG: SPRACHLERNSPIELE IM DaF-UNTERRICHT IN DER VR CHINA. MÖGLICHKEITEN UND HERAUSFORDERUNGEN IHRES EINSATZES IN UNIVERSITÄTEN

BOOK REVIEW

JING ZENG: LINGUISTIC GAMES IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN PR CHINA. OPPORTUNITIES AND CHALLENGES IN THEIR IMPLEMENTATION AT UNIVERSITIES

Andrea Hamburg

Abteilung für Internationale Handelsbeziehungen, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Universität von Oradea, Rumänien

ahamburg@uoradea.ro



Rezension zu:

Sprachlernspiele im DaF-Unterricht in der VR China. Möglichkeiten und Herausforderungen ihres Einsatzes in Universitäten

Jing Zeng

Peter Lang Verlag, 2020
DAZ und DaF in der Diskussion 12

ISBN 978-3-631-80063-8 (Print)
E-ISBN 978-3-631-81241-9 (E-PDF)

Die Reihe der ebenfalls praktisch orientierten Sachbücher zur Fremdsprachendidaktik wurde 2020 durch das von Peter Lang verlegte *Sprachlernspiele im DaF-Unterricht in der VR China. Möglichkeiten und Herausforderungen ihres Einsatzes in Universitäten* bereichert. Die fünf großen Abschnitte des Werkes auf 216 Seiten – beinahe ausnahmslos von eigenen Zwischenschlussfolgerungen abgerundet – werden von einer Einleitung und einem abschließenden Teil, Fazit und Ausblick genannt, umrahmt und durch Anhänge und Tabellen ergänzt.

Nach der ausführlichen Auseinandersetzung mit der Lage des Deutschunterrichts in China und den ihr zugrunde liegenden Faktoren wendet sich die Autorin im nächsten Kapitel der Problematik der Sprachlernspiele und deren auch kulturell bedingten Einsatz zu. Ihre empirische Untersuchung konzentriert sich in den folgenden Abschnitten auf die Analyse des Hintergrunds für den Deutschunterricht in China, auf den Zusammenhang zwischen Sprachlernspielen und Lernermotivation bzw. -fortschritt, während der abschließende Abschnitt Raum für praktische Anweisungen für den Einsatz von solchen Spielen bietet.

Die im Abschnitt 2 angebotene Standortanalyse angesichts des chinesischen Deutschunterrichts wird historisch, gesellschafts-politisch und methodendidaktisch angelegt. In diesem Sinne ist die Entwicklung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts in China mit Berücksichtigung von drei Hauptetappen zu betrachten, und zwar von der späten Qing-Dynastie bis zur Gründung der Volksrepublik 1949, der tastenden Periode zwischen 1949 und 1977 und der schnellen Entwicklungsphase von 1977 bis heute. Bei ihren Anfängen diente die Fremdsprachenausbildung diplomatischen, administrativen, medizinischen und technischen Zwecken und war das Privilegium der Elite. Didaktisch lässt sich diese Periode von der „Direkten Methode“ (Fremdsprachenunterricht ausschließlich in der Zielsprache) und der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) prägen.

Die nächste Etappe charakterisierte sich wegen des sowjetischen Einflusses hauptsächlich durch das Monopol der Russischen als Fremdsprache im Unterricht und das Fehlen vom studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten. Germanistikabsolventen kamen nur von Fremdsprachenhochschulen heraus. Den größten Tiefpunkt erreichte diese Periode mit der Kulturrevolution, als Intellektuelle zur Feld- und physischer Arbeit verbannt wurden. Trotz der angehenden Blütezeit des Fremdsprachenunterrichts seit den '80er Jahren lassen sich methodisch und didaktisch keine Fortschritte bemerken:

Für interaktiven/kommunikativen Fremdsprachenunterricht und lernerzentrierte Methoden kann bis heute kein fester Platz in China und vielen anderen ostasiatischen Ländern gefunden werden, während die Grammatik-Übersetzungsmethode in diesen Ländern weit verbreitet eingesetzt wird (...) (S. 21)

Nicht in letzter Reihe lässt sich das kulturbezogen erklären. Die Orientierung des Unterrichtssystems entspricht aber den Ansprüchen des Arbeitsmarktes im 21. Jahrhundert nicht, und dieser Gegensatz sollte behoben werden.

Im Folgenden wird den Hindernissen lehrer- bzw. lernerseits hinsichtlich des Einsatzes moderner Methoden, wie die interaktiv/kommunikative Methode nachgegangen. Lehrerseits lässt sich in erster Linie der Mangel an methodischer Ausbildung und daher nur der Rückgriff auf eigene Lernerfahrungen vermerken. Weiterhin spielen kulturspezifische Aspekte, wie das Bewahren des Ansehens vor den Lernenden, kompromittiert von eventuellen Aussprachefehlern, eine bedeutende Rolle. Wie man trotz vorhandener Infrastruktur die Zielsetzungen des interaktiven/kommunikativen Unterrichts verfehlen kann, zeigt die von Steinmüller (Konfuzius oder Nürnberger Trichter. Überlegungen zur Didaktik und Methodik des

DaF-Unterrichts in China, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 46 (2), 2019, S. 234) übernommene Passage:

In einem Unterrichtsraum mit Gruppentisch, PC für jeden Studierenden und allen modernen Medien sitzt der Dozent auf einem erhöhten Lehrerpult, schreibt wortlos aus dem geöffneten Lehrerbuch einen Text in seinem PC, wirft ihn per Beamer an die Wand, und die Studierenden schreiben diesen Text ebenso wortlos von der Wand ab in ihren eigenen PC – DaF-Unterricht mit modernen Medien. (S. 32)

Lernerseits lässt sich ebenfalls der kulturbezogene Faktor feststellen, verantwortlich für Passivität, Zurückhaltung, Angst vor Gesichtsverlust, die hohe Anzahl der Studierenden in einer Gruppe, die zur Anonymität und Schweigsamkeit führt. Schuld an der Vernachlässigung interaktiver/kommunikativer Methoden sind auch institutionelle Rahmenbedingungen, wie die Orientierung der Prüfungen nach Wissenswiedergabe, Grammatik und Lesefertigkeiten, die unangemessene Ausstattung und Einrichtung der Klassenzimmer, die (fehlende) Bereitschaft zur Kommunikation (Willingness to communicate), abhängig nicht nur von individuellen Charakterzügen, sondern auch von situationsbedingten Faktoren und der kulturellen Prägung, oder die schon erwähnte Größe der Studentengruppen (nicht selten von 70 bis zu 120 Studierende). Diese Letztere könnte aber sogar zum Vorteil umwandelt werden, wenn unterschiedliche Unterrichtsmethoden eingesetzt wären und das Lernen in abwechslungsreichen Sozialformen stattfände. Was den kulturellen Hintergrund anbelangt, scheint dieser dafür verantwortlich zu sein, dass interaktiv/kommunikative Methoden von den Lernenden sehr schwer angenommen, weil als unernst empfunden werden:

Die Studierenden können die Rollenwechsel von Lehrenden nicht akzeptieren und fühlen, dass sie im lernerzentrierten Unterricht nicht effizient lernen können. Die Lernenden sind daran gewöhnt, Grammatik als richtiges Wissen wahrzunehmen. (S. 44)

Um die oben aufgeführten individuellen, kulturell und institutionell geprägten Hürden abzubauen und die Wirksamkeit der kommunikativen und interaktiven Methoden zu erhöhen, scheinen Sprachlernspiele ideal zu sein, da auch im Großgruppenunterricht in einer Aufteilung in kleine Lerngruppen und für die Verbesserung der Kommunikationsbereitschaft einsetzbar.

Den kommenden Abschnitt setzt die Autorin mit einer Bestandaufnahme der von unterschiedlichen Forschern stammenden Definitionen von Spiel im Allgemeinen, Lernspiel und Sprachlernspiel im Spezifischen an, um dann mit einer Bestimmung des Begriffs Sprachlernspiel in der eigenen Auffassung fortzusetzen und die erwarteten Wirkungen dieser Spiele und die Ergebnisse der empirischen Forschung im europäischen und asiatischen Fremdsprachenunterricht zu analysieren. In ihrem Verständnis ist ein Sprachlernspiel in Anlehnung an Forscher, wie Dauvillier, Meese u. a. eine kreative Aufgabe, die von Lehrenden/Didaktikern aus einem Spiel oder anderen Übungsformen abgeleitet und fürs Lernen adaptiert wurde. Es kann alle Tätigkeiten umfassen, die in einem kommunikativen, handlungsorientierten und daher die Lernautonomie fördernden Unterricht vorkommen. Für die Beleuchtung der Wirkungen von Sprachlernspielen

geht Zeng zuerst den Funktionen vom Spiel im Allgemeinen, wie Lernen ohne Risiken, Erleben von Emotionen mit Einfluss auf den Seelenzustand, nach. Sprachlernspiele haben im Fremdsprachenunterricht motivierende, zur Kommunikation und Interaktion ermutigende, realitätsnahe Kommunikationssituation schaffende, die Lerneffizienz und Wissensvermittlung durch Affektion steigernde Rolle.

Indem sie die Forschungsergebnisse angesichts des Einsatzes von Sprachlernspielen in den Fremdsprachenunterricht im europäischen (Steinhilber, Kleppin, Jentges, Mátyás, Kacjan) und asiatischen Raum (Niewalda in Japan, Yeh, Yang und Liang in China) zusammenfasst, kommt sie einerseits zur Schlussfolgerung, „dass die Lern- und Lehrtradition den Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht stark beeinflussen können.“ (S. 78), so bedarf es Anpassung und Adaptierung an die örtlichen Rahmenbedingungen. Andererseits weisen diese Forschungen Mängel, wie ungenügende Dauer, Einsatz der Spiele in Sonderstunden, nicht in den üblichen Unterricht, begrenzte Zahl der Spiele, fehlenden Vergleich im Zeitaufwand zwischen traditionellen Übungen und Sprachlernspielen usw. auf.

Da in China die Einsatzmöglichkeiten und der Wirkungsmechanismus von Sprachlernspielen sehr wenig erforscht wurden, setzt sich Zeng in den folgenden Abschnitten die Ergänzung des vorhandenen Untersuchungsstands und die Überprüfung der Effizienz von oben genannten Spielen angesichts Motivation und Leistung der Lernenden auf eine empirische Weise als Ziel. In diesem Sinne analysiert sie die Lage des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Hochschulen in verschiedenen Regionen Chinas und beleuchtet dabei die regionalen Ungleichheiten, deren Ursachen im Mangel an qualifizierten Lehrkräften für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, im der Sprachkenntnis zugeschriebenen unterschiedlichen Stellenwert, daher in unterschiedlicher Motivation lernerseits, im unterschiedlichen Niveau der vorherigen Bildung, also Ungleichheit in den Bildungschancen usw. zu suchen sind. Die Forschung selbst wird in der Form einer Aktionsforschung mit der Teilnahme von 66 Probanden in zwei Phasen, Wintersemester 2016-17 und Sommersemester 2017 an der Technischen Universität Kunming durchgeführt. Das heißt, sie wird vom Lehrenden im eigenen Praxisumfeld mit dem Ziel einer mit den Lernenden gemeinsam angestrebten Praxisverbesserung realisiert. Den Forschungsgegenstand bildet die Wirksamkeit von Sprachlernspielen. Die in die Forschung einbezogenen Lernenden sind auf dem gleichen fremdsprachlichen Niveau mit keinem Vorwissen im Fach Deutsch, besuchen ein technisches oder naturwissenschaftliches Studium und werden von derselben Lehrperson, aus demselben Lehrwerk, unter ähnlichen Rahmenbedingungen angesichts Infrastruktur unterrichtet. Für die Forschung werden die Studierenden in eine Kontroll- bzw Experimentalgruppe unterteilt. Diese Letztere kann während des Unterrichts auch Erfahrung mit Sprachlernspielen machen. Als Teil der Forschung füllen die Studierenden am Ende des Semesters einen Fragebogen zur Bewertung des Unterrichts aus. Die Antworten der 56 Befragten werden durch statistische Verfahren (Mann-Whitney-U-Test) analysiert und bewertet. Die anfangs gestellten zwei Hypothesen, nämlich: Sprachlernspiele erhöhen die Lernmotivation bzw. die Sprachkompetenz, bestätigen sich nur im Falle der Motivation, während in der Sprachkompetenz, außer der Teilfertigkeit

Schreiben, in dem die Experimentalgruppe bessere Resultate erzielt, kein signifikanter Unterschied zu bemerken ist. Allerdings wird diese Methode von Studierenden als interaktiv und kommunikativ wahrgenommen und jedenfalls positiv bewertet.

Um einen tieferen Einblick in den Sachverhalt zu bekommen und damit die Forschungsergebnisse eine größere Relevanz erhalten, wiederholt die Autorin die Untersuchung im darauffolgenden Sommersemester unter denselben Rahmenbedingungen, aber mit Einsatz von einem Anfangstest und von Zwischentests (C-Tests) nach der Beendigung einer jeden Lerneinheit. Außerdem wohnen Lehrerkollegen manchen Stunden bei, um die Wirksamkeit von Sprachlernspielen auch aus Lehrer-Perspektive analysieren zu können. Die Ergebnisse fallen denen der ersten Untersuchung ähnlich aus. Die Hypothese der größeren Lernleistung dank Sprachlernspiele lässt sich außer der Teilkompetenz Hörverstehen nicht bestätigen. Weiterhin zeigen die Forschungsdaten zur zusätzlich eingeführten Hypothese angesichts Unterrichtsbeurteilung, dass die Sprachvermittlung auf traditionelle bzw. interaktiv/kommunikative Weise ungefähr gleich bewertet wird.

Für eine bessere Evaluierung der Lernfortschritte werden auch die Ergebnisse der während des Semesters gegebenen C-Tests nur für Forschungszwecke ausgewertet, ohne die Endnoten in der Prüfung zu beeinflussen. Interessanterweise zeigen die Ergebnisse dieser Tests schon einen größeren Unterschied zwischen den zwei Gruppen zum Vorteil der Experimentalgruppe. Das Bild wird mit der Analyse der Erfahrungen der hospitierenden Lehrenden angesichts des Lernfortschritts und des Unterrichtsverlaufs sowie mit dem Einbezug des eigenen Lehrtagebuchs ergänzt, um über eigene Ansichten, Einstellungen, Emotionen dem ganzen Prozess gegenüber zu dokumentieren. Diesen subjektiven Einstellungen lehrerseits gemäß lässt sich nicht nur die Hypothese der Motivationssteigerung bei den Lernenden, sondern die der wachsenden Lerneffizienz bestätigen, da die Lehrperson mit dem Lernfortschritt der Experimentalgruppe deutlich zufriedener ist. Diese Empfindungen sollten als wichtige Forschungsdaten mit in die Analyse einbezogen werden.

Was die Meinung der hospitierenden Kollegen anbelangt, merken diese nicht nur beachtliche Unterschiede im Verhalten beider Studentengruppen hinsichtlich Motivation, Interaktion, Lernerautonomie, sondern scheinen für die Methode des Einsatzes von Sprachlernspielen sogar gewonnen zu sein. Außerdem

muss betont werden, dass in dieser Forschung besserer Lernfortschritt nicht nur eine bessere Note in den Prüfungen bedeutet. (...) Vielmehr haben die Sprachlernspiele zur Änderung des Lernerlebnisses sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden beigetragen. (S. 158)

Und die positive Auswirkung ist trotz der Rückkehr im nächsten Studiumjahr zu traditionellen Unterrichtsmethoden auch vom Gesichtspunkt der erhaltenen Klausuren nachhaltig und das lässt sich auch mit dem „erwerbsstufen“-mäßigen Aufbau des Lernprozesses erklären.

Im kommenden Abschnitt wendet sich die Autorin noch mehr der Praxis zu, indem sie Hinweise zur Adaptierung von traditionellen Übungen zu für den Großgruppenunterricht geeigneten Sprachlernspielen darbietet, so dass diese sowohl zieleffizient als auch lernzielorientiert abläuft. Beim Einsatz von Sprachlernspielen – so die Autorin – ist die sorgfältige Planung sehr wichtig, Lernende sollen sich weder unter- noch überfordert fühlen, die Spielmaterialien sollen gründlich überprüft, der Zeitaufwand genau geplant und die Rahmenbedingungen gesichert werden.

Eine besondere Stärke des Buches bildet die Großzahl der Tabellen, Abbildungen und Anhänge (selbst wenn teilweise erklärungsbedürftig), die alle Aspekte und Elemente der Untersuchung gründlich belegen. Neben seinen unbestreitbaren Verdiensten, wie Aktualität des Sujets, Originalität, adäquater Forschungsmethode, guter Strukturierung, nützvollem Beitrag zur Erforschung der modernen Fremdsprachendidaktik, weist das Werk auch einige Mängel auf. Darunter lassen sich *die Unsicherheit/Fehlerhaftigkeit im Kasusgebrauch* (beispielsweise verfehlter Akkusativ in „... die kulturelle Lern- und Lehrtradition für der Unterrichtsbesonderheit Rechnung tragen kann (...)“, S. 26; falsche Dativendungen „... nach asiatischer Tradition zur einer ‚Vertiefung und Entwicklung des Verstehens‘ führen, (...)“, S. 30; „(...) keine Erfahrung mit Sprachlernspiele (...) gemacht haben, (...)“, S. 76; fehlende Genitivendung in „(...) eine nähere Auseinandersetzung bezüglich Sprachlernspiel, Spiel im allgemeinen Sinn und andere Übungsformen zu finden.“ S. 54-55), *Konkordanzfehler* („Die spielerischen Gruppen- und Partnerarbeiten bringen aus Lehrer-Perspektive (...) und hilft der Lehrenden ein gutes Lernklima zu gestalten.“, S. 154-155; „Laut einer nationalen Statistik (...) gibt es damals 116 Universitäten (...)“, S. 85 oder „Seitdem werden das Curriculum für Hochschuldeutsch und die Prüfungsordnung (...) mehrmals überarbeitet.“, S. 86) oder *stilistische Mängel einer Nichtmuttersprachlerin* (siehe „(...) und ein besonderer kultureller Hintergrund sprechen dafür, dass der Einsatz von interaktiver/kommunikativer Methode im chinesischen DaF-Unterricht besondere Schwierigkeiten hat.“, S. 31; „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einige Merkmale, die für Spiele im allgemeinen Sinne typisch sind, für Sprachlernspiele in unterschiedlichem Maße charakteristisch sind (...)“, S. 58) zählen. Störend wirken weiterhin die bei der Auswertung der Fragebögen aufgebrachten zusätzlichen Hypothesen, die nicht richtig eingeführt und von den anfänglichen zwei hauptsächlichsten Hypothesen durch adäquate Nummerotierung abgegrenzt werden.

Viele im Textkorpus und vor allem in den Anhängen auftauchende Probleme (wie beispielsweise: „Ein großes Problemen der Bildung (...)“, S. 89; „Andere Quelle zum Mandarin-Gebrauch (...) liegen m.W. leider nicht vor“, Fußnote S. 91, „In Ihrer fremdsprachigen Lernerfahrung, wie sieht der Anteil die folgenden Lerninhalte im Unterricht aus?“, Anhang 1: Befragung zur Lernbiografie und deren Ergebnisse usw.) hätten sich aber durch eine noch gründlichere Lekturierung durch die Autorin vermeiden lassen. Das sollte bei einer eventuellen zweiten Auflage oder Fortsetzung/Erweiterung der Untersuchung angesichts der Kombination von Sprachlernspielen und digitalen Lehr- und Lernmethoden und Veröffentlichung der Forschungsergebnisse womöglich beachtet werden.

REZENSION

EVA WILDEN / HENNING ROSSA (Hrsg.) FREMDSPRACHENFORSCHUNG ALS INTERDISZIPLINÄRES PROJEKT

BOOK REVIEW

EVA WILDEN / HENNING ROSSA (Editors) SECOND LANGUAGE RESEARCH – AN INTERDISCIPLINARY PROJECT

Andrea Hamburg

Abteilung für Internationale Handelsbeziehungen, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Universität von Oradea, Rumänien
ahamburg@uoradea.ro



Rezension zu:

Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt

Eva Wilden / Henning Rossa (Hrsg.)

Peter Lang Verlag, 2020
Kolloquium Fremdsprachenunterricht 65

ISBN 978-3-631-78457-0 (Print)
E-ISBN 978-3-631-78879-0 (E-PDF)

Die von Peter Lang 2020 verlegte *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* ist ein von Eva Wilden und Henning Rossa hauptsächlich aus den Beiträgen zur 4. Sommerschule der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2017) zusammengestellter Sammelband auf 229 Seiten zu Fragen der interdisziplinären Fremdsprachenforschung mit besonderem Hinblick auf die Vielfalt von qualitativen und quantitativen Untersuchungsmethoden.

In ihrer Einleitung zum Band betonen die Herausgeber die interdisziplinäre Beschaffenheit der fremdsprachendidaktischer Forschung, die wenigstens zwei unterschiedlichen, doch nicht zu trennenden Gebiete: die an der Schulpraxis orientierte Fremdsprachendidaktik und die an anderen Facetten des

Lehrens/Lernens von Fremdsprachen interessierte Sprachlehrforschung einbezieht. Der Band strukturiert sich in zwei thematische, unfangsmäßig etwas ungleiche Teile, den ersten drei Studien umfassenden Teil zur Interdisziplinarität der fremdsprachendidaktischen Forschung und die zweite sich mit Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik befassende ‚Einheit‘ mit acht Beiträgen.

In der ersten Studie analysiert Barbara Schmenk die unterschiedlichen Seiten der Fremdsprachendidaktik und ihre Beziehung zu ihren Bezugswissenschaften und kommt zur Schlussfolgerung, dass weder die Begriffsklärung Fremdsprachendidaktik als Disziplin noch das Herausfinden und Kategorisieren ihrer Bezugsdisziplinen einfach sind. Denn Fremdsprachendidaktik umfasst Spracherwerbstheorien mit Hinblick nicht nur auf das Kognitive, sondern auch das Emotionale beim Sprachlernen, Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, Sprachpolitik, durch Fremdsprachen vermittelte Kompetenzen, sich ändernde Medien des Fremdsprachenunterrichts, Leistungskontrolle, Bewertung und nicht nur. All diese deuten eine Verlinkung zur Didaktik, Linguistik, Sprach- und Kulturwissenschaft usw. an. Angesichts der Vielfalt der im Rahmen der Fremdsprachendidaktik behandelten Themen, Ansätze und des Abgleitens aufs Diskussionsgebiet anderer Disziplinen lässt sich feststellen, dass Fremdsprachendidaktik eher eine „undisziplinierte“ Disziplin sei, während deren Ausübung Fremdsprachendidaktiker/-innen Gefahr laufen, als Dilettanten – da keine Experten der einbezogenen Fachbereiche – vorzukommen.

In der zweiten Studie gehen die Herausgeber, Eva Wilden und Henning Rossa, den Methoden, Formaten der empirischen Fremdsprachenforschung unter dem Zeichen der Interdisziplinarität nach. Zu diesem Zwecke analysieren sie vier in den letzten Jahren erschienene, interdisziplinär verfasste – d.h. wenigstens zwei Forschungsgebieten zuzuordnende – Dissertationsarbeiten. Die eine ist die von Stefanie Fuchs 2013 bei Peter Lang in der Reihe Anglo-Amerikanische Studien – Englischdidaktik und Pädagogische Psychologie veröffentlichte Arbeit, *Geschlechtsunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts. Eine empirische Studie zu Motivation, Selbstkonzept und Interesse im Fach Englisch in der Sekundarstufe I*. Als Schwerpunkt der Studie könnte man die ‚Geschlechtsunterschiede‘ in der psychologischen Forschung betrachten, daher der Hinweis der Autoren, dass sich Lehrende ihrer Einstellung zu Geschlechterrollen und -stereotypen bewusst werden sollten. Als didaktische Anweisung gilt Lernerorientierung, der Einbezug der Lernenden in die Gestaltung des Unterrichts, um ihre Vorzüge angesichts Themen, Sozialformen in Betracht zu ziehen.

Die bei Beltz Juventa (Weinheim) 2014 verlegte Dissertation Britta Hövelbrinks trägt den Titel *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres* und operiert mit Methoden der Erziehungswissenschaften und der Linguistik in der Analyse des Zweit-, Fach- und Sachsprachenerwerbs.

Viktoria Bauer verknüpft in ihrer 2015 im Verlag Barbara Budrich (Opladen) veröffentlichte Studie *Englischlernen-Sinnkonstruktion-Identität: Eine Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II* Ansätze der

Fremdsprachendidaktik, Soziologie und Lernpsychologie, indem sie Englischlernende über ihre eigenen Einstellungen zu ihrem Bildungsgang, den Zielsetzungen und Erfahrungen im Bereich fragt.

Das Sujet der vierten Dissertation (Rumlich Dominik: Evaluating Bilingual Education in Germany. CLIL Students' General English Proficiency, EFL Self-Concept and Interest, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016) macht eine quantitative Analyse des Lernfortschritts, der Lerner motivation und Selbstevaluation von Schülern in der 6. und 8. Klasse im Englisch als erste Fremdsprache mit Einbezug von Konzepten der Fremdsprachendidaktik, Zweitspracherwerbsforschung und Lernerpsychologie aus. Schlussfolgernd sehen die Autoren des Beitrags das Nutzen der Interdisziplinarität für die Fremdsprachenforschung in der Horizonterweiterung und regelmäßigen Validitätsprüfung, Selbstanalyse an der Seite der Forschenden und nicht zuletzt in der Erkennung der Nötigkeit der Bildung von gemischten Forschungsteams mit Vertretern der in die Forschung einbezogenen unterschiedlichen Sachgebieten.

Von Datenfälschungs- und Veröffentlichungsskandalen angeregt widmet Britta Viebrock ihren Beitrag nicht nur der Problematik der angemessenen Forschungsmethodik, der guten wissenschaftlichen Praxis, sondern auch Fragen der Forschungsethik. Indem sie das aufgrund von drei konkreten Beispielen aus der Fremdsprachenforschung macht, sind wir Zeugen eines deduktiven Vorgehens vom Spezifischen auf das Allgemeine zu. Die ethischen Aspekte, die aus den drei Beispielen hervorkommen, sind die Frage des konkreten Nutzens von Forschung für die Unterrichtspraxis, potenzielle Gefühlsverletzung der in der Studie Teilnehmenden durch den Forscher bzw. Verantwortung der Forscher gegenüber medialem Missbrauch oder Missverständnis als Folge einer solchen Interpretierung der Forschungsergebnisse, die mit den Intentionen der Forscher selbst gar nicht übereinstimmen.

In der nächsten Studie beschäftigt sich Karin Aguado mit der Vielfalt qualitativer Datenerhebungsmethoden und inventarisiert die bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung für den Erfolg der Forschung zu beachtenden Grundregeln. Da ihre Arbeit didaktisch, als Führer für junge Forscher konzipiert ist, hält sie für nötig, zu beleuchten, was die qualitative Herangehensweise vom quantitativen Verfahren abgrenzt:

Im Unterschied zu quantitativen Herangehensweisen, bei denen Methoden und Instrumente vor der Datenerhebung festgelegt und im Laufe des Forschungsprozesses nicht mehr verändert werden, ist eine Anpassung des Erhebungsdesigns im Laufe qualitativer Forschungsprozesse stets möglich und zwecks Verbesserung des Erkenntnisgewinns auch erwünscht. (S. 68)

Des Weiteren wird über Typen, Charakteristika, Modalitäten der zwei qualitativen Hauptmethoden, Beobachtung (Außenperspektive des Forschers) und Befragung (Innenperspektive des Befragten), erörtert und auch Ratschläge für ihre Verwendung werden formuliert.

Matthias Martens und Marie Vanderbeke präsentieren in ihrem Beitrag den theoretischen Hintergrund zu ihrer rekonstruktiven, videobasierten

Unterrichtsforschung und betonen dabei die fachdidaktischen, erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Implikationen des Verfahrens. Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Documentary Method) gehen sie der Frage nach, wie und unter welchen Umständen fremdsprachliches Lehren und Lernen realisiert werden. Die Weiterentwicklungen in den während der Forschung unternommenen Schritten, wie Datenerhebung durch statische Kameras und Audioaufnahmegeräte; Sicherung von Arbeitsmaterialien, Tafelanschrieben; Auswahl von Sequenzen mit beachtlicher interaktiver Dichte; Transkription in tabellarischer Form mit Zuordnung von verbalen und visuellen Daten; formulierender und reflektierender Interpretation werden auch dokumentiert.

Wie der Einsatz der Dokumentarischen Methode in der Praxis aussieht, erfahren wir aus Anika Krefts Studie, die die transkulturelle Kompetenz der Lernenden im englischen Literaturunterricht mit Hilfe von Unterrichtsvideos rekonstruiert und interpretierend belegt. Transkulturelle Kompetenz ist – so die Autorin – „als Adaption und Erweiterung von interkultureller Kompetenz (...)“ (S. 107) zu betrachten. Die konkrete Analyse einer Unterrichtssequenz wird durch die Begründung der Wahl der Dokumentarischen Methode durch Unterrichtsvideografien, als für die Erfassung und Rekonstruktion von verbaler und nonverbaler Interaktion der Aktanten während des Unterrichts besonders geeignet, eingeleitet und dann schrittweise mit Hilfe von ausgewählten Sequenzen illustriert, dargestellt.

Franziska Prüsmann wendet sich der Analyse der Bewertung von lernerkonzipierten Texten und fragt dabei nach Einsetzbarkeit der Dokumentarischen Methode – vertreten durch retrospektives Interview und Laut-Denk-Verfahren – bzw. der qualitativen Inhaltsangabe zu diesem Zwecke. Den Schwerpunkt legt sie auf die Art und Weise der Evaluierung der Schreibfertigkeiten von Schülern mit Migrationshintergrund, die in anderen Schulssystemen als das Deutsche schon Erfahrungen mit dem Texteschreiben gemacht haben. Dabei ist sie an Einstellungen, Strategien, Prioritätenformulierungen der Lehrenden während des Bewertungsprozesses interessiert, um das im Hintergrund der Bewertungsergebnisse Stehende aufzudecken und zu verstehen. Als Fazit ihrer forschungsmethodischen Überlegungen lässt sich feststellen, dass zwar die Dokumentarische Methode für dieses Anliegen unangemessen sei, die Laut-Denk-Protokolle erweisen sich aber während einer qualitativen Inhaltsanalyse für die Erschließung der kognitiven Handlungen im Laufe der Texteingeschätzungsprozesse sehr gut anwendbar zu sein.

Im nächsten Beitrag, gezeichnet von Julia Settineri, wird der aktuelle Stand der in der Fremdsprachenforschung angewandten quantitativen Forschungsmethoden mit Hinblick auf die Bezugsdisziplinen, denen sie entliehen wurden, und auf mögliche Entwicklungsperspektiven vorgestellt. Die Untersuchung der in der Zeitspanne 2006-2013 verfassten Doktorarbeiten bzw. Umfragen unter Forscher/-innen ergeben, dass es im deutschen Sprachraum noch vorwiegend qualitativ erforscht wird, während dasselbe auf englischem Gebiet dem quantitativen Paradigma zuzuordnen ist. In Anlehnung an andere Forscher beleuchtet die Autorin die in quantitativ durchgeführten Forschungen auftauchenden Mängel, wie Verwendung von zu kleinen Stichproben, fehlenden Einsatz von multivariaten

Analyseverfahren, die Frage der Verlässlichkeit von Messungen oder der Effektstärke der Forschung usw. Weiterhin wird ein Überblick der Themenschwerpunkte der Fachliteratur zur quantitativen Forschungsmethodologie dargeboten. Hier ist die Betonung der Forschungsplanung, des Forschungsdesigns und des adequate Einsatzes von statistischen Modellen, wie t-Test, U-Test, Chi-Quadrat-Test, Pearson-Korrelation u.a. und der Möglichkeit des Einbezugs von Replikationsstudien für eine zweite Forschung, hervorzuheben. Schlussfolgernd beleuchtet Settineri im Einklang mit Forscherkollegen zwei vom quantitativen Forschen aufgedeckte Kernprobleme, die fehlende Aus- und Fortbildung der Lehramts- und Linguistikstudierende im Bereich der Forschungsmethodologie und vor allem der quantitativen Methoden einerseits und die möglicherweise schwierige Rezeption schon existierender Forschung ohne grundlegende Fachkenntnis andererseits:

[I]f readers do not understand the use of statistics in a paper, they are forced to take the author's interpretation of statistical outcomes on faith, rather than being able to critically evaluate it. (Rover/Phakiti 2018: XVIII, in Settineri, S. 163.)

Wie sich qualitative und quantitative Daten in der fremdsprachendidaktischen Erforschung der Effekte zweisprachigen Sachfachunterrichts auf den Erwerb einer weiteren Fremdsprache kombinieren lassen, erfahren wir aus Josefine Kleins Beitrag *Qualitative Blicke auf quantitative Daten im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Erforschung der Potenziale bilingualen Sachfachunterrichts*. Nach Darstellung der Lage des bilingualen Sachfachunterrichts und der darin liegenden Potenziale für Kompetenzentwicklung beleuchtet die Autorin die Herausforderungen für die quantitative Forschung in der Schule, erwägt die Möglichkeit des Einsatzes von Mixed-Methods für die Lösung dieser Herausforderungen und stellt abschließend ein Dissertationsprojekt als Beispiel in diesem Sinne vor.

Der nächste Beitrag von Susanne Gnädig und Madeleine Domenech befasst sich mit der software-basierten Quantifizierung empirischer Daten in der qualitativen fremdsprachendidaktischen Forschung. Ziel der Autorinnen ist darauf zu verweisen, dass die scharfe Abgrenzung unter Forschungsparadigmen (quantitativ, qualitativ, Mixed-Methods-Forschung) nicht nur wenig sinnvoll, aber oft sogar sehr schwierig sei. Unter Quantifizierung sollen Verfahren verstanden werden, die einerseits durch Zählen Häufigkeiten im Datenmaterial quantifizieren und andererseits qualitative Daten in Numerische verwandeln. Zur Illustration der Gesagten werden die Qualifikationsarbeiten der beiden Autorinnen einbezogen. Gnädig untersucht in ihrer Arbeit, wie formfokussierte Aufgaben die grammatische Kompetenz von 18 Neunklässler/-innen im Fremdsprachenunterricht steigern können, während Domenech am komplexen Zusammenspiel von sozialen und textuellen Aspekten bei der Produktion argumentativer Texte an der Sekundarstufe I Interesse findet.

In der letzten Studie geht Patricia Uhl dem möglichen Zusammenhang zwischen Geschlecht bzw. Gender und Lernverhalten der Lernenden beim Fremdsprachenlernen mit Einbezug von interdisziplinären Ansätzen und Triangulation von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden nach. Sie

zielt auf die Erforschung von Variablen ab, die potenzielle Geschlechterunterschiede beim Erlernen von zwei romanischen Sprachen – Französisch und Spanisch – ergeben können. Dabei inventarisiert die Autorin vorhergehende Forschung zu den Kategorien Geschlecht (biologischer Begriff) und Gender (soziokulturelles Terminus) angesichts Fremdsprachenlernens und kommt aufgrund deren Herangehensweise, Forschungsdesigns und Ergebnisse zur Schlussfolgerung, dass sich Untersuchungen auf die Leistung in der Fremdsprache bzw. auf diese Letztere beeinflussende innere (Motivation, Einstellung zur Fremdsprache usw) und äußere Variablen (Lehrer- und Elternerwartungen, Meinungen u.a.) konzentrieren sollen, wobei „die fremdsprachlichen [sic!] Leistung als beobachtbarer Output den Ausgangspunkt für alle weiteren Schlussfolgerungen darstellen“ (S. 216) müsse.

Abschließend lässt sich sagen, der Sammelband wird seinem Vorhaben als „interdisziplinäres Projekt“ gerecht, indem er vor Fremdsprachendidaktikern, die sich auch der elitären Forschung zuwenden möchten, womöglich bisher unbekannte oder nicht bewusst wahrgenommene Perspektiven auf tut. Leider bleibt er dabei nur im theoretischen Bereich, ohne Anleitungen zur praktischen Anwendung darzubieten. Abgesehen davon und von kleinen, hier und da vorkommenden Mängeln, wie beispielsweise fehlerhafte Formulierungen/Unstimmigkeiten: „(...) lassen sich Überlegungen der Tugendethik angesehen“, S. 59, „(...) geht es im Unterricht nicht nur um die Aneignung schulisch relevanten Wissen, (...)“, S. 94, „dies gilt jedoch nicht für Schüler/-innen in bilingualen Programme“, S. 171; nicht völlig ausgeführte Sätze: „Insgesamt wurden sieben leitfadengestützte Experteninterviews mit Englischlehrkräften durchgeführt, deren Schüler/-innen in einsprachig unterrichteten Klassen und in Französisch bilingual unterrichteten Klassen.“, S. 176; fehlende Auslegung der Abkürzungen (E2, Q2), S. 108 oder Verwirrungen in der Form von Rollenwechsel im Transkript, S. 113, zeichnet sich der Sammelband durch hohen wissenschaftlichen Wert und die Vielfalt an Forschungsperspektiven und -richtungen aus.

BOOK REVIEW

CONSIDERATIONS ON 'GOOD DATA IN BUSINESS AND PROFESSIONAL DISCOURSE RESEARCH AND TEACHING'

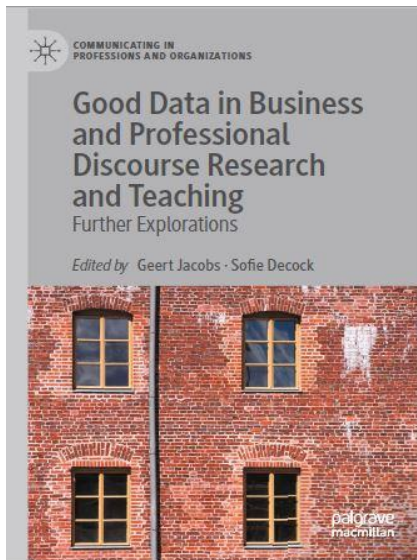
Ioana Claudia Horea¹, Cristian Dorin Horea²

¹*Department of International Business, Faculty of Economic Sciences, University of Oradea, Oradea, Romania*

²*Department of Physics, Faculty of Informatics and Science, University of Oradea, Oradea, Romania*

ihorea@uoradea.ro

chorea@uoradea.ro



Reviewed work:

Good Data in Business and Professional Discourse Research and Teaching. Further Explorations

ISBN 978-3-030-61756-1

ISBN 978-3-030-61757-8 (eBook)

Editors: Geert Jacobs & Sofie Decock - Ghent University - Belgium

Series: Communicating in Professions and Organizations - Series Editor: Jonathan Crichton - University of South Australia - Adelaide- Australia

Published by: Palgrave Macmillan - Springer Nature Switzerland, 2021

A very recent (January 2021) release of Palgrave Macmillan, published by Springer Nature Switzerland, the volume entitled *Good Data in Business and Professional Discourse Research and Teaching. Further Explorations* is a collection of explorative works on research and teaching Business and Professional Discourse, that comprises seven titles on the theme of professional discourse and communication in business, studies undertaken by ten researchers, scholars and academics from various countries: USA, Belgium, Netherlands, France, Japan, New Zealand and Great Britain.

A clean and straightforward structure strikes from the first flicking through the volume and gives the feeling of a clear approach waiving any unnecessary sophistications. With no further sub-sectioning, categorisations or classifications - which some editors tend to resort to, in their attempts to make their materials look more complex or better organised - the simple, seven-title table of contents in this

volume renders a neat and tasteful construction, which is, in our view, a true mark of professionalism.

For descriptive reasons only, with no such indications in the volume, we can consider there is a prefatory section of 13 pages and then there follows the actual main section, consisting of the seven contributions logically arranged, beginning with the editors' introductory and title-explanatory article.

As for the above mentioned initial section, after the volume's first pages, that include details about the series, title page, publishing information and opinions about the book, the table of contents comes and it is followed by short presentations of the authors' expertise fields and backgrounds, in two pages of "Notes on contributors". In the last two pages (xi and xiii) of this first section, readers are provided with a List of Figures and a List of Tables, with names and pages where these elements are found along the volume. These lists can prove as really helpful tools in the online format, as the entries in the lists are actually direct links to the mentioned figures or tables, within the texts of the studies in the main section. And so are the entries in the table of contents and the reference notes within the texts, facilitating direct and targeted movement through the material.

With respect to the layout of the actual research content of the book, i.e. the 194 pages of the main section consisting of the seven research studies (between 23 and 32 pages), the latter follow a unitary structure and format, again very simple and light, containing: title; name of author(s); introduction; main body of research (data presentation, method exposition and result analysis); conclusion; notes (in some cases) and alphabetical list of references. The overall impression is an honouring one, namely that, within this volume, value lies, as it should, in the text itself, the solid and clear ideas expressed, rather than in any ornaments.

The final 3 pages of the volume consist of an Index of terms.

The editorial team, Sofie Decock and Geert Jacobs, author the inaugural study, coming under a very suggestive name: *What Counts as Good Data in Business and Professional Discourse Research and Training?*

At start of this first study, readers are explained that the volume will undertake to tackle an aspect belonging to the initial key stage of research processes, i.e. the data studied and how they should be analysed, focusing on four issues, namely: authenticity, triangulation, background and relevance.

The introductory study is presented by the two researchers as a meta-analysis of how the abovementioned issues are dealt with. "It is not aimed at exhaustive or systematic coverage of the four issues listed above (nor at a detailed rendering of what the chapters are about, for that matter) and it will, no surprise, reveal internal inconsistencies and conflicts between the chapters" (p.4) comes as a sort of disclaimer and is next followed by quite detailed presentations of the four notions, in 3-5 pages each, with considerations regarding their occurrence and discussions in the chapters to come.

For authenticity it will be shown that when considering workplace interactions, what people think they do is rather distinct from what they actually do (p.5), which will come up analysing actual records of their interactions in comparison with what is gathered during interviews. The former represent first hand data while the latter will be seen as second hand data, more controlled, less natural, somehow manufactured or compromised (p.7). Same is argued about business magazines: with their professional language and style, intended for professionals, meant to

promote, to render a positive picture of the domain, i.e. having 'agendas', they are felt as less trustable in terms of authenticity of the data presented.

Triangulation is explained as the application of more than one sampling method for data collection, extrapolating to more than one methodology of research, two investigation methods that lead to the same result, two theoretical approaches applied, driving to the same conclusion. It is basically seen as a mixed method in which one approach returns a certain result and the other path leads to the same result, so that this common result is taken as fact, as reality, since it has been proven by both lines of research.

The background brings about the environment in the workplace context, where distinction can be noted between, for instance, white collars and blue collars and also intercultural differences can be sensed. A question that arises at one point is how much data is in fact necessary (p.16), i.e. how deep these sampling particularities should go and how data saturation can be prevented.

As for the relevance, it is claimed that the scholarly effort is useful for practitioners (p.18). If workplace interactions data can be used to solve problems and develop good workplace relationships, the professional magazines help build the identity of a professional community through the circulation and evolution of the specific language.

The study authored by Janet Holmes and Bernadette Vine and entitled *Workplace Research and Applications in Real World Contexts: The Case of the Wellington Language in the Workplace Project* puts forward a mammoth project having been running for two decades and a half: LWP, on the language of the domain in New Zealand English, namely the 'workplace talk' (p.25). Several aspects are discussed, such as: researching authentic workplace communication, communication challenges with the immigrants, concern on successful communication, application for speaking of EFL, respectively of ESL (in the case of the immigrants). Authenticity, triangulation and background make the focus of LWP and the preferred data collection method is from authentic workplace interactions instead of interviews. The introductory part brings one more highlight, namely a debate about scientific rigour versus practical relevance (p.27).

The researchers first introduce us to how they gained access to workplaces for collecting data, most valued method being that of convincing people (700) in various companies (30) to participate in this project by direct recordings of their workplace interactions (2000). Next, readers are presented how methodology was adapted to the data collected and are afterwards directed through the theoretical framework. Then, in an analysis of workplace discourse, 6 examples are provided, and before the concluding paragraph, the authors show several applications of the research project, in workshops and teaching materials.

What Is Professional in a Professional Magazine? Using Corpus Analysis to Identify Specializedness in Professional Discourse and Culture is the third title in the volume, the longest study, with the most complex structure: three large sections coming between the introduction and the vast conclusion, namely Theoretical Framework, Methodology and Results, each further divided into 4-6 subsections.

The authors Fanny Domenec and Philippe Millot first introduce the reader to the purpose of their study, the analysis of the specialized nature of "professional

language and discourse, reflecting on the data and methods that can be used in the field of English for Specific Purposes (ESP)" (p.56) and announce the "professions chosen for this study — namely ethics and compliance officers and records and information managers" (p.56). At the end of the introductory section there is a briefing on how the study is organized.

After the overview on "Recent Evolutions in the Study of Professional" and the considerations on "Discourse: Accessing Reliable and Relevant Data", come the subsections of defining profession and professional magazines and of "showing why they can be seen as authentic data to study professional practices and 'specializedness'." (p.59) in "Characterizing the Evolution of Professional Specialization through Language: A Bottom-up Approach to Investigate Professions". Readers then find about data collection and methodology, being however warned, in "Building Parallel Corpora in Specialized Professional Discourse", that "magazines do not entirely represent business realities in these domains. Rather, magazines are a particular discourse type which undeniably conveys a promotional, positive "picture" of the specialized communities in question." (p.67) Next the authors present how "specializedness" was retrieved from the corpora, how they identified degrees of specialization through collocational profiles and the mediation features they found that specialized magazines use in order to convey professional information to non-expert readers. The two researchers explain that "the results present four main aspects of professional specialization in professional magazines: the distribution of general semantic categories; domain-specific terms for each professional magazine; domain-bound collocational patterns, and the strategies used for conveying specialized information" (p.59) It can be briefly concluded that, despite the drawback of their "agendas", professional magazines are, as the authors remark, "useful entry points to characterize emerging professional milieus. Not only do they help professionals in the field define the norms that regulate their field, but the data they contain can also be useful to students or other practitioners to get familiar with this field." (p.59)

Christina Efthymiadou writes on *Researching Trust in Business Partnerships: Reflections on Data Collection and Positionality*, focusing on linguistic authenticity in data collection and researcher's positioning. The study is based on the writer's PhD project, concerning "discursive construction and performance of trust between Greek and Turkish business partners involved in cross-border collaboration." (p.89). Several problematic aspects are brought up and argued along the study: from the fabricated nature of interviews seen as constructed events, to the perceptions of the researcher entailing consequences for the research; from the difficulty of gaining access to the field and to the data, to the language proficiency issues or gender considerations and labels attached to the researcher; from the different researcher roles impacting the fieldwork experience, to the "lens" through which each researcher filters and makes meaning of the data collected. The researcher still considers that ultimately "interview data can indeed be a legitimate and valuable source of information in ethnographic projects, despite the influence of the researcher's presence on the interaction" (p.89), showing that she made good use of these: "interviews, in which the researcher's presence clearly affected the interaction at hand, were treated as a legitimate source of data in my study." (p.110)

The fifth study, proposed by Hiromasa Tanaka and entitled *Measuring Competence for Global Business: In Search of Authentic Data in Japanese Business Corporations* justifies how cultural diversity is not always easy to adjust and combine, as aspects of the Japanese system influenced by historical, geographical and economic factors can be confusing for non-ethnics. The approach of this study is an interesting shift, as it "reports on the process of presenting critical incident vignettes without access to naturally occurring interaction data. The vignettes were devised employing data collected from multiple sources and their authenticity was continually revised through review and dialogue with stakeholders until their authenticity was verified. Thus, the main question in this paper is whether business discourse data can be simulated authentically." (p.118)

Discussing English communication competence in intercultural business contexts, the researcher puts on the table the concept of 'InterCultural Interaction Competence' (ICIC), referring to the competencies needed for appropriately communicating in an intercultural context. Next, the authors presents methods of data collecting in ICIC and tests for measuring ICIC to then pass to the context of the test development project at stake and afterwards to the main focuses of the article: data collection process and the authentication of the data. Thus, the main sections follow, describing the entire project, beginning with initial data collection and analysis, where three hypotheses come up, continuing with in-depths 90 minute semi-structured interviews of 31 employees in 21 companies and assessment of specific features of global business discourse competence as conveyed by the previous stage. The challenges of developing a situational judgement test and the subsequent employment of the alternative approach of the vignette method for reproducing the necessary authentic critical incidents are next presented, followed by explanations of how data analysis is used in the critical incident development process. In the last section an example of a critical incident is given and also clarifications about its implications, usage and usefulness. The researcher concludes: "While some might debate the efficacy of the critical incident creation approach proposed here in adequately representing authentic data, we believe it to be one of the best alternative methods of ethically presenting quasi-authentic data." (p.134)

Editor Geert Jacobs co-authors with Astrid Vandendaele another article, *Leveraging Student-Led Interviews in the Multilingual Workplace*, analyzing "multilingual communicative practices in the workplace" and trying also to assess "what counts as data", based on "65 semi-structured interviews conducted by graduate students of business communication in the organizations where they were about to start their traineeships." (p.144)

After identifying case and data, research questions and method are formulated. 'What can we learn from our data about multilingualism in the workplace?' and 'What can we learn about the process of data collection based on the interviews our students conducted at their internships?' (p.147) are the two questions to be addressed. The findings will prove multilingualism as an enriching opportunity, as seen in the 5 extracts exemplified, and also a gatekeeping criteria in selecting new employees, as proven by extract 6, but there are also policies regulating or restricting its use, a looser attitude towards it is discovered with consideration to internal communication inside the organization, in extract 7, while there might be

also linguistic choices determined by government, as noted in extract 8. Presenting the collective data gathering the authors explain the three perspective: interviewer as student (extract 9), as researcher (extract 10,11), and as practitioner (extract 12,13), and they will conclude that "Any data, including audio and video recordings, interview transcripts or the results of survey research, are deeply and unavoidably embedded in the organizational context where they originate, and they are bound to entail profound power asymmetries that impact on what people say or write." (p.162)

In the last article of the volume, *Coworking: A Rhetorical Enterprise Situated in Place*, Deborah C. Andrews puts up for discussion features of a new kind of workspaces brought about by the disruptions occurred in several sectors of economy: the "coworking enterprises, part office with advanced technology and part social setting", where "collaborative communicative practices" develop "across disciplines, cultures, and perspectives" and "the language [...] creates a spatial experience." (p.168) After presenting the limitations, the print presentation unable to render the highly audio-visual effects of the online and the pandemics of Covid 19 causing lock-down at the moment of the study (spring 2020), the focus turns to data and method with a view to authenticity, triangulation, saturation and background. The study has in view five coworking websites, 'The Hive', 'Impact Hub', 'Central Working', 'Spaces', and 'Spacecubed', and the main section of the article analyzes their rhetorical strategies: logos, ethos and pathos. Next, these three appeals - rational, ethical and respectively emotional - are analyzed combined in performance, "effectively integrated in a persuasive story, told through an empathetical rhetorical persona" (p.186). The author discusses here the case of 'Central Working' - perceived as facing the three big challenges of entrepreneurs: "space, support, and a magical experience of community", - considering and commenting on the two scripts on their website, " 'The story of why' and 'Our values,' and four quoted testimonials" (p.187). One of the conclusions mentioned here seems to now hold true at a scale larger than the sphere of the research at stake: "assumptions about community, the social creation of knowledge through face-to-face communication, the collaborative origins of innovation, and the importance of place—these seem, like the coworking spaces themselves, relics of a far distant past. It's hard to know what form knowledge work, now mostly digital, will take when the world reopens." (p.190)

The volume is indeed, as intended and advertised, a collection of diverse, direct and honest contributions to the theme announced, each of them having a unique relevance, for shedding light on the specificities of the region, the style and the system they belong to, and bringing about the distinct touches of the researchers authoring them. Heterogeneous enough and sufficiently comprehensive for one volume, the research could be continued with future collections of contributions from other geographical areas as well. Unitary in its diversity, this present work adds value to the research in the field and comes as useful for all stakeholders in business domains, in professional communication and in languages for specific purposes.