

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,
Professor Dr. Habil. 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)
- SCIPION
- 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 SĂCARA – 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 Wroclaw – Wroclaw – Poland

Dr. Judit PAPP

University of Naples “L’Orientale” – Naples – Italy

JLSP Editorial Review Board for the ninth issue – March 2022

- Dr. Asma BELKHIR – Abou Bakr Belkaid University/ English Department – Tlemcen – Algeria
- Dr. Mario BISIADA – Pompeu Fabra University – Barcelona – Spain
- Dr. Veronica BUCIUMAN – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Elena Ramona CIORTESCU - "Alexandru Ioan Cuza" University - Iași - Romania
- Dr. Nándor CSIKY – University of Nyíregyházi – Nyíregyháza – Hungary
- Dr. Ramadan EYYAM – Eastern Mediterranean University – Famagusta – North Cyprus
- Dr. Andrea HAMBURG – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Hjalmar Punla HERNANDEZ – University of the Philippines Los Banos – Laguna – Philippines
- Dr. Tania Paola HERNÁNDEZ – El Colegio de México – Mexico City – Mexico
- Dr. Ioana-Claudia HOREA – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Sepideh KOOHKAN - Tarbiat Modares University - Tehran - Iran
- Dr. Manjola LIKAJ – Armed Forces Academy, Ministry of Defense & Albanian University – Tirana – Albania
- Dr. Ana Cristina NEVES – USJ – Macau – China

- Dr. Marina OLGA – National Research University Higher School of Economics – Moscow – Russian Federation
- Dr. Edward OWUSU – Sunyani Technical University – Sunyani – Ghana
- Dr. Anamaria-Mirabela POP – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Andreja RETELJ – University of Ljubljana – Ljubljana – Slovenia
- Dr. Emilia ROFOUZOU – Hellenic Naval Academy Athens – Greece
- Dr. Monica-Ariana SIM – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Anita Andrea SZÉLL - Babeş-Bolyai University - Cluj-Napoca - Romania
- Dr. Rafal SZUBERT – University of Wroclaw – Wroclaw – Poland
- Dr. Arlene D.TALOSA – Cagayan State University – Tuguegarao – Philippines
- Dr. Nghi TRAN TIN – Ho Chi Minh City University of Food Industry – Ho Chi Minh City – Vietnam
- Dr. Evangelia TSIAVOU – Marine University of Greece – Athens – Greece
- Dr. Oana URSU - "Alexandru Ioan Cuza" University - Iaşi - Romania
- Dr. Kam Yin WU – Hong Kong University of Science and Technology – Hong Kong

TABLE OF CONTENTS

AUTHORS	TITLES	PAGES
Amily Guenier Jinghui Wang Minjie Xing	LANGUAGE+1: A CURRICULUM DESIGN AND IMPLEMENTATION FOR BUSINESS CHINESE	9-21
Timea Németh Annamária Sütő Balázs Sütő Gabriella Hild	TWO IN ONE: INCORPORATING COVID-19 RESEARCH INTO THE ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES CLASS TO IMPROVE THE 4+1 LANGUAGE SKILLS	23-35
Benjamin Amoakohene Richard Senyo Kofi Kwakye Osei Yaw Akoto	GRAMMATICAL COHESION IN FRENCH JOURNAL ABSTRACTS AND THEIR ENGLISH EQUIVALENCE	37-54
Khashayar Mozaffari Rebecca Kolodner Yagiz Akiska Benjamin Blatt	A MULTIDISCIPLINARY APPROACH: TEACHING MEDICAL SPANISH TO MEDICAL STUDENTS USING ROLE-PLAY	55-65
Kathleen Stein-Smith	MULTILINGUALISM AND ITS PURPOSES – INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS IN LANGUAGE EDUCATION AND ADVOCACY	67-79
János Farkas Mária Czellér Ildikó Tar	ASPECTS OF SATISFACTION WITH LSP TEACHING IN HIGHER EDUCATION	81-95
Tímea Lázár Zita Hajdu	HOW TO MEET THE REQUIREMENTS OF ORGANISATIONS FOR FOREIGN LANGUAGE SKILLS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCIES BASED ON INTERVIEWS WITH LSP TEACHERS AT THE UNIVERSITY OF DEBRECEN	97-107
Naxhi Selimi	SPRACHEINSTELLUNGEN IM MIGRATIONSKONTEXT – AM BEISPIEL DES ALBANISCHEN UND DEUTSCHEN LANGUAGE ATTITUDES IN THE MIGRATION CONTEXT – THE EXAMPLE OF ALBANIAN AND GERMAN	109-125

Vjollca Aliu Gzim Xhaferri Biljana Ivanovska	DIE SPRECHHANDLUNG ,AUFFORDERUNG' BEI DEN ALBANISCHSPRACHIGEN DEUTSCHLERNENDEN THE SPEECH ACT REQUEST IN ALBANIAN FOREIGN LANGUAGE LEARNS	127-138
Anita Andrea Széll	DIE KOMMUNIKATIVE FUNKTION VON TIERMETAPHERN ALS ERZEUGER DES HUMORS IN DEN DEUTSCHEN ÜBERSETZUNGEN EINIGER POIROT- ROMANE THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF ANIMAL METAPHORS AS GENERATORS OF HUMOR IN THE GERMAN TRANSLATIONS OF POIROT-NOVELS	139-155
Renáta Halász Anita Sárkányné-Lőrinc Rita Kránicz Anikó Hambuch	MEDIZINISCHE FACHSPRACHE UNGARISCH FÜR AUSLÄNDISCHE MEDIZINSTUDIERENDE – ERGEBNISSE EINES FRAGEBOGENS ZUR EVALUIERUNG DES UNTERRICHTSKONZEPTES HUNGARIAN FOR MEDICAL PURPOSES FOR INTERNATIONAL STUDENTS - RESULTS OF A QUESTIONNAIRE FOR THE EVALUATION OF THE TEACHING METHODOLOGY	157-174
Csilla Egyed Judit Fekete Róbert Herold Anikó Hambuch	"ICH WEISS ES NICHT": MENTALISIERUNGSFÄHIGKEITEN UND SPRACHE BEI PATIENTINNEN MIT PSYCHISCHEN STÖRUNGEN "I DON'T KNOW": MENTALISATION SKILLS AND LANGUAGE IN PATIENTS WITH MENTAL DISORDERS	175-189
Andrea Hamburg	<i>Book Review</i> ARND WITTE / THEO HARDEN (Editors) RETHINKING INTERCULTURAL COMPETENCE: THEORETICAL CHALLENGES AND PRACTICAL ISSUES	191-195
Ioana Horea	<i>Book Review</i> RUGGIERO'S SENSIBLE APPROACH ON 'TEACHING WORLD LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES'	197-202

LANGUAGE+1: A CURRICULUM DESIGN AND IMPLEMENTATION FOR BUSINESS CHINESE

Amily Guenier¹, Jinghui Wang², Minjie Xing³

¹ Irish Institute for Chinese Studies, University College Dublin, Ireland

² School of Foreign Languages, Harbin Institute of Technology, China

³ School of Arts, Languages and Cultures, University of Manchester, UK

¹amily.wang@ucd.ie

²wangjinghui@hit.edu.cn

³minjie.xing@manchester.ac.uk

Abstract: Recently, more and more Chinese language learners not only learn the language but also use the language to learn an additional subject (*language+1*) and therefore a curriculum of Chinese for Specific Purposes is needed. This study explores the theory and practice for such a curriculum starting with Business Chinese (BC). The research methods include a Needs Analyses survey at the beginning of the study, thirty-six hours of class observations during the study, and a National Student Survey (NSS) at the end of the study. To triangulate the quantitative data, a focus-group interview is conducted for a deeper understanding of students' attitudes towards and insights on the curriculum. The study is carried out at University of Manchester, UK with 72 Chinese-majored degree students. A curriculum design committee consisting of professionals, graduate entrepreneurs, subject lecturers, language tutors and current student representatives is set up for designing, implementing and monitoring the curriculum. The Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach is employed for students to learn the subject knowledge while practising the language. The subject knowledge is introduced via lectures and discussed at seminars; business content is practised by students setting up and running their own companies, virtual or real; and language skills are trained via presenting their companies to potential clients and customers, negotiating with counterparts and by writing business reports etc. The NSS results with 100% satisfaction rate show students' positive attitudes towards the curriculum, and students welcome the curriculum in that they are learning BC by running their own business and that during the process, they apply the subject knowledge into their own companies and the target language is used throughout the process. By managing their own companies, they go through business procedures, develop related knowledge and skills, share ideas with peers and obtain practical advice from professionals. Students appreciate the engagement and empowerment by running their own companies. This curriculum model can be suggested as a framework for those who are to design and develop curriculum for language for specific purposes.

Keywords: needs analysis; Business Chinese; Chinese for specific purposes, CLIL, Language +1

1. Introduction

The Chinese language, as one of the fastest growing languages in the world, continues to gain popularity among language learners. In 2020, there were more than 100 million language learners learning Chinese globally (Global Exam, 2021). In China alone, the number of overseas students coming to China for a Chinese language degree reached 184,799 in 2019 (Shangdong Education, 2020), among whom many regard learning language+1 as an opportunity to further their personal and professional growth (Lead with languages, 2021). Language+1 refers to an aspect of a subject such as business. In the context of this research, 1 refers to business related to China. Many Chinese language learners believe it is an advantage to learn the Chinese language and to be familiar with an aspect of a subject area (Wisiniewska, 2021). The trend of language+1 also has an impact on the UK with more than 20 universities running Business Chinese (BC) programs, as well as Medical Chinese, Law Chinese and Tourism Chinese (Song, 2021). However, the research on language+1 curriculum design does not keep abreast with the growing demand. No research papers appear in Google Scholar with the key words of 'Business Chinese curriculum' between 2010 and 2020. This research is an attempt to fill this gap by developing and implementing such a curriculum starting with BC.

2 Literature review

BC curriculum design in this study refers to an overall plan for a BC course and how the content is transformed into teaching and learning which enables the desired learning outcomes (Richards, 2013). It is a map of maximizing students' performance with appropriate learning activities and assessments (Wiggins and McTighe, 2010) to make learning a dynamic and interactive process.

2.1 Needs analysis (NA)

An essential part of curriculum design is NA, as it can accurately inform designers what should be included in the curriculum (Du and Guan, 2016). Specifically, "target situation analysis, learner factor analysis and teaching context analysis" are fundamental (Basturkmen, 2010).

Target situation analysis identifies learners' needs for their future workplace, and concerns learners' knowledge/skills needed to perform in their future career (Kardjian, Emzir and Rafli, 2018). In the business field for example, the knowledge required for market survey, advertisement, sale and service will be the knowledge that should be provided to the students via the curriculum, in addition to the language skills to perform these tasks. In real business workplaces, informal oral communication skills across cultures are also used outside of formal presentations, as recommended by the business graduate employees of Monash University (Crosling and Ward, 2002).

Learner factor analysis includes students' immediate needs and long-term needs

(Chostelidou, 2010). University students' immediate needs are to pass exams for credits and long-term needs are to be prepared with the knowledge and skills for workplace requirements (Akyel and Ozek's, 2010). Therefore, students' both immediate and long-term needs should be taken into consideration when designing a curriculum.

Teaching context can be established through a presented 'situation', social practice and real-life situation scenarios (Yu, 2014). Active learning and peer-supported learning are helpful for building a bridge between students' needs and their academic specializations and career expectations (Cheng, 2011).

As demonstrated above, NA should be conducted from the perspectives of target situations, learner factors and teaching context analysis. Furthermore, in order to make the analysis reliable and valid, insider and outsider views, triangulation of information and mixed methods are suggested to be included after a longitudinal study over the past 30 years by Serafini, Lake, and Long (2015).

2.2 Content and language integrated learning (CLIL)

CLIL is a dual-focused educational approach in which a target language is used for the learning/teaching of both content and language (Coyle, Hood, and Marsh 2010). The purpose is to improve students' foreign language competence whilst facilitating their learning of a subject matter. It recognizes the educational achievements in the simultaneous learning process and seeks to develop students' expertise in particular disciplinary areas of a foreign culture.

To ensure that the content is understood by students through the medium of a foreign language, Colyle (1999) proposed a holistic conceptual framework of 4C model-- Content (subject matter), Communication (language to learn and use), Cognition (learning and thinking) and Culture (social awareness of self and others). Inspired by this model, an integrated approach of experiential learning and work-based learning is advocated (Bovill & Morss, 2011), where students apply concepts and skills to real-world situations, and the use of the target language can be achieved by its use as a functional medium of communication, not by making it the object of analysis in class (Graaff, Koopman, Anikina and Westhoff, 2007).

Although it is encouraging to see that CLIL develops language proficiency alongside a subject, there are also criticisms of the method. Bruton (2011) challenges that the initiatives of CLIL may not necessarily produce better results than learning a foreign language and content separately, in that making academic content the goal of the learning in the foreign language may increase motivation, but it may have negative effects on self-esteem when the content is too challenging to understand in a foreign language. It may cause drop in interest in CLIL (Lasagabaster and Sierra, 2009). In addition, academic content may not stimulate more oral interaction on the part of the students (Dalton-Puffer, 2007). When the content becomes too difficult, students resort to their first language (Coonan, 2007). Bruton (2011) also challenges that the positive attitudes towards CLIL may diminish as the students go up in the educational ladder. Thus, more empirical research on CLIL, especially on students' attitudes towards CLIL is needed, and

this need is called by distinguished scholars including Lasagabaster (2011), and Navés and Victori (2010).

In answer to this research call and based on the literature above, this study aims to answer the following research questions (RQ): 1) what are students' needs for learning BC in the UK university context? 2) What activities should be included in a language+1 curriculum to meet students' needs? 3) What are students' attitudes towards the BC curriculum?

3 Data collection

The data for this study comes from a NA survey at the beginning of the study, thirty-six hours of class observations (3 hrs per week x 12 weeks) during the study, and a National Student Survey (NSS) at the end of the study. NSS is run annually by the Higher Education Funding Council for England, which includes teaching on the course, assessment and feedback, academic support, structure of the course, learning resources, learning community, and overall satisfaction. As this research focuses on curriculum, the two most relevant aspects of structure and overall satisfaction were selected. To triangulate the quantitative data, a focus-group interview is conducted for a deeper understanding of students' attitudes towards and their insights on the curriculum.

3.1 Needs analysis (NA)

The NA questionnaire was derived from Xie (2016), which consisted of the students' basic characteristics including age, gender and language level. It also asked six open-ended questions, including the target language skills they feel most need improvement, the business documents they most often read, their job application experiences, the industries they wish to work in, and their perceptions of the course content and teaching approach. Language level is not included in this research because all the students in this study passed HSK5 (an international Chinese language test). Two questions (the business documents they most often read, their job application experiences) were not included because each student's experience varied from one to another. Two changes were made to fit in the context of this study: one was from Business English to BC; the other was that market survey, advertising, sale and after-sale service were added for the content subjects, which were suggested by the professionals to make it more relevant to BC. The questionnaire was checked by the school research committee and its reliability and validity were approved. The questionnaire was distributed and collected in class at the end of the first semester to ensure that the return rate was 100%. NA survey results were analysed by frequency calculations, to identify the most common features of participants' BC learning needs. Responses to the open-ended questions were analysed using a thematic approach (Flick, 2011) to identify their major concerns and preferences. Typical quotes are used to show the main factors in their perceptions. By using the same thematic approach, the recorded classroom observations were analysed.

3.2 Participants

The participants were full-time final-year students at the University of Manchester in the UK (n=22 in 2018 with 14 F and 8 M; n=29 in 2019 with 18 F and 11 M; n=21 in 2020 with 15 F and 6 M), with an age range of 20-25. All the participants had completed their year-abroad study in China before they came back to the UK for their final-year study. Prior to their year abroad study, they had learnt business subject as an elective course entitled Chinese Business taught in English at the Business School of the University of Manchester.

3.3 Class observations

The BC classes were automatically video-recorded (3 hrs per week x 12 weeks=36 hrs) by the university as podcasts for students who happened to have missed classes. Permission was obtained from the university to use these recordings as class observation for research purposes. The language tutor who delivered the course (one of the authors of this paper) and a senior researcher analysed the recordings with a thematic approach and the information was used in data analysis.

3.4 Focus-group interview

A focus-group interview was conducted at the end of the study with a two-fold purpose: to help answer the research questions; and to dig students' perceptions and insights on the curriculum. Interview questions and answers were in English centring round students' needs and perceptions of the course, and the frequency of key words were used for analysis. Six voluntary participants were chosen (2 high-level, 2 low-level, 2 middle-level) according to their language scores so that different voices could be heard. Two male and four female students were selected because there were more female than male students in the class.

In addition, NSS results were used to triangulate the data.

4 Implementation

Based on the NA results, a curriculum design committee was formed, consisting of two professionals (experienced in doing business with Chinese companies), two successful graduate entrepreneurs, one content lecturer, one language tutor and three current student representatives. Centring round students' needs, the committee selected ten topics from the available BC textbooks, e-resources and professionals' real-life experience. Learning materials for each week were selected and edited, and detailed lesson plans were formulated, including before-class assignments, in-class activities, and after-class summaries. Learning materials were made available on the Blackboard e-learning platform. Formative and summative assessments were specified to match the learning aims and objectives. The CLIL approach was employed for content knowledge and language practice, and content and language are taught in parallel. According to the content for each week, the core vocabulary, grammar and sentence structures were introduced and practised. Centring round the core linguistic features, students added more

vocabulary for their own companies which served as a snowball for other students to enlarge their vocabulary and enhance their language level. The curriculum was implemented in a BC course at University of Manchester, UK for an elective degree course of 20 credits. With 3 hours per week, the content and language were taught in parallel. The thread that went through all the learning activities is that each student set up a company of their own where they could apply what they learnt to practise. Professionals and graduate entrepreneurs were invited as guest speakers to share live experience and to answer students' questions. Students introduced their business-running progress via oral presentations and summarized their companies in written reports.

5 Findings

Finding 1. Shift from needing language skills to needing intercultural communication skills:

The target situation analysis identifies learners' needs for their future workplaces and the knowledge and skills they need in their future career. Regarding language skills, when asked 'Which of the areas do you most need to improve?' students put the order as vocabulary, listening, speaking, writing, reading and grammar, but above all they put intercultural communication skills as the most needed.

The reason that students put intercultural communication skills above language skills is found out from the interview that nowadays with the convenience of technology, students can easily find the vocabulary they need from electronic dictionaries, and in the same way they can practise their listening, reading and writing with programs in YouTube and with language partners online. What they cannot manage on their own is intercultural communication skills. As the extracts from the interview explains: "My Dad works in a big company in Shanghai, and I am there for summer holidays, Easter breaks and Christmas etc. What puzzles me is the gap between Chinese and western people's ways in communication, e.g. when I want to play ball with Chinese friends who work for my Dad, they won't leave the office though it is after 5pm already. They think it is impolite to leave before the boss makes a move. You see, it is the value, belief, and their ideology that makes the gap". "Our class is like a small UN, because classmates are from different countries. It is more useful to understand each other at a deeper level than a single language skill such as listening or reading, because I can practise that on my own".

The students in this study had learnt Chinese for three years before they took the BC course and indeed they could practise a specific skill by using flash cards, apps etc., but intercultural communication skills needed to interact with other people, particularly people from different cultural backgrounds or in other cultural contexts, and more importantly, it is the skill they could use in real-life situations and in real business context.

Regarding the subject aspect, students listed from most needed to least needed: CV/cover letter, market survey, advertisement, sale, service, company

management and, above all, real-life communications in the business field. Students consider real-life communication skills as the most needed, and reckon that they need to use it in the real world after they graduate from university.

Finding 2. Shift from needing a job to developing a career:

Learner factor analysis includes students' immediate needs and long-term needs. The NA results show that students' immediate needs are to meet the university requirements for a degree; their long-term needs are to master the business knowledge and language skills required for the future. When asked "What industry you would like to work in? What job you would like to do in the future?" students changed 'job' into 'career' in their answers, e.g. "The career I am going to take is high-speed transport in China" (a student from Poland) or "My career will be in the import-export business between Russia and China" (a student from Russia). More comments from the students:

"Unlike the part-time I am doing now, after graduation, I will start my career. I will be either the boss of my own company or a key figure in a big company. That is why I appreciate the professionals' talks so much because they have been there, and the experience I learn from them will save my own mistakes".

"At the moment, I want to learn well with high grades for my degree. I am ambitious for my future. I want to be a senior manager in a big company, rather than just to have a job to make ends meet".

Students' immediate needs are their degrees, and they are aware that they need to perform well in the learning activities. Their long-terms needs are to equip themselves with the knowledge and skills needed for their future workplace. Since students connect their current course with their future workplace, it is important for curriculum designers to create a link to connect the two to meet students' immediate and future professional needs.

Finding 3. Shift from using a single to using multiple resources:

Before designing this curriculum, only handouts were printed out for lectures, but during the designing process, the professionals and graduate entrepreneurs suggested that these may not be sufficient, and thus some video clips for real negotiations and websites for successful business stories were embedded. Indeed, these resources greatly aroused students' interests and triggered their imagination and creativity as can be seen in their own companies. Having been born in the digital age, students are no longer satisfied with the pen/paper in the four-wall classroom context; instead, they turn to e-resources more and more. One positive effect of doing this is that students can discover a greater variety of learning resources. It is good to see that students not only use the resources by themselves but that they also list the advantages of some apps compared with other apps and point out what they can get out of the chosen resources. They share and update their discoveries with classmates, e.g. "When doing my residence abroad study in China, I learnt that many students from other countries are using the Chinese learning resource called Chairman's Bao. After coming back to the UK, I realized

that this is created by the graduates from our department. I feel so proud of them, and I use it every day”.

“What is really convenient is that I can listen to the audio, watch the video clips, or read the articles which are updated frequently, and all the materials are arranged according to the topics labelled 1 to 6 levels. I always read the business column, full of fun and interesting ideas”.

The sharing of new discoveries, the comments and discussions among the students make their learning exciting. Students enjoyed the learning materials which were interesting and informative in multimode and from multiple resources. Students also enjoyed the inclusion of serious weekly business articles from the Financial Times (财经时报), and Business Forum (经济论坛) for updated business information. They appreciated the use of multimedia and multimode to enrich the learning. “Business news and politics, trends of business culture and international business analysis are just what I want to know”. “Business stories and the channels for business development are most useful for me”. “I find the blog from the professionals are a great fun and you know what, the stories are real”. “Yeh, social media is convenient and the ones from entrepreneurs are also funny but useful”. Students perceived the use of multiple resources and simulated practice as an effective approach to achieve intercultural communicative competence development for the real business world.

Finding 4. Gains from learning activities and working experiences:

The class observations show that students seemed a little uneasy in the first couple of weeks: some were intimidated by the idea of setting up their own companies, some were not sure if they could manage, but most of them were excited. After they all decided what business they were going to run in week 3, they were on track to go through the procedures from designing business structure, making advertisements, preparing apps, creating websites, organizing social media groups, selling their products/services to providing after-sale service. Students worked together to brainstorm ideas and used their expertise to help each other, e.g. some were good at drawing/painting, some were good at wording, some at making and editing recordings, and some at using technologies to make apps and websites. They worked together to make advertisements for each company and updated their websites. They also enlarged their customer network by joining each other’s social media network.

Setting up and running their own companies was regarded as the big incentive for getting involved in the business practice. They appreciated that the work involved in running their own business trained them in real-life situations and with real activities. “To be the boss of my own company means responsibility. I learnt to have an overall plan and organize resources around my plan”, “By actually running my own business, I feel more comfortable working with people of different cultural backgrounds after getting the deals done”. By actually working with my Chinese clients, I got to know that ‘考慮考慮 think seriously about it, 研究研究 do some serious research on it, 討論討論 discuss about it, 请示请示 ask senior for approval’

all mean ‘no’ or more negotiation is needed. I can see the meaning beneath the surface level now.

Finding 5. Positive attitudes towards language+1:

Fig 1 illustrates that students regard the BC course as excellent, as the classes were clearly structured and well presented.

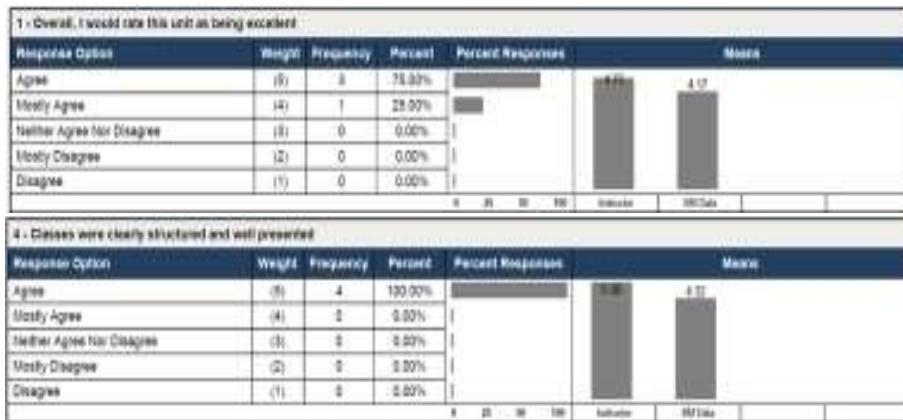


Figure 1: National Student Survey Source: (NSS)

When students were asked to ‘provide details of what you valued about this course’, their answers showed that they valued the practical skills gained from preparing and delivering presentations and coursework which stimulated entrepreneurial skills. Students also appreciated the tight link between the subject and the language, e.g. “I get two gains from one course, both Business and language”. Students appreciated the approaches used in class for learning new business content and the Chinese language, as the integration make it entertaining and efficient. “Yeh, the diverse approaches e.g. different group activities with different students, are good in enhancing our learning and ability to develop our entrepreneur business skills”. “To learn business and Chinese simultaneously is intellectually stimulating and it is an excellent innovative way of learning”.

Meanwhile, there are different opinions, e.g. “It is time-consuming to produce a high-quality piece of work such as ad because of the nature of the coursework. It is more challenging than is expected to produce a good oral presentation or a written report on my company in the target language”. After having expressed the challenges, they enjoyed their learning outcome after the hard work, e.g. “At the end of the day, after I see my grades and hear the praises from my friends, it is all worthwhile”. “After I put my ad in YouTube, I received many ticks, smiling icons and positive comments. I feel like a local celebrity. I am the model of my own products”.

At first, students used everyday vocabulary in business, but at the end of the course, they can select the appropriate vocabulary, sentence structure and paragraph organization suitable for the business context. As they expressed “Getting involved in the language+1 is the best choice I have ever made”. “I have learnt the business knowledge and have practised the language in the business”. Students have learnt and practised communication skills, as they can communicate

with real businessmen more fluently and write formal business documents with few mistakes.

Students' positive attitude toward the language+1 curriculum is encouraging because from this course, they have gained improvements in both subject and language. They value the double gain and expect a tight link between the two.

6 Discussion

The findings in this study highlight students' needs for intercultural communication skills, practice in real-life situations, and the link between content and language which lead to positive attitudes toward language+1 in the BC curriculum.

In answer to RQ1 'what are students' needs for learning BC in the UK university context?' The study has discovered that students need intercultural communication skills apart from language skills such as listening/speaking and business content knowledge such as marketing/adverting. This is probably because students regard communication skills in the multicultural context as part of their future career. They target their career prospects at international business industries. To embed the training of intercultural communication skills in the curriculum is a necessity, which is in line with Kardijan, Emzir and Raflī's (2018) claims that students need to be equipped with the skills needed for their future professions. Curriculum designers need to keep students' immediate and future needs in mind to make content and activities move around this line throughout the course.

In answer to RQ2 'What activities should be included in a language+1 curriculum to meet students' needs?', the study has illustrated that students running their own companies can be a practical answer, as this major task serves as a platform where students can apply knowledge and skills in real-life situations. The active learning activities of running their own companies help students work together to gain a deeper understanding of the subject. A variety of e-resources should be provided for assisting their creativity and originality. To train students in real-life practice encourages the learners' intention to learn, which is echoed by Xie (2016) that the students hope that teaching could bring them opportunities for the real business world through approaches such as simulated practice. This approach is encouraged by New Media Consortium Horizon Report (2015) that group work and peer learning should be added in the curriculum design with emphasis on the social and contextual aspects of learning.

In answer to RQ3 'What are students' attitudes towards the BC curriculum?' the 100% satisfaction rate from NSS and the comments from interviews have demonstrated their positive attitudes. Students appreciate the dual-gain of language+1. They value the multiple resources to facilitate their practice in real-life situations and the tasks stimulate and consolidate their intellectual development. Students appreciate the simulated learning activities to try out their ideas, procedures, and the way to reach their goal. This result supports Boud's (2001) concept of experiential learning and work-based learning. In the learning process, they practise the knowledge learnt from class, from peers, from graduate

entrepreneurs, and from professionals. Equipped with subject knowledge and language skills, they feel they are ready to embark on their career after graduation.

7. Conclusion

This study has explored students' needs which can be used to inform theory and practice in curriculum design. The parallel development of subject and language worked well when carrying out real-life tasks. Running their own companies provided students with opportunities to use multiple resources, to work with people of other nationalities, to try out ideas with peer-support and to present their achievements in oral and written forms. After going through real-life scenarios and the procedures of a running business using their target language, students feel that they are well prepared for their future careers. The language+1 curriculum is welcomed by the students. However, one of the limitations of this study is that this curriculum is used with only one subject, which is business. It will be interesting to see how it works in other subjects such as medicine, as it may not be easy to find professionals who are good at both the target language and a subject. Another limitation is that the students in this study have learnt business knowledge in English at Business School, but what will happen if students haven't learnt the subject knowledge in other schools such as the School of Computer Science? Therefore, further research is needed for other subjects, such as medicine, science and technology and other areas. It is also worthwhile to make a comparative study with students who have learnt a subject knowledge and those who have not studied it. This curriculum model can be recommended as a framework for those who are to design and develop curriculum for language for other specific purposes.

References:

1. **Akyel, A. S., & Ozek, Y.** (2010) "A language needs analysis research at an English medium university in Turkey". *Procedia Social and Behavioural Sciences*, Vol. 2, No. 2, pp 969-975.
2. **Basturkmen, H.** (2010) *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
3. **Bovill, C., Bulley, C.J, Morss, K.** (2011) "Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature", *Teaching in Higher Education*, Vol. 16, No. 2, pp 197-209.
4. **Boud, D. E., and Solomon, N. E.** (2001). New practices for new times in Boud and Solomon (Eds), *Work-Based Learning: A New Higher Education*, p3-17
5. **Bruton, A.** (2011) "Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research". *System*, Vol. 39, pp 523-532.
6. **Cheng, A.** (2011) "ESP classroom research: Some basic considerations and future research questions". In Belcher, D. D. Johns, A. M. & Paltridge, B. (eds.), *New directions in English for specific purposes research*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, pp 44-72.
7. **Chostelidou, D.** (2010) "A needs analysis approach to ESP syllabus design

- in Greek tertiary education: a descriptive account of students' needs". *Procedia Social and Behavioural Sciences*, Vol 2, pp 4507-4512.
8. **Coonan, C.M.** (2007) "Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol.10, pp 625-646.
 9. **Coyle, D.** (1999) "Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts". In Masih, J. (ed) *Learning through a foreign language*, London: CILT, 46–62.
 10. **Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D.** (2010) *Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 11. **Crosling, G., & Ward, I.** (2002) "Oral communication: The workplace needs and uses of business graduate employees". *English for Specific Purposes*, Vol. 21, No 1, pp 41-57.
 12. **Dalton-Puffer, C.** (2007) *Discourse in content and language integrated (CLIL) Classrooms*. John Benjamins, Amsterdam.
 13. **Du, H., & Guan, H.** (2016) Hindrances to the new teaching goals of College English in China. *English Today*, 32(01), 12-17.
 14. **Flick, U.** (2011). An introduction to qualitative research [in Chinese]. . Chongqing: Chongqing University Press.
 15. **Global Exam.** (2021) 100 million students learning Mandarin in 2020. <https://global-exam.com/blog/en/100-million-students-learning-mandarin-in-2020>, Retrieved on 21, Jan, 2021.
 16. **Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y., and Westhoff, G,** (2007) An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10, No. 5, pp 603-624.
 17. **Kardjian, D. Emzir and Rafli, Z.** (2018) "Target situation analysis in implementation of English for hospitality specific purposes program". *International Journal of English and Education*, Vol. 7, No. 1, pp 1-9.
 18. **Lasagabaster, D., Sierra, J.M.** (2009) "Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes". *International CLIL Research Journal*, Vol. 1, No. 2, pp 4-17.
 19. **Lasagabaster, D.** (2011) "English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings". *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 5, No. 1, pp 3–18.
 20. **Lead with languages.** (2021) Lead with Chinese—Mandarin. <https://www.leadwithlanguages.org/lwl-language/chinese-mandarin/>
 21. **Navés, T. & Victori, M.** (2010) "CLIL in Catalonia: An overview of research studies". In Ruiz, Y. de Zarobe & Lasagabaster, D. (eds.), *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, pp 30-54.
 22. **New Media Consortium** (2015). NMC Horizon Report Higher Education Edition. <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/> retrieved 01/10/2021.
 23. **Richards, J. C.** (2013). "Curriculum approaches in language teaching: forward, central and backward design". *RELC Journal*, Vol. 44, No. 1, pp 5-33.
 24. **Serafini, E. J., Lake, J. B., & Long, M. H.** (2015) "Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements".

- English for Specific Purposes*, Vol. 40, pp 11-26.
- 25. **Shangdong Education** (2020) Data of overseas students learning Chinese in China. <http://www.jxdx.org.cn/gn妖/14176.html>
 - 26. **Song, L.** (2021) Business Chinese Competition. BCLTS annual conference. <https://bclts.org.uk/conference/>
 - 27. **Wiggins, G., McTighe, J.** (2010) *Understanding by design: a brief introduction*. Center for Technology & School Change at Teachers College, Columbia University.
 - 28. **Wisiniewska, I.** (2021). Why you should learn Chinese for Business. <https://omniglot.com/language/articles/chineseforbusiness.htm>, retrived on 21, Jan, 2021.
 - 29. **Xie, Q.** (2016) “Investigating non-English major undergraduates’ needs and perceptions of business English teaching in a Chinese university”. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 3, No. 2, pp 185-198.
 - 30. **Yu, J.** (2014) “Investigation of students’ felt needs in view of curriculum reconstruction for Business English major”. *Foreign Language World*, Vol. 2, No. 57, pp 25-33.

TWO IN ONE: INCORPORATING COVID-19 RESEARCH INTO THE ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES CLASS TO IMPROVE THE 4+1 LANGUAGE SKILLS

Timea Németh¹, Annamária Sütő², Balázs Sütő³, Gabriella Hild¹

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

²*Corvinus University of Budapest, Hungary*

³*Department of Anaesthesiology and Intensive Therapy, Medical School, University of Pécs, Hungary*

timea.nemeth@aok.pte.hu

annamaria.suto@stud.uni-corvinus.hu

balazs.suto@aok.pte.hu

gabriella.hild@aok.pte.hu

Abstract: While the COVID-19 pandemic continues to make a profound impact on all aspects of life around the world, from the perspective of medical education it is also an opportunity not only a threat, and can be integrated into the medical curriculum, including English for Medical Purposes classes.

The aim of this paper is to share our experience regarding the integration of a research study on the willingness of young people to get the COVID-19 vaccine into an English for Medical Purposes class. Student interviews, presentations, Think-Pair-Share activities and disputes in class are special pedagogical and methodological tools that assist the teaching and the learning process. As a result, students are inspired and engaged, which facilitate the development of not only their 4+1 language skills, and medical English proficiency, but also their collaboration, communication, and problem-solving skills, as well as their creativity and critical-thinking.

This paper seeks to inform and inspire English for Medical Purposes teachers to incorporate meaningful and intellectually stimulating research studies into their classes that allow students to not only learn medical English, but more importantly, to understand complex perspectives, use numerous forms of media, and collaborate with others. Therefore, the authors suggest that teachers of English for Medical Purposes create room in their classes for up-to-date research representation in order to engage and motivate students' learning process. Furthermore, the authors believe that the latest research studies, presentations, Think-Pair-Share activities and disputes can be implemented in any content and language integrated classes, as well as languages for specific purposes classes, thus providing educators with effective tools to achieve broad educational goals.

Keywords: COVID-19 research; English for Medical Purposes, Languages for Specific Purposes; 4+1 language skills

1. Introduction

The past one and a half years have been very challenging for the world. The COVID-19 pandemic and related lockdown and physical distancing measures have altered countless aspects of our life, including higher education. At the same time, the pandemic posed not only a threat but also an opportunity for the development of several educational technologies, innovations and research studies to be carried out from various angles. In this paper, we aim at sharing our experience regarding the integration of a research study on the willingness of young people to get the COVID-19 vaccine into an English for Medical Purposes (EMP) class during the spring semester of 2021.

Studying EMP is pivotal for future doctors today, as English is the lingua franca of medical communication, including research, conferences and publications. The COVID-19 pandemic has clearly demonstrated how global, ecological and social challenges may affect our everyday life, therefore, educators should teach students how to be resilient and develop special skills in response to these changes and challenges. These include effective collaboration, communication, intercultural, and problem-solving skills when working in local or international teams, as well as creativity and critical-thinking. Excellent collaboration, communication and intercultural skills, such as working effectively in diverse teams, making necessary concessions to achieve goals, and taking shared responsibility for collaborative work, are essential elements of the daily work of a doctor. It is also crucial to teach critical thinking, creativity and problem solving in the classroom since these skills are inevitable for future doctors in order to examine and analyse evidence, assess data, make sound judgments, establish proper diagnosis and develop treatment plans. Enhancing these skills will facilitate medical students to be cooperative, knowledgeable and professional doctors in the future. Therefore, along with several content and language integrated learning subjects in the medical curriculum, EMP classes should be adjusted in order to meet the specific academic and professional needs of the medical students.

As several research studies have proved, motivation in language learning is substantial, as there is a direct correlation between motivation and learning (Dörnyei, 2003; Brown, 2007). Fandiño (2013) argues that language classes are a venue for the integration of motivating and stimulating activities that enable students to understand multifaceted perceptions, make decisions, and collaborate creatively with others, besides developing oral, written and nonverbal communication skills in the target language.

The EMP classes are an ideal platform to enhance these skills by incorporating authentic, up-to-date research studies into the classes, thus encouraging students' motivation and engagement. Student presentations, interviews, Think-Pair-Share (TPS) activities and debates in classes are special pedagogical and methodological tools that facilitate the teaching and learning process. As a result, students are inspired and engaged, which aids the development of the skills and abilities mentioned above.

2. The 4+1 language skills

In order to increase the motivation and engagement of the medical students, the authors aimed to find an appealing and inspiring tool that facilitates the development of the four language skills: reading, writing, listening and speaking. Moreover, to introduce a fifth one based on Németh's (2018) observations, the visual comprehension skills. In her view, the teaching of today's generation in higher education should be approached differently than that of the earlier generations and additional skills need to be added to the teaching and learning process. Generation Z, born in the late 1990s and early 2000s, or as they have also been referred to as iGen or the Homeland Generation (since they spend more time at home than any earlier generations) have different needs and expectations within an educational setting (Prensky, 2001; Holmes, 2009; Dahlstrom et al., 2014;). Németh (2018) argues that the tech savvy Generation Z was born into a digital and social media dominated world, therefore, they require instant access to pictures, photos, images, sounds and information, unlike any former generations. These visual aids carry and convey relevant messages and information for them that they need to comprehend and interpret. Németh (2018) claims that even expressions in the English language, such as, "I see", "in my view", "as I see", "my point of view is", etc. suggest that visual input is a powerful skill in understanding. Moreover, Gen Z is prepared and is able to process information with the help of pictures and images effortlessly and effectively. We have known for a while that a picture is worth a thousand words, but Gen Z capitalizes on visual input, which us, teachers should embrace. Canning-Wilson (1999) argues that a visual used in language classes makes the task more authentic and visual images inspire the learner to predict and deduce information, as a consequence of which, they can use the language and its structures more fluently and naturally. Macwan (2015) also highlights the importance of visuals and claims that the potential of visual aids must be recognized in teaching-learning English. Therefore, Németh (2018) proposes adding *visual comprehension skills* development into the language classes as a *fifth skill*, depending on the age group, in the form of pictures, images, diagrams, graphs, posters and infographics that students need to understand, interpret and analyse. Enhancing medical students' visual skills will thus facilitate their work in the future as practising doctors, clinicians or researchers, since the comprehension and investigation of visual data will be in the core of their profession. Jasani and Saks (2013) had similar findings using visual art images with guided questions and they claim that those train medical students in observation skills, while Naghshineh et al. (2008) concluded that observation of artworks and understanding of fine arts concepts improve students' visual intelligence, which can be applied to patient care.

3. Literature review on the teaching methods applied in class

3.1. Think-Pair-Share activities

Think-Pair-Share (TPS) is a special methodology applied primarily in language classes to encourage both individual thinking and teamwork, communication, collaboration, and presentation. At the same time it also enhances students' critical

thinking skills, improves listening, writing and reading comprehension. TPS has been integrated in various classes and have proved to be a success. Sugiarto and Sumarsono (2014) found that after the implementation of TPS methodology the students' ability in *reading* narrative texts improved, while Usman (2015) and Raba (2017) argue that TPS contributed to the improvement of students' oral *communication* skills in EFL classrooms. Siburian (2013) claims that TPS enhanced students' achievement in *writing* descriptive text, whereas Li et al. (2019) assert that this methodology enhanced students' *listening* skills. Kaddoura (2013) reports about the development of students' *critical thinking* skills as they become actively involved in thinking about the concepts presented in their discussion.

The most common structure of TPS is the following:

1. Students are first given a stimulating topic or picture to think about and provide answers for on their own. – *Thinking and speaking time individually*.
2. Then they work in pairs or small groups, share their thoughts and ideas. – *Speaking and listening time in pairs or small groups*.
3. Finally, they discuss those with the whole class and may do additional follow-up tasks. – *Speaking, listening and/or reading, writing and presenting time in large groups*.

As Figure 1 indicates, the special TPS triad of *work alone*, *work with another student*, *work with the whole group* (Németh, 2018) capitalizes on the active involvement of each individual student from the shy, less confident ones to the most active, extroverted students. This helps to focus attention on the prompt given and facilitates the development of the 4+1 language skills of reading, writing, speaking, listening and visual comprehension.

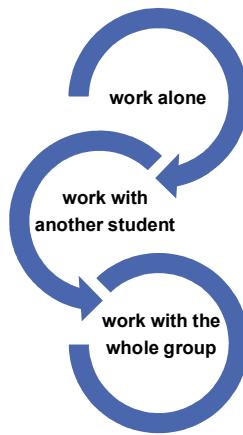


Figure 1: The Think-Pair-Share triad of developing the 4+1 language skills
Source: Németh, 2018

3.2. The Three Colour Quiz methodology

The Three Colour Quiz methodology (TCQ) is a novel pedagogical method in teaching. It has been applied in classes only in the past ten years. Fluckiger et al.

(2010) introduced TCQ with feedback on product, process, and progress. A modified version was applied in class to enhance students' speaking, reading and writing skills. The students used individual slides of Jamboard and they were asked to use *yellow* sticky notes to write down what they had already known about the spread of the coronavirus in the world and in Hungary. After discussion, they were encouraged to add their thoughts to the slides again, but this time using *green* sticky notes. As a last step, the students had to search the web and read individually for additional information to the original question and then were asked to write them all down using *blue* sticky notes. This exercise aims to reveal how the process of learning continues as they respond to the questions in three different colours. As a result, students are provided with some information on how much they are able to write on their own, with the help of others, or using the web or other resources.

4. The participants and the context

A COVID-19 research study (Sütő, 2021) was incorporated as a stimulus (see Appendix) into an Advanced (C1) Level EMP course during the spring semester of the 2020-2021 academic year, whose aim was to enhance the medical language proficiency of the students. The authors of the present paper were involved in this research study in January 2021, the goal of which was to assess the willingness of Hungarian and international young people residing in the town of Pécs and Baranya county to be vaccinated and to investigate its long-term impact on the local economy. As the target population of the survey was the young residents of Pécs and Baranya and since many Hungarian and international medical students filled in the questionnaire of the study, the authors of the present paper considered it an authentic, up-to-date and a motivating tool to be incorporated into the Advanced Level (C1) EMP class during the spring semester of 2021.

Altogether 15 second- and third-year Hungarian medical students were involved in the class, which was held for 90 minutes, once a week, during the 12-week-long spring semester. Students' English proficiency ranged between B2 and C1 levels as they had passed state recognised Hungarian and international language exams at these levels prior to registering for the class. Due to COVID-19, the classes were held online, in Microsoft Teams.

5. The development of the 4+1 language skills

5.1. Developing students' writing and reading skills

As a lead-in exercise, the students were first asked some brainstorming questions about the coronavirus, how it had changed their lives, what they had learnt from it to that point. Some special vocabulary was discussed related to the topic that they were unfamiliar with, such as *frontline workers*, *super spreaders*, and *flattening the curve*.

Afterwards a modified version of the Three Colour Quiz methodology (Fluckiger et al., 2010) was implemented to enhance their reading and writing skills. This time,

students used individual slides of Jamboard via a shared link. As a first task, they were asked to use *yellow* sticky notes to write down in 5 minutes what they had already known about the spread of the coronavirus in the world and in Hungary.

Second, they were sent into Breakout rooms in pairs to discuss their ideas in response to the original question in another 10 minutes. After the pair work they were encouraged to add their thoughts to the slides again, but this time using *green* sticky notes.

As a last step, the Breakout rooms were closed down and students were given 10 minutes to search the web and read individually for additional information to the original question and then asked to write them all down using *blue* sticky notes.

The purpose of this exercise, other than developing students' reading and writing skills is to demonstrate how the process of learning continues as they respond to the questions in three different colours. Thus provide them with an indication of how much they are able to write on their own (*yellow sticky notes*), how much they rely on peers (*green sticky notes*), and how much they rely on the web or other resources (*blue sticky notes*).

Other than this, it also gives students, who might not otherwise talk to each other, a chance to talk and it gives feedback to the teacher after checking the individual Jamboard notes to see how much additional help they might need in terms of grammar or vocabulary.

In the end, a link to the English summary of the COVID-19 research findings (Sütő, 2021) was sent to them to read on their own, discuss unknown words and as a homework they were asked to do their own research by reading additional relevant literature.

5.2. Developing students' speaking and listening skills

During the next class, students were sent to Breakout rooms and asked to interview one another in pairs in 30 minutes regarding their views on vaccination, related to the COVID-19 research summary they had received the previous class. They were also encouraged to include their thoughts and ideas based on any additional scientific articles and professional literature they had read.

Similar to Sütő's 2021 research study, students were requested to conduct semi-structured interviews. To accomplish this, the class collected a few questions to be incorporated into the interview sessions. The following questions were included but not limited to the interviews:

1. What do you think about vaccination in general?
2. What do you think about the COVID-19 vaccination?
3. Would you make it compulsory for all?
4. Do you think it is sufficient to be infected by the coronavirus to achieve herd immunity or is it still worth getting the vaccine?
5. What do you think is the solution to eradicate the COVID-19 pandemic?
6. When do you think Hungary will achieve herd immunity?
7. How many people would need to be vaccinated?

8. What would you recommend to young people to protect themselves against COVID-19?
9. How do you think young people could be persuaded to be vaccinated?
10. Is COVID-19 expected to disappear from the world or shall we have to learn to live with it?

Before the Breakout room session started, students were also reminded to be not only active speakers but also active listeners in the process, bearing in mind Covey's claims (2013) that during a speaking-listening process people often tend to reply immediately, hence they are either speaking or preparing to speak instead of listening and understanding first.

After the interviews students were split into two groups for and against vaccination and one volunteer student was nominated as mediator. They had to bring forth arguments for and against vaccination in 20 minutes. Needless to say, a hot debate followed, as being medical students and having a deeper understanding of biology, virology, epidemiology and related subjects, they had sound judgements and views from both angles.

5.3. Developing students' visual comprehension skills

In the end, students were working in teams of three and had two weeks to prepare a campaign for or against vaccination in the form of a presentation or a poster including infographics, graphs, pictures and images. They were encouraged to be creative, informative and factual to prompt class discussion and participation. Since they are medical students, the majority decided to do pro vaccination campaigns and only one group selected the anti-vaccination topic.

Presenting is a skill almost all future doctors will have to use later in their professional life, however, doing a presentation is not easy, mostly not in English, as it requires knowledge and deep understanding of the topic presented, self-confidence, English proficiency and most of all lots of practice. However, team work and team presentation proved to be a success, the students benefited and learnt a lot not only from their own, but from each other's presentation and preparing to present as a group was thus more effective for them. Excellent, high quality infographics, charts and images were included in all posters and presentations that were appealing to the students, as a result of which they were engaged and involved.

6. Conclusion

While the COVID-19 pandemic continues to make a profound impact on all aspects of life around the world, from the perspective of medical education it is also an opportunity not only a threat and can be easily integrated into the medical curriculum, including EMP classes. The aim of this paper was to share our experience regarding the integration of a research study on the willingness of young people to get the COVID-19 vaccine into an English for Medical Purposes class and through that facilitate the development of the 4+1 language skills. Based on the anonymous online feedback we received from the students at the end of the

semester, 96% of the students felt including authentic, up-to-date research studies into the classes contributed to a more engaging classroom environment. Regarding the development of the 4+1 language skills, 87% indicated improvement and 91% considered that teamwork contributed to the development of their collaboration and critical thinking skills. The special pedagogical tools and methodology enabled students to understand research processes better by searching the web for reliable sources and reading professional literature, thinking critically and analysing the data followed by discussions and presentations.

Consequently, this paper seeks to inform and inspire EMP teachers to incorporate meaningful and intellectually stimulating research studies that allow students not just to learn medical English, but more importantly, to understand complex perspectives, use numerous forms of media, and collaborate with others. Therefore, the authors suggest that teachers of EMP create room in their classes for up-to-date research representation in order to engage and motivate students' learning process. Furthermore, the authors believe that up-to-date research studies, presentations, Think-Pair-Share activities and disputes can be implemented in any content and language integrated classes, as well as languages for specific purposes classes, thus providing educators with effective tools to achieve broad educational goals. To conclude, more research is needed in this field to prove the efficiency of this type of teaching methodology as the lack of data available limits the scientific interpretation of our results.

References

- [1]. Aidukaite, J., Saxonberg, S., Szelewa, D., & Szikra, D. (2021). Social policy in the face of a global pandemic: Policy responses to the COVID-19 crisis in Central and Eastern Europe. *SOCIAL POLICY AND ADMINISTRATION*, 55(2), 358-373.
- [2]. Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- [3]. Canning-Wilson, C. (1999). Using Pictures in EFL and ESL Classrooms. Retrieved November 30, 2021, from ERIC: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445526.pdf>
- [4]. Covey, S. R. (2013). *The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change*. Simon and Schuster.
- [5]. COVID-19. (2021, August 14). Johns Hopkins University Coronavirus Resource Center. Retrieved August 14, 2021, from <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- [6]. 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>
- [7]. Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1), 3-32.
- [8]. Fandiño, Y. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 190-208.
- [9]. Fluckiger, J., Vigil, Y. T., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College teaching*, 58(4), 136-140.
- [10]. 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.
- [11]. Jasani, S. K., & Saks, N. S. (2013). Utilizing visual art to enhance the clinical observation skills of medical students. *Medical teacher*, 35(7), e1327-e1331.

- [12]. **Kaddoura, M.** (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3-24.
- [13]. **Koós, B., Kovács, S. Z., Páger, B., & Uzzoli, A.** (2020). *Epilógus: Az új koronavírus-járvány társadalmi-gazdasági hatásai és ezek területi következményei*. Retrieved January 10, 2021, from: www.regscience.hu: http://www.regscience.hu:8080/jspui/bitstream/11155/2319/1/koos-kovid-2020.pdf
- [14]. **KSH.** (2021, January 23). *Hungarian Central Statistical Office*. Retrieved January 23, 2021, from https://www.ksh.hu/heti-monitor/covid.html
- [15]. **Li, C. H., Wu, M. H., & Lin, W. L.** (2019). The use of a “Think-Pair-Share” brainstorming advance organizer to prepare learners to listen in the L2 classroom. *International Journal of Listening*, 33(2), 114-127.
- [16]. **Macwan, H. J.** (2015). Using visual aids as authentic material in ESL classrooms. *Research Journal of English language and literature (RJELAL)*, 3(1), 91-96.
- [17]. **Naghshineh, S., Hafler, J. P., Miller, A. R., Blanco, M. A., Lipsitz, S. R., Dubroff, R. P., & ... & Katz, J. T.** (2008). Formal art observation training improves medical students' visual diagnostic skills. *Journal of general internal medicine*, 23(7), 991-99.
- [18]. **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.
- [19]. **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
- [20]. **Raba, A. A.** (2017). The influence of think-pair-share (TPS) on improving students' oral communication skills in EFL classrooms. *Creative Education*, 8(1), 12-23.
- [21]. **Siburian, T. A.** (2013). Improving students achievement on writing descriptive text through think pair share. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 30(3), 30-43.
- [22]. **Sugiarto, D., & Sumarsono, P.** (2014). The implementation of think-pair-share model to improve students' ability in reading narrative texts. *International Journal of English and Education*, 3(3), 206-215.

- [23]. **Sütő, A.** (2021). *Covid-19 védőoltási hajlandóság fiatalok körében és ennek hosszútávú hatása a pécsi és baranyai turizmusra, vendéglátásra és szórakoztatóniparra*. Földrajz OKTV Pályamunka, kézirat. (Willingness among young people to get the coronavirus vaccine and its impact on tourism, hospitality and entertainment industries in Pécs and Baranya. National Competition. Manuscript.).
- [24]. **Usman, A. H.** (2015). Using the think-pair-share strategy to improve students' speaking ability at Stain Ternate. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 37-45.

Appendix

The summary of the COVID-19 research incorporated into the EMP class

Background

The first identified coronavirus infection was detected on 4 March 2020 in Hungary and on 11 March, after the WHO declared a global pandemic, the government professed an epidemic emergency in the country. The outbreak has so far hit the country in three waves, with different characteristics. The first, which started in March 2020, saw the number of active cases rise until early May, exceeding 2,000, before steadily declining until the second half of July. The first deceased case was reported on 15 March 2020. By the end of the first wave in July, nearly 600 people had died from the virus (Koós et al., 2020). Rapid and drastic lockdown measures were introduced in the country, similarly to many countries in Europe and all over the world. The consequence was a significant economic downturn. The second wave started in August 2020, when many more patients were diagnosed with COVID-19, mostly young people, who are less at risk from the disease, and therefore the mortality rate in the second wave was much lower than in the first. Along the lines of the experience of the previous wave, lockdowns were introduced significantly later, mainly to protect the economy (Aidukaite et al, 2021). During the third wave of the epidemic, Hungary drifted into one of the worst countries in the world in terms of death rates (per million population). The only solution seemed to be to start the vaccination of the population as soon as possible.

Vaccination against coronavirus in Hungary

Since the first appearance of the coronavirus, researchers at Johns Hopkins University have recorded over 206 million cases and more than 4.3 million deaths worldwide (COVID-19, 2021), out of which in Hungary there were over 810,000 cases and approximately 30,000 deaths. The end of the pandemic is not yet in sight, but vaccination may be the solution to contain it. In Hungary, vaccination of healthcare staff with the US-German Pfizer-BioNTech vaccine started on 26 December 2020. The government provides the vaccine against the coronavirus free of charge, but it is not compulsory, however, anyone can get it after registration on the Vaccination Eligibility Guidance, issued by the Hungarian COVID-19 Steering Committee. According to this guidance, healthcare staff, as well as the chronically ill, the elderly and those working in the frontline were vaccinated first.

Methods

The study used a mixed research method: online questionnaires and semi-structured interviews were conducted to seek answers to the research questions. One of the main research questions of the study was to investigate the willingness of young people to get the COVID-19 vaccine. It was assumed that the uptake would not be high in this age group, as young people do not feel at risk and are therefore not sufficiently informed about vaccination, despite the fact that in the third wave it became increasingly common for young people without underlying

diseases to be hospitalised. This was also supported by statistical data from KSH, the Hungarian Central Statistical Office, which indicated that this age group had the lowest vaccination uptake (KSH, 2021). However, it was assumed that if the use of services in certain areas of life (tourism, hospitality, entertainment, etc.) were linked to vaccination, more young people would be vaccinated and this would have a stimulating effect on the local economy.

Conclusion

As the research results suggested, among young Hungarians and international residents in Pécs and Baranya, the vaccination uptake was 56%, but if the removal of the restrictions were dependent on vaccination, 71% of young people would be more willing to be vaccinated.

GRAMMATICAL COHESION IN FRENCH JOURNAL ABSTRACTS AND THEIR ENGLISH EQUIVALENCE

Benjamin Amoakohene¹, Richard Senyo Kofi Kwakye², Osei Yaw Akoto³

¹*Department of General and Liberal Studies, University of Health and Allied Sciences, Ho, Ghana*

²*Department of General and Liberal Studies, University of Health and Allied Sciences, Ho, Ghana*

³*Department of English, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana*

bamoakohene@uhas.edu.gh

rkwakye@uhas.edu.gh

oseiyaw.akoto@yahoo.com

Abstract: As one of the key sub-genres in academic discourse, the research article's abstract, has attracted the attention of scholars within the linguistics and applied linguistics literature. This has led to the upsurge in studies that have explored this all-important genre, with different analytical lenses and focuses. Dominant among these studies are those that have explored connectivity in the abstracts of research articles. However, the literature reveals a dearth of studies on the use of cohesive devices in source and target languages, specifically those written in French and their translated versions in English. This study therefore explored grammatical cohesion in research article abstracts written in French and English. The study specifically did a contrastive analysis of the types, frequency and functions of grammatical cohesive devices in these two sub-corpora. In all, a total of 40 research article abstracts formed the corpus of the study; twenty of these taken from erudit.org and another twenty taking from persee.org. Halliday and Hasan's (1976) cohesive theory was used as the framework to analyse instances of grammatical cohesive devices in the abstracts written in the source language – French – and their translated versions in the target language – English. The findings showed that the French corpus tend to use a slightly higher number of cohesive devices than their English counterparts. It was also found that the most dominant grammatical cohesive device within the two sub-corpora were references, which were in turn dominated by personal references, followed by demonstrative and comparative references. Next were the conjunctive devices which were also dominated by additive (especially et, and its English equivalent, and), temporal, causative, and adversative conjuncts in that order. The least used cohesive devices in each of the two sub-corpora were ellipsis and substitution. The findings add to the ongoing debate on how the act of translating a text in a source language to a target language affects the use of cohesive devices, especially, grammatical cohesive devices.

Keywords: Cohesion; Contrastive Rhetoric; Translation; Translation Studies; Texture

1. General Introduction

Communicating through verbal means (spoken or written), is said to be effective when a speaker or a writer is able to effectively utilize linguistic resources to connect sentential units into a unified whole. For a text to be considered as well organized, it is expected to demonstrate a high level of connectivity and this connectivity can be achieved through discourse forming or cohesive devices (Srichuay & William, 2016). Srichuay and William (2016) argue that cohesive devices play key role in text cohesion and coherence since their effective use can give a text texture. Texture is the quality that makes a text ‘hang together’ as a text (Forey, 2009:1). It is a situation whereby meaning is transformed into a manageable form of discourse rather than “spilling out formlessly in every possible direction” (Halliday, 1994: 311). Martin (2001) sees texture and cohesion as two linguistic terms that are related as he believes that cohesion is one aspect of the study of texture in texts.

Cohesion has been defined from different perspectives by scholars like Bloor and Bloor (1995), Fairclough (1995), Grundy (2000), Halliday and Matthiessen (2004), Osisanwo (2003), Quirk and Greenbaum (1973) and Verschueren (1999). In defining “cohesion”, these scholars highlight “what sets a text apart from randomly selected sentences; that is, what binds a text together” (Amenorvi, 2011:16-17). The underlying principle of cohesion therefore reflects texts that are logically and semantically connected to form a unified whole.

Despite the numerous definitions of cohesion since the inception of text analysis, it is Halliday and Hasan’s (1976) definition that popularized and offered a detailed and organized view on what goes into that grammatical concept (Amenorvi, 2011; Chaalal and Beghoul, 2018). Halliday and Hasan (1976:4) consider cohesion as a semantic concept since they believe that:

cohesion occurs when the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potentially integrated into a text.

Halliday and Hasan (1976) demonstrate that cohesion is purely a semantic concept which reflects the semantic ties that are formed within a text. Cohesion cannot be achieved in a vacuum but it can be realized in a text through the use of cohesive devices, which are known to be “the formal means of connecting parts of texts so as to favour the creation of a meaningful continuum” (Arhire, 2017:156). Halliday and Hasan (1976) group cohesive devices into two broad categories – lexical and grammatical. In other words, cohesion can be achieved partly through grammar and partly through lexical items. This view of Halliday and Hasan (1976) is confirmed by Baker (1992) when he defines cohesion as the network of lexical, grammatical and other relations that create bonds in a text.

Cohesion has been examined in L1 and L2 contexts (Carrio-Pastor, 2013; Zhao, 2017; Ersanli, 2015; Vogel, 2008; Quaddumi, 1995; Mohamed-Sayidina, 2010; Amenorvi, 2011), challenges of students in the use of cohesive devices (Fengjie,

Xiuying & Chuangze, 2014; Faradhibah & Nur, 2017), across different genres (Alghamidi, 2014, Meurer, 2003; Norment Jr., 2002; Rahimi, 2011) and disciplines (Peacock, 2010; Gray, 2010; Hyland, 2008; Gao, 2016), and at different proficiency levels (Yang & Sun, 2012; Neuner, 1987; Mohammed, 2015).

Aside from these areas, one other interesting area that writers have explored is the inter-lingual one: source language (SL) and its translated version in a given target language (TL) (Chaalal, 2017; Dameria (2014; Moindjie, 2019). The overall objective of such studies is to find out whether translating a text from one language to the other has any effect on the use of cohesive devices. This focus hinges on the theoretical basis of intercultural or contrastive rhetoric (I/CR) that “different languages had their own specific and culturally bound conventions and patterns of writing” (Wang, 2006:13). Connor (1996: 5), therefore, asserts that “language and writing are cultural phenomena. As a direct consequence, each language has rhetorical conventions unique to it. Furthermore... the linguistic and rhetorical conventions of the first language interfere with writing in the second language.” Although academic texts have adequately been explored as far as cohesion in translation is concerned, there is a dearth of research on cohesion in research articles written in a given language and their translated version in another language. This research gap appears very surprising as a result of the special role abstracts play in the structure of research articles as they (abstracts) determine the degree of readership of the research article (Amoakohene and Afful, 2021). It is, therefore, not surprising that some journals demand researchers to compose their (researchers) abstracts in two or more parallel languages so as to increase the readership of articles that those abstracts appear. This study therefore examines grammatical cohesive devices in research articles’ abstracts written in French and their parallel translated versions in English. The subsequent sections of this study explore concepts like grammatical and lexical cohesion. They also cater for the review of previous related studies, the focus of the study in the form of research questions, the methodological approaches used, as well as the result and discussion sections.

1.1 Grammatical Cohesion

Grammatical cohesion appears in the form of words, utterances and phrases that connect one sentential unit to the other in a text (Rofi'ah, 2015). It comprises ellipsis, substitution, references and conjunction (Amoakohene, 2020). McCarthy (1996: 43) defines ellipsis as “the omission of elements normally required by the grammar which the speaker/writer assumes is obvious from the context and therefore need not be raised”. It is a unique type of sentential unit where aspect of that sentential unit is purposefully left out by the writer or speaker to avoid redundancy (Bevis, 2018). Bevis (2018) posits that the elliptical part of the sentential unit can semantically be retrieved from the previous discourse. Ellipsis manifests in three forms and these forms correlate with the part of the sentence that is ellipted (Halliday & Hasan, 1976). Ellipsis that occurs within the nominal position of a sentence is known as nominal ellipsis; when it occurs in the verbal element, it is considered as verbal ellipsis and when it affects an entire clausal element, it gives an instance of clausal ellipsis. Substitution, on the other hand, occurs when a word or phrase is substituted for another and like ellipsis,

substitution also manifests in three forms: verbal substitution, nominal substitution and clausal substitution (Almutairi, 2017).

Reference, as posited by Halliday and Hasan (1989) manifests in the form of bonds that are created between a unit of a text and a given grammatical unit by reference to which this bond is interpreted in the given instance. References link up to something else for their interpretation and they occur when readers have to retrieve the identity of what is being said from either within or outside the text (Almutairi, 2017). When the referent of a reference is situated in the text-internal or external world (Ädel, 2006), it is described as endophoric or exophoric respectively (Halliday & Hasan, 1976). A reference, whether endophoric or exophoric, manifests in four different forms: personal reference, comparative reference, demonstrative reference and the definite article. However, for the purpose of this study, we focused on only personal reference, comparative reference and demonstrative reference and our analysis were limited to only references within the text.

With regard to conjunction, scholars see it as a grammatical unit that exists between sentences or clauses in a given discourse. Generally, conjunctions establish strong connective ties between or among sentential or supra-sentential units by the virtue of their specific semantic connotations (Hyland, 2005; Quirk et al., 1985). This cohesive agent can be categorized into four sub-types: additive conjunction, adversative conjunction, causal conjunction and temporal conjunction (Halliday & Hasan, 1976).

1.2. Lexical Cohesion

Morris and Hirst (1991:21) conceptualize lexical cohesion as “the result of chains of related words that contribute to the continuity of lexical meaning”. Different from grammatical cohesion, lexical cohesion manifests in two broad categories – lexical reiteration and collocation (Halliday & Hasan, 1976). Lexical reiteration is defined by Halliday and Hasan (1976: 278) as “the repetition of a lexical item, at one end of the scale; the use of a general word to refer back to a lexical item, at the other end of the scale; and a number of things in between – the use of a synonym, or superordinate”. Jiayu and Zhang (2019) also argue that lexical cohesion manifests in the form of repetition, hyponymy, synonymy, antonymy and meronymy. Collocation on the other hand, has gone through different phases of definition within the applied linguistics literature. It is generally regarded as a habitual co-occurrence of lexical items or group of words within a given discourse (Barker, 1992; Schmit, 2000). Thornbury (2002) also postulates that words are considered collocates when they occur together with more than chance frequency. In this case, lexical items that are considered to be collocates are frequently seen together within the same textual environment. McCarthy (1990), and McCarthy and O'Dell (2008) argue that writers' ability to use collocation effectively makes their texts more natural and accurate.

2. Review of Previous Studies

Studies on cohesion in texts written in a source language and their (texts) translated versions in a given target language abound in the applied linguistics

literature. For example, Zhou and Sun (2019) used Halliday and Hasan's (1976) cohesive theory to analyze cohesion in 30 advertisements written in English and the translated versions of these advertisements in Chinese. The findings showed that the advertisements written in the source language had more instances of references and conjunctions than their translated versions. However, the advertisements in the target language relied more on ellipsis as a cohesive agent than the source language's advertisements. Despite these differences, the two data sets share similarities as far as the usages of substitution and lexical cohesive devices are concerned.

Also, Chaalal (2018) investigated cohesive devices in United Nations' legal texts written in Arabic and their translated versions in English. Similar to Zhou and Sun (2019), Chaalal (2018) utilized Halliday and Hasan's (1976) cohesive theory, and he found that the translated versions of the United Nations' legal texts in English had more instances of explicitation and implicitation. In other words, three types of shifts, namely addition, omission and substitution were realized in the United Nations' legal texts written in the target language. The findings also revealed a significant difference in the use of cohesive devices within the two languages. The reasons for the significant difference in the use of cohesive devices within the two sub-corpora as argued by Chaalal (2018) stemmed from the fact that each language has its own cohesive devices and make use of these cohesive devices following its own rules. Still within the textual metafunction framework of Halliday and Hasan's (1976) Systemic Functional Linguistics, Querol (2003) shed light on how substitution as a grammatical cohesive device featured in English literature as well as the mechanisms that translators employed to translate English literature into Spanish. The data for the study comprised three literary works. The findings revealed that nominal and verbal substitutions were the most common types of substitution in the English literary texts. However, the translated Spanish versions of nominal and verbal substitutions mostly manifested in another grammatical cohesive device, mostly in the form of ellipsis. This finding is in tandem with Chaalal's (2017) study.

Zhao et al. (2009) also analyzed the similarities and differences in cohesive devices used in English medical texts and their translated versions in Chinese. The researchers used Halliday and Hasan's (1976) cohesive theory to analyze parallel corpus consisting of 15 English medical texts and their translated version in Chinese. The results showed that both the English medical texts and their Chinese translated equivalent shared more similarities than differences as far as the use of cohesive devices is concerned. The only difference found in the inter-lingual subcorpora concerned the distribution of references. This finding contrasts that of Chaalal (2017) and Querol (2003) as they (Chaalal, 2017; Querol, 2003) argued that the different grammatical systems of different languages significantly affect the use of linguistics elements like cohesion in source texts and their translated versions in a given target language.

In addition to the above-mentioned studies, Najjar (2015) also investigated instances of repetition as a lexical cohesive device in the English translation of the Arabic novel *Adrift on the Nile*. The purpose of Najjar (2015) studies was to find out if the meanings and functions of instances of repetition are lost or maintained in the translation process of the novel into the target language. The results confirmed that

the ‘repetitions’ were utilized cohesively for confirmation, assurance, and warning as well as a texture creation agent. However, some repetitions were both lost and maintained in the translation process, and the translation strategies applied included the use of synonym, near-synonym, deletion, pronominalization and paraphrase. Najjar (2015) further confirmed that the translator preferred “variation” in the use of lexical items rather than “repetition”. Moindjie (2019) on the other hand, studied personal reference as a grammatical cohesive agent in two literary texts – *Madame Bovary* and *Strait is the Gate* – written in French and translated into English. It was found that English employed more cohesive personal reference than the French. This finding as posited by Moindjie (2019) is as a result of language distinctiveness like abstractness and verbosity of French as against the concreteness and conciseness of English. It was also confirmed that some shifts which occurred in translating personal reference from French into English are mandatory as they are required by language uniqueness and language norms found under the translator’s autonomy.

Similar to Moindjie (2019), Dameria (2014) also studied cohesion in biology abstracts written in Indonesia and their translated version in English. He analysed ten theses abstracts written in these two languages, and found all five instances of cohesive devices as projected by Halliday and Hasan (1976). Dominant among these cohesive devices across the two sub-corpora was grammatical cohesion. The Indonesian abstracts heavily relied on substitution followed by reference, conjunction and ellipsis whilst their English translated versions mostly used reference followed by substitution, conjunction and ellipsis. The two sub-corpora shared some similarities in the use of repetition, meronymy, synonym, hyponymy and antonym.

It is clear that scholars have adequately examined the type and sub-types of cohesive devices used in texts written in source languages and their corresponding translated versions in target languages. Other studies have also revealed the differences and similarities that exist in the use of cohesive devices in source texts and their translated versions in a given target language. The applied linguistics literature also reveals enormous research on the strategies that translators use to translate cohesive device in texts written in a given language and the translated versions of these texts into a target language. The literature indicates that studies on cohesion in translation have largely focused on legal, medical texts and literary and journalistic texts, leaving academic texts underexplored. Consequently, this study examines grammatical cohesion in RA abstracts in French and its translated English versions.

3. Research Questions

The study will be guided by these two research questions;

- What are the types and functions of grammatical cohesive devices used in abstracts written in French and their parallel translated versions in English?
- What are the differences and similarities in the use of grammatical cohesive devices of abstracts written in French and their parallel translated versions in English?

4. Methods

4.1. Design, Corpus and Procedures

The study relied on the corpus-assisted discourse studies (CADS) approach which involves the use of the “methods of corpus linguistics to facilitate discourse analysis of large volumes of textual data” (Baker & McEnery, 2019: 215). The text under investigation in this study involve research article (RA) abstracts written in French and their parallel translated versions in English. These texts were drawn from two French language publishing sites: *erudit.org* and *perseee.org*. In all, a total of 40 RA abstracts formed the corpus of the study; twenty of these taken from *erudit.org* and another twenty from *perseee.org*.

These 40 abstracts were converted to plain texts so as to enable us use the AntConc software (version 3.5.8) to analyse them. For the purpose of this study, we used Halliday and Hasan’s (1976) cohesive theory as the framework to identify the instances of grammatical cohesion in the abstracts written in the source language and their translated versions in the target language. The AntConc software was used to identify instances of grammatical cohesion like references and conjunctions whereas cases of ellipsis and substitution which could not be identified by the use of the software were analysed manually.

5. Results and Discussion

This paper investigates the types of grammatical cohesive devices in some French RA abstracts and their English equivalents. It further explores the functions as well as the differences and similarities in the type of cohesive devices across the two groups of abstracts. This section provides descriptive findings of the data.

Table 1: Distribution of Cohesive Devices across the two sub-corpora

Types of Cohesive Device	French Abstracts	English Abstracts
Reference	236 (54.50%)	224 (49.0%)
Substitution	7 (1.62%)	6 (1.3%)
Ellipsis	5 (1.15%)	3 (0.7%)
Conjunction	185 (42.73%)	224 (49.0%)
Total	433 (100%)	457 (100%)

Table 1 gives an account of the distribution of the four grammatical cohesive devices in varying proportions across the subcorpora. As it can be observed, both data sets are dominated by the use of references, 236 (55%) occurrences in the French abstracts as against 224 (49%) in the English abstracts. The dominance of reference concurs with the findings of some previous studies (Ahmad et al., 2019; Kirana et al., 2020). References are closely followed in frequency by conjunctive devices. The results show that the English abstracts favour the use of conjunctions

as they feature 224 (49%) times as against their French counterparts 185 (43%). It could be argued that despite the highly-controlled nature of RA abstracts, there was some attempt on the writers' part to establish some formal and logical connections within their texts. The least used cohesive devices, as seen from the analysis, are substitution (2.92%) and ellipsis (1.85%). Substitution and ellipsis appearing as the least cohesive devices in the two sub-corpora is not surprising as it confirms the claim made by Halliday and Hasan (1976) that those two cohesive devices feature more in spoken texts than in written texts.

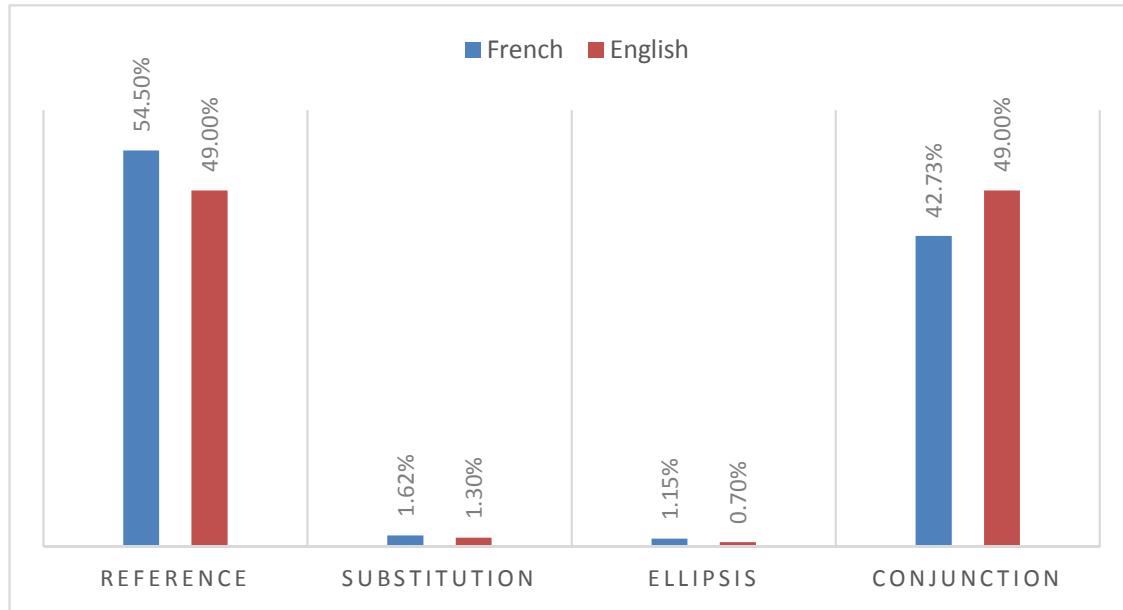


Figure 1: Distribution of grammatical cohesive devices

In total, there were 433 cohesion markers in the French abstracts as against 457 in the English ones. It is, however, clear that both languages seem to have preferences for certain cohesive devices. This corroborates James' (1980, p. 109) [cited in Xi, 2010: p. 143] view that, "while every language has at its disposal a set of devices for maintaining textual cohesion, different languages have preferences for certain type of these devices and neglect certain others".

Instances of references in the two sub-corpora

Table 2: Distribution of References

Type of Reference	French	English
Comparatives	42 (17.80%)	37 (16.52%)
Demonstratives	79 (33.47%)	69 (30.80%)
Personal	115 (48.73%)	118 (52.68%)
Total	236 (100%)	224 (100%)

Table 2 shows that French abstracts employed more references (236), especially personal pronouns (115) and demonstrative adjectives (79) than their English counterparts. Personal and demonstrative pronouns are used in the data sets to refer to items within the text. Like previous studies (Van Bonn & Swales, 2007), we found that French personal pronouns were mostly first person plural (e.g., *nous / notre / nos*) even when the RAs were single-authored (cf. 15, 16, 21, 28, 35, 36, 37, 38), except in cases where the impersonal references were used.

The prevalence of more demonstratives in the French corpus than that of the English could be explained by the following linguistic differences: whereas English uses basically four demonstrative adjectives (e.g., *this, these, that, those*), French abstracts use multiple variants of demonstrative adjectives (e.g., *ce, cet, cette, ces*) and demonstrative pronouns (e.g., *celui, ceux, celle, celles, ceci, cela (ça)*). The French variations are mostly based on gender and number as is shown in the following examples from the data:

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ...ce texte examine quelques séquences d'un débat télévisé... 2. Cet article étudie deux opératrices particulières... 3. Ces constats permettent de mettre en évidence... 4. ...cette ingénierie rituelle d'un certain nombre de liturgies... 5. Cette contribution questionne le caractère opératoire de la catégorie... | <p>...this paper examines sequences from a TV debate...</p> <p>This article examines two particular operators...</p> <p>Based on these observations, it is thus demonstrated that...</p> <p>...this ritual of engineering a number of liturgies...</p> <p>This article aims at evaluating the profitability of the category...</p> |
|---|---|

In Extract 1, ‘ce’ (this) is placed in front of ‘texte’, a masculine singular noun beginning with a consonant while in Extract 2, ‘cet’ (this) is placed in front of ‘article’ which is a masculine singular noun beginning with a vowel sound. ‘Ces’ (these) is used in Extract 3 because of ‘constats’, which is a plural noun (masculine) whereas ‘cette’ (this) is used in Extracts 4 and 5 because of the feminine gender of ‘ingénierie’ and ‘contribution’ respectively. Again, whereas English uses two singular possessive pronouns (e.g., *his / her*) and one plural possessive pronoun (e.g., *their*), French uses multiple variants based on gender and number (e.g., *son / sa, ses / leurs*). The use of demonstrative references in the abstracts “implies that their authors use those structures not only to achieve better textual cohesion and density of expression, but also to guide their readers through the text” (Maglov, 2019, p. 117).

Existential personal pronouns (e.g., I, you, he, she and they) also possess a dual nature, depending on gender and number. Thus, whenever the English abstract uses the impersonal pronoun (*it*) or the third-person plural (*they*) as references, the

French abstracts contain *il / elle* or *le / la* (in the objective case) and their plural forms, *ils / elles* or *les* (in the objective case). Some examples are shown below:

6. ...*ils le font à l'aune de normes socialement et historiquement déterminées...* ...*they do so on the basis of sociologically and historically determined norms...*
7. ...*cet article suggère de repenser le rapport de la polémique à l'argumentation rhétorique... Il tente de montrer...* ...*this article suggests reexamining the relationship between polemical discourse and rhetorical argumentation... It endeavors to show...*

Extract 6 demonstrates the use of the plural marker ‘*ils*’ as a reference in the corpus while in Extract 7, *il* (*it*) makes anaphoric reference to *cet article* (*this article*) to form a cohesive tie. A reference item that is used anaphorically “sets up a semantic relationship with something mentioned in the preceding text; and this enables the reference item to be interpreted, as either identical with the referent or in some way contrasting with it” (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 635). The least reference marker in the corpus is the comparative, both for the French (42 instances) and English abstracts (37 instances). Since references are “directives” indicating “the identity of the particular thing or class of things being referred to” (Halliday & Hasan, 1976, p. 31), we can infer that French RA writers establish cohesion by using reference items in their abstracts. It is also important to note that in the analysis of the corpus, the personal reference *il*, in *il s'agit* (*s'agira*) *de*, *il faut que* and *il semble que* were not taken into account as we considered those to be fixed (idiomatic) expressions rather than individual elements. The same was done for their English equivalence.

Instances of substitution in the two sub-corpora

The results revealed three forms of substitution across the two sub-corpora and these include nominal substitution (e.g., *one*, *ones*, *same*), clausal substitution (e.g., *so*, *not*), and verbal substitution (e.g., *do*, *does* and *done*).

Table 3: Frequency of Substitution

Type of Cohesive Device	French	English
Nominal	4 (57.14%)	4 (66.67%)
Clausal	0	0
Verbal	3 (42.86%)	2 (33.33%)
Total	7 (100%)	6 (100%)

Table 3 shows that four instances of nominal substitution were recorded in the French abstracts and four in their English translations. No cases of clausal substitution were recorded in two subcorpora. However, three instances of verbal

substitution were recorded in the French abstracts while two instances of verbal substitution were recorded in their English equivalents.

It is suggested that the discoursal structure of the selected abstracts may have been influenced by some linguistic conditioning or structural concerns; thus, it appears that steps were taken, in the English translation of the abstracts concerned, to order the sentences in such a way as to ensure that the phrasal structure in the original French abstract is maintained. Whether or not this act of syntactic ordering on the translator's part was deliberate or purely unintentional may have to be determined in/by subsequent studies. It is also interesting to note that despite these syntactic considerations, no semantic errors were committed in the English equivalents.

Ellipsis

Table 4 presents details on the distribution of ellipsis in the two subcorpora.

Table 4: Frequency of Ellipsis

Type of Cohesive Device	French	English
Nominal	5 (100%)	3 (100%)
Clausal	0	0
Verbal	0	0
Total	5 (100%)	3 (100%)

We found eight occurrences of nominal ellipsis in the entire corpus: five in the French abstracts and three in the English but verbal and clausal ellipsis were completely absent in the two subcorpora. Even though ellipsis contributes to the semantic structure of the discourse, it confers a lexico-grammatical relationship, not a semantic one on the discourse. Unlike reference, which “can reach back a long way in the text and extend over a long passage”, ellipsis is “largely limited to the immediately preceding clause” (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 642). The less utilization of both ellipsis and substitution as connective agents in the two subcorpora implies that in both languages formal communication in written form rarely use ellipsis and substitution as connective agents. This finding confirms earlier assertion by Halliday & Hasan (1976), Buitkiene (2005) Rostami Abusaeedi (2010) that ellipsis and substitution are sparing in written texts but very dominant in spoken discourse.

Some examples of nominal ellipsis drawn from our corpus are as follows:

- 8. *L'échange polémique comporte un deuxième axe, étroitement lié au premier...*
- 9. *Trois grandes « scénographies locutives » structurent toujours cet ordre publicitaire. La première est* *Three main “locutives scenographies” structure this advertising order..the second*

*le message...la **seconde**
correspond au règne de la
société de consommation...*

*corresponds to the reign of the
consumer society...*

10. *These will be analyzed in terms of ritualization.*

11. *I then analyze courtesy exchanges that occur when a speaker interrupts another...*

In Extract 8, ‘axe’ is substituted with ‘premier’, thereby eliminating the needless repetition of the ‘axe’; in Extract 9, the numeratives (in bold) are used in place of “locutives scénographiques”, a nominal group. Also, in Extracts 10 and 11, ‘these’ are used to replace ‘courtesy exchanges’ and ‘another’ is replacing ‘speaker’. It is instructive to note that all the instances of nominal ellipsis in the French corpus were numerative while there was English diversity in the English version. Those in the English version included ‘another’, ‘second’, and the deictic ‘these’. The latter referring to ‘courtesy exchanges’ functions as the head of an elliptical nominal group in the corpus.

Instances of Conjunction in the two sub-corpora

The findings revealed that the writers employed three types of conjunctions or conjunctive relations: elaborating, extending, and enhancing. Table 5 presents instances of conjunctions as found in the corpus.

Table 5: Frequency of Conjunctions

Type of Cohesive Device	French	English
Additive	154 (79.38%)	135 (76.27%)
Adversative	6 (3.09%)	7 (3.95%)
Causal	10 (5.15%)	15 (8.47%)
Temporal	24 (12.37%)	20 (11.31%)
Total	194 (100%)	224 (100%)

It is shown in Table 5 that a majority (79%) of the French conjuncts were additive, which is slightly higher than the English additive conjuncts (76%). The most commonly used additive conjunct in the French abstracts was ‘et’, occurring 145 times, which accounted for 94% of the total additive conjuncts employed in the corpus. French, according to Bachschmidt (1999), seems to unroll on a rhetoric focused on facts and deductive reasoning, as compared to its Anglo-Saxon counterpart where emphasis is placed on complex topical and inductive phraseology.

Even though the analysis of the corpus revealed more additive conjuncts in the French abstracts (154) than their English equivalence (135), a careful analysis of the English occurrences reveals that the English additive conjuncts were more diversified than the French abstracts. The fact that most of the conjuncts were additive is not surprising in that these cohesive markers or semantic conjuncts are mainly used to “structure the content of a text, order it and thus make it easier to

orient in it" (Klimova & Hubackova, 2014, p. 666). We also found that adversative conjunctions were the least used in the two subcorpora. Halliday and Hasan (1976, p. 226) maintain that "conjunctive elements are cohesive not in themselves but indirectly...but they express certain meanings which presuppose the presence of other components in the discourse". It is clear from the analysis that French uses fewer conjunctions (179) than English (224). More so, English language causal conjunctions recorded in the corpus were slightly higher (8.5%) than their French counterparts (6%) in the corpus. In the case of temporal conjuncts, the French abstracts listed 24 (13.41%) as against 20 (11.31%) in English.

Conclusion

Cohesion markers, comprising anaphora, logical connectors/connectives, and punctuation marks, play a crucial role in the linear translation of one's thoughts in a written text such as the RA abstracts (Favart, 2005). In this paper, we examined grammatical cohesion in 40 French RA abstracts and their English translations. French, a "language with longstanding rhetorical and academic traditions and in continued academic use in most Francophone countries and regions around the world", has suffered from a limited attention to its RA abstracts (Van Bonn & Swales, 2007, p. 95). This study, which focused only on grammatical cohesion in a relatively small sample of French language RA abstracts, is an attempt to contribute to the existing sparse literature on French language abstracts.

From the results of the analysis of the corpus, we found that French journal abstracts employ more cohesive devices than their English counterparts. The most dominant cohesive devices from the corpus were references, which were in turn dominated by personal references, followed by demonstrative and comparative references. Next were the conjunctive devices. These were also dominated by additive (especially *et*, and its English equivalent, *and*), temporal, causative, and adversative conjuncts in that order. The least used cohesive devices were ellipsis and substitution.

It would be useful to investigate lexical cohesion in cross-linguistic RA abstracts. Also, another study could be carried out to ascertain whether preference for certain grammatical cohesive devices to the neglect of others is due to purely linguistic or disciplinary differences, national proclivities, or translation strategies employed by authors. Since this study was done on only the abstracts of French RAs, a study of grammatical cohesion can also focus on other aspects of the French RAs such as the introduction, literature review, methodology, discussion, and conclusion. In the face of increasing pressure on non-English language authors to publish abstracts in English (Melander et al., 1997; Ventola, 1994) with its attendant discoursal challenges (Birch-Bécaas, 1996; Salager-Meyer, 1990), further studies could also be carried out on translation strategies or principles employed by machine-generated or author-written translations of abstracts from one language to another and whether those strategies have effects – linguistic and stylistic – on the resultant texts.

References

1. Ädel, A. (2006) *Metadiscourse in L1 and L2 English*, Vol. 24: John Benjamins Publishing.
2. Ahmad, M., Mahmood, M. A. and Siddique, A. R. (2019) Organisational skills in academic writing: A study on coherence and cohesion in Pakistani research abstracts. *Languages*, 4(4), 92.
3. Almutairi, N. D. (2017) Discourse analysis of cohesive devices in Saudi student's writing. *World Journal of Educational Research* 4 (4), 8.
4. Amenorvi, C. R. (2011) *A comparative study of cohesion in English and Ewe: A case study of some written texts* (Doctoral dissertation). University of Cape Coast, Cape Coast, Ghana
5. Amoakohene, B. (2020) *An exploration of texture in Ghanaian undergraduate students' essays* (Doctoral dissertation). University of the Western Cape.
6. Amoakohene, B. and Afful, J. B. A. (2021) A cross-cultural study of semantic ties in the abstracts of conference proceedings. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 13.
7. Anthony, L. (2019) AntConc [3.5.8] [Computer Software].
8. Arhire, M. (2017) Cohesive devices in translator training: A study based on a Romanian translational learner corpus. *Meta: journal des Traducteurs /Meta: Translators' Journal*, 62(1), 155-177.
9. Bachschmidt, P. (1999) Construction de l'argumentation dans l'article de recherche en mécanique, différences entre discours du francophone et de l'anglophone. *ASp*, 23–26, 197–208.
10. Baker, M. (1992) *In other words: A course book on translation*, London: Routledge.
11. Baker, P., and McEnergy, T. (2019) The value of revisiting and extending previous studies: The case of Islam in the UK press. In *Quantifying Approaches to Discourse for Social Scientists* (pp. 215-249). Palgrave Macmillan, Cham.
12. Bevis, A. J. (2018) *A comparative study of selected ellipsis constructions in English and IsiZulu* (Doctoral dissertation). University of KwaZulu-Natal.
13. Birch-Bécaas, S. (1996) French researchers publishing in English: An analysis of a corpus of first drafts. *ASp*, 11–14, 75–88.
14. Bloor, T. and Bloor, M. (1995) *The functional analysis of English: A Hallidayan approach*. St. Martin Press.

15. **Buitkene, J. (2005)** Variability of cohesive devices across registers. *Studies about Language*, 7, [online], Available: https://www.kalbos.lt/zurnalai/07_numeris/03.pdf [10 July2021].
16. **Carrió-Pastor, M. L. (2013)** A contrastive study of the variation of sentence connectors in academic English. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(3), 192-202.
17. **Chaalal, I., and Beghoul, Y. (2018)** *Arabic/English translation of cohesive devices in the United Nations texts* (Doctoral dissertation). University of Mentouri – Constantine.
18. **Connor, U. (1996)** *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge University Press.
19. **Dameria, S. (2014)** *The Translation of Cohesive Devices in Indonesian and English Abstracts in Biology Theses* (Doctoral dissertation, UNIMED).
20. **Ersanli, C. Y. (2015)** Insights from a learner corpus as opposed to a native corpus about cohesive devices in an academic writing context. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1049-1053.
21. **Fairclough, N. (1995)** *Media discourse*. Oxford University Press Inc.
22. **Faradhibah, R. N., and Nur, N. A. (2017)** Analyzing students' difficulties in maintaining their coherence and cohesion in writing process. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 3(2), 183-194.
23. **Favart, M. (2005)** Les marques de cohésion: leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française*, 50 (3), 305–322.
24. **Fengjie, L., Xiuying, Y. and Chuangze, Z. (2014)**. Analysis of the problems on coherence in college English writing. *International Journal of Language and Linguistic*, 2(6), 387-390.
25. **Forey, G. (2009)** Marked interpersonal Themes: projecting clauses in workplace texts. In G. Forey and G. Thompson (Eds), *Text Type and Texture*, 151–174. Equinox
26. **Gao, X. (2016)** A cross-disciplinary corpus-based study on English and Chinese native speakers' use of linking adverbials in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 14-28.
27. **Gray, B. (2010)** On the use of demonstrative pronouns and determiners as cohesive devices: A focus on sentence-initial this/these in academic prose. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), 167-183.
28. **Grundy, P (2000)** *Doing pragmatics*, 2nd edition, Oxford University Press.
29. **Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976)** *Cohesion in English*. Longman.

30. **Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. I. M. (2004)** *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
31. **Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. I. M. (2014)** *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, 4th ed. Routledge.
32. **Halliday, M.A.K and Hasan, R. (1989)** *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford University Press.
33. **Halliday, M.A.K. (1994)** *An Introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
34. **Harliani, S. (2019)** The world of translation. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 13(1), 121-140.
35. **Hyland, K. (2005)** *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Bloomsbury Publishing.
36. **Hyland, K. (2008)** As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27(1), 4-21.
37. **Jafarpur, A. (1991)** Cohesiveness as a basis for evaluating compositions. *System*, 19(4), 459-465.
38. **Kirana, R. P., Mukhrizal, M. and Jayanti, F. G. (2020)** Types of lexical cohesion and grammatical cohesion in thesis abstracts. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 1(1), 57–68.
39. **Klimova, B. F. and Hubackova, S. (2014)** Grammatical cohesion in abstracts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 664–668.
40. **Maglov, S. (2019)** Reference as a device of grammatical cohesion in the abstracts written in English and Serbian. *Folia Linguistica et Litteraria*, 27, 177–195.
41. **Martin, J. R. (2001)** Cohesion and texture. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.). *The handbook of discourse analysis* (pp. 35- 53). Blackwell Publishers Ltd.
42. **McCarthy, M. (1990)** *Vocabulary*. University Press.
43. **McCarthy, M. 1(996)** *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge University Press.
44. **McCarthy, M., and O'Dell, F. (2008)** *English collocations in use: Advanced*. Cambridge University Press.
45. **Melander, B., Swales, J. M. and Fredrickson, K. M. (1997)** Journal abstracts from three academic fields in the United States and Sweden: national or disciplinary proclivities? In A. Duszak (Ed.), *Culture and styles of academic discourse* (pp. 251–272). Mouton de Gruyter.

46. **Meurer, J. L. (2003)** Relationships between cohesion and coherence in essays and narratives. *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras*, 25.
47. **Mohamed-Sayidina, A. (2010)** Transfer of L1 cohesive devices and transition words into L2 academic texts: The case of Arab students. *RELC Journal*, 41(3), 253-266.
48. **Mohammed, A. S. (2015)** Conjunctions as cohesive devices in the writings of English as second language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 208, 74-81.
49. **Moindjie, M. A. (2019)** The Cohesiveness of Personal Reference in Translation: A Case Study of French and English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 8(4), 130-136.
50. **Morris, J. and Hirst, G. (1991)** Lexical cohesion computed by thesaural relations as an indicator of the structure of text. *Computational Linguistics*, 17(1), 21-48.
51. **Najjar, I. (2015)** 'Repetition' in Arabic-English Translation: The case of Adrift on the Nile. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 3(10), 24-34.
52. **Neuner, J. L. (1987)** Cohesive ties and chains in good and poor freshman essays. *Research in the Teaching of English*, 21, 92-105.
53. **Norment Jr, N. (2002)** Quantitative and qualitative analyses of textual cohesion in African American students' writing in narrative, argumentative, and expository modes. *CLA Journal*, 98-132.
54. **Osisanwo, W. (2003)** *Pragmatics and discourse*. Femolus-Fetop.
55. **Peacock, M. (2010)** Linking adverbials in research articles across eight disciplines. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 20, 9-33.
56. **Querol, M. (2003)** Substitution as a device of grammatical cohesion in English narrative and its translation into Spanish.
57. **Quirk, R. and Greenbaum, S. (1990)** *A university grammar of English*. Longman group Limited.
58. **Quirk, R., Sidney G., Geoffrey L. and Jan S. (1985)** *A comprehensive grammar of the English Language*. Arnold.
59. **Rahimi, M. (2011)** Discourse markers in argumentative and expository writing of Iranian EFL learners. *World Journal of English Language*, 1(2), 68.
60. **Rostami Abusaedi, A. A. (2010)** Use of cohesive ties in English as a foreign language students' writing. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 2(1), 137- 156.

61. **Salager-Meyer, F. (1990)** Discursal flaws in medical English abstracts: A genre analysis per research- and text-type. *Text*, 10(4), 365–384.
62. **Schmitt, N. (2000)** *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
63. **Srichuay, W. and William, S. (2016)** Study of the use of grammatical cohesive devices in sawasdee magazine articles and their Thai translations. *Chophayom Journal*, 27 (2), 47-61.
64. **Thornbury, S. (2002)** How to teach vocabulary. Person Education Limited.
65. **Van Bonn, S. and Swales, J. M. (2007)** English and French journal abstracts in the language sciences: Three exploratory studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 93–10
66. **Ventola, E. (1994)** Abstracts as an object of linguistic study. In S. Čmejrková, F. Daneš, & E. Havlová (Eds.), *Writing vs speaking: language, text, discourse, communication* (pp. 333–352). Gunter Narr Verlag.
67. **Verschueren, J. (1999)** *Understanding pragmatics*. Oxford University Press.
68. **Vogel, R. (2008)** Sentence linkers in essays and papers by native vs. non-native writers. *Discourse and Interaction*, 1(2), 119-126.
69. **Wang, W. (2006)** Newspaper commentaries on terrorism in China and Australia: A contrastive genre study (Unpublished doctoral dissertation). The University of Sydney, Australia.
70. **Xi, Y. (2010)** Cohesion Studies in the Past 30 Years: Development, Application and Chaos. *The International Journal - Language Society and Culture*, 31, 139–147.
71. **Yang, W. and Sun, Y. (2012)** The use of cohesive devices in argumentative writing by Chinese EFL learners at different proficiency levels. *Linguistics and Education*, 23(1), 31-48.
72. **Zhao, J. (2017)** Native speaker advantage in academic writing? Conjunctive realizations in EAP writing by four groups of writers. *Ampersand*, 4, 47-57.
73. **Zhao, J., Yan, W., and Zhou, Y (2009)** A corpus-based study of cohesion in English medical texts and its Chinese translation. *International journal of biomedical science: IJBS*, 5(3), 313.
74. **Zhou, L., and Sun, Q. (2019)** A Contrastive analysis of explicit cohesion in English advertising texts and their Chinese consecutive interpretation versions. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(4), 465-472.

A MULTIDISCIPLINARY APPROACH: TEACHING MEDICAL SPANISH TO MEDICAL STUDENTS USING ROLE-PLAY

Khashayar Mozaffari¹, Rebecca Kolodner¹, Yagiz Akiska¹, Benjamin Blatt¹

¹The George Washington University School of Medicine and Health Sciences, Washington, DC, United States

kmozaffari2013@gmail.com
rkolodner@gwmail.gwu.edu
yakiska@gwmail.gwu.edu
jblatt@gwu.edu

Abstract: *The Hispanic community is the most rapidly growing minority group in the United States, making up 18.3% of the population, with 40% reporting limited English proficiency. To address this need, many health sciences institutions have implemented medical Spanish courses to increase Spanish proficiency among future health care providers. Although interactive courses have shown efficacy in teaching field-related terminology, barriers to medical Spanish curriculum implementation persist. Our non-randomized experimental pilot study aims to investigate the benefit of role-play in a medical Spanish course. Nineteen second-year medical students were recruited to participate. Based on their placement test performance, students were assigned to a beginner or intermediate group, and met weekly for one-hour sessions over five consecutive weeks. Students assumed the roles of Spanish-speaking patient, English-speaking provider, and interpreter to practice various medical scenarios. Students completed pre- and post-course examinations to assess Spanish proficiency improvement. A p-value <0.05 was considered statistically significant. Seven students, all members of the intermediate group, completed the course. Class attendance among this group was 77.4%. When comparing examination scores, there was statistically significant improvement in oral translation of phrases from Spanish to English ($p=0.03$). Statistically significant improvement in oral translation of phrases from Spanish to English was accomplished through a minimal time requirement of one hour per week utilizing role-play. Given that limited time poses a barrier to implementing medical Spanish curricula, our findings highlight the potential benefit of this teaching methodology with a special emphasis on the under-utilized yet promising modality of role-play and call for its further evaluation. Furthermore, our study demonstrates the necessity of implementing medical Spanish course as an accredited class in medical schools to encourage student participation, which would provide legitimacy to the curriculum as the need for Spanish-speaking doctors increases with the rising Hispanic population in the US.*

Key words: medical Spanish; medical education; role-play; medical school curriculum; medical student

1. Introduction

There are 59.9 million Hispanics in the United States (Cortez, 2018). This number makes up 18.3% of the nation's total population and is expected to increase to 24.5% by 2050 (*ibid*). Hispanics are the most rapidly growing minority group in the country, and nearly 40% of Hispanic patients are categorized as having limited proficiency in English (Morales et al., 2015). Language concordance is a pivotal component of physician-patient relationship and its positive impact has been demonstrated in various aspects of patient care including receiving health education, better understanding of diagnoses, and improved management of chronic conditions such as diabetes (Diamond et al., 2019; Ortega et al., 2019; Wilson et al. 2005). Such findings highlight the benefits of language concordance as it leads to higher patient satisfaction and possibly contributes to lowering health care costs (Ngo-Metzger, 2007; Diamond 2019).

With the aim of training future health care providers with adequate proficiency in Spanish, many health sciences institutions in the United States have implemented medical Spanish courses (*ibid*). Although interactive classes have shown to be effective in teaching medical terminology to students, there are still significant barriers to implementing a medical Spanish curriculum (Morales et al., 2015; Mueller, 2017; Ortega, 2019). According to a national survey of medical schools in the United States, lack of time is the most frequently reported barrier to implementing a medical Spanish course (Morales et al., 2015). In addition, there is a sparsity of well-established assessment methods to evaluate the effectiveness of such courses (Ortega et al., 2019; Reuland, 2008; Diamond, 2009). To improve the quality of the class, collaboration with language instructors can provide a more comprehensive course (Ortega et al., 2019; 2020). This can also add an emphasis on cultural competency to the objectives of the class, as language instructors help integrate such aspects to the course. Being culturally competent in addition to having conversational Spanish skills leads to more satisfactory patient outcomes (Lopez, 2008; Haskard, 2009; Ghaddar, 2013).

Role-play has been recognized as an effective teaching modality as it offers an interactive form of simulating real-life scenarios (Hardin, 2013). Its utility in teaching foreign languages has been established (Neupane, 2019; Krebt, 2017), including the Spanish language and medical Spanish specifically (Ortega, 2021; Félix-Brasdefer, 2008). In a study of 47 medical students, Ortega et al. (2021) noted an improvement in students' comprehension and vocabulary of medical Spanish topics. Similarly, Félix-Brasdefer (2008) noted a superior pragmatic ability in students when utilizing role-play.

Although the aforementioned studies demonstrate the utility of role-play in teaching foreign languages, only two thirds of medical education programs surveyed nationally reported using student-to-student role-play in their medical Spanish curricula (Morales et al., 2015).

The goal of this pilot study was to evaluate the potential of role-play interaction as a time efficient method of improving comprehension of Spanish language in beginner to intermediate proficiency students.

2. Methods

2.1. Study population:

Upon receiving approval from the institutional review board (IRB# NCR191414), incoming second-year medical students were recruited to participate via class-wide emails, verbal announcements, and word-of-mouth referral. Snowball sampling and convenience sampling were employed to recruit interested participants prior to screening for eligibility. Inclusion criteria were second-year medical students at our institution who expressed interest in learning medical Spanish. Criterion for exclusion was enrollment in a concurrent Spanish language course. 19 second-year medical students were recruited, informed about the goals of the non-randomized experimental pilot study, and reminded that their participation was voluntary. Students and faculty were not compensated or incentivized for their study participation. All participants provided their written informed consent. No official institutional credits were offered to students for their participation in this course. Study variables were age, sex, years of prior Spanish course completion, pre- and post-course examination scores, and attrition rate.

2.2. Course Design:

The course material was designed by a Spanish-fluent medical student with experience working as a certified medical interpreter, and a Spanish professor in the language department of the university. The medical student designed the preliminary content for each session, including the vocabulary and grammar lessons, along with the clinical scenarios. The medical student and the supervising Spanish professor then met and revised the content to best accommodate the course objectives. The purpose of this was to refine the medical content and incorporate the cultural components that were integral to the cultural competency objectives of the course. Transparent Reporting of Evaluations with Nonrandomized Designs (TREND) was used to evaluate this non-randomized experimental pilot study. On the first day of the course, students were given a placement exam containing 46 questions composed of oral and multiple-choice components. The exam was designed by the course instructor and approved by the Spanish department faculty. The multiple-choice portion aimed to test the students' knowledge of the terminology with questions such as (* indicates right answers):

1. *Mi hermano tuvo una piedra cuando tenía treinta años.*
 - a) *My father had an infection when he was forty years old*
 - b) *My brother had a stone when he was thirty **
 - c) *My cousin had cancer when he was fifty*
 - d) *My uncle had an infection when he was sixty*
2. *The results have arrived, and the CT scan showed us that you have a stone*
 - a) *Los resultados han llegado y la tomografía computarizada enseñó que usted tiene una piedra **
 - b) *Los resultados han llegado y la tomografía computarizada enseñó que usted tiene una masa*
 - c) *Los datos dicen que la piedra está en la tomografía computarizada*
 - d) *Los rayos-X enseñan que hay una piedra con infección*

3. *Me duele mucho la espalda, este dolor es insopportable. Hace dos horas que empezó y ya no lo puedo aguantar.*
 - a) *My back hurts very much, this pain is unbearable. It started yesterday and I can't tolerate it.*
 - b) *My shoulder hurts very much, this pain is bad. It started today and I can't tolerate it.*
 - c) *My back hurts very much, this pain is unbearable. It started two hours ago, and I can't tolerate it **
 - d) *I have a bad headache and I can't take it anymore.*

The oral portion tested the same concepts in addition to evaluating the students' ability to verbally translate phrases from English to Spanish with a dialogue such as:

Student: Can you please confirm your date of birth and your phone number?

Patient: Hola, 22 de octubre de 1939. Mi número es: 205-981-1366. Student: Thank you for the information. I am going to speak to the doctor and come back shortly

Patient: Me parece bien, gracias a usted.

Student: Have you taken any medications to help with the pain?

Patient: Sí, tomé dos pastillas, pero no se me ha quitado este dolor.

The exam was proctored and later graded by the course instructor.

Based on their performances, students were assigned to either a beginner or intermediate group. Determined by the Spanish department faculty, a minimum score of 75% was chosen as the cutoff value for placement in the intermediate group. Although it has been suggested that such courses are most effective for intermediate and advanced levels students, given the higher likelihood of false fluency in beginner students and risk of a compromise in care (Morales, 2015; Fernández 2015), we included beginner students in our pilot study to see whether we could detect any notable results that could contribute to the existing literature. Additionally, it was emphasized throughout the course that the purpose of this class was not to train students for interpreter positions, rather it was to help them improve their knowledge of Spanish language. The classes were one-hour weekly sessions for five consecutive weeks. Students received a copy of the upcoming session's vocabulary lesson and practice scenario a few days before class via email and were encouraged to review them prior to coming to class. The vocabulary lesson contained medical-related terminology including names of body organs such as the liver, lungs, heart, kidneys, etc., and health care related words such as physician, student, social worker, etc. The first twenty minutes of the session were dedicated to learning relevant vocabulary and grammar pertinent to that session. The objective was to introduce the words that students would encounter in the session's role-play scenario. Subsequently, the instructor introduced a role-play scenario to students with settings including inpatient hospital, outpatient clinic, and the emergency department. An example scenario for the intermediate group was as follows:

Student: Good afternoon, what brings you here?

Patient: Buenas tardes. Me duele mucho la espalda, este dolor es insoportable. Hace dos horas que empezó y ya no lo puedo aguantar.

Student: Tell me more please!

Patient: Fui a mi trabajo esta mañana y estaba bien. Llegué a mi casa a las cuatro de la tarde y tomé una siesta. Me desperté a las 4:30 porque sentía algo raro en el estómago y en la espalda. De repente, sentí un dolor muy fuerte en mi lado izquierdo. El dolor no se me quitaba y también vomité 2 veces. Cuando mis hijos llegaron, les dije lo que pasó y me trajeron al hospital.

Student: Have you taken any medications to help with the pain?

Patient: Sí, tomé dos pastillas, pero no se me ha quitado este dolor. ¡Por favor, ayúdemeseñora, ya no lo aguento!

Student: Soon we are going to do some studies to find out the cause of your pain. Tell me more, have you had kidney stones?

Patient: No, solo he tenido una cirugía en toda mi vida. Me sacaron la vesícula hace casi 5 años.

Student: Anyone in your family has had kidney stones: parents, brothers, cousins?

Patient: Sí, mi hermano tuvo una piedra cuando tenía treinta años. Mi tía también, pero no sé cuántos años tenía.

Student: Thank you for the information. We are now going to take a CT scan to see if you have a stone in your left kidney. We are also going to get a urine sample. Patient: Está bien, gracias.

The scenarios focused on material that students learn during their pre-clinical years such as chief complaint, present illness and past medical history. For the remainder of the session, approximately thirty minutes, students were divided into groups of three, taking the roles of a Spanish-speaking patient, an English-speaking provider, and an interpreter to practice real-life scenarios that one may encounter when providing health care. All students, including those assigned the role of a Spanish-speaking patient, read from partial, untranslated written scripts. However, it is important to note that students did not simply read or memorize the translation of phrases. Rather, they were given a phrase in one language by the “patient” or “provider” during role-play and were then asked to translate the phrase to the other language, English or Spanish, using strategies such as circumlocution to generate their own speech to convey the message. The purpose of this practice was so that students would not simply memorize the meaning of certain phrases, rather, they had to translate the phrases independently, thus urging them to utilize a foundational knowledge of the grammar and vocabulary that was adaptable and implementable in different scenarios. This format was implemented in the pre-course and post-course assessments as the students were given phrases that they had not encountered previously in English or Spanish and asked to independently translate them. Their accuracy when doing so was then evaluated by the course instructor and subsequently scored.

The scenarios contained not only the relevant medical vocabulary, but also emphasized culturally appropriate use of language when speaking to patients. Examples include using respectful phrases such as “*¿Qué le trae por aquí?*” which translates to “*what brings you here today?*” rather than a literal translation of “*why are you here?*” to “*¿Por qué estás aquí?*”, and always referring to patients as “usted”, a formal form of “you”, rather than “tú”, the informal form. All sessions for both the beginner and intermediate group followed this agenda, however the vocabulary lessons and scenarios were more advanced for the intermediate group.

2.3. Statistical Analysis:

At the end of the five-week course, students completed a post-course examination, with a format identical to the pre-course exam, to determine if there had been an improvement in Spanish language proficiency, and the degree to which participants acquired Spanish language knowledge. All statistical analysis was performed using SAS Version 9.4 (SAS Institute Inc., Cary, NC). A p-value<0.05 was considered statistically significant. Trends were reported if p-value was <0.1 but >0.05.

3. Results

Nineteen incoming second-year medical students, divided into beginner (n=5) and intermediate (n=14) groups, initially started the course. There were 13 (68%) females and 6 (32%) males. Average age of the cohort was 24.6 years (range 22-26 years). Average number of years of prior Spanish courses (high school and undergraduate education) for the intermediate participants was 6.5 years (range 3-8 years), while this number for the beginner students was 2.1 years (range 0-4 years).

The attrition rate among the entire cohort was 63% (12/19). Within the beginner cohort, all five students dropped out. Two of those students identified lack of time as their reason for withdrawal, and three students felt that their baseline Spanish language skills were insufficient. Within the intermediate cohort, seven students left the course. Four of those students identified lack of time as their reason for withdrawing from the course, and three students did not provide a specific reason. Seven students, all members of the intermediate group, completed the course.

Class attendance among students who completed the course was 77.4%. In the self-assessment survey, all students reported that the style of role-play was beneficial to their learning and believed that the course helped improve their conversational Spanish skills. The majority of students, 85.6% (6/7), said this course helped improve their knowledge of medical Spanish, while 71.4% (5/7) of students believed the course helped them become more culturally competent when providing care to Spanish-speaking patients.

Due to the non-normal distribution of data and small sample size, Wilcoxon signed-rank test was used for statistical analysis to compare repeated measurements before and after course completion on the same sample. When comparing pre-course to post-course examination scores, there was improvement of scores in all categories, which is demonstrated in Table 1. We found statistically significant improvement in oral translation of phrases from Spanish to English, as there was an improvement of 14.3 percentage points in the median score (95.7% vs 81.4%, p=0.03).

Table 1: Comparison of Pre-course and Post-course Examination Scores in the Intermediate Group

Exam Category	Pre-course median Standard Deviation	Post-course median Standard Deviation	p-value
Multiple-Choice	95.24 ± 2.32	99.21 ± 0.39	0.10
Oral Translation: English to Spanish	80.00 ± 5.85	93.57 ± 3.22	0.08
Oral Translation: Spanish to English	81.43 ± 3.88	95.71 ± 2.76	0.03 *
* indicates statistical significance			

4. Discussion

According to the US Census Bureau, Spanish is the most widely spoken non-English language in the United States (2020). As the number of Hispanic patients rises, the health care system faces the need for adequately skilled Spanish-speaking providers to deliver care to patients. For many years, health institutions have implemented medical Spanish classes in the attempt to bring forth such providers (Morales, 2015; Reuland, 2008). However, many barriers to introducing effective courses have been identified, including lack of time, heterogenous student skill levels, and financial costs (*ibid*). In this study, we evaluated the effectiveness of role-play in teaching medical Spanish to medical students.

In our pilot study, we introduced a course that included components that Ortega et al. (2019) deemed important with respect to developing a comprehensive course. These included involving other departments of the institution in designing the course, and creating pre-course and post-course assessments to evaluate it. The pre-course assessment also served the purpose of dividing the students into two groups to ensure a more homogenous breadth of knowledge amongst them, as too much heterogeneity in students' language skills has shown to be a barrier in implementing medical Spanish courses (Morales et al., 2015). We also incorporated important cultural nuances that one should take into account when providing care to Spanish-speaking patients, as these are equally as important as having the knowledge of medical terminology and conversational skills (Lopez, 2008; Harkard, 2009; Ghaddar, 2013). Our objective assessment of the students' knowledge during the pre-course and post-course examinations offered unique benefits as creating an objective assessment has been a barrier to designing effective curricula (Reuland et al., 2008; Ortega, 2008). Additionally, given the objective nature of our assessments, there was no margin for students to misinterpret, particularly overestimate their knowledge, as this has been a concerning issue among health care providers serving patients with limited English proficiency (Burbano, 2003). In addition, the majority of the sessions' time was

focused on improving oral conversational skills, as oral proficiency is deemed most important when considering medical Spanish courses (Hardin, 2013).

Achieving statistically significant improvement of Spanish comprehension was accomplished through a very minimal time requirement of one hour per week. This can be promising, as lack of time was the most commonly reported barrier by medical schools in a national survey (Morales et al., 2015). Our findings align with previous studies examining role-play, as Nestel et al. (2007) reported that 96.5% (n=274) of their students believed role-play was helpful for learning. Such results are closely mirrored by our finding that 100% (7/7) of participants reported role-play was beneficial to their learning. We see this as an opportunity for increased uptake of role-play as a teaching modality.

The quest for a well-established, unified protocol to teach medical Spanish across the US medical schools continues. Despite the small sample size, this study offers unique findings that contribute to developing effective medical Spanish courses. Aligned with prior reports in the literature, our findings support the utility of role-play in teaching Spanish (Ortega, 2021; Félix-Brasdefer 2008). Given that approximately only 2/3 of US medical schools with medical Spanish courses utilize role-play (Morales et al., 2015), we hope that our results can encourage the remaining programs to diversify their approach and incorporate this teaching modality. Additionally, given the demanding nature of medical school curricula, limited time is a considerable barrier to implementing medical Spanish courses (*ibid*). This course was unique in that we reached statistically significant improvement with only five one-hour sessions, suggesting that role-play would be a suitable teaching modality for medical students as it can improve students' knowledge with such a minimal time requirement. Lastly, we designed the course through collaboration with faculty in the language department of our institution, enabling us to incorporate the cultural nuances that one must consider when providing care to Spanish speaking patients. This adds to the growing body of literature that emphasizes the importance of incorporating such components into the medical Spanish courses to compose a comprehensive curriculum (Ghaddar, 2013; Hardin, 2013; Neupane, 2019).

5. Limitations and Future Directions

Although the findings in our pilot study provided promising results, it has its own limitations. The attrition rate among participants was 63% (12/19). Six of those students identified lack of time as the reason for withdrawing from the course. This highlights the recurring theme of lack of time as a notable obstacle to carrying out such courses. In addition, all five students in the beginner class withdrew from the course. Two of those students identified time as the reason while the other three stated to have felt that their baseline Spanish language skills were insufficient. Such contrast of background knowledge amongst the beginner and intermediate group is evident as the average number of years of completion of Spanish courses (high school and undergraduate education) for the intermediate participants was 6.5 years, while this number for the beginner students was 2.1 years. Our findings further support the established concept that foundational knowledge of the language is essential in order for students to gain the most benefit from medical Spanish courses, as Morales et al. (2015) advised medical schools to focus on intermediate and advanced-level Spanish proficiency medical students when

designing their curriculum. Although we noted improvement in all three categories of the examinations in Table 1, we reached statistical significance in only one category. This may have been due to our considerably small sample size ($n=7$), which limited our statistical power, as we noted an objective trend with respect to oral translation of phrases from English to Spanish ($p=0.08$). Although the assessments were objective and the content had been designed by faculty of the Spanish department, we did not utilize Spanish-speaking standardized patients for the assessments, as this has been the primary standard assessment of language skills across United States medical schools (Karkowsky, 2013). Lastly, we evaluated the students' knowledge only one week after completion of the course; therefore, our results do not provide insight on students' ability to retain this knowledge long-term.

As previously mentioned, a major limitation of this study was the considerably small sample size, which was a consequence of the high attrition rate. Although not explicitly stated by any of the participants, the lack of institutional credits offered by our course may have contributed to the students' withdrawal from the course. As demonstrated by both Ortega et al. (2021) and Morales et al. (2015), offering the medical Spanish course as an accredited class can both encourage participation, and provide legitimacy to the curriculum. Following such recommendations will enable programs to evaluate larger cohorts, and thus report their results with greater statistical significance.

6. Conclusion

In summary, we investigated the potential benefit of a multidisciplinary approach with an emphasis on utilizing role-play as the central teaching method in a medical Spanish course. Intermediate level students demonstrated significant improvement with oral translation of phrases from Spanish to English. More importantly, this was accomplished through a minimal time requirement of one hour per week, as limited time poses a notable barrier to implementing a medical Spanish curriculum. Such findings call for further evaluation of the role-play teaching approach in a larger sample population, and perhaps formally evaluating the students in a setting of standardized patient interaction. We believe our results provide unique insight to the growing body of literature in developing effective courses to teach medical Spanish, with a special emphasis on the under-utilized yet promising modality of role-play.

7. Acknowledgements

The authors would like to thank Victor Valdivia Ruiz, at the George Washington University Department of Romance, German and Slavic Languages and Literatures, for their contribution to this paper.

References:

1. **Bosse HM, Nickel M, Huwendiek S, Jünger J, Schultz JH, et al.** (2010) *Peer role-play and standardised patients in communication training: a comparative study on the student perspective on acceptability, realism,*

- and perceived effect.* BMC Med Educ, 10:27. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-27>.
2. **Burbano O'Leary SC, Federico S, Hampers LC.** (2003) *The truth about language barriers: one residency program's experience.* Pediatrics, 111:e569-573. <https://doi.org/10.1542/peds.111.5.e569>.
 3. **Cortez R.** (2018) *Hispanic Heritage Month.* Not Am Math Soc, 65:1. <https://doi.org/10.1090/noti1720>.
 4. **Diamond LC, Reuland DS.** (2009) *Describing physician language fluency deconstructing medical spanish.* JAMA - J Am Med Assoc, 301:426–8. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.6>.
 5. **Diamond L, Izquierdo K, Canfield D, Matsoukas K, Gany F. A** (2019) *Systematic Review of the Impact of Patient-Physician Non-English Language Concordance on Quality of Care and Outcomes.* J Gen Intern Med, 34:1591–606. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04847-5>.
 6. **Félix-Brasdefer JC.** (2008) *Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language.* Hispania, 91:479–94. <https://doi.org/10.2307/20063733>.
 7. **Fernández A, Pérez-Stable EJ.** (2015) “¿Doctor, habla español?” *Increasing the Supply and Quality of Language-Concordant Physicians for Spanish-Speaking Patients.* J Gen Intern Med, 30:1394–6. <https://doi.org/10.1007/s11606-015-3436-x>.
 8. **Ghaddar S, Ronnau J, Saladin SP, Martínez G.** (2013) *Innovative approaches to promote a culturally competent, diverse health care workforce in an institution serving hispanic students.* Acad Med, 88:1870–6.
 9. **Hardin KJ, Hardin DM.** (2013) *Medical Spanish Programs in the United States: A Critical Review of Published Studies and a Proposal of Best Practices.* Teach Learn Med, 25:306–11. <https://doi.org/10.1080/10401334.2013.827974>.
 10. **HaskardZolnieruk KB, Dimatteo MR.** (2009) *Physician communication and patient adherence to treatment: A meta-analysis.* Med Care, 47:826–34. <https://doi.org/10.1097/MLR.0b013e31819a5acc>.
 11. **Karkowsky CE, Chazotte C.** (2013) *Simulation: Improving communication with patients.* Semin Perinatol, 37:157–60. <https://doi.org/10.1053/j.semperi.2013.02.006>.
 12. **Krebt D.** (2017) *The Effectiveness of Role Play Techniques in Teaching Speaking for EFL College Students.* J Lang Teach Res, 8:863. <https://doi.org/10.17507/jltr.0805.04>.
 13. **Lopez L, Vranceanu AM, Cohen AP, Betancourt J, Weissman JS.** (2008) *Personal characteristics associated with resident physicians' self perceptions of preparedness to deliver cross-cultural care.* J Gen Intern Med, 23:1953–8. <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0782-y>.
 14. **Morales R, Rodriguez L, Singh A, Stratta E, et al.** (2015) *National Survey of Medical Spanish Curriculum in U.S. Medical Schools.* J Gen Intern Med, 30:1434–9. <https://doi.org/10.1007/s11606-015-3309-3>.
 15. **Mueller R.** (2017) *Development and evaluation of an intermediate-level elective course on medical Spanish for pharmacy students.* Curr Pharm Teach Learn, 9:288–95. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.11.013>.

16. **Nestel D, Tierney T.** (2007) *Role-play for medical students learning about communication: guidelines for maximising benefits*. BMC Med Educ, 7:3.
17. **Neupane B.** (2019) *Effectiveness of Role Play in Improving Speaking Skill*. J NELTA Gandaki, 1:11–8. <https://doi.org/10.3126/jong.v1i0.24454>.
18. **Ngo-Metzger Q, Sorkin DH, Phillips RS, Greenfield S, et al.** (2007) *Providing high-quality care for limited English proficient patients: the importance of language concordance and interpreter use*. J Gen Intern Med, 22 Suppl 2:324–30. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0340-z>.
19. **Ortega P.** (2018) *Spanish language concordance in U.S. Medical care: A multifaceted challenge and call to action*. Acad Me, 93:1276–80.
20. **Ortega P, Diamond L, Alemán MA, Fatás-Cabeza J, Magaña D, Pazo V, et al.** (2020) *Medical Spanish Standardization in U.S. Medical Schools: Consensus Statement From a Multidisciplinary Expert Panel*. Acad Med Assoc Am Med Coll ;95:22–31. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002917>.
21. **Ortega P, Francone NO, Santos MP, Girotti JA, et al.** (2021) *Medical Spanish in US Medical Schools: a National Survey to Examine Existing Programs*. J Gen Intern Med, 36:2724–30. <https://doi.org/10.1007/s11606-021-06735-3>.
22. **Ortega P, López-Hinojosa I, Park YS, Girotti JA.** (2021) *Medical Spanish Musculoskeletal and Dermatologic Educational Module*. MedEdPORTAL J Teach Learn Resour, 17:11071. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.11071.
23. **Ortega P, Pérez N, Robles B, Turmelle Y, Acosta D.** (2019) *Strategies for Teaching Linguistic Preparedness for Physicians: Medical Spanish and Global Linguistic Competence in Undergraduate Medical Education*. Health Equity, 3:312–8. <https://doi.org/10.1089/heq.2019.0029>.
24. **Ortega P, Pérez N, Robles B, Turmelle Y, Acosta D.** (2019) *Teaching Medical Spanish to Improve Population Health: Evidence for Incorporating Language Education and Assessment in U.S. Medical Schools*. Health Equity, 3:557–66.
25. **Reuland DS, Frasier PY, Slatt LM, Alemán MA.** (2008) *A longitudinal medical Spanish program at one US medical school*. J Gen Intern Med, 23:1033–7. <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0598-9>.
26. **The Census.** (2020) *The 2020 Census Speaks More Languages* <https://www.census.gov/newsroom/press-releases/2020/languages.html>
27. **Wilson E, Chen AHM, Grumbach K, Wang F, Fernandez A.** (2005) *Effects of limited English proficiency and physician language on health care comprehension*. J Gen Intern Med, 20:800–6. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2005.0174.x>.

MULTILINGUALISM AND ITS PURPOSES—INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS IN LANGUAGE EDUCATION AND ADVOCACY

Kathleen Stein-Smith

Fairleigh Dickinson University, Teaneck, New Jersey, USA

kathysteinsmith@gmail.com

Abstract: Within the context of multilingualism as a tool, this article will examine the benefits and uses of languages by individuals, within organizations, and in our lives as citizens, both locally and globally. Viewed through the lens of the social, global, and economic value proposition for languages, the significance of purpose in developing sustainable language learning and multilingualism will be highlighted, along with the necessity of linking language learning and the purpose of multilingualism in curriculum, experiential learning activities, and in a variety of organizational settings. The linkage of motivation and a sense of purpose in supporting both interest in language learning and successful learning outcome is explored. In order to achieve this goal of sustainable language learning and multilingualism, the importance of an early start to language learning, of immersion programs, of appropriate pre-professional curriculum, and of flexible workplace learning will be discussed, as well as – most importantly – the role of heritage languages. Central to the discussion is the concept of accessibility, which includes both affordability and the available of online, hybrid, and flexible learning opportunities for learners of all ages. In conclusion, the role of language advocacy is essential in ensuring that the conversation on language learning remains focused on multilingualism as a tool for personal empowerment, communication within our multilingual society, organizational success, and effective global communication even in times of crisis. It is essential to focus consistent attention to the nature and diversity of purposes among current and potential language learners.

Keywords: purpose; motivation; values; language learning; multilingualism.

1 Introduction

A news report highlighted the absence of an interpreter during a meeting between French President Macron and US President Joe Biden because the French president speaks English (BFMTV, 2021). However, on the other hand, Canadian Prime Minister Trudeau struggled to make information available beyond English during the early months of the COVID-19 pandemic. Air Canada CEO Michael Rousseau's lack of French language skills was also headline news (AFP Ottawa, 2020; Cecco, 2021). These are just a few examples of the impact of languages on our lives, whether in international communication or in communication within our increasingly multilingual societies, demonstrating their value in international and global communication and their role in reducing segmentation and potential

inequality in our own societies as well as in providing critically needed healthcare information to all. Despite these and many other stories in the news, many still question the value of language learning. It is this lack of a realization of the value of languages among many that results in a lack of purpose in language learning, which in turn can lead to lack of perseverance among learners when the inevitable challenges and plateaus of language learning are encountered. In order to develop sustainable language learning and use, it is essential to recognize the value of multilingualism as a tool in our lives as individuals, in our communities, and as global citizens, as well as its value in our institutions and organizations. It is also necessary to make this belief and core value, both central and explicit in language education and advocacy. In order to build a multilingual society and to empower all of us to achieve our goals, languages and language learning need to become a habit rather than a wish or resolution (Cornfield, 2020; Sarner, 2017).

The US lags behind many nations in language learning, with consequences not only in terms of global competitiveness and national security, but also in terms of understanding within an increasingly multilingual society (Devlin, 2018; American Councils, 2017). For these reasons, although purpose is a significant concept across cultures, this article will examine the role and nature of purpose in language learning outcome with a special focus on the US. This article will document and demonstrate both the importance of multilingualism in a globalized and interconnected world, and the role of purpose in developing sustainable motivation in language learning.

2. The Role of Purpose and Motivation in Language Learning

Parents, students, educational administrators, and government consider the value of languages and language learning in their decision-making. In the wake of the global COVID-19 pandemic, which has disrupted so much, including education around the world, it is important to recognize the importance of purpose among learners and to foster and encourage a sense of sustainable purpose in language learning. It is easy to pinpoint specific narrow areas where languages or specific languages would be useful in achieving a specific goal. However, the concept of language for global communication is both sufficiently broad to appeal to many, yet sufficiently specific to retain the sense of purpose necessary for learning as well as for building support in government and educational administration for funding and development of new programs. Purpose has been defined as "an abiding intention to achieve a long-term goal that is both personally meaningful and makes a positive mark on the world" (Berkeley, 2021). The power of purpose is important to consider (Brower, 2021). Whether our purpose in learning and using an additional language is career advancement or further education, scientific and professional research, increased understanding of a heritage culture or that of a friend or family member, direct access to information, literature, media in another language, or the desire to communicate directly with others during travel, etc., purpose is a primary motivator and driver of sustainable effort and successful outcome. Yet the power of purpose is not often discussed explicitly. Language learning requires significant effort over a considerable time period, and sustainable and successful language learning requires a clear sense of purpose within the learner and the development

of linkages between specific language learning activities and opportunities and the achievement of the learner's personal linguistic goal(s). In language education, this sense of purpose and development of linkages need to be reinforced on a regular basis through reflection, discussion, and action on the part of the learner and the educator. Purpose is an effective motivator, and one of the most powerful motivators is the desire to create a better world through engagement in global initiatives.

This not only should be accepted and encouraged, but the inherent interdisciplinarity of language in international and intercultural understanding, and in global citizenship needs to be explored and examined through curriculum and learning activities at all levels. Languages in business and healthcare often come first to mind, but the role of multilingualism in our lives and careers is broader. Languages are a global communicative tool to empower and facilitate global solutions and a better world includes, but is not limited to, business and medical settings. Therefore, they can impact the lives of students at all levels and any academic program or major. Multilingualism as a tool to improve our skills and our lives is universal, and a language(s) component has its place and can play a role in any major or program. In balancing the need for language learning as part of a general education. The need for language skills and cultural knowledge in specific areas like business and health services, it is important to consider the role of language and of multilingualism as a tool rather than as an end in itself in order to reinforce this sense of purpose necessary to drive motivation among learners and the political will in educational institutions and government to actively support language policy and funding in a crowded agenda of needs. For this very reason, needs analysis is an important first step, with global citizenship an often-overlooked area.

However, in addition to developing a framework of needs that may at times appear abstract to the non-specialist, it is important for each learner not only to know the reasons why language can be helpful, but even more important for the learner to make room for one or more additional languages in daily life, to find a place for languages to live in their life (Leveen, 2021). While this may appear both self-evident and straightforward, it can be challenging due to busy schedules and multiple demands on time beyond the classroom or workplace. However, envisioning how the new language will become an integral and rewarding part of their lives can help not only to drive motivation for language learning, but also for the role language can play in their professional and personal lives. Beyond establishing the need for language and a place for language in the heart of the learner, language learning needs to be accessible and affordable for all interested students. At present, most US public school students do not have access to language programs beginning at the earliest grade levels, and even fewer have access to immersion programs (AMACAD, 2017). These programs need to be made available to all interested students, and funding needs to be increased for after-school, weekend, and summer programs. However, accessibility also means having more community-based programs, both in-person and online, for interested learners who cannot -- for a variety of reasons -- attend or travel to a traditional program. If we can build on the already-existing interest in languages in business and health services to develop language learning in other areas, such as global

citizenship, or creating a better world in our community through education, social work, etc., it is possible to rebuild a multilingual America for a global age.

The sense of purpose is deeply rooted in our core values and identity, and so too is language learning motivation. While purpose may not be discussed as frequently, types of motivation – instrumental and intrinsic – along with the challenges of sustaining motivation through the lengthy process of language learning and the inevitable plateaus have been studied and examined (Gardner & Lambert, 1972; Dornyei, 2005; Mackey, 2014). If the language learning environment, materials, and curriculum explicitly and consistently address and respond to both the purpose and motivation of the learner, the meaning and importance of language(s) can be firmly established within each learner. In highly tangible terms, the role of multilingualism as a tool in the life of the individual and in society and the economic and humanitarian value of multilingualism are powerful motivators in themselves and need to be part of the ongoing conversation with language learners, partners, and other stakeholders.

3. The Role of Multilingualism as a Tool and the Value Proposition for Multilingualism and Language Learning

Multilingualism is an integral part of life, central to communication both global and local, and at least half the world population is multilingual (Grosjean, 2010). In a globalized and interconnected world, languages are more important than ever in our communities and in global citizenship. Multilingualism is an asset both personally and professionally, as well as in the actualization of our personal cultural identity, and it is also an asset in our communities and society. In addition, it is a tool -- in our personal and professional lives, in terms of building relationships and careers, but also in developing an international mindset, global identity, and global citizenship skills. Language skills and cultural knowledge are important in our lives, globally and locally, and they are especially important in business and organizations, both for-profit and nonprofit. -- In business, language skills and cultural knowledge are important in business discussions, transactions, and contracts; in sales, marketing, and retail; as well as in company and organizational operations at all levels.

While many say that English is the global language, this is only partly true. Three quarters of the world population does not speak English, much of the global internet traffic is in languages other than English, and a significant portion of global trade and global economy exists beyond the Anglosphere (British Council, 2013). Non-business organizations include international organizations like the United Nations and regional organizations like European Union, as well as more specialized international organizations like the International Red Cross and International Olympic Committee, all of which have recognized the importance of languages and language use and have adopted language policies. Nation states, regions, and organizations around the world have adopted language policies and procedures in order to improve communication and operation. In terms of humanitarian international aid, **languages play a vital role.** “For aid workers,

learning languages can save lives" (Morton, 2020; Translators without Borders, 2018, 2019).

Multilingualism has been found to be rewarding on both the personal and national levels (Hogan-Brun, 2017, 2021). Multilingualism brings value to both individuals and organizations, as well as to society business and humanitarian organizations. Multilingualism is both part of daily life and central to the operation of organizations around the world, and every organization -- from the small or medium-sized enterprise to the large multinational corporation, and from the fledgling not-for-profit to the largest NGO or international organization. Organizations are typically constantly seeking to maximize the efficiency and returns from capital -- physical, financial, and human. In terms of maximizing human capital, better communication and inter-agency skills are top priorities, and the best way to realize that goal is through better language skills. Beyond the individual or an individual organization, multilingualism provides economic benefits for society.

However, in the US, there is a gap in the demand and supply of language skills among US employees (NAE, 2017; ACTFL, 2019; Bilingualism Translates, 2018). "Multilingualism is good for the economy," and "countries that actively nurture different languages reap a range of rewards, from more successful exports to a more innovative workforce" (Hardach, 2018). Among the countries impacted by a gap in the supply and demand of language skills, Switzerland attributes 10% of its GDP (\$38.15B) to its languages, while on the other hand, the UK loses the equivalent of 3.5% of its GDP due to its lack of language skills (Bradley, 2008). In Florida, those who are bilingual in English and Spanish earn \$7,000 a year more, and in Canada, "bilingual men earn 3.6 per cent and bilingual women earn 6.6 per cent more than those who speak only English" (In Florida, 2000; Bilingualism Translates, 2010).

4. Multilingualism within the Individual and Organization – Language Policy, Language Planning, and Crisis Communications

Language skills and cultural knowledge have long been acknowledged to have personal and professional benefits, associated with rational thought, problem-solving, and creativity (ACTFL, n.d.). In addition, multilinguals enjoy the ability to communicate with other cultures in social and workplace environments, and to appreciate media, entertainment, and the arts in one or more additional languages. It is also possible for the multilingual to access information and education in other languages. In the globalized workplace, where transnational teams are the norm, the multilingual is able not only to be an active participant, but also to contribute to the diversity of perspectives and to operate with greater tolerance and tolerance of ambiguity (WEF, 2017; Vollmer, 2016).

Beyond its impact on the individual in terms of identity and global citizenship, language use may occur naturally and organically, or may need to be planned in organizational settings. At the national and regional level, language use and language policy vary widely, with virtually every nation unique in its languages and cultures. Among the many examples of nation states, Canada has observed the

50th anniversary of being officially bilingual, with debates in both official languages a newsworthy part of national political campaigns. While Quebec is unilingual, with French as its official language. Switzerland has been sustainably multilingual for centuries. The United States has no official language, while many US states do. International organizations address both the need for multilingualism and its implementation in a variety of manners. The United Nations, with over 190 members, has 6 official languages, yet uses many more in order to more effectively communicate and to achieve more widespread support for its programs and initiatives. The European Union, with its motto of unity in diversity, embraces multilingualism as a core value actualized in plurilingualism, and uses English, French, and German as working languages, with the role of English a frequent topic of discussion in the post-Brexit era. The International Olympic Committee uses French, English, and the local language as the official languages of the games. Within the context of international organizations, language policy and language use may also include another dimension -- that of crisis communication. This is especially evident within organizations like the International Red Cross, *Médecins sans Frontières*, etc. Within business entities, ranging from multinational corporations to small and medium-sized businesses, language policy and language use can be tools of communication between subsidiary and parent company, between trading partners, or between consumers with their local retailer or service provider. However, language policy and language use can also indicate the power dynamic between the parent organization and the local branch or subsidiary and between those who speak the official company language fluently and those who may not (Thomas, 2007). Within the context of language policy and language use in international organizations, it is important to consider and examine their use of languages in crisis communications.

The examples of the importance of language and languages in international and crisis communication already mentioned demonstrate the importance of communication in a timely and effective manner. The COVID-19 global pandemic has highlighted the need for rapid and accurate communication of information, as well as the challenges (BFMTV, 2021; AFP Ottawa, 2020; Cecco, 2021).

5. Encouraging and Teaching Pre-Professional Language Skills

While language education is quintessentially interdisciplinary, impacting all aspects of our lives no matter what culture we live in, there are, however, specific ways to encourage pre-professional language learning. While it is possible to think immediately of multilingualism in international business and international relations, language skills and cultural knowledge are useful across the disciplines, ranging from the humanities and the arts to STEM. The challenge is how best to incorporate pre-professional language learning into the foreign language learning experience. The short answer is that foreign language learning incorporates the whole of life, including our personal interests, our professional aspirations, and our role as global citizens. A longer answer is that an interdisciplinary approach to foreign language learning as part of our lives is beneficial from the earliest age. It is possible to make interdisciplinary connections between language learning, business, global and international studies, science and technology, and the fine

and performing arts, literature, and media from the earliest ages, at a developmental level appropriate to the learner.

Beyond traditional educational institutions, workplace learning is also an excellent way for organizations to empower their employees to more effectively interact with customers, clients, and students, and to respond to their needs (Rogers, 2018). The *Français des Affaires*/French for Business initiative of the CCI Paris-Ile-de-France is an example, as are workshops offered at various US institutions of higher learning for college and university faculty on French for Professional Purposes within specific areas of activity, including international relations and global health (CCI, n.d.; Cultural Services, n.d.a., n.d.b.;2021a). Job fairs, both in person and online, are a means of highlighting the importance of language skills and a specific means of connecting those with an interest in languages with prospective employers seeking those very skills (Cultural Services, 2021b).

It is also important to bear in mind that pre-professional language skills reside within a broader framework of linguistic and cultural knowledge. An early start to language learning, specifically within an immersion or dual-language immersion (DLI) setting is key to building both knowledge of authentic language and of the importance of a real need to use an additional language in building language skills. In addition, the intercultural understanding that results from living with another culture and using another language on a daily basis is invaluable in all aspects of life. Further validating the importance of early language learning and of immersion programs -- specifically dual-language immersion. Workplace and adult language learning may not be mentioned as frequently, yet they can be impactful on both the life and career of the non-traditional learner as well as on the trajectory of the organization, with both individual careers as well as the competitiveness of a business in a global marketplace or the effectiveness of an NGO, not-for-profit, or international organization in terms of disseminating information and in garnering support for its initiatives in a multilingual world (Crack, Footitt, & Tesseur, 2018; Footit, 2017). Generally, language learning in the workplace can be considered as language learning for current and potential expatriate employees or in terms of personal and professional development in order to better serve clients and customers (Forbes, 2017; Gurchiek, 2017)). Organizations may choose to implement corporate language training programs and to incentivize participation and achievement in a variety of ways (Oesch, 2019). According to Rosetta Stone, corporate language training opportunities strengthen business operations, stimulate employee engagement, increase productivity, drive company loyalty, attract globally-aware Millennials. Benefits to employers include improved employee confidence, performance, productivity, engagement, and loyalty (Rosetta Stone Business, 2017, 2018).

Heritage languages may also provide a pathway to multilingualism within organizations. In the US, over 70M speak a language other than English in the home. Maximizing the role of heritage languages can help in building language capacity within organizations. However, some who speak a language other than English in the home may not have the English skills needed for the workplace. In this case, English language learning can benefit both the individual and the organization, enabling the individual to maximize career potential and the

organization to maximize effectiveness. In addition, honoring heritage languages while encouraging English proficiency can increase harmony and decrease segmentation and divisions within organizations.

7. Future Needs

Future needs to build language skills and increase multilingualism in the US include similarities and differences depending on the area in which they are used. From educational institutions to businesses, to international organizations and NGOs, and to families and communities striving both to safeguard heritage languages and to empower the current and future generations to maximize their benefits, the languages are the same and yet different. While students are aware of the personal, academic, and professional advantages of multilingualism, foreign language skills, and cultural knowledge, they may not be as aware of the role of language and languages in organizations beyond the high-profile multinational corporation (MNC) and beyond the highly visible role of translation and language services in international exchanges.

Awareness of the communicative value of multilingualism, in terms of diversity of worldview and perspective, problem-solving approaches, and creativity, may be less frequently mentioned, but plays an essential role in transnational teams and global solutions. These areas need to be highlighted in a developmentally appropriate manner beginning at the earliest ages. Beyond increasing awareness, all students need to have access to foreign language learning and specifically to project-based learning and authentic real-life experiences requiring the use of other languages. In the US, not all students have access to language learning, and less advantaged students have the least access (AMACAD, 2017). The curriculum needs to be expanded to include exploration of professional language and culture in business and organizations, and as a tool for creating a better world, from the earliest grade levels. It is essential to make language learning available to all so that we can use language effectively as a tool to create a better world. In language learning and beyond, nothing is more important, making affordability and accessibility key issues today and moving forward.

8. Conclusions - Accessibility, Affordability, and Advocacy

In order to build multilingual skills, it is necessary for language education and advocacy to effectively link language skills and multilingualism to learner empowerment in terms of the self-actualization of the individual, as well as in our professional lives and in our role as global citizens. “Values are fundamental to us as people, and for organizations they provide the same cultural and moral foundation” (Rai, 2020). Multilingualism as a tool to make the world a better place, and Languages for Specific Purposes (LSP) have the potential to re-frame the conversation on languages in the United States and beyond. Focusing on language as a tool to make the world a better place and on making language learning accessible and affordable for all empowers language learners to make

language part of their lives for a wide variety of personal and professional reasons, and as a tool to create relationships and to do good across cultures.

Next steps include building the "why" of languages and language learning into conversations with language learners of all ages as well as with language stakeholders in our schools, businesses, communities, and decision and policy makers in government at all levels. The "how" of developing the skills adds affordability and accessibility to the conversation, as well as the development of language learning programs within and beyond the classroom, both in-person and online, and for all ages, from the pre-schooler and the adult learner.

Current and future research practice will need to continue to expand the curriculum and course offerings in language as tool for specific disciplines and purposes in response to changing global conditions and student interests. This can be done through interdisciplinary collaborations with language either in joint programs, or with language as a fully integrated part of a course in a specific discipline or as an associated module with research, reading, writing, and study online or abroad as potential models (MLA, 2019). Multilingualism is part of the skills set of the global citizen, both globally and locally, whether in our multilingual neighborhoods and communities, in our society and government, and internationally -- for business or travel, and most importantly, for humanitarian purposes. The world faces numerous complex issues that need to be addressed multilaterally and transnationally, and the search for global solutions is greatly enhanced by increased ease in communicating directly in each other's language. The dilemma remains -- how to get there from here. In the US, relatively few students learn additional languages in schools, 20% in K-12 and 7.5% in postsecondary education, making the pipeline to the development of pre-professional language skills insufficient to meet the demand (AMACAD, 2017; MLA, 2019; NAE, 2017; ACTFL, 2019; Bilingualism Translates, 2018) in the workplace. Increased access to language learning is key to meeting this need, and increased opportunity and affordability are critical. At the present time, not all US students have the opportunity to learn an additional language, especially in elementary and middle schools, which serve students at the optimal age for language learning and afford the possibility of a sufficient period of continued study for the development of pre-professional skills at the college and university level. (AMACAD, 2017).

Affordability is part of access, with private K-12 schools more likely to offer an early start to language learning, and after-school, weekend, and summer programs often fee-based. In order to increase opportunity and equity, more public schools need to offer language learning, beginning at the earliest age, whether in traditional or immersion format, and programs beyond the classroom need to be affordable, through funding and scholarships. Another part of access and affordability is online learning -- an advantage for those who cannot travel to summer camps and study abroad for financial or family reasons, or due to a disability, etc.

Advocacy can help in starting a sustainable conversation on affordability and access which need to be at the heart of our advocacy initiatives. We owe it to ourselves, to our children, and to our world. "The necessity of foreign-language education could not be clearer right now. The future in America, and everywhere, is

multilingual. And so is the present" (Montlaur, 2019, A23). It is time to make languages, language learning, and multilingualism a habit rather than a resolution, and we can best do this by raising consciousness and awareness of the purpose for language learning in each individual learner.

References

1. **AFP Ottawa. (2020)** "Justin Trudeau admits failure to uphold French language during pandemic", [Online], Available: <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/28/justin-trudeau-canada-french-language-pandemic>
2. **American Academy of Arts & Sciences (AMACAD).(2017)** *America's Languages: Investing in Language Education for the 21st Century*, [Online], Available: <https://www.amacad.org/publication/americas-languages>
3. **American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).** (n.d.) *Benefits of Language Learning*, [Online], Available: <https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/benefits-language-learning>
4. **American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).** (2019) *Making Languages our Business*, [Online], Available: <https://www.leadwithlanguages.org/language-advocacy/publications/making-languages-business-media-kit/ges-business-media-kit/>
5. **American Councils on International Education.** (2017) *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*, [Online], Available: <https://www.americancouncils.org/news/announcements/new-report-world-language-study-us-k-12-schools>
6. **Berkeley.** (n.d.) *What is Purpose?*, [Online], Available: <https://greatergood.berkeley.edu/topic/purpose/definition#:~:text=The%20goals%20that%20foster%20a,the%20course%20of%20our%20lifetime>
7. **BFMTV.** (2021) « Le président français et le président américain s'entretiennent à huis-clos », [Online], Available : https://www.bfmtv.com/politique/en-direct-yannick-jadot-est-l-invite-de-bfmtv-rmc_LN-202110290101.html
8. **Bilingualism Translates Into Higher Earnings, Study Finds.** (2010) [Online], Available: http://www.uoguelph.ca/news/2010/08/bilingualism_pa_1.html
9. **Bradley, S.** (2008) *Languages generate one tenth of Swiss GDP*, [Online], Available: <https://www.swissinfo.ch/eng/languages-generate-one-tenth-of-swiss-gdp/7050488>
10. **Brower, T.** (2021) *The Power of Purpose and Why It Matters Now*, [Online], Available: <https://www.forbes.com/sites/tracybrower/2021/08/22/the-power-of-purpose-and-why-it-matters-now/?sh=3a2f688c163a>
11. **CCI Paris Ile-de-France Education (CCI).** (n.d.) *Le Français des affaires*, [Online], Available : <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/>
12. **Cecco, L.** (2021) "Unacceptable": outrage as Air Canada chief gives Quebec speech in English", [Online], Available:

- <https://www.theguardian.com/world/2021/nov/08/air-canada-public-outrage-speech-english-quebec-french>
13. **Cornfield, J.** (2020) *New Year's resolutions are meaningless without the habits to help you stick to them*, [Online], Available:<https://www.cnbc.com/2020/01/09/to-keep-new-years-resolutions-simple-steps-can-help-form-new-habits.html>
 14. **Crack, A., Footitt, H., and Tesseur, W. (2018)** "Many NGO workers on the ground don't speak the local language – new research", [Online], Available: <https://theconversation.com/many-ngo-workers-on-the-ground-dont-speak-the-local-language-new-research-100845>
 15. **Cultural Services French Embassy in the US.** (n.d.a.) *Business French—An Asset for American Students and Language Departments*, [Online], Available: <https://frenchhighereducation.org/9335-business-french-asset-american-students>
 16. **Cultural Services French Embassy in the US.** (n.d.b.) *French for Professional Purposes*, [Online], Available: <https://frenchhighereducation.org/french-for-professional-purposes/workshops/10996-enseigner-le-francais-des-relations>
 17. **Cultural Services French Embassy.** (2021a) *French for Professional Purposes: Enseigner le français de la santé et de l'humanitaire*, [Online], Available: <https://frenchhighereducation.org/french-for-professional-purposes/workshops/10997-enseigner-le-francais-de-la-sante-et-de>
 18. **Cultural Services French Embassy in the US.** (2021b) *French Language Job Fairs: FORUM DE L'EMPLOI FRANCOPHONE*, [Online], Available : https://frenchhighereducation.org/job-fairshttps://www.forbes.com/forbesinsights/rosetta_stone_enterprise/index.html
 19. **Devlin, K.** (2018) Most European students are learning a foreign language in school while Americans lag, [Online], Available: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/08/06/most-european-students-are-learning-a-foreign-language-in-school-while-americans-lag/>
 20. **Dornyei, Z.** (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Milton Park, UK: Routledge.
 21. **Footitt, H.** (2017) *International aid and development: hearing multilingualism, learning from intercultural encounters in the history of OxfamGB*, [Online], Available: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14708477.2017.1368207>
 22. **Forbes Insights.** (2017) *Best in Class: How Enterprises Succeed with Language Learning Programs*, [Online], Available: https://www.forbes.com/forbesinsights/rosetta_stone_enterprise/index.html
 23. **Gardner, R.C., and Lambert, W.E.** (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. NY: Newbury House.
 24. **Grosjean, F.** (2010) *Myths about Bilingualism*, [Online], Available: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201010/myths-about-bilingualism>
 25. **Gurchiek, K.** (2017) *Language Training Speaks to Improved Business Results*, [Online], Available: <https://www.shrm.org/resourcesandtools/hr-topics/organizational-and-employee-development/pages/language-training-speaks-to-improved-business-results.aspx>

26. **Hardach, S.** (2018) *Speaking more than one language can boost economic growth*. [Online], Available: <https://www.weforum.org/agenda/2018/02/speaking-more-languages-boosts-economic-growth/#:~:text=Multilingualism%20is%20good%20for%20the,to%20a%20more%20innovative%20workforce>
27. **Hogan-Brun, G.** (2017) *Linguanomics: What Is the Market Potential of Multilingualism*. New York: Bloomsbury Academic.
28. **Hogan-Brun, G.** (2021) *Why Study Languages?* London: London Publishing Partnership.
29. **In Florida, It Pays to Be Bilingual, University of Florida Study Finds.** (2000), [Online], Available : <https://news.ufl.edu/archive/2000/01/in-florida-it-pays-to-be-bilingual-university-of-florida-study-finds.html>
30. **Leveen, S.** (2021) *America's Bilingual Century*. Washington: America the Bilingual/Levenger Foundation.
31. **Mackey, A.** (2014) "Wanting It Enough: Why Motivation Is the Key to Language Learning", [Online], Available: <https://www.theguardian.com/education/2014/jun/26/motivation-key-language-learning>
32. **Modern Language Association. (MLA).**(2019) *Enrollments in Languages Other Than English in US Institutions of Higher Education*, [Online], Available: <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-United-States-Institutions-of-Higher-Education>
33. **Montlaur, B. de** (2019). "Do you speak my language? You should", [Online], Available: <https://www.nytimes.com/2019/03/26/opinion/learn-foreign-language.html> p. A23.
34. **Morton, K.** (2020) *Why aid workers need to know the local language*, [Online], Available: <https://www.languagetrainers.com/blog/2020/06/26/do-aid-workers-need-to-know-a-language-to-connect-with-locals-and-to-guarantee-their-safety/>
35. **New American Economy (NAE).** (2017)*Not Lost in Translation: U.S. Jobs Market Needs Foreign Language Skills*, [Online], Available: <https://research.newamericaneconomy.org/report/not-lost-in-translation-the-growing-importance-of-foreign-language-skills-in-the-u-s-job-market/>
36. **Oesch, T.** (2019) *Personalized Language Learning*, [Online], Available: <https://trainingindustry.com/articles/strategy-alignment-and-planning/personalized-language-learning-for-a-global-workforce/>
37. **Rai, M.** (2020). *The Values Compass: What 101 Countries Teach Us about Purpose, Life, and Leadership*. NY: Simon & Schuster.
38. **Rogers, M.** (2018) *5 Ways Language Training Improves Employee Performance*, [Online], Available: <https://www.td.org/insights/5-ways-language-training-improves-employee-performance>
39. **Rosetta Stone: Business.** (2017) *5 Reasons Leaders Invest in Language Training*, [Online], Available: <https://resources.rosettastone.com/assets/lp/999999999/resources/5-reasons-leaders-invest-in-language-training.pdf>
40. **Rosetta Stone: Business** (2018) *Return on Language Learning (ROLL)*, [Online], Available:

- [<https://resources.rosettastone.com/assets/lp/999999999/resources/the-rosetta-stone-return-on-language-learning-team.pdf>]
41. **Sarner, M.** (2017). "Anyone can change any habit": the science of keeping your 2018 resolutions", [Online], Available:<https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2017/dec/29/anyone-can-change-any-habit-science-keeping-2018-resolutions>
 42. **Thomas, C.** (2007) *Language Policy in Multilingual Organizations*, [Online], Available:
https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1190&context=wp_el
 43. **Translators without Borders.** (2019) *Language, Power, and Effectiveness - Journey to Scale.*, [Online], Available: <https://www.elrha.org/project-blog/language-power-aid-effectiveness/>
 44. **Translators without Borders.**(2018). *Using Language to support humanitarians*, [Online], Available:
<https://translatorswithoutborders.org/blog/en/support-humanitarians/>
 45. **Vollmer, T.** (2016). "How Learning a New Language Improves Tolerance", [Online], Available: <https://theconversation.com/how-learning-a-new-language-improves-tolerance-68472>
 46. **World Economic Forum (WEF).**(2017) *How Learning a New Language Makes You More Tolerant*, [Online], Available:
<https://www.youtube.com/watch?v=lfexuSBeWbl>

ASPECTS OF SATISFACTION WITH LSP TEACHING IN HIGHER EDUCATION

János Farkas, Mária Czellér, Ildikó Tar

University of Debrecen, Faculty of Economics and Business, Institute of Business Communication and Professional Language Studies

farkas.janos@econ.unideb.hu

czeller.maria@econ.unideb.hu

ildikotar@econ.unideb.hu

Abstract: This article discusses a questionnaire research carried out in order to collect information regarding the issue of student satisfaction within the context of Language for Specific Purposes (ESP) course. The data were collected through an online, self-completed, voluntary, anonymous EvaSys questionnaire. The students requested to complete the questionnaires covered a wide range of economic/business disciplines. The target population of students studying in economic/business disciplines was the following: economics-management, finance and accounting, banking and finance, tourism and catering, international relations, commerce. The aim of the research was to look into the satisfaction of students with teaching language with business purposes. The quantitative results of student satisfaction with LSP teaching revealed that the students of business and economics at Hungarian universities are satisfied with the executive, technical and learning environment. The descriptive statistical analyses have shown that the field of economics has become more feminised. Female students find it more challenging to complete courses than male students and students living in cities find it easier to complete language courses than students living in villages. Students think their skills are improving more than average during the courses. Male students rated their skills development as a small percentage better than female students. Both female and male students considered the number of contact hours sufficient. No large percentage differences were found in the satisfaction of students with their teachers' work, depending on the educational level of the parents.

Keywords: student satisfaction; higher education; social variables; descriptive statistics; questionnaire survey.

1. Introduction

The effectiveness of teaching foreign languages, including LSP, is influenced by a number of factors. The present study attempts to extract an important and determining factor from these complex components, namely satisfaction, and to analyse it by means of a questionnaire survey of students in a business language education programme in a higher education setting.

In the 1980s, researchers emphasized the value of feedback regarding what students actually thought about their programs and their more comprehensive experience of life in higher education (Marsh, 1982; Ramsden&Entwhistle, 1981; Winter-Hebron, 1984).

Today, higher education institutions increasingly perceive themselves to be part of the service industry; consequently, the increasing competition between institutions is forcing them to focus on student satisfaction. In an increasingly competitive market, the needs and opinions of students in higher education institutions are becoming more and more critical, and students' feedback and evaluations of the educational activities of higher education institutions cannot be left out of these. Thus, student satisfaction surveys have an essential role.

In the aspects of student satisfaction section we address the theoretical view of student satisfaction with special emphasis on the importance of satisfaction with LSP teaching at higher education institutions. In the following sections the paper outlines the research methodology, the characteristics of the sample and finally the results. In the conclusion section we summarize the findings and outline the future research directions.

2. Aspects of Student Satisfaction

According to Oliver (1997), satisfaction, in general, is a state of pleasure that one may perceive from achieving a desirable aim. Saif (2014) defines satisfaction as a feeling of happiness that can be obtained when your needs and desires are fulfilled.

Students' satisfaction, in particular, is a complex phenomenon and it is affected by several aspects. According to Walker-Marshall & Hudson (1999), it is the Grade Point Average which can be considered to be the principal element on student satisfaction.

Marzo-Navarro et al. (2005), Appleton-Knapp & Krentler (2006) distinguished personal and institutional factors that can greatly influence student satisfaction. Personal factors include the age, gender, employment and learning style of students while institutional factors cover quality of instructions, proper feedback, teaching style, etc.

Also, Wilkins & Balakrishnan (2013) found the standard of teaching, physical facilities and the constructive application of technology as pivotal factors of student satisfaction. In the literature, some other determinants are also considered to be important, e.g. classroom quality, course content, equipment, library facilities, learning materials, curriculum, campus life, institutional effectiveness and social conditions.

Student satisfaction is inevitable when we wish to measure the teaching environment whose most important players are students and which encourages

their willingness to learn, so their opinion of the teachers and learning environment cannot be overlooked because they have a great impact on students' performance. DeShields Jr, O. W., Ali, K. & Erdener, K., (2005) found that, nowadays, universities are increasingly recognizing and emphasizing the expectations and needs of their customers, that is, the students. We have also found it important to keep the previous statement in mind, to imagine and understand student satisfaction in a competitive environment. This competitive environment is the result of the globalisation processes in every field of life to which higher education institutions are increasingly subjected. Shortly, universities try to attract as many students as possible but it is impossible without satisfying the needs and expectations of students. Therefore, measuring student satisfaction and revealing our research findings proves important for this purpose.

Student satisfaction with language teaching plays a pivotal role in the motivation for student performance (Wu, Marek, & Yen, 2012; Rashidi & Moghadam, 2014). According to Wu, Tennyson, and Hsia (2010) and Asakereh and Dehghannezhad (2015), student satisfaction with language teaching is greatly influenced by the learning environment.

Students' evaluations of the quality of education provide a kind of feedback about the teaching and learning environment in which they are part, and it is obvious that the development of the educational background, in this case, the environment of LSP teaching, is not possible without consulting the students. Therefore, it is vital to have a sustainable interaction between students and the learning environment.

In our case, the most direct way to get an idea of the level of satisfaction with language teaching is through student course evaluations. These clarify whether the courses have reached their objectives, and thus, we become part of a continuous improvement process. Despite its importance, there are few surveys on the evaluation and satisfaction of LSP courses, so the available literature is sparse. In our century, LSP teaching has evolved into a multi-layered and specific language learning process, where curricula and teaching materials have to be adapted to the different professional and labour market needs of language learners. LSP courses prepare students for their future careers, which require specific language teaching methods. If the students' needs in terms of LSP learning meet their expectations, they are satisfied with the course material and sufficiently motivated, and they will also be satisfied with the quality of the LSP courses.

Students are also satisfied with the LSP teaching if the LSP teacher is well prepared and has a thorough knowledge of the language. They are also satisfied if they are provided with a technical and learning environment that is conducive to their learning in an institutional setting. Today's students, both in public and higher education, are highly motivated by the various technical tools used in the classroom (Kubinger-Pillmann, 2011). Modern language teaching requires the use of modern technical and audiovisual tools in the classroom, and it is essential for language teachers to be able to manage and use these tools properly. If we look back and see what technical equipment was used by LSP teachers in the classroom decades ago, we find little else in the classroom apart from a tape

recorder and an overhead projector. Nowadays, the range of these tools has expanded, and there are more and more language laboratories and classrooms well equipped with technical audiovisual equipment. The use of audiovisual equipment (playback devices, radios, televisions, tape recorders, sound recorders, headphones) and various (visual) technology tools (projectors, visual boards, etc.) can make lessons more interesting and varied and help LSP teachers to "bring the profession into the classroom". It is also important to mention the Internet, which was a separate question in our questionnaire. Internet accessibility and the Internet signal quality are crucial when assessing the effectiveness of an LSP course.

Today, students have easy access to resources and terminology on all professional subjects on the web. In the world of smartphones, no information is inaccessible; searching for information sources is not possible without access to the Internet, which is why we were curious about the satisfaction of students with the Internet in higher education institutions, and here we were mainly interested in Wi-Fi access. Satisfaction with the curriculum could not be left out of our surveys on the satisfaction with LSP teaching. Students in the 21st century expect to be asked (needs analysis) what they want to learn about in LSP courses and what they think about them at the end of the course. This view is supported by Hyland's (2002) assertion that the design of a LSP curriculum starts with a student needs analysis. There is no doubt that matching the LSP curriculum to the appropriate language groups and levels is extremely important when designing language courses, and the primary indicator of satisfaction with the language courses is the curriculum itself. Curricula design is closely related to another learning environment factor we have studied, the difficulty of completing the curriculum. We were also curious about this because if the set curriculum is too challenging or too easy to complete, it is a sign that the quality of LSP teaching is not good enough. For us, LSP teaching is appropriate if it meets the needs of both lower- and higher-ability students. Setting course requirements that are too high (sometimes unachievable) discourages students from learning a LSP and has a demotivating effect. The other satisfaction indicator we examined, which is related to the learning environment of language learning, is the students' satisfaction with the number of classes of LSP teaching. The effectiveness of language learning can be related to the number of LSP classes, which is why it was important to ask students studying business language in higher education institutions about this. Too few language lessons (1-2 per week) do not lead to much success and are insufficient for a deep and thorough acquisition of LSP competencies. We consider 3×2 language lessons per week to be acceptable, which means that the student meets the LSP teacher several times a week and that the contact between the student and the language teacher can be continuously monitored and maintained. It can be seen that satisfaction with language teaching requires the examination of a number of factors in order to get a more comprehensive picture of the satisfaction of students studying business LSP in higher education institutions. Student satisfaction undoubtedly leads to increased student motivation.

In the long and often difficult process of learning a foreign language, many conditions must be met for a student to be truly successful and learn a foreign language.

3. Research methodology, units of analysis, measurement tools and time dimension

In language classes, LSP teachers in Hungary asked students studying language for business purposes to fill in a 10-page anonymous questionnaire. The questionnaire took 20-25 minutes to complete. The questionnaire consisted of five blocks of questions on foreign language use, motivation to learn a LSP, satisfaction with language teaching and some social characteristics.

The wording of the questions in the questionnaires was assisted by a study of the LSP terminology used in the literature on the subject and in many other language learning questionnaires. The data were collected through an online, self-completed, voluntary questionnaire between March 2018 and November 2019 among BSc/MSc students of some higher education institutions. (The names of the higher education institutions surveyed cannot be disclosed due to the ISA Code of Ethics.)

The online questionnaire was available to students of the respective higher education institutions through the EvaSys Online Survey Design and Evaluation System. We tried to select institutions to represent the group of students we studied relatively well. From the questionnaires received, a total of 449 respondents' questionnaires were included in the statistical analyses after the database was filtered. The validity of the survey was ensured by the fact that only those students who were taking economic/business LSP courses during the period mentioned above were eligible to fill in the questionnaire (given contact details by the LSP teachers). The groups of students to fill in the questionnaires were selected randomly, ensuring the above-mentioned basic condition for completing them. The students requested to complete the questionnaires covered a wide range of economic/business disciplines. The target population of students studying in economic/business disciplines was the following: economics-management, finance and accounting, banking and finance, tourism and catering, international relations, commerce.

4. Main characteristics of the study sample

Our sample had an uneven gender distribution, with 302 female students. It was almost double the number of male students (147). This is probably because the field of economics has become more feminised, and women's participation in the economy is increasing in the countries studied (Figure 1).

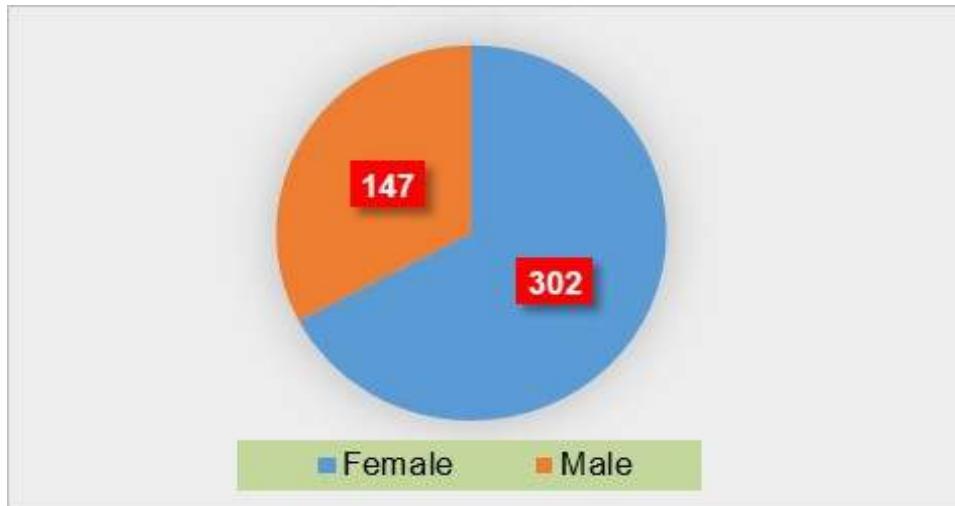


Figure 1: Distribution of survey respondents by gender (person/%; N=449)
Source: Authors' development, 2020

Figure 2 shows the distribution of students who completed the questionnaire by residence. Most of the students (202) live in the county capital or the capital, followed by those living in small towns (150) and villages (97).

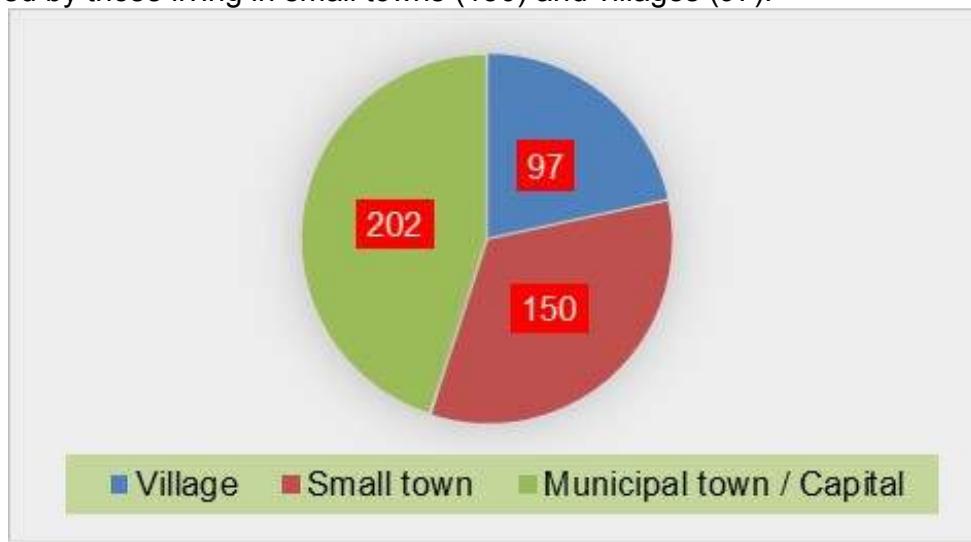


Figure 2: Distribution of survey respondents by type of residence (person/%; N=449)
Source: Authors' development, 2020

In the graphs showing parents' educational attainment (Figures 3, 4), we can see some differences between the highest educational attainment of mothers and fathers.

The highest educational level of the mothers of the students surveyed was tertiary education (204), followed by mothers with a school leaving certificate (184) and mothers without a school leaving certificate (61). There are some differences in the educational attainment of fathers. The number of fathers with a school leaving certificate (174) exceeds the number of fathers without a school leaving certificate (108) and with tertiary education (167).

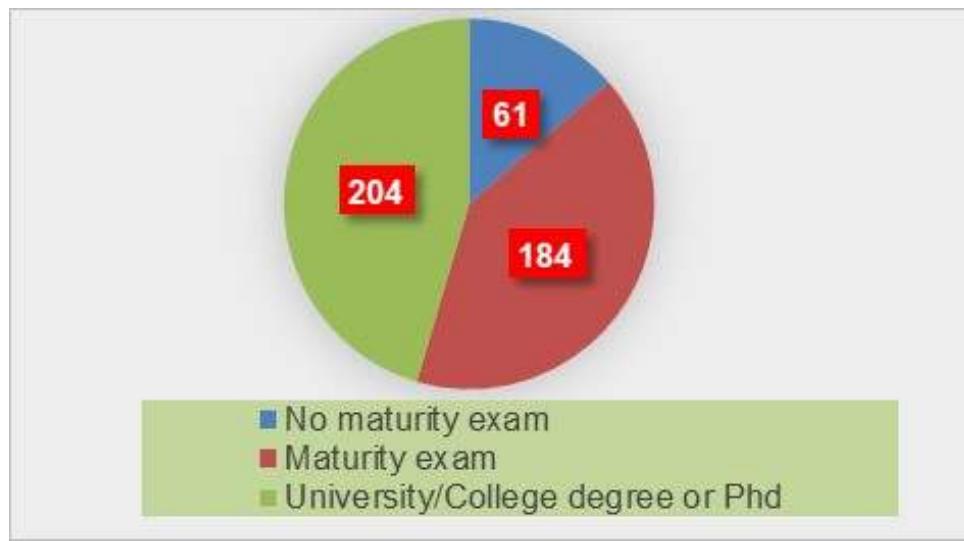


Figure 3: Educational attainment of mothers (person/%; N=449)
Source: Authors' development, 2020

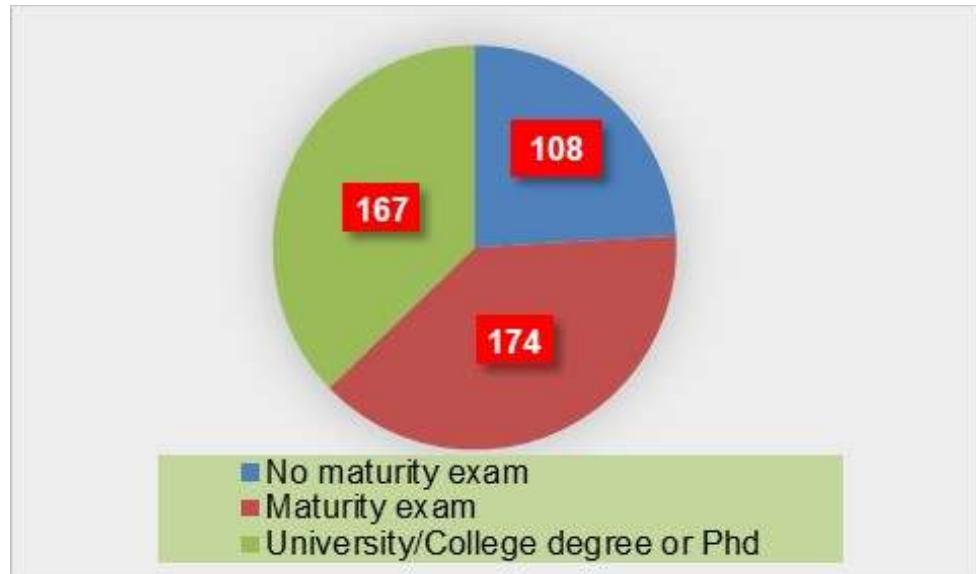


Figure 4: Educational attainment of fathers (person/%; N=449)
Source: Authors' development, 2020

Our questionnaire also asked whether the parents of the students who completed the questionnaire spoke a foreign language other than their mother tongue. Our findings have revealed that the number of mothers and fathers who speak a foreign language does not exceed the number of those who do not (mothers, yes: 218, no: 231; fathers yes: 192, no: 257). (Figure 5, 6.)



Figure 5: Does your mother/foster mother speak a foreign language other than her mother tongue? (person/%; N=449)

Source: Authors' development, 2020



Figure 6: Does your father/foster father speak a foreign language other than his mother tongue? (person/%; N=449)

Source: Authors' development, 2020

5. Results of research on satisfaction

We measured the satisfaction with the LSP teaching of Hungarian students of economics and business using an online questionnaire. We examined how satisfied students were with the number of LSP classes, the material conditions of professional language education, including classrooms, technical equipment and the Internet. Besides these, we also examined student satisfaction with the preparation and professional work of the LSP teachers, the material conditions of the training and the curriculum. We also asked students how they perceived the development of their language skills during language courses and the difficulty of completing language courses in higher education institutions.

Our questionnaire survey asked eight questions about students' satisfaction with LSP teaching.

The answers to the student satisfaction questions in the questionnaire were measured on a 5-point Likert scale for seven questions, with five being fully satisfied and one being not at all satisfied. The eighth question in the model, on satisfaction with the number of contact classes, gave students three options to choose from: 1. the number of hours is low, 2. the number of hours is adequate, 3. the number of hours is high. A cross-tabulation analysis was carried out to investigate this question because of the ordinal variable. It should be noted that the Likert scale is also an ordinal measurement-level variable (the ordering between categories can be established, but the distance between categories is not [quantifiably] the same), although it is not common to consider it as a continuous variable (and thus to compare its averages).

Table 1 shows the survey data on technical equipment, Internet, teachers' work and satisfaction with their courses. It has been found that students are more satisfied with the technical facilities, with the highest percentage (31.2) at four on the Likert scale. For satisfaction with the Internet, we measured the highest percentage (35.4%) at the highest Likert scale score of five, reflecting full satisfaction. For satisfaction with the work of LSP teachers, we examined satisfaction by gender and found that male students (51%) were significantly more satisfied with the work of teachers than female students (40.1%). The above finding can be supported by examining the adjusted residuals (-2.2; 2.2), where values above two demonstrate a robust and significant relationship. Together, the two genders scored 43.7% out of 5 on the Likert scale. The survey results on satisfaction with LSP courses have also reflected a reasonably high level of satisfaction. 45.2% of students marked four on the Likert scale, and we could not measure a significant difference between the two genders (Table 1).

Table 1: Satisfaction with the technical equipment, the Internet, the work of the LSP teachers and the teaching material (%)

	Satisfaction with technical equipment Total	Satisfaction with Internet Total	Satisfaction with teachers' work		Total	Satisfaction with course material		Total
			Female	Male		Female	Male	
Satisfaction figures	1	2.4	4.2	1.7	.7	1.3	1.3	2.0
	2	8.2	8.2	4.0	3.4	3.8	6.0	7.5
	3	28.7	23.8	17.5	12.2	15.8	26.8	21.8
	4	31.2	28.3	36.8	32.7	35.4	44.4	46.9
	5			40.1	51.0			
				adj.res. -2.2	adj. res 2.2	43.7	21.5	21.8
								21.6

Note: Likert scale: where 5: very much ... 1: very little (N=449)

Source: Authors' development, 2020

The following graph (Figure 7) shows the extent to which students have developed their language skills during their language courses.



Note: Likert scale: where 5: very much... 1: very little

Figure 7: The improvement of language skills during the course * Gender

Source: Authors' development, 2020

From the percentages given for the Likert scale scores, it is clear that there is not a significant percentage difference between male and female students. Both male and female students scored in the middle of the Likert scale (female: 36.4%; male: 36.1%) and 4 (female: 33.8%; male: 40.1%) marked the highest percentage, meaning that students think their skills are improving more than average during the courses. Male students rated their skills development as a small percentage better than female students.

The following figure (Figure 8) shows satisfaction with the number of contact hours by gender.

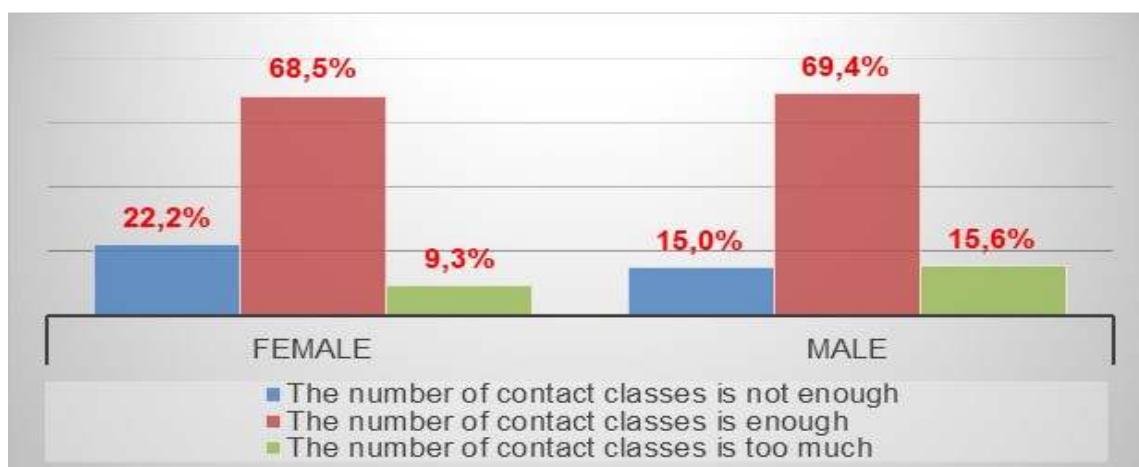


Figure 8: Satisfaction with the number of contact classes * Gender

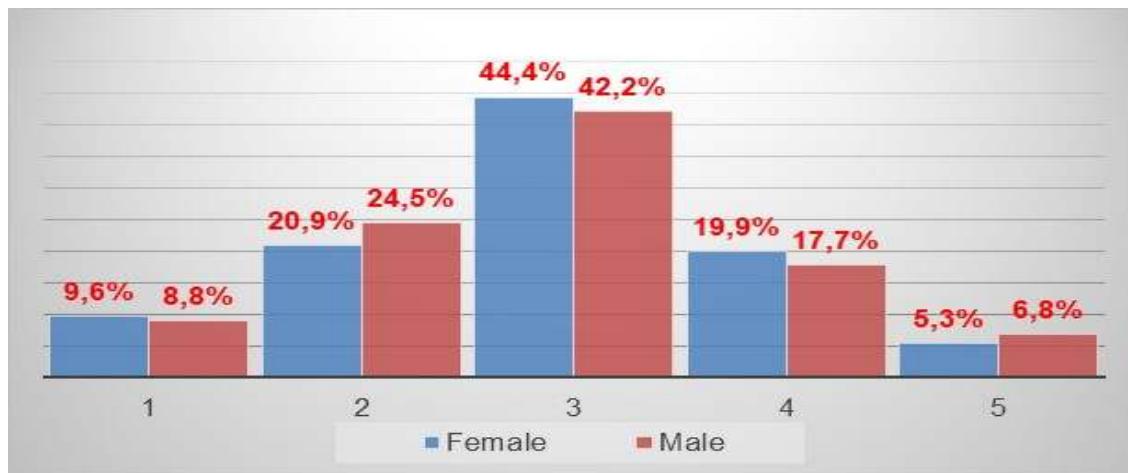
Source: Authors' development, 2020

It can be concluded that both female and male students considered the number of contact hours sufficient. There is only a slight difference between male students (69.4%) and female students (68.5%). As an example, the number of LSP classes

at the Faculty of Economics and Business of the University of Debrecen is between 4 and 6 per week, which seems to be sufficient according to the students' perception.

Our research also attempted to reveal how difficult it was to complete LSP courses (Figure 9).

In terms of percentages, the highest ones were obtained for the middle of the Likert scale for both sexes (female: 44.4%; male 42.2%). Female students find it more challenging to complete courses than male students by almost two per cent difference. In terms of Likert Scale scores, the majority of students indicated a score of three or four.

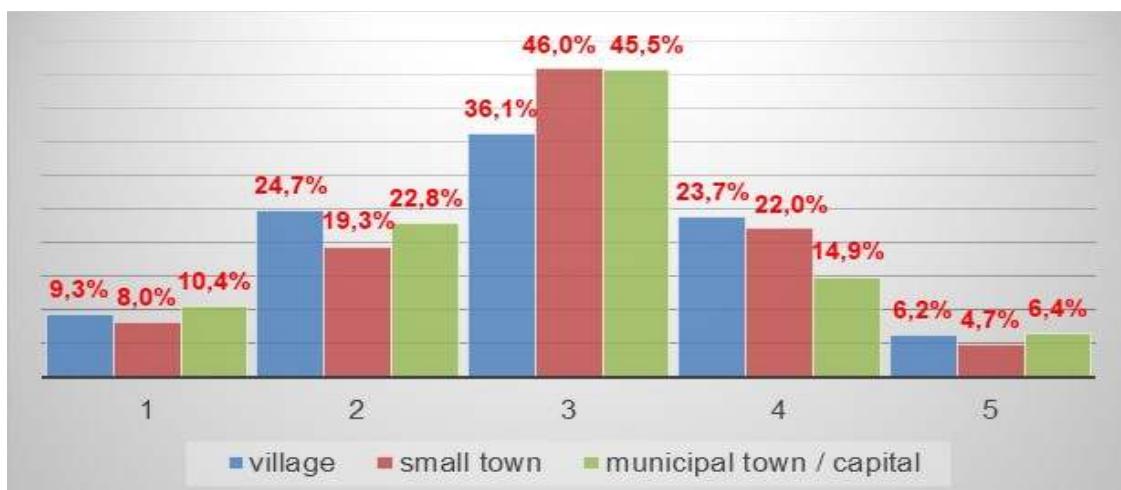


Note: Likert scale: 5: hard to complete ... 1: easy to complete

Figure 9: The difficulty of completing the courses * Gender

Source: Authors' development, 2020

We also examined the percentages of course completion by settlement type (Figure 10).



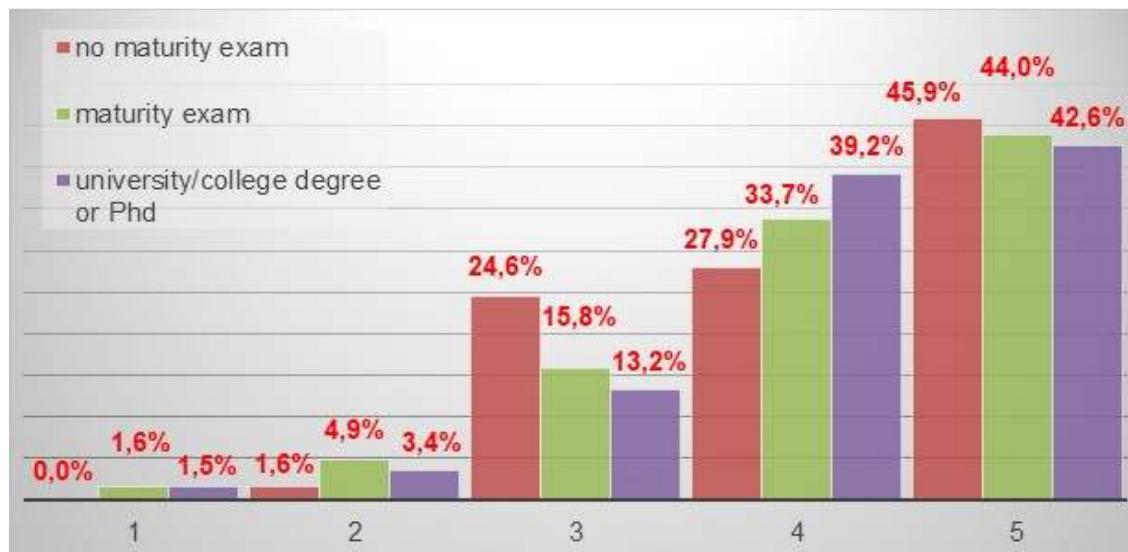
Note: Likert scale: 5: hard to complete ... 1: easy to complete

Figure 10: The difficulty of completing the courses * Gender

Source: Authors' development, 2020

The percentage of students living in cities (46% in small towns, 45.5% in the towns with county status and in the capital) exceeds the rate of students living in villages (36.1%), so our results show that students living in cities find it easier to complete language courses than students living in villages.

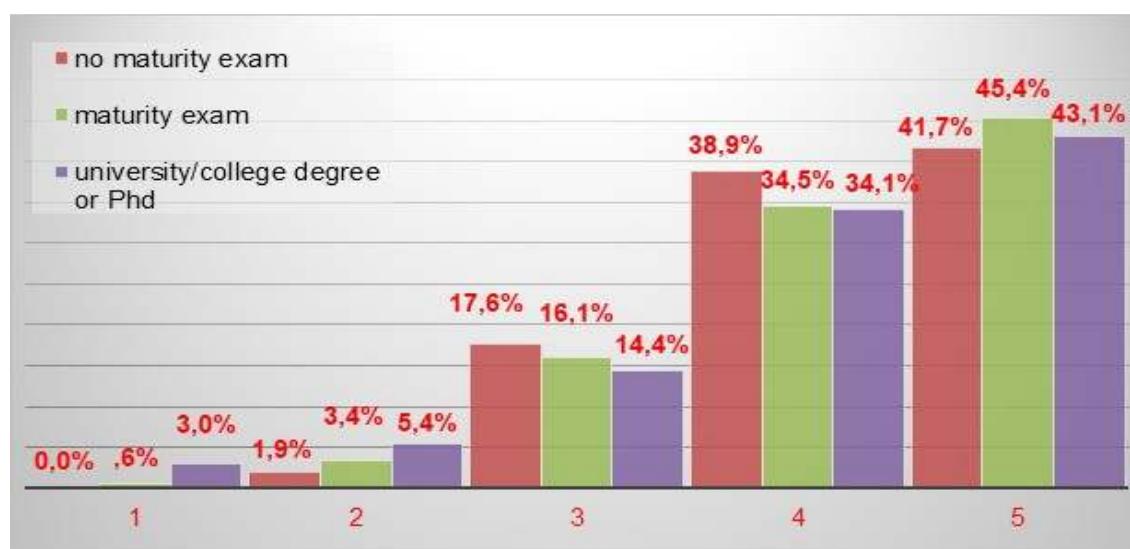
In our research, we also investigated the percentage of parents of students who have completed their education that reflects their satisfaction with the work of LSP teachers (Figure 11, 12).



Note: Likert scale: 5: very much ... 1: not satisfied

Figure 11: Satisfaction with the teachers' work * Qualification (mothers)

Source: Authors' development, 2020



Note: Likert scale: 5: very much ... 1: not satisfied

Figure 12: Satisfaction with the teachers' work * Qualification (fathers)

Source: Authors' development, 2020

It can clearly be seen that for both mothers and fathers, the highest percentages of students who participated in the survey indicated scores above the middle of the Likert scale, four and five, respectively. If we look at these two values (4 and 5), we do not find large percentage differences in the satisfaction of students with their teachers' work, depending on the educational level of the parents.

6. Conclusion

This research illustrates the need and usefulness of analysing students' opinions within the teaching environment, since it provides higher education institutions with an insight into students' needs and expectations, which is highly reflected in the teaching process.

Our research exactly justifies the results of Wu, Tennyson, and Hsia (2010) and Asakereh and Dehghannezhad (2015) according to whom student satisfaction is greatly influenced by the learning environment and since our statistical results of the learning environment factors are higher than the average of the Likert scale, it indicates high satisfaction with LSP teaching of Hungary.

The findings indicate that the students find the number of LSP classes enough and they are highly satisfied with the material conditions of LSP teaching, including classrooms, technical equipment and the internet.

As for the results of student satisfaction with the preparation and professional work of the LSP teachers, we conclude that students are highly satisfied and this satisfaction does not depend on the parents' qualifications, hence students whose parents have a university degree or students whose parents have no maturity exam are all very satisfied with the LSP teachers' work.

Concerning the development of the language skills of students during LSP courses, we have found that both genders perceive that their language skills develop during the LSP course and there is not much difference in the opinion of males and females. However, students who come from villages have found the completion of the LSP course more difficult than those who live in towns.

Pertaining to the difficulty of completing LSP courses, the results indicate that students held the view that completing the LSP courses is neither easy, nor difficult.

We can conclude that our results depict a positive picture of student satisfaction with LSP teaching at Hungarian universities and that this may positively affect their achievements.

To sum up, the present research suggests that measuring students' opinions on satisfaction in connection with the learning environment is important and efficient for ensuring that the best quality of LSP teaching is provided for students, as the present findings on satisfaction levels reflect that LSP teaching in Hungarian universities is on the right track.

In the future we plan to continue our research in the direction of cross border comparative research by questioning students studying at East European higher education institutions, the aim of which is to reveal similarities and differences in LSP teaching.

References:

- [1]. **Appleton-Knapp, S.** and **Krentler, K.** (2006) Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, pp. 254-264.
- [2]. **Asakereh, A.** and **Dehghannezhad, M.** (2015) Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345-363.
- [3]. **Bergil, A. S.** (2016) The influence of willingness to communicate on overall speaking skills among EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 177-187.
- [4]. **Bolliger, D. U.** (2004) Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-learning*, 3(1), 61-67.
- [5]. **Booker, Q. E.** and **Rebman, C. E.** (2005) E-student retention: Factors affecting customer loyalty for online program success. *Issues in Information Systems*, 6(1), 183-189.
- [6]. **DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E.** (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International journal of educational management*.
- [7]. **Hyland, K.** (2002) Specificity revisited: How far should we go now? *English for specific purposes*, 21(4), 385-395.
- [8]. **Kubinger-Pillmann, J.** (2011) Digitálispedagógiáimód szer- és szköztáralkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 21(12), 48-59.
- [9]. **Marsh, H. W.** (1982) Seeq: A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students'evaluations Of University Teaching. *British journal of educational psychology*, 52(1), 77-95.
- [10]. **Marzo-Navarro, M., Iglesias, M.** and **Torres, M.** (2005) A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), pp. 505-526.
- [11]. **Oliver, R. L., Rust, R. T.** and **Varki, S.** (1997) Customer delight: foundations, findings, and managerial insight. *Journal of retailing*, 73(3), 311-336.
- [12]. **Ramsden, P.** and **Entwistle, N. J.** (1981) Effects of Academic Departments on Students'approaches To Studying. *British journal of educational psychology*, 51(3), 368-383.
- [13]. **Rashidi, N.** and **Moghadam, M.** (2014) The Effect of Teachers' Beliefs and Sense of Self-Efficacy on Iranian EFL Learners' Satisfaction and Academic Achievement. *Tesl-Ej*, 18(2), n2.
- [14]. **Saif, N. I.** (2014). The effect of service quality on student satisfaction: a field study for health services administration students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(8), 172-181.
- [15]. **Sim, M. A.** and **Pop, A. M.** (2016) Teaching speaking skills. The Annals of the University of Oradea, 264.

- [16]. **Walker-Marshall, A.** and **Hudson, C. M.** (1999) Student Satisfaction and Student Success in the University System of Georgia. AIR 1999 Annual Forum Paper.
- [17]. **Wilkins, S.** and **Balakrishnan, M. S.** (2013) Assessing student satisfaction in transnational higher education. *International Journal of Educational Management*, pp. 146-153.
- [18]. **Winter-Hebron, C.** (1984) An aid for evaluating teaching in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9(2), 145-163.
- [19]. **Wu, J. H., Tennyson, R. D.** and **Hsia, T. L.** (2010) A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, 55(1), 155-164.
- [20]. **Wu, W. C. V., Marek, M.** and **Yen, L. L.** (2012) Promotion of EFL student motivation, confidence, and satisfaction via a learning spiral, peer-scaffolding, and CMC. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 2(3), 54-75.

HOW TO MEET THE FOREIGN LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMPETENCY REQUIREMENTS OF ORGANISATIONS - INTERVIEWS WITH LSP TEACHERS

Tímea Lázár, Zita Hajdu

*Institute of Business Communication and Languages for Special Purposes,
Faculty of Economics and Business, University of Debrecen, Hungary*

*lazar.timea@econ.unideb.hu
hajdu.zita@econ.unideb.hu*

Abstract: *Globalisation and internationalisation have caused enormous changes in several fields of life all over the world, with significant transitions in Hungary. The emergence of multinational companies has remarkably affected the labour market. These companies increasingly require intercultural communication competencies and a high level of foreign language skills from graduate entrants. The primary responsibility of universities is to educate and prepare students for a new environment and expectations in the international labour market. Although intercultural communication and foreign language skills have become key competencies in the labour market, recent graduates' levels in these competencies do not meet the requirements of organisations. The importance of the topic is significant since it would be the common interest of universities, students, and organisations to have more and more employees with excellent language competencies who can perform well in a diverse, multicultural environment. The main goal of this paper is to detect the roots of the problem in tertiary education and define some proposals for improving the quality of university training, based on the recommendations of LSP (Languages for Specific Purposes) teachers at the University of Debrecen. Furthermore, another fundamental goal of the research was to get LSP teachers' opinions on issues pertaining to meeting or missing the needs of organisations. We conducted semi-structured interviews with 12 LSP teachers at the University of Debrecen. According to the results, the main problem at the university is that students who enrol in the foreign language training programmes of the university do not possess the necessary level of general foreign language knowledge to learn languages for specific purposes. If the students' prior foreign language skills are not sufficient, the number of foreign language lessons available is not enough for students to acquire a high level of LSP proficiency. LSP teachers also missed the intercultural competency component of language programs. Several suggestions were made by LSP teachers to improve the situation, but above all, ongoing dialogues between educational institutions and employers were emphasised upon. Further stages of the research include employers' demands, and we are also planning to involve LSP teachers of other universities.*

Keywords: intercultural communication competencies; internationalisation of higher education; labour market requirements; multinational companies; foreign language knowledge; languages for specific purposes

1. Introduction

Globalisation and internationalisation, with significant transitions in Hungary, have caused enormous changes in several fields of life all over the world. The emergence of multinational companies and SSCs (Shared Service Centres) has affected the international and domestic labour market. These companies increasingly require intercultural communication competencies and a high level of foreign language skills from graduate entrants. Whether students will work for a multinational company in Hungary or abroad, they will likely have to work in a culturally diverse environment with foreign colleagues and partners.

Due to these changes, universities should address the challenge of preparing their students for the expectations of the international labour market. Regarding recruitment, all sectors can be characterised by the increase in the importance of soft skills, which are not specific to a particular job. One of them is intercultural competence. Fluency and an advanced level in a foreign language are also crucial parts of students' employment prospects (Czellér and Nagy, 2019). It is the common interest of universities, students and organisations to have more and more employees with excellent competencies, employees who can perform well in a diverse, multicultural environment.

However, the current situation differs from the ideal one because foreign language training in higher education cannot completely fulfil the requirements of organisations regarding foreign language skills and intercultural communication competencies. In order to contribute to the employability of their students, universities need to identify why graduates fail to meet labour market expectations. Then, they should adjust the content and length of their foreign language programs according to the needs of the job market. To find out the reasons for not fulfilling the foreign language and intercultural skills demands of the labour market, we conducted a two-phase survey. In the first stage, we asked foreign language teachers at the University of Debrecen about their opinion about the causes of failing to meet employers' expectations; we were also interested in the teachers' suggestions on improving the current situation. In the next stage of the research, we collected the employers' current requirements and their assessment of recent graduates' performance in foreign languages and intercultural competencies. In this study, the analysis of the teachers' survey at Debrecen University is presented.

2. Literature Review: The impact of internationalisation on foreign language teaching

After Hungary had joined the European Union, foreign language teaching and learning changed considerably. The EU considers the integration between member states essential, and one of its goals is the acquisition of two foreign languages. In public education, foreign language learning is free, but it is not enough if students aim to obtain the language examination certificate as soon as possible. Therefore,

many students choose paid forms of language learning, such as language schools and private teachers (Mohácsi and Spiczéné, 2012). As a result of the recent changes worldwide, the different needs of the labour market, the altered learning environment of young people, public education has to undergo changes. Since the 1990s, there has been an intercultural approach in foreign language teaching methodology; the elements of everyday culture are more dominant in foreign language teaching materials. The emphasis is on improving communicative competencies and successful communication. In Hungary, foreign language teaching can be characterised by many contact lessons, small groups, and bilingual programmes. Despite all these, the feeling of failure, being undermotivated and shifting responsibility is typical in foreign language teaching. Due to the rapid increase in the number of university students, students with weaker competencies and foreign language skills are also accepted to higher education (Einhorn, 2015). The lack of language examination certificates, not getting university degrees in time, and a lower rate of students' international mobility can be attributed to the low efficiency of foreign language learning (Novák and Morvai, 2017). In Hungary, since the 1990s, foreign language acquisition has become essential in language teaching because of the economic and political changes. As requirements of the labour market have changed, foreign language competencies have become dominant in everyday communication in the workplace (Nikolov and Vigh, 2012). In a program investigating the importance of language knowledge when finding a job, all newly employed respondents stated that they would not have been hired if they had lacked foreign language skills, regardless of their qualifications (Czellér and Nagy, 2019). Universities try to join global processes and move towards internationalisation in the forms of distance teaching, taking part in international educational networks, accepting international students and training programmes in foreign languages. In the course of internationalisation, it is vital to prepare students for a globalised world and improve their intercultural competencies. (Falkné and Kolláth, 2016). Intercultural education means that you have to learn to accept different people from various cultures, to be able to live with them. Hence, the core of intercultural training is communication skills and communicative competencies (Forray, 2003). In higher education in Hungary, LSP (languages for specific purposes) teaching appeared in the 1970s. For successful LSP, teaching the knowledge of cultures is essential. Students are not motivated to learn LSP because there is often no connection between foreign language content and the subject content. We can see the need for cross-cultural training and less frequently used languages as a second foreign language. Higher-level LSP education is the basic prerequisite of university degrees and employment opportunities in Hungary or abroad. Therefore, LSP teaching aims to develop competencies and skills based on employers' requirements, language awareness and developing intercultural and professional competencies side by side. Due to internationalisation, teaching subject content in foreign languages is an important motivator for Hungarian students to recognise the importance of foreign language knowledge during their university years. (Bárdos, 2015). Students who cannot get their university degrees at the end of their studies are at a disadvantage in the labour market. The most common reason for delayed graduation is the lack of a required foreign language examination certificate. Since the structure and requirements of university education are challenging for students, they often do not have the time and stamina to acquire the necessary language competencies and to

get the compulsory language examination certificate during their university education (Szabó, 2017). Language teaching today should not only be about preparing students for language examinations but also about preparing them for competition in the international labour market. Therefore, foreign language teaching focuses on developing intercultural awareness and intercultural competencies. Students with higher intercultural awareness are successful in their work (Schäffer, 2017). Language learners who want to become successful language users need to develop intercultural communication competence. To communicate successfully in a foreign language, the intercultural speaker must acquire excellent language skills and acquire and consciously use cultural knowledge, communication and interpersonal skills, as well as positive attitudes (Holló, 2019). The development of intercultural communication competencies could most obviously occur within the framework of foreign language classes. However, the question is how open foreign language teachers are to this and what opportunities they have to develop these competencies in language classes. So that foreign language teachers could recognise the importance of developing language learners' intercultural communication competence, they also need intercultural experience. (Fekete, 2014). Students can improve their intercultural competencies outside the classroom during study trips, exchange programmes or intensive language courses, but these opportunities are not available for everyone. Nevertheless, technical advancement has made online communication more easily available for many people, and this is a good way of developing real intercultural communication (Lázár, 2008). Erasmus scholarships, university exchange programmes and dual degree opportunities at universities contribute to the internationalisation of higher education. Not only do Erasmus students come to Hungarian universities, but more and more international students take part in undergraduate, master and doctoral courses (Loch, 2017). Today, the new challenges in the workplace are forcing universities to provide competency-based education. An integral part of good-quality higher education is to increase students' motivation, maintain relations with the representatives of the given professions to learn about the expectations, and integrate them into the teaching material (Siklósi and Sisa, 2018). LSP teaching in higher education institutions in Hungary aims to contribute to acquiring high-quality professional knowledge and developing appropriate communication competencies. Nevertheless, the concept of language teaching focuses mainly on the graduation requirements and the language examination certificate acquisition. In most cases, there is no adequate cooperation between LSP teachers and those teaching professional subjects (Kurtán, 2016). In conclusion, the European Union places high emphasis on multilingual competence when defining key competencies. The EU language policy supports linguistic diversity and a positive attitude towards intercultural communication and cultural diversity. These changes have had an impact on foreign language teaching in Hungary, and the intercultural approach is included in the language teaching methodology.

3. Research methodology

Interviews are valuable tools to supplement the data collected by questionnaires with further empirical data based on the literature. Since there is personal contact

between the interviewee and the interviewer during the interview, this method gives a new dimension to the research. The interview allows us to pay attention to the interviewee's body language. In case of misunderstandings, there is an opportunity for immediate clarification. However, there can be some difficulties in conducting interviews. For example, the interviewer has to be prepared, respond immediately, and, in addition, results assessment is more complex (Greener, 2008). In the course of the research, it is worth choosing a non-standardised interview, the results of which are processed qualitatively. This type of interview is worth choosing if we want answers to open, complex questions from interviewees. In such cases, the interviewer must ask the right questions during the interview (Saunders et al., 2007). The semi-structured interview has essential benefits for the research objectives among the interview techniques. During the semi-structured interview, the questions must be formulated in advance and then followed – to varying extents – during the interview, although it is possible to discuss a topic in more detail. This method also provides an opportunity for a current, up-to-date conversation (Molnár, 2010). During the interview, the interviewer can ask clarifying questions, which is of great importance for more accurate data collection. There is a need for the interviewer to listen, think, and ask questions simultaneously during the interview (Babbie, 2000).

The interviews conducted with LSP teachers were semi-structured. They were conducted based on a previously prepared draft containing the relevant questions in March 2020 at the University of Debrecen. Altogether, we conducted 12 semi-structured interviews. The emphasis was on finding answers to the following question: to what extent can foreign language training at university meet organisations' needs, and what recommendations can be made to improve the situation from the LSP teachers' point of view? They also gave their views regarding the skills they could improve during the lessons. The respondents had several years of experience in LSP teaching and examining, so they all had well-founded opinions.

Table 1: Presentation of the sample of LSP teachers (n=12)

	Languages taught	Experience in LSP teaching at university	Experience in LSP examination
1. interviewee	English	23 years	15 years
2. interviewee	German	27 years	20 years
3. interviewee	English	40 years	20 years
4. interviewee	Russian	30 years	0 years
5. interviewee	English	30 years	18 years
6. interviewee	English	29 years	20 years
7. interviewee	English	28 years	20 years
8. interviewee	German	24 years	18 years
9. interviewee	English, French	35 years	10 years
10. interviewee	English, German	26 years	20 years
11. interviewee	English, German	26 years	20 years
12. interviewee	English	29 years	18 years

4. Results

At the beginning of the interviews, the aim was to determine LSP teachers' assessment of the first-year students' foreign language skills. It is essential because LSP education at universities should be built on these skills. Then the teachers were asked whether they found these skills appropriate for LSP learning. Each interviewee agreed that most students (60-70%) lacked proper foreign language competencies before entering university. A significant percentage of them stated that first-year students' language skills differed significantly, especially in the case of correspondence students. It is particularly true for students who need two LSP exams for the degree, specifically in their less advanced foreign language.

Provided students' language skills reach intermediate (B2) level on entering, LSP learning is timely. However, if the first-year students' language competencies do not reach the intermediate level, they should be improved. It requires a more extended period, and LSP education can only begin afterwards.

"Learning LSP should definitely be preceded by an adequate level of general language. The order cannot be changed."

The interviewees were also asked why students did not possess intermediate-level language knowledge when starting university. They thought that the problem was caused by inefficient language teaching in secondary and elementary schools. There are too many students in a group and not enough contact lessons to motivate the given age group. The ordinary level of the secondary school-leaving exam only equals the B1 level. Further reasons could be students' lack of interest, their demotivation and inappropriate individual attitude. In the case of Russian, the problem is that it is taught in few schools, while in the case of German and French, the issue is caused by the fact that students only had a few language classes in secondary school.

"Further reasons are high teacher turnover, and students do not know effective methods of studying or simply lack individual motivation."

In the next part of the interview, they were asked about LSP teaching at university. Firstly, they were asked whether there were enough lessons to prepare students for LSP examinations. All teachers said that the number of lessons would only be sufficient if students entering university possessed intermediate language competencies. More lessons are required, especially in the second foreign language, if that is not the case.

Afterwards, discussions focused on whether there were enough lessons for students to acquire appropriate LSP skills. The answers were unanimous: the number of contact lessons is not enough because more practice would be required for first-year students without intermediate-level language competencies. If the required language competencies are acquired, the current number of classes would be sufficient, but unfortunately, this is not typical.

"High-level LSP competencies can only be built on appropriate general language competencies."

The next question referred to the skills that could be improved during the lessons. The answers unanimously show that every skill (reading skills, writing skills, speaking skills, listening skills) required for LSP exams needs to be improved.

Interviewees were also asked if they found it possible for students to acquire appropriate LSP skills in two languages during the lessons. The interviewees thought it was only possible if students had intermediate language competencies in both languages.

Another question referred to the possibility of improving students' intercultural communication competencies.

According to the majority of the interviewees, there are not enough opportunities for it during classes; although essential, it would also require a much higher number of classes. It is vital to choose the right coursebook as only some of them develop these competencies. Doing particular reading and communication tasks could provide the right opportunity to develop these competencies.

"Mixed groups of Hungarian and international students could be genuinely efficient, as students would participate in projects which could contribute to the improvement of intercultural communication competencies. Furthermore, it would be advisable for students to take part in different international activities, international forums and study trips abroad."

We were interested to know whether there was enough opportunity to develop students' high-level LSP skills during classes. The interviewees thought that the opportunities were only enough for students with prior intermediate general language competencies. In order to achieve full potential, language learning should be extended to more semesters, and first-year students ought to have at least intermediate general language competencies. Long-term scholarships abroad would be beneficial.

In the final part of the interviews, interviewees expressed their opinion whether LSP language training at universities meets organisations' expectations, and they shared their suggestions to improve the situation.

The interviewees thought that LSP language training at university could not meet all organisational expectations and made the following development suggestions:

- Continuous conversation and coordination between higher education institutions and labour market representatives to provide feedback for both parties.
- To follow a training structure checked by LSP teachers and labour market representatives.
- It would be ideal if trainings within organisations were held by LSP teachers, as teachers could experience the expectations firsthand.
- To develop appropriate curricula (based on needs analysis) together with employers.

- To initiate internship programs with (multinational) organisations, where foreign language competencies can be used.
- To have a higher number of lessons and terms during the training.
- To practice language skills for more semesters. To provide more practice before graduation, because many students pass the language requirements in the first year, they have no further opportunity to improve.
- Students should participate in more study tours and scholarships abroad.
- To improve language teaching in secondary education.

5. Summary

We conducted semi-structured interviews with 12 LSP teachers who teach languages for specific purposes at the University of Debrecen. The interviews aimed to reveal their opinion on whether foreign language training at university fulfilled the requirements of organisations. We had predicted negative answers, and it was confirmed by teachers; therefore, we wanted to identify the reasons for not meeting the requirements of organisations. The interviews also served to make suggestions on how language training could be improved because it would be the primary goal of organisations, students and universities in the long run.

According to LSP teachers, if universities want to meet the expectations of organisations, continuous dialogue and coordination between the two parties are essential. It would be necessary for language teachers and organisations to collaborate and combine expectations and expertise. Moreover, internships at multinational organisations would be beneficial for students. A major problem is that the majority (60-70%) of first-year students lack appropriate language competencies on which further LSP teaching should be based. Less advanced students would need more than two semesters to learn the language in a higher number of lessons. More emphasis should be placed on developing intercultural communication competencies to meet the expectations of the job market. When compiling the curriculum, teachers try to select textbooks containing intercultural communication competency development tasks (in reading comprehension, situations, case studies). In addition, scholarships and study tours could contribute to developing intercultural communication competencies.

6. Conclusions

Based on the research results, the final proposal is the following: as employers have high expectations regarding foreign language skills and intercultural communication competencies, it is an immediate task of universities to provide adequate foreign language skills by improving communication-based foreign language teaching. The changes in universities should involve a higher number of language classes over a higher number of semesters. In addition, language courses should include the development of soft skills such as intercultural communication competencies. For those students who have reached at least an

intermediate level of language proficiency, a further goal would be to design a soft skill development course in a foreign language, aimed to raise the students' awareness of the importance of these employability skills and provide a no-risk practice ground to develop and improve these competencies. The design and implementation of these plans definitely demand collaboration with the representatives of employers. That is why the second stage of the research program includes them as active course designers. Foreign language teachers could also be active advocates of extracurricular activities such as internship and scholarship programs, which would enhance foreign language and intercultural competencies. Setting up consortia with the aim of providing students with skills needed in the labour market would be in the mutual interest of employers, would-be employees and higher education institutions. In order to cover a broader spectrum and obtain a sharper image of how LSP teaching is or can be adjusted to labour market expectations, we are planning to expand the research sample and interview LSP teachers from other universities, especially from faculties of economics and business. Furthermore, investigating the research theme with a quantitative analysis would contribute to gaining numerical and thus more accurate research results; therefore, this should be the next phase of the research.

References:

- [1]. **Babbie, E.** (2000) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- [2]. **Bárdos, J.** (2015) "Nyelvpedagógiai innovációk az EKF idegen nyelv tanításának teljes spektrumában", *Nyelvpedagógia*, 6. pp. 6-22.
- [3]. **Czellér, M. and Nagyné, Bodnár K.** (2019): "Beyond the language class". In: Goria, C., Guetta, L., Hugh, N., Reisenleutner, S. and Speicher, O. (ed) *Professional competencies in language learning and teaching*. Research-Publishing.net, pp. 133-144. Available: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.34.9782490057399>
- [4]. **Einhorn, Á.** (2015) *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó
- [5]. **Falkné, Bánó K. and Kolláth, K.** (2016) *Az interkultúralis kommunikáció szerepe a felsőoktatás nemzetköziesítésében*. In: *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészettel*, Budapest:Tinta Könyvkiadó.
- [6]. **Fekete, A.** (2014) "A Debreceni Egyetemen tanuló angol nyelvtanárok és nyelvtanárjelöltek hozzáállása az interkultúralis kommunikatív kompetencia nyelvőrán történő fejlesztéséhez", *Új kutatások a neveléstudományokban*, pp. 106-118.
- [7]. **Forray, K.** (2003) "A multikultúralis/interkultúralis nevelésről", *Iskolakultúra*, 13. (6-7). pp. 18-26.
- [8]. **Greener, S.** (2008) *Business research methods*. London: Ventus Publishing. pp. 110.
- [9]. **Holló, D.** (2019) *Kultúra és interkulturalitás a nyelvőrán*, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- [10]. **Kurtán, Zs.** (2016) *Szaknyelvoktatási folyamatok nyelvpedagógiai alapjai*. In: *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészettel*, Budapest:Tinta

Könyvkiadó.

- [11]. Lázár, I. (2008) "Interkulturális kommunikáció és nyelvtanítás" In: Kohn, K. - Warth, C. Az *interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben*. Útmutató nyelvtanároknek, tanárképző szakembereknek, és tanárjelölteknak. pp. 15-18.
- [12]. Loch, Á. (2017) "Interkulturális kompetencia a munkaerőpiac és az oktatás szemszögéből", *Porta Lingua*, pp. 33-45.
- [13]. Mohácsi, M. and Spiczéné, Bukovszki E. (2012) "Idegen nyelvi kompetencia-elvárások és-igények az Észak-alföldi és Észak-magyarországi régióban", *Acta Scientiarum Socialium*, 37, pp. 109-118.
- [14]. Molnár, D. (2010) "Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben", *Humán Innovációs Szemle*, 1, (1-2). pp. 61-72.
- [15]. Nikolov, M. and Vígh, T. (2012) Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: A Magyar Iskola, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- [16]. Novák, I. and Morvai, L. (2017) "Fiatalok Nyelvtanulásának Életkori És Társadalmi Összefüggései", *PedActa*, 7. (1). pp. 47-58.
- [17]. Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2007) *Research methods for Business Students*, 4th edition, England: Pearson Education Limited.
- [18]. Schäffer, A. (2017) "Interkulturális tudatosság, nyelvoktatás, esélyek", In: „Egyenlő esélyek, lehetőségek és megoldások” Válogatott tanulmányok az Esélyért Társadalmi Műhely munkáiból, Miskolci Egyetem, *Tehetséggondozó Műhely Füzetek* 3. pp. 142-153.
- [19]. Siklósi, Á. and Sisa, K. (2018) "Gazdaságtudományi Képzés A Magyar Felsőoktatásban A Statisztikai Adatok Tükreben", *Polgári Szemle: Gazdasági És Társadalmi Folyóirat*, 14.(4-6). pp. 416-424.
- [20]. Szabó, Cs. M. (2017) "Pilot Nyelvi Projekt a Dunaújvárosi Egyetemen", In: Fodorné, Tóth Krisztina (ed.) *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása*, pp. 138-154.

Appendix

Questions for the interviews

1. How many years of experience in higher education do you have?
2. What language(s) do you teach?
3. How many years of experience do you have in professional language examinations?
4. How do you assess the foreign language skills of incoming students? Is it sufficient to learn LSP?
5. If students come to university with inadequate language knowledge, what do you think the reasons are?
6. What skills can be developed during language lessons? Why?
7. Are there enough lessons to prepare students for the professional language exam?
8. Are there enough lessons to enable students to acquire a high level of LSP skills?
9. Do you think it is feasible for students to acquire a high level of language proficiency in two LSP during their university language studies? If not, why?

10. Are there opportunities to develop students' intercultural communication competencies during the language classes? If not, why?
11. Do you have the opportunity to develop students' LSP skills during the language classes? If not, why?
12. Is it possible to prepare students for the professional language examination during the language classes? If not, why?
13. Do you think the current university language training is in line with the organisations' expectations regarding foreign language skills and intercultural communication competencies?
14. If it is not in line, what do you think could be done to improve the situation?

SPRACHEINSTELLUNGEN IM MIGRATIONSKONTEXT – AM BEISPIEL DES ALBANISCHEN UND DEUTSCHEN

LANGUAGE ATTITUDES IN THE MIGRATION CONTEXT – THE EXAMPLE OF ALBANIAN AND GERMAN

Naxhi Selimi

Pädagogische Hochschule Schwyz, Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, Schwyz, Schweiz

naxhi.selimi@phsz.ch

Abstract: *The article provides insights into the language situation of the three-generation (G1-G3) Albanian language group (n=120) in Germany and Switzerland and presents their attitudes towards varieties of both languages (Albanian-German). According to the results, the respondents are positively disposed towards both languages and attach a high value to them. Standard German achieves the highest values, while dialects of this language come last in the ranking. The results also show that respondents in Switzerland deal with diglossia more openly and are thus better anchored in Swiss society than the Albanian group in Germany. Finally, our data show that most respondents see their future in Germany and Switzerland and that there is no significant correlation between language attitudes and future career prospects.*

Keywords: language attitudes; language contact; language varieties; language behaviour; Albanian dialects

1. Einleitung

Im Bewusstsein der terminologischen Unschärfe des Ausdrucks ‘Spracheinstellung’ – in der Linguistik oft ‘Sprachattitüde’ genannt – wird dieser im Kontext dieses Beitrags und unseres Erkenntnisinteresses als Sammelbegriff für die Ausdrücke Sprachwahrnehmung, -präferenz, -haltung, -wertung, -vorstellung, -überzeugung, -reflexion, -bewusstsein, -intention und -motivation verwendet. Konkret bezieht sich dieser Terminus auf den Stellenwert, den die in Deutschland und der Schweiz wohnhaften Befragten dreier Generationen (n=120) beiden Sprachen (Albanisch-Deutsch) beimessen. Spracheinstellungen sind „latente Variablen, die zwischen auslösenden Reizen (wie Personen, Situationen oder sozialen Sachverhalten) und messbaren abhängigen Variablen, nämlich den unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten eines Individuums (verbale Äußerungen über Gefühle, Wahrnehmungsurteile oder beobachtbares Verhalten) intervenieren“ (Scharloth, 2005: 6).

Laut Bevölkerungsstatistiken (vgl. BFS, 2019; DSB, 2018; BSÖ, 2020) dürften im deutschsprachigen Raum über eine halbe Million Albanischsprechende leben – ca. 90% stammen aus Kosova, gefolgt von Nordmazedonien. Bis anhin fehlten Studien, die konkrete Einblicke in die Spracheinstellung der albanischen Sprachgruppe im deutschsprachigen Raum erlauben. Die wenigen, inzwischen nicht mehr aktuellen Studien (Schader, 2005, 2006; Caprez-Krompàk, 2010; vgl. auch Wojnesitz, 2009; Semiramis Schedel, 2015) beziehen sich auf die Sprachkompetenz und den Sprachgebrauch albanischsprachiger Kinder und Jugendlicher der zweiten Generation; in Deutschland und der Schweiz leben inzwischen drei Generationen dieser Sprachgruppe. Im angelsächsischen Raum existieren zahlreiche Studien über Sprachpraktiken verschiedener Migrantengruppen (z.B. Carreira und Kagan, 2011; Montrul et al., 2015), jedoch gemäß unserer Literaturrecherche keine einzige über die Spracheinstellung und das kommunikative Verhalten der albanischen Community. Diesem wenig erforschten Feld widmet sich eine auf drei Jahre (2019-2022) angelegte SNF-Studie „Albanisch im Kontakt“.

In Bezug auf die Spracheinstellung dreier albanischer Generationen in der Diaspora interessieren der Stellenwert, die Präferenz, die Identifikation mit den Varietäten, die Intention und Motivation, der Kontakt und die Relevanz des Albanischen und Deutschen im Alltag sowie im Hinblick auf die sprachlich-berufliche Zukunftsaussicht. Ziel ist es, durch die Erkenntnisse Einblick in die Spracheinstellung dreier Generationen der albanischen Sprachgruppe in Deutschland und der Schweiz (Großraum München und Zürich) zu erhalten.

Hierbei sollen mithilfe unserer Daten und einschlägiger Werke folgende Forschungsfragen erhellt werden:

- Wie äußern sich die Befragten über die Varietäten beider Sprachen (Albanisch-Deutsch) und welchen Stellenwert messen sie diesen bei?
- Lässt der sprachlich-soziale Kontakt Rückschlüsse auf die Spracheinstellung der im Raum Zürich und München lebenden Albaner/innen ziehen?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Spracheinstellung der drei Generationen (G1-G3) und deren sprachlich-beruflichen Zukunftsaussichten?

Der Beitrag geht im nachfolgenden Kapitel 2 zunächst auf theoretische Aspekte ein. Im darauffolgenden Kapitel 3 wird auf der Basis aktueller Standardwerke die Methode skizziert. Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse zunächst deskriptiv dargestellt und anschließend im Kapitel 5 qualitativ diskutiert. Ein kurzer Ausblick mit Vorschlägen für weitere Vertiefungsforschungen rundet den Artikel ab.

2. Prägende Faktoren der Spracheinstellung im mehrsprachigen Kontext

Im Kontext des deutschsprachigen Raums kann das Albanische nur unter Berücksichtigung zahlreicher, für die Sprachvielfalt prägender Faktoren, z.B. Strukturnähe zum Deutschen, Prestige, Kontakt oder demografische Verteilung betrachtet werden (Stavans und Hoffmann, 2015: 91-92; Kramsch, 2015: 409). Die mehrheitlich aus Kosovo und Nordmazedonien stammende albanische Sprachgruppe im deutschsprachigen Raum (Schader, 2005: 459) ist wie jede andere Sprachgemeinschaft dadurch gekennzeichnet, dass sie unabhängig vom Stil oder Dialekt ein gemeinsames Sprechrepertoire hat sowie ihre

Spracheinstellungen, kulturellen Werte und sozialen Normen innerhalb der eigenen Sprachgruppe manifestiert (Ahearn, 2012: 106). Wobei Sprachen mit ihren Varianten und Facetten generell keinen Regelmechanismus darstellen, sondern einen Pool mit Sprachregistern, Stilen, Dialekten, Soziolekten, Ethnolekten oder Idiolekten, die auch soziokulturelle Elemente enthalten, die sich im Migrationskontext in einer balancierten Ich-Sprachidentität vereinen (Karakoşlu, 2013: 107).

Auf individueller Ebene sind die soziale Interaktion, der Sprachkontakt, die Motivation, die sozial-geografische Mobilität, der Sprachstatus und das Sprachprestige in einer Aufnahmegergesellschaft bestimmende Aspekte der Spracheinstellung und -kenntnis (Stavans und Hoffmann, 2015: 135-136). Als Domäne der Kontaktlinguistik kann die Spracheinstellung im Migrationskontext einen Generationenunterschied aufweisen, weil G2 und G3 sprachlich anders sozialisiert wurden als ihre Eltern und Großeltern, die im Erwachsenenalter nach Deutschland und in die Schweiz kamen. Diese unterschiedlichen Sprachkonzepte, implizit jedoch auch kulturelle Prägungen können die Spracheinstellungen der drei albanischen Generationen dem Albanischen und dem Deutschen gegenüber positiv oder negativ beeinflussen (Selimi, 2019: 25, 139; Erfurt, 2003: 19-20). Hierbei kann ein kontaktbedingter Sprachvergleich dazu beitragen, scheinbar selbstverständliche Sprachphänomene bewusster wahrzunehmen, differenzierter zu werten und mit den eigenen Spracheinstellungen kritisch umzugehen. Durch den Sprachkontakt erhalten Individuen auch Zugang zu einer Fülle von neuem linguistischem und historischem Wissen, von der die Gemeinschaft des Aufnahmelandes geprägt ist (Kramsch, 2015: 406-408; Cummins, 2005: 585).

Die Sprachinterpretation, Spracheinstellungen sowie das Sprachhandeln eines Individuums oder einer Sprachgruppe – vorliegend der albanischen – kann man im Migrationskontext besser verstehen, wenn man nebst der kulturellen auch die soziolinguistische Komponente berücksichtigt (Marra, 2015: 373). Gemeint sind hierbei insbesondere die dialektal bedingten Aspekte des Albanischen, die die Abweichungen von der Standardsprache (*gjuha letrare*) beeinflussen. Es gibt beispielsweise keine klare Trennung zwischen den einzelnen, in beiden Hauptdialekten *Gegisch* und *Toskisch* subsumierenden Sprechvarianten, da durch die Heterogenität der Ansiedlungen Elemente der einen Sprechvariante auch in anderen Varianten zu finden sind (Shkurtaj, 2016: 40; Thomai, 2011: 270-276). Die Standardvariante, die als verbindliche Schul- und Verwaltungssprache gilt, fußt auf dem toskischen Dialekt (Shkurtaj und Shopi, 2018: 186).

Spracheinstellungen stellen eine facettenreiche Variable und linguistische Bezugsgröße dar, die laut Garrett (2010: 24) kognitiv (z.B. Höherstellung jener Sprachen, die angesehene Berufe begünstigen), affektiv (z.B. Gutheibung oder Missbilligung einer Sprachvarietät) und habituell (Übereinstimmung des Sprachverhaltens mit dem kognitiven und affektiven Urteilen) motiviert sind. Die kognitive, emotionale und intentionale Komponente, die in enger Wechselbeziehung zueinanderstehen, lassen erkennen, dass die Sprache mehr als nur Mittel zur Äußerung von Propositionen ist (Hermanns, 1995: 140). Hierbei fügt Schwarz-Friesel (2007: 72-76) hinzu, dass die Wertung und die Emotion besonders stark zusammenhängen, wobei erstere auch emotionsfrei sein kann.

„Auch Äußerungen mit emotionsbezeichnenden Wörtern drücken selbstreferenziell den inneren Zustand des Sprechers aus“ (Schwarz-Friesel, 2007: 147; im Zusammenhang mit dem Sprachlernen vgl. Riemer, 2015: 163-164). Die bedeutungskonstituierende Rolle der emotiven Komponente liegt dabei in der propositionalen Einstellung (Hermanns, 1995: 154-155; 2002: 348).

3. Methode

Da sich in methodologischer Hinsicht der Forschungsprozess einiger linguistischer Disziplinen (z.B. anthropologische Linguistik, Sozio- und Ethnolinguistik) wenig von demjenigen der Sozialwissenschaften unterscheidet (z.B. Ahearn, 2012: 48; Schilling, 2013: 8-11), wurde diesem interdisziplinären Ansatz gefolgt und dabei v.a. auf die inhaltliche Fragestellung, die besonderen Merkmale unserer Studie, die zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie den Qualitätsanspruch an die zu gewinnenden Informationen geachtet (Eid et al., 2010: 19-20).

Wir berücksichtigen die Varietäten des Albanischen und Deutschen und begründen das Forschungsdesign durch unsere Forschungsfragen sowie die theoriegestützten Annahmen. Bei der Formulierung der Datenerhebungsfragen trugen wir der Heterogenität unseres Forschungsfeldes hinsichtlich Alter, Generation und Aufenthaltsdauer Rechnung (Montrul, 2016: 207).

3.1. Stichprobe

Den Onlinebogen füllten alle kontaktierten Personen aus (n=120), je sechzig in Deutschland und der Schweiz und je zwanzig pro Generation (G1-G3) und Land. Alle Befragten sprechen Albanisch und stammen mehrheitlich aus Kosova (78%), aus Nordmazedonien (15%), aus Serbien (Preshevatal) und Albanien (7%); in diesen Herkunftsregionen wird der gegische Dialekt des Albanischen gesprochen. Die Generationen wurden nach diesen Kriterien definiert: Personen der G1 kamen als Erwachsene nach Deutschland und in die Schweiz. Zur G2 zählen Personen, die vor dem zwölften Lebensjahr einreisten und mindestens einen Teil ihrer obligatorischen Schule im Aufnahmeland besuchten. Personen der G3 leben seit der Geburt im jeweiligen Aufnahmeland (zur Definierung von Generationen vgl. Montrul, 2016: 24). Die Befragten wurden nach dem Schneeballprinzip rekrutiert und erhielten nach dem ersten telefonischen Kontakt den Fragebogenlink via E-Mail.

Die angestrebte Grundgesamtheit der Stichprobe besteht darin, dass die Befragten überwiegend aus Kosova stammen (78%) und alle Elemente umfassen, auf die sich die zu erhellenden Zusammenhangshypothesen beziehen (Schumann, 2012: 83; Schilling, 2013: 31-45).

3.2. Erhebungsinstrument

Der Onlinebogen enthielt 25 Items zur Spracheinstellung (s.u. Kap. 5). Die Items wurden in Anlehnung an die Likert-Skala formuliert (z.B. Schumann, 2012: 37-40; Punch, 2011: 241-242). Die Befragten konnten eine der als Einzelnennung konzipierten Fragen beantworten (Reithel, 2008: 68-70). Zur Einhaltung der Gütekriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität) wurde der Fragebogen

zunächst in einem Pretest erprobt und leicht angepasst, bevor er in der Haupterhebung eingesetzt wurde (Schnell et al., 2005: 347; Schumann, 2012: 29-32; Punch, 2011: 248-249; Porte, 2010: 78-84). Bei der Formulierung der Fragebogenitems wurden die Übersicht mit diesbezüglichen Faustregeln von Riemer (2016: 160) sowie der validierte Fragebogen von Schader (2006: 411)¹ in modifizierter Form herangezogen.

3.3. Erhebung und Auswertung der Daten

Die Datenerhebung erfolgte online zwischen September 2019 und Mai 2020. Alle Teilnehmenden, die vorgängig kontaktiert und über die Ziele des Projekts informiert wurden, erhielten bei einer Zusage den Link zum Onlinefragebogen – für eine Teilnahme der Minderjährigen der dritten Generation wurden ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten kontaktiert. Somit lag die Rücklaufquote bei 100%.

Die im nachstehenden Kapitel deskriptiv dargestellten Daten wurden mithilfe der R-Software ausgewertet (R Core Team, 2018). Gemäß IEC-Norm 60559 (s. auch https://en.wikipedia.org/wiki/IEEE_754) wird x.5 zur geraden Zahl gerundet, die am nächsten liegt; z.B. 11.5 wird auf 12, 12.5 wird ebenfalls auf 12 gerundet. Damit kann der Rundungs-Fehler minimiert werden. Die abweichenden Prozente in einzelnen Grafiken dieses Beitrags (101% oder 99%) hängen mit den Rundungen zusammen.

4. Ergebnisse

Nachfolgend deskriptiv dargestellte Ergebnisse präsentieren die Aussagen Befragter dreier Generation rund um die Spracheinstellungen im Migrationskontext. Sie sollen zum besseren Verständnis des kommunikativen Verhaltens der albanischen Sprachgruppe im deutschsprachigen Raum beitragen. Die Ergebnisse verstehen sich daher als Ausgangsbasis für weitere Forschungen und den Fachdiskurs in einem relevanten Forschungs- und Themenfeld. Wegen der methodischen Limitation und der Stichprobengröße erheben sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dürfen nicht kanonisiert werden.

Im Kontext dieses Beitrags werden aus Platzgründen nur die Prozentpunkte der Kategorien ‘stimmt’ und ‘stimmt eher’ subsumierend dargestellt und im darauffolgenden Kapitel 5 qualitativ erörtert.

4.1. Spracheinstellung

4.1.1. Stellenwert der Sprachen

Zunächst interessierte der Stellenwert, der den Sprachen und ihren Varietäten beigemessen wird. Die Antworten sind aussagekräftig: für 93% der Gesamtgruppe ist Albanisch und für beinahe 100% Deutsch wichtig. Für 97% ist es wichtig, beide Sprachen mündlich und schriftlich zu beherrschen. 58% der Gesamtgruppe gibt an,

¹ Dieser Fragebogen findet sich in Schader, 2006: 411-422. Unser Fragebogen liegt dem Autor dieses Beitrags vor.

aktiv am Albanischen und 79% am Deutschen zu arbeiten. Bei diesem Frageblock stechen die beinahe identischen Werte beider Gruppen hervor: 59% der CH-Gruppe legt Wert auf einen bewussten Erhalt des Albanischen und 80% auf den Erhalt des Deutschen. Ähnlich hält die DE-Gruppe fest, das Albanische (57%) und das Deutsche (76%) bewusst zu pflegen bzw. aufrechtzuerhalten. Die Antworten beider Gruppen sind so einheitlich, dass sich ein Gruppenvergleich erübrigert.

Diesen Stellenwert messe ich Sprachen bei:

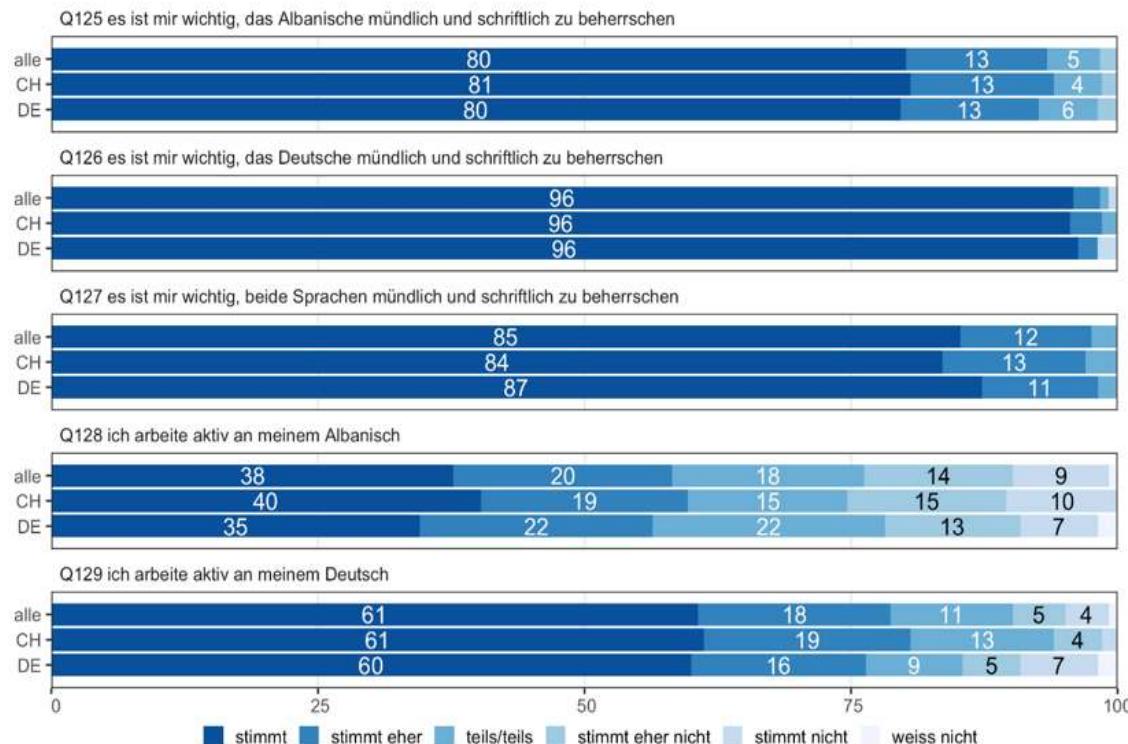


Abbildung 1: Stellenwert der Sprachen (Albanisch-Deutsch) und deren Varietäten

4.1.2. Präferenzen

Dieser Fragenkomplex betrifft den emotionalen Bezug Befragter zu den Varietäten des Albanischen und Deutschen. Ihre Antworten sollten zusätzliche Hinweise auf den Stellenwert und die Einstellung gegenüber den Varietäten beider Sprachen liefern. Darüber hinaus sollen die Antworten helfen, Erkenntnisse über die Sprachorientierung Befragter zu gewinnen. Ergebnissen zufolge nehmen 75% der Gesamtgruppe den Dialekt² (gemäß demografischen Daten Gegisch) und 78% die Standardvarietät des Albanischen positiv wahr. Überraschend hohe Werte erzielt Standarddeutsch mit 85%, während leicht unter zwei Dritteln (60%) die dialektalen Deutschvarianten positiv rezipieren. Entsprechend hoch sind die Werte, wenn man sie nach Gruppen verteilt: die CH-Gruppe ist mit 78% dem Dialekt und 76% dem Standard positiv gesinnt, während die Werte der DE-Gruppe bei 72% im Dialekt und 73% im Standardalbanisch liegen. Somit ist kein nennenswerter Unterschied ersichtlich. Bezogen auf die Varietäten des Deutschen hingegen unterscheiden

² Wir sind uns der dialektalen Vielfalt beider Sprachen (Deutsch-Albanisch) bewußt. Der hier gebrauchte Ausdruck „Dialekt“ umfasst alle Subdialekte unserer Befragten.

sich die Gruppen: Während der Wert der CH-Gruppe für den Dialekt und den Standard des Deutschen bei 81% liegt, sind 35% der DE-Gruppe dem Dialekt und 89% dem Standard gegenüber positiv eingestellt.

Folgende Sprachvarietäten habe ich gern:

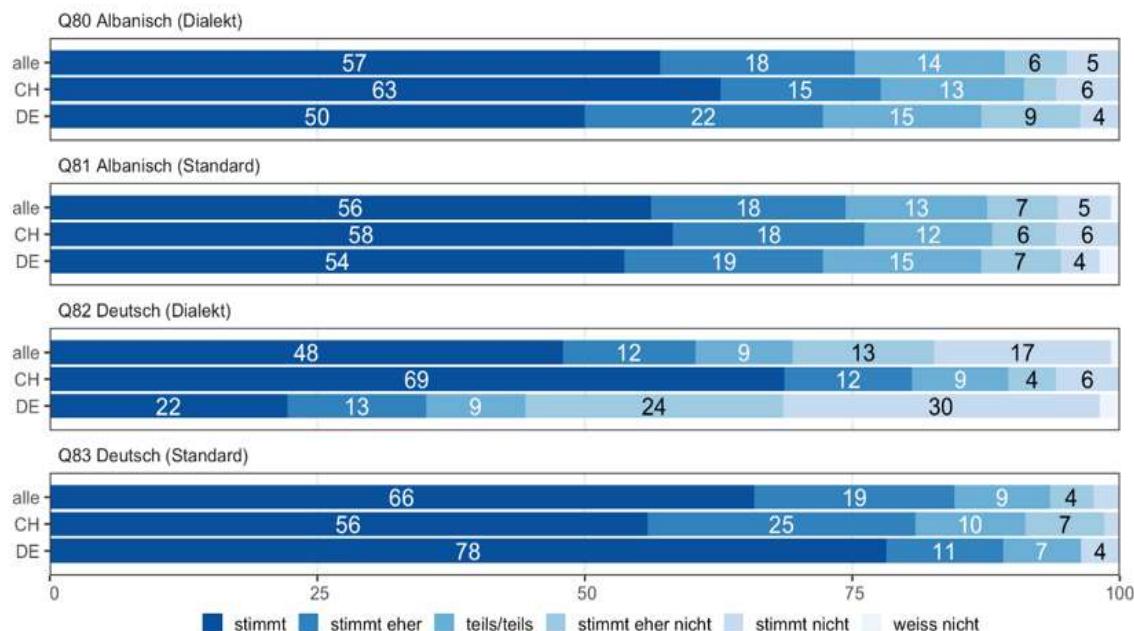


Abbildung 2: Sprach- und Varietätspräferenz

Es ist augenfällig, dass die CH-Albaner mit 46 Prozentpunkten Differenz den Dialekt, wohingegen die DE-Albaner mit 8 Prozentpunkten Unterschied leicht den Standard des Deutschen besonders hoch werten. Die Wahrnehmung albanischer Varietäten hingegen ist weitgehend symmetrisch. Daraus folgt, dass die CH-Gruppe sich am Dialekt und Standard, während die DE-Gruppe am Standard des Deutschen orientiert. Deutlicher wird dies in den nachfolgenden vier Items der Abb. 3, die das Sprachhandeln der Befragten unter dem ästhetisch-emotionalen Gesichtspunkt illustrieren.

4.1.3. Identifikation mit Varietäten

Auf die Frage, wie sie ihre emotional-ästhetische Komponente in den jeweiligen Sprachvarietäten ausdrücken, geben über zwei Drittel (75%) zu Antwort, hierfür die dialektale Variante ihrer Herkunftsregion heranzuziehen. Deutlich weniger, nämlich 45% drücken Freude, Wut oder Witze in Standardalbanisch aus. Umgekehrt verwenden 74% hierfür das Standarddeutsch und etwas über die Hälfte (57%) die dialektale Deutschvariante ihres Wohngebietes in Deutschland und der Schweiz. Auch unterteilt nach Land und Gruppe sehen die Werte hinsichtlich des Albanischdialekts ähnlich aus: 75% der CH-Gruppe und 78% der DE-Gruppe machen vom albanischen Herkunftsdiaklet und nur 40% der CH-Gruppe und 51% der DE-Gruppe vom Standardalbanisch Gebrauch, wenn sie sich bildsprachlich ausdrücken. Anders sieht es hingegen im Deutschen aus: 69% der CH-Gruppe und 42% der DE-Gruppe verwendet den Dialekt des Deutschen. Leicht weniger

(65%) gebraucht diesbezüglich die CH-Gruppe die Standardvariante des Deutschen, während die DE-Gruppe signifikant mehr (85%) die deutsche Standardvariante einsetzt.

Mit diesen Sprachvarietäten identifiziere ich mich:

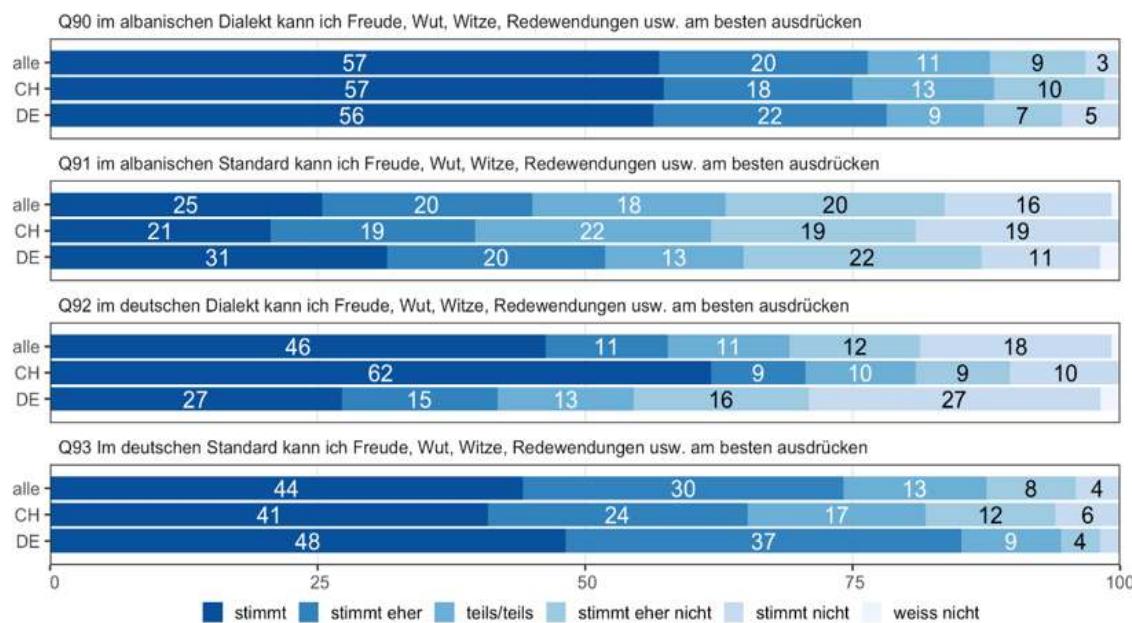


Abbildung 3: Identifikation mit den Sprachvarietäten

Aus den Ergebnissen der Abb. 3 resultiert, dass sich der emotionale Bezug zum albanischen Herkunftsdialekt mit 35 Prozentpunkten Unterschied bei der CH-Gruppe und 27 Prozentpunkten bei der DE-Gruppe deutlich stärker als zum Standardalbanisch manifestiert. Mit 6 Prozentpunkten Vorsprung ist bei der CH-Gruppe auch der Bezug zum Dialekt des Deutschen leicht höher als zum Standarddeutsch, während bei der DE-Gruppe eindeutig das Gegenteil der Fall ist, nämlich mit satten 43 Prozentpunkten der Bezug zum Standarddeutsch deutlich höher ist als zum Deutschdialekt.

4.1.4. Intention und Motivation

Dass die Befragten den Stellenwert beider Sprachen, insbesondere des Deutschen hochhalten, wurde vorgehend dargelegt. Um diesbezügliche Antworten der Befragten besser nachvollziehen zu können, interessierte die sprachliche Motivation bzw. Intention. Nur für eine kleine Minderheit von 18% der Gesamtgruppe hängt der hohe Stellenwert des Albanischen mit einer möglichen Rückkehr in das Herkunftsland zusammen, bspw. um dort zu leben, zu arbeiten oder zu studieren. Hingegen verbinden 88% den sehr hohen Stellenwert des Deutschen mit der Möglichkeit, in der Schweiz resp. in Deutschland zu leben, zu studieren oder zu arbeiten. Darüber hinaus erachten 97% der Befragten jede Sprache als persönlichen Gewinn. Ähnlich wie die vorhergehende Abb. 3 zeigt auch die nächste Abb. 4, dass die Gewährspersonen beider Länder beide Sprachen als wichtig erachten: Dies wird hier nicht mit einer möglichen Rückkehr in das Herkunftsland verbunden, da nur für 20% der CH-Gruppe und 17% der DE-

Gruppe die Rückkehr eine Option sei. Hingegen verbindet 89% der CH-Gruppe den sehr hohen Stellenwert des Deutschen mit der Lebens-, Studiums- und Arbeitsperspektive in der Schweiz und 87% der DE-Gruppe mit der Perspektive in Deutschland. Unabhängig davon erachten beide Gruppen mit 97% (CH) bzw. 98% (DE) jede Sprache als persönlichen Gewinn.

Sprachintention und -motivation:

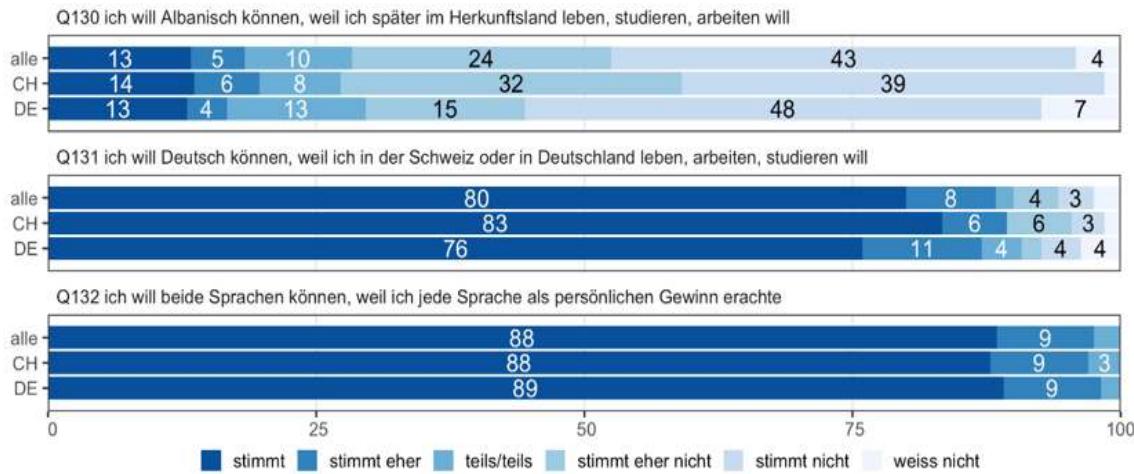


Abbildung 4: Sprachliche Intention und Motivation

Der persönliche Gewinn, den jede Sprache mit sich bringt und die akzentuierte Lebensperspektive in der Schweiz bzw. in Deutschland scheinen entscheidend für die Absicht und Motivation zu sein, die Sprachen zu pflegen. Aus den beinahe identischen Antworten hinsichtlich zukünftiger Wohnpräferenzen lässt sich gewissermaßen auf eine pragmatische Sprachwertung schließen, die auf individuelle Vorteile und vielversprechende Perspektiven hindeutet. Die Befragten sehen mehrheitlich ihre Zukunft in Deutschland und der Schweiz. Es ist auffallend, dass selbst für die G1, die im Gegensatz zu G2 und G3 im Herkunftsland sozialisiert wurde, eine Rückkehr keine Alternative darstellt, wie das nachstehende Item exemplarisch illustriert: knapp ein Drittel (32%) der G1, 16% der G2 und 17% der G3 verbinden die Beherrschung des Albanischen mit der Absicht, später im Herkunftsland zu leben, zu studieren oder zu arbeiten.

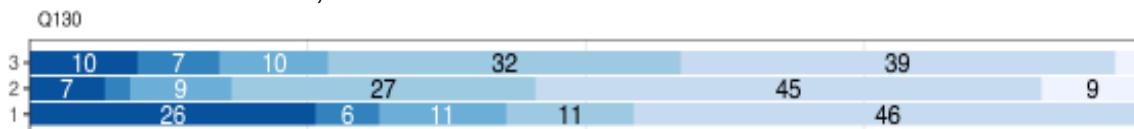


Abbildung 5: Sprachliche Intention und Motivation, auf Generationen verteilt

4.1.5. Sprachkontakt

Um mehr über die Spracheinstellung zu erfahren, wurden die Befragten nach ihren Kontakten gefragt. Gemäß Antworten überwiegt der Kontakt zu den Verwandten in der Schweiz resp. in Deutschland (79%) und im Herkunftsland (82%). Danach folgen mit 64% die Kontakte zu den Einheimischen (Schweiz und Deutschland). Bedeutend tiefer sind die Kontakte zu Leuten aus anderen Ländern (44%), einschließlich des Balkans, wobei letztere mit 42% sogar an letzter Stelle der

Rangliste stehen. Was die Kontaktpflege mit Verwandten in CH, DE und der ursprünglichen Heimat betrifft, sind die Werte beider Gruppen im Vergleich ähnlich hoch; mit Verwandten in der Schweiz pflegt 80% der CH-Gruppe regelmäßigen Kontakt, mit denjenigen im Herkunftsland 85%. An dritter Stelle liegt mit 77% der Kontakt zu den Einheimischen (CH / DE), gefolgt durch den Kontakt zu den Leuten aus dem Balkan (58%) und aus anderen Ländern (53%). Demgegenüber pflegt 80% der DE-Gruppe den Kontakt mit den Verwandten in Deutschland und 78% mit denjenigen im Herkunftsland, gefolgt durch den Kontakt zu den Deutschen (50%). Knapp ein Viertel (24%) hat Kontakt mit den Leuten aus dem Balkan und ein Drittel (33%) mit Leuten aus anderen Ländern, wie die Abb. 6 veranschaulicht.

Mit Menschen aus diesen Ländern habe ich Sprachkontakt:

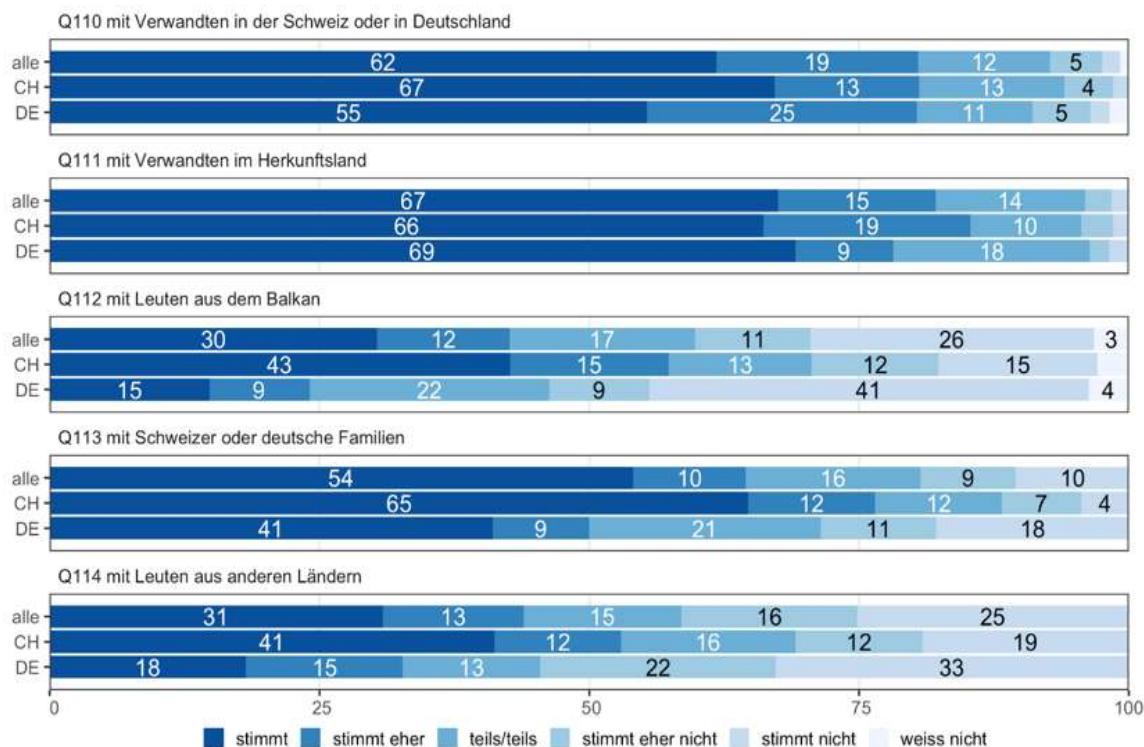


Abbildung 6: Sprachkontakt mit Schweizer oder deutschen Familien sowie anderen Migrantengruppen

Die Antworten zeigen, dass die Kontakte Befragter zu hiesigen Verwandten und denjenigen im Herkunftsland bedeutend häufiger sind als diejenigen zu Einheimischen und anderen Migrantengruppen in Deutschland und der Schweiz. Mit 7 Prozentpunkten Differenz pflegt die CH-Gruppe den Kontakt zu den Verwandten im Herkunftsland somit leicht intensiver als die DE-Gruppe. Auch die Kontaktwerte der CH-Gruppe zu den Einheimischen unterscheiden sich mit 27 Prozentpunkten deutlich von denjenigen der DE-Gruppe; hierzu sind die Werte der G2 als Gesamtgruppe höher als diejenigen der G1 und G3, wie ein Blick in die Daten zeigt. Bezuglich Kontakte zu den Leuten aus dem Balkan liegen die Werte der CH-Gruppe mit 34 Prozentpunkten signifikant höher als bei der DE-Gruppe,

dasselbe zeigt sich mit 20 Prozentpunkten Unterschied hinsichtlich des Kontakts zu den Migranten aus anderen Ländern.

4.1.6. Bedeutung der Varietäten im Hinblick auf die Zukunftsaussichten

Ausgehend von der Annahme, dass der Sprach- und Varietätsbezug ein wesentlicher emotional-motivationaler Indikator u.a. für die sprachlich-berufliche Zukunft sei, wurde die Relevanz der Varietäten beider Sprachen erfragt. Die diesbezüglichen vier Items lieferten folgende Verteilungen (s. Abb. 7): 59% der Gesamtgruppe findet den Albanischdialekt relevant für die Zukunft. Wesentlich stärker wird mit 73% die Bedeutung des Standardalbanisch rezipiert. Die Relevanz des Deutschdialekts liegt bei 60%, diejenige des Standarddeutschen bei 92%. Betreffend Dialekt unterscheiden sich die Antworten der CH-Gruppe von denjenigen der DE-Gruppe: Während 72% der CH-Gruppe den Albanischdialekt für die Zukunft wichtig findet, liegt der Wert bei der DE-Gruppe bei 43% und somit deutlich darunter. Auch den Deutschdialekt wertet die CH-Gruppe mit 76% deutlich höher als die DE-Gruppe mit nur 35%. Hingegen werten beide Gruppen die Bedeutung der Standardvarietät des Albanischen und Deutschen identisch (63% AL-Standard und 92% bzw. 91% DE-Standard). Während der stärkere Bezug der DE-Gruppe zum Standard des Deutschen analog Abb. 3 auch in der nachstehenden Abb. 7 sichtbar wird, zählt diese Varietät unter dem Gesichtspunkt der Zukunftsaussichten ebenfalls zu den Favoriten der CH-Gruppe, obschon sie ihren stärkeren Bezug zum schweizerdeutschen Dialekt explizit kundtut.

Folgende Sprachvarietäten sind für meine sprachlich-berufliche Zukunft wichtig:

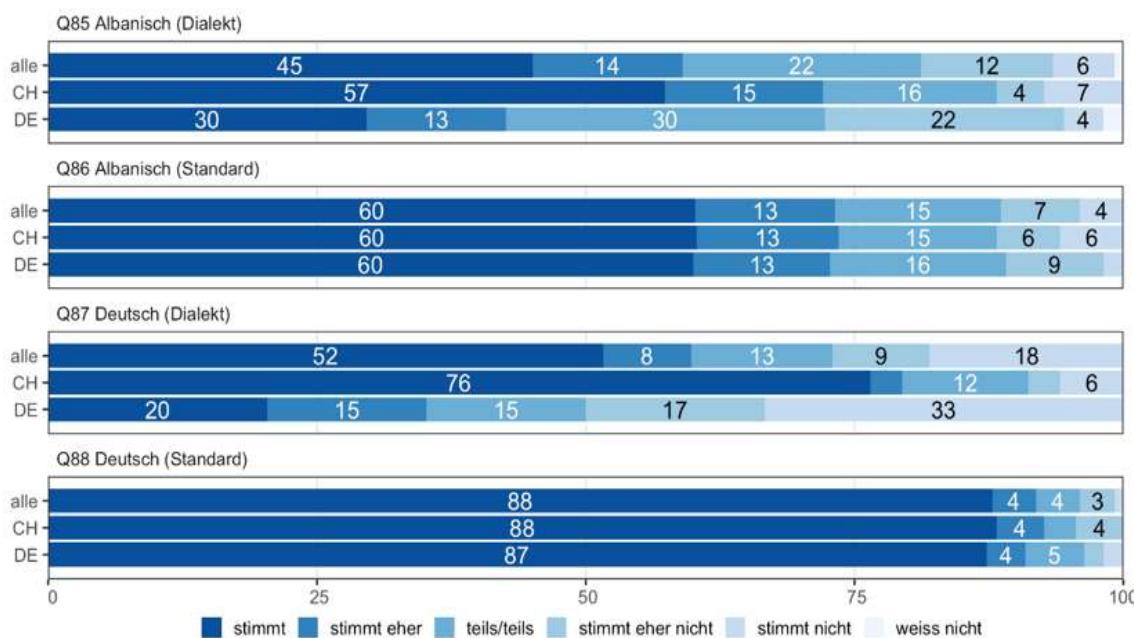


Abbildung 7: Sprach- und Varietätsbedeutung für die Zukunft

Insgesamt erachten alle drei befragten Generationen die Standardvarietät beider Sprachen (Albanisch-Deutsch) als zukunftsweisend und messen vor allem dem deutschen Standard einen sehr hohen Stellenwert bei. Es kann zudem festgehalten werden, dass der zukunftsbezogene Nutz- und Gebrauchswert

dialektaler Varietäten beider Sprachen für die DE-Gruppe tief ist, während die CH-Gruppe die Dialekte im Vergleich aufwertet. Hierbei drängt sich dennoch die Frage auf, inwieweit die unterschiedliche Wahrnehmung bzw. Gewichtung des Deutschdialekts mit dem Umstand zusammenhängen könnte, dass die CH-Gruppe vom Schweizerdeutschen geprägt ist und dies soziolinguistisch betrachtet als sog. Sprache des Herzens rezipiert, während die DE-Gruppe vermehrt vom Standarddeutschen geprägt ist – auch hinsichtlich der sprachlich-beruflichen Zukunftsaussicht.

5. Diskussion

Der Beitrag fokussiert auf die drei Generationen umfassende albanische Sprachgruppe in Deutschland und der Schweiz und deren Einstellungen gegenüber den Varietäten beider Sprachen und den damit zusammenhängenden Aspekten: Stellenwert, Präferenz, Identifikation, Intention und Motivation, Kontakt und Zukunftsaussichten.

Die Ergebnisse spiegeln den prägenden Bezug Befragter zu beiden Sprachen (Albanisch-Deutsch) und deren Varietäten wider. Ungeachtet des Beherrschungsgrades dienen sie im Alltag dem sprachlichen Handeln der Sprecher/innen (Dereli 2006: 121). Allgemein sind unsere Befragten beiden Sprachen gegenüber positiv eingestellt und messen diesen einen hohen Stellenwert bei (s. Abbildung 1). Dieser Befund stimmt weitgehend mit den Ergebnissen einer Studie von Selimi (2019) überein, wonach Eltern aus dem südosteuropäischen Raum und ihre Kinder in der Schweiz sowohl ihre Herkunftssprache als auch Deutsch als Mehrheitssprache positiv wahrnehmen. Eine Studie von Daase (2012) bestätigt den positiven Herkunftssprachbezug zweisprachiger Jugendlicher in Deutschland. Die Autorin hält fest, dass die Jugendlichen ihre Zweisprachigkeit bewusst wahrnehmen und im mehrsprachigen Umfeld manifestieren. Die positive Einstellung Jugendlicher gegenüber der Mehrsprachigkeit bestätigt auch eine Studie von Semiramis Schedel (2015).

Differenziert nach Varietäten werden im Albanischen sowohl der Dialekt als auch der Standard hochgehalten. Die höchsten Werte erzielt bei der DE-Gruppe der Standard des Deutschen, während der Dialekt an letzter Stelle der Rangliste steht. Während sich diese Gruppe am Standarddeutschen orientiert, wertet die CH-Gruppe die Varietäten beider Sprachen (Albanisch-Deutsch) positiv und orientiert sich am Dialekt und am Standard. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die albanische Community in der Schweiz von der Sprachdiglossie geprägt ist und vom flächendeckend stattfindenden Albanischunterricht sowie vom intakten kulturellen Albanisch-Angebot in den größeren Städten profitieren kann. Sie verfügt zudem über gut organisierte soziokulturelle Netzwerke innerhalb der eigenen Sprachgruppe.

Ergebnissen zufolge wertet die DE-Gruppe den Standard des Albanischen leicht höher als den Dialekt (Gegisch). Dies überrascht, wenn man bedenkt, dass in Deutschland jahrelang kein Angebot für den in Standard stattfindenden Albanischunterricht vorhanden war und die Befragten der 2. und 3. Generation

deshalb die Standardvariante nicht institutionell erwerben konnten. Daher wäre v.a. wegen des fehlenden sprachlich-kulturellen Angebots in der Herkunftssprache die Annahme wahrscheinlicher, dass sie den albanischen Gegischdialekt, den sie in aller Regel zuhause gebrauchen, höher als das Standardalbanische werten würden.

Unsere Daten deuten zudem darauf hin, dass die DE-Gruppe den Kontakt zu Einheimischen und anderen Migrantengruppen deutlich weniger pflegt als die CH-Gruppe dies tut (s. Abbildung 6). Auch diese Erkenntnis überrascht, weil man wegen der oben geschilderten Umstände (fehlendes Albanisch-Angebot, weniger dichte Wohnsiedlungen etc.) vermuten würde, dass die DE-Gruppe vermehrt den Kontakt zu den Einheimischen anstreben würde und im Vergleich zu CH-Gruppe besser in der deutschen Gemeinschaft verankert wäre. Bezugnehmend auf die einschlägige Fachliteratur, wonach Individuen mit sprachlich-kultureller Offenheit öfter intersprachliche Kontakte und Beziehungen eingehen als solche mit geringer Offenheit (Reinders et al., 2009: 144), drängt sich die Frage auf, inwiefern die hohen Werte der DE-Gruppe hinsichtlich der Kontakte zu den Verwandten in Deutschland mit dem kollektiv orientierten Gesellschaftsmodell zusammenhängen könnten. Den Daten zufolge genügen ihnen die sozialen Kontakte zu den Verwandten. Sprachlich-kulturelle Differenzen und die Großstadt-Anonymität könnten mitverantwortlich für die raren Kontakte zu den anderen Sprachgruppen in Deutschland sein (vgl. dazu Selimi, 2019: 125). Aufgrund der 27 Prozentpunkte Unterschied muss konsequenterweise festgehalten werden, dass die albanische CH-Gruppe gegenüber den Einheimischen offener und somit auch besser in die Schweizer Gesellschaft eingebettet ist. Dieser Befund verblüfft umso mehr, wenn man bedenkt, dass die CH-Albaner/innen in dichteren Siedlungen als die DE-Albaner/innen leben, gute soziale Netze innerhalb ihrer eigenen Sprachgruppe aufgebaut haben und den Kontakt zu Einheimischen nicht zwingend bräuchten. Wie bereits weiter oben erwähnt, sind sie in albanischen Vereinen zusammengeschlossen und organisieren seit Jahrzehnten regelmäßig den Albanischunterricht für ihre Kinder, was in Deutschland nicht der Fall ist. Demzufolge kann die zweite Fragestellung, ob der sprachlich-soziale Kontakt Rückschlüsse auf die Spracheinstellung ziehen lässt, bejaht werden. Beide Gruppen pflegen den Kontakt zu den Verwandten und sind albanischen Sprachvarietäten gegenüber positiv eingestellt. Die CH-Gruppe ist Daten zufolge beiden deutschen Sprachvarietäten positiv gesinnt und zeigt hohe Werte hinsichtlich der Kontakte zu den Einheimischen. Die DE-Gruppe pflegt gemäß Daten den Kontakt zu den Einheimischen wenig und bevorzugt im Alltag das Standarddeutsche.

Unsere Ergebnisse belegen, dass die Befragten überwiegend ihre Zukunft in Deutschland und der Schweiz sehen. Allerdings pflegen sie aktiv ihre sprachlich-sozialen Kontakte zu den Verwandten in der Heimat. Alle Befragten verbringen gern ihre Ferien im Herkunftsland und finden problemlos den Anschluss zum Dialekt ihrer Herkunftsregion. Dass die Befragten ihre Zukunft im jeweiligen Aufnahmeland (DE, CH) sehen, könnte u.a. der Wirtschaftslage, der politischen Instabilität und der mangelnden Qualität im Medizin- und Bildungswesen im Herkunftsland zusammenhängen – dies müsste empirisch überprüft werden. Gemäß unseren Daten gibt es keinen nennenswerten Zusammenhang zwischen

der Spracheinstellung und den Zukunftsaussichten (s.o. 4.1.4). Damit ist auch die dritte Fragestellung beantwortet.

Abschließend kann festgehalten werden, dass unsere Befragten grundsätzlich beiden Sprachen (AL-DE) samt Varietäten positiv gesinnt sind, jedoch diese je nach Kontext verschieden handhaben bzw. priorisieren.

6. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse lassen die Aussage zu, daß in beiden Sprachräumen (Albanisch-Deutsch) die Standardvarietäten und die Dialekte koexistieren und den Alltag Befragter prägen. Demnach ist die Varietätenvielfalt dem Sprachpurismus vorzuziehen und zu pflegen. Jedes Individuum, jede Sprachgruppe, Gemeinschaft und Institution kann dazu beitragen und dabei über die eigene Spracheinstellung stets reflektieren.

Unsere Befunde tragen dazu bei, die Spracheinstellung der in Deutschland und der Schweiz lebenden albanischen Sprachgruppe, die zusammen mit allen anderen Sprachgruppen die sprachlich-kulturelle Vielfalt beider Länder abbildet und bereichert, besser zu verstehen.

Es braucht dennoch weitere Forschungsvertiefungen, um die zahlreichen Variablen der Spracheinstellung und des kommunikativen Verhaltens der albanischen Sprachgruppe im deutschsprachigen Raum linguistisch und gesellschaftlich noch genauer zu beleuchten und zu verstehen. In einer robusteren Stichprobe soll interstatistisch geprüft werden, ob es signifikante Zusammenhänge gibt, die ein deutlicheres Licht auf die Spracheinstellungen sowohl unterhalb der einzelnen Generationen als auch zwischen den drei Generationen (G1-G3) der albanischen Sprachgruppe im deutschsprachigen Raum werfen.

Interessant wäre zudem die Untersuchung der genderspezifischen Spracheinstellung unserer Befragten; dieser Aspekt wurde in diesem Beitrag vernachlässigt. Wünschenswert wäre zudem eine Anbindung der Ergebnisse dieser Studie an die sog. sprachlich-kulturelle Stereotypenforschung.

Aufbauend auf die hier präsentierten Ergebnisse kann in einer nächsten Studie die Spracheinstellung weiterer Migrantengruppen untersucht und kontrastiv dargestellt werden.

Die hier deskriptiv dargestellten und qualitativ diskutierten Ergebnisse bilden eine gute Grundlage, um die Spracheinstellungen und -praktiken einzelner Generationen dieser Zielgruppe durch den Einsatz qualitativer Methoden und Instrumente breiter zu untersuchen. Ein erweiterter methodischer Ansatz trägt zur Verdichtung quantitativ-qualitativer Daten bei.

Literatur

1. Ahearn, L. M. (2012) *Living Language. An Introduction to Linguistic Anthropology*, Chichester: Wiley-Blackwell.

2. **Bonacchi, S.** (2011) *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik* (Serie JKTW), Warszawa: Euro-Edukacja.
3. **Bundesamt für Statistik** (2019) *Sprachen und Religionen*, [Online], Zugriff: www.bfs.admin.ch [07.01.2021].
4. **Bundesanstalt Statistik Österreich** (2020) *Statistisches Jahrbuch, Migration und Integration 2020*. [Online], Zugriff: www.statistik.at [07.01.2021].
5. **Caprez-Krompàk, E.** (2010) *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im Interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*, Münster: Waxmann.
6. **Carreira, M. und Kagan, O.** (2011) "The results of the national heritage language survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development", *Foreign Language Annals* 44, pp. 40-64.
7. **Cummins, J.** (2005) "A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom", *The Modern Language Journal*, 89, pp. 585-592.
8. **Daase, A.** (2012) "Soziokulturelle Perspektiven auf mangelnde Bildungserfolge von in Deutschland schulisch sozialisierten Jugendlichen mit mehrsprachigem Hintergrund", in Bär, M., Bonnet, A., Decke-Cornill, H. und Grünwald, A. (Hg.) *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 47-59.
9. **Dereli, S.** (2006) "Germanismen und Sprachmischung in der Institution – Authentische Fallbeispiele in der Beratung für Türken", in Ehlich, K. und Hornung, A. (Hg.) *Praxen der Mehrsprachigkeit*, Münster: Waxmann, S. 103-128
10. **Eid, M., Gollwitzer, M. und Schmitt, M.** (2010) *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Beltz.
11. **Erfurt, J.** (2003) „Multisprech“: Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft, in Erfurt, J. (Hg.) *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität*, OBST 65, S. 5-33.
12. **Garrett, P.** (2010) *Attitudes to Language*, Cambridge: University Press.
13. **Hermanns, F.** (1995) "Kognition, Emotion, Intention. Dimensionen lexikalischer Semantik", in Harras, G. (Hg.) *Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen*, Berlin und New York: de Gruyter, S. 138-178.
14. **Hermanns, F.** (2002) "Dimensionen der Bedeutung I: Ein Überblick", in Cruse, D. A., Hundsnurscher, F., Job, M. und Wolf Lutzeier, P. (Hg.) *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzten*, Band 21.1, Berlin und New York: de Gruyter, S. 342-350.
15. **Karakaoğlu, Y.** (2013) "Diversität der Lebenswelten", in Holzbrecher, A. (Hg.) *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*, Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 91-116.
16. **Kramsch, C.** (2015) "Language and culture in second language learning", in Sharifian, F. (Ed.) *The Routledge Handbook of Language and Culture*, London and New York: Routledge, pp. 403-416.

17. **Marra, M.**(2015)“Language and culture in sociolinguistics”, in Sharifian, F. (Ed.) *The Routledge Handbook of Language and Culture*, London and New York: Routledge, pp. 373-385.
18. **Montrul, S.** (2016) *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
19. **Montrul, S., Bhatt, R. and Girju, R.**(2015) “Differential object marking in Spanish, Hindi and Romanian as heritage languages”, *Language*, 91 (3), pp. 564-610.
20. **Punch, K. F.** (2011) *Introduction to Research Methods in Education*, Los Angeles: SAGE.
21. **Porte, G.K.** (2010) *Appraising Research in Second Language Learning. A practical approach to critical analysis of quantitative research*, 2nd edition, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins B.V.
22. **R Core Team** (2018) *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria (www.R-project.org).
23. **Reinders, H., Mangold, T. und Greb, K.** (2009) “Ko-Kulturation der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität und kulturelle Offenheit im Jugendalter“, in Hamburger, F., Badawia, T. und Hummrich, M. (Hg.) *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-158.
24. **Riemer, C.** (2015) “Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung“, in Baumann, B., Hoffmann, S. und Sohrabi, P. (Hg.) *Kognition, Sprache, Musik*, IDT 2013, Band 2.1, Sektionen A1, A3, Bozen: bu.press, S. 161-171.
25. **Riemer, C.** (2016) „Befragung“, in Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., Schramm, K. (Hg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen: Narr Franke Attempto, S. 155-173.
26. **Schader, B.**(2005) *Shqyrtme gjuhësore rrëth kontaktit mes shqipes dhe gjermanishtes në Zvicër [Sprachbetrachtungen rund um den Kontakt zwischen dem Albanischen und Deutschen in der Schweiz]*, Tiranë: Kristalina-KH.
27. **Schader, B.** (2006) *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, Sprach- und schulbezogene Untersuchungen*, Zürich: Pestalozzianum.
28. **Scharloth, J.** (2005) *Sprachnormen und Mentalitäten. Sprachbewusstseinsgeschichte in Deutschland im Zeitraum von 1766-1785*, Tübingen: Max Niemeyer.
29. **Schilling, N.** (2013) *Sociolinguistic Fieldwork*, Cambridge: Cambridge University Press.
30. **Schnell, R., Hill, P. B. und Esser, E.** (2005) *Methoden der empirischen Sozialforschung*, München: Oldenbourg.
31. **Schumann, S.** (2012) *Repräsentative Umfrage. Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren*,6. Auflage, München: Oldenbourg.
32. **Schwarz-Friesel, M.** (2007) *Sprache und Emotion*, Tübingen und Basel: Francke.

33. **Shkurtaj, GJ. und Shopi, M.** (2018) *Gjuha, ligjërimidhejta [Sprache, Lehre und Leben]*, Tiranë: Barleti.
34. **Shkurtaj, GJ.** (2016) *Dialektet e shqipes [Dialekte des Albanischen]*, Tiranë: Albanian University Press.
35. **Selimi, N.** (2019) *Kulturelle Faktoren im Sprachlernen. Hintergründe, Befunde, Perspektiven*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
36. **Semiramis, Schedel, L.** (2015) "Repräsentation von Mehrsprachigkeit der DaF- und DaM-Lernenden an bilingualen Schulen", in Baumann, B., Hoffmann, S. und Sohrabi, P. (Hg.) *Kognition, Sprache, Musik*, IDT 2013, Band 2.1, Sktionen A1, A3, Bozen: bu, press, S. 193-204.
37. **Stavans, A. and Hoffmann, Ch.** (2015) *Multilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
38. **Statistisches Bundesamt** (2018) *Migration und Integration*, [Online], Zugriff: www.destatis.de [06.12.2020].
39. **Thomai, J.** (2011) *Leksikologjia e gjuhës shqipe [Lexikologie der albanischen Sprache]*, Tiranë: Toena.
40. **Wojnesitz, A.** (2009) *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*, Wien: Universität Wien.

DIE SPRECHHANDLUNG „AUFFORDERUNG“ BEI DEN
ALBANISCHSPRACHIGEN DEUTSCHLERNENDEN

THE SPEECH ACT REQUEST IN ALBANIAN FOREIGN LANGUAGE
LEARNS

Vjollca Aliu¹, Gzim Xhaferri², Biljana Ivanovska³

^{1,2}Südosteuropäische Universität, Tetovo, R. Nordmazedonien

³Universität „Goce Delcev“, Stip, R. Nordmazedonien

va27543@seeu.edu.mk

g.xhaferi@seeu.edu.mk

biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

Abstract: Zu den interessantesten und umfangreichsten Ansätzen in der Sprachwissenschaft zählt die Theorie der Sprechakte. Sie hebt den Handlungscharakter von Äußerungen hervor und macht klar, dass der Sprecher mit sprachlichen Formulierungen nicht nur beschreibt, sondern stets auch Handlungen vollziehen kann. Die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz fällt Lernenden besonders schwer, wenn die Fremdsprache in einer Umgebung erlernt wird, in der sie nicht der täglichen Kommunikation dient und sie keinen nachhaltigen Input bekommen, der es ihnen ermöglicht, ihre Kenntnis pragmatischer Kompetenz praktisch anzuwenden. Zudem existiert hinsichtlich der kommunikativen Kompetenzen der albanischen Deutschlernenden ein Mangel an gültigen Vorgaben: Im Fremdsprachenunterricht gibt es kaum Lehrpläne, in denen ein Schwerpunkt der kommunikativen Kompetenzen gelegt wird, und es besteht ein erheblicher Bedarf an effektiven Methoden zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden. Der Gegenstand dieser Forschungsarbeit ist die Sprechhandlung „Aufforderung“ bei albanischsprachigen Deutschlernenden. Es handelt sich um eine Untersuchung zur Entwicklung der pragmatischen Kompetenz dieser albanischsprachigen Fremdsprachenlernenden. Das Ziel dieses Beitrags ist es, die pragmatische Kompetenz und ihrer Bestandteile bei Fremdsprachenstudierenden zu erforschen, darzustellen und zu analysieren. Bei der Konstruktion der Sprechhandlung Aufforderung wird namentlich auf die Beiträge und Untersuchungen von Blum-Kulka & Olshtain (1984), Economidou-Kogetsidis & Woodfield (2012), Olshtain & Cohen (1990), Wunderlich (1979) und Searle (1975) verwiesen.

Stichwörter: Sprechhandlung, Aufforderung, Pragmatik, DaF-Unterricht

Abstract: The most interesting and extensive linguistics theory is the theory of speech acts. It emphasizes the character of the action of utterances and makes it clear that description of linguistic formulations is not possible without performing actions. The development of pragmatic competence is particularly difficult for

learners, when the foreign language is learned in an environment, where it does not serve daily communication and learners do not receive sustainable input that enables them to apply their knowledge of pragmatic competence in practice. In addition, there is a lack of valid requirements regarding the communicative competencies of the Albanian learners of German: In foreign language teaching, there are few curricula that focus on communicative skills, and there is a significant need for effective ways of improving learners' communication skills. The aim of this paper is to present and analyze the research of pragmatic competence and its components with foreign language students. In constructing the speech of the request, we refer to the contributions and investigations of Blum-Kulka & Olshtain (1984), Economou-Kogetsidis & Woodfield (2012), Olshtain & Cohen (1990), Wunderlich (1979), Searle (1975), and others. The data of this research that were gathered and analyzed, as well as the instruments and methods used, are presented in this paper, too.

Keywords: speech-acts, request, pragmatics, foreign language learners

1. Einleitung

Wer eine Fremdsprache erwirbt, lernt nicht nur neue Wörter, die einen kommunikativen Zweck erfüllen. Sprache bedeutet viel mehr. Sie bewirkt Kommunikation und Kommunikation ist wiederum mehr als eine sprachliche Äußerung. Gestik, Mimik, Intonation und gewisse kulturelle Regeln und Normen folgen jedem Kommunikationsakt bzw. begleiten ihn. Wenn jemand eine neue Sprache erwerben möchte, muss er nicht zuletzt lernen, in welchen Situationen er sich höflich ausdrücken sollte oder wann eine direkte Äußerung besser angebracht ist, um das Ziel seines Kommunikationsversuchs zu erreichen. In der zwischenmenschlichen Kommunikation zeigt sich eine besondere Eigenschaft der natürlichen Sprache: Durch die Äußerung eines Satzes kann ein Sprecher mehr meinen, als er zu sagen hat, d. h. die Bedeutung einer Äußerung kann über die konventionelle Bedeutung der verwendeten Worte hinausgehen. Mit der Beschreibung dieses Phänomens beschäftigt sich die Pragmatik.

Äußerungen sind nicht nur Akte des Sagens und Meines, sondern auch Handlungen. Menschen können mit Sprache Handlungen vollziehen und somit direkt Einfluss auf ihre unmittelbare Umgebung ausüben. So können Sprecher fragen, antworten, bitten, auffordern, befehlen oder drohen. Solche Sprechhandlungen nennen sich auch Sprechakte. Die Klassifikation und den Aufbau von Sprechakten behandelt die Sprechakttheorie. Die Definition des Sprechaktes ist je nach Disziplin unterschiedlich: So lässt sich ein Sprechakt als ein Akt sprachlicher Kommunikation im Rahmen der linguistischen Disziplin behandeln, hier namentlich als ein Gegenstand der Pragmatik, und als ein philosophischer Untersuchungsgegenstand.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen die Analyse und die Erforschung des Sprechaktes *Aufforderung* unter albanischsprachigen Deutschlernenden. Außerdem ist es Ziel dieser Arbeit, einen Beitrag zur Erforschung der

pragmatischen Kompetenz und ihrer Bestandteile bei den Fremdsprachenstudierenden zu leisten. Zum Schluss wird die Aufmerksamkeit auf Strategien beim Ausdruck der Sprechhandlung *Aufforderung* und die empirische Untersuchung hierzu gerichtet.

2. Sprechakttheorie und die Sprechhandlung *Aufforderung*

John L. Austin (1962) und sein Schüler John R. Searle (1975) haben die linguistische Pragmatik grundlegend beeinflusst. Wie nahezu jeder fundamentalen Einsicht gingen der Theorie dieser Sprachphilosophen wissenschaftliche Überlegungen voraus. Die Deutung von sprachlichen Äußerungen und der in ihnen formulierten Absichten der *Sprecher* ist allerdings nicht trivial und somit erwiesen sich die teils schon in den 1940er und 1950er Jahren formulierten fortschrittlichen Ansätze Austins und Searles über das, was Menschen mit der Sprache leisten, als lückenhaft und streckenweise sogar fehlerhaft (Neubert, 2008: 2). Austin entwickelte die „Theorie der Sprechakte“ in seinen zwölf Vorlesungen aus dem Jahr 1955, die er an der Harvard-Universität hielt. Dabei geht Austin von einer einfachen Frage aus: *Was tut man, indem man etwas sagt? (How to do things with Words)* (Linke, Nussbaumer, Portmann, 2001: 182).

Zu den Kerngebieten, mit denen sich die pragmatische Forschung beschäftigt, gehören Sprechakte, Implikatur, Präsupposition, Deixis und Anapher. Der Begriff der sprachlichen Handlung oder des Sprechakts ist in der Pragmatik ganz zentral. Die Grundidee der Sprechakttheorie geht dahin, dass Menschen mit Äußerungen Handlungen vollziehen (Finkbeiner, 2015: 12).

Die Grundannahme der Sprechakttheorie, die einen wesentlichen Bereich der Pragmatik bildet,³ beruht auf der Einsicht, dass Sprechen und Handeln nicht voneinander getrennt betrachtet werden dürfen, sondern dass das Sprechen eine komplexe Handlungsstruktur aufweise. Die Sprechakttheorie setzt sich folglich die Untersuchung dieses komplexen sprachlichen Handelns zum Ziel (Heringer, 2004: 61). Genau genommen werden die Sprechakte als die „grundlegenden oder kleinsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation“ (Searle 1993: 30) in den Fokus genommen. Hierfür wird ein Wort oder ein Satz auf seine Funktion hin, die diese sprachliche Einheit im Sprechakt hat, betrachtet und schließlich definiert.

Aufforderungen zählen nach Searle zu den direktiven Sprechakten, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass der Sprecher den Hörer zu einem bestimmten zukünftigen Verhalten verpflichten will. Bittet der Sprecher den Hörer um einen Gefallen, geschieht das in aller Regel auf Kosten des Hörers. Das heißt, die Realisierung einer Bitte stellt für den Bittenden zwar einen Vorteil dar, für den Gebetenen erwächst daraus ein Nachteil (Schönfelder, 2014 [online]).

Je nach Gewichtigkeit (imposition) fällt der Aufwand zur Erfüllung der Bitte für den Gebetenen gering bis beträchtlich aus. Aufforderungen stehen nun dem Bedürfnis

³Die Pragmatik ist eine Teildisziplin der Linguistik, die sich seit ihrer akademischen Etablierung zu einer einflussreichen Forschungsrichtung entwickelt hat.

nach Wahrung des Gesichts entgegen, das als öffentliches Selbstbild definiert wird. Aufforderungen stellen sogar eine Bedrohung des Selbstbildes dar und werden daher als gesichtsbedrohende Akte bezeichnet. Um die Gesichtsbedrohung möglichst gering zu halten, um gleichzeitig aber auch die Erfüllung der Bitte sicherzustellen, werden Aufforderungen kommunikativ entschärft (Warga, 2004: 30).

3. Methodologie der Forschungsarbeit

Der vorliegende Beitrag gliedert sich in zwei große Hauptteile, einen theoretischen und einen darauf folgenden praktischen. Im Theorieteil werden alle für die vorliegende Thematik wichtigen theoretischen Grundlagen angeführt und erläutert. Im praktischen Teil wird die Untersuchung unter Lernenden im Kosovo mit Hilfe des DCT (Discourse Completion Test) durchgeführt. In dieser Arbeit gilt es, eine gut geeignete Methode zu verwenden, die das Thema am konkreten Fallmaterial zu prüfen bzw. zu illustrieren hilft.

Im Jahr 2020 wurde unter Schülern aus dem Kosovo (Gjilan) und der Schweiz eine Untersuchung zum Thema „Aufforderung“ durchgeführt. Bei den Teilnehmern der vorliegenden Studie handelt es sich um 60 albanische Lernende, 27 weibliche und 33 männliche Probanden aus dem Kosovo, die zwischen 17 und 27 Jahren alt waren und als Muttersprache Albanisch angaben. Die Teilnehmer hatten unterschiedliche Deutschkenntnisse (A2/B1/B2-Niveau nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GERR)). Die Untersuchung wurde im Gymnasium „Zenel Hajdini“ und im Sprachenzentrum „Fit in deutsch“ in Gjilan durchgeführt. Als Instrument für die vorliegende Erhebung wird der Discourse Completion Test (deutsch auch Diskursergänzungstext, DET) verwendet. Wichtig zu erwähnen ist auch, dass wegen der Covid-19-Pandemie die Untersuchung zu Teilen online durchgeführt werden musste.

Der in deutscher Sprache abgefasste DCT wurde im Januar 2020 unter den insgesamt 60 Deutschlernenden in Gjilan verteilt. An den Schulen erfolgte die Erhebung nachfolgendem Verfahren: Um den DCT zu bearbeiten, wurden zwei Schulstunden (je 45 Minuten) verwendet, die übrigen Tests wurden online ausgefüllt. Die Lernenden wurden aufgewiesen, dass es in den Situationen auf das individuelle Spracheverhalten ankomme. Daher folgte die Anweisung, die Situationen so spontan wie möglich zu behandeln. Während der gesamten Erhebungsphase (in den Schulen) waren wir vorliegender Arbeit anwesend, um die Lernenden zu beobachten und für mögliche Fragen bereitzustehen. Dabei fiel auf, dass viele Schüler Schwierigkeiten beim Beantworten der Fragen hatten. Daher mussten wir einige Fragen des DCTs ins Albanische übersetzen.

Der DCT besteht aus sechs Situationen. Jede Situation gibt einen unterschiedlichen Grad der Autorität, sozialen Distanz und des Grades der Auferlegung. Hinter jeder Aufgabe befindet sich ein leeres Feld, in das der Lernende seine Antwortschreibt. Der gesamte Prozess läuft in folgenden Phasen ab:

1. Die Lerner wurden zunächst aufgefordert, ein Informationsblatt auszufüllen. Es enthält Angaben über Alter, Geschlecht, Schuljahr/Studienjahr,

Muttersprache, Beherrschung weiterer Fremdsprachen, und die Dauer des Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land (sofern stattgefunden). Nach Ausfüllen des Informationsblattes wurden die Studierenden gebeten, den Schnelleinstufungstest zur Beherrschung der deutschen Sprache zu absolvieren, damit man den Grad ihrer Sprachkenntnisse bestimmt.

2. In der zweiten Phase der Arbeit wurden die Lernenden aufgefordert, einen Diskursergänzungstest (DET) auszufüllen, der aus sechs Aufgaben besteht.

Der offene DCT wurde als Testinstrument in dieser Untersuchung verwendet. Im Folgenden ein Beispiel dafür.

Beispiel: (Situation A4): Feuer verlangen

Sie laufen in den Park. Sie wollen sich eine Zigarette anzünden, haben aber kein Feuerzeug dabei. Jemand sitzt in der Nähe rauchend auf einer Bank. Sie nähern sich ihm und sagen:

DU: _____

Entsprechend der Angaben zum Setting können die Lernenden in dieser Situation (A4), selbst entscheiden, welche Sprachhandlung sie für angemessen halten.

Mit Blick auf das Ziel dieser Arbeit wurde der offene DCT als Hauptmethode gewählt. Es wurde zudem festgestellt, dass der DCT Situationen beinhalten muss, die auf die Zielgruppen abgestimmt sind, um authentische Reaktionen der Probanden erfassen zu können. Inhaltlich wurden kritische Interaktionssituationen, die zum Teil aus der Literatur bekannt sind, zur DCT-Konstruktion verwendet. Wie erwähnt, ist für den offenen DCT kennzeichnend, dass kein Antwortverhalten vorgegeben wird. Die möglichen Aufforderungssituationen (A1–A6) lauten folgendermaßen;

- A1 Eine Projektarbeit abgeben
- A2 Eine berühmte Person einladen, eine Rede zu halten
- A3 Um Heimfahrt bitten
- A4 Feuerzeug verlangen
- A5 Um ein Vorlesungsskript bitten
- A6 Geld von einem Kommilitonen leihen

Alle Angaben in der Situation beinhalten einen mittleren oder einen höheren Grad der Auferlegung und gelten als ‚gesichtsbedrohend‘ für den Sprecher wie für den Hörer. Die Beziehung zwischen beiden Interaktanten variiert bezüglich der Parameter Macht, Autorität und soziale Distanz und wird in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 1: Autorität, Soziale Distanz und Grad der Auferlegung (eigene Darstellung).

SITUATIONEN	KONTEXTUELLE EINBETTUNG	AUTORITÄT	SOZIALE DISTANZ	GRAD DER AUFERLEGUNG
AUFFORDERUNG				
A1	Projektarbeit abgeben	+	+	mittel
A2	Eine berühmte Person einladen, eine Rede zu halten	+	+	hoch

A3	Um Heimfahrt bitten	-	+	mittel
A4	Feuerzeug verlangen	-	+	mittel
A5	Um ein Vorlesungsskript bitten	-	-	mittel
A6	Geld von einem Kommilitonen leihen	-	-	hoch

Im Folgenden werden die personenbezogenen Daten aller teilnehmenden Probanden tabellarisch dargestellt.

Tabelle 2: Soziale und demografische Daten zu den Probandinnen und Probanden (eigene Darstellung).

MERKMAL	AUSPRÄGUNG	ANZAHL
Geschlecht	weiblich männlich	27 33
Alter	17 18 20 21 22 23 25 27	4 3 5 12 11 10 9 6
Geburtsland	Kosovo	60
Muttersprache	Albanisch	60
Kenntnisse von weiteren Sprachen	Deutsch, Englisch Arabisch (durch Aufenthalt in der Region) Spanisch	57 1 1
Auslandsaufenthalt	Deutschland Österreich Schweiz Arabien	24 2 9 1 Insgesamt 36, 24 hatten keinen Auslandsaufenthalt.

4. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Die folgenden Tabellen geben die Resultate der Analyse aus der empirischen Erhebung wieder, die mit den Probanden unternommen wurde. Im Folgenden werden die Resultate tabellarisch und grafisch dargestellt.

In der nächsten Tabelle stellen wir die Aufforderungsstrategien der albanischsprachigen Deutschlernenden dar. Im Weiteren erfolgt eine anteilmäßige Auswertung in grafischer Form.

Tabelle 3: Aufforderungsstrategien bei albanischen Deutschlernenden (eigene Darstellung)

ANFRAGE-STRATEGIE Deutschlernende	DCT 1 (formell)	DCT 2 (formell)	DCT 3 (formell/informell)	DCT 4 (formell/informell)	DCT 5 (informell)	DCT 6 (informell)	Gesamt
Kann ich .../ Kannst du .../ Können Sie (mir) (bitte)/ Könnte ich ... ?	37	34	34	14	44	25	188
Ist es möglich, ...?	2						2
Erlauben Sie mir, ...	1						1
Kann ich Sie um etwas bitten?	1	4			1		6
Ich möchte ...	1	5			12		18
Geht es, wenn ...?	2			3	1		6
Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie ...		16	4			1	21
Entschuldigung, ich habe eine Frage ...	16	1	1	7		1	26
Ich brauch dringend Geld.						32	32
Entschuldigung, wohin fahren Sie? Mein Bus ist weg.			1				1
Könnten Sie mich mitnehmen?			19				19
Darf ich etwas fragen, könnte ich mitfahren?			1				1
Haben Sie/Hast du Feuer?				36			36

Tabelle 4: Direktheitsskalen für Aufforderungsstrategien bei albanischen Deutschlernenden (eigene Darstellung)

Strategie	DCT 1-2 (formell)	DCT 3-4 (formell/in-formell)	DCT 5-6 (informell)	Total
Direkte Ebene:				
Ausdrücke in Befehlsform	-	-	-	0
Explizite performativ	5	-	-	5 2 %
Modifiziert performativ	11	20	13	44 14 %
Verpflichtende Akte	-	-	1	1 1 %
Aufforderungsakte in Form von Wünschen	6	-	12	18 6 %
Konventionell-indirekte Ebene:				
Als Vorschlag formulierte Formel	16	9	2	27 8 %
Einleitende Fragen	92	60	71	223 70 %
Unkonventionell-indirekte Ebene:				
Starker Hinweis	-	1	-	1 1 %
Milder Hinweis	-	-	-	-

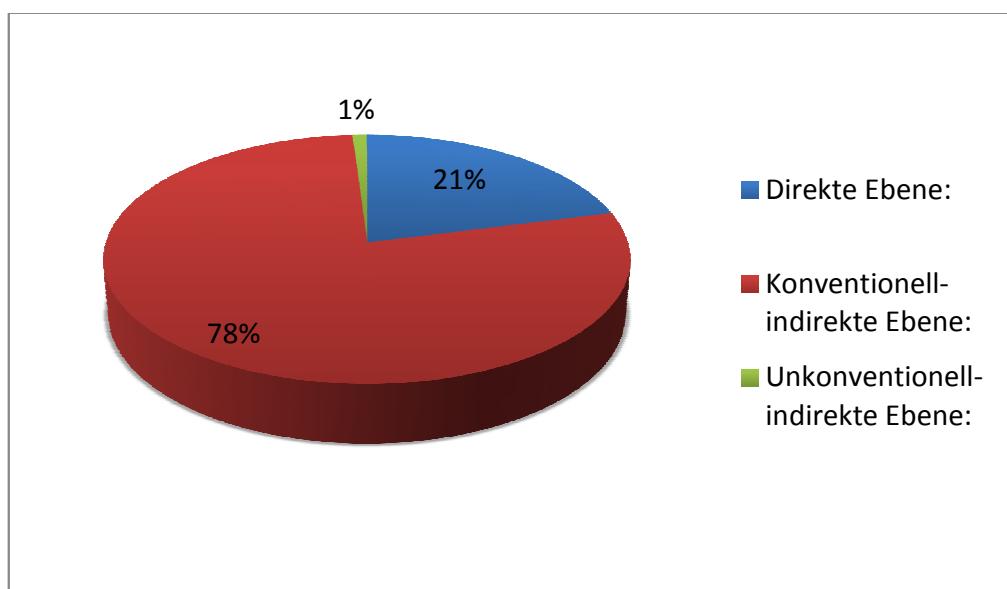


Abbildung 1: Anteile der Strategieebenen (eigene Darstellung).

Die in Abbildung 1 gegebene Darstellung zeigt, dass die Probanden unter den zur Verfügung stehenden Herangehensweisen der direkten Ebene, der konventionell-indirekten Ebene und der unkonventionell-indirekten Ebene ganz überwiegend eine konventionell-indirekte Form gewählt haben.

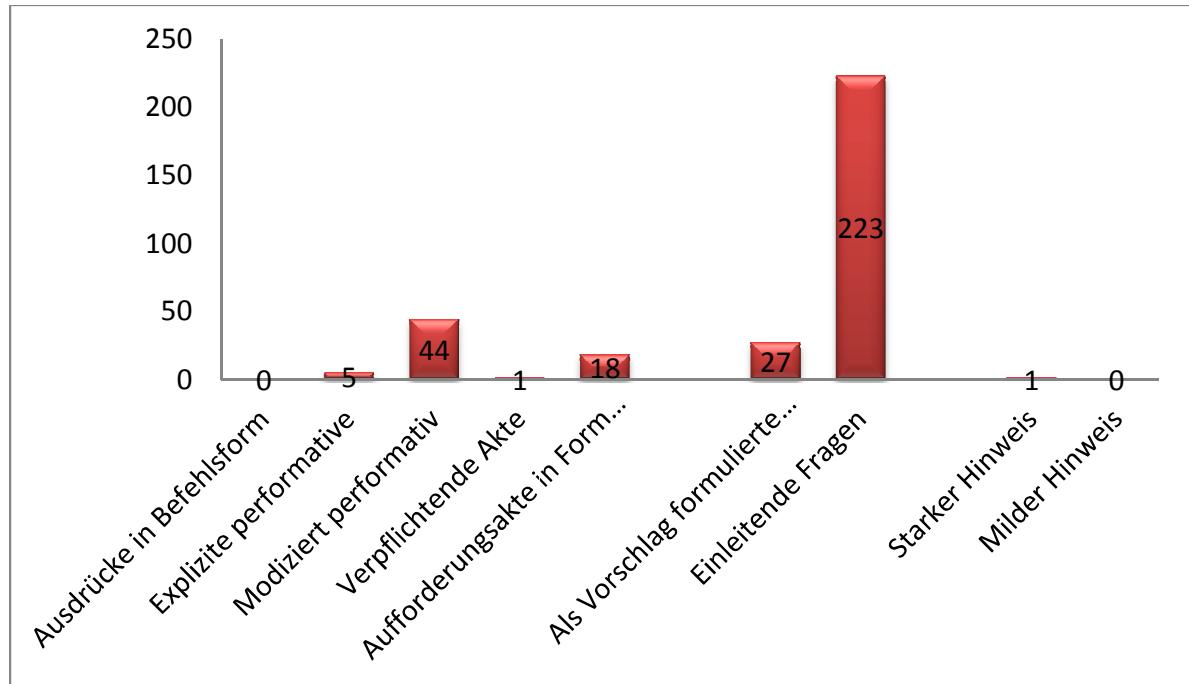


Abbildung 2: Strategietypen der albanischsprachigen Deutschlernenden (eigene Darstellung).

Die vorstehende

Abbildung 2 zeigt die von den Probanden gewählten Strategietypen. Es sind neun Kategorien einschlägig: *Ausdrücke in Befehlsform*, *explizite Performative*, *modifizierte performative*, *Aufforderungsakte in Form von Wünschen*, *Formel, die als Vorschlag formuliert sind*, *einleitende Fragen*, *starker und milder Hinweis*. Es ist augenfällig, dass die einleitende Frage das überragende strategische Mittel war, während modifiziert performative und als Vorschlag formulierte Formeln nur mit sehr weitem Abstand folgten. Abgesehen vom *Aufforderungsakt in Form von Wünschen* bleiben alle weiteren Kategorien vernachlässigenswert oder ganz aus.

5. Bewertung und Reflexion

Wie die unter 4. (Abbildung 1) bereits gezeigt, wählen 78 % der Probanden, albanische Deutschlernende, die konventionell-indirekte Ebene als Äußerungsstrategie für Aufforderung. 21 % greifen auf die Äußerungsstrategie der direkten Ebene zurück. Nur eine vernachlässigenswerte Zahl von Probanden verwendete die unkonventionell-indirekte Ebene. Mehr als die Hälfte aller Aufforderungen wurden indirekt gestellt.

Von besonderem Interesse erscheint die Frage, worauf die starke Ausprägung der konventionell-indirekten Ebene zurückzuführen sein könnte. In Frage kommt unter anderem, dass diese Form der Aufforderung im verwendeten Lehrmaterial oder im Rahmen des Unterrichts stark dominiert. Als weiterer Grund könnte in Betracht gezogen werden, dass das Schema der konventionell-indirekten Ebene beispielsweise im touristischen Kontext vergleichsweise fehlertolerant ist. Er könnte also im eher flüchtigen interkulturellen Kommunikationsakt, der hier von den überwiegend noch auslandsun erfahrenen Probanden imaginiert werden dürfte, zu weniger Missverständnissen einladen, als es beispielsweise der Versuch machen würde, einen vergleichbaren Sprechakt unter albanischsprachigen Akteuren (der gleichen Altersklasse deutschsprachiger Interaktanten) gleichsam interlinear ins Deutsche zu ‚übersetzen‘.

Im empirischen Teil dieser Forschungsarbeit zeigte sich, dass die Probanden – mehrheitlich Schüler und Studenten albanischer Muttersprache ohne eigene Auslandsaufenthalte – eine mutmaßlich eher risikoaverse Strategie verwendeten, wenn sie gebeten wurden, im Deutschen eine Aufforderung im Sinne der Sprechakttheoretischen Analyse zu formulieren. Auch wenn die Probanden in der Erhebung allgemein eine Vielzahl von sprachlichen Strukturen verwendeten, lässt sich daraus die vorsichtige Empfehlung ableiten, in der Entwicklung von Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht besonderen Wert auf Methoden zu legen, die die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden mit Blick auf pragmatische Aspekte verbessern.

Derartige Überlegungen müssen im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch spekulativ bleiben bzw. dürfen als Ansätze für weiterführende Forschung verstanden werden, weil belastbare Aussagen hierzu beispielsweise vergleichende Untersuchungen unter stärker auslandserfahrenen Probanden, Probanden anderer Altersgruppen bzw. unter Deutschlernenden anderer Muttersprachen erforderlich machen würden.

6. Schlussfolgerungen

Die Theorie der Sprechakte darf zu den interessantesten der Sprachwissenschaft gezählt werden, weil sie den Handlungscharakter von Äußerungen hervorhebt und verdeutlicht, dass mit sprachlichen Formulierungen nicht nur beispielsweise Beschreibungen geleistet, sondern stets auch Handlungen vollzogen werden.

Für diesen Beitrag, der sich der pragmatischen Kompetenz von Deutschlernenden albanischer Herkunftssprache annahm, wurden zunächst zahlreiche deutschsprachige Quellen konsultiert, darunter Handbücher, Schulbücher, DaF-Lehrwerke und einschlägige Lexika. Die Materialien wurden von Institutionen im Kosovo, in Albanien, Nordmazedonien, der Schweiz und teils auch in Deutschland zur Verfügung gestellt.

Die Ausbildung der pragmatischen Kompetenz ist ein sehr interessantes Thema nicht nur für die vorliegende Forschungsarbeit gewesen, sondern bietet sich auch

als wichtiger Erkenntnisweg für Studenten, Linguisten und Trainer im Bereich der Fremdsprachen an.

Hierzu dürfte nicht zuletzt eine dem Alter und den Anliegen der Lerngruppe angepasste Formulierung und Auswahl des Materials hilfreich sein. Die vorliegende Arbeit bot zugleich einen Einblick in die Herausforderung, die damit einhergeht: Selbst wenn die Unterrichtspraxis regelmäßig nur in geringerem Umfang auf avancierte analytische Methoden zurückgreifen muss, insbesondere in Form von – im Idealfall bereits standardisierten – Sprachstandserhebungen zur Unterrichtsplanung, zeigte die Vorbereitung des hier zugrunde liegenden Unterrichtsexperiments, dass sich Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer einiges vornehmen, wenn sie differenziert auf die pragmatische Vielfalt vorbereiten wollen, die sich auftut, wenn ihre Schülerinnen und Schüler mehr als konventionell-indirekte Strategien anzuwenden lernen sollten.

Von weiterführendem Interesse wäre es, die hier vorgestellte Untersuchung unter modifizierten Bedingungen zu erheben. Sehr spannend könnte es beispielsweise sein, die pragmatischen Strategien von albanischsprachigen Menschen zu ermitteln, die längere Zeit in einem deutschsprachigen Land gelebt haben. Aber auch eine Vergleichsgrundlage zwischen DaF-Schülern in Deutschland, der Schweiz und Österreich, mit unterschiedlichen Ausgangssprachen oder einer ‚nur‘ anderen Altersgruppe von Deutschlernenden und der in dieser Arbeit erfassten Probandengruppe zu schaffen, könnte sehr interessant sein, würde das doch möglicherweise detailliertere Aufschlüsse über das Auswahlverhalten in den sprachlichen Strategien erlauben. Nicht ganz fernliegen würde es beispielsweise, dass die Ausbildung pragmatischer Kompetenz stärker zwischen dem Anliegen eines mehr kurz- und dem eines mehr längerfristigen Kulturkontakte der Sprachlernenden unterscheiden müsste, beispielsweise dem von Touristen und dem von ArbeitsmigrantInnen.

Mit diesem Desiderat sind zugleich gewisse Limitationen dieses Beitrags bereits angedeutet. Es wären ihrer sicher noch weitere zu nennen, etwa dass der statistisch quantitativen Belastbarkeit, die bei einer kleinen Probandengruppe ($N = 60$) selbstverständlich nicht behauptet werden soll.

Dass Sprache das zentrale Mittel ist, mit dem menschliche Gemeinschaften zueinanderfinden, bedarf keiner großen Worte. Die Erkenntnisse der Sprechakttheorie für den Unterricht zu nutzen, verspricht, über bestehende Gemeinschaften hinaus Kommunikation zu erleichtern.

7. Literaturverzeichnis

1. **Austin, J. L.** (1962). *How to do things with words*, Oxford: Oxford University Press.
2. **Blum-Kulka, S. & Olshtain, E.** (1984). *Requests and Apologies: A Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)*. *Applied Linguistics*, Vol. 5, No. 3, 196–213.

3. **Economidou-Kogetsidis, M. & Woodfield, H.** (2012). *Interlanguage Request Modification*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
4. **Finkbeiner, R.**, (2015). *Einführung in die Pragmatik*, Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
5. **Heringer, J., H.**, (2004). *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: UTB Verlag.
6. **Linke, A., Nussbaumer, M., Portmann R. P.**, (2001). *Studienbuch Linguistik*, 4., unveränderte Auflage, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
7. **Neubert, J.**, (2008). Pragmatik – *Die Entwicklung der „Sprechakttheorie“, durch John L. Austin und John R. Searle. Welche Möglichkeiten für die Sprachwissenschaft ergeben sich aus der „Sprechakttheorie“ und worin bestehen deren Schwachstellen?*, Norderstedt: Grin Verlag.
8. **Olshtain, E. & Cohen, A. D.** (1990). *The Learning of Complex Speech Act Behaviour*. TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada 7 (2): 45-65.
9. **Schönfelder T.**, (2014). Realisierungsstrategien für REQUESTS im Italienischen und Deutschen als Fremdsprache im Rahmen von MERLIN, Dresden. Online unter: <https://merlin-platform.eu/docs/MA thesis Schoenfelder.pdf> (zuletzt geprüft am 15.01.2020).
10. **Searle, J., R.**, (1973). Sprechakte. *Eine sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
11. **Searle J., R.**, (1975). *A classification of illocutionary acts*, Language in Society.
12. **Searle, J., R.**, (1993). *Expression and learning/studies in the theory of speech acts*, Cambridge University.
13. **Warga, M.**, (2004). *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
14. **Wunderlich, D.** (1979). *Was ist das für ein Sprechakt?* In: Günther Grewendorf. (Hg.) 275-324.

DIE KOMMUNIKATIVE FUNKTION VON TIERMETAPHERN ALS ERZEUGER DES HUMORS IN DEN DEUTSCHEN ÜBERSETZUNGEN EINIGER POIROT-ROMANE

THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF ANIMAL METAPHORS AS GENERATORS OF HUMOR IN THE GERMAN TRANSLATIONS OF POIROT-NOVELS

Für Maja

Lekt. Dr. Anita Andrea Széll

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

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

Abstract: Viele Kriminalromane von Agatha Christie enthalten Kinderreime, die als Leitfaden für den Inhalt der ganzen Geschichte dienen. Hercule Poirot und Miss Jane Marple, die berühmtesten Detektiv/-innen von Agatha Christie können oft mithilfe einer Parallelie zwischen diesen Kinderreimen und dem realen Leben den Täter im Roman enthüllen. Diese Kinderreime sind im Rahmen der Geschichte nicht immer leicht zu entziffern, denn sie arbeiten unter anderen mit derartigen Tropen, die von der Stilistik als Tiermetaphern bezeichnet werden. Diese können die Leser/-innen des Romans zur Entschlüsselung des Geheimnisses führen. Für die Forscher/-innen ist es immer eine Herausforderung, diese Tiermetaphern zu interpretieren und ihre Rolle im Text zu bestimmen. Der vorliegende Artikel nimmt sich vor, die kommunikative Funktion dieser Tiermetaphern in der deutschen Übersetzung einiger Poirot-Romane zu untersuchen und dabei festzustellen, wie diese Tiermetaphern zum spezifischen Humor von Agatha Christie beitragen. Zweck dieser Forschung ist aber nicht nur ein einfaches Bestimmen der Funktion von Metaphern in einem gegebenen Text, sondern auch eine interdisziplinäre Analyse, die die Linguistik und Literaturwissenschaft miteinander verknüpft und als eine philologische Ganzheit interpretiert.

Key-words: Metapher, Kommunikation, Humor, Ironie, Übersetzung, Poirot

Abstract: Many of Agatha Christie's crime novels contain nursery rhymes that serve as a guide to the content of the entire story. Hercule Poirot and Miss Jane Marple, Agatha Christie's most famous detectives, can often reveal the culprit in the novel with the help of a parallel between these nursery rhymes and real life. These nursery rhymes are not always easy to decipher in the context of the story, because they work, among others, with such tropes, which are stylistically classified as animal metaphors. These can help the readers to decipher the secret of the novel. It is always a challenge for researchers to interpret these animal metaphors and determine their role in the text. This article sets out to examine the

communicative function of these animal metaphors in the German translation of some of Poirot's novels and to determine how these animal metaphors contribute to the specific humor of Agatha Christie. The purpose of this research is not only a simple determination of the function of metaphors in each text, but also an attempt at interdisciplinary analysis that links linguistics and literary studies and interprets them as a philological whole.

Key-words: Metaphor, Communication, Humour, Irony, Translation, Poirot

1. Einleitung: Entstehungsgeschichte der linguistischen Analyse stilistischer Begriffe und ihrer Funktion bei Agatha Christie

Im Jahre 2021 wurde in der ZFSZ ein Artikel mit dem Titel *Kinder- und Jugendliteratur nach sprachwissenschaftlichen Kriterien. Überlegungen zu einer interdisziplinären Germanistik* (Széll, 2021:79-89.) veröffentlicht. Die Forschungsfragen des vorliegenden Beitrags betreffen – dem oben erwähnten Artikel ähnlich – 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 Jugendliteratur. Auch in diesem Artikel wird für die Möglichkeit einer interdisziplinären Arbeit innerhalb der curricularen Tätigkeit am Department plädiert, diesmal aber wird unter die Lupe genommen, ob es einen Sinn hat, bestimmte Begriffe der Literatur nach kontrastiven sprachwissenschaftlichen Kriterien im Rahmen der Vorlesungen zur Sprachwissenschaft zu besprechen. Der Zweck einer derartigen Forschungsmethode ist die Analyse der linguistischen Funktion von stilistischen Begriffen. Durch diese Methode können die komplexen und schwer erklärbaren Begriffe leichter verstanden werden, folglich kann die sprachliche Erklärung von literarischen/stilistischen Begriffen den Studierenden damit helfen, dass sie Literaturtheorien, aber generell Inhalte der Vorlesungen zur Literatur besser begreifen. Die Beispiele für die ausgewählten Begriffe der Stilistik, in unserem Fall Metaphern, stammen in dem vorliegenden Beitrag aus der deutschen Übersetzung von einigen Poirot-Romanen von Agatha Christie. Diese Metaphern erscheinen bei der englischen Autorin meistens in Kinderreimen und geben dem Kriminalroman eine eigenartige Stimmung, die oft zur Auflösung der Spannung dient. Die deutsche Übersetzung dieser Metaphern zu untersuchen, ist ein linguistisches Abenteuer, weil die Übersetzung immer Veränderungen im Bereich der Morphologie und der Semantik der übersetzten Syntagmen in sich trägt, und weil die Auswertung und Analyse von derartigen Veränderungen die Forscher/-innen, bzw. die Leser/-innen vor eine pragmatische Herausforderung stellen könnte. Der Vergleich des deutschen Textes mit dem Original kann die Leser/-innen zur Entwicklung einer komplexen Perspektive über die Metapher führen, und dadurch der Festigung stilistischer Begriffe dienen.

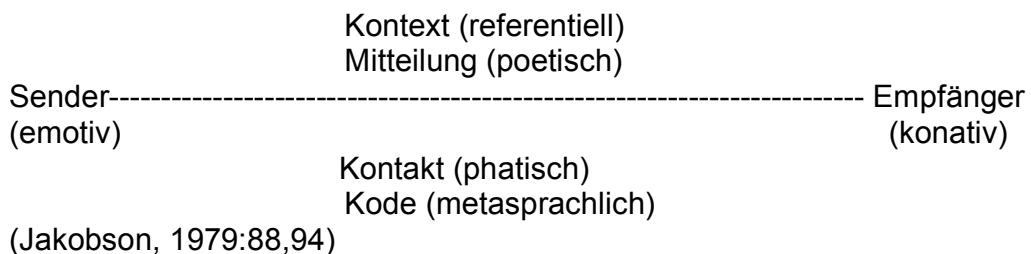
Der vorliegende Beitrag untersucht, wie das Verhältnis der deutschen Sprachwissenschaft zur Weltliteratur neue Möglichkeiten und Wege der Interpretation der philologischen Forschung an der Germanistik anbieten kann, und welche Wissensvermittlung diese neuen Wege gewährleisten können. Die

Beschreibung der Rolle von den Metaphern in einem Text ist eine große Herausforderung für die Studierenden. Die Bildhaftigkeit von diesen literarischen Begriffen, ist mithilfe einer linguistischen Analyse des Tropus leichter zu interpretieren.

In dem schon erwähnten, 2021 veröffentlichten Artikel wurde untersucht, wie literarische Texte dem Unterricht von linguistischen Begriffen dienen können (Széll, 2021:82). In dem vorliegenden Artikel ist die wichtigste Forschungsfrage, ob eine linguistische Annäherung an die Erklärung von literarischen/stilistischen Begriffen möglich bzw. von pragmatischem Nutzen ist. Wenn die Analyse in dem vorliegenden Artikel konkrete, wissenschaftlich beweisbare Ergebnisse zeigen wird, kann behauptet werden, dass die interdisziplinäre Arbeit in beiden Richtungen funktioniert, d.h. dass der Unterricht von Sprache und Literatur auf Hochschulniveau als ein Ganzes zu betrachten sei, und voneinander nicht scharf getrennt werden sollte.

2. Die kommunikative Funktion der Sprache

Um die kommunikativen Funktionen von Tiermetaphern in einigen Poirot-Romanen von Agatha Christie zu erörtern und die Übertragung dieser Funktionen in die deutsche Übersetzung dieser Romane auszuwerten, muss hier ein kurzer Exkurs über die allgemeine kommunikative Funktion der Sprache erfolgen. Der Prozess der Kommunikation und die kommunikativen Funktionen der Sprache wurden im 20. Jahrhundert mehrmals beschrieben. Die berühmtesten Theoretiker der kognitiven Linguistik, Karl Bühler und Roman Jakobson haben jene Modelle der Kommunikation erarbeitet, die heute als allgemeingültig für die linguistische Beschreibung der Sprache als eine Art Metasprache betrachtet werden (Ehrhardt, 2018:285). Der vorliegende Beitrag stützt sich auf zwei wichtige Theorien über die kommunikative Funktion der Sprache. Die erste ist die von Bühler, die aussagt, dass die Funktionen der Sprache sich in drei Richtungen auswirken können: 1. die Bestimmung der Gegenstände der äußeren Welt (expressiveFunktion), 2. der Ausdruck der emotionalen Verfassung des Senders (emotive Funktion) und 3. die Wirkung auf die Absicht des Empfängers (appellative Funktion). (Bühler, 2011: 35). Die zweite, die von Roman Jakobson, hat sich anhand der Theorie von Bühler entwickelt und stellt den Forscher/-innen ein Modell mit sechs kommunikativen Funktionen der Sprache mit den jeweiligen Teilnehmern und Kommunikationssituationen zur Verfügung:



In dem vorliegenden Artikel wird vor allem nach der poetischen, der metasprachlichen und der expressiven Funktion der Tiermetaphern gesucht, zugleich wird überprüft, ob die Übersetzung dieser Metaphern Veränderungen in den erwähnten kommunikativen Funktionen der Sprache verursacht. Eine kurze Darstellung des ganzen Modells soll hier trotzdem erfolgen, um den Leser/-innen eine komplexere Perspektive über das Thema der Forschung anzubieten. Anhand der Theorien von Bühler und Jakobson soll als erstes der Kontext unter die Lupe genommen werden. Die grundlegende kommunikative Rolle der Sprache ist die referenzielle, d.h. die Kommunikation der Fakten und Informationen. Diese Funktion richtet sich auf den Kontext; die Sprecher/-innen nehmen den Inhalt der Nachricht aus jenem Bereich wahr, in dem die Kommunikation stattfindet. Der Kontext enthält die Situation, in der die Kommunikation geschieht, bzw. die gemeinsamen Erfahrungen und Kenntnisse der Sender/-innen und Empfänger/-innen (Jakobson, 1960:4). Die Sprache vermittelt immer auch die Erfahrungen, Allgemeinkenntnisse einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, folglich ist die denotative Funktion der Sprache zugleich ihre kognitive Funktion (Péntek, 1988:11). Diese Erfahrungen oder Kenntnisse sollen den Leser/-innen als Ergebnis des Übersetzungsprozesses unbedingt vermittelt werden; darüber mehr in der Textanalyse des vorliegenden Beitrags. Eine andere sehr wichtige kommunikative Funktion der Sprache ist der Ausdruck der Gefühle, weil durch diesen die Sender/-in ihre eigene subjektive Beziehung zu der Wahrheit oder zum Thema der Diskussion vermitteln kann (Jakobson, 1960:4). Obwohl die geschriebenen Texte diese Gefühle der Sender/-innen nicht in allen ihren Nuancen wiedergeben, können auch die suprasegmentalen Elemente der Sprache dank der Interpunktions eines Textes ausgedrückt werden (Péntek, 1988:11). Die Sprache hat auch eine kommunikative Funktion, die sich auf den Empfänger/die Empfängerin der Information richtet: Die konative Funktion ist ein auf den Empfänger/die Empfängerin ausgeübter Einfluss, der die Absicht der Ermahnung, Aufforderung oder Anweisung hat. In einem geschriebenen Text kann diese sprachliche Funktion durch die Interpunktions oft sehr eindeutig signalisiert werden, weil sie sich meistens in der Form des Imperativs zeigt (Jakobson, 1960:4-5). Diejenigen Aussagen, die den Empfänger/die Empfängerin zu einer bestimmten Reaktion, Tätigkeit veranlassen können, behalten etwas von der Kraft der Sprache im biblischen Sinne: „Am Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort... In ihm war das Leben, und das Leben war das Licht der Menschen“ (Lutherbibel: Johannes 1:1,4). Die Benennung dieser dreikommunikativen Funktionen der Sprache stammt von Karl Bühler, der in seiner Sprachtheorie über seine Entscheidung für die Benennungen spricht und diese Entscheidung auch begründet:

Today I prefer the terms *expression* (Ausdruck), *appeal* (Appell) and *representation*, because among language theorists 'expression' is increasingly taking on the precise meaning demanded here, and because of the Latin word '*appellare*' (English: appeal, German: more or less '*ansprechen*') is apt for the second; as everyone knows today there is sex appeal, and in addition to that *speech appeal* seems to me to be just as palpable a fact (Bühler, 2011:35).

Jakobson denkt Bühlers Theorie weiter, indem er noch andere Funktionen der Sprache angibt. So spricht er noch vom Kontakt, der zwischen dem Sender/der Senderin und dem Empfänger/der Empfängerin entsteht, mit dem Zweck der Erstellung und Bewahrung der Beziehung zwischen den zwei Teilen der Kommunikation. Diese ist die phatische Funktion der Sprache, diejenige, die sich als die erste sprachliche Funktion bei Kindern manifestiert (Jakobson, 1960: 5). Bei der Analyse von Übersetzungen ist der Kode der Sprache äußerst wichtig. Die metasprachliche Funktion kann in den Übertragungen aus der AS in die ZS verschieden sein, vielleicht sogar zu Missverständnissen führen. In der Analyse der Tiermetaphern wird auch diese kommunikative Funktion der Sprache ausführlich untersucht.

2.1. Die Metapher und ihre poetische Funktion im Text

Der Kode der Sprache hat auch eine Ausdrucksform. Diese Ausdrucksform führt die Forscher/-innen zur letzten kommunikativen Funktion der Sprache. Jede Nachricht wird erstmal kodiert, aber dieser Kode kann auf verschiedene Weise ausgedrückt werden: Für jede menschliche Aussage existieren unterschiedliche sprachlichen Formen. Für die meisten Sprechsituationen gibt es eine bestimmte Ausdrucksform, die die Absicht des Sprechers am klarsten wiedergeben aber auch schattieren kann, so hat die Sprache auch eine poetische Funktion (Péntek, 1988:14). Bestimmte Stilmittel können eine besondere poetische Funktion in einem literarischen Text ausüben. Derartige Stilmittel sind die Metaphern, die verschiedene Begriffssphären semantisch verknüpfen (Reisigl, 2016:41), und die in dem Text allgegenwärtig und kontextabhängig sein können (Pafel, 2003:27), und deren semantische Vielseitigkeit dem Text immer eine offene Interpretation gibt. Die Metapher zählt zu den Sprungtropen. Diese traditionelle Bezeichnung der Rhetorik geht von der Beobachtung aus, dass die Metapher, ebenso wie die Ironie oder die Allegorie, den gemeinten Wortsinn in andere Vorstellungs- oder Bildbereiche überspringt (Reisigl, 2016:40). Agatha Christie arbeitet genau mit diesem Charakteristikum der Metapher, indem sie diesen Tropus oft als eine Ausdrucksform des sprachlichen Kodes in ihren Romanen oder Erzählungen benutzt. Immer wieder sucht sie nach Ausdrucksformen, die die Leserinnen und Leser ihrer Romane und Erzählungen damit helfen sollen, das Geheimnis der Handlung selbst zu entziffern. Die Arbeitsmethode von Miss Marple, der alten Dame, die in zahlreichen Kriminalromanen von Agatha Christie nach den Tätern sucht, beruht auch auf dem Prozess des Vergleichs, ebenso wie die Metapher. „Der Tropus der *Metapher* bringt zwei unterschiedliche Begriffssphären in einen Zusammenhang der Ähnlichkeit“ (Reisigl, 2016:41), so macht es auch Miss Marple, wenn sie den Charakter des Täters oder der Täterin oder sogar des Opfers mit dem Charakter einer Person vergleicht, die sie schon aus ihrem Heimatdorf, St. Mary Mead kennt. Aus diesem Vergleich entstehen in den Miss-Marple-Romanen lustige Missverständnisse, genau wie in einigen Poirot-Romanen. Im Falle von Poirot, Agatha Christies belgischem Meisterdetektiv, erscheinen die metaphorischen Vergleiche meist in einer Situation, in der Hercule Poirot oder seine gute Freundin, Mrs. Ariadne Oliver, das Alter Ego von Agatha Christie, nach einem Begriff sucht, den er oder sie nicht finden kann. Dieser Begriff wird durch einen anderen ersetzt, oft genau durch die Tiermetaphern, von denen der

vorliegende Beitrag handelt. Von der Theorie von Hermann Paul über die Metaphern ausgehend, behauptet Bühler, dass die Metapher eine Hilfe im Falle einer Ausdrucksnot sei, wenn unser Wortschatz uns nicht helfen kann, zugleich ist sie ein drastisches Charakterisierungsmittel (Bühler, 2011:394). Der englische Wortschatz von Poirot ist manchmal für feine Schattierungen tatsächlich nicht ausreichend, Mrs. Oliver aber drückt sich in manchen Fällen, ganz im Gegenteil zu Poirot, zu kreativ und überhaupt nicht konventionell aus. So entstehen in den Poirot-Romanen von Agatha Christie derartige lustige Situationen, die ihren Humor aus der Ausdrucksnot von Poirot oder aus der Kreativität von Mrs. Oliver schöpfen. Eine andere Möglichkeit der Entstehung von Vergleichen ist die Ironie von Poirot; der belgische Detektiv verwendet diesen Tropus meistens bei den Mitgliedern von Scotland Yard; sein Verfahren möchte immer auf die langsame und sture Denkweise der Polizei verweisen. „Diese Funktion der Metapher – etwas zu sagen und damit etwas anderes zu meinen – erklärt sich aus der griechischen Herkunft des Wortes: *metà pherein* = anderswohin tragen und *metaphora* = Übertragung. Metaphern beinhalten implizit oder explizit immer Übertragungen oder Übertragungsmöglichkeiten von einem Bereich auf einen anderen“ (Lindemann, 2016:12). Agatha Christie arbeitet sehr geschickt mit dieser Funktion der Metapher, indem sie diesen Tropus in ihren Werken als einen „Spiegel der Wirklichkeit“ (Lindemann, 2016:14) verwendet. Ihre Tiermetaphern erscheinen oft in den Kinderreimen, die die Autorin ihren Leser/-innen für die Erklärung eines Mordfalls als Hinweis anbietet. Die erste Einführung eines Kinderreims in den Text findet in dem Roman *The A.B.C. Murders*, 1936 (Dt. *Der ABC-Fahrplan*, 1937; *Die Morde des Herrn ABC*, 1962) statt. In den nächsten 40 Jahren wird die Autorin auf diese Idee mehrmals zurückkommen.

In der linguistischen Metaphernforschung wird eine Kategorisierung des Tropus Metapher seit mehreren Jahrzehnten angegeben. Laut einer kurzen Zusammenfassung von diesen Kategorisierungen spricht Lindemann in seinem Lexikon mit dem Titel *Die große Metaphern-Schatzkiste* von einfachen sprachlichen Metaphern (u.a. Homonyme, Redewendungen, Allegorien), Sprichwörter und Aphorismen, und schließlich von komplexen Erzählformen, lyrischen Texten und Bildern als Metaphern (Lindemann, 2016:16-26). Diese Zusammenfassung wird auch für die Analyse des vorliegenden Beitrags als Leitfaden für die Bestimmung der jeweiligen Metaphern verwendet.

3. Die Besonderheiten der kommunikativen Funktion der Sprache im Kriminalroman. Spannung und Humor

Für die Metapher ist eine Vielfältigkeit der Bedeutung typisch (Lindemann, 2016:16); auf eine überraschende Weise definiert Freud den Humor auch ähnlich, indem er aussagt, dass Humor und Komik von einem Gegensatz zwischen zwei Ideen und von einem Vergleich zwischen diesen Ideen abhängt. Er behauptet, dass Humor ein janusartiges Doppelgesicht habe (Götz, 2002:83). Wenn die Doppeldeutigkeit als grundlegendes Charakteristikum für den Humor angenommen wird, kann auch darauf hingewiesen werden, dass Metaphern als eine ausgezeichnete Ausdrucksform des Humors in einem Text gelten können. Der Humor dient in einem Kriminalroman unter anderen auch zur Auflösung der

Spannung, zur Erstellung eines Gegensatzes zu dem Tragischen, zum Trost in einer Situation, die auf den ersten Blick ausweglos ist. „Das Ernste und das Tragische gehören nicht zu den Grundregeln eines Krimis, nichts spricht gegen Humor und Ironie“ (Maurel, 2013:3). Trotzdem ist ein Krimi vermutlich die Geschichte einer bedrohten Ordnung (Maurel, 2013:2), folglich werden die kommunikativen Funktionen der Sprache nicht leicht interpretierbar, sogar identifizierbar sein. Das Schreiben eines Kriminalromans ist keine einfache Aufgabe, auch wenn wir von Agatha Christie, der Königin der Gattung sprechen. Die bedrohte Ordnung muss auch bei ihr in der ersten Phase beschrieben werden, in der zweiten Phase aber muss die Ordnung durch eine deduktive Arbeit der „kleinen grauen Zellen des Gehirns“ (Christie, 2008:3) von Poirot, Miss Marple oder eben vom geheimnisvollen Mr. Quin wieder hergestellt werden. „Das Schreiben eines Krimis ist ein wahres Abenteuer in der Welt der Semiotik, der Symptomatologie, der Hermeneutik und noch in allen möglichen anderen Richtungen“ (Maurel, 2013:1), deswegen befindet sich Mrs. Ariadne Oliver, das Alter Ego von Christie in einem Wirrwarr der Ideen, wenn sie eine Lösung für die Mordtat ihres Romans sucht und angeben muss. Ihre „weibliche Intuition“ (Christie, 2009:11) lässt sie manchmal im Stich, zur großen Zufriedenheit von Hercule Poirot, der die oft chaotischen Ideen seiner guten Freundin mit einer mal wohlwollenden, mal ungeduldigen Ironie behandelt.

Ein wichtiges Thema eines Krimis ist also die Bedrohung der tagtäglichen Realität (Maurel, 2013:2). Die Krimileser/-in erlebt faszinierende Gefühle, wie wachsende Unruhe, Besorgnis oder Angst über die Auflösung dieser Realität. Damit diese Gefühle die innere mentale Welt der Leser/-innen nicht komplett negativ beeinflussen, werden in den Kriminalroman Elemente des Humors eingeführt. Diese sollen eine eventuell extreme Spannung auflösen und den Leser/-innen die Hoffnung auf eine Aufdeckung der Übeltat, und damit implizit die Wiederherstellung der gewohnten Realität geben. Der Humor entwaffnet die Unruhe und die Angst, die als Ergebnis der Störung eines gewohnten Lebens entstehen; er behandelt diese Gefühle als komisch und durchschaubar. Durch dieses Verfahren entstehen in den Leser/-innen eher lustige und keine traurige Gedanken oder Gefühle (Götz, 2002:84). Eine Reihe von Theorien über Humor halten Lachen, Witze, komische Bemerkungen, aber generell den Humor für eine Methode der Auflösung der psychischen Spannung. Dies ist die Meinung von L.W. Kline, J.C. Gregory, J. Kagan, A. Berlyne, G. Bateson, N. Frye, A. Wolfenstein, A. Grotjahn und vor allem S. Freud (Götz, 2002:83). Freud meinte, dass das Ego des Menschen die negativen Herausforderungen der Realität ablehnt, weil es nicht leiden möchte. Es besteht darauf, dass es von den psychischen Erschütterungen der Außenwelt nicht beeinflusst werden kann, und dass diese Erschütterungen eigentlich nur ein Weg zum Erlangen der Freude sind (Götz, 2002:84). Mit dieser Beschreibung bietet Freud einen Einblick auch in das Machtkonzept des Egos. Der Begriff der Macht ist auch in einem Kriminalroman der Antreiber der Geschichte.

Ein Mensch will Macht über einen anderen - und übt diese aus. Die Detektivfigur wiederum sucht Macht über den Mörder oder die Mörderin und der Krimischriftsteller sucht Macht über eine Geschichte. Wahrscheinlich ist er nie so sehr Gott wie beim Schreiben eines Krimis. Du spielst mit dem Bösen, begehst Morde, verschonst andere, die ebenfalls in

Gefahr sind. Beim Schreiben eines Krimis bist du zwar nie glücklich, aber du spürst Macht. (Maurel, 2013:5)

Die auf andere Personen oder Ereignisse ausgeübte Macht des Krimi-Autors muss durch die entsprechenden sprachlichen Ausdrucksformen zu den Leser/-innen des Genres gelingen. Maurel behauptet, dass die Autor/-innen einer Krimi-Geschichte nie glücklich sind; aus dieser Aussage entsteht die Frage, welche Gefühle die Leser/-innen dieser Geschichte während des Lesens erleben. Diese Frage kann am leichtesten mit Hilfe der Analyse der kommunikativen Funktionen der Sprache erklärt werden.

3.1. Agatha Christies Poirot-Romane. Humor durch Ironie und durch Understatement

Agatha Christie möchte durch ihre Krimi-Geschichten den Leser/-innen kommunizieren, dass die gestörte Wirklichkeit wiederherstellbar sei. Ein schreckliches Ereignis, das plötzlich geschieht und die Ordnung der Welt durcheinanderbringt, ist bei ihr meistens ein Mord oder ein Raub, seltener eine Entführung. Derartige Ereignisse drängen „nach Aufklärung, weil nur dadurch die Ordnung wieder hergestellt werden kann“ (Maurel, 2013:1). Diese zur Katharsis führende Aufklärung geschieht bei der Königin des Genres mit der Hilfe eines feinen Humors, der sich oft auf den Tropus der Ironie stützt. Humor ist auf alle Fälle kein allgemeingültiger Auslöser des Lachens (Götz, 2002:82). Manchmal muss sich Agatha Christie auch von sich selbst distanzieren, um zu sehen, dass die eventuellen Szenarien der Aufklärung einer Übeltat auch sehr komisch sein können. Als Mrs. Oliver, das Alter-Ego von Christie, von Rhoda Daves in dem Roman *Mit offenen Karten* gefragt wurde, ob sie eine Idee über den Tod von Mr. Shaitana habe, antwortete sie folgenderweise:

«Eine Idee? Ich habe eine Unmenge Ideen. Das ist ja gerade die Schwierigkeit. Das ist immer mein Dilemma. Ich kann auch nie an eine einzige Handlung allein denken. Ich denke immer an mindestens fünf zu gleicher Zeit, und dann habe ich die Qual der Wahl. Mir fallen sechs triftige Gründe für den Mord ein. Das Dumme ist, ich sehe keinerlei Möglichkeit, den richtigen zu erraten. Erstens war Shaitana vielleicht ein Wucherer. Er hatte einen sehr hinterhältigen Blick. Roberts war in seinen Klauen und hat ihn umgebracht, weil er das Darlehen nicht zurückzahlen konnte. Oder vielleicht ist Roberts ein Bigamist, und Shaitana wusste es. Oder möglicherweise hat Roberts Shaitanas einzige Verwandte geheiratet und wollte dadurch Shaitanas Universalerbe werden. Oder – bei der wievielten bin ich jetzt angelangt?»

«Vier», sagte Rhoda. (Christie, 2009:99-100)

Es ist für einen Schriftsteller interessant, mit Genre-Regeln zu spielen, sie ad absurdum zu führen, was die Leser/-innen oft zum Lachen bringen kann (Maurel, 2013: 2). Mrs. Oliver, das Alter Ego von Christie, der belgische Detektiv, Hercule Poirot oder die nette, alte Dame, Miss Marple suchen nach Lösungen und sind dabei auf verschiedene Weise humorvoll (Hewitt, 2020:4), aber ihre Figur ist von

Agatha Christie auf keinen Fall als lächerlich gedacht. David Suchet, der englische Schauspieler, der Hercule Poirot 25 Jahre lang im Fernsehen gespielt hat, schreibt in seinem Buch mit dem Titel *Poirot and Me*, dass er nie erlaubt hat, aus der Figur des kleinen belgischen Detektivs etwas Komisches zu machen. (Suchet, 2013:44). Bei der Gestaltung des Charakters von Poirot hatte er ernste Anweisungen von Rosalind, der Tochter von Agatha Christie bekommen. Als sich Suchet mit Rosalind und mit ihrem Ehemann, Anthony Hicks bei einem Mittagessen über die Figuren der Poirot-Romane beraten hat, hat das Ehepaar ihm erklärt, dass er Poirot nie zum Gegenstand des Hohns machen sollte.

Then, towards the end of the meal, Anthony Hicks leant across the table towards me and looked me straight in the eye.

'I want you to remember', he said, a touch fiercely, 'that we, the audience, can and will smile with Poirot.'

Then he paused.

'But we must never, ever, laugh at him.'

There was another pause.

'And I am most certainly not joking.'

I gulped, before Rosalind said, equally forcefully, 'And that is why we want you to play him.' (Suchet, 2013:52)

Agatha Christie benutzt für den Aufbau des Charakters von Hercule Poirot den englischen Humor, der hauptsächlich auf Understatement beruht (Maurel, 2013:3). Auf den ersten Blick scheint die Figur von Poirot die eines kleinen, komischen Mannes zu sein, der viele nervende und für die Briten unverständliche oder nicht annehmbare Gewohnheiten und Arbeitsmethoden hat. Wenn aber dieser merkwürdige Mensch den Mörder, den Räuber, den Übeltäter mit einer scharfen Logik enthüllt, staunen alle Protagonisten des Romansebenso wie die Leser/-innen von Agatha Christie. Sie geben sich Rechenschaft, dass sie Poirot unterschätzt haben, und als Folge des Understatements hat der Detektiv, aber auch Christie die Situation für den eigenen Vorteil ausgenützt.

4. Tiermetaphern, kommunikative Funktion der Sprache und Humor in der deutschen Übersetzung von 5 Poirot-Romanen

Agatha Christie arbeitet gerne mit Metaphern. Bei ihr müssen die Leser/-innen nicht nur das Rätsel ihres Kriminalromans lösen, sondern auch ihren Sprachkode, die Bedeutung der einzelnen Wörter entschlüsseln. Diese Entschlüsselung ist nicht immer eine leichte Aufgabe, weil Christie manchmal durch Kinderreime den Leser/-innen dabei helfen möchte. Diese Kinderreime sind als eine Parallelle zum Geschehen der Geschichte gedacht und sollen den Leser/-innen als Hinweis auf die verdächtigte Person oder auf seinen Charakter dienen.

Die Morde des Herrn ABC ist in dem vorliegenden Beitrag der erste Roman, der den Christie-Forscher/-innen eine Tiermetapher in einem Kinderreim liefert. Poirot und Hastings betrachten gerade eine Gruppe von spielenden Kindern, die das folgende Liedchen singen:

*Fang einen Fuchs
Und sperr ihn ein
Und lass ihn nie mehr frei!* (Christie, 2008:230)

Die einfache sprachliche Metapher ist ein assoziativer Begriff (Lindemann, 2016:16) in diesem Kinderreim. Der Fuchs, den man fangen sollte, ist im Roman natürlich der Täter. Der Kinderreim erinnert Poirot an Alexander Bonaparte Cust, den Mann, der der Serienmorde beschuldigt wird, der aber in Wirklichkeit mit diesen Mordfällen nichts zu tun hat. Der tatsächliche Übeltäter, Franklin Clarke legt alle Indizien so, dass sie den armen Cust belasten, aber Poirot kennt die Wahrheit und vergleicht den angeklagten Cust mit einem Fuchs, der ungerechterweise eingesperrt wird. Pafel sagt von den Metaphern, dass sie am liebsten mit einem Konditionalsatz verglichen werden können. Er gibt dafür einen Beispielsatz an: „Churchill ist ein Fuchs – Wenn Churchill ein Tier wäre, dann wäre er ein Fuchs“ (Pafel, 2003:36). In diesem Beispielsatz haben wir einen Vergleich anhand der klassischen Charaktereigenschaft des Fuchses, der Schlauheit. Tiermetaphern im negativen Sinne „wohnt implizit die deontische Schlussregel inne: Wenn jemand ein Parasit, ein Schädling, ein Ungeziefer, eine Ratte ist, ist er oder sie zu vernichten“ (Reisigl, 2016:45). Agatha Christie aber denkt in ihrem Vergleich absolut nicht an den traditionellen, Churchill-artigen Fuchs; sie betont die Tatsache, dass man sich mit dem armen Cust so benimmt wie mit einem gejagten, ausgelieferten, gefangenen und für alle Ewigkeit eingespernten Tier. Christie benutzt die poetische Funktion ihrer Metapher für die Unterstützung der konativen, appellativen Funktion der Kommunikation. Mit einem schlauen Kodewechsel löst sie Mitleid bei den Leser/-innen aus, damit plädiert sie implizit für die Abschaffung der Jagd in Groß-Britannien. Sie sagt mit dem Mund von Hercule Poirot, eines Fremden in England, dass die Verbrechen von Franklin Clarke scheußlich waren. „...Nicht einmal so sehr der Mord an seinem Bruder – aber die Grausamkeit, mit der er einen Unschuldigen zu lebenslänglicher Gefangenschaft hätte verurteilen lassen... Fang einen Fuchs, und sperr ihn ein, und lass ihn nie mehr frei!... Das ist kein Sport mehr!“ (Christie, 2008:261).

Die deutsche Übersetzung der Tiermetapher ist so klar wie möglich: *fox* wurde mit *Fuchs* in den Zieltext übertragen. Der Kinderreim aber wurde freier übersetzt:

– And catch a fox,
And put him in a box
And never let him go. (Christie, 1936: 160)

Die englische Konstruktion „put him in a box“ erinnert die Leser/-innen mehr an ein Kinderspiel und an jenes Charakteristikum von Kindern, dass sie ein lebendiges Tier von einem Spielzeug nicht unterscheiden können. Die deutsche Konstruktion „sperr ihn ein“ hat aber nichts mehr von dieser kindlichen Perspektive, sondern es ist ein klarer Hinweis auf das Gefängnis, wo sich Mr. Cust ungerechterweise befindet. So verleiht die deutsche Übersetzung der spielerischen Atmosphäre des englischen Kinderreims den Ausdruck des Tragischen.

Nicht alle Tiermetaphern von Christie sind also Vermittler von Humor. Am Anfang der Karriere der jungen Schriftstellerin haben diese Metaphern noch eine einfache Rolle des Vergleichs und der Betonung der Charaktereigenschaften einiger

Menschen. 1947 wurde ihr Erzählband *The Labours of Hercules* veröffentlicht; der Band wurde vom Scherz Verlag in zwei Folgen als *Die ersten Arbeiten des Herkules* (1958) und *Die letzten Arbeiten des Herkules* (1980) herausgegeben. Die Tiermetaphern, die in diesen Erzählungen eine wichtige Rolle spielen, sind spezielle literarische Kunststücke, denn sie ernähren sich diesmal nicht aus Kinderreimen, sondern aus der griechischen Mythologie. Für die vorliegende Analyse wurden zwei Tiermetaphern aus zwei Erzählungen mit dem gleichen Titel ausgewählt: der Erymanthische Eber und die Stymphaliden. Diese Metaphern haben immer noch die Funktion, die Verdächtigen zu charakterisieren, ohne dem Text eine humorvolle Schattierung zu verleihen. Agatha Christie nennt Marrascaud, den gefährlichen Mörder und Räuber Erymantischen Eber, der nach Meinung des Polizeikommissars Lementeuil, des Freundes von Poirot „kein Mensch ist, sondern ein wilder Eber, einer der gefährlichsten Killer, die heute lebend herumlaufen“ (Christie, 1958:74). Wiederum haben wir hier einen assoziativen Begriff, eine sogenannte geschlossene Metapher (Pafel, 2003:29). Pafel gibt für diese Art der Metaphern als Beispiel den Satz „Achilles war ein Löwe“ (Pafel, 2003:29) an. Die griechische Mythologie benutzt gerne Vergleiche, die als geschlossene Metaphern im Text funktionieren und die die Eigenschaft einer handelnden Figur klar aufzeigen. Die Bezeichnung des Ebers durch Lementeuil bringt Poirot gleich zu der mythologischen Assoziation: „Ein wilder Eber – so hatte Lementeuil sich ausgedrückt. Es war wirklich ein sonderbarer Zufall ... Er murmelte vor sich hin: «Die vierte Arbeit des Herkules – Der Erymanthische Eber.»“ (Christie, 1958:74-75). Eine derartige Assoziation findet auch im Falle der Erpresserinnen und Schwindlerinnen aus der Erzählung *Die Stymphaliden* statt. Dieser Titel als Metapher bezeichnet die Geschwister, die von dem von leichtgläubigen Menschen erpressten Geld leben und dadurch symbolisch den mythologischen Vögeln ähneln, die sich mit ihren „eisernen Schnäbeln von Menschenfleisch nähren und am See Stymphalos hausen ...“ (Christie, 1958:127). Agatha Christie möchte durch die poetische Funktion der Sprache die besondere Gefährlichkeit dieser Übeltäter betonen. Die emotive Funktion der Sprache ist bei den mythologischen Bezeichnungen besonders stark, aber Christie möchte nicht nur die negative Seite von Marrascaud oder der Geschwister andeuten, sondern auch die besondere literarische Bildung von Poirot, der sich in der komplizierten Welt der griechischen Mythologie orientieren kann. Die Übersetzung der einfachen Metapher *the Erymanthian Boar* ins Deutsche geschieht mühelos, aber aus dem englischen Syntagma *the Stymphalean Birds* fällt das Wort *Vögel* im Deutschen weg, damit haben wir die Grundlage des Vergleichs im Deutschen nicht mehr, was die Interpretation der mythologischen Metapher schwieriger macht.

Tiermetaphern sind aber auch dann nicht leicht interpretierbar, wenn sie humorvolle Nuancen aufweisen. 1942 veröffentlichte Agatha Christie ihren Roman *Five Little Pigs* (*Das unvollendete Bildnis*, 1957), in dem sie wieder Kinderreime verwendet. Die fünf Mordverdächtigen werden mit den kleinen Ferkeln des Kinderreims verglichen, folglich ist die Tiermetapher *Schweinchen* auch hier ein assoziativer Begriff. Die expressive Funktion der Sprache ist jene der humorvollen Gestaltung des Textes. „Analysieren wir Sprache vom Standpunkt der übermittelten Information aus, so können wir den Begriff Information nicht allein auf den kognitiven Aspekt der Sprache anwenden“ (Jakobson, 1979:89). Christie möchte die Gemeinheit, die Gier und die Schwäche der Verdächtigen ihren

Leser/-innen mit einer Prise Ironie mitteilen, deswegen gestaltet sie die Struktur ihres ganzen Romans nach dem folgenden Kinderreim:

This little pig went to the market...
This little pig stayed at home...
This little pig had roast beef...
This little pig had none...
This little pig cried 'Wee, wee, wee' (Christie, 1943: 24-25.).

Die Autorin macht hier nichts anderes als eine Assoziation zwischen Mensch und Tier anhand ihrer Charaktereigenschaften. In derartigen Fällen wirkt die Kreativität der Sprache so, dass sie die Eigenschaft bemerkt und erkennt, dass diese Eigenschaft durch das Prinzip der Ähnlichkeit mit etwas anderem assoziiert werden kann (Bühler, 2011:395). Die poetische Funktion der Sprache arbeitet hier mit ihrer metasprachlichen Funktion eng zusammen. Poirot erkennt nämlich diese Ähnlichkeit zwischen den Verdächtigten und den Schweinchen, der Staatsanwalt Depleach aber nicht, oder schon, aber er möchte mit Kinderreimen nicht spielen. Daraus entsteht eine Situation, in der der Humor durch das Sprachspiel von Poirot und die missbilligende Attitüde des Anwaltes spürbar ist:

Ein Kinderlied kam Poirot in den Sinn... «Ein rosiges Schweinchen ging zum Markt, ein rosiges Schweinchen blieb zuhause...»
«Er ist der Mann, von dem ich vorhin sprach... Meredith Blake. Ich weiß aber nicht, ob er noch lebt.»
«Wer noch?»
«Wer noch? Die Ursache allen Übels: das Mädchen! Elsa Green.»
«Ein rosiges Schweinchen bekam Roastbeef», murmelte Poirot.
Depleach starnte ihn an. (Christie, 2009:20)

Das Syntagma *this little pig* wurde ins Deutsche mit *ein rosiges Schweinchen* übertragen. Im englischen Kinderreim ist die Konnotation des Syntagmas eher eine anzeigenende, in der deutschen Übersetzung aber verleiht das Adjektiv *rosig* dem kleinen Schweinchen auch eine gewisse Unschuld, die im Roman absurd wirkt. Die Leser/-innen wissen, dass die Verdächtigten mit dem Begriff *Schweinchen* bezeichnet werden, deswegen wirkt diese Unschuld von ihnen als äußerst unwahrscheinlich, ja sogar lächerlich. So schafft die deutsche Übersetzung noch besser das, was die Absicht von Christie war: Dem Text eine humorvolle, ironische Schattierung zu verleihen.

In den späteren Romanen von Agatha Christie arbeitet Poirot mit Mrs. Oliver zusammen, dadurch werden auch die ironischen oder humoristischen Nuancen der Texte ausgeprägter. In ihrem Roman mit dem Titel *Third Girl* (1966, Dt. *Die vergessliche Mörderin*, 1968) treffen die Leser/-innen Hercule Poirot zum 30. und Mrs. Ariadne Oliver zum 5. Mal. Die Grundlage der Tiermetapher *peacock* (*Pfau*) in diesem Roman ist die Ähnlichkeit zwischen David Baker, einem sehr dekorativ gekleideten jungen Mann und dem Vogel, dessen Männchen von der Natur mit wunderschönen Federn ausgestattet wurde. Die Übersetzung des englischen Wortes ist nur eine Teilübertragung: Ausgerechnet die männliche Seite des Kompositums und damit des Vogels fehlt im Deutschen, dennoch kann das

deutsche maskuline Artikelwort die Situation halbwegs retten. Was aus dieser einfachen Metapher in dem Text von Christie entsteht, ist ein großes Missverständnis, das selbstverständlich durch Mrs. Oliver generiert wurde. Die referentielle Funktion der Sprache wird mit ihrer metasprachlichen Funktion verwechselt, wenn die Zuhörer die metaphorische Bedeutung des Wortes *Pfau* in der Erzählung von Mrs. Oliver als eine konkrete Bedeutung interpretieren:

»Verirren kann sich jeder«, sagte Mrs Oliver. Und dann: »Mein Kopf tut weh.«
»Kein Wunder. Wie Sie vermuteten: Sie haben einen Schlag auf den Kopf bekommen.«
»Ja. Vom Pfau.«
Der Polizist sah beunruhigt auf, »Verzeihung, Madame, behaupten Sie, von einem Pfau überfallen worden zu sein?«
»Aber ja...«
Natürlich dachte ich, er wäre einen anderen Weg gegangen. Stattdessen war er hinter mir her.«
»Wer?«
»Der Pfau«, sagte Mrs Oliver[...]
»Ich glaube, sie fantasiert«, erklärte die Schwester.
»Keine Spur!«, protestierte Mrs Oliver. »Ich weiß genau, was ich sage. Samt und Seide und lange Locken.«
»Ein Pfau in Seide? Ein Pfau, Madame? Sie haben einen Pfau in Chelsea gesehen?«
»Natürlich nicht! Wie kommen Sie denn auf so was? Was soll denn ein Pfau am Themsekai in Chelsea?«
Darauf schien niemand eine Antwort geben zu können. (Christie, 2010:115-117)

Weder der Polizist, noch die Krankenschwester versteht, dass Mrs. Oliver von einem jungen Mann und nicht vom Vogel spricht. Poirot aber versteht die Assoziation und er lacht in seinem Inneren, zusammen mit den Leser/-innen des Romans, über die Verwirrtheit der Teilnehmer/-innen an der Diskussion.

Götz schreibt in seinem Artikel über Humor, dass Vergleiche, die von dem Gehirn gemacht worden sind, eine Person oft zum Lachen bringen können (Götz, 2003:29). Agatha Christies 1972 geschriebener Roman, *Elephants Can Remember* (Dt. *Elefanten vergessen nicht*, 1973) trägt die Tiermetapher und damit den Vergleich schon in seinem Titel. Der assoziative Begriff ist hier in einem Sprichwort versteckt. Die Übersetzung der Tiermetapher benötigt überhaupt keine Anstrengung von der Übersetzerin Ruth Bieling, das Sprichwort aber wurde von ihr auf eine interessante Weise ins Deutsche übertragen: Das im positiven Sinn verwendete englische Modalverb *can* mit dem Vollverb *remember* wurde im Deutschen durch das Negationswort *nicht* und dem Vollverb *vergessen* ersetzt. Hier ist von einer logischen Negation die Rede, bei der die Form eines Syntagmas negativ, seine Bedeutung aber positiv ist. Damit wird die Absicht der englischen Kommunikation im Deutschen bewahrt, trotzdem erwecken in den Leser/-innen die zwei Syntagmen verschiedene Gefühle. Von einer positiven Eigenschaft der Elefanten im Englischen gelangen die Leser/-innen zu einer eher negativen

Interpretation im Deutschen. Elefanten vergessen nicht, sie können also sowohl Positives, als auch Negatives im Sinne behalten und vielleicht einmal gegen jemanden benutzen. Diese ist die metasprachliche Nuance des Sprichwortes im Deutschen, somit verändert sich auch die expressive Funktion des Textes. Aus der sehr kontextabhängigen Tiermetapher von Mrs. Oliver entsteht aber, sowohl im Englischen, als auch im Deutschen eine lustige Situation, in der Hercule Poirot auf den ersten Blick nicht begreift, dass seine Freundin unter Elefanten solche Menschen versteht, die als Augenzeugen eines Mordes gelten können. Der Kode ist für ihn, der Englisch als Fremdsprache beherrscht, nicht ganz klar, folglich erlebt er die Metapher von Mrs. Oliver als nervend und sie verleiht ihm Unsicherheit:

»Elefanten erinnern sich. Was ich jetzt tun muss... Ich muss auf Elefantensuche gehen.«
»Ich weiß nicht, ob ich Sie richtig verstanden habe«, warf Hercule Poirot ein. »Wen bezeichnen Sie als Elefanten? Es klingt, als ob Sie sich die Informationen aus dem Zoo holen wollten.« (Christie, 2011:17)

Als aber Poirot endlich versteht, was seine gute Freundin gemeint hat, beginnt er selbst, diese Tiermetapher mit anderen zu benutzen, und stellt mit großem Vergnügen fest, dass weder Chefsuperintendent Garroway, noch Superintendent Spence seinen Vergleich interpretieren kann. So fühlt der kleine Detektiv, dass er ein gemeinsames Geheimnis mit Mrs. Oliver teilt und amüsiert sich dabei prächtig:

»Ja«, antwortete Poirot gedankenvoll. »Die Menschen vergessen.«
»Sie sind nicht wie die Elefanten«, warf Chefsuperintendent Garroway mit einem kleinen Lächeln ein. »Elefanten, sagt man, vergessen nie.«
»Merkwürdig, dass Sie das sagen«, rief Poirot.
Chefsuperintendent Garroway sah Poirot etwas überrascht an. Er schien auf eine Erklärung zu warten. Auch Spence warf einen kurzen Blick auf seinen alten Freund.
»Vielleicht passierte es in Indien«, schlug er vor. »Daher kommen ja schließlich die Elefanten, nicht wahr? Oder aus Afrika. Aber wer hat Ihnen gegenüber Elefanten erwähnt?«
»Eine Freundin von mir, ganz zufällig«, erklärte Poirot. »Jemand, den Sie kennen«, fügte er zu Superintendent Spence gewandt hinzu. »Mrs Oliver.« (Christie, 2011: 32).

So spielt Agatha Christie mit der metasprachlichen Funktion der Sprache und bringt ihre Leser/-innen zum Lachen, wenn die Handlung ihres Romans ihnen zu bedrückende Gefühle verursacht.

5. Schlussfolgerungen

Um die kommunikative Funktion der Tiermetaphern bei Agatha Christie unter die Lupe zu nehmen, wurden Beispiele aus vier Poirot-Romanen und aus einem Erzählungsband über den belgischen Detektiv, d.h. insgesamt 6 Tiermetaphern und ihre deutsche Übersetzung für die Analyse ausgewählt. Vier von diesen Metaphern waren einfache assoziative Begriffe, eine Metapher hatte einen

komplexeren Bedeutungswandel als Basis und die letzte erschien als ein einfacher assoziativer Begriff, aber in einem Sprichwort. Zwei von den ausgewählten Metaphern hatten als einen kleineren kontextuellen Hintergrund innerhalb des Poirot-Romans englische Kinderreime. Wie gesagt, Agatha Christie beginnt etwa in der Mitte ihrer Karriere, Kinderreime in ihre Texte als Unterstützung für die Lösung des Geheimnisses einzuführen. Gegen Ende ihrer Karriere benutzt sie die Tiermetaphern für das Erzeugen von Humor, was oft mit dem Charakter von Mrs. Oliver, dem Alter Ego der Autorin und der guten Freundin von Hercule Poirot, zu tun hat. Manchmal fühlen die Leser/-innen von Agatha Christie, dass die Autorin mit der Figur von Mrs. Oliver die perfekte Lösung für den Ausdruck der eigenen Meinung und für die Vermittlung des eigenen Humors gefunden hat.

Die poetische Funktion dieser Tiermetaphern dient zur Betonung oder Veränderung von anderen kommunikativen Funktionen der Sprache, wie z.B. der emotiven oder metasprachlichen Funktionen. Die Veränderungen der kommunikativen Funktion sind in den deutschen Übersetzungen der Tiermetaphern noch eklatanter: die expressive, metasprachliche oder sogar die appellative Funktion ist in den Übersetzungen wichtigen Umgestaltungen ausgesetzt. Diese sprachliche Metamorphose zeigt am eklatantesten, wie wichtig die poetische Funktion der Metaphern in einem literarischen Text ist: Die primäre Bedeutung eines Wortes hätte der Sprache keine interpretierbare Nuancen verliehen. Die poetische sprachliche Funktion der Tiermetaphern hat bei Christie auch den Humor mit sich gebracht. Die Interpretation dieser Metaphern durch die Charaktere der Poirot-Romane oder Poirot-Erzählungen hatte Missverständnisse und lustige Situationen zum Ergebnis und brachte dadurch die Leser/-innen zum Lächeln oder sogar zum Lachen.

Das Ziel einer derartig ausführlichen Analyse der Metaphern war die Entwicklung einer neuen Perspektive über die interdisziplinäre Arbeitsmethode an der Klausenburger Germanistik. Eine linguistische Annäherung an die Erklärung von literarischen/stilistischen Begriffen ist von großem pragmatischen Nutzen: Mit Hilfe der Linguistik wurde der literarische Begriff der Metapher und ihre kommunikative Funktion in der Sprache erklärt, zugleich war die Analyse implizit ein Plädoyer dafür, dass auch Kriminalromane, vor allem die von Agatha Christie, als etwas Wertvolles im Bereich Stilistik und Linguistik betrachtet werden sollen. Was die Literatur anbelangt, wurde mit diesem kurzen Exkurs über die kommunikative Funktion der Tiermetaphern bewiesen, dass literarische Begriffe nicht nur aus typischen Beispielsätzen der Lehrwerke gelernt werden können.

Der vorliegende Beitrag soll schließlich auch als Ansporn für die Verwendung der Metaphern und damit implizit der Entwicklung des Wortschatzes zum Zweck einer besseren, nuancierten Kommunikation dienen.

Literaturverzeichnis

1. Bühler, K. (1934) *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena: Gustav Fischer.

2. Bühler, K. (2011) *Theory of Language. The representational function of language*, Übersetzung Donald Fraser Goodwin, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
3. Christie, A. (2009) *Das unvollendete Bildnis*, Hamburg: Hachette Collections.
4. Christie, A. (1958): "Der Erymanthische Eber", in: Christie, A. (Hg.) *Die ersten Arbeiten des Herkules*, Bern: Scherz.
5. Christie, A. (2008) *Die Morde des Herrn ABC*, Hamburg: Hachette Collections.
6. Christie, A. (1958): "Die Stymphaliden", in: Christie, A. (Hg.) *Die ersten Arbeiten des Herkules*, Bern: Scherz.
7. Christie, A. (2010) *Die vergessliche Mörderin*, Hamburg: Hachette Collections.
8. Christie, A. (2011) *Elefanten vergessen nicht*, Hamburg: Hachette Collections.
9. Christie, A. (1972) *Elephants can Remember*, London: Harper Collins.
10. Christie, A. (1943) *Five Little Pigs*, London: Harper Collins.
11. Christie, A. (2009) *Mit offenen Karten*, Hamburg: Hachette Collections.
12. Christie, A. (1936) *The A.B.C. Murders*, London: Harper Collins.
13. Christie, A. (1947) *The Labours of Hercules*, Leicester: Ulverscroft.
14. Christie, A. (1966) *Third Girl*, London: Harper Collins.
15. Ehrhardt, C. (2018) "Höflichkeit", in: Liedtke, F. (Hg.) *Handbuch Pragmatik*, Stuttgart: Metzler.
16. Götz, I. (2002) *Faith, Humor, and Paradox*, Westport: Greenwood publishing Group.
17. Hewitt, C.: 8 reasons we're still reading mystery writer Agatha Christie after 100 years. In: Star Tribune. 17.10.2020. [online] Available: <https://www.startribune.com/8-reasons-we-re-still-reading-mystery-writer-agatha-christie-after-100-years/572766851/> [25. Juli 2021.]
18. Jakobson, R. (1960) *Linguistics and Poetics*, Cambridge-Massachussets: MIT Press.
19. Jakobson, R. (1979) "Linguistik und Poetik", in: Holenstein, E. – Schelbert, Tarsicius (Hg.) *Roman Jakobson Poetik. Ausgewählte Aufsätze*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
20. Lindemann, H. (2016) *Die große Metaphern-Schatzkiste - Band 1: Grundlagen und Methoden*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
21. Lutherbibel (2017) *Johannes 1:1-4*, Deutsche Bibelgesellschaft [online] Available: <https://www.die-bibel.de/bibeln/online-bibeln/lesen/LU17/JHN.1/Johannes-1> [1. September 2021.]
22. Maurel, J-P.: "Die Frage nach dem Mörder ist sekundär". In: Wiener Zeitung.at. 22.02.2013. [online] Available: https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/526386-Die-Frage-nach-dem-Moerder-ist-sekundaer.amp.html?em_cnt_page=3 [25. Juli 2021.]
23. Pafel, J. (2003): "Metapher und kontrafaktische Rede", in: Kertész, A. (Hg.) *Sprachtheorie und germanistische Linguistik*. 13.01.2003. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
24. Péntek, J. (1988) *Teremtő nyelv (Schaffende Sprache)*. Bukarest: Kriterion.

25. **Reisigl, M.** (2016): "Persuasive Tropen. Zur argumentativen Funktion semantischer Figuren", in: Stoltz, M. – Schöller, R. (Hg.): *Germanistik in der Schweiz. Zeitschrift der Schweizerischen Akademischen Gesellschaft für Germanistik*, Heft 13/2016, Germanistik.ch.: Verlag für Literatur- und Kulturwissenschaft.
26. **Suchet, D.** (2013) *Poirot and Me*. Kindle Edition on BooksVooks [online] Available: <https://booksvoooks.com/poirot-and-me-pdf-david-suchet.html> [2. September 2021.]
27. **Széll, A. A.** (2021): "Kinder- und Jugendliteratur nach sprachwissenschaftlichen Kriterien. Überlegungen zu einer interdisziplinären Germanistik", in: Horea, I.C. (Hg.): *Journal of Languages for Specific Purposes*, Heft 03/2021, University of Oradea: Research Group for Communication in Business and Foreign Languages.

MEDIZINISCHE FACHSPRACHE UNGARISCH FÜR AUSLÄNDISCHE MEDIZINSTUDIERENDE – ERGEBNISSE EINES FRAGEBOGENS ZUR EVALUIERUNG DES UNTERRIECHTSKONZEPTES

HUNGARIAN FOR MEDICAL PURPOSES FOR INTERNATIONAL STUDENTS - RESULTS OF A QUESTIONNAIRE FOR THE EVALUATION OF THE TEACHING METHODOLOGY

Renáta Halász, Anita Sárkányné-Lőrinc, Rita Kránicz, Anikó Hambuch

Universität Pécs, Medizinische Fakultät, Pécs, Ungarn

renata.halasz@aok.pte.hu

anita.lorinc@aok.pte.hu

rita.kranicz@aok.pte.hu

aniko.hambuch@aok.pte.hu

Abstract: At the Medical Faculty of the University of Pécs, Hungary, several hundreds of foreign students from more than 50 countries around the world are studying medicine in English and German. The largest group is made up of students with German as their mother tongue. Like the native Hungarian students, these students receive clinical teaching according to the concept of bedside teaching from the 5th semester onwards, i.e. they will have interactions with Hungarian patients. This presupposes knowledge of Hungarian, which enables a successful interaction with them in the professional situation. The educational objective must be achieved with students who may not be motivated to learn the Hungarian language. Learning subjects is also a heavy burden for medical students. In recent years, we have strived to teach the Hungarian medical language as effectively as possible in the given teaching and learning environment, to prepare students for clinical patient encounters. After adapting the language teaching to the needs of the students and the given circumstances, we wanted to know what the students think about Hungarian and Hungarian teaching. Do they perceive the content and methods of teaching as intended? A questionnaire survey was conducted with 134 medical students to find out how satisfied the students are with the content and methods of Hungarian language teaching and examination, what their motivation is for learning Hungarian, and how much time they devote to learning. Their opinion has been interrogated regarding to what they think is good about teaching, what they would change and what other suggestions they have. An important question was whether the students would like to learn something other than the language for special purposes with clinical content, and to what extent they are involved in the mother tongue environment. Our study announces the results of the survey including the students' responses that can help improve Hungarian language teaching.

Keywords: Hungarian for medical purposes; medical studies abroad; needs analysis; evaluation of teaching methodology of Hungarian for medical purposes;

medical students communication; Hungarian as a language of doctor-patient interaction

Abstract: An der Medizinischen Fakultät der Universität Pécs, Ungarn, studieren mehrere hundert ausländische Studierende aus mehr als 50 Ländern der Welt Medizin auf Englisch und Deutsch. Die größte Gruppe besteht aus Studierenden mit Deutsch als Muttersprache. Auch die nicht-ungarischen Studierenden erhalten den klinischen Unterricht ab dem 5. Semester nach dem Konzept des bedside teaching, d. h. sie haben Kontakt zu Ungarisch sprechenden Patient*innen. Dies setzt Ungarischkenntnisse voraus, die in der klinischen Lehrsituation eine erfolgreiche Interaktion mit ihnen ermöglichen. Das Ausbildungsziel muss mit Studierenden erreicht werden, die möglicherweise nicht motiviert sind, die ungarische Sprache zu lernen. Bei der Beurteilung der Lernsituation muss man in Bezug auf die ungarische Sprache beachten, dass das Erlernen von medizinischen Fächern eine große Belastung ist, die u. U. auf Kosten des Erlernens der ungarischen Sprache geht. In den letzten Jahren haben wir uns bemüht, die ungarische Fachsprache im Bereich Medizin in der gegebenen Lehr- und Lernumgebung so effektiv wie möglich zu unterrichten, um die Studierenden auf die klinische Begegnung mit Patient*innen vorzubereiten. Nachdem wir den Sprachunterricht an die Bedürfnisse der Studierenden und die gegebenen Umstände angepasst hatten, wollten wir wissen, was die Studierenden über Ungarisch und unseren Unterricht denken. Nehmen sie den Inhalt und die Methoden des Unterrichts so wahr, wie wir es beabsichtigt haben? In unserer Studie möchten wir die Ergebnisse einer Umfrage bekannt geben. Wir haben eine Fragebogenerhebung mit 134 Medizinstudierenden durchgeführt, um herauszufinden, wie zufrieden die Studierenden mit den Inhalten und Methoden des Fachsprachenunterrichts und der Prüfung sind, welche Motivation sie haben, Ungarisch zu lernen, und wie viel Zeit sie für das Lernen aufwenden. Wir haben sie auch gefragt, was sie am Unterricht gut finden, was sie ändern würden und welche weiteren Vorschläge sie hätten. Eine wichtige Frage war, ob neben der Fachsprache noch weitere Inhalte vermittelt werden sollten und inwieweit die Studierenden in das muttersprachliche Umfeld eingebunden sind. In diesem Artikel analysieren wir die Antworten der Studierenden und suchen nach Möglichkeiten zur Verbesserung des Ungarischunterrichts.

Schlüsselwörter: Medizinische Fachsprache Ungarisch; Medizinstudium im Ausland; Bedarfsanalyse; Evaluierung des Fachsprachenunterrichtes; Kommunikation von Medizinstudent*innen; Ungarisch als Fachsprache der Kommunikation mit Patient*innen.

1. Einleitung: Fachsprachenunterricht Ungarisch an der medizinischen Fakultät

Seit 2004 ist es möglich, an der Medizinischen Fakultät der Universität Pécs, Ungarn nach bestimmten Auswahlprozeduren in englisch- und deutschsprachigen Studiengängen Medizin zu studieren. Diese aus dem Ausland zugelassenen

Student*innen werden genauso, wie die einheimischen ungarischen Studierenden ab dem 5. Fachsemester in der klinischen Lehre in das Konzept des Unterrichts-am-Krankenbett eingebunden sein, d. h. sie werden Interaktionen mit ungarischen Patientinnen und Patienten haben. Dies setzt Kenntnisse in Ungarisch voraus, die einen erfolgreichen Umgang mit den Gesprächspartner*innen in der klinischen Handlungssituation ermöglichen sollten. Für Studierende des deutschsprachigen Studienganges wird Ungarisch als Fremd- und Fachsprache angeboten. Im Laufe der vergangenen anderthalb Jahrzehnte hat sich dieser studienbegleitende Fachsprachenunterricht Ungarisch konzeptuell stark verändert, er hat mehrere inhaltliche und methodologische Wandlungen durchgemacht. Zur Zeit der Eröffnung des deutschsprachigen Studienprogrammes hat man im ersten Studienjahr nur Allgemeinungarisch unterrichtet und erst im zweiten, bzw. dritten Jahr wurden fachsprachliche Inhalte in die Lehre eingeführt. Die Effektivität war aber fragwürdig, viele Studentinnen und Studenten haben Ungarisch im zweiten Studienjahr schon abgewählt, die Ergebnisse der damals noch schriftlichen Prüfungen waren im Durchschnitt eher mangelhaft als zufriedenstellend. Dies hat schnell zum Erkennen der Notwendigkeit eines neuen Lehrkonzeptes geführt, das sich im Laufe der Jahre in vieler Hinsicht noch weiterentwickelt hat.

Nicht nur wir Dozierenden hatten den Erneuerungsbedarf unserer Lehre erfasst, sondern auch von Seite der Studierenden waren fruchtbare Denkanstöße gekommen, die erkannt und aufgegriffen wurden. Unsere Student*innen hatten keine Vorkenntnisse in der Sprache, ihr Ungarischunterricht begann bei Null. Die Auffassung, dass zuerst die Allgemeinsprache erlernt werden sollte und dann die Fachsprache darauf aufgebaut werden kann, musste aufgrund der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit aufgegeben werden und der Prozess der Aneignung wirksamer fachsprachlicher Kenntnisse musste beschleunigt werden. Vorgefertigte sprachliche Handlungsmuster rückten in den Vordergrund, die in einer relativ frühen Phase des Ungarischlernens schon eingesetzt wurden. Dieser Szenarien-Ansatz (Halász et al. 2021) hat sich zu einer wichtigen Methode entwickelt, um spezifischen fachsprachlichen Situationen gerecht werden zu können. Die inhaltliche Revalidierung des Curriculums orientierte sich einerseits an den Rückmeldungen von Studierenden, die ihr vorklinisches Fach *Einführung in die Innere Medizin* absolvierten, andererseits am regen Austausch mit Dozierenden dieses Fachs. Wir hatten die einzigartige Möglichkeit, direkte Beobachtungen zu den authentischen Gesprächshandlungen durchführen zu können, die im Rahmen der klinischen Lehre zwischen Ärztinnen/ Ärzten und Patientinnen/Patienten und zwischen Medizinstudierenden und Patientinnen/Patienten praktiziert wurden. Dank der Offenheit der klinischen Dozierenden konnten wir mehrere Semester lang als Beobachter*innen an den Seminaren für Innere Medizin und Kardiologie teilnehmen und so die Diskurshandlungen in den Praktikumsstunden der Kliniken für Innere Medizin der Universität mitverfolgen. Diese Erfahrungen dienten als Grundlage für die Curriculumsentwicklung.

Wir haben uns zum Ziel gesetzt, die Lehre so aufzubauen, dass nicht nur die Sprachkompetenzen zieltgerecht gefördert, sondern auch weitere Komponenten der Fachsprachenkenntnisse mit einbezogen werden sollten, wie nicht-sprachliche strategische Kompetenzen und fachliches Hintergrundwissen v. a. in Bezug auf

die Textsorte Anamneseerhebung. Im Rahmen des Auslandsstudiums, aber auch in Betracht der Herausforderungen der späteren ärztlichen Tätigkeit spielt die interkulturelle Kompetenz mit einer Sensibilisierung und Förderung der Lernbereitschaft eine wichtige Rolle. Deswegen wurde auch dieser Aspekt miteingeschlossen.

Der Ungarischunterricht ist studienbegleitend konzipiert. In der Zielsetzung der Fachsprachenlehre Ungarisch im Grundstudium (Semester 1- 4) richten wir uns in erster Linie nach den sprachlichen Anforderungen im 5. Fachsemester des Medizinstudiums, wo im Rahmen des Pflichtfaches *Einführung in die Innere Medizin* die Anamnese auf Ungarisch erhoben wird und die physikalische Untersuchung als Kernthematik unterrichtet wird. In höheren Studienjahren werden weitere fachspezifische Aspekte der speziellen Anamneseerhebung in den verschiedenen klinischen Fachbereichen wie Dermatologie, Kardiologie und Neurologie in den Vordergrund der Lehre gestellt. Wir überprüfen von Zeit zu Zeit, ob die Lehr- und Lerninhalte den Kompetenzen entsprechen, die Studierende zu bestimmten Zeitpunkten des Studiums erworben haben sollen. Die Evaluierung der Lehre wird regelmäßig durchgeführt. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse der Fragebogenerhebung im Wintersemester des akademischen Jahres 2021/2022 vorgestellt. Unser Ziel war es, die Meinung der Studierenden über das Gesamtcurriculum des Fachs Ungarisch in Bezug auf die Lehre zu erfassen, die durch das Institut für Fachsprachen und Kommunikation an der Medizinischen Fakultät der Universität Pécs erteilt wird.

2. Methode: Fragebogenerhebung

Als Form der Informationsgewinnung für die Evaluierung der Lehre wurde die schriftliche Befragung gewählt. Die Datenerhebung wurde unter den Teilnehmenden der Kurse für *Medizinische Fachsprache Ungarisch* durchgeführt, um die Sichtweisen von deutschen Studierenden der medizinischen Fakultät einzufangen, wie sie das Unterrichtskonzept und die Qualität der Lehre in der medizinischen Fachsprache Ungarisch bewerten. Zur aktuellen Beurteilung des Unterrichts haben wir die studentischen Zielgruppen in allen Studienjahren befragt. Der Fragebogen bestand aus zwei Fragegruppen: die Fragen zum Ist-Zustand der Lehre richteten sich nach der aktuellen studentischen Wahrnehmung des Unterrichts. Die Fragen zum Soll-Zustand beabsichtigten die Erfassung eventueller Änderungswünsche der Studierenden in Bezug auf die didaktische Gestaltung und Inhalte der Kurse *Medizinische Fachsprache Ungarisch*. Die Ermittlung des Ist-Zustandes orientierte sich an drei Schwerpunkten, wie Lerninhalten, Lernmotivation und der Beurteilung der eingesetzten Unterrichtsmethoden. Die Fragen nach dem Soll-Zustand zielten auf Vorschläge nach eventuell weiteren oder geänderten Inhalten und didaktischen Methoden in den Ungarischkursen ab.

2.1. Lerninhalte

In Bezug auf die Lerninhalte wollten wir mit der Umfrage ermitteln, wie die Lernenden selbst die Ziele der fachsprachlichen Bildung durch die erlebten

Unterrichtsstunden wahrnehmen und ob diese Wahrnehmung mit unserem Konzept übereinstimmt. Da das für die fachsprachliche Ausbildung zur Verfügung stehende 4-Semester-Intervall sehr kurz bemessen ist, konzentriert sich der Inhalt des Fachsprachenunterrichts auf die in der angestrebten klinischen Situation erforderlichen Schlüsselkompetenzen (Anamneseerhebung auf Ungarisch und körperliche Untersuchung mit Hilfe von ungarischen Instruktionen). Es wird keine lange allgemeinsprachliche Vorbereitung des Wortschatzes und der Grammatik praktiziert. Wir wollten wissen, ob diese schnelle Orientierung für ausschließlich fachsprachliche Inhalte von den Studierenden so akzeptiert wird oder eher andere Wege beschritten werden sollten. Die Meinung der Studierenden über die Inhalte der Lehre in den Fachsprachenkursen Ungarisch wurde mit Aussageformulierungen und dazugehörenden Zufriedenheitsskalen ermittelt. Zuerst wurden die Befragten gebeten, den vorgegebenen Satz mit einer eigenen Formulierung zu beenden: „*Das Ziel des Ungarischunterrichts ist ...*“. Ferner wurden sie gebeten, diese wahrgenommene Zielsetzung zu bewerten. Zur Bewertung lag eine endpunktbenannte Skala vor, wobei nur die zwei Randskalenpunkte benannt wurden. Die dazwischenliegenden Skalenpunkte wurden mit Zahlen versehen. Die zwei Eckpunkte der 5-stufigen Skala wurden hier mit 1 = „äußerst unzufrieden“ und 5 = „äußerst zufrieden“ definiert. Die Befragten gaben ihren Grad der Zufriedenheit mit der Bewertung von 1 bis 5 an.

Ergänzen Sie die Aussage mit Ihren Gedanken:

Wie ich den Stunden entnehmen konnte, ist das Ziel des Ungarischunterrichts, ...

.....

Sind Sie mit dieser Zielsetzung einverstanden? Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an:

1

2

3

4

5

1 „äußerst unzufrieden“

5 „äußerst zufrieden“

Auch die Meinung der Studierenden über die abschließende Prüfung interessierte uns:

Sind Sie mit folgender Aussage einverstanden?

Die mündliche Fachsprachenprüfung Ungarisch entspricht den Zielsetzungen des Unterrichts.

Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an:

1

2

3

4

5

1 „gar nicht einverstanden“

5 „in großem Maße einverstanden“

Eine wichtige Frage war, ob neben der fachsprachlichen Anamneseerhebung und den Untersuchungsinstruktionen noch weitere, alltagssprachliche Inhalte vermittelt werden sollten. Durch die Beurteilung von Aussagen haben wir die Meinung der Studentinnen und Studenten indirekt erfragt.

Sind Sie mit folgender Aussage einverstanden?

Ungarisch halte ich fürs Studium wichtig.

1□ 2□ 3□ 4□ 5□

Ungarisch halte ich für den Alltag wichtig.

1□ 2□ 3□ 4□ 5□

1..„gar nicht einverstanden“

5 „in großem Maße einverstanden“

2.2. Lernmotivation

Die Motivation der Kursteilnehmer*innen ist für die Effektivität der Lehre ausschlaggebend. Sie hängt auch damit zusammen, wie viel Zeit die Studierenden für das Lernen aufwenden. Der aufgebrachte Zeitaufwand variiert bei den Lernenden und zwischen den einzelnen Fächern sehr stark. Während für die Pflichtfächer, wie Anatomie, Biochemie, Zellbiologie, usw. laut Mitteilungen viel Zeit aufgewendet wird, widmen die Studierenden dem Fach Ungarisch wesentlich weniger Zeit. Viele investieren nur die allernötigste Zeit in Ungarisch, um lediglich die Prüfung erfolgreich zu bestehen.

Fragen zur Ermittlung der Motivation:

Hatten Sie am Anfang des Studiums ein Vorinteresse für Ungarisch?

1□ 2□ 3□ 4□ 5□

1 „kein Interesse“

5 „großes Interesse“

Würden Sie gern mehr oder weniger intensiv Ungarisch lernen?

1□ 2□ 3□ 4□ 5□

1 „lieber viel weniger Ungarisch“

5 „viel mehr Ungarisch“

Sind Sie mit folgender Aussage einverstanden?

Schade, dass der Ungarischunterricht zu viel Zeit in Anspruch nimmt.

1□ 2□ 3□ 4□ 5□

1 „gar nicht einverstanden“

5 „in großem Maße einverstanden“

Sind Sie mit folgender Aussage einverstanden?

Ich würde gerne mehr Ungarisch lernen.

1□ 2□ 3□ 4□ 5□

1 „trifft gar nicht zu“

5 „trifft in hohem Maße zu“

2.3. Unterrichtsmethoden

Auch in Bezug auf die Unterrichtsmethodik wollten wir die Meinung der Studentinnen und Studenten erfahren. Werden Methoden des Unterrichts so wahrgenommen, wie wir es beabsichtigt haben? Wir haben offene Fragen gestellt, um herauszufinden, wie zufrieden die Studierenden mit den Methoden des Fachsprachenunterrichts sind.

Bitte beantworten Sie die Frage.

Was läuft im Ungarischunterricht gut?

Zum Soll-Zustand wurden offene Fragen danach gestellt, was am Unterricht geändert werden sollte, welche weiteren Vorschläge die Kursteilnehmer*innen hätten.

Bitte beantworten Sie die Fragen.

Was muss verbessert werden?

Was muss geändert werden?

3. Ergebnisse

Der Fragebogen wurde vom 16.-26. November 2021 von 134 Medizinstudent*innen ausgefüllt. Die meisten Antwortgebenden (74) haben schon 3 aufeinanderfolgende Ungarischkurse belegt, sie waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung im 3. Fachsemester des Studiums, also im zweiten Studienjahr. Die zweitgrößte Gruppe der Antwortgebenden (38) machten Studierende im ersten Studienjahr aus, die bis dahin nur ein Semester lang Ungarisch gelernt haben.

22 Studierende aus höheren Fachsemestern, aus dem dritten, vierten und fünften Studienjahr haben den Fragebogen ebenfalls ausgefüllt.

3.1. Inhalte

134 Meinungen sind in Bezug auf die Unterrichtsinhalte eingegangen. Die Kursteilnehmer*innen haben im Fragebogen das von ihnen jeweils wahrgenommene Ziel des Ungarischunterrichts in ihren eigenen Formulierungen angegeben. Grundlage für die Meinungsbildung waren die absolvierten Ungarischkurse, die erlebten Unterrichtsstunden.

Einige Beispiele zu den Antworten werden hier aufgeführt. Die eventuell formal inkorrekt Formulierungen wurden in den Antworten nicht korrigiert, sondern authentisch belassen.

... Ziel des Ungarischunterrichts ist es,

- Auf eine Anamneseerhebung auf Ungarisch vorzubereiten
- Mich auf die Arbeit in der Klinik vorzubereiten.
- Im Klinikum sich auf Ungarisch mit den Patienten unterhalten zu können
- Eine Anamnese durchzuführen.
- die Studenten auf die Patientenbefragung/Anamnese vorzubereiten.
- die Studenten auf den späteren Klinikalltag in einem ungarischen Krankenhaus vorzubereiten und nebenbei ein bisschen Alltagsungarisch
- dass wir eine Anamnese auf Ungarisch durchführen können.
- mich sprachlich auf die Anamnesegespräche im Krankenhaus vorzubereiten
- dass wir später in der Klinik gut mit Patienten kommunizieren können.
- Mir eine Möglichkeit zu geben meine Anamnese an Patienten zu erheben
- sich im Krankenhaus mit den Patienten zu verständigen und deren Wohlbefinden abzufragen
- Dass wir bestmöglich auf die Kommunikation mit den Patienten vorbereitet werden sollen und Spaß am Erlernen der Sprache haben.
- Den angemessenen ärztlichen Umgang mit ungarisch sprechenden Patienten zu erlernen.

In der überwiegenden Mehrheit der Antworten wurde als Ziel die Vorbereitung auf die künftigen Gespräche mit Patientinnen und Patienten im Rahmen des klinischen Praktikums angegeben. Eine Antwort betonte sogar konkret, dass die Alltagssprache im Gegensatz zur Fachsprache nicht in den Unterrichtszielen enthalten sei.

Die weiterführende Beurteilungsskala zeigte, wie weit die Studierenden mit den von ihnen wahrgenommenen und in ihren Antworten schriftlich geschilderten Zielsetzungen einverstanden sind. Ein großer Prozentsatz der Befragten war mit dem Inhalt des Unterrichts einverstanden. In 89 Antworten (66,4%) wurde angegeben, dass man mit der Zielsetzung „äußerst zufrieden“ ist (Benotung 5) und in 38 Antworten (28,4%) wurde ein Wert von 4 dokumentiert. Die Bewertung „äußerst unzufrieden“ (Bewertung 1) hat niemand gegeben (Abb. 1).

1.2. Sind Sie mit dieser oben geschilderten Zielsetzung einverstanden? Kreuzen Sie bitte das
Zutreffende an:

134 válasz

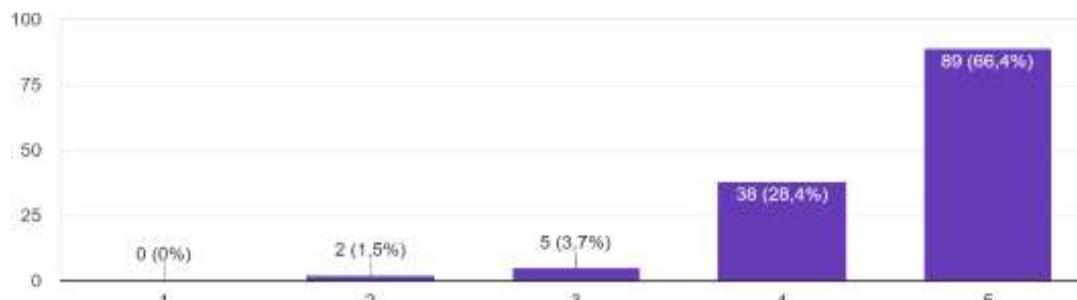


Abbildung 1: Akzeptanz der Lerninhalte
(Erklärung: 1: äußerst unzufrieden; 5: äußerst zufrieden)

Auf die Frage, ob die Studierenden zu den Inhalten des Fachsprachenunterrichts weitere Vorschläge hätten, wurden in 63 Antworten, also bei etwa der Hälfte, gar keine Änderungswünsche angegeben oder wurde die jetzige Praxis explizit begrüßt.

In 39 Antworten wurde hier ausdrücklich mehr Alltagsungarisch gewünscht.

Die darauffolgende Frage nach der Validität der Aussage „*Ungarisch halte ich für den Alltag wichtig*“ wurde von 87 Befragten beantwortet. Beinahe 70% hielten Ungarisch auch für den Alltag für „sehr wichtig“ oder „wichtig“.

Bei der Auswertung der Ergebnisse haben wir auch das Wortlisten-Tool von Sketch Engine verwendet, um Häufigkeitslisten von Wörtern zu erstellen. Die Textkorpora entstanden aus Freitextantworten der Studierenden. Sowohl bei der Frage „*Haben Sie zu den Inhalten des Fachsprachenunterrichts weitere Vorschläge?*“ als auch bei der Frage nach den Verbesserungsvorschlägen für den Ungarischunterricht („*Was muss verbessert werden?*“) sind die im Textkorpus am häufigsten vorkommenden Begriffe: *Alltagsungarisch, Alltagssprache, alltägliche, Alltag, Umgangssprache*.

Auch die Beurteilung der Relevanz der Ungarischprüfung wurde erfragt. (Abb. 2.) In den letzten Jahren sind nur noch mündliche Leistungsnachweise am Ende des Semesters zu erbringen. Die Prüfungen umfassen das Thema Anamnese, das von Semester zu Semester komplexer gestaltet wird. Außerdem werden in den Leistungsnachweisen die sprachlichen Hilfsmittel zur körperlichen Untersuchung abgefragt, wie z. B. Instruktionen zu Körperbewegungen, Orientierung im Untersuchungsablauf.

Sind Sie mit folgenden Aussagen einverstanden? 3. 4. Die mündliche Ungarischprüfung entspricht den Zielsetzungen des Unterrichtes.

134 válasz

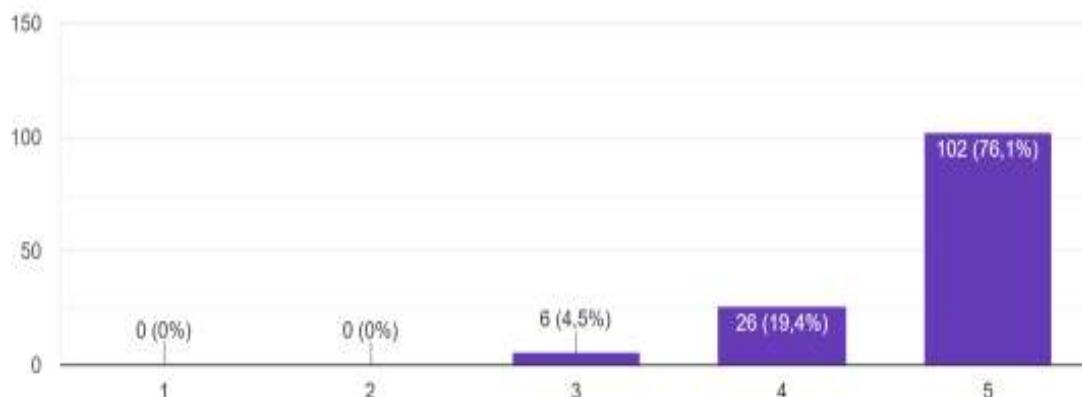


Abbildung 2: Akzeptanz der Prüfung in Ungarisch
(Erklärung: 1: gar nicht einverstanden; 5: in großem Maße einverstanden)

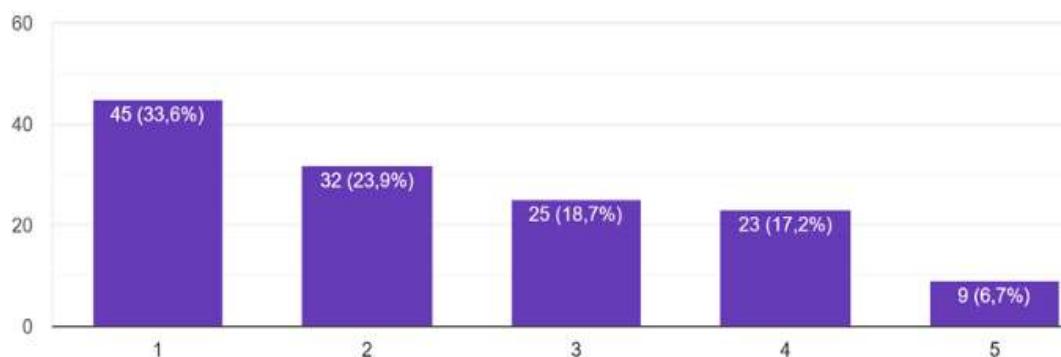
3.2. Motivation der Lerner*innen

Im ersten Schritt wurde untersucht, ob die Studierenden Vorinteresse an der ungarischen Sprache hatten. (Abb. 3) Laut der Ergebnisse des ausgewerteten Fragebogens hatte mehr als die Hälfte der Studierenden am Anfang des Studiums kein (33,6%) oder sehr geringes (23,9%) Vorinteresse an Ungarisch. Nur 6,7% haben angegeben, großes Vorinteresse für die neue Fremdsprache gehabt zu haben.

Abbildung 3: Am Anfang des Studiums bestehendes Vorinteresse für Ungarisch

2.1. Hatten Sie am Anfang des Studiums ein Vorinteresse für Ungarisch?

134 válasz



(Erklärung: 1: kein Interesse war da; 5: großes Interesse war da)

Als Nächstes wurde ermittelt, ob und wie sich dieses Vorinteresse geändert hat, also was für ein Motivationspotenzial nach dem belegten und absolvierten Kurs vorliegt. Zur Einstellung zum Lernaufwand des Fachs Ungarisch wurden im Fragebogen 2 sehr ähnliche Fragen gestellt, die aber an ganz anderen Stellen des Fragebogens platziert waren. Die erste Frage lautete: *Würden Sie gern mehr oder weniger intensiv Ungarisch lernen?* (Abb. 4)

2.2. Würden Sie gern mehr oder weniger intensiv Ungarisch lernen?

134 válasz

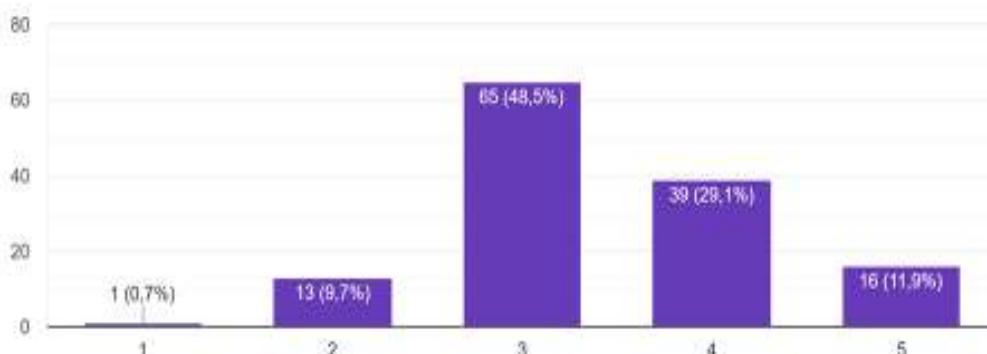


Abbildung 4: Wie intensiv möchten die Studierenden Ungarisch lernen?

(Erklärung: 1: lieber viel weniger Ungarisch; 5: viel mehr Ungarisch)

Insgesamt 0,7% der Studierenden haben „lieber viel weniger Ungarisch“ und 9,7% „weniger Ungarisch“ gewählt. Beinahe die Hälfte der Befragten hatte die Kategorie „3“ (48,5%) gewählt. Rund 41% (29,1% + 11,9%) der Studierenden haben sich für die Kategorie „4“ oder „5“ entschieden, indem sie sich für ein intensiveres Ungarischlernen ausgesprochen haben.

Im Fragebogen sind wir danach noch einmal zu diesem Thema zurückgekehrt und haben gefragt, inwiefern die Aussage „Ich würde gerne mehr Ungarisch lernen.“ zutrifft. Das Ergebnis korreliert mit den früheren Antworten.

Wir haben ferner die Meinung der Befragten darüber ermittelt, wie wichtig Ungarisch für den Alltag und fürs Studium ist. (Abb. 5-6)

Sind Sie mit folgenden Aussagen einverstanden? 3. 6. Ungarisch halte ich für den Alltag wichtig.
134 válasz

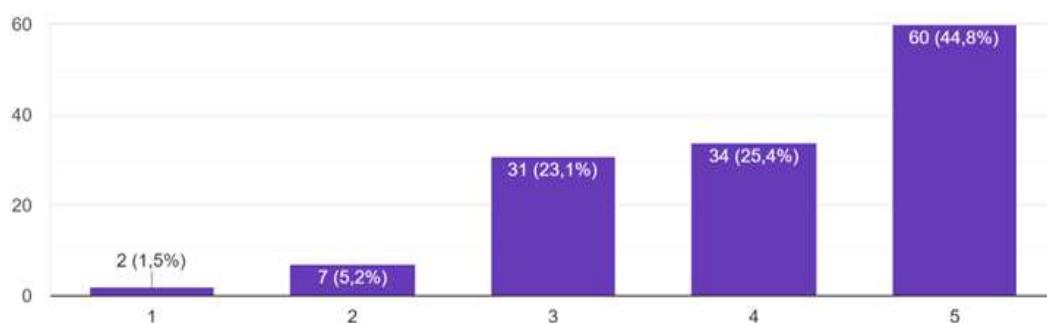


Abbildung 5: Bedeutung von Ungarisch für den Alltag
(Erklärung: 1: gar nicht einverstanden; 5: in großem Maße einverstanden)

44,8% haben angegeben, dass Ungarisch für den Alltag sehr wichtig sei und nur 29,9% meinten, dass Ungarisch für das Medizinstudium von größter Bedeutung ist. Vor allem signalisierten die Antworten der Studierenden im ersten Fachsemester die Bedeutung der ungarischen Sprachkenntnisse für den Alltag.

Sind Sie mit folgenden Aussagen einverstanden? 3. 5. Ungarisch halte ich fürs Studium wichtig.
134 válasz

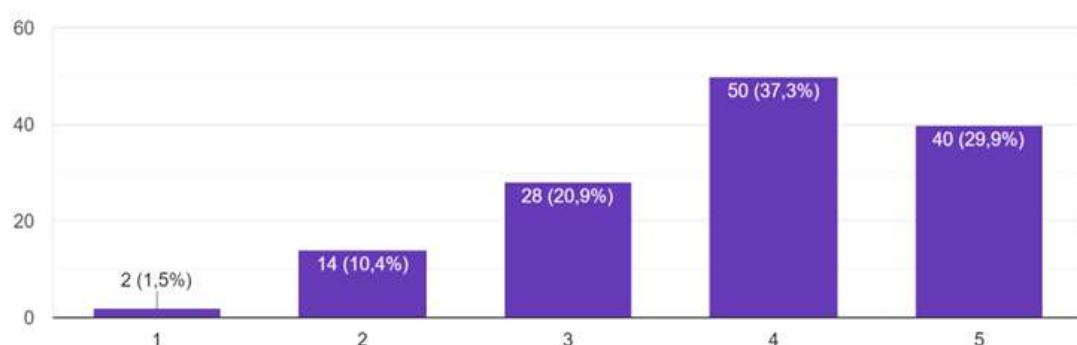


Abbildung 6: Bedeutung von Ungarisch fürs Studium
(Erklärung: 1: gar nicht einverstanden; 5: in großem Maße einverstanden)

3.3. Unterrichtsdidaktische Ergebnisse

Die Antworten auf die letzten drei offenen Fragen (1. „Was läuft im Ungarischunterricht gut?“; 2. „Was muss verbessert werden?“; 3. „Was muss geändert werden?“) zur didaktisch-methodologischen Gestaltung unseres Fachsprachenunterrichts wurden zu zwei Korpora zusammengefügt. Das erste Korpus besteht aus den Antworten auf die Frage „Was läuft im Ungarischunterricht gut?“ mit insgesamt 106 Antworten, das zweite Korpus beinhaltet die Antworten auf die Fragen „Was muss verbessert werden?“ mit insgesamt 86 Antworten bzw. „Was muss geändert werden?“ mit insgesamt 74 Antworten. Die Antworten auf diese letzten beiden Fragen wurden zusammengezogen, da die Studierenden anhand der Fragestellungen keine Unterscheidung zwischen „Verbesserung“ und „Änderung“ treffen konnten und konkrete Änderungsvorschläge - im Sinne von „etwas anders machen“ - überhaupt nicht formulierten.

Die Analyse der beiden Korpora erfolgte mit der Korpusmanager- und Textanalyse-Software Sketch Engine, um die studentischen Antworten in ihrem vollen Umfang erfassen und analysieren zu können. Die Software ermöglicht neben der Konkordanzanalyse auch eine „keywords“-Suche bzw. „terminology extraction“. Diese Funktionen wurden eingesetzt, um die am häufigsten erhaltenen Informationen bezüglich der didaktisch-methodologischen Gestaltung unseres Unterrichts anhand sprachlicher Formulierungen darstellen zu können.

Die Konkordanzanalyse zum Wort *Unterricht* ergab im Korpus der Antworten auf die Frage „Was läuft im Ungarischunterricht gut?“ (Abb. 7) 3 didaktisch-methodologische Aspekte, die Studierende im Unterricht schätzen: Interaktivität (Zeilen 1,2,3,7), Team-learning (Zeilen 1,4) und Peer-learning (Zeile 7). Des Weiteren wurde auch die Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunden bewertet (Zeilen 5,6).

The screenshot shows the Sketch Engine Concordance interface. At the top, there's a search bar with the query 'Unterricht'. Below it, a toolbar with various icons for search, export, and file operations. The main area displays a list of search results, each consisting of a snippet of text from a document and the exact word 'Unterricht' highlighted in blue. The results are categorized into 'Left context', 'XRC', and 'Right context'. The results are as follows:

- doell:zen <...> Man lernt die wichtigsten Themen Alle werden eingebettet in den **Unterricht**: das Vermitteln von Kenntnissen Interaktiv Teambuilding Quizlet Dialoge geben...
doell:rambuling Quizlet, Dialoge geben von Hilfestellungen Die Mitarbeiter interaktiver **Unterricht** Quizlet Ich finde, dass wir durch die Arbeit mit Quizlet unterbewusst mehr gut lern...
- doell:bereitung auf die Prüfung Den Stoff zu vermitteln: Die Prüfungsvorbereitung Der **Unterricht** In meiner Gruppe war hervorragend <...> Gute Mischung aus Spiel, Spaß u...
- doell:z <...> Die Sprache wird einem sehr verständlich beigebracht: Vier Übung im **Unterricht** gefällt mir gut Da man als Gruppe zusammen lernt viele Vierdeutungen des...
- doell:1 Verständnis: Vermittlung der Grundlagenkenntnisse, abwechslungsreich. Guter **Unterricht** Der Aufbau des Unterrichts ist sehr logisch und strategisch gut. <...> Das Wi...
- doell:ler Grundlagenkenntnisse, abwechslungsreich. Guter Unterricht Der Aufbau des **Unterrichts** ist sehr logisch und strategisch gut. <...> Das Wiedernehmen von alten gekann...
- doell:tag nicht sind. <...> Viele Gespräche Jeder kommt dran und lernt passiv im **Unterricht** mit Die Interaktivität, dass regelmäßig Tafelchen neben der Diashow anwesend si...

Abbildung 7: Was läuft im Ungarischunterricht gut?

Die Multi-Word Terms Analyse des Korpus mit den Antworten auf die Frage „Was läuft im Ungarischunterricht gut?“ (Abb. 7) bot einen detaillierten Einblick darin, welche konkreten didaktisch-methodologischen Inhalte die befragten Studierenden für effektiv halten. Die Zeilen 1, 6 und 7 zeigen, dass die

Studierenden vorgeformte Strukturen/Sätze als wichtigen und effektiven Teil der Vermittlung der ungarischsprachigen Anamneseerhebung empfinden.

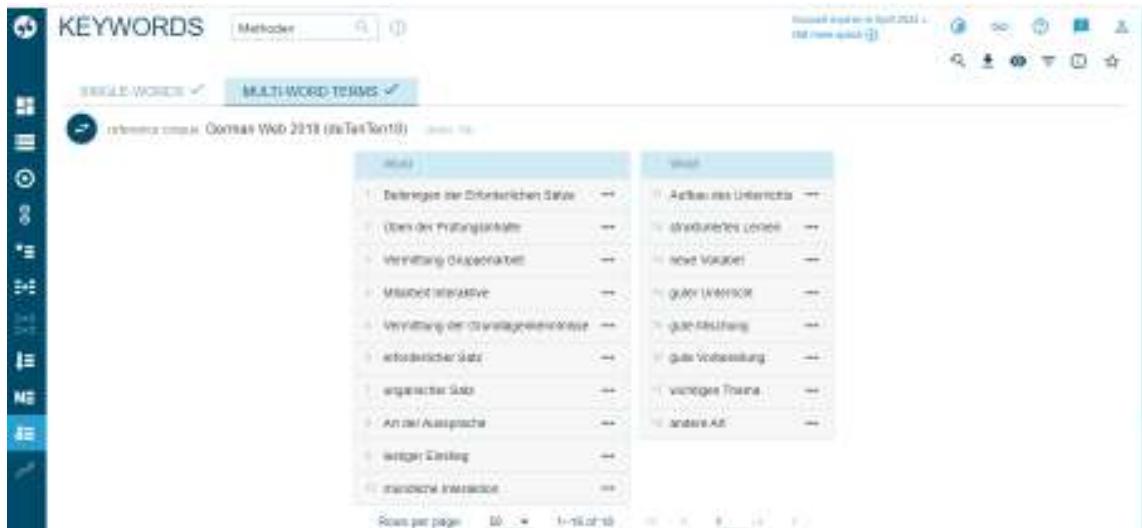


Abbildung 8: Was muss verbessert bzw. geändert werden?

Die Analyse des Korpus mit den Antworten auf die Fragen „*Was muss verbessert bzw. geändert werden*“ (Abb. 8) zeigte den eindeutigen Wunsch der Studierenden nach mehr Übungsmöglichkeiten für mündliche Interaktionen mit Muttersprachler*innen (Zeilen 1,2,5,10). Weitere wahrgenommene didaktisch-methodologische Aspekte sind die Übung der richtigen Aussprache (Zeile 8) und der Fokus auf der Mündlichkeit im Ungarischunterricht (Zeile 10).

Damit eng verbunden wünschen sich Studierende die Übung des Verstehens unterschiedlicher Aussprachen (Zeile 3). Die Erstellung von mehr Vokabellisten (Zeilen 4,6) und die Bearbeitung mehr grammatischer Themen (Zeile 7) erwähnen die Studierenden als weitere Inhalte, die für sie förderlich wären.

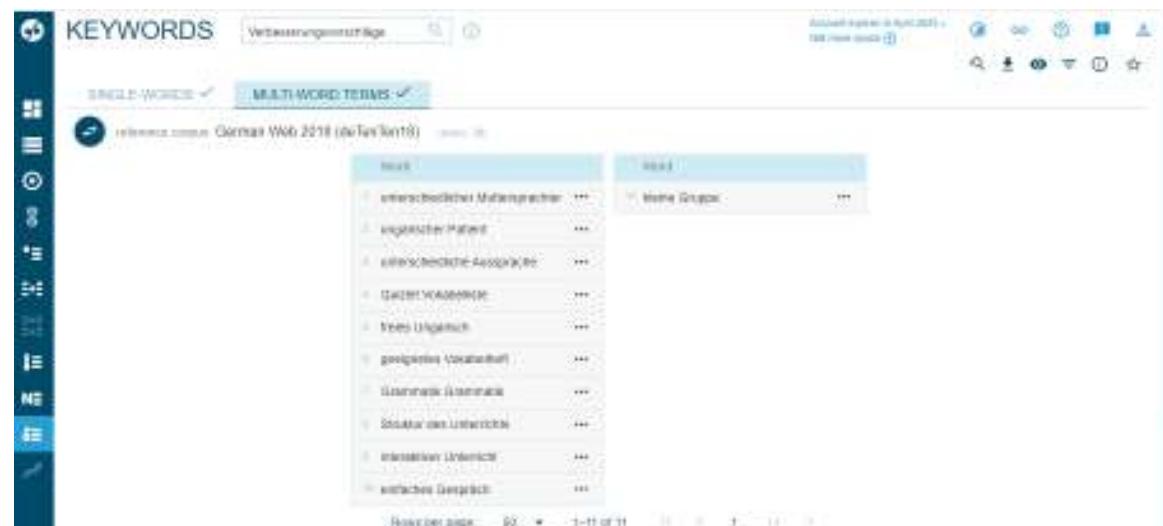


Abbildung 9: Was muss verbessert werden? - Methoden, die verstärkt eingesetzt werden sollten

4. Diskussion

Das Hauptziel der Umfrage war, herauszufinden, ob die Studierenden mit den Lehrinhalten zufrieden sind, bzw. die zum Teil neu eingeführten Lernmethoden für angemessen oder nützlich halten und ob sie möglicherweise weitere Vorschläge zu den Inhalten hätten.

Die Antworten haben bestätigt, dass die Studierenden das Ziel des studienbegleitenden Charakters der Kurse wahrnehmen. Das Ergebnis, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden mit den Lehrinhalten zufrieden war, zeigt, dass es einen Konsens zwischen Lehrenden und Lernenden über den Inhalt des Fachsprachenunterrichts gibt.

Die Tatsache, dass mehrere Antworten dem Unterricht eine große Bedeutung für das Zurechtkommen im Alltag zusprechen, steht einerseits im Zusammenhang mit der muttersprachlichen Umgebung und auch mit der Tatsache, dass die Mehrheit der Befragten noch im Grundstudium ist und keine Patient*innenkontakte hat.

Andererseits war dieses Ergebnis nicht voraussehbar, weil wir von dem deutsch- und englischsprachigen Umfeld der Studierenden ausgingen, in dem sie in den alltäglichen kommunikativen Situationen eher Englisch oder Deutsch als Kommunikationssprache einsetzen können (Halász et al, 2021). Das ausgeprägte Interesse und die Begeisterung der deutschen Studierenden für alltagssprachliche Inhalte des Sprachunterrichts sind im Hinblick auf eine frühere Studie (Hild et al. 2021) unerwartet. Die Pilotstudie von Hild et al. hat ganz andere Ergebnisse gebracht. Im Rahmen der Studie wurden Interviews mit norwegischen Studierenden an unserer Fakultät durchgeführt. Das Ergebnis hat gezeigt, dass keine Integration mit einheimischen ungarischen Studierenden vorliege und eher eine kleine norwegische Community mit sozialen Kontakten vorwiegend zu anderen ausländischen Studienkolleginnen und –kollegen existiere. Eine Offenheit für Einheimische rücke in den Hintergrund. Ein Beispiel dafür sei die Tatsache, dass die interviewten Studierenden trotz ihres fünfjährigen Aufenthalts in Ungarn nicht bereit waren, einige alltägliche Ausdrücke auf Ungarisch zu erlernen, die die Kommunikation mit den Einheimischen hätten erleichtern können.

Die in unserer Studie gegebenen Antworten haben bestätigt, dass die Studierenden zu Beginn der Kurse sehr wenig Interesse für das Ungarischlernen hatten. Auch aufgrund der Ergebnisse der vorher erwähnten Studie (Hild et al. 2021) bereitete dies keine Überraschung. Aus den mit norwegischen Studierenden geführten Interviews ging hervor, dass einer der Gründe für das geringere Interesse für das Ungarische darin bestand, dass sie sich bei ihren Landsleuten "heimischer" und "sicherer" fühlten. Ein weiterer Faktor war, dass sie aufgrund der vielen norwegischen Studierenden in ihrer Umgebung keine Freundschaften mit Angehörigen anderer Nationalitäten zu schließen brauchten - in der Literatur wird diese Art eines exklusiven Kontaktnetzes als "Ghettosyndrom" der mobilen Studierenden im Ausland bezeichnet (Hovdhaugen und Wiers-Jenssen 2021). Das hätte auch bei den Studierenden mit deutschem Hintergrund

der Fall sein können; anhand der Daten kann jedoch nachgewiesen werden, dass nach der Absolvierung des Ungarischkurses eine deutliche Zunahme des Interesses an der ungarischen Sprache zu vermerken war.

Einen weiteren wesentlichen Teil der vorliegenden Umfrage bildete die Erfragung der Wahrnehmung und Meinung der Studierenden über die Unterrichtsmethoden in den Kursen. In drei offenen Fragen wollten wir erfahren, welche Methoden sie für effektiv halten, welche verbessert oder sogar geändert werden sollten. Methoden, die geändert werden sollten, wurden von den Befragten nicht angegeben. Methoden, die die Interaktivität der Stunden steigern bzw. lerner*innenzentriert ausgerichtet sind, wurden als äußerst positiv hervorgehoben. Die Steigerung der Interaktivität der Stunden durch Apps wie Quizlet bzw. durch Gruppenarbeit sind wichtige didaktische Mittel, um die Aufmerksamkeit und die Motivation der Studierenden anzuheben (Kadmon et al., 2008). Die Effektivität des Unterrichtens im Sinne des Teamlearnings wird durch die Peer-Learning-Methode, die Einbeziehung ungarischer studentischer Tutor*innen in den Kursen gesteigert. Die Unterstützung durch gleichaltrige und ebenso im Medizinstudium involvierte Studierende in den Fachsprachenkursen schätzen unsere Studierenden sehr. Wir, Dozierende, halten diese Methode im Fachsprachenunterricht aus vielen Gründen für förderlich: Ungarische studentische Tutor*innen können durch ihren Status nicht nur die Sprache, sondern auch medizinische Fachkenntnisse authentisch vermitteln, bei den Übungen in kleineren Teams können sie auf die individuellen Bedürfnisse der deutschen Studierenden eingehen: individuell die richtige Aussprache und Satzintonation üben, Unklarheiten in der studentischen Anamneseerhebung sprachlich und auch medizinisch-fachlich klären, Fragen bezüglich der späteren klinischen Erwartungen an der studentischen Anamneseerhebung beantworten. Wichtige Rückmeldungen für unsere Arbeit stellen studentische Äußerungen zu den sprachdidaktischen Aspekten der Lehre dar. Studierende halten die vorgeformten Sätze und Strukturen (siehe dazu Schmäler, 2012; Knerich, 2013) zur Aneignung der ungarischsprachigen Anamneseerhebung für sehr effektiv. Die Studierenden haben darauf positiv reflektiert, dass der Fokus im Ungarischunterricht auf der Mündlichkeit liegt. Indirekt heißt dies für uns, Dozierende, dass es nach studentischer Einschätzung bei der Wahl sprachdidaktischer Methoden gelungen ist, Sprachlernsituation und Handlungssituation optimal aufeinander abzustimmen.

Die Sprachlernsituation, gemäß der die Studierenden innerhalb von zwei Jahren, praktisch aber nur während 4 mal 12 Wochen in den 4 Semestern des Grundstudiums Ungarisch soweit erlernen sollten, dass sie mit Patient*innen eine angemessene fachliche Kommunikation in der Klinik führen können, hat den Anstoß gegeben, einen Lehrplan zu entwickeln, der relativ schnell dieses Ziel erreicht. Nach diesem Lehrplan beginnt der Unterricht mit einer relativ kurzen Einführungsphase mit Inhalten von lexikalischen, morphologischen, syntaktischen und textuellen Minima (Dal Negro, 2010). Für die erste mündliche Prüfung werden aber auch schon stark strukturierte, vorgegebene Kommunikations- und Sprachmuster (Dausendschön-Gay et al., 2007) unterrichtet, die allerdings mit dem authentischen ärztlichen Sprachgebrauch in Patient*innengesprächen übereinstimmen. Die Antworten der Studierenden haben im Fragebogen die große

Bedeutung dieser vorgeformten Strukturen/Sätze als wichtigen und effektiven Teil der Vermittlung der ungarischsprachigen Anamneseerhebung unterstrichen.

5. Konklusion

In den studentischen Rückmeldungen über Methoden, die verstärkt eingesetzt werden sollten, kann auch der Anspruch auf den vermehrten Einsatz solcher Aufgaben festgestellt werden, durch die die Studierenden relativ schnell befähigt werden, auf Ungarisch mit Patient*innen zu kommunizieren. Der Wunsch nach mehr Übungsmöglichkeiten für mündliche Interaktionen mit Muttersprachler*innen - und damit der Übung des Verstehens individueller Aussprachen - zeigt, dass die Studierenden die Bedeutung der zielsituativen Einbindung der Fachsprache im Unterricht (Heine-Schubert, 2013) erkannt haben. Für unsere Unterrichtspraxis stellt dies einerseits eine positive Rückmeldung auf den Szenarienansatz dar (siehe dazu Müller-Trapet, 2010; Sass-Ebke, 2014; Kuhn, 2018), der unser ganzes Fachsprachencurriculum prägt, andererseits geben diese Rückmeldungen einen Anstoß zum weiteren Ausbau der Zusammenarbeit mit ungarischen studentischen Hilfskräften und Simulationspatient*innen (SP-s). Durch ihren Einsatz in Rollenspielen werden die Student*innen stufenweise und in der "geschützten" und bekannten Umgebung der Seminare für die echten Patient*innengespräche im Klinikum vorbereitet. Die Arbeit mit SP-s wurde in unseren Fachsprachenunterricht fest integriert. Der Einsatz von Simulationspatient*innen im Fachsprachenunterricht (Halász et al., 2021) kann für die schnelle Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten sehr förderlich sein. Nach jedem Patient*innengespräch bewerten die SP-s - aus der Sicht eines Muttersprachlers/einer Muttersprachlerin - die sprachlich-kommunikative Leistung ihres studentischen Gesprächspartners/ihrer studentischen Gesprächspartnerin. Auf die Aussprache, Satzintonation, den (un)verständlichen Satzbau, die Inhalte des Anamnesegesprächs, Höflichkeit, angemessene Gesprächsführung etc. wird von echten "Patient*innen" reflektiert. Die Rückmeldungen der SP-s werden von den deutschen Studierenden sehr geschätzt, da sie später im Klinikum eventuelle kommunikative Probleme zwar detektieren können, die Gründe dafür aber nicht erfahren und so keine Chance haben, diese zu vermeiden.

Ein weiterer Wunsch der Studierenden war die Zusammenstellung von Wortschatzlisten und die detailliertere Behandlung grammatischer Themen. Die Erstellung von Vokabellisten wird schon praktiziert, jedoch nicht einheitlich in allen Kursen, das muss noch konsequenter eingesetzt werden. Die Bitte nach verstärkter Bearbeitung grammatischer Themen wird durch den Wunsch nach mehr sprachlicher Sicherheit gesteuert. Diesem Wunsch gehen wir mit Freude nach.

6. Ausblick

Der Fachsprachenunterricht zeichnet sich durch einen zyklischen Revidierungscharakter aus. Dies bedeutet, dass die Bildungsziele und -methoden von Zeit zu Zeit evaluiert werden müssen (Kurtán 2003) und dadurch auch der

Lehrplan entsprechend angepasst werden soll. Die jetzige Form des fachsprachlichen Curriculums beruht auf der Analyse der Zielsituation der medizinischen bzw. fachsprachlichen Ausbildung, wobei auch eine genaue Untersuchung der Ausgangsbedingungen sowie die Analyse der Lehr- und Lernumgebung erfolgte.

Im Weiteren planen wir, die Anzahl der Fragebögen zu erhöhen und die gleichfalls erstellten halbstrukturierten Interviews mit fast 50 Studierenden zu analysieren. Wir beabsichtigen auch, die Ideen der Studierenden in den Unterricht einzubeziehen, indem wir uns in unserer Arbeitsgruppe gegenseitig beraten und Erfahrungen austauschen. Das Spektrum und die Inhalte der in der Umfrage abgedeckten Studierendenerfahrungen bezüglich des Fachsprachenunterrichts können auch über unseren Unterricht hinaus interessant erscheinen und eventuell exemplarisch für den Fachsprachenunterricht anderer nicht-deutschsprachiger Länder sein, in denen ebenfalls eine medizinische Ausbildung für deutsche Studierende angeboten wird.

Literatur

1. **Dal Negro, A.** (2010) Die Fachsprachlichen Minima. Ein Modell zur Bestimmung eines Syllabus für einen universitären Fachfremdsprachenunterricht anhand eines Korpus geschichtswissenschaftlicher Texte, Dissertation <https://pdfs.semanticscholar.org/9d6c/d20e8b5eaa4252efd77e4d07505aafc6b151.pdf>. (letzter Zugriff: 14.06.2020)
2. **Dausendschön-Gay, U.; GÜlich, E. und Krafft, U.** (2007) Vorgeformtheit als Ressource im konversationellen Formulierungs- und Verständigungsprozess. In Heiko Hausendorf (Hrsg.), Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion (Studien zur deutschen Sprache 37), 181–219. Tübingen: Narr.
3. **Dörnyei, Z.** (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
4. **Dörnyei, Z.** (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78, 515–523.
5. **Halász, R. Kránicz, R., und Hambuch, A.** (2021) Die Besonderheiten der Diskurshandlungen zwischen MedizinstudentIn und PatientIn Interdisziplinäre Ansätze in der Vermittlung der Anamneseerhebung im Kontext des Auslandsstudiums. De Gruyter 2021. in Press
6. **Heine C.; Schubert K.** (2013) Modellierung in der Fachkommunikation. *Fachsprache* 3–4 (2013), 100–117.
7. **Hild G., Csongor A. und Németh T.** (2021) A magyar orvosi szaknyelv elsajátítását befolyásoló tényezők: négy mobil, norvég orvostanhallgató longitudinális esettanulmánya. *Porta Lingua* 2021, 29–40.
8. **Hovdhaugen, E., und Wiers-Jenssen, J.** (2021). Those Who Leave and Those Who Stay: Features of Internationally Mobile vs. Domestic Students. *Journal of International Students*, 11(3), 687–705. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i3.2199>
9. **Kadmon, M., Strittmatter-Haubold, V., Greifeneder, R., Ehlail, F., und**

- Lammerding-Köppel, M. (2008) Das Sandwich-Prinzip – Einführung in Lernerzentrierte Lehr-Lernmethoden in der Medizin. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen* (ZEFQ)102. 628–633 [https://www.zefq-journal.com/article/S1865-9217\(08\)00310-3/pdf](https://www.zefq-journal.com/article/S1865-9217(08)00310-3/pdf) (letzter Zugriff: 01.12.2021)
10. **Knerich, H.** (2013) Listenkonstruktionen als vorgeformte Strukturen – Vorgeformte Ausdrücke innerhalb von Listenkonstruktionen. *Linguistik Online* 62 (5). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1307/2190> (letzter Zugriff: 01.12.2021).
 11. **Kuhn, Ch.** (2018) Szenarien im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht: Planung, Unterrichtseinsatz, Assessment und Evaluation. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German, Journal of the American Association of Teachers of German* 51 (2), 175–190.
 12. **Kurtán, Zs.** (2003) Szakmai nyelvhasználat (Übersetzung: Berufsbezogener Sprachgebrauch). Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 2003.
 13. **Müller-Trapet, J.** (2010) Szenario-Technik im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. *KWW-Infobrief*, Ausgabe 3/2010. <https://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/fachbeitrag-mueller-trapet-szenario.pdf> (letzter Zugriff: 01.12.2021).
 14. **Sass, A.; Eilert-Ebke G.** (2014) Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele. passage gGmbH, Migration und Internationale Zusammenarbeit. *Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ*. https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Szenarien_2014_web.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2021).
 15. **Schmale, G.** (2012) Formulaic Expressions for Foreign Language Learning. In Thomas Tinnefeld (Hrsg.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik* (Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF) 1), 161–179, Saarbrücken: htw-saar.

"ICH WEIß ES NICHT": MENTALISIERUNGSFÄHIGKEITEN UND SPRACHE BEI PATIENTINNEN MIT PSYCHISCHEN STÖRUNGEN

"I DON'T KNOW": MENTALISATION SKILLS AND LANGUAGE IN PATIENTS WITH MENTAL DISORDERS

Csilla Egyed¹, Judit Fekete¹, Róbert Herold², Anikó Hambuch¹

¹*Institut für Fachsprachen und Medizinische Kommunikation, Medizinische Fakultät der Universität Pécs*

²*Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Medizinische Fakultät der Universität Pécs*

csilla.egyed@aok.pte.hu
juditfekete07@gmail.com
herold.robert@pte.hu
aniko.hambuch@aok.pte.hu

Abstract: According to the WHO, one in four people are affected by some form of mental disorder, including schizophrenia. In schizophrenia, disorganized speech is a leading cognitive symptom. As language can be considered as a reflection of thoughts, the analysis of the language of individuals with schizophrenia can provide useful insights into the mentalizing abilities of these patients. Mentalizing skills, mind-reading or mentalisation, known in psychiatry as Theory of Mind (ToM), refers to the ability and skill to conceptualise other people's mental states and thus explain and predict their behaviour. The nature of patients' linguistic dysfunction can be detected during different mentalizing processes. In our paper we present the first results of a study that, as part of an interdisciplinary research project, investigates the mentalizing abilities of schizophrenic patients from the perspective of language and communication. The primary aim of the present functional linguistic study is to describe and classify typical and recurrent linguistic patterns of patients with schizophrenia that are related to their mentalizing capacities. The case study focuses on the use and different functions of the negative epistemic construction "I don't know" in interviews with patients in the Psychiatric Hospital of the University of Pécs. The research corpus of the case study comprises 20 structured patient interviews, which were digitally recorded and transcribed. The quantitative analysis of the corpus was conducted using Sketch Engine software. The qualitative analysis focused on the form, interactional structure and functions of "I don't know". The results show two forms, but at the same time a diverse syntactic and sequential embedding of the construction. On the discourse level, "I don't know" could be assigned several functions, from literal meaning to the expression of uncertainty and avoidance strategies. The results related to "I don't know" could help adequately interpret linguistic expressions associated with mental states by gaining insight into patients' language use in more detailed pragmatic terms, thus increasing the therapeutic success.

Keywords: schizophrenic speech, theory of mind, negative epistemic construction, pragmatics, conversation analysis

Abstrakt: Nach Angaben der WHO ist jeder vierte Mensch von einer Form der psychischen Störung betroffen, darunter auch von Schizophrenie. Bei Schizophrenie ist die desorganisierte Sprache ein kognitives Leitsymptom. Da Sprache als Reflexion von Gedanken betrachtet werden kann, kann die Analyse der Sprache dieser Patientengruppe nützliche Erkenntnisse über die Mentalisierungsfähigkeiten dieser PatientInnen liefern. Mentalisierungsfähigkeiten, Gedankenlesen oder Mentalisierung, in der Psychiatrie als „Theory of Mind“ (ToM) bekannt, bezieht sich auf die Fähigkeit und Fertigkeit, die mentalen Zustände anderer Menschen, und somit ihr Verhalten zu erklären und vorherzusagen. Die Art der sprachlichen Dysfunktion der PatientInnen kann während verschiedener Mentalisierungsprozesse beobachtet werden. In dem vorliegenden Beitrag werden erste Ergebnisse einer Fallstudie vorgestellt, die als Teil eines interdisziplinären Forschungsprojekts die Mentalisierungsfähigkeiten von schizophrenen PatientInnen aus der Sicht der Sprache und Kommunikation untersucht. Das primäre Ziel der vorliegenden funktional-linguistischen Studie ist es, solche typischen und wiederkehrenden sprachlichen Muster von PatientInnen mit Schizophrenie zu beschreiben und zu klassifizieren, die mit ihren Mentalisierungsfähigkeiten in Zusammenhang stehen. Die Fallstudie konzentriert sich auf die Verwendung und unterschiedlichen Funktionen der negativen epistemischen Konstruktion "ich weiß es nicht" in Interviews mit PatientInnen in der Psychiatrischen Klinik der Universität Pécs. Das Untersuchungskorpus der Fallstudie umfasst 20 strukturierte Interviews, die digital aufgezeichnet und transkribiert wurden. Die quantitative Analyse des Korpus wurde mit der Software Sketch Engine durchgeführt. Die qualitative Analyse richtete sich auf Form, interktionale Struktur und Funktionen von „ich weiß es nicht“. Die Ergebnisse zeigen zwei Formen, gleichzeitig aber eine vielfältige syntaktische und sequenzielle Einbettung der Konstruktion. Auf Diskursebene konnten „ich weiß es nicht“ mehrere Funktionen, von wortwörtlicher Bedeutung bis hin zum Ausdruck von Unsicherheit und Vermeidungsstrategien zugewiesen werden. Die Forschungsergebnisse in Bezug auf "ich weiß es nicht" könnten dazu beitragen, sprachliche Äußerungen, die mit mentalen Zuständen in Verbindung stehen, genauer interpretieren zu können, da sie Erkenntnisse über die pragmatische Ebene des Sprachgebrauchs von schizophrenen PatientInnen liefern.

Schlüsselwörter: Schizophrenes Sprechen, Theorie of Mind, negative epistemische Konstruktion, linguistische Pragmatik, Konversationsanalyse

1. Einführung

Nach Angaben der WHO ist jeder vierte Mensch von einer Form psychischer Störungen betroffen, darunter auch von Schizophrenie (Pilling, 2018; vgl. WHO-Daten).

Schizophrenie ist ein psychischer Zustand, der mit desorganisiertem Sprachgebrauch und Verhalten einhergeht und zu einer Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, des Sprachgebrauchs, der Exekutivfunktionen und der Emotionen führt (McKenna und Oh, 2005). Seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre haben zahlreiche Studien, die die Mentalisierungsfähigkeiten von Menschen mit Schizophrenie untersucht, gezeigt, dass die Mentalisierungsfähigkeiten dieser PatientInnen beeinträchtigt oder unterentwickelt sind (Thibaudeau et al., 2017). Dies deutet darauf hin, dass diese Patientengruppe wahrscheinlich Schwierigkeiten hat, die mentalen Zustände anderer zu erkennen und zu interpretieren (Doddell und Feder et al., 2013). Diese Defizite können bei diesen Personen zu erheblichen Beeinträchtigungen auf der Ebene der Kommunikation und dadurch der zwischenmenschlichen Fähigkeiten führen. Infolgedessen können Menschen mit Schizophrenie nicht angemessen am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und sie sind in allen Lebensbereichen einer Ausgrenzung ausgesetzt. Daher sind Kommunikationsbeeinträchtigungen im Zusammenhang mit Schizophrenie ein zentrales Thema, das untersucht werden muss, um die Lebensqualität und das Funktionieren in der Gesellschaft sowohl auf persönlicher als auch auf beruflicher Ebene zu optimieren (Joyal et al., 2016).

Es gibt Belege dafür, dass bestimmte Bereiche der Sprache durch Therapie behandelt werden können (Joyal et al., 2016). Es ist jedoch schwierig, die Art des Ansatzes zu definieren, der zur Behandlung von Sprachbeeinträchtigungen bei Schizophrenie eingesetzt werden sollte, da die linguistische Charakterisierung der Schizophrenie davon abhängt, welche Aspekte der Sprache betroffen sind (Joyal et al., 2016). Frühere Studien zeigten, dass Schizophrenie eindeutig durch Kommunikationsstörungen angezeigt werden kann, insbesondere in den Bereichen Pragmatik und diskursives Verständnis (Joyal et al., 2016). Pragmatische Defizite bei Schizophrenie-PatientInnen wurden mit Beeinträchtigungen ihrer Mentalisierungsfähigkeiten in Verbindung gebracht.

1.1. Mentalisierungsfähigkeiten und Sprachgebrauch

Mentalisierungsfähigkeiten, Gedankenlesen oder Mentalisierung werden in der psychiatrischen Fachliteratur auch als „Theory of Mind“ (ToM) (Brüne und Bodenstein, 2005; Mazza et al. 2007) bezeichnet. Diese Theorie bezieht sich auf die Fähigkeit und Fertigkeit, „die mentalen Zustände anderer Menschen (bspw. ihre Überzeugungen, ihr Wissen und ihre Absichten) zu konzeptualisieren und somit ihr Verhalten zu erklären und vorherzusagen“ (Herold, 2005:13). Der Erfolg der Kommunikation – der pragmatische Aspekt der Sprache – hängt davon ab, inwieweit man in der Lage ist, adäquat auf die Überzeugungen und Absichten des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin zu schließen.

In mehreren Studien wurde festgestellt, dass die Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeiten vom Sprachgebrauch nicht getrennt werden kann, da diese Fähigkeiten zumindest teilweise von ihr abhängen (Hinzen-Rosselló, 2015). Das Nachdenken über die mentalen und emotionalen Zustände anderer und die Fähigkeit zum adäquaten Sprachgebrauch sind miteinander eng verbundene

Prozesse, deshalb hängt die geringe mentalisierende Leistung von Personen mit Schizophrenie mit ihren sprachlich-pragmatischen Fähigkeiten zusammen (Herold, 2005). Aufgrund des oben erwähnten engen Zusammenhangs zwischen Mentalisierung und sprachlicher Leistung erfordert die Untersuchung der Sprache von Schizophrenen einen multidisziplinären Ansatz, der die Bereiche Psychologie, Psychiatrie, Neurologie, Soziolinguistik und angewandte Linguistik, insbesondere Pragmatik, umfasst. In einer früheren Studie haben Joyal et al. darauf hingewiesen, dass es nur wenige Daten über sprachlich-pragmatische Störungen bei Menschen mit Schizophrenie gibt. Weiterhin ist die Zahl solcher Studien, die wirksame Methoden zur Verbesserung der Sprech- und Sprachfähigkeiten von Menschen mit Schizophrenie vorstellen, gering (Joyal et al., 2016).

1.2. Interdisziplinäre Forschungen in der Psychiatrischen Klinik Pécs

In der Psychiatrischen Klinik von Pécs wird die Sprache und Kommunikation von Schizophrenie-PatientInnen seit Jahren mit einem interdisziplinären Ansatz untersucht. In Anlehnung an die Forschung von Fekete (Fekete et al., 2020) ist die Erstautorin dieses Beitrags als Linguistin in den Forschungen beteiligt. In den Fokus der linguistischen Forschung wird das "mental state talk" der PatientInnen gestellt, eine Gruppe von Verben, die sich auf die Kognition beziehen und die verwendet werden, um den eigenen kognitiven Zustand auszudrücken bzw. um anderen Personen kognitive Zustände zuzuschreiben (bspw. wissen, denken, verstehen, sich erinnern, vergessen usw.). Üblicherweise werden diese Verben eingesetzt, um verschiedene Aspekte der Mentalisierungsfähigkeiten zu messen. (Pinto et al., 2017).

1.3. Der funktional-linguistische Ansatz

Das primäre Ziel der funktional-linguistischen Untersuchungen in diesem Rahmen ist es, sprachlich-pragmatische Beeinträchtigungen der erwähnten Patientengruppe zu untersuchen und vermeintlich wiederkehrende sprachliche Muster zu beschreiben bzw. zu kategorisieren. Die Analyse konzentriert sich in erster Linie auf eine spezifische Form der Sprache des mentalen Zustandes, die unzureichendes Wissen behauptet (Doehler, 2016), auf die negative epistemische Konstruktion „*ich weiß es nicht*“. „*Ich weiß es nicht*“-Konstruktionen werden auch als "negative mentale Verbkonstruktionen" oder "negativer epistemischer Ausdruck in der ersten Person" (Lindström, Maschler und Doehler, 2016) bezeichnet; in dem vorliegenden Beitrag wird die Bezeichnung "negative epistemische Konstruktion" (Helmer und Deppermann, 2017; Helmer et al. 2017) verwendet.

2. Untersuchungskorpus

2.1. Forschungsdesign

In Anlehnung an eine frühere Studie von Dodell und seinen KollegInnen (Dodell-Feder et al., 2013) wurde die Kurzgeschichte „*The End of Something*“ („Das Ende von Etwas“) von Hemingway in psychiatrischen Forschungen eingesetzt, um die kognitiven Mentalisierungsfähigkeiten von PatientInnen mit Schizophrenie im

Vergleich zu gesunden Kontrollpersonen zu untersuchen. Hemingways sparsamer und zurückhaltender Stil bietet nämlich den LeserInnen einen großen Freiraum fürs Nachdenken über die Geschichte und ihre Figuren. Durch Reflexionen auf die Novelle wird es ermöglicht, Mentalisierungsprozesse der LeserInnen aufgrund sprachlicher Mitteilungen zu untersuchen. Das englischsprachige Forschungsmaterial wurde an die ungarische Sprache angepasst. Im Rahmen psychiatrischer Forschungen an der Medizinischen Fakultät Pécs wurden die TeilnehmerInnen gebeten, Hemingways Kurzgeschichte vor dem Interview zu lesen. Anschließend stellten Doktorandinnen der Psychologie in einem strukturierten Format offene Fragen an sie. Die Interviews waren in dem Sinne strukturiert und angeleitet, dass den TeilnehmerInnen 14 Fragen gestellt wurden, die auf die Bewertung ihrer kognitiv-mental Leistung in 5+1+8 Fragen abzielten: 5 Fragen bezogen sich auf das Verständnis, eine Frage untersuchte die spontane Mentalisierung (die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, eine kurze Zusammenfassung der Handlung zu geben) und 8 Fragen die explizite Mentalisierung (Rückschlüsse auf die Gedanken, Emotionen und Absichten der Figuren) (Dodell-Feder et al., 2013). Die einzelnen Interviews sind dyadische Gespräche zwischen einer Doktorandin und einem Patienten oder einer Patientin.

2.2. Das Gesamtkorpus

Das Gesamtkorpus der funktional-linguistischen Forschung umfasst die strukturierten Interviews der psychiatrischen Forschung mit schizophrenen PatientInnen, die in der Psychiatrischen Klinik der Universität Pécs behandelt wurden, bzw. Interviews mit gesunden Kontrollpersonen. 47 Personen mit Schizophrenie und 48 Kontrollpersonen nahmen an den Interviews teil.

2.3. Korpus der Fallstudie

Unsere Fallstudie richtet sich auf einen Teilkörper des oben beschriebenen gesamten Forschungskorpus. Das Teilkörper besteht aus 20 Interviews mit PatientInnen. Die Kriterien für die Auswahl waren soziodemografische Faktoren, wie Alter, Geschlecht und Bildungsstand, die aus psychiatrischer Sicht bedeutsam für das Krankheitsbild Schizophrenie sind.

Durch die Selektion wurde die funktional-linguistische Analyse auf die Interviews dieser Patientengruppe eingegrenzt, um an einem kleineren Korpus relevante Analysemethoden und -kriterien ausarbeiten zu können. Das Teilkörper umfasst Interviews mit 13 weiblichen und 7 männlichen PatientInnen. Das Alter der PatientInnen reicht von 18 bis 70 Jahren, ihr Bildungsniveau von der Grundschulausbildung bis zum Hochschulabschluss.

3. Analysemethoden

Die Interviews wurden in WMA-Format aufgezeichnet und transkribiert. Die Transkriptionen in Word-Format bilden die Grundlage der funktional-linguistischen Analyse zur Beschreibung kognitiver Ausdrücke, genauer der negativen epistemischen Konstruktion „*ich weiß es nicht*“ („*nem tudom*“), die mit kognitiven

Mentalisierungsfähigkeiten eng verbunden ist. Die vorliegende Fallstudie arbeitet mit einem Bottom-up-Ansatz, kombiniert quantitative und qualitative Analysemethoden, wobei die qualitative Analyse den viel größeren Anteil in der Beschreibung von „*ich weiß es nicht*“-Konstruktionen einnimmt. Im Folgenden werden im Beitrag „*ich weiß es nicht*“-Konstruktionen als IWN-Konstruktionen aufgeführt.

3.1. Quantitative Analyse

Das Teilkorpus aus den Transkriptionen von 20 Interviews mit PatientInnen wurde in einem ersten Schritt mit dem Online-Textanalysetool Sketch Engine ausgewertet. Nach dem Einfügen des Korpus generiert das Programm in der "Corpusinfo" quantitative Daten, indem es die Anzahl der Token und der Wörter ermittelt. Die Bestimmung der Zahl der IWN-Konstruktionen erfolgte manuell.

3.2. Qualitative Analyse

IWN-Konstruktionen wurden als Analyseobjekt gewählt, weil diese negativen epistemischen Konstruktionen, die unzureichendes Wissen behaupten, beim Lesen der Transkripte auffallend oft vorkamen. Einem Bottom-Up-Ansatz folgend wurden zur Festlegung einzelner Analysekategorien des Forschungsmaterials frühere Forschungsarbeiten herangezogen. Helmer et al. (2017) untersuchten IWN-Konstruktionen im Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch (FOLK), Pichler und Hesson (2016) analysierten „I don't know“-Tokens in Interviews zur psychischen Gesundheit. Die Forschungsziele und das Forschungskorpus der Fallstudie erforderten eine Anpassung und Ergänzung der Kategorien dieser früheren Studien. Die qualitative Analyse der Forschungsdaten richtet sich auf formale und syntaktische Eigenschaften von IWN-Konstruktionen, auf ihre Ausarbeitung in der interaktional-sequenziellen Struktur der Interviews und auf ihre Funktionen auf interaktionaler Ebene.

Im Rahmen dieses Beitrags wird auf formelle Eigenschaften, auf die Verwirklichung in der interaktionalen Struktur der Gespräche bzw. auf die unterschiedlichen Funktionen von IWN-Konstruktionen in der Interaktion konzentriert.

3.2.1. Form

Bei den formalen Merkmalen wurden die IWN-Konstruktionen danach klassifiziert, ob es sich um vollrealisierte Formen „*ich weiß es nicht*“ (*nem tudom*) oder um reduzierte Formen „*weiß nicht*“ (*nem tom*) handelt. Als vollständige Form wurde auch die Konstruktion „*das weiß ich nicht*“ („*ezt/azt nem tudom*“) betrachtet.

3.2.2. Interktionale Struktur

Um die organisatorisch-sequenzielle Platzierung der IWN-Konstruktionen zu analysieren, wurden TCU-s, d.h. turn-constructional units nach Sacks et al. (1974, 1978) untersucht. Die Beschreibung möglicher Positionen der IWN-Konstruktionen in der interaktionalen Struktur der Interviews erfolgte einerseits im Hinblick auf die einzelnen Turns, andererseits auch auf das sequenzielle turn-taking-Muster der

Konstruktionen. Jede Äußerung innerhalb einer TCU wurde im Zusammenhang mit der vorangehenden bzw. nachfolgenden Einheit untersucht. Als Analysekategorie wurden in der vorliegenden Fallstudie auch IWN-Konstruktionen identifiziert, die als unabhängige Turns auftreten.

Im Hinblick auf die Einbettung der IWN-Konstruktionen in die sequenzielle Organisation der Interviews konnten vier Hauptkategorien festgelegt werden: (1) turninitiale (2) turnmediale (3) turnfinale Position, und (4) isolierter oder single-unit Turn (siehe dazu Helmer und Deppermann, 2017).

3.2.3. Interktionale Funktion

In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen auf diesem Gebiet (Pichler-Hesson, 2016) konnten auf der Interaktionsebene IWN-Konstruktionen zwei referentielle Funktionen zugeordnet werden: erstens das Signalisieren von „Nichtwissen“ des Sprechers im wortwörtlichen Sinne (speaker's lack of knowledge in a literal sense: LOK), und zweitens nicht-kognitive Aspekte des Nichtwissens (non-cognitive aspect of lack of knowledge: non-LOK). Zur non-LOK-Kategorie gehören IWN-Konstruktionen, die einen anderen Inhalt als mangelndes Wissen angeben. Drei Untertypen von Nicht-LOK-IWN-Konstruktionen wurden aus früheren Untersuchungen übernommen (Hesson und Pichler, 2016) und als Gesichtswahrungs-, Überbrückungs- und Umlenkungsstrategien bezeichnet. Gesichtswahrungsstrategien werden im Untersuchungskorpus oft durch Abschwächung seiner Äußerungen seitens des Sprechers realisiert. Zu möglichen Überbrückungsstrategien gehören häufig Zögern und Häsitieren.

Umlenkungsstrategien umfassen ein breites Spektrum von tatsächlicher Umlenkung, vom Themenwechsel bis hin zur Vermeidung oder sogar zum Widerstand. Diese Funktionen sind mit den interpersonellen Dimensionen der Interaktionen eng verbunden.

4. Ergebnisse

Die im Abschnitt "Ergebnisse" dargestellten Beispiele stammen aus den ungarischen Originaltranskriptionen und wurden von der Autorin A. Hambuch so ins Deutsche übersetzt, dass ähnliche morphologische und syntaktische Formen und der semantische Inhalt, so weit wie möglich, beibehalten wurden und in den beiden Sprachen übereinstimmen. Die Textbeispiele werden auf Deutsch kursiv wiedergegeben. Die Abkürzung DR bezeichnet die Doktorandin, die das jeweilige Interview führte, PT steht für den Patienten oder die Patientin, die einzelnen Nummern neben der Abkürzung PT geben an, aus welchem Interview die Antworten stammen.

4.1. Quantitative Ergebnisse

Das Teilkorpus von 20 Interviews wurde mit dem Online-Textanalysetool Sketch Engine für quantitative Daten ausgewertet. Aufgrund der Softwaredaten umfasst das analysierte Korpus 2.959 Token und 2.923 Wörter, von denen insgesamt 76 IWN-Konstruktionen identifiziert werden konnten.

4.2. Qualitative Ergebnisse

4.2.1. Form

IWN-Konstruktionen kamen im Korpus in zwei unterschiedlichen Formen vor: in der vollrealisierten Form „(ezt) (azt) nem tudom“, „nem tudom“, (*das weiß ich nicht/ ich weiß es nicht*) und in der reduzierten Form „nem tom“ (*weiß nicht*). Die vollrealisierten Formen kamen 76/75-mal vor, während die reduzierte Variante nur einmal gezählt wurde, weshalb sie aus der Analyse im Rahmen dieser Fallstudie ausgeschlossen wurde.

4.2.2. Interktionale Struktur

Die Vorkommenshäufigkeit einzelner sequenzieller Muster bezüglich der interaktionalen Position von IWN-Konstruktionen zeigt Tabelle 3. Transkriptausschnitt 1 bringt Beispiele für die turninitiale, Transkriptausschnitt 2 für die turnmediale, Transkriptausschnitt 3 für die turnfinale Position der IWN-Konstruktionen. Transkriptausschnitt 4 stellt die IWN-Konstruktion als isolierten single-unit Turn dar. IWN-Konstruktionen werden im Text mit eckigen Klammern hervorgehoben.

Tabelle 1: IWN-Konstruktionen in der interaktionalen Struktur der Interviews

Sequenzielle Position von IWN-Konstruktionen				
	turninitial	turnmedial	turnfinal	single-unit Turn
	n=11	n=20	n=31	n=13
Transkriptausschnitt 1: IWN in turninitialer Position				
1	DR	miért ül marjorie háttal nicknek amikor azt kérdezi hogy “unod a szerelmet”?		
		warum sitzt marjorie mit dem rücken zu nick, als sie fragt: "langweilt dich die liebe?"?		
2	PT3	[ezt nem tudom] asziszem az eget felfelé bámul [das weiß ich nicht] ich glaube, sie starrt nach oben auf den Himmel		
Transkriptausschnitt 2: IWN in turnmedialer Position				
1	DR	mit érez nick amikor azt mondja hogy „ó menj el bill! menj el egy kis időre!”?		
		was fühlt nick, wenn er sagt: „oh, geh weg, bill! geh eine weile weg!”?		
2	PT14	talán hogy gondolkodjon és és azért hogy [nem tudom] ezt nem nem értem ezt a bill hogy megjelenik vielleicht, um darüber nachzudenken, und und um [ich weiß es nicht] ich verstehe das nicht nicht, dass dieser bill auftaucht		
Transkriptausschnitt 3: IWN in turnfinaler Position				
1	DR	miért van nicknél és marjoriénél egy vödör elő sügér?		
		warum haben nick und marjorie einen eimer mit lebenden barschen dabei?		
2	PT5	hát öö pontyról volt szó hogyha jól láttam ... öö nem ez nem ez a nem ez a csali ugye?		
		nun, äh, karpfen wurde erwähnt, wenn ich es richtig gesehen habe ... äh, nein, es ist nicht dieser, es ist nicht dieser, es ist der köder, nicht wahr?		
3	DR	én nem tudom		

		<i>ich weiß es nicht</i>
4	PT5	de nem lehet belenézni? <i>aber es kann (im Buch) nicht eingesehen werden?</i>
5	DR	nyugodtan, dehogynem, hogy miért van náluk egy vödör elő sügér? <i>ganz ruhig, sie können das, warum haben sie einen eimer mit barschen dabei?</i>
6	PT5	hát akkor [ezt nem tudom], jó, menjünk tovább <i>nun, dann [ich weiß es nicht], gut, gehen wir weiter</i>
		Transkriptausschnitt 4: IWN als isolierter single-unit Turn
1	DR	miért nem mer nick marjoriere nézni? <i>warum wagt es nick nicht, marjorie anzuschauen?</i>
2	PT4	[ezt nem tudom] <i>[das weiß ich nicht]</i>

4.2.3. Interktionale Funktion

Die identifizierten Funktionen von IWN-Strukturen auf Interaktionsebene zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: Referentielle Funktionen von IWN-Konstruktionen in der Interaktion

LOK-Funktion („Nichtwissen“ im wortwörtlichen Sinne)	non-LOK-Funktion (nicht-kognitive Aspekte des „Nichtwissens“)	nicht interpretierbar
n=39	n=34	n=2

Transkriptausschnitt 5 liefert ein Beispiel für die LOK-Funktion, 6 für die nicht-LOK-Funktion von IWN-Konstruktionen.

		Transkriptausschnitt 5: LOK-Funktion von IWN-Konstruktionen
1	DR	mit néz nick és marjorie a part mentén ahogy eveznek a fok felé hogy felállítsák horgászbotjaikat? <i>was beobachten nick und marjorie entlang des ufers, als sie zu der stelle rudern, an der sie ihre angeln auswerfen?</i>
2	PT8	a partot hát valami mocsaras part volt arról írtak ott az elején, de hogy azt tudom hogy a végén a felkelő holdat nézik de itt [ezt nem tudom] <i>das ufer nun da war eine art sumpfiges ufer über das am anfang geschrieben wurde aber ich weiß, dass sie am ende den aufgehenden mond beobachten aber hier (in diesem Teil) [ich weiß es nicht]</i>
		Transkriptausschnitt 6: non-LOK-Funktion von IWN-Konstruktionen: Überbrückung und Zögern
1	DR	hogy érti nick hogy unom a dolgot? <i>was meint nick, wenn er sagt: "die sache langweilt mich"?</i>
2	PT1	hát öö nincs öö bennük semmilyen közös, tehát ez amit öö eddig együtt csináltak ez a horgászat meg ez az építkezés vagy fahordás vagy [nem tudom], hát az már a számára unalmas <i>nun äh, sie haben äh nichts gemeinsames, also das, was sie bisher zusammen gemacht haben, dieses angeln und dieses bauen oder holztragen oder [ich weiß es nicht] was, ist für ihn schon langweilig</i>

Non-LOK-Funktionen konnten interpersonelle Dimensionen in den Interaktionen zugewiesen werden, Tabelle 3 zeigt die einzelnen Dimensionen und ihre Vorkommenshäufigkeit im Korpus.

Tabelle 3: Interpersonelle Dimensionen der non-LOK IWN-Konstruktionen in den Interaktionen

Gesichtswahrung / Abschwächung	Überbrückung / Zögern	Umlenkung / Vermeidung oder Widerstand
n=8	n=24	n=49

Transkriptausschnitt 7 zeigt ein Beispiel für die gesichtswahrende, abschwächende Funktion von IWN-Konstruktionen.

Transkriptausschnitt 7: Gesichtswahrende, abschwächende Funktion von IWN-Konstruktionen		
1	DR	miért mondja nick marjorienak hogy "te mindent tudsz"? <i>warum sagt nick zu marjorie: "du weißt alles"?</i>
2	PT14	hát [azt nem tudom] így pontosan, hogy miért mondja, de hát kicsit összeszólalkoztak, és mondta hogy te mindent tudsz, és akkor mondta, hogy nem igaz hogy minden tudok, és akkor a végén mondta neki hogy minden tudsz
		<i>nun [das weiß ich nicht] so genau, warum er das sagt, aber sie hatten einen kleinen streit, und er sagte, dass du alles weißt, und dann sagte er, dass es nicht stimmt, dass ich alles weiß, und dann sagte er am ende, dass du alles weißt</i>

Transkriptausschnitt 8 zeigt die IWN-Konstruktion in einer Umlenkungs- und Vermeidungsfunktion in turnfinaler Position.

Transkriptausschnitt 8: IWN-Konstruktion als Umlenkung und Vermeidung		
1	DR	miért viszi el marjorie a csónakot és mit érez közben? <i>warum nimmt marjorie das boot und fährt weg, und was fühlt sie in diesem moment?</i>
2	PT11	miért viszi el? hát mit érez ő? hát valami szar dolga van (nicknek) mert éppen elmegy a barátnője meg éppen neki kell túrázni gyalog öö meg jön fel a hold meg mit tudom én mit érez, nem tudom hát átugrom. <i>warum nimmt sie es? was fühlt sie? nun, er (nick, der freund von marjorie) hat irgendeine scheiße am laufen, weil seine freundin ihn verlässt und er wandern gehen muss und der mond geht auf und was weiß ich, was sie fühlt [ich weiß es nicht], nun ich überspringe es.</i>

5. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurden erste Ergebnisse bezüglich der Form, der sequenziellen Ordnung und interaktionalen Funktionen von IWN-Konstruktionen in Interviews mit schizophrenen PatientInnen vorgestellt.

Die quantitativen Ergebnisse der Token- und Wortzählung können später für die Beschreibung der Wortschatzvariabilität im Rahmen zukünftiger Forschungen von Bedeutung sein, besonders in kontrastiven Untersuchungen zu den Interviews mit gesunden Menschen.

Im Rahmen der qualitativen Analyse wurden Form, Position in der sequenziellen Ordnung und interktionale Funktionen der IWN-Konstruktionen beschrieben.

Frühere Studien deuten darauf hin, dass vollrealisierte IWN-Formen eher als epistemische Absicherungsmarker verwendet werden, während reduzierte Formen eher Diskursmarker-Funktionen haben (Doehler, 2016, Helmer und Deppermann, 2017). Zukünftige Forschungen sollten diesen Aspekt an einem erweiterten Korpus untersuchen.

In der sequenziellen Struktur der Gespräche nahmen IWN-Konstruktionen am häufigsten eine turnfinale bzw. eine turnmediale Position ein. Der turnfinalen Position der IWN-Konstruktion konnten auf interaktionaler Ebene eine Behauptungsfunktion zugeordnet werden.

Transkriptausschnitt 3 stellt exemplarisch dar, wie ein Patient in seinem zweiten und letzten responsiven Turn seine unzureichenden Kenntnisse mit der IWN-Konstruktion am Turnende zugibt bzw. auf interpersoneller Ebene als Vermeidungs- und Umlenkungsstrategie verwendet: nach seiner ersten Antwort (Zeile 5), die ihrer responsiven, interaktionalen Aufgabe nicht gerecht wurde, und nach einer Rückfrage an die Doktorandin (Zeile 4) gibt er letztlich zu, die Frage nicht beantworten zu können (Zeile 6). Mit dem direkten Anschluss der Äußerung „*gut, gehen wir weiter*“ wird die Vermeidungsfunktion der IWN-Konstruktion und ihre Funktion als Umlenkung zu einem nächsten Thema retrospektiv interpretierbar. Helmer und Deppermann wiesen in ihren Untersuchungen von IWN-Konstruktionen im FOLK, in Gesprächen von gesunden Menschen, auch eine retrospektive Orientierung von turnfinalen IWN-Konstruktionen nach. Solche IWN-Konstruktionen „markieren retrospektiv eine vorherige ... TCU Äußerung als epistemisch unsicher oder pragmatisch möglicherweise nicht relevant“ (Helmer und Deppermann, 2017: 148) und dienen zur Herabstufung der Relevanz vorheriger Äußerungen.

In turnmedialer Position, wie im Transkriptausschnitt 2, werden IWN-Konstruktionen häufig zur Verzögerung und für das Beibehalten des Rederechtes verwendet (Zeile 2). PatientInnen wollen in solchen Fällen durch ihre Turns ihrer interaktionalen responsiven Aufgabe gerecht werden und deswegen das Rederecht nicht verlieren. Durch ihre fehlenden Kenntnisse signalisieren sie aber mit der IWN-Konstruktion Ratlosigkeit (siehe dazu Helmer und Deppermann, 2017).

Die Zahl von IWN-Konstruktionen in turninitialer Position bzw. als isolierter single-unit Turn war im Korpus fast gleich. In turninitialer Position (Transkriptausschnitt 1) drückt die Konstruktion „*das weiß ich nicht*“ (Zeile 2) Nichtwissen aus, was durch den direkten Anschluss der Äußerung „*ich glaube*“ retrospektiv auch Unsicherheit bezüglich der darauffolgenden Behauptung signalisiert. Der Patient weiß die Antwort nicht, aber dennoch ist in seinem Turn ein Zeichen kommunikativ-geistiger Anstrengung zu erkennen, um sich auf das Gespräch einzulassen.

IWN-Konstruktionen, als isolierte single-unit-Turns, wie im Transkriptausschnitt 4, können auf eine schwerere Form von Wissensmangel hindeuten, da die einzige Reaktion (Antwort) des Patienten die Konstruktion „*das weiß ich nicht*“ ist und es keine Anzeichen für weitere mentale Anstrengungen oder Versuche, sich an Details zu erinnern, gibt. Ausgehend von den vorläufigen Ergebnissen könnten isolierte single-unit-IWN-Turns auf schwerere Formen von Mentalisierungsdefiziten hinweisen.

Auf interaktionaler Ebene erfüllen IWN-Konstruktionen wichtige, wenn auch manchmal voneinander kaum unterscheidbare interaktionelle Funktionen.

IWN-Konstruktionen, die eine LOK-Funktion (siehe 4.2.4) haben (Transkriptausschnitt 5 und 6, Zeilen 2), werden typischerweise mit einer wortwörtlichen geistig-kognitiven Unfähigkeit oder mit einer kognitiven Behauptung von unzureichendem Wissen assoziiert (Pichler und Hesson, 2016). Das Signalisieren von Nichtwissen kann auch weitere, nicht-kognitive interpersonelle Funktionen – sogenannte non-LOK-Funktionen (siehe 4.2.4.) – in der Interaktion erfüllen: Unsicherheit oder Zögern (Transkriptausschnitt 1 und 2) ausdrücken, eine Pause fürs Nachdenken über eine Antwort sprachlich markieren (Transkriptausschnitt 2) oder eine Vermeidungsstrategie demonstrieren (Transkriptausschnitt 9). Letztere dient gleichzeitig auch zur Umlenkung zu einem anderen Thema.

Mit dem Ausdruck von Unsicherheit relativiert der Sprecher die Zuverlässigkeit seiner Aussage, schwächt seine Verantwortung für die Relevanz seiner Aussage ab (Pichler und Hesson, 2016; Helmer et al., 2017), und agiert damit gleichzeitig auch gesichtswahrend: Im Transkriptausschnitt 7 wird die durch die IWN-Konstruktion vom Patienten selbst abgestufte Relevanz des Inhaltes seiner Aussage durch „so genau“ noch verstärkt (Zeile 2) und bewahrt den Sprecher vor dem „Enttarntwerden“, die exakte Antwort nicht zu wissen.

IWN-Konstruktionen erfüllen eine Überbrückungsfunktion vor allem in turnmedialer Position. Ihre Hauptfunktion besteht dabei darin, zwei Teile eines Turns, die ansonsten miteinander nicht verbunden sind, zu verbinden. Die IWN-Konstruktion in dieser Funktion zeigt Transkriptausschnitt 6, in dem der Patient zögert und in seinem Gedächtnis nach einer Antwort sucht. Die Absicht, seine Äußerung fortzusetzen wird durch die turnmediale Position der Konstruktion unterstützt. Der Sprecher ist in solchen Fällen immer noch im kommunikativen Prozess anwesend, während er daran arbeitet, die angeforderte Information abzurufen oder die Umformulierung oder Fortsetzung einer unterbrochenen Äußerung zu planen (Pichler und Hesson, 2016). PatientInnen sind also bereit, eine Antwort auf die Frage der Interviewerin zu geben, und beteiligen sich aktiv am Gespräch, im Gegensatz zur letzten Kategorie möglicher non-LOK-Funktionen von IWN-Konstruktionen.

In ihrer Umlenkungs- und Vermeidungsfunktion können IWN-Konstruktionen bis hin zur Signalisierung des Widerstands des Patienten gehen. Hier, wie dies exemplarisch im Transkriptausschnitt 9 gezeigt wird, geht es nicht nur um die Unfähigkeit des Patienten, die Frage zu beantworten. Der Patient in diesem Beispiel fühlt sich überfordert, ist bezüglich der Zusammenhänge in der

Kurzgeschichte verwirrt und leistet verbal Widerstand mit der „*ich weiß es nicht*“-Konstruktion (vgl. Helmer und Deppermann, 2017), die mit dem darauffolgenden, eindeutig formulierten Wunsch, „*also ich werde es überspringen*“ retrospektiv weiter betont und transparent wird.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der psychiatrischen Forschungen zur Bewertung der „Theory of Mind“-Kapazitäten von Erwachsenen mit Schizophrenie (Dodell-Feder et al., 2013) spiegeln sich kognitive Mentalisierungsfähigkeiten im Sprachgebrauch deutlich wider. PatientInnen waren oft nicht in der Lage, aus den Gedanken, Absichten, Überzeugungen, Wünschen und anderen mentalen Zuständen der Figuren in der Novelle logische Schlussfolgerungen zu ziehen. Neben der kognitiven Mentalisierungsbeeinträchtigung und der affektiven Dumpfheit (bspw. Transkriptausschnitt 8) konnten weitere typische Merkmale identifiziert werden, die das Sprechen von Menschen mit Schizophrenie charakterisieren: Tangentialität (bspw. Transkriptausschnitt 2), Entgleisungen, d. h. lose Assoziationen, Ablenkung vom Thema (bspw. Transkriptausschnitt 9), und Inhaltsarmut von Sprache und Gedanken (bspw. Transkriptausschnitt 7) (vgl. McKenna und Oh, 2005). Aufgrund der Analyse der Interviews kann festgestellt werden, dass die PatientInnen mit negativen epistemischen IWN-Konstruktionen ihre eingeschränkten kognitiven Mentalisierungsfähigkeiten zu kompensieren versuchen, indem sie Vermeidungs- oder Gesichtswahrungsstrategien anwenden, um ihr unzureichendes Wissen, ihre Unsicherheit oder ihre Gedankenarmut zu verbergen, wenn sie Details in Bezug auf die inneren mentalen Zustände der Figuren (Gedanken, Überzeugungen, Absichten, Wünsche) nicht kennen, nicht verstehen oder sich nicht daran erinnern können.

6. Ausblick

Zur weiteren Beschreibung spezifischer Funktionen der negativen epistemischen IWN-Konstruktionen soll die funktional-linguistische Forschung die bisherigen Kategorien weiter herausdifferenzieren bzw. die Interviews mit gesunden Kontrollpersonen in die Analyse miteinbeziehen. Da die interktionale Analyse der Interviewgespräche neben strukturellen Aspekten auch die referenziellen Funktionen von IWN-Konstruktionen und ihre interpersonellen Dimensionen in den Fokus stellte, könnten die Ergebnisse Psychotherapeuten dabei unterstützen, sprachliche Ausdrücke des mentalen Zustands ihrer PatientInnen, insbesondere "ich weiß es nicht"-Konstruktionen, auch auf pragmatischer Ebene interpretieren zu können, bzw. dadurch für die Therapie wichtige Erkenntnisse zu gewinnen und damit den therapeutischen Erfolg zu erhöhen.

Literatur

- [1]. Brüne, M. und Bodenstein, L. (2005) Proverb comprehension reconsidered - 'theory of mind' and the pragmatic use of language in schizophrenia, *Schizophrenia research*, Vol. 75 (2-3), pp 233–239.

- [2]. **Doehler, S. P.** (2016) More than an epistemic hedge: French *je sais pas* 'I don't know' as a resource for the sequential organization of turns and actions, *Journal of Pragmatics*, Vol. 106, pp 148-162.
- [3]. **Dodell-Feder, D., Lincoln, S. H., Coulson, J. P. und Hooker, C. I.** (2013) Using fiction to assess mental state understanding: a new task for assessing theory of mind in adults, *PLoS one* Vol. 8 (11)
- [4]. **Fekete, J., Pótó, Z., Varga, E., Csulak, T., Zsélyi, O., Tényi, T. und Herold, R.** (2020) Persons With Schizophrenia Misread Hemingway: A New Approach to Study Theory of Mind in Schizophrenia, *Frontiers in psychiatry*, Vol. 11, 396.
- [5]. **Heim, S., Dehmer, M. und Berger-Tunkel, M.** (2019) „Beeinträchtigungen von Sprache und Kommunikation bei Schizophrenie“, *Nervenarzt* 90, pp 485-489. <https://doi.org/10.1007/s00115-018-0647-5> Stand: 11.11.2021
- [6]. **Helmer, H., Deppermann, A. und Reineke, S.** (2017) „Antwort, epistemischer Marker oder Widerspruch? Sequenzielle, semantische und pragmatische Eigenschaften von „ich weiß nicht“, in Deppermann, A., Proske, N. und Zeschel, A. (Hg.): *Verben im interaktiven Kontext. Bewegungsverben und mentale Verben im gesprochenen Deutsch*, Tübingen: Narr Francke Attempto, (Studien zur deutschen Sprache - 74), pp 377–405.
- [7]. **Helmer, H. und Deppermann, A.** (2017) „ICH WEIß NICHT zwischen Assertion und Diskursmarker: Verwendungsspektren eines Ausdrucks und Überlegungen zu Kriterien für Diskursmarker“ in Blühdorn, H., Deppermann, A., Helmer, H. und Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, pp 131-156 <https://dnb.info/1137282045/34> Stand: 11.11.2021
- [8]. **Herold, R.** (2005) Doktori (PhD) Értekezés Tézisei: Mentalizációs Deficit Szkizofréniában, Pécs https://aok.pte.hu/docs/phd/file/dolgozatok/2005/Herold_Robert_PhD_dolgozat.pdf Stand: 03.11.2021
- [9]. **Hesson, A. M. und Pichler, H.** (2016) Interpreting "I don't know" use by persons living with dementia in Mini-Mental State Examinations, *Patient Education and Counseling*, Vol. 99(9), pp 1534–1541.
- [10]. **Hinzen, W. und Rosselló, J.** (2015) The linguistics of schizophrenia: thought disturbance as language pathology across positive symptoms, *Frontiers in psychology*, Vol. 6. 971.
- [11]. **Joyal, M., Bonneau, A. und Fecteau, S.** (2016) Speech and language therapies to improve pragmatics and discourse skills in patients with schizophrenia, *Psychiatry research*, Vol. 240. pp 88–95.
- [12]. **Lindström, J., Maschler, Y. und Doehler, S.** (2016) A cross-linguistic perspective on grammar and negative epistemics in talk-in-interaction, *Journal of Pragmatics*, Vol. 106, pp 72-79.
- [13]. **Mazza, M., Di Michele, V., Pollice, R., Casacchia, M. und Roncone, R.** (2008) Pragmatic language and theory of mind deficits in people with schizophrenia and their relatives, *Psychopathology*, Vol. 41(4), pp 254–263.

- [14]. **McKenna, P. J. und Oh, T.** (2005) *Schizophrenic Speech: Making Sense of Bathroots and Ponds That Fall In Doorways*, New York: Cambridge University Press.
- [15]. **Pichler, H. und Hesson, A.** (2016) Discourse-pragmatic variation across situations, varieties, ages: I don't know in sociolinguistic and medical interviews, *Language & Communication*, Vol. 49, pp 1-18.
- [16]. **Pilling, J.** (2018) *Orvosi kommunikáció a gyakorlatban*, Budapest: Medicina Könyvkiadó
- [17]. **Pinto, G., Primi, C. und Tarchi, C.** (2017) Mental State Talk Structure in Children's Narratives: A Cluster Analysis, *Child Development Research*, Vol. 2017, pp 1-7.
- [18]. **Sacks, H., Schegloff, E.A. und Jefferson, G.** (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, *Language*, 50(4) pp 696-735, Later, variant version (1978) published in Schenkein, J.N. (ed) *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York: Academic Press, pp 7-55.
- [19]. **Sktetch Engine** <https://www.sketchengine.eu/> Stand: 15.11.2012
- [20]. **World Health Organization:** Mental disorders affect one in four people http://www.who.int/whr/2001/media_centre/press_release/en. Stand: 10.11.2021

BOOK REVIEW

ARND WITTE / THEO HARDEN (Editors) RETHINKING INTERCULTURAL COMPETENCE: THEORETICAL CHALLENGES AND PRACTICAL ISSUES

Andrea Hamburg

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

ahamburg@uoradea.ro



Reviewed work:

Rethinking Intercultural Competence: Theoretical Challenges and Practical Issues

Arnd Witte, Theo Harden (eds)

Peter Lang Ltd, International Academic Publishers, Oxford, 2021

Intercultural Studies and Foreign Language Learning, vol. 22

ISBN 978-1-80079-171-8 (Print)
ISBN 978-1-80079-172-5 (E-PDF)

Despite of being a much discussed issue in the last few decades, cultural differences, the awareness of and the competent dealing with them, namely intercultural skills, still need conceptualisation, continuous rethinking and redefining. The contributors to the 2021 release of Peter Lang Publishing House, *Rethinking Intercultural Competence: Theoretical Challenges and Practical Issues* (264 pages), assume exactly this task by analysing the concept from different angles and adopting even novel approaches, like dealing with intercultural competence in digital pedagogies and learner groups including persons with migration background, considerations regarding its teachability and others.

In their introduction to the collective volume the editors, Arnd Witte and Theo Harden, put up a short synthesis of the following twelve chapters highlighting the main issues in respective studies. They do this beside analysing the concepts of

culture, intercultural competence and sharing their thoughts upon the difficulties in teaching/learning and rendering them, as they refer to a set of values, beliefs, attitudes and behaviour, contextually conditioned and even subject to change, quite impossible to internalise in a rule-based system. Picking up the ideas of the Swedish anthropologist Ulf Hannerz, the editors tend to see culture as “habitats of meanings” extracted by individuals and communities from a “global pool of meanings” to build their own “repertoires” (Hannerz, *Transnational Connections: Culture, People, Places*, 1996). Considering intercultural competence as a result of negotiation and construction, teaching it should reflect the same attitude and instead of supplying learners with pre-constructed notions of a foreign culture, let them find out from the intercultural encounter their own construals. Thus “The performative approach to intercultural learning puts more emphasis on corporeally experiencing the intercultural situation and on corporeally ‘knowing how’ to (inter)act, as compared to the traditional cognitive emphasis on ‘knowing what.’” (p. 9)

The idea of the sentient body and the importance of un- and preconscious bodily manifestations in intercultural situations are extended upon in the following chapter signed by one of the editors, Arnd Witte. Traditional pedagogy lays emphasis on cognition neglecting thus the role of affections, but cognitive processes also depend on the functions of the living and sensing body they are linked to, conceptualised as embodiment. The linkage between cognition and body manifestations is proven by the findings of different studies demonstrating the role of performing stories while reading in improving reading comprehension. Thus involving multisensory aspects in foreign language learning can be crucial for cognition and for the success of the learning process. But according to Witte’s new approach this sentient body (felt body) shouldn’t be allotted a secondary, complementary role, it should get to the centre of analysis, as language, culture and even reality are rather represented in the interplay of bodies, subjects and environment than in cognition. Concluding, intercultural competence should rather be defined in terms of attentiveness to corporeal manifestations, resonance with other bodies and atmospheres than of rational aspects of understanding and control and this attentiveness is to be trained.

In the following we are confronted with another unusual approach, that of Rob Philburn, comparing communication in general and especially intercultural communication to the interactions between basic forces in the chemical and physical world. According to him the set of different approaches, viewpoints presented in the book should not be seen as competing with, but complementing each other in exploring this vast field in continuous evolution. In his eyes culture is a conversation, cultural traits, the ‘self-construal’ – the way people consider themselves like or unlike, separate from or connected with others – emerge from everyday communicational interactions. The way conversational construals are used to put up conversation, show the level of conversational competence valid for intercultural encounters, too.

Linda Huber, the author of chapter four, tends to see intercultural communicative competence not as a universal item, but rather a fluid signifier. Pointing to the general ambiguity around this notion despite of the long time preoccupation with it,

she analyses the applicability of different models of intercultural communicative competence for foreign language education. However representing different approaches to intercultural communicative competence, all these models agree upon the flexible, content-dependent and fluid character of it, including "knowledge, skills, attitudes, metacognition as well as strategic thinking". (p. 73) As there is no consensus upon a universal, comprehensive definition of intercultural communicative competence related to language learning, standards for its assessment are missing, too, leaving space for variants referring to and covering different components of these skills, like performance or portfolio assessment, interviews, scenarios, role plays, attitude and personality surveys, diaries etc.

Assessment of intercultural competence is the topic of Beatriz Hernández-Moreno's study, as well. Concerned with a responsible in-depth analysis, she recommends some questions to be asked before dealing with the topic, like: can intercultural competence be measured, entirely explained, rendered, is it the main key for success in life? In lack of objective, not biased or culturally determined tools, of precisely defined subcomponents of intercultural competence, assessing its level or achievement seems to be quite doomed to failure. If it is still assessed, the test applied for that reason should meet the six criteria for test usefulness, namely: reliability, validity, impact, practicality, authenticity and interactiveness, out of which it is quite impossible to comply with the first two ones in case of measuring intercultural competence, as its level is varying across time (moment of testing) and space (environment of assessing) and due to the concerns related to its measurability and relevance. The author's other concerns related to intercultural competence would refer to the indoctrinating character of any change desirable in the cultural field, as well as transforming it from a cultural into an economic capital created by training and testing.

Using the metaphor of Don Quixote's windmill for the relation of intercultural competence to foreign language teaching and learning, Theo Harden wonders in chapter six, if the former one were something like the Spanish knight's imaginary adversary and trying to render it to learners an enterprise as unfortunate as Quixote's acts. His answer to this question would be "institutional language education is not the place for acquiring intercultural competence and attempts at teaching it will, at best, result in a kind of superficial knowledge which, when applied in the real world, might even result in the very opposite of successful (intercultural) communication." (p. 107) Concluding, intercultural training can offer only some info about a certain culture, about dos and don'ts in that respective culture (declarative elements), but how to cope with that environment, to proceed in different situations can be learnt only within the specific context by continuous trial and adjustment, when committing mistakes.

In his study entitled *Hotwords as a Didactic Vehicle to Intercultural Competence?* Hans-Jürgen Heringer argues for intercultural communication not containing other elements than communication in general, so not being any different from it. However, in his didactic approach he reveals through wordle.net application by means of hotwords and the lexical field and connotations generated to them in different languages, how awareness of cultural differences can be attained in classroom.

The next study representing chapter eight in the volume, signed by Margit Krause-Ono and Sylvia Wächter, is very similar in approach being probably another chapter of the same book or a contribution to the same conference/project on a certain topic as Heringer's work. Analysing phrases, proverbs, connotations to the term 'weed' in German (Unkraut) and Japanese (zassou), the authors highlight, how cultural values, beliefs, attitudes are mirrored in the language used by each community.

Marta Giralt, Liam Murray and Silvia Benini deal in their study with intercultural communication in the online space putting up the model of Critical Digital Literacies – understood as competencies necessary for working, studying and acting effectively in modern society –, facilitated by virtual exchanges among different cultures. The findings presented in their contribution result from teaching experience in the classroom including, due to an Erasmus+ Virtual Exchange programme, virtual exchange as a component. The programme was implemented at the University of Limerick with the aim of enhancing intercultural awareness, developing critical thinking, the ability of collaborating and working in teams, all contributing to a better employability of graduates.

In chapter ten the authors Christiane Hohenstein, Liana Konstantinidou and Aleksandra Opacic approach intercultural competence, – also incorporated into the new version of CEFR (Common European Framework of Reference for language learning/teaching) as from level A2 – from the perspective of adult and migrant learners, subjects to foreign and second language education. The study presents experiences with and results of applying new teaching materials to classroom with a special focus on diversity, gender, different societal values etc.

The next chapter, *The Impact of Study Abroad on Cultural and Democratic Literacy*, signed by Eva Seidl, highlights the opportunities emerging from such a stay related to cultural outcomes, but raises at the same time issues of social injustice, too, as international study is not available and affordable for everyone. It is – according to the author – very important in a study abroad period, that intercultural educators help students develop a so-called 'intercultural mindfulness' not only during the stay, but preceding and succeeding it, as well. In establishing a global, cosmopolitan worldview with respect to social justice and ecological sustainability, one has to undergo four processes, that of developing critical thinking, intercultural adjustment, intercultural learning and cosmopolitan socialisation, presupposing according to Cicchelli (2019) a cosmo-aesthetic (developing a cosmopolitan taste), a cosmo-culturalist (recognising otherness in different cultural backgrounds), a cosmo-ethical (solidarity, concern for global issues) and a cosmo-political (tolerance for different cultural groups, peaceful living together) orientation. An international study period contributes considerably to accelerate these processes.

Based on the inconsistency regarding the essence of intercultural competence and interculturality at all in New-Zealand's public space, – that of a country hosting over 200 ethnic groups and 160 languages –, the study of Elba S. Ramirez tries to find out ways of implementation of intercultural issues in language teaching and education in general. In doing so, she points out, that 'global citizenship' promoted

by interculturality should be dealt with as a ‘public good’ and rejects the neoliberal profitability approach to intercultural issues. Furthermore she claims not solely language teachers being in charge of intercultural education, as intercultural pedagogy is much more an independent, pan-disciplinary subject.

The final chapter of the collective volume, signed by María Luisa Sierra Huedo and Almudena Nevado Llopis, contributes with its didactic approach to completing with practical aspects the research in the matter. In their eyes, it is quite impossible to develop intercultural competence in the national and local contexts education institutions are anchored in. Their solution for the problem would consist of an intercultural campus with an internationalised environment and curriculum regarding content and way of teaching, co-curricular programmes done on campus and at local institutions of the community, compulsory study abroad programmes for all students for enhancing intercultural experience, intercultural activities and emphasis on acquiring and using foreign languages with local coverage included, and extending internationalisation strategies to institutional level for a top-down and bottom-up realisation.

Heterogeneous in approach and style, the studies of the volume open, irrespective of some cases of inaccuracy (e.g. pp. 180, 183) or confusion in terminology (e.g. emic versus etic view, p. 78), new paths in the theoretical and pragmatic research of interculturality and competence in it.

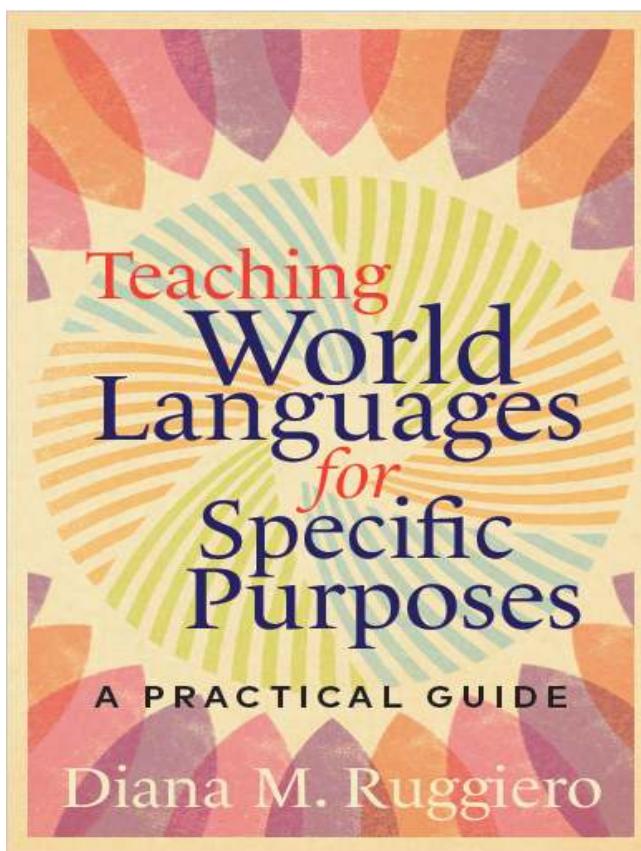
BOOK REVIEW

RUGGIERO'S SENSIBLE APPROACH ON 'TEACHING WORLD LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES'

Ioana Claudia Horea

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

ioanahorea@gmail.com



Reviewed work:

Teaching World Languages for Specific Purposes. A practical guide

Author: Diana M. Ruggiero

Published by: Georgetown University Press, Washington, DC, USA, 2022

-first printing

Identifiers:

LCCN 2021006586

ISBN 9781647121587 (hardcover)

ISBN 9781647121594
(paperback)

ISBN 9781647121600 (eBook)

A genuinely fresh (March 2022) release of Georgetown University Press, Washington, DC, the volume entitled *Teaching World Languages for Specific Purposes* is a reinvigorated approach on the subject matter, presenting Diana Ruggiero's perspective and experience, as an academic teaching Spanish and as a researcher in the fields of world languages for specific purposes (WLSP) and community service learning (CSL).

The volume follows a quite classic structure. It begins with a four page preface and a two page acknowledgments section. Then the main contents develop along 110

pages, divided into 2 large sections: 11 book chapters (in 74 pages) and 10 appendixes. The end is dedicated to six pages of references, a two page section about the author and a three page index.

As for the thematic contents of the chapters, three large spheres can be identified. First, after preliminary informative aspects concerning the contexts of WLSP and their general approach in higher education, resources for learners and instructors are completing the initial topic area that covers the first three chapters. Then, the middle topic area, considered along the following three chapters, brings about curricula, course, community partnership and CLS projects designs. The rest of the chapters put forward models and strategies of integrating WLSP in other courses, interpreting in WLSP, incorporating culture, meeting needs of heritage language learners, and employing communication technology to link education with community during the current pandemic.

Within the Appendixes we are provided with samples of resources, lesson plans, syllabus, assignments for intermediate/ advanced levels.

Diana Ruggiero prefaces her book by a concise though thorough presentation of the contents, providing a very precise summary of the chapters and rendering a clear description of what the book comprises.

Hence, this book review is not going to undertake the regular task of briefly presenting each chapter, which would come as a superfluous, redundant action, once all this information is already available in the preface of the volume, on pp. xi-xii. Instead, the current presentation aims at putting forward the distinguished approach of the author, which transpires both from her discourse and from her examples of practice. Consequently, our review will be, in its turn, quite personal and subjective.

An empathetic observer, Diana Ruggiero is as well, by nature of her profession, an 'actor', an active performer in the endeavour of moulding, shaping, refining human characters and minds, a trainer, an instructor, a true 'life-coach', as she is teaching, at higher education level, not just a foreign language, but, we may say, quite a life style, of cultural understanding, sense of community, human connection and compassion:

"My student-centered approach to education led me to develop a teaching and research agenda that focused largely on languages, cultures, and communities, with an eye toward developing student intercultural sensitivity and competence. To this end, I integrated culture and community service learning into my teaching of WLSP and focused on empowering my students to find their purpose in learning and using language as a vehicle for social change." (p.x)

The unusual warmth and empathic nature of the person who is writing are perceived from between the lines. A sensitive, emotion charged communication can be sensed while reading. A sincere disclosure and closeness can be witnessed along the pages, throughout the book, starting from the words she addresses her readers within the preface, throughout the chapters, to the models and practical examples given in the appendixes. All these are perceived so clearly by the readers and are felt so natural and obvious once we are introduced to the authors'

first steps on the road of enlightening the minds and spirits of the young:

"I began teaching Spanish as a way to share with students my cultural heritage, background, and experiences as an Argentine and Latin woman living in the United States, as well as my love of language learning and the diverse cultures of the Spanish-speaking world." (p.x)

to then find about the further developments in her own formation and education, towards designing of such curricula that

"spoke to my strengths as a teacher and that reflected my background, interests, and values as a scholar and socially conscious individual." (p.x)

Far from the rather cold, distant and over-theoretical style that the academic world and the world of research have come to gradually favour, adopt and extensively consider as the 'right' one in professional communication and academic writing, this sensible, still objective, and yet very warm and 'humane' approach is like a breeze of fresh air in the rarefied atmosphere of the strict, methodological, formal discourses.

As the author reveals in the Preface, a shift of objectives, with a "curriculum development that goes beyond cookie-cutter lesson plans and activities" (p.xi), is indeed necessary in the teaching of languages, and hence her intuitively elaborated and followed strategy:

"moving away from a concern with lexicon to a desire to foster and facilitate effective communication within specific contexts. As a result, cultural knowledge, intercultural sensitivity and competence, intercultural communication, and community engagement are now at the center of world language higher education." (p.x)

Ultimately, the traditional style - oftentimes too official and methodical - can indeed even get to intoxicate our profound values, harming the human core. Thus, such a novel, refreshing way of communicating and presenting ideas and facts, of teaching and transmitting information and knowledge, this distinct manner of comprehending feelings and the affectionate means of addressing, proving a deep understanding of the human character and emotions, are more than necessary in this respect and gratefully welcomed.

Pursuing her declared purpose, that of creating a better world for and through her students (p.x), Diana Ruggiero puts forward her book - with its concrete materials, resources, samples, models or assignments, with all the information, developments and strategies presented, as well as, incidentally, through her friendly way of introducing them all, due to her closeness in communication style -

"in service to the formation of empathic, compassionate, and mindful students and future leaders in the professions and the community. Such a socially conscious perspective in the teaching of WLSP and world language education is not only timely and relevant as an educational trend in helping our students succeed professionally, but a necessity for making our world a better place for all." (p.xi)

The end words of the preface strengthen the impression that this book comes like a heritage, a gift to all stakeholders:

"The appendix materials are likewise meant to be heuristic and therefore applicable across any language area. Teachers are encouraged to use them as a basis for developing their own curriculum materials. It is my hope that teachers, regardless of their background, find and contribute their own respective voice and strengths as a world language educator to the teaching of WLSP." (p.xii)

Addressing the readers directly, as if engages in a cozy discussion with them, the author keeps a tone of closeness along the book, friendly advising us, the language teachers reading her book, to put into practice all our expertise and background, to bring all our knowledge into the class and proudly express ourselves fully, as this is the true way learners can benefit from rich, complete and unique experiences:

"Regardless of disciplinary background and training, you bring a unique perspective that will inevitably inform your lesson or class in WLSP in a distinct way. Leverage this as a resource because this is your personal stamp that will differentiate your WLSP course and lesson plan from that of any other teacher at any other institution. [...] As individuals and teachers, we possess different strengths [...] though we should certainly strive to develop and hone all aspects of our craft, we can nonetheless recognize and honor our respective strengths. [...] your specific personal and educational background can be leveraged in the preparation of your WLSP course." (p.15)

So as the language instructors can understand the needs and challenges of the community and be able to offer appropriate training, to develop partnerships, useful curricula and language teaching projects, to improve the approach in teaching the language, the author's advice, coming as no surprise, is to strengthen connections with locals:

"Being present in the community can take many forms, but getting to know people is the most important thing you can do. Volunteering your time and energy and joining directorship boards is one way to achieve this end, but it can and should go beyond this. Visit local businesses, organizations, and institutions, go to local events, and get to know your neighbors. Talk to people..." (p.31)

It is common sense and indeed well remarked by the author that instructors in the field of languages, especially for specific purposes, have to consider the cultural and community background, be well prepared in intercultural understanding and communication. Language teachers hence need to be able to make allowance for and include in their courses the - somehow collateral in this respect but nevertheless essential - aspects encountered in the real life situations that define particular environments. These refer to the backgrounds of their learners or, more likely, of the people that the beneficiaries of the language instruction will come into contact with, by nature of their jobs:

"We must consider, in addition to grammar and theory, extralingual aspects informing meaning production in verbal and written transactions in any given specific context, including culture and

nonverbal communication. [...] we must consider intentions. Whom does the service provider, organization, business provider, and so forth desire to serve, and what are the cultural dynamics and factors that need to be considered on the part of the interpreter as a result? The teaching of interpreting in WLSP, therefore, is as much about cultural sensitivity and competence as it is about context-specific knowledge and vocabulary." (p.50)

Before presenting several metacognitive activities and exercises that can be well used in order to enlarge views and optimize familiarization with and learning of diverse aspects of cultural differences, Diana Ruggiero notes the real challenge of insufficient knowledge and preparation of both categories involved (teachers and learners as well) when it comes to specificities of intercultural approaches.

"One of the challenges in integrating culture in any introductory language classroom is the matter of expertise and lack of cultural knowledge on the part of teachers and students alike. Just as in the fear of approaching WLSP for lack of professional background experience and knowledge, the reluctance to engage matters of culture, including social and historical issues of relevance, is often the result of a perceived lack of cultural knowledge and sensitivity. Teachers may tend to homogenize cultural differences within a language area while outsourcing the culture component of classroom instruction to course materials such as textbooks and audiovisuals. Likewise, students might choose not to engage in discussion for fear of being wrong or singled out for being ignorant at best or insensitive at worst. One of the main ways in which this tendency can be mitigated is through open and transparent dialogue about the limits of knowledge and the nature of the learning process." (p.59)

The author identifies here, as also seen in the above quotation, a similar problem to that occurring in the case of teaching a language for specific purposes, where the professional expertise in the given domain is most often missing - the language teachers not being experts in every field, obviously - and, hence, it becomes problematic to properly apprehend, cover and interpret all elements and data that can be met in the various authentic texts which may come into discussion at certain points along the courses. That is indeed another a matter much considered in the literature on LSP.

It is some of the author's words, again, that would be best employed for a conclusion. Towards the end of the chapters section, Diana Ruggiero overviews how her volume provides stable premises and useful points of departure for development and integration of WLSP into curricula worldwide - in a common endeavour to promote *WLSP for a Changed World* -, and she then simply and most accurately advocates that:

"In light of recent history, it is overdue for world language programs and institutions of higher education to reorient their priorities, values, and purpose. WLSP must be brought from the margins to the center of world language education alongside linguistics and literature and cultural studies." (pp.73-74)

With a delicate and yet persuasive manner of approaching all aspects, from topics and discussions, material and resources, to collocutors, learners or colleagues, officials and ultimately readers of the book here discussed, Diana Ruggiero's gentle and still profoundly resonant voice cannot but only make itself heard and followed, which is just for the benefit of everything and everybody involved.