

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,
and to

Professor Dr. Habil. Alina Bădulescu

Dean (since 2016) 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)
- SCIPIONE
- 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

JLSP Editorial Review Board for the eleventh issue – March 2024

- Dr. Husain ABDULHAY - Payame Noor University - Qom - Iran
- Dr. Mario BISIADA – Pompeu Fabra University – Barcelona – Spain
- Dr. Sorina CHIPER – “Alexandru Ioan Cuza” University – Iași – Romania
- Dr. Elena Ramona CIORTESCU – “Alexandru Ioan Cuza” University – Iași – Romania
- Dr. Najmeh DEHGHANITAFTI - Idaho State University - U.S.A.
- Dr. Ramadan EYYAM – Eastern Mediterranean University – Famagusta – North Cyprus
- Dr. Mustafa KIRCA – Çankaya University – Ankara – Turkey
- Dr. Mojca KOMPARA LUKANČIČ – University of Maribor – Slovenia
- Dr. Andrea HAMBURG – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Anikó HAMBUCH – Medical School, University of Pécs – Pécs – Hungary
- Dr. Tania Paola HERNÁNDEZ – El Colegio de México – Mexico City – Mexico
- Dr. Ioana-Claudia HOREA – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Patrick LAVRITS – West University – Timișoara – Romania
- Dr. Manjola LIKAJ – Armed Forces Academy, Ministry of Defense & Albanian University – Tirana – Albania
- Dr. Almina LISIĆIĆ-HEDŽIĆ – University of Zenica – Bosnia and Herzegovina
- Dr. Ioana Teodora MEŞTER – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Timea NÉMETH – Medical School, University of Pécs – Pécs – Hungary
- Dr. Anamaria-Mirabela POP – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Sanja RADANOVIĆ – University of Banja Luka – Bosnia and Herzegovina
- Dr. Andreja RETELJ – University of Ljubljana – Ljubljana – Slovenia
- Dr. Emilia ROFOUZOU – Hellenic Naval Academy Athens – Greece
- Dr. Pragya SHUKLA - KPS - Bilaspur - India
- Dr. Monica-Ariana SIM – University of Oradea – Oradea – Romania
- Dr. Huanan SU – University of the Cordilleras – Baguio City – Philippines
- Dr. Evangelia TSIAVOU – Marine University of Greece – Athens – Greece
- Dr. Oana URSU – “Alexandru Ioan Cuza” University – Iași – Romania
- Dr. Kam Yin WU – Hong Kong University of Science and Technology – Hong Kong

TABLE OF CONTENTS

AUTHORS	TITLES	PAGES
Sarah Annunziato	ROLL UP YOUR SLEEVES: DESIGNING A COURSE ON ITALIAN FOR HEALTHCARE	7-17
Elena Spirovska Tevdovska	TEXTBOOK EVALUATION AND MATERIALS SELECTION IN THE CONTEXT OF ENGLISH FOR NURSING COURSE DEVELOPMENT	19-26
Ariel-Sebastián Mercado	PEDAGOGICAL METHODS BEHIND TEACHING THE PRACTITIONER-PATIENT INTERVIEW IN FRENCH	27-43
Ayo Osisanwo Oluwakemi Akinade	IDENTITY CONSTRUCTION IN THE PROFILE NAMES OF YORUBA FACEBOOK USERS	45-58
Kata Eklics Judit Fekete	FROM A SIMULATED PATIENT INTERVIEW TO A CASE PRESENTATION	59-70
Mladen Marinac Iva Barić	STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TRANSLATION IN THE LSP CLASSROOM AT INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	71-83
Kamila Ammour	STATISTICAL LITERACY AMONG EFL MASTER'S STUDENTS: ACTION RESEARCH	85-95

Andrea Hamburg	GRAMMATIKKOMPETENZ IM NEUEN MILLENIUM. VERGLEICHENDE STUDIE RUMÄNIEN-UNGARN GRAMMAR COMPETENCE IN THE NEW MILLENIUM. COMPARATIVE STUDY ROMANIA- HUNGARY	97-108
Liana-Mărioara Colban	MORPHO-SYNTAKTISCHE MERKMALE DER IRONIE ALS BEWEIS FÜR CROSSWRITING IN ERICH KÄSTNERS <i>DER GESTIEFELTE KATER</i>	109-128
Anita Andrea Széll	MORPHO-SYNTACTIC FEATURES OF IRONY AS PROOF OF CROSSWRITING IN ERICH KÄSTNER'S <i>PUSS IN BOOTS</i>	
Gëzim Xhaferri	DIE SPRACHE UND DAS PHÄNOMEN <i>HÖFLICHKEIT</i> AM BEISPIEL EINES YOUTUBE- INTERVIEWS	129-140
Biljana Ivanovska	THE LANGUAGE AND THE PHENOMENON OF POLITENESS IN THE CONTEXT OF A YOUTUBE INTERVIEW	
Ioanna Katerini	„DEUTSCH FÜR AKADEMISCHE ZWECKE“ IM BACHELOR-STUDIUM AN DER UNIVERSITÄT IOANNINA IN GRIECHENLAND: ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG DER STUDIERENDEN ZUM ERLERNEN DER DEUTSCHEN FACHSPRACHE	141-153
Andrea Hamburg	<i>Book Review</i> MARIE-ANNE CHÂTEAUREYNAUD / PETER JOHN (Editors): LSP TEACHER TRAINING SUMMER SCHOOL. THE TRAILS PROJECT	155-158

ROLL UP YOUR SLEEVES: DESIGNING A COURSE ON ITALIAN FOR HEALTHCARE

Sarah Annunziato

*Department of Spanish, Italian and Portuguese, University of Virginia,
Charlottesville, VA USA
sea5z@virginia.edu*

Abstract: This article will discuss the design and implementation of an intermediate level Italian for HealthcareLanguage class. Since 2016, the language of Dante has experienced a marked decline in enrollment in many higher education institutions in the United States. Some recent studies related to this issue suggest that providing students with a wide variety of course options, including ones related to professional fields, is key to reversing this trend. Nevertheless, Italian presents somewhat of a challenge in this regard as it is the norm rather than the exception for learners to first encounter the language only when they begin their studies at college or university. However, in many instances, such as in healthcare, language for specific purposes courses target more advanced students. Therefore, introducing these types of classes earlier in the learning experience might prove to be instrumental in encouraging more students to continue studying Italian at advanced-level and perhaps even beyond. The present course was offered to learners who had previously completed three semesters of college-level Italian from beginner level to intermediate. People enrolled in the class had already attained an upper-intermediate level of skill in the target language. Since the course focused on healthcare, it emphasized the acquisition of new terms and communicative modes to help learners better interact with patients or clinicians in a medical setting. It was also designed around the Five C's (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities) made popular by ACTFL's World Readiness Standards for Learning Languages. Overall, Italian for Healthcare Professionals relied on both an experiential and project-based methodology through which students completed tasks that reflected challenges that they might realistically encounter while working in the allied health professions in Italy or with Italian-speaking diasporas in other parts of the world. Learners reported benefiting from both the variety and realistic nature of the activities. This article will explore the need for such a course in Italian Studies, its structure, as well as examples of projects and activities that it might include. Ultimately, student response to the course suggests that such offerings can be made available to intermediate-level learners of Italian with promising results.

Keywords: Italian; Intermediate Level; Healthcare; Experiential Learning; Project-Based Learning

1. Introduction

Imagine arriving to your bi-weekly Italian language course to learn that today you and your classmates will assemble a model of the human body together using only

terms in the target language to complete your work. At your next class, you play *L'allegra chirurgo*, the Italian version of the popular boardgame *Operation* to help you continue to master this new and complex vocabulary. Later, you put your recently acquired knowledge of these terms to use creating an entry for an Italian-language encyclopedia of the human body. In this case, you are probably enrolled in Italian for Healthcare Professionals, a course for intermediate-level learners who have already completed three semesters of Italian in college. What could be the advantages of offering such a class for an Italian Studies Program? Let us examine this question in more detail.

1.1. Career-Focused Courses and Italian Studies

According to the Modern Language Association's 2016 report on enrollments in languages other than English, in the fall of that year, Japanese displaced Italian to become the fifth most commonly taught world language in the United States of America (Looney and Lusin, 2019:4). During the same year, enrollment in Italian courses plummeted by 20.1% across the nation (Looney and Lusin, 2019: 4). Meanwhile, in 2016, the number of degrees in Italian awarded by higher education institutions in the United States dropped as well by a noteworthy 30% (Looney and Lusin, 2019: 19). The Modern Language Association's most recent report, issued in November of 2023, indicates that Italian has now fallen in popularity behind Chinese and enrollment has ebbed by 20.4% (Lusin et. al, 2023: 5). Regrettably, these developments appear to be the peak of a prolonged period of decline for the discipline that began in 2002 for graduate study and seven years later, in 2009, for undergraduates (Looney and Lusin, 2019: 9).

Despite what might initially appear as a cascade of negative news for the future of Italian, the Modern Language Association does note areas where the discipline still thrives. Citing the case of St. John's University, which offers a very successful Italian program, the organization observes: "In short, colleagues at St. John's have developed a curriculum that responds to their students' needs, providing a range of courses in the Italian cultural tradition, taught in Lingua, as well as courses that emphasize career options..." (Looney and Lusin, 2019: 10). The example of St. John's University suggests that courses centered on language for specific purposes could prove instrumental in reversing the decline in Italian enrollments while also providing students with invaluable opportunities to apply their newly acquired language skills in a professional context. Why, then, should this professional context be healthcare?

1.2. Why choose an Italian for Healthcare Course?

As observed by Risner et. al., numerous studies on professional abilities that are increasingly important for success in the modern workforce list "global communication and intercultural skills" as crucial(2017: 37). This suggests that courses in the field of language for specific purposes are also gaining popularity among today's undergraduate students. In addition, Ruggiero observes that community-based initiatives can be easily included in this type of class, making these offerings not only useful vehicles for preparing students to excel in the global economy, but also for allowing them to contribute something meaningful to their own campus or town (Ruggiero, 2022).

Healthcare is a particularly interesting subject in this regard. In a 2017 survey conducted by Sánchez-López et. al., LSP scholars ranked this area as the sixth most popular topic for research in their field (2017: 18-19). That conclusion aligns with ACTFL's *21st Century Skills Map*, which also lists Health Literacy as one of the four major categories of interdisciplinary themes that world languages courses should emphasize (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2011). Additionally, healthcare opens up many possibilities for community-based initiatives, as students might be asked to volunteer as interpreters in clinics or doctor's offices or to create "peripheral messaging," or promotional materials that are designed to appeal to certain demographic groups (Kreuter and McClure, 2004) in the target language. Therefore, healthcare represents a particularly fertile and rewarding field around which to design a new Italian language course. How could instructors develop a class that focuses on this important subject while also providing a stimulating experience for its students? In the sections that follow, I will explore the design and implementation of a similar course at the University of Virginia.

2. Intermediate Italian II for Professionals, Healthcare

Intermediate Italian II for Professionals was developed in 2017 by Dr. Sandro Puiatti to offer a course to those students who are interested in studying in a specialized field or working in Italy following graduation. The course is designed to have a varying focus. In other words, it concentrates on a different career path each year. *Intermediate Italian II for Professionals* covers the same grammar topics presented in our textbook, *Immagina* (Cummings and Pastorino, 2016), as the more traditional offering, *Intermediate Italian II*, but replaces the vocabulary, readings, and films emphasized in this course with content related to the special interest topic under consideration in *Intermediate Italian II for Professionals*. It also offers assessments focused on applying new grammar and vocabulary in a relevant professional context.

Since this class was first introduced, it has consistently met an enrollment threshold of at least (and often surpassing) 8 students, which confirms the earlier hypothesis that there would be an audience for an Italian language course for specific purposes.

Previous iterations of *Intermediate Italian II for Professionals* are: *Italian for Business* (Sandro Puiatti, 2018), *Italian for Intercultural Mediators* (Francesca Calamita, 2019), *Italian Food Industry and Culture* (Stella Mattioli, 2020), *Italian for Language Educators* (Hiromi Kaneda, 2021), and *Italian for Public Relations, Television, and Social Media* (Stella Mattioli, 2022).

Although the above list clearly illustrates that there has been a fascinating and appropriately diverse slate of subjects covered in *Intermediate Italian II for Professionals* since the course's inception, prior to spring 2023, there had not yet been any version of it that focused on healthcare. Given the importance of health literacy to the contemporary workforce, this seemed like an important topic to explore with interested students. Nevertheless, in most cases, language for specific purposes courses that focus on healthcare target more advanced learners.

However, since many students of college-level Italian in the United States only encounter the language when they arrive at university, attracting more learners to the discipline through a class that focuses on healthcare would be effective earlier on. Thus, introducing Italian for Healthcare at the intermediate level could determine students to grow an interest in Italian that might motivate them to study it even beyond the beginner to intermediate course sequence. In fact, Sheffer proposes integrating business content into the basic course sequence for German in order to achieve a similar objective (2017). Therefore, Intermediate Italian II for Professionals is the ideal setting to facilitate a course on Italian for Healthcare because its target audience consists of students who have already completed three previous semesters of Italian, starting with elementary level. At this point, we must turn to another question: how can an instructor create such a class?

2.1. Designing the Course

Risner et. al. discussed designing language courses for specific purposes in a K-12 setting. In fact, one of the examples that they explored was Spanish for Healthcare. Their findings indicate that such a class should prioritize communication in various modes, and therefore emphasize the acquisition of appropriate vocabulary and grammatical constructions to allow students to better communicate with patients and colleagues (Risner et. al, 2017). This information proved critical to shaping the ultimate design of Intermediate Italian II for Professionals. In addition to the observations described by Risner and her co-authors, I also organized the course's structure and activities around the Five C's (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities) popularized by the American Council on the Teaching of Foreign Languages *World Readiness Standards for Learning Languages*(The National Standards Collaborative Board, 2015).

Finally, in terms of in-class activities and assessments, the course was designed around both an experiential and a project-based methodology. A study by Yaeger et. al. (2014) discovered that tasks that emphasize pro-social behavior and a sense of purpose for learners make them more motivated and eager to study. Additionally, Project-Based Learning (PBL) encourages students to work independently, develop critical thinking skills, and utilize different learning strategies, all of which are vital for future success in a profession (Herget, 2020). Finally, experiential learning methods, when deployed in language courses, promote more authentic use of the target idiom and provide students with increased opportunities for meaningful communication (Knutson, 2003). Hence, I theorized that asking my learners to complete projects and tasks based on real-life situations that they could one day encounter as healthcare professionals would facilitate better learning outcomes for the class and livelier discussions.

These considerations explain why Intermediate Italian II for Professionals, with a focus on healthcare, was ultimately designed around five modules: The Italian Healthcare System, Studying Medicine in Italy, Illnesses and Parts of the Body, Diagnosis, and Communicating with Patients. These topics facilitated interactions both among learners and, later on in the course, between students and more advanced speakers. The modules also encouraged cultural investigations and comparisons, as learners used the target language to write and talk about healthcare in Italy and, in particular, to evaluate it in relation to the practices and

structures of their native countries. Students additionally worked on forming connections between the information they came across regarding the Italian medical culture and areas of personal interest. For example, one person enrolled in the course who was considering applying to medical school took advantage of the opportunity to interview a neurosurgeon from Italy to ask about the difficulties of achieving a functional work and life balance as a physician. Finally, learners also applied their newly acquired knowledge to developing projects that could be adopted in the future by the University of Virginia's Healthcare System to offer interpreting and translating services in Italian, which enabled the class to think about how to interact with the larger community while in turn learning how to interact with patients.

In order to be effective, each module began with a general overview and a targeted vocabulary list designed to help the students learn about and discuss its topic with one another. On average, these lists contained approximately 71 terms or expressions related to the module in question. All new vocabulary was in turn subdivided by topic. For instance, the list dedicated to illnesses and parts of the body featured a section on various organs, bones, and joints and then a second section specifically about illnesses and medical conditions. The module on diagnosis emphasized key questions used to inquire about personal details, medical history, or information about symptoms, while the unit about communicating with patients included questions used to obtain crucial data like phone numbers or email addresses, interact with people during a medical examination, assess the cognitive function, and give advice.

Grammar points were also introduced in accordance with the content of each chapter of *Immaginaso* that students of Intermediate Italian II for Professionals covered the same concepts as their peers who were enrolled in the more traditional Intermediate-level Italian language course. This was deemed appropriate to ensure that each learner who opted to continue their pursuit of fluency in the language of Dante after completing the intermediate level would have a similar foundation.

Additionally, the modules featured a reading assignment related to each unit's overall topic. For example, while studying about the healthcare system in Italy, students read excerpts from *La sanità in Italia* (Toth, 2014) to better understand the origins and structure of Italy's National Healthcare System. Modules also featured listening activities based on videos in the target language that related to each unit's primary subject. During the lessons on Medical Education in Italy, the class watched a YouTube video in which a young nurse explained how interested people can join her profession, describing both the process for gaining acceptance to a nursing program and what you will study once admitted. After watching the materials, students filled out questionnaires to check their comprehension and then completed follow-up activities with their peers, activities that required them to briefly research a topic related to what they had learned and then present their findings to the rest of the class. Finally, every module concluded with a film or episode of a Netflix series from Italy that related to the main points covered in that unit. Learners usually wrote reflections on these items as well as their reading assignments on an online discussion board offered through our course's Learning Management System. With all their assignments completed for each module,

students demonstrated overall mastery of the topics covered through two types of assessment.

2.2. Measuring Progress

Due to the importance of understanding the correct terminology to use in a healthcare setting, the first of these assessments was always a short quiz focusing on the vocabulary required in each module. The students completed these quizzes during class time and received a grade out of 25 points on each of them. While this type of assessment encouraged memorization of key terms, learners still needed to demonstrate the ability to apply the grammar issues that they had reviewed to a meaningful context that could also utilize some of the cultural information that they had encountered through their readings, listening activities, and films or television episodes. These goals were achieved through original projects.

Therefore, I designed four projects for each module. Module five did not feature its own project as the material in this unit was later incorporated into the final project, which served as the course's final exam at the end of the semester.

2.2.1. The Five Projects

The first of these assignments required students to work with a partner to produce a presentation comparing and contrasting Italy's National Healthcare System with the healthcare system in the United States. The students were asked to create a slide show for the United States Senate in which they explained the origins of Italy's system, its organization, and then examined ways in which it was similar or different from the healthcare system offered in the United States. Students also reflected on what benefits each country could adopt from the other's healthcare system.

For their next project, learners received a visit, via Skype, from an Italian neurosurgeon who answered their questions about studying medicine in the boot-shaped land. In preparing for this activity, they read and discussed excerpts from *Pappagalli verdi* (Strada, 1999) a surgeon's memoir of his time treating patients in war zones and sites of natural disasters around the world, then examined a brief biography of our future guest before preparing questions to ask. They conducted a 50-minute-long interview with Dr. Luigi Sigona (ASL 2 Napoli Nord), which concluded with a 25-minute group discussion and debriefing on what they had heard during their conversation. Finally, each student wrote a brief reflection on their experiences interviewing the doctor.

Project three also required learners to collaborate with a partner to create an entry on an organ system for a fictional encyclopedia of the human body. Finally, for their last project, the students pretended to be doctors and they interviewed their tutors, who acted as patients. Learners were required to ask their patients questions so that they could set a diagnosis of whatever health condition the patient had. Following their interviews, each student produced a short video reflecting on the experience and what they learned from it.

Although the topic of the final project did focus more on Module five than the previous four, it was also meant to be comprehensive so that it could substitute for

a traditional final exam. In this case, the learners once again joined forces with a partner to draft a proposal for a new program that would train Italian students to work as volunteer interpreters at UVA Health Systems. While these proposals were never formally submitted for consideration to the University's healthcare division, they were intended to determine learners to think about how they could apply their knowledge of medical Italian to a real-world context that might benefit their community. While this project assessed overall mastery of grammar and vocabulary and measured progress in the development of reading and writing skills, the class also participated in an original escape room activity to assess their speaking abilities. During this task, students completed a series of puzzles together and, after finishing each one, they received a clue that helped them to correctly diagnose the cause of a mysterious illness affecting an Italian hospital. Like the proposal, this activity was also comprehensive and brought together materials they had worked on throughout the entire semester.

All of these projects were graded with rubrics that the students had access to before beginning their work. In this way, they were able to understand what would be required of them and to ask questions about it if necessary. Traditionally, in PBL-based courses students can develop their own ideas for projects based on their personal interests (Herget 2020). However, in Language courses this can prove impractical since students must develop so many different skills (speaking, listening, reading, writing, and cultural competency) in one discipline. This is why I chose to create project topics for them that were designed around a variety of approaches and options.

Although assessments were obviously a significant aspect of this course, an arguably even larger component were the week-to-week activities that we completed during each lesson.

2.3. Class Activities

Intermediate Italian II for Professionals met twice per week for 75-minute intervals and was taught in the target language. This format allowed ample time to organize and facilitate a variety of activities, each of which was designed to practice a different essential skill while adhering to the guidelines of the Five C's.

While students did complete drills to review important grammar issues or new vocabulary, they also engaged in more communicative activities such as role-plays and they periodically played games or completed puzzles that would enable them to brainstorm together in Italian. In addition, they conducted short research inquiries in pairs to deepen their understanding of readings and films.

2.3.1. Practical Examples

For example, during module 3, in which they learned the correct terminology for illnesses and parts of the body, students identified the instruments in a doctor's bag, provided to them via a toy version of such an item. In addition, they later played a round of *L'allegra chirurgo* together and disassembled and reassembled a toy model of the human body. During these tasks, they could only communicate with one another in the target language and therefore were asked to help their peers recall and accurately utilize the new terminology where applicable.

The learners also brought their wealth of new vocabulary into play when discussing films and readings, which were an essential part of the course. The inclusion of these items in the syllabus not only ensured that students would receive essential practice for reading several types of texts in the target language, but also assisted them in making progress on their listening and speaking abilities. However, films and readings were additionally key to promoting cultural competency. This last goal was often accomplished not only through whole group discussions but also mini-research inquiries that the learners undertook in pairs or small groups. In one instance, they viewed the Netflix film *Sul più bello* (Filippi, 2020), which is about a young woman suffering from Cystic Fibrosis. Since this movie originated from a book of the same title (Gaggero, 2020), while preparing to watch it, students first read an excerpt of the original source material. They then discussed the film and compared the segment of the novel to the corresponding scene in the movie. The class concluded this exploration of the film and novel by visiting the *Lega italiana fibrosi cistica* (*Italian Cystic Fibrosis League*), or the LFC's website where, along with a partner, they read one of the patient testimonials featured on the site and then reported back to their peers on what they had learned.

While these mini-research inquiries allowed them to deepen their knowledge of each topic, role-play activities were also key to helping students further develop their speaking and listening skills. For instance, in one task, they imagined a group therapy session that included characters from every film or television episode that they had watched up until that point in the course. Each student played a different character, and both responded to, and posed questions from that individual's point of view.

None of these activities received an individual grade because they were meant to be formative. However, at the end of each week, students received a score for their contributions to course discussions and tasks throughout the previous class meetings. These grades were also assessed with a rubric that the learners had access to from the beginning of the course onward. In this way, the activities that they performed in class did not become too stressful for them, yet they were encouraged to attend and proactively partake in every task, knowing that they would receive participation points for their overall efforts to use the target language and communicate with their peers.

2.3.2. Reflection is Key

In addition to regular course activities, the students also frequently wrote reflections on their discussion boards that asked them to either answer specific questions about the readings, television, episodes or films that they encountered or to offer general thoughts about a new topic that they were studying. Although these interventions did not receive individual grades, at the end of the semester students were also evaluated on their overall contributions to the discussion board. That grade was also assigned through a rubric that was made available to them at the beginning of classes.

In general, creating their activities required variety and consideration for how each task could contribute to making the students more fluent users of the Italian

language and deepen their knowledge of the healthcare profession. However, this invites a question: in the end, what did the learners take away from their experiences?

3. Student Response

Twelve students participated in Italian for Healthcare Professionals. All but one of them had previously completed three semesters of college-level Italian. The final person was a heritage speaker who enrolled in the course to learn professional jargon. As previously mentioned, one student was preparing to apply to medical schools, another was studying engineering, and a third was interested in a career as an interpreter or translator. The other learners enrolled to fulfill the final semester of their language requirement. However, in at least one instance, they selected this course with the hope that it would be more challenging than the more traditional intermediate-level class.

All students frequently expressed their views on the course and its components both in their end of semester evaluations and their discussion board assignments. There were certain learning tasks that drew particular attention. Overall, most students were extremely interested in the opportunity to interview a neurosurgeon from Italy in the target language. In fact, in a written reflection in his online diary, one learner referred to this activity as his “favorite day” in the course. They also enjoyed interacting with, and “diagnosing” their tutors with various fictional medical conditions. In the video reflection that followed this activity, a student expressed the view that doing this assignment with a more advanced Italian speaker who was not a member of their class made it feel more realistic. Learners also appreciated the escape room activity. In a course evaluation one student observed: “I really liked the escape room! Doing another one maybe at the midpoint of the year, and including more boardgames, I think could make the class a lot more fun.” Students additionally praised the variety of activities and formats of projects as this kept the class interesting to them. In a reflection posted to the discussion board, a learner noted that she appreciated “the mix” of activities. Another person praised the use of games in the course in her own reflective essay. Finally, in their online diaries two students noted that knowledge of medical issues would be useful to them during their upcoming study abroad experiences if they needed to see a doctor. However, in course evaluations some learners also expressed the view that focusing the entire class only on healthcare became repetitive: “As someone who isn’t going into the medical field, I found my passion waning toward the end of the semester. Perhaps focusing on two or three professional careers would allow for comparison and a chance to hone a larger class interest.” Therefore, these comments confirmed some of the hypotheses that influenced the course design, such as the idea that a plethora of project topics and activities would be preferable and that experiential tasks would prove more stimulating. However, students also suggested other areas where the course could be improved.

3.1. Better is Always Possible

The most intriguing suggestion for enhancing the experience of a language for specific purposes course for Italian Studies is the idea of dividing it into separate modules that each concentrate on a new professional field. In many cases, Italian

Studies programs do not include numerous faculty members, so this could be a way of offering more career track options to students despite having fewer people to teach courses about these areas of expertise. In cases where the instructor is still interested in focusing on healthcare, a possible variation on this idea would be to offer a variety of modules that each focus on a different career track within the healthcare field such as: medicine, nursing, dentistry, or veterinary medicine, depending on preference and student interests. Variety, whether in terms of topics covered or assignments and activities developed, seems to be a key factor in stimulating student interest in the subject matter.

4. Conclusions

Although it might be more customary to offer a course centered around healthcare to advanced learners, or even to healthcare professionals who are already living or studying in Italy, creating a class of this nature for the intermediate level is also possible. As the present study indicates, the key components to this are: incorporating both an experiential and project-based design, implementing a variety of assessments and activities, pairing grammar components with issues that students would typically encounter in a more traditional intermediate course, and placing emphasis on the acquisition of key terms and expressions for success in a medical setting.

Instructors of Italian may wish to consider implementing similar courses not solely in healthcare but also those focusing on other professional fields at the intermediate level to entice more students to continue learning Italian even beyond the basic beginner through intermediate classes. Since Italian Studies programs also often include a smaller number of faculty members than other more commonly taught languages such as Spanish, implementing language for specific purposes courses at intermediate level might also compensate for the limited instructional resources that some programs face.

5. Acknowledgements:

The author wishes to acknowledge the Institute of World Languages at the University of Virginia for a generous grant, which made the development of Italian for Healthcare professionals possible, Dr. Luigi Sigona and the Italian Language Program Tutoring Clinic at the University of Virginia for their participation in the course activities.

References

- [1]. **American Council on the Teaching of Foreign Languages** (2011) *21st century skills map*, [Online], Available:P21_worldlanguages.pdf (actfl.org) [March 2011].
- [2]. **Cummings, A. and Pastorino G.** (2016) *Immagina: L'italiano senza confini*, 3rd edition, Boston, Vista Higher Learning.
- [3]. **Filippi, A.** (2020) *Sul più bello*, Netflix.com.
- [4]. **Gaggero, E.** (2020) *Sul più bello*, Milano, Fabbri Editore.

- [5]. **Herget, K.** (2020) “Project-based learning in the language for specific purposes classroom”, *Journal of Higher Education Theory*, vol. 20, issue 15, pp. 163-168.
- [6]. **Knutson, Sonja** (2003) “Experiential learning in second language classrooms”, *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, vol 2, no. 2, pp. 52-64.
- [7]. **Kreuter, M.W. and McClure, S.M.**(2004) “The role of culture in health communication”, *Annual Review of Public Health*, 25, pp. 439-455.
- [8]. **Looney, D. and Lusin, N.** (2019)*Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, summer 2016 and fall 2016: Final report*, [Electronic], Available:[2016-Enrollments-Final-Report.pdf \(mla.org\)](https://www.mla.org/2016-Enrollments-Final-Report.pdf) [June 2019].
- [9]. **Lusin, N., Peterson T., Sulewski, C., and Zafer, R.**(2023) *Enrollments in languages other than English in U.S. Institutions of Higher Education, Fall 2021:* [Electronic], Available: <https://www.mla.org/content/download/191324/file/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-US-Institutions-of-Higher-Education-Fall-2021.pdf>
- [10].**The National Standards Collaborative Board**(2015) *World Readiness Standards for Learning Languages*[Electronic], Available: <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages> [2023].
- [11].**Risner, M, Swarr, M, Blees, C. andGraham, J** (2017) “Developing and implementing LSP curricula at the K-12 level”, in Long, M.K. (ed) *Language for specific purposes: Trends in curriculum development*,Washington DC,Georgetown University Press.
- [12].**Ruggiero, D** (2022) *Teaching world languages for specific purposes*, Washington DC, Georgetown University Press.
- [13].**Sánchez-López, L, Long, M.K., and Lafford, B.A.** (2017) “New directions in LSP research in higher education” in Long, M.K. (ed)*Language for specific purposes: Trends in curriculum development*, Washington DC,Georgetown University Press.
- [14].**Sheffer, Amanda** (2017) “German for specific purposes in the basic language sequence: a case study in implementation during curricular reform,” *UP*, vol. 50, issue 1, pp. 91-99.
- [15].**Strada, G.** (1999) *Pappagalli verdi: Cronache di un chirurgo di guerra*, Milano, Feltrinelli Editore.
- [16].**Toth, F.** (2014) *La sanità in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- [17].**Yeager, D, Henderson, M, Paunesku, D, Walton, G.M.,D'Mello, S, Spitzer, B.J., and Duckworth, A.L.** (2014) *Boring but Important: A Self-Transcendent Purpose for Learning Fosters Academic Self-Regulation*, [Electronic], Available: <https://labs.la.utexas.edu/adrg/files/2013/12/Purpose.pdf>[March 2014].

TEXTBOOK EVALUATION AND MATERIALS SELECTION IN THE CONTEXT OF ENGLISH FOR NURSING COURSE DEVELOPMENT

Elena Spirovska Tevdovska

Faculty of Health Sciences, South East European University, Tetovo, Republic of North Macedonia

[e.spirovska @seeu.edu.mk](mailto:e.spirovska@seeu.edu.mk)

Abstract: *The paper analyses the process of textbook selection and materials adaptation in the context of ESP (English for Specific Purposes) courses and in the context of English for Nursing course. Textbooks and materials are essential components of ESP course design, which frequently contribute to the success or failure of the course in completing the course objectives. However, the process of selecting a specific textbook for the course, which will address the course objectives, is not straightforward or simple. In the ESP literature, the views about the need of using textbooks in ESP courses are polarised. The study will examine the benefits of using textbooks in ESP context, which include available sources for the students and facilitate the class preparation for the teachers, as well as the drawbacks which include the impossibility of finding a textbook which corresponds entirely to learners' needs. The research includes the evaluation of the selected textbook in the context of English for Nursing. The evaluation is based on the literature review on the topic of textbook evaluation in ESP and language teaching and learning context in general. The evaluation described is based on the set of criteria provided by Mielkley (2005), which includes the following criteria: content, vocabulary and grammar, exercises and activities, attractiveness of the text, the quality of the teacher's manual and the context. Two textbooks are examined and compared, in order to select the appropriate one. Apart from the textbook analysis, the paper aims to provide suggestions and recommendations regarding materials adaptation and development of materials which can be used in English for Nursing and Medical English Courses.*

Keywords: English for Specific Purposes; English for Nursing; textbook; evaluation.

1. Introduction and rationale -do we need a textbook?

Textbooks undoubtedly play a significant role in course design and materials selection in teaching and learning contexts. However, the selection of a specific textbook depends on numerous variables, including the needs analysis, the target population, the course design, the number of teaching hours, the course goals and objectives. Apart from the factors which are listed, the selection depends on the evaluation of a specific textbook, which determines which textbook and/or materials will be used in a specific teaching and learning context. Therefore, the importance of the textbook evaluation process is obvious.

Among the arguments in favour of selecting and using a textbook in both General English and ESP is the argument presented by Hutchinson and Torres (1994).

They argue that among the benefits of using a textbook in ESP context, one of the most significant one is that the textbooks provide a logical list of topics to be explored in the teaching and learning context,. In addition, the textbooks provide the necessary language through different texts and activities, as well as other supplementary materials, including grammar explanations, vocabulary support and practice.

Following the movement in ELT theory that supports the collection of materials rather than selecting a textbook, Hutchinson and Torres (1994:316), argue in favour of the textbook by stating the following: "There is an emphasis on individual freedom and creativity over effective performance. It's a sort of 'back to nature' appeal. Wouldn't it be better if we all baked our own bread, preferably from our own home-grown, organic wheat, rather than buying a cut-and-wrapped loaf at the supermarket? In reality, of course, the convenience of the supermarket is overwhelming in determining our choice. The important conclusion to draw surely is not that we should encourage everyone to make their own bread, but that we should educate people to be more informed, more discerning, and more influential consumers."

Therefore, we can conclude that textbooks always meet certain needs of teachers and students alike. Excluding a textbook from the collection of materials in ESP and General English teaching and learning context is possible. However, it would involve significant and moreover unnecessary workload for the lecturers and a possibility of selecting and using materials that are of an inappropriate quality and design.

How do we define the textbook evaluation process and which steps do we need to undertake when conducting textbook evaluation? Are there any particular issues that we should be aware of when selecting textbooks in the context of teaching English for specific purposes? Hutchinson and Waters (1993:96) define the textbook evaluation process as follows: "Evaluation is a matter of judging the fitness of something for a particular purpose. Given a certain need, and in the light of the resources available, which out of a number of possibilities can represent the best solution? Evaluation is then, concerned with a relative merit. There is no absolute good or bad- only degrees of fitness for a relative purpose".

The definition stated above, describes the essence of textbook evaluation. In any teaching and learning contexts, despite their importance, availability or characteristics, ideal textbooks do not exist. However, the importance of textbook evaluation is evident, since a variety of textbooks are available on the market.

Williams (1983) developed a method for textbooks selection and evaluation. He developed a scheme for evaluation, which included up-to-date methodology, guidance for non-native language teachers, needs of language learners and relevance to the learning environment. Williams (1983:253) discusses the importance of the principles of textbook selection and evaluation, summarising the importance of textbooks in language teaching context as follows: "The textbook is a tool, and the teacher must know not only how to use it, but how useful it can be. Finding out will involve distinguishing between method in the use of printed materials, and method in face-to-face teaching. It will involve using discretion in adapting textual materials to the needs and interests of pupils, choosing only those materials and methods which are based on sound linguistic and pedagogical principles. The textbook will continue to play an important role, but it will not be a tyrant." The value of a good textbook is also defined, as the previous quote

illustrates it, by defining what a good textbook isn't – or it will not be a "tyrant". In other words, we cannot expect even from a properly chosen textbook to be the only driving force behind the course syllabus, course aims and the assessment.

The importance of textbook evaluation is discussed by various authors: Azarnoosh, M., and Ganji, M. (2014:62), when discussing the importance of evaluation, state the following: "Moreover, evaluation is quite an important part of the educational process. It is essential for the use of instructional materials such as textbooks since they can serve as a syllabus and a self-study source for learners".

Saraigh (2015:61) summarises the process of materials selection and textbook evaluation in ESP context (English for Nursing in this case) as follows: "Here, teachers must use class time effectively and teach the aspects which the learners themselves deem to be most urgently required". Thus, another variable must be taken into consideration when selecting or evaluating a textbook. Very frequently, the syllabus, the materials and the weekly activities have to highlight and address the importance of effectiveness and utilising the limited time which is at our disposal when selecting and evaluating the textbook and the materials.

Furthermore, the availability of appropriate textbooks has to be taken into consideration. According to Pasalic, M., and Plancic, B. (2018:211) ..."some ESP niche areas suffer from acute course book deprivation mostly for the lack of research and publishers' interest." Although textbooks for certain ESP areas are easily accessible (for instance Business English) , the choice of textbooks for English for Nursing is limited.

2. The process of textbook evaluation in ESP (English for Specific Purposes) setting

If we analyse the ESP teaching and learning context, we have to take into account that some principles of textbook and materials evaluation in this context are similar to textbook selection in other ELT contexts, while other principles are different and specific for the ESP contexts. First of all, how do we define the notion of evaluation in the ESP context?

Dudley-Evans and St John (2003:128), define evaluation as "a process which starts from deciding on the information which should be gathered and ending with bringing change in the current situation". Furthermore, they point out that in ESP teaching and learning context, evaluation is concerned with the effectiveness of learning, achieving the set objectives and evaluation of the resources available. Here, we include textbooks and materials evaluation. Utilising textbooks and assessing the optimal use of a textbook in a specific context is clearly an essential part of the evaluation process.

Taking into consideration that the process of textbook selection can be a complex process, it is logical to define the steps prior to commencing the process of textbook evaluation. Hutchinson and Waters (1993: 96), divide the textbook evaluation process into four major steps:

- Defining criteria
- Subjective analysis
- Objective analysis
- Matching

Hutchinson and Waters (1993) describe the first steps as essential even in the

course design stage. During the stage of defining criteria and the subjective analysis, it is important to reflect on the criteria and what realisations of the criteria do we expect in the course objectives.

The subjective and objective analyses include analysis of content, methodology and criteria including price and availability of textbooks. The content includes evaluating the language points, the macro and micro-skills, the text types, the types of topics, the organisation of the material and sequencing.

The methodology analysis includes the following: teaching and learning theories underpinning the course, tasks and activities needed , teaching and learning techniques implemented, aids and applications available and the necessary guidance and support for the lecturer and learners alike.

Miekley (2005) provided a list of questions and a checklist in order to evaluate a textbook. A simplified version of Miekley's model is used in the process of textbook evaluation. The following aspects of a textbook are included in the evaluation described in our study.

1. Content

- The organisation of the subject matter. Topics or functions are presented in a logical manner
- Authentic reading texts
- Real life issues

2. Vocabulary and Grammar

- Grammar is logically presented.
- New words are presented in various ways (glossaries, synonyms, and context).
- New vocabulary is recycled/ repeated.

3. Exercises and Activities

- Interactive and task based activities.
- Clear instructions.
- Critical thinking is promoted through activities.
- Grammar is used in context.

4. Attractiveness of the Text and Physical Make-Up

- The cover of the book is appealing
- The visuals/ pictures are of a high quality
- The illustrations are not distracting

5. Context

- The content is appropriate for the course goals and objectives
- The textbook is appropriate for the students.
- The textbook is appropriate for the lecturer.

6. Teacher's manual

- Provides methodological guidance
- Provides correct/ suggested answers

7. Supplementary materials

- Audio visual materials are incorporated
- Tests and materials are provided

3. Description of the target population and teaching and learning context

The textbook evaluation process described in the study was conducted for the purpose of materials selection and evaluation in the context of teaching English for

Nursing as a part of the Faculty of Health Sciences. The Faculty is the last, or the newest, to be accredited as a part of the academic offer by the South East European University in North Macedonia. The Faculty offers two study programs: Nursing (General) and Physiotherapy.

The newly accredited Faculty program, designed for future nurses and physiotherapists, listed one foreign language course per semester, designed for 45 teaching hours and 15 weeks per semester. The language offer includes a choice among Medical English, Medical German, local languages (Albanian or Macedonian), or general English or German language courses. The target population for these courses consisted of 38 students, both male and female students, coming from diverse ethnic backgrounds (Albanian, Macedonian, and Turkish). This group of students was subject of placement testing in English and Macedonian language upon enrolment. It was determined, according to the placement test results that the language proficiency of the majority of the students varies from A2 to B1 according to the Common European Framework of Reference.

The preliminary placement test results indicated the level of English language proficiency, which was one variable which determined the course design and materials selection. Another variable that was taken into consideration was the insight from discussion with the Faculty officials and experts in the field of teaching English for Nursing.

The Faculty officials (the Dean of the Faculty and the coordinator for the Nursing Practicum part) indicated that they expect from the language programs to be professionally oriented as much as possible, preparing the students for their future nursing and physiotherapy career. As a result, the course objectives had to prioritise the following:

- vocabulary acquisition and learning,
- using the new words in meaningful contexts,
- speaking practice
- listening practice
- Technical writing: medical reports, patient conditions check forms, summary of patients' injuries and treatment, discharging notes and similar tasks.
- The discussion with an expert from a field and a professional who had been working as a Medical English and English for Nursing lecturer in higher education offered valuable insight in the process of textbook selection. The lecturer specified the following guidelines which were taken into consideration.
- Selecting a textbook is very important, especially when establishing a new course which hasn't been taught before.
- The course name Medical English can be misleading. The materials and content for Medical English are more suitable for students of the Faculty of Medicine. For the described target population, a textbook for English for Nursing is necessary.

The target vocabulary should include (but not limited to) the following topics:

- Admitting and discharging patients
- Vital signs
- Hospital staff
- Hospital rooms and equipment

- Hygiene
- Nutrition
- Instruments
- Emergencies and first aid.

As a result of the directions described above, the process of syllabus design and textbook selection commenced. Several textbooks existed already on the market. They were available, appropriate for the described context, up to a certain extent and corresponding to the course aims and objectives.

4. The selection process

Two textbooks were compared and evaluated against the checklist. The first one was the textbook Oxford English for Careers: Nursing 1. The language level was defined as ranging from A2 to B2. The textbook, according to the description, is designed for nursing students and nursing professionals whose intention is to work in English-speaking environment. It was accompanied by audio material for listening comprehension and a teachers' book.

The second textbook was Career Paths English: Nursing. The student's book was accompanied by a Teacher's pack and guide, as well as a Digital Books application which could be downloaded by using the code specified in the student's book. It is designed for nursing professionals, enhancing the language skills: listening, speaking, reading and writing and addressing relevant and career oriented topics.

The textbook selected was the second one: Career Paths English: Nursing. The reasons are explained in the following paragraph.

The textbook was well organised and the progression of the material and topics was logical. The textbook series was organised into three items (textbooks). Each textbook, part of the series, offered over 150 vocabulary items related to Nursing, listed in a glossary at the end of the textbook. The target vocabulary was presented in context and with definitions and synonyms. The reading texts were authentic and relevant. Each unit had relevant listening passages, accompanied by tasks. Each unit was accompanied by speaking and writing tasks, which were meaningful and practice related. Grammar was used in context, although not overly emphasised. The activities were interactive, promoting critical thinking. The teacher's book offered, besides the answer key, a methodological guidance and tests. The digital software, which was not available for the other textbook which was considered, offered interactive practice, supplementary visual material (videos) and task based activities. It also offered opportunities for self- check and peer check. More importantly, the topics listed were career oriented and very specific. The tasks provided possibilities to relate students' practical work with their content area courses and knowledge. This is a summary of the reasons for selecting "Career Paths English: Nursing" over the other textbook, based on the provided checklist:

1. Organization and Progression:

- The textbook series was clearly and well-organized with a logical progression.

2. Vocabulary and Grammar:

- Over 150 nursing-related vocabulary items were provided in each

textbook, listed in a glossary in an alphabetical order and in a user friendly manner.

- Target vocabulary was presented in context with definitions and synonyms.
- Grammar was used in context without being overly emphasized, which was in accordance with the course objectives.

3. Content, Authenticity and Relevance:

- Reading texts were authentic and relevant to nursing- thus increasing the exposure to relevant and target language.
- Listening passages were relevant and accompanied by meaningful tasks, increasing the practice and exposure to authentic dialogues and conversations.

4. Interactive and Critical Thinking Activities:

- Activities were interactive and promoted critical thinking among students.
- Speaking and writing tasks were meaningful, career content and practice-oriented

5. Supplementary Materials and Teacher's Support:

- The teacher's book provided methodological guidance and tests, along with an answer key, which was useful as a teaching support.
- Digital software accompanying the textbook offered interactive practices, supplementary visual materials (videos), and task-based activities.
- It provided opportunities for self-check and peer check.

6. Career Orientation and Practical Application:

- Topics were career-oriented and highly specific to nursing, shifting the focus from language learning to content and language learning.
- Tasks allowed students to relate their practical work with their content area courses and knowledge.

7. Assessment

- The content of the textbook is grouped in 3 units. Each of the units is accompanied by tests which provide the basis for assessment.
- The tests include reading comprehension, vocabulary and listening skills.
- The textbook includes a number of tasks and activities (writing and speaking tasks) which are included in the assessment and constitute grading criteria (homework, speaking competency, CV writing).

These reasons suggest that "Career Paths English: Nursing" met the criteria of the evaluation checklist effectively, offering a comprehensive and engaging learning experience for students studying English for Nursing. The inclusion of interactive elements, authentic materials, and career-specific content likely made it a strong choice for the context of teaching English for Nursing within the specified language proficiency range of A2 to B1.

5. Conclusion

From the process of textbook evaluation and the review of literature, it can be concluded that the process of textbook evaluation and selection is not simple and straightforward. In the context of ESP, the process of textbook selection involves several steps, which can be summarised as follows:

- Assessment of learners' language proficiency
- Assessment of learners' and Faculty program needs
- Selecting a method for textbook evaluation
- Taking into consideration other relevant factors: supplementary materials, digital software, the price and availability

We can conclude that the process of textbook selection and evaluation depends on several different variables. Some of the issues emerging from the process, although relevant, cannot be influenced by the lecturer or the institution. Above all, we, as ESP practitioners, have to take into consideration that an ideal textbook does not exist. We can select wisely, evaluate carefully, use supplementary materials and adjust according to the course goals. But above all, we have to be ready to revise, to reselect and re-evaluate the textbooks, the materials and the digital software available. Change is the driving force behind every successful ESP program.

References:

- [1]. **Azarnoosh, M., and Ganji, M.** (2014) "ESP book evaluation: The case of management course book." *International Journal of Secondary Education*, Vol. 2(4), pp 61–65.
- [2]. **Dudley-Evans, T., and St. John, M. J.** (2003) *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- [3]. **Grice T., and Meehan, A.** (2009) "Oxford English for Careers: Nursing 1". Oxford: Oxford University Press.
- [4]. **Evans V. and Salcido K.** (2018) "Career Paths: Nursing". Express Publishing.
- [5]. **Hutchinson, T., and Waters, A.** (1993) *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [6]. **Hutchinson, T., and Torres, E.** (1994) "The textbook as agent of change". *ELT Journal*, Vol. 48(4), pp. 315-328.
- [7]. **Miekley, J.** (2005)"ESL textbook evaluation checklist", *The Reading Matrix*, 5(2). http://www.readingmatrix.com/reading_projects/miekley/project.pdf [online]
- [8]. **Pasalic, M., and Plancic, B.** (2018) Issues affecting selection and evaluation of ESP teaching materials. *Transactions on Maritime Science*, 7(2),pp 210–218.
- [9]. **Saraigh, E.** (2014)"Designing ESP Materials for Nursing Students Based on Needs Analysis", *International Journal of Linguistics*, Macrothink Institute, Vol. 6 (4), pp59-70.
- [10].**Williams, D.** (1983)"Developing criteria for textbook evaluation", *ELT Journal*, Vol. 37(3), pp 251- 255.

PEDAGOGICAL METHODS BEHIND TEACHING THE PRACTITIONER-PATIENT INTERVIEW IN FRENCH

Ariel-Sebastián MERCADO

French Language Centre, Faculty of Arts, McGill University, Montreal, Canada

ariel.mercado@mcgill.ca

Abstract: *The practitioner-patient interview has been the subject of several studies in the world of medicine and in the field of teaching languages for specific purposes. It has been considered one of the most critical oral genres in language teaching for medical-health purposes. Every health professional has to know and understand why the patient has come for a consultation; they must have the necessary skills to obtain as much information about the patient's health problem as possible, and if necessary, they have to perform a physical examination. The practitioner-patient interview is divided into several steps. Each step consists of a specific task with its specific objectives for the practitioner. For about fifteen years, the French Language Centre of McGill University, an English-speaking university in Montreal, Canada, has been offering French courses to students specializing in different areas of the Faculty of Health Sciences and Social Work who wish to do their clinical placements and pursue their professional career in the province of Quebec. Most of McGill's students are native English speakers from different parts of Canada and the United States or international students whose first language is not necessarily English. One of the most important oral genres which must be taught to these students is the practitioner-patient interview in French, since one of their principal tasks as healthcare professionals will be to interact with patients. Furthermore, students who have obtained a degree in any healthcare profession from an English-speaking university in the French-speaking province of Quebec must take a French language exam offered by the Office québécois de la langue française (OQLF). In one of the activities of this exam, the candidates must interview a patient or a caregiver in French. Therefore, this constitutes another reason to teach the practitioner-patient interview to our students. Unfortunately, there is little extant literature on how to teach students to carry out a practitioner-patient interview in French as a second language. Moreover, the possibility of recording actual interviews for use in class is practically impossible to respect patient confidentiality. This paper aims to share with the scientific community and with other language for specific purposes instructors how the practitioner-patient interview is taught at McGill University to non-native French speakers who wish to work in Quebec.*

Keywords: French for specific purposes, French for health sciences, French for healthcare professionals, practitioner-patient interview, doctor-patient interview, OQLF Exams

1. Introduction

The patient interview is a very important part of every health professional's daily

routine. It has been the subject of several studies in the world of medicine and in the field of teaching languages for specific purposes (Barlea: 2012; Basturkmen: 2010; Fassier and Talavera: 2008; Junod and Sommer: 2013; Maher: 1990; Mishler: 1984; Rey-Bellet et al. 2008; Silverman et al.: 2013; Talavera et al.: 2016). Moreover, it is considered one of the most important oral genres in language teaching for medical-health purposes (Mishler 1984). Every health professional has to know and understand why the patient has come for a consultation; they must have the necessary skills to obtain as much information about the patient's health problem as possible; if necessary, they have to perform a physical examination, which entails explaining to the patient what they are going to do and giving instructions; they must offer a diagnosis, even if it is provisional; and finally, depending on the case, they have to explain the treatment to be carried out. In addition to these steps and depending on the circumstances, there is the possibility that the practitioner may need to negotiate a plan of action with the patient (Silverman et al. 2013: 18-25; Richard and Lussier 2016: 181-196).

In the past, doctors and other health professionals were at the centre of patient care. They took notes (maintaining a patient history) and conducted research without necessarily involving the patient. Despite this self-centering behaviour, professionals always wanted to help their patients. Times have changed and research now reveals that the patient is an important partner in the provider-patient medical consultation. The patient is the "expert", the one who is the best position to talk about how their body functions and about the problem they have (Silverman et al. 2013).

Having said all this, the question we must ask ourselves as language for specific purposes (LSP) instructors to health sciences students is how to teach the patient interview. Other possible questions include at which level of language expertise should we start, and what should we do when our classes have students from different health fields, not only future physicians. Perhaps there are more questions than these ones, but at least these offer us a place to start. For the aforementioned reasons, this paper aims to share with the scientific community and with other LSP instructors how the practitioner-patient interview is taught at McGill University to non-native French speakers who wish to work in Quebec, given the linguistic and political circumstances within Canada's only official French-speaking province. Before talking about our experience at McGill University, it is important to review the characteristics of scientific discourse, the importance of genre analysis in LSP and the context in which we find ourselves at our university and in the province.

2. Characteristics of medical discourse

Discourse communities have different objectives and conventions shared by all its members to communicate and express their professional reality in their own distinct way (Herzberg 1986; Swales 1990). The world of medicine is no exception. There is much literature about the different characteristics of scientific, written and oral medical English regarding medicine, but unfortunately, there is far less in written or oral medical French. In this paper, we will focus on the characteristics which greater relevance to practitioner-patient interviews. Before addressing this point, however, we shall overview of the main characteristics of medical discourse.

2.1 Preciseness, conciseness, neutrality

Since the main objective of medical discourse is to share knowledge, medical discourse tends to be precise, concise, and neutral (Gutiérrez 1998; Alcaraz 2001; Vázquez 2006; Kindelán 2010; Aguirre 2012). Precision is probably the most important medical discourse objective, but it is sometimes hard to achieve due to synonymy, polysemy, and homonymy (Gutierrez 1998; Alcaraz 2000). On the other hand, concision involves reducing the number of words to express an idea, sometimes even substituting a full sentence with one word. Concision is achieved utilizing semantic economy, which is possible because the medical discourse community members share the same knowledge about their field. However, this does not mean that sentences in medical texts are shorter. On the contrary, they tend to be longer (Iles 1997; Gutiérrez 1998; Alcaraz 2000; Gutiérrez 2005). Another way of summarizing or expressing long ideas more succinctly is *nominalization*, which is also considered another characteristic of scientific and medical discourse. By nominalization, the medical writer summarizes a previously mentioned clause by using a noun or creating a new noun (Alcaraz 2000; Álvarez de Mon 2002). Finally, neutrality constitutes another important trait to suggest an impersonal tone. The preferred written medical discourse is impersonal, usually achieved by avoiding the use of personal pronouns or by using the passive voice or *passivization*. Passivization makes the message more neutral and more objective, thus it gives more relevance to the action than the agent (Alcaraz 2000; Kindelán 2010; Ribes and Ros 2010).

2.2 Courtesy

Courtesy constitutes another important characteristic of scientific and medical discourse. Researchers do not wish to sound pretentious or arrogant when they divulge their research results, especially in published journal articles and case studies. Thus, they recur to *modalization*, which refers to choosing linguistic elements, like modal verbs, to add humility and courtesy to their writings (Salager-Meyer 1994; Calsamiglia and Tusón 1999; Ferguson 2001; Carciu 2009). Furthermore, when researchers compare, contrast, or show disagreement with other researchers, they also tend to be courteous using mitigating words or hedges (Mendiluce and Hernández 2005). Therefore, medical discourse tends to be courteous and modest.

2.3 Vocabulary

Another important characteristic of medical discourse is its vocabulary. There are three possible lexical categories in medical discourse, according to Alcaraz (2000), referring to English, but that can be considered applicable to French. The first one, *technical vocabulary*, refers to monosemic technical words which are mainly or only understood or used by other health care professionals, although not always. These terms derived from Greek or Latin, like *chondromalacie*, which means an abnormal softening of the cartilage, constitutes an example of a medical term mainly used in professional settings. However, there are some technical terms like *arthrite*, which means inflammation of the joints, which are understood by language users who are not necessarily medical professionals, even though it is a medical term with its Greek and Latin root. The second category corresponds to *semitechnical vocabulary*, lexical units proceeding from the general language that have acquired a different or more specific meaning in medicine. For example, in general French

affection means *affection* or *tenderness*; however, in a medical context, it means *ailment* or *condition*. The third and largest group is *general vocabulary*, which is used in professional settings—for instance, words like *crise cardiaque* (heart attack), *reins* (kidneys) or *fièvre* (fever) (Alcaraz 2000). Finally, the creation of new medical terms in French, like in English or Spanish, is often inspired by Greek or Latin words, like *dermato-* (skin), *hémô-* (blood), *cardio-* (heart), *-ose* (abnormal condition), or *-ite* (inflammation). Furthermore, in medical texts, there is an abundance of abbreviations in lieu of the full word or words, e.g., *HTA* (*hypertension artérielle* – hypertension), *AVC* (*accident vasculaire cérébral* – cerebro vascular accident) or *C/SS* (*Centre intégré de santé et de services sociaux* – Integrated Health and Social Services Centres).

In terms of oral medical discourse, the professional-patient interview is probably the most important genre as it occurs so frequently in the day-to-day practice of clinical medicine (Mishler 1984). Mishler also states that patients describe their symptoms and complaints in such a way that sometimes they may even surprise physicians by their particular concerns.

3. The structure of the professional-patient interview

Having said this, the question that arises is whether there is some kind of specific structure for the professional-patient interview. Since students from different health care disciplines can register in our courses, including medical students, it was decided to rely on the doctor-patient interview as the basis for other health care professions. A structure does exist for the medical interview, but it has been defined by researchers in the field of medical communication in the mother tongue itself and not in languages for specific purposes. Silverman et al. (2013) consider that having a clear overall structure is important for organizing the communication skills of the involved parts. An established structure benefits practitioners, learners and facilitators alike. Having a defined interview structure prevents practitioners from wandering aimlessly such that they could miss important points. For learners, the authors say they need an overall conceptual model to help to organize the evidence-based skills into a memorable and useful whole. Finally, facilitators or teachers may find it difficult to link the different skills together. Thus, providing educators with a clear structure can help overcome this issue (Silverman et al. 2013: 27-29). The importance of practitioner-patient communication has also been highlighted in other paramedical fields. For instance, there is growing interest in motivational interviewing and counseling in physiotherapy. Furthermore, some studies have shown that patients perceive that therapists with good communication skills are also good physiotherapists (Hiller and Delany 2018).

The literature shows that the Calgary-Cambridge Guide to the medical interview has become the reference in medical schools in the UK, currently used in over half of UK universities (Gillard et al. 2009). Developed originally by Kurtz and Silverman in 1996 and revised in future years by the same authors and other authors (Kurtz et al. 1998; Silverman et al. 1998; Kurtz et al. 2003; Silverman et al. 2013), the guide provides an evidence-based structure for the analysis and teaching of effective physician-patient communication skills. The guide has also been widely translated and it is used the USA, Canada and Europe. The textbook is used at undergraduate and postgraduate levels to teach communication in general practice and in specialist environments (Burt et al. 2014). The Calgary-Cambridge Guide is

also used as a reference guide in French-speaking medical schools across the Province of Quebec (Richard et Lussier 2016). Given its importance, one must mention the guide's contributions to the interview's general structure. Since the guide is used in different medical schools, even though it was not originally created for second language teaching we, as French for Specific Purposes instructors, should consider how to incorporate it into our teaching plans. Given the importance of the guide and the fact that it is used in many countries, our students will probably be familiar with the interview's structure in their mother tongue. The following table represents the basic structure of the medical interview, including communication tasks and the physical examination.

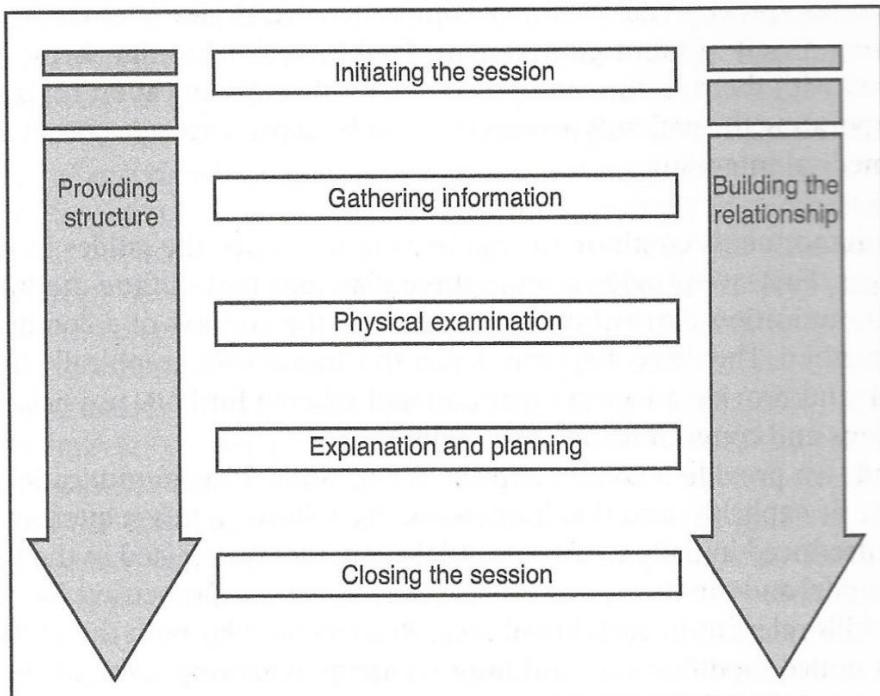


Table 1. Basic structure of the medical interview (Silverman et al. 2013: 18).

Subsequently, the same authors expanded the basic framework or structure. In the following graphic, we can see the main objectives to be achieved within each of the six communication tasks of the basic framework.

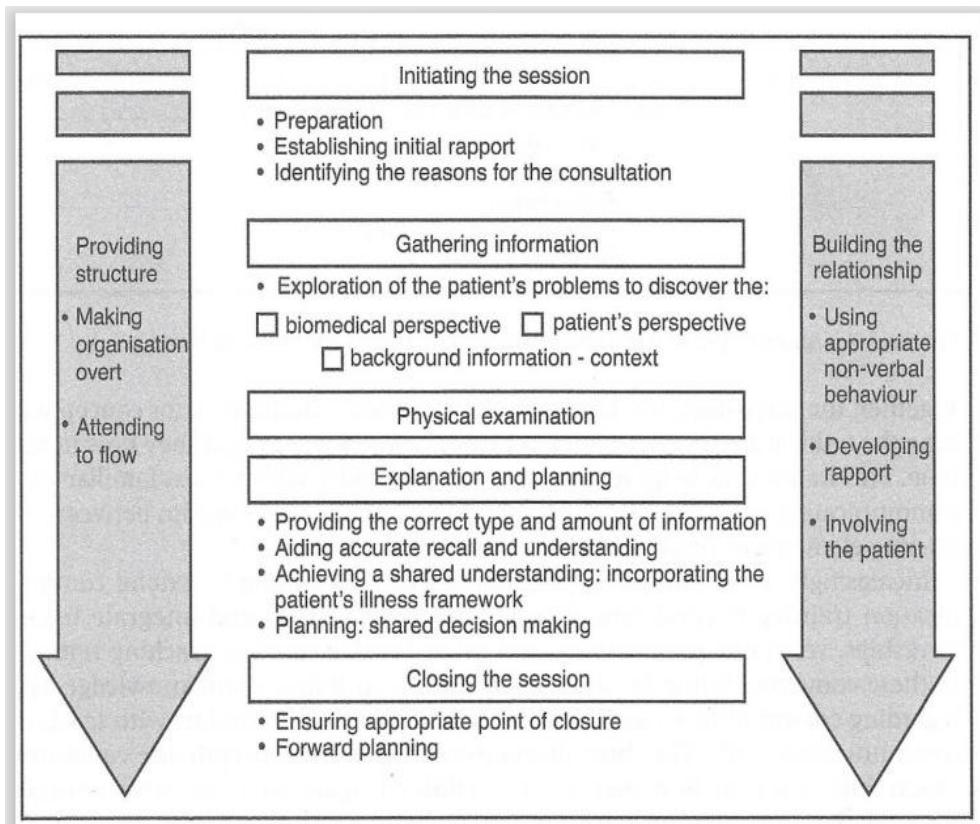


Table 2. Expanded framework of the medical interviews (Silverman et al. 2013: 19).

4. Genre analysis in French for health sciences

A *genre* is a communicative event pertaining to a *discourse community* and having a well-defined *intended audience*. It has a *communicative purpose*; this means a specific objective and occurs in a determined *communicative situation*. It also has a well-defined *macrostructure*, the external structure of the text, as well as a specific *style* and *linguistic patterns* (Swales 1990; Bhatia 1993). In the context of this paper, practitioner-patient interviews constitute a genre.

Medical or health care professional interviews are communicative events that happen each time a patient goes for a consultation, usually because of a health problem. The interview belongs to the discourse community of medicine, even though the patient plays one of the main roles in the interview. Thus, the interlocutors are the health care practitioner and the patient. Their main objective is for the health care professionals to gather as much information as possible from the patient about the reason for the consultation to be able to establish an action plan. As seen in the previous section, practitioner-patient interviews have a specific structure. They also have linguistic patterns of their own, such as, questions about the reason for consultation, location, onset, timing, family history, medical history, social history, etc. In the examination section, the use of the imperative or other

equivalent verb forms tends to abound. In French, the style is usually formal with preference for the *vous* form.

Research related to language acquisition and the learning of genres has given foreign language instructors the necessary tools to make their students connect new knowledge with previously acquired notions. Furthermore, research on how students learn genres has led to the creation of pedagogical applications that facilitate the transfer of knowledge of the genre and the writing or oral skills from one concept to another. An example of this is when first-year university students learn how to write an essay, and then in their last year of their bachelor's degree they learn how professionals in their field write texts (Barwarshi and Reiff 2010).

Johns (2002) identifies three different types of pedagogical approaches inspired on genres:

- 1) *The School of Sydney Approach* developed for elementary and high school Australian students based on Halliday's systemic functional linguistics. The instructor shows a genre and analyzes it expecting that the student will reproduce and acquire it.
- 2) *The ESP Focus* based on Swales' *moves* theory. This theory analyses the characteristics of the texts, in this case English texts, and associates them to the communicative intentions of the discourse community it pertains.
- 3) *The New Rhetoric* in which learners see the social and ideological intention of the genres in a critical way. This approach sees genres as dynamic and evolving, and it prefers analyzing the rhetoric situation genres rather than the grammar and lexical elements.

Bawarshi and Reiff (2010) add a fourth approach from Brazil. This approach focuses on the social history on which the genre was developed, among other aspects.

In his book *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (Swales 1990), the author offers an example of a task based on the ESP Focus. The instructor gives a few samples of the same genre to their students. In Swales' example, the students were presented with three application letters as the written genre. The students must complete four tasks:

- 1) Analyze similarities and differences in the intention of the three texts.
- 2) Describe which changes could be made to increase their rhetoric effectiveness.
- 3) Examine the sentences and the choice of words and determine if they are appropriate for the situation.
- 4) Finally, write their own personal application letters.

As discussed further in this paper, Swales' ESP focus served as the inspiration when creating materials about how to carry out a healthcare professional-patient interview.

5. Our context at McGill University

McGill University is one of the two English-speaking universities located in Montreal, the largest city of the French-speaking Province of Quebec in Eastern Canada. The French Language Centre (FLC) of the Faculty of Arts is a department

which offers credit courses in general French as a second language to students enrolled in regular undergraduate and graduate programs. For about fifteen years, the FLC with the help and funding from the Dialogue-McGill Programme has been offering French courses to students specializing in different areas of the Faculty of Health Sciences and Social Work who wish to do their clinical placements and pursue their professional career in the province of Quebec. Most of McGill's students are native English speakers from different parts of Canada and the United States or international students whose first language is not necessarily English. In order to join a professional order in Quebec, non-native French speaking students who have not completed at least three years of full-time secondary or post-secondary education in French must pass a French B2 exam administered by the *Office Québécois de la Langue Française* in conjunction with the different professional associations in health care, as established by Section 35 of the Charter of the French Language. The FLC offers seven different French for health sciences courses in levels which go from A2 to C1. There is one B1 course specifically for Dietetics and Nutrition students, however, the rest of the courses have students from very different programmes, i.e., Medicine, Physiotherapy, Nursing, Occupational Therapy, Dentistry, Psychology or Social Work, among others.

One of the most important oral genres which must be included in these courses is the practitioner-patient interview in French, since one of their principal tasks as a health care professional will be to interact with patients in their professional lives (Mercado 2021). However, while there are more and more textbooks, material, and research in English for health sciences, unfortunately, the same is not true in French. There are some materials and research, but they are inadequate for our purposes since they are not intended for a French as a second language clientele nor adjust to the needs of the FLC students. For this reason, it was decided to create our own activities and to use material already on the web in order to analyze the genre to understand its *macrostructure* and principal characteristics, akin to Swales' activity of the three letters mentioned earlier in this paper (Swales 1990; Johns 2002). Below are the steps to prepare a task-based unit in course FRSL 329 (B2), which is only taught in the autumn semester, and which continues as FRSL 330 (also B2) in the winter semester.

1. Online research was done to find video material in French. A channel from a Quebec medical organization was found (Inscriptionmed.ca) with 112 videos of medical interviews and medical situations. The purpose of these videos is to train francophone physicians on how to deal in different situations with patients (medical ethical behaviour, immigrant patients who do not speak French and need a translator, dealing with patients with mental illnesses in primary care, dealing with patients who do not collaborate during the interview, consultations with patients of the First Nations, patients with sexual diseases, etc.).
2. Then, a triage based on title, subject of the interview and situation was done. Fourteen videos were chosen. All the fourteen videos were analyzed to determine if they had a similar structure to the one proposed by the Calgary-Cambridge Guide, the vocabulary and grammar were adequate for a B2 level, if the topic of the interview was appropriate, and if the situation was also interesting to other professionals aside from physicians.

3. Of the fourteen videos, only seven were chosen for diverse purposes: three of them for the practitioner-patient interview for the B2 course, two for giving bad news also for B2, and three for conversation workshops with C1 groups. The activities regarding the medical interview were based on the three videos chosen. The advantage of selecting the videos from a French-Canadian source is that the actor's accents mimic the ones that our students will encounter in real life in Montreal.

In-class activities

1. Potential task-blockers (difficult lexis) are pre-taught by means of a pre-listening vocabulary activity in which students have to associate pictures to a list of words.
2. Before listening and taking a history, students get to read an empty chart for writing case notes.
3. Students watch the video of the medical interview twice and take notes in the empty chart.
4. Students answer some comprehension questions and make a list of all the questions asked by the physician in the interview.
5. Students place the questions in columns depending on four categories: history of present complaint, family history, medical history, and medication.
6. Students are asked to read an incomplete physiotherapist-patient interview and complete the missing questions, based on the questions they studied in step 5.
7. Students are asked to observe some case notes taken by different professionals and imagine which questions were asked in order to obtain the information in those notes. In this activity, students are also introduced to some medical abbreviations.
8. Final task at this stage: In pairs and ground by professions, students are given different situations and asked to create a short interview. This is the very first step. They only concentrate on the questions, not the in-patient examination, diagnosis nor action plan/treatment. These aspects are studied in the second semester course (FRSL 330).

The above-mentioned activities are shared in Appendix 1.

6. Obstacles

Given that the essential part of these activities depends on a YouTube video, there is always the possibility that the video is deleted or taken down. To address this problem, McGill purchased an account that allowed us to save the videos in YouTube. The videos were saved in two formats: mp3 format, which will only allow a listening activity without video, and mp4 format with the video.

Copyright is another obstacle since the videos exist to be watched and used, but at the same time, they were not created by the instructors. At the moment this paper was written, we are in contact with Inscriptionmed.ca to obtain their approval to be used as class material.

7. Conclusions

As it has been shown in this paper, practitioner-patient interviews constitute a genre. Genre analysis as well as our past experience in teaching English for health sciences have proven essential in our teaching approach and in the creation of these new materials and activities. The Calgary-Cambridge Guide to Medical Interviews has also been extremely useful, even though it was not meant for foreign language students. Nevertheless, given this guide has become the reference in medical schools in many Western nations, it has provided us with an evidence-based structure for the analysis and teaching of physician-patient communication skills. Finally, the fact that *Inscriptionmed.ca* have published an interesting number of videos available on YouTube has been crucial and of great use for the creation of our material and activities. However, the fact that we rely on YouTube and the *Inscriptionmed.ca* channel to get the video material for class activities is a risk as the material can be taken down from the internet at any time, which means that we have to make sure that the videos have been properly saved and downloaded. In addition, this also means that we have to deal with possible copyright issues and permissions to ensure that we do not infringe upon any copyright laws. Despite all this, we believe that all this material that exists on the web should be maximally exploited by teachers to teach the practitioner-patient interview, since real interviews cannot be recorded.

8. References

- [1]. Aguirre, B. (2012) *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*, Madrid: SGEL.
- [2]. Alcaraz, E. (2000) *El inglés profesional y académico*, Madrid: Alianza.
- [3]. Alvarez de Mon, I. (2002) La nominalización como mecanismo de cohesión en el discurso divulgativo científico-técnico: un estudio contrastivo inglés-español, C. Mourón y T. Moralejo (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC.
- [4]. Barlea, R.M. (2012) Français de spécialité et français sur objectifs spécifiques, Approche de l'oral, *Diversitate si Identitate Culturală in Europa*, 9/1 pp. 118-132.
- [5]. Basturkmen, H. (2010) *Developing Courses in English for Specific Courses*, London: Palgrave-Macmillan.
- [6]. Bawarshi, A. and Reiff, M. J. (2010) *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, West Lafayette: Parlor Press.
- [7]. Bhatia, V. K. (2002) Applied genre analysis: a multi-perspective model, *Ibérica* 4, pp. 3-19.
- [8]. ----- (2012) Critical reflections on genre analysis, *Ibérica* 24, pp. 17-28.
- [9]. Burt, J. et al. (2014) Assessing communication quality of consultations in primary care: initial reliability of the Global Consultation Rating Scale, based on the Calgary-Cambridge Guide to the Medical Interview, *BMJ Open*, London: BMJ.
- [10]. Calsamiglia, H. and A. Tusón (1999) *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- [11]. Carciu, O. (2009) An intercultural study of first-person plural references in biomedical writing, *Ibérica* 18, pp. 71-92.

- [12].**Fassier, T.** and **Talavera, S.** (2008) *Le français des médecins*, Grenoble: Presses Université de Grenoble.
- [13].**Ferguson, G.** (2001) If you pose over there: a corpus-based study of conditionals in medical discourse, *English for Specific Purposes* 20, pp. 61-82.
- [14].**Gillard, S., John Benson & Jonathan Silverman** (2009) Teaching and assessment of explanation and planning in medical schools in the United Kingdom: Cross sectional questionnaire survey, *Medical Teacher*, 31:4, 328-331, DOI: 10.1080/01421590801953018
- [15].**Gutiérrez, B.** (1998) La ciencia empieza en la palabra: análisis e historia del lenguaje científico, Barcelona: Península.
- [16].---- (2005). El lenguaje de las ciencias, Madrid: Gredos.
- [17].**Herzberg, B.** (1986) The politics of discourse communities, *Actas del CCC Convention*, pp. 21-30.
- [18].**Hiller, A. and C. Delany** (2018) Communication in physiotherapy: challenging established theoretical approaches, in Gibson, B. et al (Eds), *Manipulating practices: A critical physiotherapy reader*, Oslo: Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- [19].**Iles, R.** (1997) *Guidebook to better medical writing*, Olathe: Island Press.
- [20].**Johns, A.** (2002) *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*, New York: Routledge.
- [21].**Junod, N. and J. Sommer** (2013) “Approches en communication pour le bon déroulement d'une consultation”, [online], Available: https://www.hug.ch/sites/interhug/files/structures/medecine_de_premier_recours/Strategies/strategie-communication_-2013.pdf
- [22].**Kindelán, M. P.** (2010) *La escritura científico-técnica en lengua inglesa. Claves para escribir con soltura y eficacia*, Madrid: Cátedra.
- [23].**Kurtz S., Silverman J. and Draper J.** (1998) *Teaching and learning communications skills in medicine* (1e), Oxford: Darcliffe Medical Press.
- [24].**Kurtz S., Silverman J., Benson J. and Draper J.** (2003) “Marrying content and process in clinical method teaching: enhancing the Calgary-Cambridge Guides”, *Acad Med*, 78 (8): pp. 802-809.
- [25].**Maher, J.** (1990) *International medical communication in English*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- [26].**Mendiluce, G. and A. Hernández** (2005) “La matización asertiva en el artículo biomédico: una propuesta de clasificación para los estudios contrastivos inglés-español”, *Ibérica* 10, 63-90.
- [27].**Mercado, A. S.** (2021) “The Importance of Genre Analysis in French for Health Sciences”, Paper read at AELFE-TAPP 2021 Conference, Multilingual Academic and Professional Communication in a Networked World, Barcelona, Spain.
- [28].**Milner, M.** (2006) *English for Health Sciences*, Boston: Heinle-Cengage Learning
- [29].**Mishler, E.** (1984) *The Discourse of Medicine: Dialectics of Medical Interviews*, Norwood: Ablex Publishing
- [30].**Rey-Bellet, S. et al.** (2008) “Comment commencer l'entretien médical ? Réflexions sur la phase sociale à partir d'enregistrements video”, *Revue Médicale Suisse* 4: 418-421.
- [31].**Ribes, R. and P. Ros** (2010) *Inglés médico*, Madrid: Panamericana.

- [32]. **Richard, C. et M. Lussier** (2016) *La communication professionnelle en santé* 2^e édition. Montreal: Pearson ERPI.
- [33]. **Salager-Meyer, F.** (1994) “Hedges and textual communicative function in medical English written discourse”, *English for Specific Purposes* 13, 149-170.
- [34]. **Silverman, J. et al.** (2013) *Skills for communicating with patients*, Third edition, New York: CRC Press.
- [35]. **Swales, J.** (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [36]. **Talavera, S. et al.** (2016) *Le français des infirmières*, Grenoble: Presses Université de Grenoble.
- [37]. **Vázquez, E.** (2006) *La redacción y traducción biomédica (inglés-español). Un estudio basado en 200 textos*, Granada: Editorial Universidad de Granada.

Appendix 1



L'entrevue professionnel.le – patient.e Le cas de Madame Sharpⁱ

Partie 1 : Compréhension auditive

1.1 Vocabulaire avant l'écoute. Associez les mots ci-dessous avec les images.

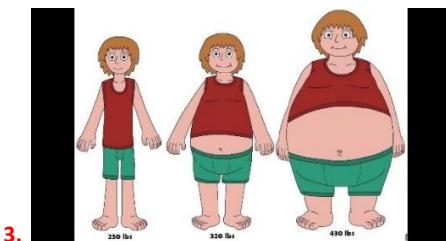
- | | | |
|-----------------------|--|---------------------------|
| A. étourdi / étourdie | B. prendre du poids (<i>la prise de poids</i>) | C. glyburide |
| D. une plaie | E. des sifflements | F. essoufflé / essoufflée |



1.



2.



3.



4.



5.



6.

ⁱ Activité adaptée de : <https://www.youtube.com/watch?v=4Nprl3IYh0U>

1.2 Écoutez l'entrevue entre le médecin de famille et Madame Sharp. Complétez les notes de consultation suivantes.

NOM DE FAMILLE : SHARP	PRÉNOM : Victoria	
ÂGE :	SEXЕ : F	ÉTAT CIVIL : M
PROFESSION :		
MOTIF DE CONSULTATION :		
ANTÉCÉDENTS MÉDICAUX :		
ANTÉCÉDENTS FAMILIAUX :		
MÉDICAMENTS :		

1. Quelle est la première question que le médecin pose à madame Sharp ?
2. Est-ce que c'est la première fois que la patiente va à ce CLSC ?
3. Écrivez ici toutes les questions que le médecin a posées pendant l'entretien :

1.3 Placez les questions que le médecin a posées dans la colonne appropriée.

MOTIF DE CONSULTATION	ANTÉCÉDENTS FAMILIAUX
ANTÉCÉDENTS MÉDICAUX	MÉDICAMENTS

1.4 Vincent travaille comme physiothérapeute à la clinique du Stade Olympique. Il reçoit Mme Lahlali, 46 ans, pour la première fois. Observez les réponses et trouvez les questions que Vincent lui a posées.

N'oubliez pas que dans une situation réelle, le professionnel ne connaît pas les réponses.



Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : J'ai très mal à l'épaule droite et au bras droit aussi.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : C'est ici, à la partie supérieure du bras (en signalant la zone affectée).

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Ça a commencé il y a déjà trois semaines.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Non, je n'ai ni d'engourdissements ni de picotements.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Pendant le jour, ça va, mais la nuit, vers 4 h 00 du matin, la douleur me réveille.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Oui, je prends de l'ibuprofène, mais ça n'aide pas beaucoup.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Oui, c'est la première fois que ça m'arrive.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Je suis professeure dans un cégep.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Oui, j'ai beaucoup de stress tout le temps, mais surtout de ce temps-ci.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Oui. Je travaille très souvent à l'ordinateur.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Non, je mène une vie assez sédentaire. Je n'ai pas le temps de faire de l'exercice physique malheureusement.

Vincent : _____ ?

Mme Lahlali : Oui, on m'a diagnostiqué l'hypertension artérielle il y a cinq ans.

Partie 2 : Expression orale

2.1 Observez les notes ci-dessous. Imaginez les questions posées afin d'obtenir ces informations et créez un dialogue professionnel.le-patient.e.

Anamnèse 1

NOM DE FAMILLE : LEE	PRÉNOM : John	
ÂGE : 38	SEXЕ : M	ÉTAT CIVIL : M
PROFESSION : Travailleur de la construction		
MOTIF DE CONSULTATION : mal au dos à région lombaire commencé 2/52		
ANTÉCÉDENTS MÉDICAUX : hernie discale il y a 2 ans surpoids (1m71 / 82 kg)		
ANTÉCÉDENTS FAMILIAUX : père DCD d'un AC 55 ans		
MÉDICAMENTS : acétaminophène sans résultats		

Anamnèse 2

NOM DE FAMILLE : DOMINGUEZ	PRÉNOM : Mariela	
ÂGE : 48	SEXЕ : F	ÉTAT CIVIL : C
PROFESSION : secrétaire (au chômage actuellement)		
MOTIF DE CONSULTATION : du Venezuela arrivée à Mtl 1/12 réfugiée politique besoin de consulter médecin pas de médecin de fam / pas de carte ass mal		
ANTÉCÉDENTS MÉDICAUX : HTA diagnostiquée il y a 2 ans		
ANTÉCÉDENTS FAMILIAUX : mère diabétique, père HTA		

MÉDICAMENTS :

Exforge (Valsartan 160 mg + Amlodipine 10 mg) – doit renouveler prescription

2.2 Tâche finale. En groupes, par profession, vous devez lire le cas que le professeur vous aura attribué par profession et imaginer/créer l'entretien entre le professionnel.le et le/la patient.e.

Cas 1 : Sciences infirmières, médecine

Rebecca Tolan, 2 ans, est arrivée aux urgences, accompagnée de sa mère.

Motif de consultation : difficulté à respirer, sifflements

Fréquence respiratoire : 80 respirations par minute

Pouls : 110 Température : 38,5°C

La fillette jouait avec des petits jouets avant que les sifflements et la difficulté à respirer commencent.

- ➔ Quelles questions poseriez-vous à sa mère ? Recréez l'entrevue. (Ce n'est pas un cas de Covid).

Cas 2 : Physiothérapie, ergothérapie

Samuel Sarfati, 43 ans, a perdu l'usage de ses deux jambes à la suite d'un accident de travail il y a plus d'un an et demi. Il vit avec sa femme, qui prend soin de lui. À la suite de son hospitalisation, M. Sarfati a passé plusieurs mois dans un centre de réadaptation. Puis, il est rentré chez lui. Il a de la difficulté à faire un transfert de son lit à son fauteuil roulant. Il est tombé à quelques reprises et sa femme a beaucoup de mal à le lever. Plus récemment, M. Sarfati a fait une infection liée à des plaies au coccyx (plaies de pression) en raison de son confinement dans un fauteuil roulant. Son médecin l'a dirigé à vous pour consultation.

- ➔ Quelles questions poseriez-vous à M. Sarfati et à sa femme ? Recréez l'entrevue.

Cas 3 : Orthophonie

Sofia Labrèche, 5 ans, arrive à votre consultation accompagnée de sa mère, Araceli. Son père est québécois et sa mère est mexicaine. À la maison, les parents ont toujours parlé dans les deux langues à Lucie, la sœur aînée de Sofia. Lucie est complètement bilingue, mais Sofia, à 5 ans, ne parle pas. Elle communique avec des balbutiements et avec des gestes. Sa mère pense que sa fille a un problème de bégaiement. La fillette a été dirigée à votre consultation par son enseignante.

- ➔ Quelles questions poseriez-vous à sa mère ? Recréez l'entrevue.

Cas 4. Diététique

Le patient, Luc Cournoyer, âgé actuellement de 13 ans, étudiant à l'école Léon Blum, s'est présenté à votre cabinet de consultation avec sa mère parce que son médecin scolaire avait observé un problème de poids et il l'a dirigé chez vous. Le médecin avait déjà ordonné une prise de sang. Les résultats des examens ont révélé un problème d'hyperglycémie.

Taille : 1 m 62 Poids : 91 kg

- ➔ Imaginez votre première rencontre avec Luc et avec sa mère. Quelles questions leur poseriez-vous ? Recréez la conversation.

IDENTITY CONSTRUCTION IN THE PROFILE NAMES OF YORUBA FACEBOOK USERS

Ayo Osisanwo, Oluwakemi Akinade

Department of English, University of Ibadan, Ibadan, Nigeria

ayosisdelexus@yahoo.com

oluwakemiakinade2801@gmail.com

Abstract: *Name or naming is significant in the construction of identity. While studies on online identity constructions have concentrated on examining textual or graphical discourse to reflect identities, identity construction based on profile names has received very little attention. This study examines identity construction in naming among Yoruba Facebook (FB) users. Fifty purposively selected FB profile names were analysed using Castells' (2010) identity construction framework. Four identified identities in the Profile names of Yoruba Facebook Users, namely religiously pious, innovators, football lovers and entertainers were indexed by six linguistic features – hybridisation of orthography (HOO), back formation, blending, compounding, clipping and hypocorism. The linguistic features showed the connection between the linguistic peculiarities of FB profile names and the identity constructed in the social media platform.*

Keywords: Hybridization; Identity construction; linguistic features; profile name; social media platform; Yoruba Facebook Users.

1. Introduction

Language is an essential tool for socialisation. It performs significant functions in the creation and sustenance of human interaction. Beyond its interactional function, language reveals “identities, relationship, power and social status” (Aljarallah, 2017: 11). Identity is one of the creative functions of language. Identity, for this study, is defined as the self-image projected by a person to serve as the link to what the person stands for. Following Wolfram (1991) language can be seen as one of the most powerful emblems of social behaviour and it is often surprising to realise how extensively we may judge a person’s background, character and intentions considering a person’s language and choice of a single word. Similarly, Gibson (2004: 1) avers that “language is the control feature of human identity. When we hear someone speak, we immediately make guesses about gender, level of education, age, profession and place of origin”. Thus, through language use, sufficient information can be deduced about one’s background and social affiliation; and identity can be negotiated through language.

Language use in various contexts and among different classes of people, in recent times, has continued to be shaped by the advancement in information technology. Social media reflects the most prominent advancements in information technology and is often used to refer to what is called “social networking sites.” Jacka and Scott argue that “there is no single recognised definition of social media,” as they

define it as “the set of Web-based broadcast technologies that enable the democratisation of content, giving people the ability to emerge from consumers of content to publishers” (2011: 5). Boyd and Ellison (2007:211) define social network sites as “web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system.” Since its advent in the mid-1990s, social media has become a great communication tool. Facebook, Instagram and Twitter (now X) are examples of social (media) networks that have become global communication platforms. These networks provide the user an opportunity to interact and connect with other users around the world, enabling the view that the world is a global village.

The advent of social network sites brings about the distinction between offline and online identities. Social media is viewed, among users, as a place for self-presentation and interactions with one another across the globe. Ilire-Zajmi asserts that social media identity is “an extension of everyday life and cultural change tool” (2015: 331). Though online identity seems to extend from offline identity, online identity is still more consciously constructed because inferences are drawn from the information submitted by users on their profiles. Users present how they want others to perceive and relate with them. Thus, social media users construct and negotiate their identities in their online interactions. As Ilire-Zajmi (2015) observes, “the discovery of identity can include data such as name, age, occupation, location and also information that portrays users in certain ways” (p.332). These social networking sites allow users to participate in profile creation and contribute to “public commentary” – these also revolve around profiles (Boyd, 2006). This gives users the avenue to create and present how they wish to be viewed, which could be through their names, posts and profile contents.

Names often index people’s origin and background. This corroborates Aboh’s (2013) assertion that “names are information packed” (p.9). Hagstrom (2012) opines that “names help us to navigate in social and cultural spheres. Names are not neutral because names are used to identify ourselves and others, to make the world understandable and to create order” (p.85). Names serve both interactional and transactional functions because they are not just means of identification alone; sometimes, they are pointers to the person’s essence. Naming is important in any given human activity. Marwick (2013:355) affirms that “since there are fewer identity cues available online than face-to-face, every piece of digital information a person provides, from typing speed to nickname and email addresses, can and is used to make inferences about them”. In line with this, Alego and Alego (2000) also posit that names are part of the identity discovery data. Names are considered to be invaluable in online discourses, because they might be the only means of self-identification, as against offline discourses in which people could be identified with other physical features. Hagstrom (2012:90) further avers that studying names in the online environment “helps to understand the motives behind the choice – information on naming customs and habits. It helps to understand how people – as users, players and participants – see themselves, their place and position about others”. Thus, names are the main means of self-presentation in both offline and online discourses. Names, that is, profile names in the context of this study, can help users to navigate the online or social media world easily. Thus, a critical investigation of profile names may reveal how identities are constructed and/or

negotiated in online discourses, among which Facebook has the widest coverage and easiest access.

2. Facebook and Identity Construction

Facebook, a social media platform, is a popular social networking website that was created by Mark Zuckerberg along with four other Harvard college students and roommates. Facebook's membership as of April 2023 is more than 2.9 billion monthly users, making it the biggest and one of the most influential social media websites. Users of Facebook are people of all ages, ethnicities, locations and professional backgrounds. Facebook, launched on February 4, 2004, just like other social network sites allows users to create their profiles with a profile name. Facebook profile names, which could be any desired construction of the user, are expected to be a user's first contact with other users. Users, thus, tend to craft their profile names to encapsulate how they want other users to view them. With its wider range of audience in comparison with others, Facebook, therefore, presents an opportunity for one to explore profile names and their link to identities constructed.

3. Review of Literature

Some studies have been carried out on identity construction. Some have focused on the identity construction of offline (media) discourses (Filani and Melefa, 2014; Gerrig and Banaji, 1991; Lamidi and Aboh, 2011; Osisanwo 2016a, 2016b; Zhao, S, Grasmuck, S & Martin, 2008) while others are on online discourses (Asekun, 2022; Calkin, 2015; Dobrowsky, 2012; Gunduz, 2017; ImmaTubella, 2011; Lamidi, 2016; Osisanwo 2017a, 2017b; Osisanwo and Falade, 2023; Shafie, Nayan and Osman, 2012). Most of the studies on online discourses have examined identity construction from numerous angles. ImmaTubella (2011) considers identity construction on the television and the internet; the study, though considered inconclusive by the author, affirms that the internet has displaced the television in the construction of identity among Catalonians in that it has become central; Dobrowsky (2012) examines the construction of identity on social networks by analysing competences of communication constituted on Facebook.com. Lamidi (2016) examines identity construction in the Nairaland virtual community. The study reveals that members of this community use different modes to carve out their identities and concludes that identity as a concept is interwoven in human relations and that individual identity is inherent in group identity. Most recently, Osisanwo and Falade (2023) consider identity construction and representation in education-centred memes and conclude that memes present representations and identities differently and transform higher education using the online space. All these studies have explored the different ways identities and representations (through shows, posts and memes) are constructed in the virtual space. The current study, however, investigates identity construction in the profile names of Yoruba Facebook users to identify the identities constructed and the linguistic forms used for the constructions. The study is guided by three research questions. (1) What are the linguistic peculiarities of the profile names? (2) How do the constructed names reflect identities? (3) What are the identities constructed?

A major subfield of linguistics that focuses on names is Onomastics. Most research

works in this subfield have concentrated on meaning: Igbo-English translation of chi names (Oluchukwu and Nzuanke. 2014), baby names and family names (Nigro, 2015). Others concentrated on the sociolinguistics and pragmatic interpretation of names, focusing on pet-naming as protest discourse in polygamous Yoruba homes (Odebode, 2012), and anglicised *Abiku* names on Facebook (Odebode, 2013). On examination of these works, it is important to note that naming should not be limited to the investigation of the semantic meaning of names because a name could have a meaning that differs in structure and other (physical) characteristics, that is, the way it is written. Often, a name can have the same meaning as another but might be different in form from the accepted norm or rule guiding how words are written in such a language. Such names might not mean something new, but such a deviant orthography may be a means to an end (Haryorbarme instead of Ayobami). Alego and Alego (2000:265) observe that linguistics has been “ignoring naming as data” for analysis. They view naming “as a social act” and see no reason why it should not be worthy of critical examination in linguistics. Brendler (2012:29) also notes that “name studies have in particular neglected to deal explicitly with the identity of names”, whereas “names go with identities and identities go with names”. In other words, names are symbolic or representative of identities. Djite (2006:6) avers that identity is “the everyday word for people’s sense of who they are”, and name being a part of the identity discovery data, suggests the importance of examining how users, especially Yoruba users of Facebook, use their profile names to construct the identity with which they want to be identified. A proper understanding of this helps one to know that names embody identities, and it is on this basis that this study examines the identity constructed in Facebook profile names, using Yoruba users as a case study.

The Yoruba are West African people living chiefly in southwestern Nigeria. Igue (1973: 9) sees the term ‘Yoruba’ to be the “association of several subgroups bound to one another by language and tradition”. Yoruba occupies a large area in the southwestern part of Nigeria, extending through Lagos, Ogun, Oyo, Osun, Ondo, Ekiti to Kwara, Kogi and Edo States. The word ‘Yoruba’ is also used to refer to a sub-Saharan language that belongs to the Benue-Congo branch of the Niger-Congo language family. As explained earlier names are information packed in Yorubaland, names are carefully chosen because it is believed that a child’s name can affect a child positively or negatively. The Yoruba attach significant importance to the use of names; this means that names are not just “identification tags, they constitute an integral part of human experience” (Oladipupo, 2014: 66). Names are so important to the Yoruba that they have classes of names which to an extent tell one about the nature of the birth of the child or circumstances, religion, and occupation of the parents or family.

4. Theory and methods

Castells in his identity construction framework asserts that truly, identities are constructed; however, he notes that “the real issue is how, from what, by whom, and for what” (2010: 7) these identities are constructed. Thus, it establishes what has been at the heart of most research on identity. He highlights the different materials from which identities are constructed to be history, geography, and literature among others. Against his assumptions that identity construction is predominantly found in “power relations” contexts, he goes on to identify three

identity-shaping processes from which identities are constructed. They are legitimising identity, resistance identity and project identity. Legitimising identity deals with the reproduction and expansion of already existing ideas or status in society (Castells, 2010: 8). Resistance identity, according to Castells might be the most important component of identity building, which involves contention against already established identities, and project identity encompasses the redefinition of identities. Naturally, identities that start as resistance identity may result in projecting a new identity; thus, leading to a legitimised identity. These identity formation processes are context dependent. This framework helps to adequately view and situate identities constructed in the light of society.

A multi-stage sampling technique was employed to source the data. Purposive sampling was adopted to select fifty Yoruba Facebook profile users whose profile names reflect obvious modifications or extraneous components in their orthography while twenty-two (22) representative profile names were randomly selected for analysis in this paper. The online bio-data details and sensual appeal of the names guided the selection of the profile names in this category after being profiled. The data are qualitatively analysed guided by Castells' identity construction framework and subjected to discourse analysis by examining the constructed profile names, identifying the identities constructed in them and tracking the linguistic pointers to the created identities.

5. Analysis

Four identities were discovered in the Profile Names of Yoruba Facebook users (PNYFbUs): religiously pious, innovators, football lovers and entertainers. The first two identities are characterised by affixation while the identities others are characterised by affixation, blending and hypocorism. The linguistic features show the nexus between the linguistic peculiarities of FB profile names and the identity constructed on the social media platform. These fall within Castells' identity-building process of legitimising and projecting identities. The discussion is taken in turn.

Identities of PNYFbUs	Linguistic peculiarities of the identities	Identity building process
Religiously pious	Borrowing, Compounding and Clipping	Legitimising
Innovators	Borrowing and Compounding	Legitimising
Football lovers	Affixation, blending, hypocorism, borrowing, hybridisation of orthography	Projecting
Entertainers	Clipping, borrowing, hypocorism, hybridisation of orthography	Projecting

Table 1: *Linguistic peculiarities in the identity construction of profile names*

5.1. Facebook Users as Religiously Pious

Religion is considered an important phenomenon in the contemporary Nigerian society. In Nigeria, different religious sects coexist, and each carries out its activities without major hindrance from the other. The use of language in religious circles cannot be undermined in that each religion's use of language can be

distinguished from another. From the PNYFbUs examined, the following are pointers to users' religious affiliations:

- Text 1 – Reverend David Ajiboye
- Text 2 – Reverendmrs Oluwatoyin B Oni
- Text 3 – Temiloluwa A. Aliu (Reverend)
- Text 4 – Pastor Samson OluwatobiOdukoya (Reverend Samson light)
- Text 5 – Evang Deborah Akinwale
- Text 6 – JolaosoTemitayoJesuskid
- Text 7 – IyanuolwaOluwadara (Jesuskid)
- Text 8 – Adewole Ola OmoAnabi

Text	Words	Linguistic Peculiarities
Text 1	Reverend, David	Borrowing
Text 2	(Reverend)	Borrowing
Text 3		
Text 4	Pastor, Samson (Reverend Samson light)	Borrowing
Text 5	Evang, Deborah	Borrowing
Text 5	Evang	Clipping
Text 2	Reverend +mrs= Reverend mrs	Compounding
Text 6 & 7	Jesus + kid =Jesuskid	
Text 8	Omo Anabi	Compounding (with space)

Table 2: Names and linguistic peculiarities of texts 1-8

One could identify the constituents of the profile names that are actual names of the Yoruba Facebook users (YFUs). For example, in texts 1-8, the names: *David Ajiboye* (1), *Oluwatoyin B Oni* (2), *A. Aliu* (3), *Samson OluwatobiOdukoya*(4), *Deborah Akinwale*(5), *JolaosoTemitayo*(6), *IyanuolwaOluwadara*(7), *Adewole Ola* (8) are common. The use of 'Reverend', 'Reverendmrs', '(Reverend Samson light)' 'Pastor', 'Evang', 'Jesuskid', '(Jesuskid)' and 'OmoAnabi', are pointers to religious identity and morphological processes of compounding, borrowing and clipping are evident. These morphological processes further cement and project their religious affiliations. Compounding is the coming together of two root words which can be written together, separated by space or hyphenated; 'Reverendmrs', 'Jesuskid', and 'omoAnabi' are examples of compounding found in texts 1-8. One example of clipping, which is the deletion of an initial or final syllable of a word, is that of 'Evang'; it involves the deletion of 'list' from 'Evangelist'. The titles and certain names point to the fact that the users use them in a bid to legitimise their identities. Some of the users go to the length of putting these linguistic items in brackets to reproduce and expand their chosen identities.

In text 1, Ajiboye (one who wakes up to meet chieftaincy), depicts a name given to someone from a noble background. This establishes the cultural undertone of naming, while David, being a Biblical name, typifies the religious undertone embedded in naming. The user goes beyond all those to further cement his identity with the inclusion of Reverend in his profile name. This points to a deliberate attempt to establish a special identity for other users by merely compounding the real name with the introduction of an important religious title. This identity goes

further to serve as a constraint to others' interpretation of the user's projected profiles, that is, it would limit the kind of online engagement such a person would be given.

While the affixes in texts 1-7 help to establish and project the YFUs' identities with Christianity, 'OmoAnabi' in text 8, constructs the Islamic identity of the YFU. In the Christian religion, the word 'Reverend' refers to a member of the clergy and a spiritual leader of the Christian church. The literal as well as contextual usage of 'Pastor' within Christianity connotes someone who looks after a flock, or a person authorised to conduct religious worship, and is sanctimonious; one who is also referred to as the shepherd because he or she oversees the congregation and attends to their needs. "Evang" is the clipped form of Evangelist. The words 'Reverend', 'Pastor' and 'Evang' are, therefore, titles and not personal names. However, this has been used by these Facebook users as part of their usernames; these titles are markers of religious identity. That is, they are used to reveal their religious inclination and to reveal to other users that they are not just Christians but leaders in their respective positions to command respect and control the kind of followership and connection they make online. These titles are affixed to their names as a religious identity construction strategy.

Similarly, in texts 6-7, the users' use of 'Jesuskid' is a religious identity marker. The Facebook users in texts 6-7 add 'Jesuskid' to reveal who they are, 'Christians', because of their belief and relationship with Jesus. The use of 'kid' stems from the fact that most Christians see Jesus to be their father. The affix, 'Jesuskid' calls to mind the existence of the gene of Jesus, through what is commonly considered as adoption into sonship among Christians. It is a shared knowledge among the Christian faithful that Jesus is sinless and thus anyone who carries his identity is seen in the same light. The affix 'Jesuskid' therefore projects that the YFUs carry a gene that is sinless. It reveals to other users that these users are not just nominal Christians but those who are pious in their Christian faith.

In addition, the user in text 8 through the affixation of 'omoAnabi' to his name, depicts a different religious identity, the Islamic religion. 'Anabi' is a borrowed word from Arabic that is specifically used for Quranic prophets; therefore, it is commonly used in the Islamic religion. Similarly, 'omo' is the Yoruba word for child, so the user adding 'omo' before the Anabi is to affirm affinity to the prophet. Thus, the user depicting self as 'omoAnabi' is portraying religious identity, not just as a Muslim but as a pious one who carries the gene of the great and pious prophet.

From the foregoing, it is deducible that one's linguistic choice has a way of revealing to people one's religious identity. In texts 1-5, the use of 'Reverend', 'Pastor' and 'Evang' reveal the users' likely identity and the ideology underpinning their linguistic choices. These are pointers to their belief and the strategy used is more on legitimising identity. Similarly, in texts 6-7, the users portray the identity of someone who has an affinity, that is, kinship by adoption to Jesus. Also, in text 8, the use of 'omoAnabi' instead of 'omoWoli' reveals the person's affinity to Islam instead of Christianity. Therefore, for instance, the choice of 'Reverend' instead of 'Imam' is a pointer to the user's ideological stance which buttresses what has been explained in the literature that identity constructions usually have ideological underpinnings.

5.2. Facebook users as innovators

The PNYFbUs in this category see themselves as innovators - these people

construct identities of pioneers or groundbreakers in the projected field of study.

Text 9 – Einstein IfeoluwaBolarinwa

Text 10 – Oladele Olusegun Karlmarx

Text 11 – Olubanji Engels Oluwole

Text 12 – ObisesanAdedamola Socrates (Mr. Socrates)

In texts 9 – 12, it is clear which names are the real names of the users based on their language and region: *Ifeoluwa Bolarinwa* (9), *Oladele Olusegun* (10), *Olubanji Oluwole* (11) and *Obisesan Adedamola* (12). Also, in the formation of the profile names, the user in text 10 makes use of compounding effectively to legitimize his identity as that of Karl Marx to reproduce it in the minds of other users. The PNYFbU in text 9 reveals the attachment of Einstein to the Yoruba name, Ifeoluwa Bolarinwa. This user, though a Yoruba man, portrays himself as Einstein. The users in texts 10-11 see themselves as communists and socialists. The user in text 12, Obisesan Adedamola, added 'Socrates' which is a Greek name to his Yoruba name as part of his profile name. The addition of the names of these notable figures in the PNYFbUs is an invocation of the greatness, exploits and qualities of such figures to construct the identity of innovators.

The PNYFbUs examined above are with linguistic choices which project the identity which they portray. In text 9, the YFU projects the identity of a scientist, especially a physicist by using the name, Einstein. YFUs in texts 10-11 therefore legitimise identities of communists and socialists with the use of the names 'Karlmarx' and 'Engels'. The users' choice of 'Karlmarx' and 'Engels' reveal them to be who those people are in their generation; thus, bringing themselves to be at par with these people. In text 12, the YFU legitimises his identity as a thinker or a philosopher by the name 'Socrates'. The user, Obisesan Adedamola, adds Socrates to expand his own identity not only as a philosopher but as a moral one.

5.3. Facebook Users as Football Lovers

The common feature of the PNYFbUs in this group is that of users who love sports, especially football. Football is one of the games that is largely followed and cherished across the globe, including Nigeria. The manifestations of this are seen in texts 13 – 17.

Text 13 – Akinlabi Philip Pogba

Text 14 – Adeyemo Sanchez Ayodeji

Text 15 – Hadeybessy Messi

Text 16 – OzilAyodinho (Harlaryour)

Text 17 – Dammy Baba Thiago Dammy

Text	Words	Linguistic Peculiarities
Text 13	Philip, Pogba	
Text 14	Sanchez	
Text 15	Messi	Borrowing
Text 16	Ozil	
Text 17	Thiago	
Text 15	Hardeybessy	Hybridisation of Orthography
Text 16	Harlaryour	Hybridisation of orthography
Text 16	Ayodinho	Blending
Text 17	Dammy	Hypocorism (altered form)

Table 3: Names and linguistic peculiarities of texts 9-17

In the PNYFbUs 13-17, the names '*Akinlabi Philip*' (13), '*AdeyemoAyodeji*' (14), '*Hadeybessy*' is the variant of '*Adebisi* – the crown reproduces (15), *Ayo* (Joy) from *Ayodinho* (16) and *Dammy*, a variant of *Dami* (17) are all common names. The linguistic peculiarities identified in texts 13-17 are borrowing, hypocorism, blending, and hybridisation of orthography. Ayodinho is an example of blending – it involves joining two words as one but one or the two loses a part. In the example in text 16, there is a blend of *Ayo* and *Ronaldinho*; '*Ronal*' has to be removed from *Ronaldinho* to get the blend of *Ayodinho*. Dammy in text 17, as seen in the table, is an example of hypocorism, which means a pet name; it could be a shortened form of a personal name or an altered form (addition of certain suffixes at the end of the shortened form of names).

In the hybridisation of orthography, there are two different combinations of the English and Yoruba orthography. The Yoruba orthography follows the C-V or V-C order while English has the C(CC)VC(CCC) structure. Thus, one would expect that the former features characterise the orthography of PNYFbUs. However, texts 15 and 16 show a deviation from the expected system. Yoruba writing system is considered transparent such that there is a one-to-one correlation between the letters of a word and what is pronounced while English orthography is considered opaque in that there might not be a one-to-one correlation between the letters and what is pronounced. Text 15, "*Hardeybessy*", which is a variant of *Adebisi* (crown reproduces or increases), is at variance to the Yoruba pattern. Alphabetically, "*Hardeybessy*" has a cvc-cvc-cvcc pattern, while "*Adebisi*" has a v-cv-cv-cv pattern. Also, text 16, *Harlaryour*, with the alphabetical pattern cvc-cvc-cvvc is a variant of *Alayo* (one who possesses joy), with the alphabetical pattern v-cv-cv. Orthography-wise, the constructed names are neither English nor Yoruba, whereas, at the level of semantics, they are Yoruba names. It can be classified as an example of an inter-language. It is a combination of the Yoruba and English writing systems, thus resulting in a hybrid. There is a consonant cluster typical of the English writing system, yet the names still mean the same as the ones without the diluted features. These result in interlanguage, the word belonging to neither English nor Yoruba. These users are projecting a new identity for themselves by using the morphological processes to create a new form of name which is neither English nor Yoruba, through hybridisation of names.

The PNYFbUs in text 13 involve the attachment of the name '*Pogba*'. Paul Labile *Pogba* is a French professional footballer who played for Manchester United (a club in the English Premier League) and the French national team. His name became a household one in Nigeria due to his record-breaking transfer fee of £89.3 million to Manchester United in 2016. In text 14, the user uses '*Sanchez*', the name of a player. Alexis Alejandro Sánchez is a Chilean professional footballer who played for Manchester United. He was said to be the most expensive Chilean player of all time. It is also fashionable among football fans to identify with specific football clubs, among which they choose their favourites. Thus, from texts 13 and 14, it is deducible that the YFbUs, *Akinlabi Philip Pogba* and *Adeyemo Sanchez Ayodeji*, respectively, are staunch supporters of the Manchester United Football Club, where *Paul Pogba* and *Alexis Sánchez*, respectively are their favourites. In text 15, the YFbU uses the name of Lionel Andrés Messi Cuccittini popularly known as *Messi*, who is a record seven-time Ballon d'Or award winner. He is an Argentine professional footballer who played as a forward for the Argentine national team and

Barcelona, popularly known as Barca (a Spanish football league team). Messi has been a dominating figure in the football professional game for over a decade now and he is still thriving; he spent almost his entire career at Barcelona, before moving to Paris Saint-Germain, and most recently to Inter Miami.

The user in text 16 combines Ozil and blends with 'dinho' from the popular Brazilian footballer, 'Ronaldinho' together with his name, 'Ayo'. Mesut Özil is a German-born professional footballer associated with the German national team and Arsenal FC (an English Premier League club). He plays mostly as an attacking midfielder, though sometimes can be played as a winger. Ronaldo de Assis Moreira, popularly known as Ronaldinho is a Brazilian former professional footballer and ambassador for the Spanish club, Barcelona. He played most of his professional career at European clubs Paris-Saint-Germain, Barcelona and Milan as well as for the Brazilian national team. He played mostly as an attacking midfielder but often deployed as a winger or forward. He was well-known for his technical skills and creativity due to his agility, pace and dribbling ability, as well as his overhead kicks and accuracy from free kicks. The user in text 17 uses 'Thiago'. Thiago Alcántara do Nascimento, simply known as Thiago, is a professional Spanish footballer who plays as a central midfielder for the German club, Bayern Munich and the Spanish national team.

From texts 13-17, the following names are used as pointers to the users' identity as football lovers: 'Pogba', 'Sanchez', 'Messi', 'Ozil' 'Ronaldinho' and 'Thiago'. These are the names of well-known and well-paid footballers. With these names, the users depict the identities of sports lovers and can also be that the users are trying to reveal that they are also footballers that have the same skills as the players whose names they have attached to their profile names. The Facebook user in text 16 goes further to construct a name new from the blend of his name and Ronaldinho, 'Ayodinho'. This is not just a bid to show that he loves football but to portray the identity of a Brazilian, because Brazil is regarded as the home of football. Nigerians, being football lovers, it is not strange to see the YFbUs portray their identities as footballers or football lovers even through their profile names. This is also to show their allegiance to the footballers whom they consider as their role models and in turn, the football clubs they support.

5.4. Facebook Users as Entertainers

Entertainment includes music, dance, storytelling, and games. The PNYFbUs in this group reveal the users as entertainers – drummers and disc jockey (s). Most of them usually use the title 'DJ' in front of their real names or nicknames or stage names.

Text 18 – KolawoleTejustickzTejumola

Text 19 – Oluwaseunfunmi Sticks (sticks)

Text 20 – Sticks Dhammy Drumz Daniel (dhanmydrumz)

Text 21 – Ayanda Olalekan DJlakeside (DJ Lakeside)

Text 22 – Dj Slim Tea

In the PNYFbUs in text 18-21, the common names are 'Kolawole Tejumola (18)', 'Oluwaseunfunmi' (19), 'Dhammy, a variant of Dami (20), and 'Ayanda Olalekan' (21). The YFU in text 18 bears Tejumola Kolawole, however, he adds 'stickz' which is a hypocorism from the drumstick, a stick used for playing the drums, especially drum set (a collection of drums and other percussion instruments designed to be played together). The users in texts 19-20 answer Oluwaseunfunmi and Dami

respectively; similarly, they add ‘sticks’ a clipping of drumsticks to their PNYFbUs. In text 21, the user bears Ayanda Olalekan but has added the title DJ to his nickname ‘Lakeside’ which is a popular nickname for those who bear ‘Lekan’. Similarly, the user in text 22 is a DJ; however, this user does not use his real name but a nickname which emanates from his physical appearance ‘Slim’ while ‘Tea’ can be a coinage from his name which begins with ‘T’.

Text	Word	Linguistic Peculiarities
Text 18	Stickz	
Text 20	Dhammy	Hypocorism
Text 21	Djlakeside	
Text 19	Sticks	Clipping
Text 20	Drumz	Clipping
Text 20	Dhammy	Hybridisation of Orthography

Table 4: Names and linguistic peculiarities of texts 18-20

From texts 18-20, the PNYFbUs show themselves as drummers from the prominent use of ‘sticks’ and ‘drumz’. Adding these words to their profile names serves as a means of identity and showing other users who they are. The PNYFbUs in texts 21-22 show themselves as disc jockey(s). Through their profile names, their identity is enacted and projected to other users. This in a way is to constrain or to advertise what they do to influence the kind of people that interact with them. Peculiar to the name in text 22 is the fact that the user does not use his real name but something unique to his physical feature ‘slim’.

6. Conclusion

The data in this study reveal the linguistic peculiarities of the profile names and the identities constructed. It is discovered that the names have four of them embedded in their constructions, including hybridisation (the mixing of the English and Yoruba orthographic features), morphology (the use of back formation and blending) and hypocorism. The analysis reveals that the commonly constructed identities in profile names of Yoruba Facebook users are FB users as religiously pious, FB users as innovators, FB users as football lovers and FB users as entertainers.

Thus, this study concludes that a name is sufficient as a means of identity. Hence, it agrees with Lamidi (2016) to further posit that identity as a concept is interwoven in human relations. In human relationships or interactions, identity is emphasised. There will always be a need for identification, and this is reflected in how Facebook names have become a means to project users’ identities. Unlike Osisanwo and Falade (2023) who focus on how identity is projected through memes, concluding that education-centred memes present representations and identities differently than other kinds of memes and transform higher education using the online space, the present study avers that identity constructions via the online spaces are not only meme-based, but they also manifest in the profile names of Yoruba Facebook users. Therefore, the findings serve as a pointer to what people do with their profile names, whether consciously or unconsciously. The study will serve as a guide to those who are not aware. Castells simply considers ‘project’ as a strategy of identity building, this study sees ‘project’ as a bundle of strategies which can be

decomposed. Therefore, this study finds hybridisation, morphological manipulation (back formation as well as blending) and hypocorism as strategies that project identities. Thus, this study reveals that identity construction is embedded in the profile names of YFUs. Furthermore, it reveals that the YFUs have deployed language as constitutive of social identities, social relations and systems of knowledge and belief to substantiate and linguistically construct identities, including religion, innovator, entertainment and sport. The construction of identity in our data explicates the construction of meaning and relationships beyond physical space to virtual space.

7. Acknowledgements

The authors are grateful to the anonymous reviewers of this paper.

References:

- [1]. **Aboh, R.** (2013). Lexical and discursive construction of identity in selected twenty-first century Nigerian novels. PhD Thesis: English, Arts, University of Ibadan.
- [2]. **Alego, J. and Alego, K.** (2000). Onomastics as an interdisciplinary study. *The American Name Society* 48.3/4: 265-274.
- [3]. **Aljarallah, R.** (2017). A critical discourse analysis of Twitter posts on the perspectives of women driving in Saudi Arabia. MA thesis. Arizona State University.
- [4]. **Asekun, W.A.** (2022). Identity construction among remotely acculturating non-migrant youths: Psychological and social implications. *Discov Psychol.* 2.37:1-11. Retrieved 2023 from <https://doi.org/10.1007/s44202-022-00049-z>
- [5]. **Boyd, D.** (2006). Identity Production in a Networked Culture: Why Youth Heart MySpace. *American Association for the Advancement of Science*, St. Louis, MO. February 19.
- [6]. **Boyd, D., & Ellison, N.** (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- [7]. **Brendler, S.** (2012). Identity of name(s) as a crucial problem in name studies, or: towards the recognition of onymic identity as a principal onomastic concept. *Names and identities*. Eds. Helleland C. E., Ore and Wikistorm. *Oslo Studies in Language* 4.2:29-44.
- [8]. **Calkin, S.** (2015). Feminism, interrupted? Gender and development in the Era of 'Smart Economics'. *Progress in Development Studies*. 15.4: 295-307
- [9]. **Castells, M.** (2010). The information age: economy, society and culture vol II. The power of identity. 2nd edition. Blackwell.
- [10].**Chiluwa, I.** (2010). Discourse of naming among Christian charismatic movements in Nigeria. *Language, literature and discourse. A festschrift in honour of professor LekanOyeleye*. Eds. Ogunsiji, A., Kehinde, A., and Odebunmi, A. Munich: Lincon GmbH. 233-248.
- [11].**Djite, P.G.** (2006). Shifts in linguistic identities in a global world. *Language problems & language planning*. 30 (1):1-20.
- [12].**Dobrowsky, D.** (2012). Constructing identity on social networks. An analysis of competences of communication constituted on Facebook.com. *Central European Journal of Communication*, 5(1(8)), 91-103.

- [13].**Filani, I and Melefa, M.** (2014). A socio-semiotic study of nicknaming among undergraduates in University of Ibadan.
- [14].**Gibson, K.** (2004). English only court cases involving the U.S. workplace: the myths of language use and the homogenization of bilingual workers: identities. *Second Language Studies* 22.2:1-60.
- [15].**Gerrig, R.J & Banaji, M.R.** (1991). Names and the construction of identity: Evidence from Toni Morrison's Tar Baby Poetics. 20: 173-192
- [16].**Gunduz, U.** (2017). The effect of social media on identity construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 8.5:85. Retrieved 2023, from <https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/10062>
- [17].**Hagstorm, C.** (2012). Naming me, naming you. Personal names, online signatures and cultural meaning. *Names and identities*. Eds. Helleland C.E. Ore and Wikistorm. *Oslo Studies in Language* 4.2:81-93.
- [18].**Huang, J., Kumar, S. & Hu, C.** (2021). A literature review of online identity reconstruction. *Frontiers in Psychology*. 12.696552:1-10
- [19].**Igue, J.** (1973). The Yoruba-speaking peoples of Dahomey and Togo. *Yoruba:Journal of Yoruba Association of Nigeria*. 1.1
- [20].**Ilire-Zajmi, R.** (2015). Thesis Journal Repository. 4(2), 331-341. Retrieved 2018, from <https://rep.thesis-journal.net/handle/123456789/58>
- [21].**Imma Tubella, C.** (2005). Television and internet in the construction of identity. In M. Castells, & G. Cardoso (Eds.), *The network society: From knowledge to policy* (pp. 257-268). Washington DC: John Hopkins Centre for transatlantic relations.
- [22].**Jacka, M. & Scott, P.R.** (2011). Auditing social media: A governance and risk guide. Retrieved 2019 from eu.wiley.com/WileyCDA/wileyTitle/productCd-118061756.html
- [23].**Lamidi, T and Aboh, R.** (2011). Naming as a strategy for identity construction in selected 21st century Nigerian novels. *The Southeast Journal of English Language Studies* 17.2:35-47.
- [24].**Lamidi, M. T.** (2016). Identity reconstruction in the nairaland virtual community. *Grammar applied linguistics and society: a festschrift for Wale Osisanwo*. Eds. Akin Odebunmi, Ayo Osisanwo, Helen Bodunde and Stella Ekpe: 223-247.
- [25].**Marwick, A.** (2013). Online identity. Companion to new media dynamics. Blackwell companions to cultural studies. Eds. Hartkey, J., Burgess, J. and Bruns, A. MA: Blackwell 355-364.
- [26].**Nigro, C.** (2015). Names have meaning: A research guide for baby names and family names. *Milstein Division of United States History, Local History and Genealogy, Stephen A. Schwarzman building*. Retrieved 2023, from <https://www.nypl.org/blog/2015/06/01/names-research-guide>
- [27].**Odebode, I.** (2005). A Pramasociolinguistic study of names and nicknames in Soyinka's Death and the King's Horseman. (M. Olateju, & L. Oyeleye, Eds.) *Perspectives on Language and Literature*, 199-214.
- [28].**Odebode, I.** (2010). A pragmatic analysis of names of characters in selected plays of Wole Soyinka. *PhD Thesis*. Ibadan: University of Ibadan.
- [29].**Odebode, I. O.** (2012). Petnaming as protest's discourse in polygamous Yoruba homes: a socio-pragmatic study. *CS Canada Studies in Literature and Language*. 4.1:107-113.
- [30].**Odebode, I. O.** (2013). A morpho-pragmatic study of selected anglicized

- abiku names on Facebook. *Existentialism, literature and the humanities in Africa. Essays in honour of Professor Benedict Mobayodebitokun.* Eds. Uwasomba, C., Mosobolaje, A., and Coker, O. Germany: CuvillierVerlagGöttingen. 338-350.
- [31].**Ojo, G. A.** (2017). A morpho-phonological analysis of Anglicization of indigenous names among EKSU undergraduates. *EKSU Studies in Language and Literature* 5.1:68-73.
- [32].**Oladipupo, A. A.** (2014). Communicative role of Yoruba names. *International journal on studies in English Language and literature* 2.9: 65-72.
- [33].**Oluchukwu, A. & Nzuanke, S.F.** (2014). Onomastics and Translation: The case of Igbo-English translation of Chi names. *A Journal of Contemporary Research*. 11.3:122-140
- [34].**Osisanwo, A. A.** (2016a). Discursive representation of *Boko Haram* terrorism in selected Nigerian newspapers. *Discourse & Communication*. 10(4) 341 – 362.(USA).
- [35].**Osisanwo, A. A.** (2016b). Discursive construction of the Goodluck Jonathan administration in the war against *Boko Haram* terrorism in selected Nigerian newspapers. *Ibadan Journal of English Studies*. 12(1): 27-58. (Nigeria)
- [36].**Osisanwo, A. A.** (2017a). The winner as the chosen: #bbnaija fans discourse construction of the 2017 winner on selected social media. *Papers in English & Linguistics* (PEL). Vol. 18(3 & 4).
- [37].**Osisanwo, A. A.** (2017b). Stance and engagement in *e-punch newspaper* readers' comments on former President Goodluck Jonathan administration's war against *Boko Haram* terrorism in Nigeria. *Journal of English Studies Association of Nigeria*. 19(1):143-160.
- [38].**Osisanwo, A.A. & Falade, Toluwalope.**(2023). Identity construction and representation in education-centered internet memes. *Transformation of Higher Education Through Institutional Online Spaces*.Rotimi Taiwo, Bimboladowu-Faith and Simeon Ajiboye (Eds). Pennsylvania, USA: IGI Global. 50-71.
- [39].**Shafie, F., Nayan, S. and Osman, N.** (2012). Constructing identity through Facebook profiles: online identity and visual impression management of university students in Malaysia. *Procedia social and behavioural sciences*:134-140.
- [40].**van Dijk, T.** (1988). *News as discourse: case studies of international and national news in the press*. England: Routledge.
- [41].**Wolfram, W.** (1991). The linguistic variable: fact and fantasy. *American speech*. 66.1:22-32.
- [42].**Zhao, S., Grasmuck, S. & Martin, J.** (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behaviour*. 24.5: 1816-1836

FROM A SIMULATED PATIENT INTERVIEW TO A CASE PRESENTATION

Kata Eklics, Judit Fekete

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

kata.eklics@aok.pte.hu

judit.d.fekete@aok.pte.hu

Abstract: *Medical communication skills are learned during undergraduate studies and residency programmes by future doctors through case presentations, medical interviews, and healthcare staff interactions. Approaches like peer tutoring, simulation-based education, and blended learning enhance these skills. Our study aims to draw attention to the significance of doctor-patient and doctor-doctor scenarios by presenting a course that facilitates sociopragmatic, pragmalinguistic, and code-switching skills that medical students need to successfully employ in future healthcare settings. We consider patient information, case presenting, and interviewing skills, as well as profound knowledge of medical language equally important elements. While highlighting the essential components of the doctor-patient discourse and revealing the students' development of code-switching abilities, this article shares the results of a feedback survey completed by participants in a course entitled 'History taking with actors; simulation practices in the mediskillslab'. We can see the gradual improvement in using medical terms, and the growing confidence of students presenting cases. The programme's assessment approach, which provides constructive feedback from three perspectives—clinician, simulated patient, and communication instructor—helps the students pinpoint their areas for enhancement. Most students report no major difficulties in taking medical history by employing a simplified 'patient-friendly' language understandable to laypeople. However, when they intentionally choose a different code for reporting on their patients by using medical terms, younger students face challenges in creating a brief medical text. The most demanding task for senior participants proved to be delivering bad news; both emotionally and code-switch wise. Our study identifies these difficulties from history-taking simulations to case reports to raise awareness of levels of medical communication. As a conclusion, we believe that an early onset and gradual introduction of activities including history taking, case presentation, and breaking bad news should be incorporated into medical curricula to assist in the acquisition of highly professional, assertive, and empathetic communication skills by graduation.*

Keywords: simulation; medical communication; code-switching skills; bad news; case report

1. Introduction

Effective doctor-patient communication is a major component of clinical skills in building a therapeutic relationship (Ferreira-Padilla et al., 2015). Since the eighties of the previous century numerous publications (Brown, 2008; Novack et al., 1993;

Richards, 1990) have emphasized the necessity of clear, effective and sensitive communication with the patient, therefore communication courses have emerged in medical education. However, the barriers of communication and the ways to overcome them have been underexplored. Our study intends to highlight those components and skills that, gaining adequate attention and practice, could help students achieve the optimal level of communication skills.

Medical terminology is one of them, significantly contributing to communication problems between doctors and patients. It might be difficult for lay patients to interact with a clinician who utilizes medical jargon since patients do not refer to their body parts in medical terms, neither do they define functional issues, potential therapies, or discuss drugs in a scientific manner. Doctors have, at some point in their careers, however, also been patients of other specialists, with whom they were able to discuss their own symptoms in a less scientific manner, particularly when they worked in two different fields of medicine. Simmons (1998) claimed that doctors who can empathize with both patients and doctors had the ability to alter doctor-patient communication. Medical experts use a variety of layers of specialized vocabulary for their work, according to Duganová (2019), including technical vocabulary (Latin and English medical terms written in scientific papers), semi-technical vocabulary (used in doctor-to-doctor conversations), and non-technical vocabulary (lower level medical English used by doctors in doctor-patient communication with non-medically educated lay people).

Even if medical terminology shifts from Latin and Greek to a medical language containing English and international medical terms, patients will have trouble comprehending it unless code-switching is used. All across the world, premedical programmes and medical schools offer elective courses in terminology, allowing students to learn various levels of medical jargon. Similar to that, no mandatory case presentation classes are to be taken, therefore case presenting abilities also vary. Clinical staff frequently present cases, and professionals think it can take months or years to become proficient. To enhance students' abilities for medical conversational engagements, it therefore seemed appropriate to include medical terminology and case presenting activities in a simulation-based medical communication course. Speaking, as a productive language skill is especially useful for learning medical terminology, according to Dobreva and Popov (2013).

1.1. Effective Communication Skills –Literature Review

1.1.1. Code-switching

Mishler (1984) used a particular method for conducting medical interviews. He used the idea of voices to describe how doctors and patients interact: the "voice of medicine" and the "voice of the life world." He thought that both may be used by patients and physicians. The voice of medicine is utilized by both patients and doctors during medical examinations, while the voice of the real world is employed to give the patient's medical situation a more personal touch. In his analysis of medical interviews, Mishler discovered that not all doctors switch to the speech of the living world in his analysis of medical interviews. We believe, he discusses a type of code switching incorporating thematic and structural features without specifically referring to voices as codes. When a person's lifestyle changes, attention is given to life situational issues and clinicians focus on the voice of the

outside world. The issue might then suggest the appropriate voice or code. The language used can also indicate the subject (technical medical or personal).

According to Simmons (1998), the ability to move between the patient's and the doctor's languages is available to the doctor but not to the lay patient. The doctor may code-switch between a highly medical language and a more common phrase depending on the conversational partners (other medical staff or the patient's relatives). Even though the healthcare professional is successful in switching between the two codes, the conversation could only take place in the patient's code if it followed the same structure as a typical conversation. On the doctor's prominent role in code-switching, Mishler and Simmons mainly concurred: doctors who are proficient in employing both the voice of medicine and the speech of the real world can code switch with assurance. The doctor can acknowledge the topic by entering that code of the life world, even if the patient brings up the subject. They discovered that group membership was a significant determinant of language choice when they looked for the reason why doctors do not utilize "patient talk." This group membership of doctors is enacted temporarily in positioning the self, related to others (Kim and Angouri, 2020).

Students practise code-switching techniques and learn medical language use through simulated scenarios. By simplifying medical jargon for the patient and their loved ones, they unavoidably activate or gain prior knowledge of medical terminology from their junior years of study. It is also crucial in case presentations where the student is required to provide a concise summary of the pertinent data in medical terminology.

1.1.2. Sociopragmatic and pragmalinguistic skills

Code-switching carries placed meanings in encounters, according to Auer (1998). By characterising sociopragmatic and pragmalinguistic skills as necessary tools for the development of code-switching, his concept can be further developed. According to Holmes and Riddiford (2011), "Sociopragmatic skills relate to the cultural values and expectations underpinning and driving interactions in particular cultural contexts, including workplace contexts." Pragmalinguistic abilities, instead, are the speaker's comprehension and appropriate application of language resources to their goals (Dahm and Yates, 2013).

The majority of medical environments do not meet the necessary standards for understanding sociopragmatic workplace and cultural norms and implementing pragmalinguistic interpersonal communication principles. In a scenario, where immigrant healthcare workers in Canada failed to address mental health because it is viewed as taboo, Derwing and Waugh (2012) wrote about a sociopragmatic failure. The same situation might also be viewed as a pragmalinguistic failure since immigrant healthcare professionals gave off the sense that they can be very cruel or even obnoxious if they want to discuss mental health. The "pragmalinguistic features of specialized medical discourse should be viewed as embedded within the broader cultural context as well as in the specific (sociopragmatic) settings that exist for communication in everyday and workplace contexts within a particular culture," according to the study. The communicative values of a culture – i.e., the values to which interactants focus when they speak – will therefore reflect broadly held cultural attitudes, according to Derwing and Waugh (2012).

Using informal language is one approach to successfully employing pragmalinguistic skills, and to achieving effective doctor-patient communication. It

can reduce social distance and make it easier for medical professionals to establish rapport with patients through relatable language. In order to reduce misconceptions and perhaps increase patient compliance, doctors word their medical explanations in a way that patients can understand. Applying softening strategies may help to reduce the power/knowledge gap between the interactants, enabling patients to actively participate in medical communication and decision-making as more equal conversational partners. Informal, patient-friendly language reduces face-threatening behaviours, makes difficult, uncomfortable topics bearable, and allows clinicians to appear approachable while also building strong relationships with their patients (Dahm and Yates, 2013).

An Indian study examined patient's compliance and barriers to screening for diabetic retinopathy. Patients had a basic awareness of diabetes, but little knowledge about diabetic retinopathy and its implications. The absence of symptoms, doctor-patient communication issues, and the tediousness of follow-up treatment were some of the main barriers against obtaining therapy that patients described. Healthcare professionals noted that the inability to effectively explain diabetic retinopathy to patients who were less literate, intense work demands, and the disease's quiet progression were the main obstacles that patients seeking follow-up care came across (Kumar et al., 2020).

Tongue asserted (2005:655) that it is crucial for medical personnel to explain everything to patients in a simple, intelligible language and to refrain from using medical jargon. Even if the patient nodded after each statement made by the doctor, quick summaries, pausing, and asking questions may be the required language techniques to ensure that they are understood and that the patient followed along. The tone of voice is also crucial. Building rapport with the patient can be done in an honest, sympathetic, and timely manner. The best pragmalinguistic techniques could be to briefly state and explain what happened while pausing frequently to ensure understanding. In a doctor-doctor communication, technical vocabulary and medical jargon should be employed, but not in a doctor-patient encounter.

Wickers et al. (2015) concentrated on the code-switching co-construction procedures, where the participation framework is co-constructed by the participants, allowing input to be weighted. The beginning participant (the doctor) uses the patient-code to let the conversational partner (the patient) participate in the co-construction of the medical interview. The same principle applies to doctor-doctor interactions; the chosen code will specify the framework for participation, and the language used will influence how much of a contribution a resident doctor makes while reporting on a patient to a specialist. Code-switching here functions as qualification of a message (Almelhi,2020). In order to highlight the importance of appropriate language use, let us consider that professionals in all fields of science and technology must present their works in English in order to be understood and acknowledged. The reason is the fact that English is both the lingua franca and also an essential means of transmitting scientific knowledge. As a result, producing good medical case report discourse in English is a crucial requirement for the global distribution and advancement of medical knowledge (Lysanets et al, 2017).

1.2. Objective

The main goal of the current report is to present a course that will give medical

students the sociopragmatic, pragmalinguistic, and code-switching abilities they need to succeed in future professional conversational scenarios in healthcare settings. These encounters call for highly developed skills in patient information gathering, case presenting, and interviewing, as well as a strong foundation in medical language. Our investigation intends to answer the following research questions: What role did previous case presentations and terminology courses, and regular code-switching tasks have in improving effective communication skills? What tools helped students the most in awareness raising to choose the right pragmalinguistic approach in doctor-patient, and doctor-doctor encounters?

2. Methods

2.1. Site and participants

Our current LSP study utilized a feedback survey method based on students' output from our course, "Taking Medical History with Actors: Simulation Practices in the MediSkillsLab," at the University of Pécs in Hungary, which was completed at the end of the term. Questions were grouped into six main fields: preliminary oral case presentation courses, the significance of simulation practices in activation or acquisition of terminology, improvement: self-evaluated, tools applied (written case report samples, clinicians' feedback, course instructor's comment on code-switching, good classmates), the role of diverse specialists, and innovative ideas. As this course is offered in the English programme, international students participate in it; in the spring semester 2019 thirteen students from Norway, Canada, Iran, India, Japan, Korea, America, and Holland, and in the online fall semester in 2020, fourteen international students from Norway, Iran, Korea, South-Africa and Canada attended the course. Medical students could play medical doctors' roles with actors serving as their simulated patients during the seminars, which used real medical cases gathered by the invited physicians as the foundation for simulation scenarios (10–14 per semester) (Eklicsné et al., 2016). Our programme helps students build sociopragmatic and pragmalinguistic skills in addition to professional and psychological skills. Students are observed by an invited clinician and the communication instructor as they take part in the role-plays. After the scenario is over, students receive feedback on how they performed, highlighting both their accomplishments and the areas in which they still need to improve. Students are helped to learn to employ code-switching deliberately and with confidence via three-dimensional assessment (actor-patient, clinician, and teacher) (Eklics et al., 2019). Prompt feedbacks have the advantage of supporting positive behavioural and language patterns of highlighting areas for future improvement. To get the greatest outcomes, the course combines many teaching strategies, including case-based, simulation-based, co-teaching, and feedback-based methods.

In addition to its primary goal of enhancing history-taking abilities, the course aims to raise awareness of code-switching in medical contacts (between doctor-patient and doctor-doctor conversations). We provide students with films and written materials on taking a history at the very beginning of the course, and additional sample scenarios starring actors and physicians are presented to highlight the course's requirements: taking a history and reporting on medical situations to colleagues. It is then openly stated that we do distinguish between two language

codes: one that concentrates on the patient and the other that is packed with medical jargon and provides the means of communication among medical experts. In this way, two unique text styles are introduced.

2.2. Activities

There are three major activities in the course that also served as research tools; history taking, case presentation and delivering bad news.

During *history taking* students elicit information about the specific diseases, diagnostic techniques, surgical interventions that the patient underwent (for example: When was your diabetes diagnosed? Have you ever been in hospital? Do you have a major health condition?). *Delivering bad news* can mean informing patients about the severe conditions that were diagnosed (like I'm afraid your youngster has an illness known as tonsillitis, an inflammation of the tonsils, or Unfortunately, your CT scan showed something suspicious in your lung). The doctor-patient interactions involve the simplicity and elucidation of medical knowledge. There may be a small number of medical words in those works, but they are always defined in common English. After history taking the student is asked to meet the clinician and role-play *reporting* on the patient based on the questions about prior illnesses, medications, social environment (marital status, employment, living conditions), risk factors (alcohol, smoking, drug use, stress), and family history (diseases that run in the family, cause of death of the parents). Case report is introduced gradually, from sample case presentations by a clinician, through written case reports, followed by their own first case presentation (feedback from a clinician, communication and terminology instructor), then mastering it for weeks. The language code will then be entirely different: a summary of the patient's medically pertinent facts using Latin and Greek medical words. (E.g.: a 57-year-old female patient was admitted to the clinic with gastralgia, confined to the peri-umbilical area, with intensity 9 /10. 2 days prior to admission, intense exercise had triggered the pain.) Although lay patients are likely unable to understand this code, clinicians will have no trouble understanding it. We stress the significance of deliberate code-switching when choosing who to talk to during medical contacts.

Our course is an elective one, so students can sign up for it in most of their academic years. However, we advise starting it in year three as that is when they begin their clinical practice and our standards will be in line with what is expected in the practical Internal Medicine classes (seeing real patients at the clinic, obtaining their history, and reporting on the cases). As a result, history collection and reporting, two therapeutic skills connected to communication, can be practised, verified, and internalized.

Each semester, students in their third, fourth, and fifth years enrol in the course, giving junior and senior students the opportunity to practise peer-learning and peer-tutoring. What a third-year student would find challenging will be simple for a fifth-year student. According to our theory, patients' interviews require more practice for students than reports to clinicians.

One of the standards is for each person to deliver bad news to a patient in 10-15 minutes. Before the midterm, students are required to select a condition that is fatal (such as a terminal malignant tumour) or one that has a profound impact on the patient's life (such as infertility or Multiple Sclerosis) and get ready for a simulated scenario with an actor. They should read up on these illnesses' warning signs and

symptoms, diagnostic imaging methods, available treatments, and prognosis. Senior students have the advantage of making decisions based on a strong medical foundation following pathophysiological studies, but junior students must look further for the medically correct information. Timing is carefully planned. Early in the semester, the six-step SPIKES model (Baile et al. 2000) and other protocols of breaking bad news are discussed (Jalali et al.,2023; Kumar V. and Sharkhel S.,2023), and we also suggest watching and analysing movies (like Wit) for positive and negative instances.

The patient is prepared by the student for the role before the scenario begins, the latter will be playing the part of a doctor or specialist in the scene ("You visited me with symptoms of headache, blurry vision, and dizziness, and we carried out several examinations, and now I received the results of CT and MRI"). When the student applies the SPIKES protocol and has developed empathy, raised awareness, and self-assured code-breaking abilities, the true scene unfolds.

2.3. Formative assessment of the participants

In the autumn semester of 2020 we had online classes because of the Covid 19 pandemics, making the already difficult duty of breaking bad news to laypeople considerably more difficult because students could only see their patients from chest above on the computer screen. The simulated conversation has altered in accordance with this, placing more emphasis on verbal abilities, paraverbal communication (such as tone, intonation, and pause), and facial, nonverbal communication. We urged students to pay closer attention to controlling their own brow furrowing and intonation during the feedback session. Many gifted fifth-year students had trouble with the clarifying procedures; there were several instances of embedded code-switching. They were eager to provide the patient with the essential information, using language that was appropriate for a clinical setting.

2.3.1. Constructive feedback on code-switching

The students were given ideas for additional code-switching examples, after the scenario, during the feedback session, as it was mentioned above. When medical term-loaded definitions were not understood, based on the patient's response, we suggested paraphrase. Student: "You developed amyotrophic lateral sclerosis, or ALS, which is a disease of the nerve cells in the brain, brain stem, and spinal cord that control voluntary muscle movement." The actor-patient, the invited clinician, and the communication instructor recommended that this definition be interpreted as follows: "You have a severe neurological disorder that will paralyze you because it affects your muscles." Third-year students found it more challenging to report about the patient in a clinically acceptable, condensed, and medically relevant fashion, whereas fifth-year students saw providing information to patients as a stressful job. According to the patient, "I feel as if someone would sit on my chest, and my heart beats way faster than usual." the accurate summary would be: The patient experienced tachycardia and a sharp pressing chest pain. Redundancy occurs in the first half of the semester, like: 'When I asked the patient, he stated that he was experiencing pressing chest pain and an unusually quick heartbeat'. The necessary code-switch for a case report can only be executed by the student after a few weeks (The patient reported chest pain and tachycardia).

2.3.2. Constructive feedback of sociopragmatic and pragmalinguistic skills

We emphasize that the terms used to describe the patient's condition should be patient-friendly, simplified if necessary, and at the very least, the organ or system impacted should be clear. The symptoms may next be described in further detail, but, this time, by using common language. Shaking would therefore sound better than tremor, and ataxia should be defined as a lack of muscle control or coordination. The first-year medical terminology studies are to be activated here. As a result, we advise the students to focus on the patient and take note of the symptoms. Nonverbal cues like raised shoulders, raised eyebrows, and frowning alert students regarding the need for clarification after a miscommunication. The learner is also better able to complete cooperative face-work or face damage repair with conscious and assured code-switch. The nonverbal cues listed above could indicate that a face-threatening act was committed, necessitating rapid repair in order to preserve positive doctor-patient relationship (for a discussion of face-work tactics see Merkin, 2006). Missing this chance to learn from the patient's nonverbal cues could result in misinformation, a lack of comprehension, a breakdown in rapport, and uncertain results for the condition.

The course is structured as stated above; up to the midterm, the emphasis is on case studies and taking histories, and the second half of the seminar includes breaking bad news.

Therefore, in order to prevent actual harm, we must enhance awareness about the selection of the appropriate code during medical training and possibly with an actor patient.

Students, who participated in the feedback survey, commented on previous case presentation courses, the value of simulated medical interviews in triggering terminology, their own growth, the use of a variety of tools (written case report samples, videos, clinicians' feedback, the course instructor's comment on code-switching, good classmates), their difficulties with code-switching, as well as the necessity of involving various specialists in the programme.

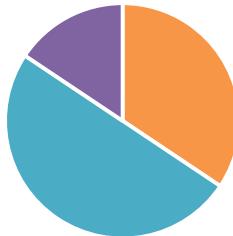
3. Results

Only four out of the 27 students who answered the questions about oral case presentation studies (14% of the total) had taken introductory case presentation courses, meaning that the majority had little to no knowledge of the structural and linguistic components of oral case reports. All participants in the simulation-based history-taking course found this was a great way to practise and deepen their understanding of medical terminology. 22 students claimed they had made significant progress, becoming more self-assured and aware. Those who did not agree attributed their lack of practice opportunities to the course's online style.

Each participant underlined how the clinicians' genuine input on the case presentations and their support helped them get ready for the clinical work they could expect in the future. Students had a choice of more than one response when evaluating the instruments that had been used. Significantly more students than those who voted for using written samples alone (6) or learning from their peers (7) thought that the course instructor's advice on code-switching (17) and the clinicians' advice on proper reporting (18) could effectively develop case presentation skills.

Figure 1 below illustrates the code-switching challenges.

Code-switching difficulties



- 1. from 'patient talk' to 'doctor talk' in case presentation
- 2. from 'doctor talk' to 'patient talk' during delivering bad news
- 3. interviewing patients

Figure 1: Code-switching challenges

When giving bad news, switching from a technical code to a non-technical one was more difficult for half of the participants. The majority were fifth-year students with strong clinical and medical backgrounds (having spent two years in clinical settings with frequent reporting responsibilities), who struggled to transition from their active medical jargon to an accessible language. Only five of the participants, mostly third-year students, said that interviewing a patient is challenging. Eleven participants, mostly third-year students, found case presentation to a medical professional quite demanding immediately after taking the patient's history.

Although the table 1 above shows code-switching difficulties, an important result is related to the socio-pragmatic and pragmalinguistic skills there. Students, who found it challenging to break bad news to patients, not only complained on failing to find a patient-friendly vocabulary, but the right tone, personal space, understanding the cues of the patient's non-verbal communication and situation-specific behaviours too. They could not use pause and silence effectively, sometimes rushed through the information part without considering the emotional needs of the patient.

One of the critical viewpoints mentioned the lack of time to adequately prepare for the situations as well as technical concerns with the online semester, such as wifi problems, hazy screens, and jumbled speech. It presents a challenge for us because, based on prior feedback from 2018, we intentionally focused on giving clear and precise information and instructions prior to the scenes, even though it is true that students had a little more time to discuss the history taking structures and to plan group work accordingly in on-site than in online classes.

4. Conclusion

Our study has showed that learning technical terms did not ensure effective doctor-

patient communication. The option for the students to study medical history with careful use of medical language was made possible by the deliberate selection of the appropriate pragmalinguistic norms in the cultural environment.

We conclude that simulation exercises – history taking, delivering bad news, and case presentations – can raise awareness of code-switching and generally improve medical communication skills, however, we are aware that delivering bad news to a patient requires more than just code-switching prowess; it also requires taking the effort and time to talk and listen to the patient empathetically. Thus, it can never be practised enough. The results allow us to revise and update the course design and make sure that participants frequently participate in mini-scenarios where emotionally and professionally difficult information should be given to patients (e.g., precautions before interventions, no visiting due to virus). In a similar vein, we should aim to minimize time- and technical-related issues with future online work.

We must emphasize the small number of participants as one of the survey report's limitations. In the following years, more thorough feedback questionnaires and ongoing research could help produce a more representative study. We intend to introduce history-taking, case-presentation activities, and breaking bad news to patients more gradually. These activities will include small verbal interaction tasks that may encourage conscious code-switching when breaking bad news, in addition to written case report samples and some real-world oral case presentations by clinicians.

Additionally, the current multicultural medical environment compels us to frequently discuss taboo subjects (such as religious and sexual issues) as well as intercultural situations (such as language-challenged immigrant patients, immigrant doctors of colour, gender-biased medical staff, uncertain power relations among medical experts, and low-income vs. high-income patients). Courses like ours in medical school English programmes, particularly in a non-native environment, should clarify the reference points so as to enable students to thoroughly understand the context (often facing extreme beliefs in stereotypes even in professional settings), and only then can they effectively improve sociopragmatic skills.

References:

- [1]. Almelhi, A.M. (2020) Understanding Code-switching from a Sociolinguistic Perspective: A Meta-analysis. *International Journal of Language and Linguistics*. Vol. 8, No. 1, pp. 34-45. doi: 10.11648/j.ijll.20200801.15
- [2]. Auer, P. (1998) *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London, England: Routledge
- [3]. Baile, W. F., Buckman, R., Lenzi, R., Globus, G., Beale, E. A. & Kudelka, A. P. (2000) *SPIKES—A Six-Step Protocol for Delivering Bad News: Application to the Patient with Cancer*. University of Texas MD Anderson Cancer Center, Houston, Texas, USA, Toronto-Sunnybrook Regional Cancer Centre, Toronto, Ontario, Canada
- [4]. Brown J. How clinical communication has become a core part of medical education in the UK. *Med Educ*. 2008;42:271–8. doi: 10.1111/j.1365-2923.2007.02955.x. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]
- [5]. Dahm, M. R. & Yates, L. (2013) English for the Workplace: Doing Patient-Centred Care in Medical Communication. *TESL Canada Journal /Revue TESL Du Canada* 21 Volume 30, Special Issue 7, 2013

- [6]. **Derwing, T. M. & Waugh, E.** (2012) *Language Skills and the Social Integration of Canada's Adult Immigrants*.<https://irpp.org/research-studies/language-skills-and-the-social-integration-of-canadas-adult-immigrants/>
- [7]. **Dobreva, A. & Popov, L.** (2013) Acquisition of medical register through the communicative act of speaking. *JaHR - European Journal of Bioethics*. vol. 4 no. 7 2013. 479-485.
- [8]. **Džuganová, B.** (2019) Medical Language – A Unique Linguistic Phenomenon *JAGR* Vol. 10/1 No. 19 2019 Professional Article / Stručni članak Received / Zaprimljen: 15. 4. 2019. <https://doi.org/10.21860/j.10.1.7>
- [9]. **Eklics, K., Kárpáti, E., Cathey, R. V., Lee, A.J.& Koppán, Á.** (2019) Interdisciplinary Medical Communication Training at the University of Pécs. Josep, Domenech; Paloma, Merello; Elena, de la Poza; Desamparados, Blazquez; Raúl, & Peña-Ortiz (Eds.)*5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)* Valencia, Spain : Editorial Universitat Politècnica de Valencia, (2019) pp. 695-703.,9p.
- [10]. **Eklicsné L, K., Koppán, Á. & Németh, T.** (2016) How to involve medical history taking effectively in LSP teaching. *CASALC REVIEW* 5: 2 pp. 117-126., 10 p.
- [11]. **Ferreira-Padilla G, Ferrández-Antón T, Baleriola-Júlvez J, Braš M, Đorđević V.** Communication skills in medicine: where do we come from and where are we going? *Croat Med J*. 2015, Jun;56(3):311-4. doi: 10.3325/cmj.2015.56.311. PMID: 26088857; PMCID: PMC4500973.
- [12]. **Green, D. W.** (2018) Language Control and Code-switching. *Languages* 3(2):8 DOI: 10.3390/languages3020008
- [13]. **Holmes, J. & Riddiford, N.** (2011) 'From classroom to workplace: tracking socio-pragmatic development'. *ELT journal*, 65, 4, October, pp. 376-386.
- [14]. **Jalali R, Jalali A, Jalilian M.** (2023) Breaking bad news in medical services: a comprehensive systematic review. *Helion*. Mar 22;9(4):e14734. doi: 10.1016/j.heliyon.2023.e14734. PMID:37025874; PMCID: PMC10070541.
- [15]. **Kim, K. and Angouri, J.** (2023) "'It's hard for them to even understand what we are saying"(.) Language and power in the multinational workplace", *Critical Perspectives on International Business*, Vol. 19 No.1, pp. 27-45. <https://doi.org/10.1108/cpib-06-2020-0084>
- [16]. **Kumar S, Kumar G, Velu S, Pardhan S, Sivaprasad S, Ruamviboonsuk P, Raman R.** (2020) Patient and provider perspectives on barriers to screening for diabetic retinopathy: an exploratory study from southern India. *BMJ Open*. Dec 10;10(12):e037277. doi: 10.1136/bmjopen-2020-037277. PMID: 33303431; PMCID: PMC7733174.
- [17]. **Kumar V, Sarkhel S.** (2023) Clinical Practice Guidelines on Breaking Bad News. *Indian J Psychiatry*. Feb;65(2):238-244. doi: 10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_498_22. Epub 2023 Jan 30. PMID: 37063629; PMCID: PMC10096205.
- [18]. **Lysanets,Y., Morokovets, H. & Bieliaieva, O.** (2017) Stylistic features of case reports as a genre of medical discourse. *Journal of Medical Case Reports*. 11:83. DOI 10.1186/s13256-017-1247-x
- [19]. **Mishler, E. G.** (1984) *The discourse of medicine: Dialects of medical interviews*. Norwood. NJ.Ablex.
- [20]. **Novack DH, Volk G, Drossman DA, Lipkin M., Jr** Medical interviewing and

- interpersonal skills teaching in US medical schools. Progress, problems, and promise. *JAMA*. 1993;269:2101–5.
doi: 10.1001/jama.1993.03500160071034. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]
- [21].**Richards, T.** Chasms in communication. *BMJ*. 1990;301:1407–8.
doi: 10.1136/bmj.301.6766.1407. [PMC free article] [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]
- [22].**Simmons, M.** (1998) A sociolinguistic analysis of doctor-patient communication. T. Orr (Editor),*Proceedings, 1997: The Japan conference on English for specific purposes* (pp. 91-99). University of Aizu.
- [23].**Tongue, J. R. MD, Epps, H.R. MD, & Forese, L. L.** (2005) MD Communication Skills for Patient- Centered Care. *The Journal of Bone and Joint Surgery JBJS.ORG* Volume 87-A Number 3. March
- [24].**Vickers, C. H., Goble, R. & Deckert, S. K.** (2015) Third Party Interaction in the Medical Context: Code-switching and Control. *J Pragmat*. 2015 Jul; 84: 154–171. doi: 10.1016/j.pragma.2015.05.009 PMCID: PMC5034731 NIHMSID: NIHMS711809 PMID: 27667896

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TRANSLATION IN THE LSP CLASSROOM AT INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Mladen Marinac¹, Iva Barić²

¹*Polytechnic of Rijeka, Business Department, Rijeka, Croatia*

²*Faculty of Tourism and Hospitality Management, Rijeka, Croatia*

¹mladen1403@gmail.com

²ivabaricib@gmail.com

Abstract: From the era of Grammar-Translation Method to the onset of Communicative Language Teaching, the role of translation in language learning has completely changed. Nowadays, the use of translation activities in the language learning classroom remains a contentious issue, namely, there are arguments for and against their use. Given that attitudes are one of the factors that affect the way students learn and the level of proficiency they achieve, the aim of this quantitative study is to find out what the attitudes of higher education students in Croatia are towards the use of translation in learning languages for specific purposes. The responses were collected via a questionnaire, which was completed by 618 students who were enrolled in eight different LSP courses, i.e. medical, maritime, business, agriculture, tourism, safety, IT and transport. The participants come from five institutions of higher education in two Croatian towns (Zagreb and Rijeka). The majority of the respondents (86.4%) claim they use translation in their LSP classroom, but the frequency in using translation varies greatly. On the other hand, translation is used in assessment less frequently, 37.4% of the participants state they have encountered translation in tests. While they believe that other more communicative methods are more beneficial for their language learning, and they only partially enjoy doing translation activities, most of them are sure that translating both from their L1 into L2 and L2 into L1 is very useful for their language learning, especially when it comes to learning new vocabulary. A statistical difference occurred between genders; namely, male students seem to be more positive towards translation. Also, statistical differences were confirmed among students of different study programs in relation to their attitudes towards enjoyment, usefulness and demand of translation activities. Future research should focus on investigating how translation activities are implemented and account for gender and study program differences.

Keywords: language for specific purposes; English for specific purposes; students' attitudes; tertiary education; translation in language teaching

1. Introduction

The use and role of translation in language teaching (TILT) has been changing depending on the predominant language teaching method or approach of a certain period. Translation was at its prime in the middle of the nineteenth century in the era of the notorious grammar translation method. However, at the end of the nineteen century and onwards, with the emergence of naturalistic methods,

structuralists methods and the communicative approach, translation activities have long been avoided in the language classroom. Nevertheless, the 1990s witnessed the use of translation in more communicative and less traditional ways, especially in higher education (Byram and Hu, 2012). Given the constant changes, practitioners still seem unsure whether and how to implement translation activities in their teaching (Macaro, 2005). Today, despite the popularity of plurilingualism and multilingualism and the inclusion of various methods in language teaching, there is still no agreement on how to approach TILT (Tekin, 2010; Almoayidi, 2018).

There are several arguments why translation is not desirable in language teaching. Firstly, students do not use the target language and it influences production and understanding. Namely, the use of students' mother tongue diminishes the amount of time spent practising the language students want to learn. Secondly, it is not one of the four skills (i.e. listening, speaking, reading, writing) and it hinders the communicative use of the foreign language in the classroom (Gündoğdu and Büyüknisan, 2005). Furthermore, some believe it is demotivating and too demanding for the language learner, that it is artificial (focus is on form rather than meaning), and that it puts accuracy over fluency. Malmkjaer (1998) also mentions that translation might be misleading (expressions in two languages do not correspond one-to-one), that it produces interferences and that it is not a good test of language skills and that it is appropriate only for translator training.

Nevertheless, there are also strong arguments why translation should be used in the language classroom. Cook (2007, 2010) claims that we live in multilingual societies where translation occurs between languages in everyday life and, thus, these skills should be taught in the language classroom as well. Teaching a real-life skill should motivate learners and teachers to whom, if they know both languages, translation might come naturally. Similarly, Carreres (2014) believes that translation is a skill needed in everyday life, and in the context of LSP, translation activities could engage learners in independent work which would help them to grow professionally (Tenieshvili, 2023). Butzkamm (2003, 2011) says that foreign language structures should be taught through the comparison between the first and second language. He believes that mother tongue is the first thing language teachers should resort to in their classrooms, not something that should be avoided. The majority of arguments state that translation raises awareness about the differences between the languages (Tekin, 2010; Leonardi, 2010, Gündoğdu, Büyüknisan 2005) and helps prevent interference errors (Tekin, 2010). Namely, translation activities in the LSP context: enhance communication with the teacher and their peers, make students feel more confident, ensure better understanding of the given word, boost creativity given the different versions of possible translations, provide new information from the field students study (Čarapić, 2022).

Researchers (Artar, 2017, Carreres, 2014; Cook, 2007) stress the importance of conducting studies into the usefulness of TILT but also investigating the student's perspective on the use of translation in classroom from different perspectives, taking into account classroom interaction, motivation, eye-tracking. What is more,

learners' attitudes are crucial for foreign language learning, therefore, learners might not benefit from an activity which they consider futile (Pym, Malmkjaer and Gutierrez-Colon, 2013). For instance, Artar (2017) confirms the positive effects of translation activities on students' writing skills. Furthermore, various studies into attitudes towards TILT from different educational contexts (Artar, 2017, Čarapić, 2022; Gajšt, 2019; Jubran and Arabiat, 2021; Olivia, 2018, Payne and Contreras, 2019) corroborate LSP students' positive attitudes towards the use of TILT. Some studies examined the impact of different factors on attitudes, that is, the influence of age, proficiency and the study programme. Thus, Artar (2017) investigated three groups (learners, student-teachers, teachers) and concluded the younger the participant the more positive their attitudes towards TILT. She attributed this to a more multilingual environment in which the young live. In terms of proficiency, Payne and Contreras (2019) discovered that lower-level adult language learners seem to be more inclined to use TILT than higher-level learners. Lastly, Janulevičienė and Kavaliauskienė (2015) looked into attitudes of students of five study programs at one Lithuanian university and found that students of Social Work, Sociocultural Education and Law and Customs Activities relied more on translation than students of Psychology and Internet and Communication Management. The students who needed translation more scored lower on Oxford Placement Test than the other group.

1.1. Translation in Language Teaching in Croatia

Translation activities are present in teaching foreign languages in Croatia at all levels, more frequently in primary schools and in higher education (Pym, Malmkjaer and Gutierrez-Colon, 2013). Namely, the majority of teachers in higher education use translation (92.5%) and they do it primarily to teach vocabulary (Marinac, Barić, 2018). The communicative approach and task-based learning are the most dominant methodologies, but there is "greater awareness of the role of L1 in teaching foreign languages" (Pym, Malmkjaer and Gutierrez-Colon, 2013: 44). However, the use of translation in combination with newer technologies (e.g. subtitles, videos) appears to be quite rare. Thus, it seems that teachers in Croatia use translation in a traditional manner, mostly to check on grammar and vocabulary (Pym, Malmkjaer and Gutierrez-Colon, 2013). In terms of students' attitudes towards translation in Croatia, students of Teacher Education (future primary school teachers and English teachers) have a positive attitude towards translation and they would use it moderately in their teaching (Šarić, 2020). Positive attitudes towards translation were confirmed by Zergollen-Miletić (2014) whose respondents' answers reflect generally supportive attitudes towards translation, the influence of translation on language acquisition, responsibility towards their future calling, and the possibility of pursuing translation as their career. Other information about attitudes towards translation can be found in research which primarily focuses on the use of L1 in foreign language teaching. Thus, for example, more than a half of university students in Pula said that Croatian is useful to "practice the use of some phrases and expressions (e.g.) doing translation exercises" (Dujmović 2007: 6). Namely, explaining complex grammar points was number one reason for using Croatian, which is followed by defining new vocabulary items. Similarly, Kovačić and Kirinčić (2011) corroborated that around 35% of students (and teachers) believed that L1 should be used "in written tests (translation tasks)".

2. Research methodology

The present study investigated students' attitudes towards translation in the LSP classroom at institutions of higher education in Croatia, that is, how frequently and in what way these students used translation. Hence, it provides a unique perspective on what LSP students in Croatia think of TILT.

The research questions which guided this study are as follows:

RQ1: Is translation used in the LSP classroom and how?

RQ2: Is translation used in assessment in the LSP classroom and how?

2.1. Participants and context

The sample consists of LSP students from five institutions of higher education, four universities and one Polytechnic. Four of them are situated in Rijeka, and one in Zagreb. A total of 618 students completed the questionnaire (male=48.5%, female=51.5%). In relation to the study programme, almost 40 percent of the respondents study Medical English (39.5%), which is followed by Maritime English (20.7%), Business English (15.2%), English for Agriculture (8.1%), English for Tourism (7%), Occupational Safety English (5.2%), IT English (3.7%), and English for Transport (0.6%).

2.2. Research methods

In order to get a better insight into students' attitudes, a paper-and-pencil questionnaire was administered to LSP students of different study programs. One part of the questionnaire was adapted from Whyatt (2009b) and Laviosa (2014). The questionnaire comprised three sections: general data, attitudes about translation, and viewpoint on translation in assessment. The first part investigated general data about the participants and their experience in learning foreign languages. More precisely, students had to report on their gender, year of study, foreign languages they had studied, number of years they had been studying these languages.

The next part enquired into students' perceptions of translation in the LSP classroom. Specifically, the respondents were asked whether they translate during LSP lessons, how frequently they do it and to what purpose. They, also, had to consider whether they make faster progress by using other methods than translation and answer the open-ended question on methods they consider more efficient than translation. Two open-ended questions asked the respondents what they thought were advantages, that is disadvantages of using translation in the classroom, and the other two explored why they liked or did not like translation activities. Also, four multiple-choice questions elicited about the direction of translation (from mother tongue to a foreign language, vice versa or both), mode of translation (written, oral or both), what they translated (words, phrases, sentences or texts) and the way translation activities were conducted (individually, pairs, groups, whole class). Sixteen Likert-type statements investigated whether they enjoy translation, whether they thought translation was useful, more challenging than other skills, whether they are more aware of cultural, semantic and grammatical similarities or differences. Also, they were asked whether they examine their knowledge of grammar and vocabulary by using translation, whether

they use dictionary more often due to translation and whether they have a clear sense of achievement when they finish translating. The responses were rated on a 5-point Likert scale from 1 to 5, where 1 stands for strongly disagree and 5 for strongly agree.

The third part looked into the use of translation in assessment, that is, whether students translated in tests, the length of their translations in tests, and the direction of translation they were tested on (from a foreign language to Croatian, from Croatian to a foreign language or both).

3. Results and discussion

This section provides findings divided into four subsections: the use of translation in the LSP classroom, the use of translation in assessment, gender and study programme differences.

3.1. Teaching and translation activities

In terms of the use of translation, the findings suggested that the overwhelming majority of students (86.4%) translated in the LSP classroom. This corroborates the results by Marinac and Barić (2018) where 92.5% of teachers claimed they used TILT. Almost a third of the respondents (30.7%) who translated in class do it only once in a semester and 14.1% twice per semester. On the other hand, more than a fifth of students (20.3%) do it during every lesson and almost twenty percent (19.3%) of them translate every two lessons. Only 11.9% of LSP students claimed they never use translation in their classrooms.

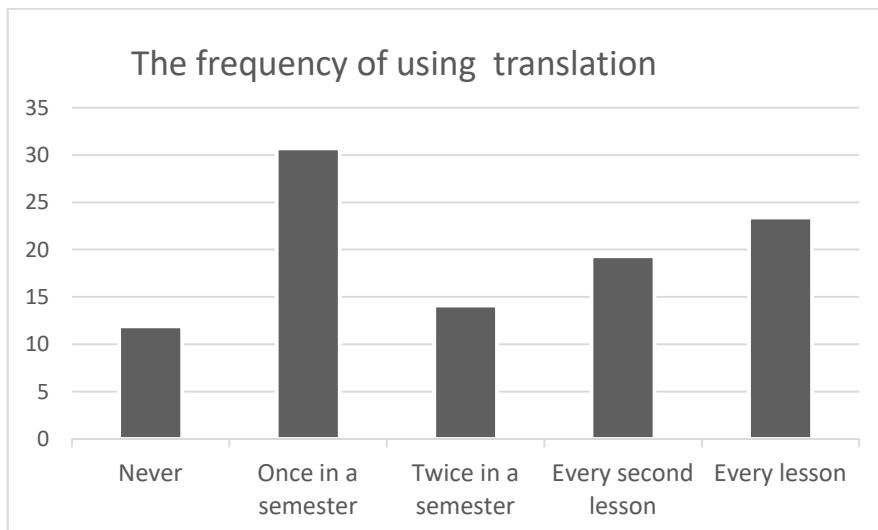


Figure 1: Students' perceptions of the frequency of translation use
Source: Authors' research

When compared to teachers' perceived use of TILT (Marinac, Barić, 2018), the most common answers were "every second lesson" and "every lesson", thus, Croatian students' and teachers' views on frequency of translation were similar.

Furthermore, students were asked to share their general attitudes towards translation, that is, translation activities in class, in particular. It seems they neither agreed nor disagreed with the items *I enjoy translation* ($M=2.96$, $SD=1.236$), that is, *I enjoy translation activities in class* ($M=2.75$, $SD=1.326$). The students seem to be neutral towards translation, which is in accordance with almost 40% of teachers who believed that students do not have a strong opinion on translation (Marinac, Barić 2018). Similarly, they were not sure if *translation is an intellectually challenging activity* ($M=3.34$, $SD=1.236$) and that they had a clear sense of achievement when they finished translating a text ($M=3.40$, $SD=1.316$). On the other hand, Olivia (2018) discovered that a vast majority of students thought translation activities were useful and enjoyable.

In relation to the reasons for using translation, the majority of the participants (58.5%) stated translation was used for *teaching/practicing vocabulary*. Vocabulary was followed by *checking understanding* (36.7%), that is, *help with understanding* (38.3%). Almost thirty percent (29.8%) said it was used to teach them translation skills. The fewest number of students opted for translation used for *practicing reading* (18.2), *practicing writing* (14.2%) and *teaching/practising grammatical structures* (17.2%). According to Artar (2017), translation activities improve students' writing skills, hence, there is a need to use translation more frequently with the aim of honing students' writing. In reference to the impact of translation on other skills or aspects of language learning, the participants agreed with the statements that connect translation to vocabulary, namely, they agreed they tested their knowledge of vocabulary ($M=3.95$, $SD=1.214$) and that they were becoming more sensitive to nuances in the meaning of words ($M=3.82$, $SD=1.167$), and they used it to determine the meaning of certain words ($M=3.76$, $SD=1.306$). Also, the participants agreed with the item *Translation is a good way to improve your language skills (writing, speaking, reading, listening)* ($M=3.76$, $SD=1.298$). Research corroborated learners' positive attitudes towards TILT, which is in line with other studies conducted in different contexts (Artar 2018; Payne and Contreras 2019; Jubran and Arabi, 2021; Olivia, 2018).

Interestingly, the respondents neither agreed nor disagreed with the statement that *Due to translation, I am more sensitive to cultural differences in both languages* ($M=3.44$, $SD=1.304$). Also, the participants were not sure whether they used dictionaries more often when they translated ($M=3.08$, $SD=1.422$). Students' neutral attitudes towards the statements might be attributed to the unfamiliarity with the topic (e.g. cultural differences) and less experience in translation. With regard to when translation was perceived most helpful, a large majority (86.7%) of the respondents found translation most helpful when studying vocabulary. By contrast, only 21.4% of them believed that translation was most helpful when studying grammar. Similarly, other studies (Čarapić, 2022; Gajšt, 2019, Olivia 2018) corroborated positive students' attitudes towards using translation when teaching/learning specialized terminology. Namely, Olivia (2018) revealed that a vast majority of learners thought that translation activities helped them with both grammar and vocabulary. Conversely, only 4% of the participants in her study believed it helped them only when studying grammar.

In reference to the direction of translation, almost a half of the respondents (48.7%) used translation from the mother tongue and vice versa. Interestingly, the other half translated primarily from a foreign language to Croatian, whereas translation from Croatian (mother tongue) to a foreign language was used rarely, only by 3.6% of the respondents. Namely, there is no reason why pedagogical translation should not be bidirectional, however, in practice, we usually talk about translating into a foreign language (Stewart, 2008). In addition, when asked to rate statements about the direction of translation and its usefulness, both statements were rated similarly. Namely the item *Translation from your mother tongue to a foreign language is a useful way of teaching* (4.01) was rated slightly higher than the item *Translation from a foreign language to mother tongue is a useful way of teaching* (3.96). On the other hand, Kavaliauskienė (2009) who discovered that her students regarded translating from their mother tongue into a foreign language more important than vice versa. In terms of the content of translation, the majority claimed that they translated only words (73.8%). Almost a half of them (45.8%) translated phrases and 39.3% of them said they translated sentences in their classroom activities. The texts were the least used, only 33.8% of the participants claimed they translated entire texts. The findings are in line with other studies where Croatian teachers showed preference for translating individual sentences to translating longer paragraphs (Pym, Malmkjaer and Gutierrez-Colon 2013).

In relation to instructional methods in which translation activities were used, a large majority of students (70.4%) said they used translation activities individually. Individual work was followed by group work (32.2%) and pair work (25.4%). Whole-class translation seems to be the least popular instructional method, namely, only 14.6% of the respondents claimed to use this method in the LSP classroom.

In terms of the usefulness of different methods in teaching LSP, a vast majority (81.7%) believed that other methods ensured faster progress. Only a minority of students (4.2%) reckoned that translation activities were the best in term of making progress in relation to language learning. Almost 15% of the respondents were not sure what the best method was to improve one's language skills.

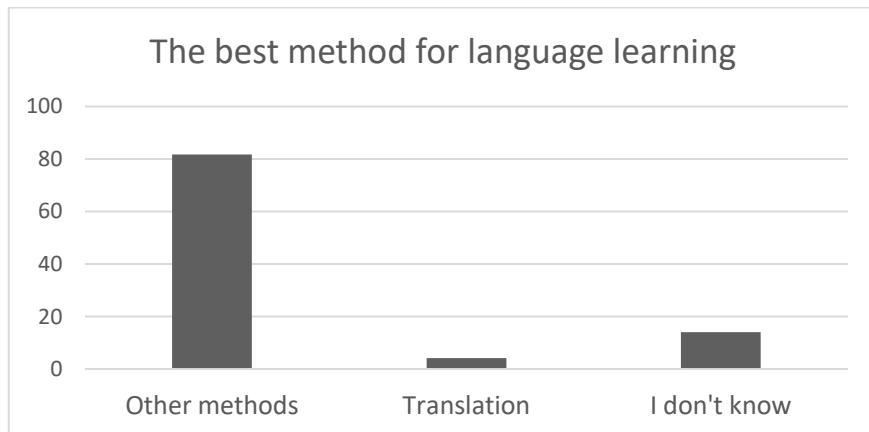


Figure 2: Students' perception of the best methods for language learning
Source: Authors' research

Conversely, Olivia (2018) determined that a large majority of the respondents liked translation activities and thought they were useful in comparison to other methods. Only a minority did not like them or had nothing against them. When asked to compare whether translation was more challenging than writing or speaking, the respondents neither agreed nor disagreed with these statements. The participants rated slightly higher the statement that *translation is more challenging than speaking in a foreign language* ($M=2.90$, $SD=1.393$) than *translation is more challenging than writing in a foreign language* ($M=2.78$, $SD=1.335$). A neutral stance towards the items could indicate lack of practice in one of these skills and, hence, the inability to compare the two.

3.2. Translation and assessment

With regard to using translation in assessment (Table 13), almost a half of the respondents (49.2%) claimed they did not face translation in assessment activities. More than a third of the students (37.4%) stated they translated in tests, whereas 10.4% of the participants were not sure about whether they used translation in assessment. These results are not in line with Marinac and Barić (2018) where 75% of teachers claimed to use translation in assessment.

When asked about what they translated when assessed (Table 14), words (26.4%) and sentences (24.8%) were the most frequently opted for options. These were followed by phrases (12.9%) and texts (12.3%). According to teachers (Marinac, Barić 2018), shorter forms were preferred as well.

In terms of the directionality of translation in assessment (Table 15), more than twenty percent of the respondents (21.5%) held they translated both into a foreign language and vice versa. Thirteen percent of students asserted they translated from a foreign language into Croatian and 12.1% said they translated from Croatian to a foreign language.

3.3. Gender differences

The findings in relation to gender differences indicate that the mean scores of male respondents ranged from 2.82 to 4.03, whereas female respondents rated statements from 2.62 to 3.99. Both groups rated with the lowest score the item *I enjoy translation in class*, while the highest score was given to the item *Translation from your mother tongue to a foreign language is a useful way of teaching*. The t-test results indicated 14 out of 16 higher scores in the male sample. The item *Translation is an intellectually challenging activity* was rated the same by both groups. Only the item *I use translation in order to determine the meaning of certain words* was rated higher by female respondents. As noted in Table 1, a statistical difference was found between male and female students in relation to these four items. Namely, male students seem to be more positive towards translation in language learning. Similarly, Artar (2017) conducted research on students' beliefs towards TILT and discovered that the male learners also had higher mean scores than the female participants and concluded that due to cultural reasons male students could be more open to express their attitudes.

Table 1: The comparison of mean values and the results of the t-test regarding gender

Items	Male students		Female students		t-test	p-value
	Mean (M)	Standard Deviation (SD)	Mean (M)	Standard Deviation (SD)		
Translation from your mother tongue to a foreign language is a useful way of teaching	4.03	1.067	3.99	1.259	-.406	.043*
Translation is a good way to improve your language skills.	3.81	1.213	3.71	1.383	-1.005	.003**
I have a clear sense of achievement when I finish translating a text.	3.41	1.259	3.38	1.377	-.283	.032*
I enjoy translation activities in class.	2.82	1.261	2.62	1.389	-1.268	.008**

Note: values in parentheses are standard deviations; *p<0.05, **P<0.01

Source: Authors' research

3.4. Differences in relation to students' study programs

A one way ANOVA was conducted in order to compare attitudes of students of eight study programs (Tourism, Agriculture, Business, Maritime Studies, Medicine, IT, Occupational Safety, and Transport) towards translation. Namely, the differences in ESP students' need for the use of L1 were confirmed by Janulevičienė and Kavaliauskienė (2015) who also discovered that attitudes towards translation varied depending on the profession and classroom activities.

The mean scores for the item *I enjoy translation* range from 2.71 to 3.38, that is, students of Medicine rated this item the lowest, whereas students of Safety rated this item the highest. However, a statistical difference occurred only between students of Medical English (2.71) and students of Maritime English (3.23). Also, the item *I enjoy translation activities in class* was rated similarly to the first item, namely, the lowest score was given by students of Medicine English (2.26) and the highest score was awarded by students of Safety (3.25). A statistical difference was found between students of Medicine (2.26) and students of Tourism (3.07), Agriculture (3.10), Business (2.87), Maritime (3.22), and Safety (3.25). The differences in attitudes toward TILT could be the result of different factors, such as proficiency and how translation activities are implemented in the classroom. Therefore, students of Medicine English might be more advanced and consider translation less necessary which is in line with Janulevičienė and Kavaliauskienė (2015) and Payne and Conteras (2019) or translation activities could be used in a more traditional manner, thus, students might see them as time-consuming and monotonous (Pym, Malmkjaer and Gutierrez-Colon, 2013).

Furthermore, the mean scores for the item *Translation from mother tongue to a foreign language is a useful way of teaching* ranged from 3.48 (Business students)

to 4.5 (Transport students). A statistical difference occurred between students of Business (3.48) and the respondents who studied Tourism (4.35), Agriculture (4.35), Maritime Studies (4.15) and Medicine (4.04). Also, the item *Translation is a good way to improve your language skills (writing, speaking, reading, listening)* received mean scores from (Business) 3.27 to (Agriculture) 4.22. Here, a statistical difference occurred between students of Business (3.27) and Tourism students (4.16) and Business (3.27) and Maritime (4.02) students. Also, the findings indicated a statistically significant difference in relation to the items *When I translate, I test my knowledge of vocabulary* and *When I translate, I test my knowledge of grammar*. The former received the mean scores from 3.41 (Business) to 4.30 (Tourism), whereas the means for the latter ranged from 3.07 (Business) to 4 (Transport). In terms of the item in relation to testing vocabulary, a statistical difference occurred between students of Business (3.27) and Tourism (4.16). Furthermore, a statistically significant difference in relation to testing grammar occurred between Business (3.07) and Maritime students (3.77). It seems that students of Business are neutral and not sure about the usefulness of translating from mother tongue into a foreign language, that is, the impact translation has on the four skills, which might be due to lack of experience in translation or a negative experience in using TILT.

The item *Translation is more challenging than writing* was rated from 2.38 to 3.30. Namely, students of Safety rated this item the lowest, while Maritime English students rated this the highest. The results indicated a statistical difference between students of Business English (2.59) and students of Maritime English (3.30), that is, Maritime English students (3.30) and Medicine English (2.71). Similarly, the item *Translation is more challenging than speaking* was given the mean scores that range from 2.58 (Tourism students) to 3.48 (IT students). A one way ANOVA determined a statistical difference between students of Maritime English (3.31) and Medicine English (3.72). There are different ways how to account for these differences. Namely, it might depend on their classroom experience, but also proficiency, etc. For example, students of Medicine might have less experience in translation, hence, consider this activity more challenging than writing. On the other hand, students of Medicine might be more advanced in terms of language proficiency and, therefore, find writing in English easier than translation.

4. Conclusion

Translation seems to be an inevitable part of the LSP classroom in the Croatian setting. This study but also other research (Dujmović, 2007; Marinac and Barić, 2018; Pym, Malmkjaer and Gutierrez-Colon, 2013) indicate that translation activities are used in Croatia, but in a rather traditional way (mostly written and without the use of technology), that is, students claim to translate mostly words and phrases individually. In accordance with Pym, Malmkjaer and Gutierrez-Colon (2013), there is a preference towards translating shorter forms in the Croatian educational system. Interestingly, the frequency of using translation appears to vary greatly, from using translation during every lesson to using no translation at all. This might indicate that translation still represents a contentious issue and teachers approach these activities according to their individual preferences.

Vocabulary and translation are closely connected, that is, this is the primary reason why students seem to use translation. Also, although students believe that translation is a good way to improve one's language skills, only a minority reckons they translate to practice writing or reading.

In terms of assessment, according to our study, translation is used in tests, but to a lesser extent than in teaching. When translation is used in tests, students claim to translate shorter forms, that is, words and phrases in a bidirectional way (into a foreign language and vice versa). Further research should focus on how these activities are implemented given that our study found students were neutral in terms of enjoyment and possibly there is room for improvement in that respect.

Furthermore, given that this study revealed a series of differences in attitudes depending on students' study programs, future research should examine to what purpose and to what extent students of a certain study program might benefit from using translation activities in their professional activities. Namely, future doctors, tourism employees and transport engineers will be using language differently and their LSP classroom activities should be aligned with their future use. Finally, male respondents seem to be more positive towards translation than female respondents, thus, there is a need to clarify why these differences occur. What is more, gender variations should not be dismissed given that they might provide useful information to LSP teachers on how to approach their learners in a more appropriate way.

References:

- [1]. Almoayidi, Khedir A. (2018) "The Effectiveness of Using L1 in Second Language Classrooms: A Controversial Issue." *Theory and Practice in Language Studies* 8 (4): 375-379.
- [2]. Artar, P. (2017) "The role of translation in foreign-language teaching." PhD diss., Rovira i Virgili University.
- [3]. Butzkamm, W. (2003) "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma." *The Language Learning Journal* 28.1, 29-39.
- [4]. Butzkamm, W. (2011) "Why Make Them Crawl If They Can Walk? Teaching with Mother Tongue." *RELC Journal* 42 (3):379-391.
- [5]. Byram, M., & Hu, A. (2012) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203101513>
- [6]. Carreres, Á. (2014) "Translation as a Means and as an End: Reassessing the Divide." *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (1): 123-135.
- [7]. Cook, G. (2010) *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- [8]. Cook, G. (2007) "A thing of the future: translation in language learning." *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3): 396-401.
- [9]. Čarapić, D. (2022) "Importance of translation teaching and learning English for Electrical and Mechanical Engineering – Case study-“ *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*”, 10 (2): 261-276.
- [10]. Dörnyei, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- [11].**Gajšt, N.** (2019) "Using the mother tongue in teaching and learning specialized terminology—A case of business English courses at the tertiary level." *Scripta Manent* 13 (2): 133-154.
- [12].**Gündoğdu, M. and Büyüknisan, E.** (2005) "Übersetzung im DaF-Unterricht". In *Tagungsbeiträge zum IX. türkischen Germanistik-Symposium „Wissen-Kultur-Sprache und Europa“ -Neue Konstruktionen und Neue Tendenzen*. Eskişehir, 188-197.
- [13].**Janulevičienė, V. and Kavaliauskienė G.** (2015) "ESP students' self-evaluation and attitude towards translation." *Journal of Language and Literature* 6 (2): 38-43.
- [14].**Jubran, S. M. and Arabiat R. M.** (2021) "Using Translation in the Framework of Learning a Foreign Language from Learners' Perspectives." *Multicultural Education* 7 (8): 61-67.
- [15].**Kavaliauskienė, G.** (2009) "Proficiency in reading, writing and translation skills: ESP aspect." *Vertimo studijos* 2 (2): 171-184.
- [16].**Kovačić, A. and Kirinić, V.** (2011) "To Use or Not to Use: First Language in Tertiary Instruction of English as a Foreign Language.." Sarajevo: *The First International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. 150-159.
- [17].**Laviosa, S.** (2014) *Translation and Language Education*. Routledge.
- [18].**Leonardi, V.** (2010) *The role of pedagogical translation in second language acquisition from theory to practice*. Bern ; New York: Peter Lang.
- [19].**Macaro, E.** (2005) "Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy." In *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Professions*, edited by Eric LLurda, 63-84. USA: Springer.
- [20].**Malmkjaer, K.** (1998) "Translation and Language Teaching." In *Language Teaching and Translation*, edited by Kirsten Malmkjaer, 1-87. Manchester: Jerome Publishing.
- [21].**Marinac, M. and Barić, I.** (2018) "Teachers' attitudes toward and use of translation in the foreign language classroom at institutions of higher education in Croatia." *Theory and Practice in Language Studies* 8.8 (2018): 906-915.
- [22].**Olivia, C.** (2018) "Translation as Language Learning Technique and the Use of L1 in ESP Classes. Learners' Perceptions." *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*, 18 (2): 221-227.
- [23].**Payne, M. W. and Contreras, J. P.** (2019) "Ecuadorian students' perception on the use of translation in the EFL classroom." *Studies in English Language and Education*, 6 (1): 61-70.
- [24].**Pym, A., Malmkjaer, K. and Gutierrez-Colon P., M.** (2013) *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- [25].**Stewart, D.** (2008) "Vocational translation training into a foreign language." *Intralinea On Line Translation Journal*, 10, 1-17.
- [26].**Šarić, I.** (2020) "The attitudes of future English teachers towards the use of translation in language teaching (TILT)." Master's thesis, University of Zagreb.
- [27].**Tekin, Ö.** (2010) "Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen." In *Globalisierte Germanistik*:

- Sprache – Literatur – Kultur*, edited by Yadigar Eğit, 496-511. Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- [28].**Tenieshvili, A.** (2023) “Application and combination of different foreign language teaching methods in the ESP classroom.” *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 11(2): 203-213.
- [29].**Whyatt, B.** (2009) Building L2 communicative confidence through interlingual tasks: towards function-focused L2 learning. In M. Dynel (Ed.), *Advances in discourse approaches* (pp.365-388). Cambridge Scholars Publishing.
- [30].**Zergollern-Miletić, L.** (2014) "Translation in language teaching: A few new thoughts." *Studies in Honour of Marianne Nikolov*: 487-497.

STATISTICAL LITERACY AMONG EFL MASTER'S STUDENTS: ACTION RESEARCH

Kamila AMMOUR

*Department of English, Faculty of Letters and Languages Mouloud Mammeri University, Tizi-Ouzou, Algeria.
kamila.ammour@ummto.dz*

Abstract: *The Social Package for the Social Sciences (SPSS) is among the most common programs used by researchers in language studies to explore, examine, and analyze quantitative data for the sake of drawing valid conclusions. The current action research aims to offer insights into the utilization of SPSS by Master's students in their empirical studies for statistical analysis. Specifically, it attempts to depict the way SPSS is employed in academic pursuits, and discern the inherent challenges faced by students, offering insights into the obstacles that may impede their effective use of SPSS as a tool for statistical exploration and interpretation in academic research. To reach these objectives, ten Master's dissertations written by EFL students at the Department of English at Mouloud Mammeri University in language studies were scrutinized through a qualitative content analysis. Findings indicate that the students limit the scope of their use of SPSS to quantitative variables and descriptive statistics. In addition, it has been found that the most commonly used statistical technique is 'the mean' or 'the average' that could be easily measured without any sophisticated software. Furthermore, no reference to inferential statistics in order to compare among groups or to measure the impact of a variable on another is made. The overall conclusion drawn from the analysis of the corpus is that students exhibit reluctance to the use of inferential statistics in their empirical studies and unconsciously believe that SPSS, inferential statistics, or any other sophisticated software are tightly related to natural sciences and could not be easily applied in social sciences. On the basis of the findings, a number of recommendations are suggested like organizing workshops with computer scientists. In addition, students' self-confidence should be increased in order to change their perception of their potential and abilities to feel more at ease with statistics and technologies while doing academic research in language studies.*

Keywords: Inferential statistics, Novice EFL researchers; Social sciences; SPSS, Statistical Literacy.

1. Introduction

Endeavoring into scientific research can be both an exciting and a challenging adventure mainly for novice researchers. Scientific research is a rewarding experience when it aims to explain a variety of phenomena around us. According to Dörnyei, "research simply means trying to find answers to questions, an activity every one of us does all the time to learn more about the world around us" (2007:15). However, conducting systematic research can be challenging as it

requires from the researcher to follow a systematic plan and reliable research tools in order to get valid results.

To make of any study a scientific one, a researcher has to make judicious selections of tools to systematically collect and analyze data. Indeed, the choice of specific research tools is one of the basic criteria for classifying research into different categories. There exists three standard ways of conducting research: qualitative, quantitative and mixed-methods research. *"The key distinction between quantitative and qualitative research lies in the types of data collected"* (Paltridge & Phakiti, 2015, p.08). While qualitative research relies on data that can be described or conceptualized in words, quantitative research uses numerical or statistical data to draw conclusions. The latter is the object of the current study.

The use of statistics in quantitative empirical studies has revealed its significant effect to get reliable and more valid results. Proficiency in interpreting statistical information and employing it judiciously in decision-making is pivotal within various professional domains and within a societal framework that progressively leans on quantitative knowledge and evidence (Callingham & Watson, 2017). When applied in social sciences, statistics handle issues related to social phenomena and human behavior. Various areas of research can be explored through social statistics by assigning numbers to different social categories.

The way scientists and researchers conduct their statistical analysis has changed as a result of the development of statistical software in research (Masuadi et al., 2021). As an example, a widely used program for statistical analysis in language studies and education is the SPSS. The use of statistical procedures for data analysis in social sciences is increasingly gaining ground among proficient and novice researchers alike. The ultimate objective of their adoption is to better understand the human behavior and account for the social attitudes prevailing in different contexts through, mainly, survey or experimental methodology. SPSS has significantly revolutionized the landscape of statistical analysis, particularly in the fields of language studies and education. It offers a range of powerful tools and features that have enhanced the efficiency and depth of statistical examinations in these domains. It facilitates the efficient organization, management, and cleaning of large datasets, enabling researchers in language studies and education to handle complex data structures with ease.

Despite these advancements, ambiguity is still surrounding when it comes to selection of statistical software for a specific research design, thereby creating confusion and uncertainty in choosing the right statistical tools among researchers. This is mainly the case of novice researchers who experience the use of statistics for the first time in their empirical studies.

The practitioner-researcher in charge of research methodology course has noticed that Master's students, when endeavoring into quantitative research for the first time, keep struggling with the way to implement the scientific method in social sciences. Furthermore, they face a serious challenge of using SPSS in an appropriate way to conduct their statistical analysis in quantitative studies. This reveals their limited statistical literacy. Accordingly, the present study is action research meant to provide an overview of how SPSS is used by Master's students in their empirical studies while conducting statistical analysis. Specifically, it addresses two research questions

- In their empirical studies, how do EFL students in Algeria utilize SPSS for statistical analysis?

- What challenges do Algerian EFL students encounter when performing statistical analysis in their empirical studies?

The purpose of the study is to give insights into the crucial role of statistics in general and inferential statistics in particular when dealing with social issues. In addition, the overall aim of the teacher-practitioner is to depict the students' deficiencies in order to amend the course content or suggest innovative teaching techniques.

2. Review of the Literature

2.1 Quantitative Research in Social Sciences

Science encompasses two categories of disciplines: natural sciences and social sciences. Disciplines dealing with naturally occurring objects, the human body, or physical objects fall within the scope of natural sciences. On the other hand, “*social science is the science of people or collections of people, such as groups, firms, societies, or economies, and their individual or collective behaviours*” (Bhattacherjee, 2012).

Around the end of the nineteenth century, the scientific method was borrowed from natural sciences to be applied in social sciences resulting in the quantitative method in order to increase the reliability of the research tools, and the validity of the results.

Quantitative methods reflect positivist philosophical assumptions. It perceives knowledge in terms of numerical values that can be empirically measured, and produces hard facts.

The incorporation of numerical values in research methodologies underpins a stronger link between positivist philosophical assumptions and the chosen methodological approach. According to Dörnyei (2007), an important feature of quantitative research is the use of numbers. To be meaningful, each number, unlike natural sciences, should be contextualized or related to a specific category. In addition, the language of statistics has become part of the quantitative research jargon. The links between different variables are stated in tabular and statistical forms.

Conducting quantitative research in social sciences in general and language studies, in particular, is challenging since it is difficult to deal with the extreme variability of the human mind and man-made constructs. Among the challenging key-elements of quantitative studies is the data analysis phase, in other terms statistical analysis.

Quantitative research extensively relies on statistics as the predominant branch of mathematics. Social statistics include the collection and interpretation of numerical data about human behavior and social environment. Quantitative data arising from closed-ended items of questionnaires, surveys, and tests' scores can be analyzed through the statistical method. The latter relates to well-defined mathematical procedures ranging from descriptive statistics to multivariate analysis. The results are, then, converted into frequencies or means and presented in tables or charts. Two types of statistics are used in a complementary way in quantitative studies: descriptive and inferential statistics.

Descriptive statistics describe and summarize the collected data in a meaningful way and could include a simple table of numbers including scores, rates, averages,

or cross-tabulation displaying the distribution of two variables by tabulating their results one against the other. Their aim is to visualize the findings in order to simplify their interpretation. According to Hanneman et al. (2013), the main task of descriptive statistics is to summarize large amounts of information in such a way that can be accurately and quickly communicated.

Inferential statistics go much further. They are employed to compare between the different categories of participants. Their aim is to validate the obtained results, to perform reliability analysis, and to generalize the results from the sample to the whole population. "*Inferential statistics are used when we try to connect individual variables in terms of their relationships. Inferential statistics help us make inferences about population parameters*" (Paltridge& Phakiti, 2015:30)

Questions that inferential statistics might help answer include mainly correlations among a variety of variables. They

- allow researchers to test hypotheses about relationships among the data and to make conclusions based on statistical evidence;
- help to draw conclusions about an entire population by looking at only a sample of the population and to generalize the results from the sample to the whole population;
- compare among different categories of participants;
- validate the obtained results, to perform reliability analysis. In social sciences, a result is typically considered as significant when the probability coefficient (P-value) is smaller than 0.05.

Several statistical programs have been designed to facilitate the quantitative analysis of data. SPSS is the most common software used in educational research. It was initially created by The SPSS Corporation in the early 1980s and has recently discharged version eleven.

2.2 The Use of SPSS for Statistical Analysis

Several inferential statistical procedures are to be found in the literature depending on the type of the variables investigated and the objective of the analysis. When using SPSS, the researcher has to go through a set of steps to make their analysis systematic and get valid results.

The first step of the analysis is coding the collected data in a data file by defining the various variables and assigning values to each possible response. The coding frame varies according to the question type. The second step consists of selecting specific statistical procedures that fit the purpose of the research. The type of data analysis techniques used by a researcher depends on the design of the study, the type of data being gathered, and the questions being asked. Chi-Square tests, independent-samples T-tests, paired-sample T-tests, and ANOVA are the most used statistical techniques in applied linguistics and language studies. They are mainly used in survey studies and experimental studies.

It is worth noting that researchers need to understand the type of the collected data, the dependent and the independent variables included in the study, and, most importantly, the aim of the statistical tests before starting the data analysis phase.

Understanding the rationale behind statistical tests is essential for researchers as it guides appropriate test selection, promotes accurate result interpretation, helps avoid common pitfalls and assumption violations, supports generalization to populations, aids in effective communication of findings, contributes to

methodological rigor, and facilitates informed decision-making throughout the research process. This comprehension ensures that statistical analyses align with study objectives, leading to more reliable and meaningful scientific conclusions.

2.3 Statistical Literacy: Analytical Framework

Statistical literacy involves the ability to understand, interpret, and critically evaluate statistical information, enabling individuals to make informed decisions and comprehend the implications of data within the context of research. Katherine Wallemann defines statistical literacy as "*the ability to understand and critically evaluate statistical results that permeate our daily lives coupled with the ability to appreciate the contributions that statistical thinking can make in public and private, professional and personal decisions.*" (1993, as cited in Watson & Callingham, 2003:06)

Watson (1997) proposed a hierarchical framework for statistical literacy, categorizing it into three levels. The foundational tier encompasses basic numeracy and a grasp of probabilities. The intermediate level involves contextual understanding of statistical language in practical scenarios. The highest tier signifies advanced statistical literacy, characterized by a critical approach to statistical arguments. This conceptual framework provides a structured perspective on the developmental stages of statistical literacy.

In accordance with Watson's (1997) framework, descriptive statistics align with the initial level of statistical literacy, encompassing foundational numeracy and probability comprehension. Conversely, inferential statistics are situated at the pinnacle of statistical literacy, requiring researchers to critically formulate conclusions and inferences. This categorization within the proposed hierarchical structure sheds light on the varying cognitive demands associated with distinct statistical approaches.

2.4 Previous Studies about the Students' Statistical Literacy

A glance at the literature shows the existence of substantial empirical studies dedicated to the examination and exploration of statistical literacy particularly within the realms of Social Sciences. However, a paucity of systematic investigations of the topic was noticed in the Algerian context as no study was reported or published. For illustrative purposes, this article reports findings from two distinct studies.

Marcus Berndt together with a group of scholars conducted a study to explore and investigate the impact of the study domain on the students' statistical literacy at a German University. the participants were enrolled in different courses: medical sciences, social sciences, and economics. Their findings reveal a correlation between study domain and statistical literacy. In addition, the longer students are exposed to statistics the higher are their scores.

Another study was conducted by Bromage et al. and published in 2022. It explored the array of challenges encountered by both educators and students engaged in the instruction and acquisition of statistical concepts within disciplines outside the realm of mathematics. The outcomes of their investigation indicate that a considerable portion of the primary challenges emanates from the students' negative attitudes towards statistics, together with poor motivation to engage with the subject, factors further intensified by the presence of statistics anxiety.

3. The Empirical Study

3.1 Research Design

In this study, two research questions are explored, focusing on the way Master's students at the Department of English, MMUTO use SPSS for their statistical analysis. The first question examines how these students incorporate SPSS into their research endeavors, shedding light on their approach and utilization of the statistical software. The second question explores the challenges faced by these students when employing SPSS.

The present study is part of an action research; its overall objective is to depict the students' deficiencies in terms of quantitative research methodology, then suggest some guidelines to improve current teaching practices and help students get increasingly better results. Parsons and Brown (2002) define action research as

a form of investigation designed for use by teachers to attempt to solve problems and improve professional practices in their own classrooms. It involves systematic observations and data collection which can be then used by the practitioner-researcher in reflection, decision-making and the development of more effective classroom strategies.

Action research is an umbrella term for a set of studies that can be conducted by practitioners and teachers with their learners or inside their classrooms. It consists of continually observing learners in order to depict their daily challenges. In addition, it is a systematic way for teachers and educational leaders to reflect upon their practices and observe their classroom practices. Its purpose is to guide teachers towards improving the quality of their instruction to help learners become better. In this context, Burns (2015) lists some of the advantages of conducting action research for multiple purposes: educational, social or critical as follows

- Facilitate positive transformation and improvement in the social circumstances of participants.
- Generate both theoretical insights and practical knowledge pertaining to the given situation.
- Foster collegiality, collaboration, and active involvement of participants who are integral actors in the situation and are highly likely to be impacted by any ensuing changes.
- Cultivate an attitudinal disposition characterized by a commitment to ongoing change, self-development, and personal growth.

To achieve the study's goals and address the research questions, Master's dissertations that employed quantitative research methods were chosen for examination using a qualitative approach. Consequently, the research design adopted for this study is exploratory in nature.

3.2 Corpus of the Study

The study's corpus comprises ten (10) dissertations sourced from the online database "D-space," dedicated to dissertations and theses within the Department of English at Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou. These chosen dissertations involve quantitative analyses through SPSS, carried out by Master's students specializing in language studies. To uphold ethical standards, both the students' names and the precise titles of the dissertations remain confidential.

3.3 Data Analysis: Qualitative Content Analysis

The corpus is examined through qualitative content analysis. The latter is a versatile technique widely employed to analyze text data with the aim of interpreting meaning. At its core, it involves the qualitative interpretive act of assigning categories to text passages (Mayring, 2014:10). This method encompasses three main categories of data analysis: conventional, directed, and summative analysis. In the context of this research, the directed content analysis category is particularly relevant.

Directed content analysis is a systematic approach wherein researchers identify predetermined coding categories based on an existing theoretical background. The primary objective of this approach is to either validate or extend a theoretical framework or theory (Hsieh & Shannon, 2005: 1281). In the present study, the analytical categories include the types of variables students analyze through SPSS, the utilization of inferential statistics for group comparisons or to validate quantitative results, and the various inferential statistical procedures employed. This structured analysis aims to provide a deeper understanding of the researched phenomena within the established theoretical framework.

4. Findings & Discussion

The selected corpus has been thoroughly scrutinized in order to bring answers to the research questions raised at the outset of the investigation and advanced in the introduction.

4.1 Answer to Research Question # One: Novice EFL Researchers and the Use of Statistics

The first research question examined the way Algerian EFL students use SPSS in their statistical analysis. Findings reveal negative attitudes towards the use of statistics in their quantitative studies reflecting statics anxiety. These findings align coherently with existing scholarly works, notably those conducted by Bromage et al. (2022) and Berndt et al. (2021). These prior studies have consistently documented and reported unfavorable attitudes exhibited by students in the social sciences concerning both the theoretical comprehension and practical application of statistical techniques. The convergence of our results with established research underscores the persistence of negative perceptions toward statistics among students within similar academic domains.

After taking a five-year course in English studies, EFL students at the department of English, and as part of the partial fulfilment of the requirements for the Master's degree, are asked to do scientific research in order to write a fifty-page dissertation. To help them succeed in their task, a course in research methodology is offered to them. The latter introduces the students to descriptive and inferential statistics and describes them as a compulsory component of quantitative research methodology. Indeed, a bulk of studies are reported in the literature relating to the teaching of introductory statistics courses for novice researchers (e.g. Hogg, 1999; Moore 2001).

As a teacher in charge of this course, I have noticed that students show reluctance towards the use of inferential statistics in their empirical studies. In addition, whenever they are asked to use SPSS, their anxiety increases; a feeling which is shared among proficient and less proficient students alike. Indeed, this result is in

line with other empirical studies revealing the ambivalent attitudes of students towards statistics, mainly in social sciences. Sue Gordon (2004) reported in her article about students' experiences of statistics, that "*Seventy three percent of the students surveyed reported that they would not have studied statistics, if they had been given a choice*".

It is worth noting that during the different research methodology classes, students showed enthusiasm when studying statistics which is a new field for them. They are used to having courses in literature, civilization, linguistics or other disciplines related to social sciences, but they discover the use of numbers in social contexts for the first time. So, it is a new experience that they enjoy in research methodology classes, but when it comes to practice, they show an opposite attitude. Williams and colleagues (2008) contend that the influence of attitudes toward statistics on statistical literacy may surpass the impact of declarative knowledge about statistics. Indeed, EFL student tend to perceive statistics as less relevant for their subsequent professional practice.

4.2 Answer to Research Question # Two: Participants' Challenges while using SPSS

The second research inquiry delved into an examination of the distinct challenges confronted by students in the process of conducting statistical analyses of data. The analysis of the corpus consisting of Master's dissertations written by Master's students has revealed some weaknesses, as well as some difficulties encountered by the students when doing their empirical studies. These difficulties are mainly related to the use of SPSS to conduct inferential statistical analysis.

The first challenge of the students is the use of statistics with nominal or categorical variables. Indeed, they have limited the scope of their use of SPSS to quantitative variables. A variable is a quantifiable characteristic or attribute that can take on various values through measurement. It may be quantitative like the level of the participants, age, height, population size etc. or categorical/ nominal like gender, marital status, level of education, work experience, geographical area etc. both types of variables are useful to reach reliable results. However, the analysis of the corpus revealed that the categorical or nominal variables are not considered, while much focus is put on quantitative variables. By doing so, the participants reveal either their limited knowledge of the use of the software and the various statistical tests, or their fear and anxiety towards the use of inferential statistics. This result discloses that the participants in the study exhibit a limited level of statistical literacy, aligning with the initial hierarchical level proposed by Watson in 1997.

Another result that emerged from the analysis of the corpus is that the students have limited the scope of their use of SPSS to descriptive statistics. It has been observed that the most frequently employed statistical technique is 'the mean' or 'the average', a measure that can be readily calculated without the need for sophisticated software. This result confirms the previous claim about students' negative attitudes towards statistics and mathematics since they are enrolled in literature and language studies courses.

Moreover, there is an absence of reference to inferential statistics, which are essential for making comparisons between groups or assessing the influence of one variable on another. Their statistical analysis was limited to univariate analysis aiming to analyze one variable at a time. As an illustration, in one of the analyzed

dissertations, in order to compare participants' practices in social media with focus on gender differences, the students use the descriptive statistics. In this example, the students are supposed to conduct a bivariate analysis by examining the impact of a nominal variable (gender) on another (the use of social forums) by applying a Chi-square test. However, the students limited their analysis to descriptive statistics by calculating the mean or the frequency by using the rule of three. Using descriptive statistics in such situation is likely to mislead the researcher and get invalid results. Descriptive statistics cannot be used to compare among groups.

Last but not least, the students have not made any reference to inferential statistics in order to check the validity and reliability of their results. All of their quantitative findings were obtained from a univariate analysis, and presented as facts.

All in all, the obtained result indicates that the participants in our study possess a restricted level of statistical literacy, consistent with the foundational hierarchical level as proposed by Watson in 1997. This implies a basic proficiency in statistical understanding among the study participants, highlighting a potential area for targeted intervention or educational enhancement in statistical literacy.

5. Recommendations

Building upon the findings presented earlier and drawing from my personal experience as a teacher in charge of a research methodology course, several recommendations for improvement are proposed:

- **Organizing Workshops with Computer Scientists:** Initiate workshops in collaboration with computer scientists to elucidate the procedural steps and the selection criteria for statistical techniques in the context of social sciences. This collaborative effort aims to enhance students' practical understanding of statistical applications.
- **Enhancing Comfort with Statistics and Technologies:** Foster a conducive environment where students can develop a greater sense of ease with both statistical methodologies and technological tools during their academic research endeavors. This may involve incorporating hands-on activities or interactive sessions to demystify statistical processes.
- **Promoting Awareness of Statistics' Role in Social Sciences:** Heighten students' awareness regarding the pivotal role of statistics in social sciences. Emphasize its significance as a tool for measuring social constructs and investigating pertinent social issues, thereby underscoring its practical relevance and applicability.
- **Cultivating Awareness of the Scientific Method in Social Sciences:** Raise students' awareness about the scientific method as it pertains specifically to social sciences. This entails elucidating the systematic and empirical approach employed in social scientific inquiry, fostering a deeper appreciation for the rigor inherent in such methodologies.
- **Highlighting the Unity of Natural and Social Sciences:** Increase students' awareness of the interconnectedness between natural and social sciences, presenting them as complementary facets of a shared pursuit of knowledge. Framing both disciplines as integral components of the broader scientific landscape reinforces the overarching concept of science as a unified and comprehensive endeavor.

6. Conclusion

Applying SPSS for statistical analysis in social sciences is crucial for the success of quantitative research, particularly in Master's dissertations. The study focuses on challenges faced by students at the Department of English, Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou, revealing an ambivalent attitude towards statistics. The researcher suggests that teachers should refine their teaching practices based on insights from the study, aiming to improve students' involvement in scientific research and, consequently, their academic achievement.

The broader implications of the research extend to educational institutions and curriculum design. The findings can guide the enhancement of research methodology courses, especially in addressing challenges related to statistical analysis. There is a need to improve the integration of statistical analysis tools, such as SPSS, in language studies programs. Educators should ensure that courses provide practical exercises and hands-on experiences, promoting proficiency in using these tools for research purposes.

Moreover, the study emphasizes the importance of raising students' awareness regarding the crucial role of statistics in social sciences. Institutions can consider awareness campaigns or workshops to foster a better understanding of statistical methods among students. Additionally, fostering confidence in students to apply new techniques and encouraging intellectual risk-taking is essential. Institutions should create an environment that supports experimentation and exploration, empowering students to use statistical analysis as a valuable tool in their academic pursuits.

In conclusion, the research contributes insights that can lead to improvements in research methodology courses and the integration of statistical analysis tools in language studies programs. By addressing students' challenges with statistical tests, educators and institutions can play a pivotal role in enhancing the quality of research in the social sciences and preparing students for successful Master's dissertations.

References

- [1]. Berndt, M., Schmidt, F. M., Sailer, M., Fischer, F., Fischer, M. R., Zottmann, J. M. (2021). "Investigating Statistical Literacy and Scientific Reasoning & Argumentation in Medical-, Social Sciences-, and Economics Students". *Learning and Individual Differences*, Vol. 86, No 2, pp 01-09. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101963>
- [2]. Bhattacherjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices* (2nd ed.). USF Tampa Bay Open Access Textbooks Collection. Book 3. http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3
- [3]. Bromage, A., Pierce, S., Reader, T. (2022). "Teaching Statistics to Non-Specialists: Challenges and Strategies for Success". *Journal of Further and Higher Education*, Vol 46, No. 01, pp. 46-61. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1879744>
- [4]. Burns, A. (2015). *Action Research*. <https://www.researchgate.net/publication/282199978>
- [5]. Callingham, R., & Watson, J. M. (2017). "The Development of Statistical Literacy at School". *Statistics Education Research Journal*, Vol. 16, No 1, pp.

- 181–201. [https://iaseweb.org/documents/SERJ/SERJ16\(1\)_Callingham.pdf](https://iaseweb.org/documents/SERJ/SERJ16(1)_Callingham.pdf)
- [6]. **Dornyei, Z.** (2007). *Research methods in applied linguistics*. London: Oxford University Press.
- [7]. **Gordon, S.** (2004). "Understanding Students' Experiences of Statistics in a Service Course". *Statistics Education Research Journal*. [https://iaseweb.org/documents/SERJ/SERJ3\(1\)_gordon.pdf](https://iaseweb.org/documents/SERJ/SERJ3(1)_gordon.pdf)
- [8]. **Hanneman, R. A., Kposowa, A. J. & Riddle, M.** (2013). *Research methods for the social sciences: basic statistics for social research*. John Wiley & Sons.
- [9]. **Hogg, R.** (1999). "Let's Use CQI in Our Statistics Programs". *The American Statistician*, Vol. 53, No 1, pp. 7-14. <https://doi.org/10.1080/00031305.1999.10474419>
- [10]. **Hsieh, H. F., & Shannon, S. E.** (2005). "Three Approaches to Qualitative Content Analysis". *Qualitative Health Research*, Vol. 15, No 9, pp. 1277-1288. <http://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- [11]. **Masuadi, E., Mohamud, M., Almutairi, M., Alsunaid, A., Alswaye, A. K., & Aldhafeeri, O. F.** (2021). "Trends in the Usage of Statistical Software and Their Associated Study Designs in Health Sciences Research: A Bibliometric Analysis". *Cureus*. Doi: 10.7759/cureus.12639.
- [12]. **Mayring, P.** (2014). Qualitative content analysis theoretical foundation, basic procedures and software solution. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>.
- [13]. **Moore, D.** (2001). "Undergraduate Programs and the Future of Academic Statistics". *The American Statistician*, Vol 55, No 1, pp. 1-6. <https://www.jstor.org/stable/2685522>
- [14]. **Paltridge, B., & Phakiti, A.** (2015). *Research methods in applied linguistics*. London: Bloomsbury Academic.
- [15]. **Parsons, R., & Brown, K.** (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/ Thomas.
- [16]. **Watson, J. M.** (1997). Assessing statistical thinking using the media. In I. Gal, & J. B. Garfield (Eds.), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 107–121). Amsterdam: IOS Press and The International Statistical Institute.
- [17]. **Watson, J. M., & Callingham, R.** (2003). "Statistical Literacy: a Complex Hierarchical Construct". *Statistics Education Research Journal*, Vol. 2, No 2, pp. 3–46. [https://iaseweb.org/documents/SERJ/SERJ2\(2\)_Watson_Callingham.pdf](https://iaseweb.org/documents/SERJ/SERJ2(2)_Watson_Callingham.pdf)
- [18]. **Williams, M., Payne, G., Hodgkinson, L., & Poade, D.** (2008). "Does British Sociology Count? Sociology Students' Attitudes Toward Quantitative Methods". *Sociology*, Vol. 4, No 5, pp. 1003–1021. <https://doi.org/10.1177/0038038508094576>

GRAMMATIKKOMPETENZ IM NEUEN MILLENIUM. VERGLEICHENDE STUDIE RUMÄNIEN-UNGARN

GRAMMAR COMPETENCE IN THE NEW MILLENIUM. COMPARATIVE STUDY ROMANIA-HUNGARY

Hamburg Andrea

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

Zusammenfassung: Den Anstoß für diese Studie haben die Erfahrungen der letzten Jahre im studienbegleitenden Deutschunterricht an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität von Großwardein, Rumänien gegeben. Immer wieder stolperte Grammatikvermittlung an der Unmöglichkeit des Bezugs auf die grammatischen Vorkenntnisse der Studierenden in ihrer Muttersprache, nämlich Rumänisch. So entstand das Gefühl, dass es ihnen an grundsätzlichen grammatischen Konzepten im Allgemeinen fehlt. Um zu überprüfen, ob die Hypothese der mangelhaften Grammatikkenntnisse der Studierenden eine rein subjektive Empfindung des Autors vorliegenden Beitrags, oder ein vorhandenes, generationsübergreifendes, womöglich globales Phänomen sei, wurden quantitative Forschungsmethoden, wie deskriptive Statistik und ein kurzer Grammatiktest (vier Fragen zur Morphologie und eine zur Syntax) eingesetzt. Das statistische Inventar bezog sich mangels Daten zu Ungarn nur auf die Resultate, die in Rumänien bei der landesübergreifenden Prüfung am Ende der 8. Klasse in der Zeitspanne 2017-2022 im Fach Rumänisch erzielt wurden, während der Grammatiktest von Studenten im I. und II. Jahrgang der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät sowohl der Universität von Großwardein als auch der von Debrecen, Ungarn in einer den Vergleich ermöglichen Zahl gelöst wurde. Die Ergebnisse in der o. a. Rumänischprüfung scheinen vor allem für 2017 und 2018, als die untersuchten Studierenden sie abgelegt haben, mit der anfangs formulierten Hypothese im Einklang zu sein, die Resultate des an der Universität von Großwardein durchgeföhrten Grammatiktests bestätigen sie aber nicht eindeutig. Jedoch sind diese Daten – sowohl auf rumänischer als auch ungarischer Seite – alles andere als beruhigend. Die Gründe für diese Situation sind m. E. nicht nur in der durch die Digitalisation herbeigeführten beschränkten Vertiefungsfähigkeit und Abneigung der Generation Z Grammatik gegenüber zu suchen. Dazu haben in Rumänien in gleichem Maße die für die Vermeidung der Konzeptualisierung der sprachlichen Phänomene plädierenden Lehrpläne für Rumänisch für die 5.-8. Klasse und in beiden untersuchten Ländern die ungenügende Bedeutung beigetragen, die sowohl im Unterricht als auch in den Prüfungsaufgaben Grammatik beigemessen wird. Als Verbesserungsmaßnahmen lassen sich auf institutioneller Seite die Änderung der Lehrpläne im Sinne der bewussteren, konzeptualisierten Wissensvermittlung und die Zumessung einer größeren Bedeutung für Grammatik an allen, vor allem der gymnasialen Stufe identifizieren. Auf individueller Stufe können die Lehrkräfte diesen Prozess mit der Erstellung von digitalischen didaktischen Hilfsmaterialien, wie mithilfe von

simpleshow kreierten Erklärungsvideos, oder dem Einsatz von qualitativen YouTube-Videos in den Grammatikunterricht unterstützen. Die animierte, die Jugendlichen besser ansprechende Form könnte ihnen grammatische, sprachliche Regeln, abstrakte Konzepte wohl näher bringen.

Schlüsselwörter: Grammatik im Fremdsprachenunterricht, Vorkenntnisse der Studierenden, Lehrpläne für Sprache und Kommunikation, Vermeidung der Fachterminologie, Mängel des kommunikativen Ansatzes

Abstract: *The experiences of the past few years in teaching German at the Faculty of Economic Sciences of the University of Oradea, Romania, have given the impulse for writing the following study. Rendering grammar issues has stumbled time after time over the impossibility of relating to students' previous grammar knowledge in their mother tongue, i.e. Romanian, resulting into the feeling that they might lack basic grammar concepts in general. To check if the hypothesis of students' deficient grammar knowledge is a mere subjective perception of the author of this article or rather an existent generational, possibly global phenomenon, quantitative research methods like descriptive statistics and a short grammar test (four questions related to morphology and one syntax issue) were applied. Lacking data referring to Hungary, the statistical inventory included only the results obtained in Romania, in the time span 2017-2022, at the national graduation exam at the end of the 8th grade, in the discipline Romanian language and literature, while the grammar test was applied in an approximately equal number to first and second year Economic students both at the University of Oradea, Romania, and respectively the University of Debrecen, Hungary. The results obtained in the Romanian exam mentioned above, mainly for 2017 and 2018, when students included in the study took it, seem to be in concordance with the hypothesis initially formulated, but the results of the grammar test applied at the University of Oradea do not give a clear-cut proof of it. Still, these data are on both sides – Romanian and Hungarian respectively – anything else than comforting. In my opinion, the causes of this state of affairs are not to be found only in the limited analytical skills, induced by digitalisation, and the aversion of generation Z for grammar. Other factors have also contributed to it, to the same extent, namely the syllabi for Romanian for the 5th-8th grade pleading for the avoidance of conceptualisation of linguistic phenomena, valid for Romania, and the insufficient importance given to grammar both in teaching/learning and in the exam subjects in both countries analysed. As for improvement measures, one can identify changes in syllabi, on the institutional side, in the sense of a more conscious, conceptualised knowledge transfer and, on the other hand, giving more importance to teaching grammar at all levels, high school included. On the individual level, teachers can support this process by creating digital auxiliary didactic materials like explanatory videos put up using simpleshow video maker, or resorting to qualitative YouTube-videos when teaching grammar. The animated form, more appealing for young people, is likely to bring grammar and language rules, abstract concepts closer to them.*

Keywords: grammar in foreign language classes, students' previous knowledge, syllabi for language and communication, avoiding terminology, shortcomings of the communicative method

1. Einleitung. Plädoyer für die „Vernachlässigte“

Menschliche Kommunikation kommt hauptsächlich durch Wörter zustande, diese sollten aber laut Duden. Deutsche Grammatik „in bestimmter Weise geformt und angeordnet werden, damit richtige Sätze entstehen.“ (Duden, 2016: 46) Die Regeln, die diesen Formungs- und Anordnungsprozess leiten, ergeben denjenigen Bestandteil jedwelcher Sprache, den man Grammatik nennt. Mit ihrer Hilfe kommuniziert man viel (selbst)bewusster, anspruchsvoller, verständlicher und schreibt man richtiger, sie unterstützt die Interpretation komplexerer Mitteilungen und tut einem großen Dienste auch beim Erlernen einer Fremdsprache. In einem Wort ist sie „unentbehrlich für richtiges Deutsch“ – so der Untertitel des 2009 verlegten Dudenwerks (Duden, 2009). Trotzdem scheint sie in den letzten Jahrzehnten, seit dem Erscheinen des kommunikativen Ansatzes im Sprachunterricht – gemeint sind nicht nur Fremdsprachen – in eine verdrängte Position zu geraten, womöglich sogar verpönt zu sein.

Folgende Studie möchte die mittel- bis langfristigen Auswirkungen der Vernachlässigung des Grammatikunterrichts auf die Sprachfertigkeiten im Allgemeinen und auf den Erwerb einer Fremdsprache beleuchten.

1.1. Ausgangspunkt

Den Anstoß für diese Studie haben die Erfahrungen der letzten Jahre im studienbegleitenden Deutschunterricht an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität von Großwardein, Rumänien gegeben. Es geht um Anfängerunterricht – die Großzahl der Studierenden sind Nullanfänger – an allen Jahrgängen vom ersten bis zum dritten Jahr. Unter diesen Umständen und da es in Rumänien trotz der Existenz der deutschen Minderheit keinen alltäglichen Kontakt mit der deutschen Sprache gibt, was auch einen unbewussten, informellen Spracherwerb gewährleisten könnte, ist der Deutschunterricht an der o. a. Fakultät gleichermaßen grammatisch und kommunikativ fundiert, d. h. fast alle kommunikativen Einheiten werden mit je einer grammatischen Thematik kombiniert. Manche würden wohl behaupten, Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts sollte das Zustandekommen der Kommunikation und nicht Grammatik sein. Zweifelsohne, Grammatik ist aber das Mittel, kein Ziel und im Falle einer Sprache mit Flexion, wie die deutsche, ist sie unumgänglich. Auch wenn man beteuert, für das Verständlichmachen wäre bloß der gezielte Vokabular genügend, und außerdem gebe es auch die Zeichen- bzw. Körpersprache, sollte das im studienbegleitenden Deutschnunterricht im akademischen Bereich nicht einmal auf dem Sprachniveau A1-A2 zufriedenstellend sein. Anstelle des grammatisch formulierten Satzes *Ich erzähle dem Kind ein Märchen*. könnte der flexionslose Wörterhaufen *Ich erzählten Kind (ein) Märchen*.* wohlbotschaftstragend sein und würde daher die Kommunikation zustande bringen, beim fehlenden Genitivartikel ist das aber nicht mehr der Fall. Die Wörter/Strukturen *die Tochter, der Lehrer, um, kommen, fünf Uhr* können zwei teilweise unterschiedliche Botschaften resultieren: *Die Tochter des Lehrers/Der Lehrer der Tochter kommt um fünf Uhr*.

Weiterhin ist mangels grundsätzlicher Grammatikkenntnisse (z. B. der Deklination, Partizipformen usw.) sogar das Verständnis komplexerer Sätze beeinträchtigt, was das Lehren und Lernen der Grammatik unentbehrlich macht.

Der Bezug auf die grammatischen Vorkenntnisse der Studierenden scheitert aber immer öfter, da es ihnen meiner Erfahrung nach grundsätzliche Kenntnisse in ihrer Muttersprache in diesem Bereich fehlen. Sie mögen wohl auch beeinstanden, einige grammatische Probleme im Deutschen lernen zu müssen, wenn sie das nicht einmal im Rumänischen (ihrer Muttersprache) können. Außerdem halten sie Grammatik für langweilig und schwer. Darauf wird sogar in der 1988er Ausgabe des Duden. Deutsche Grammatik hingewiesen, umso mehr spiegelt das die Meinung der Generation Z wider, denen wegen der Digitalisierung die für den Umgang mit Grammatik nötige Vertiefung besonders schwer fällt. Grammatik ist aber nicht nur für die richtige Sprachverwendung nötig, sie trägt auch zur Entwicklung logischen Denkens bei, des Grundsteins der Argumentationsfähigkeit, was auch mit den Zielsetzungen des kommunikativen Ansatzes im Sprachunterricht übereinstimmt.

Den Ausgangspunkt für diese Studie bildet die Hypothese der mangelnden Grammatikkenntnisse der Studierenden. Die Erörterung der Problematik wird durch eine Analyse der möglichen Gründe, sowie Lösungsvorschläge für jetzige Situation und Perspektiven erweitert.

2. Methodologie

Um der vorher formulierten Hypothese nachzugehen, wurden quantitative Forschungsmethoden in der Form eines statistischen Inventars der Resultate im Fach Rumänisch bei der landesübergreifenden Prüfung nach der 8. Klasse – Ende der grundsätzlichen Allgemeinbildung und mit wenigen Ausnahmen auch des Grammatikunterrichts – bzw. eines kurzen Grammatiktests unter den Studenten der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät eingesetzt.

In Rumänien studieren die meisten Schüler bis Ende der 8. Klasse in der sogenannten Allgemeinschule und es hängt vom Resultat der oben erwähnten Prüfung in 2 bzw. 3 Fächern – obligatorisch in Rumänisch, der Staatssprache, sowie Mathematik und fakultativ in der Muttersprache einer der in Rumänien lebenden zahlreichen nationalen Minderheiten – ab, ob und in welchem Gymnasium sie weiterlernen können. Mittels deskriptiver Statistik wurden die Ergebnisse der Zeitspanne 2017-2022 in Rumänisch sowohl landesübergreifend als auch regional, mit Hinsicht auf die vier Kreise (Bihor, Sălaj/Waldland, Satu Mare/Sathmar und Maramureș/Marmarosch) analysiert, woher die Großzahl der Studenten der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät in Großwardein stammt,. Es wurden nur Durchschnittsnoten von 8 bis 10² in Betracht gezogen, was auf der Bewertungsskala von gut bis ausgezeichnet reicht. Für eine bessere Übersicht wurden diese Ergebnisse in der Tabelle unten wiedergegeben.

² In Rumänien umfasst die Notenskala Noten von 1 bis 10, wo 10 die beste Bewertung ist. Demgemäß entspricht der Note 8 ungefähr die Beurteilung *gut*.

Tabelle 1: Resultate der landesübergreifenden Prüfung in Rumänisch, Zeitspanne 2017-2022, in Prozenten

Kreise	2017	2018	2019	2020	2021	2022
BH	~ 35%	~ 18%	~ 34%	~ 37%	~ 25%	~ 38%
MM	~ 40%	~ 18%	~ 38%	~ 41%	~ 27%	~ 38%
SJ	~ 36%	~ 26%	~ 32%	~ 40%	~ 30%	~ 36%
SM	~ 29%	~ 16%	~ 23%	~ 38%	~ 22%	~ 34%
landesübergreifend	~ 46%	~ 40%	~ 41%	~ 48%	~ 37%	~ 42%

Quelle: eigene Schöpfung

BH – Abkürzung für Kreis Bihor, MM – Abkürzung für Kreis Maramureş/Marmarosch, SJ – Abkürzung für Kreis Sălaj/Waldland, SM – Abkürzung für Kreis Satu Mare/Sathmar

Relevant für vorliegende Studie sind die Daten von 2017 bzw. 2018 in den vier Kreisen, denn diese widerspiegeln potenziell die Kenntnislage der Wirtschaftsstudenten der Universität von Großwardein im I. und II. Jahrgang – akademisches Jahr 2022-2023 –, die ins Lösen des Grammatiktests einbezogen wurden. Natürlich hat diese Referenz nur einen Orientierungswert, denn nicht alle Lernenden der vier Kreise, die 2017, 2018 in der schon erwähnten Prüfung wenigstens 8 in Rumänisch erhalten haben, haben sich für die Wirtschaftsfakultät der Universität von Großwardein oder überhaupt fürs Weiterstudieren entschlossen. Weniger hypothetisch als die vorherige Korrelation sind die Ergebnisse des im Folgenden wiedergegebenen, kurzen Grammatiktests, der von je 103 Studenten in beiden Studienjahren auf Rumänisch gelöst wurde.

Studienjahr:

Note in Rumänisch beim Abitur:

Note in Rumänisch bei der landesübergreifenden Prüfung nach der 8. Klasse (auch ungefähr):

Test

- Unterstreichen Sie das Verb im folgenden Satz: *Die Kinder gehen in den Hof hinaus.*
- Umkreisen Sie die richtige Variante! Das Substantiv *Vater* ist:
 - Maskulinum
 - Femininum
 - Neutrum
 - kann alle drei Genera haben
- Geben Sie ein Beispiel für ein Verb im Indikativ Perfekt!

- Umkreisen Sie die richtige Variante! Im Satz: *Die Tasche der Mutter ist auf dem Tisch.* das Substantiv *die Tasche* ist im:

- a) Genitiv
- b) Akkusativ
- c) Nominativ

5. Wie viele Sätze enthält folgende Aussage?

Wir fahren jetzt ab, um uns nicht zu verspäten. – im Rumänischen sind beide Verben Finita

Wie ersichtlich, deckten die eine syntaktische und vier morphologischen Fragen grundsätzliche grammatische Begriffe. Um zu überprüfen, ob die Hypothese der mangelhaften Grammatikkenntnis der Studierenden eine rein subjektive Empfindung des Autors vorliegenden Beitrags, oder ein generationsübergreifendes, womöglich globales Phänomen sei, wurden auch Studenten im I. und II. Jahrgang der Universität von Debrecen, Ungarn in vergleichbarer Zahl (113 Erstjährler und 74 im II. Jahr, ebenfalls akademisches Jahr 2022-2023) in die Studie einbezogen. Die ungarische Variante des Tests enthielt mangels Genus im Ungarischen nur vier Fragen. Es ist zu erwähnen, dass auch ungarische Schüler, den rumänischen ähnlich, spätestens nach der 8. Klasse eine landesübergreifende Prüfung in der Muttersprache – sinngemäß Ungarisch – und Mathematik ablegen, die ihr Weiterlernen bestimmt. Leider stehen uns keine statistischen Daten angesichts der Ergebnisse dieser Prüfung für eine kontrastive Behandlung zur Verfügung.

3. Diskussion

Die in den untersuchten vier Kreisen 2017 und 2018 im Fach Rumänisch erzielten Ergebnisse bestätigen teilweise die Anfangshypothese der mangelnden Grammatik-kenntnis der Studierenden, die Prozentsätze zeigen für 2018 einen absoluten Tiefpunkt. Da aber weniger als ein Drittel der Prüfungsaufgaben – durchschnittlich 21% – Grammatik einbezog, der Rest aus Textverständnis-, Textproduktionsübungen bestand und andere Bereiche der Sprachwissenschaft (Lexikologie, Rechtschreibung, Phonetik usw.) umfasste, lässt sich feststellen, dass rumänische Schüler sogar bei der Kommunikation Probleme haben. Diese Funde stehen mit den Ergebnissen des Pisa-Tests 2018 im Lesen/Leseverständnis im Einklang, wo es sich herausstellte, dass 41% der untersuchten Schüler nicht einmal über eine grundsätzliche Lese- und Textverarbeitungskompetenz verfügen. Praktisch zeigten sich – auch die Ergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften in Betracht ziehend – durchschnittlich 44% der getesteten 15-Jährigen als funktionelle Analphabeten.

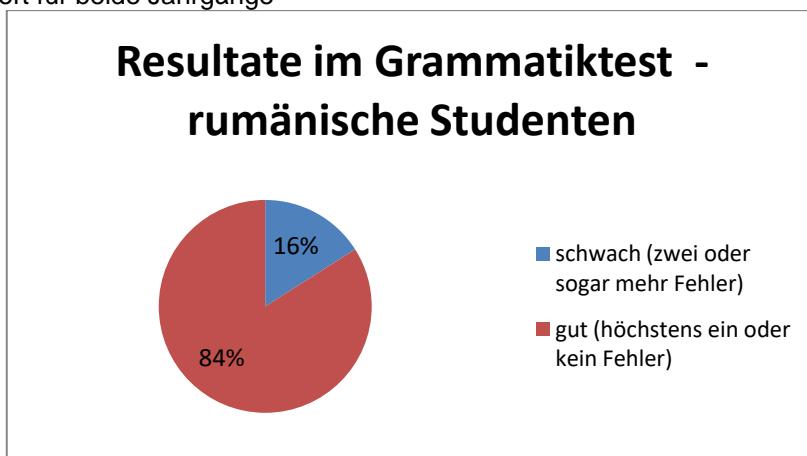
Die Resultate des von mir durchgeföhrten Grammatiktests scheinen auf den ersten Blick mit denen der landesübergreifenden Prüfung 2017 und 2018 für die untersuchten Kreise zu übereinstimmen. 89 (86%) der 103 einbezogenen Studierenden im II. Jahrgang (landesübergreifende Prüfung 2017 abgelegt) haben alle fünf Fragen richtig beantwortet oder nur eine verfehlt. Diese Zahl ist unter den 103 Studierenden im I. Jahrgang (Prüfung 2018) nur 83 (zirka 80%). Stellt man aber auch in Rechnung, dass unter den Studenten des II. Jahrgangs, die in meinem Test richtig geantwortet haben, nur 60% wenigstens 8 in der landesübergreifenden Prüfung und 64% der Studierenden mit schwachen

Ergebnissen im Grammatiktest mindestens 8 in dieser Prüfung erzielt haben, und dass dieselben Prozentsätze für die Studierenden im I. Jahr 62% bzw. 20% sind, wird die Korrelation immer unsicherer. Weitere Relativisierungsfaktoren dieser Korrelation sind der schon erwähnte niedrige Anteil von Grammatik an den Prüfungsaufgaben und implizite auch an der Endnote und dass sich die von den Studenten als erzielt angegebenen Noten bloß auf ihren Behauptungen, nicht auf konkreten Beweisen basieren.

Was die Existenzberechtigung der Ausgangshypothese anbelangt, reden die Zahlen für sich selbst, zirka 14% (14 Personen) der einen und 20% (20 Studenten) der anderen Gruppe konnten auf grundsätzliche Fragestellungen der Grammatik, wie im angeführten Test, nur stark beschränkt richtig antworten. Auch wenn nicht eindeutig bestätigt, kann diese Hypothese für die rumänischen Studenten auch nicht ganz verworfen werden. Als anführenden Problemfaktor konturierten sich die vier Fälle und danach in gleichem Maße Tempus – sogar Verwechslung zwischen Modus und Tempus – und Syntax.

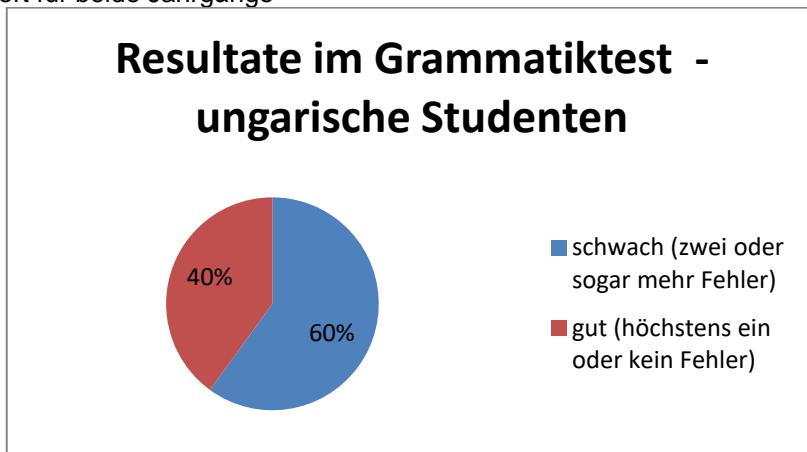
Wie schon erwähnt, sollten die ungarischen Studierenden nur auf vier Fragen im Test antworten. Damit die Resultate/Prozentsätze jedoch vergleichbar sind, wurden hier auch Tests mit gar keinem, oder maximal einem Fehler als gutes Ergebnis erzielend betrachtet. So haben sich im Gegensatz zu meinen Erwartungen nur zirka 44,5% der Studenten im II. Jahrgang (33 Personen) und 38% der Erstjährler (43 Personen) mit den Fragen gut zurechtgefunden. Das bedeutet aber, dass 55,5% (41 Personen) der einen und 62% (70 Studenten) der anderen Gruppe beachtliche Lücken in ihren Grammatikkenntnissen aufzeigen. Im Falle beider Gruppen standen die schwachen Resultate in keiner Korrelation mit den Noten bei der landesübergreifenden Prüfung nach der 8. Klasse. Was den Studenten die meisten Kopfschmerzen verursachte, waren in Ungarn ebenfalls die vier Fälle und Syntax. Die grafischen Darstellungen unten bieten einen besseren Überblick über die kumulierten Ergebnisse in beiden Ländern.

Diagramm 1: Resultate im Grammatiktest an der Universität von Großwardein - kumuliert für beide Jahrgänge



Quelle: eigene Schöpfung

Diagramm 2: Resultate im Grammatiktest an der Universität von Debrecen - kumuliert für beide Jahrgänge



Quelle: eigene Schöpfung

Indem man nach den Gründen für die mangelhaften Grammatikkenntnisse der rumänischen Studierenden sucht und die Lehrpläne für Rumänisch für die 5. bis 8. Klasse analysiert, wird einem klar, dass für den Status quo nicht nur die hinkende Lernbereitschaft der Ersteren und die Auswirkungen der Digitalisation schuldig sind. Im Sinne der kommunikativ-funktionalen Sprachbehandlung zusammengestellt, plädieren diese Pläne für einen eher intuitiven als bewussten Umgang mit der Sprache. Es werden zwar grammatische Begriffe behandelt, ohne aber auf die dazugehörige Terminologie zu bestehen. Die nicht kohärent, einem einheitlichen Unterrichtsprinzip nach formulierten Passagen, wie „Für jede Klasse werden nur die Neueinheiten und die Art der Behandlung (intuitiv, pragmatisch, und/oder theoretisiert) angeführt.“ (Lehrplan für rumänische Sprache und Literatur für die ungarische Minderheit, 5.-8. Klasse, 2017³: 12 – Übersetzung des Autors), weiterhin aber: „Bem. 4 – Die grammatischen Kategorien vom Rahmen der metalinguistischen Erwerbe in unterschiedlichen soziokulturellen Kommunikationsumfeldern gehören der Metasprache. Terminologie wird nicht explizit gelernt. Im Unterricht werden die linguistischen Einheiten nicht konzeptualisiert.“ (ebenda, S. 36) wirken verwirrend und überlassen der individuellen Entscheidung der Lehrkräfte, ob und wie linguistische/grammatische Begriffe unterrichtet werden. Der 2009 herausgegebene und bis zum Schuljahr 2017-2018 gültige Lehrplan für Rumänisch als Muttersprache bekennt:

Die aufgrund dieses Lehrplans stehende Anschauung ist, dass Lehren und Lernen in der Schule „die funktionelle Sprache“ in ihrer mündlichen, schriftlichen, der Norm angepassten, literarischen Form, keinesfalls „die Sprache als abstraktes System“ verfolgen soll. Von Interesse ist die kommunikativ-pragmatische Auffassung dieses Lehrplans, nicht das Unterrichten von grammatischen Kenntnissen als Selbstzweck, sondern

³ Ab dem Schuljahr 2017-2018 gibt es in Rumänien endlich einen differenzierten Lehrplan für dieses Fach für die ungarische, nicht aber auch für die anderen Minderheiten.

ihre funktionelle und pragmatische Behandlung im Sinne von Elementen, die zur Strukturierung einer richtigen und wirksamen Kommunikation beitragen. (Lehrpläne für rumänische Sprache und Literatur, 5.-8. Klasse, 2009: 10 – Übersetzung des Autors)

Der neue Lehrplan von 2017 vertritt ungefähr dieselben Ideen. Damit aber Kenntnisse funktionell und pragmatisch einsetzbar werden, sollte man sie überhaupt haben. Die Ideologie des kompetenzbasierten Unterrichts wurde in meiner Sicht – hoffentlich nur von Lernenden, nicht auch Lehrenden – wohl missverstanden, natürlich sollte die Wiedergabe jedwelcher Theorie kein Ziel des Unterrichts sein, man sollte sie aber beherrschen, um Kenntnisse praktisch anwenden zu können. Mit einer fehlenden oder nur halbwegs durchgeföhrten Konzeptualisierung der Sprachbegriffe ist das aber fragwürdig. Warum sollte man die Dinge nicht beim Namen nennen? Es sei, als würde man die Schüler einer Klasse nicht mit ihren Namen anreden, sondern umständliche Formulierungen, wie *der Junge im roten Pullover* oder *die Schülerin hinter dem Jungen im roten Pullover* anwenden. Ähnlicherweise läuft man m. E. im Fremdsprachenunterricht mit der zyklischen Grammatikprogression (Radanović, 2021), charakteristisch für den kommunikativen Ansatz, auf einmal nur Teilespekte eines Problems zu behandeln und dann das Wissen immer wieder in konzentrischen Kreisen zu erweitern, Gefahr, zueinander gehörende Phänomene nicht als solche zu empfinden, Grammatik nur intuitiv, nicht bewusst zu behandeln. Die Resultate sprechen für sich: den Studierenden fehlt es an der Kenntnis sowohl der zur Identifikation nötigen Terminologie als auch der dahinterstehenden Sachverhalte. Demgegenüber lassen sich die Lehrpläne für ungarische Sprache und Literatur für die Lernstufe 5.-8. Klasse⁴ für die bedenkliche Situation nicht eindeutig beschuldigen. Zwar sind sie ebenfalls kommunikativ, sogar multi- und interdisziplinär gestaltet, ihre Analyse ergibt aber einen wesentlichen Unterschied zu denen für Rumänisch als Mutter- oder Zweitsprache. In Ungarn wird die Konzeptualisierung der Begriffe – sprachwissenschaftliche oder literaturtheoretische – nicht vermieden, so wird ein bewussterer Kenntnisserwerb versichert. Die Lernziele umfassen „Die Erkennung und Bezeichnung der gelernten Wortarten (...) Sprachbewusstheit durch Förderung der Aufmerksamkeit (...) Entwicklung der Analysefähigkeiten“ (Lehrplan für ungarische Sprache und Literatur für die 5.-8. Klasse, S. 8 – Übersetzung des Autors) oder „(...) die sichere Anwendung der theoretischen Grundbegriffe, die Herausformung der sprachlichen, literarischen Analysefähigkeiten“ (Lehrplan für ungarische Sprache und Literatur für die 7.-12. Klasse, S. 1). Als weiterer Beweis soll hier eine Passage aus dem entsprechenden Lehrplan für die 5.-12. Klasse stehen:

Die Entwicklung des begrifflichen Denkens ist eine permanente Tätigkeit in der Wissensgestaltung durch das Fach ungarische Sprache und Literatur, in der Herausformung der begrifflichen Bildung. (...) Das Begriffssystem ermöglicht bzw. bildet die Basis für die Strukturierung der sprachlichen, literarischen Phänomene oder Fakten. Einen Bestandteil des sinnvollen

⁴ Diese Lernstufe kann in Ungarn in einer Allgemeinschule oder auf einem Gymnasium mit 6 oder 8 Klassen absolviert werden, dementsprechend sind auch die Lernpläne erstellt und bezeichnet.

Lernens bilden die fortwährende Erweiterung und Vertiefung des Konzeptwissens. (S. 2 – Übersetzung des Autors)

Was den Anteil von Grammatik an den Prüfungsaufgaben in Ungarisch für die Lernstufe 5.-8. Klasse in der Zeitspanne 2018-2022 anbelangt, lässt sich mit durchschnittlich 16% – 8% für 2018, je 16% für die kommenden zwei Jahre, 28% bzw. 10% für 2021 und 2022 – einen noch niedrigeren Wert als in Rumänien – durchschnittlich 21% – registrieren.

4. Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die an beiden Universitäten im Test erzielten Resultate lassen darauf schließen, dass das untersuchte Problem keinesfalls singulär, sondern eher generationsübergreifend sei. Um zusätzliche Beweise für den potenziell globalen Charakter dieses Phänomens zu schaffen, sollten in einer weiterführenden Studie mit Hilfe von örtlichen Sprachlehrerkollegen auch andere europäische Länder angesichts der Grammatikkenntnisse der Studierenden und des konjunkturellen Hintergrunds einbezogen werden.

Verbesserungsmaßnahmen lassen sich für diese Lage in beiden untersuchten Ländern sowohl an institutioneller als auch individueller Stufe, vonseiten der Lehrkräfte, identifizieren. Die Änderung der Lehrpläne im Sinne der bewussteren, konzeptualisierten Wissensvermittlung in Rumänien und die Zumessung einer größeren Bedeutung für Grammatik in der Prüfung nach der 8. Klasse bzw. im Unterricht an allen und vor allem der gymnasialen Stufe in beiden Ländern wären die ersten Schritte auf diesem Wege. Im Einverständnis mit Lehrerkolleginnen aus dem akademischen Bereich meine ich „Auf die explizite Grammatikvermittlung sollte (auch) mehr Wert gelegt werden, (...).“ (Drahota-Szabó, 2019: 205) und „...dass der Sprachunterricht ein grammatisches Modell benötigt.“ (Foschi Albert, 2020: 40).

Für die Bekämpfung der Abneigung vonseiten der Generation Z Grammatik gegenüber und das Herunterschlucken der von ihr dargebotenen bitteren Pille sollten aber auch Lehrkräfte einiges unternehmen. Alleine oder in interdisziplinären Teams könnten sie digitale didaktische Hilfsmaterialien, wie Erklärungsvideos erstellen, qualitative YouTube-Videos in den Grammatikunterricht einsetzen. Die animierte Form würde die Jugendlichen besser ansprechen und ihnen grammatische, sprachliche Regeln, abstrakte Konzepte wohl näher bringen.

So ist aus der Erfahrung, was für Schwierigkeiten den Studierenden das Verständnis, die Identifizierung und Verwendung der Kasus bereitet, je ein durch die simpleshow Videoherstellungsapplikation geschaffenes Erklärungsvideo auf Rumänisch bzw. Englisch – unter <https://videos.simpleshow.com/pu4p8519jZ> bzw. <https://videos.simpleshow.com/J5dVxoZ6zn> erreichbar – entstanden. Zu welchem Maße sie das Verständnis und die pragmatische Anwendung des Konzepts der Beugung fördern werden, stellt sich mit der Zeit heraus.

Bibliographie

- [1]. Drahota-Szabó, E. (2019) *Ein Plädoyer für die Rehabilitierung und Retablierung der Übersetzung im DaF-Unterricht*, Journal of Languages for Specific Purposes, Nr. 6, Großwardein: Verlag der Universität von

- Großwardein, S. 193-207, http://jlp.steconomiceuoradea.ro/archives/006/JLSP6_17.pdf, Zugriff am 10.01.2023.
- [2]. Duden. *Deutsche Grammatik* (2016) 5. Aufl., bearb. von Ursula und Rudolf Hoberg, Berlin: Dudenverlag, <https://shop.duden.de/products/deutsche-grammatik-eine-sprachlehre-fur-beruf-studium-fortbildung-und-alltag>, <file:///C:/Users/xyz/Downloads/978-3-411-05575-3.ANS.pdf>, Zugriff am 09.01.2023.
- [3]. Duden. *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (2009) 8. überarb. Aufl., Mannheim: Dudenverlag, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/384819/mod_resource/content/1/Duden%204-Grammatik.pdf, Zugriff am 09.01.2023.
- [4]. Foschi Albert, M. (2020) *Grammatische Kompetenz im Zeitalter der Mehrsprachigkeit Ein Blick in die Anfänge des formalen Grammatik-Unterrichts*, Jahrbuch für Internationale Germanistik, Jahrgang LII – Heft 1, Bern: Peter Lang, S. 27–42, doi http://doi.org/10.3726/JA521_27, Zugriff am 27.06.2023.
- [5]. Radanović, S. (2021) *Grammatikprogression in DaF-Lehrbüchern Ende des 19. und Anfang des 21. Jahrhunderts*, Journal of Languages for Specific Purposes, Nr. 8, Großwardein: Verlag der Universität von Großwardein, S. 91-100, <http://jlp.steconomiceuoradea.ro/archives/008/7.pdf>, Zugriff am 10.01.2023.
- Quellenverzeichnis**
- [6]. https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html, Zugriff am 09.01.2023.
- [7]. https://kerettanterv.oh.gov.hu/05_melleklet_5-12/index_8_gimn.html, Zugriff am 09.01.2023.
- [8]. https://kerettanterv.oh.gov.hu/04_melleklet_7-12/index_6_gimn.html, Zugriff am 09.01.2023.
- [9]. <https://klett.hu/kozponti-irasbeli-feladatsorok-javitasi-ertekelesi-utmutatok-441>, Zugriff am 09.01.2023.
- [10]. http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Gim/LC/Limba%20si%20literatura%20romana_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf, Zugriff am 09.01.2023.
- [11]. http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01_Limba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf, Zugriff am 09.11.2022.
- [12]. <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf>, Zugriff am 09.11.2022.
- [13]. <http://static.evaluare.edu.ro/2020/rezultate/BH/>, Zugriff am 09.06.2022.
- [14]. <http://subiecte2018.edu.ro/2018/evaluarenationala/modeledesubiecte/>, Zugriff am 09.06.2022.
- [15]. <http://subiecte2019.edu.ro/2019/evaluarenationala/modeledesubiecte/>, Zugriff am 09.06.2022.
- [16]. <http://subiecte2020.edu.ro/2020/evaluarenationala/modeledesubiecte/>, Zugriff am 09.06.2022.
- [17]. http://subiecte2021.edu.ro/2021/evaluarenationala/Subiecte_si_bareme/, Zugriff am 09.06.2022.

- [18]. <http://subiecte.edu.ro/2022/evaluarenationala/modeledesubiecte/>, Zugriff am 09.06.2022.
- [19]. <https://videos.simpleshow.com/pu4p8519jZ>, Zugriff am 31.01.2023.
- [20]. <https://videos.simpleshow.com/J5dVxoZ6zn>, Zugriff am 31.01.2023.
- [21]. <https://www.edu.ro/sites/default/files/2017-06-26%20Dosar%20EN%202017%20v1.pdf>, Zugriff am 19.06.2022.
- [22]. <https://www.edu.ro/sites/default/files/2018-06-23%20Dosar%20EN%202018%20v2%20-%20dupa%20contestatii.pdf>, Zugriff am 19.06.2022.
- [23]. <https://www.edu.ro/sites/default/files/2019-06-29%20Dosar%20EN%202019%20v1%20-%20dupa%C4%83%20contestatii.pdf>, Zugriff am 19.06.2022.
- [24]. https://www.edu.ro/sites/default/files/2020-06-26%20Dosar%20EN%202020%20v1%20-%20dupa%20contestatii_v1_0.pdf, Zugriff am 19.06.2022.
- [25]. <https://www.edu.ro/sites/default/files/2021-07-04%20Dosar%20EN%20VIII%202021%20-%20rezultate%20dup%C4%83%20contestatii.pdf>, Zugriff am 19.06.2022.
- [26]. https://www.edu.ro/sites/default/files/30_06_2022_Dosar%20_presa_EN%202022_dupa_contestatii.pdf, Zugriff am 09.07.2022.
- [27]. <https://www.edu.ro/rezultatele-elevilor-din-rom%C3%A2nia-la-evaluarea-interna%C8%9Bional%C4%83-pisa-2018>, Zugriff am 20.01.2023.
- [28]. <https://www.edupedu.ro/rezultate-pisa-2018-romania-obtine-cel-mai-slab-punctaj-din-ultimii-9-ani-cea-mai-mare-cadere-fiind-la-matematica-analfabetismul-functional-la-apogeu/>, Zugriff am 20.01.2023.
- [29]. <https://www.kozepiskolaifelvetelielokeszito.hu/kozepiskolai-felveteli-feladatlapok/8-osztalyos-magyar-nyelv/>, Zugriff am 20.01.2023.
- [30]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2018/A1_8.pdf, Zugriff am 20.01.2023.
- [31]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2018/AJ1_8.pdf, Zugriff am 20.01.2023.
- [32]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2019/A1_8.pdf, Zugriff am 20.01.2023.
- [33]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2019/AJ1_8.pdf, Zugriff am 20.01.2023.
- [34]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2020/A1_8.pdf, Zugriff am 20.01.2023.
- [35]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2020/AJ1_8.pdf, Zugriff am 20.01.2023.
- [36]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2021/A8_2021_1_fl.pdf, Zugriff am 20.01.2023.
- [37]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2021/A8_2021_1_ut.pdf, Zugriff am 25.01.2023.
- [38]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2022/A8_2022_1_fl.pdf, Zugriff am 25.01.2023.
- [39]. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/feladatsorok/2022/A8_2022_1_ut.pdf, Zugriff am 25.01.2023.

MORPHO-SYNTAKTISCHE MERKMALE DER IRONIE ALS BEWEIS FÜR CROSSWRITING IN ERICH KÄSTNERS *DER GESTIEFELTE KATER*

MORPHO-SYNTACTIC FEATURES OF IRONY AS PROOF OF CROSSWRITING IN ERICH KÄSTNER'S *PUSS IN BOOTS*

Liana-Mărioara Colban¹, Anita Andrea Szell²

¹ Absolventin der Bachelorstudien - Philologische Fakultät, Babeş-Bolyai Universität, Cluj-Napoca (Klausenburg), Rumänien

² Lekt. Dr. - Department für deutsche Sprache und Literatur, Philologische Fakultät, Babeş-Bolyai Universität, Cluj-Napoca (Klausenburg), Rumänien

¹ liana.colban@yahoo.com

² anita.szell@ubbcluj.ro, szell_anita@yahoo.com

Abstract: Die Ironie ist ein komplexes sprachliches Phänomen, das im Rahmen der Kinderliteratur eine bedeutende Rolle spielt. Der Einsatz von Ironie in einem kinderliterarischen Text eröffnet neue Interpretationsmöglichkeiten des Textes und bewirkt zudem einen wichtigen Wandel auf der Rezeptionsebene des Werkes, da nicht nur die Neugier der Kinder, sondern auch das Interesse der Erwachsenen geweckt wird. Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Formen der Ironie anhand des Märchens von Erich Kästner "Der gestiefelte Kater" zu untersuchen und die Rolle von Morphologie und Syntax bei der Erzeugung der Ironie zu erörtern. Eine detaillierte Analyse der morpho-syntaktischen Elemente der Ironie soll zeigen, dass Kästners Text in die Kategorie Crosswriting eingeordnet werden kann.

Der Beitrag befasst sich unter anderem auch mit dem Schreibstil von Kästner. Typisch für den deutschen klassischen Autor ist, dass er oft Adaptionen der berühmten Werke der Kinder- und Jugendliteratur angefertigt hat. "Till Eulenspiegel", "Münchhausen" und "Die Schildbürger" sind Adaptionen, die zeigen, dass Kästner sich für Werke interessiert, die potentiell humorvoll sind. Frühere Fassungen des Märchens "Der gestiefelte Kater" wurden in dem vorliegenden Beitrag auch kurz erwähnt, um die Popularität des Prätextes zu veranschaulichen. Weil Kästners Text eine Verarbeitung des Märchens der Gebrüder Grimm ist, sollen auch folgende wichtige Begriffe erklärt werden: Ironie, Humor und Intertextualität.

Der Beitrag konzentriert sich aber hauptsächlich auf die morpho-syntaktischen Besonderheiten der Erzählweise von Kästner. Verschiedene grammatischen Kategorien wie zum Beispiel Abtönungspartikeln, Modalverben, Attribute und Interpunktionszeichen werden unter die Lupe genommen und es wird untersucht, inwieweit sie eine Rolle bei der Entstehung der Ironie spielen. Durch eine solche Analyse werden neue Perspektiven und Deutungsmöglichkeiten des Textes "Der gestiefelte Kater" von Kästner eröffnet.

Key-words: Ironie, Humor, Crosswriting, *Der gestiefelte Kater*, Adaption, Morphologie, Syntax

Abstract: Irony is a complex linguistic phenomenon that plays an important role in children's literature. The use of irony in a children's literary text opens up new possibilities for interpreting the text and also brings about an important change in the level of reception of the work, as it awakens not only the curiosity of the children but also the interest of the adults. The aim of this paper is to examine the forms of irony based on Erich Kästner's fairy tale "Puss in Boots" and to discuss the role of morphology and syntax in generating irony. A detailed analysis of the morpho-syntactic elements of irony should show that Kästner's text can be classified in the category of crosswriting.

The paper also deals with the writing style of Kästner. Typical of the German author is that he has often made adaptations of famous works of children's and young people's literature. "Till Eulenspiegel", "Münchhausen" and "Die Schildbürger" are adaptations that show that Kästner is interested in works that have the potential to be humorous. Earlier versions of the fairy tale "Puss in Boots" are also briefly mentioned in this paper to illustrate the popularity of the pre-text. Because Kästner's text is an adaptation of the fairy tale of the Brothers Grimm, the following important terms are also to be explained: irony, humour and intertextuality.

However, the article focuses mainly on the morpho-syntactic peculiarities of Kästner's adaptation. Different grammatical categories such as modal particles, modal verbs, attributes and punctuation are examined in the paper and this analysis tries to determine to what extent they play a role in the manifestation of irony. Such an analysis opens up new perspectives and possibilities of interpretation of the fairy tale "Puss in Boots" by Kästner.

Key-words: irony, humor, crosswriting, *Puss in Boots*, adaptation, morphology, syntax

1. Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag erfolgt eine Analyse der morpho-syntaktischen Besonderheiten der Ironie in der Erzählung *Der gestiefelte Kater* von Erich Kästner.

Die morpho-syntaktischen Merkmale werden sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht dargestellt, d.h. anhand relevanter Beispiele aus dem Text exemplarisch erläutert und analysiert. Um die Merkmale der Ironie zu erklären, werden für jede grammatische Kategorie (Abtönungspartikeln, Modalverben, Attribute, Satzzeichen) fünf Textstellen ausgewählt, in denen ihre Funktion bei der Erzeugung von sprachlichem Humor erörtert. Die ausgewählten Textstellen sollen ein relevantes Beispiel dafür sein, wie sprachlicher Humor mit Hilfe bestimmter grammatischer Elemente in einer bestimmter Textsorte ausgedrückt werden kann. Als Fallbeispiel soll unten ein Attribut stehen.

"Der Kater traute sich nur zögernd von seiner Gardinenstange herunter, faßte neuen Mut und sagte: „Sie haben mir ja einen schönen Schreck eingejagt“" (Kästner, 1950:32).

Der Kater gibt vor, von den Fähigkeiten des Zauberers beeindruckt zu sein und sagt, dass es dem Zauberer gelungen sei, ihn zu erschrecken. Mit dem Attribut

schön beschreibt der Kater den Schreck und lässt den Zauberer glauben, dass er wirklich Angst hat. Tatsächlich hat der Kater jedoch keine Angst vor dem Zauberer und versucht, ihn zu manipulieren, damit er ihn töten kann. So dient das Attribut *schön* in diesem Textteil eindeutig der Meinungsmache. Es soll die Macht des Zauberers betonen, die aber vom Kater in Wirklichkeit ignoriert wurde. „Vom Relationstyp her sind Attribute Modifikatoren“ (Eisenberg, 2006:236). Das Attribut *schön* ist in diesem Textteil nicht nur ein Modifikator, sondern kümmert sich um die Umwandlung der Bedeutung: Es steht im Gegensatz zu dem von ihm bestimmten Substantiv *Schreck*. Gesagtes und Gemeintes stimmen wegen des Attributs nicht überein, dadurch gewinnt die Adaption von Kästner an Humor.

Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass eine ähnliche Analyse und Interpretation von Kästners Märchen-Adaption in der Fachliteratur nicht vorhanden ist, deshalb könnte dieser Beitrag eine neue Perspektive auf die Interpretation des Textes eröffnen und für die Kinderliteratur-Forschung von großer Bedeutung sein.

Mit Hilfe einer derartigen Analyse kann die Aufmerksamkeit des Lesepublikums auf den humoristischen Schreibstil von Erich Kästner gelenkt werden; damit entsteht für dieses Publikum die Möglichkeit, über die Funktion sprachlicher Besonderheiten bei der Erzeugung der Ironie zu reflektieren. Ein tieferes Verständnis der Grammatik und Sprache eines Textes trägt zu einem besseren Verständnis der Bedeutung des Textes bei und eröffnet gleichzeitig neue Interpretationsmöglichkeiten für die Leserschaft der Kinder- und Jugendliteratur.

Die Ausgangsbasis der Forschung bilden die folgenden Hypothesen, die mithilfe der Analyse überprüft werden sollen: 1. In dem Text von Erich Kästner gibt es solche morpho-syntaktische Elemente, die den Leser zum Lachen bringen und auf Ironie hinweisen; 2. Die Verwendung bestimmter morpho-syntaktischer Verfahren, die Humor erzeugen, ist ein Beweis für das Crosswriting. Um die erste Hypothese zu begründen, wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags die folgende Idee erläutert: Kästners Text ist von Humor und Ironie geprägt und die beiden Begriffe weisen auf das Phänomen der Intertextualität hin. Daher wird der Text in Bezug auf diese Merkmale analysiert, wobei speziell die Ausdrucksformen der Ironie und des Humors unter die Lupe genommen werden. Zur Untermauerung der zweiten Hypothese wird das folgende Argument gebracht: Der Humor als komplexes sprachliches Phänomen ist für das Crosswriting charakteristisch, weil durch ihn die Texte eine sprachliche Komplexität erreichen, die sie für ein doppeltes Publikum geeignet macht.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist die ausführliche Beschreibung der sprachlichen Besonderheiten des Humors. Im Rahmen der Analyse werden bestimmte morphologische und syntaktische Elemente untersucht, um zu beweisen, dass Erich Kästners Text wegen seines Humors in die Kategorie Crossover-Literatur eingeordnet werden kann. Die Arbeit verwendet verschiedene methodische Ansätze, von denen die wichtigste die intertextuelle Analyse ist, die das spezifische Ziel hat, die sprachlichen Formen des Humors und der Ironie zu untersuchen bzw. zu beschreiben. Um die Verwendung dieser Methode für den vorliegenden Beitrag zu erklären, werden auch wichtige Konzepte wie Ironie und Crosswriting theoretisch erläutert und praktisch veranschaulicht.

Eine besondere Aufmerksamkeit wird dem Begriff Crosswriting geschenkt; dabei dienen die Theorien von Bettina Kümmelring-Meibauer, Kerstin Gittinger und Sandra Beckett über die Merkmale der Crossover-Literatur als Basis für die Forschung. Generell gesehen, widmet sich ein Teil jedes Kapitels der

terminologischen Klärung, weiterhin werden verschiedene Aspekte und Facetten der sprachlichen Merkmale des Textes erörtert, um die wesentlichen Merkmale von Doppelsinnigkeit und Mehrfachadressiertheit zu erklären. Das Phänomen des Crosswritings erlangt in der Literatur immer mehr Popularität und wurde viel diskutiert.

Für den vorliegenden Beitrag gelten auch die Untersuchungen von Bettina Kümmerling-Meibauer und Agnes Blümer als ausschlaggebend. Agnes Blümer definiert als Texte der Crossover-Literatur jene kinderliterarischen Texte, die die Grenze zwischen Kinder- und Erwachsenenliteratur überschreiten und für mehrere Lesergruppen attraktiv sind (Blümer, 2012:2). Ein typisches Merkmal dieser Form der Literatur ist die Intertextualität, wodurch die Texte sowohl für Erwachsene als auch für Kinder geeignet sind. Die Bemerkungen von Bettina-Kümmerling Meibauer in Bezug auf das Crosswriting unterstützen die Idee, dass die Texte, die sich an ein doppeltes Publikum richten, mehrfachadressierte, oder aber doppeladressierte Texte sind (Kümmerling-Meibauer, 2009:283). Diese Mehrfachadressiertheit des Märchens von Erich Kästner soll durch den analysierten Textkorpus in dem vorliegenden Beitrag bewiesen werden.

2. Die sprachlichen Merkmale der Adaptionen von Erich Kästner

Mit seinen weltberühmten Werken für Kinder und Jugendliche hat Erich Kästner einen wichtigen Platz sowohl in der deutschen Literatur als auch in der Weltliteratur eingenommen. Erich Kästners kinderliterarische Produktionen sind ein Beispiel dafür, wie man jenseits der literarischen Tradition schreibt: Seine Werke zeichnen sich durch eine einfache und alltägliche Sprache aus, die die Aufmerksamkeit eines weiten Publikums auf sich gezogen hat. In ihrer Forschung zur Kinderliteratur und Kanonbildung reflektiert Bettina Kümmerling Meibauer über Erich Kästners zahlreiche Werke und weist darauf hin, dass seine Kinderbücher zu den weltweit bekanntesten Klassikern der deutschen Kinder- und Jugendliteratur gehören:

"Im Gegensatz zu anderen Autoren, die nur ein oder zwei Kinderbücher schreiben, verfasste Kästner bis in die Nachkriegszeit hinein neben seinen Gedichten, Dramen und Romanen für Erwachsene, weitere Werke für Kinder, die mittlerweile ebenfalls den Status von Kinderklassikern erlangt haben" (Kümmerling-Meibauer, 2003:264).

Erich Kästner gilt als „ein ästhetischer Modernisierer“ (Çetin, 2001:5), dessen literarisches Werk sich von anderen kinderliterarischen Texten durch eine Besonderheit unterscheidet: der humorvolle, witzige Stil, der das Interesse der Leser weckt. Der folgende Abschnitt veranschaulicht diesen Stil auf eklatante Weise.

"[...] Aber mein letztes Geld für solchen Firlefanz hergeben, – nein, das ist eine Kateridee!"

,Natürlich ist es eine Kateridee‘, erklärte der Kater stolz. ,Sie stammt ja von mir!“ (Kästner, 1950:13).

Am Ende des Dialogs erscheint die Partikel *ja*, die sich auf die Äußerung des Gesprächspartners bezieht und die Funktion hat, die Äußerung zu bestätigen. Nachdem der Kater Hans um Geld für ein Paar Stiefel gebeten hat, reagiert Hans

negativ auf seine Bitte und behauptet, dass diese Bitte eine *Kateridee* ist. Mit der Abtönungspartikel *ja* reagiert der Kater auf die Aussage von Hans und bestätigt sie. In Imperativsätzen sind manche Abtönungspartikeln betont (Duden, 2009:591). Durch den Einsatz der Partikel *ja* wird hier eine positive Emotion ausgedrückt, denn der Kater ist sehr stolz auf seine Idee. Es wird den Leser/innen auch eindeutig gemacht, dass der neue Freund von Hans immer gute Ideen hat. Die Ironie entsteht im Text dank der Partikel, des Imperativs und der Idee, dass der Kater sich für seine eigenen Ideen zu loben scheint. Zugleich macht seine Selbstsicherheit den Kater für die junge Leserschaft sympathisch.

Humor ist eine zentrale Kategorie in Kästners Werk und stellt ein wichtiges Instrument dar, neue Wege der Interpretation und des Verständnisses des Werks zu eröffnen. Kästner zeigte großes Interesse an berühmten Werken der Kinder- und Jugendliteratur, die ein humoristisches Potenzial haben, und hat Adaptionen dieser Erzählungen angefertigt; *Der gestiefelte Kater* ist eine der wichtigsten davon.

Der deutsche Autor hat den Originalstoff von Märchen, Legenden oder Schwänken bearbeitet und den sprachlichen Inhalt dieser Texte modernisiert, indem er die Mittel der Komik und Ironie benutzt hat. Die Verwendung dieser Mittel bewirkt auch eine wichtige Änderung auf der Rezeptionsebene der Werke: Sie wecken nicht nur die Neugier der Kinder, sondern auch das Interesse der Erwachsenen.

„Was soll ich *denn* nun machen?“ rief Hans ärgerlich. „Ich kann *doch* nicht als Nacktfrosch weiterleben!“ (Kästner, 1950:25).

In dem obigen Beispiel handelt es sich um die Situation, als Hans im Fluss baden soll, damit er die Aufmerksamkeit des Königs auf sich lenken kann. Hans fühlt sich in dieser Situation verärgert, weil er mit dem Plan des gestiefelten Katers nicht einverstanden ist und versteht nicht, wie dieser ihm helfen könnte. Die Situation erzeugt in der Hauptfigur ein unangenehmes Gefühl und deshalb versucht Hans, dem Kater zu erklären, dass dieser eine Lösung für die lächerliche Situation finden soll. Die Abtönungspartikel *denn* drückt Ungeduld aus, die Partikel *doch* macht aber schon auf die Absurdität der Situation aufmerksam, in der sich Hans befindet. Es ist unangenehm und peinlich, was er empfindet, seine Empörtheit wirkt trotzdem komisch. Dazu trägt auch das Substantiv *Nacktfrosch* bei, dessen Bedeutung auch die erwachsene Leserschaft (vor allem Fremdsprachler/innen) nachschlagen wird.

Kümmerling-Meibauer weist auf die Mehrfachadressiertheit der kinderliterarischen Texte hin und verdeutlicht, dass der erwachsene Leser bei Kästner herausgefordert wird, die ironischen Anspielungen zu entdecken:

„Der erwachsene Leser – vielleicht auch ein literarisch versierter kindlicher Leser – wird durch entsprechende Hinweise im Text ermuntert, Kästners ironische Bemerkungen zu entschlüsseln“ (Kümmerling-Meibauer, 2003:268).

In ihrer Studie zum Humor in Erich Kästners Werk analysiert Stefanie Çetin die unterschiedlichen Facetten des Begriffs *Humor* und untersucht die Manifestationsformen von Komik in dem Werk des berühmten Schriftstellers. Der Begriff Humor erhielt im Laufe der Zeit verschiedene Bedeutungen und die Diskussionen über den Begriff haben immer zu Kontroversen geführt. Im

Allgemeinen steht der Begriff Humor im Zusammenhang mit einer Vielzahl von anderen Begriffen wie z. B. *das Lächerliche*, *das Verlachen*, *der Spaß* oder mit dem Adjektiv *witzig*. Im Rahmen ihrer Forschung bestimmt Çetin den Begriff näher und unterscheidet zwischen zwei Arten von Humor, die sie als Humor 1 und Humor 2 benennt:

"Humor 1 bezeichnet die geistige Haltung einer Person, die fehlerhafte Welt weniger ernst zu nehmen, Missgeschicken eine scherzhafte Bedeutung zu unterschieben und damit gelassen und heiter zu reagieren, anstatt verärgert oder ängstlich. Dies entspricht dem Humorverständnis Jean Pauls und Freuds. [...] Humor 2 bezeichnet im Folgenden jede Äußerung, Handlung oder durch irgendein Medium übertragene Botschaft, die im jeweiligen Kontext, in dem sie stattfindet, Heiterkeit auslösen kann. Zum Kontext gehören die beteiligten Personen, die Beziehung zwischen Ihnen, die augenblickliche Situation oder Gelegenheit und die sozialen Regeln, denen die Beteiligten unterworfen sind [...]" (Çetin, 2001:37).

Ausgehend von den beiden Humordefinitionen stellt Çetin fest, dass Kästners Humorverständnis beide Bedeutungen des Begriffs umfasst, d.h. Humor als die Fähigkeit, auf Unvollkommenheit der Welt heiter zu reagieren und Humor als Handlung oder Botschaft, die die Leute zum Lachen bringen. In den folgenden Reihen kann das aufmerksame und sich mit anderen ähnlichen Werken von Kästner gewöhnste Auge die erste Definition des Humor entdecken.

"Wer will nun *schon* in ranzigem Öl gebraten werden? Ich wüßte keinen" (Kästner, 1950:29).

Das Beispiel beginnt mit einer rhetorischen Frage, in der die Abtönungspartikel *schon* einen Zweifel ausdrückt, der aber auch auf eine ironische Weise zu verstehen ist. Der ausgewählte Satz stammt aus einer anderen bedeutenden Stelle des Textes, nämlich wo der gestiefelte Kater die Bauern auffordert zu sagen, dass die Felder und Wiesen, die sie sehen, dem Grafen von Carabas gehören. Als Bedrohung für diejenigen, die der Aufforderung des Katers nicht nachkommen, gilt das Braten in ranzigem Öl. Eine Strafe, die noch bis ins 19. Jahrhundert für gewisse Übeltaten als üblich galt, wirkt im 20. Jahrhundert schon absurd und sogar lächerlich; das sollte mit der Partikel *schon* auf der Metaebene des Textes ausgedrückt werden. Die Partikel betont aber noch, dass kein Mensch auf diese Weise von dem Kater bestraft werden möchte, deshalb werden alle tun, was der Kater als Vertreter der Macht befiehlt. „Abtönungspartikeln... drücken sehr differenziert Einstellungen, Annahmen, Bewertungen und Erwartungen des Sprechers bezüglich des geäußerten Sachverhalts, teilweise auch seine Erwartungen an den Hörer aus“ (Duden, 2009:590-591). Kästners scharfe Kritik an der Willkür als Unvollkommenheit der Welt ist hier durch die Abtönungspartikel *schon* klar gezeigt, außerdem fordert der Autor durch diese Partikel sein Lesepublikum implizit auf, über die Absurdität dieser Willkür zu reflektieren. Humor erscheint aber bei Kästner nicht nur als Spiegel einer fehlerhaften Welt, sondern auch als ein Mittel der Auslösung von Heiterkeit.

„Sie kamen auch an einen Fluß, und der Kater sagte: „Jetzt müssen Sie baden!“

„Ich habe doch erst gestern gebadet!“ meinte Hans“ (Kästner, 1950:25).

Kästner erlaubt seiner Leserschaft einen lustigen Einblick in das Leben seiner Hauptprotagonisten. Um seinem Herren zu helfen, hat sich der gestiefelte Kater einen Plan ausgedacht: Hans soll seine Kleidung wegwerfen und im Fluss baden, damit der König denkt, dass Hans in dem Fluß ertrinken wird. Allerdings kennt die Hauptfigur den Plan des Katers nicht und versteht nicht, warum er in dem See baden muss. Die Partikel *doch* kann in diesem Fall als Quelle der Ironie verstanden werden, weil Hans zu erklären versucht, dass es nicht nötig ist, noch einmal zu baden. Um den Humor hier besser zu verstehen, ist es auch wichtig zu erwähnen, dass die Badegewohnheiten aus älteren Zeiten sich von denen des 20. Jahrhunderts unterscheiden. Die Bäder waren bis ins 20. Jahrhundert seltener, weil es angenommen wurde, dass häufige Bäder den Körper anfällig für Krankheiten machen und auch der Gesundheit schaden können. Die Partikel *doch* hat generell die Rolle, einer Aussage zu widersprechen, sie zu negieren, oder das Gegenteil von dieser Aussage auszudrücken. Mithilfe dieser Abtönungspartikel kann eine Aufforderung, ein Vorwurf oder eine Rechtfertigung ausgedrückt werden (Thurmair, 1989:110). Hans möchte sich in diesem Textteil damit rechtfertigen, dass er schon am vorigen Tag gebadet hat; mit dieser Aussage seines Protagonisten bringt Kästner sein Lesepublikum zum Lachen.

Damit Kästner Humor in seinen Texten erzeugt, benutzt er unterschiedliche sprachliche oder stilistische Instrumente: komische Situationen, humorvolle Figuren oder Tiergestalten, die im Text metaphorisch wirken, aber, wie es schon erwähnt wurde, spielt bei ihm vor allem die Sprache bei der Vermittlung der Ironie die wichtigste Rolle. Sowohl bestimmte sprachliche Formulierungen als auch morpho-syntaktische Eigenschaften der Adaptionen tragen dazu bei, den Leser zum Lachen zu bringen. *Der gestiefelte Kater*, *Till Eulenspiegel*, *Münchhausen* und *Die Schildbürger* sind bedeutende Adaptionen von Kästner, die etwas gemeinsam haben: Die Hauptfiguren dieser Texte erregen durch ihr Handeln und ihre Sprache das Lachen der Leserschaft. Aus dem folgenden Teil des Märchens *Der gestiefelte Kater* kann das Lesepublikum den König und seinen Charakter besser kennenlernen.

"Der König nahm zwei Pfund ab. So eine Angst hatte er wegen der Konstitution" (Kästner, 1950:22).

Kästner arbeitet hier sehr geschickt mit den Satzzeichen. Der Punkt vor dem Adverb *so* ist für ihn nicht nur ein „Sinngliederungszeichen“ (Eisenberg, Feilke, Menzel, 2005:7), sondern ein Zeichen der Betonung der Äußerung. Der Punkt wird vom Autor anstatt des Kommas mit einem gut ausgedachten Zweck benutzt: Die Leserschaft auf den Charakter des Königs aufmerksam zu machen. In diesem Beispiel zeigt der Punkt und die Pause nach dem Punkt (die die Wirkung des Adverbs *so* verstärkt), dass der König sich große Sorgen um seine Gesundheit und sein Gewicht macht. Tatsächlich ist der König jedoch an seiner Gesundheit und Konstitution nicht interessiert, sondern lebt im Luxus und nimmt immer üppige Mahlzeiten ein. Die Ironie entsteht durch die Diskrepanz zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten. Mit der Punktsetzung und dem Adverb *so* nach dem Punkt möchte Kästner den Leser/innen sagen: Der König ist fett, gefräßig und verantwortungslos der eigenen Person gegenüber.

Die Adaptionen Kästners machen deutlich, dass der deutsche Autor großes Interesse für Inhalte gehabt hat, die potentiell humorvoll sein können; deshalb hat

er sie aufgearbeitet. Durch die Bearbeitung von klassischen Märchen oder Schwänken und durch die Verwendung der Ironie in diesen Bearbeitungen übt der Autor Gesellschaftskritik, eröffnet eine neue Perspektive auf die Prätexte und erweitert den Wissenshorizont seines Lesepublikums, weil dieses während des Lesens aufgefordert wird, die Bedeutung der ironischen Bemerkungen zu dekodieren und über sie kritisch zu reflektieren. Der König im Märchen *Der gestiefelte Kater* ist am besten dafür geeignet, die diskrete, humorvolle und trotzdem scharfe Gesellschaftskritik von Kästner zu veranschaulichen. Beide folgenden Beispiele enthalten eine Charakterisierung des Königs.

"Obwohl es freilich stimmte, daß sein Magen nicht in Ordnung war. Doch das hatte mit seiner Güte sicher nicht das geringste zu tun, eher mit seinem *gewaltigen Appetit*" (Kästner, 1950:17).

In dem ersten Beispiel stehen das Substantiv *Güte* und das Attribut *gewaltig* im Gegensatz zueinander. Den Leser/innen wird durch diesen Gegensatz suggeriert, dass jemand, der einen übertriebenen Appetit hat, kein guter König sein kann. Die Ironie kommt auch dadurch zustande, dass das Attribut eine Übertreibung ausdrückt. Durch diese Übertreibung wird auch eine indirekte Kritik am Königtum als Institution geübt: Herrscher sind nur an ihrem eigenen Wohlergehen interessiert.

"Der *herzensgute* und *magenkranke* König, hinter dem die zwölf Leibärzte standen, saß auf dem Thron und kaute unfreundlich an einem trockenen Brötchen" (Kästner, 1950:17-18).

Die Attribute *herzensgut* und *magenkrank* im zweiten Beispiel drücken zwei unterschiedliche Eigenschaften des Königs aus: Einerseits ist der König eine gute und empathische Person (oder sollte zumindest eine solche sein), andererseits wird nochmal betont, dass er gesundheitliche Probleme hat. Die Ironie entsteht durch die Verwendung zweier Adjektive in der gleichen Aussage, die verschiedene Eigenschaften beschreiben. Die „qualifizierenden Adjektive“ (Boettcher, 2009:262) der Adjektiv-Attribute können zu komplexen Personenbeschreibungen beitragen, und durch die „nähere Bestimmung eines Substantivs“ (Pittner/Berman, 2013:40) eine gut definierte Botschaft an die Leserschaft vermitteln. Die von Kästner an seine Leserschaft ist: Menschen, die einen großen Magen haben, haben selten ein gutes Herz.

Der Mythos des gestiefelten Katers hat ein langes und interessantes Leben in der Literaturgeschichte; kein Wunder, dass auch Erich Kästner eine eigene Adaption dieses Themas anfertigen wollte. Der sprechende Kater (oder die Katze), der/die ein Paar magische Stiefel besitzt, wurde im deutschsprachigen Raum durch die Gebrüder Grimm bekannt gemacht. Das deutsche Märchen ist jedoch keine eigene Schöpfung der Gebrüder Grimm, weil die Vorstellung eines Tieres mit magischen Stiefeln, die ihm menschliche Eigenschaften verleihen, in mehreren Kulturen vorhanden ist. Sowohl in der italienischen als auch in der französischen Literatur gibt es frühere Fassungen des Märchens, die von Giambattista Basile bzw. von Charles Perrault bekannt gemacht wurden (Bedi-Visschers, 2019:52). Die Abtönungspartikeln des folgenden Beispiels zeigen deutlich, dass Kästner auf die jahrhundertelange Tradition des Stoffes über den gestiefelten Kater hinweisen möchte.

„Seit wann kanns du *denn* reden?“
„Schon immer“, antwortete der Kater.
„Und warum hast du es noch nie vorher getan?“
Der Kater erwiderte: „Ich rede nur, wenn es wirklich darauf ankommt“
(Kästner, 1950:10).

Die Leserschaft hat hier einen Einblick in das erste Treffen zwischen dem gestiefelten Kater und Hans. Der Kater beweist Hans, dass er mit Sprechfähigkeit ausgestattet ist; Hans ist über diese Fähigkeit erstaunt, was im Text durch die Partikel *denn* ausgedrückt wird. „Mit (unbetontem) *denn* können verschiedene Haltungen des Sprechers ausgedrückt werden: freundliche Anteilnahme, Zweifel“ (Duden, 2009:593). Hans oszilliert gerade zwischen diesen zwei Gefühlen. Seine Frage wirkt dank der Abtönungspartikel höflich, aber zugleich verwirrt. Diese Verwirrtheit erzeugt Humor in der Adaption von Kästner. Auf die Frage von Hans antwortet der Kater mit der Partikel *schon*, was darauf hinweist, dass für den Kater die Kommunikationsfähigkeit etwas Normales und Gewöhnliches ist. Die Abtönungspartikel *schon* funktioniert hier als eine „Antwortpartikel als Reaktion (Bestätigung, Verstärkung)“ (Duden, 2009:596) auf eine vorherige Frage. Die Ironie liegt darin, dass Hans das Sprechen eines Tieres als außergewöhnlich empfindet, während es sich bei dem Kater um eine normale Aktivität handelt. Durch die Antwortpartikel *schon* wird zugleich auch darauf indirekt hingewiesen, dass der Kater immer, in jedem literarischen Werk sprechen konnte, d.h. die Erzählung über ihn existierte in der Literatur „schon immer“, auch vor der Adaption von Kästner. Obwohl der Prätext der Gebrüder Grimm und die Adaption von Kästner in Bezug auf den Ablauf der Haupthandlung ähnlich sind, lässt sich eine sprachliche und stilistische Diskrepanz zwischen dem Text und dem Prätext feststellen. Im Kontrast zum Märchen des gestiefelten Katers der Gebrüder Grimm zeichnet sich Kästners Werk, wie gesagt, durch die Verwendung eines lustigen, witzigen Stils aus. Dieser Stil hat aber immer einen gewissen Zweck, was die Botschaft des Textes anbelangt.

„Was?“ rief Hans. „Ein Graf? Das fehlte noch!“ (Kästner, 1950:25).

Das Beispiel bezieht sich auf die Reaktion von Hans, als er herausfindet, dass er im Fluss baden muss, damit der König glaubt, dass er ein Graf ist. Die zwei Fragesätze zeigen, dass der kleine Müllerssohn verwirrt ist und die Absicht des Katers nicht versteht. Der erste Satz ist eine Rückfrage darauf, was der Kater vorher im Märchen gesagt hat. „Rückfragende, vergewissernde Funktion haben die folgenden Partikeln, die alle mit steigendem Tonhöhenverlauf artikuliert werden und unterschiedliches Stilniveau haben: bitte? wie bitte? ja? was? hm? hä?“ (Duden, 2009:595). In diesem Fall hat die Leserschaft von Kästner mit der Partikel *was* zu tun. Diese Partikel gehört zu der Gruppe der Gesprächspartikeln, noch genauer gesagt, zu der Untergruppe Gliederungspartikeln. Die Partikel *was* hat eine starke Emotionalität und drückt oft eine Ablehnung aus (Duden, 2009:595). Darüber hinaus erscheint sie im Text auch noch in einer Echofrage; mit derartigen Fragen „kommuniziert man – durch die starke Fokussierung des überraschenden Ausschnitts – Erstaunen über eine Äußerung des anderen (was oft eine Wiederholung oder auch eine Umformulierung der betreffenden Aussage auslöst)...“ (Boettcher, 2009:48-49). Die zwei Fragezeichen und das Ausrufezeichen am Ende des dritten Satzes signalisieren eindeutig, dass Hans mit

dem Plan des Katers unzufrieden ist. Die Satzzeichen verleihen der Aussage einen ironischen, sogar empörten Ton und bringen auch zum Ausdruck, dass Hans den Status eines Grafs nicht annehmen möchte. War dieser Status für die Gebrüder Grimm noch von großer Bedeutung, so wird er von Kästner im 20. Jahrhundert schon als eine Belastung empfunden. „Ausrufesätze bringen die emotionale Beteiligung des Sprechers am dargestellten Sachverhalt zum Ausdruck“ (Dürscheid, 2010:64). Der dritte Satz beinhaltet die eindeutige Haltung von Hans (und von Kästner) dazu, dass er sich in einen Adeligen verwandeln sollte.

Über die Sprache als Strategie der Komik bei Kästner reflektiert Stefanie Çetin und stellt fest, dass die Sprache die wichtigste Rolle bei der Erzeugung von Ironie in Kästners Text spielt: „Eindeutig bildet sprachlicher Humor die zahlenmäßig stärkste Kategorie von Humor in Kästners kinderliterarischem Werk“ (Çetin, 2001:197). Die Literaturkritikerin spricht auch über den sprachlichen Humor, der in Kästners Text durch die Verwendung bestimmter morphologischer Elemente realisiert wird, und über die Unterhaltungsfunktion dieser Elemente: „Der spielerische Umgang mit semantischen und morphologischen Elementen der Sprache trägt in vielen kurzen Bemerkungen und Wendungen zur Erheiterung des Lesers und somit zu seiner Bindung an den Text bei [...]“ (Çetin, 2001:244).

Kästners *Der gestiefelte Kater* ist reich an komischen Situationen, die zum Lachen anregen; die Grammatik spielt in der Äußerung des Humors immer eine wesentliche Rolle. Nicht nur Abtönungspartikel, Attribute oder Satzarten und ihre Satzzeichen, sondern auch Modalverben können in der Sprache Humor und Ironie erzeugen, wie es in den folgenden Reihen zum Ausdruck kommt.

„Was soll ich denn mit dem Kater anfangen? Soll ich ihn schlachten wenn ich Hunger habe?“ (Kästner, 1950:7).

Nach der Erbteilung erhielt Hans von seinen Brüdern nur einen Kater, und er muss sich mit so wenig begnügen. Seine Brüder denken, dass er fähig ist, damit allein klarzukommen, aber in Wirklichkeit ist er dazu nicht in der Lage, weil er auch keine Wahl hat. Seine Gedanken bestehen aus zwei Fragen; beide enthalten das Modalverb *sollen*. „Es werden drei Typen von Fragesätzen unterschieden: Entscheidungsfragesätze (Ja/Nein-Fragen), Alternativ- und Ergänzungsfragesätze“ (Dürscheid, 2010:62). Die erste Frage des Beispiels ist eine Ergänzungsfrage, die zweite eine Alternativfrage. Die Kategorie der Fragen und ihre Reihenfolge im Text zeigt eindeutig, dass Hans immer verzweifelter wird und keine Lösung für sein Problem finden kann. Das Modalverb *sollen* in diesen Fragen dient auch zur Erzeugung der sprachlichen Ironie, weil es die Unbeholfenheit des Hauptprotagonisten und die mögliche lächerliche Lösung des Problems betont.

3. Der Humor und die Ironie als Beweis für Crosswriting

Ironie gilt als ein sprachliches Mittel, das oft in kinderliterarischen Texten benutzt wird, aber es ist wichtig, zwischen den Begriffen Ironie und Humor zu unterscheiden, damit die Leser/innen die Funktion der Grammatik bei der Verwendung dieser Begriffe besser verstehen.

Ironie gilt als besonderes Stilmittel, das dazu dient, das Gegenteil eines Wortes oder einer Aussage auszudrücken. Die Ironie impliziert eine Gegensätzlichkeit zwischen dem, was gesagt wird, und der tatsächlichen Bedeutung des Wortes. In der folgenden Reihe des Märchens hat die Leserschaft von Kästner mit einem von

seinen spezifischen Understatements zu tun.

„Sooo klein wäre gar nicht nötig gewesen!“ (Kästner, 1950:33).

Bei dem Treffen mit dem Zauberer zeigt der gestiefelte Kater seine Manipulationskräfte und versucht, den Zauberer zu töten. Durch das Ausrufezeichen wird die Idee betont, dass die Verwandlung des Zauberers in eine Maus nicht nötig war, aber tatsächlich war das für den Kater eine notwendige Bedingung dafür, dass er den Zauberer überhaupt bekämpfen kann. Ironie entsteht durch die Diskrepanz zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten und wird durch die Verwendung des Ausrufezeichens verstärkt. Dazu drückt das Ausrufezeichen aus, wie eifrig der Kater seine Absicht zu verstecken versucht. Der Unterschied zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten ist für Kinder nur schwer zu erkennen, Erwachsene als Mitleser aber können einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der ironischen Textstellen leisten.

In Metzlers Literaturlexikon wird die Ironie als „betrügerische Verstellung, Ausflucht, Unernst, uneigentlicher Ausdruck des Gemeinten durch sein Gegenteil“ (Schweikle, 2007:360) definiert. Ironie kann auf unterschiedliche Art und durch unterschiedliche Signale ausgedrückt werden, wie z.B. „Über- oder Untertreibung, Widersprüche und stilistische Unangemessenheit, Modalpartikeln, Antonyme“ (Schweikle, 2007:360). Die Ironie enthält auch eine humorvolle Komponente, weil durch die widersprüchliche Darstellung einer Situation das Lachen der Menschen geweckt wird. Nicht nur Abtönungspartikeln (Modalpartikeln), sondern, wie es vorher schon erwähnt wurde, auch Modalverben können Ironie widerspiegeln.

„Dann mußte Hans in der goldenen Kutsche Platz nehmen, ob er wollte oder nicht. Und im Grunde wollte er natürlich“ (Kästner, 1950:29).

Das Beispiel enthält sowohl das Modalverb *müssen*, als auch das Modalverb *wollen*. „Das Modalverb *wollen* wird in erster Linie intrasubjektiv-willensbezogen gebraucht, um auszudrücken, dass der Subjektaktant die Absicht oder den Willen hat, die beschriebene Handlung auszuführen bzw. den beschriebenen Sachverhalt realisiert zu sehen“ (Duden, 2009:561). Das Modalverb *müssen* drückt Notwendigkeit aus (Duden, 2009:557). Im Text handelt es sich um die Situation, in der Hans zusammen mit dem König in den königlichen Palast gehen sollte. Die Ironie liegt darin, dass der junge Müllerssohn nicht weiß, was er wirklich tun soll, denn der gestiefelte Kater ist derjenige, der seine Handlungen kontrolliert. Das Verb *wollen* in dem zweiten Satz drückt nicht den Wunsch von Hans, sondern den des Katers aus, der die absolute Kontrolle über den Jungen hat. Diese Kontrolle wird auch im ersten Satz vom Modalverb *müssen* betont. Die Ironie entsteht durch den Gegensatz zwischen dem Willen und dem Handeln des Hauptprotagonisten. Hans ist eine passive, unentschiedene Person, die eines will, aber etwas anderes tut – das zeigen die Modalverben, die Komik der Adaption unterstützend.

Humor bezieht sich auf die „Fähigkeit, im Angesicht menschlicher Beschränkungen zu lachen“ (Schweikle, 2007:332). Er erzeugt Lachen, Freude oder Vergnügen und kann auf verschiedene Weise ausgedrückt werden: durch komische Situationen, Wortspiele oder Wortwitze. Basierend auf die Theorien von Freud über den Humor identifiziert Çetin eine wichtige Funktion des Humors, nämlich die negativen Gefühle loszuwerden: „Der Humor kann uns helfen, unangenehme Gefühle wie Schmerz oder Angst zu überwinden, indem die Aufmerksamkeit auf

Nebensächliches verschoben wird" (Çetin, 2001:24). Kästner benutzt Humor oft, um eine negative Situation damit zu mildern.

„Du kannst dir natürlich auch ein Paar warme Handschuhe daraus machen lassen“ (Kästner, 1950:7).

Das Modalverb *können* spielt eine wichtige Rolle in der Erzeugung der Ironie. Der ältere Bruder von Hans macht sich über die Situation seines jüngeren Bruders lustig und bietet ihm eine Lösung für seine Probleme an. Die Ironie entsteht durch die Verwendung des Modalverbs *können*, das eine Möglichkeit zeigt (Duden, 2009:557). Die Antwort des Bruders deutet darauf hin, dass er Hans nicht ernst nimmt und ihn als unbedeutend betrachtet. Das Modalverb der Aussage betont, dass Hans etwas machen kann, wenn er will, tatsächlich hat er aber keine Wahl. Der Bruder sucht nach keiner echten Lösung. Der kleine Sohn des Müllers ist auf einmal bettelarm geworden, und die Handschuhe aus dem Fell des Katers werden ihm viel helfen – das zeigt die Antwort des Bruders. Diese Antwort wirkt im Kontext der Adaption nicht nur absurd, sondern auch lustig: Die Möglichkeit einer eventuellen Lösung ist trotzdem da, auch wenn sie keine richtige Möglichkeit ist. Die Frage ist nur, ob Kinder die Ironie hier verstehen, d.h. ob sie diese Möglichkeit als etwas Absurdes oder als etwas Machbares empfinden.

Im Laufe des 20. und am Anfang des 21. Jahrhunderts erschienen mehrere Studien über das Ironieverständnis von Kindern. Diese Studien haben das Ziel zu untersuchen, ob Kinder die Fähigkeit haben, die Ironie richtig nachzu vollziehen. Kümmerling-Meibauer erforschte, wie sich das Konzept der Ironie bei Kindern entwickelt hat. Sie betont die Idee, dass die Ironie ein literarisches und linguistisches Phänomen ist, das eine komplexe, diskursive Strategie darstellt (Kümmerling-Meibauer, 1999:157). Die Ironie bezieht sich auf die Tatsache, dass die Wörter oder eine Aussage eine doppelte Bedeutung haben und der Leser bereits über eine metalinguistic awareness (metaliterarische Kompetenz) verfügen muss, um die Ironie zu verstehen (Kümmerling-Meibauer, 1999:158). Im Allgemeinen weist die metaliterarische Kompetenz auf die Fähigkeit hin, über die Funktionen und Rollen der Sprache zu reflektieren. Das heißt, dass der Leser/die Leserin z.B. die Grammatikfehler in einem Text erkennt und korrigiert oder Wortspiele und mehrdeutige Sprachstrukturen wie Ironie oder Metapher verstehen sollte (Kümmerling-Meibauer, 1999:158). Wie würde aber ein Kind die folgende Aussage von Kästner interpretieren?

„Der Graf von Carabas muß ein Millionär sein“, sagten viele am Tisch“ (Kästner, 1950:20).

Da der Kater die Belohnung des Königs für den Grafen von Carabas nicht akzeptieren will, vermuten die Menschen, dass der Graf sehr reich ist und nicht mehr Geld braucht. Es handelt sich hier um die Funktion des Modalverbs *müssen*, das in diesem Kontext keine Pflicht, sondern eine Vermutung ausdrückt. „Mit dem Modalverb drückt der Sprecher aus, dass seiner Aussage Behauptungen oder wissensbasierte Vermutungen einer dritten, vom Subjektaktanten verschiedenen Person zugrunde liegen, für deren Wahrheit er selbst nicht bürgt“ (Duden, 2009:559). Das Modalverb *müssen* dient in diesem Fall zur Erzeugung der Ironie, weil die Idee suggeriert wird, dass der kleine Müllerssohn sehr viel Geld hat. In Wirklichkeit ist aber Hans weder reich noch ein Graf. Das Modalverb *müssen*

wurde also in diesem Textteil nicht in seiner traditionellen grammatischen Bedeutung verwendet. Eine Notwendigkeit wird durch eine Vermutung ersetzt; diese Veränderung der Bedeutung des Modalverbs ist für Kinder (und Fremdsprachler auch!) auf den ersten Blick schwer zu identifizieren. Mit der Hilfe eines Mitlezers oder Lehrers können aber sowohl Kinder als auch Fremdsprachler die Ironie dieses Textteils entschlüsseln.

Die metaliterarische Kompetenz bedeutet also, dass der Leser/die Leserin bereits eine intellektuelle und kognitive Kompetenz hat, die ihm/ihr ermöglicht, die Bedeutung des Textes richtig zu verstehen und die subtilen Aspekte eines Textes zu entdecken. Diese Fähigkeit spielt eine wesentliche Rolle für die Interpretation und das Verständnis eines literarischen Textes.

Kümmerling-Meibauer weist darauf hin, dass auch die Kinder über eine metaliterarische Kompetenz verfügen (Kümmerling-Meibauer, 1999:158); im Gegensatz zu Erwachsenen aber können sie das literarische Phänomen der Ironie nicht in seiner Gesamtheit und allen Nuancen verstehen. Es wird erklärt, dass Kinder humoristische oder ironische Stellen in einem Text bemerken können, aber dass sie die kommunikative Absicht hinter der Äußerung noch nicht verstehen (Kümmerling-Meibauer, 1999:158). Deshalb können Kinder die Ironie mit einer Lüge, einem Fehler oder einer Täuschung verwechseln. Für Kinder kann es dann schwierig sein, die Bedeutung der ironisch-komischen Textstellen zu verstehen und über die Funktionen der Sprache zu reflektieren, weil sie nicht die gleichen literarischen Erfahrungen und Kenntnisse wie ein Erwachsener haben. Der erwachsene Leser verfügt über eine gewisse intellektuelle und sprachliche Kompetenz, mit deren Hilfe er die feinen Nuancen des Textes und ironische Stellen entschlüsseln und kritisch reflektieren kann. Daher kann Ironie als ein literarisches Phänomen wahrgenommen werden, das eher an die Erwachsenen gerichtet ist.

"Jedenfalls hatte ihm einer seiner zwölf Leibärzte geraten, daß er unbedingt ein gebratenes Rebhuhn essen müsse" (Kästner, 1950:17).

Laut Rug und Tomaszewski hat das Modalverb *müssen* vier wichtige modale Bedeutungen: Zwang durch Menschen und Institutionen, Pflicht/ Verpflichtung, Auftrag/ Befehl und Notwendigkeit (Rug/Tomaszewski, 2009:12). In diesem Beispiel deutet das Modalverb *müssen* darauf hin, dass es für den König eine Notwendigkeit ist, ein gebratenes Rebhuhn zu essen. Das Verlangen, ein Rebhuhn zu essen, ist kein Kriterium für das Überleben des Königs, sondern ein Luxus. Durch die von dem Modalverb *müssen* erzeugte Ironie wird von Neuem die Institution des Königtums kritisiert. Obwohl ein Leibarzt den König mit einem schlechten Rat versieht, zweifelt Kästner durch den Konjunktiv I. an der Richtigkeit dieser Aussage. Ein luxuriöser Lebensstil ist keine Notwendigkeit, meint der Autor. Seine Ironie richtet sich damit nicht nur an einen fiktiven Arzt des Märchens, sondern generell an die Institution der Medizin. Am Ende der Debatte sind zwölf Ärzte im Stande, einem schlechten Rat zu folgen, alle zeigen also die fachliche Inkompetenz, nicht nur einer von ihnen. Diese Schattierung des Textes, die durch die Ironie entsteht, ist für Kinder nur schwer zu entdecken und zu verstehen.

Die Verwendung der Ironie und des Humors in einem Text für Kinder eröffnet also eine neue Perspektive auf das gesamte Werk, die auch die erfahrenen Leser/innen zum Nachdenken einlädt. Daher gewinnen die kinderliterarischen Texte eine gewisse Komplexität, wodurch sie sich nicht nur an Kinder, sondern auch an Erwachsene richten, und damit in die Kategorie *Crossover-Literatur* eingereiht

werden können. Die Begriffe *Crossover-Literatur* und *Crosswriting* haben in den letzten Jahren in der Literaturwissenschaft große Popularität erlangt, und es gab immer Diskussionen über ihre Bedeutung. In einer wichtigen Studie zum Thema Crossover-Literatur weist Kerstin Gitterer darauf hin, dass der Begriff Crossover in der Literatur auch unter anderen Bezeichnungen bekannt ist, wie z.B. ‚Cross-Writing‘, ‚Crossover Literature‘ oder ‚Crossover Fiction/Novel‘ (Gitterer, 2015:7). Bettina Kümmerling-Meibauer verwendet in ihrem Buch *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung* den englischen Begriff *Crosswriting*, weil sie dafür in der deutschen Sprache keine passende Übersetzung gefunden hat (Kümmerling-Meibauer, 2003:248).

„Bezogen auf die Kinderliteratur kann der Terminus drei Aspekte bezeichnen: erstens die Tatsache, dass viele Kinderbuchautoren auch Werke für Erwachsene schreiben; zweitens das Phänomen, dass ein zunächst als Erwachsenenbuch konzipiertes Werk von demselben Autor in ein Kinderbuch umgeschrieben wird oder umgekehrt; drittens ein rezipientenübergreifendes Schreiben, d.h. ein kinderliterarischer Text wendet sich in diesem Fall sowohl an kindliche als auch an erwachsene Leser“ (Kümmerling-Meibauer, 2003:248).

Die Texte der Crossover-Literatur richten sich also an ein vielfältiges Publikum. Autoren, die derartige Texte verfassen, arbeiten in ihren Werken mit intertextuellen Anspielungen, um „durch intertextuelle Verweise eine enge Verbindung zwischen ihrem kinderliterarischen und erwachsenenliterarischen Werk herzustellen (dies lässt sich u.a. bei Peter Härtling oder Erich Kästner nachweisen)“ (Kümmerling-Meibauer, 2003:250). Eine derartige Verbindung ist auch in der folgenden Textstelle zu bemerken.

„ ,Dein Herr, der Graf von Carabas, ist die Güte selbst. Schade, daß er so ein *reicher* Mann ist“ (Kästner, 1950:23).

In diesem Beispiel handelt es sich um eine Beschreibung des Grafen von Carabas. Der König möchte den Grafen für die Geschenke belohnen, doch der gestiefelte Kater will die Belohnung des Königs nicht annehmen. Der König glaubt, dass der Graf ein guter und reicher Mensch sei und deswegen von ihm keine Belohnung brauche. Die Ironie liegt darin, dass der kleine Sohn in Wirklichkeit nicht reich ist, ganz im Gegenteil: sein einziger Reichtum ist sein Kater. Durch den Kontrast zwischen der Bedeutung des Attributs *reich* und der tatsächlichen Bedeutung in diesem Kontext wird die Ironie erzeugt. Eine andere eventuelle Bedeutung kann noch auf der Metaebene des Textes entstehen; wenn das Substantiv *Güte* mit dem kurzen Satz *Schade* und mit dem Attribut *reich* in enger Verbindung interpretiert wird, haben die Leser/innen die versteckte Botschaft von Kästner vor Augen: Güte kann durch Reichsein gefährdet werden. Immerhin brauchen Kinder für die Entdeckung dieser Botschaft eindeutig die Hilfe des Mitleser oder des Lehrers. Geschichten, die mit der Absicht des Crosswritings verfasst worden sind, haben von Anfang an ein doppeltes Publikum als Zielgruppe, das aus Kindern, aber auch Erwachsenen besteht. „Crosswriting ist der Umstand, dass viele Kinderbücher von vornherein für eine doppelte Leserschaft, das Kind und den »mitlesenden« Erwachsenen, verfaßt worden sind“ (Kümmerling-Meibauer, 2009:283). Diese Art von Texten werden als *mehrfachadressiert* bezeichnet und ein wichtiges

Kennzeichen der Mehrfachadressiertheit ist die „Komplexität des Inhalts und der Struktur“ (Kümmerling-Meibauer, 2009:284). Sandra Beckett weist darauf hin, dass der Begriff *Crosswriting* kein neues Konzept ist, auch wenn *Crossover-Literatur* sich als neuer Trend des 20. und 21. Jahrhunderts etabliert hat (Beckett, 2009:1). Kinderbücher, die sowohl von Kindern, als auch von Erwachsenen gelesen werden, gab es schon immer in der Literatur und als relevante Beispiele dafür gelten Alice's Adventure in Wonderland von Lewis Carol und Gullivers Travels von Jonathan Swift (Beckett, 2009:2).

"Crossover fiction blurs the borderline between two traditionally separate readerships: children and adults. [...] In fact, crossover literature addresses a diverse, cross-generational audience that can include readers of all ages: children, adolescents, and adults" (Beckett, 2009:3).

Die wichtigsten Merkmale des Crosswritings sind die *Doppelsinnigkeit* und die *Mehrfachadressiertheit*. Das Phänomen der Mehrfachadressiertheit spielt eine wichtige Rolle im Bereich der Kinderliteratur, weil die Texte auf unterschiedliche Weise mit den Lesern kommunizieren. In ihrer Arbeit zum Thema All-Age-Literatur unterscheidet Cornelia Klammer zwischen doppeladressierter Literatur und mehrfachadressierter Literatur, weil die beiden Begriffe oft verwechselt werden (Klammer, 2012:29). Basierend auf den Theorien von Hans-Heino Ewers über die Adressaten eines Textes, macht die Forscherin einen Unterschied zwischen dem offiziellen und dem inoffiziellen Empfänger eines kinderliterarischen Textes, um die doppeladressierte Literatur zu beschreiben: „Als offizieller Adressat gilt selbstverständlich der kindliche oder jugendliche Leser. Inoffizieller Adressat oder auch ‚gate-keeper‘ sind professionelle (Lehrer, Bibliothekare, Buchhändler) und nicht-professionelle (Eltern, Verwandte) erwachsene Leser“ (Klammer, 2012:29). Im Rahmen der doppeladressierten Literatur handelt es sich also um zwei Empfänger: den einen, der explizit intendiert ist und den anderen, der nur die Funktion eines Vermittlers hat. Im Kontrast zu doppeladressierter Literatur richtet sich die mehrfachadressierte Literatur an mehrere Lesergruppen, die nicht nur aus Kindern und Jugendlichen bestehen. Die mehrfachadressierte Literatur umfasst die Texte, die sowohl von Kindern, als auch von Erwachsenen gleichermaßen gelesen werden, und dadurch sind die Werke nicht auf eine enge Lesergruppe beschränkt (Klammer, 2012:29).

Die Doppelsinnigkeit ist also ein wichtiges Merkmal der Texte des Crosswritings, wie es auch im folgenden Beispiel entdeckt werden kann.

„Schade, daß Sie sich nichts aus Mäusen machen“, meinte der Kater.
„Sonst könnte ich Ihnen im Handumdrehen ein *reichliches* Frühstück einfangen“ (Kästner, 1950:11).

Das Angebot des Katers stammt aus einem wichtigen Moment der Handlung. Hans ist hungrig und fühlt sich ärgerlich, weil er zum Frühstück nichts zum Essen hat. Der Kater möchte eine Lösung für die Situation finden und will ein paar Mäuse fangen, um seinem Herren ein reichliches Mahl zuzubereiten. Das Adjektiv *reichlich* bestimmt das Substantiv *Frühstück* im Sinne von *viel, in großer Menge*, aber in diesem Kontext wird das Attribut ironisch verwendet und weist darauf hin, dass ein derartiges Frühstück nur für den Kater geeignet sein kann. Die Ironie entsteht durch die Diskrepanz zwischen der erwarteten Bedeutung des Attributs

reichlich und der tatsächlichen Bedeutung des Attributs im Kontext. Während für Kinder das Attribut *reichlich* eindeutig nur eine komische Bedeutung des Textes betont, kann es in diesem Textteil den erwachsenen Leser/innen eine verborgene Botschaft vermitteln: Verändert sich die Perspektive eines hungrigen Menschen dermaßen, dass er sich in einer schwierigen Situation mit ungewöhnlichem Essen, vielleicht sogar mit Mäusen begnügt?

Unter dem Begriff *Doppelsinnigkeit* wird verstanden, dass die kinderliterarischen Texte unterschiedliche Botschaften für verschiedene Lesergruppen anbieten. Klammer argumentiert ausgehend von Theorien von Ewers, dass die doppelsinnigen Texte mehrere Arten der Lektüre ermöglichen und je nachdem verschiedene Bedeutungen des Textes vermittelt werden können (Klammer, 2012:30). Zwei Ebenen der Lektüre werden in der Fachliteratur dargestellt und beschrieben: einerseits eine ‚exoterische‘ Ebene, die sich auf das kindliche Publikum bezieht, und andererseits die ‚esoterische‘ Ebene, die sich an das erwachsene Publikum richtet (Klammer, 2012:30). Die zwei Ebenen des Verständnisses kommen in Redewendungen am besten zum Ausdruck.

” [...] und Hans war das Wasser im Munde zusammengelaufen. *Und* wenn einem das Wasser im Munde zusammenläuft, spricht man nicht gern“ (Kästner, 1950:25).

In diesem Textteil handelt es sich um eine Redewendung, die eine Situation beschreibt, in der jemand großen Appetit hat. Sie wird metaphorisch verwendet, um zu zeigen, dass eine Person ein dringendes Bedürfnis hat zu essen. Nach der Redewendung folgt ein Punkt, das Satzzeichen des Aussagesatzes. Danach geht der Text mit einem neuen Satz weiter, der aber mit der Konjunktion *und* beginnt. Die Pause nach der Redewendung macht die Leser/innen auf den Inhalt des zweiten Satzes aufmerksam. Kinder verstehen diesen Satz konkret, Erwachsene aber können auch hier eine Metapher entdecken: Wer hungrig ist, kann nur schwer sprechen, weil er zum Sprechen keine Energie oder überhaupt keine Lust hat.

Um diese komplizierte Ebene des Textverständnisses näher zu bestimmen, erklärt Ewers wie Kinder und Erwachsene auf denselben Text reagieren:

”Den kindlichen, teils auch jugendlichen Lesern wurde eine Lektüre gewährt, bei der die merkwürdige, teils auch abenteuerliche Handlung samt ihren magischen Vorkommnissen und wunderbaren Fügungen im Mittelpunkt stand. Die erwachsenen Leser nahmen dagegen am ironischen Spiel des teils ausgelassen-witzigen, teils sentimental-wehmütigen Erzählers teil, welches sich hinter der einfach anmutenden Rede der Märchenerzählung eine zweite Ebene eröffnete, die eine esoterische Botschaft enthielt“ (Ewers, 2012:2).

Klammer und Ewers machen deutlich, dass der kindliche Leser sich mehr für die eigentliche Handlung des Textes und die abenteuerlichen Handlungen interessiert, während sich der erwachsene Leser auf die verborgenen Botschaften konzentriert, die er zu entschlüsseln versucht. Dadurch kann behauptet werden, dass die doppelsinnigen Texte ausdrücklich zwei unterschiedliche Lesergruppen ansprechen, die die gelesenen Informationen auf verschiedene Weise rezipieren und verstehen: „Diese Literatur ist also bewusst so konzipiert, dass sie mit beiden Lesergruppen auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich kommuniziert und

unterschiedliche Bedeutungen beziehungsweise Botschaften vermittelt" (Klammer, 2012:31). Kästners Adaptionen arbeiten immer mit diesen zwei Ebenen des Textverständnisses.

„Ich auch, Papa‘, erklärte die Königstochter. *Und* sie war bekannt dafür, daß sie durchsetzte, was sie wollte“ (Kästner, 1950:23).

Der Punkt am Ende des ersten Satzes und die Konjunktion *und* am Anfang des zweiten Satzes ist bei Kästner beinahe zur Gewohnheit geworden. Mit dieser Struktur macht er seine Leserschaft darauf aufmerksam, dass in dem zweiten Satz eine wichtige verborgene Botschaft auf sie wartet.

“Wenn man sich in menschlicher Rede äußert, will man etwas bewirken. Man will z.B. etwas feststellen, etwas versprechen, etwas bestreiten; man will Verwunderung ausdrücken, protestieren oder fragen usw. Entsprechend lassen sich unterschiedliche Äußerungsarten ansetzen: Aussagen, Versprechungen, Drohungen, Ratschläge, Vermutungen, Fragen, Befehle, Warnungen, Hinweise usw.“ (Duden, 2009:887).

Kästners Aussagesätze sind in diesem Fall eine Personenbeschreibung. In einem Märchen spielt eine Prinzessin für gewöhnlich keine besonders aktive Rolle und ihre Charaktereigenschaften, außer Schönheit sind selten beschrieben. Der Autor der Adaption hat den klassischen Prototyp der Prinzessin verarbeitet und eröffnet eine neue Perspektive auf die feminine Gestalt der Geschichte. Seine Prinzessin verkörpert den Prototyp der modernen Frau, die die Fähigkeit besitzt, für sich selbst zu sorgen und andere davon zu überzeugen, dass sie tun sollen, was sie will. Die Prinzessin erscheint bei Kästner als eine aktive und zugleich sture Figur. Sturheit ist aber eine Charaktereigenschaft, die Männer nicht schätzen – erfahren die erwachsenen Leser/innen dank der Struktur von Kästners Sätzen.

4. Schlussfolgerungen

In dem vorliegenden Beitrag wurden die morpho-syntaktischen Merkmale der Ironie und des Humors in dem Text *Der gestiefelte Kater* von Erich Kästner analysiert. Es wurde beschrieben, wie die Abtönungspartikeln, Modalverben, Attribute und Satzzeichen in der Adaption des Prätexes auftauchen und welche Rolle sie in der Erzeugung der sprachlichen Ironie spielen. Um die Merkmale der Ironie zu untersuchen, wurden für jede grammatischen Erscheinung je fünf Textpassagen als Beispiel ausgewählt.

Die Forschungshypothesen, die zum Anfang des Beitrags formuliert wurden, haben sich während der Analyse bestätigt. Die erste Forschungshypothese, nämlich, dass in dem Text von Kästner bestimmte grammatischen Besonderheiten auftauchen, die den Leser zum Lachen bringen und auf Ironie hinweisen, ließ sich durch einige relevante Beispiele klären. Die morphologische Gruppe der Abtönungspartikeln veranschaulicht am besten die Rolle der Sprache beim Aufbau der Ironie, da diese die Absichten des Sprechers am besten ausdrücken und betonen. Abtönungspartikeln verleihen einer Aussage immer eine gewisse positive oder negative Nuance, und die Leser/innen sollen aus ihr die wahren Absichten des Autors/der Autorin hinter dem Gesagten verstehen. Um die Rolle der Abtönungspartikeln in der Erzeugung der Ironie zu untersuchen, wurden im

zweiten Kapitel des Beitrags fünf Textbeispiele zu dieser grammatischen Kategorie analysiert. Die ausgewählten Beispiele haben gezeigt, dass Abtönungspartikeln wie z.B. *ja*, *doch*, *schon*, *denn*, *nur* oder *was* in bestimmten Kontexten die Bedeutung des ganzen Satzes verändern. Sie können dem Leserpublikum Hinweise darauf geben, dass die Aussage ironisch gemeint ist; zugleich werden die Leser/innen dazu aufgefordert, die Ironie zu dekodieren und kritisch zu reflektieren. Die syntaktische Gruppe der Attribute kann auch als eine Quelle der Ironie verstanden werden, weil die Attribute oft einen Kontrast zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten zeigen. Die beiden analysierten Textbeispiele für das Attribut im zweiten Kapitel zeigen deutlich, dass diese Satzgliedteile, wie z.B. *gewaltig*, *herzensgut* und *magenkrank* verwendet werden können, um einen Gegensatz zwischen ihnen und das durch sie bestimmte Substantiv zu erzeugen. Dadurch wirken Attribute als Modifikatoren und verwirklichen eine neue Bedeutungsebene, die im Textteil nicht wörtlich zu verstehen ist. Kästner benutzt in seinen Adaptionen derartige Attribute, um eine indirekte und subtile Kritik an verschiedenen Institutionen seiner Zeit, aber auch vorheriger Zeiten, zu üben. Die Interpunktionszeichen kann auch eine bedeutende Rolle in der Erzeugung der Ironie spielen. Kästner verwendet die Satzzeichen in seinem Text oft an einer unerwarteten Stelle, weil er die Aufmerksamkeit seiner Leserschaft auf bestimmte Passagen lenken möchte. Diese Passagen sind humorvoll, ironisch gestaltet und haben eine spezielle Botschaft für die Leser/innen. Im Kapitel 2 wurden zwei relevante Textbeispiele analysiert, in denen der Punkt, das Fragezeichen und das Ausrufezeichen solche Botschaften vermitteln. Diese Satzzeichen haben als Ziel, bestimmte Äußerungen zu betonen und die wahre Bedeutung hinter der Äußerung zu enthüllen.

Um die zweite Hypothese des Beitrags zu überprüfen, wurden weitere Beispiele der ausgewählten morpho-syntaktischen Kategorien untersucht und analysiert. Die Analyse hat gezeigt, dass Kästners Text durch die absichtliche Verwendung von bestimmten Modalverben, Attributen und Satzzeichen eine sprachliche Komplexität erreicht, wodurch der Text in die Kategorie Crossover-Literatur eingereiht werden kann. Um diese Hypothese zu beweisen, wurde vor allem die Klasse der Modalverben unter die Lupe genommen. Im Kapitel 3 wurden vier relevante Textstellen analysiert, in denen Modalverben vorkommen. Die analysierten Beispiele haben wohl deutlich gemacht, dass die Modalverben *sollen*, *wollen*, *müssen* und *können* in der Adaption von Kästner benutzt wurden, um dem Text einen ironischen Ton zu verleihen und gleichzeitig Kritik an verschiedenen Institutionen und menschlichen Eigenschaften zu üben. Dieses Verfahren ist für Kinder oft schwierig zu erkennen. Im Rahmen der Analyse wurden auch drei Beispiele erörtert, wo die Satzzeichen eine Diskrepanz zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten aufzeigen. Um diese Diskrepanz zu entdecken und zu verstehen, benötigt die Leserschaft bestimmte kognitive Fähigkeiten, die Kinder noch nicht haben, deswegen muss das kindliche Publikum die Hilfe eines erwachsenen Mitlesers für die Enthüllung der Ironie an gewissen Textstellen in Anspruch nehmen. Die Rolle der Attribute wurde auch wieder veranschaulicht und anhand der beiden analysierten Beispiele kann behauptet werden, dass Attribute wie z.B. *reich* oder *reichlich* in Kästners Text mit einer ironischen Bedeutung verwendet werden und sie folglich dem erwachsenen Leser eine verborgene Botschaft vermitteln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Grammatik eine bedeutende Rolle

beim Ausdruck von sprachlichem Humor und sprachlicher Ironie spielt. Bei Kästner können sowohl bestimmte morphologische als auch syntaktische Besonderheiten des Textes als Erzeuger der Ironie wirken. Die Sprache gilt für den Autor als ein wesentliches Instrument, um einer Aussage eine neue Bedeutung zu verleihen. Durch ihre Vielschichtigkeit kann die Grammatik verschiedene Bedeutungsebenen eröffnen und sowohl Kinder als auch Erwachsene dazu einladen, ironische, humorvolle oder kritisch nuancierte Aussagen im Werk des klassischen deutschen Autors zu entdecken.

Als erster Förderer des Literaturerwerbs hatte die Kinder- und Jugendliteratur schon immer die sogenannte „Brückenfunktion zur literarischen Sozialisation“ (Rösler, 2012:238) übernommen. Es lohnt sich zu überlegen, ob sie eine derartige Rolle auch in der Grammatiksozialisation der Kinder und in der Entwicklung grammatischen Kompetenzen von Jugendlichen, sogar Erwachsenen hätte übernehmen können.

Literaturverzeichnis

- [1]. Beckett, S. (2009) *Crossover Fiction. Global und Historical Perspective*, New York: Taylor&Francis.
- [2]. Bedi-Visschers, M. (2019) *Der gestiefelte Kater. Genese und kultureller Wertigkeitswandel einer europäischen Erzählfürfigur seit der italienischen Spätrenaissance*, Universität Regensburg.
- [3]. Blümer, A. (2012) *Crossover/All-age-Literatur*, [Online], Available: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/494-crossover-all-age-literatur> [2 Mai 2023].
- [4]. Boettcher, W. (2009) *Grammatik verstehen, Band 2: Einfacher Satz*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- [5]. Çetin, S. (2001) „Ohne Spaß gibt's nichts zu lachen. Humor in Erich Kästners Kinderliteratur“, in Schmidler, S. and Zonneveld, J. (ed.) *Erich-Kästner Studien*, Marburg: Tectum Verlag.
- [6]. Dudenredaktion (2009) *Duden. Die Grammatik*, Mannheim: Bibliographisches Institut, Vol. 4.
- [7]. Dürscheid, C. (2010) *Syntax, Grundlagen und Theorien, Mit einem Beitrag von Martin Businger*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- [8]. Eisenberg, P. (2006) *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz*, Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler
- [9]. Eisenberg, P., Feilke, H. and Menzel, W. (2005) „Zeichen setzen – Interpunktions“, *Praxis Deutsch*, Vol. 191, pp. 6-15.
- [10]. Ewers, H. (2012) *Doppelsinn*, [Online], Available: <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/410-doppelsin> [14 April 2023].
- [11]. Gittinger, K. (2015) „„Crossover“, „Crosswriting“, „Crossreading“, „Crossover author“, „Crosswriter“, ... oder doch wieder Mehrfachadressierung und Doppelsinnigkeit? Von den schier unendlichen Wortkreationen mit dem Präfix „Cross-“ und den verhärteten Fronten zwischen anglo-amerikanischem und deutschem (KJL-)Forschungsraum.“, *Libri Liberorum, Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung*, Vol. 46, pp. 7-14.
- [12]. Grimm (2007) „Der gestiefelte Kater“, in Rölleke, H. (ed.) *Grimms Märchen*, Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, pp. 811-816.

- [13].**Kästner, E.** (1950) *Der gestiefelte Kater. Nacherzählt von Erich Kästner mit elf farbigen Bildern und vielen Zeichnungen von Walter Trier*, Zürich: Atrium Verlag.
- [14].**Kästner, E.** (1951) *Die wunderbaren Reisen und Abenteuer zu Wasser und zu Lande des Freiherrn von Münchhausen. Acht Geschichten mit Bildern von Walter Trier*, Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.
- [15].**Kästner, E.** (1991) *Till Eulenspiegel. Zwölf Geschichten mit Zeichnungen von Walter Trier*, Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.
- [16].**Kästner, E.** (1993) *Die Schildbürger. Mit Zeichnungen von Horst Lemke*, Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.
- [17].**Klammer, C.** (2012) *Literatur für alle? Eine textuelle und marketingstrategische Untersuchung zur All-Age-Literatur*, Alpen-Adria Universität Klagenfurt Fakultät für Kulturwissenschaften.
- [18].**Kümmerling-Meibauer, B.** (1999) "Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Sense of Irony. The Relationship between Pictures and Texts in Ironic Picture Books.", *The Lion and the Unicorn*, Vol. 23, pp. 157-183.
- [19].**Kümmerling-Meibauer, B.** (2003) *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung*, Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- [20].**Kümmerling-Meibauer, B.** (2009) "Crosswriting und Mehrfachadressiertheit: Anmerkungen in der Kinderliteratur", in Metz, B. and Zubrik, S. (ed.): *Am Rande bemerkt. Anmerkungspraktiken in literarischen Texten*, Berlin: Kulturverlag Kadmos, pp. 277-296.
- [21].**Pittner, K., Berman, J.** (2013) *Deutsche Syntax, Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- [22].**Rösler, D.** (2012) *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler Verlag.
- [23].**Rug, W., Tomaszewski, A.** (2009) *Grammatik mit Sinn und Verstand*, Stuttgart: Klett Verlag.
- [24].**Schweikle, G. and I.** (2007) *Metzler Lexikon Literatur, Begriffe und Definitionen*, Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- [25].**Thurmair, M.** (1989) *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

DIE SPRACHE UND DAS PHÄNOMEN HÖFLICHKEIT AM BEISPIEL EINES YOUTUBE-INTERVIEWS

THE LANGUAGE AND THE PHENOMENON OF POLITENESS IN THE CONTEXT OF A YOUTUBE INTERVIEW

Gëzim Xhaferri¹, Biljana Ivanovska²

¹Südosteuropäische Universität, Tetovo, R. Nordmazedonien

²Philologische Fakultät, Universität „Goce Delchev“, Štip, R. Nordmazedonien

¹g.xhaferi@seeu.edu.mk

²biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

Abstract: In diesem Beitrag wird die linguistische Analyse eines auf YouTube veröffentlichten Online-Interviews durchgeführt, in dem das Phänomen Höflichkeit als soziokulturelle Entität definiert und dargestellt wird. Dazu werden die wichtigsten Theorien zur Höflichkeit vorgestellt und das Konzept Gesicht bzw. Gesichtsverlust erklärt sowie der Unterschied zwischen positiver und negativer Höflichkeit aufgezeigt. Es wird dargelegt, wie Höflichkeit die Wahl der Sprachmittel beeinflusst und wie die gewählten sprachlichen Einheiten die kommunikative Situation verändern können. Darüber hinaus werden die Funktionen der sprachlichen Mittel in der Anpassung der Sprache illustriert und dargestellt. Dazu wird die Beziehung zwischen den Teilnehmern der gegebenen Kommunikation aufgezeigt und analysiert. Es wird ebenso gezeigt, wie die Sprecher die Höflichkeitsformen in Beziehung zu ihrem Gesprächspartner anpassen. Die Analyse der Sprachverwendung des Moderators und des (weiblichen) Gastes bestätigt die Annahme, dass die Sprache in Beziehung zur Gruppenzugehörigkeit der Sprecher steht und dass die Sprecher ihre Sprache in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation anpassen. Die Analyse zeigt auch, dass in dem analysierten Interview eine positive Höflichkeit vorherrscht, was sich durch die Tendenz des Interviewers und des Interviewpartnerin gezeigt hat, die Distanz zu verringern, und zwar durch die Verwendung interpersonaler Diskursmarker sowie durch andere sprachliche Mittel.

Stichwörter: Interview; Höflichkeit; sprachliche Elemente; emotionale Verstärkungen

Abstract: The aim of this paper is the language analysis of an online-YouTube-interview, where the politeness is defined as a sociocultural entity. In this paper, the most influential theories of politeness are presented and the concept of face is explained. In addition to this, it presents in detail the difference between the positive and negative politeness. The data shows that politeness influences the choice of language means and how the language means can change the communicative situation where the functions of language means in adapting language are illustrated and shown. The results are based on an online-YouTube-interview which is analyzed linguistically by defining and showing the relationship

between the participants in the given communication. It also shows how the speakers adapt the politeness forms in relation to the conversation partner. The analysis of the language of the moderator and the guest confirms the assumption that the language is related to the situational context and that the speakers adapt their language depending on the communicative situation, which has been shown by the tendency of the moderator and the interviewed guest to reduce distance, through the use of interpersonal discourse markers as well as other language means.

Keywords: Interview; politeness; language elements; emotional intensifiers

1. Einleitung

Das Phänomen *Höflichkeit* bezieht sich auf Verhaltensweisen und Umgangsformen, die dazu dienen, andere Menschen bzw. Gesprächspartner in der Kommunikation respektvoll und angemessen zu behandeln und die sozialen Beziehungen aufrechtzuerhalten. Dazu gehören beispielsweise Anreden, Danksagungen und Entschuldigungen. Höflichkeit kann je nach Kultur und Kontext unterschiedlich definiert, behandelt und gezeigt werden. Sie kann sich auf die Verwendung bestimmter Redewendungen, Gesten und ebenso auf die Körpersprache beziehen, sowie auf die Art und Weise, wie Meinungsverschiedenheiten und kontroverse Themen angesprochen werden. Es ist wichtig zu beachten, dass die Höflichkeit in Interviews auch durch kulturelle und soziale Faktoren beeinflusst werden kann, und dass es Unterschiede in der Höflichkeit zwischen verschiedenen Formen des Interviews und der Kulturen geben kann.

Die Textsorte *Interview*, die heutzutage eine wichtige Möglichkeit der Meinungs- und Informationsverbreitung geworden ist, diente ursprünglich nur den Journalisten als Werkzeug zur Informationsgewinnung. Im Duden-Bedeutungswörterbuch wird der Begriff *Interview* jedoch als ein

zur Veröffentlichung durch Presse, Rundfunk oder Fernsehen bestimmtes Gespräch zwischen einer bekannten Person und einem Reporter, in dem diese sich zu gezielten, aktuellen [politischen] Themen oder die eigene Person betreffenden Fragen äußert (Duden 2010: 522)

beschrieben. Ein Interview kann also als ein Frage-Antwort-Gespräch betrachtet werden, bei dem der Interviewer versucht, von dem Interviewten das zu erfahren, was er wissen möchte. Das Thema dieses Artikels ist entsprechend die Verwendung von Sprache, um ein bestimmtes kommunikatives Ziel in einer bestimmten kommunikativen Situation zu erreichen. Der situative Kontext ist ein Interview, das für Erwachsene (aber auch für Jugendliche) und ebenso für Fachleute bestimmt ist. Wir verfolgen die Rede des Interviewers und seiner Interviewpartnerin und analysieren dabei die verwendete Sprache, um so die Motivation für die Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel zu entdecken.

2. Das Phänomen *Höflichkeit*

Die Höflichkeit stellt zweifelsohne einen der wichtigsten Aspekte im täglichen Kommunikationsverhalten von Menschen dar. Sie repräsentiert die

Aufrechterhaltung und Stärkung der Harmonie in der Gesellschaft durch positive Bewertungen und Handlungen, die rücksichtsvoll sind und/oder vom Gegenüber erwartet werden. Den Forschungsrahmen stellen zwei Höflichkeits-Theorien dar, diejenige von Brown & Levinson (1987) und diejenige von Watts (2003).

Das zentrale Konzept in der Theorie von Brown & Levinson (1987) ist das Konzept des Gesichtes (*face*): Es ist das Bild, das der Sprecher in der Öffentlichkeit von sich selbst erzeugen möchte. Brown & Levinson haben diesen Begriff von Goffman (1967) übernommen, der das *Gesicht* als positiven sozialen Wert ansieht, den ein Individuum während eines bestimmten Kontakts erwirbt. Die Theorien von Brown & Levinson (1978), Lakoff (1979) und Leech (2005) gelten in der internationalen, angloamerikanisch dominierten Höflichkeitsforschung als zentral. Ihre Autoren werden als die „Gründerväter der modernen Höflichkeitsforschung“ betrachtet (Eelen 2001: 23).

Die Sprachwissenschaftler Brown & Levinson entwickelten in den 1970er Jahren eine umfassende Höflichkeits-Theorie, die bis heute in der internationalen Höflichkeitsforschung von großer Bedeutung ist. Sie gehen davon aus, dass jeder Mensch sowohl ein *positives Gesicht* als auch ein *negatives Gesicht* besitzt, das in der Kommunikation von den Gesprächspartnern respektiert und bestätigt werden möchte. Diese Theorie baut auf dem Gesichts-Konzept von Goffman aus dem Jahr 1967 auf.

Unter dem Begriff *positives Gesicht* verstehen Brown & Levinson das Selbstbild einer Person, unter dem Begriff *negatives Gesicht* das Bedürfnis nach Handlungsfreiheit. Sie postulieren, dass jede Äußerung das Potenzial hat, das positive oder negative Gesicht des Adressaten zu verletzen und somit jede Äußerung einen potentiellen „face-threatening act“ (FTA) darstellt. Um die Auswirkungen solcher Interaktion abzumildern, existieren zwei Arten von Kommunikationsstrategien: *positive politeness* und *negative politeness*, die jeweils auf das positive oder negative Gesicht des Adressaten ausgerichtet sind. Obwohl durchaus umstritten, ist das von Brown & Levinson (1987) vorgelegte Höflichkeits-Modell auch heute noch das in der Pragmatik-Forschung einflussreichste. An diesem Modell hauptsächlich kritisiert wird, dass es primär einen linguistische Ansatz darstelle und dass es sich als universell versteht (Spencer-Oatey 1996; Eelen 2001; Watts 2003; Haugh 2007; Bousfield 2008; Mills 2009; Arundale 2010; und Culpeper et al. 2017).

Als eine mögliche Alternative besteht in der Linguistik das soziale Modell von Watts (2003). Watts spricht von zwei Arten von Höflichkeit: (Un)Höflichkeit₁ und (Un)Höflichkeit₂. (Un)Höflichkeit₁ bezieht sich auf die übliche Beschreibung des Verhaltens: zeigt Respekt, hilft anderen, unterstützt sie, gibt anderen einen Vorteil. Hier kommen die Anredearten, dann konventionelle Ausdrücke (Danke; Entschuldigung; Bitte) sowie andere sprachliche Mittel, die Ausdrücke abmildern können. Einige Menschen denken, dass höfliches Verhalten das angemessene Verhalten in Gesellschaft ist; andere betrachten dieses Phänomen als eine Verhaltensform der Höflichkeit oder als ein Zeichen der Bescheidenheit. Aber es gibt auch solche, die höfliches Verhalten negativ bewerten. Das Modell von Richard J. Watts ist ein theoretischer Rahmen, der dazu dient, die komplexe Natur von (Un)Höflichkeit in menschlichen Interaktionen zu erforschen und zu erklären. Es trägt dazu bei, die vielfältigen Wege zu verstehen, wie Menschen in verschiedenen sozialen Situationen höflich miteinander umgehen. Das Modell basiert auf der Idee, dass (Un)Höflichkeit in der Kommunikation nicht nur eine

Frage vom guten Benehmen ist, sondern ein komplexes soziales Phänomen, das stark von sozialen Normen und Erwartungen beeinflusst wird. Watts unterscheidet folgende Hauptaspekte der (Un)Höflichkeit: *Positives Höflichkeitsverhalten*: Dies bezieht sich auf Handlungen oder Verhaltensweisen, die dazu dienen, das Gesicht (die soziale Identität und das Ansehen) sowohl des Sprechers als auch des Hörers zu wahren oder zu schützen. Das positive Höflichkeitsverhalten umfasst: Komplimente, Lob, Dankbarkeit und eine positive Unterstützung; *Negatives Höflichkeitsverhalten*: Dies bezieht sich auf Handlungen oder Verhaltensweisen, die dazu dienen, Gesichtsbedrohungen oder Verletzungen zu vermeiden oder zu mildern. Dies kann beinhalten: Handlungen zu vermeiden, die unhöflich oder beleidigend wirken könnten, oder Distanz zu wahren, um das Gesicht des anderen zu schützen; *Unhöflichkeit₁*: Dieses Phänomen, das in der Regel offensichtlich und leicht erkennbar ist, bezieht sich auf eine offene oder explizite Unhöflichkeit. Hierbei handelt es sich um Handlungen oder Äußerungen, die bewusst und absichtlich unhöflich sind. Beispiele dafür sind: beleidigende Bemerkungen, herablassendes Verhalten oder direkte Angriffe auf die Ehre oder das Ansehen einer Person; *Unhöflichkeit₂*: Die Unhöflichkeit₂ bezieht sich auf die subtilen oder indirekten Formen der Unhöflichkeit. Dies sind Handlungen oder Äußerungen, die unhöflich sein können, ohne offensichtlich beleidigend oder aggressiv zu sein. Es handelt sich oft um indirekte Wege, um Gesichtsbedrohungen zu vermitteln oder unhöfliche Botschaften zu übermitteln, ohne direkt unhöflich zu erscheinen. Beispiele dafür sind: passiv-aggressive Kommentare, Ironie oder Sarkasmus, die das Gesicht des Gesprächspartners bedrohen können, ohne dabei explizit unhöflich zu sein. Watts argumentiert, dass Höflichkeit in verschiedenen Kulturen und sozialen Kontexten unterschiedlich definiert sein kann. Daher entwickelte er ein Modell, das es ermöglicht, (Un)Höflichkeit in spezifischen Interaktionen zu analysieren und zu verstehen. Sein Modell berücksichtigt die Faktoren, wie: die soziale Macht, den sozialen Abstand und die soziale Solidarität - die Elemente, die Höflichkeitsstrategien in der Kommunikation beeinflussen könnten.

Es gibt zahlreiche weitere Studien, Aufsätze und Bücher, die sich mit diesem Thema befassen und Einblicke in die komplexe Natur der Höflichkeit in der Kommunikation bieten. Meibauer J. (2001); Piller I. (2007); Locher, M. A.(2008); Schneider K. P. & Placencia, M.A. (2017); Locher, M. A., Jucker, A. H., Landert, D. et.al. (2023) und andere Vertreter und Forscher im Bereich der Pragmatik in der akademischen Welt beschäftigen sich mit dem Phänomen der Höflichkeit, Interkulturelle Kommunikation, Diskursanalyse, Interaktion, Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer. Piller I. (2007) hat sich auch mit dem Thema der interkulturellen Kommunikation beschäftigt. Ihre Werke bieten wertvolle Einblicke in die Zusammenhänge zwischen Kultur, Gesellschaft, Interaktion und Höflichkeit in der Kommunikation. Ihre Werke sind eine wichtige Referenzquelle für Forschungen im Bereich der Gesellschaft, Kultur, als auch Höflichkeit in interkulturellen Kontexten. Meibauer J. (2001) hat auch über Höflichkeit in der Kommunikation geschrieben. In seiner Forschung hat er sich mit verschiedenen Aspekten der Pragmatik und der sozialen Interaktion beschäftigt, einschließlich höflichen Verhaltens in sprachlichen Kontexten. Seine Arbeiten berühren Themen wie Pragmatik, Höflichkeit, Sprechakte und die Art und Weise, wie Menschen ihre soziale Identität in der Kommunikation ausdrücken. Während seine Hauptforschungsbereiche breiter gefasst sind, hat er auch Beiträge zur Höflichkeitsforschung geleistet, insbesondere in Bezug auf die Pragmatik und die Verwendung von Sprache in der

sozialen Interaktion. Finkbeiner R. (2015) bietet eine umfassende Einführung in die Pragmatik in ihrem Werk "Einführung in die Pragmatik" und gibt eine ausführliche Darstellung der Untersuchung von Sprachgebrauch in kommunikativen Kontexten. In diesem Buch werden grundlegende Konzepte der Pragmatik, wie Sprechakte, Höflichkeit, Kontext und Interpretation, behandelt. Im Folgenden versuchen wir die Eigenschaften der Sprache im analysierten Interview näher zu beschreiben.

3. Die Sprache und das Phänomen der Höflichkeit im Interview

3.1 Allgemeine Gesichtspunkte

Prof. Dr. Markus M. Lerch, der Kongresspräsident der Deutschen Gesellschaft für Innere Medizin (DGIM), führt ein Interview mit der früheren Schauspielerin und heutigen Ärztin Dr. Marianne Koch zur Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGIM an ihren Vater, Prof. Rudolf Schindler. Das Interview fand am 27.04.2022 in München in der alten Bibliothek des LMU Klinikums statt und ist unter dem folgenden Link abrufbar: https://www.youtube.com/watch?v=d5lkB_YmZ6U (30.06.2023). Wir haben uns für die Analyse dieses Interviews entschieden, weil es bei diesem sich um ein aktuelles und interessantes Thema handelt.

Das Ziel des Interviews ist es, das Publikum über die Biographie von Frau Dr. Marianne Koch und über die wissenschaftlichen Leistungen ihres Vaters zu informieren und zu aktualisieren. Es folgt einer festgelegten Abfolge, bei der sowohl die Reihenfolge der Fragen und Antworten als auch die Zeit, die für jede Frage zur Verfügung steht, klar definiert sind.

Die persönliche Atmosphäre im Laufe des Interviews trägt dazu bei, die Stimmung aufzulockern. Eine solche Atmosphäre kann dazu beitragen, das Gespräch entspannt und natürlich zu gestalten und die Befragte zu ermutigen, offen und ehrlich zu antworten. Der Interviewer verwendet hierfür bestimmte Techniken, z.B. durch eine kurze Einführung zum wissenschaftlichen Hintergrund der Interviewpartnerin, durch ihr Ansprechen auf einer persönlichen Ebene oder durch die Wahl eines wissenschaftlichen Ortes für das Interview (hier Bibliothek des LMU Klinikums).

Die Interviewpartnerin ist nicht nur eine bekannte Person des öffentlichen Lebens, sondern – wie erwähnt – auch eine berühmte Filmschauspielerin, Internistin, Fachbuchautorin und hat eine eigene Radiosendung zu medizinischen Themen – all dies Dinge, die ihr Leben besonders machen. Das ganze Interview ist geprägt durch wissenschaftliches und biografisches Hintergrundwissen sowie durch Informationen zur Familie Schindler. Während des Interviews ist der Interviewer immer höflich distanziert und führt das Interview professionell, aber auf sehr menschliche Art und Weise durch. Er stellt Frau Dr. Koch als eine bemerkenswerte, mutmachende, intelligente und herausragende Frau von außergewöhnlicher Intelligenz vor. Das ganze Gespräch spielt in einer freundlichen, entspannten und höflichen Atmosphäre ab.

In der Analyse werden wir uns auf folgende Punkte konzentrieren:

- die Beziehung des Interviewers zu der interviewten Person,
- die von beiden verwendeten sprachlichen Mittel,
- die Art der sich jeweils manifestierenden Distanz
- die Anpassung des Interviewers an das Verhalten seiner Interviewpartner und die Situation allgemein und

- die Art der Gesprächsführung.

Professor Lerch beginnt das Interview ganz traditionell mit der Begrüßung „Liebe Kolleginnen und Kollegen“, und wendet sich dann an das Publikum, an seine Kolleginnen und Kollegen – also, in erster Linie an seine Mitarbeiter und solche Fachkräfte, die in der gleichen Branche oder in einer vergleichbaren Position tätig sind, aber auch an alle Zuschauer.

Der Interviewer verwendet einen offiziellen, formellen Stil, um das Interview anzukündigen und ebenso, um es später abzuschließen. Während des Interviews bemüht er sich bewusst, die Distanz zu seiner Interviewpartnerin zu verringern und die Nähe zu der potentiellen Zuschauergruppe zu erhöhen. Das Transkript wird hier von uns in entsprechende schematische Einheiten, die jeweils etwa 5-8 Sekunden umfassen, gegeben.

Im Folgenden werden wesentliche Charakteristika der Sprache des Interviewers und derjenigen der Interviewpartnerin dargestellt.

3.2 Sprachliche Charakteristika des analysierten Interviews

Das Interview fängt mit folgender Äußerung an:

0:05 - Liebe Kolleginnen und Kollegen. Wir sind in der alten Bibliothek des LMU Klinikums...

Die Eröffnungsphrase „Liebe Kolleginnen und Kollegen“ deutet darauf hin, dass die angesprochene Gruppe aus Mitarbeitern oder Fachleuten besteht, die in einer professionellen oder akademischen Umgebung arbeiten. Die Erwähnung der „alten Bibliothek des LMU Klinikums“ lässt darauf schließen, dass sich die Mitteilung in einem akademischen oder medizinischen Kontext befindet. Die Zielgruppe sind „Kolleginnen und Kollegen“, was auf eine Gruppe von Menschen hinweist, die beruflich miteinander verbunden sind. Es könnte sich um eine Versammlung von Ärzten, Pflegekräften, Forschern oder anderen Fachleuten im LMU Klinikum handeln. Das Treffen findet in der „alten Bibliothek des LMU Klinikums“ statt und zeigt, dass die Veranstaltung oder die Kommunikation in einem spezifischen physischen Raum organisiert wird und eine formelle oder professionelle Umgebung darstellt. Die Wahl der Bibliothek als Veranstaltungsort könnte auf eine Veranstaltung hinweisen, die mit Bildung, Forschung oder dem Austausch von Fachwissen zu tun hat. Bibliotheken sind oft Orte des Lernens und der Forschung. „LMU“ steht für "Ludwig-Maximilians-Universität" und deutet darauf hin, dass es sich um eine Veranstaltung an einer Universität oder einem universitätsnahen medizinischen Zentrum handelt. „Klinikum“ zeigt an, dass es sich um einen Ort für medizinische Forschung und Praxis handelt.

3.3 Verbindung mit dem Publikum durch die Verwendung solidarisierender Anredeformen

Die Verwendung solidarischer Anredeformen kann dazu beitragen, die Sprache inklusiver zu gestalten und die Vielfalt der Geschlechtsidentitäten angemessen anzuerkennen. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Verwendung solcher Formen je nach Kultur und Sprache variieren kann und nicht von allen Menschen akzeptiert oder bevorzugt wird. Es ist ratsam, die Präferenzen und Erwartungen der Zielgruppe zu berücksichtigen und respektvolle Kommunikation zu fördern.

0:12 - Bei mir ist Frau Dr. Marianne Koch, und der Grund, warum wir heute dieses Gespräch führen...

Der Sprecher erwähnt sich selbst („Bei mir ist Frau Dr. Marianne Koch“) und verwendet dann „wir“, um sich selbst und wahrscheinlich mindestens eine andere Person zu inkludieren. „Wir“ in diesem Kontext bezeichnet die Gruppe von Personen, die das Gespräch gemeinsam führen oder daran teilnehmen (die Gäste). Es zeigt an, dass der Interviewer und mindestens eine andere Person in irgendeiner Weise in das Gespräch involviert sind und gemeinsam über das angekündigte Thema sprechen oder diskutieren, das im weiteren Verlauf des Gesprächs behandelt wird.

5:20 - Komischerweise, [ähm] woran ich mich hauptsächlich erinnere, wie das, ja, überhaupt mit *unserem* Gedächtnis zu ist...

Die Verwendung des Pronomen "unserem" deutet darauf hin, dass die Sprecherin oder der Sprecher über das Gedächtnis in einer gemeinsamen oder geteilten Weise spricht. Dies könnte bedeuten, dass sie über das menschliche Gedächtnis im Allgemeinen sprechen oder sich auf die gemeinsame Erfahrung des Gedächtnisses beziehen, die sie mit anderen teilen, wie z.B. Menschen in ihrer Altersgruppe oder Kolleg:innen. Zusammengefasst bezieht sich „unserem“ in dieser Äußerung auf das Gedächtnis der Sprecherin oder des Sprechers und möglicherweise auf das Gedächtnis von Menschen, mit denen sie eine gemeinsame Erfahrung oder Perspektive teilen. Die Äußerung scheint sich auf das Phänomen des Gedächtnisses und die persönlichen Erinnerungen an dieses Thema zu beziehen.

3.4. Emotionale Verstärkungen

Emotionale Verstärkungen im Interview sind ein faszinierendes und weitreichendes Phänomen. Sie spielen eine entscheidende Rolle in der Kommunikation, da sie unsere Worte und Botschaften mit Gefühl und Intensität durchdringen können. Diese verstärkte Verwendung von Sprache ermöglicht es uns, unsere Emotionen, Überzeugungen und Gedanken auszudrücken, indem sie in unseren Äußerungen hervorstechen und so eine tiefere Verbindung zu unseren Gesprächspartnern herstellen. Obwohl emotionale Verstärkungen in verschiedenen Formen auftreten können – von intensiven Adjektiven bis hin zu wiederholten Ausrufezeichen – haben sie alle gemeinsam, dass sie die Sprache mit einem zusätzlichen Maß an Ausdrucksstärke und Empfindung anreichern. In diesem Artikel werden wir uns näher mit emotionalen Verstärkungen in der Sprache befassen und ihre Rolle in der zwischenmenschlichen Kommunikation erkunden. Wir werden untersuchen, wie sie verwendet werden, um Emotionen zu betonen, Aufmerksamkeit zu erregen und unsere Botschaften wirkungsvoller zu vermitteln. Darüber hinaus werden wir auf die verschiedenen Arten von emotionalen Verstärkungen eingehen und Beispiele aus verschiedenen Kontexten präsentieren, um ihre vielfältige Anwendung zu verdeutlichen. Diese sprachlichen Einheiten haben die Funktion die Bedeutung von etwas zu erhöhen, zu intensivieren oder zu verstärken: physisch, gefühlsmäßig, elektronisch, akustisch oder optisch, was die folgenden Beispiele bestätigen:

5:53 - und ein *rie:siges* Nilpferd vor mir stand [oh mein Gott] das kann man ja [lächen], das sind die Dinge, die ich ...

12:19 - Eine[s] der *absolut* wichtigen Dinge eines, des ärztlichen Berufs ist der enge Kontakt, der vertrauensvolle Kontakt zum Patienten.

18:20 - hab' ich mich bemüht, *wirklich* bemüht, alles so zu erklären, dass es normale Menschen ...

36:48 - [Ähm] er wird heute..., er wird am 1. Mai die Posthume Ehrenmitgliedschaft der deutschen Gesellschaft für innere Medizin in Wiesbaden erhalten. Es [ist] toll.

37:07 - Das ist für mich eine *unglaubliche* Ehre und ich freue mich *wahnsinnig* d[a]über.

3.5. Andere sprachliche Einheiten

Abschwächungen können dazu beitragen, die Kommunikation im Interview effektiver und angemessener zu gestalten, je nach den Anforderungen und Erwartungen der Gesprächspartner. Abschwächungen stehen im Gegenteil zu Verstärkungen und beschreiben die Handlung oder den Prozess, dass etwas in geringer Menge vorhanden ist oder etwas zu schwächen oder zu reduzieren ist (*ein paar, einige, ein paar wenige, einige wenige, ein klein wenig, ein wenig, wenig, eine kleine Menge, eine geringe Menge*). Sie können dazu beitragen, dass die Kommunikation im Interview höflicher und respektvoller wirkt. Diese sprachlichen Elemente können verwendet werden, um Kritik oder direkte Konfrontation zu vermeiden und stattdessen eine freundlichere Atmosphäre zu schaffen. Darüber hinaus können sie verwendet werden, um sicherzustellen, dass Äußerungen im Interview vorsichtig und korrekt sind. Dies kann besonders wichtig sein, wenn es um sensible Themen oder um die Darstellung von Fakten geht. Sie können auch verwendet werden, um Raum für Hinterfragen und Diskussion zu lassen, ohne dabei unhöflich zu erscheinen.

1:14 - ...Gremium und durch sie jetzt [ähm], ja, *ein paar* Sachen erzählen zu dürfen...[Intimität; eine kleine, nicht näher spezifizierte Anzahl von Dingen oder Gegenständen]

5:39 - ...zu einem *kleinen* wie alle als Schauspieler, Techniker auch zu einem *kleinen Häuslein* zu ändern...[das Haus ist nicht prunkvoll, sondern eher von bescheidener Größe oder Ausstattung]

36:02 - sie hat alles liegen und stehen gelassen gerade noch die Katze versorgt und es rübergeflogen und, hier haben [wir] *ein paar* Tage später...[Unbestimmtheit beim Zeitpunkt]

-Gemeinsame Zugehörigkeit

Der Interviewer und seine berufliche Kollegin als Gast möchten beide Respekt voreinander zeigen, indem sie mit „*unser*“ ansprechen, vielleicht möchten beide Nähe und gemeinsame Zugehörigkeit ausdrücken.

14:34 - *unser* sehr, sehr gern gesehener Gast und hoffentlich sind Sie das auch wieder, wenn es um entsprechende Themen hingeht...[die Person, die spricht, oder die Gruppe, der sie angehört, den Gast besonders schätzt oder mag. *Unser* drückt auch die Zugehörigkeit oder die Beziehung zu der Person aus, auf die sich die Aussage bezieht]

23:37 - bei der von ihm gegründeten Fachgesellschaft, ich habe mal eins aus *unserem* Fundus mitgebracht und...[die Person besitzt einige interessante Gegenstände oder diese Gegenstände als Teil ihres Inventars oder ihrer Sammlung betrachtet]

-Verwendung von Fremdwörtern: Anglizismen, Italianismen, griechische Wörter, französische Wörter:

Die Verwendung von Fremdwörtern in diesem Interview ist vom Kontext abhängig und den Zielen relevant. Die Wahl von Anglizismen und anderen Fremdwörtern hängt von der Zielgruppe des Interviews ab. Wenn das Interview an ein Fachpublikum gerichtet ist, das mit diesen Begriffen vertraut ist, können sie relevant sein. Bei einem breiteren Publikum kann die Verwendung von zu vielen Fremdwörtern jedoch abschreckend wirken und die Verständlichkeit des Interviews beeinträchtigen. Da das Interview ein medizinisches Fachthema behandelt, ist die Verwendung von Fremdwörtern notwendig, um bestimmte Konzepte präzise zu beschreiben, und die Relevanz dieser Begriffe zu erhöhen. Es ist jedoch wichtig sicherzustellen, dass die Begriffe nicht unbedingt erklärt werden müssen, da sie für die Zielgruppe vertraut sind. Die Verwendung von Anglizismen und Fremdwörtern sollte auch zur Authentizität des Gesprächs passen. Insgesamt hängt die Relevanz von Fremdwörtern in diesem Interview stark von den spezifischen Umständen ab. Es ist wichtig, die Zielgruppe, das Thema und den Kontext des Interviews zu berücksichtigen, um die angemessene Verwendung solcher Begriffe zu bestimmen. Im Folgenden stellen wir einige Beispiele dar:

- 0:35 - Schindler ist einer der wirklich großen in der inneren Medizin, der *Gastroenterologie* und insbesondere der ... [griech.]
0:42 - *Endoskopie*, er hat das erste selig flexible *Endoskope* gemeinsam mit Georg Wolf aus Berlin entwickelt und das war ... [griech.]
1:34 - ...Job bei den Kleiberbavaria Studios, dann sind sie für den Film entdeckt worden, [Umdrehung] ich hab' da in den Semesterferien... [engl.]
3:06 - Rudi Dollar der erste große Italo-Western von Sergio Leone mit der Musik ... [engl.]
3:51 - ...doch gemacht und ich habe es natürlich nicht bereut, weil vor allem der Sergio Leone der *Regisseur* ein ganz... [franz.]
4:42 - ...*dolce vita*, aber so deutsche war es nicht mehr... [ital.]
7:46 - ...hier gegenüber einmal im Monat *okay*, es ist aber trotzdem nicht mehr vorstellen ... [engl.]
9:20 - ein bisschen autonome reingekommen ist, gab keine *security*, es gab keine Polizei, gar nichts und haben gesagt, wir wollen... [engl.]
11:15 - dass die Bauersfrau war oder der *Top-manager*, ja, und wusste dem geht schlecht seelisch auch... [engl.]
31:13 - ...*long beach* und dann zieht sie zusammen wieder zurückgekommen nach München [engl.]
35:21 - zu dieser Zeit haben Sie dabei Kind nie erlebt, *ok* ich weiß auch nicht ob er mich mal ... [engl.]
35:38 - ...in die *USA* gereist, nein, nein, nein, das waren dass, sie hat es nicht erfahren er hat ... [engl.]

-Tilgung / Verkürzung des Vokals (Weglassen eines Lautes oder einer Silbe aus einem Wort, aus sprachökonomischen Gründen, meistens in Auslautposition, aber auch in Inlautposition).

- 3:45 - sie mich überredet ja auch ein bisschen [ähm] finanziell überredet [lächeln] und dann *hab' ich's...*
4:34 - das gibt es ja überall hier und so also, ich hatte keine Ahnung und *hab' da eine ganze Menge gelernt was ja italienische...*
5:07 - in Riehen Taylor, die schreien danach, erinnern sie sich da noch *d[a]ran...*

- 6:28 - ziemlich toll, Sie haben also nach dem Physikum ihr Studium aufgegeben... ich *hab'* gedacht ist aber...
- 6:40 - Medizinstudium hier bei uns an der LMU wieder aufgenommen, ja, ich bin zum Dekan gegangen, *hab'* gesagt wie steht es, da hat...
- 7:26 - *ich hab'* so mal gelesen aber ich habe natürlich nicht das Zeugnis, aber...

4. Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag wird eine Sprachanalyse durchgeführt und die Höflichkeit als soziokulturelles Phänomen definiert und dargestellt. Darüber hinaus werden die einflussreichsten Theorien der Höflichkeit laut Brown & Levinson (1987) und Watts (2003) vorgestellt. Die Arbeit zeigt auch, wie Höflichkeit die Wahl von Sprachmitteln beeinflusst und wie Sprachmittel die kommunikative Situation verändern können. Die Analyse eines online-YouTube-Interviews wird verwendet, um zu zeigen, wie SprecherInnen die Höflichkeit im Verhältnis zu ihrem Gesprächspartner anpassen, um die positive Höflichkeit im Interview auszudrucken. Die passende Verwendung der Sprache in einem Interview ist von entscheidender Bedeutung, da sie die Kommunikation, die vermittelt werden soll, maßgeblich beeinflusst. Die Wahl der Worte, der Tonfall und die Art der Formulierung können erheblichen den Erfolg des Interviews beeinflussen. Es ist wichtig, die Sprache an die Zielgruppe und den Kontext anzupassen, um eine klare und effektive Kommunikation sicherzustellen. Die Fremdwörter sollten in Abhängigkeit von der Zielgruppe und dem Thema des Interviews dosiert und gegebenenfalls erklärt werden. Die Höflichkeit in der Sprache ist ebenfalls von großer Bedeutung, da sie die Beziehung zwischen dem Interviewer und dem Interviewten beeinflusst. Insgesamt ist die Sprache im Interview ein mächtiges Werkzeug, um Informationen zu vermitteln, Eindrücke zu hinterlassen und eine erfolgreiche Interaktion zu gewährleisten.

Mit diesem Beitrag wird ein Versuch unternommen, die Sprachanalyse eines YouTube-Interviews darzustellen und die sprachlichen Elemente dabei zu analysieren. Es werden sprachliche Elemente, wie: Diskursmarker, Auswahl von bestimmten Lexemen, Tilgungen, Wiederholungen, Verstärkungen, Abschwächungen als auch das Vokabular, das für die ZuschauerInnen bzw. das Publikum des Interviews charakteristisch ist, analysiert und dargestellt.

Emotionale Verstärkungen spielen eine wichtige Rolle in der Sprache und dienen dazu Emotionen und Gefühle auszudrücken oder stärker zu betonen. Sie können Ausdruck von Empathie, Erzeugung von Spannung oder Betonung von Emotionen in einer Vielzahl von Kontexten unterstützen (*absolut, wirklich, riesig, unglaublich*). Abschwächungen können im Interview verschiedene Funktionen erfüllen, je nach Kontext und Zielsetzung: sie können Höflichkeit, Vorsicht und Genauigkeit, Hinterfragung und Offenheit, oder eine höfliche Ablehnung ausdrücken (*ein paar Sachen, kleines Häuslein, ein paar Tage*). Mit Fremdwörtern kann man Präzision und Fachkenntnisse in der Sprache als auch Eleganz und einen gewissen Stil vermitteln. Die Verwendung von Fremdwörtern kann dazu dienen, eine Verbindung zur Zielgruppe des Interviews herzustellen oder eine gewisse Exklusivität zu vermitteln (*Endoskopie, Job, Gastroenterologie*). Durch die Verwendung von Tilgungen in der Sprache kann Informalität und Anpassung an die Zielgruppe sowie Nähe und Vertrautheit ausgedrückt werden, was zur Verbesserung der Kommunikationseffizienz beiträgt (*dran, hab', hab's, 'ne*).

Höflichkeit spielt eine wichtige Rolle im Interviewprozess, da sie dazu beiträgt, eine angenehme und respektvolle Atmosphäre zu schaffen. Sprachliche Elemente wie Anreden, Diskursmarker, Wiederholungen, Verstärkungen, Verwendung von Fremdwörtern und andere sprachliche Elemente tragen dazu bei, die Beziehung zwischen dem Interviewer und dem Interviewten zu definieren und zu gestalten. Ein geschickter Umgang mit der Sprache kann ebenso dazu beitragen, die professionelle Distanz zu wahren, während gleichzeitig eine Nähe auf fachlicher und wissenschaftlicher Ebene aufgebaut wird. In Fällen von größeren Machtdifferenzen oder größerem Abstand kann eine solche Sprachfertigkeit dazu beitragen, diesen Abstand zu verringern. Zusammenfassend kann man sagen, dass Höflichkeit und die sprachlichen Elemente eine entscheidende Rolle beim Interviewprozess spielen und dazu beitragen, eine erfolgreiche, produktive und reibungslose Interaktion zu führen.

Literaturverzeichnis

- [1]. Arundale, B. Robert (2010): „Constituting face in conversation: Face, framework, and interactional achievement“, *Journal of Pragmatics* 42 (8), 2078-2105.
- [2]. Bousfield, Derek (2008): *Impoliteness in Interaction*. John Benjamins, Amsterdam.
- [3]. Brown, Penelope & Levinson, C. Stephen (1987): *Politeness, Some universals in language usage*. Cambridge University Press. Cambridge.
- [4]. Culpeper, Jonathan & Haugh, Michael & Kádár, Z. Dániel (2017): *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. Palgrave Macmillan, London.
- [5]. Der Duden (2010): Das Bedeutungswörterbuch. 4 Auflage, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Band 10. Dudenverlag. Berlin.
- [6]. Edwards, John (2009): *Language and Identity. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- [7]. Eelen, Gino (2001): *A Critique of Politeness Theories*. St. Jerome Publishing Manchester. Northampton, Manchester.
- [8]. Finkbeiner, Rita (2015). Einführung in die Pragmatik.WBG. Darmstadt. Germany.
- [9]. Goffman, Erving (1967): “On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction”. In: E. Goffman, *Interactional Ritual: Essays on face-to-face behaviour*, Penguin Books, New York.
- [10]. Haugh, Michael (2007): „The discursive challenge to politeness theory: an interactional alternative“. *Journal of Politeness Research* 3 (2), 295-317.
- [11]. Lakoff, Robin T. (1979): Stylistic strategies within a grammar of style.In: Orasanu, Judith [Hrsg.]: *Language, sex and gender. Does 'la différence' make a difference? Result of a Workshop*, New York, 53-78.
- [12]. Leech, Geoffrey (2005): *Principles of Pragmatics*. Ersterscheinung 1983. London/New York.
- [13]. Locher, A. Miriam (2008): „Relational work, politeness and identity construction“, vo G. Antos, E. Ventola, T. Weber, *Handbooks of Applied Linguistics*, Volume 2: Interpersonal Communication, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, 509– 540.

- [14].**Locher, A. Miriam & Watts, J. Richard** (2008): „Relational work and impoliteness: Negotiating norms of linguistic behaviour“. In: D. Bousfield, M. A. Locher, *Impoliteness in languages, Studies on its interplay with power in theory and practice*. Mouton de Gruyter, Berlin/New York, 77-100.
- [15].**Locher, Miriam A., Andreas H. Jucker, Daniela Landert and Thomas C. Messerli.** (2023). Fiction and Pragmatics. (Cambridge Elements). Cambridge: Cambridge University Press.
- [16].**Meibauer, Jörg** (2001). *Pragmatik: Eine Einführung*. Stauffenburg Verlag. Berlin, Germany.
- [17].**Mills, Sara** (2009): „Impoliteness in cultural context“, *Journal of Pragmatics* 41, 1047- 1060.
- [18].**Piller, Ingrid** (2007). Linguistics and Intercultural Communication. *Language and Linguistics Compass*. Edited By: Edwin Battistella and Natalie Schilling. Online Journal. ISSN:1749-818X, © John Wiley & Sons Ltd.
- [19].**Schneider, K. P., & Placencia, M. E.** (2017). (Im)politeness and regional variation. In J. Culpeper, M. Haugh, & D. Kádár (Eds.), *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness* (pp. 539–570). London: Palgrave Macmillan.
- [20].**Spencer-Oatey, Helen** (1996): „Reconsidering power and distance“, *Journal of Pragmatics* 26, 1-24.
- [21].**Watts, J. Richard** (2003): *Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge.

„DEUTSCH FÜR AKADEMISCHE ZWECKE“ IM BACHELOR-STUDIUM AN DER UNIVERSITÄT IOANNINA IN GRIECHENLAND: ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG DER STUDIERENDEN ZUM ERLERNEN DER DEUTSCHEN FACHSPRACHE

"GERMAN FOR ACADEMIC PURPOSES" IN BACHELOR STUDIES AT THE UNIVERSITY OF IOANNINA IN GREECE: RESULTS OF A QUESTIONNAIRE ON STUDENTS' VIEWS ON LEARNING GERMAN SCIENTIFIC TERMINOLOGY

Ioanna Katerini

German Teaching Staff, University of Ioannina, Greece

ikaterini@uoi.gr

Zusammenfassung: An der Universität Ioannina in Griechenland werden Deutschkurse zum Erlernen der deutschen Fachterminologie in den Fakultäten für Medizin und Psychologie gehalten. Darüber hinaus werden in verschiedenen Wissenschaftsbereichen (Fakultäten und Fachbereichen) der Universität Ioannina Sprachkurse für Deutsch als Fremdsprache (Niveau A1 bis B1) angeboten. Aufgrund des zunehmenden Interesses der Studierenden am Erlernen der deutschen Sprache für spezielle, akademische Zwecke, wurde eine Fragebogenbefragung durchgeführt, um die Meinungen und Bedürfnisse der Studierenden, was das methodische Verfahren des Unterrichts des Faches „Deutsch für akademische Zwecke“- (Byrnes, 2012) betrifft, erkennen und die Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Terminologie festzustellen. Es wurde eine Fragebogenerhebung mit 135 Bachelorstudentinnen und -Studenten aller Fachbereiche der Universität Ioannina in Griechenland durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden befragt, ob sie die deutsche Fachsprache als wichtig für ihr Studium erachteten, aus welchem Grund sie die deutsche Fachsprache erlernen möchten, welches Studienjahr das geeignetste für sie zum Erlernen wäre und welche Unterrichtsmaterialien als die effektivsten für den Unterricht gelten. Ferner wurden die Befragten aufgefordert, die möglichen Schwierigkeiten beim Erlernen von Deutsch als Fachsprache zu nennen und vielleicht Vorschläge zu machen, wie der Unterricht methodisch-didaktisch bereichert bzw. verbessert werden könnte.

Schlüsselwörter: Deutsche Fachsprache; Deutsch für Akademische Zwecke; Ansichten von Studierenden in Griechenland

Abstract: In the faculties of medicine and psychology at the University of Ioannina, Greece, German courses are held for learning specific, academic terminology. In addition, language courses for German as a foreign language (levels A1 to B1) are offered during Bachelor studies. Due to the increasing interest of students in learning German language for special, academic purposes, a questionnaire survey was carried out to discover the opinions and needs of the students regarding the methodological process of teaching German for academic purposes and the difficulties in learning the German terminology. A questionnaire survey with 135

undergraduate students-participants from all faculties of the University of Ioannina, Greece was conducted. The participants were asked whether they considered German technical language to be important for their studies, why they wanted to learn German terminology, which year of their Bachelor-studies would be the most appropriate for them to learn it in, and which teaching materials were considered as the more effective for learning. In addition, the respondents were asked to mention difficulties in learning German for academic purposes and to make suggestions that could help enrich methodologically and didactically the German-terminology courses.

Keywords: German technical language; German for academic purposes; views from students in Greece

1. Einleitung: Der Fachsprachunterricht „Deutsch für akademische Zwecke“ an der Universität Ioannina, Griechenland

Was das Erlernen der deutschen Fachsprache (Roelcke, 2019; Dohrn & Kraft, 2014) bzw. Wissenschaftssprache (Ehlich, 2009:94) betrifft, werden in den letzten Jahren an europäischen Universitäten verschiedene Deutschkurse für spezielle, spezifische (und allgemeine) akademische Zwecke (Byrnes, 2012) angeboten.

Im Fremdsprachenzentrum der Universität Ioannina („Foreign Languages Center“) werden verschiedene Sprachkurse angeboten: Englisch für spezielle und akademische Zwecke sowie Italienisch, Russisch, Deutsch und Griechisch als Fremdsprachen. Dazu werden noch Sprachen als Pflicht- und Nebenfächer mit spezifischen Lernzielen im Rahmen der Curricula der Fakultäten angeboten, wie Medical English, Business English, medizinische Fachsprache/Terminologie, Französisch für die Schulpädagogik u.a.

Insbesondere werden deutsche Fachsprache und Terminologie im ersten Studienjahr in den Fakultäten Medizin und Psychologie unterrichtet.

Speziell was die medizinische Fakultät betrifft, werden die Fächer „Deutsch für akademische Zwecke“ und „Deutsch für medizinische Zwecke“ (Schön & Schrimpf, 2010) angeboten. Am Institut für Psychologie werden die Fächer „Deutsch I/Terminologie“ und „Deutsch II/Terminologie“ angeboten. Alle diese Kurse finden im Laufe des ersten Studienjahres statt. Eine Pilotstudie, die im letzten akademischen Jahr im Fremdspracheninstitut der Universität Ioannina durchgeführt wurde, zeigte, dass je mehr Lernstrategien die Medizinstudierenden beim Fachsprachlernen nutzen, desto mehr bereit sind sie, in verschiedenen Feldern zu kommunizieren (Tseligka, Katerini, Papakonstantinou & Tarfali, 2023).

Nach den aktuellen Leitlinien der Bildungspolitik betreffend die Hochschulen und Universitäten (Gesetz Nr. 4009/2011)⁵ in Griechenland, sollen mehrere Sprachen, die die Unimigranten sprechen, in allen Kommunikationsfeldern berücksichtigt werden, sowie vertiefte Sprachkenntnisse in verschiedenen akademischen Feldern erfordert werden (Tseligka, 2016).

Im Rahmen der Einführung von neuen Deutschkursen für spezielle, akademische Zwecke in anderen Wissenschaftsbereichen wurde im Fremdsprachenzentrum der Universität Ioannina eine Fragebogenerhebung durchgeführt, um die Bedürfnisse

⁵ Siehe Tseligka, T. (2016:59).

und die Schwierigkeiten der Studierenden in der Unterrichtspraxis zu eruieren.

2. Die Methode: der Fragebogen

Der Fragebogen wurde online (Google-Formular) an Studierende im Bachelorstudium aller Fakultäten der Universität Ioannina verteilt. Die Fakultäten umfassen mehrere Institute: a) Philosophische Fakultät (Philologie, Geschichte und Archäologie, Philosophie), b) Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät (Mathematik, Physik, Chemie), c) Gesundheitswissenschaften (Medizin, Biotechnologie, Pflege, Sprachtherapie), d) Bildungswissenschaftliche Fakultät (Institute für Erziehungswissenschaften), e) Ingenieurwissenschaften (Mechatronik, Informatik, Architektur), f) Sozialwissenschaften (Psychologie, Vorschulpädagogik), g) Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (Ökonomie).

Die Studierenden wurden gefragt, ob sie die deutsche Fachsprache als wichtig für ihr Studium erachten und welches Studienjahr das geeignetste für sie zum Erlernen der deutschen Fachsprache wäre. Außerdem wurden sie gefragt, ob sie die spezifischen Unterrichtsmaterialien und Nachschlagewerke als effektiv beim Fachsprachenlernen empfinden. Eine andere Frage lautete, aus welchen Gründen sie die deutsche Fachsprache erlernen möchten. Als Letztes wurden die Studierenden befragt, ob sie beim Erlernen der deutschen Fachsprache mit Schwierigkeiten konfrontiert seien und ob sie Vorschläge zur Bereicherung des methodischen Verfahrens im Unterricht des Faches „Deutsch für akademische Zwecke“ haben.

Der Fragebogen wurde vom 02.-09. Oktober 2023 von 135 Studentinnen und Studenten verschiedener Fakultäten in griechischer Sprache ausgefüllt. Alle Studierenden sind in ein Bachelorstudium (BA) eingeschrieben.

3. Ergebnisse

Die erste Gruppe der Befragten (55 P.⁶) studieren an der Ingenieurwissenschaftlichen Fakultät. Die zweitgrößte Gruppe der Befragten (36 P.) studieren Medizin. Unter den Studierenden der Bildungswissenschaftlichen Fakultät war die Teilnahme am Fragebogen am geringsten (6 P.).

⁶ P.= Personen

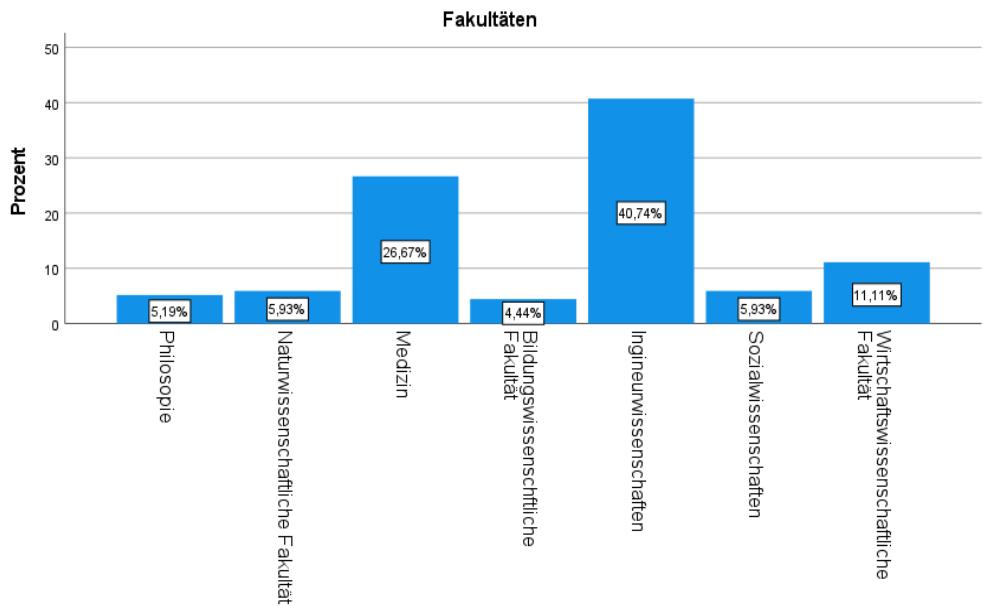


Abbildung 1. Teilnehmende/Befragte pro Fakultät.

3.1. Inhalte

Die weiterführende Bewertungsskala zeigte, inwiefern die Studierenden die deutsche Fachsprache und Terminologie im Rahmen ihres Basisstudiums als wichtig erachteten. Ein hoher Prozentsatz der Befragten gab an, dass die deutsche Fachsprache als wichtig für ihr Studium gelte. Mehr als die Hälfte der Befragten gaben die Bewertungen „einigermaßen wichtig“ und „sehr wichtig“ an. Die Bewertung 1- „äußerst unwichtig“ wurde am seltensten dokumentiert.

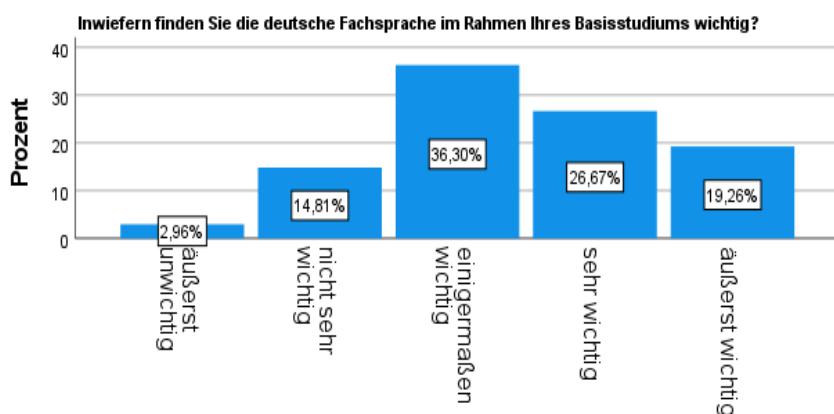


Abbildung 2. Die Bedeutung der deutschen Fachsprache im Bachelorstudium
(Erklärung: 1- äußerst unwichtig; 5- äußerst wichtig)

Auf die Frage, wann die Fächer der deutschen Fachsprache / Terminologie während des Studiums unterrichtet werden sollten, hat etwa die Hälfte der Befragten angegeben, dass das zweite (41 Studierende) und/oder dritte (32 Studierende) Studienjahr als das geeignetste für sie gelte.

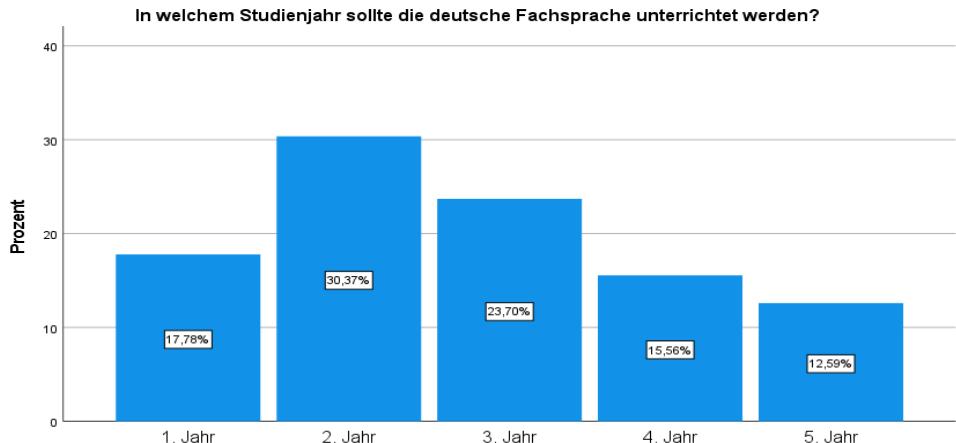


Abbildung 3. Das geeignetste Studienjahr zum Erlernen der deutschen Fachsprache.

(Erklärung: 1: erstes Jahr; 5: fünftes Jahr)

3.1. Beurteilung der Unterrichtsmaterialien

Auf die Frage, ob die Studierenden die fachbezogenen Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Praxisbroschüre, Corpus) für ein effektiveres Fachsprachenlernen wichtig finden, gab beinahe die Hälfte der Befragten (57 Studierende) die Bewertung 5- „äußerst wichtig“.

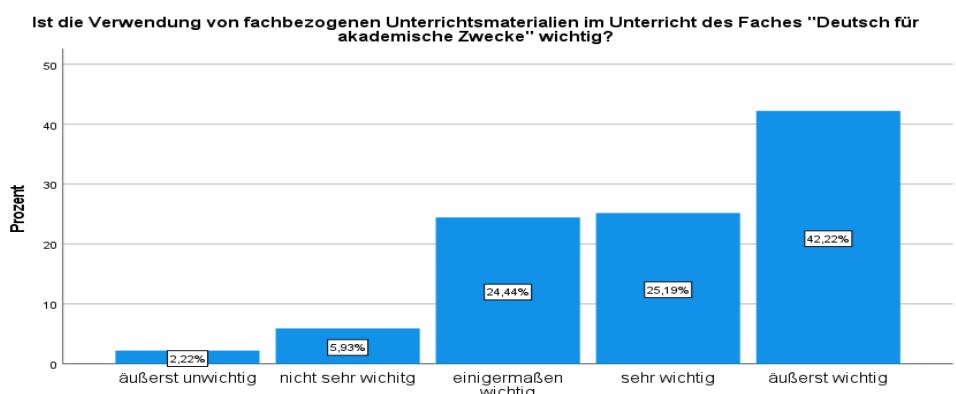


Abbildung 4. Die Verwendung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien im Unterricht

Auf die Frage, ob die Studierenden fachbezogene Lehrwerke und Nachschlagewerke (Lexika) im Unterricht wichtig für das Erlernen der Fachsprache finden, gaben mehr als die Hälfte der Befragten die Bewertungen 4 und 5 ab. Insgesamt meinten 83 Studierende, dass es „sehr bzw. äußerst wichtig“ sei, ein fach- bzw. berufsbezogenes Lehrwerk in der Unterrichtspraxis zu benutzen.

Ist die Verwendung von Lehrwerken/Nachschlagewerken im Unterricht des Faches "Deutsch für akademische Zwecke" wichtig?

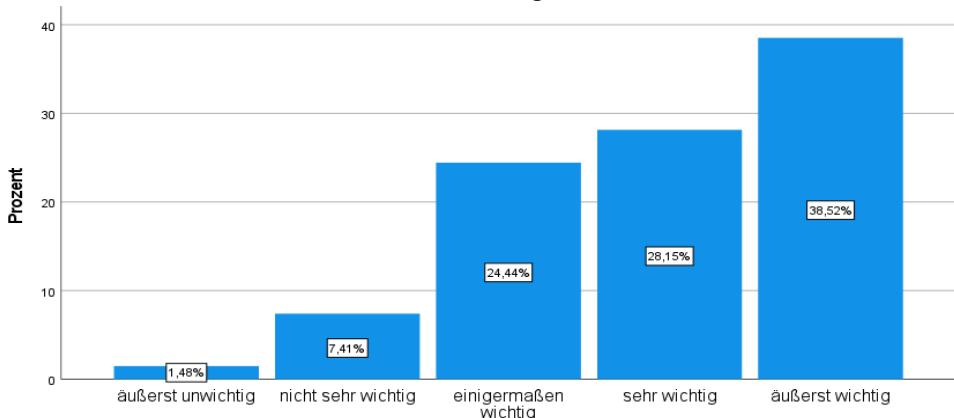


Abbildung 5. Die Verwendung von Lehrwerken/ Nachschlagewerken im Unterricht des Faches „Deutsch für akademische Zwecke“

Auf die Frage, ob die Studierenden den Einsatz von Einzel- oder Gruppenarbeit im Unterricht für wichtig halten, gaben 37 Befragte an, dass dies „einigermaßen wichtig“ sei, und 34 Befragten gaben die Bewertung 2, also „nicht sehr wichtig“.

Ist der Einsatz von Einzel- oder Gruppenarbeit im Unterricht des Faches "Deutsch für akademische Zwecke" wichtig?

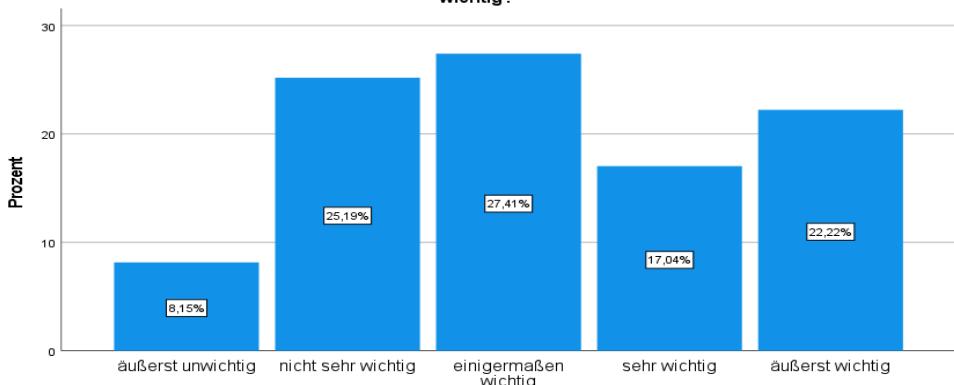


Abbildung 6. Der Einsatz von Einzel-/ Gruppenarbeit im Unterricht des Faches „Deutsch für akademische Zwecke“

Auf die Frage, ob die Studierenden den Einsatz von wissenschaftlichen Artikeln in der Unterrichtspraxis wichtig finden, gaben 36 Befragten an, dass dies „äußerst wichtig“ sei, während 36 weitere Befragte die Bewertung „einigermaßen wichtig“ gaben.

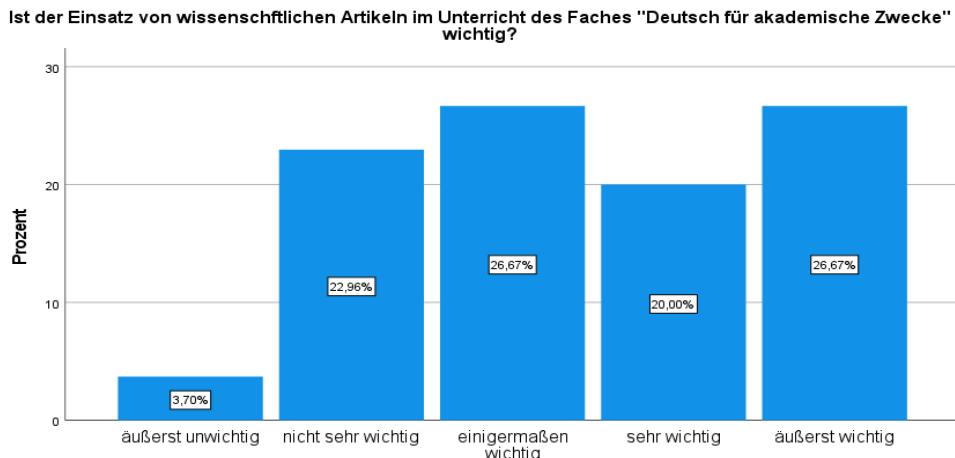


Abbildung 7. Der Einsatz von wissenschaftlichen Artikeln im Unterricht des Faches „Deutsch für akademische Zwecke“

Auf die Frage, ob die Studierenden den Einsatz von fachsprachlich bezogenen Tests im Unterricht wichtig finden, wurde die Bewertung 5 am öftesten dokumentiert. 52 Befragte gaben an, dass es „äußerst wichtig“ sei, Tests in der Unterrichtspraxis durchzuführen. Die zweitgrößte Gruppe der Befragten (39 P.) gab die Bewertung 4, „sehr wichtig“.

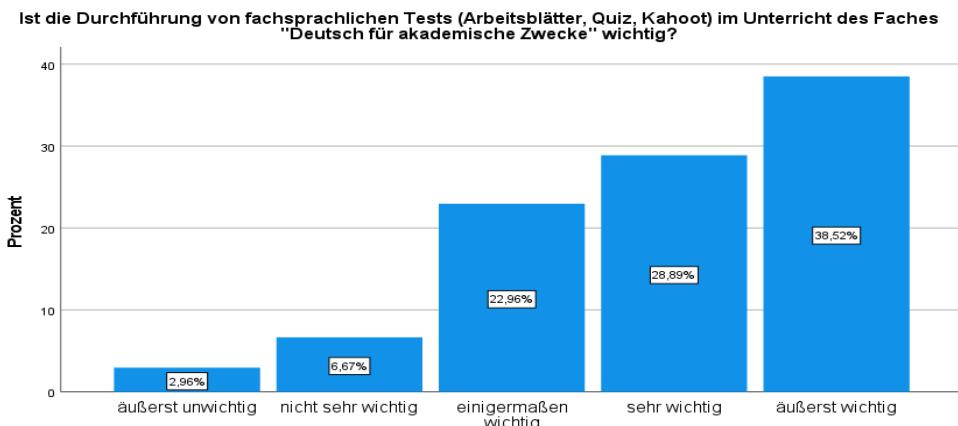


Abbildung 8. Die Wichtigkeit fachsprachlicher Tests im Unterricht des Faches „Deutsch für akademische Zwecke“

Auf die Frage, ob die Studierenden den Einsatz von Learning Apps in der Unterrichtspraxis für wichtig halten, wurden zwei gleiche Bewertungen dokumentiert. 38 Befragte gaben an, dass dies „äußerst wichtig“ für den Unterricht sei. 38 weitere Befragte gaben die Bewertung 3 „einigermaßen wichtig“.

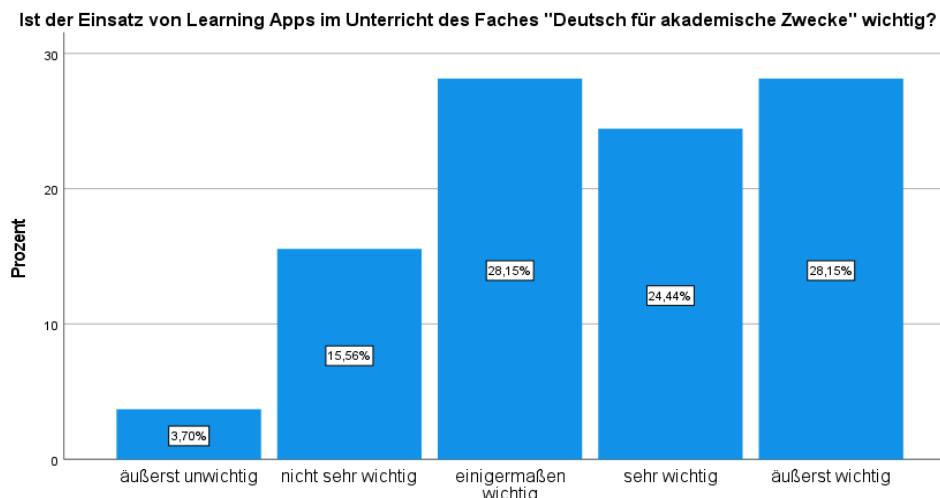


Abbildung 9. Die Bedeutung von Learning Apps im Unterricht des Faches „Deutsch für akademische Zwecke“

Auf die Frage, ob die Studierenden die deutsche Fachsprache/Terminologie eher aus beruflichen, persönlichen bzw. akademischen Gründen erlernen bzw. studieren möchten, wurde die Antwort „aus beruflichen Gründen“ am häufigsten dokumentiert. 69 der Befragten antworteten, dass sie die deutsche Fachsprache aus beruflichen Gründen erlernen möchten.

Möchten Sie eher aus beruflichen Gründen die deutsche Fachsprache erlernen bzw. studieren?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	69	51,1	51,1	51,1
	Nein	66	48,9	48,9	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

Abbildung 10. Das Erlernen der deutschen Fachsprache aus beruflichen Gründen

49 Studierende gaben an, dass sie eher aus akademischen Gründen die deutsche Fachsprache erlernen möchten.

Möchten Sie eher aus akademischen Gründen die deutsche Fachsprache erlernen bzw. studieren?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	49	36,3	36,3	36,3
	Nein	86	63,7	63,7	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

Abbildung 11. Das Erlernen der deutschen Fachsprache aus akademischen Gründen

Am seltensten wurde die Antwort „aus persönlichen Gründen“ (39 P.) dokumentiert.

Möchten Sie eher aus persönlichen Gründen die deutsche Fachsprache erlernen bzw. studieren?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	39	28,9	28,9	28,9
	Nein	96	71,1	71,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

Abbildung 12. Das Erlernen der deutschen Fachsprache aus persönlichen Gründen

3.2. Unterrichtsmethodik: die Ergebnisse

Die letzten zwei Fragen des Fragebogens waren offene Fragen und lauteten: „Welchen Schwierigkeiten begegnen Sie beim Erlernen der deutschen Fachsprache?“ und „Was könnte Ihrer Meinung nach verbessert werden?“. Die Antworten zum Unterrichtsverfahren und zur methodischen Gestaltung des Unterrichts wurden zu zwei Korpora zusammengefügt. Die Analyse der beiden Korpora wurde schriftlich nach dem folgenden Verfahren durchgeführt:

„Keywords-Suche → Gruppieren der Antworten nach Keywords“

Zur Frage „Welchen Schwierigkeiten begegnen Sie beim Erlernen der deutschen Fachsprache?“ wurden 135 Antworten abgegeben. Die meisten Studierenden (99 P.) gaben an, keinen Schwierigkeiten beim Fachsprachenlernen zu begegnen. 12,6% der Befragten antworteten, dass sie wegen ihres niedrigen Sprachniveaus, was die grammatischen, lexikalischen und syntaktischen Ansätze der deutschen Sprache als Fremdsprache betrifft, mit Schwierigkeiten im Fachsprachenunterricht konfrontiert seien. 6 Studierende gaben an, Schwierigkeiten beim mündlichen Ausdruck (Fachkommunikation) gehabt zu haben. 6 Befragte antworteten, dass sie im Unterricht wenig Gelegenheit zum Üben hatten, da die Unterrichtsstunden während des Semesters nicht dafür ausreichten. 5 Studierende antworteten, dass an den Fachsprachekursen Studierende mit unterschiedlichen Sprachniveaus teilnahmen (A1 bis B2), mit der Folge, dass der Unterrichtsverlauf verlangsamt wurde. 2 Studierende antworteten, dass sie im ersten Studienjahr über keine bzw. wenig Fachkenntnisse verfügten und demnach die deutschen Fachbegriffe und die

Terminologie nicht verstehen konnten.

Welchen Schwierigkeiten begegnen Sie beim Erlernen der deutschen Fachsprache/Terminologie?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	keine Antwort/ keine Schwierigkeit	99	73,3	73,3	73,3
	Niedriges Sprachniveau (grammatikalisch, syntaktisch, lexikalisch)	17	12,6	12,6	85,9
	Fachsprache im Kommunikationsfeld	6	4,4	4,4	90,4
	wenige Unterrichtsstunden/ wenige Chancen zum Ausüben	6	4,4	4,4	94,8
	keine bzw.wenige Fachkenntnisse im ersten Studienjahr	2	1,5	1,5	96,3
	verschiedene Sprachniveaus der Teilnehmer im Kurs	5	3,7	3,7	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

Abbildung 13. Die Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Fachsprache

Zur Frage, ob die Studierenden Vorschläge zur Verbesserung der Fachsprachkurse in methodisch/didaktischer Hinsicht haben, wurden 60 Antworten dokumentiert. Einige Beispiele zu den Antworten werden hier aufgeführt.

- *Die Fachsprachenkurse sollen in den letzten Studienjahren angeboten werden* (P. 2, P. 78, P. 140/ Medizin, P. 121/ Mechatroniker)
- *Fachsprachenkurse als Nebenfächer in allen Studienjahren anbieten* (P. 63/ Medizin)
- *Es wäre ideal, Fachsprachkurse im Rahmen der Erasmus-Austauschprogramme an deutschen Universitäten- und Instituten besuchen zu können* (P. 13 und P. 74/ Psychologie, P. 80/ Philosophie)
- *Quiz, Tests und Apps können das Erlernen der deutschen Fachbegriffe erleichtern* (P. 18/ Pflege und P. 32/ Ökonomie)
- *Neue Abendkurse, Intensivkurse und Vorbereitungskurse auf die Fachsprachenprüfungen gestalten, die in Deutschland abgelegt werden* (P. 25 und P. 98/ Medizin)
- *grammatische, syntaktische und lexikalische Phänomene der deutschen Sprache im Unterricht miteinbeziehen* (P. 33/ Medizin)
- *fachbezogene Artikel und Papers im Unterricht bearbeiten und analysieren* (P. 35/ Medizin, P. 89/ Philosophie)
- *die Fachbegriffe und die Terminologie gleichzeitig, also im selben Semester in der Muttersprache und der deutschen Sprache erlernen* (P. 45/ Architektur)
- *Fachsprachenprüfungen ablegen, um Zertifikate zu bekommen* (P. 46/ Ökonomie, P. 132/ Mechatronik, P. 136/ Informatik)
- *In allen Fachbereichen Fachsprachkurse gestalten* (P. 47/ Informatik, P.

47/ Archäologie, P. 51 und P. 75/ Mechatronik, P. 53/ Vorschulpädagogik)

- *Rollenspiele in den Unterricht miteinbeziehen und den Unterricht praxisorientiert gestalten* (P. 115/ Mechatroniker, P. 131/ Medizin, P. 140/ Chemie)
- *Tipps zum Hörverstehen in Kommunikationsfeldern selbst üben* (P. 112 Mechatronik, P. 141/ Ökonomie)
- *Einstufungstests zum Sprachniveau der Studierenden durchführen* (P. 112/ Pflege)
- *Englische und deutsche Fachsprachkurse sollten nicht im selben Studienjahr angeboten werden* (P. 143/ Informatik)

Bei der Auswertung der Ergebnisse zur Frage nach den Verbesserungsvorschlägen wurden Häufigkeitslisten von Keywords erstellt. Die Antworten bezogen sich auf die geeignetsten Studienjahre zum Fachsprachenlernen, auf die Gestaltung eines praxisbezogenen, kommunikativen-interaktiven Unterrichts, auf die Erweiterung der angebotenen Sprachkurse, auf die Verwendung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien und auf die Einführung neuer Fachsprachenkurse in anderen Fachbereichen.

4. Diskussion

Das Hauptziel dieser Umfrage ist, die Meinungen und Bedürfnisse der Studierenden an der Universität Ioannina zu dokumentieren, was die angebotenen Kurse „Deutsch für spezielle akademische Zwecke“ betrifft und die eventuellen weiteren Vorschläge der Befragten zum Unterrichtsverfahren zu analysieren.

Die Tatsache, dass die meisten Befragten den Fakultäten Medizin und Ingenieurwissenschaften angehören, zeigt, dass die deutsche Fachsprache für die Studierenden in diesen Wissenschaftsbereichen von großer Bedeutung ist. Die Mehrheit der Befragten gaben an, dass die deutsche Fachsprache als wichtig für das Bachelorstudium in Griechenland gilt. Die meisten Studierenden gaben an, dass die Fachsprachenkurse in deutscher Sprache im zweiten bzw. dritten Studienjahr angeboten werden sollen, nachdem die Lernenden die Fachbegriffe/Fachkenntnisse bereits auf Griechisch gelernt und gefestigt haben und diese beherrschen.

Was die geeignetsten Unterrichtsmaterialien betrifft, gaben die meisten Befragten an, dass die Praxisbroschüre und das Corpus (Schimmel, 2010:478-479), die fachbezogenen Lehrwerke, Artikel und Papers, die Learning Apps (Kuhn, Kadioglu, Deutsch & Michl, 2018) und interaktiven Tests (Quiz, Kahoot, Kenhub) zu einem effektiveren und praxisorientierten Unterricht beitragen könnten.

Das Interesse der griechischen Studierenden an Inhalten zur Alltagskommunikation in Fachsprachenkursen ergibt sich aus den letzten zwei offenen Fragen, wo dies am häufigsten entweder als Schwierigkeit im Unterricht oder als Verbesserungsvorschlag dokumentiert wurde. Die eingereichten Antworten bestätigten, dass das niedrige Sprachniveau der Studierenden eine der größten Schwierigkeiten ist, um die deutschen Fachsprachen/ die deutsche Fachterminologie zu verstehen und zu beherrschen, sowie in einem akademischen/beruflichen Umfeld zu kommunizieren (Schön & Schrimpf, 2010).

Aus den Antworten auf die letzte Frage zu den „Vorschlägen für die Unterrichtspraxis“ ging hervor, dass sich die meisten Befragten einen fachbezogenen, praxisorientierten und kommunikativeren Unterricht wünschen. Bei

den Antworten ging es um die Gründung mehrerer Fachsprachenkurse, da bis heute die Fächer „Deutsch für akademische Zwecke“ lediglich von der medizinischen Fakultät und dem Institut für Psychologie angeboten werden. Außerdem wurde häufig erwähnt, dass die Studierenden sowohl allgemeine Sprachkurse in deutscher Sprache als auch Fachsprachenkurse benötigen, um ihre Fachkenntnisse in anderen Sprachen und Kommunikationsfeldern erweitern und vertiefen zu können.

5. Konklusion

Die vorliegende Pilotstudie zielt darauf ab, die Ansichten der Studierenden der Universität Ioannina, Griechenland, zum Thema deutsche Fachsprache im Bachelorstudium aufzuzeigen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen im Einklang mit den Antworten der Studierenden, dass die deutsche Fachsprache bedeutsam und wirksam für die Perspektiven ihrer beruflichen und akademischen Ausbildung ist. Die Ergebnisse sind ein Feedback für die Lehrenden im Sprachinstitut der Universität Ioannina, damit die Fachsprachenkurse in Deutsch verbessert und andere Fachbereiche neu gegründet werden.

Des Weiteren ist geplant, Interviews mit Studierenden zu führen, die einen Fachsprachenkurs während des laufenden akademischen Jahres besuchen, sodass die Beurteilungen und Bewertungen der aktuellen Unterrichtspraxis beim Erlernen der deutschen Fachsprache gesammelt werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass das vermittelte Fachsprachwissen entsprechend den akademischen Anforderungen bestimmter wissenschaftlicher Bereiche, wie der Ingenieurswissenschaften, erweitert und aktualisiert werden muss. Dazu könnte die Schaffung eines europäischen Netzwerks „Deutsch für akademische Zwecke“ beitragen, sodass Informationen und Techniken, insbesondere im Bereich Methodik/Didaktik für den deutschen Fachsprachenunterricht, an Lehrende weitergegeben werden.

References

- [1]. Byrnes, H. (2012), German for Specific Purposes. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Available: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0454>
- [2]. Ehlich, K. (2009), Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. *Forschung, Politik-Strategie-Management*, 3+4. S. 89-95. Available: <http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.pdf>
- [3]. Dohrn, A. & Kraft, A. (2015), Fachsprache Deutsch-International und interdisziplinär, *Lingua-Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis* (2015). Verlag Dr. Kovač
- [4]. Kuhn, S., Kadioglu, D., Deutsch, D. & Michl, S. (2018), Data literacy in der Medizin, *Onkologe*, 24, S. 368-377. Available: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00761-018-0344-9>
- [5]. Roelcke, T. (2014), Zur Gliederung von Fachsprache Und Fachkommunikation, *Fachsprache*, 3+4, S. 154-178. Available: <https://ejournals.facultas.at/index.php/fachsprache/article/view/1305>
- [6]. Schimmel, D. (2010), Studiengangsbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs. *Info DaF*, 37,5, S. 470-493. Available:

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-0504>

- [7]. **Schön, A. & Schrimpf, U.** (2010), Fachkommunikation in der Medizin-Konzeption Und Durchführung von Kommunikationskursen und E-Learning im Bereich „Fachsprache Medizin“ mit interkulturellem Fokus. *GFL German as a foreign language*, 1, S. 48-70. Available: http://www.gfl-journal.de/1-2010/Schoen_Schrimpf.pdf
- [8]. **Tseligka, T.** (2016), Developing a foreign language policy in Greek higher education (HE): striving between Scylla and Charybdis. *International Journal of Language Translation and Intercultural Communication*, 4, 54-67. Available: <http://dx.doi.org/10.12681/ijltic.10352>
- [9]. **Tseligka, T., Katerini, I., Papakonstantinou, E. & Tarfali, A.**, (2003), Language learning strategy use and willingness to communicate among Greek health science students, Impact of Sociocultural Factors on Health, *Semmelweis Medical Linguistics Conference. Communication Hybrid Conference*, 2-3 June 2023, Budapest, Hungary. (proceedings to be published).

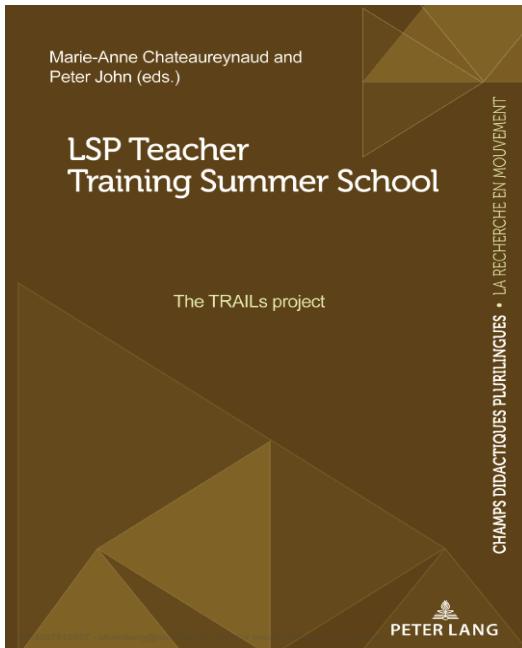
BOOK REVIEW

MARIE-ANNE CHÂTEAUREYNAUD / PETER JOHN (Editors): LSP TEACHER TRAINING SUMMER SCHOOL. THE TRAILS PROJECT

Andrea Hamburg

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

a.hamburg@uoradea.ro



Reviewed work:

LSP Teacher Training Summer School. The TRAILS Project

Marie-Anne Châteaureynaud /
Peter John (editors)

P.I.E. PETER LANG s.a.
Éditions scientifiques
internationales, Bruxelles, 2023

ISBN 978-2-8076-1864-0
ePDF 978-2-8076-1865-7

LSP Teacher Training Summer School. The TRAILS Project, edited by Marie-Anne Châteaureynaud and Peter John – Peter Lang, Bruxelles, 2023, 280 pages – is a gap-filling publication, born as a result of an Erasmus project partnered by eight European universities from countries like: France, Croatia, Germany, Spain, Poland, Slovenia, UK and Italy, intending to highlight the special and complex – sometimes even queried –needs, difficulties experienced by the educational segment of teaching foreign languages for specific purposes (LSP) and the challenges it is exposed to. Lack of special training for this field, the necessity of overtaking curriculum and material design for the own teaching, limited or no recognition in and of research, are only some of the aspects mentioned before. Having in mind the mismatches between the demand for specifically and even digitally trained LSP teachers and the reality in the European higher education context, the target of the TRAILS project was to decrease this gap by creating an

LSP teacher education programme and organising a training summer school for these educators in 2020, in Zagreb, Croatia. The project followed a well-designed, step-by-step structure presented in the four parts of the volume. After an overview upon and analysis of existing LSP teacher training programmes in 25 European countries (first part of the volume), the authors identified LSP teachers' needs (part 2), highlighted training results through the prism of LSP provision versus LSP teacher needs (part 3) and last but not least, worked on the development of an innovative LSP teacher training curriculum (part 4).

The analysis of LSP teacher training programmes was run including both quantitative data revealed through online surveys, web-based research (Google Advanced Search) and qualitative ones leading to the conclusion that these programmes "are diverse both in their form and scope in the EHEA (European Higher Education Area – author's remark)" (p. 42). Scrutinising them, Marie-Anne Châteaureynaud and Marie-Christine Deyrich were interested in the professional development of LSP teachers in general, Marcelo Tano analysed this issue with specific respect to teachers of Spanish for specific purposes (SSP), while Pascaline Faure dedicated her study to English for medical purposes (EMP). In line with the idea of lifelong learning and for the sake of raising performance, Châteaureynaud and Deyrich advocate for in-service teacher training, as:

Continuous training can represent a key element in the development of the structure: it raises the level of qualification of the staff, improves a form of productivity, and makes it possible to update knowledge, to adapt to technological transformations and by offering career development prospects, to keep its staff competent. (p. 44).

In case of LSP teachers this should cover two main fields: specialisation [gain of specialised vocabulary linked to a certain professional and even (inter)cultural context] and didactics. The challenges they face are related to resources, course design and lack of collaborative work.

In his analysis of the training of Spanish teachers having SSP courses in French higher education, Marcelo Tano formulates in addition to Sabater (2000: 189) a key statement regarding the task of LSP teachers. This does not consist in rendering professional knowledge to the students but showing them how to use the respective foreign language in their specialty field. "In other words, the ESP teacher is not an expert on the students' speciality but an expert on how this specialised knowledge can be used to learn PSL. (purpose specific language – author's remark)." (p. 61). The second part of his study is dedicated to confronting the theoretical framework developed and the concerns, attitudes of practitioners by means of two surveys – one conducted in 2015 among teachers of SSP in France and another one in 2020 targeting teachers of ESP internationally – concluding that: "the deficit or lack of adequate training to teach SSP is palpable in universities and, in general, in all countries". (p. 69)

The next article, that of Pascaline Faure, deals with linguistic and didactic aspects of English for Medical Purposes, summing up her contribution with some proposals for a study programme for English teachers activating in this field, adaptable to

other specialised languages, too. This study programme would include introductory courses into the specialisation the professional language of which the respective foreign language teacher would teach, as well as an internship period in the respective professional unit (e.g. hospital in case of teaching EMP).

The studies included in the second part of the volume focussing upon the identification of LSP teacher needs – by means of semi-structured interviews and an online questionnaire – deal with different aspects of the topic, like: making general considerations (Marie-Christine Deyrich), presenting challenges related to the multiple identities of LSP teachers, the negotiation of them and new paradigms (Patrizia Anesa and Marie-Christine Deyrich) and offering both a quantitative analysis of these needs in the EHEA – run with the contribution of over 600 respondents – (Ana Bocanegra-Valle, M. Dolores Perea-Barberá) and a qualitative one – by means of 29 interviews – (Paloma López-Zurita, María Vázquez-Amador). This is a completely novel approach, as before, when speaking about LSP, only students' needs were analysed, while this paradigmatic shift enables a multidimensional perspective including all the participants in the act of teaching/learning. Due to the questionnaire and interviews, light was shed upon another crucial issue, although verbalised that clearly only by one of the respondents, but possibly representing the perception of many other LSP teachers, that of not being recognised: "LSP teachers' knowledge, competences and efforts are not appreciated enough at our higher and secondary institutions. Our colleagues know almost nothing about LSP. For them you just teach English/Italian/ German..." (p. 95) The inventory of the knowledge- and training-related needs and those for professional development, respectively created a solid base in contouring objectives, modules, methodologies for the design of an innovative curriculum for LSP teacher training.

After presenting the state of affairs of qualification in LSP in Europe in the first part of the project and analysing the needs of LSP teachers in the second one, the third part of the volume deals with outlining learning outcomes based on the gap between provision and needs in this field (Joanna Kic-Drgas and Joanna Woźniak), expected to create the fundaments for future syllabi, curricula for LSP teacher training and professional development in the last part of the volume. Additionally, the methodology of teaching language skills in LSP is reflected upon (Snježana Kerešović, Brankica Bošnjak Terzić, Olinka Breka) concluding that this methodology presents two special aspects as related to general language teaching, namely the reflection upon LSP learners' needs, the specific purpose of learning that respective language for, and genre-specific features.

The three studies included in the last part of the volume concentrate – as already mentioned – upon the development of an innovative LSP teacher training curriculum covering issues like: material adaptation LSP teachers often have to resort to (Anesa et al.), teaching vocabulary (Bošnjak Terzić et al.) and different types of learning and teaching – task-, problem-, project-based – in LSP (Breka et al.), all addressed in the TRAILS teacher training summer school. According to the authors, in material adaptation LSP instructors have to choose the right 'carrier content' – informative content, specialty knowledge – to the 'real content' – linguistic issues – they want to render. Teaching/learning vocabulary is an essential

part of foreign language acquisition and thus of LSP, too, with the subsequent steps on the teacher's side of identifying specialty vocabulary learners might need and applying vocabulary learning strategies through different types of activities in the classroom. Learners might use direct strategies (memory, cognitive, compensation) and indirect ones (metacognitive, social, affective) for vocabulary acquisition. In developing the different competencies and skills 21st-century learners need to acquire, starting from critical thinking, communication and collaboration over creativity and productivity to personalisation and metacognition, task-, problem-, project-based learning can be of great help. However, adopting these methods implies some role changes both on learners' and teachers' side:

Learners, as stated above, need to take an active role in their own learning. LSP teachers, who already have to take on a multitude of roles such as course designers, materials providers, collaborators, researchers and evaluators (apud Dudley- Evans & St John, 1998), should, in addition, adopt some new roles, such as those of motivators, facilitators and organisers, or those of intercultural mediators and mentors for lifelong learning (apud Basturkmen, 2014). (p. 244)

In spite of a few shortcomings – two many acronyms used in some chapters, most of them not even deciphered in the list of abbreviations, some typing and stylistic issues, inconsistencies both in the text body and the reference list, replication of ideas in different chapters, parts of the book, or of passages within a study –, the volume has a lot of merits besides its gap-filling character and it should be considered a fundamental work in further LSP research.