

Bulgarian English Teachers' Association

E-Newsletter

© Published bimonthly by the Bulgarian English Teachers' Association (BETA-IATEFL)

Issue 30, Year VI,
July – August 2017



Bulgarian English Teachers' Association



Learning and Teaching Languages: Creating Bridges to the Future

Papers from the
1st FIPLV East European Regional Congress
26th BETA-IATEFL Annual International Conference
22nd-25th June 2017
Varna, Bulgaria

EDITORIAL BOARD
Sylvia Velikova (University of Veliko Tarnovo)
Zarina Markova (South-West University)
Marijka Dimitrova (University of Veliko Tarnovo)
Plamen Tsvetkov (University of Sofia)



CONTENTS

Vorwort (Marijka Dimtrova, Plamen Tsvetkov)	5
Conferences as Bridging Paths through the Continuing Professional Development (CPD) of Language Educators (Zarina Markova, Sylvia Velikova)	10
Effecting Change in the Classroom... (Denis Cunningham)	18
Kulturrealien – didaktischer Fokus des Fremdsprachenunterrichts in Europa (Nikolina Burneva)	39
2 in 1: Life Skills and Career Development through English (Svetlana Dimitrova-Gyuzeleva)	54
Teaching Language and Culture through Language Specific Similes (Aglika Dobрева)	71
Collocational Competence in Dental Medicine (Ilina Doykova)	85
Mobile Applications in Foreign Language Teaching (Milka Hadjikoteva, Mariya Neykova)	102
End-of-the-year Celebrations with Very Young Learners (Zhivka Ilieva, Desislava Terzieva)	112
Languages and Writing Systems: Between the Cultural Heritage and Politics (A Sociolinguistic Perspective) (Cenka Ivanova)	126
The Effect of School-based Internship for Trainees Before and After the Teacher Training Course (Irina Ivanova)	147
Das CLIL-STEM-Konzept zur Förderung von Schlüsselkompetenzen (Ivanka Kamburova-Milanova)	182
The Challenges of ESP Syllabus Design (Violeta Karastateva)	190
Studentenpraktikum und Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht (Janka Koeva)	212

BYU-BNC and Ways of Expressing Inducement in Classroom Language (Temenuzhka Seizova-Nankova, Petranka Ruseva)	239
Increasing Communicative Competence in ESP through Small Interactive Projects (Albena Stefanova)	261
Modifiziertes Blended Learning und Fachsprachenunterricht (Dobrinka Toteva)	269
Syntaktische Transformationen in der Übersetzung (Rada Vasileva)	291
Актуални проблеми в обучението по български език (Ганка Янкова)	305
Brücken schlagen durch Erzählen über-, mit- und füreinander. Playback Theater und dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht (Mihaela Mihova)	318
Eine Untersuchung über die Funktionen vom Ghetto-Slang bei Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund (Miryam Diko)	327
Using English Fiction in Teaching English as a Second Foreign Language to Future Translators and Interpreters (Maria Demyanenko)	345
Особенности функционирования крылатого выражения-лозунга <i>Je suis Charlie</i> во франкоязычном и англоязычном медийном дискурсе (Александра Макарова)	350
Innovativer Deutschunterricht mit Comics und Bewegung (Olesya Serebrova)...	362
Die interaktive Tafel im Deutschunterricht in Serbien (Aleksandra Breu)	370
Mindfulness und Performance im DaF-Unterricht (Josefa Contreras Fernández)	382
Writing for the BETA E-Newsletter	398
Notes for Contributors	399

VORWORT

Marijka Dimitrova, Plamen Tsvetkov

Auf der I. Osteuropäischen Regionaltagung der Internationalen Föderation der Verbände der Fremdsprachenlehrer, die vom 22.06. bis 25.06.2017 in Varna stattfand, war die deutsche Sprache stark vertreten, indem im Fachprogramm ein Plenarvortrag, über 30 Sektionsbeiträge, Workshops und ein Forum angeboten wurden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus Italien, Brasilien, Spanien, Polen, Ungarn, Rumänien, Serbien, Deutschland, Österreich, Russland, aus der Türkei, aus Bulgarien.

Die hier veröffentlichten Beiträge präsentieren eine Grundlage für die weitere Ausrichtung moderner Fremdsprachendidaktik. Das Spektrum der Themen ist zwar breit, aber alle ausgewählten Beiträge beschäftigen sich mit aktuellen Fragen des Fremdsprachenunterrichts von heute und setzen den Fokus nicht nur auf die theoretische, sondern auch auf die empirische und/oder praktische Ebene der Sprachvermittlung.

Kulturrealien und ihre Versprachlichung, was zur Vermittlung stilistischer und emotiver Kompetenzen im DaF-Unterricht beitragen kann – diesen Fragestellungen ist der Beitrag von *Nikolina Burneva* (Veliko Tarnovo, Bulgarien) gewidmet.

Das innovative und interaktive Verfahren, das STEM/CLIL-Konzept, stellt den Gegenstand der Betrachtung im Beitrag von *Ivanka Kamburova* (Varna, Bulgarien) dar. Es werden die Einsatzmöglichkeiten dieses Konzeptes im FSU und im naturwissenschaftlichen Fachunterricht der Grundschule, sowie Vor- und Nachteile, anhand von ausgewählten Beispielen kurz behandelt. Als ein gutes Beispiel für den Einsatz des Verfahrens wird das ERASMUS+ -Projekt „Schools: Future Labs“ vorgestellt.

In ihrem Beitrag verfolgt *Dobrinka Toteva* (Burgas, Bulgarien) die Entwicklung und den aktuellen Stand des Konzeptes Blended Learning und setzt den Akzent auf dessen Anwendung im universitären Bereich, indem sie interessante Ideen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Gestaltung des Fachsprachenunterrichts zur Diskussion stellt.

Mit Fragestellungen der Grammatik befassen sich die Beiträge von *Janka Koeva* und *Rada Vasileva* (Veliko Tarnovo, Bulgarien). Probleme der Grammatikvermittlung im FSU werden im Beitrag von *Janka Koeva* anvisiert, indem die Grammatikvermittlung angesichts des Studentenpraktikums in der Schule vorgestellt wird, am Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung in der 6. Klasse einer allgemeinbildenden Schule in Veliko Tarnovo. Die Rolle des grammatischen Wissens und die Anwendung dessen in der Übersetzerischen Tätigkeit werden im Beitrag von *Rada Vasileva* anhand von syntaktischen Transformationen und strukturalistischen Analysen treffend illustriert, was zum Erfolg im Übersetzungsunterricht beitragen kann. Es geht dabei um die Transformation von Partizipialattributen in Relativnebensätze, von Präpositionalphrasen in Nebensätze, um die Reduzierung von Sätzen auf ihre Minimalstruktur mit Hilfe der Valenz- und Dependenzanalyse.

In ihrem Beitrag stellt *Mihaela Mihova* (Wien, Österreich) das Konzept des Playback Theaters vor. Ihre Überlegungen richten sich an praktizierende Fremdsprachenlehrende, die einen höheren Sprechanteil der Lernenden im Klassenraum anstreben.

Nachdem die Europäische Kommission das Erlernen von Fremdsprachen zum Charakteristikum europäischer Staatsbürger/-innen erklärt hat und die Freizügigkeit innerhalb der EU drastisch zugenommen hat, rücken gesellschafts- und bildungspolitische Fragen der Mehrsprachigkeit in das Blickfeld der Sprachwissenschaft bzw. Sprachdidaktik. Die Hauptfunktionen der Multiethnolekte am Beispiel Deutschland und Schweden werden im Beitrag von *Miryam Diko* (Bukarest, Rumänien) thematisiert und diskutiert.

„Mit allen Sinnen lernen“ – so lautet eine trivial klingende, aber durchaus zutreffende Maxime der Sprachdidaktik. Konkrete Ideen für einen innovativen Unterricht mit Comics und Bewegung lassen sich vom Aufsatz von *Olesia Serebrova* (Moskau, Russland) ableiten.

Aufgrund einer Umfrage geht *Aleksandra Breu* (Subotica, Serbien) der Frage nach, wie, wie oft und wann das interaktive Whiteboard (IWB) im Deutschunterricht in Serbien eingesetzt wird.

Dass Mindfulness und Performance im DaF-Unterricht die Lernmotivation steigern können, beweist *Josefa Fernández* (Valencia, Spanien) anhand eines Theaterprojekts und zeigt, wie Studierende durch Inszenierungen im Unterricht aktiver werden.

Aus allen Beiträgen geht hervor, dass sich die theoretischen Kenntnisse der Autorinnen in die Forschung projizieren und die durch Forschung gewonnenen Ergebnisse in moderne sprachdidaktische Konzepte, d.h. in Ideen für die Unterrichtspraxis, umgesetzt werden.

Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir eine inspirierende Lektüre und hoffen, dass Sie zahlreiche Anregungen für Forschung und Lehre erhalten.

Marijka Dimitrova

Prof. Dr. Marijka Dimitrova ist als Lehrkraft für Wortbildung und Semantik, Textlinguistik und Pragmalinguistik am Institut für Germanistik und Niederlandistik der Hll. Kyrill-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo tätig gewesen. Sie ist Autorin und Mitautorin von Lehr- und Übungsbüchern, von Veröffentlichungen zu ausgewählten didaktisch-methodischen Fragen der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache im schulischen und universitären Bereich.

m.dimitrowa@hotmail.com

Plamen Tsvetkov

Studium der Germanistik. Promotion zum Thema „Die wechselseitige Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache bei der Textproduktion“. Oberassistent am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II an der Fakultät für klassische und moderne Philologien der Sofioter Universität „St. Kliment Ohridski“ (Bulgarien). Themenschwerpunkte in

Forschung, Lehre und Publikationen: Stilistik, Textlinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung.

plamen.tsvetkov@gmail.com

Conferences as Bridging Paths through the Continuing Professional Development (CPD) of Language Educators

Zarina Markova, Sylvia Velikova

Conferences are social and learning spaces where members of language teacher associations (LTAs) can develop both professionally and personally. A conference is a central forum of an LTA, which promotes the inception and growth of communities of practice. In other words, it brings together communities of language educators who engage in collective professional learning and share a commitment to improve their practice in the field of language education (cf. Wenger & Trayner 2015).

The 1st FIPLV East European Regional Congress and 26th BETA-IATEFL Annual International Conference, held from 22-25 June 2017 in Varna, therefore, situated the community learning experiences of over 200 language teachers from 35 countries and 6 continents. The event was organised thanks to the collaborations within a dynamic network of interconnections between member associations of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) and partners of the Bulgarian English Language Teacher Association (cf. Lamb 2012). These included such international unilingual associations as the International

Association of Teachers of German (IDV) and the International Association of Teachers of Russian Language and Literature (MAPRYAL) as well as their national unilingual member associations (e.g., the Bulgarian Association of Teachers of German/BDV).

Due to the vast scale of the Conference, engagement with professional learning took place on multiple levels – from individual knowledge construction and self-reflection to group interactions; from local to regional and global connections. So, the language teacher's CPD was contextualised in a larger network of international associations and communities of practice as well as in smaller interconnected national or local professional networks.

Furthermore, this multinational and multilingual event (with 5 working languages) spoke to the high level of diversity of participants in terms of linguistic and sociocultural backgrounds, specific occupations (e.g., school teachers, university lecturers, researchers, etc.), institutional affiliations and sectors (e.g. primary, secondary, tertiary; private, state, non-profit), professional experience and knowledge base, etc. Additionally, a snapshot of the delegates captured members of BETA who regularly attend BETA annual conferences and have created long-term connections in a community of practice that organically and continuously evolves and changes through the networking with first-time participants from around the globe.

While the diverse profile of the attendees may have been a source of tensions within the conference learning network, it also transcended into dialogic spaces where multiple perspectives and voices of the community of language professionals could be explored and deepened. It is true that, among other factors, experience and knowledge base influence the way teachers go about practice and what they perceive to be the most salient areas for their CPD. However, a conference (and the Varna Congress 2017 in particular) could reveal important aspects of the 'shared repertoire' (Wenger & Trayner 2015: 2) of English language educators. This entails mapping out their 'stories' or 'ways of addressing recurring problems' as one of their main sources of knowledge about language teaching and learning (cf. Wenger & Trayner 2015).

What is the content of the stories shared at the Varna Congress 2017? What questions engage participants' minds? Munby (cited in Thornbury 1991: 194) suggests that 'one fruitful way to begin to understand the substantive content of teachers' thinking is to attend carefully to the metaphors that appear when teachers express themselves'. Indeed, exploration of teachers' own metaphors of teaching and learning has been considered effective for the study of teachers' professional knowledge (Munby & Russell 1990), and for encouraging self-understanding through critical reflection (Farrell 2006). For the purposes of this introductory article, though, we look at metaphor primarily as a tool for vivid description and grabbing the audience attention rather than analysis and introspection. As teachers' areas of concern, quests, and achievements are manifest in the metaphors they use in communication, a closer look at the

abstracts of the conference talks (BETA-IATEFL Bulgaria 2017) could inform us about the topics teachers perceive as compelling for their professional development, and the way their interest is conveyed.

Unsurprisingly, the majority of the sessions address language teaching, learning and learners. Predominantly, learning is seen as a journey: a 'journey towards oneself'; or one where learners cross 'bridges to enhance their learning', or go through a 'gateway to (speaking) success'; learning can be aided by 'a powerful vehicle', but can also reach 'a plateau' (of language and skills). Learning is inseparable from learners, and they need teachers' care and attention, which is illustrated through examples like 'fostering learner autonomy'; 'nurturing students' needs'; 'widening students' horizons'; 'engaging learners' brains'; 'bridging the future for the talented minds'; 'handling students'; 'helping them aim at a moving target' – all with the aim of 'enriching learning'.

In an ideal world, learning goes hand in hand with teaching, and it is in the abstracts focusing on teaching where metaphors flourish. Some visualise lesson organisation, techniques and procedures which stood 'the test of time'; where the teacher is 'a catalyst', and the classroom a 'stage set' for peer assessment, 'fresh exercises', 'small bites for teaching and learning English', or for 'crossing bridges with theatrical practice' or for 'a dance with creativity', so that the lesson can 'flow'. Others zoom in on assessment 'regime' or 'draw a rough sketch' of peer assessment. Still others illustrate broader concerns: English language teaching is a 'Möbius bridge', and schools 'future labs'.

It is to be expected that language and culture stimulate metaphor use – issues of interest include the ‘fluid nature’ of language; the ‘dynamism’ of language in use and how its ‘learning can be managed’; providing a ‘bridge’ to terminology accuracy; building ‘intercultural bridges’; or ‘destroying bridges to the future’. Last but not least, continuing professional development also inspires metaphorical language – conference abstracts refer to student teachers’ ‘journey into professionalism’, educators’ professional ‘growth’, teacher professionalism and its role in ‘creating bridges to the future’, ‘support systems bridging’ the teachers’ needs and the provision of CPD initiatives.

All congress abstracts together portray the powerful image of the bridge as a symbol of creation, communication, support, progress. The articles in this collection, closely bound to various aspects of connection and development, add further details to this image. Following the metaphor framework outlined above, there are three strands within this volume. Some articles elaborate on techniques and procedures which aid learning: Dennis Cunningham reflects on principles for teaching and quality learning; Milka Hadjikoteva and Mariya Neykova describe different mobile applications that can help students improve their language skills; Zhivka Ilieva and Desislava Terzieva describe motivating activities with very young learners; Alben Stefanova explores the potential of small interactive projects for increasing students’ communicative competence; Ganka Yankova considers some current issues in Bulgarian language teaching; and Maria Demyanenko discusses the specifics of using fiction in teaching English as a foreign language. One article

in this group is in Bulgarian, which adds to the international flavour of the collection.

Several articles focus on (socio)linguistic and cultural issues: Cenka Ivanova presents an array of perspectives on world's linguistic diversity, and offers an interesting picture of the intricate relationship between history, culture, politics and the dynamic sociolinguistic landscape where language teaching and learning takes place; Aglika Dobрева connects own and target language and culture through phraseology; Iliana Doykova extracts useful collocation patterns when teaching tertiary-level students; Temenuzhka Seizova-Nankova and Petranka Ruseva consider ways of expressing inducement in classroom language; Aleksandra Makarova, in Russian, analyses the use of the slogan *Je suis Charlie* and its transformations in mass media discourse in France and Great Britain; Violeta Karastateva shares her experience in designing ESP syllabi.

The final strand concerns matters of professional development: Svetlana Dimitrova-Gyuseleva describes a project that allows the integration of career guidance activities into the foreign language classroom, while Irina Ivanova evaluates the usefulness of school-based internships for the trainees before and after the teacher training course at university.

We hope this collection serves as a bridge towards more reflective and more effective language teaching.

References

- BETA-IATEFL Bulgaria (2017) *The 1st FIPLV East European Regional Congress and 26th BETA-IATEFL Annual International Conference Brochure*, pp 16 – 38.
- Farrell, T. (2006) 'The Teacher Is an Octopus': Uncovering preservice english language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. *RELC Journal*, 37(2), 236-248.
- Lamb, T. (2012) Language associations and collaborative support: language teacher associations as empowering spaces for professional networks, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6:3, 287-308.
- Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory Into Practice*, 29(2), 116-121.
- Thornbury, S. 1991. Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *English Language Teaching Journal*, 45(3), 193-200.
- Wenger, E., & Trayner, B. (2015). Communities of practice: A brief introduction. V April 15. Retrieved 05.10.2017 from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>.

Zarina Markova

South-West University, Bulgaria

Zarina Markova, PhD, teaches courses on Language Acquisition and FLT Methodology, supervises teaching practice and conducts state teacher certification examinations at the Faculty of Philology, South-West University, Blagoevgrad. She has been involved in a number of projects in foreign language teaching and teacher education among which an almost ten-year commitment to different roles in BETA-IATEFL Committee. At present, she co-edits BETA Publications. Zarina is a recipient of the 2016 FIPLV International Award.

zarinamarkova@abv.bg

Sylvia Velikova

St Cyril and St Methodius University of Veliko Tarnovo, Bulgaria

Sylvia Velikova, PhD, is Senior Lecturer at the University of Veliko Tarnovo, where she teaches courses in TEFL/TESOL and Applied Linguistics at the Faculty of Modern Languages. Sylvia has been involved in national and international (including ECML, Council of Europe) projects in the field of language education. She received an FIPLV International Award in 2014. Former President of BETA, currently she is co-editor of BETA Publications, and an executive committee member of FIPLV.

sylvia.velikova@gmail.com

Effecting Change in the Classroom...

Denis Cunningham

Abstract

After a brief historical overview, a consideration of some theories precedes a study of current thinking in and outside Australia. This includes the IBO (International Baccalaureate Organization) and the PEEL (Project for Enhancing Effective Learning) principles for teaching and quality learning, good learning behaviours and the role of ICT (Information Communication Technologies). Current research is used as a premise upon which to reflect on personal classroom practices, which appear to work.

Key words: theories, classroom practices, ICT, quality learning

There is now considerable and incontrovertible international evidence that the major in-school influence on student achievement is the quality of the classroom teacher.

(Dinham 2008: 7)

Background

In a post-graduate course in 1975 with Terry Quinn, he asked me to write an overview of linguistics and language teaching. In this paper, I concluded that: 'because it

concentrates on the neuro-physiological, biological, electro-chemical relationships which assimilate, store and create language, the area of greatest potential may prove to be the at present embryonic field of neurolinguistics, or its forebear, neurophysiology' (Cunningham 1975: 16).

I have seen little to change my mind in this respect... but this is not to say that we have not advanced significantly...

As the wheel turns and my career evolves, I find myself back in the classroom confronted by the need to adapt to classroom reality of a new century, a new millennium, a new generation.

Rather than international trends, it is on the classroom, where I wish to focus here. This is also a collaborative 'work in progress', as I reflect upon my classroom practices to answer better the needs of my students.

The intervening years

What I have seen – what we have all seen – is a progression of methods and approaches which focus less on the teacher and teaching, less on the language *per se* and more on the learner, how we learn languages – and assessment. Let's think about it for a moment!

In my experience, the Direct Method co-existed as a reference outside the classroom with the Grammar-Translation Method in place; then, in the debate of the 1960s, experimentation and studies centred on the panacea: the Audiolingual Method. Methods disappeared with the Audiovisual Method, replaced by ‘approaches’: Situational, Notional-Functional, Communicative, Post-communicative ... - before a return to equilibrium with a variety of eclectic and/or interactive approaches. At the same time, we witnessed alternative approaches – Immersion (or Partial Immersion), especially in primary language learning, Content and Language Integrated Learning (CLIL), Suggestopaedia, the Silent Way, Total Physical Response (TPR), Neurolinguistic Programming (NLP), Language Awareness (Candelier 2004), etc. (see also Balboni 2006: 23ff, 49-50; Littlewood 2004: 107). In the 1980s and 1990s, we tinkered and travailed, but the shift to learning was also apparent in preferred learning styles – Dinham (2008: 14) makes the point that ‘catering to a particular perceived “learning style” reinforces that style (ironically, learning styles are *learned*, not innate) at the expense of other approaches’ - and, later, the multiple intelligences of Howard Gardner (Gardner 1983; Armstrong, 2000: 2):

- linguistic intelligence
- logical-mathematical intelligence
- spatial intelligence
- bodily-kinesthetic intelligence
- musical intelligence
- interpersonal intelligence
- intrapersonal intelligence

- naturalist intelligence

of which we have witnessed predictions of more (Silver, Strong & Perini 2000: 9).

Simultaneously, we saw emerge an emphasis on assessment, on learning targets (or graded levels of achievement, etc.) and on profiling student progress against set criteria (and descriptors). We also recognised the need for students to assume responsibility for learning autonomously beyond the confines of the classroom (Raya, Lamb & Vieira 2007) and extend and augment the 15% of their student lives spent in school.

Computer-Assisted Language Learning (CALL) and Information Communication Technology (ICT)

Ambushing society and education from the 1980s was the infusion of technology. Primitive computers (e.g., Acorn, BBC, Apple, etc.) in the 1980s fostered the term and practice of Computer-Assisted Language Learning (and permutations) before the increasing use of technology for communication – in what we now know as ‘email’ – and information (after the creation of the web in 1991).

In 2000, 4 per cent could access the Internet. What is it now? I googled it the other day – as you do in 2017 – to find the number predicted by the end of 2016 was 3.77 billion people, half of the global population.

We have also seen the evolution of technologies, as primitive desktops have spawned generations of netbooks, laptops, iPads or phones and blackboards have been supplanted by interactive white boards (IWB's), a direct descendant of the Promethean prototype (Betcher & Lee 2009: iii) of 1995.

In a 1984 paper, I reflected on the relevance of technology to the curriculum and postulated that if the teacher saw no relevance of technology to a curriculum area, the student would see this curriculum area as equally irrelevant (Cunningham 1984: 14). Around the same time, amid the many workshops on CALL I organised, I assisted in preparing a professional development day for my school on 'computers across the curriculum'. I still recall the assertion of the geography co-ordinator who said: 'You may use computers to help you teach languages, Denis, but we will never use them in geography...' Thirty years later, I find my students love Google Earth...

In 1994, I presented a paper in Vilnius on 'Technology in an Open Learning Environment: an Australian Perspective'. After the presentation, a member of the audience came up to inform me that teachers of languages in Lithuania were lucky to have a tape recorder as a technical aid. When I returned to Vilnius ten years later, I was blown away by presentations on the uses of technology in teaching languages – some of the best I had experienced on the topic.

Where are we now?

We continue to be influenced by an evolving relationship of teaching and learning, assessment and ICT...

Research and practice

Recalling that teachers are the most important in-school factor in student learning, what appears to work best?

For some of the answers, I would like to refer to some local research and studies, fine-tuned over twenty-five years under the banner of PEEL (Project for Enhancing Effective Learning). It is not the only reference we could use, but it is a useful *point de partir* for our conversation on the topic. Alternatively, we could go to Finland – as have many others – after successive assessments of PISA (Programme for International Student Assessment).

The PEEL study identifies the following as its principles for teaching and quality learning:

- 1 Share intellectual control with students.
- 2 Look for occasions when students can work out part (or all) of the content or instructions.
- 3 Provide opportunities for choice and independent decision-making.
- 4 Provide diverse range of ways of experiencing success.
- 5 Promote talk which is exploratory, tentative and hypothetical.
- 6 Encourage students to learn from other students' questions and comments.

- 7 Build a classroom environment that supports risk-taking.
- 8 Use a wide variety of intellectually challenging teaching procedures.
- 9 Use teaching procedures that are designed to promote specific aspects of quality learning.
- 10 Develop students' awareness of the big picture: how the various activities fit together and link to the big ideas.
- 11 Regularly raise students' awareness of the nature of different aspects of quality learning.
- 12 Promote assessment as part of the learning process.

(Mitchell 2009: 193-194)

Marrying this with the focus of teaching – the learner – PEEL has proposed a List of Good Learning Behaviours (Table 4.1) (Baird & Northfield 2008) as a template of what might characterise a successful learner (Appendix 1).

Information Communication Technology (ICT)

To this mix should be added the use of ICT. The precise configuration (of this) will be determined by a range of factors, not the least of which is what is available to the learning situation. It is probably accurate to surmise that our countries represent the happy side – is it happy? – of the digital divide.

In my school, desktops, netbooks and laptops are readily available, while most classrooms are equipped with Promethean interactive whiteboards (IWB's), so there is immediate access to the Internet and what this provides in information and communication. Six years ago, the girls were required to acquire MacBooks as part of their materials list and, as of four years ago, some levels have been allocated iPads. Combined with this are the uses of the IWB programmes, an advanced evolutionary step in the journey from stylus and tablet, chalk and blackboards to whatever the future reveals.

Are we afraid of this technology? Perhaps! But, we should not be! I have been a longstanding advocate of using technology only where it can do the task better (Cunningham 1984: 15) and, where needed, also recommended the teacher and student reversing roles as the younger generation is likely to be more ICT savvy than us. While I witness individual plateaux in ICT skills of different students – they, too, will learn only what they deem useful (and proceed no further) – their expertise applies to a raft of technologies available at school or at home. These may include social networking (e.g., Instagram, SnapChat, Facebook, etc.), other blogs (Camilleri et al 2007), podcasts, Skype, messaging, multimedia creations, wikis, etc. (Crystal 2006; Ingram et al 2008: 160). And we can be confident that this trend will continue as future technological generations become smaller, more powerful, more robust and less expensive (after the initial introduction on the market).

The MacBook experience

As the school management decided that e-learning – whatever configurations this may involve - is a clear focus, textbooks have gone, leaving the educators with the challenge to cope with this considerable evolutionary phase. For most subjects, the MacBook or iPad has replaced print-based materials; the Internet is available through the omnipresent IWC and through the students' individual MacBook or iPad, although some programmes (like Youtube) are not available to them. Increasingly, the mobile (or cell-phone) is recognised as a valuable learning tool in class and beyond. Teachers have leased individual MacBook Pros with access to the Internet, email and the school intranet of teacher and general (i.e., student access) resources. The teacher MacBook Pros have recent (2016) versions of Works and Office; the students have only Works – which includes Pages, Numbers and Keynote, instead of Word, Excel and Powerpoint.

I would like to dwell upon some of the strategies used to adjust to and cope with this situation. Having said for some time and knowing well that many of the students would be more technologically skilled than I, it was critical that I introduce a collaborative learning environment where we could all learn from the individual best-placed to teach. This was often not me. This was and is the cornerstone of our approach, where:

- all assist others in a non-threatening learning environment
- I could teach them about Pages, Numbers and Keynote, which were unknown to them

- I could set tasks giving them the choice of using whichever program they wished – or using their exercise book – to use and develop skills in the various programmes
- I could encourage them to explore the Inspector facility of the Works programmes, making comparisons and deriving knowledge from their experiences in the equivalent Office programmes
- they are encouraged to use Skype for real, synchronous communication in the target language with a student's sister living in the south of France, a student from the class travelling through Alaska or another sick at home, able (with parental permission) to have a conversation in French with the teacher and friends in class
- Skype is also used to share work (as an attached file) with others in class, who had missed the previous lesson because of an excursion – as it was quicker than email or using the class dropbox
- Photo Booth and iPhoto became popular programmes for student work and fun
- ComicLife and iMovie were used to enable students to learn about filming techniques
- the camera facility is used to photograph the IWB content to create a digital file, reverse (i.e., Auto flip) the view and share with other class members
- the camera facility of a mobile phone was found to be a more pragmatic way of capturing the IWB content
- SnapChat was used to convey a message in French to a student in Bali recently – in response to a student suggestion
- iChat is used to enable students to contribute to a shared work document, revising memories of the telematics “electronic classroom” of the 1980s and process writing of the 1990s

- digital copy of some language content or exercises has also found its way legally onto the school Intranet
- Google and Siri are consulted for unknown answers to questions which arise.

Other factors

There are other factors, some of them identified in studies of what makes an excellent teacher. These build upon the research referred to above, but also that of David Ingram (Commins 1995) and others.

As indicated previously, my career has evolved; after being a principal for ten years I find myself teaching in a Catholic secondary girls' school. My passion for teaching was not eradicated by decades of teaching, management and 'administrivia' in the government sector. I welcome the return to the classroom.

However, I did not understand teenage girls when I was a teenager; I wonder if I understand them any better now? And, the younger generation – any younger generation – may find ways in which to live to baffle the previous generation(s). Our current crop of youngsters is very good at that. Just look at the language they use! They have made more contributions to and innovations in the English language since Shakespeare...

Personal reflections

Influenced heavily by my colleague, Peter Kadar, the prevailing lesson for me is in the relationships and feedback shared by students – whether I request this or they feel comfortable offering it. As a result, ingredients of the successful personal mix include my:

- respecting, valuing and liking my students (cf. Dinham 2008: 9, 27, 35)
- maintaining and fostering a reciprocal appreciation of humour
- managing an atmosphere based on reward rather than punishment
- being passionate about teaching and student learning (cf. Dinham 2008: 9)
- creating a comfortable environment (Balboni 2012) which encourages risk-taking in learning
- being relaxed with the students (cf. Dinham 2008: 28)
- asking them what they would like to do
- negotiating with them the sequence and nature of learning tasks
- listening to and acting upon their requests for more oral or written work and other learning activities (e.g., the preparation of Easter and Mother's Day cards for family)
- smiling (rather than being an ogre for the first term)...
- not embarrassing the girls
- actively becoming the learner where their skills are (or not) superior
- empowering them to assume the role of educator in demonstrating the uses of ICT (i.e., the IWB, iPads, webcams, etc)

- taking an interest in their extra-curricular activities (e.g., sport, part-time jobs) and their families (cf. Dinham 2008: 28) – the other element of the partnership
- facilitating and encouraging connections between the world of the students and the curricular content
- providing them with a model which is not one-dimensional but multi-faceted (e.g., teacher, consultant, presenter, waiter, caterer, events manager)
- involving them in other extra-curricular activities – such as catering work – which builds upon their hospitality studies and earns them money
- seeking their advice in such matters as the presentation of this paper
- being patient and calm (cf. Dinham 2008: 28) – despite some requesting that I ‘yell at them’ when they chat
- being available and approachable in class and outside lessons (cf. Dinham 2008: 29)
- hopefully earning their respect and being a positive factor in their learning.

I composed the above by reflecting upon what I try to do. Upon reading Dinham (2008), I was comforted by the fact that several of these characteristics were identified as important qualities of the expert teacher (Dinham 2008: 8-9) and teaching (Dinham 2008: 25-35).

Survival skills (for the future)

More recently, I was exposed to a plenary address by Tony Wagner at the IBO 2012 Conference of the Americas (Wagner 2012). His view of a rapidly changing culture of work in the face of an explosion of knowledge – and what students can do with what

they know – resonated with me. The correlation between where my students are at and what they need is strong and comforting, when one considers Wagner’s core competencies or seven survival skills:

- critical thinking and problem-solving
- collaboration across networks and leading by influence
- agility and adaptability
- initiative and entrepreneurship
- effective oral and written communication
- accessing and analysing information
- curiosity and imagination.

(Wagner 2014)

I am also a fan of Howard Gardner. His descriptive approach of multiple intelligences has evolved into a prescriptive view of what our learners and we may need for the future. In his 2008 text of *Five Minds for the Future*, he posits that we will need the five what he calls ‘minds’:

- disciplined
- synthesizing
- creative
- respectful
- ethical

(Gardner 2008)

Logically, he does not profess to be infallible in his prescriptions for the future but his renown as a thinker render him and his ideas worthy of noting – which one local school has espoused.

The challenge is to bring the skills of my students closer to those needs identified by Wagner (Wagner 2014) and promoted by the International Baccalaureate Organisation. We are already well on the way but there is always more to do.

Concluding remarks

Remember, we speak English - sort of... - in Australia, so we must add to the tyranny of distance (of the remote Antipodes) the fact that Anglophones do not always make the best language learners or polyglots. Remember also, languages are not at the top of the list of curricular choices (for students and community alike) in Australia, so it is helpful for students to like what they are taught, be responsive and positive; it is also useful to build upon this motivational element (Balboni 2006: 48; Chambers 1999), to foster self-motivation and learner autonomy (Raya, Lamb & Vieira 2007). It is also important for me to have an influence on the girls' decision about whether they come to school on those marginal days of illness or despondency. When they ask themselves whether they will go to school, what they have that day, I would like them to decide: 'What do I have today? I have French with Mr Cunningham. That's fun and I don't want to miss it...' Once they are at school, we can all teach them better...

In Australia we have an Internet program entitled “RateMyTeacher”. It is anonymous so any student, parent or colleague can post whatever is desired. Do you have it? You do not want it, as it has destroyed careers. I have been more fortunate, collecting a five-star rating and such posts as: ‘Mr Cunningham is by far the best teacher I have had so far in my school career (I’m in Year 9, though he was my teacher last year.) Mr Cunningham is a kind and caring person who always wears a smile on his face and puts his students first – a trait rare in educators. He always made sure that we were all comfortable in the classroom and he taught with an always open mind. I’m extremely thankful to have had Mr Cunningham as both my English and Pastoral Group teacher last year. Thank you.’ It was posted on Valentine’s Day last year but this is not to suggest anything romantic.

One of my sixteen year-old students, Melissa, had the following to add after reading this paper:

I believe that girls learn best when they’re able to relate to the teacher and their (sic) style of teaching, also being approachable, helpful, understanding and genuinely nice. That makes a great teacher we all respect, love and aspire to please.

I do not know whether this is what she thinks I am or what I should be...

Another, fifteen year-old Kyla, wrote:

I love coming to French especially having you as a teacher. You're my favourite teacher by far... I do look forward to my French periods and when I look at my timetable in the morning and see that I have French, I know it's going to be a good day.

The father of fifteen year-old Tayla also kindly wrote:

Denis described to me how he gains the trust of the students and amazingly Tayla described the very same sentiment to me stating that she wouldn't send a text or use the computer inappropriately in his class because it would breach his trust. I cannot thank Dennis (sic) enough as he has achieved what to us is a significant contribution to our lives.

Fourteen-year-old Emily wrote 'I just wanted to let you know that you have been my best ever male teacher and the best teacher I have ever had. (...) you have given me the confidence to continue reading and writing outside of school'.

Another couple of fourteen-year-olds, Sophie had this to add 'You have been the best teacher I have ever had and you have taught me so much this year', while Anna summed up her views, '(...) it's very rare to come across a teacher like you. You're one of a kind'.

I do not have all the answers. I never will! But, I am a learner and keen to improve what I do and how I do it.

My students deserve that!...

References

Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Baird, J., & Northfield, J. (2008). *Learning from the PEEL Experience*. Clayton: PEEL Publishing.

Balboni, P. (2006). *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*. Perugia: Guerra Edizioni.

Balboni, P. (2012). What happens in the mind when we learn a language (and how to make sure it does happen). Paper presented at the FIPLV World Congress, Helsinki (Finland), 8 June.

Betcher, C., & Lee, M. (2009). *The Interactive Whiteboard Revolution: Teaching with IWBs*. Camberwell: ACER Press.

Camilleri, M., Ford, P., Leja, H., & Sollars, V. (2007). *Blogs: Web Journals in Language Education*. Graz: Council of Europe/ECML.

Candelier, M. (ed) (2004). *Janua Linguarum: The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Commins, L. (1995). *Minimum Competency Standards for LOTE Teaching*. Nathan: NLLIA-LTACC.

Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. (2nd edition). Cambridge: CUP.

Cunningham, D. (1975). The Relevance of Linguistics to Language Teaching – An Overview: 1965-1975. Unpublished paper.

Cunningham, D. (1984). The Computer: Fantasy or fact in language learning? *Babel*, 19:2, 5-17.

Dinham, S. (2008). *How to Get Your School Moving and Improving*. Camberwell: ACER Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Reprinted New York: Basic Books, 2004.

Gardner, H. (2008). *Five Minds for the Future*. Massachusetts: Harvard Business School Publishing.

Ingram, D.E., Kono, M., O'Neill, S., & Sasaki, M. (2008). *Fostering Positive Cross-Cultural Attitudes through Language Teaching*. Teneriffe (Australia): Post Pressed.

Littlewood, W. (2004). Second language teaching methods: Historical and theoretical perspectives. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 8, 106-128.

Mitchell, I. (ed) (2009). *Teaching for Effective Learning: The Complete Book of PEEL Teaching Procedures* (4th edition). Clayton: PEEL Publishing.

Raya, M.J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*. Dublin: Authentik.

Wagner, T. (2014). Seven Survival Skills. www.tonywagner.com (Accessed 2 July 2014)

Appendix

Table 4.1
A list of good learning behaviours.

1. Tell teacher when they don't understand.			
2. Asks teacher why they went wrong.		Seeks Assistance	
3. Tells teacher what they don't understand.			
4. Checks work against instruction, correcting errors and omissions.		Checks Personal Progress	
5. When stuck, refers to earlier work before asking teacher.			
6. Checks personal comprehension of instruction and material. Requests further information if needed.			
7. Seeks reasons for aspects of the work at hand.			MONITORING BEHAVIOURS
8. Anticipates and predicts possible outcomes.		Plans and Anticipates	
9. Plans a general strategy before starting.			
10. Explains purposes and results.			
11. Checks teacher's work for errors; offers corrections.			
12. Seeks links between adjacent activities and ideas.		Reflects on the Work	
13. Seeks links between non-adjacent activities, ideas and between different topics.			
14. Independently seeks further information, following up ideas raised in class.			
15. Seeks links between different subjects.			
16. Asks inquisitive but general questions.		Links to Beliefs and Experiences	
17. Offers personal examples which are generally relevant.			
18. Seeks specific links between schoolwork and personal life.			CONSTRUCTING AND RECONSTRUCTING BEHAVIOURS
19. Searches for weaknesses in their own understandings; checks the consistency of their explanations across different situations.			
20. Suggests new activities and alternative procedures.			
21. Expresses disagreement.			
22. Offers ideas, new insights and alternative explanations.			
23. Justifies opinions.		Assumes a Position	
24. Reacts and refers to comments of other students.			
25. Challenges the text or an answer the teacher sanctions as correct.			

Denis Cunningham

FIPLV Honorary Counsellor, Former President and Secretary General of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes

Denis Cunningham has been involved in (languages) education in a wide variety of contexts over the last forty years. This has included teaching in Victoria and France, consultancy, and management within the Victorian School of Languages, where he was the Assistant Principal until 2006. He has published 300 and presented 200 papers in thirty countries, collaborated with UNESCO and Linguapaxon projects and policies, was President and Secretary General of the world federation of language teachers, FIPLV. He is currently an FIPLV Honorary Counsellor.

djc@netspace.net.au

Kulturrealien – didaktischer Fokus des Fremdsprachenunterrichts in Europa

Nikolina Burneva

Abstract

Kulturrealien sind in keiner triftigen Definition festzuschreiben, da sie historisch dynamisch sind. Zu Zeiten ausgeprägter Globalisierung von Informationsgesellschaften ist ihr exotischer Charakter deutlich abgeschwächt, weil durch die Mobilität von Waren und Menschen und durch die technologische Entwicklung der elektronischen Kommunikation alles Unbekannte zugänglich und zum (un-)gewohnten Element der aufnehmenden sozialen Umwelt wird.

Doch ist das kein Anlass zum Schwinden ihrer Spezifik, mit der sie sich vom neuen Milieu weiterhin abheben. Dabei ist das Besondere von Kulturrealien nunmehr an dezenteren Merkmalen auszumachen, die nicht nur gegenständlichen und/oder funktionalen Charakter haben. Die Versprachlichung von Kulturrealien gehört zu diesen dezenteren Verfahren, und ihre Mittel sind dann die Konnotationen und Metaphern, die semiotischen Überschreibungen und die möglichst vollständige Ausschöpfung der poetischen Funktion der Sprache.

Wenn der DaF-Unterricht nicht die elementare soziale Integration des Lernalers in eine deutschsprachige Umwelt, sondern die Vorbereitung professioneller

Sprachnutzer und -mittler anvisiert, hat er bei der stilistischen Textanalyse anzusetzen.

Schlüsselwörter: Kulturrealien, Versprachlichung, konnotative Aspekte, Appellstruktur, poetische Funktion

Das Thema der Kulturrealien ist bisher hauptsächlich in der Translatologie behandelt worden, und es ist kein Zufall, sondern eine sprachlogische und -pragmatische Gesetzmäßigkeit, dass gerade die Linguisten, die sich mit der Übersetzung fiktionaler Literatur beschäftigen, dieser Fragestellung widmen. So wird zum Beispiel eine Untersuchung über „Die Kulturbilder im autobiographischen Werk ‚Beim Häuten der Zwiebel‘ von Günter Grass“ eingeleitet: „[...] die Wahl des Übersetzungsverfahrens [fördert] das Entstehen von Kulturbildern oder [macht] sie unmöglich. Die Frage der Übersetzung von Kulturrealien ist deswegen von Bedeutung, weil sie auch zur mehrdimensionalen Kategorie des Kulturbildes gehört. [...] Auch in der Sekundärliteratur ist die Ansicht weit verbreitet, dass sprachliches Verständnis keine Garantie und Voraussetzung für inhaltliches Verständnis ist.“ (Mysakowska 2010:123f.). Diese Position geht einen Schritt weiter als das Instrumentalisieren von fiktionalen Darstellungen zum Zwecke elementarer Beschreibung übersetzerischer Verfahrensweisen und Entscheidungen – von der Direktübernahme, Lehnübersetzung, Explikation, Analogieverwendung, Auslassung, Hinzufügung, zum hypero- und hyponymischen und assoziativen Übersetzen – wie wir sie früher noch antreffen (vgl. z.B. Kujamäki 2004). Sieht man von der Verwirrung

stiftende Verwendung des Attributs 'literarisch' weg, sind den gerade angeführten Betrachtungen zwei für unseren jetzigen Zusammenhang sehr wichtige Momente zu entnehmen. Zum einen ist das schnell gestiegene Interesse für die Übersetzungsforschung zu vermerken, das in wenigen Jahren zum zentralen Aspekt auch der höheren DaF-Kurse einschließlich der universitären Auslandsgermanistik aufgestiegen ist. Das ist übrigens keine Neuerung, sondern eine Renaissance der traditionellen Struktur des DaF-Unterrichts nicht nur in Bulgarien, die in der methodisch-didaktischen Literatur eine Zeit lang (zu Unrecht) in Verruf geraten und dem monolingualen Unterricht gewichen war. Zum anderen ist es das Bemühen, unter Kulturrealia nicht nur die 'realen Sachen' i.S. der materiellen Gegenstände, sondern auch die 'Dinge' im philosophischen Sinne von 'Objekten' zu verstehen.

Auf diese nicht mehr so dogmatische, enge Begriffsbestimmung kommt es mir im Folgenden an, gepaart mit einer dritten Tendenz, die sich neuerdings auch in bulgarischen didaktischen Veröffentlichungen abzeichnet: „Meine eigene Übersetzererfahrung veranlasst mich diesen Begriff [für Kulturrealia – N.B.] in einem Maße zu erweitern, das einen wesentlichen Teil von der Szenografie des Textes einschließt, was an sich unterschiedliche Dimensionen hat.“ (Ilieva 2017:222, Übers. aus dem Bulg. von mir – N.B.) Um der so umrissenen Menge von konkreten Erscheinungsformen der Realien zu heuristischen Zwecken überschaubarer zu machen, unterscheidet Ilieva dann zwischen „eigentlichen“ und „Sprachrealien“ (Ebda.: 225). Dieser zweiten Gruppe widmet sie ihre Aufmerksamkeit, in der richtigen Annahme, dass „das Problem der Übersetzung

von eigentlichen Realien gut erforscht“ und mit „etablierten Überwindungsstrategien“ der „Adäquanz“ und der „Übernahme“ behandelt wird (Ilieva 2017:222). Die Sprachrealien dagegen „sind m.E. die interessantere Realienart“, und das seien „all jene Spracheinheiten, die eng mit einer bestimmten Kultur verbunden und auf keine vollständige Entsprechung in der Kultur der Zielsprache angewiesen sind: Sprüche, Sprichwörter, populäre Kinderverse, idiomatische Redewendungen“ (Ebda.: 225).

Bei dieser dritten Tendenz in der Übersetzungsforschung möchte ich im vorliegenden Beitrag verbleiben, um einigen in obiger Veröffentlichung angedeuteten Fragestellungen nachzugehen. Begrüßenswert ist m.E. die Überwindung der gängigen Definition für Kulturrealie als „ein Element des Alltags, der Geschichte, der Kultur, der Politik usw. eines bestimmten Volkes, Landes oder Ortes, das keine Entsprechung bei anderen Völkern, in anderen Ländern oder an anderen Orten hat“ (Snell-Hornby u.a. 2005:288). Dem weiteren und weichen Begriff von M. Ilieva wollen wir beipflichten, indem wir den Horizont der Betrachtung zugleich erweitern. Über das angestammte Untersuchungsfeld der fiktionalen Literatur hinaus wollen wir hier als Korpus appellative Textsorten verwenden, um einer stereotypischen Betrachtungsweise der Fragestellung zu entgehen. Denn was man meistens unkorrekterweise mit 'literarische Texte' bezeichnet, meint eben fiktionale Texte, während die eigentliche Bedeutung von 'literarisch' viel genauer mit 'schriftlich' beschrieben wäre.

Mein Anliegen ist hiermit zu zeigen, warum und wie der sachgerechte DaF-Unterricht in viel stärkerem Maße zu berücksichtigen hat, dass die Grenze zwischen fiktionaler und nicht-fiktionaler Literatur nicht so undurchlässig ist, wie sie traditionellerweise gedacht und deshalb als Kriterium überschätzt wird. Es wird zu zeigen sein, dass das eigentliche Kriterium die poetische Funktion der Sprache und die daraus resultierende Appellstruktur der Texte sein sollte, um den Lernern nicht nur detaillierte Sach- und Fachsprachenkenntnisse, sondern auch stilistische und emotive Kompetenzen zu vermitteln, die interkulturell von großer Bedeutung sind. Es wird auch zu verfolgen sein, dass sich der DaF-Unterricht (zumindest ab etwa GER-Stufe B2) auf das Zusammenfließen und -wirken von mehreren Diskursen in einem Text konzentrieren sollte, um den Lernern ein textlinguistisches Feingefühl angedeihen zu lassen.

Für einen weiteren und weichen Begriff von „Kulturrealia“

Ein erstes Beispiel könnte dieses Anliegen veranschaulichen: Sind die sogenannten „exotischen Früchte“ sozusagen „Kulturrealia“? Für diese Ansicht spricht, dass sie (zumindest in Europa) nicht angebaut werden, nicht allgemein bekannt sind und meistens mit direkten Übernahmen aus den Sprachen bezeichnet werden, die man in den angestammten Habitaten der Früchte benutzt. Dagegen spricht die Tatsache, dass sie in jeder größeren Handelskette in jedem europäischen Land problemlos angeboten und gekauft werden; auch dass

es in unzähligen Kochbüchern und online Foren nur so wimmelt von diesbezüglichen Rezepten und Ratschlägen u.a.m. Bezeichnenderweise sind z.B. Oliven und Zitronen aus dem Gruppenbild der fruchtigen Exoten verschwunden, waren sie doch noch im 19. Jh. ganz ungewohnt für den europäischen Norden gegenüber ihrem alltäglichen Gebrauch im Mittelmeerraum. Bananen sind auf unseren Tafeln mittlerweile auch keine strukturellen Fremdlinge mehr.

Diesem schlichten Beispiel ist zu entnehmen, dass die weiter oben zitierte gängige Auffassung von Kulturrealia der intensiven Globalisierung in diesem Jahrhundert nicht standhält, aber auch, dass Kulturrealia immer wieder neu zu bestimmen, weil sie historisch wandelbare Größen sind. Dieser Beobachtung hat der fundierte DaF-Unterricht Rechnung zu tragen, um einerseits die grundlegende Erfahrung vom Wandel der historischen Semantiken zu vermitteln und, andererseits, eine Bereitschaft zur permanenten Aktualisierung der Begriffsbestimmungen einzuüben.

Vom Zusammenspiel der Diskurse (Fachsprachen, Textsorten, Kulturrealien)

Meistens interessiert aber nicht „der Gegenstand“ an sich, sondern eine Konnotation, der auch dessen übertragene Bedeutung(en) entwachsen. So liest man in einer Produktbeschreibung von kosmetischer Creme Folgendes: „Einer der Hauptwirkstoffe der Papaya ist das Papain, ein stark eiweißspaltendes Enzym.

Damit schützt sich die Papaya vor Schädlingen und Krankheiten. Beim Menschen greift das Papaya-Enzym Papain totes Gewebe, Schleim, Eiter und überschüssige Öle an, die gesunde Haut wird aber geschont. Papain kommt nur in der Papaya vor. Die positive Wirkung von fermentierter Papaya für die Gesundheit und die Hautpflege ist seit über 100 Jahren anerkannt. Das Wissen über die positiven Wirkungen der Ringelblume ist sogar noch älter.

PURE Papaya Ointment besteht aus 100% natürlichen Inhaltsstoffen, ist 100% frei von petrochemischen Zusätzen, von Parabenen, von Parfümen, von synthetischen Konservierungsstoffen und von Tierversuchen.“ (zit. nach <https://www.kultkosmetik.de/shop-by-brand/pure-papaya/> – 27.08.2017) Der Text ist vom medizinischen Diskurs dominiert, durch Fachsprache spezifisch gefärbt, und seine Überzeugungsfunktion basiert auf fundierter klinischer Argumentation. Dementsprechend ist die Syntax relativ einfach, der Gedankengang logisch begründet, und die zu vermittelnde Botschaft eine überlegte Aufforderung zur gesunden Lebensweise. In Texten wie diesem weicht das Exotische der modernen Vorstellung von Körperkultur, das Gesundheitsdenken ist der universelle gemeinsame Nenner, der alle (zahlungsfähigen) Frauen aller Kontinente zu einer Verbraucherunion zusammenschweißt. DaF-Lerner haben es im Umgang mit solchen Texten vor allem mit Fachsprachen (Medizin, Botanik) zu tun.

Vom Wort zum Text, vom Text zum Kontext

Den schon früher domestizierten Zitronen und Oliven geht es ähnlich, aber auch anders. Auf der Packung einer WELEDA-Creme zum Beispiel ist zu lesen: „**Pflegephilosophie:** Spüren Sie, wie das Wissen um die harmonische Verbindung von Mensch und Natur die Weleda-Pflegeprodukte einzigartig macht: Mit natürlichen Wirkstoffen werden gezielt die hauteigenen Kräfte unterstützt und Ihr inneres Gleichgewicht gefördert. So kann sich Ihre individuelle Schönheit ganzheitlich entfalten. Weleda – im Einklang mit Mensch und Natur. **Qualitätsversprechen:** Zertifizierte Naturkosmetik. Frei von synthetischen Farb-, Duft- und Konservierungsstoffen sowie von Rohstoffen auf Mineralbasis.“ ([http://www.ciao.de/Weleda Wildrose Glattende Pflegemaske Test 8872436](http://www.ciao.de/Weleda_Wildrose_Glattende_Pflegemaske_Test_8872436) – 27.08.2017). In solchen Fällen wird der medizinische Diskurs um eine ästhetische Perspektive erweitert. Die weit ausholende Syntax visiert nicht mehr die trockene Informationsvergabe von Nützlichkeitsmarkern, sondern bedient auch den Anspruch auf höhere Lebensqualität. Das wohl kalkulierte Stichwort „Philosophie“ erleichtert die Assoziation auf „Rousseau“, und so gewinnt die Botschaft eine gehoben-urbane Dimension, der die Rückführung zur Natur als interessantes Abenteuer erscheinen dürfte.

Von der Metapher zur Appellstruktur des Textes

Dementsprechend ist die Übersetzung ins Bulgarische als genau und zugleich unzureichend einzuschätzen:

Das Original:	Die Übersetzung ins BG-e:	Transformationen:
Der Duft von sonnenverwöhnten Zitronen weckt die Sinne und belebt den Geist.	Плодовото ухание на озарени от слънцето лимони стимулира духа и тялото, зареждайки ги с енергия. (http://befit.bg/eshop/WELEDA- ХИДРАТИРАЩ БИО ЛОСИОН ЗА ТЯЛО С ЦИТРУС 200 МЛ – 27.08.2017)	. „von der Sonne angestrahlt“ . „stimuliert den Geist und den Körper, sie mit Energie aufladend“

Der Text wirkt im Bulgarischen verflacht und banal. Verkannt ist die Appellfunktion der Produktbeschreibung, indem nur sachlich vorgegangen worden ist.

Abschließend sei auf ein komplexeres Beispiel eingegangen, ohne in der Kürze der vorliegenden Publikation mehr als cursorisch die mitreißende Eigenart angedeutet werden könnte, die aus der wechselseitigen Beeinflussung der Diskurse entspringt. Es handelt sich um eine neue Fassung der Broschüre der TERRA MEDICA (<http://www.terramedica.de/> – 27.08.2017), an deren Übersetzung ins Bulgarische auch ich mitzuwirken eingeladen wurde. Im Folgenden biete ich, um keine Autorenrechte zu verletzen, nur einen ganz kurzen Auszug aus dem deutschen Original, meiner Übersetzung und einer Parallelübersetzung, die mir als anonyme Fassung zugesandt worden ist.

Der Ausgangstext:

„Terra Medica – Erde der Medizin. Wenn Medizin eine Heimat hat, dann hier im sonnenwarmen Schwemm-Sand der rheinischen Tiefebene, in den Arzneipflanzenkulturen Terra Medica bei Staffort. Jahr für Jahr überbieten sich dort Tausende von Heilpflanzen in Kraft und Schönheit ihres Wachstums. Einzig zu dem Zweck, dass aus ihnen Medizin werde. Für DHU und Dr. Willmar Schwabe, in höchster Qualität, vom Samen an.“ (URL – s.o.)

Meine Übersetzung (1):

Terra Medica – земята на целебните растения. Ако медицината има родина, то тя е тук, в окъпаните от слънчева топлина плодonoсни пясъци на Рейнската низина, сред лечебните билки на Тера Медика при Щафорт. Хиляди култури, една от друга по-силни и красиви, година след година се надпреварват там в своя растеж. С едничката цел, да се превърнат в лековити дроги за Германския хомеопатичен съюз (Deutsche Homöopathie-Union, DHU) и д-р Вилмар Швабе, които най-грижливо ги отглеждат от малки семенца.

Die Parallelübersetzung (Verfasser unbekannt) (2):

Terra Medica – земята на „зелената“ медицина. Ако медицината има родина, то тя е тук, сред окъпаните от слънце песъчливи наносни почви на Рейнската долина, сред отглежданите близо до Щафорт лекарствените култури на Terra Medica. Години наред тук се конкурират по сила и хубост хиляди лечебни растения. С едничката цел да се превърнат в лекарствени препарати от най-високо качество, предлагани от Германския хомеопатичен съюз (DHU) и компания Dr. Willmar Schwabe и отглеждани с огромна грижа от малки семенца.

Beide Übersetzungen haben Einiges gemeinsam, das ihr Bemühen um die Anpassung des Zieltextes an den bulgarischen Sprachusus aufweist. Am auffälligsten ist die Transformation in die doppelte Deminutivform („Samen“ – „семенца“, d.i. kleine *Sämchen). Ein Weiteres – die Verwendung von bulgarischen Standardformeln (in beiden Fällen ist „sonnenwarm“ zu „окъпани от слънцето“, d.i. „sonnengebadet“ geworden – auf die Varianten wird w.u.

eingegangen). Zum Dritten ist das Bestreben zu vermerken, den bulgarischen Text an die volkstümliche literarische Tradition zu orientieren (für „Einzig zu dem Zweck“ steht „едничката цел“, d.i. mit dem 'einzigsten' Ziel), was den instrumentellen Charakter des deutschen Ausdrucks durch eine traditionelle Emphase mildert und zugleich die Aussage verstärkt. Beide Übersetzungen gehen gelegentlich redigierend vor, wenn der Ausgangstext nicht ausformuliert ist („Erde der Medizin“ wird zu 'Erde der Heilpflanzen' bzw. zu 'Erde der „grünen“ Medizin').

Und dennoch: Beide bulgarischen Texte haben eine grundsätzlich verschiedene Tonalität und Wirkung. Der unterschiedliche Effekt wird durch eine Reihe von kleinen Details erzeugt, die wir der Übersichtlichkeit halber in einer Tabelle anführen:

Der Ausgangstext	Übersetzung (1)	Übersetzung (2)
Erde der Medizin	земята на целебните растения	земята на „зелената“ медицина
sonnenwarmen	окъпаните от слънчева топлина (in Sonnenwärme gebadet)	окъпаните от слънце (in der Sonne gebadet)
Schwemm-Sand	плодоносни пясъци (fruchtbare Sandfelder)	песъчливи наносни почви (sandige Schwemmböden)
Tiefebene	низина (Tiefebene)	долина (Tal)
in den Arzneipflanzenkulturen Terra Medica bei Stafford	сред лечебните билки на Тера Медика при Щафорт (unter den Heilkräutern von Terra Medica bei Staford)	сред отглежданите близо до Щафорт лекарствените култури на Terra Medica (unter den in der Nähe von Staford angebauten Arzneipflanzen von Terra

		Medica)
Jahr für Jahr überbieten sich dort Tausende von Heilpflanzen in Kraft und Schönheit ihres Wachstums.	Хиляди култури, една от друга по-силни и красиви, година след година се надпреварват там в своя растеж. (Tausende von Kulturen, eine stärker und schöner als die andere, überbieten sich dort in ihrem Wachstum.)	Години наред тук се конкурират по сила и хубост хиляди лечебни растения. (Jahre lang konkurrieren sich hier in Stärke und Schönheit tausende Heilpflanzen.)
Einzig zu dem Zweck, dass aus ihnen Medizin werde. Für DHU und Dr. Willmar Schwabe, in höchster Qualität, vom Samen an.	С едничката цел, да се превърнат в лековити дроги за Германския хомеопатичен съюз (Deutsche Homöopathie-Union, DHU) и д-р Вилмар Швабе, които най-грижливо ги отглеждат от малки семенца. (Mit dem *einzigsten Ziel, zu Heildrogen zu werden für den [...] DHU und Dr. [...], die sie am sorgfältigsten großziehen, von kleinen *Sämchen an.)	С едничката цел да се превърнат в лекарствени препарати от най-високо качество, предлагани от Германския хомеопатичен съюз (DHU) и компания Dr. Willmar Schwabe и отглеждани с огромна грижа от малки семенца. (Mit dem *einzigsten Ziel, zu Arzneimitteln von höchster Qualität zu werden, angeboten vom [...] DHU und Dr. Willmar Schwabe-Gesellschaft und mit riesiger Sorgfalt angebaut, von kleinen *Sämchen an.)

Im Detail besehen, unterscheiden sich beide Übersetzungen in Folgendem:

- die Wortwahl, die in Ü1 expressive Lexik bevorzugt gegenüber der stilistisch neutralen Formulierungen in Ü2;

- die stärkere Anpassung an die gesprochene Alltagssprache in Ü1 gegenüber der Vorliebe für fachsprachliche Termini und Standardformeln in Ü2;
- die Bemühung um erklärende Übersetzung, die in Ü2 bis hin zur Überinterpretation geht – vgl. die Transformation von „Dr. Willmar Schwabe“ (im Original) zu „Dr. Willmar Schwabe-Gesellschaft“ in Ü2;
- die syntaktischen Transformationen des Ausgangstextes zum Zwecke einer ungezwungenen und weniger auffälligen Aussage, die in Ü1 stärker ausgeprägt sind.

Im Großen und Ganzen gesehen, ist Ü1 in stärkerem Maße auf die poetische Funktion der Sprache angewiesen, während sich Ü2 mehr auf die medizinische Fachsprache ausrichtet. Das strategische Anliegen von Ü2 ist wohl die Vermittlung von Sachinformation, während Ü1 den Leser heben und überreden will. Beide Übersetzungen sind korrekt. Es fragt sich allerdings, welche von beiden Herangehensweisen einer digitalen Broschüre angemessener erscheint, mit der für die Produktion, die Besichtigungsveranstaltungen und die Produkte geworben werden will. Meine These ist, dass Ü1 diesem Anliegen besser entspricht.

Eine komparatistische Betrachtung von Paralleltexten kann sich im DaF-Unterricht der höheren Stufen vielfach bewähren – als Anlass zur Wortschatzerweiterung, als Grundlage für grammatikalische Klarstellungen, als Veranschaulichung dessen, was allgemein als stilistische Register bezeichnet wird. Der wesentliche und bleibende Effekt aber ist ein noch wichtiger – dass die Aufmerksamkeit auf die Textqualität gelenkt und die textlinguistische Kompetenz der Lerner aufgebaut

wird. Als gebildete Ausbilder sollten sich, so mein Appell, die DaF-Lehrenden weniger auf didaktische Fertigteile stützen, sondern immerzu versuchen, ihr theoretisches philologisches Hintergrundwissen in die unmittelbare Arbeit in der Klasse einfließen zu lassen.

Nur so werden den Lernern die komplexe Verflechtung von Textsorten, Diskursen und Kulturen in ihrer interkulturellen Relation vermittelt.

Nur so kann auch die auswendige Aufteilung der Texte in „literarische (meint „fiktional“) und Sachtexte mit einem tiefenstrukturellen Verständnis untermauert, um wahrzunehmen, dass so genannte Sachtexte die poetische Funktion der Sprache (R. Jakobson) ebenfalls nutzen, um den Kulturrealia einen Lokalkolorit zu verleihen. DaF-Unterricht hat bei der stilistischen Sensibilität der Lerner, aber auch der Lehrenden anzusetzen.

Literaturverzeichnis

Илиева, Милена (2017): Кратък превод на реалията като проблем в превода на художествен текст. В: *Език и професионална комуникация 2. Нови предизвикателства в контекста на многоезична и мултикултурна Европа*. УИ „Св. Климент Охридски“, с. 222-231.

Kujamäki, Pekka (2004): Übersetzung von Realienbezeichnungen in literarischen Texten. In: Kittel, Haralds (u.a.)(Hrsg.). *Übersetzung, Translation, Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*, 1. TB, Berlin – New York: deGruyter, S. 920-925.

Mysakowska, Monika (2010): Die Kulturbilder im autobiographischen Werk „Beim Häuten der Zwiebel“ von Günter Grass – den translatorischen Lösungen auf der Spur. In: Kryztofiak, Maria (Hrsg.). *Probleme der Übersetzungskultur* (Danziger Beiträge zur Germanistik). Peter Lang, S. 119-126.

Snell-Hornby, Mary [u.a.] (2005): *Handbuch Translation*. Narr GmbH.

Nikolina Burneva

Prof. Dr. Nikolina Burneva ist als Lehrkraft für Kulturwissenschaft und Literaturgeschichte am Institut für Germanistik und Niederlandistik der Hll. Kyrill und Method-Universität zu Veliko Tarnovo tätig. DaF-Lehrwerke: IDIAL. Deutsch lernen in Bulgarien (c/o R. Vasileva, J. Koeva 2010); IDIAL. Online-Module für die Schüler- und Studentenmobilität (2011). Weitere Publikationen: vgl. http://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/institutslisten/files/al/07000_al/7020_al.html

nikolina.burneva@abv.bg

2 in 1: Life Skills and Career Development through English

Svetlana Dimitrova-Gyuzeleva

Abstract

Preparing young people for their future professional and/or academic career is one of the key priorities in the Bulgarian education system and EU education policy. The present paper zooms in on some of the more creative solutions offered in the Erasmus+ partnership project "BE READY - Life Skills and Career Development: Helping Young People Progress into Success", which allow to integrate career guidance activities into the foreign language classroom. The *Be Ready* activities described have been especially adapted to suit the age, interests and cognitive abilities of university students and extended to provide enough linguistic challenge to be smoothly implemented in foreign language classes so as to transform the affordances of the context into a true learning opportunity for the participants in these activities, both in terms of life skills training and language development. Although originally targeted at reducing the risk of early school drop-out among teens, these activities are found to be equally motivating and effective with all types of learners, even the most successful ones.

Key words: life skills, career guidance, language development, the EFL classroom

The Erasmus+ Be Ready project

The main premise of the Erasmus+ programme is that too many young people today leave school prematurely running a high risk of becoming unemployed and socially marginalized, so urgent action should be taken to tackle and prevent the problem. The four Be Ready project partnership countries are no exception to this trend: in the UK the rate of early school leaving (ESL) is 13.5%; Denmark is at 9.1% rising to 11.7% for non EU-born citizens and a 50% drop-out from vocational educational training (VET) by young people without a qualification to obtain a vocation. Bulgaria has an ESL rate of 12.5% which is reportedly also on the increase and Portugal has the partnership's highest rate of ESL at 20.8%. Hence, in line with the European 2020 target of reducing early school leaving to less than 10%, the Erasmus+ project "Be Ready - Life Skills and Career Development: Helping Young People Progress into Success" [2015-1-UK01-KA201-013739], aims at improving the lives and life chances of young people and ensuring that they all have access to excellent education and achieve their potential (academic and/or professional) through training their life skills and providing them with opportunities for career development (see <http://bereadyproject.com>). Notably, among the expected impact of the Erasmus+ Key Actions is also the increased motivation of youth for language learning through innovative teaching methods or better links to practical use of language skills required by the labour market. In other words, successful (foreign) language learning is seen as a "life skill" and a bridge to a brighter future for the young people of Europe.



The Be Ready project partners in action

The Be Ready project partners believe that in order to achieve the above aims they should empower the educators and youth workers to increase their competencies and skills of working with young people to provide them with more effective career

guidance and next step advice. So, among the main intellectual outcomes of the Be Ready project partnership are the following:

- a methodology for identifying young people at risk of ESL (an outline of key ESL indicators across the project partnership countries <http://bereadyproject.com/wp/en/project-materials/>);
- a research paper identifying best practices of tackling the problem of ESL in the four partnership countries;
- an outline of safeguarding protocols and procedures for work with young people;
- an e-training manual with support materials for educators and youth workers.

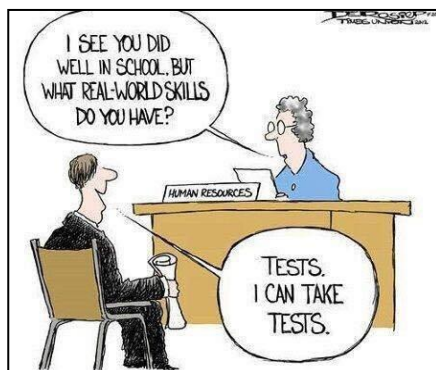
It should also be stressed here that although to motivate and address the needs of disadvantaged learners at risk of ESL is at the forefront of the partners' concerns, the Be Ready 14+ age target group does not exclude the rest of the young people and the proposed youth counselling and career development activities adopt an inclusive (with regard to the participants) and more holistic (with regard to the aims) approach to tackling the identified problem. Additionally, in all of the recommended career guidance activities there is a

strong focus on learning through “doing” and “experience” rather than learning “by listening to advice”.

Finally, the Be Ready activities presented below have been especially adapted to suit the age, interests and cognitive abilities of university students and extended to provide enough linguistic challenge to be smoothly implemented in foreign language classes so as to transform the affordances of the original context into a true learning opportunity for the participants in these activities, both in terms of life skills training and language development.

Life skills and career guidance through English: a kaleidoscope of activities

- **Raising awareness of what life skills are**



With university students, who are more mature in their cognitive development and have already got some life experience, it is probably best to adopt a discovery approach to defining what life skills are. You may tell them that some people refer to them as "real-world skills" or "21st century skills" or "soft

skills" (in opposition to professional qualifications and "hard skills" such as typing, programming, accounting, etc.). To set the ball rolling, you could give them some definitions of life skills, such as:

“skills that are necessary or desirable for full participation in everyday life”

(Kahan et al. 2014)

* * *

'skills that allow students to excel at school, work, and socially, and thus equip them for now, and the future'

(<https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>)

* * *

'any skill that is useful in your life can be considered a life skill: tying your shoe laces, swimming, driving a car and using a computer are, for most people, useful life skills'

(<https://www.skillsyouneed.com/general/life-skills.html>)

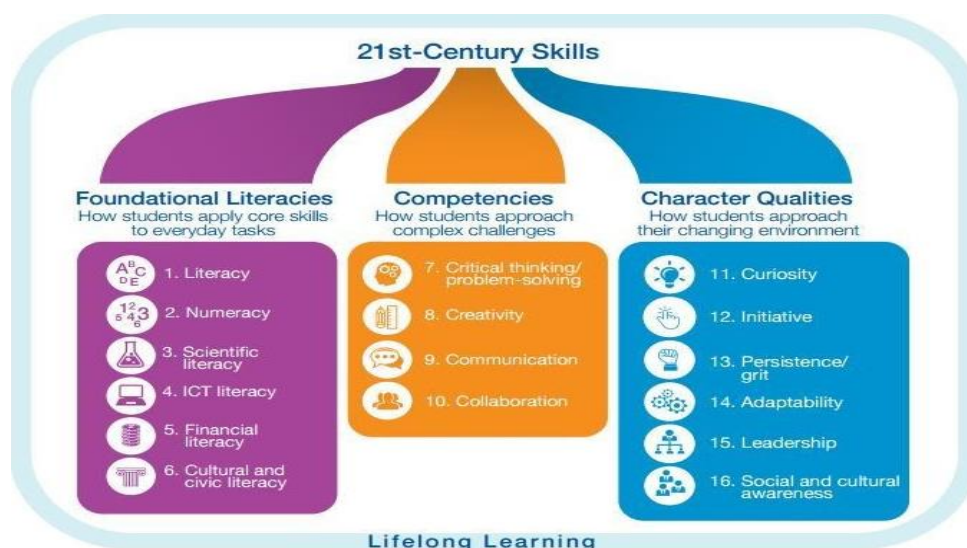
Then ask the students what *life skills* are for them and give them a few minutes to think and then compare ideas with a partner. When they are ready, elicit answers (accepting all suggestions as valid) and keep track on the board, offering some comments on their relevance and significance. It is important to stress that there is no definitive list, as well as that priorities may change depending on the circumstances: different life skills will be more or less relevant at different times in their life, for example:

- when at school / university, they will need study skills;



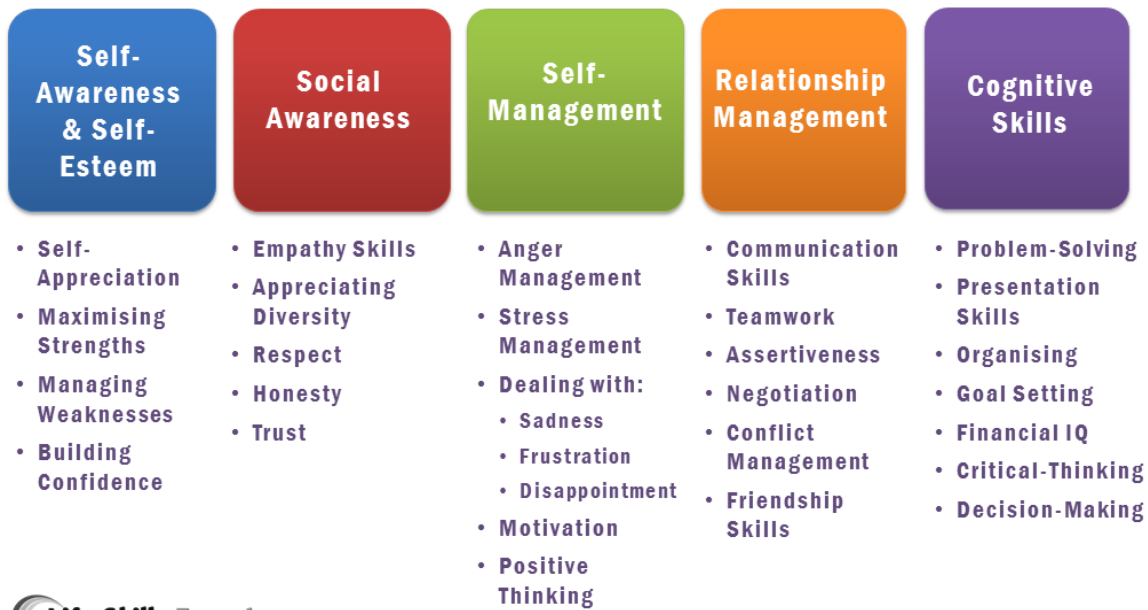
- when buying a home, negotiation skills may be needed;
- they will need to work on their employability skills to get a job (e.g. to develop a career action plan, to prepare their application documents, incl. a professional portfolio, to improve their job interview skills, etc.);
- when they have a job, team-work, leadership, creative thinking and presentation skills may be useful, along with a whole host of other soft skills;
- when they start a family, they will need parenting skills; and also time management skills and organizing skills are likely to become important;
- there will be times throughout their life when they will need conflict resolution skills, stress management skills or problem solving skills too.

When you have compiled a fair number of suggestions or your students dry up of ideas, you may show them one or two lists of life skills, such as the ones below and invite them to compare them with their own list.



(<https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>)

Success at Life™ Curriculum



© The Lighthouse Organisation 2011

(<http://lifeskillsexperts.thelighthouseorg.com/Life-Skills-Experts-Framework.html>)

You may wish to emphasize the fact that the gap between the skills people learn at school and the skills they need in life is becoming ever more obvious, as traditional learning falls short of equipping students with the knowledge they need to thrive socially and professionally, according to a recent World Economic Forum report ([http://www3.weforum.org/docs/WEF New Vision for Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)). Today's job candidates (irrespective of what the job is) must be able to collaborate, communicate and solve problems – skills developed mainly through social and emotional learning. Combined with traditional skills, this social and emotional proficiency will equip students to succeed in the fast evolving global economy and changing world. It is also argued that employers are increasingly

seeking employees that along with their specific "hard" skills have a fair grasp of a range of soft skills as well which classify them as "career ready":

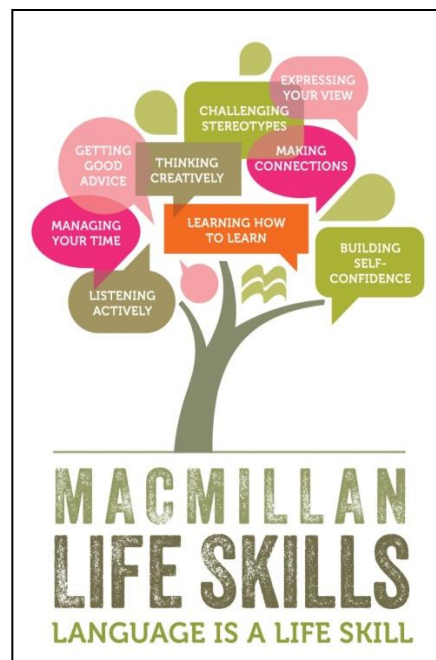


(kctestandtech.org, June 19, 2017)

Additionally, an analysis of 213 studies showed that students who had received some instruction in life skills ‘had achievement scores that averaged 11 percentile points higher’ than those who had not, and potentially lined up ‘more long-term benefits such as higher rates of employment and educational fulfillment’ (<https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>).

Last but not least, it will probably be interesting for your students to find out that communication skills and foreign language competence (or ever more often multilingualism) are also among the most essential life skills in any modern educational, professional or social context. You may take this opportunity to

brainstorm what constitutes an effective foreign language communicative competence and again keep track of students' ideas on the board. Some food for thought may be provided by this poster, published by Macmillan recently, but encourage the students to add more "leaves" to the tree of good communication skills, e.g. intercultural communicative competences, adequate body language (incl. appropriate eye contact), ability to initiate and keep the communication going, respect for the opinion of the other interlocutors, adopting an approach of curiosity for the other language and the culture of its speakers, etc.



- **Enhancing life skills hand in hand with language development**

There is a variety of general and targeted learning / teaching strategies for developing students' life skills, which we, as language teachers, should also bear in mind and take on board. Here is an attempt to present them in a systematized way:

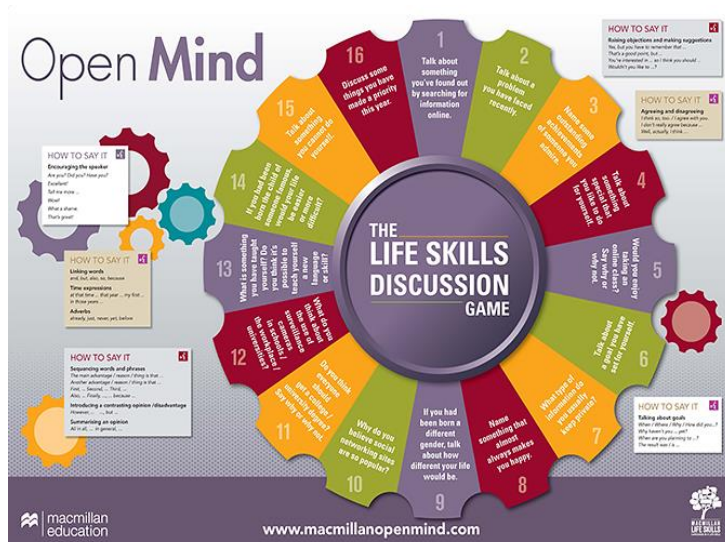


(<https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>)

An inspiring endeavor to integrate life skills enhancement with language development has recently been made by Macmillan in their acclaimed language series Open Mind (<http://www.macmillanopenmind.com/>). Here is an example of the scaffolding they give the language learners when they try to develop their life skills empowering them to be effective and adaptable in the fields of work and study. A similar approach is adopted in some of the Be Ready project activities. Here is an example:

Discussion Corners

- Would you enjoy taking an



online class?

- Why do you think social networking sites /like *Facebook*/ are so popular?
- What types of information do you keep private and would never share online?
- Can computer games be educational?
- Are online personal support groups an effective way of coping with the challenges in a person's life?

You may begin by asking your students to read the list of questions and say what they have in common, i.e. what life skill they focus on (ICT literacy). The activity procedure builds on the assumption that your students have the language knowledge and communicative skills necessary for expressing a personal opinion and supporting it with arguments; if not, you may need to pre-teach those functions and linguistic exponents. Then have the class work in groups of five and instruct each group to discuss all five questions together. Set a time limit and ensure that the groups discuss all five questions. When they are ready, ask them to decide within each group who will present their group's opinion in a class discussion on that question (there should be one person per question). Finally, hold the class discussion.

Another example of a 2-in-1 activity is the one which focuses on exploring motivation and goal-setting skills and encourages students to reflect on their life decisions. These skills are of crucial importance when it comes to action planning

and career development. The example here was tailored for the audience at the BETA 2017 conference, but with university students the focus may be shifted to why they have chosen a particular professional career to pursue or to continue their education in Bulgaria.

Like-minded People

WHY DID YOU COME TO THIS CONFERENCE:

- to **DEVELOP PROFESSIONALLY** / continuous professional development/;
- to **NETWORK** / to **SOCIALIZE** with colleagues;
- to **PRESENT** my work/research results or to **PROMOTE** my teaching/learning materials;
- to **EARN CREDITS** /job requirements/ and get **PROMOTION AT WORK**.

Invite the participants to think on their own and decide which the strongest motive for them is for attending the conference. Meanwhile label the four corners of the room with the four different motives and invite the participants to go to one of the corners according to their motivation and share their thoughts with like-minded people, while explaining and/or reasoning their choice. When they are ready, organize a short discussion by inviting one person per group to be their spokesperson and present more detailed information about the group members' motivation. Emphasize the importance of setting realistic goals and being pro-active and resourceful when making career development plans.

Here is yet another example, related to life skills training and career development:

I prefer a job that allows me to:

- be in contact with people
- have a contribution to society
- work alone
- work in a team
- compete with others
- make decisions
- feel confident
- earn a lot of money
- help others
- solve problems

- get promoted
- travel to different places

- work in the open
- be respected
- get pleasure out of work
- be physically active
- show [artistic] creativity
- supervise the work of others
- do research / discover new things
- receive recognition / fame
- take risks
- work at my own pace
- have power and authority
- acquire new knowledge

- *if something else, specify ...*

Invite the students to read through the list and choose the five job aspects that are most important to them. They have the option of adding their own job requirement to the list if they cannot find it there. When they are ready, put them in pairs to discuss their choices with a partner and ask them to negotiate and agree on the five most important aspects for them as a team and range these in order of importance (from the most essential to the least important). You can follow this up with a discussion on some of the topics below (this list is not prescriptive in character, indeed topics for discussion may even be suggested by the students themselves) or invite an expert career advisor to facilitate the discussion:

A follow-up discussion /with an expert career advisor/:

- What are the professions and types of work that most match my interests and abilities?
- What are my personal career assets? How can I identify and present them?
- How can I avoid the (auto)diagnosis of "unemployed" and/or incomplete education?
- How do I explore opportunities for work, opportunities to return to education, jobs abroad? How do I navigate and analyze labor market trends?
- Do I work for money only? How is salary formed?

On a slightly different note, project work could also form the basis for integrating career counseling and language development. Such synergy could be achieved

through language-oriented projects in which you ask the students to do some of the following (these are only examples):

- ✓ shoot a video with their own phone camera, presenting (in English) a skill that they excel at (e.g. cooking, drawing, singing, etc.);
- ✓ keep a professional portfolio in English;
- ✓ make a poster presenting the job of their dreams in English;
- ✓ start a blog or set up a personal support group/network for exchanging professional ideas, peer-review, peer advice in English;
- ✓ take on the role of educators and teach the rest of their colleagues something important in their professional field of knowledge or job.



Here is an amusing group project which you could do with your students in class and use it to draw various learning points – not just improve foreign language communicative skills, but also emphasize the importance of creative thinking and team cooperation. It is based on a popular research experiment, known as "the STEM project" (STEM stands for Science, Technology, Engineering, and Math), although special knowledge and skills in these areas are not so essential for success. Divide the students in teams of four and give each team the same amount of dry spaghetti (about 20 sticks) and marshmallows (or plasticine) and ask them to build a free standing tower as tall as they can within 15 minutes. The winner team is one whose tower is the tallest.

When the competition is over, invite students to reflect on what skills helped them cope with the challenge. Accept all answers as valid. Then have the students watch Tom Wujec's TED talk (https://www.ted.com/talks/tom_wujec_build_a_tower). Before you start, ask your students to tell you how "the marshmallow challenge" was different from what they did (in terms of materials used to build the tower) and who the surprising group of winners is in this project, according to research, and what makes them so successful? You could use the TED talk as a springboard for further discussion of life skills at the work place.

Conclusion



Good humor and gratitude are also important life skills, especially when you realize that your workshop is scheduled for the last round of sessions at the conference and only half a dozen people turn up for it. So I would like to take this opportunity to say thank you to those colleagues who came along to it – it is so much easier to demonstrate such activities than to talk about them, and, I do hope, a lot more fun and way more memorable. And by the way, you could do the same with your university students – and text that gratitude message to everyone to see, even those who have skipped that class! You would be surprised by its effect.

References

Kahan, S., Gielen, A.C., Fagan, P.J. and Green, L. W. (eds) (2014). *Health Behavior Change in Populations*. Johns Hopkins.

World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology*.
(http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf).

- <http://lifeskillsexperts.thelighthouseorg.com/Life-Skills-Experts-Framework.html>
- <http://www.macmillanopenmind.com/>
- <http://www.naceweb.org/career-readiness/competencies/career-readiness-competencies-employer-survey-results/>
- <https://www.skillsyouneed.com/general/life-skills.html>
- https://www.ted.com/talks/tom_wujec_build_a_tower
- <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students>

Svetlana Dimitrova-Gyuzeleva

New Bulgarian University, Bulgaria

Svetlana Dimitrova-Gyuzeleva is an associate professor in Pedagogy at the English Studies Department of New Bulgarian University. She holds an MPhil degree in English and Applied Linguistics from the University of Cambridge and a PhD degree in FLT Methodology. She has long and varied experience of teaching English as a foreign language, as well as of teacher training in both pre- and in-service contexts.

sgjuzeleva@nbu.bg

Teaching Language and Culture through Language Specific Similes

Aglika Dobрева

Abstract

The article focuses on similes in English that are language specific; and, therefore, may not be so easy for Bulgarian learners of English to interpret. While learning language specific similes, students develop lexis and get familiarized with the foreign culture and language structures. The article provides some tips for presentation of such structures in a way that makes them understandable and memorable. Teaching a phrase (including a simile with opaque links between the compared feature and the comparatum) can be accompanied by an account of its origin, a picture or a quotation of contextual use. Such an approach will ease the process of memorization and stimulate the students to develop their vocabulary and acquire both linguistic and cultural information, as well as learn more about a particular form of language specific categorization.

Key words: similes, language, culture, categorization, teaching

The paper focuses on aspects of English language specific similes and some implications for teaching such expressions to Bulgarian learners of English. Phraseological units (defined as groups of at least two words) and similes in particular, exhibit different degrees of 'setness', or degrees of restrictions. Such

theoretical aspects are very important for foreign language teaching (Zerkina & Nikolaevna 2015: 143). In addition, there exist language specific phrases that may cause problems to learners and translators. Such word combinations present linguistic and cultural challenges to both teachers and learners.

Theoretical notes and previous research

Researchers point out the importance of phraseology in language description and its potential for instructed second language acquisition (Sinclair 2005, Porto 1998). Sinclair (2005) suggests that the phrase is the 'primary carrier of meaning' rather than the word. Porto (1998) points out that lexical phrases are 'an ideal unit for teaching', motivating the learners to develop their fluency.

From a psycholinguistic point of view, language is, to a great extent, acquired, stored and processed in chunks (Meunier & Granger 2008: 247). It would, therefore, seem logical to suggest that phraseology (including similes) should occupy a central position in teaching a foreign language.

Similes have been studied and classified in a number of monolingual and cross-linguistic studies of Bulgarian, English, French, German and Russian phraseology (Nicheva 1987; Kaldieva- Zaharieva 2013; Hollandi 2008; Wilstach 2010; Yanev 2013 etc.).

Structurally speaking, similes consist of a compared feature, activity or quality, usually in a thematic position, and a comparatum (a feature, activity or quality we compare to) in a secondary position. Researchers focus on typology of similes and

compared features (activities/qualities) which can be human characteristics, features of an object etc. and the nature of a comparatum that is often an animal, object from the environment etc.

The approach

The perspective of the present study is based on the degree of transparency of a simile and the related ease/difficulty of its interpretation, as well as the cultural information it carries.

An etymological point of view has been chosen as it relates the origin of the phrase to certain cultural facts that undoubtedly contribute to meaning interpretation.

Research questions

Questions that a researcher might ask are: 1. What do language-specific models of similes reveal about culture/categorization in each of the languages and cultures involved? 2. What tips for teaching language-specific similes can be proposed to make them memorable?

Method

Though in the majority of cases of similes listed in dictionaries the link between the compared and the comparatum can be traced (e.g. white as snow), there are still expressions with lower degree of transparency, where the logic of transfer of similarity is difficult to trace (e.g. as cute as a bug's ear).

After selecting similes with lower degree of transparency (or link between the compared and the comparatum that is not easy to interpret) it was aimed to establish the etymological link between the compared feature/activity and the comparatum.

Structural features of similes

Similes of the form 'As X as Y' are commonplace in English. Similes usually follow the pattern 'as + **adjective** + as + **noun**', where the adjective stands for a property that the noun is well-known as possessing. Examples of that form are 'as black as coal', 'as white as snow'. In Bulgarian a similar pattern exists (**adjective** + **като** (i.e. **as**) + **noun**). Occasionally, the simile may rely on rhyme ('as drunk as a skunk') or alliteration. Another common pattern for English language is: verb + like + noun. The patterns in both English and Bulgarian are quite similar. For English the pattern is: **compared activity (verb) + structure word 'like' + comparatum (what the activity is compared to)**. For Bulgarian the model is: **compared activity (verb) + structure word 'като' + comparatum (what the activity is compared to)**. Obviously, in both languages the structures are very similar.

The discussion that follows will be focused on similes with lower degree of transparency (i.e. word combinations where the link between the comparatum and the compared feature/activity is vague). In the latter case additional cultural information is needed. Examples of such similes are the following: *as bold as brass, as cute as a bug's ear, as cold as blue blazes, as drunk as a skunk, as cold as charity, as dry as a bone, as common as muck, as easy as pie, as crooked as a dog's hind leg, as fit as a butcher's dog, as good as gold etc.*

In the following discussion English similes are accompanied by a short explanation of their origin plus tips for teaching and translation.

One possible origin of the expression *as bold as brass*, based on www.phrases.org.uk, refers to a historical figure – a very bold Mr Brass Crosby, described as either the Mayor of London, or the Chief Magistrate of London. The phrase is said to go back to his times (the 18th century). What happened was a transformation of the personal name Brass in the simile into a common noun (brass). The simile should be presented with the story of its origin in order to make it more memorable. The suggestion for translation into Bulgarian is the structural equivalent of ‘very bold’ (много дързък).

Another simile *as boring as a wet weekend in Wigan* refers to a place name – Wigan. ‘During the Industrial Revolution Wigan experienced dramatic economic expansion and a rapid rise in the population. Although porcelain manufacture and clock making had been major industries in the town, Wigan subsequently became known as a major mill town and coal mining district (www.markwaugh.net/wigan.html). ‘Thus, it is associated with boredom or the lack of entertainment. Teaching the above details will help the students grasp the meaning of the simile more easily. It should be translated literally with a short explanation of the place name as a footnote.

The origin of *as cold as blue blazes* goes back to the 19th century (<http://www.word-detective.com/2011/03/blue-blazes>; www.phrases.org.uk). *Blazes* began to be used to mean specifically *the fires of hell* and, by metaphorical extension, things similarly intense and merciless. Thus the phrase *like blazes*

indicates great intensity or force. *Blazes* was used as a euphemism for *hell*. *Blue blazes* is another euphemistic metaphorical use of *blazes*. *Blue* was used as an elaboration and an intensifier. The choice of *blue* is probably due to the alliteration in *blue blazes*. Possible equivalents of *as cold as blue blazes* are terribly/horribly cold (ужасно/ адски студено).

The simile *cold as charity* is interpreted in the following way by *Chambers's Twentieth Century Dictionary*, edited by Davidson (quoted after <http://www.finedictionary.com/Cold%20as%20charity.html>): 'an ironical phrase implying the coldness of much so-called charity, which should naturally be warm; a proverbial phrase expressing ironically great coldness or indifference' .

The above-mentioned dictionary provides an example of the contextual use of the simile: '*I am as comfortless as a pilgrim with peas in his shoes -- and as cold as Charity, Chastity or any other Virtue.*' Lord Byron.

The above simile should be presented to students with a special focus on the ironical use. Possible interpretations are cold/soulless (студен, бездушен).

The simile *as common as muck* is often regarded as a very derogatory remark. Muck is the colloquial name for manure in the north of England. The following explanation from *www.phrases.org* online dictionary gives more details:

'If the expression is applied to a woman, as it invariably is, it accompanies others like 'mutton dressed as lamb' and implies the woman in question is shamefully employed in attracting the opposite sex. The interesting thing is that the saying can rebound on the speaker, who is often female, for it

raises the suggestion that jealousy and prudence, rather than genuine contempt, is the cause of the verbal attack.'/
http://www.phrases.org.uk/bulletin_board/33/messages/448.html/

The meaning is similar to *plain* (in this case 'low class', 'от ниска класа').

Crooked as a dog's hind leg is accounted for in the following way in (<http://www.metaphordogs.org/Dogs/entries/crooked.html>) with definitions and examples of its contextual use:

1. Dishonest, corrupt evil.

This was a turn of phrase that my father used to savor. I presume that the expression refers to the fact that a dog's hind leg joint appears to go the 'wrong' way, if you want to anthropomorphize it, that is. Crooked, not just in the sense of participating in unlawful activities, but also in an unnatural way. Bent, it appears, is bad, straight is, by implication, good. Bent is unnatural, as in kinky, or gay, or...

The above quotation and the use of the phrase in New York Times, Aug 22,1 (O'Brien, Timothy 1998) to describe preacher Charles R. Grosschel, who was '**indicted for securities fraud**', are good examples of language-specific ways of categorization.

Another meaning, accompanied by an example of its contextual use, is also listed in <http://www.metaphordogs.org/Dogs/entries/crooked.html>:

2. Just plain crooked. The term need not be quite so pejorative. In *Mark Twain's Letters from Hawaii* he describes a river channel as 'crooked as a dog's hind leg.'

It is important to note that both descriptions from the above-mentioned web source are accompanied by images that can be used as visual aids while teaching the phrase ([http:// w3.vetmed.wsu.edu/~crd/images.html](http://w3.vetmed.wsu.edu/~crd/images.html)). Such an approach is quite helpful for expressions that cannot be translated literally. Proper equivalents in Bulgarian are ‘много подъл’; ,изкривен, криволичещ’.

As cute as a bug's ear does not refer to cuteness of any kind. The origin of the phrase goes back to the southern states of America. The following definition from www.phrases.org.uk, gives some more detail:

No-one thought that bugs' ears were cute. What they did think, and they had a point here as insects can detect very miniscule and high-pitched sounds, is that they were 'acute'. 'Cute' was a synonym for 'acute' in the 1700s in England.

The above-mentioned source lists the following synonyms: sharp, quick-witted, shrewd (остър, с ум като бръснар).

As dead as a dodo refers to ‘unambiguously and unequivocally dead’ (<http://www.phrases.org.uk/meanings/38900.html>). The image from the above site plus the note of the origin can be used for teaching the phrase:

‘The dodo was a flightless bird resembling a turkey. It was native to Mauritius. The last live specimen was seen in 1662 and they are thought to have died out completely by 1690.’ Absolutely dead (несъществуващ, мъртъв) are possible equivalents.

As dead as a doornail is used with the meaning ‘dead, devoid of life (when it refers to people, plants or animals). Finished with, unusable (if applied to inanimate

objects)' (www.phrases.org.uk). The logic of transfer of meaning lies in the fact that nails were used to be hammered and clenched in doors in order to make them stronger.

The choice of the compared and the comparatum in *as different as chalk and cheese* is motivated by the fact that *chalk* and *cheese* are short words that alliterate. The English language is rich in phrases that contain pairs of rhyming or alliterating words (e.g. *as drunk as a skunk*, *hocus-pocus* etc.).

The expression *as drunk as a lord*, can be taught with examples of its contextual use in literary sources (<https://english.stackexchange.com>). The antonym of *as sober as a Judge* is also used. The following analogy should be used for teaching that simile. While lords have the time and resource to afford many luxuries (including being drunk), judges are supposed to be sober as their job requires so. The expression can be translated literally 'пьян като лорд'. However, a footnote explaining the logic of transfer of meaning is recommended.

The simile *as drunk as a skunk* (a fairly recent 20th century simile) is another challenge for teaching and translating. Since skunks do not drink alcohol, 'drunk as a skunk' (meaning 'extremely inebriated') cannot be associated with the habits of an animal. *Skunk* originates from the Algonquian Indian word meaning 'urinating fox'. The term *drunk as a skunk* is a good example of comparisons based on rhyming rather than any logical connection. (see www.phrases.org) *Skunk* is one of the few words that rhymes with *drunk*. On the other hand, the expression may be associated with the skunk's smell and the smell of a drunkard which are both unpleasant. Similar terms for extremely drunk include: *drunk as a fly*, *a log*, *a dog*,

a loon, a poet, a billy goat, a broom, a bat, a badger, a boiled owl. The English language abounds in comparisons about drunkenness. A tip for translating them could be a synonymous phrase: very/extremely drunk (много пиян) or another popular simile in Bulgarian language with different form but identical meaning. (e.g. пиян като кирка).

The expression *as dry as a bone* is based on the allusion to the dryness of bone after being left in the sun. The earliest known citation of 'bone dry' is in itself a definition of the simile. It was mentioned in a glossary written by the clergyman Robert Forby in 1830 (<http://www.phrases.org.uk/meanings/bone-dry.html>):

‘BONE-DRY, adj. perfectly dry; as dry as a bone long bleached in the weather.’

The expression can be explained to students together with its origin. A synonymous expression ‘quite dry’ (съвсем сух) is suggested as a translation equivalent in Bulgarian.

The simile *as fine as frog's hair* is used with the meaning: 'slender, narrow'. As frogs have no hair, the ironic reference is intended to highlight the effect (i.e. allusion to something that practically does not exist). Quite fine/thin is a successful explanation (съвсем тънък).

As fit as a butcher's dog can be rendered with a synonymous phrase in Bulgarian *very fit* (в добра форма). The allusion is to a dog that would be expected to be very well fed. It is not clear why it should be associated with the idea of fitness, as

it is more likely that a butcher's dog would be overfed. Obviously the concept of 'fitness' has changed over the centuries.

The simile *as fit as a fiddle* means very fit and well. When this phrase was coined 'fit' was used to mean 'suitable, seemly', in the way we say 'fit for purpose'. The earliest use of this expression was recorded in 1603 (www.phrases.org.uk).

What is the origin of *as good as gold*? Gold is neither well-behaved nor good. Here 'good' means genuine, not counterfeit (истински). An explanation of the logic of transfer of meaning can be helpful to students (www.phrases.org.uk):

When banknotes (known as bills in the USA and other countries) were first introduced they were not considered to be money in the sense we now regard them, but were promissory notes. Gold or silver was real money, whereas notes were just promises to pay in coin. UK banknotes, like those of many other countries, still include similar messages, signed by the Chief Cashier of the Bank of England: 'I promise to pay the bearer on demand the sum of ten pounds'. So, *as good as gold* means 'as genuine as gold', but the more usual meaning of 'good' has taken precedence over the years.

Concluding remarks

Culture specific similes are particularly associated with certain place/personal names in the comparatum part, or human experience restricted to a particular language community/region or with elements in the comparatum part that often have to do with specific cultural knowledge.

Teaching a phrase (esp. a simile with an opaque link between the compared feature and the comparatum) can be accompanied by an account of its origin, and a picture or a quotation of its contextual use. It will ease the process of memorization and stimulate students (especially advanced ones) to develop their vocabulary. With culture-specific expressions such an approach will encourage the acquisition of both cultural information and a particular grammatical form. In addition, such an approach gives more information about language-specific categorization.

Last but not least, the use of images and tasks stimulating students to find the origin of similes can be very fascinating and promote students' sense of achievement.

References

Davidson, Th. ed. (1901). *Chambers's Twentieth Century Dictionary*. London Edinburgh: W & R Chambers Limited.

Hollandi, R. (2008). *Ustoichivi sravnenia* (bylgarski, ruski, anglijski, nemski, frenski). Blagoevgrad: USU "Neofit Rilski". (Холанди, Р. (2008). *Устойчиви сравнения* (български, руски, английски, немски, френски). Благоевград: ЮЗУ „Неофит Рилски“).

Kaldieva-Zaharieva, St. (2013). *Bylgarska leksikologiq i frazeologia. Vol.2, Bylgarska frazeologia*. Sofia: Marin Drinov (Стефана Калдиева-Захаријева, *Българска лексикология и фразеология. Том 2, Българска фразеология*. София: „Марин Дринов“).

Meunier, F. & Granger, S. (eds.) (2008). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Benjamins: Amsterdam & Philadelphia.

Nicheva, K. (1987). *Bylgarska frazeologia*. Sofia: Nauka I izkustvo. (Ничева, К. (1987). *Българска фразеология*. София: Наука и изкуство).

Hornby, A. S. (2000) *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 6th Edition. Oxford: Oxford University Press.

O'Brien, T. L. (1998). Pastor Chuck's Bully Pulpit; S.E.C. Challenges a New Road to Material Salvation. New York: *New York Times*, Aug 22, 1.

Porto, M. (1998). Lexical Phrases & Language Teaching. *Forum* 36,3. Retrieved 20th April 2017 from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no3/p22.htm>

Sinclair, J. (2005). The phrase, the whole phrase, and nothing but the phrase. In Cosme C., C. Gouverneur, F. Meunier & M. Paquot (eds.) (2005) *Proceedings of the Phraseology 2005 conference, 19-22. Université catholique de Louvain: Louvain-la-Neuve, 13-15 October 2005*.

Twain, M. & A. Grove D. (1975). *Mark Twain's Letters from Hawaii*. Honolulu: University Press of Hawaii, 22.

Wilstach, F. J. (2010). *A Dictionary of similes*. Retrieved 15th March from <http://www.bartleby.com/161/10000.html/>

Yanev, B. (2013). *Obraznite sravnenia s antropocentrichen harakter*. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo "Paisii Hilendarski". (Янев, Б. (2013). *Образните сравнения с антропоцентричен характер в българския и английския език*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“).

Zerkina, N. & Nikolaevna, K. (2015). *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1999: 143 – 148.

<http://www.markwaugh.net/wigan.html>

<http://www.metaphordogs.org/Dogs/entries/crooked.html>

<http://w3.vetmed.wsu.edu/~crd/images.html><http://www.phrases.org.uk>

www.phrases.org.uk

<http://www.word-detective.com/2011/03/blue-blazes>

Aglika Dobрева

Shumen University, Bulgaria

Aglika Dobрева, PhD, is a senior lecturer of English at Shumen University. She has been teaching English for Academic Purposes, Practical English, English Lexicology and Semantics.

aglikado@gmail.com

Collocational Competence in Dental Medicine

Ilina Doykova

Abstract

Collocational competence determines the fluency and the accuracy of professional discourse. The aim of this study is to identify specific vocabulary, weak and strong collocations that represent a problem to learners of English due to mother tongue interference. The corpus-based approach highlights the recurrent patterns and provides a reliable empirical evidence of their usage in an authentic context.

The focus is on the language of explaining procedures and techniques, giving advice and instructions. Lexical collocations (adjective + noun, verb + noun) are extracted from a discipline-specific corpus as statistically meaningful units according to their frequency of occurrence. The Bulgarian translation equivalents help students overcome literal translation and approximation as two main strategies that compensate for the knowledge gap. Strong collocations where identical meaning is expressed by different lexical and grammatical elements in the language pair are incorporated in study materials for students at an upper-intermediate level of English.

Key words: English for specific purposes, vocabulary development, lexical collocations

Introduction

Collocational competence is a term, suggested by Hill (1999) to determine recurrent word combinations in a certain field and together with knowledge of phraseology is a central issue in learning English for professional purposes (Gledhill 2000).

Collocations are strings of words with a certain degree of predictability of the lexemes they consist of and a collocational range, dependent on the level of specificity of each item (Callow 1974). The members of the collocation may have a number of senses and each sense may attract a different set of collocates (Baker 1992). Hence, collocations represent a problem to learners of English due to interference with their mother tongue and lack of intuition for the predictability of the collocates. Students do not recognize them in context as single units of language and apply two strategies to compensate for this knowledge gap: literal translation of the collocations or approximation (Pavičić&Miščin 2013) as in the collocation *admit to hospital* (**accept*). Studies on collocational competence of non-native users of medical English (Štefić et al. 2010) demonstrate that it does not correspond to the students' language proficiency level and through continuous exposure to and active use of medical English their competence could be sufficiently increased.

Collocations and their frequency in specialized corpora are analyzed by Nattinger and DeCarrico (1992), Lewis (1997), Williams (1998), Biber, Conrad and Reppen (1998), Marco (2000) and other researchers in various contexts. The degree of stability of the collocations determines whether they are regarded as strong (closely associated words), weak (collocating with many other words) or fixed

(idioms). The focus of the present paper is on strong lexical collocations that are unpredictable for the learners of English and have either partial or zero translation equivalents in Bulgarian. Using corpus data and lexical software tools to extract discipline-specific collocations provides an opportunity to design authentic teaching materials for tertiary level students of dental medicine. Grammatical collocations such as *made up of*, *located in/at*, *situated next to*, *connected to*, *surrounded by*, *posterior to*, *symmetrical to*, *distal to*, *located on the lingual surface of/on cusp tips* (positioning) are subject to further study.

A small specialized corpus of dental medicine texts and online articles [5] - [19], was compiled to meet students' and teachers' needs (O'Keeffe *et al.* 2007, Tribble 2002, Flowerdew 2002, Leech *et al.* 2012). The aim is to extract and collect specific lexical collocations (verb + noun) as supplementary material to the current textbook contents (Rachovska *et al.* 2010), and to incorporate them in vocabulary practice tasks for students at upper-intermediate level of English. The collocations are identified as significant according to their frequency with the help of *WordSmith Tools*, Version 6 (Scott 2012) which measures statistically the strength of lexical association among words. The word span (3) and the minimum frequency (10) were set in advance, function words were eliminated from the resulting wordlist and the Bulgarian equivalents were verified for translation equivalence (Xiao&McEnery 2006) in bilingual sentence pairs [1], [4]. Corresponding expressions and collocations that may be full (*place crowns, dentures/слагам корона, протеза*; *geographical tongue/географски език*), partial (*administering analgesia/слагам упойка*) or zero equivalents (*medical history/снемане на анамнеза*; *health history/минали заболявания*) in the language pair are collected. The applied corpus-based approach provides a

reliable empirical evidence for the ESP discipline Dental Medicine (DM) towards the establishment of a bilingual corpus of English-Bulgarian collocations and their detailed descriptions.

Noun, adjective and verb collocations

The descriptive language of scientific texts is terms- and definitions-heavy. The final oral exam in the discipline, where each student presented on a topic of special interest, revealed a major drawback relevant to the present study: a need for accurate and concise language performance and a low level of collocation competence of the second-year students of dental medicine at the Medical University – Varna. Noun clustering, repetitive use of simple verbs and verbose sentences could be avoided by focusing on the language of explaining procedures and techniques, giving advice and instruction, which requires strong verbs and verb + noun collocations.

The text files of the textbook *English for Dental Medicine* cover the following topics: bones of the skull, muscles and nerves of the head, the cardiovascular and the digestive systems; signs and symptoms; types, location and function of teeth, oral hygiene; preventive dentistry issues; tooth anatomy; common dental disorders and diseases; proper nutrition, procedures, materials and instruments in the dentist's office; visiting the dentist; dental emergencies, etc. Additionally, 25 open access research articles and specialized texts were added to compile a corpus of 87 952 running words.

Relevant terminology is introduced by labelled images (Fig.1 and Fig.2):

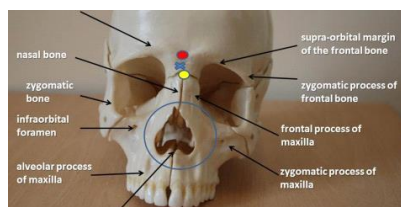


Fig.1 Bones of the skull

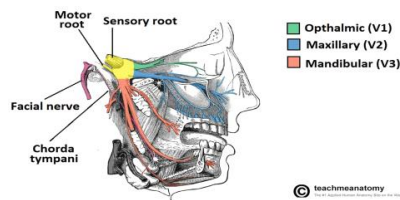


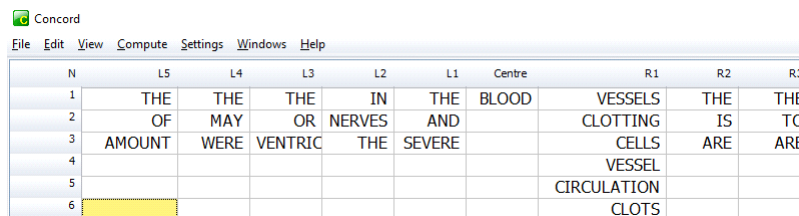
Fig.2 Muscles and nerves of the skull

Additionally, the doctor-patient communication requires a broad range of verbs but the textbook glossary and other dental vocabulary lists, available online [2], [3] offer mostly nouns and adjective entries. Thus, the approach was to find adjective + noun ([Adj]+[N]), noun + noun ([N]+[N]) and verb + noun ([V] + [N]) collocations as statistically meaningful units in the English texts and to establish their equivalents in Bulgarian. The core vocabulary (the most frequent lemmas) in the corpus was identified after eliminating all function words (Table 1).

Nouns (and their frequency of occurrence)		Adjectives	Verbs
teeth (493)/tooth (315)	heart (71)	dental (475)	use (166)
filling (110)	jaw (70)	oral (103)	make (98)
mouth (108)	cell (67)	good (50)	brush (74)
patient (107)	root (67)	common (44)	cause (62)
gum (103)	enamel (60)	orthodontic (43)	need (29)
treatment (102)	body (62)	periodontal (41)	find (28)
bone (96)	children (56)	permanent (39)	take (26)
disease (96)	surgery (55)	possible (36)	become (22)
food (95)	dentures (54)	important (35)	prevent (22)
health (90)	crown (51)	deciduous (33)	remove (22)
blood (74)	decay (49)		affect (21)

Table 1. Most frequent lemmas (nouns, adjectives and verbs) in DM corpus

Weak collocational predictability is illustrated by the large number of nouns and adjectives that may collocate with the node word to form [Adj]+[N] and [N]+[N] collocations (Fig.3):



	N	L5	L4	L3	L2	L1	Centre	R1	R2	R3
1		THE	THE	THE	IN	THE	BLOOD	VESSELS	THE	THE
2		OF	MAY	OR	NERVES	AND		CLOTTING	IS	TO
3		AMOUNT	WERE	VENTRIC	THE	SEVERE		CELLS	ARE	ARE
4								VESSEL		
5								CIRCULATION		
6								CLOTS		

Figure 3. Key Words in Context (KWIC) for node word *blood*, WordSmith Tools

The frequency of occurrence of the node in the DM corpus is given in brackets:

n. *teeth* (493): permanent, deciduous, wisdom, human, milk, primary, missing, natural, baby, lower, upper, adjacent, secondary, posterior, artificial, existing, healthy, carious, straight, false, developing, decayed, extracted, white

adj. *dental* (475): medicine, caries, health, extraction, surgery, care, insurance, floss, problems, disease, history, emergencies, therapist, materials, erosion, implants, formula, hygiene, hygienist, sealants, surgeon, pulp, disorder, cement, cleaning, decay, cavities, extraction, trauma, referral, treatment, scaling, clinic, tissue, crown, flossing, checkup, light

adj. *tooth* (315): decay, disorder, surface, loss, anatomy, extraction, surface, brushing, enamel, root, development, eruption, grinding, restoration, crown

n. *filling* (110): temporary, composite, gold, amalgam, white, silver, permanent

- adj. *oral* (103): hygiene, health, cavity, surgeon, surgery, structure, procedure, mucosa, microorganism
- n. *treatment* (102): endodontic, orthodontic, immediate, surgical, dental, preventive, medical, root canal, undergo treatment
- n. *disease* (96): gum, heart, cardiovascular, periodontal, communicable, contagious, infectious, progressive
- n. *pain* (94): acute, dull, crippling, burning, stabbing, throbbing, thumping, gnawing, excruciating, unendurable, sharp, sudden, severe, stinging; relieve, feel, cause
- n. *blood* (74): vessel, clotting, clots, cell, circulation, samples, loss, components, donation, transfusion

Corpus samples on various topics (history of dentistry, dental inventions and innovations, etc.) exemplify that lexical collocations of the type [Adj] + [N] are dominant in the corpus together with noun phrase [NP] technical terms (DM samples 1 – 5):

1. Bacteremia was observed in 100% of the patients after *dental extraction*, in 70% after *dental scaling*, in 55% after third-molar surgery, in 20% after *endodontic treatment*, and in 55% after *bilateral tonsillectomy*.
2. An ADA-Accepted *dental floss* or *interdental cleaner* is recommended.
3. Moderate or *severe bruxism* and clenching can damage *oral structures* by causing wear on the teeth and gums, *bone breakdown* alongside inflammation, and *muscular dysfunction*.

4. The *oral mucosa* is very rich in *blood vessels* and if it is damaged, outside bacteria and the toxins which they produce get easily into the bloodstream.

5. The specific types of antigens on our red *blood cells* determine our *blood types*.

Common verbs such as *use*, *make*, and *cause* are central to texts, related to oral hygiene and prevention of diseases as well as for dental instruments and materials (DM samples 6 – 10):

use (166): floss, supplements, dentures, toothpaste, stem cells, facial muscles, gauze pad

make (98): a filling, an appointment, a difference, a recommendation

cause (62): problems, caries, plaque formation, infection, heart attack, pain, decay

6. You can *use* a tongue scraper, brush your tongue with your regular toothbrush or *use* a specially made tongue brush.

7. At the same time, fluoride has been found to be useful for the teeth because it slows down the rate at which bacteria in the mouth produce acids and *makes* a tooth more resistant to the formation of cavities.

8. After impression, a dental stone cast was made by filling it with paste of dental stone material.

9. Blockage of an artery to the brain can *cause* a stroke, and blockage of an artery to the heart can *cause* a heart attack.

10. Emboli can also *cause* an infection in the area in which they lodge.

Thus, besides the compound nouns and the noun clusters, topical vocabulary issues necessitate the use of specific verbs and verb strings as for example n.

caries may collocate with v. *prevent, cause, have, and develop*. On certain topics, describing the connection between the cardiovascular system and the teeth, students may choose from numerous verbs collocating with n. *blood*: *circulate, pump, receive, supply, flow through, clot, draw, introduce*. High-frequency verbs for reporting complaints and describing pain (toothache, signs and symptoms of a dental disease) such as *complain of, present with, occur, persist, improve, deteriorate, relapse, recover, heal, repair, reduce, relieve, anesthetize, sedate* are found in the corpus together with verbs, related to routine check-ups: *examine, inspect, palpate, percuss, auscultate, feel, measure, locate* and bone fractures: *fix, displace, terminate, emerge, gain access to, pass through, deviate toward, affect, regain, stretch, etc.*

The variety of specific verbs, their meaning and usage in Dental Medicine were illustrated with concordance lines (Table 2):

Verb	DM Sample
binge	Despite not being about to tolerate a large volume of food, patients can develop the capacity to over-consume by excessively grazing throughout the day with persistent emotional distress, 29, 31 or <i>to binge</i> then purge.
bite	Patients who have lost teeth have sometimes been described as “oral cripples”, unable <i>to bite</i> and <i>chew</i> effectively or speak clearly and in some cases totally unable to wear dentures.
gnaw	Rodents are especially problematic because they <i>gnaw</i> and jump.
chew	For testing the stimulated saliva, the patient was instructed <i>to chew</i> a piece of wax.
consume	Subjects did not <i>consume</i> any carbonated drinks, and consumption

	of alcohol, caffeine, tobacco (or nicotine-containing products), or grapefruit (or related citrus fruit) was not permitted during the study.
digest	Digestive enzymes are used to break down toxic substances, <i>digest</i> bacteria that invade the cell, and recycle worn-out cell components.
ingest	All patients were instructed not to <i>ingest</i> any solid foods within six hours prior to their procedure.
munch	Not everyone changed: The tapir, for one, continued to <i>munch</i> on tree leaves.
swallow	Allow the baby to <i>swallow</i> .
masticate	Her feeding was characterized by an inability to <i>masticate</i> food, limiting intake to liquids or semisolids.

Table 2. Verbs in specialized context, DM corpus sample sentences

Common dental procedures such as oral assessment, tooth extraction, endodontic treatment, periodontal surgery, root scaling, polishing, bonding, contouring, placing veneers, crowns, dentures, applying fissure sealants, restoration or extraction of teeth, administering analgesia, bone grafting, splinting, tooth avulsion, etc. were introduced in a similar way (in authentic texts). It became evident that for the description of the process of digestion and the function of oral structures verbs such as *tear, shred, crush, grind, cut, digest, deliver, process, secrete, release, contract, move through, pass through, detoxify, release, absorb, dispose of, facilitate, assist* as well as the following human dentition and tooth anatomy related verbs *erupt, loosen, fall out, replace, push through, displace, damage* should be included in practical tasks for further practice.

Tooth disorders, oral prophylaxis and preventive dentistry texts generated the following collocations (DM samples 11 – 15):

[Adj] + [N]: tooth decay, temporomandibular joint disorder, tooth sensitivity, oral cancer, wisdom teeth, enamel erosion, oral thrush, hairy tongue, canker sores, reversible pulpitis, chipped teeth, enamel tuft, carious lesions

[V] + [N]: remove plaque, coat the oral cavity, shield teeth, prevent caries, eliminate debris, boost immune response, supply service, receive treatment, administer injection, accomplish prevention, require care, suppress erosion, restrict movement, exacerbate decay, inhibit caries, protect tissues, secure implants, interfere with eruption, align dental arch

[V] + [Adj]: feel sensitive, feel painful, be necessary

11. A right-handed operator will likely find it easiest *to administer injections* into the right retro-orbital sinuses of the mice.
12. Patients with NF can rapidly deteriorate, develop organ failure, and often *require care* in an intensive care unit [4], with case fatality that may exceed 40%.
13. Desensitizing toothpaste is formulated to *coat the teeth* and *shield* them from the substances that cause them to *feel sensitive and painful*.
14. Maintaining daily oral hygiene is essential to *prevent caries*, gingivitis, and periodontitis.

15. All samples were centrifuged at 2000 g for 10 min *to eliminate debris* and then stored at –80 °C until further analysis.

Collocations are part of the technical language and the professional repertoire of dental medicine as well as of any other specialized area of knowledge. The corresponding expressions and translation equivalents in Bulgarian (Table 3) are language specific and could rarely be found in electronic translation memories, computer corpora or collocation dictionaries. [V] + [N] collocations show that identical meaning is expressed by different lexical and grammatical elements in the language pair:

<i>make an impression</i>	снемам отпечатък
<i>administer an injection</i>	прилагам под формата на инжекция
<i>receive treatment</i>	подлагам се на лечение
<i>eliminate debris</i>	почиствам наледи
<i>take medical history</i>	снемам анамнеза
<i>consider referral to</i>	разглеждам възможността за препращане към
<i>focus on</i>	привличам вниманието върху

Table 4: Collocations and their Bulgarian translation equivalents

Grammatical collocations such as *exposure to, prevalence of, loss of, intake of, increase in, related to, addition of, responsible for, contribute to, refer to* and the collocational range of certain verbs (*consist, contain, composed of*) should also be observed in context as they remain stable and are not interchangeable for a synonym (DM samples 16 – 17):

16. The anterior bundle *consists of* two separate histological layers: the deeper layer is *composed of* collagen bundles *contained* within the capsule, and the shallower layer is a distinct ligamentous structure above the capsule.
17. It is recommended that dentists dealing with patients, who have pain and dental lesions, *take medical history, perform* careful clinical and radiographic *examinations*, and if necessary, *consider referral to* appropriate specialists for further follow-up of patients.

Although recurrent in context, collocations are language- and domain-specific and for non-native speakers of English are often a source of confusion as for example the bi-lingual pairs *perform an experiment/правя експеримент* and *do sport/спортувам* are often rendered with ‘similar’ lexical combinations in both languages (**make an experiment* and **правя спорт*). Further research would aim to compile useful collocations as bilingual resources for users of English for dental medicine, adding verbs of movement (*stabilize, decline, decrease, reverse, drop, impair, limit, minimize, reduce, deteriorate, improve, increase, rise, enhance, foster, strengthen, flex, floss, whiten, fix, gargle, discard, contaminate*) and verbs, describing dental procedures (*examine, retract, detect, measure, remove, clean, extract, reconstruct, eliminate, prod, scrape, blow, squirt, numb*) as part of the vocabulary-building resources, available for self-study.

Conclusion

This study integrated the lexical approach and the corpus-based analysis to foster collocational competence through exposure to authentic texts and language practice with a focus on verb + noun collocations. Collocations contain the appropriate lexical elements and the grammatical features in one form.

Considering that most of them cannot be translated on a word-by-word basis and the lack of parallel corpora in dental medicine, the compilation of a bilingual collocation glossary for ESP courses would be extremely helpful in the teaching practice. The advantages for students are that knowledge and use of collocations speed up thinking and sentence production, and develop fluency based on such 'language chunks'.

References

- Baker, M. (1992). *In Other Words. A coursebook on translation*. London, NY: Routledge.
- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
- Callow, K. (1974). *Discourse considerations in translating the Word of God*. Grand Rapids: Zondervan.
- Flowerdew, L. (2002). Corpus-based analyses in EAP. *Academic discourse*: 95–114.
- Gledhill, C. (2000). *Collocations in Science Writing*, Tübingen: Günter Narr.
- Hill, J. (1999). Collocational competence. *English Teaching Professional* 11:3–6.
- Leech, G., Hundt, M., Mair, C. & Smith, N. (2009). *Change in Contemporary English: A Grammatical Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*: 255–270.
- Marco, M. (2000). Collocational frameworks in medical research papers: A genre-based study. *English for specific purposes* 19(1):63–86.

McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies. An advanced resource book*. London: Routledge.

Nattinger, J., DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.

O’Keeffe, A., McCarthy, M., Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pavičić Takač, V., Miščin, E. (2013). Exploring the collocational competence of non-native users of medical English. *JAHHR-European Journal of Bioethics* 4(7):235-256.

Rachovska, Y., Angelova, V., Trendafilova, S. (2010). *English for Dental Medicine*, Steno.

Scott, M. (2012). WordSmith Tools 6, Liverpool: Lexical Analysis Software.

Štefić, L., Mravak-Stipetić, M., Borić, V. (2010). Kolokacije u jeziku stomatologije: primjeri iz oralne medicine / Collocations in the Language of Dental Medicine: Examples. In: *Acta Stomatol Croat* 44(3):176-187.

Tribble, C. (2002). Corpora and corpus analysis: New windows on academic writing. *Academic discourse*:131-149.

Williams, G. (1998). Collocational networks: Interlocking patterns of lexis in a corpus of plant biology research articles. *International Journal of Corpus Linguistics* 3(1):151-171.

Xiao, R., McEnery, T. (2006). Collocation, semantic prosody, and near synonymy: A cross-linguistic perspective. *Applied linguistics* 27(1):103-129.

Web Resources

- [1] www.linguee.com
- [2] <http://www.ada.org/en/publications/cdt/glossary-of-dental-clinical-and-administrative-terms>
- [3] <http://www.webmd.com/oral-health/dental-health-glossary>
- [4] <http://www.proz.com/>
- [5] <https://ludwig.guru/>
- [6] <https://www.livescience.com/33130-why-are-teeth-not-considered-bones.html>
- [7] http://anthro.palomar.edu/blood/blood_components.htm
- [8] <http://www.dentalphobia.co.uk/casestudies/fear-needles.html>
- [9] <http://www.webmd.com/>
- [10] <http://healthwise.org/>
- [11] <http://www.medicallook.com/>
- [12] <http://www.healthline.com/>
- [13] <https://medlineplus.gov/>
- [14] <http://www.merckmanuals.com/home/mouth-and-dental-disorders/>
- [15] <https://www.dentalhealth.ie/dentalhealth/teeth/effectivetoothbrushing.html>
- [16] <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles>
- [17] <https://www.greenfacts.org/>
- [18] <http://faculty.atu.edu/cbrucker/Engl2053/samples/>
- [19] <http://img.bmj.com/>

Ilina Doykova

Medical University, Varna, Bulgaria

Ilina Doykova, PhD, is a senior lecturer at MU-Varna, Department of Foreign Languages, Communication and Sport. She is a certified bilingual teacher in Bulgarian and English. Her main academic interests are technology enhanced learning, corpus linguistics and comparative linguistics. Her field of research is English for specific purposes and scientific writing.

ilina.doykova@mu-varna.bg

Mobile Applications in Foreign Language Teaching

Milka Hadjikotaeva, Mariya Neykova

Abstract

Nowadays mobile applications are pervasive. M-learning has already been adopted by many educational institutions. Either study- or entertainment-oriented, apps are possible to be used at universities and schools, with the major aim of assisting the process of in-person education. Both teachers and students benefit from them because in the information age it is crucial to learn how to search for, process and use information effectively. Through using apps various skills can be developed, including team work, autonomous learning and independent practice. The article discusses a number of apps, e.g. English Grammar in Use, Raymond Murphy, LearnEnglish Grammar (UK Ed.), British Council, 4pics1word and Akinator, most of which have been accepted enthusiastically by students and have become an inseparable part of their personal, academic and professional development.

Keywords: m-learning, mobile apps, foreign language teaching, university education

The recent IT developments have influenced most spheres of our lives today. Both adults and children are likely to use mobile devices for various purposes – for

pleasure, for work, for education, etc. From a very early age children learn how to play games online but they are not stimulated to use their mobile phones for learning in class or at home. What is more, there are strict regulations against the use of mobiles in class since they are treated as a major factor for the disruption of discipline and the distraction from class work.

Over the years e-learning has proved its suitability for all age groups and all levels of language competence (Neykova 2015). As a form of e-learning, blended learning creates the necessary conditions for alternating in-person classroom interaction with asynchronous electronic distance learning with no prevailing importance of one context over the other (Neykova 2014). Through the integration of the traditional classroom environment with the electronic learning environment, students can benefit from the advantages of electronic learning and the traditional classroom methods of foreign language teaching (Neykova, M. 2013). Mobile learning (or M-learning), which can be regarded as the most recent development of blended learning, creates even wider opportunities for autonomous learning.

J. L. Holland's theory of personality types (1973), based on research in higher education, delineates various personality types and leads to the conclusion that students' potential to expand their knowledge and develop their skills in a foreign language is better catered for whenever the congruence between their personal and occupational characteristics is higher. Hadjikoteva (2005) theorises that there are students in the foreign language classroom environment who choose majors that match their own types as well as students who do not fit the environment. However, all students should be encouraged by their teachers to study in ways

congruent with their personality types. . Undoubtedly, nowadays there are numerous people who would prefer to use the potential of technology and be part of virtual classrooms and environments.

Modern IT developments create various possibilities for high-quality online communication carried out, for instance, on e-learning platforms. They can be ready-made, e.g. Moodle, or designed by an educational institution, e.g. the NBU E-Platform in Teaching Foreign Languages for Specific Purposes (Stambolieva et al. 2017). E-learning platforms offer ample opportunities for both individual and collaborative work, for self-study and peer teaching, to mention a few.

Mobile apps for educational purposes, including foreign language learning, also tend to increase in number and type. Students find them useful because mobile technologies create the necessary conditions for eliminating the restrictions about the place of learning. The use of a desktop computer in e-learning diminishes the influence of 'distance' but the students can only work at the place where their devices are installed. On the other hand, m-learning comprises learning methods and materials that require mobile devices – mostly smartphones, phablets and tablets – which allows for a full control over the place, the pace and the time of learning on the part of both students and teachers (cf. Macmillan Dictionary). As for the language learning apps, they are targeted at school children primarily. Gradually, such apps are being developed for adults or young adults too.

Mobile learning can be successfully implemented in schools and universities as long as the educational institution is able to provide the necessary equipment. M-learning can function as a supplement to in-person education, or they can both

function in synergy. The result of blending these learning contexts is beneficial for students in a number of ways. For example, students can easily find information on every single topic they choose to work on. In addition, the relatively small size of the mobile devices comes in handy when teachers design activities requiring grouping and regrouping, active face-to face communication and exchange of ideas. Or vice versa – the classroom activities can be personalized since the completion of different tasks on mobile devices by individual students would not disrupt the general rhythm of the learning process in class. However, the full potential of m-learning is realized in activities which are not place-bound or time-bound because it can fit naturally in the everyday lives of learners, no matter young or adult. M-learning creates the necessary conditions for active self-directed learning thus boosting learner autonomy.

M-learning is rapidly gaining popularity in the sphere of foreign language teaching. It is successfully implemented in university education in Bulgaria. As a pioneer in that field, New Bulgarian University has integrated m-learning in the courses of English as a foreign language. The innovative technique thrives upon the increasing number of language learning apps designed by institutions and publishing houses with long-standing traditions in the development of FLT coursebooks and resources. The students accept it with enthusiasm because they can easily see its potential for their academic, professional and personal development (cf. Hadjikoteva. & Neykova 2015).

The variety of mobile apps for FLL makes it possible for the teacher to choose the ones which would best meet the needs of their class. Students can develop their

speaking, listening, reading and writing skills, they can improve their pronunciation or they can enrich their knowledge about grammar and vocabulary. Mobile apps for FLL are mostly study-oriented (Type 1) but they can also be designed as language games (Type 2). Here are some examples:

Type 1

English Grammar in Use, Raymond Murphy

This much loved and widely used grammar book has been in circulation for decades. Today it is designed as a mobile app (Murphy 2012), which helps it to adequately meet the expectations of the contemporary learner of English. Traditional and modern tendencies combine to create an innovative language learning resource which is profound yet user-friendly. It can be used for self-study but it can also be used as a supplement to the main coursebook in an English language class, allowing students to work at their own pace in a relaxed, low-stress atmosphere.

LearnEnglish Grammar (UK Ed.), British Council

The aim of this app is to improve grammar skills. Any learner at beginner, elementary, intermediate or advanced level may find it useful. There are numerous interactive activities (rearranging words to form a sentence, grouping words into categories, dragging and dropping the correct word, etc.) Moreover, it is possible to check whether the answers provided are correct and view personal progress. Last but not least, it is an excellent tool to develop efficient test-taking strategies, since the application gives an opportunity to time oneself.

Type 2

4pics1word

This entertaining educational game has been played by over 220,000,000 people all over the world. The title is transparent enough – four pictures have one word in common. To guess which the word is takes a lot of knowledge and mastery. Apart from enlarging the scope of vocabulary, this challenging brain-teaser activates thinking processes and helps to develop observation skills. A lot of diligence and persistence is needed to improve one's vocabulary, while this app consolidates the efforts ensuring getting lots of fun in a rewarding environment.

Akinator

This app was created by two French programmers, Jeff Deleau and Arnaud Olivi, in 2007. It features a cartoon genie who asks several questions before attempting to guess which real or fictional character the user has been thinking of. It is based on the game "20 questions" and there are twenty yes/no questions the user is supposed to answer. It is an entertaining assistant in mastering the art of asking questions and a fun way of revising the most common ones when talking to friends and acquaintances.

Mobile apps for FLL, both study-oriented and entertainment-oriented, are possible to be made use of both at universities and schools. They offer an attractive way to assist the process of in-person education. Both teachers and students benefit since in our information age the use of technology allows for an instant access to a number of resources. Furthermore, their use does not exclude the skills necessary to work in a team, thus personalizing the tasks set and allotting students the amount of time necessary to work on and finish their tasks.

Last but not least, through the use of technology students become autonomous learners, relying on their skills to search for, process and use the information needed.

Many universities have already adopted m-learning in their curricula. New Bulgarian University is a leader in Bulgaria to integrate it in its English as a foreign language courses. As the apps developed for the purposes of EFL learning are getting more and more widespread, students accept them enthusiastically, and they become an inseparable part of their personal, academic and professional development.

References

Deleau, J. & Olivi, A. (2007). Akinator, The Web Genius, <http://en.akinator.com/> (Retrieved August 2017)

4pics1word. <http://4pics1word.ws/> (Retrieved August 2017)

Hadjikoteva, M. (2005). Types of Students and Relevant Input. BETA-IATEFL Conference Proceedings. <http://www.beta-iatefl.org/1109/blog-publications/types-of-students-and-relevant-input/> (Retrieved August 2017)

Hadjikoteva, M. & Neykova, M. (2015). *Mobile Apps in Teaching English as a Foreign Language*. Training seminar. [М. Хаджикотева & М. Нейкова, семинар-обучение на тема „Приложения за мобилни устройства в обучението по английски език”, НБУ, 2015.] <http://www.englishstudies.nbu.bg/bg/aktualno/prilozheniq-za-mobilni-ustrojstva-v-obuchenieto-po-anglijski-ezik!395?page=2>. (Retrieved August 2017)

Holland, L. (1973). Making vocational choices: A theory of careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

LearnEnglish Grammar (UK Ed.), British Council, <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/apps/learnenglish-grammar-uk-edition> (Retrieved August 2017)

Macmillan Dictionary, <http://www.macmillandictionary.com/buzzword/entries/m-learning.html> (Retrieved August 2017)

Murphy, R. (2012). English Grammar in Use. <http://www.cambridge.org/bg/cambridgeenglish/catalog/grammar-vocabulary-and-pronunciation/english-grammar-use-4th-edition/apps> (Retrieved August 2017)

Neykova, M. (2015). An Action-oriented Approach to Foreign Language Acquisition in the Context of Blended Learning. Sofia, Farago. [Нейкова (2015). Нейкова, М. Дейностно-ориентиран подход към изучаването на чужд език в контекста на електронното обучение от смесен тип. София, Издателство Фараго]

Neykova, M. (2014). An Action-oriented Approach in the Context of Blended Learning. In: Markova, Z. & Velikova, S. (eds.). The English Language Classroom: Can Research Meet Practice? Papers from the 23rd BETA-IATEFL Annual International Conference 11th – 13th April 2014, South-West University, Blagoevgrad, Bulgaria. http://www.beta-iatefl.org/cogitoergosum/wp-content/uploads/2014/12/BETA_E-Newsletter_November_December_2014.pdf . (Retrieved August 2017)

Neykova, M. (2013) Project work in the context of blended learning. In: Velikova, S., Markova, Z. & Harakchiyska, T. (editorial board). Openness and Connectedness: Exploring the Landscape of English Language Teaching in the Modern World.

Selected papers from the 22nd Annual International Conference of BETA-IATEFL (21st – 23rd June 2013, Varna, Bulgaria). BETA E-Newsletter, Issue 7, Year II, September-October 2013. http://www.beta-iatefl.org/cogitoergosum/wp-content/uploads/2013/10/Newsletter_September-October-2013.pdf . (Retrieved August 2017)

Stambolieva, M. et al. (2017). Stambolieva, M., Hadjikoteva, M., Neykova, M., Raykova, M., Ivanova, V. The NBU E-Platform in Teaching Foreign Languages for Specific Purposes. Proceedings of the 13th Annual International Conference on Computer Science and Education in Computer Science. Petya Assenova, Vijaj Kanabar (eds.) New Bulgarian University, Hochschule Fulda University of Applied Science, Boston University.

Milka Hadjikoteva

New Bulgarian University, Bulgaria

Milka Hadjikoteva, PhD, is English Studies Department Chair at New Bulgarian University. She teaches linguistic disciplines, teacher training courses, EFL and ESP courses. Her research interests lie in linguistics, semiotics, translation studies, methodology and approaches to EFL teaching. She is also active as a translator of fiction and philosophy.

mhadjikoteva@nbu.bg

Mariya Neykova

New Bulgarian University, Bulgaria

Mariya Neykova, PhD, is a chief assistant professor at New Bulgarian University. She teaches various courses in the area of foreign language teaching methodology. Her current research interest is focused on implementing an action-oriented approach in the context of blended learning.

mneikova@nbu.bg

End-of-the-year Celebrations with Very Young Learners

Zhivka Ilieva, Desislava Terzieva

Abstract

The article focuses on end-of-the-school-year feasts at the kindergarten. These activities aim is to motivate children and parents; to raise their interest in EFL learning; to show what the children have learned; to attract more children for the next year. These presentations usually include singing songs, saying rhymes, solving quizzes, performances (drama). The activities are attractive when included in a performance, but this is not the only reason to include them. They aid linguistic development: songs, rhymes and stories contribute to the retention of the material in the long-term memory; quizzes reinforce the material; and performances contribute to the communicative development of the child. At the end we offer a story created especially for the end-of-the-year feast of a kindergarten, which involves characters children usually like playing.

Key words: very young learners, songs, rhymes, quizzes, drama

Introduction

The end-of-the-year feast with very young learners usually involves songs, rhymes, quizzes, and drama. These celebrations are compiled in such a way that both

children and parents see how much material has been covered during the EFL classes; how much knowledge children have gained; how many songs and rhymes they have learned; and finally, that they can perform or play a conversation in English. These celebrations are an advertisement of children's knowledge and our work.

Singing songs

Children love singing. They can repeat the same song again and again and again (Hillyard 2013). This repetition leads to the acquisition of the whole text, of whole phrases they will be able to use one day in communication.

Goodger (2015) stresses that music with mime, rhythm and rhymes influences all the intelligences and leads to long lasting language acquisition. Songs contribute to long-lasting memorization. Through songs children remember words, phrases, structures, models. They improve learners' pronunciation, their sense for stress, accentuation, rhythm, intonation (Manizheh 2008, Mol 2009, Otero & Siders 2013).

Ara (2009) points out that music heightens children's interest and motivation. If children are willing to attend the classes, they are usually signed up. Children are interested and motivated by the joy they experience and parents are motivated by children's knowledge and skills and by their interest.

The songs we include in the end-of-the-year feast are the children's favourites, those that unite action and fun (Pinnocchio, Gallop around the circle from supersimplelearning.com).

Saying rhymes

Children love rhythmic and funny rhymes. They easily learn them when repeated a few times. Rhymes, as songs, contextualize both vocabulary and grammar, develop a sense of rhythm and intonation and improve pronunciation, they are easily and long lastingly remembered (Ilieva 2015, Manizheh 2008). Rhymes for children cover various topics, Bland (2012) notes that when working with very young learners we have to develop all senses, so she suggests a number of rhymes that provide rich context, a story, action, gestures and mime and creative repetition.

We can use nursery rhymes in English when preparing to play a game in other subjects (e.g. counting to distribute the roles). This way we integrate English in children's daily life and each nursery rhyme is rehearsed many times. While songs are always performed as a group activity, rhymes can be performed both individually and as a group. Some of the rhymes are divided between two or three children, depending on their length.

Solving quizzes

As noted above, it is important to show parents that children not only sing and recite, but they can identify certain vocabulary items, that they can ask and answer questions.

Vocabulary testing takes various forms:

Choose a card and name the object

What do I show? (the teacher shows certain items on a picture)

Show me ... (the teacher dictates and the learner shows – they use a pointer and stay proudly in front of the audience as the teacher does during the school year)

Bring me (a picture of the object)

Close your eyes and take an object from my bag. *What's this?* (everybody names the object he or she has taken out from the bag)

Do you like... (*broccoli* or *to eat apples* – the way they have encountered the expression in songs)?

How's the weather / What's the weather like today? or Is it sunny / rainy / cloudy today?

Or **What's the weather like?** using pictures in order to revise all kinds of weather as a preparation for the next one:

What's the weather like in summer / winter etc.? This way we practise seasons and weather.

Asking and answering questions in a chain (the first child asks the second, the second one asks the third one and the last one asks the first one). The questions can be: *What's your name? (My name is ...), How are you (today) (I'm fine, thank you, I'm well, I'm great, I'm tired, I'm hungry, I'm sleepy, I'm not so good, I'm not very well).*

If we want to add more action and emotion to the game, we can hide the pictures in balloons.

Performing (drama)

According to Birova (2013), games not only develop learners' speaking skills but their social skills in general. This is especially valid for drama activities. During them 'the game creates a natural context in which language skills become necessary and useful' (Birova 2016: 2).

Duarte and Araujo (2015) offer an interdisciplinary approach based on TEFL, educational psychology and drama in education in order to facilitate learning through drama.

Drama activities provide repetition. Bland (2012: 20) notes that 'Repetition is an enriching pattern to very young learners , enriching because they have the chance to internalise the new language chunks. Rituals and repetition give children the chance to discover language patterns over time. This chance is given to all native speakers when, in their early years, they hear language endlessly repeated in nursery rhymes, lullabies, fairy tales, playground games, proverbs and lists of don't, don't and don't.'

Role plays and drama are an opportunity to learn whole chunks that children can use later on in real communication. On the basis of these chunks they can make conclusions about language (Georgieva 1999). Serrurier-Zucker and Gobbe-Mevellec (2014) claim that the theatre elements are useful for children's linguistic and social development. This happens through the retelling of the story; the emotions and actions; the rehearsal and the interaction (verbal and nonverbal) between the characters; the time spent while preparing decorations; the

discussions provoked during the rehearsal; the preparation and after the performance.

As Desiatova (2009) points out, 'drama is not only about product (the performance). It allows children to own the simple and mechanical language they use by involving their personalities... Dramatizing means that the children become actively involved in a text.'

We start rehearsing the performance bit by bit after the Mother's Day celebrations – in the middle of March. This means children can practise the elements about 2 months or more. This is a long period of practice and fun – a kind of drilling but in context.

When preparing for the feast, children practise role play, sometimes we modify the situations and dialogues together. This time the teacher has the opportunity to 'evaluate and check learners' comprehension' (Huang 2008). Huang (2008) emphasizes that during role play learners 'have more opportunities to „act“ and „interact“ with their peers trying to use the English language', that they improve their 'English speaking, listening and understanding.'

According to Boudreault (2010) drama provides context for language use in intriguing ways. Through drama foreign language comes to life, language learning experience is fun, interactive, visual, memorable. Using drama with young learners develops their communicative skills, encourages team work, compromise, authentic listening skills, 'teaches cooperation, empathy, develops decision making skills, promotes exchange of knowledge, builds confidence and self-

esteem, refines presentation skills, encourages self-acceptance and acceptance of others, pride in work, responsibility...' (Boudreault 2010), develops coordination, imagination, skills of imitation, contributes to the children's cognitive, linguistic and emotional development (Alexiou and Mattheoudakis 2015, Ellis and Brewster 2014, McCaslin 1996). In the context of the rehearsal children use 'a mixture of language structures and functions (chunks)' (Desiatova 2009).

In Robinson's opinion drama is analytical, experiential, it develops 'literary competence to understand and appreciate.' Through it children experience literature (Robinson 2007).

Ahlquist (2013) describes a Storyline approach which unites role play, developing a story and task-based learning. In this approach learners take part in the characters' development, during the process they improve their communicative skills, vocabulary, 'present collages of pictures and words showing their personal impact on the climate' and raise awareness of environmental issues. Desiatova (2009) also mentions working on 'ideas and issues that run through the curriculum, such as respect for the environment'. During drama activities children develop certain social, cultural and environmental awareness.

According to Boudreault (2010) drama brings literature to life. It can be based on 'authentic picture books' (Hillyard 2015: 268). Example of such books and stories are *The Big Turnip*, *The Magic Mitten*, where the children might even add characters or change the existing ones e.g. no one wants to be the boar, they prefer butterflies, kittens, puppies. Everybody says *I want to be ...*

In such cases we create a dialogue with characters suitable for the particular group.

Here is an example of such a story created for a particular group a few years ago:

GOOD MORNING! (Ilieva 2013: 72–73)

Participants for the role play:

4 flowers

2 bees

4 butterflies

2 rabbits

2 birds

Sun: Good morning, flowers, get up!

Flowers (stand up and stretch): Good morning, Sun! Where are you going?

Sun: I'm going to wake up the bees.

Sun: Good morning, bees, get up!

Bees: Good morning, Sun! It's time for work!

Wind (to the butterflies): Good morning, butterflies, get up!

Butterflies (stand up and yawn): Good morning, Wind! Oh, it's time for play!

The two butterflies wake up the rabbits.

2 butterflies: Good morning, rabbits, get up!

Rabbits: Good morning, everybody! It's time for play!

The other 2 butterflies: Good morning, birds, get up!

Birds: Good morning, everybody! It's time for play!

Bees + butterflies: Good morning, flowers!

(The two rabbits start their daily play and all of them start playing and dancing.)

The wind like the sun travels all over the world and suggests to show them a new game: Let's play a game! Let's dance!

I am the wind, you are the sun.

I am the sun, you are the wind.

We are the flowers.

We are the bees.

We are the butterflies.

We are the rabbits.

We are the birds.

Let's jump! (all of them)

All the children start jumping when it is their turn

I am the wind, you are the sun.

I am the sun, you are the wind.

We are the flowers.

We are the bees.

We are the butterflies.

We are the rabbits.

We are the birds.

Let's run. (they demonstrate the movement of running)

I am the wind, you are the sun.

I am the sun, you are the wind.

We are the flowers.

We are the bees.

We are the butterflies.

We are the rabbits.

We are the birds. Let's turn around/stamp/clap etc.

It proved to be very successful. We have also upgraded it and now use special costumes for each character. The costumes consist of crowns and mantles, but if we invest in something it has to be usable in various stories. The grey mantle can be a cloud or the wind, depending on the crown, the pink, blue, yellow costumes can be used for flowers or butterflies.

Conclusion

The end-of-the-year celebrations motivate parents to sign their children up again next year when they demonstrate good knowledge and skills. Children are motivated to attend the classes if they have fun, if they have an opportunity to boost their knowledge and skills, and if their confidence and self-esteem are raised during the year and through the feasts.

References

- Ahlquist, S. (2013). 'Storyline': a task-based approach for the young learner classroom. *ELT Journal*, 67 (1): 41–51.
- Alexiou, T. & Mattheoudakis, M. (2015). A paradigm shift in EFL material development for young learners: Instilling pedagogy in teaching practice. In C. N. Giannikas, L. McLaughlin, G. Fanning & N.D. Muller (Eds.), *Children learning English: from research to practice*. Reading: Garnet Education, pp. 77–96.
- Ara, S. (2009). Use of Songs, Rhymes and Games in Teaching English to Young Learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2 (3), pp. 161–172.

Birova, I. (2013). Game as a Main Strategy in Language Education. *American Journal of Educational Research*, 1 (1), pp. 7–11.

Birova, I. (2016). Game as a Method in Language Teaching: Findings of a Teacher Survey. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 16 (4), pp. 1–9.

Bland, J. (2012). A Lively Repertoire for Very Young Learners. In *C&TS Young Learners and Teenagers SIG*, 2012: 1, pp 20–25.

Boudreault, C. (2010). The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 16 (1), <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>

Desiatova L. 2009 Using Different Forms of Drama in the EFL Classroom. *Humanizing Language Teaching Magazine*, 11 (4). <http://www.hltmag.co.uk/aug09/sart07.htm>

Duarte, V.C. & Araujo, R.B.G. (2015). 4.7. Motivating learning through drama: focus on young learners. In T. Pattison (Ed.), *IATEFL 2014 Harrogate Conference Selections*. 48th International Conference, Harrogate, 2-5 April 2014 (pp. 87–89).

Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. London: British Council.

Georgieva, M. (1999). Teaching English To Children Through Drama. In M. Georgieva (Ed.), *Applied linguistics and methodology of foreign language teaching*. Plovdiv: Letera, pp. 107–122.

Goodger, C. (2015). The FunSongs Approach to Language Teaching. Retrieved from https://www.funsongs.co.uk/assets/pdf/music_and_mime_rhythm_and_rhyme.pdf

Hillyard, S. (2015) The profile and practise of fifteen teachers working in English in Action: Challenging ELT practices in SEN education. In C. N. Giannikas, L. McLaughlin, G. Fanning & N.D. Muller (Eds.), *Children learning English: from research to practice*. Reading: Garnet Education, pp. 265–279.

Hillyard, S. (2013). Varied Repetition of Songs in EFL Kindergarten Contexts. In *C&TS Young Learners and Teenagers SIG*, 1:2013, pp. 19–22.

Huang, I.Y. (2008). Role Play for ESL/EFL Children in the English Classroom. The *Internet TESL Journal*, 14 (2), http://iteslj.org/Tecniques/Huang-RolePlay.html?hc_location=ufi

Ilieva, Zh. (2013). *A Handbook with Stories in English for Future Pre-School and Primary School Teachers*. Shumen: Konstantin Preslavsky University Publishing House.

Ilieva, Zh. (2015). *Lexical Approach in FLT to Young Learners (realizing Lewis' model using texts for children)* (in Bulgarian). Shumen: Konstantin Preslavsky University Press.

Manizheh, A. (2008). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. <http://malimoradi.blogspot.com/2008/05/songs-verse-and-games-for-teaching.html>.

McCaslin, N. (1996). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. London: Longman Publishers.

Mol, H. (2009). Using Songs in the English Classroom. In *Humanizing Language Teaching*, 11 (2), <http://www.hltmag.co.uk/apr09/less01.htm>

Otero, A.D.S. & Siders, T.N. (2013). Lessons on Songs and Culture. *Humanizing Language Teaching*, 15 (3); June 2013, ISSN 1755-9715, <http://www.hltmag.co.uk/jun13/mart01.htm>

Robinson, H. (2007). Using drama texts in the classroom. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-drama-texts-classroom>

Serrurier-Zucker, C. & Gobbe-Mevellec, E. (2014). The Page IS The Stage: From Picturebooks to Drama with Young Learners. In *CLELE Journal*, 2 (2), pp. 13–30.

Superfine, W. (1998). The Use of Puppets in the Primary EFL Classroom. *YL Young Learners Special Interest Group*, 1998: 1, 3–6.

Zhivka Ilieva

Shumen University, Bulgaria, Dobrich College, Bulgaria

Zhivka Ilieva is an associate professor at the Dobrich College, Shumen University. She has a PhD in Methodology of English Language Teaching. As part of her research she has classes at primary schools and at kindergartens. She presents at conferences dedicated to language teaching and teacher training in Bulgaria and abroad.

zh.ilieva.bg@gmail.com

Desislava Terzieva

Estiliya Ltd, Bulgaria

Desislava Terzieva is a freelance English language teacher, working primarily with pre-school children.

desislavat75@gmail.com

Languages and Writing Systems: Between the Cultural Heritage and Politics (A Sociolinguistic Perspective)

Cenka Ivanova

Abstract

This paper examines the following issues: 1) world's linguistic diversity: statistical and sociolinguistic indicators from a historical and contemporary perspective; 2) the issue of writing in a philosophical and cultural context: writing as a means of recording human speech, religions and written languages, cultural memory and writing; 3) language societies and politics: political and religious doctrines, 'colonial' languages and writing systems, 'old' and 'young' standard languages, traditional and new writing systems; 4) dynamic relations between spoken languages and systems of writing in modern times: globalisation of communication and the properties of speech and writing, challenges facing education systems, language globalisation, 'big' and 'small' languages; 5) alphabet 'conflicts': political and sociolinguistic aspects of the 'conflicts' between the Latin and Cyrillic alphabets, the Latin and Arabic scripts, the Latin alphabet and the traditional writing systems in the East, internet communication and social networks; reflections on future developments.

Key words: world's languages, languages and cultures, religions and languages, languages and politics, sociolinguistics, writing systems and languages, languages and communication.

Introduction: communication in the modern world

In the modern, dynamic and global world of fast communications, the interaction patterns across languages and cultures are changing at an unprecedented pace. There are behaviour changes, both among large social groups and within the individual, while traditional borders and divisions are being reimagined. The classification of languages embodies contradictions, ultimately bound up not only with traditional cultural differences but also with new political realities. Since the beginning of the 21st century, the notion of a 'new global linguistic order' has emerged (Bugarski 2009: 18-22). The globalisation of languages, particularly in the case of English (although, according to quantitative data, there are other large in size or widespread languages), and the modern means of communication have created the conditionality of face-to-face interaction in linguistic and intercultural encounters. They have promoted a sense of engagement with the everyday life and global issues in politics, economics, culture, sports as well as blurred the boundaries between one's public and private life. These processes have also contributed to a more extensive use of manipulative practices through the internet as a global media platform.

The above-mentioned changes have affected cultural traditions and group stereotypes. They have also had an impact on the individual, depending on his/her

family, linguistic, educational, and social background. Each new generation transcends the circle of its contacts beyond its 'own' ethnic, cultural, and language territory. The notion of 'otherness' is also changing: national stereotypes co-exist with behavioural patterns alien to older generations; education systems are faced with changing situations that require a reconsideration of traditional teaching and learning practices, and a new understanding of intercultural education.

Multilingual competence and good communication skills have become defining characteristics of the educated person today. This brings new meanings to language learning; the relationship between mother tongue/first language and additional languages; one's knowledge acquired through languages; and, especially, his/her socio-cultural competence.

In the face of the dynamic societal changes that affected not only Europe in the late 20th/early 21st century, spoken and written languages encounter various challenges. A significant factor that should not be overlooked, however, is the initial frame of reference within which one operates – i.e. how one's own 'linguistic worldview' and sociolinguistic status determines his/her perception of other languages and cultures and trans-ethnic/intercultural communication.

World linguistic diversity: Sociolinguistic and statistical indicators from a historical and contemporary perspective

The observed variety of languages has long raised questions regarding the causes and effects of the differences between languages. In traditional linguistics, the main criterion for determining a common (the same) language is mutual intelligibility ('If I understand one's language, he/she speaks my language; if I do not understand it, he/she speaks a foreign language')¹. This criterion derives, in fact, from the practical experience of generations of speakers of diverse spoken languages. With the emergence and assertion of writing as a means of preserving human memory and thought, throughout history, the specific features of written or 'standard' languages have created very complex configurations across the relation spoken-written language. Mediators in these various relations are the equally diverse systems for representing or recording human speech through signs. Despite the long history of research and analysis of the 'written word' as a phenomenon, researchers still hold the view that both spoken and written languages have not been fully explored and understood.

There are significant disproportions of the so-called basic 'dimensions' of humanity: the number of **languages** spoken around the world is between 3000 to 5-6000 relative to the adopted classification criteria and methodology; the **ethnic groups** are about 1300; and the number of **nations** is a function of diverse factors such as the status of an internationally recognised or self-proclaimed country, a country which used to be a member of a former state union, and whether or not it has retained its status. Thus, in 2016, the total number of countries is about 260, with the United Nations member states being 193. The exact number of **religions** is not known. There are numerous cults and religious orientations outside the 'major religions' (e.g. Christianity, Islam, and Buddhism).

The variation of the above-mentioned figures is, firstly, due to disparate criteria and approaches that scholars from different periods apply to distinguish between languages. Which criterion should be advanced: the structural/grammatical or the lexical-semantic one, or a combination of the two? Furthermore, it would be difficult to delineate the proportions of the criteria combination, especially if languages from the same large language family are considered in their diachronic development of distinctive features. This huge imbalance also arises from problems in delimiting a standard version of a *language* from a *dialect*. It is associated with the evolution of human societies that unfolds the sociolinguistic status of languages; their functional parameters have expanded, while the place and role of written language have become key to this process.

These numerical disproportions show that, on the world map, the geographic divisions between languages, ethnicities, states and religions do not coincide. It is the desire to align them that has been, and is likely to continue to be a major source of conflicts of any kind, intensity, and duration in the future.

The communicative and functional variety of languages impresses no less than their structural diversity. Not only are there no identical linguistic situations in the world, but also there are not any two languages which share an equal volume of communications, identical history, and identical future. There are languages spoken and written by millions of people in various countries and on different continents. There are also languages with several hundred native speakers. The written history of some languages dates back thousands of years: Vedic language or Sanskrit, ancient Hebrew, literary or classical Chinese (*wényán*)². There are also

spoken languages that appeared in the 19th and 20th centuries. They emerged spontaneously, out of the sustained contacts between people who speak different languages and through combining these languages (*pidgins* and *creoles*). Standard languages also developed due to political processes, particularly in the 20th century; while the process of creating a linguistic ‘product’ as a stand-alone language standard is compared to technological procedures.

Of the thousands of languages in the world, only about 600 have a system of writing (other data reveal a larger number), but about 300 alone are actually used in written communication. The so-called ‘dead’ written languages, from the point of view of later times, played an important role in recording the memory of the world³. In the case of some languages, the standard (‘correct’) language is almost no different from the dialects – e.g. Icelandic. In other linguistic situations, it is the standard language that serves as a mediator and makes mutual understanding between people speaking various dialects of that language possible (Japanese, German, etc.). Between specific groups of Slavonic languages, for instance, there are less inter-language differences than the differences between the dialects of one language. Some literary/official/standard languages are not used in informal, everyday communication – e. g. *literary Arabic*. The examples are many, reflecting the great number of unique linguistic situations.

There is an uneven distribution of the languages used in communication relative to the *number of native speakers* and *L1-proficient users of the language*. The number of ‘living’ languages, nowadays, is constantly declining due to a variety of sociolinguistic factors. For this reason, the statistical sources should be interpreted critically, and earlier data should be cross-checked. Estimates cite that around 70%

or 2/3 of the population on Earth speaks 40 of the most widely-spread languages. For instance, 15% of the world population speaks *pǔtōnghuà* (Mandarin Chinese); Spanish is the second most widely spoken language; English is the third; etc. Seven Chinese varieties are among the top 40 world languages by number of speakers/by region ('the low bound' is a population of more than 25 million people). The top 40 Slavonic languages are Russian (7), Polish (24), and Ukrainian (26). Romanian (36) is the only Balkan language in the top 40 of world languages. The data relative to the number of people speaking a language are often incomplete, or differ due to different data-collection criteria (e.g. the population of a country instead of the population speaking a language; official recognition of a language with reference to the other languages used within a country and their status; ethnicity and language – one's native or first language and a second language of which he/she has an L1-proficiency, etc.)⁴.

Much communication in the world's most widely spoken languages takes place beyond the ethnic groups or countries where it is used (i.e. as autochthonous). The most widely spoken language, in this respect, is English – 47 countries, followed by French – 26 countries, Arabic – 21, Spanish – 20, Portuguese (spoken in Portugal and Brazil as L1 or native language) and 5 other countries ... The quantitative indicator – number of speakers as well as other socio-cultural and political grounds have led to the choice of the official languages of the United Nations in the most recent history of mankind: Arabic, Chinese, English, French, Russian, and Spanish.

Irrespective of whether languages are only oral tongues or have a system of writing, their number is shrinking due to the development of technologies and

globalisation processes, which also impose 'global' languages. The future of a language, however, is predicted by applying an undisputable criterion – by the number of younger speakers (and not by how many people speak it). If it is widely spoken but by an aging population, and young people use it alongside another language, which is becoming more and more preferred, then, from the point of view of sociolinguistic prognostics, the conclusions diverge from the general statistical figures. This factor has been valid since the old chronicles, and reflects how the 'linguistic landscape' of a particular territory has changed.

Writing as a means of recording human speech, religions, and written languages.

Cultural memory and writing

Writing is virtually a logical system for recording memory through signs. This phenomenon, linking the uniqueness of language and language communication with its feature that allows users to displace ideas across time and space, has been of research interest since the classical period. The memory transfer 'device' has a nearly 5 millennial history of existence and several basic types of writing systems. Pictograms, cuneiform writing, hieroglyphs precede the individual symbols that correspond to a particular sound.

Consonant writing and the representation of vowels through their own symbols, are important evolutionary steps towards the wider dissemination of writing systems and the texts created through them. An important condition, which should not be overlooked, is the need to recognise and respond to the symbols in

the same order, function and purpose – i.e. this is what, later, the 20th-century sociolinguists will refer to as the same language code.

The study of the history of writing has had its interesting and exciting moments, though not all of its winding paths have reached us. A genuine alphabet, according to contemporary understanding, is considered to be the Greek alphabet, created eight centuries BC; while the Latin script is seen as its successor, which (due to complex reasons) has become the most widely used alphabet today.

A central theme in the history of human societies is the exploration of the relation language – religion – writing. Religion defines the cultural code transferred from one generation to another, which delineates other components of the culture of a society, social behaviour, moral values, etc. The spread of Christianity, for example, saw individual churches acquiring differences in their doctrines, liturgy, organisation, and symbols. The split of the Roman Empire towards the end of the 4th century into the West and East brought about the existence of two major Christian centres, Rome and Constantinople, and their linguistic competition as well as their two alphabets. Later, another alphabet was brought onto the scene – the Cyrillic alphabet, which does not only have an interesting history in terms of origin, recognition and dissemination but also has specific sociolinguistic dimensions today⁵.

Through the so-called pre-national period, for centuries, the confessional criterion was a leading and determining factor. The idea of the sacred origins of language had ‘canonised’ writing for a long time. This predetermined the wide territorial distribution of a limited number of literary languages during the Middle Ages. The

literary or written language had the goal for establishing a religious unity. In different cultures and over specific periods, written languages were quite distinct from spoken languages, which followed their own evolutionary trajectories⁶.

Language societies and politics: ‘colonial’ languages and writing systems; ‘old’ and ‘young’ standard languages; traditional and new writing systems

The dynamics of human communication, which is growing, expanding and globalising along the chronological axis; the division of languages into ‘small’ and ‘big’ (not only according to the number of native speakers but also based on the extent to which they are used by speakers of other languages) foreground the so-called functional comparison in its various manifestations.

In a diachronic perspective, a series of external factors, such as warfare, political conflicts or bloc antagonisms, include language both as a means of (self-) identification and demarcation. The members of the ‘world languages club’, for instance, vary at different times in history. In Europe, in the Mediterranean, in the Middle East, Greek was the dominant language of international communication. As early as the 4th century BC, in the Hellenistic Age, Greek spread over into the Hellenic states in Asia Minor and North Africa. Latin was initially established as the language of conquests and colonies, Roman law and administration. Later, it was also used as the language of the Christian church, education and science. Greek

and Latin were not only the languages of widespread religions (including Hebrew), but also continued to serve as the main 'cultural' languages until the era of the Great Geographical Discoveries.

From the 16th - 19th centuries, Portuguese, Spanish, English, French, Ottoman Turkish, Dutch, and Italian were used within the colonial empires. In Asia, some Chinese dialects have become widespread, but they are not popular around the world at large. Hindi has played a similar role and also has a large number of native speakers. In the 20th and 21st centuries the spread of English is defined as a global one. In the 21st century, however, Chinese occupies wider spaces, which in terms of the 'world language order' is a new phenomenon engendered by the above-mentioned economic and political context and its impact on language and intercultural communication⁷.

A great deal of research in social linguistics derives from the fact that the international languages of the 19th and 20th centuries were 'colonial' languages adopted as official in many countries beyond the European continent. A case in point is the linguistic colonisation of the American continent. In the 1930s, Russian was introduced as an official language of many non-Russian-speaking peoples in the multimillion-population and multinational former Soviet Union. This, in turn, generated substantial research activity and contributions in the field of applied (socio)linguistics and, in particular, foreign language teaching with specific language pairs in contact.

Even after the collapse of the USSR, Russian has remained an official language in various configurations with the languages of some post-Soviet countries; and,

recently, the complicated status of Russian, with its actual presence in the post-Soviet spaces, has been used in political conflicts (e.g. the linguistic situation in Ukraine in 2014 and the sharp divide between the Ukrainian-speaking Ukrainians and Russian-speaking 'eastern' Ukrainians).

The role of the political factor, coupled with changes of the official (state) writing systems in the 20th and 21st centuries, supports the argument that the alphabet or the writing system of any written/standard language is not and has never been a strictly linguistic issue.

In 1928, the Turkish reformer Kemal Atatürk introduced a shift from the Ottoman Turkish writing system, based on the Arabic script, to a 29-letter version of a new Latin-based Turkish alphabet. Linked to his vision for a rapid modernisation of the country was the idea that it should be comparable to as many indicators of the 'modern' world as possible. Similarly, a reformed Latin alphabet was adopted in other countries with Turkic languages: Kazakhstan, Uzbekistan.

From a sociolinguistic and a linguistic and cultural stand, the reform of a writing system ruptures important links between different generations and the continuity of knowledge in a society. Alphabet change provokes a form of analphabetism: i.e. the inability of older generations, for instance, to read works published in the new script, if they are not taught it; while texts written in the old alphabet are inaccessible to young people. This issue, both in the past and today, should not be ignored, because from a pragmatic viewpoint, language illiteracy in a society becomes a challenge for the state.

In the case of Kazakhstan, for example, until 1917 (the October Revolution) the Arabic alphabet was used by 10% of the population, nearly 90% was illiterate. This writing system, with its complex sound representation, had not been conducive to increasing the literacy of the population to optimal values. When Atatürk introduced the Latin alphabet, Kazakhstan also adopted a Latin-based writing system. Stalin implemented a new reform and introduced the (Russian) Cyrillic alphabet, which became the language of interethnic communication and the official and compulsory language in education (despite the parallel study of 'own' languages in the union and autonomous republics). It has recently been announced that Kazakhstan will switch again from Cyrillic to Latin letters in the near future. This will be the fourth written reform in the country over the last 100 years. An important question to raise at this point is: 'How can the continuity of written communication between generations be maintained?' There is a special law (passed in 1997) that addresses this issue. It recognises two official languages – Kazakh and Russian. Clearly, despite the new political orientations, Russian is set to play a role as the language of continuity.

It is worth tracing the way the states of the former Soviet Union have accepted the Cyrillic alphabet during the Stalin years. Of the fifteen republics, the Baltic States retained the Latin script; while Moldova, despite the use of a local variety of Romanian, adopted the Cyrillic alphabet. Georgia and Armenia maintained their own writing systems. These examples are only a simple illustration of the complex factors which predetermine and change the relationship language – religion – politics – writing.

Dynamic relations between languages and writing systems in modern times: globalisation of communication and the properties of speech and writing; challenges facing education systems

In functional terms, the cross-linguistic comparison of languages reveals both old and new shifts of the layers: languages which in the past constituted a cultural force, today do not play the same role; languages which used to have an international status, do not have it today giving way to other languages that have stepped onto the scene. Present-day English appears to be comparable to Greek and Latin in the Antiquity and the Middle Ages, but its worldwide reach is much greater. All the indications are that the spread of English will continue since it is key to international communication and business. However, there are some legitimate concerns: Is English a threat to other languages? Will communication in English suppress the identity of the speakers who do not use English as L1/a native language?

Against the background of intergenerational changes, there is another growing tendency: mother tongue is not necessarily the language in which a person participates in social interactions, develops professionally and communicates on a daily basis. In the European domain, these types of situations are described in terms of competence – first language is the language a person knows best, or which he/she uses most. This language may also be different from his/her mother

tongue, which does not undermine or eliminate the latter (Skutnabb-Kangas 1991: 29-31). Apart from the traditional 'mother tongue vs foreign language' opposition, degrees of linguistic competence have been determined as 'first', 'second' language, and so on. This linguistic hierarchy acquires ever more persistent features and characterises the younger generations who have not been raised or educated in the cultural and/or nationally construed environment of their parents or ancestors.

It is also worth observing that there is an increasing number of authors – speakers of 'small' languages, who produce their own works (essays, journalism and fiction, philosophical treatises) in one of the 'big' languages. In many domains of academic and intellectual activity, traditionally 'reserved' for the national language, linguistic globalisation also gains precedence. This does not apply to the languages of scientific publications in specific scholarly fields which should follow established international standards.

A sociolinguistic comparison of the education systems, according to the criteria *subject-matter instruction through the medium of a language* and *language instruction*, reveals asymmetry. It tends to go unnoticed, especially by scholars who are speakers of some 'big' or international languages. The observed asymmetry is directly related to one's sociolinguistic status and the criterion 'prestige of the first language' – which, both in the past and nowadays, has a decisive impact on one's socialisation and progress in life. This inequality is inherent in the 'need' of studying a 'prestigious' language from an early age or in the absence of this need due to the 'good luck' of the person born 'in' a prestigious language. A pattern of inequality can be discerned through

consideration of the criterion 'language/languages of contemporary education as a prerequisite for social and professional advancement'. The notion of modern languages is, therefore, subject to differing interpretations, depending on one's language biography. An adage which reflects this point is that 'one cannot choose three things: when and where he/she was born, as well as who his/her parents are ...'

Alphabet 'conflicts' in the modern world

Questions relating to alphabets in today's world will continue to be addressed. The present review from different stands reveals that it is the dynamic scope of a particular writing system that governs the exploration of these questions.

As mentioned above, our own experience cannot always serve as a valid source for strict generalisations. Since we are now symbolically in the land of the Cyrillic alphabet, some more details will be presented in comparative terms.

- Since its creation and spread, the Cyrillic alphabet metaphorically and literally has expanded and shrunk its territory. It was used alongside another alphabet – the Greek one in the 19th century, and in the 20th and 21st centuries, the Latin alphabet. It was 'used' by a significant number of educated/literate people who could employ more than one writing system to read and write in another language. This criterion does not refer to the 'foreign languages I speak' because these languages can be based on the same writing system. From a psycholinguistic point of view, this is an important factor.

In addition, several significant examples of the Balkan Slavonic-speaking region (= Southeast Europe) will be provided:

- Mirroring the divisive influence of Constantinople and Rome, the Slovenes, Croats, and Bosnians partly accepted the Latin alphabet; while Bulgarians (and Macedonians), Montenegrins and the people living in another part of Bosnia adopted the Cyrillic script (in Bosnia, during the Ottoman period, the Arabic alphabet was used for writing in the Slavonic language).
- In 1850, in Vienna, the famous Vienna Literary Agreement was signed, which proclaimed the existence of the Serbo-Croatian/Croat-Serbian literary language. It became the only two-alphabet phenomenon: the fruit of the reform of Vuk Karadžić and his followers among the Serbs and Croats. Until the breakup of Yugoslavia, the entire population of the six constituent republics was educated in the two alphabets, although true parallelism was more common among Serbs and Montenegrins.
 - In the post-Yugoslav countries, the Cyrillic remained only in Serbia and the former Yugoslav Republic of Macedonia as an official state alphabet. In Serbia, however, again under different historical and political circumstances (Vojvodina had for centuries been in the Austro-Hungarian Empire), both official alphabets were recognised. It is important to note that, *de facto*, due to the study of Latin-based international languages, the younger generations tend to use the Latin script only. Since the last two decades, a campaign for the preservation of the Cyrillic alphabet has been launched. There are regulations about the spheres where it is the only official alphabet – administration, education (= initial literacy), mainstream media groups, etc. However, this language situation differs, for instance, from the Bulgarian linguistic context.

In Bulgaria, the official alphabet is the Cyrillic, graphically influenced by the Russian letters as a result of the history of the two countries as well as the influence of the Russian literary language and the liturgical Church Slavonic on Bulgarian.

From a sociolinguistic viewpoint, however, three groups of Bulgarian language speakers can be distinguished based on specific intergenerational differences: a) the old people who have studied a Latin-based foreign language, but their study of Russian as a foreign language has also made the Cyrillic script more stable in terms of usage; B) the so-called 'middle' generation – users of the Cyrillic and Latin scripts in different configurations, depending on education and occupation; C) the up-to-30 group who actively use the Latin script since they have studied mainly English and other international languages from a very early age at school. Younger people, through social networks and other technological means and applications (based on the Latin script) use the Latin alphabet (in chat, text messaging, etc.). These new situations have been brought to the attention of researchers who, at least for the time being, only register the observed phenomena.

Bulgarian is one of the official languages of the European Union (EU) and, since the accession of Bulgaria into the EU, the Cyrillic became the third alphabet of the Union, after the Latin and Greek scripts. The other Slavonic languages of Member States of the Union are 'users' of the Latin alphabet in its adaptation. With this in mind, are there any communication challenges or are all languages and writing systems of the EU *de facto* equal? This is a question that, through many of its answers, brings us back to the beginning of this paper.

¹ Georg von der Gabelentz, *Die Sprachwissenschaft*, 1891: 55 in Кордич 2001: 237. Linguistic centrism, however, does not only exist in modern times. In earlier times, the Slavs would call a member of the Germanic peoples 'nemetz' (mute), this way indicating their attitude towards the person who did not speak their language.

² Vedic or Sanskrit – 15th century BC; ancient Hebrew – 13th century BC; wényán (literary language or classical Chinese) – 9th century BC.

³ Old, Middle, and Late Egyptian – from the end of 4000 BC until the first centuries AD; Avestan – the second half of 2000 BC – the middle of 1000 AD; Latin – the middle of 1000 BC, continued by the Romance languages and still used as a liturgical language of the Roman Catholic Church; other ancient languages. There is only one language that has been 'reawakened' – Hebrew, which after nearly 2000 years, has been revitalised for regular use as a means of communication in the beginning of the 20th century.

⁴ Top 30 languages of the world: http://www.vistawide.com/languages/top_30_languages.htm; <https://www.ethnologue.com> (01.09.2017); https://hr.wikipedia.org/wiki/Popis_jezika_po_broju_govornika

⁵ In the Slavonic language context, this issue is associated with the mission of the enlighteners Cyril and Methodius (9th century). The two brothers were canonised for promoting Christianity among the Slavonic peoples through the translation of liturgical books in a South Slavonic dialect (spoken around the Thessaloniki region), which was developed as a standard/written language with a new writing system (Glagolitic alphabet). Their famous 'struggle against the "trilinguists"' was a political act breaking the medieval dogma of a Christian church service conducted only in three languages (Greek, Hebrew, and Latin) and the recognition of the writing systems only of these languages. These facts, however, represent deeper manifestations of cultural confrontations involving the alphabets. The Bulgarian state, in the 9th-10th centuries, had a key role to play for the assertion of the other Slavonic writing system, Cyrillic alphabet. The disciples of Cyril and Methodius are credited with having developed it. The Cyrillic script reflects a consistent sound-letter correspondence in the Slavonic languages. Its advantage, in comparison to the adaptation of the Latin alphabet by means of superscript or subscript diacritics, is obvious. Complex factors, however, based on religious and cultural orientation (including political doctrines), serve as evidence that the apparent advantages and practical solutions do not necessarily become important. A few centuries after the conversion to Christianity, and especially after the completion of the Cyrillo-Methodian mission to the Western Slavs; also depending on the centre of power being followed, Constantinople or Rome, typological differences in the written practice of *Pax Slavia Orthodoxa* and *Pax Slavia Latina* were to be found – the use of Cyrillic or Latin alphabet.

⁶ The translations of the Bible, from the Middle Ages to the age of the national revivals in 18th-19th centuries, had a crucial role for the linguistic and cultural emancipation, for identity formation of many nations, colonised by imperial powers. The Bible and its translations also remind us that culture can only be seen in the broad spectrum of relationships with other, different cultures (see, Наймушин 2009).

⁷ Since around the 12th century BC, until the increasing European influence in the 19th century, Chinese had served as a *lingua franca* throughout East Asia for centuries. *Chinese* is a generic term denoting a group of language varieties, in which case Mandarin *pǔtōnghuà* occupies first position as the most widespread dialect that also has representative functions and is the official language used in China, Taiwan, and Singapore. The Chinese languages/dialects have no clear boundaries, although Mandarin is the dominant language of the North and the Southwest, while the rest are spoken primarily in Central or Southeast China. The government has recognised

pǔtōnghuà as a standard or the official language that serves for communication among members of the various Chinese language groups. Diglossia is a common phenomenon: a Chinese speaker tends to use two or even three dialects in addition to the standard Mandarin.

References

Bugarski, R. (2009). *Evropa u jeziku*. Beograd, Biblioteka XX vek.

Skutnabb-Kangas, T. (1991). *Bilingvizam*. Beograd.

Naimushin, B. (2009): Наймушин, Б. *За превода и библията. Тенденции и подходи в съвременни англоезични преводи на Светото писание*. Нов български университет, София.

Further sources

Bugarski, R. (2002). *Nova lica jezika*. Beograd.

Ivanova, C. (2003): Иванова, Ц. *Щрихи към балканския Вавилон. Българско-сръбски книжовноезикови отношения XVIII–XIX век*. В. Търново, Унив. изд.

Ivanova, C. (2004): Иванова Ц. *Близки и различни. Южнославянски езикови проекции*. Велико Търново.

Ivanova, C. (2008): Иванова Ц. Съвременни аспекти на разграниченията при южнославянските езици. *Славянска филология. БАН – Български национален комитет на славистите. Доклади и статии за XIV Международен конгрес на славистите*. Том 24. София, Акад. изд. «М. Дринов», стр. 321-338.

Kalve, Luj-Žan. (1995). *Rat među jezicima. Jezičke politike*. Beograd, Biblioteka XX vek.

Kordić, S. (2001). Naziv jezika iz znanosti gledan. *Republika, Zagreb*, N1-2.

Cole, M. (2000): Коул, М. (2000). *Социокултурна психология – наука за бъдещето*. София.

Kristal, D. (1996). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.

Kristal, D. (2003). *Smrt jezika*. Beograd, Biblioteka XX vek.

Mechkovskaya, N. B. (1990): Мечковская Н. Б. *Социальная лингвистика*. Москва.

Mechkovskaya, N. B. (2003): Мечковская Н. Б. *Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков*. Москва.

Nejlor, K. (1996). *Sociolingvistički problemi među južnim Slovenima*. Beograd.

Filipović, J. (2009). *Moć reči. Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Zadužbina Andrejević, Beograd.

Todorova, M. (1999). *Imaginarni Balkan*. Beograd, Biblioteka XX vek.

Huntington, S. (2002): Хънтнингтън. С. *Сблъсъкът на цивилизациите и преобразуването на световния ред*. София, Обсидиан.

Cenka Ivanova

St Cyril and St Methodius University of Veliko Tarnovo, Bulgaria

Cenka Ivanova (Professor of Slavonic languages), teaches comparative Slavonic linguistics, linguistic and intercultural communication, and South Slavonic languages at the University of Veliko Tarnovo (Bulgaria). She is Head of the Department of Slavonic Studies and Dean of the Faculty of Modern Languages at the University of Veliko Tarnovo. Research interests: theory and history of the South Slavonic languages, Slavonic language contacts, sociolinguistics, language and culture studies, Bulgarian Studies (Bulgarian as a FL).

c.ivanova@uni-vt.bg, cenka_vt@yahoo.com

The Effect of School-based Internship for Trainees Before and After the Teacher Training Course

Irina Ivanova

Abstract

The article looks into the effect of school-based internship carried out under the Bulgarian Ministry of Education student internship project. The aim of the small-scale study was to evaluate and compare the usefulness of internships for the trainees before and after the teacher training course at university. Data was collected from three main sources: trainee questionnaires, mentor interviews and academic supervisor observations. The results of the study confirmed that the internship played a key role in trainees' decision to become teachers. For the trainees who have not done the methodology course the internship led to changed attitudes and increased awareness of the nature of teaching expertise, duties and responsibilities. The trainees after the course had a greater variety of responsibilities, including increased teaching time, and beneficial collaboration with experienced professionals over a longer period of time.

Key words: effect, internship, trainee teachers, methodology course

Introduction

For all pre-service training institutions, including higher education universities and colleges, internship is one of the best ways of balancing academic learning with the practical skills necessary for ensuring success in a chosen field. It provides a supervised learning experience in which trainees can apply their knowledge, develop already acquired skills and build new ones in a real-world setting.

A distinctive feature of the 21st century internship is that unlike the traditional craft model which involves learning through imitation and apprenticeship with a master practitioner (Wallace 1991), modern internship is oriented to the needs of a knowledge-based economy where employees create value through their ideas, knowledge, and information management (McLachlan, Hess 2014).

Internship is a kind of experiential learning, traditionally acquired through vocational training in the form of apprenticeships that were used as a pathway for students of a specific trade to get into a trade guild (Jackel 2011). In the field of higher education, especially in the late 1970s and '80s, more and more college faculty members began to establish internship programs, and universities took the lead in making internships more appealing and productive for students by giving course credit for them (Spradlin 2009). Some universities which prepare foreign language teachers offer overseas internships which in addition to language exposure opportunities provide positive cross-cultural experiences, thus raising students' consciousness regarding global dynamics (Bryan and Sprague 2012). In terms of employment opportunities, internship remains the dominant way that employers identify job candidates (Knouse and Fontenot 2008).

School-based internship for teacher trainees shares all characteristics of internship in general, and in addition has some job-specific characteristics. It ensures the professional preparation of prospective teachers by providing them with hands-on experience through direct involvement in the educational process in schools. The time spent in schools helps trainees understand the connection between theory and practice and provides them with a practical opportunity to develop an in-depth understanding of the teaching profession and the working conditions in that profession (Parveen 2012). Trainees learn how to integrate theoretical study with performance-related experience and compare their performance with other more or less experienced practitioners in the field of FLT. In addition to developing student's personal and professional skills, working with other people helps trainees build transferrable skills, such as critical thinking and problem solving, teamwork and collaboration, motivation and personal awareness. Being part of a school community helps trainees to establish useful contacts with people working in the same profession, and to develop a sense of belonging and professionalism.

Some other benefits of the internship programmes can be linked to their sustainability, since they keep the trainees engaged and interested in acquiring further knowledge related to the profession they can do in future. According to Neapolitan (1992), even a small scale programme makes a significant contribution to clarification of career choice and reduces indecisiveness and anxiety about choosing a career. Levine et al (2006) found out that internship experiences, supportive relationships, encouraged reflection, and recognized interns' core values facilitate trainees' personal growth. Last but not least, internship, if paid, provides financial support for all the parties involved, most importantly for the

trainees, and is therefore beneficial for both trainees and schools as their potential employers.

From the perspective of mentors, academic advisors, school principals and educational experts, different types of educational practices, including internships, help develop policies that foster the conditions for effective schooling (OECD report 2009).

Traditionally, the effectiveness of an internship is measured by the satisfaction of all parties involved in the process - the trainees, the training institution and the sponsor, which can be trainee's potential employer or the institution which regulates the process, e.g. the government or the Ministry of education. Analysing the features of 21st-century internship, McLachlan and Hess (2014) point out that internships must be structured so that the students know what is expected of them as they meet the challenges of the work environment. Therefore, a quality internship program has to have:

- a robust curriculum and a learning plan aligned with building or strengthening specific academic or workplace skills; students need to know the specific goals and expected outcomes.
- an opportunity for reflection on trainees' learning and sharing of common experiences, which helps young people gain insight into their own and others' behaviours.
- an opportunity for feedback on trainees' performance and behaviour.
- authentic performance-based forms of assessment, such as portfolios, including examples of specific work-related problems and how each was

solved, evidence of actual work accomplished and the use of technology for research and written work (McLachlan and Hess 2014: xxii-xxiii).

Background: The project

The Student Internships Project was initiated and sponsored by the European Union Operational Programme (OP) Science and Education for Smart Growth 2014-2020. A programme document from 2015 (<https://ec.europa.eu/growth/tools-databases>) mentioned Bulgaria as 'the poorest performer in the EU-28 due to structural underfunding, difficult procedures to access project funding, fragmented funding in different areas, poor connections between science, education and business, and lack of strategic focus of the interventions in this area' (ec.europa.eu 2015). To overcome these negative trends, the OP Science and Education undertook a number of activities aimed at facilitating the transfer of knowledge and practices from the science and education sector to the business, and at tuning higher education to the needs of the labour market in terms of highly-skilled professionals.

The programme, which is still in progress, is carried out in partnership with all 51 higher education institutions in Bulgaria established under the Higher Education Act. The project envisages practical training opportunities for over 60,000 students. Participation in the programme is open to all full-time, part-time and distance learning students, who have to receive 240 hours of practical training in a real business environment. Upon successful completion and documentation of the training, students are paid a stipend in the amount of BGN 480. The project budget is BGN 56,000,000, and it envisages remuneration for academic advisors

in universities and mentors (supervisors) in hosting companies (see <http://praktiki.mon.bg/sp/>). All students have the right to participate in the Student Internship Project one time at every degree level of higher education, i.e. once as Bachelor's degree students, once as Master's degree students.

The study

Although research on the effectiveness of internship with respect to trainees' further career choice has been gaining momentum recently, there is still scarcity in the investigation of context-specific differences in its implementation. The most popular topic for study so far has been related to measuring the effectiveness based on trainees' satisfaction (D'Abate et al 2009, Jean et al 2012). However, knowledge is still insufficient as to 'how pre-service teachers conceptualise their initial teaching experiences, and what impact these experiences have on their professional development as teachers' (Johnson 1996: 30).

The present small-scale study looks into the effect of school-based internship carried out under the Bulgarian Ministry of Education student internship project in 2016 and 2017. Its aim was to evaluate and compare the usefulness of internships for university students before and after the teacher training course at university.

Data were collected from three main sources: trainee and mentor questionnaires, mentor and academic advisor interviews and observations. The questionnaires contained 8 open-ended questions, a Likert-type item aimed to assess the importance of the possible internship benefits for the trainees and a %-indicator for the time spent on different duties and activities done by the trainees during

the internship (see Appendix 1). Additionally, there were different questions in the survey for the trainees who have done the methodology course and for those who have not done it. Slightly modified items with a similar focus were used in the mentor questionnaire (see Appendix 2). The aim was to look at the internship from different perspectives and to assess its usefulness for the two groups of trainees.

Research questions

The main reason for which I undertook this small-scale study was my initial doubt that school-based internship would be beneficial to trainees who have not done the introductory theoretical course in Methods in Language Teaching, which lays the foundation of the teaching profession and introduces prospective teachers to the essentials of teaching English as a foreign language. In this respect, the two fundamental questions I put forward were:

- Can trainees who have not done the methodology course at university make the most of the internship?
- Can teaching be reduced to a craft that can be mastered without theoretical input?

I also sought to find the answers to the following research questions:

- Is there are a mismatch between trainees' expectations and mentors' perceptions of internship benefits?

- What are the activities trainees do at school? Do the mentors see them in the same way?
- What are the most valuable internship experiences for trainees and mentors?

Participants

The study looked into the perceptions of three parties involved in the project: trainees, mentors and academic advisors. It focuses on the experiences of ten trainee teacher who worked with six experienced mentors from schools in Shumen and Varna and four academic advisors from the English department of Shumen University.

The trainees

The survey was completed by ten trainee teachers of English philology studying at Shumen University, eight of whom from English philology (7 – BA and 1 – MA), and two from Applied Linguistics (BA). There were seven male and three female trainees.

At the beginning of their internship six of the trainees were in their 4th year and had done the teacher training course, and four were in their 3rd year, due to do the course in the following year. By the time of the survey, eight trainees had completed the internship and two had less than a month left.

Trainees reported the following **reasons for choosing to do internship in school**: liking the teaching job; liking to work with children; wanting to help students learn; learning from others; preparing for a future job; knowing the headmaster

and/or the mentor; being offered by the mentor to do the internship in the school; having previous experience in working with children and wanting to teach older students. Their **reasons for choosing a particular school, mentor and academic advisor** were related to: doing observation and on-going teaching practice in the same school and knowing the mentor; recommendation by the academic advisor regarding the choice of school and mentor; being a student in the same school; the good reputation of the school or the mentor.

The mentors who supervised trainees' internship were qualified and experienced senior teachers in the respective schools. Their **reasons for choosing to participate in the programme** were that they work with trainees on a regular basis as part of their agreement with the university, and their willingness to help trainees with their knowledge, valuable advice and practical guidance. In mentors' opinion, the **reasons for being chosen by trainees** are related to their reputation of being good specialists and having extensive teaching experience. All mentors had worked with trainees before and had been recommended by academic advisors or other teachers in the school.

The academic advisors chosen by the trainees to supervise their internship work full-time at the university. In line with the programme regulations, their duties involve: approving the internship programme and schedule prepared by the mentor and the trainee; conducting close monitoring of trainees through regular communication, feedback and on-the spot visits; providing professional guidance and advice for the trainees; writing monthly reports and a final evaluation of the internship.

Analysis and discussion

One of the research questions was concerned with investigating trainees' expectations about the internship benefits and finding differences and similarities between the expectations of the trainees who have done the methodology course and those who have not done it by the time of the internship.

The significance of the methodology course stems from the fact that it lays the foundations of the so-called received knowledge (Wallace 1991), which is at the core of teachers' professional expertise. The methodology course in TEFL in Shumen University introduces the future teachers to the subject matter of language teaching – the language itself as a complex system of communication consisting of items with specific form, meaning and use, which requires mastery of certain skills and understanding of culture and socio-cultural regulations. It raises future teachers' awareness of different variables related to language learners, such as age, gender and proficiency level, as well as the cognitive and affective factors which influence and determine learning, and help trainees to conceptualise learner autonomy and student-centredness. The course familiarises trainees with some of the leading theories in language learning and the way they inform the main traditional and modern approaches and methods in language teaching. It also outlines the characteristics of the present post-method situation and the fundamental cognitive, socio-affective and linguistic principles of second language learning. The course helps trainees to explore the specifics of the teaching process, from the teaching of language systems to developing and integrating the four language skills, planning and managing the teaching process and evaluating its results. Finally, the course introduces trainees to lesson observation, micro-teaching and team-teaching, and explains how to learn from

more experienced professionals, including mentors and supervisors, and from reflection on one's own experience.

Research suggests that pre-service teachers' initial conceptualisations of teaching and learning are shaped by their prior learning experiences. One of the under-researched aspects of language teacher education is the relative impact of the experiential and theoretical components of education on what L2 teachers know, believe, think and do (see Borg 2009). My assumption was that after the course the trainees will have a better awareness of the meaning of certain aspects of teaching expertise than their colleagues who have not done the course.

Benefits of the internship

The main benefits and trainees' perceptions of their importance are presented in the diagrams below. Fig.1 presents the opinions of trainees who have done the course, and Fig.2 - the results of their colleagues who have not done the course.

The results show that the most important benefits for the trainees who have done the course are: hands-on experience, increased employment opportunities, gaining insider knowledge of the system and developing practical skills. Fairly important are: gaining insider knowledge of the school routines and regulations, improved managerial and decision-making skills, and having a realistic picture of the situation in schools. Not important, or probably less important are: being paid for the work done, gaining insider knowledge of the staff relationships, and the routines and regulations in the school (see Fig. 1).

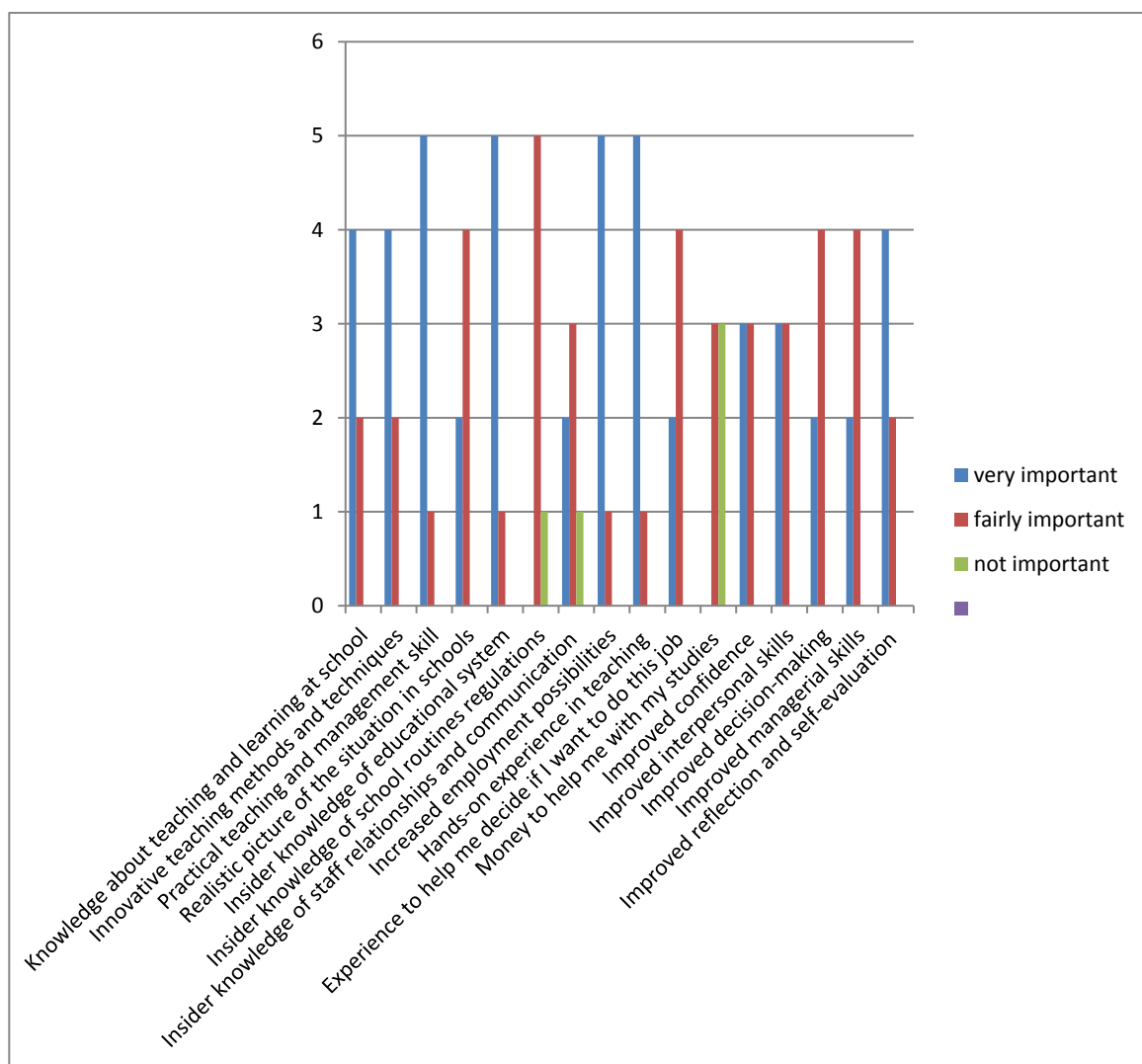


Fig. 1. Benefits from the internship for trainees who have done the course

The trainees who have not done the course thought that the most important benefits from the internship would be the experience which would help them decide if they wanted to do the job. Equally important were obtaining knowledge about teaching and learning at schools, and gaining valuable hands-on experience. Fairly important to them was receiving a realistic picture of the situation in schools and earning money to support their studies. Relatively important to trainees was improving their managerial and interpersonal skills, as well as their decision making and confidence. The least important expectations were related to gaining

improved reflection and managerial skills and insider knowledge of school life (see Fig. 2).

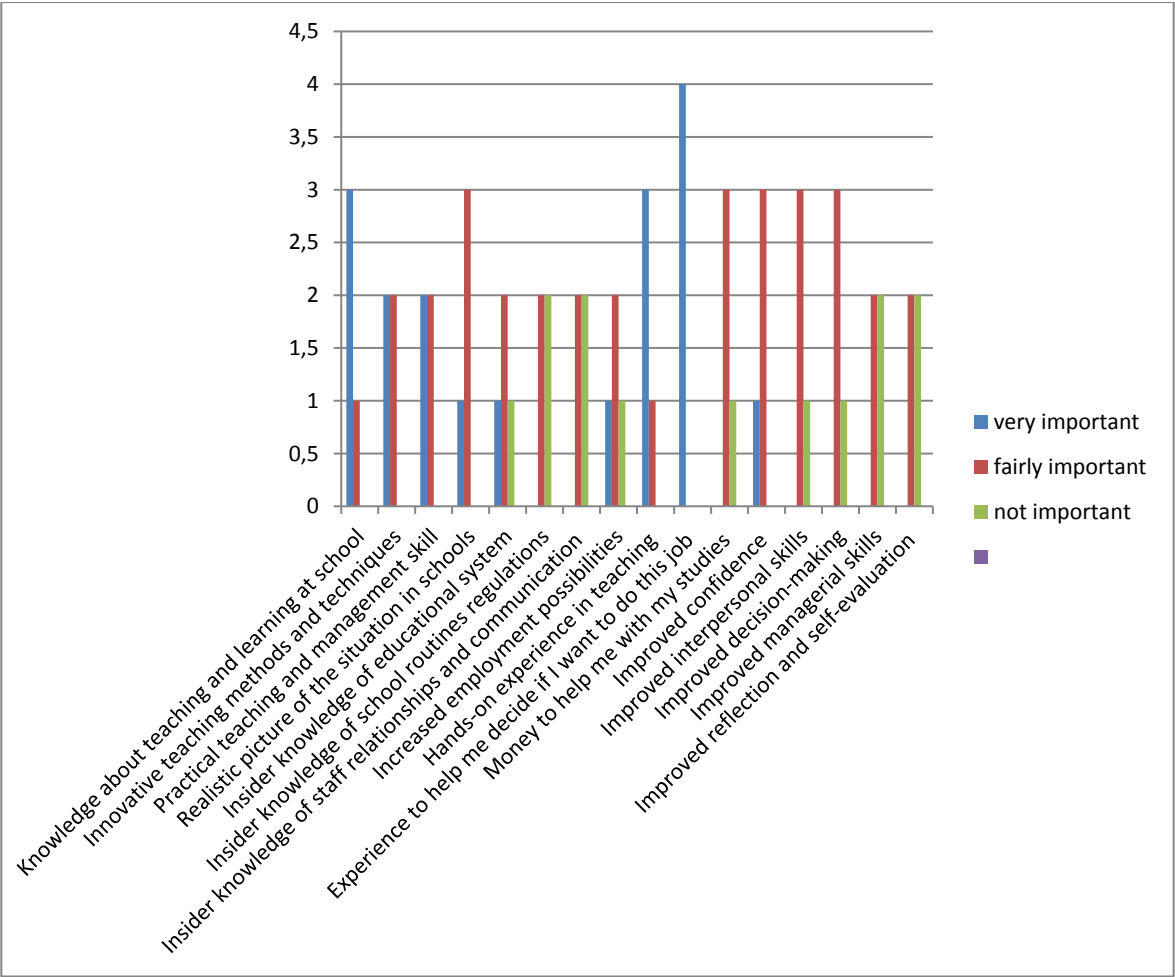


Fig. 2. Benefits from the internship for trainees who have not done the course

The comparison of trainees' expectations about the internship benefits shows that before the course students have vague ideas about the nature of teaching and their job responsibilities. They still have not decided if they want to become teachers and see the internship as valuable experience in helping them make this decision.

Trainees who have done the course are more interested in increasing their employment opportunities and in gaining insider knowledge of the system they have decided to work in. Both groups point out hands-on experience as a major benefit. For both groups gaining insider knowledge of staff relationships, routines and regulations, and school life in general does not seem to be important. This is indicative of a gap in students' understanding of schools as communities of practice with a specific hierarchical structure, responsibilities and relationships.

The mentors' perspective on trainees' benefits from the internship is presented in Fig. 3. In mentors' point of view the two most important benefits from the internship were acquiring practical skills and gaining hands-on experience in teaching. Next in terms of importance were: knowledge about teaching and learning at school; realistic picture of the situation in schools; insider knowledge of the educational system and experience to help trainees decide if they want to be teachers. They considered it fairly important for trainees to improve their reflection and self-evaluation skills, which was followed by increased employment possibilities, remuneration, increasing trainees' confidence, interpersonal and managerial skills, and decision making. The least important benefit was the insider knowledge of staff relationships and communication. This finding confirms the observation that practising teachers too underestimate the importance of relationships and communication within the teaching community. Teaching is still seen as individual pursuit whose quality and effectiveness depend mainly on the teacher's personal qualities and efforts.

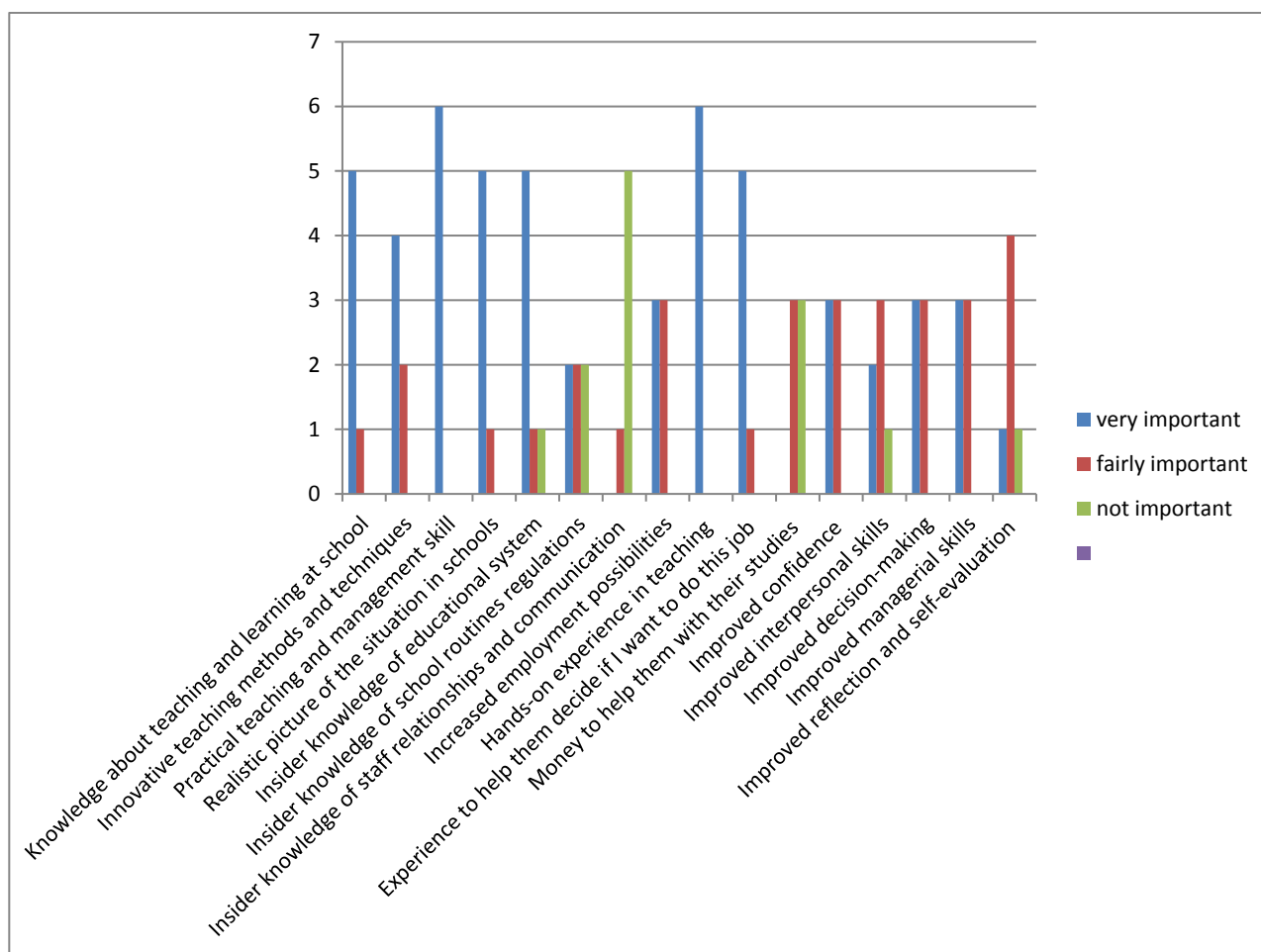


Fig.3. Benefits from the internship as seen by trainees' mentors

Trainees' tasks and responsibilities

Another research question was related to the type of activities trainees were involved in during the internship depending on whether they have completed the methodology course or not. Figure 4 presents the time spent on different tasks by both types of trainees.

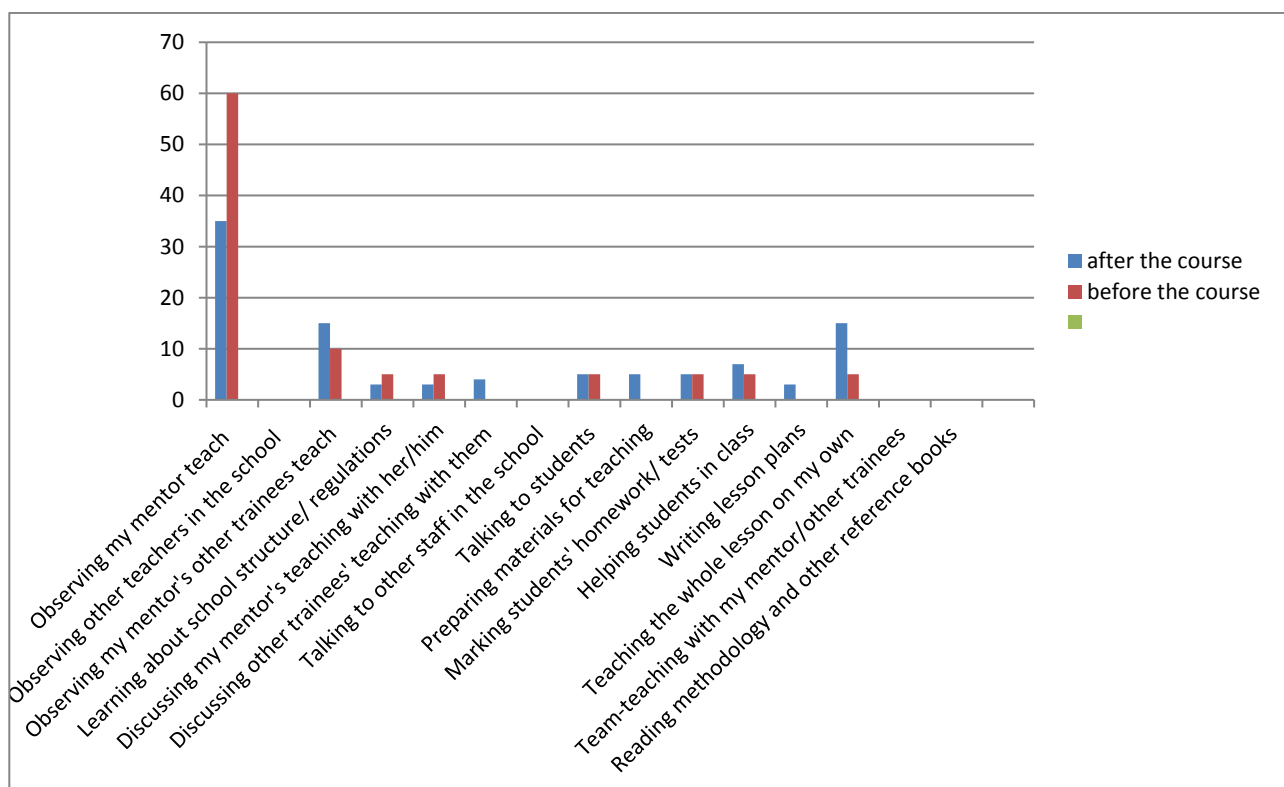


Fig.4. Time spent on tasks by trainees before and after the course (in %)

The results show that the trainees who have done the course had more duties and activities (11 out of 15), compared to those who have not done the course (8 out of 15). The task that took most of the time for both groups was observing their mentor: 60% to 35% respectively. The other two fairly frequent activities were observing the mentor's other trainees (15% to 10%), and teaching whole lessons on their own (15% to 5%). Some of the activities were done only by trainees who have completed the methodology course. These involved writing lesson plans, preparing materials for teaching, and discussing other trainees' lessons with them. There were activities never observed or done by either group of trainees, although they were part of the teaching duties discussed in the methodology course. Trainees never observed other teachers in the school, never talked to other staff in the school, never did team-teaching with their mentor or other trainees; and never read methodology or other reference books during their internship. This

finding, although somewhat shocking, is indicative of some current practices and deficiencies in teaching and teacher development as it happens in some schools.

The results from the trainees' survey were compared to the results obtained from an identical mentor survey. Previous studies of trainees' satisfaction with their internship indicated that there might be misalignment between theirs and their mentors' and advisors' perceptions. For example, in a study supervisors reported that they believed that the interns were more satisfied, and that they learned more about their career direction than did the interns themselves (see Narayanan and Fukami 2010). Although the time spent on the tasks was not measured exactly, my expectation was that there will not be significant differences in mentors' and students' perceptions. However, there were some differences, the most important of which was the range of tasks done by each group of trainees. According to the mentors' responses, the trainees who have done the course had almost the same duties and activities as compared to those who have not done the course: 10 to 9 respectively, out of 15.

The task that took most of the time for both groups was observing their mentor: 50% to 30%; slightly smaller percentage than reported by trainees. The other two fairly frequent activities were observing the mentor's other trainees (15% to 10%, with trainees before the course doing more observation), and teaching whole lessons on their own (20% to 5%).

The activities never done by trainees who have not done the course (but done by trainees who did the course) involved writing lesson plans and preparing materials

for teaching. According to the mentors, only the trainees before the course helped the students in class.

Both groups of trainees never observed other teachers in the school, talked to other members of staff, did team-teaching with their mentor or other trainees; read methodology or other reference books (the same as the trainees pointed out).

Readiness to teach and the methodology course relevance

The questionnaires for trainees and mentors contained some questions related to either trainees who have done the methodology course or those who have not done it yet.

The two questions for the trainees who have not done the training course were:

- Do you feel you can teach school students without completing a teacher-training course at university?
- Were there aspects of the teacher behaviour or the lesson that you did not quite understand?

As for the readiness to teach before doing the course, only one trainee said that he feels ready. The others wrote that they wanted to learn and see more and be a 100% sure before facing the students. All trainees said they understood everything they saw or experienced in school. Two of them explained it with their long experience as students which helped them understand the teaching process.

Similarly, all mentors agreed that trainees who have not done the teacher training course at the university are not ready to work as teachers. The mentors outlined the following difficulties which trainees had in understanding aspects of teacher's behaviour and aspects of the lesson:

- Difficulties with identifying stages of the lesson;
- Poor understanding of some methods of teaching;
- Lack of awareness of teachers' actions and behaviours in class.

The trainees who had done the course had to answer the following three questions:

- Do teacher's behaviour and practices in terms of methods, approaches, techniques, etc., correspond to the things discussed in your teacher training course at university?
- Were there things that you have learnt/ experienced which were not covered in the teacher training course?
- Were there any elements/ topics in the teacher training course which were not very relevant to the reality of school you worked in?

In answering the first question, all trainees agreed that the training course was relevant to the reality of the schools they worked in. Three students said there were no aspects which were not covered in the course. The other three mentioned unexpected situations related to teaching to mixed-proficiency classes, big classes, discipline, and teacher-student relationships.

The trainees did not identify any aspects not relevant to the school context. One student said that theory was quite close to practice, and that during the internship she had to remember and refer to some of the material covered in the course.

All mentors agreed that trainees after the course were better prepared than those who have not done the course. The trainees knew how to plan and structure the lesson; used a variety of activities (did not simply teach the book), planned the timing, monitored, were more confident, asked questions which show that they had the essential knowledge about teaching; tried to make their lessons interesting, and marked students' tests and homework without any problems.

The most valuable experiences

The last research question was concerned with the **most valuable experiences** of the trainees during their internship. For the trainees who have done the course the most valuable experience was teaching a class on their own, followed by preparing lessons and materials, and gaining hands-on teaching experience. For the trainees before the course the most important thing was realizing that teaching is not so hard; making their own materials; working with children, gaining confidence in themselves, the contact with students.

As for the internship impact on their future career choice, all trainees agreed that it was a thought-provoking and enriching experience. No one regretted choosing to do the internship in school. As a result, three trainees said that they would definitely become teachers upon graduation; two said it was quite possible; for two it was something that can happen later in life; for two it was a good option; and only one trainee said he was not sure whether he wanted to be a teacher.

According to the **mentors, the most valuable experiences in working with trainees** involved: communicating with motivated young people who want to learn and meet the challenges of the profession; helping them plan lessons; helping them create a positive learning environment; showing them how to use ICT in class. Mentors also valued the opportunity to learn some new things and improve as helpers and advisors working with young people.

The mentors thought that the internship played an important role in trainees' career choice and it helped trainees make a decision as they know what to expect and know how to cope with the challenges in the profession. All mentors were hopeful that their trainees will choose the teaching profession, and said that they would rely on the trainees for temporary substitute jobs in the school after internship completion.

Academic advisors' perspective

Academic advisors from the university had to monitor closely the progress of the internship and to receive and give feedback on a regular basis in the form of informal conversations with trainees and mentors, and formal reports on the project site. They were also required to make on-the-spot visits and observations.

The advisors did not report any problems with trainees or mentors during the internship. They were satisfied with their role in the project and agreed that it was beneficial to the trainees irrespective of whether they have done or have not done the teacher training course. Although the majority of advisors are not directly involved in teacher training, they think that this does not prevent them from

performing their duties. The academic advisors who are not methodologists and teach other academic subjects tended to rely almost entirely on the mentors for guiding and helping the trainees.

The information obtained from the academic advisors can be summarised in the following main points:

- Trainees who had done the methodology course were more aware of the duties involved in the teaching profession; they had more confidence and were more willing to experiment and use different approaches and techniques;
- Trainees before the course were more depended on the mentor, tended to imitate his/her teaching style and followed the course book closely. They were more likely to reproduce practices remembered from their own time at school, such as reading aloud, translating texts, and giving lengthy explanations.
- The mentors were equally willing to work with both types of trainees, but tended to give them different tasks, allowing more freedom to trainees who have completed their teacher training.

Outcomes and conclusions

Internships have a key role in trainees' decision to become teachers, since the school placements, which are an obligatory part of teacher training at university, are much shorter in duration. They create the necessary conditions for developing

a learning environment which combines different kinds of expertise and thus enhance the acquired knowledge and skills through their practical application in real-life contexts. They provide 'the trigger to reflect on the experiences and connect with more general, theoretical knowledge' (Van den Bossche, Gijsselaers and Miltner 2012:2).

Although the outcomes of the internship as a whole were positive, better results could be expected in terms of involving trainees as real, though temporary members of the school community. One of the drawbacks, mentioned by all parties involved in the project was that trainees failed to become full members of the teaching community and make the most of communicating and observing other teachers in the school. Some trainees did not have full access to the school (they were not allowed to spend time in the staff room or attend staff meetings), and did not develop a sense of belonging to the institution, which prevented their socialisation into the teachers' community of practice. As Tsui (2007:678) points out, 'teacher educators and teacher mentors must understand that the processes of identity formation are complex and that participation plays a central role in those processes so that teachers, especially new teachers, are afforded legitimacy of access to practice and opportunities for developing professional competence and having their competence recognized'.

In addition, the maximum number of trainees supervised by a mentor (10) and an academic advisor (15) was too big, whereas the time allotted per trainee (10 hours for the mentor and 5 hours for the academic advisor per trainee for the whole period of internship) was insufficient.

The small-scale study of trainees', mentors' and academic advisors' perceptions of the effect of school-based internship proved that the internship has benefits for the future teachers, irrespective of the stage of their professional training. For the pre-course trainees the positive aspect could be measured in terms of changed attitudes to the profession and increased awareness of the nature of teaching expertise and the tasks and responsibilities involved in it. Post-course trainees had the chance to test their knowledge and skills in relatively low-cost and low-risk conditions and get to know and work with experienced professionals for a longer period of time.

Further research on the long term effect of school-based internships for foreign language teachers is needed in order to throw more light on the changes and improvements it brings about in teacher's beliefs, attitudes, perceptions and expertise.

References

Borg 2009. Borg, S. Language teacher Cognition. In Burns, A. & Richards. J. (Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 163-172.

Bryan, Sprague 2012. Bryan, S. , Sprague, M. The effect of overseas internships on early teaching experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 70, issue 4, pp. 199-201.

D'Abate et al 2009. D'Abate, C., Youndt, M., & Wenzel, K. Making the most of internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning and Education*, 8(4), 527-539.

Jackel 2011. Jackel, D. Evaluating the Effectiveness of an Internship Program. Masters Theses & Specialist Projects. Paper 1117. <http://digitalcommons.wku.edu/theses/1117> Retrieved on 22.05.2017

Jean et al 2012. Ch'ng Phui Jean, Heng Kawai, Hung Wen Rong, Ooi Xui Chi, Soh Chien Yin. Internship Satisfaction: A Preliminary Study on Undergraduates from the Faculty of Business and Finance of Universiti Tunku Abdul Rahman. A research project retrieved from <http://eprints.utar.edu.my/616/1/BA-2011-0905921.pdf> on 27.05.2017

Johnson 1996. Johnson, K. E. The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, pp. 30–49.

Knouse and Fontenot 2008. Knouse, S., & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 61–66.

Levine et al 2006. Levine, R., Haidet, P., Kern, D., Beasley, B., Bensinger, L., Brady, D., Gress, T., Hughes, J., Marwaha, A., Nelson, J., Wright, S. Personal growth during internship: A qualitative analysis of interns' responses to key questions. *Journal of General Internal Medicine*, 21(6), 564-599.

McLachlan, Hess 2014. McLachlan, J. and P. Hess. *Internships for Today's World. A Practical Guide for High Schools and Community Colleges*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield.

Narayanan, Fukami 2010. Narayanan, V., Olk, P., & Fukami, C. Determinants of internship effectiveness: An exploratory model. *Academy of Management Learning and Education*, 9(1), 61-80.

Neapolitan 1992. Neapolitan, J. The internship experience and clarification of career choice. *Teaching Sociology*, 20(3), 222-231.

OECD 2009. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS. Paris: OECD.

Operational Programme Science and Education for Smart Growth 2014-2020 <https://ec.europa.eu/growth/tools-databases>. Retrieved on 27.05.2017

Parveen, Mirza 2012. Parveen, S., Mirza, N. Internship Program in Education: Effectiveness, Problems and Prospects. *International Journal of Learning & Development*, Vol. 2, No. 1, 487-498.

Spradlin 2009. Spradlin, J. The evolution of interns: Forbes. Retrieved from <http://www.forbes.com/2009/04/27/intern-history-apprenticeship-leadership-careers-jobs.html>. on 27.05.2017

Studentski Praktiki Project: <http://praktiki.mon.bg/sp/>. Retrieved on 25.05.2017

Tsui 2007. Tsui, A. B. M. The complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), pp. 657–680.

Van den Bossche, Gijselaers and Milter 2012. Van den Bossche, P., Gijselaers, W., Milter, R. Learning at the Crossroads of Theory and Practice: An Overview. In: Van den Bossche, Gijselaers and Milter (Eds.) *Learning at the Crossroads of Theory and Practice. Research on Innovative Learning Practices*. Dordrecht, Heidelberg: Springer, pp. 1-7.

Wallace 1991. Wallace, M. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix 1

School-based internship survey for trainee-teachers

Participant information

Study Programme: English Philology ☐ Applied linguistics ☐ BA ☐ MA ☐

Year at university:

Completed teacher training course at university by the time of internship:

Yes ☐ No ☐

Current status: Completed internship ☐ Ongoing internship ☐

Please reflect on your school-based internship experience when answering these open-ended questions:

1. Why did you choose to do your internship in a school?
2. How did you choose the school, your mentor and academic advisor?
3. What did you expect to gain from the internship? How important were these things for your choice?

	Very important	Somewhat important	Not important
Knowledge about teaching and learning at school			
Innovative teaching methods and techniques			
Practical teaching			

and management skill			
Realistic picture of the situation in schools			
Insider knowledge of educational system			
Insider knowledge of school routines regulations			
Insider knowledge of school staff relationships and communication			
Increased employment possibilities			
Hands-on experience in teaching			
Experience to help me decide if I want to do this job in the future			
Money to help			

me with my studies			
Improved confidence			
Improved interpersonal skills			
Improved decision-making			
Improved managerial skills			
Improved reflection and self-evaluation			

4. What are/were your main duties and activities during the internship? How much time approximately did you have to spend doing them? (in %)

Observing my mentor teach

Observing other teachers in the school

Observing my mentor's other trainees teach

Learning about school structure/ regulations/ documentation

Discussing my mentor's teaching with her/him

Discussing other trainees' teaching with them

Talking to other staff in the school

Talking to students

Preparing materials for teaching

Marking students' homework/ tests

Helping students in class

Writing lesson plans

Teaching the whole lesson on my own

Team-teaching with my mentor or other trainees

Reading methodology and other reference books

Other:

Questions for trainees who have not done the teacher-training course

5. Do you feel you can teach school students without completing a teacher-training course at university?

6. Were/Are there aspects of the teacher behaviour or the lesson that you didn't quite understand?

Questions for trainees who had done the teacher-training course

7. Do teacher's behaviour and practices in terms of methods, approaches, techniques, etc., correspond to the things discussed in your teacher training course at university?

8. Were there things that you have learnt/ experienced which were not covered in the teacher training course?

9. Were there any elements/ topics in the teacher training course which were not very relevant to the reality of school you worked in?

General reflection questions

10. Which aspect of the internship was the most valuable experience for you?
11. Will this internship influence your future career choice?
12. Do you have any other comments regarding your internship?

Appendix 2

School-based internship survey for mentors

Participant information

Type of school: state ☐ private ☐ primary ☐ secondary ☐ high ☐

Years of professional experience: 5-10 ☐ 11-20 ☐ more than 20 ☐

Number of trainees this school year in their:

second year: third year: fourth year:

Please reflect on your work with trainees when answering these open-ended questions:

1. Why did you choose to work with teacher-trainees?
2. Why do you think they chose you?
3. What benefits will trainees gain from the internship? How important are these things for the trainees?

	Very important	Fairly important	Not important
Knowledge about teaching and learning at school			
Innovative			

teaching methods and techniques			
Practical teaching and management skill			
Realistic picture of the situation in schools			
Insider knowledge of educational system			
Insider knowledge of school routines regulations			
Insider knowledge of school staff relationships and communication			
Increased employment possibilities			
Hands-on experience in teaching			
Experience to help them decide			

if they want to do this job in the future			
Money to help them with their studies			
Improved confidence			
Improved interpersonal skills			
Improved decision-making			
Improved managerial skills			
Improved reflection and self-evaluation			

4. What are/were trainees' main duties and activities during the internship? How much time approximately did they have to spend doing them? (in %)

Observing you teach

Observing other teachers in the school

Observing your other trainees teach

Learning about school structure/ regulations/ documentation

Discussing your teaching with your trainees

Talking to other staff in the school
Talking to students
Doing observation tasks / Writing observation reports
Marking students' homework/ tests
Helping students in class
Looking after students during the break
Writing lesson plans
Teaching a whole lesson on their own
Team-teaching with me
Team-teaching with other trainees
Reading methodology and other reference books
Preparing materials for teaching
Other (please specify):

Questions concerning trainees who have not done the teacher-training course

5. Do you feel they can teach school students without completing a teacher-training course at university?
6. Do you think there were aspects of your teaching or the lesson that they didn't quite understand or didn't know about?

Questions concerning trainees who had done the teacher-training course

7. Do you think they are better prepared to teach than the trainees who haven't done the university course?
8. What aspects of their teaching showed you that they have the necessary knowledge and skills to teach on their own? Can you provide some evidence of

trainees' professional action/ behaviour which demonstrate that they are ready or not ready to work as language teachers in school?

General reflection questions

9. Which aspect of your work with the trainees was the most valuable experience for you?

10. Do you think this internship will influence your trainees' future career choice?

11. Do you have any other comments regarding the internship?

Irina Ivanova

Shumen University, Bulgaria

Assist. Prof. Irina Ivanova, PhD, is a senior lecturer in ELT Methodology and a teacher trainer at the Department of English Studies in Shumen University, Bulgaria. She has had extensive experience as a teacher and mentor in both state and private language schools. Currently, she is involved in in-service teacher training, continuing professional development and certification. As a researcher she has worked on national and European projects in the field of teacher education, lifelong learning, quality assurance and standards for evaluation. Her research interests and publications are in the area of teacher training and development in both pre-service and in-service education. She is a member of IATEFL and member of the board of the Bulgarian Association of Teachers of English.

iraivshu@yahoo.com

Das CLIL-STEM-Konzept zur Förderung von Schlüsselkompetenzen

Ivanka Kamburova-Milanova

Abstract

Das STEM/CLIL-Konzept ist ein innovatives und interaktives Verfahren, das eine Integration zwischen Fremdsprachenlernen und Lerninhalten aus einem anderen, nicht sprachlichen Fach des Lehrplans anstrebt. Im Beitrag werden spezifische Aspekte, Komponenten und Lernziele sowie Vorteile und Nachteile dieses Verfahrens dargestellt. Es werden Einsatzmöglichkeiten des STEM/CLIL-Konzepts sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im naturwissenschaftlichen Fachunterricht der Grundschule anhand von gelungenen Beispielen guter Praxis behandelt, die zur Förderung der Schlüsselkompetenzen dienlich sein können.

Schlüsselwörter: CLIL/STEM, interaktives Verfahren, integriertes Lernen von Fachlerninhalten und Fremdsprachen

Im Zeitalter einer sich ständig veränderten Welt, ausgerichtet auf Mobilität, interkulturelle Kommunikation und konfliktfreie Verständigung, wird die Beherrschung von mindestens zwei Fremdsprachen schon eine Notwendigkeit. Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts ist nicht mehr die Sprachbeherrschung auf einem hohen, fast „muttersprachlichen“ Sprachniveau. Das Sprachniveau der einzelnen Fremdsprachen und Fertigkeiten richtet sich

vielmehr nach der Häufigkeit des jeweiligen Sprachgebrauchs und der konkreten Anwendungssituation. Dabei scheint es viel wichtiger zu sein, ob man bei Begegnungen und Gesprächen mit Vertretern verschiedener Kulturen aufeinander angemessen reagiert und sich gegenseitig reibungslos versteht. Deshalb sollte jedes Sprachkompetenzprofil dem eigenen Bedarf und der Berufsorientierung entsprechend weiterentwickelt werden.

Das STEM/CLIL-Konzept stellt ein integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen dar, bzw. es ist eine Integrierung von Lerninhalten naturwissenschaftlicher und technisch orientierter Fächer mit Fremdsprachen in der Grundschule (STEM – Science, Technology, Engineering, and Mathematics; CLIL – Content and Language Integrated Learning). Es gilt in den letzten Jahren als ein innovatives, handlungsorientiertes didaktisches Konzept zur Stärkung der Motivation von Schülern und Schülerinnen und zur Förderung der Interaktion und des autonomen Lernens, denn es spricht persönliche Interessen und Bedürfnisse an, dient zur Lerneraktivierung und unterstützt die berufliche Orientierung sowie die spätere Berufsrealisierung der Lernenden. Das CLIL/STEM-Konzept ist noch aufgaben- und erfolgsorientiert. Im CLIL/STEM-Unterricht werden zielbewusst kontextbezogene Aufgaben gestellt, die die Lerner durch die Ausführung bestimmter Handlungen selbst bewältigen müssen und dabei zur Erkenntnis von Regelmäßigkeiten kommen können. Unter diesem Blickwinkel werden im Rahmen eines CLIL/STEM-Unterrichtsgeschehens Hypothesen gebildet, Experimente durchgeführt und analysiert, Schlüsse gezogen und in die Realität umgesetzt. Dabei sollen die Lernenden über ihren Lernprozess reflektieren und nach erfolgsversprechenden Lernwegen suchen.

Die Durchführung eines Experiments und die korrekte Nutzung der Fremdsprache dabei können beitragen: zum Erkennen oder zur Förderung von Fähigkeiten und persönlicher Begabung, zur Weiterentwicklung von kognitiven, sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten bzw. Leistungen, zur Änderung von Haltungen und Einstellungen, zur Entwicklung veranlagter Intelligenztypen.

Als Unterrichtsverfahren ermöglicht dieses Lernkonzept eigenes Vorwissen der Lerner zu aktivieren, unterschiedliche Erfahrungen auszutauschen, miteinander, voneinander und füreinander zu lernen. Es ist eine Herausforderung sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden: die Fremdsprachenlehrer_innen sollen sich im Hinblick auf die Lerninhalte des jeweiligen Faches besser vorbereiten bzw. ausbilden, die Fachlehrer_innen sollen das in Bezug auf die (Fremd-) Sprache tun, um fähig zu sein, die ausgewählten Fachinhalte in der Fremdsprache zu vermitteln (selbstverständlich im Rahmen der Bildungsrichtlinien und der Lehrpläne des entsprechenden Landes). Als erfolgreiche Vorgehensweise bzw. Lernstrategie hat sich das gleichzeitige, gemeinsame (kooperative) Unterrichten, das sogenannte tandem-teaching und team-teaching bewährt. Es ist wichtig, dass die beiden Lehrer_innen den Unterricht gemeinsam planen bzw. die Unterrichtsskizze gemeinsam entwickeln. Sie sollen sich gegenseitig bei der Auswahl der Themen und der Fachlerninhalte sowie der Fremdsprachenkenntnisse und bei der Ausformulierung der Lernziele unterstützen, passende Lernmaterialien zum Thema anbieten und geeignete Aufgaben erstellen und geben. Im Verlauf dieses integrativen Unterrichts sollte in den einzelnen Phasen und Arbeitsschritten auf bestimmte Fertigungs- und Kompetenzentwicklung Wert gelegt werden wie z.B. Hör-Sehverstehen, Sprechen, technisches Geschick, flexiblen Umgang mit den technischen Geräten, u.ä.

Als Beispiel guter Praxis kann das ERASMUS+ - Projekt „Schools: Future Labs“ (www.sflabs.eu) genannt werden, das die Zeitperiode 2014-2017 umfasst und vom Goethe-Institut koordiniert wird. Die Arbeit am Projekt verläuft in drei Fremdsprachen Deutsch, Spanisch, Englisch, in der 5. und 6. Klasse der Partnerschulen in den Fächern Physik, Chemie und Biologie. Daran sind folgende Institutionen beteiligt: Instituto Cervantes, Mayowieckie Samoryaowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli (MSCDN) – Polen, Universität Athen - Griechenland, Universität Shumen - Bulgarien, Bildungsministerium Rumänien, Ellinogermaniki Agogi – Griechenland (Physik und Deutsch), Liceul Miguel de Cervantes – Rumänien (Physik und Spanisch), Colegiul Ion Maiorescu – Rumänien (Physik und Deutsch), Uwekind Schule – Bulgarien (Chemie und Deutsch), 49. Grundschule „Benito Juarez“ – Bulgarien (Chemie und Spanisch), Spoleczna Szkoła Podstawowa – Polen (Biologie und Spanisch). Die Fachlehrer_innen sollen im Rahmen des Projektes von den Sprachinstituten Goethe-Institut und Instituto Cervantes in den Fremdsprachen Deutsch und Spanisch bis zum Sprachniveau B2 ausgebildet werden. Am Ende des Projektes soll ein modulartiges Lehrerfortbildungsprogramm ausgearbeitet werden. Als eines der Endergebnisse des Projektes ist die Entwicklung von 12 Unterrichtsplänen in den Sprachen aller Partnerinstitutionen (Deutsch, Spanisch, Griechisch, Bulgarisch, Polnisch, Rumänisch) und Englisch, die zum weiteren Einsatz in anderen Schulen zur Verfügung gestellt werden.

Im Zusammenhang mit der Förderung von Schlüsselkompetenzen werden beim Einsatz des STEM/CLIL-Konzepts bestimmte Leistungen offensichtlich. Durch das ständige Wechselspiel der vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) im STEM/ CLIL- Unterricht wird die kommunikative Sprachkompetenz gefördert.

Im Verstehensprozess geschieht ein ununterbrochenes Ineinandergreifen von mindestens zwei bis drei Sprachen, abhängig von dem individuellen Sprachenerwerb bzw. von den mehrsprachlichen Kenntnissen der Lerner im Sinne eines besseren Verständnisses (das Prinzip der gegenseitigen Unterstützung "Scaffolding"). Hinsichtlich der größeren Anzahl von kommunikativen Situationen und Aufgaben, die die Anwendung von solchen *Kommunikationshandlungen* wie *Beschreiben, Erklären, Vergleichen, Analysieren, Argumentieren, Charakterisieren* erfordern, wird dem Sprechen Priorität gegeben. Dies könnte bei einer gezielten Auswahl von kommunikativen Aufgaben in zwei oder mehreren Sprachen im Hinblick auf ihre gegenseitige Unterstützung evaluierbar sein, was eine Aufgabe für die Forschung sein könnte.

Bei der Planung und Durchführung eines STEM/CLIL-Unterrichts sollte die Vermittlung folgender Kenntnisse und Kompetenzen berücksichtigt werden:

- BICS (Basic Interpersonal Communication Skills)
- CALP (Cognitive Academic Language Proficiency).

BICS und CALP werden als wichtige Kenntnisbereiche für die Aus- und Weiterbildung bei einem solchen integrativen Unterrichtstyp betrachtet. Der Basiswortschatz/Allgemeinwortschatz aus dem Alltag (BICS), der für die alltägliche Kommunikation und Verständigung brauchbar ist, wie zum Beispiel

Hauptbegriffe/Substantive aus dem Bereich der Physik, Chemie, Biologie: *Licht, Strom, Elektrizität, Schalter, Wasser, Erde, Pflanze, Samen, Kerne, Stoff/e, Holz, Metall, Messen, Länge, Finsternis, Magnet u.a.*; *Verben*: *beobachten, bestimmen, bilden, erproben, versuchen, vergleichen (mit), bestehen (aus), durchführen, (zu/aus)schließen, verbinden, lösen, mischen, wachsen, (an)pflanzen*; *Adjektive*: *lang-kurz, laut, stark, klar-dunkel, erfolgreich*; kann wiederholt, aber auch im

anderen, neuen Kontext verwendet und somit mit der neuen Bedeutung gefestigt werden. Das Wissen und Können in mehreren Sprachen wirkt dabei unterstützend und fördernd (Code switching wird genutzt). Weiterhin ermöglicht das STEM/CLIL-Konzept die CALP-Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln, zum Teil einen Fachwortschatz aus dem Bereich der Naturwissenschaften zu erwerben. Beispielsweise können die Bedeutungen von Fachbegriffen und Verben kontextbezogen differenziert werden und mit Hilfe der Experimente korrekt verstanden und in Sprachhandlungen sinngemäß verwendet werden wie: *bestehen aus, zu/aus/schließen, (aus)lösen, Verbindung, Lösung, Gemisch, Kette, abmessen, Meter, Länge, Laut, Klang, Höhe, Wasserkreis, Ausstrahlung, Lautstärke, Schall, Geräusch, Schallwelle, Schatten, Analyse, Widerspiegelung, Argumente nennen, Schlüsse ziehen, gelungen – misslungen, usw.*

Durch den Einsatz von geeigneten Lernstrategien, Lerntechniken sowie Wortschatzsemantisierungstechniken können die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten und Leistungen entwickelt und gefördert werden wie zum Beispiel:

- Handlungsorientiertes Lernen - Learning by doing
- Kooperatives Lernen - Gruppenarbeit, Arbeit als Team
- Angebot von authentischen Situationen und kommunikativen Aufgaben
- Einsatz von visuellen Stützen, Medien: Bilder, Fotos, Videosequenzen zeigen, Bild und Text kombinieren
- Vorhandene tragbare Labors effektiv nutzen (um leichteren Zugang zum CALP-Wortschatz zu gewährleisten)
- Interkulturelle Erfahrung nutzen oder in Frage stellen.

Beim STEM/CLIL-Konzept ist die Fachsprache für die Lerner auf dieser Stufe immer noch zu abstrakt, formell und deshalb in manchen Fällen schwieriger und anspruchsvoller zur Bewusstmachung und zum Verstehen. Deshalb ist beim Gebrauch bestimmter Wortverbindungen und Fachausdrücke auch die grammatische Korrektheit von Bedeutung, damit der Verstehensprozess nicht behindert wird. Wenn die Aussprache nicht korrekt (angemessen/standardmäßig) ist, könnten auch nicht-sprachliche Mittel verwendet werden, z.B. auf das Experiment oder auf technische Mittel/Geräte zeigen, hinweisen, um korrektes Verstehen zu erreichen. Auf diese Weise kann im Unterricht ein Miteinander-Voneinander-Füreinander-Lernen stattfinden.

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass das STEM/CLIL-Konzept ein multifunktionales Verfahren darstellt, interaktive und authentische Lernbedingungen im Klassenzimmer anbietet, handlungsorientiert erfolgt – das Handeln bedeutet in diesem Fall Lernen. Es unterstützt das kooperative und das selbständige Lernen durch die Anwendung von angemessenen kommunikativen Aufgaben sowie von geeigneten Sozial- und Arbeitsformen. Nicht zuletzt eröffnet es weitere Fortbildungsmöglichkeiten zur fremdsprachlichen Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen. Unter diesem Aspekt wäre empfehlenswert, das CLIL/STEM-Konzept in die Lehrpläne der Grundschulausbildung zum fakultativen Unterricht einzubeziehen.

Literaturverzeichnis

Bentley, Kay (2010): The TKT Course CLIL Module. Cambridge: Cambridge University Press.

Chakarova, Dorieta (2013): Sawremenni aspekti na rannoto chuzhdoezikowo obuchenie. Shumen: Universitätsverlag „Episkop Konstantin Preslavski“.

Kamburova-Milanova, Ivanka (2013): Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht (DaF). Eine Einführung. Shumen: Universitätsverlag „Episkop Konstantin Preslavski“.

Kamburova-Milanova, Ivanka (2015): Fremdsprachenunterricht planen – wer, was, warum, wie und wann? In: Filologicheski rakursi, T.1. Shumen: Universitätsverlag „Episkop Konstantin Preslavski“, S. 374-382.

Miteva, Neli (2015): Integrirano izuchawane na uchebno sadarzhanie na prirodonauchen predmet i chuzd ezik. In: Filologicheski rakursi, T.1. Shumen: Universitätsverlag „Episkop Konstantin Preslavski“, S. 400-411.

www.sflabs.eu

http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cmd/llc/cls/modul_1/apartat_3

Ivanka Kamburova-Milanova

Assoc. Prof. Dr. Ivanka Kamburova-Milanova leitet den Fachbereich “Deutsch als Fremdsprache” am Department für Lehrerfortbildung der Konstantin-Preslavsky-Universität Shumen in Varna; veranstaltet Seminare für DaF-Lehrer_innen; a.o. Prof. für Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in den Studiengängen „Germanistik“, „Angewandte Linguistik“; erteilt DaF-Unterricht für Tourismusstudierende. Fachliche Interessen und Schwerpunkte: Interkulturelles Lernen, Frühes Fremdsprachenlernen, Fachsprachenausbildung, Kompetenzentwicklung. Kontaktperson für internationale Projekte.

kamburovaim@hotmail.com

The Challenges of ESP Syllabus Design

Violeta Karastateva

ABSTRACT

Syllabus design is an essential part of lecturers' duties at tertiary level. It is both a routine and a creative process subjected to various requirements and restrictions. The author shares her experience in designing ESP syllabi for different specialities at the Technical University of Varna. The multiple problems and concerns accompanying this challenging activity are discussed. A sample syllabus for Automation Engineering students demonstrates how to meet professional standards along with actual students' needs.

Key words: approaches, ESP, skills, syllabus design, teaching materials

Introduction

Syllabus design is an essential part of lecturers' duties at tertiary level. It is both a routine and a creative process subjected to various requirements and restrictions. It is a time-consuming activity which requires a lot of effort and research but due to various administrative reasons, deadlines and further limitations, lecturers are not specifically allocated the time, peace and comfort to devote themselves to this demanding task. At the same time, the work on syllabus design is systematically underestimated since syllabi are constantly updated, revisited or upgraded simply

in terms of layout requirements or other formalities. Since developing an adequate ESP syllabus for engineering students is not only an obligatory part of the academic documentation for the respective speciality but also a prerequisite in furthering proficiency and achieving communicative competence in students' professional environment, it is argued that it should be given more importance and value within the teachers' workload.

In the context of the above contradictory situation the author shares her long-term experience in designing ESP syllabi for different specialities at the Technical University of Varna. The multiple problems and concerns accompanying this challenging activity are discussed. At the end, a sample syllabus for Automation Engineering students demonstrates an attempt at meeting professional standards along with actual students' needs.

What is syllabus? Why should we have a syllabus?

The notion of **syllabus** plays a vital role in the theory and practice of teaching and learning, language teaching in our case. It is an important academic document having multi-functional purposes, a guiding and reference tool for both teachers and learners. According to Hutchinson & Waters (1987: 80) syllabus is viewed as a '... statement of what is to be learnt ...' which reflects language and linguistic performance. In addition to this traditional understanding of syllabus focusing on **outcomes**, the interpretation of syllabus as a **process** is vital for achieving educational success. It is in a way a '...summary of the content to which learners

will be exposed...' (Yalden 1987) since it is impossible to obtain an ideal teaching-and-learning situation which follows strictly the order of topics or the amount of content prescribed. In this sense, syllabus is closest to the definition of **approximation** of what will be taught without giving a guarantee what exactly will be learnt. Additional interpretations of the notion of syllabus are the *evaluation syllabus*, the *organisational syllabus*, the *materials syllabus*, the *teacher syllabus*, the *classroom syllabus* and the *learner syllabus*. They all reflect the multiple aspects and stages of the teaching-and-learning process from the point of view of the different parties involved (Hutchinson & Waters, 1987: 80 – 83).

Present-day situation in language instruction necessitates syllabi to be adapted, reorganised or cut shorter due to various factors. The most common classroom situation in ESP is connected with mixed-ability, lower level proficiency, insufficient amount of language classes according to the curriculum, further administrative limitations for engineering students, etc. This context proves the importance of a well-structured, comprehensive syllabus offering teachers adequate integration of subject and linguistic matter, as well as allowing for easy adaptation to particular students' needs.

Since a lesson is a communicative event there are always conditions or extraneous factors which affect the nature of a planned lesson (Hutchinson & Waters, 1987: 82). The dynamic, interactive classroom environment generates its own syllabus (Breen, 1984 in Hutchinson & Waters, 1987: 82). Therefore, it could be said that there are *acknowledged* and *hidden* syllabuses.

The effort behind syllabi design and the authority they have as formal documents justifies their existence and necessity. The syllabus provides practical benefits and moral support to the teacher and learner. It allows for a manageable way of breaking complex ideas into constituent parts. Moreover, assessment, textbooks and learning time are practically divided and allocated. Commonly, a syllabus ensures a set of criteria for materials selection, compiling or writing. Text types, linguistic items to be exercised, model tasks, testing procedures all stem from the syllabus. In this way, **uniformity** and **standardisation** of language instruction is achieved. The latter is of particular importance in the higher education context since university autonomy has led to varied practices nationwide and worldwide. Criteria differ from university to university but the EU approved credit transfer system is based exactly on syllabi and curricula information.

Designing a syllabus

There are different models, frameworks, layouts demonstrating the nature of the syllabus development process. The detailed review and analysis of the approaches, constituting elements or criteria is beyond the scope of the present paper. However, it is inevitable to mention that the fundamentals of syllabus design are associated with both the **language-centred** and the **skills-centred approach** (Hutchinson & Waters, 1987: 90 – 91). Upon analysing the target situation the former starts with writing the syllabus and continues with selecting texts, writing corresponding exercises and devising tests for assessing knowledge of the items included in the syllabus. The latter originates with the selection of representative texts followed by identifying and prioritising the skills needed to exploit the texts. The activities and techniques for teaching those skills logically require a system for the assessment of skills development.

As learning activities are peripheral to the two approaches described so far, a third one, i.e. ***the learning-centred approach*** is offered in order to put methodology to the forward and to enable it influence the entire course design process. Two levels of the syllabus design process are differentiated within the learning-centred approach which is in a way a combination of the language-centred and the skills-centred approach. In Level 1, the analysis of the learning situation and the target situation go in parallel. Respectively, the creation of materials is visually presented as simultaneous and interrelated to the stages of establishing a general syllabus of topics and tasks leading consequently to the production of a detailed language/skills syllabus. Level 2 is associated with checking language and skills content of materials and making necessary adjustments. In this way, the syllabus and materials are developed together, ‘... the syllabus is used creatively as a generator of good and relevant learning activities rather than as just a statement of language content which restricts and impoverishes the methodology’ (Hutchinson & Waters 1987: 92 – 93).

Despite the terminological variations, interpretations and ordering the key steps in syllabus design are almost the same. ***Target situation identification*** and ***analysis, learning situation analysis, needs analysis*** and ***assessment, formulating goals and objectives, developing materials, designing an assessment plan*** and ***learner achievement evaluation tools*** are the key stages visually presented in the core ELT/ESP methodology literature. The iterative nature of the syllabus design process is usually illustrated as a circle of the above interrelated components while flow-chart diagrams highlight its sequential character.

In recent years, the importance of identifying the constraints of the teaching context has displaced the good old needs analysis from the first place. This is indicative of the ESP/EAP syllabus design context where the constraints of time, group size, university administrative policy and practices, availability of resources, lecturers' qualification and learners' experience are among the so-called extra-linguistic factors to be taken in consideration. The less frequently used term of **means analysis** stands for the process of outlining these constraints (Alexander, Argent & Spencer 2008: 84).

Syllabus can be organised on different criteria and the most common types mentioned in the ELT methodology literature are the following ones: **topic syllabus**, **structural/situational syllabus**, **functional/notional syllabus**, **skills syllabus**, **functional/task-based syllabus**, **discourse/ skills syllabus**, **skills and strategies syllabus**, **situational syllabus**, etc. All of these syllabi focus on particular elements of the teaching materials, which is one-sided and inadequate. In reality, educational materials must operate several syllabi at the same time. One of them is the principal organising feature, but the others are taken into account. This situation explains the eclectic nature of the modern ESP/EAP syllabus '...based on intelligent juggling of the course parameters and on experience of how best to match them with learners' needs' (Dudley-Evans & St John 1998: 169).

To conclude, the three overarching principles of an ESP/EAP syllabus design which could be traced irrespective of the multitude of theories and models are 1) progression, 2) recycling, 3) transferability to other contexts (Alexander, Argent & Spencer 2008: 88).

TU-Varna context. Classroom concerns

The teaching-and-learning context at the Technical University of Varna is not much different from the general ESP picture outlined above. Unfortunately, it is not possible to divide administrative student groups into subgroups according to their General English language level. This restriction causes inconveniences in terms of mix-ability or extended number of students within a group. The different background of the learners is a factor to further consideration since the teaching materials selected should be versatile enough and suitable for all students. Respectively, lecturers compile different sets of materials meeting the syllabus and the needs analysis requirements.

In addition, engineering students' study skills, EAP study skills in particular, are still underdeveloped. English language instruction is conducted within the first year of studies and in a way precedes their academic experience and performance in the particular professional field which is an additional hindrance.

Drawing on the TU-Varna situation, it should be pointed out that the ESP syllabi are the result of a mixture of criteria and approaches since lecturers have to take into account the following, often contradictory, requirements. First, needs analysis is crucial in terms of the ELT methodology principles. Second, the constraints of the course context, i.e. the insufficient number of academic hours for language instruction, calls for a good balance between the General English (GE) input and the specialised content. Unfortunately, at the TU-Varna there are specialities which have only one or two semesters for language teaching. This means that only within 30-60 academic hours lecturers have to manage with the GE and the ESP input. Thus, it is very difficult to meet the plenty of requirements at different

levels which, additionally, vary from speciality to speciality. For example, there are specific professional or speciality requirements at national level. Moreover, curriculum, departmental or faculty requirements are introduced at institutional/university level. For some maritime engineering specialities such as *Marine Engineering* or *Ship Electrical Equipment* there are additional requirements by external examination bodies related to issuing international certification. For these students the number of academic hours for English language training is extended up to 240 hours within 8 semesters. Although they are not enough for catching up with learners' linguistic competence deficiencies, they can ensure some continuity in language learning.

The content of the teaching materials is organised around general technical input/topics, speciality basics (core subject-matter topics) and speciality specifics (narrowed-down subject-specific topics). The skills underlying the standard ESP syllabus are a blend of: 1) General English skills (the so called four skills - *reading, listening, writing, speaking*); 2) Study skills (*EAP – critical reading, note-taking, summarising, presentation, etc.*); 3) professional development skills; 4) Soft skills, etc. The major principles in selecting, compiling or designing teaching materials are as follows: progression, recycling, integration, transferability, student autonomy, etc.

Considering the above overview of ESP syllabus design challenges at TU-Varna, it should be noted that along with the criteria for **consistency** and **unification** of the syllabus layout as a formal document subject to external evaluation/audit procedures, it is crucial to allow for its **flexibility** and **adaptability** when it comes to teaching-and-learning aims and objectives. The process of syllabus **updating**

and **rewriting** is an ongoing one both on the basis of the learning outcomes or the administrative demands discussed beforehand.

Taking into consideration the complexity of the process and the existing multi-componential theoretical models of syllabus design, ESP lecturers from TU-Varna have the freedom of decision-making. They have the choice to follow strictly the formal syllabus document or to devise their own syllabus version with regard to the evaluation of particular students' language and professional competences.

A sample ESP Syllabus. Case study

The author is going to share an example of good practice on syllabus design for the speciality of *Automation, Robotics and Control Computer Systems*, Bachelor's degree. The **Annotation** and the **Seminars topics** from the original document will be the focus since not all of the syllabus rubrics are relevant to the problems discussed in the paper.

The syllabus (2017) has been completed following the university layout requirements, curriculum requirements and specialised departmental demands. It is interesting to mention that the department of *Production Automation* at the TU-Varna has been the only one to specify and insist on key words addressing language instruction, such as '*introduction and informing, looking for and giving information, bio-data – CV, interests and preferences, acquiring and developing communicative skills, searching for information in catalogues*'. As it is seen, the key words do not follow any ESP methodology logic. Further discussion and negotiation with the colleagues from the engineering department was needed in order to meet their expectations. This case shows that designing an ESP syllabus is

accompanied by both formal reports and informal meetings and discussions. The new syllabus is finally approved of at departmental and faculty meetings, where often further details are clarified or recommendations are given. This is an inherent part of the syllabus design process at TU-Varna since the syllabus content may be viewed differently by both parties – engineers and language teachers.

The syllabi for the two semesters of English language instruction for the first-year students from the speciality of *Automation, Robotics and Control Computer Systems* are as follows:

Syllabus

on the discipline of “Foreign Language – Part 1”

included in the curriculum for the speciality of *Automation, Robotics and Control Computer Systems*, Bachelor’s degree

Semester: First

Annotation

The instruction in general and specialised English language is aimed at extending students’ knowledge and skills acquired in secondary schooling, as well as at developing the main language skills of reading, speaking, writing and listening for professional purposes. The revision and comparative analysis of verb tenses and grammatical constructions during the first semester prepares students for the specialised language training. Lexical items and structures from General English which are typical of scientific and technical literature are paid attention to. The focus is on developing learners’ oral and written communicative skills.

Seminars

Topic 1. The Present Simple Tense. *What do you do every day?* – 2 sessions

- 1.1. Be, have, have got. There is/ there are.
- 1.2. Affirmative and Negative sentences. Adverbs of Frequency.
- 1.3. Interrogative sentences. Word Order.

Topic 2. The Present Continuous Tense. *What is he doing now?* -1 session

- 2.1. Affirmative and Negative sentences.
- 2.2. Interrogative sentences. Inversion.
- 2.3. Making Arrangements.

Topic 3. The Present Simple and The Present Continuous Tenses - Contrast. – 2 sessions

- 3.1. Grammar Exercises in Context.
- 3.2. Stative Verbs. Special Uses.

Topic 4. The Past Simple. Talking about past events. – 2 sessions

- 4.1. BE. Affirmative, Negative, Interrogative Sentences.
- 4.2. Regular Verbs. Affirmative, Negative, Interrogative Sentences.
- 4.3. Irregular Verbs. Affirmative, Negative, Interrogative Sentences.

Topic 5. The Past Continuous Tense. – 1 session

- 5.1. Affirmative and Negative Sentences.
- 5.2. Interrogative Sentences.

Topic 6. The Past Simple and The Past Continuous Tenses - Contrast. – 2 sessions

- 6.1. Grammar Exercises in Context.
- 6.2. Telling stories and describing in the past.

Topic 7. Test 1 – 2 sessions

Topic 8. The Present Perfect Tense. *How long have you...?* – 2 sessions

- 8.1. Affirmative Sentences. Talking about recent events and experiences.

8.2. Negative and Interrogative Sentences.

Topic 9. The Past Simple and The Present Perfect Tense - Contrast. – 2 sessions

9.1. Grammar Exercises in Context.

9.2. Reporting Results.

Topic 10. The Past Perfect Tense. – 2 sessions

10.1. Affirmative, Negative and Interrogative Sentences.

10.2. The Present Perfect Tense and The Past Simple Tense – Contrast.

Topic 11. Futurity. Expressing plans and intentions, predictions, arrangements, expectations. – 2 sessions

11.1 Will or Be Going To.

11.2. Present Continuous or Present Simple for the future.

Topic 12. Modal Verbs. – 2 sessions

12.1. Expressing Ability, Permission, Advice – CAN, SHOULD, OUGHT TO, etc.

12.2. Expressing Obligation, Probability, Possibility – MUST, HAVE TO, CAN, MAY, etc.

Topic 13. Conditional Sentences. – 2 sessions

13.1. Zero and First Conditional.

13.2. Second and Third Conditional.

Topic 14. The Passive Voice – 4 sessions

14.1. Direct Primary Passive Constructions. Present Simple, Past Simple, Future Simple.

14.2. Primary Passive Constructions. Present Continuous, Present Perfect Simple, Past Continuous, Be Going To, Modals.

14.3. Indirect Secondary Passive Constructions. Prepositional Tertiary Passive Constructions. Impersonal Constructions.

Topic 15. Term Test. – 2 sessions

Forms and Organisation of Semestrial Control – Total 100 points

Test 1 – 35 points

Test 2 – 35 points

Self-study assignments (additional grammar and vocabulary exercises; communicative tasks) – 20 points

Attendance and Participation in Seminars – 10 points

Literature

1. Clarke, S. *Macmillan English Grammar in Context, Essential*, Macmillan, 2008.
2. Coe, N., M.Harrison, *Basic Oxford Practice Grammar, Intermediate*, OUP, 2006.
3. Eastwood, J. *Oxford Practice Grammar*, OUP, 2006.
4. Evans, V., J. Dooley, *Enterprise, Grammar 3/4*, Express Publishing, 2014.
5. Lott, h. *Real English Grammar, CEF A2 – B1*, Marshal Cavendish Education, 2008.
6. Mann, M., S. Taylore-Knowels, *Destination B2*, Macmillan 2012.
7. Vince, M. *Macmillan English Grammar in Context, Intermediate*, Macmillan, 2008.
8. Vince, M. *Elementary Language Practice*, Macmillan, 2009.
9. Vince, M. *Intermediate Language Practice*, Macmillan, 2010.
10. Пифке-Вагнер, Б. *Граматика с упражнения, Английски*, PONS, 2007.
11. Българо-английски речник, Издателство Габеров, 2001.
12. Английско-български речник, Издателство Габеров, 2001.

The main parts of the syllabus contents are connected with: revision and contrast of the main verb tenses; revision and analysis of the common grammatical constructions; revision of lexical items and constructions from General English which are typical of the scientific and technical literature; reading comprehension and listening comprehension of texts corresponding to the specific needs and interests of the respective group of learners; developing students' oral and written communicative skills through dialogues, roleplays and discussions based on micro-texts, as well as communicative tasks on a whole text.

Syllabus

on the discipline “Foreign Language – Part 2”

included in the curriculum for the speciality of *Automation, Robotics and Control Computer Systems*, Bachelor's degree

Semester: Second

Annotation

The topics offered address the interdisciplinary nature of the speciality of *Automation, Robotics and Control Computer Systems*. They cover key issues in the field of general engineering, electronics, industrial automation, robotics, information technology and control computer systems.

During the second semester students are introduced to the genre and stylistic peculiarities of technical texts. Both general technical and specialised terminology is taught, particular attention being paid to frequent word-formation patterns and syntactic structures. The focus is on developing receptive skills – reading comprehension and listening comprehension of technical literature in the field of

automation, robotics and control computer systems. Exercises for extending learners' productive skills are also incorporated – translation of specialised scientific texts, filling in technical documents, diagram labelling, presentation and discussion on subject-specific professional topics.

In result of the specialised language training, students will be able to use technical literature with the help of a dictionary, to summarise and translate specialised scientific texts; to communicate in a professional environment, as well as to follow the technological novelties in the field of automation, robotics and control computer systems.

Seminars

Topic 1. What is Engineering? – 1 session

- 1.1. Introduction to the Branches of Engineering.
- 1.2. Mechanisms and Forces.
- 1.3. The Composition of Matter.
- 1.4. Forms of Energy.

Topic 2. Engineering Materials. – 1 session

- 2.1. Numbers and Dimensions.
- 2.2. Describing Shape, Size, Colour, Use, etc.
- 2.3. Describing Qualities, Colours and Appearances.

Topic 3. Electricity Basics. – 2 sessions

- 3.1. Charge, Current and Resistance.
- 3.2. Direct and Alternating Current.

Topic 4. Electric Circuits and Electronic Components. – 2 sessions

- 4.1. Open and Closed Circuits. Parallel and Series Circuits.

4.2. Capacitors. Diodes. Fuses.

4.3. Chips. (Integrated Circuits).

4.4. Resistors. Potentiometers. Relays and Switches.

4.5. Transistors. Voltage Regulators.

Topic 5. Health and Safety at Work. – 1 session

5.1. Risks and Hazards. Effects.

5.2. Safety Equipment and Protective Measures.

5.3. Maintenance and Troubleshooting.

5.4. The Prevention of Accidents.

Topic 6. Automation. Automatic Control. – 2 sessions

6.1. Definition. History.

6.2. Basic Components of a Control System.

Topic 7. Classification of Control Systems. – 2 sessions

7.1. Open-loop Control and Closed-loop Control.

7.2. Describing Automated Systems.

Topic 8. Test 1. – 2h.

Topic 9. Chips and Microcontrollers. – 2 sessions

9.1. Definition and Types of Chips.

9.2. The Origin of the Chip – How the Chip Came About?

9.3. The Micro-controller Unit (MCU).

Topic 10. Transducers. – 2 sessions

10.1. Sensors.

10.2. Actuators.

10.3. Transducers Efficiency.

Topic 11. Information Technology. – 1 sessions

11.1 Processing Hardware.

11.2. Output Hardware.

11.3. Applications Software and Systems Software.

11.4. CAD/CAM Technology.

Topic 12. Robotics. – 2 sessions

12.1. Robotic Structure.

12.2. Types of Robots. Robotics related terms.

12.3. How Robots Work.

12.4. Industrial Robot Programming.

Topic 13. Computer Integrated Manufacturing (CIM). – 1 session

13.1. Manufacturing Systems Engineer.

Topic 14. Flexible Manufacturing Systems (FMSs). – 1 session

14.1. Sensors in FMSs.

Topic 15. The Fundamentals of Computer Numerical Control (CNC). – 1 session

15.1. Motion Control – The Heart of CNC.

Topic 16. The Future of Technology. – 1 session

16.1. Careers in Technology.

Topic 17. Oral Presentations. Project Work – 2 sessions

Topic 18. Technical Text Translation. Project Work. – 2 sessions

Topic 19. Term Test. – 2 sessions

Forms and Organisation of Semestrial Control – Total 100 points

Test 1 – 30 points

Test 2 – 30 points

Self-study assignments (home translation or oral presentation) – 30 points

Attendance and Participation in Seminars – 10 points

Literature

1. Bonamy, D. *Technical English 1,2* Course books, Longman, 2008.
2. Bonamy, D. *Technical English 3,4* Course books, Longman, 2011.
3. Dunn, M., D. Howey, A. Ilic, N.Regan. *English for Mechanical Engineering in Higher Education Studies*. Course Book. Garnet Education, 2010.
4. Esteras, S.R., *Infotech, English for Computer Users*, Student's book, fourth edition, CUP, 2008.
5. Evans, V., J. Dooley, C.Taylor. *Electronics*, Express Publishing, 2012.
6. Evans, V., J. Dooley, T.O'Dell. *Electrician*, Express Publishing, 2012.
7. Glendinning, E.H., *Technology 1*, Student's Book, OUP, 2007.
8. Glendinning, E.H., *Technology 2*, Student's Book, OUP, 2008.
9. Glendinning, E.,J.McEwan, *Oxford English for Information Technology*, Second edition, Student's Book, OUP, 2006.
10. Glendinning, E.H., J.McEwan, *Electronics*, OUP, 2000.
11. Glendinning, E.H.,N. Glendinning, *Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering*, OUP, 2000.
12. Hrizoyani, E. *English for Automation*. Technical University of Thessaloniki, 2004.
13. Ibbotson, M. *Cambridge English for Engineering*, CUP, 2008.
14. Regan, N., D. Morgan. *Take-off. Technical English for Engineering*. Course Book. Garnet publishing Ltd., 2008.
15. Zimmerman, F. *English for Science*. Prentice Hall Regents, 2000.
16. Internet Resources.

The main parts of the syllabus contents are connected with: reading comprehension and analysis of texts covering key topics in the field of general

engineering, electrical engineering, electronics, information technology, industrial automation and safety at work; introduction of core specialised terminology, word-formation, synonyms, antonyms and collocations; exercises for written and oral translation of technical texts; listening comprehension and analysis of texts reflecting the interdisciplinary nature of the speciality of *Automation, Robotics and Control Computer Systems*; developing students' oral and written communicative skills through dialogues, role plays and discussions based on micro-texts, as well as communicative tasks on a whole text; exercises on the preparation of a mini-presentation on a professional topic relevant to students' needs; a home translation task for individual work on an authentic text in the field of *Automation, Robotics and Control Computer Systems*.

The two syllabi discussed mirror the global ESP syllabus design principles, TU-Varna context and speciality peculiarities. The syllabi are relatively eclectic but predominantly topic-based, with an underlying combination of the skills-based and learning-centred approaches. The ratio between the number of lessons according to the curriculum and the variety of topics and subtopics shows evident disbalance. However, it is acceptable with regard to meeting the contradictory criteria of consistency and unification on the one hand, and flexibility and adaptability on the other. The creative process of syllabus adaptation, updating, reordering and rewriting is facilitated by the exhaustive and comprehensive syllabi contents. The literature headlines present a list of the available resources at the Department of Foreign Languages at TU-Varna.

Conclusion: Syllabus design advantages, disadvantages and trends

Syllabus design at tertiary level continues to be a serious challenge at a Technical University. It is a multitasking activity for ESP lecturers since it requires good knowledge of the respective speciality curriculum, a lot of preliminary research on the key terms, issues and field-specific topics, as well as effective communication and discussion with the colleagues from the engineering departments.

It is essential for the ESP/EAP teachers to devise and rely on a well-balanced effective syllabus in order to be able to introduce learners to the basics of their speciality in a foreign language. The syllabus document should be user-friendly in terms of layout; comprehensive with regard to the subject-specific content, i.e. suggesting a variety of topics and subtopics to choose from depending on the students' needs; guiding the teacher as to the approaches and learning strategies to be applied; facilitating the day-to-day classroom work, and last but not least, encouraging teachers to be more creative and ready to experiment.

The advantages of having a standardised written syllabus setting the minimal educational standards go hand-in-hand with the fact that an ideal, universal, 'all-inclusive' syllabus does not exist. It can also be considered the 'necessary evil' because without a proper syllabus an inexperienced lecturer can get lost in the maze of ESP, especially teaching intricate technical subject matter. At the same time, creative teachers may find it necessary to break some of the syllabus routines, to change or reorder some of the topics, as well as to allocate different time to developing some of the skills. This is the natural inner conflict between

theory and practice, between the ideal and the real teaching-and-learning situation which has been experienced by all ESP professionals.

To sum up, the role of the syllabus is a complex one since it is ‘...a model – a statement of the ideal.’ (Hutchinson & Waters 1987: 84). However, its ideal nature imposes certain limitations on the real-time teaching-and-learning process. As a result the perfect syllabus does not exist but is always evolving with the relationship between its constituent elements. The greatest challenge and mission for the ESP teachers is to turn these obvious disadvantages into opportunities, to turn the predetermined syllabus document into a dynamic working instrument for achieving the general teaching goals through individual lesson aims.

References

Alexander, O.,S. Argent, J. Spencer (2008). *EAP Essentials. A teacher's guide to principles and practice*. Garnet Publishing Ltd.

Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson,T. & Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yalden, J. (1987) *Principles of Course Design for Language Teaching*. (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press.

Violeta Karastateva

Technical University of Varna, Bulgaria

Violeta Karastateva is a senior lecturer in English at the Department of Mathematics, Physics and Foreign Languages of the TU - Varna. She has been involved in ELT for more than 20 years. Her professional and academic interests are connected with teaching ESP and EAP, as well as CLIL and Cultural Studies methodology.

vkarastateva@yahoo.com

Studentenpraktikum und Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht

Janka Koeva

Abstract

Der Beitrag behandelt Probleme der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht: pro und contra Grammatik, Grammatikbegriff und seine Vieldeutigkeit, wesentliche Merkmale einer didaktischen (pädagogischen) Grammatik, Grammatikfertigkeit. Es werden der lexikalische, deduktive und induktive Vermittlungsansatz im Grammatikunterricht dargestellt. Ziel des Beitrags ist es, die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht angesichts des Studentenpraktikums in der Schule vorzustellen, damit sowohl einige Schwierigkeiten und Fehler als auch die Angst vor dem Grammatikunterricht vermieden werden könnten.

Schlüsselwörter: Grammatik, Grammatikunterricht, Studentenpraktikum

Pro und contra Grammatik

„Es ist schon interessant mit der Grammatik! Viele sind der Auffassung, dass ihre explizite Vermittlung im Fremdsprachenunterricht störe und die flüssige Sprachproduktion eher be-, wenn nicht gar verhindere. Sie möchten an ihre Stelle die möglichst weitreichende Simulation außerunterrichtlicher Erwerbs- und Kommunikationssituationen setzen, die im Unterricht weitgehend vernachlässigt

werden“ (Königs 2004: 40). Lerner geben bei Befragungen an, dass sie die explizite Grammatikvermittlung ‚langweilig‘ finden. Sie glauben nicht, dass die Grammatik ihre produktive Sprachbeherrschung fördere. Für die Lehrer sei der Grammatikunterricht „der wunde Punkt“ (Königs 2004: 40) ihres Fremdsprachenunterrichts. Aber sowohl Lehrer als auch Lerner greifen gerne auf diese explizite Behandlung der Grammatik aus unterschiedlichen Gründen zurück: Bei Lehrern stellt die Grammatikvermittlung eine Art „Sicherheitsinsel“ dar, auf die sie sich zurückziehen können, denn hier sind sie den Lernern in aller Regel deutlich überlegen, hier bietet sich das Ausweichen in die Muttersprache der Lerner und auch der Lehrer. Für die Lerner bedeutet die Grammatikvermittlung auch eine „Sicherheitsinsel“, die ihnen – vermeintlich feste und solide – Kenntnisse gibt, um mit der Fremdsprache umzugehen und Test bzw. Sprachmessungen zu bestehen. Zweitens betrachten sie eben diese Kenntnisse als Orientierungspunkt für fremdsprachliche Produktion, die ihnen besonders fehlen, wenn sie, z.B. aus methodischen Erwägungen, keine wesentliche Rolle mehr im Fremdsprachenunterricht spielen. Drittens erhält damit die Grammatikvermittlung eine wichtige Bedeutung für die didaktische Orientierung der Lerner. „In der Tat lässt sich z.B. in der Lehreraus- und -fortbildung immer wieder feststellen, dass alternative vermittlungsmethodische Konzepte ohne ein hinreichendes Maß an expliziter Grammatikbehandlung zunächst mit großen Vorbehalten aufgenommen werden“ (Königs 2004: 40-41).

Die unterschiedlichen Auffassungen über die Grammatik wurzeln in der Vieldeutigkeit des Grammatikbegriffs. In Anlehnung an Helbig (1981) macht Stefanova (2015: 81-82) eine Übersicht über die drei verschiedenen Bedeutungen

des Grammatikbegriffs – Grammatik A, B und C – die mit drei Sätzen am besten illustriert werden könnten:

- (A) Die deutsche Grammatik ist viel schwieriger als die englische.
- (B) Ich habe die neue Grammatik von Langenscheidt gekauft.
- (C) Seine Aussprache ist sehr gut, aber seine Grammatik ist schrecklich.

Das erste Beispiel (A) bezeichnet das komplette Regelsystem einer Sprache, unabhängig von dessen Benennung oder Beschreibung durch die Wissenschaft.

Das zweite Beispiel (B) meint die sprachwissenschaftliche Beschreibung des Regelsystems einer Sprache. Dafür braucht man eine bestimmte Auswahl und Perspektive, weil nicht alles beschrieben werden könnte.

Das dritte Beispiel (C) bezeichnet das Regelsystem, das sich LernerInnen systematisch im Sprachunterricht bzw. unsystematisch ohne Sprachunterricht aneignen (Grammatik im Kopf).

Bei der Grammatik (B) macht Helbig noch einen Unterschied: „Die Grammatik B ist zunächst eine Sprachbeschreibung zu sprachwissenschaftlichen Zwecken, eine linguistische Grammatik also. Diese Grammatik bezeichnet er als Grammatik B1. Wenn grammatische Regeln und Strukturen zum Zweck des Sprachlernens in Schulbüchern dargestellt werden, spricht Helbig von einer Grammatik B2, von einer didaktischen oder pädagogischen Grammatik“ (Funk und Koenig 1991: 12).

Die Unterschiede zwischen der linguistischen (B1) und didaktischen (pädagogischen) (B2) Grammatik werden von Reiner Schmidt (Grammatik für Sprachlernzwecke) dargestellt:

Tabelle 1. Unterschiede zwischen linguistischer und didaktischer Grammatik
(nach Schmidt)

Linguistische Grammatik B1	Didaktische Grammatik B2
TOTALITÄT (Ausnahmen von der „Regel“ besonders wichtig)	AUSWAHL
ABSTRAKTHEIT (der Beschreibung/Darstellung)	KONKRETHEIT/ANSCHAULICHKEIT (der Abbildung/Darstellung)
KÜRZE (der Darstellungsmittel)	AUSFÜHRLICHKEIT (der Darstellungsweise bezüglich der als wichtig erkannten Elemente)
KEINE lernpsychologischen Vorgaben oder Rücksichten	LERNPSYCHOLOGISCHE KATEGORIEN zentral: • Verstehbarkeit • Behaltbarkeit • Anwendbarkeit

Die wesentlichen Merkmale einer didaktischen (pädagogischen) Grammatik bestimmt Schmidt (Grammatik für Sprachlernzwecke) folgenderweise:

1. *Ziel* einer pädagogischen Grammatik (wie auch der Grammatikarbeit im Unterricht) sei die Unterstützung und Förderung des Erlernens einer Fremdsprache. Jede Sprachbeschreibung im Lehrbuch wie auch jede Grammatikarbeit im Unterricht werde sich die Frage gefallen lassen müssen, ob und inwieweit sie diesem Ziel erkennbar diene oder nicht. Diene sie diesem Ziel nicht, sei sie nicht nur überflüssig, sondern darüber hinaus eine Zeitverschwendung und damit für den Lernprozess ausgesprochen schädlich.

2. Eine Pädagogische Grammatik müsse aus der verwirrenden und z.T. nicht systematisierbaren Fülle und Vielfalt der Aspekte *auswählen*. *Allgemeine Kriterien*

dieser zu treffenden Auswahl seien (a) *Gebrauchsüblichkeit und Gebrauchsfähigkeit* der jeweiligen Formen, Strukturen und Funktionen und (b) *Reichweite der entsprechenden Regularität*. Dabei sei zu beachten, dass in jedem Fall aufs Neue entschieden werden müsse, ob und wie viele „Ausnahmen“ von der jeweiligen „Regel“ von Anfang an mitzuliefern oder aber zunächst oder ganz zu vernachlässigen seien. *Das Lernerinteresse und die Lernerbedürfnisse* (c) seien im Unterricht immer zu berücksichtigen und könnten dazu führen, dass in manchen Fällen weniger, in anderen mehr Informationen über das jeweilige sprachliche Teilsystem vermittelt würden.

3. Eine Pädagogische Grammatik müsse die Formen, Strukturen und Funktionen der (Fremd)Sprache *so konkret und anschaulich wie möglich und nur so abstrakt wie unbedingt nötig* darstellen.

Das lasse sich durch Beispielmateriale, in dem das „Original“, die Sprache selbst, erscheine, sowie die Ausnutzung aller Möglichkeiten der Visualisierung erreichen. Dies dürfe jedoch nicht zu einer reinen „Beispiel-Grammatik“ führen, da diese nicht dem Prinzip der Anwendbarkeit und Transferierbarkeit Rechnung trage. Die Darstellung sollte vielmehr so sein, dass sie den Lernenden über das Erkennen der allen Beispielen gemeinsamen „Regularität“ eine Generalisierung erlaube; da diese Generalisierung immer eine gewisse Abstraktion von den jeweils konkreten Beispielen beinhalte, müsse darauf geachtet werden, dass (um Verstehbarkeit und Behaltbarkeit nicht zu gefährden) dieser Abstraktionsprozess nicht weiter als unbedingt nötig führe. Dies lasse sich z.B. dadurch erreichen, dass die generalisierbare Struktur gleichsam wie auf einem Röntgenschirm hinter den konkreten Beispielen in partiell abstrakter Form erscheine.

4. Eine Pädagogische Grammatik dürfe nicht nach Kürze und schon gar nicht nach Formelhaftigkeit streben.

So genüge es beispielsweise nicht, in kürzester Form Endungen von Substantiven oder Verben im Überblick aufzulisten; vielmehr müssten diese Endungen (z.B. die Verwendungen) in ihrem Zusammenspiel mit den Verbstämmen immer wieder aufs Neue konkret dargestellt und optisch hervorgehoben werden; so präge sich das konkrete Beispiel *und* darüber hinaus und gleichzeitig die allgemeine Regularität ein.

5. Eine Pädagogische Grammatik müsse *den lernpsychologischen Kategorien der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit* verpflichtet sein. Ihre Brauchbarkeit oder Unbrauchbarkeit ergebe sich anhand dieser drei zentralen Kategorien.

Für die Lernenden (auch und vor allem im Unterricht) müsse der *Prozess* der Entdeckung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen immer wieder neu aufgerollt werden. Dabei sei der (induktive) Weg „nach vorn“, vom „Modell-Original“ (der konkreten Sprache) zum „Modell“ (der „Regel“) dem umgekehrten Weg (von der „Regel“ zur konkreten Sprache) vorzuziehen, weil er

a) beim Modell-Original ansetze und damit vom leichter Verstehbaren, weil Konkreten, zum schwerer Verstehbaren, weil (partiell) Abstrakten führe und weil er

b) die Selbstständigkeit der Lernenden bei der Erkenntnisgewinnung herausfordere und so erfahrungsgemäß auch zu besserem Verstehen und leichterem Behalten führe.

Dieser induktive Weg habe den weiteren Vorteil, dass die Lernenden zunehmend in die Lage versetzt würden, selbst Regularitäten zu erschließen, auch wenn fehlerhafte Generalisierungen nie ganz auszuschließen seien.

„Eine „Grammatik für Sprachlernzwecke“ stellt die Eigentümlichkeiten (Regularitäten) einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern für *Sprachlernzwecke* dar. Ihr letztes Ziel ist es, sich selbst überflüssig zu machen; dieses Ziel ist dann erreicht, wenn Fremdsprachenlerner(innen) die Fremdsprache rezeptiv, wie produktiv frei beherrschen...“ (Schmidt, Grammatik für Sprachlernzwecke).

Die historisch entstandenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts legen einen diametral gegensätzlichen Akzent auf die Grammatik – von einem bloßen Favorisieren bis zu einem totalen Ignorieren (Koeva 2012: 76-85):

- Grammatik-Übersetzungsmethode: Die Grammatik ist das Hauptziel des Unterrichts.
- Direkte Methode: Die Grammatikregeln sind nicht ausgeschlossen, aber sie befinden sich am Rande der Lehr-/Lerneinheit und dienen als Zusammenfassung des Lehr-/Lernstoffs.
- Audio-linguale/Audio-visuelle Methode: Grammatische Erscheinungen werden in Alltagssituationen in Form von Dialogen dargestellt. Die Dialoge sind als Modelle von Alltagsgesprächen verfasst worden und wirken sehr oft künstlich aus, weil sie nur eine bestimmte grammatische Erscheinung illustrieren. Grammatik wird in der Zielsprache vermittelt, es werden keine Parallelen zwischen der Ziel- und Muttersprache gezogen.
- Kommunikative Didaktik: In Lehrwerken setzt sich die Sprachreflexion statt der Traditionsgrammatik durch. Laut Азимов, Щукин (1999: 108) stellt die kommunikative Grammatik eine Beschreibung einer Fremd- oder Muttersprache dar, die die Besonderheiten der Spracheinheiten und die Regel ihrer Funktion zeigt, indem das praktische Ziel des Unterrichts

berücksichtigt wird. Die kommunikative Grammatik besteht aus kommunikativen Aufgaben, in denen die Ausdrucksmittel von Bedeutung sind.

- Mehrsprachigkeitsdidaktik: Grammatik wird als Erwerbsmittel von Sprachfertigkeiten aufgefasst, ohne das Endziel der Schulung zu sein. Es ist festgestellt worden, dass die Mutter- und Fremdsprachenkompetenz in engem Zusammenhang stehen und der schulische Fremdsprachenunterricht immer auf der Grundlage der Muttersprache aufgebaut wird. Die Fremdsprachendidaktik, die diese Tatsache nicht berücksichtigt und sogar eine Einsprachigkeit verlangt, gibt keine Möglichkeit, durch einen bewussten Sprachvergleich zweckmäßiger zu lernen und Fehler zu vermeiden.

Aus aktuellen lernpsychologischen Grundpositionen resultieren für den Fremdsprachenunterricht grundsätzliche Maßgaben (Königs 2004: 45):

- Fremdsprachenunterricht müsse Raum zur Bewusstmachung eigener Wissens- und Lernbestände schaffen, und er müsse Abschnitte enthalten, in denen der Lehrende sich einen Überblick über die Wissens- und Lernbestände seiner Lerner verschaffe.
- Zusammen mit der Arbeit am und mit dem fremdsprachlichen Produkt müsse die Arbeit am Prozess treten; Strategievermittlung und Strategiebewusstmachung würden damit zum integralen Bestandteil vom Fremdsprachenunterricht. Das impliziere eine Stärkung der Bewusstmachung eigener vorhandener Wissensbestände.
- Für multikulturelle und multilinguale Lerngruppen resultiere daraus der Ansatz, die vorhandenen sprachlich und/oder kulturell geprägten

Vorwissensbestände der unterschiedlichen Lerner in den Unterricht zu integrieren. Damit erhält Mehrsprachigkeit eine erweiterte Bedeutung.

Wenn diese drei lernpsychologischen Konsequenzen auf den Bereich der

Grammatikvermittlung bezogen werden, lässt sich Folgendes festhalten (Königs 2004: 45-46):

- Die explizite Vermittlung von Grammatik werde ausdrücklich bejaht. Befürchtungen bzw. irrige Annahmen, wonach kommunikativer Fremdsprachenunterricht ohne explizite Grammatikvermittlung auskäme, würden entkräftet. Allerdings bedeute das Plädoyer für explizite Grammatikvermittlung keine Wiederbelebung der Grammatik-Übersetzungsmethode, da die Grammatik nunmehr stärker in dienender Funktion für den Spracherwerb aufgefasst werde und damit einen wichtigen Beitrag zur rezeptiven und produktiven Sprachbeherrschung leisten solle.
- Die Gestaltung der Grammatikvermittlung müsse den verstehens- und wissenspsychologischen Kriterien für verständliche und lernerangemessene Formulierungen grammatischer Regularitäten genügen. Untersuchungen zur Verständlichkeit grammatischer Instruktionstexte hätten gezeigt, dass didaktisch-grammatische Texte das nötige Maß an Redundanz und allgemeiner Verständlichkeit enthalten müssten sowie mehrere Anknüpfungspunkte für vorhandenes grammatisches Wissen. Gleichzeitig hätten Untersuchungen gezeigt, dass auch unter diesem Aspekt positiv einzuschätzende didaktisch-grammatische Beschreibungen so gestaltet sein müssten, dass sie Lernende bei ihren – individuellen oder kulturgeprägten – Lernerfahrungen abholten.

- Unter linguistischen Kriterien erwiesen sich didaktisch-grammatische Formulierungen häufig zunächst als unrichtig, insbesondere als unvollständig. Sie müssten im Gegensatz zu linguistischen Beschreibungen so aufgebaut sein, dass sie dem Lernenden den Auf- und Ausbau grammatischer Wissensbestände ermöglichen; von daher seien sie prospektiv gerichtet und orientierten sich neben der Ausrichtung an den objektsprachlichen Gegebenheiten an den lernpsychologischen Voraussetzungen der Lernenden. Damit müssten sie auch lernstrategische Hinweise darüber enthalten, wie dieser Aufbau lernerseitig vollzogen werde und welche Bedingungen dafür erfüllt sein müssten.

Grammatikbegriff

In „Словарь методических терминов“ (Азимов, Щукин 1999: 60-62) werden zwei Bedeutungen des Grammatikbegriffs (altgriechisch: gramma – Buchstabe, Schrift) angegeben:

- Teil der Linguistik, der Wissen von der Wörteränderungsform, dem Wörteraufbau, den Wortgruppen- und Satzarten enthält.
- Sprachaufbau, System von objektiv wirkenden Sprachregeln über die Wörteränderung, die Wortbildung, die Wörterkombinationen in Wortgruppen und Sätzen.

Wie schon erwähnt, gebraucht man im Fremdsprachenunterricht die pädagogische Grammatik, in der der Grammatikstoff in Übereinstimmung mit den Unterrichtszielen und ihrer zweckmäßigen Organisation reduziert wird. Es werden diese Komponenten berücksichtigt, die die Lerner erwerben müssen, um sie in der

Rede anwenden zu können. In Übereinstimmung mit der Orientierung der Spachtätigkeiten werden in der Methodik zwischen *passiver* und *aktiver* Grammatik unterschieden (Азимов, Щукин 1999: 61):

Die aktive und passive Grammatik sind nicht nur in der Anwendung des Wissenserwerbs in der Sprachtätigkeit, sondern auch in ihrer Zusammensetzung zu unterscheiden. Bei der Beschreibung von Sprachphänomenen richtet sich die aktive Grammatik vom Sinne auf die Form. Beim Zusammensetzen des grammatischen Minimums ist der Lehr-/Lernstoff zu begrenzen, indem die am häufigsten gebrauchten Strukturen zum Ausdruck von Sinnesverhältnissen ausgewählt und die Synonymkonstruktionen ausgeschlossen werden. Die passive Grammatik dient zur Sinnesanalyse eines mündlichen bzw. schriftlichen Textes. Bei der Auswahl des Grammatikstoffs können die Synonymkonstruktionen nicht eliminiert werden, weil die Redemuster, die die Lerner im Lehr-/Lernprozess verstehen müssen, grammatische Synonyme enthalten könnten.

Die Auswahl des aktiven und passiven Grammatikstoffs für Unterrichtsziele gründet sich auf dem Frequenz-, Typizitäts-, Kombinierbarkeits- und Repräsentivitätsprinzip. Die Auswahl des Grammatikstoffs basiert sich auf dem thematisch-situativen Bedingtheitsprinzip und dem Adäquatheitsprinzip. Hauptformen zur Darstellung des Grammatikstoffs im Lehr-/Lernprozess sind *theoretischer Kommentar, Regeln, Schemata, Tabellen, Kontext, Sprachmodelle und -muster*. Beim praktisch ausgerichteten Lehr-/Lernprozess führt der Grammatikunterricht auf die Entstehung von Grammatikfertigkeiten bei der Ausführung von produktiven und rezeptiven Grammatiktätigkeiten zurück.

Unter *Grammatikfertigkeit* versteht man eine automatisierte Komponente von bewusst erfüllten Sprachtätigkeiten, die die richtige Anwendung von grammatischen Formen in der Rede sichert. Grammatikbeherrschung bedeutet die Fähigkeit zu haben, eine zusammengefasste Handlung nach ausgewähltem Modell, eine adäquate Aufgabe in bestimmter Situation und eine richtige Anwendung von Grammatikformen in der Rede auf jedem Sprachniveau zu verwirklichen (Азимов, Щукин 1999: 62-63).

Laut Азимов, Щукин (1999: 63) zählen zur Grammatikfertigkeit *morphologische Fertigkeiten* (richtige Anwendung in der Rede von grammatischen Phänomenen auf morphologischem Niveau), *syntaktische Fertigkeiten* (richtige Anordnung von Wörtern in allen Satzarten), *orthografische Fertigkeiten* (Fertigkeiten zur Fehlervermeidung in der schriftlichen Sprache; angesichts der Lehrenden – Fähigkeiten zur Fehlerkorrektur). Statt der von Азимов, Щукин angegebenen grafischen Fertigkeiten (Fertigkeiten zur richtigen Anwendung von Wörtern in der schriftlichen Sprache) würden wir uns erlauben, die *textproduktiven Fertigkeiten* (Fertigkeiten zur richtigen Anwendung von Wörtern in der schriftlichen und mündlichen Sprache) hinzuzufügen. Als Haupteigenschaft der grammatischen Fertigkeit sollte der Automatismus (d.h. fehlerlose Lösung einer Aufgabe/Übung), die Gewissheit und die kleine Anstrengung beim Ausführen einzelner Tätigkeiten betrachtet werden. Die Entstehung und Entwicklung der grammatischen Fertigkeit durchläuft einige Etappen (Азимов, Щукин 1999: 63):

- Akzeptieren von Modellen,
- Imitation von Modellen (Analogiehanglungen),
- Ersetzung (die Fähigkeit zur Reproduktion auf der Grundlage von Analogien erhöht sich),

- Transformation,
- Reproduktion (isolierter und selbstständiger Gebrauch von erworbenen Mustern),
- Kombination (Übertragung vom Muster auf Muster).

Die letzten zwei Etappen sind vorübergehend von der Fertigkeit zu den Fähigkeiten.

Grammatik lehren und lernen

Im gegenwärtigen kommunikativ orientierten Unterricht wird die Grammatik „... als Werkzeug gesehen, mit dem man (sprachlich) etwas *tut*... Die Grammatik ist auf diese Weise nicht nur Selbstzweck, sondern ein Mittel zum Zweck: ein „Werkzeug“ zur Sprachproduktion“ (Funk, Koenig 1991: 52). Also ist die Grammatik nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern ein Mittel zur aktiven Verwendung der fremden Sprache durch die Lernenden.

Стефанова (2015: 84-85) macht folgende Zusammenfassungen über das Lehren/Lernen von Grammatik:

Nicht isolierte Wörter und Sätze, sondern die Sprachäußerung und der Text sind der Beschreibungsgegenstand, deswegen wird ein ganzheitlicher Text zur Einführung des erlernten Phänomens empfohlen. In den nachfolgenden Aufgaben und Übungen leiten die Lerner selbstständig die entsprechende Regel ab. Sie kontrollieren sich selbst mithilfe eines Nachschlagewerkes, aber die Kontrolle kann auch von den Lehrenden gemacht werden. Danach sprechen die Lerner in einem sinnvollen Kontext und das setzt eine ungezwungene Verwendung der erlernten

Struktur voraus. Die Grammatikregeln sollten anschaulich sein (Tafelbild, Bilder, Tabellen, Diagramme etc.), wobei die überflüssigen Verbalerklärungen maximal vermieden werden. Das Endziel der Übungen ist die richtige Verwendung des konkreten grammatischen Phänomens beim Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen.

Es wird zwischen drei Vermittlungsansätzen im Grammatikunterricht unterschieden:

1. Lexikaler Ansatz: Bestimmte grammatische Formen werden nicht erklärt, sondern als lexikalische Einheiten angegeben. Das sind Wortgruppen wie z.B.: Ich gehe *ins Kino*. Ich gehe *in die Oper*.
2. Deduktiver Ansatz: Es wird der Richtung von der Regel zum Beispiel, von der Theorie zur Praxis, vom Allgemeinen zum Konkreten gefolgt. Die deduktive Grammatikvermittlung ist zeitsparend – die Zeit für die Selbstentdeckung der Regel wird im Nutzen der praktischen Anwendung gespart. Dieser Ansatz ist für Oberstufenschüler empfehlenswert.
3. Induktiver Ansatz: Die Induktion stellt den Gedankengang vom Konkreten zum Abstrakten, von der Praxis zur Theorie, vom Einzelnen zum Allgemeinen dar. Die induktive Grammatikvermittlung ist fürs Unterrichten von grammatischen Phänomenen besonders geeignet, die in den produktiven Tätigkeiten Schreiben und Sprechen angewendet werden.

Beim induktiven Vermittlungsansatz sind drei Phasen von Bedeutung:

A. Mündliches Vorgehen: Vor der Bewusstmachung des grammatischen Phänomens haben die Lerner die entsprechende Struktur schon wiederholt. Erfassen und Verstehen realisieren sich auf der Grundlage der Situation und des

Kontextes. Die neue grammatische Erscheinung wird folglich im bekannten Kontext mit bekannter Lexik eingeführt.

Das mündliche Vorgehen hat folgende Funktionen:

- Es besteht die Möglichkeit, das grammatische Phänomen zu verwenden, indem die Lerner von grammatischen Regeln entlastet werden. Oft sind bei ihnen Hemmungen zu beobachten – sie haben Angst davor, sich regelwidrig zu verhalten. Beim mündlichen Vorgehen wird diese Angst eliminiert, weil die Lerner nur auf einem Imitationsniveau stehen.
- Die Lerner üben und vervollkommen das grammatische Phänomen, um es in der Rede anwenden zu können.
- Das mündliche Vorgehen dient zum Ansammeln des Grammatikstoffs, dessen Gesetzmäßigkeiten den Lernern in der nächsten Phase, in der sie die Regeln ableiten müssen, bewusst werden.

B. Induktionsbasisbildung: Induktionsbasis ist ein Kurztext (sowie auch eine Tabelle, ein Schema etc.), der bestimmte, logisch verbundene Sätze enthält (d.h., dass Modellsätze während des mündlichen Vorgehens an die Tafel geschrieben werden müssen). Die Induktionsbasis besteht folglich aus Mustersätzen, die vorher im Unterricht verwendet worden sind und zum Aufdecken von grammatischen Gesetzmäßigkeiten dienen. Die haben eine Beispiels- und Musterfunktion.

Bei der Induktionsbasisbildung sind bestimmte Grundsatzstellungen zu berücksichtigen:

- In der Induktionsbasis sind Beispiele zu enthalten, die das grammatische Phänomen aufdecken.

- Induktionsbasis betont das Wesentliche in der neuen grammatischen Erscheinung.
- Induktionsbasis kann im Voraus oder während des mündlichen Vorgehens gebildet werden.
- In der Induktionsbasis ist Platz für Bezeichnungen (Rahmenkonstruktion, Übersetzung etc.) vorzusehen.
- Induktionsbasis darf keine grammatischen Regeln enthalten, die die Lerner selbst ableiten könnten.

C. Zusammenfassungsphase: Darin verläuft die sprach-theoretische Bewusstmachung des grammatischen Phänomens. Dafür ist kurze Zeit vorzusehen. Die Lerner vergleichen, analysieren, fassen zusammen, identifizieren, synthetisieren. Als Ergebnis dieser Operationen machen sie sich die Gesetzmäßigkeiten bewusst und formulieren die Regel. Es sind die Schwierigkeiten zu berücksichtigen, auf die die Bulgaren in der Verwendung eines grammatischen Phänomens stoßen (Wortstellung im deutschen Aussagesatz, Rahmenkonstruktion im Perfekt, Passiv etc.)

Bei der induktiv-pragmatischen Grammatikvermittlung sind unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen anzuwenden: Nachsprech-, Frage-/Antwort- und Analogieübungen, Frontalunterricht, Plenum, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit.

Übungen zur Festigung von grammatischen Phänomenen können sowohl mündlich als auch schriftlich durchgeführt werden. Sie sind im Lehr- und Arbeitsbuch oder in anderen Komponenten des Lehrwerks inbegriffen. Wenn nötig, sollten die Lehrenden zusätzliche Übungen selbst anfertigen können.

Im Grammatikunterricht sollten Emotionen geweckt und logisches Denken gefördert werden. Dafür sind die beiden Hemisphären des Gehirns zuständig, die unterschiedliche Aufgaben bei der Informationsverarbeitung aus neuropsychologischer Sicht haben (Funk, Koenig 1991: 86):

Tabelle 2. Informationsverarbeitung in beiden Hemisphären (nach Funk und Koenig)

Linke Hemisphäre	Rechte Hemisphäre
verarbeitet Informationen nacheinander	verarbeitet Informationen gleichzeitig
ist logisch	registriert ganze Bilder und größere Einheiten
denkt linear	denkt in Bildern, nicht in Worten
analysiert und erklärt	erfasst Emotionen
redet und rechnet	speichert Tonfolgen und Klangbilder (Gedichte, Lieder)
ordnet, speichert Regeln	erinnert sich an komplexe Bilder, nicht an Details

Wenn die beiden Hemisphären bei der Informationsverarbeitung zusammenarbeiten, wird eine bestimmte Information länger gespeichert und schneller aufgerufen, weil sie auf ein paar Niveaus an unterschiedlichen Stellen im Gehirn gespeichert ist.

Wie schon erwähnt, behandelt die Mehrsprachigkeitsdidaktik die Muttersprache als Basis für das Fremdsprachenlernen. Deswegen sollten im Grammatikunterricht grammatische Erscheinungen aus der Fremd- und Muttersprache verglichen werden, damit Fehler vermieden werden können. Es ist unzulässig, Terminologie zu verwenden, die unterschiedlich von der schon erworbenen im Bulgarischen ist.

Die Grammatikkenntnisse bei Rezeption und Produktion von Sprachäußerungen stehen in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von Sprachfähigkeiten, deswegen sind sie eins der Ziele im Fremdsprachenunterricht.

Eine Unterrichtsbeobachtung

Im Studentenpraktikum erweist sich die Grammatikvermittlung als keine leichte Aufgabe. In Zusammenarbeit mit Antoaneta Michailova (Süd-West-Universität Blagoevgrad), Elena Savova (Neue bulgarische Universität Sofia) und Neli Miteva (Episkop Konstantin-Preslavski-Universität Schumen) werden folgende Schwierigkeiten festgestellt:

- Es wird zu viel theoretisiert und an die Tafel geschrieben, womit sich die Zeit für praktische Übungen/Aufgaben verkürzt.
- Der Vorzug wird dem deduktiven statt des induktiven Ansatzes gegeben, die grammatischen Regeln werden einfach rezitiert.
- Die Arbeit mit dem Text und der Situation verläuft getrennt, sie werden nicht als Ableitungsbasis von grammatischen Regeln gebraucht.
- In vielen Fällen sind die Musterbeispiele zu wenig, die Studierenden begnügen sich nur mit diesen im Lehrbuch.
- Die Vorkenntnisse der Lernenden werden nicht immer aktiviert und gebraucht. So können sie eine grammatische Regel nicht selbstständig ableiten, womit ihnen das entdeckende Lernen gespart wird.
- Dem Modell „vom Verstehen zur selbstständigen Sprachproduktion“ wird nicht immer gefolgt. Das SOS-Modell wird auch nicht immer in Rücksicht genommen.
- Wenn eine grammatische Einheit bzw. Regel eine Komplexität aufweist, werden Regeln eingeführt, Musterbeispiele an die Tafel geschrieben und

alles auf einmal erklärt, ohne die einzelnen Elemente situativ und schrittweise eingeführt und geübt zu werden.

- Das Tafelbild kennzeichnet sich durch fast keine Anschaulichkeit.
- Oft werden Sprachfehler, besonders in nicht germanistischen Studiengängen zugelassen:
 - keine Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat,
 - Adjektivdeklinaton,
 - Artikelwörter und Kasusformen,
 - Infinitiv mit „zu“,
 - besonders oft Ausdrucksfehler.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die guten Praktika vorzustellen, damit sowohl die oben genannten Schwierigkeiten und Fehler als auch die Angst vor der Grammatikvermittlung vermieden werden könnten.

Das Datum wird als grammatische Einheit während des Vordiplomspraktikums von einem Studenten in der 6. Klasse unter der Lehrerbetreuung von Frau Snezhana Doncheva unterrichtet. Es wird mit dem Lehrwerk *Deutsch Treff* von einem bulgarischen Autorenkollektiv gearbeitet.

Im Frontalunterricht werden zunächst Fragen über die Feste gestellt, indem alte Kenntnisse aktiviert werden:

Welches Fest kommt bald? – Ostern.

Welche Feste feiern wir im Frühling? – Baba Marta, die Stadtfeier, Ostern.

Wann feiern wir Ostern? – am Sonntag.

Wir feiern Ostern nicht nur an einem Tag. Wir feiern Ostern (es werden die Daten ausgesprochen und an die Tafel geschrieben):

am 29. April

am 30. April

am 1. Mai

am 2. Mai

Das sind Daten. Ist das ein Datum? – Ja, das ist ein Datum. Was ist das? – Ein Datum.

An die Tafel wird die Vokabel aufgeschrieben:

das Datum, die Daten

Die Hausaufgabe, mit den Festen verbunden, wird von ein paar SchülerInnen vorgelesen, indem die Fehler mündlich korrigiert werden.

Das neue Thema wird mitgeteilt und die Überschrift an die Tafel geschrieben:

Heute lernen wir das Datum.

Das Datum

Danach beginnt der Student, die Induktionsbasis an die Tafel zu formieren:

Heute ist: Wann?

1. *der **erste** April. - am **ersten** April*

Die Beispiele werden ins Bulgarische übersetzt.

2. *der **zweite** - am **zweiten***

3. *der **dritte** - am **dritten***

Aufmerksamkeit wird den Ausnahmen im ersten und dritten Beispiel geschenkt. Mündlich bildet ein Schüler das nächste Beispiel selbst:

4. *der vierte* - *am vierten*

Die Beispiele werden im Chor vorgelesen und in die Hefte aufgeschrieben. Mithilfe von Fragen wird die Regel auf induktivem Weg entdeckt:

Как образуваме датата? – С наставка „-te“.

А когато задаваме въпрос „Wann?“ - С наставка „-ten“.

Кога имаме изключения? – При първи и трети.

Die Beispiele von 5 bis 10 werden von SchülerInnen an die Tafel geschrieben. „Der siebte“ wird vom Studenten aufgeschrieben. Die Klasse ist sehr aktiv, alle möchten an die Tafel gehen. Inzwischen werden auch die Hefte überprüft.

Von 11 bis 19 wird das Datum von SchülerInnen mündlich gebildet. „Der zwanzigste“ wird vom Studenten an die Tafel geschrieben, die nächsten Beispiele bis zum 25. werden mündlich gebildet. Die SchülerInnen brauchen keine Hilfe, um das Datum „der dreißigste“ zu nennen. Mithilfe von Fragen und rotem Stift wird noch einmal die Regel zusammengefasst und optisch hervorgehoben:

*1 – 19 – **te**, **ten**; 20 ↑ - **ste**, **sten***

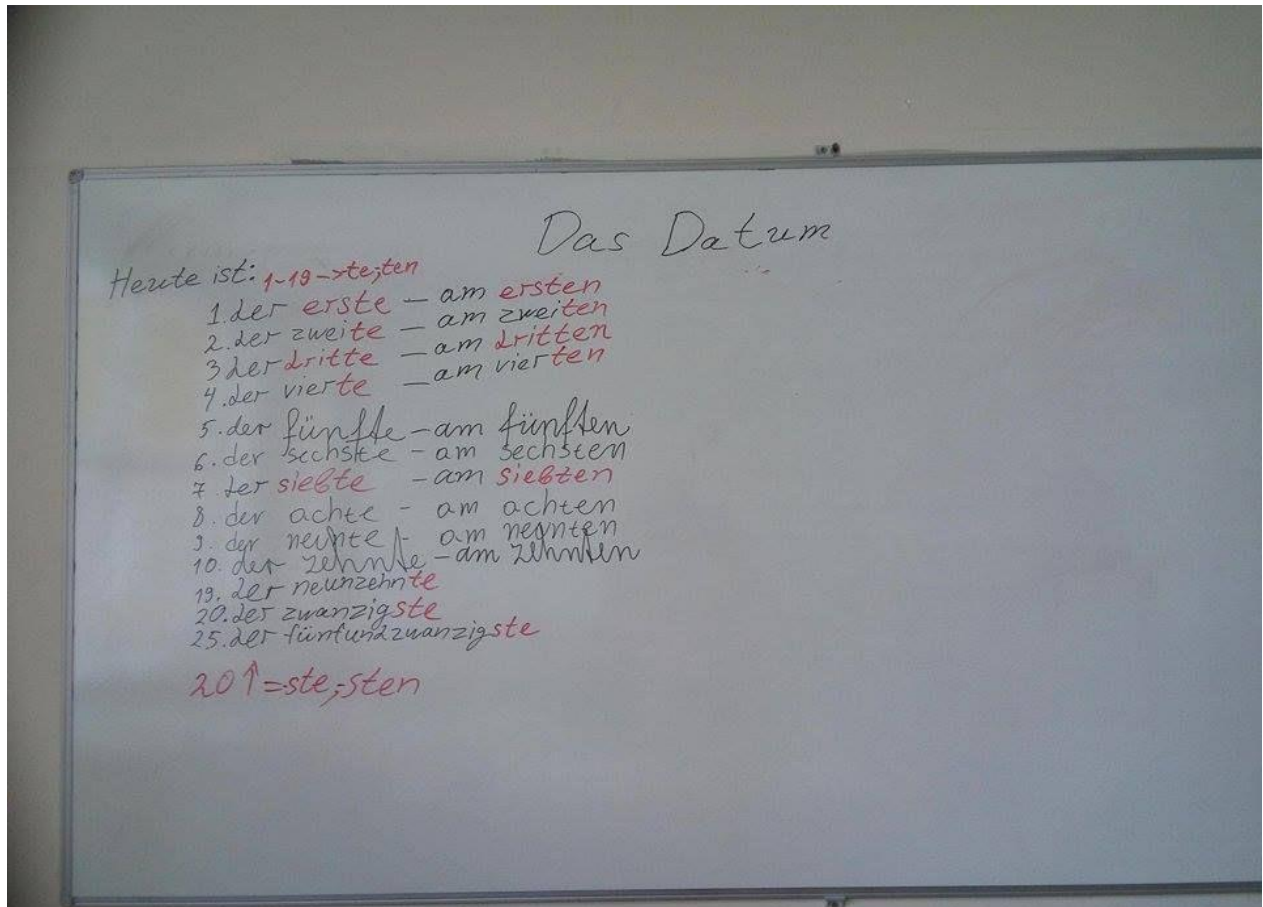


Abb. 1. Das Datum und die Zusammenfassung der Regel.

Danach folgt eine Kettenübung zur Festigung der Regel: Ein Schüler nennt eine Zahl und ein Mitschüler bildet das Datum mit „der“ und „am“. Der Student korrigiert die Fehler und ab und zu sagt er vor, wenn SchülerInnen unsicher sind. Dann folgt der Frontalunterricht, in dem die Benennungen der Monate aktiviert werden:

Ich habe am 20. Juli Geburtstag. Wann hast du Geburtstag?

Die Vorkenntnisse werden wieder im Frontalunterricht aktiviert – bei Monaten und Jahreszeiten gebraucht man die Präposition „im“, die mit rotem Stift markiert wird:

Ich habe Geburtstag im Juni/ im Sommer. Wann hast du Geburtstag?



Abb. 2. Monate und Jahreszeiten

An die Tafel wird das Dialoggerüst aufgeschrieben:

- Wann hast du Geburtstag?
- ▲ Ich habe am ... Geburtstag.

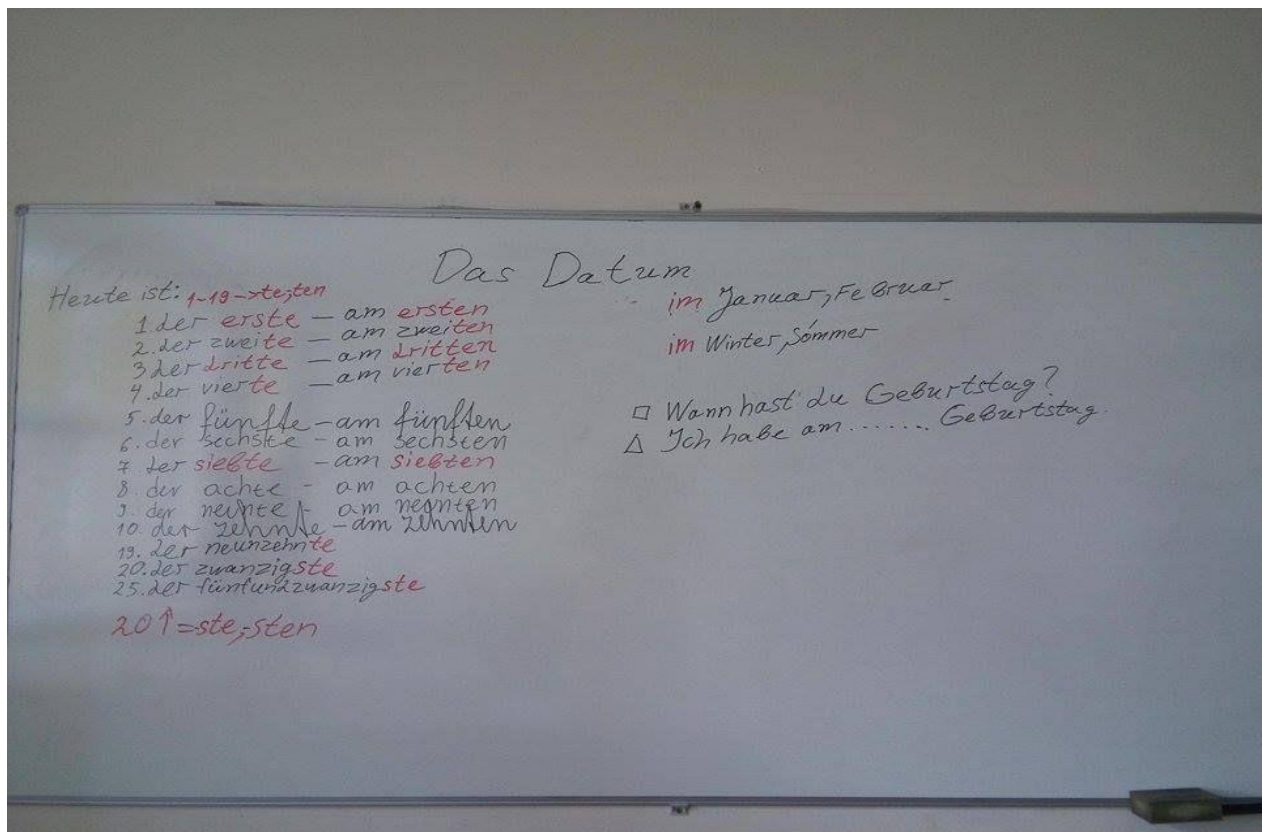


Abb. 3. Dialoggerüst

Die SchülerInnen sollen sich an einen bestimmten Mitschüler mit seinem Namen wenden. Der Gefragte stellt dann die Frage einem anderen Mitschüler. Alle sind sehr aktiv, jeder möchte eine Frage stellen. Ein Schüler ruft emotional auf Bulgarisch: „Kazax ro!“.

Am Ende des Unterrichts kommt das freie Sprechen, wenn auch auf einem elementarem Niveau. Mithilfe eines Kalenders zeigt der Student Zahlen und die SchülerInnen nennen das Datum: „Heute ist der ...“

Die Hausaufgabe ist mit dem neuen Thema verbunden: „Wann sind diese Ferientage?“

Zwei Schülerinnen bekommen ausgezeichnete Noten, die anderen werden gelobt.

Schlussbemerkungen

Im vorgetragenen Unterricht wird nicht viel theoretisiert. Die Induktionsbasis umfasst nur die notwendigen Elemente, wobei die SchülerInnen die Möglichkeit haben, die grammatische Regel auf induktivem Wege selbst entdecken zu können. Die Vorkenntnisse werden mehrmals aktiviert, damit die neuen Wissensbestände daran verankern können. Die Grammatikvermittlung folgt dem Modell „vom Verstehen zur selbstständigen Sprachproduktion“.

Leider sieht das Tafelbild leserunfreundlich aus. Die Druckbuchstaben sind bei Anfängern nicht empfehlenswert. Manchmal sind die Pausen vor dem nächsten Unterrichtsschritt ein bisschen länger. Wünschenswert wäre auch der Einsatz digitaler Medien im Unterricht, der die Motivation, Konzentration und Motivation der Lernenden erhöht, der aber vor allem von der medialen Ausstattung der Schulen abhängt.

Der dargestellte Unterricht könnte natürlich verbessert oder kritisiert werden. Es ist aber nicht zu vernachlässigen, dass die vorgesehenen Lehrziele erfolgreich erreicht worden sind und zur Entstehung von Grammatikfähig- und Fertigkeiten geführt haben.

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei dem Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) und dem Bulgarischen Deutschlehrerverband (BDV) für die finanzielle Unterstützung und die Möglichkeit, an der 1. Osteuropäischen

Regionaltagung der Internationalen Föderation der Fremdsprachenlehrer teilzunehmen und unsere Ideen zu verbreiten, bedanken.

Literaturverzeichnis

Funk, Hermann, Koenig, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Berlin - München – Wien – Zürich: Langenscheidt.

Dikova, Ventislava, Mavrodieva, Ljubov & Kudlinska-Stankulowa, Krystyna 2007. Deutsch Treff. Lehrbuch 6. Klasse. Plovdiv: Lettera.

Königs, Frank G. (2004): Grammatikvermittlung im Trend – Trend der Grammatikvermittlung. Beobachtungen zu Rolle und Gestaltung der Grammatikvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (Hrsg.) Materialien Deutsch als Fremdsprache. Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, H. 66, S. 40 – 78.

Schmidt, Reiner: Grammatik für Sprachlernzwecke - <https://pub.unibielefeld.de/download/.../2313121>, (Stand 20.08.16).

Азимов, Э. Г. , Щукин, А. Н. (1999): Словарь методических терминов. Санкт-Петербург: Златоуст, 396–398.

Коева, Янка (2012): Рецептивни дейности в обучението по немски език като чужд. Формулировки на задачи и упражнения. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Стефанова, Павлина (2015): Методика на обучението по съвременни езици. София: НБУ.

Janka Koeva

Janka Koeva, Assoc. Prof. Dr. sc., unterrichtet Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts an der Hll. Kyrill-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo, Bulgarien (Philologische Fakultät, Lehrstuhl für Methodik des Sprach- und Literaturunterrichts). Wissenschaftliche Interessen: Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts, universitäre Lehrerausbildung, schulische Schreibformen, Mehrsprachigkeit, Neurodidaktik, Textlinguistik, Psycholinguistik.

ya.koeva@uni-vt.bg , janka_koeva@abv.bg

BYU-BNC and Ways of Expressing Inducement in Classroom Language

Temenuzhka Seizova-Nankova, Petranka Ruseva

Abstract

Imperatives are recognized as the most common clause type used for expressing inducement in the classroom. Nevertheless, there are other possibilities used by native speakers for the same purpose in the English language as attested by the corpus. The paper pays attention to the interrogatives and declaratives with the modals can/must/will in addition to the well-known structures. It explores spoken classroom language drawn from the BYU-BNC corpus.

Key words: imperatives, inducement, classroom language.

Introduction

According to traditional grammars there is a general correlation between grammatical sentence types and their pragmatic functions in texts, the so called **clause types**. Inducement is typically associated with the imperative construction. Declaratives and interrogatives can also be used in a similar way reflecting a definite understanding of grammar as consisting of a core and a periphery. What is considered the periphery is also of importance as it gives information of the great variety of structures in speech. What is more, it is only in the representative

corpus that repeated occurrences of use give us the idea of pre-fabricated, ready-made formulae and expressions that are easy to use on the one hand, and that relieve the memory load on the other hand.

A corpus-based and discourse-oriented grammar is informed by a reference corpus (BYU-BNC) and draws conclusions based on it. It is against authentic material that hypotheses are raised and tested. Our corpus represents the specific register of classroom language of native speakers.

Most of the approaches used traditionally are reconsidered while others complement or supersede the traditional ones. For example, the paradigmatic and syntagmatic aspects of speech have to do with the description of language, in which frequency data plays an important role. Providing data from elicitation and intuition is complemented by the searching of big corpora and relying on rich memory for the details of use which are found in the corpus.

The paradigmatic and the syntagmatic aspects of analyzing language in the new light give us support to raise the hypotheses of there being other means of expressing inducement such as ready-made formulae with the modal verbs *can/may/will* which acquire modulated meanings in the specific discourse. The consequences of such an approach are directly related to the pedagogical practice of such expressions in the young learners' classroom. Another context of application can be pre-school and primary school teacher education, where the importance of mastering such expressions can be emphasized.

Frequency data, which is a basic tenet of the application of new technologies in language research, give us additional support and help us highlight the specificity and the details of modal expressions in the classroom discourse.

The role of the corpus in that context is of paramount importance. It is in the corpus that hypotheses are raised and tested and conclusions drawn against corpus data. The research is based on the authentic language material supplied by The Brigham Young University - British National Corpus. BNC was originally created by Oxford University Press in the 1980s – early 1990s, and it now contains 100 million words of texts from a wide range of genres (e.g. spoken language, fiction, magazines, newspapers, and academic papers). It is enriched with new data on a daily basis. The spoken part presents orthographic transcriptions of conversations of people of different ages, regions and social classes. This research has examined spoken classroom language, which is presented by a volume of 412 372 words. As only 20 verbs have been considered, the examples from this subcategory reach the number of 17403. More than 10% of them are appropriate for the purposes of our research.

Research structure and methodology

The article deals with positive and negative imperative clauses, their valency patterns, and analyses their illocutionary force in different contexts. It also examines *let* clauses, and formulaic sequences (FSs) containing one or more slots for items, i.e. *You can/can't_*, *You must/mustn't_*, *You will/won't_* and their corresponding interrogatives *Can/Can't you_?*, *Must/Mustn't you_?*, *Will/Won't you*) in a way following Wray and Perkins's idea about formulaic sequences containing slots for open class items (Wray & Perkins 2000).

The research methodology includes descriptive analysis of the structures, functional-semantic analysis, and pragmatic analysis of the clauses. We share the functionalists' view about language as a means of communication, and therefore, the examined language unit is the clause. The study of the use of the imperatives concerns pragmatics, too. As similarities between the two structure types are searched in terms of illocutionary force, the role of Speech Act Theory is significant. In order to find out the similarities and the differences between imperatives and FSs, we use the Valency Theory (Herbst, Heath, Roe & Götz 2004, Seizova-Nankova 2016). The patterns are structured mostly according to the way described in Erlangen Patternbank (Herbst & Uhrig 2009), and we sometimes use Hornby's patterns. (Hornby 1976; 1989).

The approach is in accordance with use, and it has a direct link with corpus linguistics, where hypotheses are built on the basis of a representative language material and researchers often come to surprising findings concerning the use of language constructions in a particular discourse. The imperative form makes it difficult to select the examples through different e-tools, and this is the reason we have done it manually, as well as all the research data calculations.

Valency patterns

The verbs that are examined are *answer, be, close, come, do, draw, get, go, have, keep, listen, look, make, open, put, read, sit, tell, try, and write*. Each of the twenty verbs in the research has their own behavior, but as the scope of the article is limited, we demonstrate valency patterns with one of the verbs only. The verb *look* is very appropriate for the case since it gives opportunity to visualize the use

in imperative (positive, negative, and *let's*), and it occurs with each of the three modal verbs. In imperatives, *look* is either zerovalent or monovalent, and in FSs it sometimes occurs as bivalent. On the one hand, the typical for the imperative use without a complement is atypical, and even impossible for FSs. The imperative structures with this verb offer greater variety, e.g. they can be followed by *wh*-clause; specific uses are found in isolated cases exemplary of colloquial speech (*be looking*); they can be part of verb phrases (*look out; look through*); be used with the adverbs *up* and *down* that are different from the adverbial particle as in *You can look it up*. On the other hand, the verb has some common structures for both the imperatives and the FSs. They include adverbial particles and prepositions such as *at, after, for* (Hornby 1989: 502 – 503).

The verb in imperative offers eight valency patterns that occur in the corpus.

1. *Look* in imperatives:

- in positive clauses – V.P.1 (+/- *up/down*); V.P.2 (*at* NP/*wh*-CL), V.P.3 (+*wh*-CL), V.P.4 (+*for* NP/*wh*-CL), V.P.5 (+*after* NP), V.P.6 (+*out*), V.P.7 (+*through* NP);
- in negative clauses – V.P. (+ *at* NP);
- with *let's* – V.P.1 (+*at* NP), V.P.2 (+NP *up*).

V.P.2 occurs both in positive and in negative clauses, and also with *let's*. The same pattern comes in combination with each of the three modals in FSs in declarative.

The number of the valency patterns in FSs is five, and four of them coincide with those in imperative (+*for* NP; (+NP *up* in declarative; +*after* NP in interrogative).

In formulaic sequences, the corpus offers 5 valency patterns.

2. Look in FSs:

- in declaratives – V.P.1 (+*at/into* NP) – You can_; You must_; You will_;

You can – V.P.2 (+NP *up*), V.P.3 (+*upon* NP), V.P.4 (+*for* NP)

You will – V.P.2 (+*for* NP)

- in interrogatives – V.P. (+*after* NP) – Can you_?

Valency pattern 1, sense ‘to direct your eyes in order to see’ (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
VHC _{Imp}	imperative-‘directive’-construction	
Look (VHC)		34
Look (VHC) up/down		2+1

Valency pattern 1 is zerovalent and occurs without any complement. It is sometimes followed by one of the adverbs *up/down*.

(1)BYU-BNC_110_FME_S_Classroom: after three and a half hours? Three and a half is about there. Look up there, what do we get? Actually it comes out to four hundred.

Most frequent of all is **Valency pattern 2**, i.e. **VHC + *at* NP**.

Valency pattern 2, sense ‘to direct your eyes in order to see’ (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
VHC _{Imp}	imperative-‘directive’-construction	
Look (VHC) + <i>at</i> NP	at it/ the board/etc. (NP)	57
Be looking (VHC) + <i>at</i> NP	at that (NP)	1
Look (VHC) + <i>at</i> wh-CL	at what the extract is drawn from	3

It occurs in positive imperatives (57 examples), negative imperatives (9 examples), and with *let’s* (16 examples).

(2)BYU-BNC_14_F7N_S_Classroom: the airport, you see what’s happened to the end of that word, look at it (pause) right, you’ve got age at the end.

(3)BYU-BNC_369_JT2_S_Classroom: ? Paul, you looked up at the (unclear) times. No, don’t look at that, Elliott. (laugh) Look at the, at the thing.

(4)BYU-BNC_207_GYP_S_Classroom: ’s put some numbers in. Let’s say we’re doing, let’s look at the one that I did. Which w-- erm twenty add one take.

Valency pattern 3, i.e. **VHC + wh-CL** and **Valency pattern 4**, i.e. **VHC + *for* NP/wh-CL**, occur in equal number of examples.

Valency pattern 3, sense ‘to direct your eyes in order to see’ (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
VHC _{Imp(look)} + wh-CL	imperative-‘directive’-construction	3

(5)BYU-BNC_88_FMB_S_Classroom: How do I know I’ve got some chlorine in the water. Well look what’s happening to these test papers. (pause)

Valency pattern 4, sense ‘to try to find something or someone’

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
VHC _{Imp(look)} + <i>for</i>	imperative-‘directive’-construction	
VHC _{Imp(look)} + <i>for</i> NP		2
VHC _{Imp(look)} + <i>for</i> wh-CL		1

(6)BYU-BNC_73_FM4_S_Classroom: think, Wow this is piling up the marks (unclear)2. (laugh) So (pause) look for the good ones (pause) don’t spend too much t-- There’ll only be

The rest of the valency patterns from 5 to 8 are presented by a single example each:

Valency pattern 5, sense ‘to take care of’ (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
VHC _{Imp} <i>after</i>	imperative-‘directive’-construction	1

(7)BYU-BNC_7_F72_S_Classroom: the shore. A seal called out to him, goodbye Angus, goodbye. Look after the children for me. Farewell, farewell. The seal dived away and

Valency pattern 6, sense ‘to watch what is happening and be careful’ (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
VHC _{Imp} <i>out</i>	imperative-‘directive’-construction	1

(8)BYU-BNC_140_FMG_S_Classroom: spell look look Look? look look out there. (laugh) look at that. Okay erm L double O K. Good. Now so

Valency pattern 7, sense ‘to read something quickly’ (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
VHC _{Imp} + <i>through</i> NP	imperative-‘directive’-construction	1

(9)BYU-BNC_176_FY9_S_Classroom: that you had? Yeah I've got it here.
 (unclear) Well look through that and I wa-- what I want now is if you, can try.

Valency pattern 8, sense 'to try to find a piece of information by looking in a book or on a computer' (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
VHC _{Imp} + NP <i>up</i>	imperative-'directive'-construction	1

(10)BYU-BNC_194_G4K_S_Classroom: erm (unclear) version of Ferret okay.
 So let it go. (pause) Let's look it up on C drive. Erm no we don't want that.

Look in FSs occurs in 19 examples in the corpus. They encompass 5 valency patterns.

Valency pattern 1, sense 'to examine the facts about a problem or situation' (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
NP + VHC _{mod} (can/must/will look) + <i>at</i> NP NP + VHC _{mod} (can look) + <i>into</i> NP	declarative -construction	
SCU: NP You	can look (VHC) at that /etc. (NP)	11
SCU: NP	must look (VHC) at this (NP)	1

You		
SCU: NP You	will look (VHC) at your baby (NP)	1
SCU: NP You	can look (VHC) into the camera (NP)	1

(11)BYU-BNC_68_FM4_S_Classroom: then carry on and do the other bit. Erm (pause) you know you can look at that or you can put a protractor on it and m-m. think

(12)BYU-BNC_152_FMM_S_Classroom: of calculations rather than two aren't you? Yeah. You must look at this from the minimum of ... Point of view of the minimum amount of labour.

(13)BYU-BNC_49_F8L_S_Classroom: baby, they don't mind, their bones are very soft (pause) you'll look at your baby, all of you can look at babies that you're caring.

(14)BYU-BNC_385_JT4_S_Classroom: bad, refuse them. No. (unclear) No, you can just look into the camera and say, erm, (unclear) (unclear) Yeah.

The rest of the patterns are rarer and they include the patterns below:

Valency pattern 2, sense 'to try to find a piece of information by looking in a book or on a computer' (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
NP + VHC _{mod(can look)} + NP <i>up</i>	declarative-construction	2

(15)BYU-BNC_216_GYR_S_Classroom: got your text books, with you? Yeah. So you can look it Yeah. up. Cos I don't, I don't.

Valency pattern 3, sense 'to consider or think of someone or something as something' (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
NP + VHC _{mod(can look)} + <i>upon</i> NP	declarative-construction	1

(16)BYU-BNC_321_JK5_S_Classroom: in such a small amount of time as we've realised (pause) yes you can look upon the miracle of the cure of the blind man's sight. I think.

Valency pattern 4, sense 'to try to find something or someone' (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
NP + VHC _{mod(can look)} + <i>for</i> NP	declarative-construction	1
NP + VHC _{mod(will look)} + <i>for</i> NP	declarative-construction	1

(17)BYU-BNC_322_JK5_S_Classroom: one miracle (pause) but what I'm suggesting to you here is that you can look for greater meaning in it, further symbolism. (pause) Bartiamaus insisted (pause) he wanted ...

(18)BYU-BNC_148_FMJ_S_Classroom: 're using. That's it. Yeah. And so you'll look for sort of these two combinations to find out whether it'll be a tangent.

The last pattern, suggested below, occurs in interrogative.

Valency pattern 5, sense ‘to take care of or be in charge of something’ (Cambridge Dictionary)

Valency pattern:	Sentence type:	Number of examples
VHC _{mod(can look)} + <i>after</i> NP	Interrogative-construction	1

(19)BYU-BNC_1_FMB_S_classroom: have s-- have you seen Pride and Prejudice and the telly?(unclear) Can you look after those folks. (unclear) Well, well, did anything happen when ...

Use in different subtypes of illocutionary acts

We consider commands, requests, pleas, warnings, instructions, advice, concession/permission, and suggestion. The research data confirm the fact that each of the verbs has its own behaviour. Yet there is some kind of overlap between imperatives and FSs in terms of frequency as it is the case with *put*.

As done with the form of the verb *look*, we use the same verb as an example, but this time in terms of illocutionary force. The results from the research show that commands are the most frequent type in imperatives, while in FSs they are one of the rarest types unlike concession/permission that are most frequent in these FSs. It strikes us that the second place for both imperatives and FSs is taken by

instructions. Requests occur rarely in both types, and suggestions are recognized among the imperatives only.

The results concerning the occurrence are as follows:

1. In imperatives

•

Command – 46

examples, sometimes with an explicit subject; in attention-getters, e.g. (20) and exclamations, e.g. (21); and 2 examples in negative;

(20)BYU-BNC_151_FMM_S_Classroom: done? No I haven't done anything yet I'm on (unclear)2. Look I can't do it! I can't (unclear)2. You haven't

(21)BYU-BNC_39_F7U_Classroom: up then! (unclear) Oh God! (pause) You then rotate, oh look at this! (pause) I really hate you Danny! Listen to this!

(22)BYU-BNC_87_FMB_Classroom: 've s-- had some of this. Now can I explain this part over here look at this. Sh sh. Er right I've got this (unclear) contraption upside

In negative examples, commands are usually understood as prohibitions. There is a kind of irritation, or at least a sign of slight reproach and sternness:

(23)BYU-BNC_154_FMM_Classroom: nothing. Yes. So that's going to be (pause) Don't look at me like that! Nineteen X. Mhm. Plus X squared

•

Instruction – 37

positive and 2 negative.

Instructions are semantically related to commands (Penakova 2004). They are associated with cases where someone who is better informed directs someone

else who is in a lower position in the hierarchy. Here are some examples which we define as instructions. Some words in italics facilitate the identification.

Now + VHC_{Imp}:

(24)BYU-BNC_153_FMM_Classroom: (unclear) thank you. Eye's funny. Yeah. (pause) Now look it asks you for a certain number of things It says As-- (pause) The average

VHC_{Imp} + now:

(25)BYU-BNC_98_FMC_Classroom: are twelve questions here. You are going to hear the music several times. Look with me now at the twelve questions. Some of these you can answer directly.

then + VHC_{Imp}:

(26)BYU-BNC_22_F7S_S_Classroom: those lens, make sure it's in the right place (unclear) then look down (unclear) and then put your thing on there and it should be

VHC_{Imp} + and then:

(27)BYU-BNC_288_JJR_Classroom: recording the actual words people use is difficult, it's quite straightforward really. Look at the diagram and then try the exercise. I want you to have a

First (of all) + VHC_{Imp}:

(28)BYU-BNC_286_JJR_Classroom: whether or not you can do this okay. So, first of all, look carefully at the sheets, and if you're sharing with somebody else, look

•

negative and 17 with *let's*.

Suggestion – 1

(29)BYU-BNC_221_GYR_S_Classroom: Mhm. And there's, there's the answer, but don't look at that if you can. I won't. Okay, I mean

(30)BYU-BNC_26_F7U_S_Classroom: (pause) So there's all those sorts of possibilities. (pause) Now, let's look at some examples and (pause) get you to name some of them as well.

•

Concession/

Permission – 16 positive;

Some discourse markers are helpful to decide the type of use.

Okay + VHC_{Imp}:

(31)BYU-BNC_340_JP5_S_Classroom: The first one, nought. I mean, look, okay, look at these two bars of chocolate that you've got, there re--, looking

Well + VHC_{Imp}:

(32)BYU-BNC_56_FLX_S_Classroom: of that lot? Er (pause) carbon. Carbon. (pause) Well look. Oxygen. (unclear) You've got three things in blast furnace

•

Advice – 6

positive and 3 negative;

A piece of advice is directed towards the benefit of the hearer. He/She has the right to choose whether the action will be fulfilled or not. (Aijmer 1996).

(33)BYU-BNC_226_GYX_Classroom: squared Y and Y. Erm (pause) what value, if these are (pause) always look at it X to Y. Right? Yeah. Those are the Xs

The progressive form allows the speaker to tell the addressee not just to look but to be in the process of looking. Yet the role of *just* seems more important for the identification of the clauses here.

(34)BYU-BNC_945_FY9_S_Classroom: to do a job, how many. You can do them all, just be looking at that. You see multiply what they give you. Right.

•

Request – 3

examples with *please*;

As what concerns this type, we rely primarily on the use of the lexical item *please* that is usually related to direct requests.

(35)BYU-BNC_278_JAA_Classroom: don't you? (pause) Can I just erm, carry on working but just look this way a minute please. Have you seen have you seen this? Beautiful.

•

Warning – 2

examples (1 positive and 1 negative);

The addresser in the first case is interested in the action to be carried out, while in the second instance the addresser is expected to refrain from doing a certain thing.

(36)BYU-BNC_157_FMR_S_Classroom: on it. Erm (pause) again practice would help. Before you draw it, look for what they're going to ask you. Because you might start from nought.

(37)BYU-BNC_220_GYR_Classroom: is not look at that. I'll leave it with you but don't look at it. Just try and remember what we were doing but the pig about

2. In formulaic sequences

- Concession/ Permission – 7 examples with *you can look*;

The desire of the addressee to bring about the action is at hand. The speaker guarantees the opportunity, see (16).

- Instruction – 4 examples with *you can look* and 1 with *you'll look*;

(38)BYU-BNC_80_FM5_S_Classroom: Okay so that's your (pause) table of what goes on. Now you can look at that and sort of chant it out to yourself and In (18) there is an obligation imposed with the help of *you'll look*.

- Suggestion – 3 examples with *you can look*;

In suggestions the addresser declares equality in terms of status (Higashimori 1979):

(39)BYU-BNC_122_FMF_S_Classroom: it's erm it's quite an awkward word it comes in occasionally you can look it up if you like. look it in a di-- have you got a

- Advice – 2 examples with *you can look*, e.g. (11)
- Command – 1 example with *you will look* and 1 with *you must look*;

These examples can be identified as indirect commands following Aikhenvald's (2010) ideas about *you will* as related to the future actions of the addressee and *you must* to some obligation. We find (12) and (13) as appropriate examples.

- Request – 1 example with *can you look*.

Indirect requests seem to be more context-dependent, see (19).

Conclusion

There are 1852 examples that express inducement in spoken classroom language with 20 verbs included in the research. The most common among them are the

imperative ones including the positive, the negative, and *let's*-structures. Their number reaches 1563 examples, which is 84,4 % of all the examples expressing inducement. The rest of the examples are FSs used in declarative (236 examples, of which include *can* (170), *can't* (32), *must* (14), *mustn't* (1), *will* (19), *won't* (2), or 12,7 %), and in interrogative (53 examples of which include *can you* (42), *can't you* (1), *will you* (10), or 2,9 %). The most frequently used ones in declarative use *can*, less common are examples with *will* and *must*, their negative equivalents are insignificant in number. Among the interrogatives, the greatest number belongs to those with *can* again, followed by those with *will*, and examples with *must* are not found in the corpus at all. The lack of *Must/n't you_?* structures might be explained by the sarcastic nuance that it brings and this is unacceptable in terms of teacher's attitude and language behaviour in class. Fig 1. gives us an idea about the proportion between imperatives and FSs expressing inducement in declarative and in interrogative.

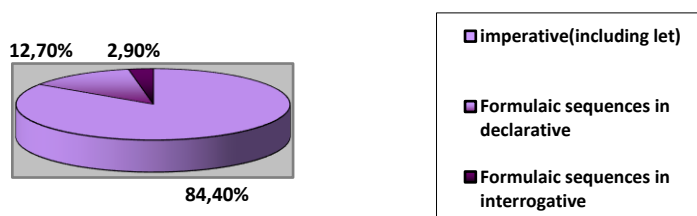


Fig. 1. The use of imperatives and FSs expressing inducement in BYU-BNC with 20 of the most common verbs in English

Despite the small number of FSs, they are in real communication possibility for expressing inducement in the discourse that we examine, and Fig 2. displays the different subtypes in their quantitative aspect.

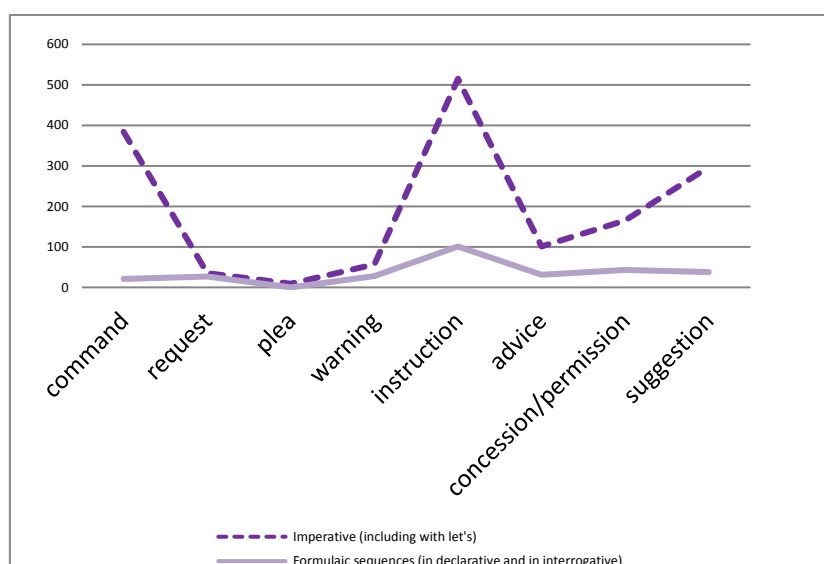


Fig. 2. Values of imperatives and formulaic sequences in different subtypes of illocutionary acts

The data confirms the fact that instruction is the most common in terms of illocutionary force. As to the imperatives, commands and suggestions are the next on the list, and for FSs it is concession/permission, followed in terms of frequency by suggestion. Requests and pleas, especially, are rarely used. Negative imperatives tend to express warning or advice.

The results from the corpus analysis lead to the conclusion that peripheral declarative and interrogative clauses with formulaic sequences with either *can*, *must*, or *will* are a real option for expressing inducement that occurs in native speakers' language in classroom. Therefore, we find it important to bring it to teachers' attention that commands should be issued, and instructions, permissions, advice, etc. should be given using the wide range of variation in classroom language as presented in the paper. Such sequences that occur together and are recurrent can be used as formulaic sequences and should be treated as such bearing in mind that they are not simply grammar but language-in-use.

References

- Aijmer, K. (1996). *Converastional Routines in English: Convention and Creativity*. London, New York: Longman.
- Aikhenvald, A. (2010). *Imperatives and Commands*. Oxford: Oxford University Press.
- BYU-BNC <http://corpus.byu.edu/bnc/>
- Cambridge Dictionary <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/look>
- Herbst, T., D. Heath, I. Roe, D. Götz, with the assistance of M. Klotz. (2004). *A Valency Dictionary of English: A Corpus-Based Analysis of the Complementation Patterns of English Verbs, Nouns and Adjectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Herbst, T., & Uhrig, P. (2009). <http://www.patternbank.uni-erlangen.de/cgi-bin/patternbank.cgi?do=introtxt>
- Higashimori, I. (1979). *Adverbials, Imperatives and Pragmatic Conditions*. <http://hdl.handle.net/11094/25683>
- Hornby, A. S. (1976). *Guide to Patterns and Usage in English*. Second edition, Printed in Hong Kong: Sing Cheong Printing Co., Oxford: Oxford University Press.
- Hornby, A. S. (1989). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Sofia: Nauka I izkustvo.
- Penakova, G. (2004). *Metaforichnata upotreba na angliyskite lichni glagolni formi*. Veliko Tarnovo: Astarta.

Seizova-Nankova, T. (2016). *Lexicogrammar of V_hand(s) Collocations. A Corpus-driven Approach*. Shumen: Konstantin Preslavsky University Press.

Wray, A., & M. R. Perkins (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication* 20: 1 – 28.

Temenuzhka Seizova-Nankova

Shumen University, Bulgaria

Assoc. prof. Temenuzhka Seizova-Nankova, Ph.D. has been a university lecturer at *Konstantin Preslavsky* University of Shumen since 1990. She specialized in Newham College, University of Cambridge, UK and in the Ohio State University, USA. Her interests are English Linguistics, Corpus Linguistics, Contrastive Linguistics and Foreign Language Acquisition. She has recently published her book on *Lexicogrammar of V_hand(s) Collocations. A Corpus-driven Analysis*.

seizova@shu.bg

Petranka Ruseva

Shumen University, Dobrich College, Bulgaria

Petranka Ruseva is a senior assistant, Ph.D., at Shumen University, Dobrich College. She has been teaching English since 1997. She has some experience as a teacher at primary school level. She is interested in Linguistics and Methodology of Teaching English as a Foreign Language.

petranka.ruseva@shu.bg

Increasing Communicative Competence in ESP through Small Interactive Projects

Albena Stefanova

Abstract

Communicative competence in ESP can be successfully increased through students' involvement in projects incorporating several activities that together with peer competition lead not only to stronger motivation and confidence, but to improved specific communication skills in speaking and writing, rich specific vocabulary and increased strategic competence. The interactive nature of the projects facilitates ESP acquisition by giving students the opportunity to approach problems in different roles and from different angles; and, thus, delivers the final result: a desired progress in all components of communicative competence.

Key words: communicative competence, ESP acquisition, communication skills, interactive projects.

Communicative competence has always been in the focus of language acquisition since with its components it is the core of language teaching and learning. No matter which of its definitions we take into consideration, the development and improvement of communicative competence remains of paramount importance. Linguistic, strategic, discourse, socio-linguistic competences as components of communicative competence form the pivot of the learning process and the degree

of competence defines the degree of language command. Therefore, communicative competence is essential for both general English (GE) and English for specific purposes (ESP) or any language for general and specific use. Since I have been teaching mainly ESP and mostly at the University of National and World Economy (UNWE), my professional interests lie in this field and this article is based on my UNWE experience and observations.

The ESP courses at UNWE aim at the acquisition of an excellent and very good command of two foreign languages, with the first foreign language required to be at level C1 of the CEFR for languages (Common European Framework of Reference for Languages) and the second at levels B2.1/B2 combined with the acquisition of specific skills and knowledge. Emphasis is put on production, skills and autonomy, meaning that students are expected to improve their productive skills and become familiar with the peculiarities of communication (writing and speaking, in particular) in the spheres of international relations and political studies or of international economic relations and business. Throughout the courses we foster autonomy and aim at creating the base for self-direction since one of the objectives of the courses is to prepare students to use a foreign language in their future career. Namely, assessing their particular needs, selecting materials and strategies needed to accomplish a task and improving their overall linguistic and, hence, overall professional performance. The students are multilingual and have studied at least two foreign languages at school. They are motivated and communication-oriented. Specialised texts, including different genres such as newspaper and magazine articles, textbooks and scientific papers, are essential and the learning process is based on them. The tasks are closely related to the students' career path and are aimed at the acquisition of ESP. However, it should be mentioned that they

usually involve one or two activities, such as listening and speaking or reading and writing, but never all four activities: reading, listening, speaking and writing.

Even though the courses focus on production, reception is not neglected with listening and reading being considered a substantial part of the learning process, intrinsically related to writing and speaking as well as activities that also need improvement for their impact on overall language performance. However, the activities and the tasks they involve are intended to contribute entirely to the acquisition of ESP. Therefore, all tasks are based on authentic materials that vary in genre depending on the specific topic or purpose. For instance, they include articles, recordings, video clips, reports, etc. The students have to do a great amount of individual work as well as of teamwork involving pair and group work. Teamwork is encouraged for it is one of the major features of a career path. It is also beneficial for learning how to cooperate as well for motivating by peer comparison and competition. The specific tasks are also the most effective means to facilitate autonomous learning and the acquisition of specific terminology and to enhance vocabulary work. Students learn how to summarise, present their own and other people's viewpoints, discuss, make presentations, work with statistical data, write business letters, find specific information, process data and prepare proposals, agendas and reports.

Generations differ and that is why teachers must take into consideration this fact and exploit it to facilitate both teaching and learning. Generation Y learns how to use modern technology at a very early age. On average, it spends a lot more time in the virtual reality and uses mobile applications a lot more than the previous generations. The advantages of this can be the experience in Internet

communication, good skills for interaction, interest in gaming and peer competition, access to enormous authentic information databases. Hence, the preparation and introduction of interactive tasks, combining the four activities and the peculiarities of the new generation, are an effective way to increase communicative competence and facilitate language acquisition.

The observations from my experience have convinced me in the productivity of this approach and have stimulated me to invent such tasks or to combine and improve existing ones. Several years ago a Maltese educational expert told me about a task she had been practising with her students of ESP to boost oral production. The task focused on the presentation of viewpoints to a topical issue. The students were divided into three groups. Two of the groups were supposed to present the main and usually opposing views whereas the third one was supposed to present the opinion of the public. This involved the search of the Internet for surveys and statements and then the summarising and presentation of the views. Thus, the students had the opportunity to work in teams cooperating and learning from one another's strengths. They practised both their receptive and productive skills and as a result achieved improvement, enhanced their motivation and gained confidence.

The task I introduced in my ESP courses incorporated my colleague's idea and my own ideas reflecting the particular needs of the students at UNWE. It involves the familiarisation with an economic and political problem, presenting one side of the problem, preparing a short presentation on the research made, discussing with peers and, finally, providing a glossary for the peers. Last year, I assigned this task to my students of political studies. The problem I chose was Brexit. The first two

groups of students had to present the reasons against and in favour of Brexit based on scientific evidence. The third group had to present the arguments and viewpoints of the public. Thus, the first two groups had to search the Internet for socio-political and economic arguments and explanations and the last group had to search for surveys. This gave the students the opportunity to go through enormous databases and using their experience from our classwork to judge the quality of the materials and their applicability to the assignment. The next step was for each group to gather and discuss the various materials and then to decide on the most appropriate ones. Finally, they had to prepare a summary. The second part of the task involved the preparation and presentation of the students' own opinions on the issue supported by reasons and explanations. Then, they had to share with the rest of the students their own expectations and comments on the future development of the problem. The last part of the task involved the preparation of a glossary with the specialised vocabulary related to Brexit- EU terminology, international relations and agreements, diplomacy, socio-political and economic terms. The time for preparation was a fortnight.

During the time for the preparation of this assignment, the students worked on their own, then in pairs and groups. They had the opportunity to learn from one another through team discussions and exchange of opinions not only on the topic but on the way to present as well. This proved to be a powerful drive for it encouraged those who had felt a bit unconfident and had not perceived their strengths but had considered their weaknesses only. The task was their chance to make sure that they could do what they had considered very difficult or even impossible. The more advanced and confident students, on the other hand, could improve their knowledge and skills and learn how to teach the less advanced ones

in the process of the task preparation. They let the less confident students take the more active part of the presentation and, thus, a feeling of unity and teamwork was formed. All students had to use their findings and notes, to listen, read, write and speak, to paraphrase, to give arguments and summarise in the foreign language. They also had the freedom to comment on their peers' performance and even to make suggestions for improvements. As for the glossaries, they were found extremely useful and since there was an overlap concerning some common terms, they also provided the opportunity for consolidation. Needless to say, peer comparison and competition contributed to the students' overall language improvement and provided another angle to their work and production by giving them the opportunity to be in the roles of assessors and consultants in a simulation. To some extent, this also revealed some of the challenges of being a teacher, and giving the students the chance to be in the teacher's shoes presented a valuable perspective on classwork and work in language courses in general. The task proved to be successful for one more reason: it increased student motivation in relation to what they know and what they can; showed that efforts reward and convinced them in the usefulness of all tasks and exercises done within the course.

After the task, I had a discussion with the students and made a survey regarding their expectations and impressions. Among the most valuable advantages of this small interactive project were the following: approval of the use of authentic materials; satisfaction with the project emphasising its interactive nature; enhanced motivation for specific language acquisition; a challenge to go beyond the perceived limits of their knowledge and skills; acquired knowledge of

intercultural communication; awareness of the benefits of peer comparison and competition.

As a teacher, I can say that I found the students' comments useful and satisfying for they convinced me in the advantages of such interactive tasks and showed me that I have achieved my goals. The small interactive project made it possible to consolidate and expand general knowledge and skills together with the acquisition of specific knowledge and skills with reference to all components of communicative competence. Even though groups tend to be homogeneous, the students have different weaknesses and personalities and the fact that there was a host of strengths that each of them found for themselves in the project meant that it was worth doing it. I could see how each of them had made significant improvements in terms of the different skills forming communicative competence. The students gained practical experience on how to work with authentic materials on their own, how to control and direct self-improvement. Furthermore, this and similar interactive tasks increased the overall course efficiency and effectiveness by facilitating the achievement of the course objectives and brought excellent results in terms of marks and ESP acquisition.

For practitioners in the fields of general English as well English for specific purposes, small interactive projects can provide a reliable multifunctional means to exploit the spirit of gaming and competing and to offer students a challenging hands-on real-life experience in a positive informal atmosphere. With adequate adjustments the task can be used in all spheres of ESP as well as for the introduction of everyday topics and general issues in GE. For example, it can be used in language courses for law or medicine by choosing a particular case and

discussing the approaches of the parties involved or the options for medical treatment. In GE courses, the task is appropriate for environmental issues like animal treatment, the global warming, water pollution.

Albena Stefanova

University of National and World Economy (UNWE), Sofia, Bulgaria

Albena Stefanova has been teaching English to students of philosophy, policing, law, economics and political studies for over twenty years. Her main interests are ESP and translation. She focuses on communication skills and cross-cultural communication considering curriculum and syllabus optimisation in language teaching a substantial contribution to the accomplishment of language competence objectives and encouragement of students' involvement and autonomy.

albena_stefanova@abv.bg

Modifiziertes Blended Learning und Fachsprachenunterricht

Dobrinka Toteva

Abstract

Blended Learning in seiner Urform wird oft nicht ausreichend verstanden, verkehrt angewendet und viel mehr als Übergangsform zwischen Fernstudium und Unterricht mit digitalen Medien verstanden. Die Spezifik des Fachsprachenunterrichts im universitären Bereich erlaubt die Integration verschiedener Methoden und Mittel, damit Lern- und Bildungsziele erreicht werden. Wie das Wesen des Blended Learning modifiziert und den Anforderungen des modernen Fachsprachenunterrichts angepasst werden kann, kann man aus der Erfahrung, von den Erfolgen und Misserfolgen lernen.

Der Begriff Blended Learning (BL) taucht immer wieder zusammen mit einem anderen auf, nämlich mit dem eLearning. Die Implementierung von digitalen Medien in die Ausbildung, einschließlich in den FU, wird vorgenommen mit dem Ziel die Effizienz zu steigern, die Lerntechnologien zu verbessern, den Lernprozess attraktiver zu gestalten und die Lerner zu motivieren. „Blended“ bedeutet soviel wie „gemischt, vermischt, mit etwas harmonierend“. Auf den Unterricht bezogen wird das Wort angewendet, damit veranschaulicht wird, wie verschiedene Mittel und Methoden, neuere und herkömmliche, wie das Face-to-Face- (präsentische) und das Onlinelernen miteinander kombiniert werden können, um bessere

Lernergebnisse zu erzielen. Folglich wird die Modifizierung nicht in Richtung Veränderung oder Abart verstanden, sondern als Anpassung an jeweilige Lernumstände und Bildungsziele. Besonders wichtig ist, dass die Präsenzphasen und Online-Phasen funktional aufeinander abgestimmt werden.

Schlüsselwörter: Blended Learning, Offline-Studienphase, Online-Studienphase, Implementierung digitaler Medien, Fachsprachenunterricht

Begriffsherkunft

Die Blended Kurse, bekannt auch als hybrider oder gemischter Unterricht, sind solche, wo traditionsgebundene Unterrichtsmethoden durch web basiertes Onlinelernen ersetzt, ergänzt und didaktisch sinnvoll erweitert werden.

In wieweit kann/ muss die Präsenzform durch Onlinearbeit ersetzt werden? Die Antwort auf diese Frage hängt bei weitem von der Teilnehmergruppe, dem Fach und den Lernzielen ab. The Online Learning Consortium¹ definiert BL als Unterricht, in dem das Verhältnis zwischen dem präsentischen und dem Onlinelernen 30%: 70 % beträgt. Ob diese Formel als Richtlinie stichhaltig ist, sei als zweifelhaft zu betrachten, da sie nicht alle Konfigurationen von BL-Varianten decken kann. Die EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) bietet viele nützliche Ressourcen, die eine Beziehung zum BL haben. The National Center for Academic Transformation hat Vieles zum Thema BL beigetragen, besonders in Bezug auf den

¹ früher auch Sloan Consortium genannt, ist eine professionelle Organisation, verbunden mit dem postgymnasialen online Unterricht

Neuentwurf von Unterrichtsrichtlinien und den innovativen Gebrauch von ICT für das BL.²

Die Wissensvermittlung und –verwertung stehen im Zusammenhang miteinander. Das BL, das integrierte Lernen, erfolgt in einer Art und Weise, wo die verschiedenen Wissensbereiche integriert angelegt werden und die Informationsaufnahme zielt darauf ab, Wissen schnell zu erfassen, seine Tiefenstruktur zu verstehen, geschickt anzuwenden und selbständiger zu erweitern.

Diese Methodik des Lernens wird als das grundlegende Gegenkonzept zum „Auswendiglernen“ verstanden. Beim Integrierten Lernen steht das Verständnis im Fokus, damit man das Erkennen der Zusammenhänge zwischen den erlernten Wissenselementen forciert.³

Entwicklung des Konzepts und aktueller Stand

Die Entwicklung von BL ist eng mit der Entwicklung von eLearning verbunden. Sogar die computerbasierten Trainingsanwendungen der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts sahen gelegentlich eine präsentische Einführung und/ oder eine abschließende Prüfung im Präsenzverfahren vor. Das lag dem Gesamtkonzept zugrunde.

² vgl. dazu <https://blended.online.ucf.edu/about/what-is-blended-learning/>

³ https://de.wikipedia.org/wiki/Integriertes_Lernen

Der englische Fachausdruck BL⁴ oder „integriertes Lernen“ auf Deutsch wird im Allgemeinen verwendet bei Kursen, die eine Verknüpfung von Offline- und Online-Studienphasen vorsehen. Die hybride Unterrichtsweise oder das Mischmoduslernen kann z. B. die Arbeit in einem traditionellen Vorlesungssaal oder Seminarraum unter der Leitung eines Lektors durch das Selbststudium während einer Onlinephase oder mit Tutor die Komponenten des Lehrgangs ergänzen. In diesem Fall kann die Arbeit im Seminarraum durch eine kürzere oder längere Phase des Onlinelernens ersetzt, begleitet oder kombiniert werden. Die Onlinephase kann nur von einem oder mehreren Lektoren geführt werden und einen minimalen Anteil am gesamten Studium ausmachen oder mit der Zeit verlängert bzw. reduziert werden. Bei manchen Studenten finden solche digitale Segmente größere Anerkennung als bei anderen. Sie können in Abständen implementiert werden oder immer einen festen Platz im Lehrprozess in Anspruch nehmen.

In den letzten zehn-fünfehn Jahren wurden die digitalen und Onlinere Ressourcen immer populärer und in den verschiedenen Bildungsstufen eingesetzt. Immer noch ist das eine Frage der persönlichen pädagogischen Entscheidung des jeweiligen Lehrers. Zweifelsohne hat die Implementierung der ICT⁵ ins Studium sowohl Anhänger als auch Antagonisten. Viele Lerninstitutionen wurden eher gezwungen, sich den Vorschriften und Anweisungen der Bildungsministerien und Leitungsgremien anzupassen. Oft hat dann der Einsatz und Gebrauch der neuen Medien eine Reihe von Fehlritten und zum Teil komischen Herangehensweisen zur Folge.

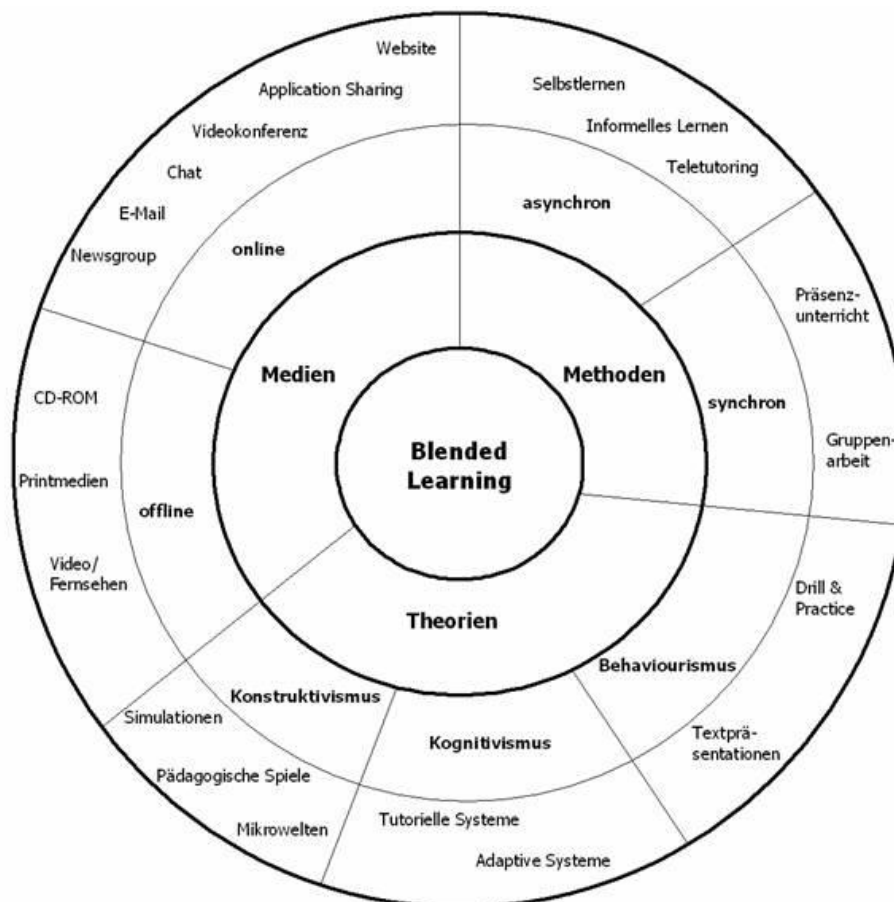
⁴ <http://edglossary.org/blended-learning/> (*The Glossary of Education Reform* is a service of the [Great Schools Partnership](#). It is produced in collaboration with the [Education Writers Association](#) and the [Nellie Mae Education Foundation](#).)

⁵ Informations- und Computertechnologien

Methoden-, Medien- und Theorienmix des BL

BL wird oft als eine universale Lernorganisation aufgefasst, die alle möglichen methodischen, mediendidaktischen, lerntheoretischen und medienpädagogischen Vorsätze vereint und integriert. Daher auch die deutsche Bezeichnung – integriertes Lernen.

Viele Forscher haben versucht, Arten von Kombinationen zu analysieren, zu erproben und zusammenzufassen. Folgendes Schema veranschaulicht, welche Kombinationen davon zur Anwendung kommen können:



Quelle: Claudia Wiepcke, 2006, S. 69⁶

⁶ Claudia Wiepcke: *Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming*. Kovač, Hamburg 2006

Der Einsatz neuer Medien in die akademischen Lernprogramme soll mit einem fundamentalen Erneuerungsprozess begleitet werden. Kurse können auf ganz unterschiedliche Wege mit digitalen Medien entworfen werden aus unterschiedlichen Gründen und zum Zweck, das Lernen effektiver, sinnvoller, attraktiver und innovativer und gleichzeitig nicht störend und schwer zugänglich zu machen.

Obwohl in den letzteren Jahrzehnten das Interesse für die ICT beträchtlich gewachsen ist, teilen die Ausbilder oft die Meinung, dass sie das BL nur selten anwenden. Die Ursachen können unterschiedlich ausfallen: vom Hang zur Routine bis hin zum mangelnden Wissen und Können beim Umgang mit digitalen Medien und Software oder weiter bis zum Fehlen an Ressourcen. Man darf keinesfalls die Tatsache vernachlässigen, die den heutigen Stand des Vorwissens und der Motivation der Schüler und Studenten betrifft. Sie verfügen oft über bessere und umfangreichere Fähigkeiten im Umgang mit den ICT. Das gilt wenigstens für die Mehrheit davon, obwohl es auch zu Fällen kommt, dass dieses Können nicht adäquat beim Studium angewendet wird.

Die digitalen Medien eröffnen sowohl der allgemeinen als auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung neue Chancen, da sie die Reichweite, die Anpassungsmöglichkeiten und die Zielgruppen ändern und neu gestalten. Die Lernangebote sollen flexibel, individuell und informell werden, was infolge der höheren Anforderungen daran berücksichtigt werden müssen. Die Unabhängigkeit von Zeit und Ort erweist sich immer häufiger als eine wichtige Voraussetzung bei der Wahl einer Lernorganisation und Lehranstalt. Die rasante Entwicklung der ICT selbst ist eine Herausforderung bei der Ausbildung von Fachkräften auf diesem

Gebiet und die weitere Integrierung deren Fähigkeiten in den Unterricht, insbesondere auf der universitären Ausbildungsstufe.

BL im universitären Bereich

Die Ausbildung von gut geschulten Fachkräften ist ein Ziel, dessen Erreichen von vielen Faktoren abhängt. Diese entstammen sowohl den sich modifizierenden Berufsprofilen als auch den veränderten und gewachsenen Anforderungen der Studierenden an den Unterrichtsstoff und die Lehrkräfte, an die Lernorganisation und die Evaluierungsvarianten. Dabei kommen die digitalen Medien nicht zu kurz. An Hand der neuen IT kann man den Unterrichtsprozess so gestalten, dass die verschiedenen Etappen kreativer ausfallen, von der Erschließung des Neuen, durch die Erstfestigung und Fähigkeitstraining zum Transfer der angeeigneten Fertigkeiten in berufsnahen Situationen. Die Veranschaulichung von Prozessen und Ereignissen, das hautnahe Probieren der angeeigneten Fähigkeiten, das Hineinversetzen der Studenten in Situationen aus dem Berufsleben, die immer griffbereite Quelle des Weltnetzes, wo neben Information Ideen und Kooperationsplattformen angeboten werden, wo man mit Kollegen oder Fachkräften aus der ganzen Welt in Kontakt kommen kann, sind nur ein Teil der Pluspunkte des BL.

Die eingehende Untersuchung der Probleme im FU heute findet eine trefftige Lösung im Einsatz digitaler Medien, doch nicht nur als ein modischer Trend oder aus dem Grund, die alltägliche Lehrpraxis zu erleichtern. Die Ursachen sind zweidimensional, wenn man die Teilnehmer am Lernprozess berücksichtigt, nämlich die Studenten und die Lehrer. Die Studierenden ziehen die neuen Technologien im Unterricht vor, da sie einen bedeutenden Platz in deren Alltag

einnehmen. Boud (2000), Gardner (2006) und Sadler (1989) behaupten in ihren Ausführungen, dass der effektive Lernprozess die aktive Teilnahme der Studenten an der Dekodierung der Information vorsieht, damit sie sie erlernen und sie anwenden, um die eigene Arbeit auszuwerten. Die Lehrer haben für den Zugriff nach digitalen Medien andere Gründe: oft ist das die reduzierte Stundenzahl zugunsten des Selbststudiums, die Notwendigkeit, die Lerninhalte auf den letzten Stand zu bringen oder sie zu veranschaulichen, die Fertigkeiten zu trainieren und dadurch den Transfer des angeeigneten Wissens in die Praxis zu ermöglichen. Die umfangreichen Informationsquellen des Weltnetzes machen leichter den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Ressourcen, worüber nicht jede Lehranstalt verfügt. Die Entwicklung und Aneignung von Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfertigkeiten, Teamarbeit, gruppenweise Lösung von Projektaufgaben, Übernehmen von Verantwortung für getroffene Lösungen usw. und die schnelle, zuverlässige und objektive Evaluierung der Kenntnisse und die Förderung der Forschungsarbeit und des kreativen Denkens werden durch die digitalen Medien äußerst begünstigt und erweitert.

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht im universitären Bereich hat seine Besonderheiten. Wie die Ziele erreicht werden können, an welcher Etappe und in wieweit man sie einsetzt, sind nur ein Teil der Fragen, die sich der Lehrer stellt und die einer klaren Antwort bedürfen. Sehr oft verzeichnet man den Gebrauch von IT als Selbstzweck, ohne dass man vorher gut und präzise die verschiedenen Lehrmethoden und Unterrichtsziele untersucht und analysiert hat. Die Handreichungen zu manchen Medienpaketen einiger Verläge und das Interesse der Lehrkräfte beruhen oft auf empirisches Wissen und nicht auf gründliche konsequente Untersuchungen.

Aus eigener Erfahrung kann man ableiten, dass man oft nach dem Prinzip sich selbst zu helfen nicht so gut durchdachte und entwickelte multimediale Lehrwerke ihren Weg zu den Lernenden finden, wenn man selbst ein multimediales Werk entwickelt und seinen Einsatz im Unterricht in Form einer selbst zusammengestellten didaktischen Handreichung ergänzend hinzufügt.

Wenn wir den Weg von der Idee bis zur Realisierung eines multimedialen Lehrwerks verfolgen, werden wir feststellen, dass einzelne Etappen aus verschiedenen Gründen übersprungen oder ausgelassen werden. Das Entwickeln einer digitalen Anwendung kann unter ganz unterschiedlichen Umständen erfolgen: das kann eine Idee einer einzelnen Person, eines Teams aus Fachleuten aus verschiedenen Bereichen, eines Verlags für Lehrwerke oder einer Lehranstalt sein. Was eine wichtige Rolle bei der Realisierung der Idee spielen muss (nicht soll), ist die Forderung, dass am Team erfahrene Fachleute und keine Autodidakten auf dem Gebiet der Didaktik für die jeweilige Bildungsstufe, Lehrer aus der Praxis, Programmierer, Designer und Manager teilnehmen. Es ist schwer solche Teams zusammenzustellen. Das Streben aber alle notwendigen Tätigkeiten zu bewältigen, ist ein Teufelskreis, den man meiden soll. Es kann vorkommen, dass ein Lehrer oder Programmierer didaktische und handwerkliche Fähigkeiten aufweist, die er bei einer solchen Aufgabe anwenden könnte. Doch ein Fachmann auf dem jeweiligen Gebiet würde die Schwierigkeiten leichter bewältigen und ihnen kreativ ausweichen, was Zeit spart und die Qualität des Produkts erhöht.

Eine der Ursachen, damit kein gelungenes und universal einsatzbereites Lernwerk entwickelt wird, liegt darin, dass es immer noch keine optimale elektronische

Umgebung geschaffen ist, die die traditionellen Lehrmethoden erfolgreich ergänzen oder sogar ersetzen kann. Die Versuche annehmbare Lösungen zu finden, entsprechen der Nachfrage und den Bedürfnissen nicht.

Wie bereits angedeutet, ist der Einsatz digitaler Medien vor allem auf den Computer gestützten Unterricht gerichtet, da die mobilen Devices noch nicht effektiv genug angewendet werden, obwohl bereits Ansätze davon vorhanden sind.

Um die Möglichkeiten des BL vollwertig auszunutzen, darf man die Zielgruppen, das Curriculum, die Bildungsziele und die angemessenen Methoden nicht aus den Augen verlieren. Erst dann kann man die Medien unter die Lupe nehmen, damit man einen erfolgreichen Unterricht führen möchte. Bei der Erschließung neuen Lernmaterials, Erstfestigung von Fähigkeiten und deren Automatisierung und beim Transfer des theoretischen Wissens in praktische Fertigkeiten und bei der Evaluierung des erlernten Wissens und angeeigneten Könnens wird der Bildungsprozess abgerundet, wobei man durch alle Etappen kommt, immer wieder die neuen ICT in größerem oder kleinerem Maße einsetzend. Das große Ziel ist natürlich die höhere Qualität des angebotenen Unterrichts. Nicht zu übersehen wäre natürlich die Spezifik der einzelnen Fächer, bei denen die digitalen Medien angewendet werden. Es fällt auf, dass die neuen Methoden auf Grund der ICT bei den technischen Fachrichtungen und in der Kunst besser ankommen, indem sie fast alle oben genannten Schritte in Anspruch nehmen. Bei anderen Fachrichtungen sind die Bemühungen in dieser Hinsicht eher sporadisch und finden nur bei Präsentationen einiger Themenkreise und bei der Evaluierung Ausdruck.

BL und Fachsprachenunterricht

„Für Übung und Transfer kommt die Eigenschaft *Interaktivität* von PC-gestützten Lernprogrammen zur Geltung, d. h. zu den über die Programme vermittelten Aufgabenstellungen/ Übungen erhält man eine möglichst differenzierte Rückmeldung über Richtigkeit und Angemessenheit der Lösung. Werden diese Rückmeldungen ergänzt durch ein Angebot von Empfehlungen und Erklärungen, können die Lernenden weitgehend losgelöst von formalen Kursstrukturen lernen ...“⁷ Für die Selbstkontrolle und Auswertung sind die integrierten Formen sehr wichtig, abgesehen davon, ob sie am Einheitsende oder nach jeder Übung angeführt sind. Die sofortige automatische Evaluierung wird von den Studierenden gut und ohne negative Reaktionen akzeptiert.

Aus Erfahrung kann man schließen, dass sich die herkömmlichen Evaluierungsmethoden gut mit den multimedialen Anwendungen kombinieren. Ob man die Sprachkompetenz wie bisher auswertet oder neue computerbasierte Formen entwickelt, hängt von der jeweiligen Lernorganisation und vom Lehrer ab. Wertvoll ist aber die Möglichkeit, die die digitalen Medien zur Verfügung stellen, den Unterricht und das Lernen und deren Etappen lernerbezogen zu gestalten. Das geben auch die Studenten zu und wissen es zu schätzen.

In den multimedialen Lernpaketen „*Deutsche Sprache im Hotel & Restaurant*“ und „*Deutsche Sprache im Büro & Business*“ der ADMOVI GmbH⁸ sind die Mittel zur Kontrolle und Auswertung des Lernfortschritts darauf ausgerichtet, dass das

⁷ [Gerhard von der Handt](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/vonderhandt99_01.htm): Medien als Grundlage für eine neue Lernorganisation. Erfordernisse an das Sprachenlernen. Online im Internet – URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/vonderhandt99_01.htm

⁸ **Prosonsoft** – Deutsche Sprache in Büro und Business, By Prosonsoft GmbH, (**ADMOVI GmbH**)

Wissen und Können alternativ nach dem Prinzip „richtig : falsch“ kontrolliert wird, während die Übungen im ergänzenden Arbeitsbuch mehr trainingsorientiert sind und keine evaluierende Komponente beinhalten (abgesehen von angehängten Schlüsseln als Nachschlagewerk). Daher können die Fähigkeiten und das Wissen der Studenten nicht ganz gut kontrolliert und ausgewertet werden, wenigstens nicht nach dem System und den Kriterien, die in Bulgarien gelten und die für die bulgarische Hochschulausbildung üblich sind. Deswegen erwies sich als notwendig, dass man zusätzliche Tests und Formen zur Kontrolle entwerfen musste. Die Kombination von auf Computer basierten und konventionellen Mitteln und Methoden bewährte sich als besonders gut in den letzten Jahren. Neben den in den erwähnten Anwendungen vorgesehenen Übungen zur Festigung grammatischer und Schreibfertigkeiten wurden solche zur Aneignung, Festigung und Automatisierung von Sprachfertigkeiten und für die Förderung des Leseverstehens und des freien sprachlichen Ausdrucks durch Recherchieren in den Lerneinheiten oder Fachtexten und Referieren über vorgegebenen Fragen und Aufgaben entwickelt, was in interdisziplinärer Hinsicht für die Studenten sehr hilfreich ist. Das Einüben von Terminierklärungen fußt auf deren Vorwissen und kommt in verschiedenen Rollenspielen, in Besprechungen, bei Lösung von Projektaufgaben zum Entwurf von Marketing- oder Werbestrategien und in Diskussionen zur Geltung. Eine unumstößliche Voraussetzung ist der Internetanschluss, damit die Kommunikation unter den Studenten per Email oder auf einer internen Lernplattform realisierbar ist. Ob die Entwürfe und Lösungen in einer Blog, in Form einer Power Point Präsentation oder auf Papier zugänglich gemacht werden, ist unwichtig, denn man kontrolliert die Sprachkompetenz und nicht die Fähigkeiten, mit den verschiedenen Anwednungen und Medien umzugehen.

Das obenerwähnte Beispiel veranschaulicht die Arbeit mit fertigen Anwendungen und es ist klar, dass dadurch häufig die Ziele des jeweiligen Unterrichts nicht vollwertig erreicht werden oder aber auch verfehlen können. Und soweit sie im Fachsprachenunterricht für Studenten, die das Hotel- und Restaurantgewerbe erlernen, anwendbar sind, ergibt sich für die Reiseleitung die Notwendigkeit von multimedialen Produkten, die der Dynamik in dieser Sphäre gerecht werden.

Der *virtuellen Reiseroute Burgas – Slantshev brjag – Varna – Baltschik* liegt ein eigenes Konzept zur Entwicklung eigener multimedialen Anwendungen für den Fachsprachenunterricht für den Gebrauch im FU an dem Fremdsprachendepartment der Prof. Dr. Assen Zlatarov Universität Burgas zugrunde. Sie wurde nach einer gründlichen Analyse der Bedürfnisse des Arbeitsmarktes nach gut geschulten und informierten Fachkräften mit Fähigkeiten, sich in Berufssituationen zu behaupten. Das Ziel war die notwendige visuelle und verbale Information zur Erzeugung eines simulierten Berufsmilieus anzubieten, wo den Studenten zur Aneignung von fremdsprachlichen und Berufsfertigkeiten verholfen wird, die man im Umgang mit Touristen braucht.

Der Lernprozess kann zweiseitig gesteuert werden. Auf der einen Seite steht der Lehrer, der das Niveau der Studierenden bewertet und den Rhythmus der geübten Elemente (Themenkreise und Reiseziele) bestimmt, die in der Route enthalten sind. Auf der anderen Seite sind die Studierenden, die selbstständig über das Tempo entscheiden, in dem sie die einzelnen Reiseziele bearbeiten, egal ob sie sich damit zuerst bekannt machen, weiter die Besonderheiten einüben und dann

sie in anderen Situationen (Infotafeln, Werbungen, Veranstaltungen u.ä.) oder bei Lösung von Projektaufgaben als Informationsquelle gebrauchen.

Der Einsatz von digitalen Medien erweitert die Palette der Lehr- und Lernmethoden bei der Aneignung fachsprachlicher und beruflicher Fähigkeiten und vertieft das Wissen der Studenten in der Fachrichtung Tourismus und erleichtert deren Integration ins berufliche Millieu.

Die Struktur der virtuellen Reiseroute erlaubt verschiedene Lehrverfahren. Man kann sie als Ganzes präsentieren, sie im Team bearbeiten oder individuell im Selbststudium anwenden. Der Lehrer kann einen Teil davon als Einstieg einsetzen, um die Struktur und die Art und Weise zu erklären, wie man mit der Anwendung arbeiten kann und welche Themenkreise angesprochen werden, wie ein eintägiger Ausflug geplant und realisiert werden kann, wie man Werbe- oder Animierungselemente in den Reisebericht integriert, welche Übergänge von einem Thema zum anderen gebraucht. So kann man auch die Kreativität der Studenten fördern, um die Aufgaben, die zu lösen sind, zu meistern. Die individuelle Herangehensweise erlaubt die unterschiedlichen Stufen der Sprachbeherrschung der Studenten zu berücksichtigen und die Aufgaben entsprechend zu gradieren. Auch bei der Teamarbeit lässt sich das sehr leicht realisieren, wenn man die Stärken und Schwächen der Studenten in Betracht zieht und je nachdem die Aufträge verteilt. Das erleichtert auch die individuelle Evaluierung bei der Gruppenarbeit.

Die Studierenden können sowohl im Präsenzunterricht oder beim Selbststudium selbst entscheiden, wie lange sie an einem Element arbeiten und es einüben, ob

sie das visuelle oder das Hörmaterial vorziehen, oder eventuell beides gleichzeitig anwenden. Das freundliche Interface und die leichte Bedienung durch die Tasten im unteren Teil der Bildfläche erlauben die Bewegung des Bildes in vier Richtungen (nach rechts, links, nach oben und unten), das Überspringen von Bildern oder das Zurückdrehen und Wiederholen einzelner Momente. Die eingebauten Hotspots mit Lautsprechern lässt die Erklärung des Gezeigten zu, was immer wieder aufgerufen werden kann und so oft wiederholt wird, wie der Student braucht.



Die Möglichkeit, Audioaufnahmen, Texte und zusätzliche Materialien herunterzuladen, wird weit akzeptiert und oft in Anspruch genommen. Die Audiosequenzen kann man auf einem MP3-Player, iPod-Gerät oder Handy immer wieder abgespielen und so sein Hörverständnis erweitern und die Aussprache üben. Das ist eine Übung, für die man sich selten im Präsenzunterricht Zeit lässt,

die aber von großer Bedeutung für die Arbeit und im Redestrom mit Muttersprachlern ist.

Die Datei mit Textdokumenten sichert die Erweiterung und Vertiefung der angelernten Kenntnisse.



Das Lernen mit allen Sinnen kommt bei dieser Anwendung völlig auf seine Kosten, denn die Studenten lernen, indem sie die Route sehen, die Vertonung hören, die behandelten Objekte und Themen erleben und verstehen. Die Aufgaben, die die Studierenden bewältigen sollen, können unterschiedlich ausfallen – von Transformation, Interpretierung, Leseverstehen, Übersetzung, Recherchen, Referate, Werbungsentwurf u.a.m.

Alle Komponenten sind darauf ausgerichtet, den Bildungs- und Lernzielen des Fachsprachenunterricht gerecht zu werden, nämlich gleichzeitig fremdsprachliche

und fachliche Kompetenzen zu entwickeln, damit sich die Studenten später im Beruf erfolgreich bewähren.

Eigene Erfahrungen

➤ Die Erschließung neuer Lerneinheiten kann frontal anhand der traditionellen Power Point Präsentationen, 3-dimensionalen Animierung (z.B. einer mit AutoCad entwickelten), eines Lehrkurzfilms, Videos oder eines gut entworfenen Schemas erfolgen. Der Gebrauch anderer Lehranwendungen verschiedener Hersteller kann diese Etappe erfolgreich reicher gestalten, die Wissbegier der Studierenden anregen und die Gedächtnisprozesse zu einer leichteren Aneignung des Lernmaterials veranlassen.

➤ Die Erstfestigung und das anschließende Training von Fertigkeiten und deren Autoimatisierung setzen das Vorhandensein extra zu diesen Zielen entworfenen Anwendungen mit Übungen voraus, die progressiv den Schwierigkeitsgrad steigern, immer mehr Rezeptoren beanspruchen und verschiedene Hirnverbindungen schaffen, um ein kompliziertes Assoziationsnetz entstehen zu lassen, das später den Lernprozess konsequent unterstützen und die Automatisierung der angeeigneten Fertigkeiten erleichtern wird. Die Integrierung von Formen laufender Kontrolle des Lernfortschritts und von Links zu Dateien mit Erklärungen von Fehlern und Mängeln ist empfehlenswert und wird auf der früheren Unterrichtsetappe von den Studierenden als sehr positiv wahrgenommen, denn sie verlassen sich darauf, dass sie auf längere Zeit verfügen und werden von den Ergebnissen nicht geschockt oder sogar enttäuscht.

Falls diese Etappe in einem CALL durchgeführt wird, unter der ständigen Aufsicht eines Lehrers (und einer technischen Hilfskraft), schließt das Auftauchen von Problemen technischer oder Verständigungsart aus. Das schafft Rhythmus, vermeidet die Verlangsamung eines Details und ermöglicht dessen rechtzeitige Erörterung. Die Übungspalette ist präsent – sie reicht von den einfachen Drillübungen bis hin zu diesen mit polyfunktionaler/n Antwort/en, Transformationsübungen, Auswahl der besten von ein paar möglichen Varianten, Lückentexten und Textrekonstruktion; man kann für fortgeschrittenere Lernende Übungsanwendungen entwerfen, wo eine verbale Reaktion in realen Situationen, auf Impulsen verschiedener Art in visueller oder Audioform angestrebt wird, die elektronisch aufgezeichnet und später ausgewertet und besprochen werden können. Die Evaluierung muss laut klaren Kriterien erfolgen, die schon vor den Übungen und Leistungskontrollen bekannt sind. Es sei empfehlenswert, wenn sogar eine Mustervariante der Antwortreaktionen als Vorbild zum Vergleichen und Nachahmen angeführt wird.

➤ Die wichtigste Etappe ist der Transfer angeeigneter Fähigkeiten in die praktische Lösung von Projektaufgaben. Dabei wird die Teamarbeit gefördert und es werden Fertigkeiten geübt, damit man Meinungen vertreten und Stellung nehmen, Ideen besprechen und Ergebnisse argumentieren und mögliche Aufgabenlösungen finden kann. Bei diesem Unterrichtsschritt wird vorgesehen, dass die Kreativität der Studierenden äußerst stimuliert wird und der Einsatz digitaler Medien eine besonders wendige und smarte Anwendung anbietet, die eine Aufgabenvielfalt und Lösungsvarianten zur Verfügung stellt. Eine wünschenswerte Gelegenheit wäre, eine kommunikationsfähige Vernetzung unter den Projektteilnehmern innerhalb des Teams zu sichern, die auch die zeitweilige Beratung durch den Lektor/Tutor und die Ergebnis- und Fortschrittsvermittlung

etappenweise ermöglicht. Der Lehrer muss die Zeit gut planen, so dass die Studenten uneingeschränkt arbeiten können, ohne zu lang etwas zu besprechen und ihre Lösungen auf die lange Bank zu schieben und gleichzeitig alles gründlich zu erforschen, erproben und die triftige Lösung zu finden. Man soll die Aufgaben klar und die Hinweise deutlich fassen, die Nachschlagequellen griffbereit zur Verfügung stellen. Die Beratung soll synchron in realer Zeit in Konferenzverfahren oder per Email erfolgen und die ständige Kontrolle des Lernerfortschritts und des Projektsprogresses innerhalb, aber auch außerhalb der Arbeitszeit sichern.

➤ Die Evaluierungsformen werden durch den Einsatz von digitalen Medien objektiviert. Die Studierenden fühlen sich komfortabler, wenn die Evaluierung ihrer Fähigkeiten via eine entsprechende Anwendung erfolgt. Selbstverständlich sind die Parameter und Kriterien zur Kontrolle und Auswertung im Voraus vorgegeben, was aber auftauchende Sonderfälle nicht berücksichtigen kann. Oft haben die Lehrer Reserven in Bezug auf den Beitrag jedes einzelnen Teilnehmers, insbesondere im Falle, wenn einige Präsentationen der Ergebnisse nicht in Face-to-face-Form erfolgen. Um das vorzubeugen, sollen die Aufgaben präzise verfasst, an die jeweiligen Fähigkeiten der Studierenden angepasst werden. Die Teams soll man geschickt zusammenstellen, so dass die persönlichen Stärken und Schwächen berücksichtigt werden, damit die gemeinsame Arbeit erfolgreich vor sich geht. Die Lösung der Aufgaben soll nicht nur gutes Vorwissen und Können voraussetzen, sondern auch eine schnelle Reaktionsfähigkeit, damit alles in kürzester Zeit geschafft wird. Die größte Bedeutung haben die Ergebnisse dieser Projektarbeit, die eine kreative Ausführung vorsieht. Die Eigeninitiative und die Selbstständigkeit spielen auch eine große Rolle und sind entscheidend für ein erfolgreiches Team. Die Ergebnisse werden schwer kontrolliert und ausgewertet, denn der persönliche

Beitrag wird kaum von dem des ganzen Teams unterschieden und der subjektive Faktor beeinflusst den Evaluierungsprozess.

Die Auswertung soll man so entwerfen, dass die Selbstständigkeit der Studierenden im Lernprozess gefördert wird, wobei ihre aktive Teilnahme nicht eingebüßt wird (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)⁹. Man soll auf die frontale Kontrolle nicht völlig verzichten, damit man Fälschungen vermeidet.

Einzelne Etappen im Unterricht erlauben eine große Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten von anderen digitalen Medien – z.B. erfolgreich kann man Smarthandys, iPods, Tabletcomputer gebrauchen als fakultatives oder unterstützendes Mittel und als Informationsquelle. Die Möglichkeit Audio- und Videoaufnahmen an verschiedenen Playern wiederzugeben, sprengt die Schranken der Vorlesungs- und Seminarräume und erlaubt den Zugang zu Situationen, die dem realen Berufsleben am nächsten stehen.

Die unterschiedlichen elektronischen Medien und deren Einsatz im Unterricht setzen finanzielle, technische und Personen-Ressourcen voraus. Wenn wir die finanzielle Seite momentan außer Acht lassen, soll man auf die präzise Auswahl der Anwendungen achten, die den Bildungszielen und der jeweiligen Unterrichtsetappe entsprechen. Jetzt ist es angebracht, zwischen den Forderungen und Möglichkeiten des Lernens mit digitalen Medien im Direkt-, Fernstudium auf der einen Seite und im Distance Learning andererseits zu unterscheiden. Die präsentische Phase hat unterschiedliche Wertstellung und das beeinflusst die Unterrichtsorganisation. Die Verfahren des Einsatzes von ICT in den drei Formen weisen Ähnlichkeiten auf, doch beim Distance Learning fällt die Logik

⁹ vgl. dazu Nicol & Macfarlane-Dick, 2006

des Lehrprozesses völlig aus dem Rahmen. Das ist aber kein Objekt dieser Ausführung. Man hat sich nur auf das Direkt- und Fernstudium konzentriert.

Schlussfolgerungen

Der Einsatz von digitalen Medien bei dem BL auf dem Gebiet der universitären Bildung hat Ansätze und entwickelt sich kreativ und fördert die Selbstständigkeit im Denken und Handeln in Unterrichts- und in simulierten Berufssituationen, lässt Studierenden und Lehrer ihre Potenzen erkennen, Kommunikationsfähigkeiten und Wetteifer steigern. Die digitalen Medien im BL erleichtern weiter die globale Vernetzung und die Verbindungen zu Kollegen und den Austausch mit anderen Hochschulen, Forschungsinstituten und Fachleuten aus der Praxis innerhalb und außerhalb des Landes. Dieser Austausch von Erfahrungen, Ideen, Beratungen und Innovationen neben der Eigenreflexion von Errungenschaften ist eine gute Basis für eine neue Bildungsart in Bewegung zu jeder Zeit und an jedem Ort.

Literaturverzeichnis

Boud, D. (2000): Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

Gardner, J. (Ed.). (2006): *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.

<http://edglossary.org/blended-learning/> (*The Glossary of Education Reform* is a service of the Great Schools Partnership. It is produced in collaboration with the Education Writers Association and the Nellie Mae Education Foundation.)

<https://blended.online.ucf.edu/about/what-is-blended-learning/>

https://de.wikipedia.org/wiki/Integriertes_Lernen

<https://www.slideshare.net/nzcop2009/nicol-mcfarlanedick-2006>

Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven practice of good feedback practice

Prosonsoft – Deutsche Sprache in Büro und Business, By Prosonsoft GmbH, (ADMOVI GmbH)

Sadler, D. R. (1989): Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119-144.

von der Handt, G.: Medien als Grundlage für eine neue Lernorganisation. Erfordernisse an das Sprachenlernen.

Wiepcke, Claudia (2006): Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming. Kovač, Hamburg.

http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/vonderhandt99_01.htm

Dobrinka Toteva

Dr. Dobrinka Toteva ist als Oberassistentin am Lehrstuhl für Slawische Sprachen und DaF an der Prof. Dr. Assen Zlatarov Universität, Burgas, tätig. Ihre wissenschaftlichen Interessen liegen im Bereich der kontrastiven Linguistik, des Blended Learning im FU, der interkulturellen Kontakte. Sie ist Autorin und MIAutorin von Lehr- und Übungsmaterialien, von Lehr- und Übungsbüchern, sowie Autorin des Projektes „Virtuale Bibliothek (Touristische Routen in Bulgarien)“.

toteva.dobrinka@gmail.com

Syntaktische Transformationen in der Übersetzung

Rada Vasileva

Abstract

Im Beitrag werden kompliziertere bzw. doppeldeutige syntaktische Strukturen behandelt, die das Verständnis von anspruchsvolleren deutschsprachigen Texten erschweren. Behandelt werden Anhäufungen von Nominal- bzw. Präpositionalphrasen (z. B. erweiterte Attribute, längere, überladene Sätze, doppeldeutige Präpositionalphrasen), die vor allem bestimmte Textsorten (populärwissenschaftliche, gesellschaftspolitische, Fachtexte) kennzeichnen. Es wird gezeigt, wie die Anwendung syntaktischer Transformationen und strukturalistischer Analysen zur Effizienz im Übersetzungsunterricht beitragen kann.

Schlüsselwörter: Übersetzungsunterricht, Nominalstrukturen, Transformationen, Satzminimum, Dependenz

“Heute werden im Fremdsprachenunterricht kommunikative Ansätze verfolgt. Grammatik spielt eine völlig untergeordnete Rolle, stattdessen wird durch rezeptive, reproduktive, produktive und kreative Übungen die Kommunikationsfähigkeit geschult. Dass sprachliche Kommunikationskompetenz in den Vordergrund gerückt ist, ist zweifelsohne richtig und gut. Dass aber

Grammatikunterricht – den Lateinunterricht ausgenommen – völlig marginalisiert ist, ist eine Verschiebung in das andere Extrem. Da weder im Fremdsprachen- noch im Deutschunterricht formale Aspekte der Sprache (weiterführend) behandelt werden, werden die Logik einer Sprache und das Denken in formalen Strukturen unzureichend gelehrt. In der Konsequenz haben wir es an der Universität mit Erstsemestern zu tun, die weder grundlegende grammatische Begriffe geschweige denn grammatische Regeln kennen. Eine Sprache zu sprechen, ist eine wunderbare Sache, aber es gibt auch jene Schönheit der Sprache, die in der Erkenntnis zugrunde liegender Strukturen und Regeln und des Zusammenhanges von Sprache und Denken besteht.“

(Schlobinski 2014: 196)

In diesem Beitrag wird das Augenmerk auf schwierigere syntaktische Strukturen gerichtet, die durch Anhäufung vor allem von nominalen Phrasen gebildet werden. Es handelt sich meistens um längere, durch komprimierte Ausdrucksformen entstandene Satzstrukturen, die oft schwer durchschaubar sind und das Verständnis erschweren. Im Vordergrund steht nicht die Beherrschung der einzelnen grammatischen Erscheinungen – sie wird vorausgesetzt – sondern die Dekodierung von syntaktischen und semantischen Relationen zwischen kleineren Einheiten in komplexeren Strukturen. Dazu werden syntaktische Transformationen herangezogen, die die Tiefenstruktur der Syntagmen aufdecken und dadurch zur adäquaten Übersetzung verhelfen. Es wird gezeigt, wie theoretisch fundiertes grammatisches Wissen in der übersetzerischen Tätigkeit angewendet wird und den Übersetzungsprozess fördern kann. Im Einzelnen geht es um die Transformation von Partizipialattributen in Relativsätze, von Präpositionalphrasen in Nebensätze, um die Reduzierung von Sätzen auf ihre

Minimalstruktur mit Hilfe der Valenzanalyse und die Entschlüsselung von Abhängigkeitsbeziehungen durch die Dependenzanalyse.

Anspruchsvolle syntaktische Verbindungen sind sowohl in der schönen Literatur als auch in der Fachsprache zu begegnen. Sie prägen vornehmlich, aber nicht unbedingt nur die Schriftsprache. Bei der Verfassung von schriftlichen Texten wählt man den Ausdruck sorgfältiger aus und ist bemüht nicht nur wohlgeformte Sätze zu formulieren, sondern auch variantenreiche Konnektoren, Strukturen und Vertextungsmittel zu gebrauchen, so dass kompliziertere Strukturen eher für die geschriebenen Texte typisch sind. Die Anwendung nominaler Konstruktionen ist oft auch durch stilistische bzw. Textsortenkonventionen motiviert. In der gesprochenen Sprache dagegen sind kompliziertere Syntagmen eher eine Rarität. Die mündliche Kommunikation, besonders Alltagsgespräche, zeichnen sich durch Einfachheit und Kürze aus, wobei das Streben nach Sprachökonomie nicht durch den nominalen Ausdruck, sondern durch weitere, nonverbale Faktoren unterstützt werden kann.

Das Gesetz der Sprachökonomie ist ein wichtiges Prinzip der Gegenwartssprache. Es geht Hand in Hand mit der Entwicklung der modernen Technologien unserer durch ein Übermaß an Information gekennzeichneten Gesellschaft. Ob es bei der Sprachökonomie tatsächlich um einen ökonomischen Prozess handelt, ist zu bezweifeln. Denn an einem Kommunikationsakt sind wenigstens zwei Personen beteiligt. Und wenn der Sprecher/Schreiber beim Formulieren seiner Gedanken ökonomisch verfährt, braucht der Hörer/Leser mehr Anstrengung und verbraucht mehr Energie, um die komprimierte Äußerung zu entschlüsseln. Ein Beweis dafür sind die hier vorgenommenen Beispielanalysen, die im Mittelpunkt dieser Ausführungen stehen.

Die behandelten Strukturen gehören in den Bereich des Nominalstils, der als eines der charakteristischen Merkmale von populärwissenschaftlichen und Fachtexten gilt (Fluck 1996:47ff.) Auch gesellschaftspolitische Texte, mit denen Studierende oft konfrontiert werden, weisen Merkmale des Nominalstils auf. Die aus der Übersetzung nominaler Strukturen erwachsenen Schwierigkeiten waren der Anlass dazu, noch einmal an die Relevanz theoretischen Wissens zu erinnern und die Möglichkeit für die Umsetzung linguistischer Kenntnisse in praktisches Können zu veranschaulichen.

Zu den nominalen Strukturen gehört **das erweiterte Attribut**, oft Partizipialattribut genannt. Die beiden Begriffe decken sich insofern nicht, als das Partizipialattribut den Begriff erweitertes Attribut einschränkt, da auch Adjektive in attributiver Funktion erweitert werden können. Andererseits muss zugegeben werden, dass die Eigenschaft, Erweiterungen aufzunehmen, primär den Verben anhaftet. Erweiterte Attribute stellen präzise die semantischen Relationen in der Tiefenstruktur einer größeren Konstruktion dar, doch oberflächenstrukturell sind diese Relationen manchmal schwer zu durchschauen und sind als Herausforderung für den Übersetzer zu betrachten nicht nur aus semantischer, sondern auch aus formaler und stilistischer Sicht. Daher rührt die Krux bei der Übersetzung.

Der Satz

Der die das Recht auf Steuererhöhungen betreffenden Fragen bearbeitenden Kommission steht die alleinige Entscheidung zu (Stolze 2013: 170).

kann nicht ohne Weiteres verstanden werden. Abgesehen davon, dass solche Anhäufungen von Artikelwörtern zu vermeiden sind und tatsächlich selten in der Sprache vorkommen, erweist sich dieses Beispiel als besonders geeignet und wird der Analyse unterzogen.

Die hier zu empfehlenden Transformationen zur Dekodierung der Satzstruktur wären:

1. Reduzierung des Satzes auf sein Minimum auf der Basis der Valenz des Verbs *zustehen*:

→ *Die Entscheidung steht der Kommission zu.* (Sn, Sd)

Als Hauptvalenzträger und Organisator der syntaktisch-semanticen Struktur des Satzes bestimmt das lexikalische Verb die notwendigen Aktanten (Satzglieder) und baut das Satzgerüst. Dann kann der Satz durch andere Satzglieder und Satzgliedteile ausgebaut werden. In unserem Beispiel sind das zwei Partizipialattribute, die das Verständnis doppelt erschweren.

2. Um eine bessere Einsicht in die Beziehungen zwischen den Erweiterungen der Partizipialkonstruktionen zu gewähren, werden sie, der Hierarchie der dependenziellen Beziehungen folgend, in Relativsätze transformiert:

bearbeitende Kommission → *Kommission, die die Fragen bearbeitet* (Sn, Sa)

betreffende Fragen → *Fragen, die das Recht auf Steuererhöhungen betreffen*
(Sn, Sa)

3. Als nächster Schritt folgt die Einbettung der beiden Relativsätze in den Minimalsatz. Als Ergebnis bekommt man den Satz:

Die Entscheidung steht der Kommission zu, die die Fragen bearbeitet, die das Recht auf Steuererhöhungen betreffen.

Vergleicht man die Ausgangs- mit der Endstruktur, so kann dem verbal ausgedrückten Sachverhalt die bessere Verständlichkeit und leichtere Akzeptanz zweifellos zuerkannt werden.

Die komplizierten Verknüpfungen in Sätzen mit erweiterten Attributen können mit Hilfe der Dependenzanalyse aufgelöst und schematisch sehr anschaulich und übersichtlich dargestellt werden. Vor allem Attribute tieferen Grades lassen sich durch die schematische Darstellung der Abhängigkeitsbeziehungen leicht erkennen und identifizieren:



Nachdem die inhaltlichen Relationen und die Bedeutung des Satzes völlig geklärt sind, taucht das Problem auf, wie man dem Nominalstil bei der Übersetzung treu bleiben kann. Denn für bestimmte Textsorten gelten Konventionen, die eingehalten werden sollten, wenn eine adäquate, gut gelungene Übersetzung angestrebt wird. Zur Übertragung des Nominalstils stehen in der Zielsprache je nach Sprachsystem verschiedene Ausdrucksmittel zur Verfügung und nicht immer ermöglicht die Zielsprache das Beibehalten der nominalen Struktur. In diesem Fall braucht der Übersetzer viel Kreativität, um das Sprachdefizit durch ein geeignetes Übersetzungsverfahren auszugleichen. In diesem Zusammenhang muss noch daran erinnert werden, dass eine gute Übersetzung unbedingt auch gute Kenntnisse der Muttersprache voraussetzt.

Bezüglich der Übertragung von erweiterten Attributen ist noch die Frage zu beantworten, ob sich doch nicht etwas ändert, wenn man statt der nominalen die verbale Struktur wählt, bzw. wählen muss. Da das erweiterte Attribut pränominal, der Relativsatz dagegen postnominal ist, haben beide Strukturen einen unterschiedlichen Informationswert für den Rezipienten. Bekanntlich stehen thematische Elemente vor rhematischen in einem Satzganzen, so dass die links positionierten Elemente (in unserem Fall die Attribute) alte, bzw. aus dem Kontext erschließbare oder als bekannt präsupponierte Information enthalten und einen niedrigeren kommunikativen Wert aufweisen im Vergleich zum Relativsatz, von dem man schon wegen seiner Selbständigkeit neue Information erwartet. Diese Beziehungen sind viel komplizierter und müssen hier nicht behandelt werden.¹⁰

¹⁰ Über die funktionale Begründung von Nominalphrasen vgl. Cathrine Fabricius-Hansen (2015): Das IDS und die Tiefe der Grammatik. Ein Blick von außen. In: Ludwig M. Eichinger (Hrsg.). Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven. IDS, Jahrbuch 2014. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH. S. 157-174.

Die folgenden ausgewählten Beispiele aus einem gesellschaftspolitischen Text illustrieren den vorwiegenden Gebrauch von Nominalstrukturen in der Textsorte:

1. Neun Monate vor der Bundestagswahl herrscht innerhalb der Linkspartei auch relativ große Einigkeit über die nächsten Schritte auf dem Weg in dieses Reich.

2. Zuvor hatte Wagenknecht im „Stern“ der Bundeskanzlerin eine „vielschichtige“ Mitverantwortung für den Terroranschlag vor der Gedächtniskirche vorgeworfen.

3. Wagenknecht verteidigte am Sonntagabend noch einmal die These in ihrem Newsletter an das „Team Sahra“, in dem sie ihre Anhängerschaft zum Ärger der Parteiführung an den offiziellen Organen vorbei organisiert.

4. Zuletzt machte die Führung ein Zugeständnis an Wagenknechts Rückhalt beim Parteivolk in der Auseinandersetzung um die Spitzenkandidatur.

5. Doch was bedeutet Internationalismus für das historisch nicht allzu bedeutende, aber derzeit alles andere überlagernde Politikfeld der Einwanderung?

6. Doch im Jahr 2015 war es ausgerechnet eine CDU-Bundeskanzlerin, die mit großer Unterstützung der Union und allen anderen im Bundestag vertretenen Parteien die kühnsten „No Border“-Träume der Linken wahr machte und einer nie gekannten Interkontinentalzuwanderung über das Asylrecht keine Grenzen mehr setzte.

7. Ebenso sehen das die besonders von Parteichefin Kipping angesprochenen Universitäts-Linken.

8. Umso weniger Verständnis herrscht aber in der Hauptzielgruppe, also der Arbeiterschaft, für das unbegrenzte Recht auf globale Freizügigkeit.

9. Die bisher als am skandalösesten empfundene Äußerung Wagenknechts...¹¹

Anhäufungen von Nominal- und Präpositionalphrasen können ein weiterer Grund für Unsicherheit und Verwirrung bei der Übersetzung sein. Auch hier lassen sich Transformationen bei der Entschlüsselung der Relationen und der Bedeutung anwenden. Wichtig ist in solchen Fällen, dass man die einzelnen Phrasen, die Teile des Ganzen erkennt und auseinander hält. An dieser Stelle wird an die Phrasenstrukturgrammatik erinnert, die Studierenden dazu verhelfen kann, Elemente des Satzes als zusammengehörend zu identifizieren. Ohne das Wissen um kleinere Satzbauelemente sind auch die einzelnen Sequenzen einer größeren Einheit nicht erkennbar, was zu Schwierigkeiten beim Verständnis und Übersetzen führt. Das Gesagte wird am Beispiel 3 illustriert:

Wagenknecht verteidigte am Sonntagabend noch einmal die These in ihrem Newsletter an das „Team Sahara“, in dem sie ihre Anhängerschaft zum Ärger der Parteiführung an den offiziellen Organen vorbei organisiert.

Folgende Analyseschritte wären bei Übersetzungsschwierigkeiten des Satzes angebracht:

¹¹ Alle Beispiele aus: Die Welt, 10.01.2017f2a. *Die Linke wagt es nicht, Wagenknecht Einhalt zu gebieten* von Marcel Leubecher.

1. Segmentierung des Satzes.

Bei der Segmentierung könnte man auf Schwierigkeiten stoßen und die Zuordnung der *an*-Präpositionalphrase als Attribut zum *Newsletter* übersehen. Das Genitivattribut im Relativsatz ist leichter erkennbar.

2. Reduzierung des Satzes auf sein Minimum (Valenzanalyse).

Studierenden muss beigebracht werden, dass sie beim Übersetzen eines Satzes zuerst immer nach dem Prädikat und seinen Ergänzungen suchen müssen. Sie nehmen praktisch eine Valenzanalyse vor und eliminieren die nicht notwendigen Aktanten. Das Abstreichen von für das erste Verständnis „überflüssigen“ Satzgliedern und Satzgliedteilen macht den Blick frei für das Wesentliche, die wichtigste Information, die im Satzminimum enthalten ist. Auf diese Weise wird die Bedeutung von längeren, durch die Anhäufung von nominalen Gliedern schwerfällig und undurchschaubar wirkenden Sätzen transparenter.

→ Im HS: *Wagenknecht **verteidigt** die These*: Sn (Subjekt), Sa (Objekt)

→ Im NS: *Sie **organisiert** ihre Anhängerschaft an den offiziellen Organen **vorbei***: Sn (Subjekt), Sa (Objekt), pS (Präpositionalobjekt)

Alles andere, was übrig bleibt, sind Erweiterungen der Prädikation durch Informationen hinsichtlich Ort, Zeit, Ursache, Art und Weise usw., d.h. es sind Adverbiale, die zusätzliche Prädikationen darstellen, die in die Hauptprädikation eingebettet sind und man kann sie im Übersetzungsprozess als solche auch nachträglich in die Bedeutung des Satzes einschließen.

3. Nebensatztransformation zur Disambiguierung von Präpositionalphrasen.

Am problematischsten scheint in diesem Satz die Übersetzung der Phrase *zum Ärger der Parteiführung* zu sein. Hier kann die Transformation in einen Nebensatz mit eindeutigem Subjunktor helfen, so dass die logische Verbindung und die Funktion des Nebensatzes durchsichtig werden und die Barriere bei der Übersetzung abgeschafft wird. Auch bei Doppeldeutigkeiten lässt sich diese Transformation effizient anwenden. Die Präpositionalphrase kann wie folgt erklärt werden:

→ *Sie (Wagenknecht) organisiert ihre Anhängerschaft an den offiziellen Organen vorbei, **so dass** die Parteiführung verärgert ist.*

Oder auch koordinativ verknüpft:

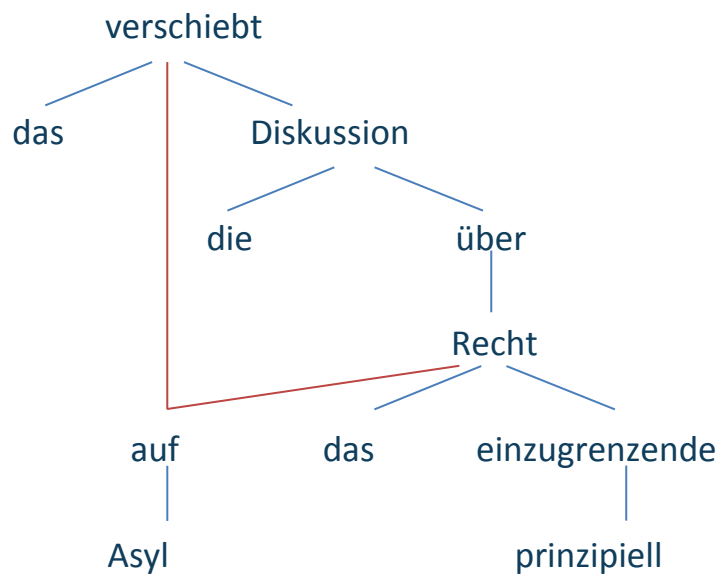
→ *Sie (Wagenknecht) organisiert ihre Anhängerschaft an den offiziellen Organen vorbei, **folglich** ist die Parteiführung verärgert.*

Solche Transformationen mögen für die Studenten schwierig sein, sie müssen aber gelehrt und geübt werden, umso mehr als im Studiengang *Angewandte Linguistik* professionelle Übersetzer und Dolmetscher ausgebildet werden.

Zuletzt wird ein interessantes Beispiel mit einem attributiven **Gerundivum** zur Analyse angeboten, das zugleich die Behebung von Doppeldeutigkeiten anvisiert:

Das verschiebt die Diskussion über das prinzipiell einzugrenzende Recht auf Asyl, das vom Grundgesetz bisher schrankenlos den „politisch Verfolgten“ gewährt wird.

Das Dependenzschema veranschaulicht die Abhängigkeitsrelationen und den möglichen Doppelbezug der Präpositionalphrase:



Wie reich auch die Ausdrucksmöglichkeiten einer Sprache sein mögen, kommt es immer wieder zu ambigen Ausdrücken. Zuerst ist die Gerundivkonstruktion an sich doppeldeutig, doch in diesem Kontext ist die modale Komponente der Notwendigkeit unproblematisch zu erschließen. Irreführend ist auf den ersten Blick die Präpositionalphrase *auf Asyl*, denn sie lässt zwei mögliche dependentielle Relationen zu: die Präposition *auf* kann sowohl auf das Verb *verschieben*, als auch auf das Substantiv *Recht* bezogen werden. In solchen Fällen wird dann die semantische Kompatibilität überprüft. Falls sie nicht ausreichende Hilfe garantiert, werden der Kontext, das Allgemeinwissen und andere Informationsquellen herangezogen, um den richtigen Bezug und den Sinn der Phrase und des ganzen Satzes zu entschlüsseln.

Die wenigen Beispiele, die hier zur Diskussion gestellt wurden, bilden nur ein kleines Spektrum aus der breiten Palette der Herausforderungen, die professionelle Übersetzer zu bewältigen haben. Was an Können vom Übersetzer

verlangt wird, geht über die Grenzen der theoretischen Sprachkenntnisse und praktischen Fähigkeiten hinaus.

Das gut fundierte grammatische Wissen, die Beherrschung von Ausgangs- und Zielsprache sind Voraussetzung, aber keine Gewährleistung für eine gelungene Übersetzung. Andererseits muss noch hervorgehoben werden, dass im Sprachbereich der eine oder andere Aspekt keinesfalls favorisiert werden darf. Vielmehr handelt es sich beim Phänomen Sprache um ein Zusammenspiel der einzelnen Sprachebenen, so dass nur ein komplexes Herangehen die besten Ergebnisse beim Spracherwerb sichern kann.

Literaturverzeichnis

Fabricius-Hansen, Cathrine (2015): Das IDS und die Tiefe der Grammatik. Ein Blick von außen. In: Ludwig M. Eichinger (Hrsg.). Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven. IDS, Jahrbuch 2014. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

ISBN: 978-3-11-035881-0. ISSN: 0537-7900.

Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 5. Aufl. Tübingen: Francke. ISBN: 978-3-8252-0483-9.

Schlobinski, Peter (2014): Grundfragen der Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Welt der Sprache(n). KG, Göttingen/LLC, Bristol, CT, U.S.A. Vandenhoeck&Ruprecht GmbH. UTB-Band-Nr. 4125. ISBN: 978-3-8252-4125-4.

Stolze, Radegundis (2013): Fachübersetzen – Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis. Forum für Fachsprachenforschung (FFF), Bd. 89. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. ISBN: 978-3-86596-257-7. ISSN: 0939-8945.

Die Welt, 10.01.2017f2a. *Die Linke wagt es nicht, Wagenknecht Einhalt zu gebieten* von Marcel Leubecher.

Rada Vasileva

Dr. Rada Vasileva ist als Dozentin für deutsche Morphosyntax und Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik und Niederlandistik an der Universität in Veliko Tŕrnovo tätig. Ihre wissenschaftlichen Interessen gelten der Syntaxforschung, der kontrastiven Linguistik und der Textlinguistik.

Sie ist Autorin und Mitautorin von Lehrbüchern und didaktischer Hilfsliteratur.

radavasileva@gmail.com

Актуални проблеми в обучението по български език

Ганка Янкова

Abstract

The paper explains some current issues in Bulgarian language education raised by the contemporary educational paradigm. The functions of the Bulgarian language in the class discussion are commented on and the duality of the cognitive and pragmatic function is emphasized. The necessity of the complex application of different learning approaches is justified. Educational practices by which pedagogical technology is recognized as innovative and more effective are defined. A different point of view of the lesson is presented as a basic form of pedagogical discourse.

Key words: linguistic competence, communicative competence, functions of the Bulgarian language, teaching approaches.

Една мисъл на Хемингуей: „Езикът служи не за общуване, а за да скрие невъзможността да общуваме“ провокира интереса ми към въпроса: Колко знание за езика е необходимо, за да се знае един език? За да сме сигурни, че във всяка комуникативна ситуация нашето комуникативно намерение ще съвпада с комуникативното очакване на адресата (с други думи, ще се случи комуникативният акт), е необходимо изключително добро познаване на

езика, на неговата система, на неговите функции, на социалната му обусловеност от контекста, от сферата на общуване, познаване на неограничен брой речеви стратегии, с чиято помощ да преодоляваме трудностите в общуването. С други думи, знанието за езика е необходимо, българският език трябва да се изучава в училище, нищо че за българите той е роден и децата още на две години го говорят.

В учебния дискурс българският език има две основни функции: комуникативна и прагматична. Когнитивната функция на обучението по български език служи за запознаване на учениците с научни понятия (текст, изречение, дума, морфема, звук и т.н.) като елемент от предметната компетентност, която се овладява на занятията по български език. Прагматичната функция е насочена към усъвършенстване на уменията за адекватно участие в речевата комуникация. Реализацията на двете функции определя основополагащото място на българския език в системата на средното образование. Двуетдинството на двете функции на българския език го отличава от учебните предмети, чиято основна цел е овладяването на похвати за дейност. Българският език е хуманитарна дисциплина, която чрез възприеманите и създаваните текстове създава отношение към триединния обект: съзнание и дейност на човека – общество – природа (Димчев 2012: 21). Анализирайки същността и ролята на хуманитарното образование, В. Стефанов окачествява училището като ключово значима точка, място, където населението трябва да се превърне в „общество“. Според автора хуманитарното образование моделира и стимулира способността за ориентация в миналото, настоящето и бъдещето, то изгражда социално зрели личности, активира творческия им потенциал. В контекста на казаното се

подчертава ролята на общуването чрез езика. Характеризирайки ролята на езиковото образование, И. А. Зимняя посочва, че по езиковите дисциплини ученикът е длъжен да знае всичко. Трудността е в това, че никой не може да каже колко е това „всичко“. В този смисъл според И. А. Зимняя езикът като учебен предмет е безпределен (Зимняя 1978: 21). Очевидна е необходимостта от усвояване на езиковата система в пълнота. Степента на тази пълнота се определя обаче от конкретния комуникативен акт, от комуникативната задача, от комуникантите и т.н.

Надценяването понякога на ролята на комуникативността и подценяването на лингвистичната (езиковедската) и културологичната подготовка чрез обучението по български език много често „се дължи на несъобразяването с разликите между усвояването на първия език и изучаването на втория език. За подобно смесване допринася и безкритичното позоваване на постановки от „Общата европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване“ (Рамка: 2006), които обаче се отнасят до изучаването на втори език“ (Димчев 2012: 697). В статията си „Още веднъж за езиковедската компетентност“ А. Радкова обобщава, че езиковедската компетентност се разпознава като „понятие, което в последните години не е сред най-популярните и активно разработваните в съвременната езикова методика“ (Радкова 2010: 30).

Учениците като носители на българския език притежават комуникативноречева компетентност, достатъчна за ограничените им комуникативни потребности. Но с нарастването на житейските потребности на обучаваните и новите им социални роли осезателно се усеща езиковият дефицит и е необходимо усъвършенстването на комуникативните им умения.

Това мотивира необходимостта да се усвояват декларативни и процедурни знания за системата на съвременния български книжовен език в цялото му разнообразие от стилове и регистри. Информацията за структурата и функциите на езика е необходимо да се овладява в единство с развитието и усъвършенстването на комуникативноречевите умения. За да бъде знаенето на езика по-добро, респективно учениците да участват компетентно в общуването, да разчитат смисли в текстове, сами да генерират смисли, да случват своето комуникативно намерение, да успяват в своята социална реализация, трябва да притежават знания за българския език като йерархизирана система от знаци, да познават всички езикови равнища, да са осмислили връзките и взаимоотношенията между тях на парадигматично и синтагматично равнище, защото само тогава, конструирайки своето изказване, ще правят съзнателен избор между многото варианти.

Че информация за българския език, за семантичните и формално-езиковите характеристики на езиковите единици присъства и трябва да присъства в учебното съдържание, е факт, спорове няма, но в какъв обем, с какви акценти и как да е представена и подредена информацията по класове, каква педагогическа технология да се използва – това е отговорност на специалистите: методици, филолози, учители и др.

Впечатленията за обремененост на учебното съдържание по български език се създават от големия обем теоретична информация, от присъствието на ненужна (излишна, самоцелна) информация, от многократното повтаряне на една и съща информация и от еднообразния и скучен начин на поднасянето ѝ, от многото говорене и малкото казване, от непремислените акценти, от

еднообразните упражнения. Прилагането на водещия подход – комуникативният, не е достатъчно за обезпечаване на висока резултатност. Във връзка с казаното и в негова подкрепа е разсъждението на Т. Ангелова: „Не ми е известно да има специалисти по езиково обучение, поставящи си за цел създаването на езиково обучение, което да не е комуникативно ориентирано. По-скоро е нужно да се търси убедителен отговор на въпроса как да се схваща комуникативната ориентация“ (Ангелова 2004: 99). Отговорът на този въпрос е свързан с използването на ефективен подход при изучаване на родния език. В съвременната образователна и езикова ситуация прилагането на един подход не е целесъобразно.

Като се има предвид спецификата на обучението по български език (българският език като предмет на изучаване, като средство за общуване, като семиотичен код, на който става обучението по всички учебни предмети), не е необходимо да се хабят сили и време за избиране на единствен подход и да се водят спорове за именуването му. Достатъчно е да се анализират предимствата на всички познати подходи (комуникативен, компетентностен, лексикално-тематичен подход, когнитивен, дискурсен, стилистичен и т.н.) и комплексно да се прилагат в организацията и структурирането на образователното взаимодействие. Комплексното използване на изброените подходи ще мотивира характеристиките на различната образователна парадигма, в която ще се акцентува разумно върху знанията за езика и върху употребите на езика, и която ще има за цел знанията за езика, включени в учебното съдържание по български език, да обезпечават определено равнище на знаене на езика. Структурирането на учебното съдържание с оглед на предимствата на изброените подходи ще отговаря на критерии като

научност, системност, функционалност, комуникативност, комплексност, прагматичност и др. Ще се поставя акцент върху когнитивните аспекти на езика, върху употребите на езика и функциите на тези употреби.

Функционалната грамотност, семантизирана като способност на човека да встъпва в отношения с външната среда и максимално бързо да се адаптира и функционира в нея, се различава от елементарната грамотност като способност на човека да чете, да разбира, да съставя кратки текстове и да реализира прости аритметически действия. С функционалната грамотност „като равнище на знания, умения и навици, обезпечаващи нормалното функциониране на личността в конкретна културна среда“ (Азимов, Шчукин 2009: 342), се идентифицират крайните резултати в обучението по български език. Тя насочва към усвояване на езиковите единици и признаците им в практически план, т.е. усвояване на комуникативното оправдание и комуникативното предназначение на всяка единица и граматическа категория чрез многообразни методически решения и иновативна функционална педагогическа технология.

За да бъдат резултатите по-добри, е необходимо да се обнови педагогическата технология – иновативни образователни практики, които ще направят изучаването на българския език привлекателно.

Сред тези иновативни практики, които осигуряват по-висока резултатност на образователното взаимодействие по български език, важно място заемат следните:

- използването на алгоритми

- нееднократното присъствие на мотивацията в хода на урока и задължително в началото на урока, в т.нар. организационна част
- интерактивните похвати в обучението по български език (в т.ч. използването на интерактивна дъска)
- използване на компютърни технологии
- пренареждане на типовете упражнения по български език с цел по-широкото присъствие на комуникативни упражнения за рецепция на текст и за продуциране на текст, с други думи осмисляне на полифункционалността на текста в обучението по български език.
- друга гледна точка към урока.

Урокът е основна форма на педагогическия дискурс. Промяната на образователната парадигма към по-голяма прагматизация мотивира промени, които се отнасят както до съдържанието, така и до функционалните характеристики на урока. Съвременният урок се определя като „динамичен, вариативен, прагматичен, отворен, комуникативен“. Всички тези качества могат лесно да се разчетат, ако към урока се подходи от друга гледна точка; урокът по български език е текст и в него се пресичат критерии, принадлежащи към повече парадигми: дидактическа, психологическа, лингвистична. Урокът по български език е „жив текст“, който става в момента на неговото изричане.

Урокът като текст е свързан с много понятия, които са актуални за текстолингвистиката: комуникативен акт, комуникативна цел, комуникативна стратегия, свързаност, адресат, адресант и т.н. Много от маркерите на текста

имат свой дидактически аналог и ако правилно ги разчитаме и в педагогическия дискурс, определено резултатите в часовете по български език ще бъдат по-добри. Случването в рамките на един урок по български език е аналогично на случването в един комуникативен акт. Или „използвайки комуникативната си компетентност, говорещият поставя пред себе си комуникативна цел и следвайки определена комуникативна интенция, изработва комуникативна стратегия, която преобразува в комуникативна тактика като съвкупност от комуникативни намерения (задачи), попълвайки комуникативния опит на събеседника” (Клюев 1998: 8). Методическата трансформация на цитата насочва към ключови думи като: цели, методически похвати, структурни единици, учител, ученици, учебно съдържание – всички те, по един или друг начин, присъстващи в експликацията на понятието „урок”. От цитирания фрагмент е ясно, че възникването на комуникативния акт се дължи на адресанта (в педагогически план – на учителя) и инициацията му е от изключително голямо значение, защото при определени условия общуването може и да не се случи (респективно – провален урок). Събеседникът (учениците) може да не желае да участва, защото отсъства доверието към автора, защото се съмнява дали адресантът е социално привлекателен (вотът на доверие като проекция на фактора престиж, Клюев 1998: 13)

В контекста на всичко казано дотук не е трудно да си представим педагогическата интерпретация на текстолингвистичната информация. Учителят е отговорен за организацията и протичането на урока. Той разчита на учениците (събеседници, адресат) и трябва да се постарее те да му вярват, да желаят да участват в общуването. По тази причина предварителната

подготовка на урока е с особено значение. И освен традиционните изисквания (определяне на темата, вида на урока, мястото му в системата уроци, дефиниране на образователните – информативно-познавателни и комуникативно-практически – и на възпитателните цели, анализ на учебното съдържание – учебна програма, учебници, акценти, принципи, методически похвати, макро- и микроструктура, оценки и др.) в нея специално внимание се отделя на т.нар. организационна част (увод, начало на урока), когато се създават условия за протичане на урока (психологическа нагласа, провокация на интереса, мотивация за участие). Провокирането на интереса на учениците, създаването на мотивация, събуждането на желание за споделяне, за включване е вече обещание за успешен урок и в същото време е отговорност на учителя.

В инвариантния макроструктурен модел на урока началото е част от първия структурен компонент – актуализация. Това начало трябва да осигури протичането на комуникативната ситуация, която и без това е достатъчно сложна в урока по български език заради многоречието на текстовете и множествеността на езиците. И учители, и ученици трябва да положат усилия за своето разбиране.

За ефективното протичане на комуникативния акт са необходими подготвителни условия, които означават съвкупност от обстоятелства в момента на началото на комуникацията, правейки я възможна. Експликацията на тези условия включва: потребност или желание на адресанта да организира комуникативния акт, готовност на адресата да участва, разбиране от адресата на мотивите на адресанта, идентификация на

тези мотиви като основание за реализиране на комуникативния акт, единство на комуникантите по отношение на предстоящия комуникативен акт, означаване на началото на комуникативния акт. Властовата позиция на учителя в образователния дискурс оправдава привилегиата му да инициира педагогическото общуване в часа, да изложи (имплицитно или експлицитно) мотивите си за това общуване: *Обект на коментар в урока ще бъдат... Днес ще затвърдим (разширим, усъвършенстваме) знанията си за... Проверката на теста показва съществени пропуски и затова днес ще...* Или:

Вариант 1:

П: Вероятно някои от вас са гледали рекламата за сладкишчето „Барни“. Сигурно сте се запитали какво е посланието на текста: „Мечето, което обича детето“. „Сладкото мече“ обича детето и му носи радост или детето обича сладкишчето и с удоволствие го хапва. Тази двузначност (двусмислица) на рекламния текст е съзнателно търсена. Не е грешка. Помислете с коя функция на медийните текстове я свързваме?

У: Една от функциите на медийните текстове е да манипулират читателското мнение, да изграждат отношение.

П: Да, вярно е. Това изречение отправя „казване“ и към децата, и към родителите. Децата искат да опитат десертчето, а родителите са спокойни, че бисквитката е направена точно за деца.

И така видяхме, че в определена речева ситуация нещо, граматически неправилно, е стилистично уместно. Но само в определен контекст. За да бъде речта ни правилна и уместна, трябва да познаваме езиковите норми. Запишете темата на днешния урок: „Граматична норма“.

Такава организация на началото на урока се харесва на учениците, тя провокира интереса им, кара ги да се замислят върху ползата от знаенето на езика, да разберат, че „смисълът на всяко казване е обвързан с формата на изказването“. И ако ние владеем езика и набор от речеви стратегии, ще ни е лесно да общуваме с различни събеседници, в различни ситуации. Емоционалното начало може да се случи с помощта на игрословица, на занимателна задача, импровизирана ситуация, вид упражнение и още много други варианти. Единственото условие е избраният вариант да е свързан по някакъв начин с темата на урока.

В новите учебници всяка урочна статия включва текст (изходен, тренировъчен и т.н.) и този факт е мотивиран от абстрактността на езиковите знакове и закономерностите на усвояването, при което се осъществява връзка между езиковата форма и смисъла, който социалната група му придава. Важно е на езиковите занятия да се вниква в отношенията между семантика, структура и функция на езиковите факти.

Съвременната образователна парадигма предполага засилен интерес към текста като средство за речево общуване, към релацията текст (като лингвистична единица) и дискурс (като комуникативно явление). Ето защо крайно време е да се спре порочната практика текстът да присъства в обучението само като илюстрация на лингвистичната същност на езиковите единици. Подборът на текстовете, въпросите за четене с разбиране, образците за анализ, темите на съчиненията, в които учениците изразяват собствената си позиция – това не са само елементи на дидактическата технология, това са градивни съставки на съвременната образователна

стратегия, ориентирана към дискретно въздействие върху младата личност. Осъзнаването и използването на полифункционалността на текста в обучението по български език са едни от пътищата за промяна на езиковото обучение в аспект на прагматичност, функционалност и резултатност.

Има толкова много възможности за осъществяване на висока езикова постигнатост. Само трябва учителят да отдели достатъчно време да избере варианта съобразно спецификата на учебната ситуация и характеристиката на класа. И ако началото е емоционално, интересно, ангажиращо, всяко следващо случване ще е белязано с успех.

И накрая отново ще използвам един цитат, на Станислав Сивриев:

„езикознанието не е само наука, то е и ухо, и степен на чувствителност, и мъничко въображение”.

Да положим усилия в часовете по български език, за да не лишаваме нашите деца от тази степен на чувствителност и мъничко въображение.

Литература

Азимов, Э.Г., Щчукин, А.Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языком). Москва, Изд. „Икар”.

Ангелова, Т. (2004). Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми. София, ИК „Сема РМ”.

Димчев, К. (2012). Основи на методиката на обучението по български език. София, Изд. „Булвест 2000”.

Зимняя, И.А. (1978). Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва, Изд. „Педагогике”.

Клюев, Е.В. (1998). Речевая коммуникация. Москва, 1998.

Радкова, А. (2010). За езиковедската компетентност – Български език и литература, № 5.

Рамка (2006) Обща европейска рамка: учене, преподаване, оценяване. Варна, изд. „Релакса”.

Ganka Yankova

Shumen University, Bulgaria

Assoc. Prof. Dr. Ganka Yankova started her career as a teacher of Bulgarian language and literature. She teaches primarily Methodology of Bulgarian language teaching. Her interests include interactive methods in Bulgarian Language Teaching, and educational strategies in teaching Bulgarian to non-native speakers. She has supervised MA and PhD theses and authored over 50 publications.

Brücken schlagen durch Erzählen über-, mit- und füreinander. Playback Theater und dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht

Mihaela Mihova

Abstract

In diesem Beitrag geht es um das Erzählen und das Inszenieren einer eigenen erlebten Geschichte. Nach einem theoretischen Input mit Fokus auf den Mehrwert vom (biographischen) Erzählen im Fremdsprachenunterricht wird das Konzept des Playback Theaters vorgestellt. Darunter versteht man eine Art interaktives Theater, bei dem die Zuschauer*innen (in unserem Fall die Lernenden) unter der Anleitung eines Moderators/einer Moderatorin (meistens die Lehrperson) über persönliche Erfahrungen erzählen. In der Folge können sie zusehen, wie diese auf einer improvisierten Bühne in Szene gesetzt werden, die Schauspieler*innen sind andere Lernende. Im Rahmen der Konferenz wurde das Konzept in einem Workshop vorgestellt. Ziel des Workshops war es, das Konzept auszuprobieren und abschließend darüber zu diskutieren und zu reflektieren.

Schlüsselwörter: Erzählen, Playback Theater, Fremdsprachenunterricht, persönliche Erfahrungen, Inszenieren

Einleitung

Erzählen ist zweifellos eines der Grundbedürfnisse der Menschen. Man möchte über Erlebnisse und Erfahrungen berichten und es tut gut, zu erzählen und Erlebtes mit anderen zu teilen. Wir Menschen sind soziale Wesen und als solche liegt es in unserer Natur, miteinander zu kommunizieren. Erzählen ist eine der wichtigsten Kommunikationsformen und sie spielt eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht, unter anderem als ein Teilbereich der Fertigkeit Sprechen. Im vorliegenden Beitrag möchte ich zunächst auf die Wichtigkeit des Erzählens im Fremdsprachenunterricht eingehen. Außerdem werde ich eine mögliche Form vorstellen, die das Erzählen fördert, indem sie dieses mit theatralischen Handlungen verknüpft.

Über das Erzählen

Es ist meine Erfahrung, dass die Bereitschaft zu erzählen und Erfahrungen auszutauschen unter Fremdsprachenlernenden variiert. Wenn das zu besprechende Thema persönliche Relevanz aufweist, steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie mit Leib und Seele erzählen, so meine Beobachtung. Dies funktioniert besonders gut, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, über ihre eigenen Erfahrungen, Erlebnisse und Geschichten zu berichten.

Über Erzählen lässt sich sagen, dass es starke identitätsstiftende Funktion hat, egal in welcher Sprache es erfolgt. Im Fremdsprachenunterricht ist es, wie bereits erwähnt, als ein Teil der Fertigkeit Sprechen einzuordnen und kann auf viele verschiedene Arten und Weisen trainiert werden. Wichtig ist natürlich, dass die

Aufgaben auf die außerunterrichtliche Realität vorbereiten, bei der unter anderem viel erzählt wird.

Gerade das biographische Erzählen ermöglicht den Lernenden, ein ICH in der Zielsprache zu sein und die eigene Geschichte und Identität mit Hilfe dieser Sprache zu konstruieren. Auf diese Weise nehmen die Persönlichkeit und die Geschichtlichkeit der Lernenden einen Platz im Fremdsprachenunterricht ein und das kann gerade in der Unterrichtssituation von großer Wichtigkeit sein. Denn die Teilnehmer*innen fühlen oft Lernstress und müssen sich viele Inhalte aneignen. Das Erzählen gibt in dieser Situation die Möglichkeit, sich als Individuum auszudrücken und sich in einer anderen Rolle zu zeigen: einfach sich selbst zu sein, abgesehen von Grammatik, Wortschatz und Inhalten. So könnte „Fremd“sprache als weniger „fremd“ vorkommen, wenn man mit seiner eigenen Geschichte in sie eintaucht.

Den Unterricht so zu konzipieren, dass dieser den Lernenden Impulse gibt, von sich erzählen zu können, bedeutet, dass die Lernenden die Gelegenheit bekommen, etwas für sie Aktuelles und Bedeutsames in einer für sie aktuellen und bedeutsamen Sprache auszudrücken. Nicht zuletzt tragen diese Erzählungen zum Ausbilden der Gruppenidentität bei. Viele Fremdsprachenlehrende werden die Erfahrung gemacht haben, wie sich die Atmosphäre in der Klasse verändert, nachdem die Lernenden über ein persönlich relevantes Thema erzählt haben. Die angeregte, interessierte und gelöste Stimmung hat einen bleibenden Effekt in der Gruppe und die Gespräche werden möglicherweise in der Pause weitergeführt. In meinem Verständnis ist das authentisch, wenn die Lernenden, durch den Unterricht inspiriert, von sich aus das Bedürfnis haben, in der Zielsprache zu

kommunizieren und ungesteuert weiterzuerzählen. Dies bedeutet dann, dass die im Unterricht praktizierten Sprachhandlungen nicht nur einen unterrichtsinternen Wert haben, sondern auch zur Vorbereitung auf außerunterrichtliche Sprachhandlungen beitragen.

Erzählen im FSU – aber wie?

Playback Theater

Selbstverständlich gibt es unzählige Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht, die zur Förderung und Entwicklung der erzählerischen Fähigkeiten der Lernenden beitragen können. Genauso selbstverständlich ist es auch, dass es kein Erfolgsrezept für eine erzählfördernde Aktivität gibt, die bei allen Lernenden „wirkt“. Welche Art Aktivitäten eingesetzt werden, kommt sehr stark auf die Lernziele, die Gruppenzusammensetzung, die Interessen der Lernenden, die Gruppendynamik und zahlreiche weitere Faktoren an. Daher bin ich der Meinung, dass es ganz einfach eine Frage des Fingerspitzengefühls ist – dafür ist ja die Lehrperson da.

In weiterer Folge möchte ich ein Konzept vorstellen, dass sowohl sehr lebendig und dynamisch, als auch emotional und gar dramatisch (im wahrsten Sinne des Wortes) ist. Es handelt sich um das so genannte Playback Theater und dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

Playback Theater: was kann man sich darunter vorstellen?

Das Playback Theater stellt eine Art interaktives Theater dar, bei dem die Zuschauer*innen über persönliche Erfahrungen erzählen. In der Folge können sie zusehen, wie diese auf der „Bühne“ in Szene gesetzt werden. Die Schauspieler*innen sind die anderen Teilnehmer*innen in der Gruppe.

Playback Theater wurde 1975 von Jonathan Fox und seiner Lebenspartnerin Jo Salas in den USA entwickelt und ist inzwischen weltweit verbreitet. Dieses interaktive Theater ist eine künstlerisch gestaltete Begegnung, deren Ziel sowohl Unterhaltung, als auch gemeinsames Erleben ist.

Wie das Playback Theater im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann, wird in weiterer Folge geschildert.

Playback Theater im FSU, aber wie?

- Die TN werden am Tag vor der Durchführung aufgefordert, an eine Geschichte aus ihrem Leben zu denken. Es ist wichtig, dass sie ein Teil der Geschichte sind.
- Das Thema kann vorgegeben sein (muss aber nicht). Es soll vorzugsweise ein „nettes, unproblematisches“ Thema sein.
- Der/die Moderator*in „interviewt“ eine/n TN und macht sich Notizen. Beim ersten Durchgang sollte die Lehrperson diese Rolle übernehmen, danach kann das auch ein/e TN machen.

- W-Fragen: Wann und wo ereignete sich die Geschichte? Wer beteiligte sich daran? Was geschah? Wie fühlten sich die Teilnehmer*innen?
- Die Moderator*in fasst die Geschichte nochmal zusammen.
- Ein paar TN werden aufgefordert, die Geschichte in Szene zu setzen.
- Requisiten müssen im Voraus vorbereitet sein (es kann was auch immer sein, beispielsweise eine Plastikflasche, eine Regenjacke, eine Schnur, eine Brille ect.).
- Die „Schauspieler*innen“ haben etwa 5 Minuten Vorbereitungszeit, danach müssen sie „auftreten“.
- Beim Auftritt geht es in erster Linie um Improvisation und Spaß, Perfektion spielt keine Rolle.
- Nach der Darbietung wird der/die Interviewte gefragt, ob die Darbietung authentisch war und ob die Gefühle und Emotionen vermittelt werden konnten.
- Abschließend bietet es sich an, mit der Gruppe über die Aktivität zu diskutieren und zu reflektieren.

Worauf sollte man beim Einsatz von Playback Theater achten?

Das Playback Theater kann man nicht richtig im Voraus vorbereiten, sondern es basiert sehr stark auf Improvisation. Besonders viel Vorbereitung seitens der Lehrperson ist nicht notwendig (die Requisiten sollte man natürlich mitnehmen). Trotzdem gibt es einige Aspekte, die mir wichtig erscheinen und die ich hier thematisieren möchte.

Zum einen stellt sich die Frage nach dem Sprachniveau der Gruppe. Meiner Einschätzung nach bietet sich diese Aktivität ab dem Niveau B1.2/B2.1 an, aber man kann das auch bei einem niedrigeren Niveau machen, solange das vorhandene Sprachregister der Lernenden mitberücksichtigt wird. Dies impliziert eine gewisse Einschränkung bei der Themenwahl. Es ist erwähnenswert, dass es beim Inszenieren in erster Linie um Emotion, Improvisation und Spaß geht. Sprachrichtigkeit ist sekundär und es liegt bei der Lehrperson, ob diese überhaupt thematisiert werden soll.

Zum anderen möchte ich betonen, dass beim Playback Theater persönliche Geschichten zur Sprache kommen. Natürlich können die Interviewten selbst bestimmen, wie viel sie preisgeben. Allerdings ist es meiner Ansicht nach einer Überlegung wert, ob diese Aktivität in einer Gruppe passend ist, wo die TN möglicherweise traumatisierende Erfahrungen hinter sich gebracht haben. Dies ist, wie bereits erwähnt, eine Frage des Fingerspitzengefühls.

Playback Theater im Fremdsprachenunterricht: Gemeinsam eine Geschichte schaffen und erleben

Nachdem ich das Konzept des Playback Theaters vorgestellt habe, erlaube ich mir, ein paar abschließende Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Das Playback Theater regt nicht nur zum Sprechen, sondern auch zum Handeln an und darin liegt meines Erachtens sein wichtigster Vorteil. Es wird zum einen erzählt, zum anderen dargestellt und das Ganze erfolgt in einer vertrauten, positiven Atmosphäre. Die

TN werden ein Teil einer wahren Geschichte und bekommen Einblick in die persönlichen Lebenserfahrungen ihrer Kolleg*innen, wodurch die Gruppendynamik gestärkt wird. Die Zielsprache ist dadurch nicht nur ein Ziel, sondern auch Mittel, Brücken zwischeneinander zu schlagen.

Literaturverzeichnis

Reininger, Doris (2009): „Aber biografisch, das bin ich selbst!“ Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Innsbruck u.a.: Studienverlag (= Theorie und Praxis Bd. 13).

Ulrich, Birgit (2010): Playback Theatre im Fremdsprachenunterricht. Centre for Playback Theatre. Online unter: http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Ullrich*Play%E2%80%A6.pdf (Stand: 10.07.2017).

Online-Quellen

<http://highlandscommunityplaybacktheatre.blogspot.co.at/p/what-is-playback-theatre.html> (Stand: 10.07.2017).

<https://www.playbacktheaternetzwerk.de/> (Stand: 10.07.2017).

<http://www.playbacktheatre.org/> (Stand: 10.07.2017).

Mihaela Mihova

1990 in Varna geboren, hat Mihaela Mihova schon früh ihre Leidenschaft für Sprachen entdeckt. Sie hat Skandinavistik (Bachelor) und DaF/DaZ (Master) in Wien studiert und ein Auslandssemester in Umeå absolviert. Mihaela unterrichtet seit 2014 Schwedisch und Deutsch am Sprachenzentrum der Universität Wien.

mail@mihaelamihova.com

Multiethnolekte im Deutschen und Schwedischen: Sprachbereicherung oder eher Sprachverfall?

Eine Untersuchung über die Funktionen vom Ghetto-Slang bei Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund

Miryam Diko

Abstract

Die deutsche und schwedische Sprache werden heutzutage sogar in mehrsprachigen Ortschaften gesprochen, wobei für viele Einwohner solcher Ortschaften Deutsch und Schwedisch nicht ihre oder nicht ihre einzige Muttersprache ist. In diesem Kontext sollte die sprachliche Vielfalt eigentlich überhaupt niemanden wundern, nichtsdestotrotz fallen bei den Einheimischen immer wieder solche Sprachvarietäten auf, nämlich das Deutsche, beziehungsweise das Schwedische, die ethnisch geprägt und meist aus Sprachmischungen entstanden sind, Varietäten die häufig von den Jugendlichen aus der 2. und 3. Generation Einwanderer verwendet werden. Deswegen werden solche ethnisch geprägte sprachliche Erscheinungen als fehlerhaft betrachtet, da sie sich sehr stark von der Standardsprache unterscheiden.

In meinem Vortrag möchte ich die Hauptfunktionen der Multiethnolekte hervorheben, wie etwa Identitätsmarkierung, Gruppenzugehörigkeit, Sozialstatus und Protest, wobei ich gleichzeitig beweisen möchte, dass diese kein Zeichen von „doppelter Halbsprachigkeit“ sind.

Vielsprachigkeit soll folglich nicht als Bedrohung oder als Problem betrachtet werden, sondern vielmehr als eine Chance für die Entfaltung des Menschen und für den Erfolg des interkulturellen Dialogs.

Schlüsselwörter: Multiethnolekt, Sprachverfall, Sprachbereicherung, doppelte Halbsprachigkeit, Jugendsprache

„Lassma Viktoriapark gehen, Ian.“

„Ich höre Alpa Gun, weil der so aus Schöneberg kommt.“

„Ich hab meiner Mutter so Zunge rausgestreckt, so aus Spaß. Wallah.“

(Wiese 2010)

Einleitung

Sprache hat schon seit den ältesten Zeiten sowohl großes Interesse, als auch viele Kontroversen erweckt, was natürlich dazu geführt hat, dass es heftige Debatten und Forschungstheorien in diesem Bereich schon seit der Antike gibt. Es ist nämlich so, dass eine Sprache zu untersuchen überhaupt kein leichtes Unterfangen ist, da sie nicht statisch, feststehend oder invariabel ist, sondern die Sprache verändert und entwickelt sich tatsächlich ständig. Dass sich Sprachen im Laufe der Zeit verändern, ist also ein ganz normaler und gesunder Prozess.

Persönlich halte ich die Sprache für einen unentbehrlichen Schlüssel zur Gesellschaft, da die Sprache nicht nur zum Zweck der Kommunikation mit unseren Mitmenschen dient, sondern vielmehr als Identitäts- und Zugehörigkeitsmarker funktioniert, der unsere Betrachtungsweise auf uns selbst und gleichzeitig auf die anderen definiert und beeinflusst. In unserer heutigen Gesellschaft stellt sich jedoch die Notwendigkeit für neue sprachliche Phänomene fest, die den Kontext der heute fast zur Norm gewordenen Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit widerspiegeln können.

Und genau von solchen Phänomenen handelt mein Beitrag, wobei die Fragestellungen zu solchen sprachlichen Varietäten, wie etwa Kiezdeutsch, bzw. Rinkebysvenska, die als Multiethnolekte in der Forschungsliteratur eingestuft werden, sowohl Neugier und Interesse für neue Beiträge zum Deutschen und Schwedischen, als auch Unruhe für die Sprachentwicklung der zweisprachigen Jugendlichen und die Zukunft des Deutschen, bzw. des Schwedischen signalisieren, denn diese Sprachen werden heutzutage sogar in mehrsprachigen Ortschaften gesprochen, wobei für die meisten Einwohner solcher Ortschaften Deutsch und Schwedisch nicht ihre oder nicht ihre einzige Muttersprache ist.

In diesem Kontext sollte also die sprachliche Vielfalt überhaupt niemanden wundern: In Stockholm z. B. ist mehr als jeder dritte Einwohner außerhalb von Schweden geboren oder hat einen einen außerhalb von Schweden geborenen Elternteil (Untersuchung über Stockholm/USK, <http://statistikomstockholm.se>). Nichtsdestotrotz fallen bei den Einheimischen immer wieder solche Sprachvarietäten auf, nämlich das Deutsche, beziehungsweise das Schwedische, das ethnisch geprägt und meist aus Sprachmischungen entstanden ist, Varietäten

die häufig von den Jugendlichen aus der 2. und vor allem 3. Generation Zuwanderer, aber immer häufiger sogar von Eingeborenen verwendet werden.

Kiezdeutsch und Rinkebysvenska als Multiethnolekte

Was die Forschung zeigen lässt, ist unter anderem die Tatsache, dass die Umgangssprache der zweiten und dritten Generation Zuwanderer als Verkehrssprache benutzt wird, die sie des Weiteren an die sprachliche Situation anpassen.

Zu diesem Punkt wird ein Unterschied zwischen den zwei Begriffen – Ethnolekt und Multiethnolekt - notwendig, und zu diesem Zweck werden die Definitionen von Keim verwendet, die Ethnolekte als *„Varietäten, die sowohl von den Sprechern als auch von Außenstehenden einer ethnischen Gruppe zugeschrieben werden“* (Keim 2012:121) beschreibt, während Multiethnolekte mehreren ethnischen Gruppen zugeschrieben werden. Diese sprachlichen Varietäten werden interessanterweise nicht nur von türkischstämmigen Jugendlichen verwendet, sondern auch von Einheimischen, wobei die meisten Sprecher/Innen über mehrere sprachliche Register (Standardsprache, Umgangssprache und (multi)ethnolektale Formen) verfügen, zwischen denen sie wechseln können.

Wiese thematisiert in ihrer Argumentation unter anderen auch die Einordnung von Kiezdeutsch als Multiethnolekt, die sie als Jugendsprachen definiert, die *„nicht auf Sprecher/innen einer einzelnen Herkunftssprache (etwa Türkisch) beschränkt sind und auch nicht nur auf Jugendliche mit Migrationshintergrund generell,*

sondern sich im gemeinsamen Alltag junger Menschen unterschiedlicher Herkunft entwickelt haben.“ (Wiese 2012:144)

Dadurch widerspiegelt Kiezdeutsch Kontaktphänomene, die in multiethnischen Kontexten entstehen, was dafür spricht, dass Kiezdeutsch als Multiethnolekt klassifiziert werden kann. Gleichzeitig funktionieren Kiezdeutsch, bzw. Rinkebysvenska, auch als eine Gruppensprache (Bijvoet/Fraurud 2016:2), wobei gemeint wird nicht nur die Zugehörigkeit der SprecherInnen zu einem bestimmten Beruf, einer bestimmten Altersgruppe oder einer bestimmten Subkultur, sondern vielmehr die verschiedenen bestimmten Anwendungsbereiche und Funktionen dieser Varietäten.

Erwähnt werden soll auch eine andere Auffassung, laut der die multiethnische Jugendsprache als Dialekt einzustufen wäre, wobei der Ausgangspunkt dieser Diskussion die Meinung von Heike Wiese war. Laut ihr sei diese Varietät ein Dialekt, *„im modernen Sinne (...) wird heute der Dialektbegriff in der internationalen Sprachforschung oft allgemeiner verstanden“* (Wiese 2012) und sie versucht zu beweisen, dass diese Turbodialekte typische sprachliche Entwicklungen und parallele Erscheinungen zu gewöhnlichen Dialekten zeigen (z.B. Lehnwörter aus Arabischen und Türkischen – *wallah, abu, lan* – laut ihr seien sie schon in die deutsche Grammatik eingebaut). Auf diese Einstufung möchte ich aber nicht eingehen, da sie von anderen Forschern heftig widersprochen wird, die darüber klagen, dass Wiese offensichtliche ausländische Einflüsse völlig zur Seite lässt und die multiethnische Komponente ganz vernachlässigt, als klare Ablehnung des Erkennens von Kiezdeutsch als Mischsprache und Erscheinung in Folge der doppelten Halbsprachigkeit.

Multhiethnolekte als Zeichen von doppelter Halbsprachigkeit

In der öffentlichen Diskussion, gerade auch in bildungspolitischen Kontexten, findet man in letzter Zeit häufig die Aussage, Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, entwickelten oft eine „doppelte Halbsprachigkeit“, d.h. sie könnten keine der beiden Sprachen „richtig“ sprechen.

Der Begriff der doppelten Halbsprachigkeit wurde als erstes in der skandinavischen Forschung geprägt, nämlich im Jahre 1962, in einem Vortrag von Nils Erik Hansegård, wobei die Diskussionen dazu erst ein bisschen später Achtung bekamen, im engen Zusammenhang mit seinem „Tvåspråkighet eller halvspråkighet?“ (1968).

Im Laufe der Zeit hat sich die Bedeutungssphäre des Begriffs der Halbsprachigkeit erweitert und ihm wurden neue Nuancen hinzugefügt; was aber den zahlreichen Definitionen dieses sprachlichen Phänomens gemeinsam geblieben ist, ist die negative Konnotation, mit der der Semilingualismus immerhin assoziiert wird. Ein Beispiel dafür wäre die Definition von Löffler, laut der die Halbsprachigkeit als *„Sprachkompetenz vieler Migranten *...+, die weder ihrer Muttersprache, noch die Sprache des Gastlandes richtig beherrschen“* (Löffler 2010) erklärbar sei. Diese Auffassung hängt mit einer anderen eng zusammen, nämlich mit der Idee, dass Kiezdeutsch bzw. Rinkebysvenska nichts anderes als gebrochenes Deutsch bzw. Schwedisch seien, Meinung die in den Medien offensichtlich und sogar intensiv ausgedrückt wird.

Was in der Öffentlichkeit heftig kritisiert wird, ist die Neigung deutsch- und schwedischsprachiger Jugendlichen ohne Migrationshintergrund immer mehr Kiezdeutsch und Rinkebysvenska zu sprechen, was als Vereinfachung der Standardsprache und sogar Sprachverfall interpretiert werden kann. In diesem Kontext beabsichtigt die Sprachwissenschaftlerin Heike Wiese das soziale Ansehen dieser Sprachvarietät und ihrer SprecherInnen zu erhöhen und auf diese Weise könnte sich eigentlich motivieren lassen, warum sich Wiese so sehr bemüht, Kiezdeutsch als Dialekt des Deutschen anzuheben, mit einem präzisen System von sprachlichen Regeln darzustellen. In diesem Kontext behaupten Bülow und Kerschensteiner, dass auch die SprecherInnen von Kiezdeutsch selbst dafür verantwortlich seien, ihre Sprache an der sprachlichen Situation korrekt anzupassen, da diese Jugendlichen im Prinzip das Code-switching und Code-mixing beherrschen, folglich sind sie im Stande bewusst zwischen verschiedenen sprachlichen Registern zu unterscheiden und diese entsprechend zu verwenden (Bülow/Kerschensteiner 2014:273).

Wir alle beherrschen nicht nur eine einzige Sprachvariante, sondern besitzen ein sprachliches Repertoire, aus dem wir je nach Situation gezielt auswählen (z.B. Umgangssprache oder SMS mit Freunden, formelleres Sprechen in einer Behörde, Schriftsprache in einem förmlichen Brief). Der Sprachgebrauch unterscheidet sich auch nach sozialen Schichten, d.h. in unterschiedlichen sozialen Schichten können sich auch unterschiedliche sprachliche Varianten entwickeln.

Analysiert man das Phänomen der multiethnischen Jugendsprache aus sprachlicher Perspektive, so kommt man zur Bekennung, dass Kiezdeutsch, bzw. Rinkebysvenska, als Ausdrucksweise der zweiten und dritten Generation Zuwanderer eine komplexe Entwicklung und Struktur aufweisen, folglich geht es

hier nicht – so wie viele pauschal behaupten – um eine sehr einfache Sprachform, eine vereinfachte Grammatik und reduzierte Ausdrucksweise, sondern hierbei handelt es sich um sehr viel Kreativität, Innovation, bewusstes Spielen mit den sprachlichen Mitteln und Einprägen eines eigenen grammatischen, lexikalischen und syntaktischen Musters (Kotsinas 1989).

Merkmale der multiethnischen Jugendsprache

Die Beschreibung der eigentlichen Sprache, aus phonetischer, lexikalischer, morphologischer, grammatischer Perspektive, so wie sie in der Forschungsliteratur aufgenommen wird, weist kräftig abweichende Merkmale von der Standardsprache. Diese Merkmale sollen aber nicht exhaustiv betrachtet werden, da es keine homogene oder universelle Sprechweise gibt und jeder einzelne Sprecher seine eigenen Einzigartigkeiten miteinbezieht. Das auffallendste Merkmal der multiethnischen Jugendsprache scheint die besondere Aussprache zu sein, die manche AußenseiterInnen mit Brechung verwechseln, was aber nicht stimmt (es spielt keine Rolle welche Hintergrundsprachen die SprecherInnen haben, die Abweichungen von der Standardsprache sind dieselben und das gilt auch für die Aussprache). Interessant sind die Bereiche und Themen von denen der Vorortsslang handelt: meist geht es um Tabuthemen, wie Alkohol- und Drogenverbrauch, Sex, Drohungen, Schimpfwörter und Beleidigungen, aber sogar Körperteile, Beziehungen zu unseren Mitmenschen und Anredeformeln kommen vor, die alle als Beweis für die große Kreativität und Raffinez der Jugendlichen beim Umgehen mit der Sprache stehen.

Funktionen der multiethnischen Jugendsprache

a. Gemeinsamer Code

Das Wesentliche im Falle der multiethnischen Jugendsprache ist die Tatsache, dass sich die Jugendlichen der zweiten und dritten Generation Zuwanderer, die in Deutschland, beziehungsweise Schweden geboren und/oder aufgewachsen sind, eine gemeinsame Sprache geschaffen haben, die als gemeinsame Code funktioniert, so dass man dabei nicht erkennen kann, welche Herkunftssprache die SprecherInnen haben. Es geht folglich um völlig bewusste Jugendliche, die auf eine kreative Weise mit der Sprache umgehen und unabhängig von ihrer Herkunft und Muttersprache, eine bestimmte Aussprache und einen bestimmten Sprachinhalt übernehmen, als eine Art, Empathie mit der multiethnischen Gemeinschaft, aus der sie Teil sind, zu zeigen.

b. Protestform

Meiner Auffassung nach funktioniert die multiethnische Jugendsprache auch als eine Protestform, wobei Jugendliche, durch die grammatischen, lexikalischen und phonetischen Abweichungen von der Standardsprache, ihre Solidarität mit ihren Eltern, Verwandten oder sogar neugekommenen Freunden, die stark auf Deutsch oder Schwedisch „brechen“, zeigen. Vielleicht beabsichtigen diese Jugendlichen auch zu beweisen, dass man sich als Einwanderer in Deutschland oder Schweden nicht willkommen fühlt und das versuchen sie sogar durch einen sprachlichen Aufstand gegen die Normen und Konventionen des Deutschen und Schwedischen zu vermitteln.

Fraurud und Bijvoet meinen auch, dass multiethnische Jugendsprache als Protest gegen die schwedische Gesellschaft verstanden werden soll. Viele Informanten in deren Studie empfinden eine Art Aussichtslosigkeit in der segregierten Gesellschaft, in der sie leben, und meinen, dass man, auch wenn man die Majoritätssprache beherrsche, benachteiligt sei, was Arbeit und Wohnsituation betrifft. Das hat als normale Folge, dass viele dieser Jugendlichen sich ungern mit der schwedischen Sprache und Gesellschaft identifizieren. Diese Loyalität gegenüber dem eigenen Stadtteil kann also als Antwort auf das Außenseiterdasein, das viele Jugendliche empfinden, interpretiert werden (Fraurud/Bijvoet 2004:403).

c. Geheimsprache

Im Hinblick auf die Funktionen, die die multiethnische Jugendsprache für die Jugendlichen erfüllt, so spielt diese die gleiche Rolle wie die Jugendsprache im Allgemeinen und andere Slangformen, mit der Erwähnung, dass es hier um eine Besonderheit geht, nämlich funktioniert der Vorortsslang nicht nur als Protestform gegen die deutsche, beziehungsweise schwedische Mehrheitsgesellschaft, sondern auch als eine Geheimsprache. Man benutzt diese Sprachvarietät als Geheimsprache, die Lehrer oder andere, die außerhalb der Gruppe stehen, nicht verstehen können.

Um ihre Ziele erreichen zu können, müssen aber die SprecherInnen im Stande sein, zwischen verschiedenen Sprachregistern und Stilebenen nicht nur zu unterscheiden, sondern auch zu wechseln, was gleichzeitig als Zeichen dafür interpretiert werden soll, dass die meisten dieser Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht nur über die typische Code der multiethnischen

Jugendsprache, sondern auch über die Code der Standardsprache verfügen, mit denen sie problemlos umgehen können.

d. Kreativität und Spielen mit der Sprache

Die Tatsache, dass Multiethnolekte zu großem Teil aus einer Mischung von Worten aus mehreren Sprachen bestehen, bedeutet keine Ausschließung der Verwendung von Worten und Ausdrücken, die sowohl eine Menge Humor und Einfallsreichtum, als auch Interesse für die aktuellen Veränderungen in der Welt und die Bereitschaft sich daran anzupassen, beweisen. Laut Studien sind die SprachbenutzerInnen selbst der Ansicht, dass sie einen kreativen und spielerischen Umgang mit ihrer Sprache hätten. Neue Wörter kommen ständig dazu und es wird über deren Bedeutung verhandelt, was auch für schon etablierte deutsche und schwedische Lexeme gilt, die zum Teil eine Bedeutungsverschiebung erfahren (Fraurud/Bijvoet 2004:402)

Ein erfindungsmäßiges Beispiel dafür ist die häufig angewandte Methode für Neuwortschöpfungen, laut der Namen berühmter Personen (SchauspielerInnen oder SängerInnen), als Grundlage für die Analogie eines Charakterzugs funktionieren: das Slangwort *DeNiro*, im Sinne von „hartem Kerl“, gebildet durch Analogie mit der kalkhaltigen Rollenfigur des Schauspielers Robert De Niro (Kotsinas 2005:242).

Eine Schlussfolgerung mehrerer durchgeführten Studien ist, dass die Vielfältigkeit innerhalb der multiethnischen Jugendsprache, sowohl was die Aussprache, als auch die eigentlichen Sprachformen anbelangt, als ein deutliches Zeichen von Kreativität und vom Spielen mit Worten und sprachlichen Mitteln der

SprecherInnen erklärt werden kann, so dass die Variation eigentlich ein bewusster Prozess ist, und kein Zufall: Jugendliche aus vielsprachigen und multiethnischen Ortschaften jonglieren bewussterweise mit den verschiedenen Sprechregistern über die sie verfügen, abhängig von den Sprechsituationen und den GesprächspartnerInnen, um ihre Ziele zu erreichen (Doggelito & Kotsinas 2004:17).

e. Zugehörigkeits- und Identitätsmarkierung

Multiethnische Jugendsprache ist als *„Mittel zur Überwindung von ethnischen Grenzen und ein Ausdruck für eine multikulturelle Identität“* (Fraurud/Bijvoet 2004:416) zu verstehen. Die Jugendlichen beschreiben sie als Kameradensprache, die man spricht, wenn man unter sich ist, also in informellen Zusammenhängen und in Abwesenheit von Erwachsenen. Die Jugendsprache wird benutzt, um Identität und Gruppenzugehörigkeit zu markieren und sich von anderen jugendlichen Gruppierungen abzugrenzen. Kotsinas zeigt sowohl in ihren Studien, dass multiethnische Jugendsprache am ausgeprägtesten im Alter von 14 – 16 Jahren sei, weil in diesem Alter das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit am stärksten sei (Kotsinas 1994:157).

Soziale Identitätskonstruktion durch Mehrsprachigkeit

Die Sprache ist ein Werkzeug, mit dem die SprecherInnen ihre Identität in der sozialen Interaktion mit der Außenwelt konstruieren und kommunizieren können. Es ist nämlich so, dass das Phänomen des Code-Wechsels keine Neuigkeit im Kontext der Mehrsprachigkeit ist, sondern eine Eigenschaft aller SprecherInnen im

Allgemeinen, sodass selbst die „*most monolingual speakers*“ (Quist/Jørgensen 2009:386) Code-Wechsel in ihrem Alltag betreiben und damit auch mehrsprachig sind, indem sie von einer Rolle zur anderen wechseln. Auf diese Weise wird die Übernahme einer sozialen Rolle markiert, was von den Bedingungen des sozialen Raumes abhängt und in den meisten Fällen ein unbewusster Prozess ist.

Als Schlussfolgerung daraus ergibt sich, dass die Sprache bewussterweise von diesen Jugendlichen als Strategie zur Identitätskonstruktion und Markierung von Gruppenzugehörigkeiten und sogar als Orientierung zur Markierung der Fremdsprachigkeit oder eines Identifizierungs- oder Distanzverhältnisses zu einer Sprache verwendet wird (Burwitz-Melzer et al. 2013:237).

Schließlich möchte ich noch einen schwedischen Schriftsteller zitieren, Jonas Hassen Khemiri, der in seinem Werk „*Ett öga rött*“ (*Das Kamel ohne Höcker*), eine solche Sprachvarietät verwendet, die starke Merkmale des multiethnischen Jugendslangs beweist:

„Hur vi uttrycker oss har stor betydelse för vilka vi är eller vill vara.“ (Khemiri 2003)
- Wie wir uns ausdrücken hat eine große Bedeutung für wer wir sind oder sein möchten.

Schlussfolgerung

Meiner Meinung nach, sollte man die Zweisprachigkeit unter keinen Umständen als Problem, als Zeichen von Sprachverfall und als Drohung für die Entwicklung des Deutschen, beziehungsweise des Schwedischen, sondern vielmehr als eine Chance, als einen unentbehrlichen Schlüssel zur heutigen Gesellschaft betrachten, ohne die man keinen Zugang zu einer erfolgreichen Kommunikation haben kann,

als ein Zeichen von Sprachreichtum und als Möglichkeit für die Entwicklung unserer sprachlichen Mittel.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Khemiri, Jonas Hassen (2003): Ett öga rött. Stockholm: Norstedts Förlag.

Sekundärliteratur

Andersson, Lars-Gunnar (1985): Fult språk, svordomar, dialekter och annat ont. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Androutsopoulos, Jannis (2001): Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierungen und Aneignung von „Türkendeutsch“. In: Deutsche Sprache, H 29, S. 321-339.

Auer, Peter (2003): 'Türkenslang': Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer Annelies (Hg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Björvall, Katarina (2001): En gravad hund. Det svenska språket i en mångkulturell vardag. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hg.) (2013): Identität und Fremdsprachenlernen Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag.

Canoğlu, Hatice Deniz (2012): Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung. Berlin: Frank&Timme Verlag.

Dirim, Inci/Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: Walter de Gruyter.

Doggelito, Dogge/Kotsinas, Ulla-Britt (2004): Förortsslang. Stockholm: Norstedts Ordbok.

Einarsson, Jan (2004): Språksociologi. Lund: Studentlitteratur.

Fraurud, Kari/Bijvoet, Ellen (2004): Multietniskt ungdomsspråk och andravarieteteter av svenska i flerspråkiga miljöer. In: Hyltenstam, Kenneth/Lindberg, Inger (Hg.): Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur, S. 389-417.

Hansegård, Nils Erik (1968): Tvåspråkighet eller halvspråkighet. Stockholm: Bonniers förlag.

Hinrichs, Uwe (2013): Multi Kulti Deutsch. Wie die Migration die deutsche Sprache verändert. München: C.H. Beck Verlag.

Hyltenstam, Kenneth (1999): Begreppen språk och dialekt – om meänkielis utveckling till eget språk. In: Hyltenstam, Kenneth (1999): Sveriges sju inhemska språk ett minoritetsspråksperspektiv. Lund: Studentlitteratur.

Keim, Inken (2007): Formen und Funktionen von Etholekten in multilingualen Lebenswelten–am Beispiel von Mannheim. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), Heft 148, S. 89-112.

Keim, Inken (2012): Mehrsprachige Lebenswelten, Sprechen und Schreiben der türkischstammigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Kotsinas, Ulla-Britt (1989): Spaggesvenska och kebabspråk. Om svenskan hos andragenerationens invandrarbarn. In: Svenskläraryrskriftens årsskrift 1989.

Kotsinas, Ulla-Britt (1998): Language contact in Rinkeby, an immigrant suburb. In: J. K. Androutsopoulos/A. Scholz (Hg.) (1998): Jugendsprache-Linguistische und soziolinguistische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Kotsinas, Ulla-Britt (2000): Kontakt, variation och förändring – studier i Stockholmspråk. Edsbruk: Almquist & Wiksell International Akademitryck AB.

Kotsinas, Ulla-Britt (2003): En bok om slang, typ. Falun: Norstedts Förlag.

Kotsinas, Ulla-Britt (2005): Invandrarsvenska. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Kotsinas, Ulla-Britt (2007): Ungdomsspråk. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Löffler, Heinrich (2010): Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen: Narr. In: Bülow, Lars / Kerschensteiner, Klaus (2014): Kiezdeutsch – Dialekt des Deutschen oder Begegnung mit dem Fremden?. In: Knappek, Pavel/Beniskova, Bianca (Hg.): Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung. Pardubice. S. 273 – 275.

Öhman, Sven (1982): Halvspråkighet som kastmärke – Ett fall för vetenskapssociologin. In: Att leva med mångfalden – En antologi från Diskrimineringsutredningen, Kjell Öberg, Erland Bergman, Bo Swedin (Hg.). Lund: Liber Förlag, S. 216 – 227.

Quist, Pia/Jorgensen, Normann J. (2009): Crossing - negotiating social boundaries. In: Auer, Peter / Wei, Li (Hg.): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. New York: Mouton de Gruyter.

Stroud, Christopher (2004): Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. In: Kenneth, Hyltenstam / Inger, Lindberg (Hg.) (2013):

Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle,. Lund: Studentlitteratur AB, S. 329 – 357.

Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch, Ein neuer Dialekt entsteht. München: C. H. Beck Verlag.

Wiese, Heike/Freywald, Ulrike/Schalowski, Sören/Mayr, Katharina (2012): Das KiezDeutsch-Korpus, Spontansprachliche Daten Jugendlicher aus urbanen Wohngebieten. In: Deutsche Sprache, H. 40, S. 97-123.

Webographie

- (2004): Halvspråkiga barn skolors största problem, Dagens Nyheter: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/halvsprakiga-barn-skolors-storsta-problem> (Stand: 12.04.2016)

Ledare (2007): Visst ska vi tala svenska, men inte bara det, Dagens Nyheter: <http://www.dn.se/ledare/visst-ska-vi-tala-svenska---men-inte-bara-det> (Stand: 12.04.2016)

DIE ZEIT (Nr. 10/2003): http://www.zeit.de/2003/10/T_9frken_Kasten (Stand: 25-02.2017)

"DIE IS SO BLOND SO", Ey Alter! So funktioniert das moderne Kiezdeutsch, Die Welt:

<http://www.welt.de/kultur/article3885539/Ey-Alter-So-funktioniert-das-moderne-Kiezdeutsch.html> (Stand: 22-03.2017)

Interview mit Feridun Zaimoğlu, „Kanak Sprak“:

<http://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/grundkurs-deutsch/grundkurs-deutsch-feridun-zaimoglu-kanak-sprak100.html> (Stand: 13.05.2016)

<http://statistikomstockholm.se> (Stand: 25.02.2017)

<https://www.youtube.com/watch?v=paW4KCZ2CdY> (Stand: 21.11.2007)

Miryam Diko

Die Autorin ist Doktorandin an der Universität Bukarest, Abteilung für Germanistik. Meine Forschungsgebiete sind die neuen sprachlichen Erscheinungen und Varietäten in deutscher und schwedischer Sprache, vor allem im Rahmen der Forschung zu Multiethnolekten, der sogenannten Phänomene "Kiezdeutsch" und "Rinkebysvenska" (die multiethnische Jugendsprache der Jugendlichen aus der 2. und 3. Generation Zuwanderer, die immer häufiger auch von Eingeborenen verwendet wird).

miryam.diko@yahoo.com

Using English Fiction in Teaching English as a Second Foreign Language to Future Translators and Interpreters

Maria Demyanenko

Abstract

The article deals with the specifics of using fiction in teaching English to future translators and interpreters at the Faculty of Translation and Interpretation of Moscow State Linguistic University. It enlarges on exercises and techniques used in home reading classes in order to teach students how to read and understand ideas expressed in works of fiction.

Keywords: fiction, the author's message, interpreting, mind-mapping

The programme of the 'English as a second foreign language' study at the Faculty of Translation and Interpretation of MSLU contains a course of home reading that, judging by its content, is very similar to home reading courses taught at other faculties or universities to future specialists (teachers, journalists, etc). It focuses mostly on classical works of British and American literature that correspond in content with the lexical topics of the curriculum. This way we ensure additional practice of topic vocabulary, terminology and various grammar structures.

It is the approach to teaching home reading to future translators and interpreters in order to develop specific professional skills, outlined in the State Educational Standards of the Russian Federation, which makes a big difference.

During their school years young people learn to speak about literature in Russian or in a foreign language as readers. They have no difficulty describing *their impression* of the book, but very often fail to understand *the author's message*, misguided by the feeling 'I like the book/the character/the episode' or 'I do not like the book/ the character/the episode', or sometimes even imagine something which is not there in the book.

One of the specific goals of a home reading course for future interpreters and translators is to divert the students' attention from their personal perception of the book as readers to the ideas the author wanted to give voice to. Furthermore, such a course must teach them to develop a detached view on a work of fiction, regarding it as a possible object of translation.

In order to achieve these goals, the programme incorporates exercises and techniques aimed at:

- identification of the structure of both the whole novel/book and its parts or episodes;
- analysis of the author's language and other means the author uses to make his/her point clear;
- identification of relationships between the characters on the basis of the events described in the book;
- identification of the characters' personal traits on the basis of the events described in the book;

- prediction of the development of the plot/the relationships between the characters.

The exercises and techniques can vary according to the works of fiction we read and discuss, and the particular tasks we set before our students.

- **Mind mapping** is good for illustrating relationships of the characters or the structure of an episode, a chapter, etc. It comes in useful when there are many characters and many plotlines in the book (e.g. *The Final Diagnosis* by Arthur Hailey), helping students to find their way in the text. Apart from that mind maps can be successfully used for revision or testing.
- **Analysis** of lexical, grammatical and other means used by the author is of great help when identifying the author's intention and predicting the development of the plot or the development of the relationship between the characters. Such an analysis should precede the discussion involving questions about the students' personal opinion about the characters or events.
- **Visualisation** of some episodes or ideas expressed in the book leads to a deeper understanding of it. It can take various forms (drawings, diagrams, oral descriptions, etc).
- **Activation** of students' personal experience helps them not only to understand the book better but also to translate certain passages into Russian without using a dictionary. Even if they do not know many specific words, they translate the episode describing a technician taking a blood sample from the patient in Arthur Hailey's novel quite successfully into Russian, because they themselves have definitely been in a similar situation before.

Exercises like the one described above are of extraordinary importance for students' professional training. Nowadays, most students are literally addicted to using electronic devices and applications to look up every word they do not know for sure. But in practice, interpreters seldom have time to look something up when they are in action, they must think on their feet. So we must involve simulations of their future professional environment (situations and tasks) into our teaching practice.

In conclusion, the following successful pedagogical practices can be highlighted:

1. Teaching future interpreters and translators and using fiction in the home reading course not only helps students to enlarge their vocabulary and to train their speaking skills, but also to teach them how to acquire a detached view on a work of literature, regarding it as a prospective object of translation.
2. At the early stages of foreign language learning in the home reading classes exercises aimed at identification of the personal language and style of authors prove to be beneficial for the learners.
3. For oral interpreting from English into Russian short passages containing situations that are known to the students from their every-day experience should be selected in order to train learners' ability to translate on the spot.
4. As for written translations from English into Russian, priority should be given to passages of descriptive texts in order to train the students' ability to render descriptive prose into Russian, following its norms.

Maria A. Demyanenko

Maria A. Demyanenko, born on 21.05.1971 in Moscow, graduated from the Moscow State Linguistic University (MSLU) in 1993, qualification 'Teacher of German & English as foreign language'. From 1997 to 2007: assistant professor of German at the Moscow Municipal Pedagogical University. PhD in language theory in 2006. Since 2008: associate professor of English at MSLU.

manja71@mail.ru

Особенности функционирования крылатого выражения-лозунга *Je suis Charlie* во франкоязычном и англоязычном медийном дискурсе

Александра Макарова

Резюме

Статья посвящена анализу функционального и трансформационного потенциала крылатого выражения-лозунга французского происхождения *Je suis Charlie* в англоязычном и франкоязычном дискурсе интернета. Массовость и полилоговая открытость медийного дискурса позволяют рассматривать крылатые выражения как прекрасное языковое средство для реализации различных фразеологических инноваций. Медиадискурс имеет большое количество способов воздействия на массового адресата, и, как показывают исследования зарубежных текстов, корпус крылатых выражений-галлицизмов широко применяется в языке СМИ, включая интернет-издания. Различные фразеоресурсы, в том числе и крылатые выражения часто используются в сильной позиции текста – заглавии, реализуя таким образом лингвопрагматическую функцию. Поведение крылатого выражения-лозунга *Je suis Charlie* в медийном дискурсе современного мира свидетельствует о том, что оно приобрело интернациональный статус и требует особого изучения.

Ключевые слова: крылатое выражение, лозунг, массмедиа, медиадискурс, фразеология.

Постановка проблемы

Своевременность изучения крылатых выражений (далее КВ) определяется тенденциями развития лингвистики и прагматическими запросами общества. Исследования последних лет в области фразеологии, данные авторитетных лексикографических, фразеологических и эптологических (словари крылатых слов и выражений) изданий говорят о том, что КВ по частотности употребления и по степени экспрессивности не уступают фразеологизмам. Подход к изучению данного явления определяется тем, что природа КВ разнопланова, так как это – особые языковые единицы, отмеченные печатью авторства и имеющие структуру устойчивых словосочетаний и предложений. Это – логические единицы, выражающие законченные суждения, умозаключения, представляющие собой характеристики и т.п. Фонд КВ необыкновенно разнообразен, в него входят паремии, афоризмы, лозунги, призывы и т.д.

КВ, как часть коллективных фоновых знаний лингвокультурного сообщества, исследуются в рамках лингвострановедческого подхода к изучению языка и культуры и являются существенным элементом культурной грамотности языковой личности, так как данные языковые единицы представляют собой «сгустки» зашифрованной информации. Это подтверждается широкой востребованностью КВ в самых прогрессивных и гибких информационных источниках, мгновенно улавливающих и отражающих все движения

политической, социальной, культурной жизни, и заставляет по-новому взглянуть на феномен «крылатое выражение».

История вопроса

Статья посвящена не просто КВ, а **КВ-лозунгу** *Je suis Charlie*. Пути складывания интернационального фонда лозунговых КВ в языке сложны, неоднозначны и проявляются в различных формах взаимодействия внутриязыковых тенденций и иноязычного влияния, которые основаны на взаимосвязи национальных культур. Единицы французского происхождения занимают в интернациональном блоке КВ, способных выполнять лозунговые функции, не последнее место: они широко используются во всех ведущих языках Европы: *La garde meurt mais ne se rend pas* (Гвардия умирает, но не сдается); *Un pour tous, tous pour un* (Один за всех и все за одного); *Le roi est mort! Vive le roi!* (Король умер! Да здравствует король!); *Liberté, égalité, fraternité!* (Свобода, равенство, братство!) и пр.

Сегодня процесс вхождения КВ французского происхождения в языки нельзя назвать активным. Однако иногда значимость или трагичность события даёт повод к рождению новых устойчивых оборотов-галлицизмов. Ярким примером данного процесса является выражение *Je suis Charlie*, пришедшее из французского медиадискурса в 2015 г. и мгновенно вошедшее во многие языки в аутентичной форме. Напомним, что через несколько часов после теракта в редакции французского сатирического еженедельника «Charlie Hebdo» возобновил работу его сайт, на единственной странице которого была надпись «Je suis Charlie», выполненная белыми буквами на чёрном фоне и переведённая на семь языков: персидский, немецкий, испанский,

словацкий, чешский, арабский, русский
[[https://ru.wikipedia.org/wiki/Je suis Charlie](https://ru.wikipedia.org/wiki/Je_suis_Charlie)]. Автором выражения *Je suis Charlie* является французский дизайнер, художественный директор журнала «Stylist» Йоахим Ронсан (фр. Joachim Roncin). Однако существует мнение, что авторство инварианта, породившего КВ-галлицизм *Je suis Charlie*, принадлежит другому человеку. Фразу «Ich bin ein Berliner!» (*Je suis un Berlinois!* / Я – Берлинец!), ставшую знаменитой, произнёс по-немецки в 1963 г. американский президент Джон Фицджеральд Кеннеди в ходе своего визита в Берлине, что зафиксировано в 2008 г. французскими лингвистами Jean-François Guédon, Hélène Sorez в словаре «Citations de culture générale expliquées» [www.editions-eyrolles.com].

С КВ-лозунгом *Je suis Charlie* европейцы вышли на демонстрации в знак протеста против расстрела террористами журналистов и полицейских. Вскоре оно было подхвачено разными медийными ресурсами, символизируя единение, солидарность, поддержку. Несмотря на «молодость» выражение уже зафиксировано в Словаре современных политических лозунгов России и Германии под редакцией С.Г. Шулежковой (далее Словарь): «Я – Шарли – универсальная формула выражения солидарности или протеста против любой несправедливости» [Словарь 2016: 238]. Со временем параллельно начинает употребляться калька *Je suis Charlie* (англ. – *I am Charlie*; нем. *Ich bin Charlie*; рус. – Я – Шарли и т.д.). Процесс преобразования оборота довольно продуктивен: *Je ne suis pas Charlie*; Я не Шарли; *I am not Charlie*; *Ich bin nicht Charlie*; *Io non sono Charlie*; *Je Suis Guantanamo*; *Je Suis Gaza* и пр.

Наиболее востребованным трансформом КВ-лозунга стало выражение *Je ne suis pas Charlie / I am not Charlie*, преобразованное по линии утверждения-отрицания и приводящее к изменению семантики инварианта. Поэтому следует обратить внимание на факт практически одновременного появления данного трансформы также 07.01.2015 г., но с разницей в несколько часов. Первый лозунг представляет собой плакат с белыми буквами на чёрном фоне и появляется на официальном сайте журнала «Шарли Эбдо» вскоре после расстрела его сотрудников. Лозунг-трансформ – это белые буквы на чёрном фоне с отрицанием *ne* и *pas* красного цвета, который публикует на своём сайте канадская газета «*Le Huffington Post*» (Квебек) [http://quebec.huffingtonpost.ca/2015/01/08/je-ne-suis-pas-charlie-mouvement-a-contre-courant_n_6431688.html].

Методология и анализ материала

Изучение англоязычного и франкоязычного медиадискурса выявило тенденцию употребления КВ-лозунга в сильной позиции текста – заглавии, то есть в заголовочной функции. При этом авторы прибегают к различным видам трансформации инварианта привлекаемой языковой единицы. В качестве доказательства приведём анализ примеров, используя хронологический метод подачи эмпирического материала, содержащего КВ-инвариант и его трансформы. Данный метод поможет увидеть не только преобразования КВ-лозунга, но и наглядно проиллюстрирует лингвопрагматику современных массмедиа, реализованную также через лозунговую функцию выражения.

Перейдём к анализу примеров.

Данная публикация появляется «по горячим следам» трагических событий в Париже:

«Je suis Charlie»: des gestes de soutien dans le monde entier
[<http://tempsreel.nouvelobs.com/rue89/rue89-monde/20150108.RUE7348/je-suis-charlie-des-gestes-de-soutien-dans-le-monde-entier.htm>, 08.01.2015].

Здесь сообщается о грандиозных демонстрациях, проходящих под лозунгом *Je suis Charlie*. Таким образом парижане и люди всего мира захотели выразить поддержку сотрудникам журнала и протест против терроризма, угрожающего сегодня человечеству.

Вслед за франкоязычной статьёй обнаруживаем материалы в англоязычных массмедиа, содержащие противоположный взгляд на позицию редакции еженедельника:

Why I am not Charlie [<https://paper-bird.net/2015/01/09/why-i-am-not-charlie>, 09.01.2015].

Кроме преобразования по линии отрицания-утверждения наблюдается лексическое расширение за счёт введения вопросительного наречия *why*, но без вопросительного знака в конце предложения. Нестандартное употребление вопросительного наречия не может не привлечь внимание читателя к мнению автора.

Публикация с похожим заголовком ***I am not Charlie Hebdo*** отражает более конкретную позицию в отношении редакции «Шарли Эбдо» и выходит в тот же день в канадской англоязычной прессе:

I am not Charlie Hebdo. But I won't participate in the rebroadcasting of racism. I am not Charlie Hebdo. And I hope I never will be
[<http://www.canadalandshow.com/i-am-not-charlie-hebdo/>, 09.01.2015].

В примере ниже мы наблюдаем синтаксическую инверсию KB-трансформа:

Charlie I am Not.

I am NOT Charlie for at least four reasons

[<http://www.telesur.tv/english/opinion/Charlie-I-am-Not-20150114-0054.html>], 14.01.2015].

В подзаголовке автор прибегает к графическому выделению отрицания ***NOT*** (***HE***), набранного прописными буквами. Данный приём представляется принципиально важным, так как в английском языке с прописной буквы пишутся только знаменательные части речи. Синтаксическая инверсия оборота, графическое подчёркивание отрицания – всё «кричит» о протесте, о несогласии со «свободными» взглядами Шарли Эбдо и тем самым привлекает внимание читателя.

Следующая публикация выходит по следам расследования теракта в Париже:

Je Suis Charlie: The 72 hours after the Charlie Hebdo shootings in Paris

[<http://www.telegraph.co.uk/>, 10/01/2015].

Заголовок, являясь иноязычным вкраплением, представляет собой сложное бессоюзное предложение и имеет информативную направленность, поэтому лозунг вынесен в его начало: Я – Шарли: 72 часа после стрельбы в Шарли Эбдо в Париже. Помимо этого, имя собственное *Charlie* употребляется

дважды, есть напоминание о дате теракта (*72 hours after*) и месте его проведения (*in Paris*). Информационная насыщенность заголовка приводит к усилению его экспрессивности и тем привлекает внимание читателя.

Рассмотрим материалы, приуроченные к годовщине парижских событий:

Un an après, on sait qui étaient les «Je ne suis pas Charlie»

[<http://www.slate.fr/>, 07.01.2016].

Здесь обнаруживается переход утвердительной формы оборота в отрицательную, что приводит к изменению семантики КВ на противоположную и усилению экспрессивности, а также его субстантивация при помощи прибавления определённого артикля мн. ч. *les* (*Нешарли*). Трансформ взят автором в кавычки, и является частью сложного бессоюзного предложения.

В следующем примере из англоязычных массмедиа вновь наблюдается употребление лозунга в форме иноязычного вкрапления:

How the world was changed by the slogan 'Je Suis Charlie'. In other words, for him, you're either Charlie or you're not [<http://www.bbc.com/news/blogs-trending-35108339>, 03/01/2016].

Автор называет КВ-галлицизм слоганом, который изменил мир. Однако при сохранении семантики усиливается экспрессия лозунга, появляется оценочность: «Как слоган «**Я – Шарли**» изменил мир». Журналист приходит к следующему заключению: ты можешь быть Шарли, а можешь и не быть. У

каждого человека есть выбор, и не для всех людей свобода слова означает вседозволенность и неуважение других.

В нижеследующей публикации предпринимается попытка разобраться в том, из-за чего мировое сообщество раскололось на тех, кто выходит на демонстрации под лозунгом *Je suis Charlie* и тех, кто позиционирует себя как *Je ne suis pas Charlie*:

Charlie Hebdo attack survivor says 'Je suis Charlie' slogan has been 'misused' in year since atrocity. *One of the cartoonists who survived the Charlie Hebdo massacre has said the slogan that united the world in the aftermath of the atrocity has been “misused”. Corinne Rey said: “Je suis Charlie” was originally used to express solidarity but has lost its way”* [<http://www.independent.co.uk/news/world/europe/charlie-hebdo-attack-survivor-says-je-suis-charlie-slogan-has-been-misused-in-year-since-atrocity-a6801111.html>, 07.01.2016].

По мнению Corinne Rey, причина разделения взглядов на понимание границ свободы кроется в *неправильном употреблении* (*has been “misused”*) оборота, которое и привело к потере его сути.

В следующей статье сообщается, что библиотека Гарварда собирает тысячи документов и публикаций в связи с трагическим событием января 2015 года в Париже:

«Je suis Charlie» et «Je ne suis pas Charlie» intègrent Harvard

La bibliothèque de l'université américaine collectionne des milliers de documents relatifs aux attentats qui ont frappé la France en janvier 2015

[http://www.lemonde.fr/societe/article/2016/01/10/je-suis-charlie-et-je-ne-suis-pas-charlie-integrent-harvard_4844679_3224.html, 11.01.2016].

В самом названии представлен и инвариант, и его трансформ, что свидетельствует об их параллельном функционировании и разделении мирового сообщества на два противоположных лагеря.

В заголовке франкоязычной публикации вновь обнаруживается KB-трансформ:

«Pourquoi je ne suis pas Charlie!» *Je ne veux pas être un collabo'. Je ne veux pas être un clown officiel au service de l'Empire fasciste. Je suis Lumumba! Je suis Salvador Allende ...! Pas Charlie, oh non, pas Charlie!*
[<http://www.cerclledesvolontaires.fr/2016/02/13/pourquoi-je-ne-suis-pas-charlie/>, 13.02.2016].

Экспликация KB за счёт прибавления вопросительного наречия *pourquoi* (почему) и восклицательного знака в конце делает заголовок восклицательным предложением, а не вопросительным, что приводит к усилению экспрессии. Таким образом автор статьи *Почему я не Шарли!* заявляет о своём нежелании быть на службе у фашистской идеологии. В самой публикации дважды употреблена имплицитная форма KB-лозунга с экспликацией (ввод отрицания *oh non – о, нет*), которая придаёт особо яркую экспрессивность и образность контексту и подчёркивает несогласие со взглядами еженедельника.

Новость о попытке военного переворота в Турции 15 июля 2016 г. сразу попадает на первые страницы мировой периодической печати. Газета Le Point со ссылкой на AFP опубликовала статью, озаглавленную *Nous sommes la Turquie* (Мы – Турция):

«*Nous sommes la Turquie*»: *les sympathisants d'Erdogan jubilent*
[http://www.lepoint.fr/monde/nous-sommes-la-turquie-les-sympathisants-d-erdogan-jubilant-17-07-2016-2054972_24.php, 17/07/2016].

Автор прибегает к субституции стержневого компонента *Charlie* на *la Turquie* и к грамматическому преобразованию, заменяя местоимение 1 лица ед. ч. на местоимение 1 лица мн. ч. *Je – Nous* (Я – Мы), что приводит к изменению формы глагола *être* (быть) *suis* на *sommes*. Трансформ является частью сложного бессоюзного предложения. Экспрессия нового образования возрастает, а семантика конкретизируется: турецкий народ выражает поддержку своему президенту и является единым (не Я, а Мы) в своём стремлении к сохранению мира и стабильности в стране.

Заключение

Анализ примеров франкоязычного и англоязычного медиадискурса даёт право сделать вывод о том, что КВ-лозунг французского происхождения *Je suis Charlie* приобрёл статус интернациональной языковой единицы. В большинстве случаев авторы трансформируют КВ-инвариант, движимые лингвопрагматическими установками, и зная, что «трансформация является эффективным средством реализации публицистической экспрессии» [Макарова 2016: 196]. Но нельзя не отметить, что франкоязычные массмедиа прибегают к комплексным приёмам трансформации КВ, стараясь таким

образом достичь наибольшего влияния на умы и взгляды читателя, в то время как англоязычные массмедиа, сохраняя аутентичную форму КВ, используют его в качестве иноязычного вкрапления, что, возможно, активнее привлекает внимание англоязычного читателя.

Библиографический список

Дайте миру шанс! Словарь современных политических лозунгов России и Германии / русская часть: С.Г. Шулежкова, А.А. Осипова, О.Е. Чернова, Н.В. Позднякова, А.Н. Михин; немецкая часть: Х. Вальтер, О.В. Михина; Науч.-исслед. словарная лаб. НИИ исторической антропологии и филологии МГТУ им. Г.Н. Носова; Грайфсвальдский ун-т им. Эрнста Морица Арндта; под ред. С.Г. Шулежковой (гл. ред.), А.А. Осиповой. – Магнитогорск: ЗАО «Магнитогорский Дом печати»; Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2016. – 300 с. + 16 с. цв. ил.

Макарова А.С. Особенности функционирования крылатых выражений-галлицизмов в современной французской и российской публицистике: Дис. ... канд. филол. наук: Москва, 2016. – 250 с.

Александра Макарова

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Москва, Россия

Александра Стефановна Макарова, старший преподаватель кафедры иностранных языков, кандидат филологических наук.

aleste_63@mail.ru

Innovativer Deutschunterricht mit Comics und Bewegung

Olesia Serebrova

Abstract

In diesem Artikel geht es um innovativen Fremdsprachenunterricht. Innovativer Unterricht steigert die Motivation der Lernenden, fördert die Teamfähigkeit und Verantwortung, fördert soziale Kompetenzen, indem Kursteilnehmer in Gruppen lernen und Diskussionen führen.

Eine wichtige Rolle spielt aktives Lernen. Darunter versteht man unterschiedliche Unterrichtstechniken. Meistens ist das eine Kombination von verschiedenen Faktoren, darunter körperliche Aktivität, ausführliche vielleicht durch Bilder unterstützte Erklärung zum verwendeten Stoff, die genaue Planung von Lernaktivitäten und spannende interessante Aufgaben. Das Ergebnis dieser Vielseitigkeit von Ansätzen ist Lernerfolg und gute Stimmung.

Schlüsselwörter: innovativer Unterricht, Comics, Bewegung, Motivation.

Einleitung

Immer wieder fragen sich Lehrer, wie sie ihren Unterricht effektiver und interessanter gestalten können. Was können sie noch benutzen, um ihre Lerner zu motivieren und deren Leistungen zu erhöhen.

Es werden immer mehr Studien durchgeführt, die zeigen, dass Bewegung im Fremdsprachenunterricht eine sehr wichtige Rolle spielt. Erstens wirkt sie sich positiv auf die Konzentrationsfähigkeit (Wamser/Leyk 2003: 110) aus. Zweitens ist es bewiesen, dass Bewegung Stress abbaut. Und Stress lässt die Information nicht weiterleiten, so ist es sinnvoll, Bewegung und Entspannung in Unterricht zu integrieren. Außerdem ist die Vernetzung der Nervenzellen nur durch Bewegung möglich. Auf solche Weise wirkt sich Bewegung auch positiv auf die Behaltensleistung (Hille 2010: 339-343).

Ideen für den Unterricht

Da bewegungsorientierter Unterricht Informationen auf mehreren Sinneskanälen vermittelt, wird der Unterricht den unterschiedlichen Lerntypen angepasst. Man merkt sich Inhalte viel besser, wenn sie über mehrere Sinneskanäle aufgenommen werden.

Im Internet kann man heute viele verschiedene Übungen finden. Alle kennen den sog. *lebendigen Satz*, wobei Lerner Kärtchen mit Wörtern bekommen (1 pro Person) und dann aufstehen und einen Satz bilden müssen. Oder Artikelwettbewerb: Lerner stehen auf und bilden zwei Mannschaften. Auf den Tischen der Mannschaften liegen gleiche Kärtchensets (mit gelerntem Wortschatz,

Nomen ohne Artikel). Lerner müssen der Reihe nach eine Karte nehmen in die andere Ecke des Zimmers laufen, wo die Karten mit drei Artikeln liegen (der, die, das). Das Kärtchen mit dem Nomen muss auf die richtige Artikelkarte gelegt werden. Das Ziel ist als erste Mannschaft die Nomen korrekt nach Genus zu sortieren.

Eine interessante Aktivität, die ich häufig in meinem Unterricht anwende, ist das *Laufdiktat*. Ein Schüler bleibt am Tisch und schreibt. Der Partner läuft zu einem Text, der auf dem Flur hängt, merkt sich einen Satz, läuft zum Tisch und diktiert diesen Satz. Die Aufgabe ist es, den Text fehlerfrei aufzuschreiben. Der Laufende kann sich den ganzen Satz merken, dann laufen und diktieren, oder man kann mehrmals laufen und sich den Satz wortweise merken und diktieren. Nach zwei Sätzen wird gewechselt. Neue Sätze werden diktiert von dem Partner, der gesessen und geschrieben hat. Gemeinsam gehen die Partner dann zum Originaltext, vergleichen und korrigieren.

In ihrem Buch ***Fremdsprache in Bewegung*** bietet Claudia Böschel unterschiedliche Spiele zu allen Fertigkeiten. Zum Beispiel ein spannendes Spiel zum Kennenlernen *Drei Drei*. Man braucht ein Kreppband und Streichhölzer und etwa 10 Min. Alle Lerner bekommen einen Kreppbandstreifen und schreiben darauf in Großbuchstaben: den Anfangsbuchstaben ihres Namens; den Anfangsbuchstaben des Lieblingsessens; den Anfangsbuchstaben für ein Hobby etc. Jeder bekommt drei Streichhölzer. Die Streifen werden an den Körper geklebt und die Lernenden stellen sich kurz vor und erklären ihre Buchstaben. Man sollte sich alle Informationen merken. Dann bewegen sich alle Teilnehmer im Raum und bilden Paare. In Paaren versuchen sie sich daran zu erinnern, wofür die Buchstaben bei

ihrem Partner standen. Bei jeweils drei richtigen Antworten bekommt der Geratene ein Streichholz von dem Gesprächspartner. Und danach sucht man sich einen neuen Partner. Jede Person darf nur einmal befragt werden. Die Person mit den meisten Streichhölzern gewinnt (Böschel 2015:22).

?/! Ball

Auf jeweils einen Tennisball muss man ein ? und ! schreiben. Alle Lerner haben einen bekannten Lesetext vor sich. Der Lehrer wirft die Bälle zu jeweils einer Person. Die Person, mit dem ? stellt eine passende W-Frage zum Text, die Person mit dem ! gibt die passende Antwort darauf. Dann werden die Bälle an andere Personen weitergegeben.



Diese Aktivität hat sich in meinem Unterricht sehr gut eingelebt. Die Hemmungen, die Lerner oft empfinden, wenn sie gefragt werden, werden abgebaut, bzw. dadurch, dass man sich darauf konzentriert den Ball zu fangen. Und der Ball vermittelt eine Art Sicherheit.

Außer Bewegung kann man Abwechslung durch Comics schaffen. Sicher gibt es Befürworter und Gegner dieser Bildergeschichten. Aber in meinem Unterricht hat sich die Arbeit mit Comics sehr gut erwiesen. Wie auch gewöhnliche Bilder können Comics als Einstieg ins Thema verwendet werden.

Beispiel:

Seht euch das Bild an. Beantwortet die Fragen.

Wo ist der Mann?

Was macht er hier?

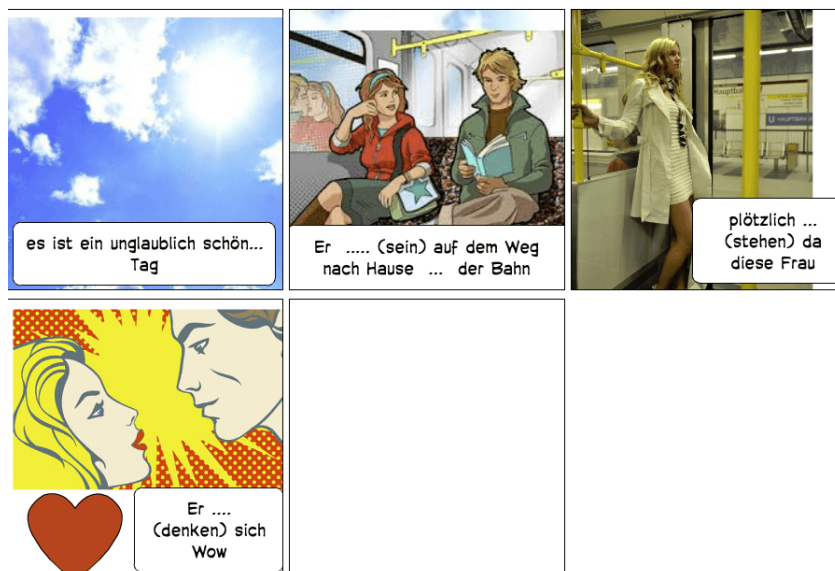
Machst du Urlaub am Meer?

Wo und wie verbringst du deine Ferien am liebsten?

Comics können als Medium betrachtet werden, um landeskundliche, zeitgeschichtliche oder literarische Themen zu behandeln. Zum Beispiel ein Einstieg zur Arbeit mit einem Lied. Hier geht es um das Lied von Cro ***Bye Bye***.

Beispiel:

Hör dir den Anfang des Liedes an und ergänze die Lücken.



Wie geht die Geschichte weiter? Schreibe 4-6 Sätze.

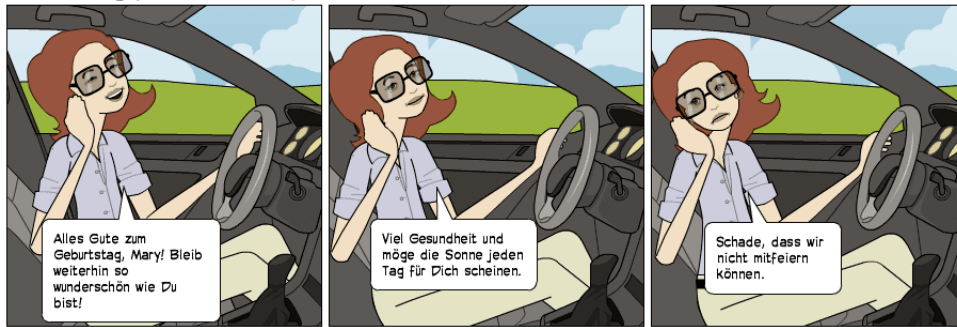
Als zweite Aufgabe wird den Lernern ein in Streifen geschnittener Text des Liedes angeboten und er muss rekonstruiert werden. Nachdem die Studierenden den Text rekonstruiert haben, wird das Lied gehört und kontrolliert.

Comics dienen dem Schreibenanlass:

Beispiel:

Geburtstag (Julia, Albina S.)

von aljul (-)



PIXTON

ERSTELLE DEINE EIGENEN AUF PIXTON.COM

Lies den Comic.

Mary schreibt jetzt ihrer Freundin eine E-Mail über ihren Geburtstag.

Beschreibe die Geburtstagsparty.

Schreibe:

- *wer ist zur Party gekommen*
- *welche Geschenke hat Mary bekommen*
- *was haben sie gegessen und getrunken*

Vom Text zum Comic: nachdem ein Text gelesen worden ist, wird er mit einem Comic visualisiert. Eine mögliche Aufgabe wäre: Male einen Comic zum Text, benutze aktiven Wortschatz/folgende Wörter (...) in Sprechblasen.

Comic als Sprechanlass:



Bereite mit deinem Partner/deiner Partnerin einen Dialog zwischen der Sekretärin und dem Mann im dunklen Anzug vor.

Fazit

Die hier aufgeführten Beispiele können von Lehrkräften im DaF-Unterricht wie für Sprachanfänger als auch für Fortgeschrittene angewendet werden. Mit Bildern, Lernspielen und Musik schafft man eine lockerere Atmosphäre. Die dabei entstehenden positiven Gefühle fördern komplexe Verbindungen im Gehirn, die das Langzeitgedächtnis unterstützen, wenn es z. B. gelingt, den Lernstoff mit Erinnerungen, Gefühlen und Erfahrungen zu verknüpfen.

Literaturverzeichnis

Böschel, Claudia (2015): Fremdsprache in Bewegung. Variadu-Verlag: Führth.

Hille, Katrin ; Vogt, Katrin ; Fritz, Michael ; Sambanis, Michaela: Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht : die Evaluation eines Schulversuchs. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5 (2010), 3, pp. 337-350. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-354681>

Leyk, Dieter; Wamser, Peter (2003): Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit: Effekte eines "Bewegten Unterrichts" im Schulalltag. In: Sportunterricht, H. 52, S. 108-113.

Olesia Serebrova

Frau Serebrova ist am 29.08.1982 geboren. Sie hat an der Moskauer Städtischen Pädagogischen Universität (MGPU) studiert und im Jahr 2005 ihr Studium

erfolgreich abgeschlossen. Seit 2005 ist sie als Hochschullehrerin im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig.

serebrovaolesja@gmail.com

Die interaktive Tafel im Deutschunterricht in Serbien

Aleksandra Breu

Abstract

Die interaktive Tafel ist ein relativ neues Unterrichtsmedium, das erst in den letzten Jahren ein wichtiger Bestandteil der Ausstattung von vielen Schulen geworden ist. Auf Grund einer Umfrage versuchen wir festzustellen wie oft, wann und wie die interaktive Tafel in dem Deutschunterricht in Serbien eingesetzt wird.

Schlüsselwörter: interaktive Tafel, DaF, Serbien, Umfrage

Einleitung

Keines von den modernen Medien, die in den letzten zwanzig Jahren im schulischen Unterricht Anwendung finden ist so umstritten, wie die Interaktive Tafel. Die Hersteller dieses Mediums versuchten alle bisherigen Medien in ein Medium unterzubringen: die herkömmliche Tafel, den Projektor, den Computer, den Beamer. So haben sie ein praktisches, aber durchaus sehr kompliziertes Medium entwickelt, das noch immer ziemlich vom Preis her teuer ist und dessen Anwendung im Unterricht eine zeitaufwendige Schulung benötigt. Trotzdem ist es ein Medium, das man immer mehr an Schulen finden kann und auf das besonders die Schulleitung sehr stolz ist, selbst in den Ländern mit relativ niedrigem Lebensstandard, wie z. B. Serbien. Leider dient dieses Medium sehr oft als Vorzeigemedium, das statt in einem Klassenraum in einem Festsaal oder im Lehrerzimmer steht. Diese Tatsache war auch der Anlass mich mit diesem Thema

zu beschäftigen und nachzufragen, warum die interaktive Tafel nicht öfter im Unterricht eingesetzt wird.

Die interaktive Tafel

Die interaktive Tafel ist nach Hauke (2011:03) eine Weißtafel, die „mittels Beamer das Bild eines angeschlossenen Computers übermitteln kann. Über diesen, am Whiteboard abgebildeten Computerbildschirm, können je nach Hersteller per Hand oder mit einem speziellen Eingabestift alle Funktionen des Computers am Whiteboard interaktiv gesteuert werden“.

Also besteht die interaktive Tafel aus einem Computer, einem Beamer und einem Bildschirm, der gleichzeitig als eine interaktive Tafelfläche dient. Auf dieser Fläche können die Inhalte nicht nur projiziert werden, sondern man kann sie auch steuern, verändern, neue dazuschreiben. Die Interaktivität der Tafelfläche macht die interaktive Tafel zu einem komplexen Medium, das nicht nur eine einfache Verbindung von genannten Medien darstellt. Da die Medien durch eine bordeigene Software verbunden sind, bietet diese Tafel Möglichkeiten zur Unterstützung des Lehr- und Lernprozesses, die mit keinem von den genannten Medien einzeln erreichbar wären.

Die interaktive Tafel ermöglicht es, die in der Stunde durchgeführten Änderungen der Inhalte, die man vor der Stunde vorbereitet hat, zu speichern und weiterhin zu verarbeiten. Dabei können beliebig die Schriftgröße, die Schriftfarbe, der Hintergrund, die Zeichnungen, die Bilder usw. nachträglich verändert und gespeichert werden.

Jeder Inhalt kann sehr schnell aktualisiert werden, denn mit der interaktiven Tafel kann man schnell aus dem Internet aktuelle Informationen abrufen.

Mit der Tafel können auch Inhalte direkt aus einem Buch oder Heft per Kamera oder Scanner präsentiert werden.

Ihr wichtigster Vorteil ist, dass die interaktive Oberfläche nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Lernenden benutzen können. So kann man mit den Lernenden verschiedene Lernaktivitäten durchführen wie zeichnen, malen, zuordnen, ergänzen und etc. Damit können alle Sinne und damit auch alle Lerntypen im Unterricht berücksichtigt werden, denn die Inhalte werden auditiv, visuell aber auch sensorisch dargestellt. Dabei können unendlich viele Inhalte dargestellt werden, denn man kann sie verschieben oder verkleinern.

Obwohl die Vorteile der Tafel zahlreich sind, wird sie im Unterricht sehr begrenzt eingesetzt. Als Grund dafür gibt Müller (2011:20) folgende Nachteile an:

1. die zeitaufwendige Schulung
2. die hohen Anschaffungskosten
3. großer Energieverbrauch
4. die Gefahr, dass das Medium für die Lernenden selbst interessanter wird als die Inhalte.

Um diesen Angaben sowohl den Vorteilen wie auch den Nachteilen der interaktiven Tafel nachzugehen, wurde von mir in Serbien eine Untersuchung durchgeführt.

Die Untersuchung

Bei der Untersuchung wurde von folgender Hypothese ausgegangen:

Die interaktive Tafel wird in Serbien im Deutschunterricht selten eingesetzt

Um die Hypothese überprüfen zu können wurde ein Fragebogen mit elf Fragen verfasst. Der Fragebogen wurde per E-Mail an 73 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die an verschiedenen Schulen in Serbien tätig sind, verschickt. Es kamen 16 Rückmeldungen zurück.

Der Fragebogen

Der Fragebogen beinhaltet folgende Fragen:

1. An welcher Schule abreiten Sie?
2. Wie viele interaktive Tafeln gibt es an Ihrer Schule?
3. Wie häufig arbeiten Sie im Unterricht mit der interaktiven Tafel?

Falls Sie die interaktive Tafel im Unterricht nicht einsetzen:

4. Warum setzen Sie die interaktive Tafel in ihrem Unterricht nicht ein?
5. Falls es in ihrer Schule noch keine interaktive Tafel gibt, würden Sie sich für das Anschaffen dieser Tafel engagieren? Warum?

Falls Sie die interaktive Tafel in Ihrem Unterricht einsetzen:

6. Haben Sie an einer Ausbildung für den Einsatz der interaktiven Tafel im Unterricht teilgenommen?
 - a. Wenn ja, welche Bereiche wurden in dieser Fortbildung geschult?
 - b. Wenn ja, wer hat die Schulung organisiert?
7. In welchen Unterrichtsphasen setzen Sie die interaktive Tafel meistens ein?
8. Erstellen Sie die Inhalte, die Sie mit der interaktiven Tafel bearbeiten, selbst? Warum?

Wenn Sie die Frage 10 mit **nein** beantwortet haben:

9. Welches fertige Material (von welchem Verlag, zu welchem Lehrwerk) für die interaktive Tafel verwenden Sie im Unterricht? Warum?
10. Welche technischen, didaktischen und methodischen Vorteile hat, ihrer Meinung nach, der Einsatz einer interaktiven Tafel im Unterricht?
11. Welche technischen, didaktischen und methodischen Nachteile hat, ihrer Meinung nach, der Einsatz einer interaktiven Tafel im Unterricht?

Auswertung der Antworten

1. Schultyp

Mittelschule	Grundschule (1-8 Klasse)	Grundschule und Mittelschule	
3	11	2	insgesamt
			16

Die meisten Befragten arbeiten an einer Grundschule. Der Grund dafür ist, dass man in Serbien Deutsch am meisten als zweite Fremdsprache lernt und zwar an den Grundschulen. In Mittelschulen gibt es außer an Gymnasien nur eine Fremdsprache. Drei Befragten arbeiten an einer Mittelschule und zwei an beiden Schultypen.

2. Anzahl der IT an Schulen

keine		eine		zwei		mehrere		insgesamt
GS	MS	GS	MS	GS	MS	GS	MS	
4	1	4	2	---	----	5	----	16

Obwohl vier Befragte an Schulen arbeiten, die keine interaktive Tafel besitzen, haben sie den Fragebogen zurückgeschickt, denn sie haben die Frage 5 mit ja beantwortet. D.h., sie möchten sich für das Anschaffen einer interaktiven Tafel einsetzen.

3. Häufigkeit des Einsetzens der IT

gar nicht		täglich		Wöchentlich		monatlich		gelegentlich		insgesamt
GS	MS	GS	MS	GS	MS	GS	MS	GS	MS	
3	2	1	----	2	---	2	---	2	---	12

Fünf Befragte haben angegeben, dass sie, obwohl ihre Schule über wenigstens eine interaktive Tafel verfügt, sie nicht benutzen. Ein Befragter verwendet sie jeden Tag im Unterricht, aber nicht an der Grundschule, an der er tätig ist,

sondern am Goethe Institut. Zwei Befragte arbeiten mit der Tafel regelmäßig einmal bis zweimal in der Woche. Die übrigen vier Befragten setzen die Tafel selten ein.

4. Gründe für das nicht-Einsetzen der interaktiven Tafel im Unterricht:

Die Befragten haben folgende Gründe für das Nicht-Einsetzen der interaktiven Tafel angegeben:

- fehlende Schulung
- kein Zugang zu der interaktiven Tafel
- die Vorbereitung der Unterrichtsstunde mit der interaktiven Tafel ist zeitaufwendig
- die interaktive Tafel funktioniert nicht
- kein geeignetes Material

1. Schulung und Material (Fragen 6, 8 und 9)

Acht Befragte haben überhaupt keine Schulung für das Einsetzen der interaktiven Tafel im Unterricht bekommen. Das war auch der Hauptgrund, warum sie die interaktive Tafel im Unterricht nicht oder nur ganz selten einsetzen.

Drei Befragte haben angegeben, dass sie eine technische und didaktische Schulung zu der Arbeit mit der interaktiven Tafel gemacht haben. Sie arbeiten mit der Tafel täglich oder regelmäßig. Diese Schulungen wurden vom Goethe Institut Belgrad oder von der ZfA organisiert.

Die Befragten haben als Material, das sie mit der interaktiven Tafel bearbeiten, folgendes angegeben:

- *Themen aktuell und Magnet* - Online Übungen
- *Prima A1* – Online Übungen

- *Easy German* - Deutschkurs
- Online Übungen
- *Fridolin und seine Freunde*

Die Befragten entwickeln kein Unterrichtsmaterial selbst.

Von den genannten Materialien ist nur das multimediale Lehrwerk *Fridolin und seine Freunde* speziell für die interaktive Tafel entwickelt worden. Die übrigen Materialien sind Online-Übungen, die man aus dem Internet abrufen und sie interaktiv mit den Lernenden bearbeiten.

2. Unterrichtsphasen in denen die IT eingesetzt wird

Die Befragten haben keine bestimmte Unterrichtsphase angegeben.

10. Vorteile der IT

Es wurden folgende Vorteile der IT genannt:

- *mit der IT werden verschiedene Sinne bei den Schülern angesprochen*
- *die Schüler wachsen in einer Welt auf, in der sie mit Technik umgeben sind, und die Schule muss Schritt halten*
- *die IT motiviert die Schüler*
- *man kann das Material aus dem Internet verwenden, man kann alles speichern und zu jeder Zeit erneut verwenden*
- *die IT ermöglicht einen schülerzentrierten Unterricht*

Die meisten o.g. Vorteile haben die Befragten angegeben, die das Lehrwerk *Fridolin und seine Freunde* im Unterricht verwenden. Sie arbeiten auch regelmäßig mit der Tafel, ein- bis zweimal in der Woche.

Die anderen Befragten, die mit keinem bestimmten Material arbeiten, das für die interaktive Tafel entwickelt wurde, und die Tafel nur gelegentlich benutzen, haben neben den Vorteilen, die der Einsatz der interaktiven Tafel im Unterricht bringt, als

wichtigsten Nachteil eben das fehlende Material genannt oder den zu hohen Preis des vorhandenen Materials.

11. Nachteile der IT

Neben den Gründen, die die Befragten in der Antwort auf die Frage 4 angegeben haben, wurden noch folgende Nachteile genannt:

- *mangelhafte technische und methodische Kompetenz des Lehrers*
- *technische Unvollkommenheit, sowie technische Störungen*
- *zu große Distanz zu den Schülern, streng zielorientierte Übungen*
- *die Anwendung der IT könnte zu der Entfremdung der Schüler führen*
- *das Erstellen des Tafelbildes ist zeitaufwendig und die fertigen Tafelbilder für die Lehrwerke sind teuer*

Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie auch in vielen anderen Ländern bemühen sich auch die Schuldirektoren in Serbien ihre Schule modern auszustatten und zu dieser modernen Ausstattung gehört auch die interaktive Tafel. Sie wird aber selten im Unterricht eingesetzt. Die meist genannten Gründe dafür sind die fehlende technische und didaktische Schulung der Lehrenden, wie auch das fehlende oder noch immer sehr teure interaktive Material für das Tafelbild. Dass dies stimmt, zeigt auch das Beispiel einer Grundschule an der die interaktive Tafel regelmäßig ein- bis zweimal wöchentlich verwendet wird. In dieser Schule wird mit dem interaktiven Lehrwerk, das innerhalb eines Projektes entstanden ist, gearbeitet. Das Lehrwerk ist speziell für die interaktive Tafel erarbeitet und vor der Anwendung wurde eine Schulung

der Lehrenden durchgeführt. Es handelt sich um das interaktive Lehrwerk *Fridolin und seine Freunde*.

Fridolin und seine Freunde

Das Material ist für eine bestimmte Zielgruppe entwickelt. Dabei wurden die pädagogischen und didaktischen Voraussetzungen, die diese Zielgruppe verlangt, beachtet.

Es handelt sich um Kinder im Alter von 6-8 Jahren, die Deutsch sechs Stunden pro Woche ab der 1. Klasse in der Grundschule lernen. Sie lernen noch kein Lesen und kein Schreiben. Also beruht der ganze Unterricht auf Hörverstehen und Sprechen bzw. Singen. Demgemäß ist auch das interaktive Lehrwerk verfasst. Es besteht aus Zeichentrickszenen, Liedern und interaktiven Übungen. Zu dem Lehrwerk gibt es auch ein Lehrerhandbuch mit genauen Anweisungen, wie die Materialien im Unterricht einzusetzen sind.

Die interaktive Tafel soll nicht in jeder Stunde eingesetzt werden. Die Arbeit mit der interaktiven Tafel in einer Unterrichtsstunde soll nicht mehr als 10-20 Minuten dauern.

Fridolin und seine Freunde (Müller-Karpe 2013: 4) ist ein interaktives Lehrwerk, das für ein bestimmtes interaktives Medium entwickelt wurde, aber durch die Inhalte im Lehrerhandbuch wird das Einsetzen des Mediums beschränkt und mit den herkömmlichen Materialien und Methoden verknüpft. Durch die Unterrichtsideen, unterstützt durch eine Menge von Kopiervorlagen, wird viel Zeit für die herkömmlichen Methoden vorgesehen, so dass die interaktive Tafel die Rolle eines Hilfsmittels im Unterricht hat und nicht des Hauptziels. Das Lehrwerk

beinhaltet viele Ideen für Bewegungsspiele, Dialoge, Fingerpuppen, Malvorlagen, Masken, Basteln etc., die man vor und nach der Arbeit mit der interaktiven Tafel einsetzen kann. Dadurch wird die Kreativität der Kinder entwickelt und der schulische Alltag dem allgemeinen Alltag der Kinder durch den Einsatz der interaktiven Tafel näher gebracht. Ebenso lernen die Kinder, dass die Technik eines von den vielen Hilfsmitteln in der Schule, aber auch im alltäglichen Leben ist und keineswegs als Selbstzweck zu sehen ist.

Diese Verknüpfung von herkömmlichen Mitteln, Methoden und der neuen Technik führt zu:

1. interessantem und abwechslungsreichem Unterricht
2. schülerzentriertem Unterricht
3. handlungsorientiertem Unterricht in dem alle Sinne angesprochen werden
4. gut strukturierten Stunden
5. guten Ergebnissen

Die Schüler, die Deutsch mit *Fridolin und seine Freunde* lernen, verfügen über eine gute Aussprache und benutzen den für dieses Niveau vorgesehenen Wortschatz produktiv. Sie reagieren spontan und meistens fehlerfrei auf Fragen, die ihre persönlichen Angaben, ihren schulischen und einen Teil ihres alltäglichen Lebens betreffen. Sie kennen auch einige deutsche Kinderlieder, führen ohne Hemmungen Rollenspiele vor und verwenden manchmal die gelernten Wörter und Strukturen untereinander unbewusst in Pausengesprächen.

Schlussfolgerungen

Am Anfang dieser kleinen Untersuchung stand die Hypothese: *Die interaktive Tafel wird in Serbien im Deutschunterricht selten eingesetzt.*

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen diese Hypothese. Sie weisen auch auf die Gründe des seltenen Einsetzens der interaktiven Tafel im Unterricht hin. Die wichtigsten sind:

1. fehlende Schulung der Lehrenden
2. fehlendes oder zu teures Unterrichtsmaterial

Das Beispiel der Grundschule in Subotica, wo das interaktive Lehrwerk *Fridolin und seine Freunde* verwendet wird, zeigt uns, dass, wenn diese zwei Voraussetzungen erfüllt sind, der Unterricht, in dem die interaktive Tafel als Hilfsmittel verwendet wird, zu sehr guten Ergebnissen führen kann.

Daraus lässt sich schließen, dass man nicht nur interaktive Tafeln sondern auch interaktives, geeignetes Unterrichtsmaterial erstellen und dazu entsprechende Schulungen organisieren sollte. Nur unter dieser Bedingung kann die interaktive Tafel für die Lehrenden attraktiver werden und im Unterricht mehr Anwendung finden.

Literaturverzeichnis

Müller, Sina (2011): Das interaktive Whiteboard im Klassenzimmer – und jetzt? Informationen und Einsatzmöglichkeiten. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Müller-Karpe, Beate (2013): Fridolin und seine Freunde. Lehrerhandbuch. Köln: ZfA.

Tongers, Hauke (2011): Der Einsatz des interaktiven Whiteboards und dessen didaktischer Stellenwert im Unterricht einer Realschule. Studienarbeit. Norderstedt: Grin Verlag.

Aleksandra Breu

Frau Breu unterrichtet Deutsch an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät in Subotica/Serbien.

breual@gmail.com

***Mindfulness* und Performance im DaF- Unterricht**

Josefa Contreras Fernández

Abstract

Trotz der steigenden Anzahl an neuro- und psychowissenschaftlichen Forschungen über Mindfulness fehlen wissenschaftliche Untersuchungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache im Unterricht. In Bezug auf Performance ist Mindfulness sehr nützlich, denn charakteristisch für Performance ist u.a. die Körperlichkeit, Bewegungen bewusst zu erfahren und auszuführen. Dieses Bewusstsein kann durch Mindfulness-Übungen geschärft werden. Man konzentriert sich nicht nur auf sein eigenes Handeln, sondern auch auf das Handeln anderer und dies ist bei einer Inszenierung durch Studierende besonders wichtig. Die StudentInnen, die das hier vorgestellte Theaterprojekt gemacht haben, waren Bauingenieure mit einem A2 Niveau und nicht gewohnt in den Vorlesungen mit literarischen Texten und Inszenierungen zu arbeiten. Bei meinem pädagogischen Ansatz steht aber die Inszenierungsarbeit im Mittelpunkt, bei der Sprache-, Literatur- und Kulturvermittlung kombiniert werden. Mit diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, wie spanische Studierende durch Inszenierungen im Unterricht nicht nur aktiviert werden sich mündlich zu äußern, sondern auch, wie sie die Fähigkeit entwickeln können, über ihre Wahrnehmungen zu reflektieren und ihre Handlungen mit bewusster Achtsamkeit auszuführen.

Schlüsselwörter: Mindfulness, Wahrnehmungen, Performance, Transkulturalität, DaF-Unterricht

Einführung

Mindfulness ist eine besondere Form der Aufmerksamkeit, es ist eine bewusste Wahrnehmung der Empfindungen, was man erlebt, während man es erlebt. Durch Mindfulness-Übungen können Studierende ihr Bewusstsein nicht nur in Bezug auf Performance schärfen, sondern auch bezüglich der eigenen Kultur und der Fremdkultur. Mindfulness wurde für unser Theaterprojekt im DaF-Unterricht eingeführt, ausgehend von der Fragestellung, ob die Studierenden in einer kurzen Zeitspanne fähig sein können, Mindfulness so zu integrieren, dass sie sich einerseits über ihre Wahrnehmungen bewusster sind und ihre Hemmungen vor einem Publikum zu sprechen abbauen können und ob sie andererseits ihr Bewusstsein in dem Sinne schärfen können, dass sie zwischen der eigenen Kultur und der Fremdkultur Brücken schlagen können.

Mindfulness

Mindfulness wird bereits in vielen Schulen in Amerika und allmählich auch in einigen Schulen in Spanien eingeführt, doch im Bereich Deutsch als Fremd- und Fachsprache an den Universitäten ist dieser Schritt noch nicht unternommen worden. Bei meinem pädagogischen Ansatz wurde Mindfulness eingeführt, um die Wahrnehmungen zu trainieren. Die Theaterwissenschaftlerin Fischer-Lichte erwähnt in ihrem Artikel, „[...] daß er (Teilnehmer/Zuschauer) sich immer wieder aus seinem Völlig-Involviert-Sein löst und seine Wahrnehmungen auf sich selbst als Wahrnehmenden zurücklenkt. Das heißt, seine Aufmerksamkeit wird immer

wieder umspringen von einer Fokussierung auf die wahrgenommenen Ereignisse zu einer Fokussierung auf die eigene Wahrnehmung“ (Fischer-Lichte 2004:23)

Sie bezieht sich hier auf Wahrnehmung und durch Mindfulness- bzw. Meditationsübungen kann die Wahrnehmung geschult werden. Man konzentriert sich nicht nur auf sein eigenes Handeln, sondern auch auf das Handeln anderer und dies ist bei einer Inszenierung vor allem von nicht Amateuren, hier von Bauingenieuren, besonders wichtig. Durch Mindfulness-Übungen wird das Bewusstsein geschärft. Es ist ein aktives Wahrnehmen, nicht nur von sich selbst, sondern auch von dem anderen und von der Umgebung.

Mindfulness bzw. die Achtsamkeit ist ein Sich-Entspannen, ein Loslassen und zur gleichen Zeit eine bewusste achtsame Wahrnehmung des gegenwärtigen Momentes. Mindfulness kann durch Übungen entfaltet werden, die die Fähigkeit in einer Person entwickeln können, Aufmerksamkeit im gegenwärtigen Moment zu bewahren. Um dieses Mindfulness zu erlangen, verwendet man Meditationsübungen.

Die Psychologieprofessoren, Brown und Ryan beschreiben Mindfulness wie folgt: „The concept of mindfulness has roots in Buddhist and other contemplative traditions where conscious attention and awareness are actively cultivated. It is most commonly defined as the state of being attentive to and aware of what is taking place in the present (Brown/Ryan 2003:822). Für Sogyal Rinpoche ist es „the way to bring us back to ourselves“ (Rinpoche 2008:58) und für Thich Nhat Hanh ist es “a way to bring mind and body together [...] The opposite of mindfulness is forgetfulness. Our body may be there, but our mind is somewhere

else. [...] When we begin to breath in mindfully, we can, in two or three seconds, bring our mind home to our body“ (Nhat Hanh: 2014:13ff.).

Die bekannteste oder am weitesten verbreitete Übung ist die Atemmeditation „breath meditation“ (Raffone et al. 2010) oder „mindful breathing“ laut Thich Nhat Hanh, der sechzehn verschiedene Übungen für „mindful breathing“ unterscheidet (Nhat Hanh: 2014:54). Es sind Übungen für eine bewusste Wahrnehmung der Empfindungen, d.h., was man erlebt, während man es erlebt.

Manna *et al.* unterscheiden bei den Meditationsübungen zwei grundlegende Praktiken „focused attention (FA) *Samatha* and open monitoring (OM) *Vipassana* –involving different attentional, cognitive monitoring and awareness process“ (Manna *et al.* 2010: 46). Jedoch verstehen die Buddhisten unter dem Begriff „vipassana“ oder „vipashyana“ etwas anderes:

„The practice of mindfulness, of bringing the scattered mind home, and so of bringing the different aspects of our being into focus, is called “Peacefully Reamining” or “Calm Abiding”. This is the first practice on the Buddhist path of meditation and is known as *shamatha* in Sanskrit, *shyiné* in Tibetan“ (Rinpoche 2008:62) “[...] Calm Abiding allows an increasing clarity of mind to arise. As obscurations are gradually removed and ego and its grasping tendency begin to dissolve, Clear Seeing or “insights” dawns. This is called *vipashyana* in Sanskrit, and *lhaktong* in Tibetan.” (Rinpoche 2008:76) Dieses „Clear Seeing“ oder „vipashyana“ können nur illuminierte Menschen, bzw. erfahrene Mönche erlangen. Folglich wird hier der Begriff fokussierte Aufmerksamkeit (FA) verwendet, wenn sich die Aufmerksamkeit auf die Atmung oder auf ein anderes

Objekt richtet und präsente Aufmerksamkeit (PA) „present awareness“, wenn man die Aufmerksamkeit im täglichen Leben integriert (Rinpoche 2008: 82; Nhat Hanh: 2014: 140). Die fokussierte Aufmerksamkeit (FA) ist die Praxis der Achtsamkeit: man achtet auf die Atmung und, wenn eine Ablenkung auftaucht, statt diese Gedanken oder Emotionen zu unterdrücken oder ihnen zu schwelgen, ist es hier wichtig, ihnen mit Akzeptanz zu begegnen und die Aufmerksamkeit wieder auf die Atmung zu richten.

Bei der präsenten Aufmerksamkeit (PA) richtet man die Aufmerksamkeit nicht auf ein Objekt, sondern es geht um eine bewusste Aufmerksamkeit im gegenwärtigen Moment der Erfahrung. Es ist in der Weiträumigkeit (aufmerksam sein, oder z.B. beim Essen jeder Bewegung der Hände mit klarem Bewusstsein nachgehen; sich im gegenwärtigen Moment des Geschmacks dieser Erfahrung oder auch des Gefühls, wie man allmählich satt wird, bewusst zu sein. Es ist das Gegenteil von einem kompulsiven, mechanischen Benehmen oder Handeln, was als „mindlessness“ (Brown/Ryan 2003:823) oder „forgetfulness“ (Nhat Hanh: 2014:15) bezeichnet wird. Ein Beispiel für „mindlessness“ wäre, wenn man den Autopiloten beim Fahren einsetzt und am gewünschten Platz ankommt, ohne sich bewusst zu sein, wie man angekommen ist und ob man eventuell bei Rot über eine Ampel gefahren ist.

Performance im Unterricht

Das Theaterspiel wird schon lange als Mittel zur Erreichung fremdsprachlicher Kompetenzen eingesetzt. Das Ziel ist die Entwicklung von verbalen und nonverbalen Fähigkeiten, und weil Kommunikation in einer Sprache mehr ist als

nur die Sprache selbst, bietet sich das szenische Spiel im Fremdsprachenunterricht zur Förderung der mündlichen Kompetenz an.

Bei einer Performance wird der Studierende „in seiner Ganzheitlichkeit - Körper, Geist und Emotionen – angesprochen“ (Häring 2013:68). Man lernt durch Erfahrung, einerseits, weil es nicht nur ein kognitives Lernen ist, das man intellektuell versteht, „sondern es wird erlebt und dadurch verinnerlicht“ (Contreras 2013:18) und andererseits, weil die Inszenierung zum Erfahrungsraum wird. Auf diese Weise kann durch eine dramapädagogische Methode Empathie sowohl für die eigene Kultur als auch für die Fremdkultur entwickelt werden. Ähnlicher Auffassung ist auch Häring:

„Im Rollenspiel können die Schüler verschiedene Perspektiven erfahren, Empathie und Verständnis für andere Denkweisen, Haltungen und Kulturen entwickeln, ihre nonverbalen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten erweitern und schließlich Sprache emotional erfahren“ (Häring 2013:77).

Es macht einen großen Unterschied, ob ein Buch im Unterricht einfach nur besprochen wird, oder ob die Studierenden es inszenieren. Was sich bei meinen Erfahrungen als besonders gewinnbringend herausgestellt hat, ist ein Theaterprojekt mit abschließender Aufführung. Die StudentInnen waren von Anfang an motiviert das Buch zu lesen, die Szenen und die dramatischen Sequenzen innerhalb dieser kreativ zu gestalten und sich in die Lage der dargestellten Person zu versetzen.

Darsteller der Performance

Die Studierenden des hier vorgestellten Theaterprojektes waren BauingenieurstudentInnen der Polytechnischen Universität Valencia. Sie belegten im Sommersemester des Jahres 2014 das Wahlfach *Alemán Avanzado* (Alemán Avanzado (Deutsch für Fortgeschritten) entsprach in diesem Jahr einem A2 Niveau und Alemán Básico (Deutsch Grundkenntnisse) einem A1 Niveau), hatten ein A2-Niveau und waren im letzten Jahr ihres Studiums. Dieses Wahlfach war normalerweise so aufgeteilt, dass die StudentInnen einmal pro Woche drei Stunden Theorie hatten und zehn Stunden Labor, in denen sie mit dem Computer arbeiten sollten. In diesem Jahr schlug ich den Studierenden vor, statt den Laborstunden ein Theaterprojekt zu machen. Das Bauingenieurstudium an der *Universitat Politècnica de València* bietet kein Literaturseminar an, insofern waren diese Studierenden nicht gewohnt mit literarischen Texten in den Vorlesungen zu arbeiten und deshalb am Anfang etwas skeptisch. Sie erwarteten nämlich einen „traditionellen“ Sprachunterricht d.h., Sprachunterricht ohne Performance. In meinem pädagogischen Ansatz steht aber die Inszenierungsarbeit im Mittelpunkt, bei der Sprach- Literatur- und Kulturvermittlung kombiniert werden und besonders auch interkulturelle Aspekte beleuchtet werden können.

Text für die Performance

Für die szenische Darstellung haben wir als Ausgangstext das Buch von Isolde Heyne *Yildiz heißt Stern* gewählt. Das Buch ist von besonderem Interesse für den Fremdsprachenunterricht, da es die Fremdheit und das Fremdverstehen, das Leben in einer anderen Kultur und die Suche nach einer Identität thematisiert. Yildiz ist ein junges türkisches Mädchen, das in Deutschland geboren und

aufgewachsen ist. Sie spricht nur wenig Türkisch und empfindet Deutschland als ihre Heimat. Ihr Leben ist ganz normal bis sie eines Tages von Skinheads angegriffen wird.

Das Theaterprojekt

In Bezug auf den Aufbau des Theaterprojekts habe ich drei Phasen berücksichtigt: „preparation, enactment and post-enactment reflection“ (Schewe 2013:10). Für Schewe ist „preparation“ die Sensibilisierung mit dem Thema, „enactment“ die Aufführung und „post-enactment reflection“ die Kontrastierung mit der „real-life situation“ (Schewe 2013:10). Bei dem hier vorgestellten Theaterprojekt bezieht sich die erste Phase – „preparation“ – nicht nur auf die Sensibilisierung für das Thema, sondern auch auf die Vorarbeit, einerseits in Bezug auf das Lesen und Besprechen des Buches und andererseits auf Mindfulness- und Performance-Übungen. Die zweite Phase - „enactment“ betrifft hier sowohl die Inszenierungen als auch die Aufführung und die dritte Phase - post-enactment reflection“- ist in Bezug zu setzen mit der Reflexion bezüglich der Lernerfahrung der Studierenden. Insofern werde ich diesen vierten Absatz über das Theaterprojekt in drei Teile gliedern: Vorarbeit, Inszenierung bzw. Aufführung und Reflexionen.

Vorarbeit

Vor dem Lesen des Buches wurde das Thema der Fremdheit behandelt: Türken in Deutschland, Marokkaner und Südamerikaner in Spanien und Spanier im Ausland. Ziel war hier über Transkulturalität zu sprechen „die sich der Dichotomie von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit entzieht, dafür aber Räume verbindet,

Kulturen überbrückt.“ (Esselborn 2010:241) und auch Brücken für die Zukunft schlagen kann.

Die Studierenden mussten die Zusammenfassung des Buches lesen und Hypothesen über die im Stück vorkommenden Personen und ihre Reaktionen stellen. Als Hausaufgaben sollten sie jede Woche ein paar Seiten lesen, die dann im Unterricht besprochen wurden.

Als Vorbereitung für die Inszenierung wurden Meditations- und Performance-Übungen eingeführt. In Bezug auf die Meditationsübungen wurden die Studierenden zuerst mit der fokussierten Aufmerksamkeit (FA) vertraut gemacht. Hier wurde als Erstes die Körperhaltung erklärt und dann wurden die Studierenden ermutigt sich auf die Atmung zu fokussieren, d.h., sich darauf zu konzentrieren, wie sie ein- und ausatmen. Diese Übung wurde am Anfang zwei Minuten lang gemacht. Die StudentInnen wurden dann animiert, die Übung auch zu Hause auszuprobieren. Diese FA-Übung wurde eine Zeitlang jede Woche vor dem Unterricht gemacht und dann wurde die präsente Aufmerksamkeit (PA) eingeführt. Ziel der PA ist, sich zu entspannen und die Konzentration auf die Handlung des gegenwärtigen Momentes zu richten. Die Studierenden liefen im Klassenzimmer herum und mussten ihre Aufmerksamkeit auf ihren Gang, ihre Beine, Muskeln und Empfindungen richten. Auch diese Übung wurde abwechselnd mit der FA im Unterricht gemacht, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf andere Wahrnehmungen wie z.B. auf die Handbewegungen beim Schreiben lenken sollten. Ziel war, die Wahrnehmungen des gegenwärtigen Momentes zu trainieren.

Bezüglich der Performance-Übungen sollten sie Gefühle, die im Stück vorkamen, wie Angst, Hass usw. ausdrücken. Danach wurde eine Übung gemacht, um den anderen wahrzunehmen. Hier sollten die Studierenden die Körperbewegungen des Partners bzw. der anderen KommilitonInnen nachahmen.

Als die Studierenden mit dem Lesen fertig waren, wurde der Geschehensablauf besprochen: Ausgangssituation; Veränderung der Situation und Konsequenzen. Nachdem Yildiz überfallen wurde, verschweigt sie alles, aus Angst. Durch dieses Schweigen kommt es zu einem dramatischen Ende: ihr Bruder tötet einen Skin und kommt ins Gefängnis und ihr Vater erleidet einen Herzinfarkt. Wir entschieden das Ende der Geschichte zu ändern, ausgehend von der Reflexion: Was wäre, wenn Yildiz nicht alles verschwiegen hätte? Wenn sie ihre Identitätskrise in den Griff bekommen hätte und ihre eigene Kultur akzeptiert hätte? Was wäre, wenn die anderen diese andere Kultur respektiert hätten? Es wurde dann beschlossen das Stück dieser Reflexion anzupassen.

Vor der Rollenverteilung d.h., bevor sich die Studierenden die darzustellenden Personen ausgesucht hatten, machten sie Standbilder von Szenen, die sie aufführen wollten. Hier waren Körperhaltung und Gesichtsausdruck der Emotionen sehr wichtig, um diese bei der dritten Inszenierung integrieren zu können. Danach wurde die Geschichte in Akte und Szenen aufgeteilt und die Studierenden mussten die Rolle, die sie besetzen sollten, zu Hause schreiben.

Inszenierungen und Aufführung

Eine Inszenierung ist keine intentionierte Darstellung, sondern ein Prozess, in dem ausprobiert, festgestellt und verändert wird, und das war auch der Fall bei unseren Inszenierungen: das Klassenzimmer wurde zu einem Erfahrungsraum.

Vor jeder Inszenierung wurde eine Meditationsübung gemacht, das Ziel war die Wahrnehmung von sich selbst und die der anderen bewusster zu erfahren. Bei der ersten Inszenierung, und nach der Meditationsübung, mussten alle StudentInnen als erstes in Partnerarbeit dem anderen ihre Rolle der darzustellenden Person vorlesen. Beabsichtigt wurde hier ein doppelter Zweck: a) das genaue Zuhören zu trainieren und b) die Intonation und Aussprache zu üben. Als zweites sollten sie ihre Rolle in der Gruppe vorlesen. Hier wurden nicht nur einzelne Wörter ausgetauscht, sondern zum Teil ganze Szenen und Rollen verändert.

Bei der zweiten Inszenierung brachten die Studierenden aus eigener Initiative Musik und Bilder mit. Das Stück wurde zuerst nonverbal dargestellt und danach wurden einzelne Szenen als Standbilder eingefroren. Hier entstand die Idee, am Ende des zweiten Aktes, die Szene der Identitätskrise und der Schlägerei zwei Minuten einzugefrieren und dann rückwärts zu laufen. Der dritte Akt fängt genauso an wie der erste Akt, aber dieses Mal, nach dem Angriff der Skinheads, schweigt Yildiz nicht. Sie hat sich umdefinieren können. Yildiz gehörte zwei Welten, zwei Kulturen an: der deutschen und der türkischen. Yildiz Welt war die deutsche und die der Eltern die türkische Welt. Yildiz Welt, ihre Realität wurde aber zerstört, als sie von den Skinheads überfallen wurde und als ihr Vater ihr sagte, dass sie wieder in die Türkei zurückgehen würden. Die Türkei war aber die Welt ihrer Eltern, sie konnte nicht einmal richtig Türkisch sprechen. Sie war

verzweifelt, denn sie wusste nicht mehr welcher Kultur sie zugehörte. Sie musste ihre Identität finden.

Im dritten Akt, nach dem Überfall, bricht sie das Schweigen und spricht mit ihrer Familie und mit ihrem deutschen Freund darüber. Die Probleme werden diskutiert, die stereotypen Denkweisen werden infrage gestellt und Yildiz akzeptiert ihre Identität. Sie hat keine Angst mehr vor der Dichotomie Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit, ihre Identität ist eine transkulturelle Identität.

Bei der dritten Inszenierung wurde der Raum geändert und gestaltet. Das ganze Stück wurde geprobt, zuerst ohne Sprache, denn das Konzept eines energischen Körpers musste in den Vordergrund treten. Das war aus verschiedenen Gründen erforderlich: erstens, weil die nonverbale Kommunikation in einer Sprache sehr wichtig ist, zweitens, weil einige ihre Rollen noch nicht ganz auswendig konnten und sie deshalb im Notfall improvisieren mussten, drittens, weil manche, in einigen Szenen mit Musik, leise sprachen und viertens, weil das Deutschniveau der Zuschauer sehr niedrig war (A1.1).

Am Tag der Aufführung waren einige etwas nervös, konnten sich aber nach der Meditationsübung entspannen und in sich selbst sammeln, so dass sie ihre Rollen und Körperbewegungen aufmerksam ausführen konnten.

Vom Zuschauer verlangte man auch eine Handlung, über die er aber selbst entscheiden konnte. Auf jedem Stuhl lag ein Zettel, auf dem er sein Feedback geben durfte.

Während der Aufführung konnten sowohl Darsteller als auch Zuschauer die Atmosphäre spüren, die sich in den zehn Minuten in diesem Raum entwickelt

hatte: beide, Schauspieler und Zuschauer, haben im gewissen Sinne zusammenagiert, alles hatte Auswirkungen auf den anderen und das haben alle wahrgenommen.

Reflexionen

Der Abschnitt Reflexionen bezieht sich auf die Lernerfahrung, was die Studierenden bei diesem Theaterprojekt gelernt haben und wie sie es bewerten. Diese Reflexionsübung bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihre Meinungen über das Erlebte auszudrücken.

Alle BauingenieurstudentInnen brachten zum Ausdruck, dass sie durch die Inszenierungen am Ende begeistert waren, die Aufführung auf Deutsch vor einem Publikum darstellen zu können. Die Studierenden waren der Meinung, dass die Aufführung ihnen nicht nur Spaß gemacht hat, sondern sie haben gemerkt, dass sie ihre Hemmungen, in Anwesenheit der Zuschauer sprechen zu müssen, abbauen konnten. Sie waren sehr motiviert die Aufführung zu machen, und waren der Überzeugung, dass sie durch die Inszenierungen viel mehr Deutsch gesprochen haben als bei einem „traditionellen“ Sprachunterricht. Sie waren auch der Ansicht, dass das Ambiente in der Klasse sehr gut war, denn durch dieses Projekt wurde ein positives Gruppengefühl geschaffen. Außerdem fanden sie die Thematisierung der Fremdkultur und des Respekts gegenüber dem anderen von großem Interesse, nicht nur für das Zusammenleben innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft, sondern auch für das Zusammenleben im Allgemeinen.

Bezüglich der Meditation erwähnten sie, die Mindfulness-Übungen zu machen, habe ihnen sehr geholfen, für die Aufführung und auch für die Zukunft. Sie fanden

diese fünf Minuten stilles Sitzen sehr hilfreich, sowohl für das Theaterprojekt, also auch für den Unterricht.

Die Zuschauer fanden das Thema, wie es behandelt und dargestellt wurde, sehr interessant. Sie meinten, es sei eine gute Aktivität für einen Fremdsprachenunterricht. Einige haben zwar nicht alles verstehen können, haben aber dank der Körperbewegungen und Emotionen die Handlung erfassen können.

Fazit

Es war vor allem für die StudentInnen, die das Stück inszeniert haben, eine bereichernde Erfahrung: eine Aufführung zu machen, sie in einer Fremdsprache und vor einem Publikum darzustellen. Bewundernswert war das Engagement der Studierenden, wie sie den Prozess aktiv gesteuert und reflektiert haben, wie sie kooperiert haben und alle Übungen, auch wenn die StudentInnen am Anfang etwas skeptisch waren, trotzdem mitgemacht haben. Wahrscheinlich, weil nicht das Deutschlernen im Vordergrund stand, sondern die Herausforderung gemeinsam ein deutsches Theaterprojekt zu gestalten.

Alle erhielten die Möglichkeit, über ihre Wahrnehmungen zu reflektieren, nicht nur die Darsteller, sondern auch die Zuschauer mit dem Blatt Papier auf dem Stuhl für ein optionales Feedback. Alle konnten über die eigenen Wahrnehmungen, so wie auch über die der anderen reflektieren.

Durch die Mindfulness-Übungen haben sie nicht nur gelernt, sich über ihre Wahrnehmungen bewusster zu sein, sondern konnten ihre Hemmungen vor einem Publikum zu sprechen abbauen.

Durch die Meditationsübungen und das Theaterprojekt haben sie gelernt, sich mit universellen Themen wie Diskriminierung, Respekt und Transkulturalität auseinanderzusetzen. Diese beiden Ansätze, Mindfulness und Performance im

DaF-Unterricht, bieten ein enormes Potenzial zur Motivation zum Lernen und Sprechen und zur Bewusstmachung eigener und Fremdwahrnehmung.

Literaturverzeichnis

Brown, Kirk Warren/Ryan, Richard M. (2003): The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 84 (4), S. 822–848.

Contreras, Josefa (2013): Die Vermittlung von Höflichkeit durch Rollenspiele im DaF-Unterricht. In: Contreras, Josefa; Giménez, Ana; Labarta, Maria (Hrsg.): Performance in Deutsch als Fremd- und Fachsprache, Linguistik und Kulturwissenschaft. Madrid: Hueber: CD-ROM. ISBN 978-84-8141-045-7. S. 14-26.

Esselborn, Karl (2010): Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen Didaktischer Theorie und Praxis. München: Iudicium.

Fischer-Lichte, Erika (2004): Theatralität als kulturelles Modell. In: Fischer-Lichte, Erika; Cristian Horn (Hrsg.): Theatralität in den Kulturwissenschaften. Tübingen und Basel: Francke, S. 7-26.

Häring, Arthur (2013): Argumentieren, reden, plaudern- Theater als Methode im DaF-Unterricht. In Contreras, Josefa; Giménez, Ana; Labarta, Maria (Hrsg.): Performance in Deutsch als Fremd- und Fachsprache, Linguistik und Kulturwissenschaft. Madrid: Hueber: CD-ROM. ISBN 978-84-8141-045-7. S. 68-77.

Heyne, Isolde (1999): Yildiz heißt Stern. Berlin/München: Langenscheidt KG.

Manna, Antonietta/Raffone, Antonio/Gianni, Perrucci M./Nardo, Davide/Ferretti, Antonio/Tartaro, Armando/Londei, Alessandro/Del Gratta C./Belardinelli, Olivetti

M./ Romani, Gian L. (2010): Neural correlates of focused attention and cognitive monitoring in meditation. In: Brain Research Bulletin, Vol. 82, S. 45-56.

Nhat Hanh, Thich (2014): Peace of mind. Becoming fully present. Great Britain: Bantam Press.

Raffone, Antonio, Tagini, Angela, Srinivasan Narayanan (2010): Mindfulness and the cognitive neuroscience of attention and awareness. In: Zygon, H. 45 (3), S. 627-646.

Rinpoche, Sogyal (2008): The Tibetan Book of Living & Dying. Great Britain: Rider.

Schewe, Manfred (2013): Taking Stock and looking ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performance Teaching and Learning Culture. In: Scenario, Vol. 1, S. 5-27 (<http://scenario.ucc.ie>).

Josefa Contreras Fernández

Frau Dr. Josefa Contreras Fernández arbeitet am Institut für Angewandte Linguistik an der Polytechnischen Universität Valencia. Sie unterrichtet DaF für Ingenieure, so wie ‚Höflichkeit im Berufsleben‘ in einem Masterstudiengang (Sprache und Technologie). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Deutsch als Fremdsprache, sowie auch im Bereich der kontrastiven Gesprächsanalyse und der linguistischen Höflichkeit (Spanisch – Deutsch). In letzter Zeit hat sie sich vor allem mit Abschwächungsmechanismen beschäftigt. Sie hat verschiedene Aufsätze auf Spanisch, Deutsch und Englisch veröffentlicht. Mit Mindfulness befasst sie sich seit 2009 und veranstaltet seit letztem Jahr Meditationskurse für Erwachsene.

jcontre@idm.upv.es

Writing for the BETA E-Newsletter

Have you ever wondered if you should write an article for the E-Newsletter of BETA?

- Please DO! Your contribution may act as a springboard for discussions, inspiration for colleagues or facilitate the work of fellow teachers!

What exactly do you have to do?

If you feel you have something you would like to share:

- Send us your article in MS Word format.
- Send us a photo of you (in jpeg format) and short biographical information (about 50 words) which will accompany your article.
- You will receive feedback from us within 10 days of your submission.
- Please, check the deadlines and the topics of the forthcoming issues. Note that the topics announced are just illustrative; if you would like to submit an article on a different topic, please do. It will be considered for publishing.
- We are looking forward to your contributions.

For further information contact: beta.iateflbg@gmail.com

Notes for Contributors

- Your article must have not been previously published and should not be under consideration for publication elsewhere.
- The length of your article may vary - short contributions of 300 – 800 words are as good as long ones.
- Electronic submission of your article is preferred to the following e-mail address: beta.iateflbg@gmail.com
- Text of the article: Calibri, 14 points, with 1.5 spacing.
- Headings and subheading: Calibri, 24 points, bold, centred; first letter capitalized.
- Author names and title as well as contact details should be submitted in a separate file accompanying the article.
- About 50 words of biographical data should be included.
- New paragraphs – to be indicated with one separate line.
- Referencing should follow the APA referencing style.
- References in the text should be ordered alphabetically and contain the name of the author and the year of publication, e.g. (Benson, 1993; Hudson, 2008).
- Quotations have to include the relevant page number(s), e.g. (Peters, 2006, p.76).
- Tables, figures or diagrams should be numbered accordingly and included in the relevant part of the text. Each should have an explanatory caption.
- The editors will not return any material submitted, but they reserve the right to make editorial changes.

Established 1991 in Sofia, BETA seeks to build a network of ELT professionals on a national and regional (Southeast Europe) level and establish the association as a recognized mediator between educators and state bodies, public and other organizations.

BETA members are English teaching professionals from all educational sectors in Bulgaria – primary, secondary and tertiary, both state and private. BETA activities include organizing annual conferences, regional seminars and workshops; information dissemination; networking with other teachers' associations and NGOs in Bulgaria and beyond; exchange of representatives with international partner teachers' associations.

We are on the web:

<http://www.beta-iatefl.org/>

Thank you for your support!

Disclaimer. *The views and opinions expressed in the articles in this e-newsletter are solely those of the author(s) and do not necessarily reflect the views or the official opinion of BETA-IATEFL or the editors. Responsibility for the information and views expressed in the e-newsletter lies entirely with the author(s) of the publications.*

Design: Sylvia Velikova

©2017 BETA-IATEFL, Sofia, Bulgaria

E-mail: beta.iateflbg@gmail.com

ISSN 1314-6874