

Prinzipien des Sprachunterrichts – reloaded, oder doch eher andersrum

Versuch eines kritischen Essays

Thomas Fritz

Dieser Beitrag bezieht sich auf einen älteren Artikel zu Prinzipien im Sprachunterricht, den ich gemeinsam mit Renate Faistauer vor neun Jahren (Fritz/Faistauer, 2008) verfasst habe. Ich denke es ist an der Zeit, einige der damals beschriebenen Prinzipien kritisch neu zu überdenken, zu überwinden und zu ergänzen. Der Beitrag überlegt den Begriff der *Methode* kritisch, stellt ihn in Beziehung zu Lehrwerken und diskutiert die Prinzipien, die für die Basisbildung in Österreich formuliert wurden, im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Post Methoden – Post was?

Doch zuerst einige Gedanken zu Methoden im Sprachunterricht und ihren gegenwärtigen, in einigen Lehrwerken erkennbaren Erscheinungsformen.

Wir dachten 2008 – optimistisch und eventuell naiv, aber keineswegs als einzige –, Methoden wären nicht mehr aktuell. Irrtum. Ein Blick in die gängigen Lehrwerke zeigt, dass Methoden immer noch Blüten treiben, und wenn wir genauer hinschauen, so sind wir sogar verleitet festzustellen, dass wir in einer prä-methodischen und nicht in einer post-methodischen Zeit leben.

Die wichtige Frage, die sich an dieser Stelle stellt, ist dienach der Definition von Methoden. Um ein abgerundetes Bild zu gelangen, bewegen wir uns im Folgenden von der pädagogisch-umgangssprachlichen Ebene zu autoritativen Definitionen. Umgangssprachlich wird Methode oft als Bezeichnung für einzelne Übungen oder Aktivitäten verwendet. So finden wir zum Beispiel auf der Website Universität Leipzig unter dem Stichwort *Methoden* folgenden Eintrag: „10 Möglichkeiten Gruppen zu bilden“¹. Auch das Wort *Methodenkoffer* finden wir noch häufig, so zum Beispiel bei der Gesellschaft für politische Bildung in Deutschland² oder

¹http://home.uni-leipzig.de/didakrom/Methoden/Methoden%20des%20Studienseminars%20Solingen%20Wuppertal%20Sekundarstufe%20I/Methodenkarten_Moeglichkeiten_Groupen_zu_bilden.pdf

²<http://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/227/methodenkoffer>

sogar die Bezeichnung *Werkzeugkiste Methoden*³, die viel verspricht aber nur eine Sammlung von einzelnen Übungen, zum Beispiel zur Wortschatzarbeit, enthält.

Im Französischen ist der Konnex Lehrwerk und Unterrichtsmethode schon in einem der Ausdrücke für letzteres gegeben:

méthode f. [éduc.] - livre

Nun jedoch zu den fachlichen Definitionen: im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Barkowski; Krumm, 2010) werden Methoden folgendermaßen beschrieben:

„Im Bereich des (Sprach-)Unterrichts bezeichnet Methode diejenigen *Grundsätze* und *Verfahrensweisen*, die eingesetzt werden, um die Unterrichtsziele zu erreichen.“ (op. cit 211)

(Hervorhebung tf)

Ein kritischer Blick auf diese Definition lässt uns bei den *Grundsätzen* zustimmen, bei den *Verfahrensweisen* jedoch leicht zweifeln. Was bedeutet denn im unterrichtlichen Sinn das Wort Verfahrensweise? Bei Beaumont (2007) finden wir für den Verfahrensteil dieser Definition den englischen Terminus *technique*, der meiner Meinung nach eher zutrifft, da er den technologischen Teil der Unterrichtsgestaltung meint. Technologie ist hier nicht im Sinne der *neuen Technologien* verstanden, diese auf ihre methodischen Grundsätze zu beleuchten wäre ein gesondertes Anliegen, sondern verweist auf das Verständnis von Methoden, wie es etwa Holliday in seinem Buch *Appropriate Methodology and Social Context* (1994) darstellt, in dem er den Methodentransfer aus den Zentren der Entwicklung im globalen Norden, und dort speziell im außerschulischen Bereich, in den schulischen Bereich des globalen Südens analysiert. Zahlreiche andere Artikel und Diskussionen, wie zum Beispiel über die Einführung der kommunikativen Methode (?) nach Viet Nam, gehen von einem ähnlichen Verständnis aus; also von einem Export der *Unterrichtstechnologie* (also von sprachunterrichtlichen Verfahrens- und Fertigungsweisen) aus einem entwickelten Zentrum in eine zu entwickelnde Peripherie.

Ein Blick in die Welt des English as a Second Language sei hier gestattet: Scott Thornbury definiert Methode in seinem *A-Z of ELT* (2006) so:

A method is a system for the teaching of a language that is based either

³<http://www.studienseminar-koblenz.de/bildungswissenschaften/methodenwerkzeuge.htm>,

on a particular *theory of language* or on a particular *theory of learning*,
or (usually) on both.

(op. cit: 131, Hervorhebung tf)

Auch hier sind zwei kritische Anmerkungen beziehungsweise Fragen angebracht.

Erstens die Aussage, jede Methode sei in einer Theorie von Sprache verankert, ist zumindest in der Form anfechtbar, da offen ist, inwieweit die linguistische Fundierung der unterschiedlichen Methoden explizit gemacht wird. Ist es etwa die Sprechakttheorie, die „hinter dem kommunikativen Ansatz steht“, was anzunehmen ist, und wenn ja, welche Spielart dieser Theorie. Falls es die Sprechakttheorie ist, dann würde daraus folgen, dass auch eine kommunikative Grammatik in den Lehrwerken präsentiert und zugrunde gelegt werden müsste. Dunkel kann ich mich erinnern, dass in den ersten Ausgaben von Themen die Verbvalenzgrammatik verwendet wurde. Wie sehr diese jedoch grundlegend für die kommunikative Methode angesehen werden kann, ist meines Erachtens fraglich.

Was wir sehen, blicken wir in die Lehrwerke, ist ein eklektisches Etwas aus Sprechakten, also sprachlicher Handlung, und traditioneller Grammatik.

Zweitens: jede Methode hat eine Theorie des Lernens, jedoch welche? Pattern Drills, explizites Lernen und kontextlose Grammatikübungen scheinen weder einer emanzipatorischen, noch einer konstruktivistischen Lerntheorie anzugehören, sondern einem ebenso wie in Bezug auf die Sprachtheorie attestierten, - ich will ihn hier uninformat und unreflektiert nennen – Eklektizismus: anything goes, wenn's funktioniert. Wobei nicht klar ist, was funktionieren bedeutet, für wen? Warum?

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Debatten um die Bezeichnung der so genannten kommunikativen Methode oder des kommunikativen Ansatzes. Ein Ansatz (*approach*) wird als ein Set an zusammenhängenden Annahmen über Sprache und das Lehren und Lernen (Beaumont 2007, 52) definiert. So bezeichnet Buttaroni (1997) das Fremdsprachenwachstum als Ansatz, ebensowenig scheint im oben zitierten Fachlexikon (Barkowski; Krumm 2010) das Wort kommunikative Methode nicht auf, sondern nur die kommunikative Didaktik oder der kommunikative Fremdsprachenunterricht, und bezeichnet Thornbury (Thornbury 2006) dieses Konstrukt als *communicative approach*. Also gibt es seit der kommunikativen Wende keine Methoden mehr, sondern nur mehr Ansätze, und befinden wir uns also folglich in einer post-Ansatz Phase?

Von der autokratischen Macht der Methode

Perspektivenwechsel: In einem ganz anderen Kontext, dem der kritischen Wissenschafts- und Forschungstheorie, stellt Paul Feyerabend, recht polemisch fest, dass Methoden, und damit die Alleinstellung einer Meinung und eines Wissens nur in bestimmten Kontexten adäquat erscheinen:

Unanimity of opinion may be fitting for a rigid church, for the frightened or greedy victims of some (ancient, or modern) myth, or for the weak and willing followers of some tyrant.

(1993, 31f)

Methoden werden in diesem Kontext mit dogmatischen Glaubensgrundsätzen gleichgesetzt. Wenn wir die oben geschilderte Methodenlandschaft, die im Zeichen der Beliebigkeit des „Funktionierens“ steht, als Grundlage für ein unterrichtliches Glaubenssystem ansehen, so müssen wir erkennen, dass wir uns dabei auf sehr unsicherem Boden befinden.

Oder doch Post – Methode, oder

1994 schreibt B. Kumaravadivelu recht optimistisch, dass die Zeit der Moden und Methoden im Sprachunterricht vergangen sei:

After swearing by a succession of fashionable language teaching methods and dangling them before a bewildered flock of believers, we seem to have suddenly slipped into a period of robust reflection. (1994, 58)

Die oben skizzierte Beschreibung der „Methodenlandschaft“ zeigt, dass in einigen Bereichen diese Beobachtung längst noch nicht gilt. Aber wir können heute die Gleichzeitigkeit von zwei Trends erkennen: Einerseits ein überzeugtes Bekenntnis zu unterrichtsleitenden Prinzipien, Reflexion von Unterricht, der Rolle der Unterrichtenden und des Lernens im Allgemeinen. Die Orientierung an Prinzipien ist im Bereich Deutsch als Zweitsprache mit einem politischen Verständnis des Faches vor allem in Österreich (maiz 2014) weiter entwickelt worden. Die Orientierung an der Migrationspädagogik (Mecheril et al. 2010), Rückgriffe auf die pädagogischen Konzepte Freires (1973) und eine Positionierung als Kritische DaZ Didaktik in Anlehnung und in Kollaboration mit der Kritischen Erwachsenenbildung und der Critical Literacy⁴ sind charakteristisch für diese Entwicklungen. Andererseits müssen wir, vor allem auch im Kontext der Angebote, die es seit der Zuwanderung vieler Geflüchteter in den letzten Monaten vor allem elektronisch gibt,

⁴<http://kritische-eb.at>

wahrnehmen, dass die „methodische Beliebigkeit“ weiterhin existiert, frei nach dem Prinzip „wenn es funktioniert, dann ist es gut“. Das bedeutet oftmals auch wenn es leicht und ohne Vorbereitung einsetzbar ist, wenn die Unterrichtenden nicht allzuviel nachdenken müssen, also zum Beispiel viele Lückentexte.

Prinzipien eines bewussten DaZ Unterrichts

Im Folgenden werden einige Prinzipien eines, wie ich ihn nennen möchte, bewussten Deutsch als Zweitsprache Unterrichts in enger Anlehnung an die für die Basisbildung in Österreich formulierten „Prinzipien und Rahmenrichtlinien“ (Basisbildung 2014) diskutiert.

Ein bewusster DaZ Unterricht „stellt die Lernenden in den Mittelpunkt“ (ibid: 4): Die Bedürfnisse und Lernabsichten der Einzelnen sind die bestimmenden Elemente der Unterrichtsplanung, ihre sprachlichen, aber auch sozialen Wünsche und das, was sie benötigen, um ihren Platz in einer kommunikativen Umgebung zu finden, sind vorrangig vor Stufenbeschreibungen, die ohnehin nur konstruierte Einteilungen eines un(ein)teilbaren Spracherwerbsprozesses darstellen. Die inhaltlichen Angebote, bzw. Festlegungen, die wir in (zumeist DaF) Lehrwerken finden, müssen den realen Bedürfnissen Platz machen. DaZ Lernende sind in der Regel keine Tourist_innen in Österreich oder Deutschland, sondern aus verschiedenen Gründen migriert, sie wollen nicht nur Essen bestellen, sondern über sich und ihr Leben berichten, basierend auf einer meist sehr ereignisreichen Biografie heraus. Deutsch an der Oberfläche des belanglosen Alltags entspricht nicht den Gegebenheiten, wie zum Beispiel der serbische Schriftsteller Bora Cosic schildert, der über seine Deutschlernerfahrungen in Berlin erzählt, wo er – mitten im so genannten Balkankrieg – lernt, dass Sarajewo eine wunderschöne Stadt sei (vgl. Larcher 1998). Die Lernenden in den Mittelpunkt stellen bedeutet aber auch offen zu sein, sie ihre Lebensgeschichten – sofern sie dies wollen – auch berichten zu lassen, und vor allem sie nicht in die allzu gerne bedienten Vorurteils- und Essentialisierungskästchen zu legen. Kurz die Lernenden in den Mittelpunkt stellen, bedeutet ihnen zuzuhören – auf sie neugierig zu sein.

Dies bedeutet in letzter Konsequenz sich auch gegen die Stufen des Referenzrahmens zu stellen, oder die noch willkürlicheren eines Kursinstituts und gegen die Inhalte der Lehrwerke.

Ein bewusster DaZ Unterricht baut auf den Kenntnissen der Lernenden auf und konzentriert sich nicht an dem, was sie noch nicht können. Hier erscheint mir der Aspekt der Mehrsprachigkeit zentral: die sprachlichen Fertigkeiten, die Lernende mitbringen, sind ein

wertvolles Instrumentarium für die Entwicklung von Kompetenz in der deutschen Sprache. Die Lernenden wissen über die Struktur von Sprache bescheid, wenn auch nicht immer explizit, sie kennen die Bedeutung von Wörtern, wissen, dass diese in einer bestimmten Reihenfolge in ein syntaktisches Ganzes eingegliedert werden. Sie wissen, dass es bestimmte Regeln gibt, die sicherlich nicht der deutschen Grammatik entsprechen, sie haben aber das Grundgerüst bereits in einer oder mehreren anderen Sprachen erworben. Sie wissen vor allem aber auch, dass es bestimmte Register gibt, dass sie ein Repertoire an sprachlichen Varietäten besitzen und dass dies in einer neuen Sprache ebenso der Fall ist.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass Mehrsprachigkeit nur als Vehikel des Deutschlernens wichtig ist. Mehrsprachigkeit ist ein wichtiges Element des Wissens und Könnens an sich.

Ein bewusster DaZ Unterricht ist dialogisch und wechselseitig: Ein gleichberechtigter dialogischer Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden ist unverzichtbarer Bestandteil des Lernangebots. Alle Lernenden sind immer auch Lehrende und alle Lehrenden sind immer auch Lernende“ ((Basisbildung 2014)5). Auch hier erscheint die Mehrsprachigkeit wiederum als ein zentrales Element. Wenn in einer Unterrichtssequenz ein grammatikalisches Phänomen besprochen wird – oder seien es nur einzelne Wörter, Bezeichnungen für Speisen zum Beispiel –, und dies sprachvergleichend geschieht, so sind die Lernenden in diesem Moment auch Lehrende, denn sie sind die Expert_innen für diese ihre Sprache(n), so wie die Unterrichtenden in dieser Situation es für Deutsch sind. Hier kommt ein Prozess zum Tragen, der das dialogische Prinzip sogar noch erweitert, denn in ihrer Expert_innen Rolle haben die Lernenden in diesen Momenten auch die Macht, die sonst den Unterrichtenden zugeschrieben wird.

Ein bewusster DaZ Unterricht „verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess“ (ibid). Dies bedeutet meines Erachtens zweierlei: einerseits eine gemeinsame, kollaborative Reflexion der im Unterricht eingesetzten Methoden und Materialien sowie eine Reflexion der gelernten Sprache. Dies geht weit darüber hinaus, was vor zehn Jahren noch als Elemente der Mitbestimmung der Lernenden, unter anderem im Rahmen des „Sprachenportfolios“, gelten durfte. Diese *techniques* erscheinen heute als eher bürokratisches Gehebe.

„Suchen Sie aus einer Liste von Deskriptoren, diejenigen aus, die sie erlernen möchten“ hieß es da, und die Liste war gespickt mit fremdsprachlichen Beschreibungen, die schon zur Zeit der Entstehung des Portfolios und des Referenzrahmens kritisiert wurden. Ich möchte diese

Kritik jedoch an dieser Stelle noch ausweiten.

Im GERS (Europe) steht unter A1 HÖREN Folgendes:

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen. (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>)

Wer kann? Was ist alltäglich? Was ist schon einfach? Und vor allem ... „wenn die Partner_innen bereit sind zu helfen“. Wieso müssen sie helfen, muss den DaZ Lernenden geholfen werden oder ist es nicht vielmehr eine Frage des zuHÖRENS. Wie kommen die Lernenden in eine Situation, in der ihnen zugehört wird? (vgl. Salgado 2015, Fritz 2016). Es geht in einem bewussten DaZ Unterricht nicht nur um die Fertigkeit des Hörens, sondern um eine Reflexion des Nicht-Gehört-Werdens und eventuell um die Entwicklung von Strategien, wie die Lernenden gehört werden können. Diese Strategien sind in der Kommunikation im viel-zitierten „Draußen“ (Maiz 2014) aller Wahrscheinlichkeit nach nicht so einfach umzusetzen, denn das „nicht hören“ ist Teil eines rassistischen Konzepts der Negierung der Anderen. Wer nicht gehört wird, kann nichts sagen und wird dadurch sprachlos gemacht.

Ein bewusster DaZ Unterricht ist wissenskritisch (Basisbildung 2014, 5). Dies bezieht sich vor allem, aber nicht ausschließlich, auf die Bereiche, die so gerne „Landeskunde“ genannt werden und ihren momentanen Höhepunkt in den Materialien des Österreichischen Integrationsfonds zu den österreichischen Werten finden. „Welche Informationen dienen wozu?“ ist hier die permanent zu stellende Frage. Welche Informationen werden über das „Land und seine Menschen“ transportiert, und welchen Zweck verfolgen sie? Welche Haltung steht hier im Hintergrund? Viele der vorhandenen Materialien gehen davon aus, dass Menschen, die nicht Deutsch sprechen, auch sonst ahnungslos sind und in einer (neo)paternalistischen Art und Weise zum Wissen gebracht werden müssen.

Ein bewusster DaZ Unterricht „unterstützt die Partizipation im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben“ (ibid). Dieses große Prinzip muss meines Erachtens auf die Unterrichtssituation heruntergebrochen werden. Inwieweit ein demokratischer, partizipativer Unterricht es schaffen kann, die Partizipation in der Gesellschaft zu fördern, mag dahingestellt sein. Was er aber leisten kann, ist im Setting des Unterrichts Möglichkeiten der Partizipation zu eröffnen und so wenigstens in diesem Bereich etwas zu gestalten, was in der

Gesamtgesellschaft eher fraglich sein wird. Der DaZ Unterricht kann ein Modell darstellen, wie gemeinsames Aushandeln von Interessen, Themen, Methoden und Inhalten in einem kollaborativen Prozess stattfinden und erfolgreich sein kann. Dies ist nicht bloß als „Spielwiese Kooperation“ zu sehen, sondern als Gegenentwurf zu einem paternalistischen, autokratischen, einer dogmatisch formulierten Methode folgenden Unterricht.

Ein bewusster DaZ Unterricht stellt sich aktiv gegen Diskriminierung und Rassismen, indem er ihre Erscheinungsformen thematisiert und reflektiert und vor allem klar Position bezieht. Dies erscheint vor allem auch im linguizistischen Kontext des „Deutsch über alles“ wesentlich, in dem Unterrichtende die Lernenden nicht als Menschen sehen, die nicht Deutsch können, sondern als Menschen begreifen, die eine komplexe Biografie haben, eine Unmenge an Kenntnissen und Wissen, die aber noch nie Deutsch gelernt haben, weil sie es bis jetzt auch nicht gebraucht haben. Ein bewusster DaZ Unterricht ist nie einsprachig und nie ein Mittel, um eine Kultur zu vermitteln, sondern ist sich bewusst, dass die Lernenden immer in einer Situation des „metro-lingualism“ (Makoni and Pennycook 2007) leben werden, also einer Situation der Gleichzeitigkeit mehrerer Sprachen, die nicht klinisch voneinander getrennt zu sehen sind. Ein bewusster DaZ Unterricht ist sich auch im Klaren darüber, dass das Konzept von Sprachen, die klar benannt und eindeutig voneinander getrennt werden können, ideologische Konstruktionen als Resultat des „Nation Buildings“ (Arnaut; Blommaert et al. 2016, 24) sind, die in der sozialen und linguistischen Realität keine Entsprechung haben.

Bewusst DaZ Unterrichtende befinden sich in einem Prozess der permanenten Reflexion über diese Phänomene und vor allem über ihre eigenen Rollen im Prozess des DaZ Unterrichtens. Sie basieren und begründen ihre Entscheidungen im Unterricht anhand von Prinzipien, die letztendlich Haltungen beschreiben, Haltungen zu den Lernenden, zum eigenen tun und zu den Kontexten in denen sie Lernsettings schaffen.

Ein bewusster DaZ Unterricht ist immer (auch) widerständig.

Literatur:

Arnaut, Karel , u. a. al., Hg. (2016). *Language and Superdiversity*. New York und London: Routledge

Barkowski, Hans und Hans-Juergen Krumm, Hg. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel, A Francke.

Basisbildung, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Hg (2014). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. o.O.

Beaumont, Michael (2007). *"Which method? Any method? No method? Post-method? Some thoughts on content and process in second language teacher education courses*. In Thomas Fritz: *What next? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung. Trends, Traditions and developments in Teacher Education*. Wien, edition vhs.

Buttaroni, Susanna (1997). *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. München, Max Hueber.

Council of Europe, "http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp." Retrieved 25 June, 2010.

Feyerabend, Paul. (1993). *Against Method*. London, New York, Verso.

Freire, Paulo. (1973). *pädagogik der unterdrückten. bildung als praxis der freiheit*. Reinbek, rororo.

Fritz, Thomas. (2016). *"Rubia Salgado / maiz. Aus der Praxis im Dissens; Rezension."* In: *ÖdaF Mitteilungen* 32(1 / 2016): 146 - 149.

Fritz, Thomas und Renate. Faistauer (2008). *Prinzipien eines Sprachunterrichts*. In: Elisabeth Bogenreiter-Feigl Hg: *Paradigmenwechsel. Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildungen*. Wien, Verband Österreichischer Volkshochschulen: 125 - 133.

Holliday, Adrian (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge, Cambridge University Press.

Kumaravadivelu, B. (1994). *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. In: *TESOL Quarterly* 28 (1): 27-48.

Larcher, Dietmar. (1998). *Kunstreiten auf dem Lipizzaner der Identität*. In Peter Bettelheim, Thomas Fritz and Elfriede Pennauer. *Kunstreiten auf dem Lipizzaner der Identität*. Klagenfurt, Wieser.

maiz, Hg. (2014). *[d_a_]Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses; Reflexion und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens*, Linz, maiz.

Makoni, Sifree und Alastair Pennycook, Hg. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Tonawanda North York, multilingual matters.

Mecheril, Paul, u.a., Hg. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel, Beltz.

Salgado, Rubia (2015). *Aus der Praxis im Dissens*. Wien, Linz, Berlin, London Zürich, transversal texts.

Thornbury, Scott. (2006). *An A - Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English Language*. Oxford, MacMillan.