

## ARTICLES:

# Fachsprachen konstruieren: Kurskonzept für eine mehrsprachige Universität in Italien – Teil II

Stefania Cavagnoli (Libera Università di Bolzano, Italy)

Anny Schweigkofler (Università degli Studi di Trento, Italy)

## 1. RECHTSSPRACHE (RE)KONSTRUIEREN: EIN BEISPIEL AUS DEM ITALIENISCHEN FACHSPRACHENUNTERRICHT

Wie bereits im ersten Teil beschrieben, geht es im vorliegenden Beitrag um die Entwicklung eines Kurskonzeptes für einen Fachsprachenunterricht an einer dreisprachigen Universität in Italien. Der ersten theoretischen Teil beschreibt das Ergebnis einer Bedarfsanalyse, skizziert zentrale Themenschwerpunkte aus der deutschen und italienischen Literatur zur Fachsprachenforschung und zieht daraus Schlüsse für ein Kurzkonzept. Zu den Elementen des Kurskonzeptes gehören:

- a) zentrale Thesen, welche als theoretische Parameter für die Umsetzungsphase gelten,
- b) die Definition der Arbeitsfelder *Didaktik*, *Methodik* und *Praktiken*,
- c) das konkrete organisatorische Kurzkonzept.

In methodischer Hinsicht lehnt sich das Kurzkonzept an das Fremdsprachenwachstum (Vgl. Buttaroni 1997) an. Wie bereits im methodischen Ansatz des ersten Teils dieses Beitrages beschrieben, ist von einer Trennung von inhaltsorientiertem und analytischem Arbeiten auszugehen. Dies bedeutet, dass beispielsweise das globale Hören oder das globale Lesen dem analytischen Hören oder Lesen immer voraus gehen und zeitlich entsprechend abgesetzt sein muss. Globale Fertigkeiten geben den Studenten Zeit, den Inhalt des Textes durch gezielte Aktivitäten zu erarbeiten. Analytische Fertigkeiten zielen auf die Form wie beispielsweise textpragmatische oder grammatische Elemente und machen erst dann Sinn, wenn der Basis(hör)text einigermaßen verstanden wurde. Analytisches Arbeiten hat also die Aufgabe, die Sprachwahrnehmung auf bestimmte Elemente zu lenken.

Der Begriff der „Konstruktion“ spielt in diesem Zusammenhang eine zweifache Rolle:

- a) einerseits liegt er unserem didaktischen Gesamtkonzept für eine Integration von Fach- und Fachsprachenunterricht zugrunde;
- b) andererseits hat das konkrete Beispiel, das wir hier analysieren, mit einer (Re-)Konstruktion von Sprache im engeren Sinne zu tun: Die Studenten rekonstruieren wortwörtlich eine bereits bekannte Passage aus einer Vorlesung.

Wertenschlag (2000, 431-432) schreibt über die Didaktik der Fachsprache des Rechts:

"Das Spezifische (an der Didaktik der Fachsprache Recht) ist ihr Fokus: Es sind die Lernenden und nicht die Sprache und ihre Anwendung, die es zu analysieren und eventuell zu optimieren gilt, oder ein rechtliches Normensystem, das angewendet, verändert und durchgesetzt werden sollte. Hinzu kommt, dass der Ausgangspunkt der (Fach)sprachendidaktik das Nicht-Verstehen-Können ist. Ihre Aufgabe besteht deshalb darin, den Lernenden, durch Schaffung von Raum und Zeit für die Lernenden und die Dekonstruktion der fachwissenschaftlichen Wirklichkeiten und ihrer sprachlichen Konkretisierungen sprachliche und konzeptuelle Zugänge zu schaffen, dass eben diese Konstrukte die Lernende annähernd wieder konstruieren, in dem sie ihre bestehenden kognitiven und sprachlichen Wissensbestände neu organisieren und erweitern."

### **1.1 Der Übungstyp: Lingua Puzzle**

Ziel des Lingua Puzzle ist es, gehörte Sprache im Detail zu (re)konstruieren. Das Lingua-Puzzle ist

- die wortgetreue Rekonstruktion einer Textpassage
- mit anschließender schriftlicher Fixierung.
- Die beim globalen Hören entwickelten Sinnkonstrukte bestehen aus lexikalischen Elementen, global-thematischem und situativem Wissen und einigen im Detail verstandenen Passagen. Ein beträchtlicher Teil des gehörten Textes mag weiter unklar sein. Für ein umfassenderes Verständnis sind wichtige morphosyntaktische und lexikalische Aspekte des Textes der Wahrnehmung der Lernenden entgangen. Das wortgetreue Verstehen von Äußerungen stellt nun einen qualitativen Sprung im Spracherwerb dar.
- Das dem jeweiligen Text zugrunde liegende linguistische System der Fremdsprache wird also auf allen Ebenen sprachlicher Organisation rekonstruiert: Syntax und Lexikon, Morphologie, Phonologie, Semantik und Pragmatik. (Buttaroni, 1997: 215/216)

Wir gehen, was die Fachsprache anlangt, davon aus, dass mit der Rekonstruktion dieses Textes ein Fachtext nachgebaut wird. Das Nachbauen dieses Textes liefert uns viele Details über Schritte und Etappen eines Prozesses, der oft nicht explizit ausgewiesen wird. Die Zielsetzungen der Rekonstruktion dieses Textes sind didaktisch motiviert und sind auch nur für diesen Rahmen aussagekräftig. Bei dem zu

rekonstruierenden Text handelt es sich um mündliche Fachkommunikation; genauer um eine Vorlesung eines Fachmanns (Professor) für angehende Fachleute (Studenten) mit der Zielsetzung Fachwissen zu vermitteln.

Das Videoexzerpt der Vorlesung soll also nicht von den Studenten paraphrasiert oder inhaltsorientiert diskutiert werden. Es geht hingegen um eine bewusste wortwörtliche Rekonstruktion des mündlichen Textes. In der Rekonstruktion soll die Oberflächenstruktur des Textes von der Lautebene auf die Bild(=Schrift)-Ebene übertragen werden.

Wie bereits erwähnt, ist methodisch-didaktisch wichtig, dass die Studenten mit dem Text inhaltlich vertraut sind. Das ist in unserem Beispiel dadurch gewährleistet, dass die Studenten in der Vorlesung anwesend waren und nachher im Fachsprachunterricht die Videoaufzeichnung noch einmal gesehen haben. Dies macht das Lingua Puzzle nicht zu einem reinen Sammeln von Wörtern, sondern zu einer Rekonstruktion, die der Kohäsion und Kohärenz des Textes Rechnung trägt.

## **1.2 Probanden und Text**

### ***1.2.1 Text = Hör(bild)text***

Die Videoaufzeichnung wurde nicht didaktisch aufbereitet. Der einzige „didaktische“ Eingriff des Fachsprachenlehrers bestand darin, aus der Gesamtaufzeichnung einen bestimmten Teil ausgewählt zu haben. Selbst Muttersprachler würden diesen Text nicht von vornherein wortwörtlich rekonstruieren können. Hier sind die Studenten aufgefordert alle Kenntnisse über Sprache, Umfeld und Fach zu aktivieren: Sie bedenken die grammatikalische Ebene, berücksichtigen die soziokulturellen Konventionen der gezeigten und bereits erlebten Situation, sie benutzen Mechanismen der Kohäsion, arbeiten an der Diskrepanz zwischen phonetischem Zeichen und graphischem Zeichen bzw. deren Verbindung. Sie werden den gehörten Teilausschnitt in einen Gesamtdiskurs des Faches einordnen.

Das Fach ist (italienisches) Privatrecht, ein Fach des ersten Studienjahres an der Wirtschaftsfakultät.

### ***1.2.2 Probanden***

Die StudentInnen haben zum Zeitpunkt dieses Lingua Puzzles schon mindestens ein Jahr Vorlesungen auf Italienisch in diesem Fach gehört, haben verschiedene italienischsprachige Professoren gehört, verschiedene Texte auf Italienisch gelesen und kennen die Konventionen des universitären Diskurses zum Thema. Das Lingua Puzzle wird mit zwei StudentInnengruppen parallel erprobt: Eine Gruppe (A) sind die deutschsprachigen StudentInnen der Freien Universität Bozen. Sie kommen aus Österreich und Deutschland und sind im ersten Studienjahr an dieser dreisprachigen italienischen Universität. Die Arbeit mit dem Lingua Puzzle wurde gegen Ende des Studienjahres durchgeführt, nachdem die StudentInnen auch den italienischen Fachsprachenkurs besucht haben und sich immerhin für dieselbe Zeit in einem zu-

mindest zweisprachigen Gebiet an einer dreisprachigen Universität bewegt hatten. Sie sind der eigentliche Gegenstand des Untersuchungsinteresses. Eine weitere Gruppe (B) setzt sich aus italienischsprachigen StudentInnen derselben Universität zusammen. Sie sind die Kontrollgruppe. Sie sind im zweiten Studienjahr und TeilnehmerInnen des Fachsprachenkurses Deutsch. Die italienischsprachigen StudentInnen werden hier als MuttersprachlerInnen bezeichnet, weil für sie die Sprache des Hörtextbeispiels die Muttersprache ist.

Beide Gruppen kennen die Unterrichtsmethode des Fachsprachenkurses. Die Lingua Puzzle-Übung zielt auf die Gruppe der Deutschsprachigen, für die das Italienische eine Zweitsprache ist. Sie haben in einer vorhergehenden Unterrichtseinheit den Text inhaltlich erarbeitet, während die Muttersprachlerinnen den Hörtext in einer der vorhergehenden Stunden ein Mal gehört haben.

### **1.3 Ablauf:**

Laut Buttaroni (1997:210/211) ist ein Lingua Puzzle durch folgenden Ablauf gekennzeichnet:

a) **Intensives Hören**

Die aus dem authentischen Hörtext gewählte Passage wird mehrmals abgespielt (5-10 Mal). Die Anweisung an die Lernenden lautet: "Versucht ein Maxim dessen, was Ihr identifizieren oder verstehen könnt, zu notieren". Außerdem werden die Studenten angehalten, ihr Verständnis selbst einzuschätzen, d.h. prozentmäßig (1-100) anzugeben, wie viel sie glauben verstanden zu haben.

b) **Informationsaustausch**

Die Lernenden vergleichen und vervollständigen - soweit es möglich ist - ihre ersten Ergebnisse (Notizen) in Paaren

c) **Intensives Hören**

Die Passage wird wiederum mehrmals gehört, woraufhin die Lernenden ihre Notizen ergänzen.

d) **Informationsaustausch**

In neuer personeller Zusammensetzung tauschen die Lernenden ihre inzwischen reichhaltiger gewordenen Notizen aus.

e) **Intensives Hören**

Der Text wird mehrmals gehört. Durch das mehrmalige Hören werden einige syntaktische, semantische, morphologische Hypothesen von der akustischen Quelle her bestätigt, andere verworfen, wieder andere bleiben weiterhin ungelöst.

f) **Informationsaustausch**

Er findet in größeren Gruppen (zu dritt oder zu viert) statt.

#### g) Klären von offenen Fragen im Plenum

Dafür sollten 10 bis 20 Minuten eingeplant werden.

Wie die Ablaufbeschreibung zeigt, sieht die Arbeit am und mit dem Lingua Puzzle vor, dass sich Einzel- und Gruppenarbeiten sowie das Hören, das Notieren und der Informationsaustausch abwechseln. Dies unterstreicht das gemeinsame Erarbeiten des Textes durch die StudentInnen und stellt die Lehrperson in die zweite Reihe.

Das von den StudentInnen stufenweise verstandene Rohmaterial besteht oft aus einem Gemisch von bekannten Wörtern und einigermaßen lautgetreu notierten Wortgebilden. Im gemeinsamen Vergleich beginnt die sich entwickelnde Kompetenz der Lernenden sichtbar zu werden: Die intuitive und die bewusste Grammatik muss dort jenen Beitrag leisten, den die akustische Wahrnehmung – weil für bestimmte Daten unempfindlich – nicht mehr leisten kann. Bei einigen Lücken können die akustischen Ressourcen nicht mehr weiterhelfen. Die abwechselnden Phasen des Hörens und Austausches sollen solange durchgeführt werden, bis die Lernenden das Gefühl haben, etwa 90 bis 100 Prozent der Passage rekonstruiert zu haben oder dass sie an die Grenzen ihrer Hörbereitschaft gelangt sind. Die Arbeit am Lingua Puzzle sollte nicht länger als 45 Minuten dauern, damit die Konzentrationsfähigkeit der Studenten nicht überlastet wird.

Im vorliegenden Analysebeispiel war das sog. Intensive Hören durch einmaliges und nicht durch mehrmaliges Hören gekennzeichnet.

### **1.4 Die (Re-)Konstruktionsetappen: eine Analyse**

Bei der Beschreibung der Rekonstruktionsetappen berücksichtigen wir vor allem syntaktische und lexikalische Momente. Dabei geht es um eine Beobachtung und Systematisierung dessen, was die StudentInnen in gemeinsamer Arbeit schließlich zu Papier gebracht haben, d.h. die Übung selbst umfasst die Sprachwahrnehmung in Verbindung mit der kontrollierten Sprachproduktion. Unsere Analyse erhebt allerdings nicht den Anspruch, Aussagen über Verstehen oder Sprachverarbeitung zu machen.

Im Detail lässt sich Folgendes feststellen: (einzelne Etappen und Endtext siehe Anhang 2)

- Die italienischen MuttersprachlerInnen notieren in der ersten Schreibphase bereits Haupt- und Nebensätze.
- Zu den semantischen Feldern bei den MuttersprachlerInnen: das Wort „società“ wurde durch „mondo“ ersetzt. Für MuttersprachlerInnen macht es als Kollokation keinen Unterschied, ob von „società in cui viviamo“ oder „mondo in cui viviamo“ die Rede ist.
- Konnektoren (Konjunktionen bzw. Präpositionen): Die MuttersprachlerInnen haben in der ersten Schreibphase die Verbindung durch die Präposition:

„accanto al (1) Sorge (2)“ erfasst. Sie haben diese Relation vor der parataktischen Relation mit „o“/oder fixiert, welche lediglich einen Alternativbegriff aufzeigt.

- Auf semantischer Ebene zeigt „si chiama“ (*nennt sich, heißt*) an, dass die Definition eines Begriffes abgeschlossen wurde, der jetzt gleich genannt wird. Im Text war dies „rapporto obbligatorio“. Er wurde vom Professor auch prosodisch markiert, und sowohl von den MuttersprachlerInnen als auch den deutschsprachigen StudentInnen in der ersten Schreibphase notiert.
- Die Satzteile „il rapporto“/ „si instaura“ / „fra i due soggetti“ kommen in zwei Sätzen vor: das erste Mal als Hauptsatz: „Tra i due soggetti si instaura un rapporto...“, das zweite Mal mit Nebensatz: „Il rapporto che si instaura fra questi due soggetti...“: Die MuttersprachlerInnen verwenden die Hauptsatzformulierung (in der ersten Schreibphase) mit vorangestelltem Objekt, während die deutschsprachigen Studenten in der zweiten Schreibphase die zweite Formulierung mit dem Nebensatz verwenden und sofort als Gesamtsatz mit der Definitionsmarkierung „si chiama“ notieren. Diese rein chronologisch zweite Variante wurde intonatorisch klarer dargestellt (eindeutig betont und intoniert) und langsamer gesprochen. Für die StudentInnen, für die das Italienische eine L2 ist, stellt die Intonation und die Gestik eine Orientierung dar. Dass die Satzteile zwei Mal in ähnlicher Reihung vorkommen, wird nicht sofort rekonstruiert. Die MuttersprachlerInnen notieren dies in der dritten Schreibphase, die deutschen MuttersprachlerInnen in der vierten Schreibphase: wenn es das zweite Mal notiert wird, dann als gesamter Satz.
- Bereits in der ersten Schreibphase hatten die deutschsprachigen Studentinnen die Begriffe „diritto reale – diritto di credito“ notiert und die Konjunktion „o“/oder fixiert. Erst in der vierten Schreibphase wird erkannt, dass nicht zwei sondern drei Begriffe des „diritto“ behandelt werden und die erste Relation nicht durch eine Konjunktion, sondern eine Präposition markiert ist: „accanto al ... Sorge il ....“ die grundlegende Opposition wird hier nicht durch das „o“/oder bestimmt, wie es die deutschen Studentinnen interpretiert hatten, sondern durch das accanto al ... Sorge il, das o/oder gibt nur einen alternativen Ausdruck wieder. Zuerst wird die Konjunktion (oder) verstanden und dann erst die Konstruktion mit Präposition, obwohl die Verbindung mit der Präposition (Accanto al = neben) zentraler ist als die Verbindung durch die Konjunktion (oder), welche nur einen Alternativbegriff aufzeigt.
- Die deutschsprachigen Studenten korrigieren weniger als die MuttersprachlerInnen. Die deutschsprachigen StudentInnen korrigieren bestimmte/unbestimmte Artikel, Präpositionen, Begriffe (reale/relativo, wo das Problem in der falsch verstandenen Verbindung lag und nicht im Begriff an und für sich, denn beide Ausdrücke kommen im Text vor). Die MuttersprachlerInnen schreiben gleich drauf los, korrigieren dann aber auch mehr: Artikel, Konjunktion („o“/oder), Satzteile, Verben.
- Lesart der deutschsprachigen StudentInnen: in der ersten und zweiten Schreibphase versteht man, dass es „diritto reale o diritto di credito“ gibt. Dann ist vom „creditore“ und „debitore“ die Rede. Diese beiden werden als

Subjekte angesehen, die in einer Beziehung stehen, die sich „rapporto obbligatorio“ nennt. Daraus versteht man allerdings noch nicht, was „diritto reale/diritto di credito“ und „rapporto obbligatorio“ miteinander zu tun haben. Die Inbeziehungsetzung fehlt. Die beiden Subjekte, um die es und um deren Beziehung es geht, sind das „diritto di credito“ und „diritto reale“. Eines der Hauptprobleme des (Hör-)verstehens, das sich hier bei den deutschsprachigen StudentInnen zeigt, ist, dass sie zuerst zentrale Begriffe notieren, dann aber noch über mehrere Phasen diese Begriffe nicht in Relation zu den anderen im Text verteilten Begriffen setzen können. Wenn von den beiden „soggetti“ und deren Beziehung zueinander die Rede ist, dann denken die StudentInnen an creditore/debitore aber nicht so sehr an diritto reale und diritto di credito.

- Verhalten und Gruppendynamik beim Hören und Schreiben:  
In der vierten Hörphase diskutieren die italienische MuttersprachlerInnen schon beim Anhören mit und kontrollieren/vergleichen schon genau mit dem geschriebenen Text. Die deutschen MuttersprachlerInnen konzentrieren sich noch mehr auf das Hören bzw. Verstehen.  
In der fünften Hörphase, die mit der vierten Schreibphase gekoppelt ist, kontrollieren die italienischen MuttersprachlerInnen nur mehr Details. Die deutschen MuttersprachlerInnen arbeiten intensiv, eine von ihnen schreibt intensiv mit.  
In der sechsten Hörphase, die mit der fünften Schreibphase gekoppelt ist, schreiben die italienischen MuttersprachlerInnen überhaupt nichts mehr, es scheint, dass sie fertig sind, bzw. über ein Wort uneinig sind. Die deutschen MuttersprachlerInnen schreiben mehr als bisher und diskutieren eifrig.  
In der siebten Hörphase, die mit der sechsten Schreibphase gekoppelt ist, kontrollieren die deutschen MuttersprachlerInnen den Text, die italienischen MuttersprachlerInnen lesen mit, ändern aber nichts mehr.
- Während die Gruppe der MuttersprachlerInnen eher den Gesamttext und die Zielversion im Auge hat, im Hinblick auf welche sie Wort für Wort rekonstruiert, geht die Gruppe der deutschsprachigen StudentInnen von einzelnen verstandenen Textteilen aus, um dann langsam – Schritt für Schritt – zur annähernd richtigen Endfassung zu kommen. Im Gespräch untereinander werden inhaltliche (reale/relativo) und sprachliche (della/nella) Aspekte diskutiert. Dabei kann es bei diesem Übungstyp vorkommen, dass Lerner gezwungen werden inhaltlich richtig verstandene und grammatikalisch korrekte Versionen noch zu überarbeiten. Die MuttersprachlerInnen nehmen eine chronologische Rekonstruktion/ Wort für Wort vor. Für sie stellt sich der Sinn der Übung anders dar als für die Nicht-MuttersprachlerInnen, für welche diese Übungsform konzipiert wurde.
- Es gab sechs Schreibphasen: die Gruppe der MuttersprachlerInnen hätte auch weniger Zeit gebraucht, um den Text zu rekonstruieren, wenn auch bei ihnen noch bis zuletzt Korrekturen vorgenommen wurden. Für die Nicht-MuttersprachlerInnen hatten die sechs Schreibphasen andere Prioritäten. Die zentralen Passagen waren die zweite und dritte Schreibphase, weil hier am meisten Informationen hinzugefügt und am meisten korrigiert wurde.

- Der Text der MuttersprachlerInnen und deutschsprachigen StudentInnen ist formal zum Großteil korrekt. Es gibt nur zwei Orthographie-Fehler: „istaura“ (statt instaura) und „cosidetto“ (statt cosiddetto). Zudem ist der Schlusssatz ungenau. Er hat sowohl den MuttersprachlerInnen als auch den deutschsprachigen StudentInnen viel zu denken gegeben.
- Die MuttersprachlerInnen haben alternative semantische Konzepte bzw. Kollokationen im Kopf, wenn sie rekonstruieren. Die deutschsprachigen StudentInnen versuchen sich auf das zu konzentrieren, was ihnen das Vorbild (der Professor) vorgibt. Weil die MuttersprachlerInnen Alternativen kennen, korrigieren sie auch mehr.
- Die deutschsprachigen StudentInnen müssen puzzlemäßig arbeiten. Sie konstruieren ohne viel zu korrigieren was sie hören und diskutieren über die alternativen Lösungen in einer relativ späten Rekonstruktionsphase.
- Wozu haben wir eine Kontrollgruppe mit MuttersprachlerInnen herangezogen? Um die unterschiedlichen Gewichtungen bei der Rekonstruktion des Textes zu sehen? Wo sind also generelle Unterschiede? Die MuttersprachlerInnen haben verstanden und verfügen über eine Kapazität der Produktion, bei der sie keine Gewichtung mehr vornehmen (müssen). Es geht um das Memorisieren und um das chronologisch schnelle Fixieren. Die deutschsprachigen StudentInnen haben partiell verstanden (wir wissen nicht wie viel oder wenig im Verhältnis zu den MuttersprachlerInnen), sie gehen bei ihrer daran gekoppelten Kapazität zur Produktion offensichtlich anders vor. Sie fixieren zuerst Begriffe, die bei Berücksichtigung des Originaltextes, der richtigen Schreibweise und der graphischen Anordnung folgende Merkmale aufweisen: Es sind Substantive mit Subjektfunktion und sie sind in irgendeiner Weise bekannt. Sie notieren zuerst die Aktiva. Es gibt in der ersten Schreibphase bereits einfache Relationen, die auf Opposition bzw. Differenz hinweisen: „o“ sowie  $\leftrightarrow$ . Das „o“/oder ist ein parataktische Verbindung von Informationen auf verbaler Ebene, die  $\leftrightarrow$  (Pfeile) eine symbolhafte Darstellung. Diese bedeutungskonstituierenden Differenzierungen tauchen in der ersten und zweiten Schreibphase auf.
- Ab der dritten Schreibphase beginnt das Verbinden, Ausfüllen, Korrigieren durch jene Elemente, die inhaltlich unterstützenden Charakter haben. Die MuttersprachlerInnen gehen hingegen nicht nach einer bedeutungskonstituierenden und differenzierenden Weise vor, sondern fixieren so viel wie sich merken können ohne inhaltliche Gewichtung. Der Abschlusssatz, der inhaltlich reinen Kommentarcharakter hat, wird von den deutschsprachigen StudentInnen erst im Laufe mehrerer Schreibphasen aufgebaut. Die MuttersprachlerInnen hingegen haben ihn schon nach der ersten Schreibphase inhaltlich korrekt wiedergegeben. Die deutschsprachigen StudentInnen müssen den Inhalt stufen, die MuttersprachlerInnen nicht. Sie stufen nur in der Memorisierungsleistung. Die Stufung und Gruppierung im Puzzle ist Sinn der Übung für das Lernen der Zweitsprache. MuttersprachlerInnen machen das intuitiv nicht, weil sie „zu viel verstehen“.
- Auf der Makroebene des Textes findet ein Transfer statt, und zwar von der Zeit- und Lautebene (unterstützt durch visuelle Kontextfaktoren: Mimik,

Gestik des Professors, visuelle Erinnerung an Ort der inhaltlichen Präsentation) auf die graphische Raum-Ebene.

## **2. SCHLUSSFOLGERUNGEN: DAS LINGUA PUZZLE UND DAS GESAMTKONZEPT**

Die Rekonstruktion der einzelnen Phasen des Lingua Puzzles wurde deshalb derart detailliert beschrieben, weil sie im Kleinen etwas über das Arbeitsverständnis im Gesamtkonzept aussagt. Das Lingua Puzzle kannten sowohl deutschsprachige als auch italienischsprachige StudentInnen aus dem L2-Fachsprachenunterricht. Das untersuchte Beispiel ist demnach für die deutschsprachigen StudentInnen eine gewohnte Lingua-Puzzle-Situation, da ein italienischer Fachtext rekonstruiert wird. An der Herangehens- und Arbeitsweise der deutschsprachigen Studenten in diesem Lingua Puzzle zeigt sich, was sie vom didaktischen Gesamtkonzept verstanden und mitgenommen haben: Sie sind mittlerweile daran gewöhnt, mit komplexen authentischen Texten, die sie täglich gebrauchen, umzugehen. Sie können einen Auszug aus einem derartigen – im Groben verstandenen – Text sogar wortwörtlich rekonstruieren. Dafür brauchen sie vielleicht länger als Muttersprachler, aber das Beispiel zeigt, dass es vielleicht gar nicht sehr viel länger sein muss. Sie lernen mit der Ambiguität von Verstandenem und Nicht-Verstandenem umzugehen: Dabei notieren sie vielleicht auch nur halb Verstandenes, diskutieren es aber anschließend mit einem Partner und lernen so auch die L2-Kompetenz der Kollegen zu schätzen. Beim Hinschauen bzw. Hinhören (Video) machen sie sich die Intonation und Gestik des Sprechers als Informationsquelle zunutze. Die Gestik und die Intonation wirkten im analysierten Beispiel unterstützend und leitend, wenn es um das erste Fixieren von Begriffen ging. Die zuerst notierten Begriffe sind sog. Fachbegriffe, welche die StudentInnen als verstanden einstufen. Sie haben hier auf ihr Fachwissen zurückgegriffen. Dann folgt in mehreren Stufen das weitaus Schwierigere, nämlich die Verbindung der Begriffe und Teilaussagen. Im untersuchten Lingua Puzzle erkannten die Studenten die auf Opposition ausgerichteten Beziehungen als erste: In einer Formulierung wurden Begriffe durch „oder“ verbunden, in einer anderen wurden symbolhafte Pfeile eingesetzt.

Es hat sich gezeigt, dass die deutschsprachigen StudentInnen daran gewöhnt waren, sehr genau Hinzuhören. Beim Notieren fühlten sie sich schon relativ sicher und korrigierten auch relativ wenig an ihrem eigenen Text.

Ganz allgemein wird bei dieser Übung von den StudentInnen auch verlangt, dass sie sich dem fremden Text ohne Paraphrase und Umschweife „unterordnen“. Ihre Hypothesen und das gemeinsame Arbeiten daran sind wichtig, aber für die Studenten zählt der Text, der genau so wie er von einem Muttersprachler produziert wurde, wiederzugeben ist. Dieser Muttersprachler ist nicht der Fachsprachenlehrer. Letzterer organisiert nur den Umgang mit den authentischen Texten, er selbst gilt nicht als absolute Instanz. Im Lingua Puzzle steckt diesbezüglich ein zentrales Element des Gesamtkonzeptes: Das Hinhören, Hinschauen und genaue Lesen, denen ein Austausch mit anderen Lernern folgt. Dieses zentrale Element, das sich

mehrmals wiederholt, sieht den Lehrer als Informationsquelle nicht vor. Er wird erst am Ende, wenn es darum geht noch immer Unverstandenes zu klären, herangezogen.

Die Methode des Fremdsprachenwachstums hat sich - nach einer Auseinandersetzung mit Ansätzen und Methoden wie sie für den Fachsprachenunterricht an deutsch- und italienischsprachigen Universitäten angewandt werden - als äußerst brauchbar erwiesen. Sie ist durchführbar:

- d) obwohl Team-Teaching mit den Fachlehrern nicht möglich ist,
- e) obwohl die Basisliteratur der Seminare und Vorlesungen ständig wechselt,
- f) obwohl die Sprachkompetenz der StudentInnen in der L2 stark divergiert,
- g) obwohl es auf dem Markt keine Lehrbücher für den Fachsprachenunterricht im jeweils speziellen Faches gibt.

Warum Fachsprachenunterricht trotz dieser zahlreichen „Einschränkungen“ möglich ist, und vielleicht dadurch erst sinnvoll wird, hat zu einem großen Teil mit der Haltung der Fachsprachenlehrperson gegenüber den StudentInnen, dem Fach und dem Fachlehrer zu tun. Die hier vertretene Haltung legt das Schwergewicht auf die StudentInnen und ihre Perspektive auf das Fach. Diese Entscheidung hat weitreichende Konsequenzen, wie beispielsweise jene, dass vom Fachlehrer formulierte Lehrpläne oder Lernziele nur indirekt – wenn von den Studenten vorgebracht – interessant sind. Eine weitere Konsequenz kann auch jene sein, dass Fachsprachenlehrbücher (wie es für L2 Deutsch zahlreiche gibt) uninteressant sind, da sie sich mit fachlichen Teilaspekten auseinandersetzen, die nicht brauchbar sind. In diesem Fall wäre es wichtiger, an jenen Texten (anhand einer ausgewählten Methode) zu arbeiten, welche im Fach relevant und wichtig sind.

Neben einem Kurzkonzept im engeren Sinne, das einen Ablauf bzw. einen Strukturvorschlag, schien es nach zwei Jahren intensiven Arbeitens unter dem ständigen Anspruch der Flexibilität zielführend, an zentralen Thesen für ein Kurzkonzept im weiteren Sinne zu arbeiten. Folgende Thesen fassen wichtige Überlegungen zusammen und können auch für Fachsprachenkurse in anderen Kontexten und unter anderen Bedingungen gelten.

- Fachlehrer, Fachsprachenlehrer und StudentInnen sind Subjekt und Objekt der Untersuchung. Sie sind Beobachter wie Beobachtete. Dies beinhaltet das umfassende Projekt nicht nur Lehrer (Fachsprachenlehrer und Fachlehrer) sondern auch Lerner zum Erforschen ihrer Arbeit zu motivieren. Die Reflexionsaufgabe lautet: Was mache ich, wenn ich x tu? Was bewirke ich, wenn ich x mache? Wozu mache ich x und nicht ...n?
- Das von den StudentInnen angestrebte Fachdenken ist ein Konstrukt, das nicht in einer der Personengruppen absolut angesiedelt werden kann: Es ist nicht an einzelnen Örtlichkeiten, Texten oder Personen ausmachbar. Es ist

konstruierbar und gestaltbar. Das was an Fachwissen von einem Fachlehrer geprüft wird, stellt eine von vielen Referenzgrößen dar, der jeder auf unterschiedliche Art gerecht wird.

- Fachlehrer, Fachsprachenlehrer und StudentInnen verfügen im Rahmen eines universitären Umfeldes über unterschiedlich gewichtete Kompetenzen bei der Konstruktion dieser Realität des Fachdenkens und sind deshalb für die StudentInnen unterschiedliche Referenzgrößen.
- Fachsprachenunterricht ist dem gemäß keine Lehre, sondern eine selektierende Tätigkeit der In-Beziehung-Setzung von Informationen, welche der Fachsprachenlehrer von dem Fachlehrer wie von den Studenten erhält. Durch seine von der Fachlehrperson andersartige Kompetenz setzt er/sie die erhaltenen Informationen anders in Beziehung als dies der Fachlehrer tut. Seine andersartige Kompetenz besteht also in einer anderen Handlungsweise. Im Vergleich zum Fachlehrer bringt der Fachsprachenlehrer den „verfremdenden Blick“ auf das Fach mit. Der Fachsprachenlehrer verfügt durch seine vom Fachlehrer unterschiedliche Gewichtung und Vernetzung von Information über das Verfahren der Verfremdung als Methode des Erkenntnisstimulus. Das *Verfahren der Verfremdung* kennt kein Ende (Spirale), während beim Verfahren der Erklärung durch die Metaebene immer wieder unterstellt werden muss, dass es einen Standpunkt gibt, der immer über allen Ebenen steht.
- Die von den Studenten angestrebte fach(handelnde)kommunikative Kompetenz, welche eine zahlreiche Teilkompetenzen umfassende Fähigkeit ist, sprachliche Einheiten zu produzieren und rezipieren, ist nur durch die Integration von Fach- und Sprachvermittlung möglich. Diese Integration leistet letztendlich der Lerner. Fach- und Fachsprachenlehrer schaffen Bedingungen.

In Teil I und Teil II dieses Beitrages haben die Autorinnen versucht aufzuzeigen, wie wichtig die Theoretisierung der Praxis einerseits und die Praxisorientierung der Theorie andererseits ist. Bei der Entwicklung eines Kurzkonzeptes – im vorliegenden Falle für Fachsprachen - gilt es auf die jeweilige Situation maßgeschneiderte Programme zu entwickeln, die mit anderen Projekten, Programmen und Konzepten nur anhand von Thesen vergleichbar werden. Derartige Thesen sind das immer wieder neu zu überdenkende Zwischenprodukt, das sich aus theoretischen Beiträgen, Bedürfnissen der Zielgruppe bzw. des Umfeldes der Zielgruppe, der Rollendefinition der Beteiligten und einem organisatorischen Modell ergibt. Dieser Beitrag hat insofern vor allem das Ziel, PraktikInnen zur kritischen Auseinandersetzung mit Rollenbildern, Anforderungen, organisatorischen Rahmenbedingungen und der Wissenschaft anzuregen.

### **Literaturangaben**

- Altrichter, H. / Posch, P. (1994), *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt
- Balboni, P. E. (1991), *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana

- Balboni, P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci
- Balboni, P. E. (1999), *Parole comuni, culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio
- Baumann, K.D. (1992), *Integrative Fachtextlinguistik*, Tübingen, Narr
- Baumann, K.D. (1995), Die Verständlichkeit von Fachtexten. ein komplexer Untersuchungsansatz, In: *Fachsprache. International Journal of LSP* 17, 3-4, 116-126
- Baumann, K.-D. (2000), Die Konzeption eines integrativen Fachsprachenunterrichts als aktuelle Herausforderung von Fachsprachenforschung und Fachsprachen-didaktik, in Cavagnoli, S. / Schweigkofler, A. (Eds.), *Fachsprachen und Didaktik*, Bozen, Europäische Akademie Bozen, 27-52
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J (1989), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke
- Bausch/Christ/Königs/Krumm (eds.) (1998), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, Narr
- Bencini, A. (2001), *Insegnare l' italiano come seconda lingua: aspetti e problematiche della didattica*, Firenze, Alinea
- Berruti, F. (ed.) (1995), *L' educazione all' interculturalità, premesse e sperimentazioni*, Torino, Edizioni Gruppo Abele
- Blei, D., (1993) Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit in didaktischer Sicht, in Hartmut Schröder (ed.), *Fachtextpragmatik*, Tübingen, Narr, 395-406
- Bolten, J., (1991), Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven, In: Müller, Bernd-Dietrich (ed.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München, Iudicium Verlag, 71-91
- Borgulya, Á., (1991) Zur Didaktik der mündlichen Wirtschaftskommunikation, In: Müller, Bernd-Dietrich (ed.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München, Iudicium Verlag, 203-209
- Bredella, L. (1998), Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik? in Bausch / Christ / Königs / Krumm, (eds.) (1998), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, Narr, 34-49
- Buhlmann, R. /Fearn, A. (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*, unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen, Tübingen, Narr
- Buttaroni, S. (1997), *Fremdsprachenwachstum: sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*, Ismaning, Hueber
- Caldari Bevilacqua, F. / D' Amelia, A. (eds.) (2001), *Metodologie dell' insegnamento linguistico e nuove tecnologie*, Centro linguistico di ateneo, Napoli : Edizioni Scientifiche Italiane
- Carli, A. (ed.) (1996), *Stili comunicativi in classe: percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Milano, F. Angeli
- Cavagnoli, S. (2001), *Didattica dei linguaggi specialistici*, [http:// www.iic-berlino.de/culturita](http://www.iic-berlino.de/culturita) 2001
- Cavagnoli, S. (1999), *Die italienische Fachsprachenforschung im 20. Jahrhundert*. In *Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Eds. Hoffman, H. und Kalverkämper, H. und Wiegand, H. E., (Berlin: De Gruyter II), 1503-1513
- Cavagnoli, S. (2000a), *Quale metodo per la lezione di linguaggio specialistico?*, in Meyer, F. (a cura di) *Atti del convegno Language for Special Purpose 1999*, Tübingen, Narr, 178-188

- Cavagnoli, S. / Schweigkofler, A (eds.) (2000), *Fachsprachen und Didaktik. I linguaggi specialistici e la loro didattica*. Bozen: Arbeitsheft 23 der Europäischen Akademie Bozen
- Cavagnoli, S. (2000b), *Vom Paradigma zur Umsetzung: Das Bozner Modell*, 2. Kolloquium Transferwissenschaften, Naumburg 2000, [http://www.germanistik.uni-halle.de/tagungen/transfer\\_2000/index2.htm](http://www.germanistik.uni-halle.de/tagungen/transfer_2000/index2.htm)
- Cavagnoli, S. / Schweigkofler, A. (2001), *Zur dialogischen Erschließbarkeit von Rechtsprache(n): Chancen und Wege interkultureller Fachkommunikation*. LSP 2002 „Porta Scientiae“, Vaasa (in Druck)
- Ciliberti, A. (ed.) (1981), *L' insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, Zanichelli
- Ciliberti, A. (1994), *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Ed.
- Cortelazzo, M.A., (1994), *Lingue speciali, la dimensione verticale*, Padova, UNIPRESS
- Dazzi, D. (1997), *La personalizzazione dell'insegnamento: la didattica tra diversità e unitarietà*, Novara, Istituto geografico De Agostini
- D'Epiro, A. (1999), *Una metodologia dell'apprendimento*, Cosenza, Periferia
- Dodman, M. (1997), *Insegnare la lingua, insegnare in lingua: percorsi di educazione linguistica integrata in ricerca-azione*, Calliano, Manfrini
- Dulay, H. / Burt, M. / Krashen, S. (1985), *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino
- Fluck, H.-R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen*, Tübingen, Narr
- Fluck, H.-R. (1998a), Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung, In: *Fachsprachen, ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes/ eds. von Lothar Hoffmann...*, Berlin [u.a.], de Gruyter, 1998-1999.
- Fluck, H.R., (1998b), Fachsprachliche Ausbildung und Fachsprachendidaktik, In: Hoffman, L. (Eds.) *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes*, Berlin [u.a.], de Gruyter, 944-954
- FLuL 29 (2000), Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik, In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Eds. Von Henrici, G. und Zöfgen, E. Tübingen: Narr
- Freddi, G. (1994), *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria
- Glaserfeld, E. v. (2000), *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik*. Vortrag im Rahmen der Tagung „Lernen im Zeitalter des Internet“. Brixen 2000
- Gnutzmann, C. (1992), Kontrastive Fachtextlinguistik als Projektaufgabe: Theoretische Fragen und praktische Antworten, in Klaus-Dieter Baumann ... (Eds.), *Kontrastive Fachsprachenforschung*, Tübingen, Narr, 266-275
- Gotti, M. (1992), *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, Scandicci (FI), La Nuova Italia
- Gruender, D.-C. (1996), *Constructivism and Learning: A Philosophical Appraisal*. In: *Educational Technology*, May-June, S. 21-29
- Halliday, M. A.K. (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, Casellina (FI), La Nuova Italia
- Helbig, G. (1988), *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*, Leipzig, VEB Bibliographisches Institut
- Hellekjaer, G. O. (1998), Teaching LSP: Methods and Misconceptions, In: *Fachsprache. International Journal of LSP* 20, 3-4, 149-155
- Henrici, G. (2000), Was nun "Fremdsprachendidaktik"? Basar von Spekulationen oder wissenschaftliche Disziplin? - Ein Zwischenruf, in FLuL 29. Tübingen: Narr
- Henrici, G. / Riemer, C. (1996), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Hohengehren, Schneider Verlag

- Hoffmann, L. / Kalverkämper, H. / Wiegand, H.-E. (1998), *Fachsprache: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, Berlin [u.a.], de Gruyter
- Hüllen, W. (1998), Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht, In: Hoffmann, L. / Kalverkämper, H. / Wiegand, H.-E. (1998), *Fachsprache: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, Berlin [u.a.], de Gruyter, S.965-969
- Kalverkämper, H. (1998), Fach und Fachwissen, In: Hoffmann, L. / Kalverkämper, H. / Wiegand, H.-E., *Fachsprache: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, Berlin [u.a.], de Gruyter, S. 1-24
- Kast, B. / Neuner, G. (Eds.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin/München, Langenscheidt
- Klimsa, P. (1993), *Neue Medien und Weiterbildung: Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- La Marca, A. (2000), *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva: voler apprendere per imparare a pensare*, Palermo, Palumbo
- Little, D. (1999), Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications, In: Edelhoff, Christoff/ Weskamp, Ralf (Eds.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning, Hueber, 22-36
- Ludwig, H. (1999), *Methoden und Ziele der Fachtextlinguistik: eine Bestandsaufnahme am Beispiel englischsprachiger naturwissenschaftlicher Abstracts*, Marburg, Tectum-Verlag
- Lutjeharms, M. (1988), *Lesen in der Fremdsprache, Versuch einer psycho-linguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*, Bochum, AKS-Verlag
- Morgenroth, K. (ed.) (1993), *Methoden der Fachsprachendidaktik und -analyse: deutsche Wirtschafts- und Wissenschaftssprache*, Frankfurt am Main [u.a.], Lang
- Neuner, G. (1995), Methodik und Methoden: Überblick, In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Eds. Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. Tübingen/Basel: Francke, S.180-188
- Neuner, G. / Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*, Berlin, München [u.a.], Langenscheidt
- Pavesi, M. / Bernini, G. (1998), *L' apprendimento linguistico all' università: le lingue speciali* ; atti del Convegno tenutosi a Pavia il 28-29 ottobre 1996, Roma, Bulzoni
- Ponzio, A. (1997), *Metodologia della formazione linguistica*, Roma [u.a.], Laterza
- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994
- Porcelli, G. et al.(1990), *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento* : problemi teorici e orientamenti didattici, Milano, Vita e pensiero
- Pozzo, G. / Zappi, L. (1993), *La ricerca-azione : metodiche, strumenti, casi* / [scritti di] John Elliott, Andre Giordan, Cesare Scurati , Torino, Bollati Boringhieri
- Rampillon, U. (1996), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning, Hueber
- Schweigkofler, A. (2000), Das Bozner Modell: Studentische Fachtexte zwischen Transfer-Check und Transfer-Reflexion“. 2. Kolloquium Transferwissenschaften, Naumburg 2000, unter:  
[http://www.germanistik.uni-halle.de/tagungen/transfer\\_2000/index2.htm](http://www.germanistik.uni-halle.de/tagungen/transfer_2000/index2.htm)
- Schweigkofler, A.(2001), Die Rolle der Lernergrammatik bei der dialogischen Erschließung fachlicher Inhalte“. In: *Grammatikunterricht lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*, In: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Eds.), AKS-Verlag, Bochum, 173-192
- Schweigkofler, A. (2001), *Linguaggio e competenza disciplinare*:

<http://www.iic-berlino.de/culturita>

Serra Borneto, C. (a cura di) (1998), *C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci

Titone, R. (1997), *Orientamenti attuali nella glottodidattica della lingua italiana*, Frascati, Edizioni Linguistic Club

Wertenschlag, Lukas (2000), Deutsch für Juristen und Juristinnen an der zweisprachigen Universität Freiburg, in in Veronesi, Daniela (ed.), *Linguistica giuridica italiana e tedesca*, Padova, Unipress, 423-434

## Anhang 1

### Hörtext (Transkript)

... irrompe l'interesse e la tutela dell'interesse a conseguire un bene in senso lato che non si ha e che altri hanno

a questo punto, accanto al diritto reale, sorge il cosiddetto diritto relativo o diritto di credito

tra i due soggetti si instaura un rapporto in base al quale il primo soggetto vanta un diritto di credito, vanta una pretesa giuridicamente protetta a conseguire un determinato bene da parte di / del secondo soggetto

creditore / debitore

il rapporto che si instaura fra questi due soggetti si chiama rapporto obbligatorio, obbligazione

credito debito rapporto obbligazione

questa è una rivoluzione che naturalmente è alla base poi della società in cui viviamo...

## Anhang 2

Rekonstruktionsetappen der deutschsprachigen StudentInnen (durchgestrichenen Wörter oder Buchstaben sind von den StudentInnen in der jeweiligen Etappe korrigierte)

1. Schritt:

IRROMPE l'interesse ...

....

.....

un diritto reale o un diritto di credito.

....

.....

creditore ↔ debitore

.....

rapporto obbligatorio

VIVIAMO.

2. Schritt

IRROMPE l'interesse, la tutela dell'interesse a conseguire un ... bene

....

.....

un diritto reale o ~~un~~ diritto di credito.

....

.....

creditore ↔ debitore. Il rapporto che si instaura fra questi due soggetti si chiama:

rapporto obbligatorio

obbligazione: credito – debito → rapporto obbligatorio

.....

.....

VIVIAMO.

3. Schritt

IRROMPE l'interesse, la tutela dell'interesse a conseguire un bene, in senso alto, che non si ha ma che hanno gli altri.

.....

Accanto al diritto ..... sorge il diritto di

....

~~un~~ diritto ~~reale~~ relativo o ~~un~~ diritto di credito.

....

.....

creditore ↔ debitore. Il rapporto che si instaura fra questi due soggetti si chiama

rapporto obbligatorio

obbligazione: credito – debito → rapporto obbligatorio

.....

rivoluzione

.....

VIVIAMO.

4. Schritt

IRROMPE l'interesse, e la tutela dell'interesse a conseguire un bene, senso alto, che non si ha mai che ~~hanno~~ gli altri hanno.

A questo punto ~~A~~ accanto al diritto reale .....

sorge il diritto di

....

.....

un diritto ~~reale~~ relativo o ~~un~~ diritto di credito.

Tra due soggetti si istaura un rapporto in base al quale il primo soggetto vanta un diritto di credito

....

....

creditore ↔ debitore. Il rapporto che si istaura fra questi due soggetti si chiama

rapporto obbligatorio

obbligazione: credito – debito → rapporto obbligatorio

.....

È stata una rivoluzione

.....

VIVIAMO.

## 5. Schritt

IRROMPE l'interesse, e la tutela dell'interesse a conseguire un bene, senso alto, che non si ha mai che ~~hanno~~ gli altri hanno.

.....

A questo punto ~~A~~ accanto al diritto reale                      sorge il cosiddetto diritto ~~di~~

....

.....

~~un~~ diritto ~~reale~~ relativo o ~~un~~ diritto di credito.

Tra due soggetti si istaura un rapporto in base al quale im promo soggetto vanta un diritto di credito, vanta una pretesa giuridicamente protetta a conseguire un determinato bene

....

....

creditore ↔ debitore. Il rapporto che si istaura fra questi due soggetti si chiama

rapporto obbligatorio

obbligazione: credito – debito → rapporto obbligatorio

.....

È stata una rivoluzione

.....

nella società in cui noi VIVIAMO.

## 6. Schritt

IRROMPE l'interesse, e la tutela dell'interesse a conseguire un bene, senso alto, che non si ha mai che ~~hanno~~ gli altri hanno.

.....

A questo punto ~~A~~ accanto al diritto reale                      sorge il cosiddetto diritto ~~di~~

....

....

~~un~~ diritto ~~reale~~ relativo o ~~un~~ diritto di credito.

Tra due soggetti si istaura un rapporto in base al quale il primo soggetto vanta un diritto di credito, vanta una pretesa giuridicamente protetta a conseguire un determinato bene da parte dal primo soggetto.

....

....

creditore ↔ debitore. Il rapporto che si istaura fra questi due soggetti si chiama

rapporto obbligatorio

obbligazione: credito – debito → rapporto obbligatorio

....

È stata una rivoluzione

A base della società in cui noi VIVIAMO.

\*\*\*

## ABSTRACT

### **Fachsprachen konstruieren: Kurskonzept für eine mehrsprachige Universität in Italien - Teil II**

*NB! The first part of this paper (Teil I) was published in LSP and Professional Communication, Volume 3, Number 1, April 2003*

Stefania Cavagnoli (Libera Università di Bolzano, Italy)  
Aenny Schweigkofler (Università degli Studi di Trento, Italy)

In this paper the authors aim to show how theory and practice are interlinked in planning an LSP language course. It is the result of a project conducted at a trilingual university in Italy over 1,5 years. In the first part of the paper the theoretical impact will be discussed. The second part of the paper shows an example of a teaching exercise. Even though the authors describe the course concept by starting with the more theoretical impact and coming then to the practical one, both aspects are seen as one. The authors see themselves as teachers and researcher, and aim to show how important it is to define theoretical aspects of practice on the one hand and to study theory from a practice-oriented point of view on the other. It is part of the job of a teacher/researcher to continuously discuss how both are intertwined.

In this practical part of the paper, the authors analyze an example taken from an LSP-classroom situation. The subject is "Diritto privato". The teaching exercise taken from the LSP-class is the so-called "Lingua Puzzle", where students re-build a pre-fixed part of text. The group of students involved consists of German native speakers learning Italian as L2. The aim is to show how they build up their language and content knowledge. In order to underline decisive points of their construction process a control group of Italian mother tongue speakers and students of the same university were introduced. Their way of re-building the same text is completely different.

Part 1 and Part 2 of this paper aim to motivate practitioners to re-think their practice critically and to stress the importance of theory.

\*\*\*