

## **ARTICLES:**

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

Stefania Cavagnoli (Libera Università di Bolzano, Italy)

Anny Schweigkofler (Università degli Studi di Trento, Italy)

## **1. AUSGANGSSITUATION**

### **1.1 Anlass eines Projektes**

Ausgangspunkt für die Ausarbeitung eines Kurskonzept für Fachsprachen war ein Auftrag des Sprachenzentrums der Freien Universität Bozen (Italien) im Jahre 1999. Die 1998 gegründete Wirtschaftsfakultät dieser Universität bietet einen Teil der Lehrveranstaltungen auf Deutsch, einen Teil auf Italienisch und einen Teil auf Englisch an. Für die Studenten bedeutet dies, dass sie Pflichtveranstaltungen in diesen drei Sprachen besuchen und die Prüfungen in der jeweiligen Sprache der Lehrveranstaltung ablegen müssen. Zu Beginn des Studienjahres erwartet man von den StudentInnen, dass sie gute Kenntnisse in zwei dieser drei genannten Sprachen haben und zumindest Grundkenntnisse in der dritten. Während des ersten Studienjahres sollen die Sprachkenntnisse in dieser dritten Sprache vertieft und ausgebaut werden. Das Sprachenzentrum bot dazu von Anfang an allgemeinsprachliche Kurse an. Was fehlte war ein Unterrichtskonzept für die Fachsprache(n): Unter Fachsprache(n) versteht man hier jene Sprache(n), die im Fach Wirtschaftswissenschaften wie man sie in einem akademischen und universitären Unterricht vorfindet, wichtig ist/sind, ergänzt durch den Faktor des fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterrichts (des Englischen, Deutschen und Italienischen). Die vortragenden Professoren kamen/kommen zum Großteil von deutsch-, italienisch- und englischsprachigen Universitäten und bringen/brachten neben der Sprache auch ihre jeweilige akademische Kultur mit. Die StudentInnen sind zum Großteil zweisprachig Deutsch-Italienisch und zu einem geringen Teil je einsprachig deutsch oder einsprachig italienisch.

### **1.2 Bedarfsanalyse**

Der Konzepterstellung ging eine Bedarfsanalyse voraus, in der Informationen von StudentInnen und Professoren eingeholt wurden. Dies geschah in Form von Fragebögen an die Studenten und in Form von semistrukturierten Interviews mit

den Unterrichtenden (Professoren/Tutoren). Ergänzt wurden diese Informationen durch Lehrveranstaltungsbesuche und durch eine Analyse der in den Lehrveranstaltungen verwendeten Lehrwerke. Diese Bedarfsanalyse lieferte einerseits die nötige Hintergrundinformation und war andererseits Gradmesser für die Bereitschaft der StudentInnen und Fachdozenten für eine Zusammenarbeit in den Fachsprachenkursen.

### **1.2.1 Fragebögen an die Studenten: Ergebnisse**

Die Fragebögen wurden gegen Ende des Studienjahres 1998/1999 verteilt. 25 der 70 eingeschriebenen Studenten (= 35%) füllten die Fragebögen aus.

Nach Meinung der StudentInnen sollte man gute Grundkenntnisse in Deutsch, Italienisch und Englisch haben, um den Lehrveranstaltungen an dieser Universität folgen zu können. Zu Beginn des Studienjahres hätten sie damit größere Probleme gehabt. Im Laufe des Jahres hätten diese abgenommen, obwohl die Sprache auch noch am Ende des Jahres als das größte Problem bei der Aufnahme des Stoffs in den Lehrveranstaltungen angesehen wurde. Erst danach geben die StudentInnen den Vortragsstil des Professors/Dozenten und die mangelnde Vertrautheit mit der Materie als Verständnisschwierigkeit an.

Die Zusammenarbeit untereinander stuften die Studenten als gut und gleichzeitig wenig konstant ein: Sie würden die Vorlesungsmitschriften austauschen und abwechselnd die Lehrveranstaltungen besuchen. Wenn sie lernen, dann würden sie das zunächst alleine tun und dann in der Lerngruppe wiederholen. Oft würde dieser abschließende Vergleich in der Gruppe auch wegfallen. Außerdem würden sie beim Lernen den Lernstoff vor allem durchlesen, das Wichtigste unterstreichen und im „Kopf“ wiederholen. Andere zögen es vor, die Texte mehrmals einfach zu lesen, wieder andere diskutierten über die Lerninhalte mit Studienkollegen, und eine kleine Gruppe fasste die zu lernenden Texte schriftlich zusammen.

Im Großen und Ganzen strebt man eine Annäherung an den angelsächsischen akademischen Unterrichtsstil an: Die Lehrveranstaltungen gestalten sich demnach interaktiv; von den Studenten wird erwartet, dass sie auch während der Vorlesungen durch Fragen und Kommentare intervenieren. Auf die Frage, welcher Vortragsstil der beliebteste sei, antworteten die StudentInnen im Fragebogen: Jener, bei dem ein Professor eine „Vor-Lesung“ halte, also mehr oder weniger ein Skriptum vortrage.

In einem Fachsprachenkurs wollten sich die Studenten zunächst vor allem mit der Terminologie auseinandersetzen, weiter würden sie Fachdiskussionen in Kleingruppen als wichtig ansehen. Als dritter Punkt erschien den Studenten die Textarbeit sehr wichtig; Grammatikübungen erschienen den Studenten am wenigsten wichtig.

Die Studenten gaben an, 3,5 Stunden pro Woche für einen Fachsprachenkurs aufwenden zu wollen.

### **1.2.2 Interviews mit den Professoren und Dozenten: Auswertung**

Mit acht Lehrenden wurde ein semistrukturiertes Interview geführt, d.h. es gab einige Leitfragen, an denen sich das Interview orientierte. Zu den acht Interviewten gehörten sowohl Professoren als auch sog. Tutoren. Letztere kann man in ihrer Funktion als ein Mittelding zwischen einem italienischen "ricercatore" und einem deutschen "Assistenten" sehen. Drei der Vortragenden hatten Italienisch, fünf Deutsch als Muttersprache. Nicht alle hielten die Lehrveranstaltungen in der Muttersprache. Dies galt vor allem für das Englische.

Die von den Vortragenden gewählte Didaktik variierte von Person zu Person und von Materie zu Materie. Ausschlaggebend war in jedem Fall die universitäre Tradition, aus der die Vortragenden kommen: Den größten Kontrast stellten hier der „typische italienische“ und der „typische englische“ Professor dar. Dabei kam es auch zu exotischen Kombinationen: Ein paar Monate unterrichtete ein deutscher Professor auf Englisch italienisches Recht.

Den Vortragenden sei bewusst, dass sie vor einem anderen als ihrem gewohnten Publikum stehen würden. Aus diesem Grund wären sie sehr bemüht, deutlich zu sprechen und wichtige Konzepte öfter zu wiederholen.

In der Regel kommen die Dozenten und Professoren nur für einige Semester von ihren Heimatuniversitäten an die Wirtschaftsfakultät der Freien Universität Bozen. Mittlerweile (Studienjahr 2001/2002) sind einige von ihnen (c. 3) fest an der Bozner Universität angestellt.

Die meisten Prüfungen wurden schriftlich abgelegt. Meist wurden Multiple Choice Tests und kurze Aufgabenstellungen in Form von Fragen vorgelegt. Vereinzelt wurden längere Hausarbeiten verlangt. Es wurde betont, dass man bei den Prüfungen auf den Inhalt und nicht auf die Form (= Sprache) achte: Das „Fachliche“ und nicht die Sprachkenntnisse seien Gegenstand der Prüfung. Dies ist eine besonders interessante Ausgangsposition, da anhand solcher Aussagen und deren Konsequenzen (beispielsweise auf das Korrekturverhalten) festgestellt werden konnte, in welcher Art und Weise die Fachleute glaubten, Fachlichkeit und Sprache trennen zu können.

Grundsätzlich wurde von allen Dozenten und Professoren das Angebot von Fachsprachenkursen begrüßt.

### **1.2.3 Lehrwerkanalyse**

Ausgangspunkt bei der Analyse der Lehrwerke und Handbücher war: Nicht-Fachleute untersuchen universitäre Fachlehrbücher unterschiedlicher sprachlicher Provenienz aus einer linguistisch-didaktischen Perspektive ohne den Anspruch eines kulturellen und inhaltlichen Vergleiches. Die Lehrwerke sind als Basisliteratur für die jeweilige Lehrveranstaltung einzuschätzen. Unsere Analyse war deshalb in erster Linie lehrwerkimmanent und nicht kontextgebunden, d.h. sie

orientiert sich einerseits an den vom Autor im Vorwort selbst explizit angeführten Angaben und andererseits an unserem sprachdidaktischen Blickwinkel.

Der linguistische Blickwinkel wurde unterstützt durch unser Instrumentarium, ein Raster der Lehrwerkanalyse, das für die Sprachlern- bzw. -lehrbücher benutzt worden war. (Vgl. Kast/Neuner 1994)

Folgende Punkte wurden untersucht:

#### Kriterinen

- Layout: Cover, graphische Darstellung, Format
- Preis
- Zusatzmaterial (intern/extern)
- Zielgruppe (laut Vorwort)
- Vorkenntnisse des Faches, im Vorwort angegeben oder nicht angegeben bzw. Ziel des Buches
- Tätigkeit/Fertigkeit  
Lesen: globales/analytisches Verständnis  
Schriftlich gestellte Aufgaben/ Übungen (Produktion): Wie sind sie in die rezeptive Leseaufgabe eingefügt? Wie sind sie gestaltet?
- Didaktische Ausführungen des Autors wie sie im Vorwort wiedergegeben werden (Methodische Hinweise und Erklärungen zum Gebrauch des Buches)
- Inhaltsverzeichnis: Struktur, inhaltliche und grafische Klarheit/Übersicht
- Kapitelübergänge und –zusammenhang – soweit explizit im Text oder Vorwort angegeben. Anzahl der Kapitel/Einteilung.
- Textsorten

Zur Lehrwerkanalyse lässt sich Folgendes zusammenfassen: Es überwiegt die englischsprachige bzw. die aus dem Englischen übersetzte Literatur. Die englischen Fachbücher haben ein farblich sehr ansprechendes Layout und weisen auch die größte Bandbreite an Übungen, Aufgaben und Fragestellungen auf. Bei einem Lehrbuch für Makroökonomie, das im englischen Original verwendet wurde, fällt dies besonders auf. Im Gegensatz dazu sind die Rechtsfachbücher in italienischer Sprache, die sehr umfangreich und wenig handlich, einheitlich schwarz-weiß gehalten sind und im Vergleich zu den englischen und deutschen Lehrbüchern ein sehr limitiertes Übungsangebot aufweisen: Neben Literaturempfehlungen vor jedem Abschnitt findet sich lediglich eine Fragestellung nach jedem behandelten Abschnitt. Hinsichtlich der Punkte Layout und Didaktisierung, d.h. angebotene eingefügte Aufgabenstellungen, nehmen die deutschen Lehrbücher eine Art Zwischenstellung ein. Deutsche Lehrbücher weisen eine große Bandbreite an unterschiedlichen Textsorten auf: beispielsweise Zitate, Auszüge aus Zeitungen, Lexika, Übungsangebote. Die englischen und italienischen Lehrbücher bleiben durchgängig der Texttypologie „Lehrbuch“, also der vom Verfasser gelieferten linearen Erklärung verhaftet. Alle Bücher sind mehr oder weniger für das Studium konzipiert worden bzw. sind als Einführung oder Handbuch für das jeweilige Fach gedacht. Was die Leser- bzw. Lernerfreundlichkeit betrifft, so kann man für die

englischsprachigen bzw. aus dem Englischen übersetzten Lehrbücher eine starke Orientierung am Lerner feststellen, während die italienischen Fachbücher eine stärkere Orientierung am Fach aufweisen. Auch hier nehmen die deutschen Lehrbücher eine Zwischenposition ein.

In den ersten Studienjahren (1998/99) wurden bereits bewährte Lehrbücher verwendet. Im Laufe der Zeit (ab 2000) sind die Professoren immer mehr dazu übergegangen, Skripten zu entwerfen und diese den Studenten per email zugänglich zu machen.

#### **1.2.4 Schlussfolgerungen aus der Bedarfsanalyse**

- Die Studenten werden mit unterschiedlichen akademischen Traditionen und Vortragsstilen konfrontiert.
- Für diese spezielle universitäre Situation entworfene Lehrwerke oder Skripten gibt es nur vereinzelt.
- Studenten und Professoren begrüßen das Angebot von Fachsprachenkursen: Es gibt sehr vage Vorstellungen darüber, was in derartigen Kursen gemacht werden könnte. Terminologearbeit wird als ein wesentliches Merkmal von Fachsprachenkursen angesehen. Grundsätzlich ist man aber offen für Neues.
- Es gibt so gut wie keinen festen Lehrkörper. Eine Zusammenarbeit zwischen Fachlehrern und Fachsprachlehrern muss dementsprechend flexibel gestaltet sein. Team-Teaching mit Fach-Professoren ist zunächst unwahrscheinlich.
- Die Studenten sind bereits Experten im Entwickeln von Überlebensstrategien. Sie würden Fachsprachenkurse nicht propädeutisch, sondern unterstützend und parallel zu ihrem Fachunterricht besuchen. Dies hat klare Konsequenzen für die Kurskonzeption: Die Studenten sind fachlich gebildet und unmittelbar interessiert am Aufbau ihres Wissens. Da ein Fachsprachenkurs aber weder verpflichtend ist noch Credits für das Studium bringt, muss er auf jeden Fall sinnvoll und unmittelbar nutzbringend für die Studenten sein.

## **2. FACHSPRACHENDIDAKTIK IN ITALIEN: Was die Literatur bietet**

Zur Erstellung unseres Konzeptes haben wir uns mit der deutschen und der italienischen Literatur zur Fachsprachendidaktik beschäftigt. Die deutsche Fachsprachendidaktik hat sich als Hilfswissenschaft der Fachsprachenforschung etabliert, während sich in Italien eine Fachsprachendidaktik entwickelte, ohne dass es eine „ausgewiesene“ Fachsprachenforschung gäbe. Diese unterschiedlichen Entwicklungsrichtungen versuchen wir für unser Konzept zu nützen; in der Vorarbeit haben wir vorwiegend die umfassende deutsche Fachsprachendidaktik und – forschung konsultiert. Folgende vier Konzepte und Auseinandersetzungsschwerpunkte tauchen dort gehäuft auf:

- Sprach-Handeln (u.a. Fluck 1998a, Buhlmann Fearn 2000, Borgulya 1991)

- Text und Textsorten (u.a. Hoffman, 1984, Baumann 1995, Knobloch 1998, Fluck 1998a, Bolten 1991)
- Fachdenken (u.a. Baumann 1992, Buhlmann Fearn 2000)
- Lernerzentrierter Ansatz (u.a. Fluck 1992; 1998, Hellekjær 1998, Little 1999)

In der italienischen Literatur – auf die wir hier ausführlicher eingehen - finden sich gehäuft folgende Begriffsfelder:

- Kommunikativer Ansatz/approccio comunicativo (Bencini, 2001; [Caldari Bevilacqua / D'Amelia 2001](#); [Dazzi 1997](#); Epiro 1999; La Marca 2000)
- Team-Teaching (Ciliberti 1981; Gotti 1992; Pavesi / Bernini 1998)
- Interkulturalität/interculturalità (Balboni, 1999; Berruti 1995)
- Lehrer als Forscher - die Aktionsforschung/insegnanti ricercatrici (Dodman, 1997; Carli 1996; Pozzo / Zappi 1993)

Neben dieser didaktisch orientierten Diskussionsebene findet sich in Italien eine theoretische, die sich mit der Klärung von Grundsatzfragen befasst. Sie ist weniger an der Linguistik als vielmehr an grundlagenwissenschaftlichen Fragestellungen orientiert. Bei Porcelli 1994, Freddi 1994, Titone 1997, Serra Borneto 1998, Balboni 1994 findet beispielsweise eine eingehende Auseinandersetzung mit der begriffliche Drei- bzw. Vierteilung statt, die zwischen *Theorie*, *Ansatz*, *Methoden* und/oder *Techniken* unterscheidet. Titone (1997:14ff.) spricht dabei von verschiedenen epistemologischen und methodologischen Ebenen.

In dem 1998 erschienen Buch *C'era una volta il metodo* (Es war einmal die Methode, Hrsg. Serra Borneto) wird versucht, eine begriffliche Ordnung aufzustellen, zwischen Ansätzen, Theorien und Methoden zu unterscheiden und einen Definitionsansatz zu bieten: “un metodo è qualcosa di più di una tecnica o di una strategia di apprendimento, poiché fa riferimento a una *teoria dell'insegnamento* (cioè a impostazioni, procedure e modelli di azioni ripetibili in grado di guidare l'insegnante nella sua attività didattica), a una visione o una vera e propria *teoria della lingua* da insegnare, a una serie di ipotesi sull'apprendente e sulla natura dell'apprendimento. In pratica, esso implica un insieme di assunzioni implicite o esplicite che ne fanno una sorta di sistema di riferimento per l'insegnante fino a toccare i problemi della scelta, articolazione e progressione dei materiali didattici da utilizzare nell'interazione con gli allievi” (Serra Borneto, 1998, 17-18).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Deutsche Übersetzung: Eine Methode ist mehr als eine Lehr/lernstrategie oder –technik, denn sie bezieht sich auf eine didaktische Theorie (dazu gehören Herangehensweisen und Ansätze, Abläufe und Interaktionsmodelle, die wiederholbar sind und die Lehrperson leiten können), auf eine Vision oder auf eine Theorie der zu vermittelnden Sprache, auf eine Reihe von Hypothesen über den Lerner und die Natur des Lernens. Im Grunde beinhaltet eine Methode eine Ansammlung von impliziten oder expliziten Annahmen, die für die Lehrperson zu einem Bezugssystem werden, und letztendlich Fragen zur Wahl, zur Gestaltung und Progression der zu verwendenden Lehrmaterialien klären sollen.

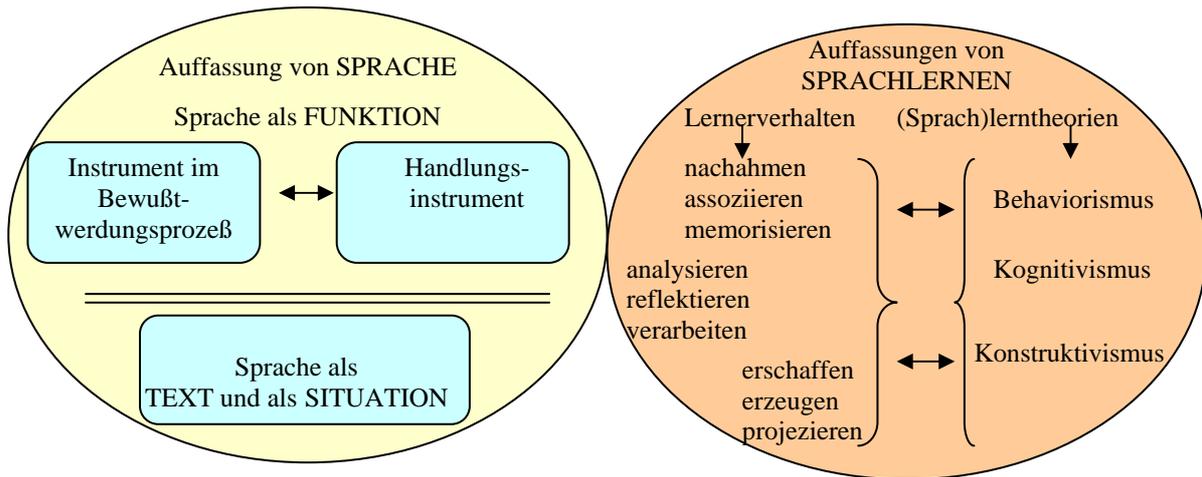
Die Beziehung zwischen Methoden und Sprachtheorie ist meist zweierlei Natur: Entweder nimmt die Methode relativ stark Bezug auf eine Sprachtheorie und damit auf abstrakte Konzepte und eine Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers oder sie interpretiert eine Sprachtheorie eher frei und damit „pädagogisch korrekt“ („pedagogicamente corretta“ Serra Borneto 1998, 26). Dadurch wird ein exklusiver Bezug auf eine Theorie aufgegeben – egal in und aus welchem Bereich. Serra Borneto schlägt deshalb auch vor, den Ausdruck „Theorie“ durch den der „Hypothese“ zu ersetzen. Mit „Hypothese“ sind theoretische Gruppierungen gemeint, die jeweils einen Strang kognitivistischer, konstruktivistischer und psychologisch-affektiver Hypothesen bezeichnen.

Man ist sich darüber einig, dass dem Begriff *Methode* etwas einengendes Geschlossenes anhaftet, was an die geometrischen und philosophischen Konstrukte eines Descartes erinnert (Vgl. Freddi 1994, Danesi 1994). Porcelli (1994) und Freddi (1994) ersetzen ihn deshalb lieber durch den Ausdruck *Ansatz*. Ziel bleibt die Sondierung der theoretischen Ausgangssituation, zu deren Klärung die Begriffe „Ansatz“ (*approccio, impostazione*), „Methode“, „Hypothese“, „Theorie“ beitragen können. Darin geht es demnach nicht so sehr um eine ontologisch motivierte Begriffsbestimmung, die an Abgrenzung orientiert ist, sondern um eine leichtere Handhabbarkeit von Begriffen zur Nutzbarmachung in der praktischen Umsetzung. Für Balboni sind *Theorie, Ansatz, Methode* und *Technik* Parameter. In der Beschreibung der Begriffe wird auch ihr Bezug zur Fremdsprachendidaktik geklärt: Die *Theorie* ist laut Balboni (1994) außerhalb der Fremdsprachendidaktik angesiedelt. Die Aufgabe der Fremdsprachendidaktik besteht dem gemäß nicht darin, Theorien über die Sprache, die Kultur, die Erziehung und das Sprachlernen/den Spracherwerb auszuarbeiten. Sie muss vielmehr aus den Theorien, die von Linguisten oder Psychologen erarbeitet worden sind, das herausnehmen, was sie braucht. Die Fremdsprachendidaktiker wenden keine Sprachtheorie an, sondern stützen sich auf ein Modell der Spracherziehung (*Ansatz*). Auf der Ebene des *Ansatzes* werden die wissenschaftlichen Koordinaten definiert, welche wiederum die Basis für Methoden darstellen. Letztere ermöglichen die Umsetzung der Grob- und Feinziele des *Ansatzes*. Ein *Ansatz* wird aufgrund folgender Punkte bewertet: a) der wissenschaftlichen Stichhaltigkeit der Theorie, auf deren Prinzipien er (der *Ansatz*) sich bezieht; b) seiner internen Kohärenz, c) seiner Fähigkeit, Methoden zu generieren, die seine Zielsetzungen verwirklichen können. Die Diskussion um den *Ansatz* kann auch in binären Kategorien (gut/schlecht, richtig/falsch) verlaufen. Dies gilt nicht für die Ebenen der *Methode* und der *Techniken*. Die *Methode* ist eine Ganzheit von didaktisch-methodischen Prinzipien, die einen *Ansatz* in Organisationsmodelle übersetzen. Letztere geben an, wie das didaktische Material und die Arbeit des Lernenden zu verstehen ist. (Vgl. Balboni 1994:48ff.)

### **3. ZENTRALE PARAMETER FÜR EIN KURSKONZEPT: eine Grafik**

Vor dem Hintergrund der theoretischen Begriffsdiskussionen, der Bedarfsanalyse (der Freien Universität Bozen) und zahlreicher Unterrichtsbeispiele aus

fremdsprachenlichen Fachkontexten (Deutsch, Italienisch und Englisch) ging der Erstellung des konkreten Kurskonzeptes die Erarbeitung eines Diagramms voraus, das Übergänge und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Ebenen der Theorie und Praxis für uns klären sollte. Die theoretische Auseinandersetzung hat zu Überlegungen geführt, von welchem Sprachbegriff auszugehen ist, welche Lern- bzw. Vermittlungsparadigmen es gibt und wie die Verbindung zur Unterrichtspraxis hergestellt werden kann. (siehe Abbildung)



**ANSATZ**

**UMSETZUNG**



Sollten auf der gleichen Ebene gemeinsam reflektiert werden

### 3.1 Ansatz = Thesen

Durch die Überlegungen zu Sprachauffassung und Lernparadigmen definieren sich auf der Ebene des Ansatzes wissenschaftliche Koordinaten, welche die Basis für Didaktik, Methodik und Praktiken darstellen. Im Laufe der Ausarbeitung des Kurskonzeptes wurden diese Koordinaten als Thesen zur Orientierung formuliert, die laufend überarbeitet, bestätigt bzw. erweitert werden, und die ein wichtiger Bezugspunkt bei der Umsetzung sind:

- Fachsprachenunterricht soll den Zugang zum Fach ermöglichen und zur Auseinandersetzung mit den Denk-, Sprach- und Handlungsstrukturen des Faches führen.
- Ziel ist es zu lernen, mit der Sprache und in der Sprache des Faches zu operieren.
- Aus diesem Grund sollen Lernstrategien und –techniken im Fachsprachenunterricht nicht nur thematisiert, sondern auch ausgetauscht und trainiert werden.
- Der didaktische Ansatz ist zunächst fächerübergreifend und wird in der Folge zunehmend fachspezifisch.
- Im Zentrum stehen lernorientierte Konzepte (learning-centred approach): Dies bedingt eine stärkere Autonomie des Lerners und damit eine Verlagerung der Unterrichtsrollen von Lehr- auf Lernstrategien. Relevant ist in diesem Fall die problemlösungsbezogene Fachkommunikation. Die von den StudentInnen angestrebte fach(handelnde)-kommunikative Kompetenz, welche eine zahlreiche Teilkompetenzen umfassende Fähigkeit ist (Vgl. Baumann 2000), sprachliche Einheiten zu rezipieren und zu produzieren, ist nur durch inhaltsorientierte Sprachvermittlung möglich. Der Inhalt wird von den StudentInnen eingebracht. Der Fachsprachenlehrer bestimmt die Fokalisierungspunkte bzw. die Art des Umgangs mit dem Inhalt, d.h. der Fachsprachenlehrer moderiert den Inhalt. Er hilft als Berater/Coach bei der Verfeinerung, Klärung und Hinterfragung des Inhalts durch Sprache.
- Der Schwerpunkt liegt auf dem Annäherungsprozess und nicht auf einem für alle Lerner generalisierbaren Endprodukt, d.h. nicht auf einer idealisierten fachsprachlichen Kompetenz. Denn im Zentrum steht die Bandbreite an Möglichkeiten, die sich zur Bewältigung fachlicher Inhalte bzw. fachlicher Kompetenz eignet und - auf wissenschaftlicher Ebene – die Beschreibung des Aneignungsprozesses.
- Zur Arbeit am Fachtext zählen die textsortenspezifischen Beschreibungen und kritischen Fragen in Bezug auf die Authentizität der Texte: Worum geht es im Text? Warum, wozu und wie wurden diese „Texte“ produziert? Die Quellen der „Texte“ sollen mitgedacht werden. Wie sind verschiedene Themen in einem Text strukturiert? Wie verläuft eine Thesenbildung? Was sind Merkmale und Möglichkeiten der mündlichen und schriftlichen Textformen (Visualisierung, Körpersemiotik)?
- Ein kontrastiver Ansatz beinhaltet die vergleichende Arbeit mit und an Texten verschiedener Sprachen in einer Unterrichtseinheit, geleitet von einem inhaltlich

motivierten Erkenntnisinteresse, d.h. kontrastives Arbeiten beginnt immer bei einem global inhaltsorientierten Arbeiten.

- Ausgangspunkt sind die Fachkenntnisse der StudentInnen: Die StudentInnen sind die Spezialisten des Inhalts, deshalb beginnt jede Arbeit mit Sprache beim Inhalt und aktiviert dabei die Vorkenntnisse der Studenten. Der Fachsprachenlehrer fungiert als Berater.

### 3.2 Die Umsetzung

Auf der Ebene der Umsetzung sind die Arbeitsfelder *Didaktik, Methodik und Praktiken* gleichwertig zu diskutieren und zu reflektieren.

Unter *Didaktik* sind die Umstände zu verstehen, welche den Unterricht bestimmen, also Personen, Zeit, Ort, und die Inhalte. Analysiert werden soll das Wer, Was, Wo, Wozu und Wann des Unterrichts. Es geht also um eine möglichst eingehende Auseinandersetzung der Umfeldfaktoren des Unterrichts.

Dem WER entsprechen auf der Lernerseite die StudentInnen des ersten und zweiten Studienjahres der Wirtschaftsfakultät, auf der Lehrerseite die im Team arbeitenden Lehrer für Deutsch und Italienisch. Das sprachliche Niveau der StudentInnen ist in der Regel sehr unterschiedlich. Die mangelnde Homogenität auf sprachlicher Ebene ist aufgrund der inhaltsorientierten Sprachvermittlung kein Faktor, der organisatorische Konsequenzen hat (wie beispielsweise einer Kursteilung nach sprachlichen Niveaus). Die Kurseinteilung erfolgt nach Studienjahren. Diese Entscheidung ist in Einklang zu bringen mit methodischen Entscheidungen sowie den Bedürfnissen der StudentInnen: Der Informationspool der Bedarfsanalyse gab wichtige Hinweise auf Sondierungsmöglichkeiten nach Studienjahren, Fächern, zeitlicher Stufung und Gradierung von rezeptiven bzw. produktiven sowie von mündlichen bzw. schriftlichen Fertigkeiten.

Das WO ist mit dem Sprachenzentrum der dreisprachigen Freien Universität Bozen festgelegt.

Das WAS wird im Großen und Ganzen durch den Studienplan bestimmt, d.h., jene Fächer, die auf Deutsch unterrichtet werden, sind Gegenstand des deutschen Fachsprachenkurses und dasselbe gilt für Italienisch und Englisch. Im Detail wird das Was, d.h. der inhaltliche Fokus innerhalb dieses Faches gemeinsam mit den Studenten des Fachsprachenkurses festgelegt. Die Studenten können in der Regel aufgrund des parallel laufenden Fachunterrichts beurteilen, was sie für diesen brauchen und welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen.

Die allgemeine Zielsetzung (das WOZU) dieses Fachsprachenkurses ist es, die Annäherung an das Fachdenken und das Handeln (Kommunizieren) im Fach Wirtschaft einer anderen Sprache zu erleichtern sowie der Anspruch, den Studenten eine sprachlich reflektierte Auseinandersetzung mit ihrem Fach zu ermöglichen, die ein besseres Verständnis von fachbezogenen schriftlichen und mündlichen Texten garantieren sollte. Daran gebunden ist die Vorstellung, die Studenten durch

Übungen zu fachsprachencharakteristischen Aspekten zu einer konstanten Reflexion im und über das Fach zu führen.

Das WANN war gebunden an das Stundenpensum pro Woche, das den Studenten einerseits eine entsprechende Arbeit mit und in der Fachsprache ermöglichte, ihnen andererseits zeitlich aber auch zugemutet werden konnte. Die aus der Bedarfsanalyse hervorgehenden drei Stunden pro Wochen waren realisierbar und haben sich im Laufe der folgenden Jahre als praktikabel erwiesen.

Unter dem Stichwort *Methodik* (Spezifizierung des WIE) geht es um die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Methoden, und um die Auswahl einer oder mehrerer Methoden. Methode verstehen wir als ein bewusstes Begründungsverfahren für eine Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden. Für Einstiegsphasen und Sommerkurse hat sich die „Simulation globale“ als sinnvolle Arbeitsweise angeboten: Wir wendeten sie meist im Tandem Deutsch und Italienisch an, was den Vorteil hatte, dass Lerner verschiedener Sprachen intensiv miteinander arbeiteten und dabei viel über das eigene Lernen und jenes der anderen herausfanden. Außerdem baut die gemeinsame Konstruktion einer Geschichte Sprechhemmungen und Vorurteile kultureller und sprachlicher Natur ab (Vgl. Cavagnoli/Schweigkofler 2000:101ff.). Für die Fachsprachenkurse während des Semesters haben wir uns für die Methode des Fremdsprachenwachstums (Vgl. Buttaroni 1997) entschieden, die in der Fremd- und Zweitsprachdidaktik weitgehend bekannt ist.

Als Hauptquelle des Spracherwerbs wird die Kreativität und das Verstehen von natürlich komplexer Sprache angenommen. Wesentlich für diesen methodischen Ansatz sind:

- das Prinzip des komplexen (authentischen) Inputs,
- das Prinzip der kommunikativen Funktion von Sprache,
- die Abwechslung zwischen den Möglichkeiten des spontanen bzw. freien Spracherwerbs und jenen des analytisch bewussten Spracherwerbs;
- die Berücksichtigung der Arbeitsstile und Bedürfnisse des individuellen Sprachlerner (Transparenz der Zielsetzungen des Unterrichts, Abwechslung von Einzel- und Gruppenarbeit),
- inhaltliche (globale) kommt vor analytischer (kontrollierter, grammatikalischer) Textarbeit;
- der Anreiz zur Hypothesenbildung durch den Lerner ist wesentlicher als richtig/falsch-Resultate;
- der Lehrer fungiert als Berater.

Da die Ausdrucksfähigkeit in einer Fremdsprache als Ergebnis und nicht als Bedingung des Erwerbsprozesses angesehen wird, steht der Rezeptionsvorgang im Vordergrund. Der Produktion wird in der Klasse in möglichst vielen Variationen Freiraum geboten, um den natürlichen Gebrauch der Fremdsprache zu ermöglichen. Bisher wird diese Methode für den Fachsprachenunterricht kaum verwendet. Da im

Fachsprachenunterricht der Auseinandersetzung mit schriftlichen Texten eine außerordentliche wichtige Rolle zukommt, soll hier noch kurz auf die im Fremdsprachenwachstum vorgeschlagene Auseinandersetzung mit derartigen Texten eingegangen werden.

Die Vertreter des Fremdsprachenwachstums beziehen sich bei ihrer Auffassung des Leseprozesses auf die Psycholinguistik, in der die Lektüre als kulturelle und als sprachliche Fertigkeit angesehen wird. Aus diesem Grund ist er auch nicht primär an eine bestimmte wissenschaftliche Sprache gebunden

Nach Lutjeharms (1988, 187) sind die vom L2-Lerner vorwiegend angewandten Lesestrategien, jene, die

- die textexternen Elemente und das enzyklopädische Wissen ausschöpfen,
- die Kenntnisse der Muttersprache nutzen (textuelle, orthografische, lexikalische und syntaktische Aspekte der Sprache),
- die Ablenkung und damit das Zurückgreifen auf externe Mittel wie Wörterbücher reduzieren, wodurch es zu einer Ausrichtung auf ein „unvollständiges“, aber ganzheitlich orientiertes Verstehen kommt.

Gerade aufgrund der sehr großen individuellen Unterschiede beim Lesen ist es schwierig, wenn nicht unmöglich, für alle Textsorten und alle Leser/Lerner gültige Lesestrategien zu definieren. Motivation, Vertrautheitsgrad mit dem Text und Unterschiede zum Geschriebenen in der Erstsprache sind nur einige der Variablen des Lesens in der Fremdsprache.

Unter *Praktiken* sind Fertigkeiten, Techniken und Strategien zu verstehen. Die Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hörverstehen, Sprechen) sind Fokalisierungspunkte für den Umgang mit Sprache, die jeder Lerner durch individuelle Strategien bewältigt. Auf diesem Weg der Auseinandersetzung zwischen den individuellen Strategien und den zu erreichenden Fertigkeiten kann die Lehrperson durch Techniken intervenieren. Diese Techniken sind instrumentalisierbar gemachte abstrahierte Strategien.

Die Techniken werden anhand von konkreten Beispielen geübt: durch Mind Maps, mündliches und schriftliches Zitieren, das Verfassen bzw. Ausformulieren von Mitschriften, die graphische Darstellung schriftlicher Texte, die Verschriftlichung von Grafiken, durch das Formulieren von Definitionen und Vergleichen, das Erstellen von Karteikarten für die Terminologiearbeit (vgl. Rampillon 1996).

#### **4. KURSKONZEPT**

Nach zwei Pilotjahren (2000 und 2001) lassen sich für das Kurskonzept folgende Schlussfolgerungen ziehen:

Im ersten Studienjahr hat der Fachsprachenkurs vor allem den Charakter einer Orientierung im universitären Alltag, d.h. der Schwerpunkt wird auf Studierfertigkeiten und einfache Arbeitsstrategien für den akademischen Alltag gelegt: Recherche in der Bibliothek, bibliographieren, recherchieren, einfache Kommunikationssituationen an der Universität; die Studenten des zweiten Jahres hingegen hatten sich eine bestimmte Fachkompetenz erarbeitet und wollten an fachspezifischen Texten und Fragestellungen arbeiten. Als Fertigkeiten wurden das mündliche und schriftliche Zitieren geübt, Notizen der Vorlesungen verfasst und ausformuliert, Frage-Antwort-Strategien für Seminare und Vorlesungen diskutiert und durchgespielt, Recherchen zu Themenstellungen eingeleitet, Lerngruppen angeboten und moderiert, allgemeine Kommunikationssituationen (Sprechstunden, mündliche Prüfungssituationen) an der Universität durchgespielt. Das erste Studienjahr war etwas entfernter von der ursprünglichen Konzeptidee, in der wir davon ausgingen, dass sich die Studenten sofort als Fachleute – wenn auch erst als angehende – einbringen wollen und können (Vgl. Schweigkofler 2000/2001, Cavagnoli/Schweigkofler 2001). Dies erwies sich als nicht unbedingt möglich. Der Wunsch nach Orientierung und nach einem „klassischen“ Sprachunterricht mit Anleitungen zu Studierfertigkeiten war größer. Bezüglich der noch nicht etablierten Zusammenarbeit der Fachsprachenlehrer und der Fachdozenten, ist noch zu überlegen, welche organisatorische Form sinnvoll und zielführend wäre. (Vgl. Baumann 2000)

Die Studenten wurden im Kurs nie nach Sprachniveau getrennt, sondern nach Studienjahren, wo fächerspezifisch gearbeitet werden konnte. In den ersten beiden Semestern sollten parallel Strategien für alle drei Fachsprachen (Englisch, Deutsch, Italienisch) erarbeitet werden. Der Kurs war dem gemäß eine Einführung in die Wissenschaftssprache. Erst im zweiten Jahr wurden die Kurse nach Sprachen und Fächern getrennt organisiert: Der italienische Kursteil konzentrierte sich auf die Rechtssprache, für Deutsch sollte ein Schwerpunkt auf dem Fach Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspolitik liegen und der englische Kursteil widmete sich der mathematischen Fachsprache. Im Kurs konnte der Vorsatz ausschließlich authentisches Material zu verwenden, nicht realisiert werden. In einigen Fällen war dies auch deshalb nicht möglich, weil die im Unterricht verwendeten Handbücher in einer anderen als der Vortragssprache bzw. Fachsprache verfasst waren. Dies hat den Einsatz im Sprachunterricht, der sich an der Vortragssprache des Dozenten orientiert hat, sehr eingeschränkt. Im folgenden Abschnitt wird ein Beispiel des analytischen Arbeitens im Fachsprachenunterricht vorgestellt. Es geht demnach um eine sprachbetonte Auseinandersetzung mit einem inhaltlich bereits bekannten Text. Eine Analyse dieses Beispiels soll verdeutlichen, worin der Sinn dieses Arbeitens im fremdsprachlichen Unterricht des Faches liegt.

### **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 Fachsprachendidaktik, 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* , [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 Rechtssprache(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), *Aspette 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 psycholinguistischen 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
- Ponzo, 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:* [www.iic-berlino.de/culturita](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

\*\*\*

## ABSTRACT

### **Fachsprachen konstruieren: Kurskonzept für eine mehrsprachige Universität in Italien - Teil 1**

*NB! The second part of this paper (Teil 2) will be published in LSP and Professional Communication, Volume 3, Number 3, October 2003*

Stefania Cavagnoli (Libera Università di Bolzano, Italy)  
Ancy 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. This theoretical part of the paper shows key concepts of “language” and “language learning”. It furthermore shows data about students’ needs as well as the summary of a focused reading of German and Italian LSP-literature. Planning a language course should always consider all of these points and lead to a definition of an agenda of theses. Those connect theory and practice.

Both parts of the paper aim to motivate practitioners to re-think their practice critically and stress the importance of theory.

\*\*\*