

### III. Akademische Selbstbetrachtungen oder: Wie interkulturell ist die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik?



# Wissenschaftssprachen als Kapital – Überlegungen zu einer pragmatischen Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen

Jörg Roche

**Abstract:** In internationalisierten Gesellschaften und Bildungssystemen müssten Mehrsprachigkeit und eine aufgeklärte Mehrkulturalität längst zu fixen Parametern moderner Sprachenpolitik, und damit auch der Lehrplanentwicklung, sprachendynamischer Referenzrahmen und pragmatischer Kommunikationskonzepte, gehören. Der Erwerb brauchbarer kommunikativer, (lingua-)kultureller und transkultureller Kompetenzen und nicht die Vermittlung vorwiegend grammatikalischer oder landeskundlicher Systemmerkmale müssten im Mittelpunkt der Sprachvermittlung stehen. Eine solche Sprachenpolitik unterscheidet sich folglich sowohl in dem Konzept von Sprache als auch in den Zielsetzungen und Methoden der Sprachenvermittlung deutlich von gängigen, oft rudimentären oder unrealistischen Sprachideologien. Der Beitrag skizziert programmatische Aspekte einer pragmatischen Sprachenpolitik im deutschsprachigen Hochschulraum, die sich nicht nur einer dominanten Lingua Franca verschreibt, sondern die konzeptuellen Vorteile der Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft zu schätzen weiss. Pragmatisch deshalb, weil sie sich weder an abstrakten sprachenpolitischen Vorgaben noch an formbasierten Spracherwerbs-Dogmen ausrichtet, sondern vielmehr pragmatische Aspekte des Sprachengebrauchs und Sprachenbedarfs in den Mittelpunkt stellt. Illustriert werden die Herausforderungen und Potentiale anhand einer neueren empirischen Erhebung an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg und mittels zahlreicher Belege aus der Wissenschaftskommunikation.

*Abstract: Traditional language policies are often inspired by educational and political ambitions of a regional, national or international government or – in the case of academia – by international institutions and their national and local subsidiaries, including national funding agencies and university administrations. As such, they often set ideological goals for an indefinite or idealistic/modernist future, but are not addressing the multilingualistic and multicultural constitution of the scholarly world nor are they taking advantage of the conceptual richness inherent to that diverse cosmos. Considering all the research on language acquisition of the past decades and recognizing the fact that pragmatic approaches to the acquisition of new knowledge (including language competencies) have been shown to be the most efficient it remains a mystery why language policies have not yet turned to pragmatic goals of the targeted learners/students/scholars. The*

*chapter takes issue with ‘one language only-ideologies’ and contrasts them with a pragmatic framework of language learning and language use. It uses recent empirical data from a survey conducted in a highly internationalized university environment to exemplify the real challenges and it provides a multitude of linguistic samples to illustrate the conceptual differences and potentials hidden under linguistic surface structures.*

*Title: Scholarly Languages as Capital – Aspects of Pragmatic Language Policies in Higher Education*

Keywords:

Sprachenpolitik, Lingua Franca, Deutsch als Wissenschaftssprache, Linguakulturen, Sprachenerwerb

*Language Policies, Lingua Franca/Englishes, German as Scholarly Language, Linguacultures, Language Acquisition*

### *Mobilität und Sprachkompetenzen*

Deutschland ist ein attraktiver Forschungs- und Studienstandort. Im Wintersemester 2022/23 etwa waren 458210 ausländische Studentinnen und Studenten an den deutschen Hochschulen eingeschrieben (Statista 2023). Die Abbildung (s.u.) des Statistischen Bundesamtes (2023) führt die wichtigsten Herkunftsländer auf.

Deutschland ist damit einer der wichtigsten internationalen Studienstandorte. Wie weit die Internationalisierung an den Hochschulen vorangeschritten ist und sich angesichts sinkender Studierendenzahlen als Notwendigkeit in den Studienstatistiken niederschlägt, illustriert etwa das Beispiel der Brandenburgischen Technischen Universität in Cottbus (BTU). Dort waren im März 2021 rund 6800 Studierende eingeschrieben, davon etwa 2450 aus dem Ausland. Indien, Bangladesch, Iran und China gehören hier zu den größten Ländergruppen der mehr als 100 verschiedenen Nationen (BTU 2022, Stand 03/2022).

Wenn es nach dem Willen der Wissenschaftsorganisationen geht, dann sollte diese Entwicklung in den nächsten Jahren noch deutlich ausgebaut werden. Die Förderung des internationalen wissenschaftlichen Austauschs, die Förderung des internationalen Einflusses deutscher Wissenschaft, aber in jüngerer Zeit auch der Rückgang der inländischen Studierendenzahlen und der steigende Fachkräftemangel motivieren diese Internationalisierungsbemühungen. Daraus ergeben sich also viele Chancen, aber auch Herausforderungen.

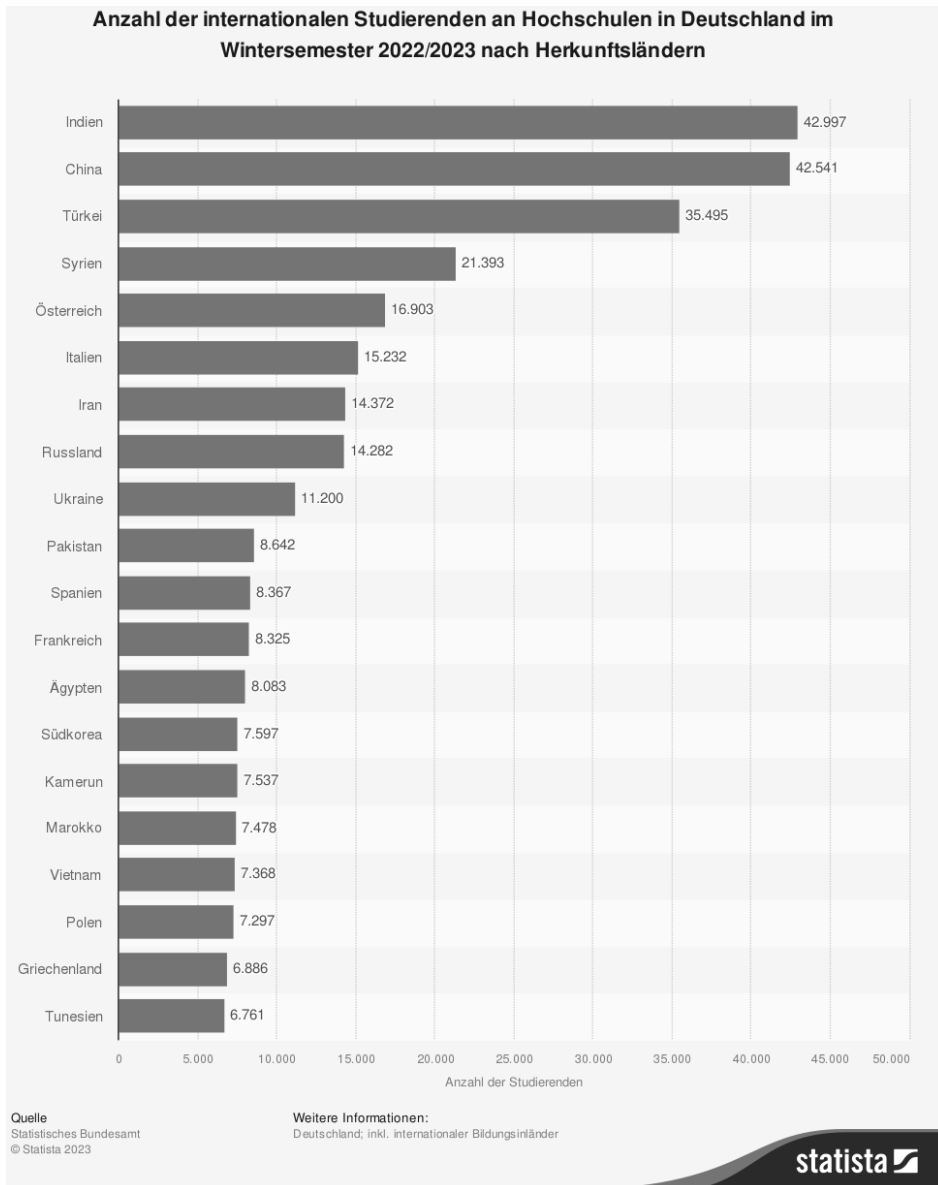


Abb. 1: Anzahl der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen 2022/2023 (Statistisches Bundesamt 2023)

Wenn die Studentinnen und Studenten – und wohl auch die Forscherinnen und Forscher – mit so vielen unterschiedlichen Sprachen zu uns kommen und ggf. auch bleiben wollen, mit welchen Sprachen kommunizieren wir dann am effizientesten? Welche sprachlichen Kompetenzen sind besonders gefordert?

Wie lassen sie sich am besten vermitteln? Welche Potentiale haben, und welche Herausforderungen entstehen durch, linguakulturelle und linguakulturübergreifende Eigenschaften beim Zugang zu verschiedenen Fach- und Wissenschaftskulturen? Im Folgenden sollen daher folgende Aspekte einer modernen Hochschul-Sprachenpolitik zur Sprache kommen:

1. Welche Rollen kann eine Lingua Franca Englisch dabei spielen?
2. Wie wichtig ist Deutsch als Verkehrs-, Bildungs- und Arbeitssprache?
3. Welche Potentiale bieten mehrsprachige Kommunikationsmodelle?
4. Wie können sprachliche und wissenschaftliche Vielfalt lehr- und forschungsoptimierend in passgenauen Sprachprogrammen zusammengeführt werden?

### *Zur Rolle der Lingua Franca Englisch an deutschsprachigen Hochschulen*

In keinem der Top-Entsendeländer nach Deutschland (außer vielleicht Indien) ist Englisch Landessprache. Studierende aus anderen englischsprachigen Ländern stellen in deutschsprachigen Ländern eher eine Seltenheit dar. Es ist also bemerkenswert, dass für die allermeisten internationalen Studierenden in Deutschland Englisch eine Fremdsprache ist, wie auch für die meisten Bildungs- und Wirtschaftspolitiker, die das Englische in oft fast unverständlicher Form als die Lösung aller Kommunikationsprobleme darstellen. Wie andere Sprachen vor ihr hat Englisch tatsächlich die Rolle der internationalen Verkehrssprache in den meisten Disziplinen übernommen und die verbreitete Annahme ist, dass alle Welt diese Lingua Franca auch in allen erforderlichen Kompetenzbereichen und in ausreichender Qualität beherrscht. Die meisten Bildungssysteme weltweit sind wohl auf Grund solcher Annahmen und Zielsetzungen zu einer Sprachenpolitik des ‚Englisch als einzige, möglichst frühe Fremdsprache‘ übergegangen, hinter die alle anderen Sprachinteressen zurücktreten. Das Sprachenzentrum der Brandenburgischen Technischen Universität hat daher in einer Studie 2019 exemplarisch versucht zu sondieren, wie gut die Englischkenntnisse ihrer Studierenden tatsächlich sind. Hierfür hat sie repräsentativ die Einschätzungen der Englischkenntnisse der Studierenden durch die Studierenden selbst (Abb. 2) mit denen der Dozentinnen und Dozenten (Abb. 3) verglichen (vgl. Brachmann/Heine 2022: 433-437).

Auf den ersten Blick könnte der Eindruck entstehen, die Englischkenntnisse seien ausreichend. Auf den zweiten Blick fallen aber doch die Diskrepanzen in den Einschätzungen der Studierenden und der Lehrenden auf, ein nicht sonderlich gutes Ergebnis in Bezug auf die Reliabilität der Einschätzungen: Während die Studierenden ein recht gutes Bild von sich selbst haben, sehen die Lehrkräfte das differenzierter.

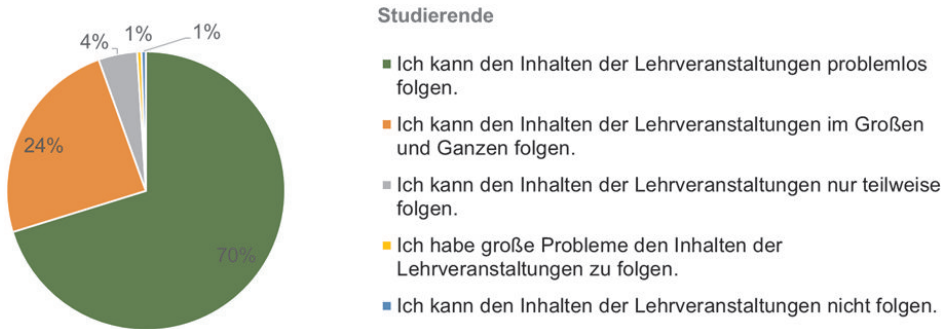


Abb. 2: Einschätzung der Sprachkenntnisse in der Wissenschaftssprache bzw. Fachsprache Englisch durch Studierende (Brachmann/Heine 2022: 437)

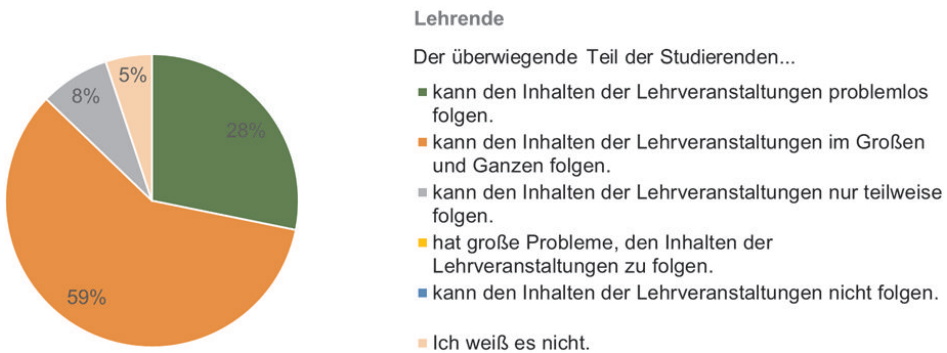


Abb. 3: Einschätzung der Sprachkenntnisse in der Wissenschaftssprache bzw. Fachsprache Englisch durch Lehrende (Brachmann/Heine 2022: 437)

Während 70% der Studierenden ihre Englischkenntnisse als problemlos einschätzen und nur 6% Probleme sehen (Abb. 2), bewerten die Lehrenden die Englischkenntnisse der Studierenden nur zu 28% als problemlos, aber zu 13% als problembehaftet oder nicht ausreichend (Abb. 3). Um die Reliabilität der Einschätzungen zu erhöhen, müssten die Englischkenntnisse der Studierenden und der Lehrenden mit einem objektiven und reliablen Test wie dem *TOEFL* oder den *Cambridge Tests* evaluiert werden, denn die vergleichsweise gute subjektive Einschätzung der Englisch-Kenntnisse könnte auch an einem Deckeneffekt liegen.

Dass die Selbsteinschätzungen ein eher positives Bild zeichnen, lassen auch andere Studien regelmäßig vermuten. So ergeben etwa die Ergebnisse des *First European Survey on Language Competences* (Abb. 4) ein ernüchterndes Bild, einer von sehr vielen Bildungsstudien, die die schulischen Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler gemessen hat, in diesem Fall nach circa 4-5 Jahren Unterricht. Diese Studie betrifft allerdings nicht nur die

Englischkenntnisse, auch wenn Englisch die am meisten angebotene Sprache ist, sondern umfasst alle Fremdsprachen.

| Level  | First target language |           |         | Second target language |           |         |
|--------|-----------------------|-----------|---------|------------------------|-----------|---------|
|        | Reading               | Listening | Writing | Reading                | Listening | Writing |
| B2     | 28                    | 32        | 14      | 16                     | 15        | 6       |
| B1     | 14                    | 16        | 29      | 12                     | 14        | 17      |
| A2     | 12                    | 13        | 24      | 14                     | 16        | 22      |
| A1     | 32                    | 23        | 24      | 40                     | 35        | 35      |
| Pre-A1 | 14                    | 16        | 9       | 18                     | 20        | 20      |

Abb. 4: Europarat – 1st European Survey on Language Competences (2012: 96)

Bei den Lesekenntnissen in der ersten Fremdsprache verbleiben demnach fast zwei Drittel (58%) auf einem A-Niveau, in der 2. Fremdsprache sogar fast drei Viertel (72%). Und man fragt sich, wie es überhaupt möglich sein kann, auf ein Pre-A1-Level zu kommen oder dort viele Jahre zu verharren.

Motiviert ist die Fokussierung auf das Englische oft aus einem eigentlich antiquierten Modernitätsdenken heraus, dessen Grundlage die Vorstellung bildet, nur Englisch böte den Schlüssel zu internationalem Anschluss, Englisch stünde für Fortschritt und Englisch sei gleichzeitig eine einfache Sprache (*Basic English*). In Wirklichkeit hinterlassen die aus dieser rudimentären Vorstellung von Modernität abgeleiteten Maßnahmen oft eine Fülle ungenutzter Potentiale nachhaltiger Internationalisierung und oft eine bezeichnende Sprachlosigkeit.

Es lässt sich also festhalten: Die staatlich gewünschte Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen in den Schulen läuft über einen großen Kapitaleinsatz, aber bringt oft nur marginalen Ertrag. Hieraus ergeben sich zwei parallele Aktionsbündel: Zum einen enthält die Nachfrage nach besseren studientauglichen Sprachkenntnissen der Schulabgängerinnen und -abgänger viele Impulse für eine deutliche Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts an den Schulen. Eine solche Verbesserung könnte 1. über relevantere Themen, 2. eine größere Bandbreite sprachlicher Varietäten, inklusive fachsprachlicher und regionaler, 3. eine pragmatische Gewichtung der angestrebten Kompetenzbereiche (also zum Beispiel eine stärkere Fokussierung der rezeptiven Fertigkeiten) und 4. über eine moderne Handlungsdidaktik statt einer starken Formfokussierung geschehen. Zum zweiten müsste auch bei den Englisch-Kenntnissen, die die Studierenden mitbringen, studienbegleitend fachspezifisch nachgebessert werden. Konkret führt das zu fachsprachlichen Englisch- (und anderen Sprach-)Kursen in den Sprachenzentren der Hochschulen, disziplinspezifisch und zunächst meist auf rezeptives Lesen und Hören ausgerichtet, später – und

je nach Studiengang – auch stärker auf das wissenschaftliche Argumentieren und Präsentieren und das wissenschaftliche Schreiben fokussiert.

Auch wenn sich mittels dieser Maßnahmen die Qualität der Sprachkenntnisse bei gleichzeitiger Zeitgewinnung verbessern lässt, ist es damit nicht getan. Selbst wenn nur ein geringer Anteil der internationalen Studierenden (circa 20%) in englischsprachigen Studiengängen eine Bleibeabsicht für Deutschland hat, halten auch diese Studierenden Deutsch für den Alltag, die soziale Integration und weitere Aufgaben während des Studiums in Deutschland für notwendig (Abb. 5). Es gibt also noch weitere Gründe, nicht nur die englische, sondern auch die deutsche Sprache in Studium, Forschung und Wirtschaft zu berücksichtigen und zu pflegen.

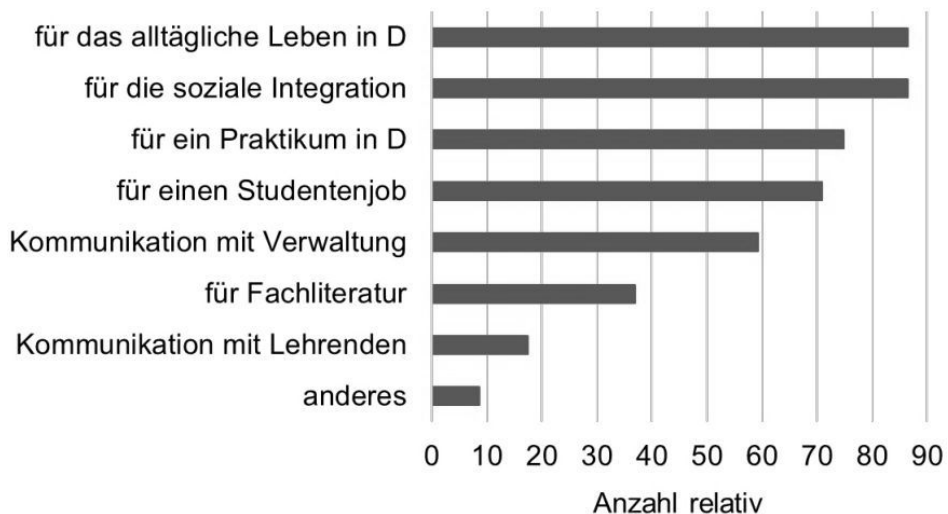


Abb. 5: Bereiche, in denen internationale Studierende eigenen Angaben zufolge Deutschkenntnisse benötigen (Brachmann/Heine 2022: 442)

### *Deutsch als Lingua Franca*

Deutsch rangiert nach wie vor unter den zehn bis zwölf meist verbreiteten Sprachen der Welt. Es ist auf allen Kontinenten in unterschiedlichen Varietäten als Erstsprache präsent und ist die meistgesprochene Sprache in der EU. 30% der Patentanmeldungen des Europäischen Patentamtes erfolgen auf Deutsch. Nach Studien wie dem britischen *Ethnoglobe*, die Wirtschafts- und Gesellschaftsfaktoren einbeziehen, rangiert Deutsch als zweitwichtigste Weltsprache nach Englisch (Abb. 6).

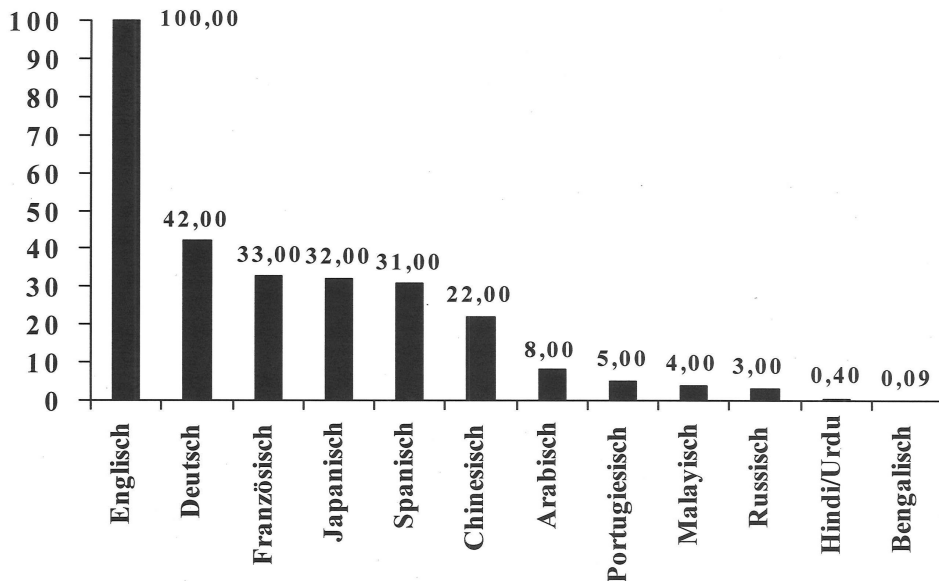


Abb. 6: „Gewicht der deutschen Sprache“ (Studie des British Council 1997; zitiert nach Ammon 2004: 17)

Weltweit lernen circa 15 Millionen Menschen Deutsch. Die Ausbildung in ausländischen Studiengängen orientiert sich oft an deutschen Lehrplänen. Auch in den ‚Exportstudiengängen‘ deutscher Hochschulen im Ausland (*Deutsch-Jordanische Hochschule* in Amman, *German University of Technology* in Oman, *Environmental Engineering* (Umweltingenieurwesen) und *Information Technology* (Informationstechnologie) in Shanghai, *Deutsch-Türkische Universität*, *Deutsch-Vietnamesische Universität*, *Deutsch-Kasachische Universität* und weitere) hat das Deutsche als Wissenschaftssprache ein besonderes Gewicht. Dieses Gewicht manifestiert sich auch an der Größe/Anzahl der Kurse und Lehrstellen der betreffenden Sprachzentren. An der Deutsch-Jordanischen Hochschule in Madaba (Jordanien) ist so etwa innerhalb von zwölf Jahren die Anzahl der Vollzeit-Lehrkräfte im Sprachprogramm Deutsch auf circa 100 angestiegen.

Auch wenn von ausländischen Studienbewerbern sprachliche Qualifizierungsnachweise verlangt werden, so bleibt die hohe Abbruchquote ausländischer Studenten und Studentinnen in Deutschland (circa 45% im B.A., 29% im M.A.) eine große Herausforderung für die Studiengänge, die Sprachzentren und die Wissenschaftsorganisationen (vgl. Kercher 2019: 2). Denn diese Abbruchquoten werden vorwiegend auf unzureichende sprach- und wissenschaftskulturelle Kompetenzen der Studentinnen und Studenten zurückgeführt.

Die BTU-Studie hat dazu Folgendes festgestellt:

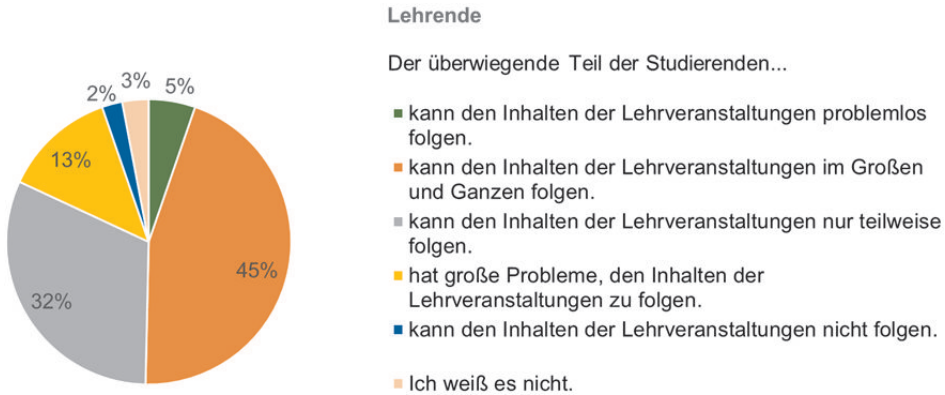


Abb. 7: Einschätzung der Sprachkenntnisse in der Wissenschaftssprache bzw. Fachsprache Deutsch durch Lehrende (Brachmann/Heine 2022: 436)

Nach Angaben der Lehrenden können nur 5% der ausländischen Studierenden den Lehrveranstaltungen auf Deutsch problemlos folgen, die Hälfte hat größere Probleme (Abb. 7).

Allerdings benötigen die Hochschulen verlässliche/wissenschaftlich fundierte/validierte und reliable Instrumente für die Messung sprachlicher Kompetenzen, wie den *TestDaF*, für die Zulassung der Studierenden und die Planbarkeit von Studiengängen sowie auch für die Konzeption von Fördermaßnahmen und Kursformaten. Diese werden seit 2021 an der BTU mit dem von der deutschen Stiftung *Innovation in der Hochschullehre* mit über 2 Millionen Euro geförderten Projekt *Fach.Deutsch.Digital für Studium und Beruf* (kurz *Profis D*) auf den Weg gebracht. Dieses Projekt bietet hervorragende Entwicklungs- und Experimentiermöglichkeiten für die Zusammenarbeit der Fakultäten mit dem Sprachenzentrum, zum Beispiel über studienvorbereitende und -begleitende, fachlich und fachsprachlich ausgerichtete, auch Studierstrategien vermittelnde Kurse und über berufsvorbereitende Angebote für den Zugang zum Arbeitsmarkt. Ein leichtfertiger Verzicht auf Deutsch in Studiengängen, Forschungsprojekten und in der Wirtschaft erhöht die Abbruchwahrscheinlichkeit, sendet die falschen Signale an die Lernmotivation und ist einer Effizienzsteigerung der Forschung und Lehre sowie der Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt oft abträglich.

Wie wollen zum Beispiel Kunden angesprochen werden, wie Patienten? Sollen Lokführer oder auch Piloten ihre Transportmittel genauso schlecht bedienen, wie sie sprechen? Kann man dem ohnehin überforderten medizinischen Personal auch noch zumuten, dass es Übergabeprotokolle oder Arztbriefe eines ausländischen Kollegen mehrfach aufwändig korrigiert? Welche Bildungs- und

Karrierechancen werden Menschen vorenthalten, wenn es ihren Deutschkenntnissen an Präzision und Korrektheit mangelt?

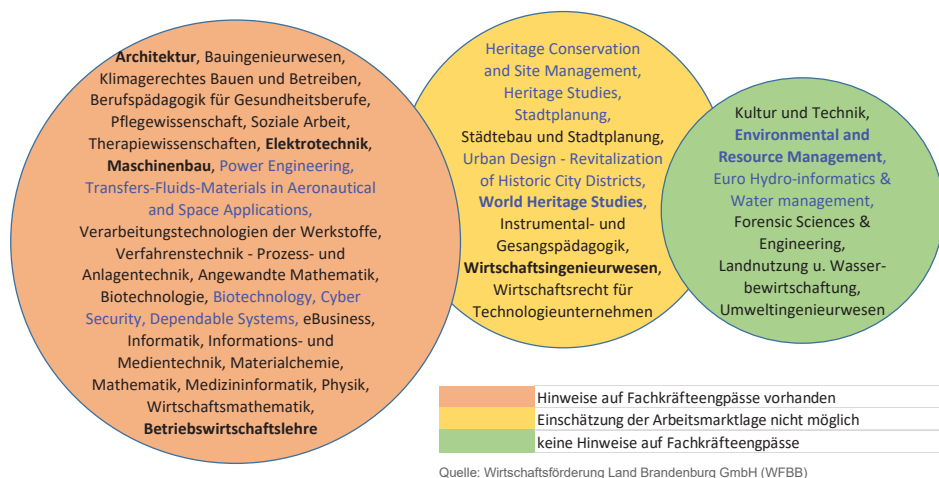


Abb. 8: Arbeitsmarktmonitoring in Brandenburg - Nachfrage Absolventinnen und Absolventen BTU; blau: englischsprachige Studiengänge; fett: bei internationalen Studierenden besonders gefragte Studiengänge (Brachmann/Heine 2022: 434)

Aus einer Erhebung der Wirtschaftsförderung des Landes Brandenburg von 2018 geht hervor, in welchen Berufen Hinweise auf Fachkräftemangel zu erkennen sind (Abb. 8 links, roter Kreis). Bis auf die blau hervorgehobenen handelt es sich hierbei bezeichnenderweise durchwegs um deutschsprachige Studiengänge, in denen die Studierenden zudem eine hohe Bleibemotivation zeigen. Das heißt, die BTU ist hier auf dem richtigen Weg, auch weiter deutschsprachige Kompetenzen zu fördern, und sie wäre gut beraten, das entsprechende Angebot sogar qualitativ auszubauen.

Die BTU ist dabei in guter Gesellschaft: Auch bei großen Firmen wie *Fraport*, gemeinnützigen Organisationen im Ausland und mittelständischen Unternehmen stellt die Beherrschung der deutschen Sprache nach wie vor ein entscheidendes Qualifikationsmerkmal dar. Interessant sind hier auch beispielgebende Sprachenpolitiken und -praktiken großer Schweizer Unternehmen: Roche verlangt zum Beispiel von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, auch denen aus den USA, gute Deutschkenntnisse, weil die Firmensprache eben Deutsch ist. Aus der Erwerbsforschung ist schließlich auch bekannt, dass jeder, der eine Sprache gelernt hat, auch eine zweite lernen kann. Also warum nicht Deutsch?

Der deutschen Sprache eilt aber der Ruf hinterher, sie sei besonders kompliziert und schwer erlernbar und damit ein unüberwindbares Hindernis für die wissenschaftliche Beschäftigung. Das Gegenteil ist jedoch der Fall. In vielfacher

Weise eignet sich die deutsche Sprache ganz besonders als wissenschaftliches Instrument. Aufgrund ihrer klaren, aber flexiblen Grammatik, ihrer produktiven Wortbildungsmöglichkeiten sowie eines hohen Abstraktionsgrades und eines gut entwickelten wissenschaftssprachlichen Inventars bietet die deutsche Sprache einen für die Wissenschaft und die berufliche Praxis besonders geeigneten Werkzeugkasten. Detaillierte Argumente für das lexikalische und grammatische Inventar und Potential der deutschen Wissenschaftssprache enthält das Kapitel *Strukturelle Normierung* in Roche (2015).

Wie spezifisch das Inventar ist, skizziert die Typologie schriftlicher Textsorten der Natur- und Ingenieurwissenschaften von Susanne Göpferich (Abb. 9):

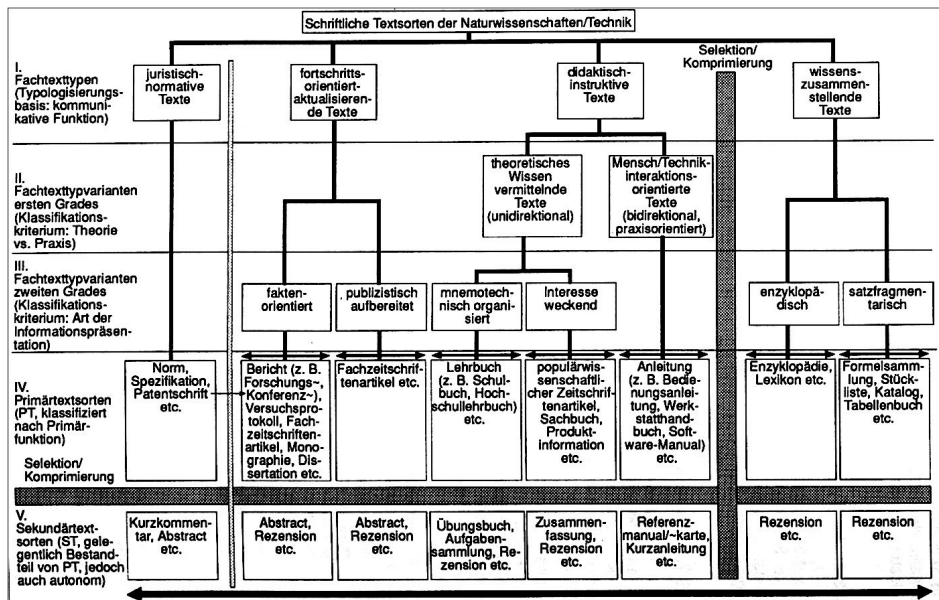


Abb. 9: Typologie von Fachtextsorten nach Göpferich (1995: 124)

Aus den Ebenen 4 und 5 ergeben sich die konkreten Textsorten mit ihren typischen sprachlichen Merkmalen. Diese unterscheiden sich je nach kommunikativer Funktion: Ein Forschungsbericht ist anders formuliert als ein juristisch-normativer, ein didaktischer Text oder ein Lexikoneintrag.

Die deutsche Sprache eignet sich vielleicht nicht immer zum Gewinn von Schönheits- und Aussprachewettbewerben, erlaubt aber eine ungemein pragmatische und sprachökonomische Ausdrucksweise, die mit einem Minimum an grammatischen Mitteln komplexe Sachverhalte realisieren kann. Denn Deutsch ist eine zentripetale Sprache, wie sie der Potsdamer Linguist Peter Eisenberg charakterisiert; Englisch dagegen eine zentrifugale. Was unter anderem dazu führt, dass man im Englischen ständig wiederholen muss, was das Thema

ist, weil die Sätze auseinanderdriften. In der Klammersprache Deutsch genügt da oft ein Kompositum, oder ein einziger Satz kann ein ganzes Buch füllen, wie Mark Twain liebevoll-ironisch über die deutsche Sprache berichtet hat. Alles ist hier konsequent geklammert: die Haupt- und Nebensätze, Modalsätze, Temporalsätze, Passivsätze, Konditionalsätze ..., sogar die lexikalischen Klammernungen. Ein Begriff wie Bundeswehrmaterialbeschaffungsbeschleunigungsgesetz, 2022/23 in der politischen Diskussion in Deutschland, fasst so kompakt zusammen, was ansonsten in mehreren Sätzen oder etwas umständlicher in anderen Sprachen ausgedrückt werden müsste, im Englischen etwa *the law on the propulsion of the acquisition of military supplies and equipment for the German Bundeswehr/armed forces*.

Die deutsche Sprache ist zudem extrem kosmopolitisch und entlehnt liebend gerne Wörter aus anderen Sprachen, die sie aber in der Regel ins System einpasst. Dazu gehören auch die zahlreichen Mischkomposita und Ableitungen oder die Bedeutungserweiterungen von Entlehnungen im Deutschen (etwa der Art des Wortfeldes *Start/starten*, das im Englischen weit begrenzter und anders entwickelt ist: *Start eines Flugzeuges, in den Tag starten*) oder *brandneu*, lautlich angelehnt an *Brand*, aber eigentlich von *branding* kommend. Bei manchen Entlehnungen werden die Differenzen erst dann richtig deutlich, wenn man sie eins zu eins ins richtige Englisch zurücküberträgt: So ist *Händy* bekanntlich kein (*Cell*) *Phone*, sondern meint *handwerklich geschickt* im Englischen. Schlussformeln in *E-Mails* (nicht als ‚Mehls‘ gesprochen und von regulärer Brief-Post/Mail zu unterscheiden) sollten nicht mit *best* sondern *kind regards* enden. Einen *Service Point* und *Plattform Sex* gibt es auch nur bei der Deutschen Bahn. Das in internationalen Projekten so beliebte *onboarding* ist näher am *water boarding* als am Projektbeginn. Ein *Beamer* ist ein BMW und ein *Public Viewing* bezeichnet eine Leichenschau, wobei manches Sportereignis vielleicht gar keinen Unterschied erkennen lassen mag. Ganz neu hat Deutsch das *boostern* erfunden, das es als Verb im Englischen überhaupt nicht gibt. Dort gibt es:

*Booster* = Nomen/Substantiv

*Booster seat* = Kindersitz

*booster pump* = Druckerhöhungspumpe

*brake booster* = Bremskraftverstärker

*pressure booster* = Druckerhöhungsanlage

*booster shot* = Auffrischungsimpfung

Die deutsche Sprache ist auch exportfreudiger, als viele denken: *Kindergarten*, *Berufsverbot*, *Waldsterben*, *Notarzt*, *Wirtschaftswunder*, *Zeitgeist*, *Weltschmerz*, *U-Bahn*, *Baustellenfahrzeug*, *Axialschaltgetriebe*, *Kaffeepaussi* (Finnland), *Kaffeeklatsch* (England), *Schadenfreude* und ähnliche Begriffe sind Bildungen, die bekanntlich in viele Sprachen gewandert und auch für Englischsprecher und -sprecherinnen attraktiv sind, wie die Verwendung einiger dieser Begriffe

im Marketing belegt: *Fahrvergnügen* (BMW-Werbung), *Das Auto* (internationale VW-Werbung unter anderem auch in den USA), *übergut* (Pepsi-Werbung in den USA). Wie ‚sexy‘ die deutsche Sprache ist, sieht man nicht nur am Genus *der, die, das*, sondern auch an Genitivbildungen ohne (das von vielen Deutschen unverstandene) Apostroph *’s* (*Renate’s Blumenlader’l*, *Heiner’s Bratwurststand*). Während diese Bildungen im Zuge der Rechtschreibreform im Deutschen sanktioniert worden sind, findet bezeichnenderweise in England eine Diskussion über die Abschaffung des Apostrophs aus tastaturergonomischen Gründen statt, so etwas wie ein Apostrophexit also.

Das *Institut für Deutsche Sprache in Mannheim* (IdS) und das *Deutsche Institut für Normung* (DIN) in Berlin nehmen sich der Frage lexikografisch (IdS) und begriffsnormierend (DIN) bereits an. Jedoch wäre es ratsam, diese Bemühungen nicht nur reaktiv-normierend zu gestalten, sondern systematisch gestaltende Optionen zur Verfügung zu stellen, eben eine Art sprachlichen Werkzeugkasten für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Mut zur Vereinfachung für bestimmte Zielgruppen und Mut zur Verständlichkeit gelten in der deutschen Wissenschaftskultur bisher nicht ungeteilt als Tugend. Oftmals gilt Verständlichkeit in der deutschsprachigen Wissenschaft geradezu als Makel (siehe hierzu die detaillierten linguistischen, aber auch sprach-, fach- und bildungspolitischen Vorschläge in Roche 2015). Eine geschärfte Sprachbewusstheit der Wissenschafts- und Mittlerorganisationen, bilden übrigens unter anderem verschiedene Memoranda ab: unter anderem die gemeinsame Erklärung von der *Alexander von Humboldt-Stiftung* (AvH), des *Deutschen Akademischen Austauschdienstes* (DAAD), des *Goethe-Instituts* (GI), und der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) 2009.

### *Potenziale von Mehrsprachigkeit in Wissenschaft, Alltag und Beruf*

Warum also Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität auch in einer vorwiegend deutschsprachigen Wissenschaftsumgebung? Wissenschaftssprachen reflektieren schließlich auch unterschiedliche Konzepte von Wissenschaft, ihren Gegenständen, ihren Methoden und ihren Zielen. Das heißt, sie benennen die Welt in anderen Perspektiven. Grenzüberschreitende Verständigung bedarf schließlich nicht nur der rein grammatischen oder maschinellen ‚Übersetzung‘. Vielmehr fördert die Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaftskulturen vielfache Unterschiede in den jeweiligen Terminologien zutage, die auf unterschiedlichen Begriffsgeschichten fußen und häufig zu anderen Interpretationen und Verarbeitungen des gleichen ‚Materials‘ führen. Sprachenvielfalt ist also Denk- und Wissenschaftsvielfalt, und Denk- und Wissenschaftsvielfalt ist Sprachenvielfalt. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung läuft schließlich durch und durch über Sprache, von der Aufnahme der Forschungsergebnisse aus Arbeiten anderer

Kollegen und Kolleginnen, über die Kommunikation im Labor, die kritische Diskussion in Konferenzen und auf Tagungen, die (mehr oder weniger nachsichtige) Rückmeldung durch Redaktionsprozesse und Rezensionen bis hin zur Verfertigung in Lehrbüchern. Wissenschaft ohne Versprachlichung in Schrift oder Wort, ist im Prinzip keine Wissenschaft, weil erst die Veröffentlichung wissenschaftliche Primate, wie das der Überprüfbarkeit, ermöglicht.

Wenn die Sprache beim Denken eine so wichtige Rolle spielt, dann sollte die Identifikation konzeptueller Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Linguakulturen das zentrale Element einer sprachlichen Wertschöpfung sein. Nur so kann Sprache transparent, denk-bar und nachhaltig lernbar gemacht werden und Brückenfunktionen übernehmen. Ein einfaches Beispiel der Wetterphänomene in verschiedenen Sprachen kann die Reichweite konzeptueller Gemeinsamkeiten und Unterschiede illustrieren: Während das Deutsche und das Englische bei allen Wetterphänomenen von Ereignissen ausgehen, die in einem Container stattfinden (*im Schnee/Regen/Nebel/snow/rain/fog, in der Sonne/in the sun*), konzeptualisieren andere Sprachkulturen die gleichen Ereignisse als unter einer Fläche/einem Dach vorkommend: *bajo la lluvia, sous la pluie* im Spanischen und Französischen und anderen romanischen Sprachen, aber auch im Arabischen und Russischen. Auch wenn man im Deutschen unter dem Wetter leiden kann (vgl. Roche/Suñer 2017: 54).

Aus Sicht des Sprachenerwerbs handelt es sich hier also nicht in erster Linie um ein Problem der Grammatik (hier der Präpositionen und ihrer Kasus), sondern um einen anderen konzeptuellen Horizont, der auch in anderen Sprachbereichen konstitutiv ist. Er erklärt nicht nur, warum man im Deutschen *in* einer Straße wohnt und *im* Zug, Flugzeug, Bus reist (und im Englischen *on*), sondern auch *in* einem Kontext diskutiert oder *in* Zeitnot/*in* Sorge ist. Der gesamte Sprachgebrauch ist nämlich von konzeptuellen Metaphern bestimmt und diese sind kulturspezifisch geprägt.

Dieser unterschiedliche Horizont manifestiert sich dann auch in den Begriffen der sprachlichen Oberfläche und den Wortbildungsmitteln, wie etwa deutlich an den folgenden Beispielen aus unterschiedlichen Fach- und Berufssprachen zu erkennen ist. Sie repräsentieren sehr oft andere (fach-)kulturspezifische Perspektiven. Abb. 10 zeigt dazu sprachkulturübergreifende Übereinstimmungen bei der Verwendung von Eigen- oder Ortsnamen, wie man sie auch als Internationalismen etwa bei Krankheiten wie Alzheimer oder Tourette findet, aber auch ihre Ersetzung durch Begriffe, die Eigenschaften aufnehmen (*terminoffen*).

| Englisch            | Deutsch                 |
|---------------------|-------------------------|
| Parkinson's disease | Parkinsonsche Krankheit |
| Florence flask      | Florentiner Flasche     |
| American option     | Terminoffene Anleihe    |

Abb. 10: Beispiele für Entlehnungen und konzeptuelle Differenzierungen bei Eigennamen im Deutschen und Englischen

Abb. 11 illustriert einerseits eine starke, aber unterschiedliche Individualisierung und Spezifizierung in Sprachen (linke und rechte Spalte), andererseits aber auch die Option der Generalisierung in der Polysemie beziehungsweise durch Homonymie.

| Englisch   | Deutsch   |              |
|------------|-----------|--------------|
| Border     | Abschluss | Endstück     |
| Conclusion | Abschluss | Rede ...     |
| Agreement  | Abschluss | Vereinbarung |
| Completion | Abschluss | Beendigung   |
| Degree     | Abschluss | Uni ...      |

Abb. 11: Homonymie, Polysemie und begriffliche Differenzierung im Sprachenvergleich

Abb. 12 führt unterschiedliche Wortbildungsmöglichkeiten oder Präferenzen dafür in verschiedenen Sprachen auf. Für deutsche Fachsprachen sind etwa umfangreiche (Mehrfach-)Komposita, aber auch Ableitungen und Konversionen (neben Entlehnungen) typisch.

| Kategorien          | Deutsch                     | Englisch          | Französisch     |
|---------------------|-----------------------------|-------------------|-----------------|
| <b>Mittel</b>       | -gerät<br>-mittel<br>-stück | Unit<br>Equipment | -euse<br>-aille |
| <b>Vorgänge</b>     | -behandlung                 | Processing        | -réaction       |
| <b>Objekt</b>       | -ware<br>-stück             | Work              | article         |
| <b>Fachlichkeit</b> | -graphie<br>-ik             | -graphy<br>-ics   | -graphie        |

Abb. 12: Diverse Wortbildungsmittel zur konzeptuellen Differenzierung

In einer Vergleichsstudie zu dem Gebrauch von Deutsch und dem franko-kanadischen Québécois haben Jörg Roche und Mélody Roussy-Parent (2006) daher

enorme Bedeutungsunterschiede bei konkreten und abstrakten Alltagsbegriffen festgestellt.

|           |                        |       |
|-----------|------------------------|-------|
| Abstrakta | Gesundheit/santé       | 0,36  |
|           | Krankheit/maladie      | 0,36  |
|           | Wut/colère             | 0,32  |
|           | Sorge/trouble          | 0,10  |
|           | Bequemlichkeit/confort | 0,24  |
|           | Frieden/paix           | 0,45  |
|           | Stolz/fierté           | 0,14  |
|           | Glück/bonheur          | 0,24  |
|           | Eifersucht/jalousie    | 0,28  |
|           | Freiheit/liberté       | 0,24  |
|           | Mittelwert             | 0,298 |

Abb. 13: Übereinstimmungswerte zwischen den deutschen und frankokanadischen Gruppen (Roche/Roussy-Parent 2006: 237)

Die Bedeutungsfelder überschneiden sich praktisch nur zu einem Viertel oder Drittel. Bei Wörtern wie *Sorge* und *trouble* gibt es nur circa 10% Gemeinsamkeiten in der Bedeutung. Das heißt aber auch, dass Sprachenerwerb und Mehrsprachigkeit nicht grundsätzlich mit unlösbaren Problemen behaftet sind, sondern belegt die Nutzbarkeit kulturspezifischer Perspektiven, die Sprachen inhärent sind.

Die sprachlichen Strukturen der hör- und sehbaren Oberfläche schwimmen geradezu wie ein Eisberg auf tieferliegenden Konzepten, Haltungen und Erwartungen. Die interkulturelle Linguistik hat in zahlreichen Studien zur Lexik und Semantik, zu konzeptuellen Metaphern, zu Diskursmodellen und kommunikativen Funktionen, zu einer Fülle unterschiedlicher Konzeptbereiche und auch zu vielen syntaktischen, morphologischen Aspekten der interkulturellen Kommunikation gezeigt, wie diese Strukturen durch das Denken, Arbeiten und die Entwicklung von kulturellen Zeichensystemen beeinflusst sind und diese selbst beeinflussen.

*Folgen für passgenaue Sprachprogramme*

Einsprachigkeit birgt die Gefahr, dass auch fachliche Potenziale verlorengehen. Internationale Verkehrssprachen schaffen andererseits aber immerhin begrenzte Verständigungsbasen. Zwischen dem Aspekt der weiten, sprachübergreifenden

und dem Aspekt der kulturspezifischen, aber präzisen Kommunikation ist in der Wissenschaftskommunikation also jeweils zu vermitteln.

Das könnte zum Beispiel mit mehr Pragmatismus in der Sprachvermittlung und Sprachnutzung geschehen, wie es häufig im Alltag oder auch in internationalen Konzernen ganz gut funktioniert. Ein pragmatisches Modell der Nutzung vorhandener Mehrsprachigkeit an einer Hochschule könnte zumindest in mündlichen Verkehrssprachen die systematischere Regelung der Lehrsprachen ergänzen. Diese mehrsprachigen Kompetenzen könnten auch durch rezeptive Sprachkurse in verschiedenen Sprachen weiterentwickelt werden. Gerade in multinationalen wissenschaftlichen Kooperationen bietet sich mehr Pragmatismus auch in den Lehrsprachen an. Die wissenschaftliche Gemeinschaft ist daran gewöhnt, Vorträgen auf Englisch zu folgen. Warum nicht auch auf Polnisch, Spanisch oder Arabisch, wenn etwa die PPT-Folien parallel auf Deutsch sind? Konkrete Relevanz hat das natürlich für internationale Kooperationen der Hochschulen. Eine größere Resonanz auf die Investitionen, höhere Effizienz, mehr Transfereffekte und eine bessere Nachhaltigkeit erzielt man, wenn die Partnersprachen in solchen Kooperationen nicht nur eine zeremonielle, sondern gebrauchsfertige Qualität haben.

Wie das in Publikationen umgesetzt werden kann, zeigen bereits jetzt die mehrsprachigen Standards verschiedener europäischer und kanadischer Zeitschriften, die ein Forum für pluriwissenschaftlichen Austausch über rezeptive Mehrsprachigkeit sind. Auch aus der skizzierten Textsortentypologie ergibt sich ein ähnliches Konzept einer aufgeklärten, pragmatischen Mehrsprachigkeit: So ist doch denkbar, dass bestimmte Textsorten, wie etwa internationale Publikationen, tatsächlich in Wissenschaftsenglisch geschrieben werden, und es dafür spezielle Schreibkurse geben sollte, in denen auch die kreativ-kritische Nutzung von elektronischen Korrekturmitteln wie bei *Word*, in den Korrekturprogrammen von *congree* oder *DUO* oder durch Chat-GPT vermittelt und geübt wird. Gleichzeitig ist aber auch darauf zu achten, dass gesetzlich-normative Texte natürlich in der jeweiligen Umgebungssprache, zum Beispiel auf Deutsch, verstanden werden müssen. Demnach müsste es besondere Kursinhalte für das Lesen solcher Textsorten auf Deutsch geben, und zwar insgesamt nach sprachlichen Fertigkeiten differenzierte, passgenaue Angebote zu relevanten Textsorten für Studium, Forschung und Beruf. Übrigens nicht nur für internationale Studierende. Denn Fach- und Berufssprachen lassen sich grundsätzlich viel schneller und besser vermitteln als allgemeinsprachliche. Weitere Effizienz könnte erzielt werden, wenn die Vermittlung der Sprachen eher lexikalische Gemeinsamkeiten als grammatische Strukturen zu Grunde legen würde: Im Polnischen etwa gibt es viele Entlehnungen aus der deutschen Handwerker- und Verwaltungssprache, und mit dem Euro-Latein oder anderen Internationalismen und den Empfehlungen der Interkomprehensionsdidaktik lässt sich ein Turbo-Zugang

zu vielen Sprachen, jedenfalls ein schnellerer, herstellen, als wenn jeder Unterricht in einer neuen Sprache eine kognitive Stunde Null der Lerner unterstellt.

## *Literatur*

- Ammon, Ulrich (2004): Zur Stellung der deutschen Sprache in der heutigen Welt. In: DaF-Brücke 6, S. 17-18.
- Brachmann, Katja/Heine, Antje (2022): Welche Sprache(n) brauchen wir? Auf dem Weg zu einem Sprachenkonzept an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenburg. In: Almut Klepper-Pang/Andreas Bahr (Hg.): Sprachen.Politik.Sprachenpolitik. Der Beitrag der Sprachzentren zur Hochschule der Zukunft. Dokumentation der 31. Arbeitstagung vom 5.-7. März 2020 an der Europa Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). Bochum, S. 429-448.
- BTU (2022): Gemeinsam Zukunft gestalten. Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg; online unter: [https://www.b-tu.de/universitaet/ueber-uns/profil-btu-in-zahlen#:~:text=Die%20BTU%20in%20Zahlen&text=An%20der%20BTU%20sind%20rund,\(Stand%2003%2F2022\)](https://www.b-tu.de/universitaet/ueber-uns/profil-btu-in-zahlen#:~:text=Die%20BTU%20in%20Zahlen&text=An%20der%20BTU%20sind%20rund,(Stand%2003%2F2022)) [Stand: 09.01.2023].
- Europarat (2012): First European Survey on Language Competence. Publications Office of the European Union; online unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4/language-en/format-PDF/source-116835286> [Stand: 09.01.2023]
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.; 2009): Deutsch als Wissenschaftssprache – Gemeinsame Erklärung der Präsidenten von AvH, DAAD, Goethe-Institut und HRK; online unter: <https://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2009/10005.de.pdf> [Stand: 04.09.2013].
- Kercher, Jan (2019): Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern. DAAD; online unter: [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad-blickpunkte\\_\\_studienerfolg\\_und\\_studienabbruch\\_bei\\_bildungsausl%C3%A4ndern\\_2019.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad-blickpunkte__studienerfolg_und_studienabbruch_bei_bildungsausl%C3%A4ndern_2019.pdf) [Stand 05.01.2023].
- Roche, Jörg/Roussy-Parent, Mélody (2006): Zur Rolle der kontrastiven Semantik in der interkulturellen Kommunikation. In: Claus Gnutzmann/Frank G. Königs/Ekkehard Zöfgen (Hg.): Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen, S. 228-250.
- Roche, Jörg (2015): „Deutsch als Wissenschaftssprache – Zwischen Anglophilie, Anglomanie und Anglophobie“. In: Martine Dalmás/Marina Foschi Albert/Marianne Hepp/Eva Neuland (Hg.): Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik. München, S. 89-108.
- Roche, Jörg/Suñer, Ferran (2017): Konzepte, Bilder und Bildschemata. In: Jörg Roche/Ferran Suñer (Hg.): Sprachenlernen und Kognition. Bd. 1. Tübingen, S. 53-81.

---

Statista (2023): Ausländische Studierende in Deutschland nach Herkunftsländern 2022/2023. Statista; online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/301225/umfrage/auslaendische-studierende-in-deutschland-nach-herkunftslaendern/> [Stand: 05.01.2023].

