

**Winfried Thielmann**

Technische Universität Chemnitz, winfried.thielmann@phil.tu-chemnitz.de

# Warum die europäische Wissenschaft mehrsprachig sein muss

## 1. Vorbemerkungen

Wissenschaft ist, wie Ehlich ausführlich, für lange Zeit eine »an den vorderorientalisch-europäischen Raum (VER) gebundene Veranstaltung«,<sup>1</sup> die wesentlich an den gesellschaftlichen Möglichkeiten dieses Raumes sowie an den in seinen flektierenden Sprachen (Altgriechisch, Latein, Arabisch) vorgehaltenen Ausdrucksmöglichkeiten partizipiert. Nach ihren Ursprüngen in der griechischen Antike lassen sich zu verschiedenen Zeiten innerhalb dieses Raumes bedeutsame Transfers ausmachen, die immer auch sprachliche Transfers sind: der Transfer der griechischen Wissenschaft in die römische Latinität<sup>2</sup> und später in den arabischen Raum sowie anschließend der Transfer antiker wissenschaftlicher Texte und ihrer arabischen Rezeption in den noch lateinisch verfassten europäischen Raum.<sup>3</sup> Zu Beginn der Neuzeit erfolgt dort vielleicht der bedeutsamste Transfer überhaupt: Im Zuge der Wandlung der propädeutischen Artistenfakultät

**Der Beitrag versucht anhand dreier Fallbeispiele für wissenschaftlichen Transfer zu zeigen, dass die durchgängige Entscheidung für das Englische in der europäischen Wissenschaft eine angelsächsische Dominanz zur Folge haben würde, die die europäische Wissenschaft zur Imitation, und damit langfristig zur systematischen Unterlegenheit gegenüber der monolingual-anglophonen Wissenschaft verurteilen würde.**

1 Ehlich: *Wissenschaftssprache(n) und Gesellschaft*, S. 16ff.

2 Exempl. Baier: *Die Entstehung der lateinischen Wissenschaftssprache*.

3 Exempl. Al-Khalili: *Pathfinders*.

der scholastischen Universität zur philosophischen Fakultät wendeten die frühen empirischen Naturwissenschaftler ihren Blick zum ersten Mal von der – über den arabischen Raum tradierten – aristotelischen Physik<sup>4</sup> ab und sahen in die Wirklichkeit hinein. Dies brachte völlig neue sprachliche Anforderungen mit sich: Hatte man vorher das in kanonischen Texten enthaltene implizite Wissen auf dem Wege argumentationslogischer Befragung zutage gefördert, musste nun bezüglich dessen, was man in der Wirklichkeit ausmachte, Intersubjektivität hergestellt werden. Denn wenn zwei in die Wirklichkeit hineinsehen, sehen sie nicht dasselbe. Hierfür war aber die lateinische Varietät der Scholastik, die nur einer kleinen Elite vorbehalten war, nicht ausgebaut, weswegen die frühen Naturwissenschaftler die ihnen vorfindlichen gesamtgesellschaftlich unterhaltenen Volkssprachen, die solche Ressourcen vorhielten, zu Wissenschaftssprachen ausbauten<sup>5</sup> – wobei der Ausbau an den jeweiligen einzelsprachlichen Möglichkeiten und Notwendigkeiten andockte.<sup>6</sup> Die – von den frühen Naturwissenschaften ausgehende – Aufgabe einer für alle verbindlichen Wissenschaftssprache, die von jedem gleichermaßen gelernt werden musste, und der Aufbruch in die europäischen Einzelsprachen sind der Motor der europäischen Wissenschaftsentwicklung gewesen. Die Entstehung der ersten Periodika wie der »Philosophical Transactions of the Royal Society«<sup>7</sup> und der ersten Akademien haben diesen Schritt zur Voraussetzung.<sup>8</sup> Neuzeitliche europäische Wissenschaft ist mehrsprachig; sie ist Resultat des vielfachen sprachlichen Transfers, von dem sie lebt:

- a) Transfer in die jeweilige wissenschaftliche Fachöffentlichkeit;
- b) Transfer ratifizierter Erkenntnisse aus der Fachöffentlichkeit in die arbeitsteilige gesellschaftliche Praxis;
- c) Transfer im Rahmen hochschulöffentlicher wissenschaftlicher Lehre;
- d) Transfer in die gesamtgesellschaftliche Öffentlichkeit.

4 Aristoteles Latinus: *Physica*.

5 Thielmann: »...it seems that light is propagated in time...«; Thielmann: *Wissenschaftssprache(n)*.

6 Exempl. Ricken: *Zum Thema Christian Wolff*; Thielmann: *Zur Einzelsprachenspezifik*.

7 Bazermann: *Shaping Written Knowledge*.

8 Es gehört zu den Ironien der Wissenschaftsgeschichte, dass bereits die frühesten Reflexionen im Zusammenhang der Royal Society über die sprachliche Seite des wissenschaftlichen Geschäfts an dessen wesentlichen Aspekten vorbeigehen (exempl. Malinowski/Thielmann: »*Primitive Purity and Shortness*«), so dass sich bis heute die Illusion hält, Wissenschaft sei einzelsprachenunabhängig und gerade neuzeitliche Naturwissenschaft, die ja bereits ihre Entstehung dem Aufbruch in die wissenschaftliche Mehrsprachigkeit verdankt (Thielmann: *Fachsprache der Physik*; Thielmann: *Begrifflich angeleitete Natursimulation*), nicht wesentlich auf Sprache angewiesen.

Vor diesem Hintergrund sind die Konsequenzen einer Situation zu erörtern, in der *eine* wissenschaftliche Einzelsprache, die zudem außerhalb Europas von der führenden Wirtschaftsnation unterhalten wird, zur europäischen sprachlichen Norm erhoben zu werden droht, und dies nicht etwa aufgrund eines naturwüchsigen Prozesses, sondern aufgrund außerordentlich handfester sprachpolitischer Entscheidungen und Maßnahmen, zu denen u.a. auch der Boykott der deutschen Wissenschaft und ihrer Sprache nach dem ersten Weltkrieg zu zählen sind.<sup>9</sup>

In diesem Beitrag soll, nach einer kurzen Charakterisierung zentraler struktureller Eigenschaften der englischen Sprache, anhand von drei Fallbeispielen der Frage nachgegangen werden, welche Konsequenzen die Anglisierung der europäischen Wissenschaft für die im engeren Sinne wissenschaftlichen Transferrichtungen a) bis c) bereithält. Für den Transfer in die jeweilige wissenschaftliche Fachöffentlichkeit betrachte ich, unter Einbeziehung zentraler sprachlich zu realisierender Zwecke von Wissenschaftskommunikation, ein Abstract, das das Englische als Lingua franca für die Kommunikation neuer Erkenntnisse nutzt. Als Beispiel für Transfer in die gesellschaftliche Praxis gehe ich auf die Genese des *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) ein. Abschließend erörtere ich anhand eines Diskursabschnitts aus einer Vorlesung im Fach Chemie, die im Lingua franca-Englisch gehalten ist, Konsequenzen für den Wissens- und Wissenschaftstransfer im Zusammenhang der Reproduktion des – europäischen wie internationalen – Unternehmens Wissenschaft selbst.

## 2. Sprachliche Voraussetzungen des Englischen für das Geschäft wissenschaftlichen Benennens<sup>10</sup>

Im ursprünglich flektierenden Angelsächsischen resultierte der bereits um 1200 weitgehend abgeschlossene Kategorienverfall<sup>11</sup> in einer »drift towards the invariable word«. <sup>12</sup> Bestimmte, für das alte System charakteristische Funktionen (z.B. Determination), blieben allerdings erhalten. Die Neutrali-

9 Reinbothe: *Deutsch als internationale Wissenschaftssprache*.

10 Ausführlich in Thielmann: *Deutsche und englische Wissenschaftssprache*, S. 237ff.

11 Siehe die Einzeluntersuchungen in Blake: *The Cambridge History of the English Language*, S. 1066–1476.

12 Sapir: *Language*, S. 168. – Die Prozesse sind im Einzelnen recht diffizil: Die große Entlehnungswelle aus dem Französischen im 14. Jh. (s. Lutz: *When did English begin?*; Vennemann: *On the Rise of ›Celtic‹ Syntax*; Vennemann: *Sprachgeburt durch Sprachkontakt*) ereignete sich zu einem Zeitpunkt, zu dem das Angelsächsische nicht nur in sprachstruktureller, sondern auch in wortstruktureller Hinsicht gravierende Veränderungen erfahren hatte (exempl. Lutz: *Sound Change*).

sation der Kategorie Genus führte zu einer weitgehenden Aufhebung des Referenzsystems;<sup>13</sup> der Verfall der Kasusmorphologie zur Funktionalisierung der Konstituentenabfolge für den sprachlichen Zweck der Differenzierung zwischen den syntaktischen Kategorien Subjekt, Prädikat und Objekt.<sup>14</sup> Für das wissenschaftliche Geschäft besonders bedeutsam sind die Konsequenzen, die sich aus der Nutzung von ›invariable words‹ zur Benennung wissenschaftlicher Begriffe ergeben.

Ich diskutiere dies anhand einer Stelle aus Newtons *Opticks*: »Mathematicians usually consider the Rays of Light to be Lines reaching from the luminous Body to the body illuminated, and the refraction of those Rays to be the bending or breaking of those Lines in their passing out of one Medium into another.«<sup>15</sup> ›Ray‹ geht auf lat. ›radius‹ zurück, ›line‹ auf lat. ›linea‹, ›luminous‹ auf lat. ›luminosus‹ und ›medium‹ auf lat. ›medium‹. Ein nicht unerheblicher Teil der Terminologie ist also mehr oder weniger direkt aus dem Lateinischen entlehnt, wie dies bei einer Sprache wie dem Englischen – und auch dem Italienischen und Französischen – auch naheliegt. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die Ausdrücke ›il-luminated‹ (›in-luminare‹) und ›refraction‹ (= ›refractio‹, deverbale Ableitung von ›refrangere‹). Hierbei handelt es sich nämlich um lateinische Wortbildungen. Für die Benennung wissenschaftlicher Begriffe im Englischen hat dies folgende Konsequenz: Solange der Autor – und Newton konnte hervorragend Latein – über Wortbildungskennntnisse im Lateinischen verfügt und mit Lesern rechnen kann, die dies auch tun, so lange sind diese Wortbildungen analytisch rekonstruierbar, so dass z.B. der Ausdruck ›refraction‹ als deverbale Ableitung im Sinne von ›refrangere‹, ›zurückbrechen‹, aufgefasst werden kann, also als ein Ausdruck, der eine Handlung oder einen Prozess unter Beibehaltung der zeitlichen Entwicklung und ihrer aspektuellen Perspektivierung begrifflich sistiert. In dem Moment aber, in dem weder Autoren noch Leser über Lateinkenntnisse verfügen, ist ein Ausdruck wie ›refraction‹ eben nicht mehr Resultat von Wortbildung, sondern ein unanalysiertes Wort.<sup>16</sup> Dies bedeutet nichts anderes, als dass sozusagen der Mehrwert an Bedeutung, der in einer deverbale Ableitung steckt, nämlich die begriffliche Sistierung von Handlungen oder Prozessen unter Beibehaltung ihrer aspektuellen Perspektivierung, nicht mehr vorhanden ist. Man hat es hier, salopp gesprochen, mit dem Verpacken von

13 Siehe Lenker: *Forwhi ›because‹*.

14 Hawkins: *A Comparative Typology*, S. 37ff.

15 Newton: *Opticks*, S. 2a.

16 Dass solche lateinischen Derivate im Gegenwartsenglischen als Stämme aufgefasst werden können, zeigen Formulierungen wie ›urgent requests will be actioned immediatley‹.

Bedeutung in nicht mehr weiter analysierbare Ausdrücke zu tun, wie dies für isolierende Sprachen charakteristisch ist.

Setzt man diese Beobachtungen in Beziehung zu den sprachgeschichtlichen Prozessen, die in dem heutigen Sprachbau des Englischen resultieren, so ist festzustellen, dass das Englische als isolierende Sprache genau diejenigen Möglichkeiten begrifflicher Sistierung und aspektueller Perspektivierung nicht vorhält, die für die Sprachen, von denen die Wissenschaft ihren Ausgang nahm (Altgriechisch, Latein, Arabisch) beziehungsweise die heute im wissenschaftlichen Gebrauch sind (exempl. Französisch, Italienisch, Deutsch, Russisch), charakteristisch sind. Dies spricht keineswegs gegen die Nutzung des Englischen als Wissenschaftssprache im Konzert mit anderen Wissenschaftssprachen, aber es spricht gegen die Nutzung des Englischen als *einzig*er Wissenschaftssprache.

Mein erstes Fallbeispiel (3.2.) – Dimensionen des Übertragungsprozesses auf Deutsch verfasster wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Anglophonie – zeigt, dass die sprachstrukturellen Differenzen zwischen dem Deutschen und dem Englischen sich unmittelbar auf Transferprozesse auswirken.

### 3. Asymmetrische Wissenschaftskommunikation – Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Anglophonie

#### 3.1. Dimensionen wissenschaftlichen Erkenntnistransfers in eine andere Sprache

Eine naturwüchsige Vorstellung des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in eine andere Sprache, die – in Unkenntnis der historischen Fakten (s.o.) – beispielsweise ihren Ausdruck in Sätzen wie »the language of good science is bad English« findet, ist die, dass bei gutem Willen des Hörers/Lesers propositional verfasstes wissenschaftliches Wissen auch rudimentärsprachlich kommunizierbar sei. Eine solche Vorstellung verkennt die wissenschaftssprachlich zu realisierenden Zwecke solchen Transfers: Bekanntes und Neues sind, wie auch das wissenschaftliche Vorgehen und seine Erkenntnisformen, sprachlich zu fixieren und gegen bestehendes Wissen durchzusetzen. Im Einzelnen sind hierbei folgende Zwecke maßgebend, die auch die Zwecke kontinuierlichen wissenschaftlichen Sprachausbaus sind:

- i) Benennung des wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstands;<sup>17</sup>

17 Thielmann: *Deutsche und englische Wissenschaftssprache*; Thielmann: *Zur Einzelsprachenspezifität*; Thielmann: *Terminologiebildung*.

- ii) sprachliche Fassung des diesem Gegenstand zugesprochenen neuen Wissens;<sup>18</sup>
- iii) sprachliche Fassung des wissenschaftlichen Vorgehens (→ alltägliche Wissenschaftssprache);<sup>19</sup>
- iv) sprachliche Bearbeitung der Vorläufigkeit und Strittigkeit wissenschaftlichen Wissens (→ eristische Strukturen);<sup>20</sup>
- v) sprachliche Benennung wissenschaftlicher Erkenntniszusammenhänge und ihrer Institutionalisierung.<sup>21</sup>

Ich betrachte nun unter diesen Gesichtspunkten den Wissens- und Wissenschaftstransfer durch ein von einem deutschen Wissenschaftler auf Englisch abgefasstes Abstract.

### 3.2. Beobachtungen an einem auf Englisch als fremder Wissenschaftssprache abgefassten Abstract

Das folgende Textbeispiel ist der Beginn eines Abstracts, das von einem deutschen Muttersprachler auf Englisch verfasst wurde. Es entstammt nicht edierten Kongressbeiträgen, gesammelt in den *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*.

This report focuses on **teachers' individual curricula**. An individual curriculum includes **contents and reasoning** and **can be structured in** a quasi-logical system of goals and methods, **which** is the result of the teachers' planning of mathematics instruction. (Hervorhebungen W.T.)

Um das Verständnis dieses Textes zu erleichtern, gebe ich eine Textstelle aus einer deutschen Publikation dieses Autors:

Der im Allgemeinen nicht fest definierte Begriff Curriculum bezieht sich nach einem Vorschlag von Vollstädt et al. (1999) auf den Stoffinhalt des Unterrichts und dessen Begründung. Der Begriff *individuelles Curriculum* umfasst die (längerfristige) Planung des Stochastikunterrichts.

Es soll also in dem Beitrag, der kein ›report‹ ist, sondern allenfalls ein ›paper‹ (Fehlbenennung im Bereich wissenschaftlicher Gattungen), um die

18 Thielmann: *Wissenschaftssprache(n)*.

19 Ehlich: *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache*; Thielmann: *Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen*.

20 Ehlich: *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*; Thielmann: *Illokutionsstrukturen wissenschaftlicher Texte*.

21 Thielmann: *Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen*.

lehrerseitige Umsetzung eines Lehrplans gehen, also den individuellen Lehrplan, den ein Lehrer ausbildet und der aus Stoffinhalten und Begründungen im Zusammenhang von Zielen und Methoden besteht, beziehungsweise so zu analysieren ist. Um den Erkenntnisgegenstand, also ›individuelles Curriculum‹, auf Englisch zu benennen, hat der Autor die Phrase »teachers' individual curricula« gebildet. ›Individual curricula‹ ist nun auf Englisch durchaus gebräuchlich, meint aber gerade auf die Bedürfnisse von Einzelpersonen abgestellte Curricula, während es sich bei demjenigen, um das es dem Autor hier geht, um ›teacher beliefs‹ handeln dürfte. Nachdem in dem Beitrag der – empirische – Nachweis geführt werden soll, dass diese individuellen Lehrpläne die beschriebene Struktur haben, ist die Formulierung »can be structured in« extrem missverständlich, es müsste eher ›can be reconstructed as‹ heißen. Lehrpläne bestehen sicher aus Inhalten und Begründungen, aber das ist nie und nimmer »contents [sic!] and reasoning« – eine Wendung, die etwa so viel bedeutet wie ›Inhalt und Beweisführung‹ und vorwiegend im Bereich der Bewertung und Einschätzung schriftlicher Schul- oder Hausarbeiten verwendet wird. Korrekt wäre der Singular ›content‹ und für Begründung ›rationale‹.

Wir haben es mithin hier mit einem Text in Lingua franca-Englisch zu tun,<sup>22</sup> der nur für einen einschlägig vorgebildeten deutschen Leser überhaupt rekonstruierbar ist und erwartbar von einer angelsächsischen Leserschaft ignoriert werden wird. Dies liegt daran, dass die sprachlichen Mittel aus dem Bereich der alltäglichen Wissenschaftssprache (›report‹ statt ›paper‹; ›can be structured‹ statt ›can be reconstructed‹) falsch eingesetzt sind und daran, dass, gravierenderweise, sowohl die Benennung des neuen Erkenntnisgegenstands (›individual curricula‹) als auch die Benennung eines zentralen Elements bekannten Wissens (›contents and reasoning‹) falsch bzw. irreführend sind. Zugleich fällt auf, dass der Autor sein Novum, also ›individuelle Curricula‹ als neuen Erkenntnisgegenstand, keineswegs als solches lanciert; er hätte sonst etwa sagen müssen: »The aim of this paper is to suggest a certain epistemic structure underlying the teaching of mathematics that can be empirically reconstructed as something very similar to the structure of official school curricula, albeit with characteristics normally associated with teacher beliefs.« Man konstatiert also auch massive Defizite im Bereich der eristischen Strukturen.

Es ist leicht, an dem Beispiel Kritik zu üben. Aber das, was der Autor sagen möchte, ist keineswegs leicht ins Englische zu bringen.

22 Dies sieht man auch an dem sinnentstellenden nicht-restriktiven Relativum ›which‹, dem zu allem Überfluss auch noch ein Komma vorhergeht.

- Der Autor möchte einen neuen Erkenntnisgegenstand, nämlich lehrerseitige ›individuelle Curricula‹, in die anglophone Fachwelt einführen. Die hat aber schon Benennungen für Verwandtes, aber nicht für dasselbe. Demzufolge könnte es sein, dass auch eine bessere Benennung als ›individual curricula‹ von der anglophonen Fachwelt, also zunächst einmal den Gatekeepers, nicht akzeptiert wird.
- Bei der Benennung bekannten Wissens (›Stoffinhalte und Begründung‹) besteht das Problem, dass es sich bei ›Begründung‹ um eine deverbale Ableitung handelt. Deverbale Ableitungen sind ein für die deutsche Wissenschaftssprache zentrales Wortbildungsmittel,<sup>23</sup> das so im Englischen nicht existiert (s. Abschnitt 2). Deutsche deverbale Ableitungen sind aus diesen Gründen praktisch nicht ins Englische zu bringen. ›Rationale‹, was hier zu sagen wäre, ist so wenig ›Begründung‹, wie ›knowledge‹ ›Erkenntnis‹ ist.
- Wie wir gesehen haben, handelt es sich bei ›content and reasoning‹ sowie bei ›content and rationale‹ um feststehende Wendungen, wie sie für isolierende Sprachen typisch sind. Solche Wendungen sind dann aber auch wirklich fest, d.h. selbst für Anglophone nicht mehr anderweitig produktiv zu machen.

Es zeigt sich hier eine eigenartige Asymmetrie, die geeignet ist, Wissenschaft als eine bezüglich neuer Erkenntnisse prinzipiell der Bestenauslese verpflichtete kollektive Unternehmung in Frage zu stellen:

- Das Abstract des deutschen Wissenschaftlers ist in einer Situation entstanden, in der Internationalität mit Anglophonie gleichgesetzt wird. Die muttersprachlich-anglophone Wissenschaft, die weitgehend von Monolingualen betrieben wird, hat aber bereits ihre Theorien, Terminologien und Schulen. Was nicht daran andockt, hat schwerlich eine Chance auf ›internationale‹ Akzeptanz; wer ›international‹ mitspielen will, ist mithin zur Imitation verurteilt.
- Erkenntnisgewinne, die aus der Fruchtbarmachung der strukturellen Möglichkeiten spezifischer Einzelsprachen (z.B. deverbaler Ableitungen) für das wissenschaftliche Geschäft resultieren, sind in einer solchen Situation per se regionalisiert und damit marginalisiert.<sup>24</sup>

23 Thielmann: *Deutsche und englische Wissenschaftssprache*.

24 Mein Kollege Christian Fandrych (Leipzig) berichtet, dass einer Wissenschaftlerin, die ihn in einem ins Englische zu übertragenden Beitrag zitiert hatte, empfohlen wurde, das Zitat zu streichen, da es sich nur schwer übersetzen lasse.

Solche asymmetrischen Kommunikationsstrukturen entstehen systematisch in zwei Zusammenhängen: Zum einen durch Migration, indem selbst Migranten, die sich die Sprache der Mehrheitsgesellschaft auf gutem bis sehr gutem Niveau angeeignet haben, den Muttersprachlern sprachlich unterlegen sind und ihr in der Herkunftssprache verfasstes differentes und u.U. auch überlegenes Eigenes in der aufnehmenden Gesellschaft nur bedingt fruchtbar machen können. Zum anderen durch Kolonisation, indem eine kleine überlegene anderssprachige herrschende Klasse, die ihre Ausgangsgesellschaft an einem anderen Ort hat, die Eliten des durch sie beherrschten Raums zur Imitation verpflichtet, während sie das Autochthone des von ihr beherrschten Raumes durch die Oktroyierung ihrer eigenen Sprache und ihrer Strukturen marginalisiert und diesen dadurch nicht zu eigener Entwicklung kommen lässt. Für die Teilnahme an der Wissenschaft, die vordem ein mehrsprachiger, der prinzipiellen Gleichheit der Wissenschaftler und der Bestenauslese wissenschaftlicher Erkenntnisse verpflichteter Zusammenhang gewesen ist, stehen nicht-anglophonen Einzelpersonen mithin nun folgende typisch neokoloniale Wege offen: Migration in ein anglophones Land und Imitation der dortigen Wissenschaft; Imitation anglophoner Wissenschaft im eigenen, nicht-anglophonen Raum oder regionalisiertes und damit marginalisiertes Insistieren auf die eigensprachlich verfassten Wissenschafts-, Wissens- und Denktraditionen.

Als Beispiel für Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die gesellschaftliche Praxis unter der Bedingung der Anglophonie betrachte ich nun die Genese des *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR).

### **3.3. Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die gesellschaftliche Praxis – der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* als Produkt rezenter britischer Kolonialgeschichte**

Das Ziel des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens war die Herstellung der Voraussetzung für die einzelsprachenübergreifende Einschätzung sprachlichen Vermögens. Das Ausgangsdokument<sup>25</sup> ist in derjenigen Sprache verfasst, die sich in Europa zunehmend als einzige Arbeitssprache etabliert und die zugleich die Muttersprache des britischen Hauptautors John Trim ist: Englisch. Man würde dennoch annehmen wollen, dass in die Erstellung eines solchen der europäischen Mehrsprachigkeit verpflichteten

25 *Common European Framework of Reference for Languages.*

Dokuments der gesamteuropäische – und daher auch in verschiedenen Sprachen verfasste – sprachwissenschaftliche Kenntnisstand eingegangen ist.

Im Interesse einzelsprachenübergreifender Kompetenzbeschreibungen ist der sprachtheoretische Ansatz des CEFR ein handlungstheoretischer:

The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as ›social agents‹, i.e. members of a society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.<sup>26</sup>

Wie man sieht, ist für diesen Ansatz das ›task‹-Konzept einschlägig, das auch vielfach in die Deskriptoren eingegangen ist:

A *task* is defined as any purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved. This definition would cover a wide range of actions such as moving a wardrobe, writing a book, obtaining certain conditions in the negotiation of a contract, playing a game of cards, ordering a meal in a restaurant, translating a foreign language text or preparing a class newspaper through group work.<sup>27</sup>

An dieser gerade nicht handlungstheoretischen Bestimmung von ›task‹ im Rahmen eines ›action-oriented approach‹, die zwischen einer sprachlichen oder aktionalen Einzelhandlung (Mahlzeit bestellen, Schrank umstellen) und einem komplexen Muster, das durch die Realisation einer Fülle sprachlicher Einzelhandlungen abgearbeitet wird (Bedingungen aushandeln),<sup>28</sup> nicht differenziert, sowie auch an der Nichtunterscheidung von individuellem Handlungsziel und gesellschaftlichem Zweck wird deutlich, dass für den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen nicht etwa gemeinsame kontinentaleuropäische empiriebasierte Theoriebildung leitend geworden ist, sondern, wie auch die Bibliographien zeigen, ›common-sense‹-nahe Ableitung von Schlüsselkonzepten angloamerikanischer Provenienz. Dass ausgerechnet ein europäischer Mehrsprachigkeit verpflichtetes Dokument fast vollständig ohne kontinentaleuropäische Sprachtheorie auskommt – und dies um den Preis, dass ein sehr viel weiterer Kenntnisstand nicht berücksichtigt wurde –, ist ein Akt des wissenschaftlichen Provinzialismus,<sup>29</sup> der die Idee einer europäischen Union gerade dort konterkariert, wo er sich als ihr am stärksten verpflichtet erklärt.

Unter dem Transfergesichtspunkt ist zu sagen, dass Anglophonie es in diesem Fall nicht nur verhindert hat, dass kontinentaleuropäische Erkennt-

26 Ebd., S. 7.

27 Ebd., S. 10.

28 Exempl. Rehbein: *Komplexes Handeln*; Ehlich: *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse*.

29 Siehe auch Altmeyer: *Sprachkultur und Mehrsprachigkeit*, S. 3f.

nisse in ein zentrales Dokument zur Entwicklung und Sicherung europäischer Mehrsprachigkeit eingegangen sind, sondern auch dazu führte, dass die – unterlegenen – Kenntnisse und Ansätze anglophoner Wissenschaft in diesem Bereich institutionell verbindlich gemacht wurden. Dies sind koloniale Strukturen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen ist ein Produkt britischer Kolonialgeschichte.

Ich komme nun zu meinem letzten Fallbeispiel – dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse im Rahmen hochschulöffentlicher Lehre unter den Bedingungen der Anglophonie.

### 3.4. Wissens- und Wissenschaftstransfer im Rahmen ›internationaler‹ Lehre

An etlichen deutschen Universitäten werden mittlerweile ›internationale‹, d.h. englischsprachige Studiengänge angeboten. Mit den sprachlichen Voraussetzungen der i.d.R. nicht englisch-muttersprachlichen internationalen Studierenden steht es häufig nicht zum Besten.<sup>30</sup> Ich betrachte nun Wissens- und Wissenschaftstransfer unter solchen Bedingungen. Das Beispiel ist einem Aufsatz von Annelie Knapp entnommen, es geht um eine besondere Art von chemischen Verbindungen, die sogenannten Chelatringer (engl. ›chelate ring‹).<sup>31</sup> Der Terminus leitet sich von altgriech. ›chele‹ = ›Krebsschere‹ her.

L: Does anybody know chelate cycle? (- -) Chelate cycle, who knows what that is? (- - -)

L: Doesn't anybody speak Greek or Latin?

Ss: (laughter) No, no.

L: Still nobody.

Ss: (trying to repeat the word) Kilots? Kilos?

L: (to the only student with English as L1) What is Krebs?

S1 (US): Crabs.

L: Crabs?

S1 (US): Crab or a lobster.

L: You know this animal with eight legs. Which animal has also eight legs?

Ss: Spider.

S2 (Macedonia): Aaah, Chelots!

L: Yes, which language is this?

30 Fandrych/Sedlaczek: »I need German in my life«.

31 Knapp: *Language choice*, S. 8f.

S2: This language is Macedonian. We are on a border with Greece.

L: I use the English pronunciation of chelates (/ˈki:leɪts/). (Writes word on the board)

S3 (China): Tschelos?

Ss and L: (laughter)

L: We don't care about pronunciation. [...]

Man sieht, dass es praktisch im gesamten Diskursabschnitt, der durch das für *Lingua franca*-Diskurse typische Verlegenheitsgelächter geprägt ist,<sup>32</sup> um die Absicherung desjenigen Terminus geht, mit dem der wissenschaftliche Erkenntnisgegenstand benannt wird, wobei dieser Terminus auch noch inkorrekt ist – im Englischen spricht man, wie im Deutschen, von ›chelate ring‹ und nicht von ›chelate cycle‹. Es scheint hier eine Verwechslung von ›cycle‹ (›Zyklus‹) und ›circle‹ (›Kreis‹) vorzuliegen, da es ja gerade um eine Molekülstruktur, und nicht etwa um Reaktionszyklen etc. geht. Zudem ist die – unrichtige – Benennung ›chelate cycle‹ hier nicht einmal in begrifflich nennender Weise realisiert – hierzu hätte ›chelate cycle‹ bei den gegenstandseinführenden Fragen erkennbar mit den Mitteln des Englischen als syntaktisches Nomen realisiert werden müssen (z.B. »Does anyone know what a chelate cycle is?« oder »Have you ever heard of chelate cycles?«).

Nach den beiden gegenstandseinführenden Fragen fährt der Dozent mit »Does anybody speak Greek or Latin?« fort. Diese Frage zielt natürlich auf die Motivierung des aus dem Griechischen entlehnten Ausdrucks ›chelate‹ ab, ist aber den Studierenden in ihrer metasprachlichen Dimension nicht verständlich. Da der Dozent nicht über ausreichend gemeinsprachliche Ressourcen verfügt, um die Motivierung des Terminus ›chelate‹ auf Englisch zu vollziehen, befragt er mit »What is Krebs?« einen US-amerikanischen Studenten, der die englische Übersetzung liefert. Der Status der dozentischen Äußerungen »You know this animal with eight legs. Which animal has also eight legs?« ist nicht ganz klar: Entweder hat der Dozent die Antwort des US-amerikanischen Studenten »crab or a lobster« nicht verstanden, oder er versucht, diese Antwort für alle verständlich zu machen. Daraufhin kann der mazedonische Student den Ausdruck für sich motivieren, worauf sich ein kurzer Exkurs über das Mazedonische anschließt. Ein chinesischer Student arbeitet sich daraufhin immer noch an der für ihn unverständlichen Lautform ab. Das Gelächter innerhalb dieses Diskursabschnittes hat nichts damit zu tun, dass hier Zwecke wissenschaftlicher Lehre auf humorige Weise bearbeitet würden; es ist, wie bereits oben angedeutet, typisch für *Lingua franca*-Diskurse.

32 Meierkord: *Interpreting successful lingua franca interaction*.

Wir halten fest, dass der Dozent in dem bisher diskutierten Abschnitt die folgenden Zwecke sprachlich nicht realisieren kann:

- korrekte fachliche Benennung des wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstands (›chelate ring‹ statt ›chelate cycle‹);
- sprachliche Herstellung begrifflicher Nennqualität der fachlichen Benennung mit den Mitteln des Englischen (z.B. »Have you ever heard of chelate rings?«);
- Absicherung des Ausdrucks ›chelate‹ über eine metasprachliche Bezugnahme auf den Terminus, die korrekte Benennung der Herkunftssprache (›Ancient Greek‹) sowie eine korrekte gemeinsprachliche Übersetzung (z.B. »The term ›chelate‹ derives from Ancient Greek and means ›pincers of a crab or a lobster«);
- Anbindung des fachlich benannten Gegenstandes ›chelate ring‹ an bereits vorhandenes Wissen – z.B. durch Benennung mit dem Hyperonym ›molecule‹.

Der Diskursabschnitt macht deutlich, weswegen die europäische Wissenschaft dereinst die lateinische Varietät der Scholastik aufgab und die europäischen Volkssprachen zu Wissenschaftssprachen ausbaute: Wissenschaft, und damit auch die wissenschaftliche Lehre, sind auf gemeinsprachliche Ressourcen besonders angewiesen. Der Dozent scheitert hier nicht nur an der Fachlichkeit (›chelate cycle‹), er kann auch einen aus dem Altgriechischen abgeleiteten Terminus nicht gemeinsprachlich motivieren. Es ist davon auszugehen, dass die internationalen Studierenden eine englisch-gemeinsprachliche Formulierung wie »the term ›chelate‹ derives from Ancient Greek and means ›pincers of a crab or a lobster« nicht verstanden hätten.

Abgesehen davon, dass wissenschaftliche Lehre auf Lingua franca-Englisch genauso wenig möglich ist wie die Kommunikation neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, macht dieses Beispiel den doppelten Marginalisierungsdruck deutlich, unter dem die europäische Wissenschaft steht: Der neokoloniale Weg der Imitation anglophoner Wissenschaft im eigenen, nicht-anglophonen Raum – denn nichts anderes sind ›internationale‹ Studiengänge – führt nicht nur zur Marginalisierung des Eigenen; selbst wenn die Imitation besser gelingt als in diesem Beispiel, bleibt sie Imitation und damit hinter der muttersprachlich-anglophonen Wissenschaft und Lehre, deren Dominanz sie qua Imitation sichert, qualitativ zurück. – Das ist wie beim Schach: Schwarz verliert, wenn es nur die Züge von Weiß kopiert.

#### 4. Fazit

Es wurde gezeigt, dass das Englische als isolierende Sprache gerade diejenigen Strukturen nicht aufweist, die für das Unternehmen Wissenschaft seit der griechischen Antike bestimmend gewesen sind. Dies disqualifiziert das Englische keineswegs als Wissenschaftssprache unter anderen Wissenschaftssprachen, aber es macht seinen Status als dominante Wissenschaftssprache fragwürdig. Die Analyse dreier Fallbeispiele für Wissens- und Wissenschaftstransfer in verschiedene Richtungen unter den Bedingungen der Anglophonie, nämlich in die Forschung selbst, in die gesellschaftliche Praxis sowie an Studierende hat gezeigt, dass mit dem dominanten Status des Englischen auch die Dominanz der muttersprachlich-anglophonen Wissenschaft einhergeht. In Forschung und Lehre führt dies zu einem doppelten Marginalisierungsdruck, indem nicht-anglophone Wissenschaftler ihre eigenen anderssprachig verfassten Erkenntnisse kaum noch fruchtbar machen können, während sie beim Versuch der Imitation hinter dem anglophonen Original qualitativ zurückbleiben müssen. Wie am Beispiel des europäischen Referenzrahmens gezeigt wurde, hatte Anglophonie hier zur Konsequenz, dass es beim Wissenschaftstransfer in die gesellschaftliche Praxis zu einem praktisch ausschließlichen Transfer anglophoner Wissenschaft und damit zur Marginalisierung – eigentlich fortschrittlicherer – kontinentaleuropäischer Erkenntnisse kam. Dem nicht-anglophonen europäischen Raum wurden so anglophone Erkenntnisse in einer Weise oktroyiert, die neokoloniale Züge trägt.

Es ist an der Zeit, dass die europäische Wissenschaft und mit ihr ihre Administratoren erkennen, dass hier über die Sprachenfrage das konkurrenzzielle Unternehmen Wissenschaft durch kolonial agierende monolinguale Monopolisten unterlaufen wird, denen es nicht mehr um das Prinzip der Bestenauslese im Rahmen gleichberechtigten wissenschaftlichen Streits, sondern um Dominanz zu tun ist: Denn wer schon qua Sprache dominiert, muss inhaltlich nicht mehr der Beste sein.

Wie das euroWiss-Projekt gezeigt hat, in dem auf breiter empirischer Grundlage wissenschaftliche Lehre in Deutschland und Italien verglichen wurde,<sup>33</sup> liegt die Stärke Europas in der Differenz, die im Rahmen der mehr-

33 Publikationen: die Sammelbände Redder/Heller/Thielmann (Hgg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren* (2014) und Hornung/Carobbio/Sorrentino (Hgg.): *Diskursive und textuelle Strukturen* (2014) sowie das Themenheft *Europäische Wissenschaftsbildung [...] der Zs. »Deutsche Sprache«* (2015) und der Überblicksartikel Thielmann/Redder/Heller: *Linguistic Practice of Knowledge Mediation* (2015); Memorandum *Grundzüge einer europäischen Wissenschaftsbildung* (2014).

sprachigen europäischen Universität wissenschaftsbiographisch fruchtbar gemacht werden kann. Dieser Universität wären eine der wissenschaftlichen Mehrsprachigkeit verpflichtete Wissenschaftsadministration sowie die entsprechenden Publikations- und Dokumentationsmöglichkeiten an die Seite zu stellen.

## Literaturverzeichnis

- Al-Khalili, Jim: *Pathfinders: The Golden Age of Arabic Science*. London: Allan Lane 2010.
- Altmeyer, Claus: *Sprachkultur und Mehrsprachigkeit. Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik (Teil 3)*. »Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht« 9.2 (2004). <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/500/476>> (Zugriff: 31.5.2018).
- Aristoteles Latinus: *Physica*. Hgg. Fernand Bossier, Jozef Brams. Leiden, New York: E. J. Brill 1990.
- Baier, Thomas: *Die Entstehung der lateinischen Wissenschaftssprache aus der hellenistischen griechischen Literatur*. In: *Wissen schaffen – Wissen kommunizieren. Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart*. Hgg. Wieland Eins, Helmut Glück, Sabine Pretscher. Wiesbaden: Harrassowitz 2011, S. 19–33.
- Bazerman, Charles: *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Research Article in Science*. Madison: The University of Wisconsin Press 1988.
- Blake, Norman (Hg.): *The Cambridge History of the English Language*. Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press 1992.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe / Cambridge University Press 2001.
- Ehlich, Konrad: *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren*. In: *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven*. Hg. Wolfdietrich Hartung. Berlin: Akademie 1986 (=Linguistische Studien A 149), S. 15–40 (in: *Verbale Interaktion*. Hg. Dieter Flader. Stuttgart: Metzler 1991, S. 127–143).
- Ehlich, Konrad: *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*. »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache« 19 (1993), S. 13–42.
- Ehlich, Konrad: *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate*. In: *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Hgg. Heinz Leonhard Kretzenbacher, Harald Weinrich (=Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Forschungsbericht 10). Berlin: Walter de Gruyter 1995, S. 325–352.
- Ehlich, Konrad: *Wissenschaftssprache(n) und Gesellschaft*. In: *In der Grenzregion. Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation*. Hgg. Winfried Thielmann, Helena Neumannová. Frankfurt/M.: Lang 2011, S. 13–24.
- Fandrych, Christian; Sedlaczek, Betina: »I need German in my life«. *Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland*. Tübingen: Narr 2012.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Skörries. Übers. der Skalen: Günther Schneider. Europarat / Berlin, München: Langenscheidt 2001.

- Grundzüge einer europäischen Wissenschaftsbildung. Memorandum* [leicht veränd. Fassung des Orig. aus »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache« 39(2013), S. 189–192]. <<https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/eurowiss/materialien/memorandum-eurowiss.pdf>> (Zugriff: 31.5.2018).
- Hawkins, John A.: *A Comparative Typology of English and German. Unifying the Contrasts*. Austin: University of Texas 1986.
- Heller, Dorothee; Redder, Angelika; Hornung, Antonie; Thielmann, Winfried (Hgg.): *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig. Themenheft »Deutsche Sprache« 4.43*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2015.
- Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hgg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann 2014.
- Knapp, Annelie: *Language choice and the construction of knowledge in higher education*. »EuJAL« 2.2 (2014), S. 165–203.
- Lenker, Ursula: *Forwhi ›because‹: Shifting Deictics in the History of English Causal Connection*. In: *Connectives in the History of English*. Hgg. Ursula Lenker, Annelie Meurman-Solin. Amsterdam: Benjamins 2007, S. 193–227.
- Lutz, Angelika: *Sound Change, Word Formation and the Lexicon: The History of English Prefix Verbs*. »English Studies« 3 (1997), S. 258–290.
- Lutz, Angelika: *When did English begin?* In: *Sound, Words, Texts and Change. Selected Papers from 11 ICEHL, Santiago de Compostela, 7–11 September 2000*. Hgg. Teresa Fanego, Belén Méndez-Naya, Elena Seoane (=Current Issues in Linguistic Theory 224). Amsterdam: John Benjamins 2002, S. 145–171.
- Malinowski, Bernadette; Thielmann, Winfried: *›Primitive Purity and Shortness‹: The Language of Science in Science and Literature*. »Anglia« 133.1 (2015), S. 148–171.
- Meierkord, Christiane: *Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversations in English*. »Linguistik online« 5 (2000). <<https://doi.org/10.13092/lo.5.1013>> (Zugriff: 31.5.2018).
- Newton, Isaac: *Opticks: or a Treatise of the Reflexions, Refractions, Inflexions and Colours of Light*. London: S. Smith and B. Walford 1704. <[rarebookroom.org/Control/nwtopt/index.html](http://rarebookroom.org/Control/nwtopt/index.html)> (Zugriff: 31.5.2018).
- Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hgg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron 2014.
- Rehbein, Jochen: *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler 1977.
- Reinbothe, Roswitha: *Deutsch als internationale Wissenschaftssprache und der Boykott nach dem ersten Weltkrieg*. Frankfurt/M. u.a.: Lang 2007.
- Ricken, Ulrich: *Zum Thema Christian Wolff und die Wissenschaftssprache der deutschen Aufklärung*. In: *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Hgg. Heinz Leonhard Kretzenbacher, Harald Weinrich (=Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Forschungsbericht 10). Berlin: Walter de Gruyter 1995, S. 41–90.
- Sapir, Edward: *Language. An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt Brace 1921.
- Thielmann, Winfried: *Fachsprache der Physik als begriffliches Instrumentarium – exemplarische Untersuchungen zur Funktionalität naturwissenschaftlicher Begrifflichkeit bei der Wissensgewinnung und -strukturierung im Rahmen der experimentellen Befragung von Natur* (=Arbeiten zur Sprachanalyse, 34). Frankfurt/M.: Lang 1999.

- Thielmann, Winfried: »...it seems that light is propagated in time...« – zur Befreiung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses durch die Vernakulärsprache Englisch. In: *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Hgg. Konrad Ehlich, Dorothee Heller. Frankfurt/M.: Lang 2006, S. 297–320.
- Thielmann, Winfried: *Begrifflich angeleitete Natursimulation im physikalischen Experiment von Galilei bis Hertz – zur historischen Rekonstruktion physikalischer Grundbegriffe*. In: *Begriffsgeschichte der Naturwissenschaften. Zur historischen Dimension naturwissenschaftlicher Konzepte*. Hgg. Ernst Müller, Falko Schmieder. Berlin, New York: de Gruyter 2008, S. 215–222.
- Thielmann, Winfried: *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron 2009.
- Thielmann, Winfried: *Zur Einzelsprachenspezifik wissenschaftlichen Sprachausbaus im Rahmen des gnoseologischen Funktionsbereichs von Sprache*. »Linguistik online« 52.2 (2012), S. 53–68. <<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/296/426>> (Zugriff: 31.5.2018).
- Thielmann, Winfried: *Wissenschaftssprache(n)*. »Zielsprache Deutsch« 2 (2014), S. 3–20.
- Thielmann, Winfried: *Illokutionsstrukturen wissenschaftlicher Texte im Hinblick auf den Umgang mit Wissen*. »Zielsprache Deutsch« 1 (2015), S. 3–20.
- Thielmann, Winfried: *Terminologiebildung im interlingualen Feld. Wissenschaftssprachliche Voraussetzungen und terminologische Fallstricke an Beispielen des deutsch-englischen Sprachvergleichs*. »Fachsprache« XXXVIII 3-4 (2016), S. 129–142.
- Thielmann, Winfried: *Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen*. »Info DaF« 44/5 (2017), S. 546–569.
- Thielmann, Winfried; Redder, Angelika; Heller, Dorothee: *Linguistic Practice of Knowledge Mediation at German and Italian Universities*. »EuJAL« 3/2 (2015), S. 1–23.
- Vennemann, Theo: *On the Rise of ›Celtic‹ Syntax in Middle English*. In: *Middle English from Tongue to Text*. Hgg. Peter J. Lucas, Angela M. Lucas. Frankfurt/M.: Lang 2002, S. 203–234.
- Vennemann, Theo: *Sprachgeburt durch Sprachkontakt: Die Entstehung des Englischen*. In: *Sprachtod und Sprachgeburt*. Hgg. Peter Schrijver, Peter Arnold Mumm. Bremen: Hempen 2004, S. 21–56.