

Von der Attraktivität der Lehrangebote für »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«

Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen

Konrad Ehlich

0. Vorbemerkung

Durch eine Reihe von öffentlichkeitswirksamen Aktionen unterschiedlicher offizieller, staatlicher, offiziöser und wirtschaftlicher Institutionen wird auf ein rückläufiges Interesse von Studierenden aus dem Ausland aufmerksam gemacht, in Deutschland ein Studium aufzunehmen und zu absolvieren. Vielfältige Gründe werden dafür benannt. Aus diesem breiten Spektrum wird zunehmend die Frage der Sprache als eines angeblich zentralen Hinderungsmotivs herausgehoben. Das Aktionsprogramm des DAAD¹ hakt gerade an dieser Stelle ein und schlägt eine Reihe von Maßnahmen vor, die dazu beitragen sollen, das vermutete Hindernis zu beseitigen. Die sicher radikalste dieser Maßnahmen sind verschiedene Schritte auf dem Weg zur Einschränkung, wenn nicht – auf die Dauer – gar Beseitigung des Deutschen als Wissenschaftssprache, indem das Englische als neue, allgemeine Wissenschaftssprache eingesetzt und der

deutsche Studienbetrieb wenigstens ansatzweise auf diese Sprache als Kommunikationsmittel der Wissenschaft eingeschworen werden soll. Bemühungen zur Einführung des Englischen als Wissenschaftssprache werden im Aktionsprogramm explizit honoriert, und zwar zunächst in der Form parallelsprachlich geführter Studiengänge. In welche Richtung die Entwicklung gehen wird, hat der Gründungsrektor der neuen »Elite-Universität« Erfurt, Peter Glotz, als Programm für dieses (mit der durch langjährige SPD-Politik maßgeblich herbeigeführten Universitätsstruktur in Deutschland nachhaltig brechende) neue Modell einer deutschen Universität deutlich expliziert: »Man wird durchgehend in Englisch lehren und studieren können.«²

Begleitende Maßnahmen, das Deutsche als obligatorische Publikationssprache für Dissertationen obsolet zu machen, sind an verschiedenen Universitäten zu konstatieren.³

1 Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen 1997.

2 *Süddeutsche Zeitung* 140, 21.6.1997.

3 So sieht z. B. die Promotionsordnung der LMU München in der Fassung vom 7.1.1997 in § 6 Abs. 1 eine neue Publikationsregelung vor, die zwar abstrakt formuliert ist, über die Ein- und Ausschließungsmöglichkeiten freilich aber de facto außer der deutschen nur eine andere Publikationssprache übrigläßt, nämlich die englische.

Dadurch meint man, in angemessener Weise auf eine Entwicklung in vielen Teilen der Welt zu reagieren – freilich unter geflissentlichem Absehen von Alternativen, wie sie etwa in der »franco-phonie« zu erkennen sind.

Interessanterweise liegen den Motivzuschreibungen für das rückläufige Interesse ausländischer Studierender an einem Studium in Deutschland offenbar kaum ernsthafte Untersuchungen zugrunde. Dies erstaunt bei einer Frage von einer derart erheblichen Tragweite umso mehr, als ja doch eine Reihe von Institutionen durchaus Möglichkeiten hätten, derartige Untersuchungen anzustellen. Es erstaunt vor allem angesichts der gesellschaftlichen Relevanz einer solchen dramatischen Veränderung für den Wissenschaftsbetrieb. Wahrscheinlich macht sich auch hier die mangelnde Zuständigkeitsbestimmung in bezug auf alle Fragen der Kultur auf der Ebene des Bundes bemerkbar. Immerhin wirkt der DAAD hier mit seiner Empfehlung als Mittlerorganisation der *auswärtigen* Kulturpolitik massiv auf die Entwicklung *binnen*politischer kultureller Entwicklungen ein.

Die Kritik am Deutschen als Wissenschaftssprache und seiner Vermittlung an ausländische zukünftige Studierende bringt eine langjährige, meines Erachtens erfolgreiche Praxis der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehre für gerade diese Gruppe von Lernenden zunehmend in die Kritik. Ich denke, die DaF-vermittelnden Einrichtungen, die auf diesem Sektor tätig sind, also insbesondere die sogenannten »Lehrgebiete DaF«, haben angesichts der Intensität, mit der die Kritik vorgetragen wird, allen Anlaß, sich ihr zu stellen – und sich vor dieser Kritik nicht zu fürchten. Wichtig scheint mir dabei, zu versuchen, die Argumente sorgfältig abzuwägen. Dabei sind zwei Stoßrichtungen zu bedenken: (a) einmal

in bezug auf die Rahmenbedingungen, wie sie von der Politik und den von ihr mehr oder weniger direkt abhängigen Organisationen herkommen; (b) zum anderen in bezug auf das Selbstverständnis und die Aufgabenbestimmung der DaF-VermittlerInnen, indem Fragen gestellt und reflektiert beantwortet werden wie: Was sind unsere Voraussetzungen? In welcher Weise können wir uns für das kommende Jahr 2000 und die darauf folgenden Jahre orientieren? Was gilt es aus den bisherigen Erfahrungen weiterzutragen und weiterzuentwickeln? Wie können wir uns sinnvoll in den verschiedenen Bedingungsgefügen bewegen?

Im folgenden soll zunächst (§1 bis §4) dem ersten Themenkomplex nachgegangen und dann (§5 bis §10) auf einige der unter (b) angesprochenen Fragen eingegangen werden.

1. Wozu noch DaF?

Diese Frage stellen sich immer mehr Studierende des Faches DaF; diese Frage stellen sich auch immer öfter diejenigen, die sich aktiv in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache betätigen.

Ich will durch zwei eher anekdotische Beispiele die Problematik illustrieren.

Da findet etwa an meiner Universität in München eine Begegnung zwischen einer hochrangigen Repräsentantengruppe einer thailändischen Hochschule und einer Reihe von Vertretern verschiedener Fächer und Institute der LMU statt. Die Sprache, in der man miteinander kommuniziert, ist das bekannte »Wissenschaftsenglisch«. Ein Vertreter der Wirtschaftswissenschaften berichtet nicht ohne ersichtlichen Stolz auf die erreichte »Modernisierung« davon, daß mehr und mehr Veranstaltungen in englischer Sprache angeboten werden, muß dann aber einschränkend auch auf ein Problem eingehen: Während das englischsprachige

Angebot insgesamt sehr gut angenommen werde, zeige sich doch eine Schwierigkeit bei einigen ausländischen Studierenden aus den östlichen Teilen der GUS. Diese Studierenden hätten sich nämlich intensiv mit dem Deutschen als Fremdsprache beschäftigt, und dies sozusagen, statt sich mit dem Englischen zu befassen. Sie könnten nun bei ihrem Studium in Deutschland den Veranstaltungen leider nicht folgen.

Etwa zur selben Zeit finde ich in meiner E-mail die Reaktion eines US-amerikanischen Kollegen, der sich kritisch mit einem zweibändigen Handbuch zu *Schrift und Schriftlichkeit* (SUS) beschäftigt, an dessen Herausgabe beim de Gruyter-Verlag ich beteiligt war. Um meinerseits dem erwünschten Trend wenigstens einen kleinen Tribut zu zollen, zitiere ich einen Auszug dieser Kritik in der Muttersprache des Verfassers.

»Like other volumes of the Handbücher series to which it belongs, SUS lays claim in its title to ›international‹ scope; but in fact there is a strong emphasis on German scholarship and on the German language. Of the 145 articles, 96 were written by authors with addresses in Germany; [...]

This raises some uncomfortable questions: Granted that the work is of high scholarly value, but considering its high cost, who – outside of German-speaking countries – will buy it, and who will use it? One relevant fact is that German no longer enjoys its former status as a language of international scholarship; in the US, considering the general decline in foreign language competence, it is unlikely that many teachers will recommend that their students read portions of SUS. [...]

The upshot is that, although SUS would be an ornament to the reference shelves of any library, many scholars may never have a chance even to see it. Since de Gruyter evidently finds it economically possible to continue publishing these Handbücher volumes – mostly in German, and all expensive – one can assume that they benefit from generous subsidies, and/or from healthy budgets of academic libraries in German-

speaking countries. Scholars in other nations can only feel envious, and perhaps wonder: What if these books were published in English? Surely they would find many more buyers and users, would be recognized as definitive reference works in their fields, and would exert enormous influence throughout the world.« (William Bright, 1997)

Die beiden Anekdoten illustrieren mit großer Deutlichkeit jene Krise, in der das Deutsche als Wissenschaftssprache sowohl von innen wie von außen festgezurrt wird. Das Bild der zukünftigen Wissenschaftssprachentwicklung, das sich darin abzeichnet, ist so einlinig wie eindeutig. An anderer Stelle habe ich es vor kurzem versucht zu charakterisieren. Ich wiederhole diese Charakterisierung hier:

»Zukünftige Wissenschaft wird sich *eines* internationalen Kommunikationsmittels bedienen, nämlich ›der englischen Sprache‹. Diese garantiert eine Verständigung, die an Sprachbarrieren nicht mehr zu scheitern drohe. Sie ermögliche eine Verständigung, die allein den Kommunikationsbedürfnissen von Wissenschaft noch genüge, einer Wissenschaft, die die Begrenzungen nationaler Kommunikationsräume ohnehin längst überwunden habe. Zwar gebe es hier und da noch Inseln sprachlicher Renitenz; diese freilich gerieten mehr und mehr in die Isolierung und seien auf dem besten Weg zu ihrer eigenen Folklorisierung. Im neuen Jahrhundert komme ihnen günstigstenfalls die Stellung eines wissenschaftsgeschichtlichen Fossils zu – wenn sich außer einigen wenigen antiquarischen Spezialisten überhaupt noch jemand dafür interessieren werde.

Das Szenarium wird durch eine weltweite Praxis fortgeschrieben und in seiner Entwicklung vorangetrieben. Ihm eignen ausgesprochen salutäre Züge. Zwar war der Aufklärungstraum der ›einen Wissenschaft‹ nicht explizit auf ›eine Sprache‹ aus. Aber es liegt gleichsam in der Linie seiner Fortschreibung, ihn so weiterzuentwickeln. So findet sich eine Bearbeitung des Skandals von Babel, eine Aufhebung des Grundparadoxes, daß die Menschheit nur in der Konkretion vieler Sprachen und sprachlicher Gruppen Realität ist.«¹

Wenn dies sozusagen die Linie ist, entlang derer für das Jahr 2000 und darüber hinaus die Befassung mit Wissenschaft und Wissenschaftssprache erforderlich wird – sollten dann in Deutschland nicht ganz andere Prioritäten gesetzt werden? Sollte nicht konsequenterweise eine gewaltige Initiative für die Verbesserung der Englischkenntnisse in Gang kommen (eine Initiative, gegen die im übrigen auch aus anderen Gründen nichts einzuwenden ist)? Sollte nicht Wissenschaft konsequent und bereits jetzt umfassend auf Englisch praktiziert werden, die zaghaften Versuche, wie sie oben beschrieben wurden, durch eine massive Veränderung der Sprachpraxis an den Universitäten ersetzt werden, ähnlich der (inzwischen übrigens konsequent zurückgenommenen) regierungsamtlichen Umstellung des niederländischen Wissenschaftsbetriebs auf das Englische? Ein gleitender Übergang an den Schulen würde sich zumindest für die Oberstufe, vielleicht aber auch schon für die gymnasiale Sekundarstufe I nahelegen. Für das Deutsche als Wissenschafts- und als Fremdsprache allgemein sollte dann vielleicht die eine oder andere Nische vorgeesehen werden, ähnlich wie für andere obsolet gewordene Sprachen, das Aramäische zum Beispiel (dem übrigens in der antiken Welt einmal eine ähnliche Bedeutung zukam wie dem Englischen in der heutigen).

Ich denke nicht, daß dieses Bild unsere Unterstützung verdient. Am Ende des Papiertes (§10) möchte ich auf diese sprachpolitische Frage zurückkommen.

2. Wissenschaftskommunikation 1900 vs. 2000

Zunächst aber möchte ich fragen: Was können wir eigentlich gegenwärtig *realistisch* erwarten in bezug auf eine Wissenschaftstradition wie die deutsche, die immerhin zu den »großen« Wissenschaftstraditionen der gegenwärtigen Welt gehört; was können wir erwarten bezüglich einer Sprache, die zu den viel genutzten Wissenschaftssprachen der modernen Wissenschaftsentwicklung gehört? Welche Erwartungen sind überhaupt realistisch – und so als Folie für wissenschaftssprachpolitische Entscheidungen nutzbar? Ich möchte hierfür einen kurzen Blick auf Unterschiede zwischen sozusagen dem Jahr 1900 und dem Jahr 2000 in bezug auf die Wissenschaftskommunikation werfen. Denn ich denke, daß unsere Erwartungen für das, was eigentlich an Attraktivität der deutschen Wissenschaftslandschaft für ausländische Studierende aufgebaut werden kann, noch viel zu stark an der Wissenschaftssituation 1900 festgemacht ist und durch diese Situation sehr viel stärker geprägt wird als durch die des Jahres 2000.

Zu Beginn dieses Jahrhunderts hatten wir drei bis vier große, miteinander konkurrierende Wissenschaftstraditionen: die französische, die englische, die deutsche, und, mit gewissen Einschränkungen, die russische.

Andere Wissenschaftskulturen wie zum Beispiel etwa die italienische, verschiedene skandinavische, die niederländische oder die spanische, entfalteten sich gleichfalls, orientierten sich aber an den Entwicklungen in den größeren Traditionen – oder gerieten an die Peripherie. Im

1 Konrad Ehlich: »Internationale Wissenschaftskommunikation 2000 ff. Eine Verlust- und eine Suchanzeige«. In: W. Moelleken; P. Weber (eds.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn: Dümmler 1997, 128–138 (Plurilingua XIX).

wesentlichen wurde von der bildungsökonomischen Fundierung, der Effizienz, der Ausweitung und Konsequenz für die Gesellschaft als ganze und für deren wirtschaftliche und geistige Entwicklung Wissenschaft in den zuerst genannten Wissenschaftskulturen vorangetrieben. Ihre Sprachen wurden konsequent zu wissenschaftskommunikativ geeigneten Sprachen ausgebildet und ausgebaut. In den Publikationszahlen der damaligen Zeit zeichnet sich diese Situation entsprechend ab. Die USA spielten in diesem Bild um 1900 noch eine eher untergeordnete Rolle – was unter dem Stichwort »Englisch« lief, bezog sich tatsächlich vor allem auf das Vereinigte Königreich und seine weltweiten Filialitäten.

Der deutschen Wissenschaftstradition kam um die Jahrhundertwende eine besondere Bedeutung auf verschiedenen Fachgebieten nicht zuletzt dadurch zu, daß sie relativ jung und dadurch in einer stürmischen Entwicklung begriffen war. Die Attraktivität Deutschlands als Studienort leitete sich aus dieser besonderen Stellung in der Wissenschaftsentwicklung ab. Die allgemeine Bereitschaft, sich auf eine fremde Wissenschaftssprache für das eigene Studium einzulassen, und die Mehrzahl von Wahlkandidaten dafür erleichterten das zeitliche und finanzielle biographische Engagement in der Sprachenfrage für diejenigen, die ein Studium in einem der führenden Wissenschaftsländer aufnehmen wollten.

Dieses Bild hat sich insgesamt zum Ende des 20. Jahrhunderts drastisch verändert. Da ist zunächst der neue Stellenwert der USA. Dadurch, daß dieses riesige Land seine Wissenschaft in einem Jahrhundert gewaltig entwickelt hat, hat sich ein Wissenschaftsraum herausgebildet, der sich weitgehend selbst genügt. Diese Entwicklung ist nicht zuletzt auf der Grundlage einer Wissenschaftlermigration seit dem Beginn des Jahrhunderts befördert

worden. Um nur ein Beispiel aus meinem eigenen Fachgebiet, der Linguistik, zu nennen: Leonard Bloomfield, der Begründer des amerikanischen Strukturalismus, studierte in Leipzig – um dann in den USA Initiator und Verbreiter eines eigenen, folgenreichen US-amerikanischen Ansatzes zu werden. Damit nicht genug: Als eines der wichtigsten Zielländer der politisch verursachten Migration von Wissenschaftlern unter den Nationalsozialisten und durch sie gewann der US-amerikanische Wissenschaftsbetrieb eine große Zahl hochqualifizierter Wissenschaftler hinzu. Beide Entwicklungen bedeuteten für die deutsche Wissenschaft eine erhebliche Schwächung: die zweite ohnehin, die erste dadurch, daß zunehmend US-amerikanische Studenten ausblieben (in einem Fach wie der protestantischen Theologie hat sich der Wechsel erst kürzlich vollzogen – verbunden auch hier mit einer Veränderung der Sprachenpriorität).

Die US-amerikanische Wissenschaftslandschaft genügt sich selbst. Sie scheint darüber hinaus durch implizite und zum Teil auch explizite *isolationistische* Tendenzen gekennzeichnet zu sein. Die geringe Bereitschaft in dieser Wissenschaftslandschaft, sich mit einer fremden Sprache zu beschäftigen, eine Bereitschaft, die zudem immer weiter abnimmt, ist Ausdruck wie Folge dieser Struktur. Ein Wissenschafts»standort« mit über 250 Millionen Menschen als Bezugsgröße, der sich selbst genügt, kann als solcher durchaus verstanden werden – wenn auch der universale Erkenntnisanspruch von Wissenschaft dazu in einem deutlichen Widerspruch steht. Jedenfalls aber ist er als ein wissenschaftsstrukturelles Faktum ernst zu nehmen. Ob dies freilich für andere Wissenschaftskulturen bedeutet, daß sie sich sozusagen als jeweils 51. Staat dieser Wissenschaftswelt verstehen müssen, das –

so denke ich – steht dahin. Der Isolationismus erscheint häufig in einem sprachlichen Gewand. Es scheint aber durchaus fraglich, ob die »Sprachbarriere« die entscheidende oder gar einzige Ursache für mangelnden bzw. einseitigen Austausch der internationalen Wissenschaftskommunikation ist. Der Isolationismus scheint sich vielmehr durchaus auch gegenüber der britischen Wissenschaftsproduktion zu bestätigen. Es ist m. E. vor allem die wissenschaftssoziologische Selbstsättigung des amerikanischen Wissenschaftsraumes, die für Stellung und Wissenschaftspraxis dieses Raumes verantwortlich zeichnet.

Die anderen drei Wissenschaftssprachräume, die für das beginnende 20. Jahrhundert benannt worden waren, befinden sich in Europa. Dieses Europa hat sich und die Welt in diesem Jahrhundert mehrfach in weitreichende, dramatische und nur zum Teil bearbeitete Probleme gestürzt. Dazu gehört besonders die Entwicklung in und in bezug auf Deutschland. Das Jahr 1933 markiert auch für die Wissenschaftsentwicklung einen entscheidenden Einschnitt. Die Vertreibung und physische Vernichtung großer Teile der deutschen akademischen Intelligenz hat die Bedeutung der deutschen Wissenschaft in ihrem ureigensten Kern massiv betroffen. Die Hoffnung, daß sich eine Wissenschaftsgesellschaft von einem derartigen Aderlaß innerhalb von zwei oder drei Generationen wirklich erholt, ist doch eher gering.

Zugleich hat die deutsche Politik zwischen 1930 und 1945 die sensiblen Faktoren von Sympathie und Interesse, die für die Akzeptanz einer Wissenschaftsgemeinschaft durch eine andere von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind, in einer desaströsen Weise beeinflußt. Die Veränderung in der Haltung der skandinavischen Länder oder der Niederlande gegenüber der deutschen Wissenschafts-

gemeinschaft ist auf unverkennbare und offensichtliche Weise hiervon direkt betroffen. In Ländern mit einer starken offenen Kollaboration mit der nationalsozialistischen Besatzungsmacht, ihren ideologischen Hintergründen und ihren intellektuellen Hilfstruppen (also zum Beispiel in Frankreich oder in Ungarn) wurde vom Erfolg und schließlichem Sieg des Widerstandes nicht nur die nationalsozialistische Ideologie, sondern weithin alles, was deutsch ist, zentral negativ bewertet, verurteilt und abgelehnt. Die Veränderungen, die sich durch den deutschen Faschismus ergeben haben, haben lange Auswirkungen. 1945 war eben keine Stunde Null. Es erscheint illusorisch, angesichts dieser Gesamtsituation annehmen zu wollen, es könne an die Tradition der Jahrhundertwende – und damit auch an die Attraktivität der deutschen Wissenschaft damals – einfach angeknüpft werden.

Die Wissenschaftslandschaft verändert sich weiter schnell und erheblich. Alte wissenschaftliche Traditionsräume im Fernen Osten haben sich in den internationalen Zusammenhang eingeklinkt, neue entwickeln sich. Universitätslandschaften wie die australische bieten Angebote auf hohem und höchstem Niveau.

Zusammenfassend: Am Ende des 20. Jahrhunderts finden wir eine wesentlich vielfältigere Wissenschaftswelt vor als an dessen Beginn. Für die nächsten Jahrzehnte sind weitere Veränderungen zu erwarten. Die Konsequenzen, die das für die Wissenschaftskommunikation hat, sind noch gar nicht recht absehbar.

Angesichts der »Attraktivitäts«-Debatte gewinnt man weithin freilich den Eindruck, daß hier die aktuelle Situation der deutschen Universitäten in bezug auf ihr Interesse für ausländische Studierende vor der Folie jener Erwartungen gesehen wird, die eher durch den Beginn des Jahrhunderts gekennzeichnet sind. Die

Strategie, sozusagen als Junior-Partner der USA wenigstens etwas von dem »brain drain« nach dort zu den hiesigen Universitäten umzuleiten, indem man sich als in jenem Kontext doch auch (noch) attraktiv darstellt, verkennt meines Erachtens sowohl die tatsächlichen Möglichkeiten wie die langfristigen Perspektiven.

Ich denke, wir haben allen Grund, mit den nicht-englischsprachigen Wissenschaftsgemeinschaften einen aktiven Beitrag zur multilingualen Fortsetzung der Weltwissenschaftstradition zu leisten. Dies bedeutet vor allem die entschlossene Beförderung individueller wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit. Die weitgehende Weigerung in der US-amerikanischen Bildungslandschaft, auch nur eine einzige Sprache jenseits des Englischen zu erwerben, stellt hier nicht nur ein aktives Hindernis dar. Sie führt auch dazu, daß WissenschaftlerInnen aus diesem Bereich die Erfahrung der Artikulation in einer Nicht-Muttersprache fehlt – und somit ein wesentlicher Faktor für die Verstehensmöglichkeiten und -schwierigkeiten von Nicht-Muttersprachlern.

In einer gewandelten Welt kann Deutschland nicht mehr die gleiche »Attraktivität« als Studienort haben wie 1900. Die Attraktivität entwickelt sich aber dort, wo in der internationalen Wissenschaftskonkurrenz etwas Spezifisches angeboten wird. Dazu gehören die deutsche Weise universitären Arbeitens, die deutsche Kultur und die deutsche Sprache und Wissenschaftssprache. Daß dies nicht einfach ein Eindruck im Gefolge ethnozentrischer Nabelschau ist, wird auch aus dem Ausland an vielen Stellen

bestätigt, wo eine Bekanntheit mit dem deutschen Wissenschaftssystem vorhanden ist. Der australische Linguist Michael Clyne führt dies in einer aktuellen Rede über »den Reiz der deutschen Sprache« sehr deutlich aus.¹

3. Einbindungen der Lehrgebietskonzeption

Die sogenannten Lehrgebiete »Deutsch als Fremdsprache« verdanken ihre Entstehung und ihre langjährige Praxis weithin der Einbindung in ein Modell, das gleichfalls noch an einer Vorstellung von Wissenschaft orientiert ist, wie sie aus dem ersten Drittel des Jahrhunderts überkommen ist. Die Umsetzung dieses Modells bestand im wesentlichen darin, daß man von einem festen Ausbildungsgang »Abitur / abituräquivalente Leistungen« – »Studium« ausging – und ausgehen konnte. Das Konzept der »Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS)« bis hin zur »DSH« ist monofinial auf diesen Zusammenhang zugeschnitten. Weiterführende Sprachqualifizierungen während des Studiums erschienen demgegenüber weithin als bloße Beigabe, wenn nicht als eine Art »studium generale«-Ballast.

Gerade dieses feste Voraussetzungsschema gerät aber zunehmend in die Kritik. Ich denke, für die weitere Entwicklung des Gebietes »Deutsch als Fremdsprache« tun dessen Vertreter gut daran, die Veränderungen, die sich ergeben, nicht einfach als eine Bedrohung einer erfolgreichen Arbeit der Vergangenheit zu sehen, sondern sie als eine Perspektive und Chance für die eigene Weiterentwicklung zu erkennen.

1 Michael Clyne: »Über den Reiz der deutschen Sprache«. In: Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU: *Reden von und für Michael Clyne*. München 1997, 31–43; demn. in: A. Wierlacher u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 123–131.

4. Wissenschaftswanderungen und Spracherfordernisse

Um die in § 2 und § 3 genannten Aspekte weiter zu verfolgen, lohnt es sich, den Motivationen für Wissenschaftswanderungen noch etwas weiter nachzugehen und zugleich zu fragen, welche Spracherfordernisse sich daraus ergeben. Zwei grundsätzlich unterschiedliche Modelle sind dafür zu erkennen. Das erste möchte ich das *Vaganten-Modell* nennen. Der Ausdruck greift auf die mittelalterliche, sehr bewegliche Praxis wissenschaftlicher Ausbildung zurück. Verbunden mit der einen Wissenschaftssprache Latein ergab sich eine Struktur, die nicht regional eingebunden und vertikal vernetzt war. Vielmehr gab es eine einzige für den ganzen europäischen Bereich, soweit es Universitäten gab, gemeinsame horizontal vernetzte Struktur. Die Wissenschaftler und die Studenten verfügten mit ihrem Latein über ein Kommunikationsmittel, das in Bologna so gut funktionierte wie in Paris, das in Prag ebenso wie in Oxford oder Heidelberg eingesetzt werden konnte.

Dieses Modell ist nur scheinbar in die Gegenwart übertragbar, wenn das eine Kommunikationsmittel Englisch genutzt werden soll. Inzwischen gab es nämlich eben die Herausbildung der nationalen Wissenschaftssprachen und -kulturen. Für diese ist ein anderes Modell der Wissenschaftswanderung relevant, nämlich ein *Modell der Grenzüberschreitung*. Grenzüberschreitung war im Vaganten-Modell nicht erforderlich, genauer: sie betraf den wissenschaftlichen Zusammenhang selbst nicht. Für stark ausgebildete, differenzierte Wissenschaftskommunikationen auf nationalen und auf nationalsprachlichen Basen sind andere Spracherfordernisse gegeben, nämlich solche einer individuellen Mehrsprachigkeit. Multilingualität ist nicht einfach ein notwendiges Übel, sondern zugleich jeweils

die Vorschule für das, was Wissenschaft im einzelnen Land und in der Vielgestaltigkeit unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen bedeutet.

Dieses Modell einer Grenzüberschreitung läßt sich, meine ich, ins Jahr 2000 in der Gestalt einer multilingualen, postnationalen Wissenschaftskommunikation für Länder und Wissenschaftskulturen wie die deutsche bzw. deutschsprachige, die französische, italienische, spanische, die russische und wahrscheinlich auch zunehmend die japanische und die chinesische transponieren.

Dies gehört zu den Rahmenbedingungen für die künftige Entwicklung. Sie wird sich hier so wenig wie anderswo einfach naturwüchsig vollziehen. Sie ergibt sich vielmehr aus den Handlungen oder Nicht-Handlungen der Beteiligten. Auf diese Rahmenbedingungen können und sollten wir uns in einer produktiven Weise einlassen – wie wir dies auch bisher schon getan haben.

Eine solche Wanderung von WissenschaftlerInnen, die eine grenzüberschreitende Mehrsprachigkeit erfordert und verlangt, bedeutet nun, daß zwischen ganz unterschiedlichen Bedarfstypen von Sprachkenntnissen für die Wissenschaft zu unterscheiden ist. Sie können individuell und gesellschaftlich charakterisiert werden.

5. Eine kleine Bedarfstypisierung

Grenzüberschreitender Wissenschaftsverkehr kann sich kurzzeitig, mittelfristig und langfristig ereignen. In der PNdS- und DSH-Tradition, wie ich sie abkürzend benennen will, ist vor allem das Interesse der langfristigen Wissenschaftsmigranten berücksichtigt. Die Lehre des Deutschen als Fremdsprache im wissenschaftlichen Bereich, die Vermittlung des Deutschen als einer fremden Wissenschaftssprache (DafW), ist bisher hingegen relativ hilflos in bezug auf die kurz-

zeitigen und die mittelfristigen Bedürfnisse. Hier sehe ich einen zentralen Handlungsbedarf für die weitere Entwicklung der Disziplin Deutsch als Fremdsprache. Denn diese kurzzeitigen und mittelfristigen Bedarfe werden angesichts der ökonomischen Zwänge, unter denen Wissenschaft heute betrieben wird, bei gleichzeitiger erhöhter Mobilität in der näheren Zukunft von immer größerer Bedeutung werden, während die langfristigen – aus dem einen oder anderen Grund nach Deutschland kommende Studierende, die hier zum Beispiel ein vollständiges Ingenieurstudium zu absolvieren planen – eher rückläufig zu sein scheinen. Dies bildet ja den eingangs kurz erinnerten Grund für die Klagen und ihren Hintergrund in den Veränderungen der deutschen Hochschullandschaft mit Blick auf AusländerInnen.

6. Lerninhalte

Für die Lerninhalte bedeutet dies, daß neu zu überlegen ist, was eigentlich die Vermittlungsgegenstände für die Lehre von DaF sind und sein können; was wird hier von den AdressatInnen (den, wie es im neuen Bonner hochschulpolitischen Dialekt heißt, »Kunden«) eigentlich erwartet?

Meines Erachtens sind mindestens die folgenden Aspekte verstärkt zu unterscheiden:

1. Wir sollten verstärktes Gewicht auf die *wissenschaftliche Alltagssprache* legen, das eigentliche gemeinsame Fundament, dessen sich die WissenschaftlerInnen in ihrer Kommunikation bedienen. Diese wissenschaftliche Alltagssprache ist wissenschaftlich kaum erforscht, und sie ist in der unterrichtlichen Umsetzungspraxis gegenüber den wissenschaftlichen Fachsprachen im engeren Sinn gegenwärtig von einer weit unterschätzten, ja einer bloß untergeordneten Bedeutung.
2. Wir sollten die *Diskursformen der Wissenschaft* als ein Spezifikum der deutschen Art, Wissenschaft zu betreiben, verstärkt in die Angebote einbringen. Die intensive diskursive Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden in einem deutschen Hochschul-Seminar, um eines der ja keineswegs obsolet gewordenen Ideale deutscher Universitätskultur zu benennen, bietet Lernmöglichkeiten für Studierende, die deren Eigenverantwortung in einer herausgehobenen Weise fordern – und fördern. Hier hat die deutsche Hochschultradition einen Typus von Lehr-Lern-Diskurs in die Weltwissenschaftskommunikation einzubringen, der nicht unerheblich ist.
3. Wir sollten, meine ich, versuchen, verstärkt und intensiver über die *Spezifik von Lerntraditionen* nachzudenken, und zwar nicht nur für das Sprachenlernen (unter dem Stichwort der Regionalisierung ist dies in den letzten Jahren im DaF-Bereich intensiv erörtert worden), sondern auch für die Lerntraditionen, die in den Wissenschaften selbst eine Rolle spielen. Dies schlägt sich in den Organisationsformen der Wissenschaft und ihren diskursiven und textuellen Ausprägungen nieder.
4. Wir sollten uns, denke ich, präzise Gedanken darüber machen, was an *sprachlichen, landeskundlichen, kulturellen Kenntnissen* für ein beschwernisarmeres, lohnendes, ja angenehmes und vergnügliches Leben für akademische Gäste in diesem Land erforderlich ist und sozusagen als Paket in die Sprachkurse für junge AkademikerInnen hineinzu kommen hat – und in Kurse für ihre *Familien*, die gerade bei dem Typus der kurz- und mittelfristigen AdressatInnen für die Gestaltung des Aufenthaltes wesentlich mehr Beachtung verlangen (die Alexander-von-Humboldt-Stiftung hebt dies aufgrund ihrer lang-

jährigen Erfahrungen zu Recht hervor). Auf diesen Punkt wird bisher, wenn ich die allgemeine Situation recht sehe, nur sporadisch und mehr oder minder zufällig eingegangen in einem Sprachvermittlungstyp, der weithin nur von allein ins Land kommenden und hier lebenden Studierenden ausgeht.

5. Wir sollten versuchen, die *alltagshermeneutische Herausforderung* ernst zu nehmen, die in der Begegnung von Kulturen besteht. Hier liegt meines Erachtens ein Aspekt, der in der gegenwärtigen Kurs- und Prüfungsstruktur eigentlich lediglich »weggeprüft« und so abgetan wird.

7. Lehrwege

Auch hier haben wir, meine ich, Anlaß, in vieler Hinsicht neu nachzudenken – und umzudenken – und dies durchaus in Parallelität zu den Überlegungen, die etwa der DAAD gegenwärtig in die öffentliche Diskussion einbringt.

Allerdings bedarf solches Nachdenken vorab einer deutlichen Warnung in bezug auf die Begehrlichkeiten und die Hoffnungen der Finanzministerien, daß wir es in Zukunft alles sehr viel billiger kriegen. Solche Erwartungen scheinen sich etwa daran zu knüpfen, daß die *Selbstlernmaterialien* große Teile des Sprachunterrichts sozusagen aus der leistungspflichtigen Verantwortung eines erbrachten Unterrichts herauszuschneiden gestatteten. Auch die Überlegungen einer sinnvollen Kooperation von Sprachausbildung in den Herkunftsländern und einer spezifizierten und qualifizierten sprachlichen Weiterqualifizierung hier scheint vor allem solchen Erwartungen und Hoffnungen verpflichtet: Deutschland wird dann von einem Land, in dem man die Sprache der zukünftigen wissenschaftlichen Arbeit unter realistischen Bedingungen erwerben kann, zum Ort einer Prüfungszentrale, die die zukünftigen

Studierenden einer kostengünstigen, weil von den zu Prüfenden selbst zu bezahlenden frühzeitigen sprachlichen Auswahl unterwirft. Wer dem neuen Prüfungsverfahren, etwa TestDaF, nicht entspricht, kommt gar nicht erst ins Land (Ausnahmen finden sich, soweit Sprachkenntnisse ohnehin obsolet geworden sind, da die Lehre auf Englisch stattfindet). Hier liegen große Gefahren, die eines der Haupthindernisse für die Attraktivität des Studienortes Deutschland nur noch zu verstärken in der Lage sind, nämlich die ausländerrechtlichen Behinderungen und Belastungen eines Studien- oder gar Promotionsaufenthaltes in der Bundesrepublik.

Was nun die methodischen Umsetzungen dessen, was in §6 benannt wurde, betrifft, so scheint mir hier *ein* Aspekt vor allem Beachtung zu verdienen: Die Angebote sollten *adressatennäher* werden, als sie es bisher zu einem nicht unerheblichen Teil sind.

Dies bedeutet eine *Flexibilisierung der Angebote*. Wir sollten auch in den universitären Einrichtungen der DafW-Vermittlung nicht nur unsere traditionellen Mittelstufenkurse haben. Es sollte vielmehr sozusagen »maßgeschneiderte« Vermittlungsangebote geben.

Dies bedeutet zugleich eine *Individualisierung* der Sprachangebote. Hier können Testinstrumente sinnvoll sein – nicht als Selektionsmechanismen, sondern als Hilfen zur Bestimmung der bereits vorhandenen Kenntnisse, aber auch der jeweiligen Sprachlernerfahrungen und -präferenzen, um zu einer solchen zielführenden und effizienten Individualisierung beizutragen. So kann den Lernenden die Erreichung ihrer Ziele erleichtert werden, Lernenden, die wenig Zeitressourcen haben, aber eine hohe Motivation mitbringen. Hier bieten private Sprachkursanbieter (freilich auch eher in anderen Ländern als dem unseren) bereits wesentlich

bessere Möglichkeiten, als die immer noch auf zu große Zahlen und zu mechanistische Verfahren orientierten Strukturen in vielen Lehrgebiets-Institutionen, die in den inneruniversitären Budget-Kämpfen kaum eine Chance haben, neue, veränderte Organisationsformen in Gremien zu plausibilisieren, deren Mitglieder weithin fast nur von schulischen Fremdsprach-Lernerfahrungen geprägt sind. Aus den andernorts bereits gemachten Erfahrungen könnten wir lernen und diese zurückfließen lassen in neue Lernverfahren und Lehrwege.

Dies bedeutet weiter den Einbau von *Differenzierung* in das Lernangebot für Lernende ganz unterschiedlichen Typs. Die zahlreichen Kurzzeit-Migranten brauchen anderes, Schnelleres als diejenigen, auf die die Mittelstufenkurse ausgerichtet sind. Sie brauchen auch nicht unbedingt die Prüfung der DSH – das geben weder die allgemeinen (zum Teil freilich recht unrealistischen) Bedingungen etwa von ERASMUS usw. her – noch auch die Zeitplanungen der Studierenden. Was aber tritt realistisch an die Stelle? Ganz ohne Zweifel wird die Sprachenfrage in den europäischen Mobilitätsprogrammen völlig unterschätzt. Hier läge eine Perspektive zur Förderung der deutschen Sprache, die man den dafür ja zunehmend zuständigen 16 Kultusministern nur nachdrücklich nahelegen kann. Dazu gehören auch große Aufgaben bei der Erforschung solcher Lernprozesse und ihrer Voraussetzungen. Noch gibt es keine Lösungen für die Fragen, die hier seit mehreren Jahren auf der Tagesordnung stehen. Es ist Sache von »Deutsch als Fremdsprache« – in selbstverständlicher Kooperation mit den anderen euro-

päischen FremdsprachenvermittlerInnen –, das Neuland zu betreten und Lösungen zu entwickeln. Ich denke, die *Strukturkapazitäten* sind dafür vorhanden; die konkreten *Projektkapazitäten*, die erforderlichen konkreten Forschungsmittel, müssen vorgehalten und eingesetzt werden – eine dringende Aufgabe für die europäische Sprachen- und Kulturpolitik.

Zusammenfassend: Flexibilisierung, Individualisierung und Differenzierung – die immer auch Spezifizierung ist – sind zentrale Aufgaben für ein attraktives Sprachvermittlungsangebot, das es für die nahe Zukunft zu entwickeln gilt.

Zu den Fragen der Lehrwege gehört auch die Frage der neuen Medien. Im Blick auf sie findet sich gegenwärtig die schon fast traditionelle Mischung (vgl. die Einführung des Sprachlabors) von euphorischen Erwartungen und gewaltigen Enttäuschungen, wenn man mit den auf dem Markt greifbaren Produkten arbeitet. Doch dies ist im Fall der neuen Medien, so scheint mir, eher eine Anfangs- als eine Dauersituation. In der mittleren Perspektive ergibt sich hier voraussichtlich eine neue Struktur der professionellen Tätigkeit von SprachvermittlerInnen, nämlich eine individualisierte, differenzierte und flexible *Sprachlernberatung*, die allererst die Chancen der neuen Medien auch konkret nutzbar macht.¹

8. De-Examinierung

Die gegenwärtige Sprachlehrpraxis gerade für den akademischen Bereich ist sehr stark bestimmt von den langen Erfahrungen der Lehrgebiete, die sich in der Herausbildung von Prüfungsstrukturen niedergeschlagen haben. Mühsam erarbei-

1 Vgl. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: »Deutsch als Fremdsprache – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen«. In: A. Wierlacher u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 377–393.

tet, bieten sie eine so kaum je im universitären Prüfungswesen anzutreffende intensive Nutzung langjähriger Lehrpraxis. Die Geschichte der PNdS und der DSH zeigt eine nicht geringzuschätzende konkrete Erfahrungsgrundlage. Dies verdient Hervorhebung gerade gegenüber der Verachtung, die offenbar gegenwärtig der DSH vom offiziellen bis offiziösen kulturpolitischen Diskurs in Bonn her entgegenschlägt.

Doch hat diese insgesamt spezifische und sinnvolle Prüfungsgeschichte auch eine doppelte Problematik zur Folge gehabt:

(a) Wie bei allen Prüfungen, in denen Fähigkeiten und Fertigkeiten für etwas Späteres geprüft werden, hat die Prüfung die Tendenz, sich an die Stelle dessen zu setzen, wofür sie eigentlich nur vorbereiten soll. Dies bedeutet, daß für die Prüfung gelernt wird und daß darüber in Vergessenheit gerät, wo die eigentlichen Ziele liegen. Es tritt eine Prüfungszentrierung ein.

(b) Diese starke Zentrierung auf die PNdS bzw. DSH hat zur Folge gehabt, daß sich die Prüfung gegenüber ihrem funktionalen Zusammenhang verselbständigt hat. Die Sprachprüfung absolviert zu haben, hat im universitären Alltag zu der Illusion Anlaß gegeben, daß damit alle sprachlichen Probleme der ausländischen Studierenden sozusagen ex officio aus der Welt geschafft seien. Die wichtige zweite sprachliche Qualifizierungsphase während des Studiums, besonders in seinen ersten Semestern, spielt kaum je mehr als eine nur marginale Rolle in den universitären Ausbildungszusammenhängen. Als eine Art studium-generale-Anteil für ausländische StudentInnen mögen dann weiterführende Kurse ins Angebot aufgenommen werden. Doch eine ernsthafte Qualifizierungsaufgabe wird ihnen kaum je zugebilligt. Dies erstaunt umso mehr, als die Rolle der sprachlichen und kommunikativen

Grundqualifikationen ja auch für deutsche Studierende in den letzten Jahren verstärkt als unabdingbares Desiderat thematisiert worden sind (man vergleiche etwa die sogenannten »Leuchtturmprojekte« in NRW).

Wir verfügen meines Wissens derzeit über keine verlässlichen, empirischen Daten und Erkenntnisse in größerem Umfang über die tatsächlichen sprachlichen Anforderungen in den verschiedenen Formen des universitären Lebens. Hier wie in der Forderung nach einer ernsthaften Vorhaltung von sprachlichen Qualifizierungsmöglichkeiten im Studium selbst ergeben sich Erfordernisse, die die auf ihre knappen Ressourcen verweisenden Politiker nicht gern hören werden. Ob aber der mittel- und langfristige Nutzen sich nicht sogar auch ökonomisch besser rechnen würde, wenn man die Sprachqualifizierung differenziert und präzisiert, scheint mir keineswegs von vornherein fraglich.

Was wir benötigen, ist eine *studienintegrierte Sprachqualifizierung*. Sie wird dazu beitragen, die bloße Fixierung auf die jeweilige Prüfung zu beseitigen. Das Ende einer solchen Fixierung läßt sich als eine De-Examinierung des Sprachlehr- und -lernbereichs an den Universitäten bezeichnen, die den Blick für die eigentlichen sprachlichen Aufgaben und die Lernziele der einzelnen wieder frei macht.

Dies wird Konsequenzen für die Zeitverteilungen in den Studiengängen erforderlich machen – eine harte Aufgabe, aber eine Aufgabe, deren Bearbeitung den Studierenden unmittelbar zugute kommt. (Ich weise nur in Klammern darauf hin, daß auch für die Eingangssemester deutscher Studierender neue Überlegungen unumgänglich sind.)

Auch in den europäischen Austauschprogrammen müssen die Sprachanteile endlich auf eine angemessene Weise ih-

ren Niederschlag finden. Sprachen zu lernen erfordert individuelle Lebens- und Lernzeit.¹ Für ein multilinguales Europa ist solche individuell aufgewendete Lebens- und Lernzeit unabdingbar, ja eine Bedingung, ohne deren Erfüllung die europäische Entwicklung mit größten Problemen konfrontiert werden dürfte.

9. Die Kosten

Es wurde oben schon darauf hingewiesen – es kommt wohl kaum zu einer Kostenverringerung. Sicher sollten alle kostenneutralen Möglichkeiten entschlossen genutzt werden – z. B. durch Verbesserung des »Marketing« über die Auslandsämter der Universitäten, die Botschaften und Konsulate. Vor allem aber wären ein gesteigertes Wissen in den Ausländerbehörden, eine drastische Reduzierung des Vorschriftenwustes und eine studienmunternde Praxis dieser Behörden wohl relativ einfache und kostenneutrale Verbesserungsmöglichkeiten für die Förderung des Ausländerstudiums.

Für die Attraktivität des Sprachunterrichts bedarf es auch all dieser Bemühungen. Es bedarf aber vor allem einer Neuorientierung und einer wirklichen Innovationsfreude in der Arbeit der Lehrgebiete. Vorrangige Bedeutung kommt der sprachlichen Qualifizierung der Studierenden im Zusammenhang mit ihrem Studium selbst zu. Ich habe oben schon einen anderen als den üblichen Ausdruck der »studienbegleitenden Kurse« verwendet. »Begleitung« hat immer etwas Beiheberspielendes an sich: einerseits ist das Studium, andererseits Theatergruppe, vielleicht das Universitätsorchester und eben – Deutschkurse. Dies ist, so sehr diese Dinge ihren Wert in sich haben (können), nicht das, worum es bei der

Vermittlung von DafW geht. Vielmehr kommt es auf eine unmittelbar studienrelevante, eine mit dem Studium selbst verzahnte sprachliche Qualifizierung an, eine *studienintegrierte Sprachqualifizierung*. Dieser Terminus ist Programm. Er macht auch und vor allem deutlich, daß es sich hier nicht um eine »zusätzliche freiwillige Leistung« des Staates handelt – die jederzeit als erste unter den finanzministeriellen Rotstift geraten kann und gerät. Nein, es geht bei der studienintegrierten Sprachqualifizierung um das Studium selbst, um akademische Lehre. Finanziell zunächst Kosten erbringend, nutzt sie den Studierenden erheblich – und, so ist zu vermuten, in einer Gesamtkosten-Nutzen-Rechnung sogar dem Haushalt, der insgesamt aufgewendet werden muß.

Ich habe versucht, deutlich zu machen, daß die Attraktivität des Lehrangebotes durch gezielte empirische Untersuchungen wahrscheinlich kräftig erhöht werden kann. Förderstrukturen sind hier schwierig zu finden, da es sich nur bedingt um reine Grundlagenforschung handelt, wie sie die DFG vorrangig fördert. Die in der Frage engagierten Institutionen sind hier gefordert – ähnlich dem, was in Technik und Naturwissenschaft fast der Normalfall ist –, Begleitforschung zu unterhalten, also etwa der DAAD oder auch die verschiedenen betroffenen Ministerien. Eine seriöse Begleitforschung wird wahrscheinlich der Verbesserung der Attraktivität vor allem im didaktischen Bereich erheblich nutzen können.

Was wir für all diese wesentlichen Bedingungen im politischen Raum brauchen, ist last and not least eine kulturpolitische Lobby, die sich für das Ausländerstudi-

1 Vgl. Harald Weinrich: »Von der schönen fremden Freiheit der Sprachen«, *SZ* 228, 4./5.10.1997.

um und für die qualifizierte Sprachvermittlung ernsthaft engagiert. Ansätze sind zu erkennen – Umsetzungen im größeren Stil stehen aus.

10. DaF und wissenschaftliche Mehrsprachigkeit

Eingangs wurde ein Szenarium zitiert, das angelsächsischen Monolingualismus als die selbstverständliche Ziel-Vorstellung für die europäische und für die Weltwissenschaftskommunikation unterstellt. Eine solche Monokultur dürfte mit allen ähnlichen deren Vorteile und deren Nachteile teilen¹.

Demgegenüber ist es an der Zeit, ein realistisches Selbstbewußtsein in den nicht-englischen Wissenschaftskulturen zu entwickeln, der deutschen ebenso wie der französischen, der spanischen wie der skandinavischen. Das wird die Leistungen *und* die Defizite und Probleme der verschiedenen Kulturen und ihre jeweiligen Beitragsmöglichkeiten zur wissenschaftlichen Weltkultur deutlich erkennen lassen. Ich denke, es wird wichtig sein, Sprachförderung zu betreiben, nicht nur eine Sprachförderung für die Wissenschaft. Hier sollten in Europa insbesondere die Kontakte mit dem stärksten Partner, mit Frankreich, intensiviert und entwickelt werden. Erfahrungen an anderen Stellen in der deutsch-französischen Kooperation könnten auf die Wissenschaftskommunikation ausgedehnt werden. So ließe sich Multilingualität in der Wissenschaftskommunikation fördern und entfalten.

Ich denke, wir brauchen ein neues Selbstbewußtsein der Lehrenden und der DaF-Studierenden. Es wird wichtig werden,

frühzeitig zu verdeutlichen, daß es eine sinnvolle Sache ist, Deutsch als Fremdsprache für die Wissenschaft, Deutsch als fremde Wissenschaftssprache zum Gegenstand des eigenen Studiums zu machen – und damit zugleich in actu zu praktizieren. Es gilt, der populistischen Demagogie zu widerstehen und auf die zukünftige Entwicklung so einzuwirken, daß der Reichtum wissenschaftlicher Erkenntnisse in den verschiedenen Wissenschaftssprachen, daß Grenzüberschreitung und Übersetzung, daß vor allem aber individuelle Mehrsprachigkeit zur Entfaltung kommen und als lohnend erfahren werden.

Oder, mit Blick auf die »Zaubersprüche«, die DaF jüngsthin mehrmals affigiert werden sollten, ließe es sich vielleicht auch so formulieren:

Möglicherweise findet sich ja dereinst in Merseburg oder andernorts ein Zauberspruch, der den Ausverkäufen von Wissenschaftskultur im Sinne der Verschleuderung von Reichtum und Pluralität wehrt und der PolitikerInnen und die Öffentlichkeit dazu ermuntert, weltoffene Wissenschaft zu fördern, und das heißt, vielfältige Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Zwar wirken Zaubersprüche bekanntlich unmittelbar. Doch auch, wenn sich keiner findet: Argumentationen wirken zwar etwas schwächer – aber vielleicht sind sie auf die Dauer nicht nur nicht ganz wirkungslos, sondern erweisen sich als kräftig genug für die Erhaltung, Entfaltung und Förderung deutscher und deutschsprachiger Wissenschaftskultur in der bunten Wirklichkeit einer multilingualen Weltwissenschaftskommunikation.

1 Vgl. Harald Weinrich: »Von der schönen fremden Freiheit der Sprachen«, SZ 228, 4./5.10.1997.