

Gödecke, Georgia [Hrsg.]; Grünewald, Andreas [Hrsg.]

Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. Grundlagen, Konzepte, Anwendung

Bielefeld : wbv Publikation 2024, 158 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gödecke, Georgia [Hrsg.]; Grünewald, Andreas [Hrsg.]: Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. Grundlagen, Konzepte, Anwendung. Bielefeld : wbv Publikation 2024, 158 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-329382 - DOI: 10.25656/01:32938; 10.3278/9783763976003

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-329382>

<https://doi.org/10.25656/01:32938>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Georgia Gödecke, Andreas Grünewald (Hg.)

Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften

Grundlagen, Konzepte, Anwendungen

wbv

Georgia Gödecke, Andreas Grünewald (Hg.)

Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften

Grundlagen, Konzepte, Anwendungen

Hinweise zur Förderung:

Das Lehrprojekt „Lost in Translation?“ wurde im Rahmen der Ausschreibung „Freiraum 2022“ der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* gefördert und umgesetzt und ebenso von der Universität Bremen unterstützt.



Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre



Universität
Bremen

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
[istock.com/Vitalii Gulenok](https://www.istock.com/Vitalii-Gulenok)

ISBN: 978-3-7639-7600-3
DOI: 10.3278/9783763976003

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als sol-
che gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem
Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei
verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	5
<i>Julia Gantenberg, Elisabeth Jurack</i>	
Go for it! – Potenziale für die Umsetzung von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften	9
<i>Sophia Segler, Julia Gantenberg</i>	
Citizen Science und Kommunikation in der superdiversen Gesellschaft	27
<i>Barbara Heinisch</i>	
Wissenschaftskommunikation in geisteswissenschaftlichen Citizen Science- Projekten am Beispiel eines sprachwissenschaftlichen Projekts	45
<i>Markus Gottschling</i>	
Im Durchlauferhitzer der Gegenwart. Eine rhetorische Analyse von Geisteswissenschaftskommunikation auf Twitter	61
<i>Elke Höfler</i>	
Fachdidaktik zwischen interner und externer Wissenschaftskommunikation im #twlz am Beispiel ChatGPT	80
<i>Wolfgang Hallet</i>	
Fremdsprachendidaktische Wissenschaftskommunikation in <i>Professional Development Communities</i>	96
<i>Georgia Gödecke, Andreas Grünewald</i>	
Lost in Translation? Studierende produzieren wissenschaftskommunikative Videos über das Lehren und Lernen von Sprachen	111
<i>Jens Kube, Denise Müller-Dum</i>	
Onlinevideos für Sprachlernende und -lehrende	120
<i>Megan Dwinger</i>	
Erstellung wissenschaftskommunikativer YouTube-Videos aus studentischer Perspektive (ein Leitfaden)	130

Victoria del Valle

Interne Wissenschaftskommunikation in der Spanischdidaktik – eine Analyse
der Zeitschrift *Hispanorama* und der an ihr beteiligten Akteur:innen 146

Vorwort

Knifflige Methoden, innovative Forschungsansätze und altbewährte Grundlagen – Wissenschaftler:innen befassen sich (nahezu) tagtäglich mit ihrem jeweiligen Fachgebiet und kennen sich darin bestens aus. Aus dieser Fülle an Themen können sie schöpfen, wenn sie mit Menschen kommunizieren. Kommunizieren sie diese verständlich und anschaulich, werden sie besser verstanden: von Fachkolleg:innen aus dem eigenen und angrenzenden Forschungsgebieten oder auch von fachfernen Personen. Dies kann zu einer stärkeren Wahrnehmung und Akzeptanz der eigenen Wissenschaft beitragen.

Der Prozess, wissenschaftliche Erkenntnisse, Ideen und Methoden für verschiedene Zielgruppen verständlich und zugänglich zu machen, wird als Wissenschaftskommunikation bezeichnet. Dabei ist Wissenschaftskommunikation „ein weites Feld“, das nach Hagenhoff et al. (2007: 7) in interne und externe Kommunikation unterteilt werden kann. Erstere bezieht sich auf den Austausch von wissenschaftlichen Informationen, Ideen und Erkenntnissen innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft oder innerhalb einer bestimmten Institution oder Organisation. Dies kann die Kommunikation zwischen Forscher:innen, wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, Studierenden und anderen internen Mitgliedern einer wissenschaftlichen Einrichtung umfassen. Externe Wissenschaftskommunikation hingegen bezieht sich auf den Austausch wissenschaftlicher Informationen, Ideen und Erkenntnisse mit externen Zielgruppen außerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft oder Institutionen. Dies kann z. B. die Kommunikation mit der breiten Öffentlichkeit umfassen. Der Zweck der externen Wissenschaftskommunikation besteht oft darin, wissenschaftliche Erkenntnisse für die Gesellschaft zugänglich zu machen, das Verständnis für Wissenschaft zu fördern und die Relevanz wissenschaftlicher Forschung und Innovationen zu betonen.

Die Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften und den Naturwissenschaften weist einige Unterschiede auf, die sich aus den jeweiligen Merkmalen und Arbeitsweisen der Disziplinen ergeben. So ist die Kommunikation in den Naturwissenschaften („hard sciences“) beispielsweise oft durch die Vermittlung empirischer Fakten und quantifizierbarer Daten gekennzeichnet. Dabei wird auf eine klare und prägnante Sprache gesetzt. Zur Darstellung der Ergebnisse werden häufig auch visuelle Darstellungen wie Diagramme, Grafiken und Modelle verwendet, da sie eine wichtige Rolle bei der Veranschaulichung komplexer Zusammenhänge spielen. In den Geisteswissenschaften hingegen ist die Kommunikation oft stärker textbasiert und interpretativ. Forschungsergebnisse werden z. B. in Form von literarischen Analysen, historischen Untersuchungen, philosophischen Abhandlungen oder kulturellen Interpretationen präsentiert. Die Sprache ist oft nuanciert und reflektiert die vielfältigen Perspektiven und Interpretationen in den Geisteswissenschaften. Dadurch können geisteswissenschaftliche Inhalte für Außenstehende als abstrakt und wenig greifbar wirken. Auch bildhafte Darstellungen wie Diagramme oder Grafiken werden seltener genutzt – vermutlich auch deswegen, weil im Zentrum der Geisteswissenschaften vor allem „das wenig visua-

lisierbare Reflexionswissen“ (Moltmann 2020: 1) steht. Dieses Reflexionswissen ist nicht primär faktenbezogen, sondern eher als prozessual zu verstehen (vgl. Alt 2007: 13). Die Vermutung liegt also nahe, dass es die Geisteswissenschaften schwerer haben, ihre Inhalte, Praktiken und Methoden nach außen zu kommunizieren. Dies zeigen z. B. auch die wenigen Studien zur medialen Repräsentation der Geisteswissenschaften in Bezug auf geisteswissenschaftliche Themen (vgl. Schäfer 2018; Scheu & Volpers 2017).

Welche Möglichkeiten gibt es, geisteswissenschaftliche (Forschungs-)Inhalte anschaulich, lebendig und verständlich zu kommunizieren? Mit dieser Frage beschäftigt sich der vorliegende Sammelband, der im Kontext eines geisteswissenschaftlichen Projekts an der Universität Bremen entstanden ist. Das Lehrprojekt „Lost in Translation?“ wurde im Rahmen der Ausschreibung *Freiraum 2022* der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* gefördert und umgesetzt. Es zielte darauf ab, geisteswissenschaftliche Inhalte – am Beispiel der Fremdsprachendidaktik/-forschung – für eine breitere Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Konzept und Umsetzung dieses Projekts sind Teil dieses Sammelbandes. Zudem wird die Rolle der Geisteswissenschaften im Allgemeinen und der Fremdsprachendidaktik/-forschung im Besonderen im Kontext der internen und externen Wissenschaftskommunikation aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

Der erste Beitrag von Julia Gantenberg und Elisabeth Jurack stellt den Grundlagenbeitrag dar und bietet eine Einführung in die geisteswissenschaftliche Wissenschaftskommunikation. In diesem Rahmen wird insbesondere die Bedeutung von dialogorientierten und partizipativen Ansätzen in der Wissenschaftskommunikation betont. Dabei beleuchten die beiden Wissenschaftskommunikatorinnen Möglichkeiten, wie Geisteswissenschaftler:innen in diesem Bereich ihre Ergebnisse für die Öffentlichkeit zugänglich machen können. In diesem Rahmen wird aufgezeigt, welche Besonderheiten es in der Wissenschaftskommunikation der Geisteswissenschaften gibt und welche Formate und Kanäle genutzt werden können, um erfolgreich zu kommunizieren, sowohl für die Zielgruppen als auch für die Forschung in diesem Bereich.

In Zusammenarbeit mit Sophia Segler beschäftigt sich Julia Gantenberg in einem weiteren Beitrag spezifisch mit Citizen Science-Projekten, am Beispiel der Sozialwissenschaften. Ihr Beitrag betont Herausforderungen solcher Projekte, insbesondere in Bezug auf die superdiverse Gesellschaft und die damit verbundene sprachliche Vielfalt und unterschiedliche wissenschaftliche Verständnisse. Die beiden Autorinnen heben hervor, wie diese Faktoren das Vertrauen in die Wissenschaft und die Forschungsergebnisse beeinflussen können und wie Fachdidaktiker:innen und Bildungswissenschaftler:innen ihre Expertise in partizipative Forschungsformate wie Citizen Science einbringen können. Diese Themen werden anhand des sozialwissenschaftlichen Citizen Science-Projekts „GINGER - Gemeinsam Gesellschaft erforschen“ reflektiert.

Die Translationswissenschaftlerin Barbara Heinisch betont die enge Verbindung zwischen Fremdsprachendidaktik/-forschung und Translation, da beide Bereiche eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Sprachkompetenz erfordern und den Transfergedanken sowie die Wissenschaftskommunikation einschließen. Sie untersucht – ebenfalls anhand von Citizen Science –, wie in solchen Projekten Kommunikation auf Augenhöhe gelingen kann, insbesondere in Bezug auf die Anpassung des Sprachregis-

ters, die Balance zwischen Fach- und Gemeinsprache sowie die Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs und das wissenschaftliche Arbeiten.

Markus Gottschling reflektiert in seinem Beitrag die Transformation von Twitter zu X. Aus Sicht des Rhetorikers ermöglicht dieser Rückblick wichtige Erkenntnisse zu der Frage, welche Herausforderungen und Chancen mit Geisteswissenschaftskommunikation in sozialen Netzwerken verbunden sein können. Anhand einer rhetorischen Analyse von Dialogen von Geisteswissenschaftler:innen zum Thema „Generative KI“ beleuchtet er, inwieweit Twitter als Wissenschaftskommunikationsplattform für den Austausch und die Debatte in der akademischen Gemeinschaft dienen konnte. Darauf aufbauend leitet er geisteswissenschaftliche Kommunikationsstrategien für die Etablierung zukünftiger digitaler Räume ab.

Auch die Medien- und Sprachendidaktikerin Elke Höfler beschäftigt sich mit der Kommunikationsplattform Twitter: Sie betont die neuen Herausforderungen und Chancen für Wissenschaft und Wissenschaftskommunikation in der digitalen Kultur, insbesondere durch Social-Media-Plattformen wie Twitter. Sie untersucht die Kommunikation im Twitterlehrerzimmer zu ChatGPT und zeigt, dass trotz geringer wissenschaftlicher Kommunikation ein reger Austausch zu schulischen und nicht-schulischen Themen stattfindet.

Ebenfalls ein Beitrag aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik/-forschung stammt von Wolfgang Hallet, der die Schwierigkeit betont, ein breites und unspezifisches Publikum in der Wissenschaftskommunikation zu erreichen. Er schlägt vor, stattdessen eine spezifische Community zu schaffen, die aus Expert:innen sowie Vertreter:innen eines bestimmten pädagogischen Bereichs besteht. In dieser kollaborativen Umgebung tauschen Wissenschaftler:innen, Sprachlehrer:innen und andere Expert:innen ihre Ideen aus und setzen sie in die Praxis um, wodurch die Wissenschaftskommunikation Teil eines Transformationsprozesses wird.

Georgia Gödecke und Andreas Grünewald stellen ein exemplarisches Lehrprojekt vor, das es angehenden Lehrkräften der Fächer Französisch und Spanisch ermöglicht, praxisnahe Erfahrungen in der Wissenschaftskommunikation über die Fremdsprachendidaktik/-forschung zu sammeln. In Zusammenarbeit mit Fachexpert:innen und Wissenschaftskommunikator:innen erstellen die Studierenden im Rahmen des Projekts „Lost in Translation?“ Videos zu Themen rund um das Lehren und Lernen von Sprachen und veröffentlichen sie. Während des gesamten Prozesses lernen sie, fachspezifische Inhalte verständlich und lebendig zu kommunizieren.

Anknüpfend an diesen Beitrag beschäftigen sich Jens Kube und Denise Müller-Dum mit Videos in der Wissenschaftskommunikation. Während sie in den Naturwissenschaften immer beliebter werden – da sie oft spektakuläres Bildmaterial enthalten –, existieren bislang wenig Material und Vorbilder in den Geisteswissenschaften. Im Rahmen des Projekts „Lost in Translation?“ hatten die Studierenden die Gelegenheit, diese Lücke zu füllen. Der Beitrag des Wissenschaftskommunikators und der Wissenschaftsredakteurin reflektiert anhand dieses Beispiels die Zielgruppen und Inhalte fremdsprachendidaktischer Onlinevideos sowie die Herausforderungen bei deren Produktion.

Eine Studentin, die im Rahmen des Projekts „Lost in Translation?“ mitgewirkt hat, reflektiert in einem eigenen Beitrag die Videoproduktion aus studentischer Perspektive. Inhaltlich geht es um ein Video zum Thema Mehrsprachigkeit. Ziel ist es, Lehrkräften verschiedene Wege aufzuzeigen, wie die vorhandene Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in das Klassenzimmer und das Unterrichtsgeschehen integriert werden kann.

Auf ihren Reflexionsprozessen aufbauend erstellt Megan Dwinger einen Leitfaden zur Erstellung wissenschaftskommunikativer Videos im Studium, der Transferpotenzial aufweist.

Der letzte Beitrag des Sammelbandes der Fremdsprachendidaktikerin Victoria del Valle Luque analysiert die formale wissenschaftsinterne Kommunikation in der Spanischdidaktik anhand der Zeitschrift *Hispanorama* des Deutschen Spanischlehrkräfteverbandes (DSV). Dabei liegt der Fokus auf den beteiligten Akteur:innen und deren Kommunikationsintentionen. Mithilfe von Daten aus der Mitgliederdatenbank und einer Zeitschriftenanalyse werden Informationen über die Leser:innen, Autor:innen und die abgedeckten Themenbereiche gesammelt, um Trends zu identifizieren und die Rolle der Zeitschrift im wissenschaftlichen Diskurs zu untersuchen.

Wir wünschen Ihnen eine spannende und ertragreiche Lektüre!

Georgia Gödecke und Andreas Grünewald

Literaturverzeichnis

- Alt, P.-A. (2007). *Die Verheißungen der Philologie*. Göttingen: Wallstein.
- Hagenhoff, S., Hogrefe, D. et al. (2007). *Neue Formen der Wissenschaftskommunikation: eine Fallstudienuntersuchung*. Göttinger Schriften zur Internetforschung. Göttingen 2007. <https://doi.org/10.17875/gup2007-208>
- Moltmann, R. (2020). Vom “Verfertigen der Gedanken”: Das Potential von Podcasts für die geisteswissenschaftliche Wissenschaftskommunikation. *kommunikation@gesellschaft*, 21(2). <https://doi.org/10.15460/kommges.2020.21.2.624> (zuletzt abgerufen am 17.04. 2024).
- Schäfer, M. S. (2018). Geisteswissenschaften in den Medien. Ein Überblick über Studien zur medialen Repräsentation der Geisteswissenschaften. In M. Luginbühl & J. Schröter (Hrsg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit – linguistisch betrachtet*. Bern: Peter Lang: 17–38.
- Scheu, A. M. & Volpers, A.-M. (2017). Sozial- und Geisteswissenschaften im öffentlichen Diskurs. In H. Bonfadelli, B. Fähnrich, C. Lüthje, J. Milde, M. Rhomberg & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation* Wiesbaden: Springer: 391–404.

Go for it! – Potenziale für die Umsetzung von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften

JULIA GANTENBERG, ELISABETH JURACK

Zusammenfassung

Externe Wissenschaftskommunikation zielt ab auf die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden an verschiedene Zielgruppen innerhalb der Öffentlichkeit und des wissenschaftlichen Systems. Gegenwärtig steht eine dialogische und partizipative Ausrichtung im Fokus wissenschaftskommunikatorischer Maßnahmen. Unabdingbar für eine erfolgreiche Wissenschaftskommunikation ist ihre inhalts- und zielgruppengerechte Umsetzung. Im Vergleich zu den Naturwissenschaften sind die Geisteswissenschaften in der Wissenschaftskommunikation noch immer unterrepräsentiert. Dies zeigt sich auch anhand ihrer deutlich geringeren medialen Sichtbarkeit. Der Beitrag gibt einen Überblick darüber, was die Besonderheiten von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften und speziell in der Fremdsprachendidaktik/-forschung sind, welche Möglichkeiten Forscher:innen nutzen (können), ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse verschiedenen Zielgruppen aus der Öffentlichkeit zugänglich zu machen und welche Formate und Kanäle sich für dieses spezielle wissenschaftliche Feld eignen, um einen gelungenen Beitrag zu leisten – für die unterschiedlichen Zielgruppen wie auch für die Fremdsprachendidaktik/-forschung selbst.

Schlüsselwörter: Wissenschaftskommunikation; Wissenstransfer; Fremdsprachendidaktik/-forschung

Abstract

Science communication aims to disseminate scientific findings and methods to various target groups within the public and the scientific system. Currently, the focus of science communication measures is a dialog- and participatory orientated approach. Successful science communication requires content and target group-oriented implementation. Compared to the natural sciences, the humanities are still underrepresented in science communication. This is e.g. reflected in their significantly lower visibility in the media. This article provides an overview of the special features of science communication in the humanities and especially in foreign language didactics/research, what opportunities researchers (can) use to make their scientific findings accessible to different target groups from the public, and which formats and channels are suitable for this specific scientific field in order to make a successful contribution – for different target groups as well as for foreign language didactics/research itself.

1 Die Bedeutung von Wissen und seiner Bereitstellung

Wissen, verstanden als die Fähigkeit, Informationen und Daten zu verstehen und zu interpretieren (vgl. u. a. Uit Beijerse 1999), gilt als eine der wichtigsten Ressourcen, um gesellschaftlichen Herausforderungen angemessen begegnen zu können (vgl. Moll & Schütz 2021). Die Notwendigkeit zur Bereitstellung wissenschaftlichen Wissens für die Gesellschaft ist unumstritten, anwendungsnahe Forschung sowie Akzeptanz von und Vertrauen in Wissenschaft und ihre Ergebnisse sind dafür unerlässlich. Als Folge nimmt auch die Relevanz von Wissenschaftskommunikation für Wissenschaft und Gesellschaft und ihre Akteur:innen zu (vgl. Geier & Gottschling, 2019). Wissenschaftler:innen sind nunmehr nicht nur gefordert, exzellente Fachforschung zu betreiben, sondern ebenso, ihre Forschungserkenntnisse sowie ihr Prozess- und Methodenwissen auf vielfältige Weise für diverse Adressat:innen zugänglich zu machen. Der Wissenschaftsrat spricht in diesem Zusammenhang von einer „der [insgesamt vier]¹, Anm. d. Verf.] wesentlichen Leistungsdimensionen wissenschaftlicher Einrichtungen“ (Wissenschaftsrat, 2016) mit dem Ziel, „die wissensbasierte Entwicklung der Gesellschaft voranzutreiben und den gestiegenen Erwartungen aus Politik und Gesellschaft an die Leistungen des Wissenschaftssystems besser gerecht zu werden“ (ebd.).

Der Beitrag gibt einen Überblick über die grundsätzliche Bedeutung von Wissenschaftskommunikation und den mit ihr verbundenen Zielsetzungen. Er zeigt, was die Besonderheiten von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften und speziell in der Fremdsprachendidaktik/-forschung sind, welche Möglichkeiten Forschende dieser Disziplinen nutzen (können), ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse einer diversen Öffentlichkeit zugänglich zu machen und welche Formate und Kanäle sich für dieses spezielle wissenschaftliche Feld eignen.

2 Definitiorische Verortung von Wissenschaftskommunikation

Im Diskurs über die Bereitstellung und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens werden unterschiedliche Begriffe verwendet, die je nach Verwendungskontext keiner trennscharfen Definition folgen. *Wissenschaftskommunikation*, *Wissenstransfer* oder auch die *Übersetzung* wissenschaftlichen Wissens existieren nebeneinander, beschreiben manchmal, aber längst nicht immer, die gleichen Ansätze oder Teilaspekte. Um eine gemeinsame Definitionsgrundlage für diesen Sammelband zu schaffen, ist daher zunächst eine Begriffsbestimmung erforderlich.

Grundsätzlich werden unter *Wissenschaftskommunikation* „alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen oder wissenschaftliche Arbeit fokussierter Kommunikation“

1 Der Wissenschaftsrat benennt bereits seit 2013 Forschung, Lehre, Transfer und Infrastrukturleistungen als die vier Leistungsdimensionen der Wissenschaft, „die eng miteinander verbunden, teilweise konstruktiv füreinander sind und sich wechselseitig befruchten.“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 2).

(Schäfer et al., 2015, S. 13) verstanden. Unterschieden wird dabei in *interne* Wissenschaftskommunikation, die Kommunikationsaktivitäten wie Fachartikel, Tagungsbeiträge innerhalb der wissenschaftlichen Fachcommunity meint, sowie *externe* Wissenschaftskommunikation, die sich an Adressat:innengruppen außerhalb des Wissenschaftssystems richtet. Miteinbezogen sind dabei auch Wissenschaftsjournalismus, d. h. die mediale Aufbereitung wissenschaftlicher Informationen durch eine kritisch-distanzierte Betrachtung wissenschaftsexterner Journalist:innen und deren Einordnung in gesellschaftliche Fragestellungen sowie wissenschaftsbezogene Kommunikation, wie sie zum Beispiel in sozialen Medien stattfindet (vgl. Ziegler & Fischer, 2020).

Bei der definitorischen Abgrenzung von Wissenschaftskommunikation zum Wissenstransfer gibt es im Wissenschaftskontext unterschiedliche Auslegungen. Der traditionellen Definition zufolge wird *Wissenstransfer* als einfaches, lineares Modell der Übertragung wissenschaftlichen Wissens „aus dem Wissenschaftsbereich in Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik“ verstanden, mit dem Ziel, dieses nutz- und anwendbar zu machen, um gesellschaftliche Problemlagen zu lösen. Anderen Definitionen zufolge wird Wissenstransfer als

„wechselseitiger Austausch zwischen Hochschule (...) und gesellschaftlichen Akteur:innen verstanden. Insofern spielen in der konkreten Arbeit nicht zuletzt Herausforderungen der (Rück-)Übersetzung zwischen verschiedenen Wissensformen – forschungsbasiertem Wissen, professionellem Handlungswissen sowie Erfahrungs- und Alltagswissen – eine wichtige Rolle“ (Jeggle et al., 2021, S. 73–74).

Wissenschaftskommunikation wird dabei, teilweise dem Transfer untergeordnet, als kommunikatives Werkzeug für die Umsetzung von Wissenstransfer gesehen. Diesem Verständnis nach bildet Kommunikation also die Voraussetzung für den Transfer, und zugleich gestaltet sie den Transfer von Wissen (vgl. Moll & Schütz, 2021 sowie Oestreich, 2014, S. 37).

Dagegen verweisen u. a. Schuldt-Baumgart und Lux (2022) auf die Unterschiede bezüglich der Zielsetzung von Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation. Demnach strebe Wissenstransfer die Wirkung von Forschung in der Gesellschaft an und möchte dadurch idealerweise erreichen, dass neues Wissen Anwendung findet. Die für den Transfer zum Einsatz kommenden Methoden und Formate decken sich mit denen der Wissenschaftskommunikation. Die Zielsetzungen der Wissenschaftskommunikation seien dagegen breiter angelegt, denn diese gehe darüber hinaus: von der Information und Sensibilisierung für Forschung und deren Ergebnisse, über die Reputationssteigerung von wissenschaftlichen Institutionen und ihren Akteur:innen bis hin zur Legitimierung wissenschaftlichen Handelns.

Im Zusammenhang mit externer Wissenschaftskommunikation ist teilweise auch von *Übersetzung* im Sinne einer der Zielgruppe angemessenen Aufbereitung von Informationen die Rede. Dabei geht es u. a. um „wechselseitige Übersetzungen von wissenschaftlich generierten Ergebnissen in eine für Partner außerhalb der Wissenschaft verständliche, zugängliche und umsetzbare Form sowie umgekehrt auch Übersetzungen von außerwissenschaftlich generierten Fragen und Problemen in Forschungsfragen“

(Wissenschaftsrat, 2016, S. 11). Um Wissenschaftskommunikation in ihrer Gänze zu erfassen, greift der Begriff der Übersetzung jedoch zu kurz.

Wenn in diesem Sammelband also von *Wissenschaftskommunikation* die Rede ist, folgt dieser Begriff der Definition externer Wissenschaftskommunikation, angelehnt an Ziegler und Fischer (2020), wonach „alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen oder wissenschaftliche Arbeit fokussierter Kommunikation, inklusive ihrer Produktion, Inhalte, Nutzung und Wirkung (...) außerhalb des Wissenschaftssystems“ gemeint sind.

3 Information, Dialog und Partizipation – Paradigmen und Ausrichtungen von Wissenschaftskommunikation

Die Zielsetzung von Wissenschaftskommunikation ist stetig im Wandel. Traditionell unterscheidet man verschiedene Modelle und daraus resultierende Formate, die in (historisch bedingter) unterschiedlicher Ausprägung nebeneinander existieren: das *Defizit*-, das *Dialog*- und das *Partizipations*-Modell (vgl. Metten & Bornheim, 2021; Trench, 2008). Als Ausgangspunkt für gezielte Wissenschaftskommunikation in Deutschland wird das PUSH-Memorandum von 1999 gesehen. Mithilfe informierender und wissensvermittelnder Maßnahmen sollte den angenommenen Wissensdefiziten der Gesellschaft in Bezug auf wissenschaftliche Kenntnisse sowie wissenschaftsskeptischen Einstellungen in der Gesellschaft entgegengewirkt werden (*Public Understanding of Science*) (vgl. u. a. Nisbet & Scheufele, 2009). Ausgehend von der Idee, dass Bürgerbeteiligung² in einem gesteigerten Interesse und Vertrauen in die Wissenschaft münden, hat sich dieses Paradigma in den letzten 20 Jahren mehr und mehr in Richtung dialogorientierter bzw. partizipativer Ansätze verändert (*Public Engagement with Science*). Hierbei wird die Rolle der Zivilgesellschaft bei der Gestaltung der Wissenschafts- und Technologiepolitik unterstrichen und auf das große Potenzial des Wissens von Bürger:innen verwiesen (Peters et al., 2020).

Der Begriff *Public Engagement* ist in der Wissenschaftskommunikation relativ neu. Die Ursprünge des Begriffs beruhen auf dem Verständnis der partizipativen Demokratie und lassen sich auf die Erkenntnis zurückführen, dass es notwendig ist, die Öffentlichkeit in die Gestaltung der Politik miteinzubeziehen. Im Vereinigten Königreich beispielsweise hat sich dieser Trend seit den späten 1990er-Jahren sowohl in der nationalen als auch in der lokalen Verwaltung in so unterschiedlichen Bereichen wie der Verkehrsplanung, Umwelt und der Gesundheitsversorgung bemerkbar gemacht (Rowe & Frewer, 2005). Das Konzept des öffentlichen Engagements für die Wissenschaft hat mehrere Ursprünge – zum einen in der partizipativen Demokratie und zum anderen als methodischer Forschungsansatz in Form von zum Beispiel Reallaboren – und hat zu einer breiten Palette von Konzeptualisierungen des Begriffs geführt. Nach Rowe et al.

2 Zum teils kritisch diskutierten Begriff der „Bürger:innen“ siehe auch den Beitrag „Citizen Science und Kommunikation in der superdiversen Gesellschaft“ von Segler und Gantenberg in diesem Band.

(2008) ist „Engagement kein einfaches Konzept“, da es zahlreiche Gründe für die Durchführung von Engagement und verschiedene Methoden zur Erreichung dieses Ziels gibt. Er wird somit auch als Ober- und Sammelbegriff beschrieben, da bislang weder in der akademischen noch in der politischen Rhetorik eine abgrenzende Definition möglich ist (Weingart et al., 2021). Die Formen und das Ausmaß der Beteiligung von Nicht-Wissenschaftler:innen an der Wissenschaft sind sehr unterschiedlich, z. B. je nach Zugänglichkeit der betreffenden Disziplinen und der Art der von den Bürger:innen erwarteten Beiträge. Im Jahr 2008 erklärte das britische Ministerium für Innovation, Hochschulen und Qualifikationen: „Wir verwenden ‘Public Engagement’ als einen Oberbegriff, der viele Arten von Aktivitäten umfasst, darunter Wissenschaftsfestivals, Zentren, Museen, Cafés, Medien, Konsultationen, Feedback-Techniken und den öffentlichen Dialog“ (Department for Innovation, Universities & Skills, 2008). Dies wurde 2019 durch das National Coordinating Centre for Public Engagement, UK (NCCPE), welches 2008 gegründet wurde, offener kommuniziert: „Public Engagement beschreibt die unzähligen Möglichkeiten, wie die Aktivitäten und Vorteile von Hochschulbildung und Forschung mit der Öffentlichkeit geteilt werden können.“ (NCCPE, 2019)

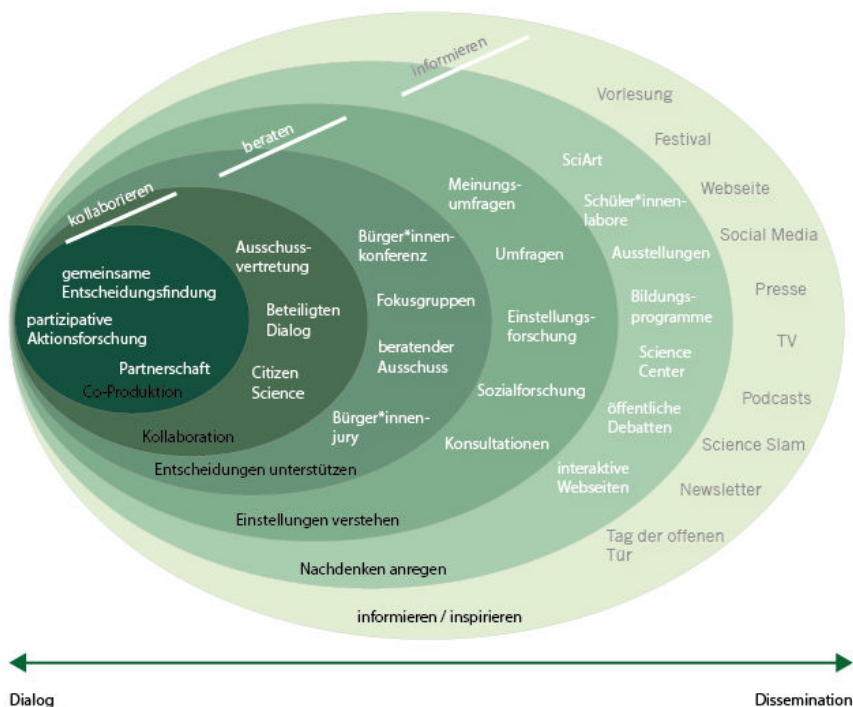


Abbildung 1: Nach dem Modell des Wellcome Trust veränderte und angepasste Public Engagement-Zwiebel. (Quelle: <https://www.mpls.ox.ac.uk/public-engagement/what-is-public-engagement>)

Mit der ‚Public Engagement-Zwiebel‘ initiierte der Wellcome Trust 2011 ein Modell, das die Methoden und Aktivitäten des Public Engagements als eine Reihe von Schichten wie die

einer Zwiebel darstellt. Das Modell besteht aus einer Reihe von konzentrischen Kreisen entlang eines Kontinuums von *Dialog* bis *Information*, wobei der zentrale Kreis die Ko-Produktion darstellt. Mit jeder Ebene verschiebt sich der Schwerpunkt vom wechselseitigen Dialog und der Entscheidungsfindung hin zur Informationsweitergabe (siehe Abb. 1). Allerdings sollte ebenfalls auf die Schwächen des Modells hingewiesen werden, da zum Beispiel Citizen Science verschiedene Partizipationsstufen aufweisen und somit nicht nur in einer bestimmten „Zwiebelschale“ verortet werden kann.

Dieser Paradigmenwechsel, ausgehend von der reinen Information über Wissenschaft und ihre Ergebnisse hin zum partizipativen Ansatz, bestärkt noch einmal mehr das Ziel, durch die gezielte Zusammenarbeit Veränderungen und Wirkungen in der Gesellschaft zu erreichen (vgl. Seltsmann, 2023; Miller et al., 2017), wobei Wirkung hier eine Veränderung in einer Zielgruppe meint, die auf Basis von Interventionen erreicht wird (Dreyer, 2021). Damit verbunden ist auch die vermehrte Akzeptanz unterschiedlicher Expertisen und Wissensformen, nämlich neben wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen auch Alltags- und Anwendungswissen unterschiedlicher zivilgesellschaftlicher Akteur:innen als gleichberechtigt anzuerkennen. Durch diese zunehmende gesellschafts- wie wissenschaftspolitische Forderung und Förderung verstärkt sich auch ihr Stellenwert für die Wissenschaftskommunikationspraxis. Je nach Paradigma und Zielsetzung gehen mit dem jeweiligen Verständnis vom Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft auch Veränderungen hinsichtlich der Kommunikationsmaßnahmen und -formate³ einher (vgl. Ziegler & Fischer, 2020; Schäfer et al., 2019).

Motive und Ziele der Wissenschaftskommunikation

Ziegler und Fischer (2020) differenzieren die o. a. Ziele von Wissenschaftskommunikation von den Motiven für Wissenschaftskommunikation. Unter Motive fallen demnach „all jene Formulierungen und Begründungen (...), die entweder explizit oder implizit einen Aufschluss darüber geben, warum spezifische Zielsetzungen in der Wissenschaftskommunikation verfolgt werden sollen, und zu wessen Nutzen dies geschieht“ (Ziegler & Fischer, 2020, S. 7). Hier identifizieren sie a) den *Nutzen für einzelne Forschende*, b) den *Nutzen für Institutionen*, den *Nutzen für die Wissenschaft als Ganze* sowie c) den *Nutzen für die Gesellschaft* (vgl. ebd.). Neben den genannten systemischen bzw. institutionellen Motiven für Wissenschaftskommunikation wird also auch ein direkter Nutzen für die kommunizierenden Wissenschaftler:innen gesehen. Dazu Seltsmann (2023): „Der Dialog (...) mit der Öffentlichkeit kann das Weiterkommen in der eigenen Arbeit bestärken. Durch Diskussionen und Fragen können sie sich über die relevanten Säulen ihrer Forschung bewusster werden und den Kern ihrer Forschung genau durchdenken.“ Dies schaffe Motivation für neue Ideen und Ansätze (vgl. ebd.). Besonders die Kommunikation über Social Media wird als niedrigschwellige Möglichkeit gesehen, nicht nur den wissenschaftsinternen Austausch zu fördern, sondern kann gleichzeitig auch „Erkenntnisse des Fachs der Öffentlichkeit zugänglich machen, über Methoden oder über aktuelle fachwissenschaftliche Diskussionen und Projekte informieren und auf vielfäl-

3 Praxistipp: Auf der Plattform [wissenschaftskommunikation.de](https://www.wissenschaftskommunikation.de) wird eine Vielzahl von Wissenschaftskommunikationsformaten porträtiert: <https://www.wissenschaftskommunikation.de/formate/>.

tige Weise den unmittelbaren Austausch mit zumindest Teilen der Gesellschaft erleichtern“ (Geier und Gottschling, 2019, S. 284; vgl. Seltsmann, 2023). Auf diese Weise kann zudem die Wahrnehmung der eigenen Person gesteigert werden (vgl. Ziegler & Fischer, 2020, S. 7; Seltsmann, 2023). Als Mehrwert von Wissenschaftskommunikation bzw. des Zugangs zu und des Verständnisses von wissenschaftlichem Wissen (*scientific literacy*) für die Öffentlichkeit nennen Ziegler und Fischer (2020, S. 7) eine Steigerung der individuellen Mündigkeit, der gesellschaftlichen Demokratiefähigkeit sowie die Stärkung der Wissensgesellschaft. Außerdem würden Politik und Öffentlichkeit ihre Entscheidungen vermehrt auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse treffen (ebd., S. 15) sowie gesellschaftlicher Fortschritt und Innovation durch wissenschaftliche Forschung vorangetrieben (ebd., S. 16; vgl. Seltsmann, 2023).

4 Wissenschaftskommunikation in den Sozial- und Geisteswissenschaften – ein Sonderfall?

Doch auch wenn über die grundsätzlichen Zielsetzungen und Motive für Wissenschaftskommunikation weitgehend Einigkeit besteht, existieren disziplinäre Unterschiede hinsichtlich ihrer Etablierung, Frequenz und Sichtbarkeit. So sind die Geisteswissenschaften⁴ im Vergleich zu den Naturwissenschaften in der Wissenschaftskommunikation und der zugehörigen Forschung noch immer unterrepräsentiert und werden dadurch als weniger sichtbar und aktiv wahrgenommen (vgl. u. a. Geier & Gottschling, 2019, S. 283; Scheu & Volpers, 2017, S. 393). Geier und Gottschling (2019) benennen drei Aspekte, anhand derer sich dieses zeigt: erstens bezüglich der *Themenbereiche von Wissenschaftskommunikation*, zweitens hinsichtlich der *Forschung über Wissenschaftskommunikation* (vgl. auch Scheu & Volpers, 2017, S. 393 sowie Schäfer, 2018) sowie drittens angesichts der *vergleichsweise wenigen, aktiv kommunizierenden Wissenschaftler:innen*. Deutlich wird dieser Umstand auch anhand der weitaus geringeren medialen Sichtbarkeit geisteswissenschaftlicher Themen und Forschungspraktiken (vgl. Moltmann, 2020; Milde, 2009). Schäfer (2018) kann beispielsweise zeigen, dass über 90 Prozent aller Studien, die die mediale Berichterstattung über Wissenschaft und Forschung untersuchen, inhaltlich MINT-Fächer⁵ zum Gegenstand haben. Als Gründe dafür werden u. a. wissenschaftspolitische Schwerpunktsetzungen (vgl. Geier & Gottschling, 2019) sowie das wenig visualisierbare Reflexionswissen gesehen, das mehrheitlich im Fokus geisteswissenschaftlicher Disziplinen liegt (vgl. Moltmann 2020, S. 4).

Mit Blick in Diskurse über den historischen Ursprung des Begriffs *Science* wird deutlich, dass hiermit nur die Naturwissenschaften gemeint sind. Hamann (2014) erklärt, dass allein im deutschen Sprach- und Kulturraum die sogenannten *Humanities* als *Geisteswissenschaft* bezeichnet wurden und sonst nicht mit dem Begriff der Wissen-

4 Nach Schäfer (2018) werden als Geisteswissenschaften in diesem Zusammenhang die Disziplinen Geschichte und Archäologie, Sprach- und Literaturwissenschaften, Philosophie, Ethik- und Religionswissenschaft, Kunstwissenschaft und Rechtswissenschaften verstanden.

5 MINT bezeichnet die Disziplinen Mathematik, Informatik, Natur- und Technikwissenschaften.

schaft bzw. *Science* in Verbindung gebracht worden sind. „Die Vorstellung von Naturwissenschaften als ‚hard Sciences‘, zugespitzt ausgedrückt den ‚echten‘, faktenbasierten Disziplinen, mag dazu geführt haben, dass naturwissenschaftliche Themen sowohl breiter in massenmedialer Bearbeitung rezipiert als auch wissenschaftsintern stärker ‚beforscht‘ werden,“ führt Moltmann (2020, S. 4) dazu aus. Fachkulturelle Unterschiede zwischen den Disziplinen wurden historisch dahingehend beschrieben, als Geisteswissenschaften eher rückwärtsgewandt und in die Vergangenheit blickend seien und Naturwissenschaften positiv nach vorn gerichtet sind und sich an der Gesellschaft und Zukunft ausrichten (Snow, 1988).

Dies steht im Kontrast zur gesellschaftlichen Nähe, die geisteswissenschaftlichen Themen gegenwärtig zugeschrieben wird: „Gerade Akteure aus sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen beteiligen sich an gesellschaftlich relevanten Diskursen und tragen mit ihrer Forschung dazu bei, gesellschaftliche Probleme zu erkennen und zu bearbeiten“ (Scheu & Volpers 2017 S. 392). Im Zusammenhang mit den Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen, in denen Geisteswissenschaften als medial unterrepräsentiert wahrgenommen werden (vgl. u. a. Schäfer, 2018), vertreten Scheu & Volpers (2017) zudem die These, dass „Sozialwissenschaftler im Gegensatz zu Naturwissenschaftlern nicht als Wissenschaftler oder Forscher, sondern eher als Autoren bezeichnet und damit in der Nähe von nicht-wissenschaftlichen Experten oder Laien gerückt werden“ (ebd., S. 398; auch Evans, 1995) sowie „Berichte über Sozial- und Geisteswissenschaften ein breiteres Spektrum an Darstellungsformen aufweisen als Berichte über Natur-, Lebens- oder Ingenieurwissenschaften“ (Scheu & Volpers 2017, S. 398). Neben der Berichterstattung über konkrete Forschungsergebnisse ist ein hoher Anteil an „interpretativen Statements“ (ebd., S. 399), z. B. in Form von Kommentaren oder meinungsbetonten Artikeln, auszumachen – Formate, die nicht ausschließlich der Wissenschaftskommunikation zugeschrieben werden. Dies habe zur Folge, dass „sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse im Vergleich mit denen aus anderen Fachkulturen als weniger valide, gesichert oder auch nützlich dargestellt würden“ (ebd.). Demnach seien die Sozial- und Geisteswissenschaften sehr wohl im öffentlichen Diskurs vertreten, nur eben in anderer Form als die Naturwissenschaften, nämlich in Form von Reflexions-, Deutungs- und Orientierungswissen anstelle der reinen Kommunikation von Forschungsergebnissen.

Potenziale der Fremdsprachendidaktik/-forschung

Noch spezifischer als oben für die Geisteswissenschaften im Allgemeinen skizziert, verhält es sich mit dem Verhältnis der Fremdsprachendidaktik/-forschung zur Wissenschaftskommunikation. Ihr innerwissenschaftliches Kernziel ist das Lehren und Lernen fremder Sprachen bzw. die Untersuchung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse, um daraus fundiertes Wissen zu Theorien, Zielen und Verfahren des Fremdspracherwerbs in unterschiedlichen Aneignungskontexten (z. B. Schule, Fort- und Weiterbildung) zu entwickeln sowie für die Ausbildung von (zukünftigen) Fremdsprachenlehrkräften abzuleiten. Damit sind die Fremdsprachendidaktik/-forschung von hoher gesellschaftlicher Relevanz. Denn angesichts der heutigen globalisierten und

kulturell multidiversen Lebenswelt stellen Fremdsprachenkenntnisse eine Schlüsselkompetenz dar. Dennoch mangelt es dem Fach an inner- wie außerwissenschaftlicher Sichtbarkeit; in der Wissenschaftskommunikation ist die Fremdsprachendidaktik/-forschung aktuell wenig aktiv (vgl. Gödecke & Grünewald 2021).

Dabei gäbe es durchaus Potenzial, die Fachinhalte über eine dialogorientierte Vermittlung für die Öffentlichkeit sichtbar, erfahrbar und anwendbar zu machen. Denn wie zuvor aufgezeigt, stellt die Interaktion der Forschenden mit interessierten oder auch betroffenen Zielgruppen eine wichtige Ausrichtung von Wissenschaftskommunikation dar. Im konkreten Fall der Fremdsprachendidaktik/-forschung sind naheliegende Zielgruppen Fremdsprachenlernende und -lehrende, mit dem Ziel, Forschungserkenntnisse über das effiziente Erlernen von Fremdsprachen zu teilen. Als relevante Zielgruppen sind neben Lehrkräften sowie Schüler:innen und deren Eltern auch Vertreter:innen aus den Medien, der Bildungspolitik, des akademischen Betriebs, von Bildungsinstitutionen wie Sprachinstituten und (Lehrer:innen-)Verbänden sowie Selbstlerner:innen zu nennen. Neben Schulen, als naheliegender Praxisfeld für die Fremdsprachendidaktik/-forschung, sind deren Erkenntnisse nachgewiesen auch für (Weiter-) Bildungseinrichtungen von Bedeutung. 90 Prozent der Volkshochschulen bezeichnen Erkenntnisse aus den Sprachwissenschaften und verwandten Disziplinen wie der Fremdsprachendidaktik/-forschung als relevant. Sie haben einen eigenen Programmbereich für Sprachen und bieten eine Vielzahl spezialisierter Angebote für Personen mit Migrationshintergrund an (z. B. Alphabetisierungskurse, BAMF-geförderte Integrationskurse) (vgl. Christ et al., 2019; Ambos et al., 2017). Ob in Form von Workshops, Lehrvideos zum Fremdsprachenlernen oder -lehren, Vernetzungsaktivitäten mit Lehrpersonal an Bildungseinrichtungen zum Zwecke der gegenseitigen Schulung von Erwartungen und Bedürfnissen in der Fremdsprachendidaktik/-forschung oder die humoristische Kommunikation von Besonderheiten des Sprachenlernens über Social Media – denkbar sind zahlreiche Möglichkeiten für die Fremdsprachendidaktik/-forschung, ihre Forschungsinhalte zu kommunizieren.

Neben dieser fachlich-inhaltlichen Ausrichtung hat die Fremdsprachendidaktik/-forschung außerdem das Potenzial, eine andere Form der Fachexpertise in den Wissenschaftskommunikationsdiskurs einzubringen. Sie ist per se in der Lage, Erkenntnisse über Sprachgrenzen hinaus zu vermitteln und kann darüber hinaus die Rolle der Sprache in dieser Vermittlung betrachten, indem sie z. B. folgende Fragen stellt: Was passiert mit wissenschaftlichen Inhalten bei der Übersetzung in eine andere Sprache? Welche Begrifflichkeiten im Kontext von Forschung und Wissenschaft verlieren bei der Übersetzung in andere Sprachen an Form oder Inhalt? Laut Wray (2016) kann Sprache sowohl Kanal als auch Hindernis für die Vermittlung wissenschaftlicher Informationen in Text und Bild sein. Forscher:innen sind an den disziplinspezifischen Gebrauch bestimmter Wörter und Abkürzungen gewöhnt, und diese werden innerhalb der Fachgemeinschaft akzeptiert und verstanden. Kommt es zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit, stellt Fehlkommunikation ein erhebliches Risiko dar. Auch hier kann die Fremdsprachendidaktik/-forschung und im internationalen Kontext auch die Sprachwissenschaft dieser Herausforderung begegnen, um Informationen

und Ziele adäquat zu übersetzen. Allerdings ist nicht jeder Begriff in wissenschaftlichen Kontexten definiert, da oftmals Annahmen über das vorhandene Wissen der Rezipient:innen getroffen werden. Ebenfalls entwickeln Begriffe, die nicht klar definiert sind, über die Zeit eine eigene Dynamik, da ihnen verschiedene Konnotationen gegeben werden und sie sich nach und nach in potenziell unvereinbare Teilbedeutungen aufspalten (Wray, 2016). Und auch wenn im internationalen Forschungskontext Englisch als gemeinsame Fachsprache etabliert und anerkannt ist, kann es durch länderspezifische Forschungstraditionen zu Übersetzungsfehlern kommen.

Für die Fremdsprachendidaktik/-forschung sind also viele Wege denkbar, um Wissenschaftskommunikation aktiv zu gestalten. Die Kommunikation über Sprachen und das Sprachenlernen ist hierbei naheliegend und wird häufig praktiziert (siehe auch Beispiele im folgenden Abschnitt). Ebenso ist es von Interesse, die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die didaktischen Mechanismen des Sprachenlernens zu kommunizieren und dies an konkrete Zielgruppen wie z. B. Lehrende anzupassen.

5 Wissenschaftskommunikation mit Ziel und Wirkung in der Praxis

Es gibt verschiedene Anlässe und Gründe, um Wissenschaft zu kommunizieren. Externe Wissenschaftskommunikation lädt ein, Forschungsergebnisse, Methoden und auch Prozesse an verschiedene Zielgruppen heranzutragen. Die Art und Weise, wie diese Erkenntnisse kommuniziert werden, sollte zielorientiert und geplant ablaufen, um möglichst ressourcenschonend zu agieren. Aus der Praxis heraus betrachtet ist der Dreh- und Angelpunkt für eine effiziente und strategische Wissenschaftskommunikation die Maßgabe, welche konkreten Ziele (der Organisation, des Instituts oder des einzelnen Forschenden) zugrunde liegen. Es ist daher für kommunizierende Forschende unabdingbar, sich die Frage zu stellen, was sie grundsätzlich erreichen wollen: Was sind die langfristigen und kurzfristigen Ziele? Geht es z. B. um das Erlangen einer Professur, das Sichtbarmachen von wissenschaftlichen Erkenntnissen eines Instituts oder die Legitimierung von erhaltenen Drittmitteln? Ein Hinweis von Fissenwert und Schmidt (2002) dazu lautet:

„Kommunikation ist kein Ersatz für fehlende Strukturen oder Gesetze. Sie kann keine (...) schlechten Produkte in gute verwandeln oder für andere qualitative und organisatorische Mängel gerade stehen. Sie hat ihre Grenzen. Deshalb kommt es sehr darauf an, die eigentliche kommunikative Aufgabe hinter dem objektiven Problem zu erkennen.“

Das Erkennen der kommunikativen Aufgabe erfolgt durch das Erstellen eines Konzepts. Ausgehend vom Ziel der Person bzw. der Institution kann mithilfe verschiedener kleiner Schritte ein Kommunikationskonzept erarbeitet werden. Dies ermöglicht es Forschenden, ihre Wissenschaftskommunikation möglichst effektiv und ressourcenschonend durchzuführen. Am Anfang steht eine ausführliche Analyse: Welche Ressourcen stehen mir zur Verfügung? Was ist das Besondere an meiner Forschung?

Ist meine Forschung gerade ein aktuelles gesellschaftliches Thema oder derzeit eher nicht? Eine SWOT-Analyse (vgl. Runia et al., 2011, S. 62–67) hilft bei der Analyse der Ausgangslage, um anschließend daran ausgerichtet Ziele und Zielgruppen zu erarbeiten. Auf dieser Basis folgt die Überlegung, welche Botschaft transportiert werden soll und wie diese mithilfe von Maßnahmen umgesetzt werden kann. Für die Qualitätssicherung ist schließlich die Evaluation der angewendeten Maßnahmen unabdingbar. Laut Niemann et al. (2023)

„bieten auch Ergebnisse von (Selbst-)Evaluationen wissenschaftskommunikativer Maßnahmen die Möglichkeit, durch einen systematischen Prozess und den Einsatz passender Methoden Aussagen über die Zielerreichung, die Effektivität und die Qualität von Wissenschaftskommunikation zu treffen und diese damit zukünftig informierter und besser zu gestalten“.

Die Evaluationsplattform der ImpactUnit (<https://impactunit.de/tools/>) von Wissenschaft im Dialog⁶ bietet einen guten Ausgangspunkt, um die eigenen Kommunikationsaktivitäten geplant zu evaluieren.

Forschende treten aus unterschiedlichen Gründen mit ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen oder Methoden mit unterschiedlichen Zielgruppen in Kontakt und nutzen dafür – je nach Zielsetzung – verschiedene Formate. Nach Besley (2018) sind Prädiktoren für die Bereitschaft von Forscher:innen, an Aktivitäten der externen Wissenschaftskommunikation teilzunehmen, die *Einstellung* (er oder sie wird die Erfahrung genießen), die *Wirksamkeit* (er oder sie kann mithilfe des Engagements etwas bewirken) und dass die Person *genug zeitliche Ressourcen* hat. In Abkehr von der traditionellen Auffassung von Öffentlichkeitsarbeit, Nicht-Expert:innen zu informieren und zu überzeugen, sprechen sich Forscher:innen mittlerweile nachdrücklich für ganzheitlichere, interaktive Ziele aus, wie Rose et al. (2020) aufzeigen können: *Menschen für die Wissenschaft begeistern* (82,6 % Zustimmung), *das Vertrauen der Öffentlichkeit in die wissenschaftliche Gemeinschaft stärken* (88,3 % Zustimmung) oder *erfahren, was die Öffentlichkeit über bestimmte Themen denkt* (82,5 % Zustimmung).⁷

6 Good-Practice-Beispiele für Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften

Die disziplinspezifischen Charakteristika der Geisteswissenschaften sind der Grund dafür, dass die Vermittlung geisteswissenschaftlicher Forschungsinhalte und -praktiken und die Zielgruppenansprache spezifische Überlegungen und Formate erfordern.

⁶ Wissenschaft im Dialog (WiD) ist seit 2000 die Dachorganisation für Wissenschaftskommunikation in Deutschland.

⁷ Konkrete Erhebungen zur Einstellung von Forscher:innen der Geisteswissenschaften in Bezug auf Kommunikationsaktivitäten sind bislang noch unterrepräsentiert. Die meisten Studien untersuchen die Einstellung von MINT-Forschenden gegenüber ihren eigenen Wissenschaftskommunikationsmaßnahmen (u. a. Besley, 2018).

Für die Geisteswissenschaften existiert eine Vielzahl von Ansätzen, um Forschungsthemen in die Gesellschaft hineinzutragen, dialogisch zu entdecken und idealerweise partizipativ weiterzuentwickeln. Sowohl digitale als auch analoge Formate bieten eine Möglichkeit, Fragen der geisteswissenschaftlichen Forschungspraxis zu erläutern und ihre Erkenntnisse darzulegen. Etablierte Kommunikationsformen sind hierbei zum Beispiel Podcasts, Blogs oder auch Ausstellungen. Auch Social-Media-Kanäle wie YouTube, TikTok oder Instagram bieten ein spannendes Spielfeld zur Darstellung geisteswissenschaftlicher (im Allgemeinen) und fremdsprachendidaktischer (im Speziellen) Forschungsergebnisse.

Ein populäres Format für Forscher:innen aus den Geisteswissenschaften, um ihre Forschung an bestimmte Zielgruppen zu vermitteln, ist das Bloggen. Auf der Blog-Plattform *de.hypotheses*, einem Blogportal für Sozial- und Geisteswissenschaften, dominiert mit 50 Prozent der Blogs die Geschichtswissenschaft. Geisteswissenschaftler:innen nutzen Kommunikationsmaßnahmen strategisch und planvoll, damit ihre Aktivitäten eine Wirkung erzielen und sie die Erfahrung als positiv empfinden. Die strategische Nutzung spiegelt sich bei König (2019) wider. Die Studie zeigt, dass 72 Prozent der Bloggenden von *de.hypotheses* sich sehr genau überlegen, was sie inhaltlich bloggen. Dazu gehören: mit dem Blogbeitrag ein Thema zu besetzen, Gedanken zu ordnen oder die eigene Forschungsarbeit zu dokumentieren. Ebenso wird deutlich, dass der Anteil an Beiträgen, die über das akademische Leben berichten, mit 16 Prozent eher gering ist.

Die folgende Tabelle gibt einen exemplarischen Überblick über weitere aktuelle und abgeschlossene Wissenschaftskommunikationsprojekte aus den Geisteswissenschaften.

Tabelle 1: Exemplarische Übersicht über Projekte der Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften

Analog					
Name	Art	Disziplin	Autor:in	Link	Zeitraum
Heidelberg Street Philosophy	Stand in der Altstadt	Philosophie	Universität Heidelberg	https://www.uni-heidelberg.de/de/newsroom/angebot-in-der-heidelberg-altstadt-philosophie-zum-mitmachen	2023
Mural Saner 2022	Street Art	verschiedene Disziplinen	CAPAS Heidelberg	https://www.capas.uni-heidelberg.de/saner_de.html	2022
Die Seele ist ein Oktopus	Museumsausstellung	Geschichtswissenschaften	Exzellenzcluster Topoi, FU und HU Berlin	https://www.topoi.org/project/d-2-5/	2016

(Fortsetzung Tabelle 1)

Digital					
Name	Art	Disziplin	Autor:in	Link	Zeitraum
Hinter den Dingen	Podcast	Geisteswissenschaften	SFB 980, FU Berlin	https://www.sfb-episteme.de/podcast/	seit 2018
Teach Languages Online	Podcast	Fremdsprachen-didaktik/-forschung	Lindsay Williams	https://podcasts.apple.com/gb/podcast/teach-languages-online-with-lindsay-does-languages/id1433926096	seit 2018
Fluent Show	Podcast	Fremdsprachen-didaktik/-forschung	Kerstin Cable, Lindsay Williams	https://www.fluent.show/	2013–2023
Geschichte der Gegenwart	Online-Magazin	Geistes- und Kulturwissenschaften	verschiedene Forschende	https://geschichtedergegenwart.ch/	seit 2016
Dossier Bildung	Online-Portal	Politikwissenschaft	WZB und bpb	https://www.wzb.eu/de/forschung/forschungsgruppe-der-praesidentin/forschungsgruppe/projekte/dossier-bildung	seit 2011
Hypothesen	Blog	Geistes- und Sozialwissenschaften	verschiedene Autor:innen	https://de.hypothesen.org/	seit 2011
Sophie Scholl	Instagram	Geschichtswissenschaft	SWR und BR	https://www.instagram.com/ichbinsophiescholl	2021
Ding an sich/ Menschen und Muster	YouTube	Geisteswissenschaften	Weizenbaum Institut Berlin, rbb	https://www.youtube.com/@MenschenundMuster	seit 2022
Langfocus	YouTube	Fremdsprachen-didaktik/-forschung	Paul Jorgensen	https://www.youtube.com/@Langfocus	seit 2015
loicuberville	TikTok	Fremdsprachen-didaktik/-forschung	Loic Suberville	https://www.tiktok.com/@loicuberville/	seit 2020
deutsch_eins	TikTok	Fremdsprachen-didaktik/-forschung	Clara Munteanu	https://www.tiktok.com/@deutsch_eins	seit 2020

Darüber hinaus existieren noch zahlreiche weitere Formate und Maßnahmen, geisteswissenschaftliche Themen öffentlich zu kommunizieren. Eine vernetzende Plattform für geisteswissenschaftliche Wissenschaftskommunikation ist die Teststrecke Berlin (<https://teststrecke.berlin/>). Sie sammelt inspirierende Beispiele und ermöglicht eine

gegenseitige Unterstützung und Beratung vom Antrag über die Durchführung bis zur Evaluation von Wissenschaftskommunikationsmaßnahmen.

7 (Motivierender) Ausblick

Für eine informierte Gesellschaft und gesellschaftlichen Fortschritt ist die adäquate Bereitstellung wissenschaftlichen Wissens von zunehmender Bedeutung. Vor allem eine dialogorientierte bzw. partizipative Wissenschaftskommunikation mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteur:innen ist zu einer festen Anforderung an Wissenschaftler:innen geworden und wird bereits von vielen wissenschaftlichen Institutionen und Akteur:innen umgesetzt.

Die Geisteswissenschaften nehmen dabei eine besondere Position ein, wie dieser Beitrag zeigen konnte. Doch nur weil sie gegenwärtig weniger sichtbar und ihre Rolle in der Wissenschaftskommunikation noch unzureichend erforscht ist, sind ihre Möglichkeiten in diesem Feld nicht geringer als die naturwissenschaftlicher Disziplinen. Die Relevanz geisteswissenschaftlich beforschter Themen für unsere Gesellschaft ist von großer Bedeutung und sollte durch eine innovative und überlegte Wissenschaftskommunikation in diese hineingetragen werden.

Die Vielzahl an analogen und digitalen Formaten für unterschiedliche Kommunikationstale, -ziele und -ressourcen bietet viele Möglichkeiten der Umsetzung von Wissenschaftskommunikation.

Auch die Fremdsprachendidaktik/-forschung hat das Potenzial, aktiv Wissenschaftskommunikation zu betreiben und den Diskurs in der Wissenschaftskommunikation mit ihrer Expertise zu bereichern – praktisch, weil das Erlernen von Fremdsprachen von großer gesellschaftlicher Relevanz ist, und fachlich, indem sie die interdisziplinäre Forschungskommunikation durch ihre Erkenntnisse verbessern kann. Bereits jetzt gibt es spannende Formate, vor allem im digitalen Bereich, um Sprachenlernen sichtbar zu machen. Hier kann die Fremdsprachendidaktik/-forschung eine bereits interessierte Zielgruppe adressieren und wissenschaftliche Erkenntnisse des Fremdsprachenlernens platzieren. Ergo: Go for it!

Literaturverzeichnis

- Besley, J. C., Dudo, A., Yuan, S., & Lawrence, F. (2018). Understanding Scientists' Willingness to Engage. *Science Communication*, 40(5), 559–590. <https://doi.org/10.1177/1075547018786561>
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A. & Widany, S. (2019). Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. In L. Häßlich (Hrsg.) (2020): *Zeitschrift Hochschule Und Weiterbildung (ZHWB)*, 93(1). <https://doi.org/10.11576/zhwb-3478>

- Department for Innovation, Universities & Skills (2008). *A vision for science and society: a consultation on developing a new strategy for the UK* [Internet]. Abgerufen am 22. August 2023, von https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/36747/49-08-S_b.pdf
- Dreyer, I. (2021): „Es ist wichtig, bei jedem Schritt einen Plausibilitätscheck zu machen“ Beitrag auf wissenschaftskommunikation.de. Abgerufen am 13. Februar 2024, von <https://www.wissenschaftskommunikation.de/es-ist-wichtig-bei-jedem-schritt-einen-plausibilitaetscheck-zu-machen-46093/>
- Evans, W. (1995). The mundane and the arcane – Prestige media coverage of social and natural-science. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 72(1), 168–177. <https://doi.org/10.1177/107769909507200114>
- Fissenwert, R. & Schmidt, S. (2002): *Konzeptionspraxis. Eine Einführung für PR- und Kommunikationsfachleute – mit einleuchtenden Betrachtungen über den Gartenzwerg*. F. A. Z. Institut.
- Geier, A. & Gottschling, M. (2019). Wissenschaftskommunikation auf Twitter? Eine Chance für die Geisteswissenschaften! *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(3), 282–291. <https://doi.org/10.14220/mdge.2019.66.3.282>
- Gödecke, G. & Grünewald, A. (2021). *Lost in Translation? Studierende produzieren wissenschaftskommunikative Videos über das Lehren und Lernen von Sprachen*. Forschungsantrag, gestellt bei der Stiftung Innovation für Hochschullehre (unveröffentlicht).
- Hamann, J. (2014). *Die Bildung der Geisteswissenschaften: Zur Genese einer sozialen Konstruktion zwischen Diskurs und Feld*. UVK.
- Jeggle, C., Buch, M. & Sondermann, A. (2021): Wissenstransfer und Partizipation: Herausforderungen durch heterogene gesellschaftliche Zielgruppen. In G. Moll & J. Schütz (Hrsg.), *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design* (S. 73–88). wbv Publikation.
- König, M. (2019). *Strategische Kommunikation: wie Geisteswissenschaftler*innen bloggen. Ergebnisse der Umfrage bei de.hypotheses*. Abgerufen am 22. August 2023, von <https://redaktionsblog.hypotheses.org/4246>
- Metten, T. & Bornheim, F. (2021). *Responsive Wissenschaftskommunikation: Ein Realexperiment zur Bürgerbeteiligung in der Wissenschaftskommunikation*. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Abgerufen am 22. August 2023, von <https://edoc.ku.de/id/eprint/25950/>
- Milde, J. (2009). Vermitteln und Verstehen. Zur Verständlichkeit von Wissenschaftsfilmen im Fernsehen. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91630-9>
- Miller, E., Little, E. & High, S. (2017). *Going Public: The Art of Participatory Practice*. University of British Columbia Press. Abgerufen am 22. August 2023, von <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/G/bo69987452.html>
- Moll, G. & Schütz, J. (2021). Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design. Ein Systematisierungsversuch. In G. Moll & J. Schütz (Hrsg.), *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design* (S. 9–14.). wbv Publikation.
- Moltmann, R. (2020). Vom „Verfertigen der Gedanken“: Zum Potential von Podcasts für die geisteswissenschaftliche Wissenschaftskommunikation. *kommunikation@gesellschaft*, 21(2). <https://doi.org/10.15460/kommges.2020.21.2.624>

- National Coordinating Centre for Public Engagement (2019). *What is public engagement?*. Abgerufen am 22. August 2023, von <https://www.publicengagement.ac.uk/about-engagement/what-public-engagement>
- Niemann, P., van den Bogaert, V. & Ziegler, R. (2023). *Wissenschaftskommunikation evaluieren – mit Methode(n) in Evaluationsmethoden der Wissenschaftskommunikation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39582-7>
- Nisbet, M. C. & Scheufele, D. A. (2009). What's next for science communication? Promising directions and lingering distractions. *American Journal of Botany*, 96(10), 1767–1778. <https://doi.org/10.3732/ajb.0900041>
- Oestreicher, E. (2014). *Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen, Optionen*. Budrich Uni Press Ltd.
- Peters, H. P., Lehmkuhl, M. & Fähnrich, B. (2020). 'Germany: Continuity and change marked by a turbulent history'. In: *Communicating Science: A Global Perspective*. Ed. by T. Gascoigne, B. Schiele, J. Leach, M. Riedlinger, B. V. Lewenstein, L. Massarani and P. Broks. 1st ed. Canberra, Australia: Australian National University Press, pp. 317–350. <https://doi.org/10.22459/CS.2020.14>
- Rose, K. M., Markowitz, E. M. & Brossard, D. (2020). Scientists' incentives and attitudes toward public communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 117(3), 1274–1276. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916740117>
- Rowe, G. & Frewer, L. J. (2005). A typology of public engagement mechanisms. *Science, Technology, & Human Values*. 30(2), 251. <https://doi.org/10.1177/0162243904271724>
- Rowe G, Horlick-Jones T, Walls J, Poortinga W, Pidgeon NF (2008). Analysis of a normative framework for evaluating public engagement exercises: reliability, validity and limitations. *Public Understanding of Science* 17(4):419–41.
- Runia, P. M., Wahl, F., Geyer, O. & Thewissen, C. (2011). *Marketing – Eine prozess- und praxisorientierte Einführung*. Oldenburg Verlag.
- Schäfer, M. S. (2018). Geisteswissenschaften in den Medien. Ein Überblick über Studien zur medialen Repräsentation der Geisteswissenschaften. In M. Luginbühl & J. Schröter (Hrsg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit – linguistisch betrachtet* (S. 17–38). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14151>
- Schäfer, M. S., Kristiansen, S. & Bonfadelli, H. (2015). Wissenschaftskommunikation im Wandel: Relevanz, Entwicklung und Herausforderungen des Forschungsfeldes. In M. S. Schäfer, S. Kristiansen & H. Bonfadelli (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation im Wandel* (S. 10–42). Herbert von Halem Verlag.
- Schäfer, M. S., Kessler, S. H. & Fähnrich, B. (2019): Analyzing science communication through the lens of communication science: Reviewing the empirical evidence. In A. Leßmöllmann, M. Dascal, M. & T. Gloning, *Science Communication* (S. 77–104). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110255522-004>
- Scheu, A. M. & Volpers, A. M. (2017). Sozial- und Geisteswissenschaften im öffentlichen Diskurs. In H. Bonfadelli, B. Fähnrich, C. Lüthje, J. Milde, M. Rhomberg & M. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*. Springer VS. S. 391–404. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12898-2_21

- Schuldt-Baumgart, N. & Lux, A. (2022): *Was Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation unterscheidet*. Gastbeitrag auf wissenschaftskommunikation.de. Abgerufen am 22. August 2023, von <https://www.wissenschaftskommunikation.de/was-wissens-transfer-und-wissenschaftskommunikation-unterscheidet-58417/>
- Seltmann, M. (2023). *#PublicDH oder doch nur #WissKomm?*. DHd 2023 Open Humanities Open Culture. 9. Tagung des Verbands ‚Digital Humanities im deutschsprachigen Raum‘ (DHd 2023), Trier, Luxemburg. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7715494>
- Snow, C. P. (1988). *The two cultures and a second look; an expanded version of The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge University Press.
- Trench, B. (2008): Towards an analytical framework of science communication models. In D. Cheng, M. Claessens, T. Gascoigne, J. Metcalfe, B. Schiele & S. Shi (Hrsg.), *Communicating science in social contexts* (S. 119–135). Dordrecht.
- Uit Beijerse, R. P. (1999). Questions in knowledge management: defining and conceptualising a phenomenon. *Journal of knowledge management*, 3(2), (S. 94–110).
- Weingart, P., Joubert, M. & Connaway, K. (2021). Public engagement with science-Origins, motives and impact in academic literature and science policy. *PLoS One*. 2021 Jul 7, 16(7): e0254201. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254201>
- Wellcome Trust (2011). *Community Engagement – Under the Microscope*. Workshop Bericht. Abgerufen am 22. August 2023, von https://wellcome.org/sites/default/files/wtvm054326_0.pdf
- Wissenschaftsrat (2013). Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems (Drs. 3228–13), Braunschweig. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. Positionspapier. Weimar. Abgerufen am 22. August 2023, von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>
- Wray, A. (2016). The Language of Dementia Science and the Science of Dementia Language: Linguistic Interpretations of an Interdisciplinary Research Field. *Journal of Language and Social Psychology*, 36(1). <https://doi.org/10.1177/0261927X16663591>
- Ziegler, R. & Fischer, L. (2020): *Ziele von Wissenschaftskommunikation – Eine Analyse der strategischen Ziele relevanter Akteure für die institutionelle Wissenschaftskommunikation in Deutschland, 2014–2020*. Wissenschaft im Dialog. Abgerufen am 22. August 2023, von https://www.wissenschaft-im-dialog.de/fileadmin/user_upload/Projekte/Impact_Unit/Dokumente/210701_Ergebnisbericht_Strategische_Ziele_der_Wissenschaftskommunikation.pdf

Kurzporträt der Autorinnen

Dr. Julia Gantenberg ist Wissenschaftskommunikatorin am Zentrum für Arbeit und Politik (zap) der Universität Bremen. Sie ist langjährige Praxisexpertin und forscht zu Citizen Science, der Beteiligung von Forschenden an Wissenschaftskommunikation

sowie zu partizipativen Forschungs- und Bildungsformaten. E-Mail: gantenberg@uni-bremen.de

Dr. Elisabeth Jurack leitet die Wissenschaftskommunikation an der Medizinischen Fakultät Universität Bonn. Sie ist langjährige Expertin auf dem Gebiet der praktischen Wissenschaftskommunikation und verfügt über Erfahrung in der Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen im Bereich der Wissenschaftskommunikation. E-Mail: e.jurack@uni-bonn.de

Citizen Science und Kommunikation in der superdiversen Gesellschaft

SOPHIA SEGLER, JULIA GANTENBERG

Zusammenfassung

Citizen Science ist in sozialwissenschaftlichen Disziplinen eine besondere Form der Wissenschaftskommunikation und birgt spezifische Herausforderungen in der superdiversen Gesellschaft (Vertovec, 2007), die sie sowohl einbindet als auch adressiert. Nach wie vor sind Citizen-Science-Projekte in den Sozialwissenschaften unterrepräsentiert und mit besonderen Konzeptionsfragen verbunden. In diesem Beitrag möchten wir die Herausforderungen in den Fokus rücken, die im Zusammenhang mit Polylingualität und sozialen Milieus in Citizen Science einhergehen. Sprachliche Diversität, unterschiedliche wissenschaftliche Verständnisse oder Wissensstände können Citizen Science und ihre Kommunikation unter Umständen grundlegend beeinflussen. Langfristig stellt sich die Frage, inwieweit eine vorhandene oder eben nicht vorhandene gemeinsame „Sprache“ sich auf das Vertrauen in Wissenschaft, ihre Methoden, Prozesse und ganz zentral auch auf Forschungsergebnisse in superdiversen Gesellschaften auswirkt. In diesem Zusammenhang verfügen Fachdidaktiker:innen und Bildungswissenschaftler:innen über besondere Expertise, die sie auch im Rahmen partizipativer Forschungsformate wie Citizen Science gewinnbringend einbringen können. Diese Fachperspektiven wollen wir in einen reflexiven Dialog setzen mit den Motiven und Bedürfnissen von Teilnehmenden an partizipativer Forschung wie Citizen Science. Dafür werfen wir einen Blick in die Praxis des sozialwissenschaftlichen Citizen-Science-Projekts „GINGER – Gemeinsam Gesellschaft erforschen“.

Schlüsselwörter: Citizen Social Science; Superdiversität; Inklusion; Polylingualität; soziale Milieus

Abstract

Citizen science is a special form of science communication in social science disciplines and entails specific challenges in superdiverse societies (Vertovec, 2007), which it both integrates and addresses. Citizen science projects are still underrepresented in the social sciences and are associated with particular conceptual issues. In this article, we would like to focus on the challenges that are related to polylingualism and social milieus in citizen science. Linguistic diversity, different scientific concepts or levels of knowledge can fundamentally influence citizen science and its communication under certain circumstances. In the long term, the question emerges as to what extent an existing or non-existing common „language“ has an impact on trust in science, its methods,

processes and, most importantly, on research results in superdiverse societies. In this context, didacticians and educational scientists have special expertise that they can also contribute profitably in the context of participatory research formats such as citizen science. We want to set these perspectives in a reflective dialogue with the motives and needs of participants in participatory research such as citizen science. To this end, we take a look at the practice of the citizen social science project "GINGER – Exploring Society Together".

1 Einleitung

Wissenschaftliche Erkenntnisse und Prozesse sowohl inner- als auch außerwissenschaftlichen Zielgruppen zugänglich zu machen, wird wissenschaftspolitisch neben Forschung und Lehre als eine der Kernaufgaben von Wissenschaft bezeichnet (Wissenschaftsrat, 2016). Dazu müssen die jeweiligen Inhalte übersetzt, d. h. der jeweiligen Rezipient:innengruppe entsprechend sprachlich angepasst werden. Dies gilt bereits dann, wenn die Kommunikation disziplinäre Grenzen überschreitet, vielmehr aber noch, wenn sie sich dem Verständnis *externer* Wissenschaftskommunikation nach an Zielgruppen außerhalb des Wissenschaftssystems richtet (Gantenberg, Jurack, 2024).¹

Citizen Science geht dabei noch einen Schritt weiter. In diesem partizipativen Forschungsansatz forschen Wissenschaftler:innen gemeinsam mit Menschen, die nicht beruflich in der Wissenschaft tätig sind, Kommunikation also dialogisch und insbesondere zwischen verschiedenen sozialen Milieus stattfindet. Für eine gelungene Zusammenarbeit ist das gegenseitige Verstehen unabdingbar, allein schon, um die beteiligten Citizen Scientists in meist kurzer Zeit mit dem notwendigen Wissen über den Forschungsgegenstand und die Methodik sowie über die Forschungsethik und Forschungsparadigmen auszustatten, damit auch sie einen qualitativ hochwertigen und anschlussfähigen Forschungsbeitrag leisten können. Die Kommunikationsarbeit stellt daher in Citizen-Science-Projekten einen zentralen Aspekt dar. Dies gilt umso mehr in „superdiversen Gesellschaften“ (Vertovec, 2007), damit Citizen Science unter möglichst inklusiven Bedingungen angeboten und durchgeführt werden kann.

Die Berücksichtigung von Sprachen und ihrer Diversität bei der Umsetzung von Citizen-Science-Projekten zählt hierbei als bedeutender Erfolgsfaktor. Gekoppelt ist diese Aufgabe an den herausfordernden Transfer teils hochkomplexer Inhalte in Form zielgruppenspezifischen Übersetzens für den gemeinsamen Dialog. Dieses kann sowohl milieusprachenspezifisch ausgerichtet sein als auch darauf abzielen, bi- und multilingualen Sprecher:innen durch eine gelungene Wissenschaftskommunikation die Teilhabe an institutionalisierter Wissenschaft zu ermöglichen und damit Zugang zu einer superdiversen und damit oftmals postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan 2019) und ihren spezifischen Sprachen zu bieten. Insbesondere in den sozialwissenschaftlichen Forschungsdisziplinen, deren Forschungsgegenstand Aspekte des sozialen Mit-

1 Vgl. Gantenberg & Jurack „Go for it! – Potenziale für die Umsetzung von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften“, S.9–26.

einanders sind, ist es für Citizen-Science-Projekte von zentraler Bedeutung, die Gesellschaft in ihrer (sprachlichen) Superdiversität einzubinden. Fragen rund um gelungene Wissenschaftskommunikation durch eine zielgruppenspezifische Ansprache und dialogisches Übersetzen sind speziell im Kontext partizipatorischer Forschungsansätze wie Citizen Science zentral. Vor allem in sozialwissenschaftlichen Disziplinen besteht ihre Stärke in der Einbindung und Abbildung von (super-)diversen Gesellschaftsmitgliedern. Der vorliegende Beitrag diskutiert daher die Bedeutung von Sprache und Kommunikation für sozialwissenschaftliche Citizen-Science-Projekte in superdiversen Gesellschaften. Dafür wird zunächst auf den Begriff der superdiversen Gesellschaft von Vertovec (2007; 2015) eingegangen. Sodann wird dieser mit Citizen Science in Verbindung gebracht und ein Bezug zu Gelingensbedingungen von Citizen-Science-Forschung hergestellt. So sind Fragen rund um gelungene Wissenschaftskommunikation durch zielgruppenspezifische Sprache und dialogische Übersetzung speziell im Kontext partizipatorischer Forschungsansätze wie Citizen Science zentral, da deren Stärke in sozialwissenschaftlichen Disziplinen in der Einbindung und Abbildung von (super-)diversen Gesellschaftsmitgliedern besteht.

Mit Blick auf die Beteiligung superdiverser Gesellschaftsmitglieder an Forschung sind die in Citizen Science involvierten Akteur:innen gefragt, möglichst inklusive Räume zu schaffen. Ein zentraler Aspekt ist hierbei die Anpassung und Übersetzung von Sprache in beide Richtungen – von Wissenschaft zur superdiversen Gesellschaft und von dieser zur Wissenschaft. Dieser Art des dialogischen Forschens sollte ein Klima des angstfreien, gegenseitigen Lernens inhärent sein. Praxiseinblicke in die Bedeutung inklusiver Citizen Science mit dem Blick auf Mehrsprachigkeit und der Bedeutung von sozialen Milieus geben Auszüge aus dem institutseigenen Podcast „zap-Talk #10: Gemeinsam Gesellschaft erforschen im Gespräch mit Citizen Scientists“ aus dem sozialwissenschaftlichen Citizen-Science-Projekt „GINGER – Gemeinsam Gesellschaft erforschen“ (GINGER, 2023).

2 Citizen Science – Verständnis, Entwicklung und Ausrichtung

Die externe Wissenschaftskommunikation, d. h. „alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen oder wissenschaftliche Arbeit fokussierter Kommunikation“ (Schäfer et al., 2015, S. 13; Gantenberg, Jurack 2024), die sich an verschiedene Zielgruppen außerhalb des Wissenschaftssystems richtet, zielt darauf ab, Forschungsergebnisse und methodische Ansätze zugänglich zu machen bzw. sie daran zu beteiligen. Dafür ist der Einsatz von Sprache(n) unabdingbar. Was im Zusammenhang der verständlichen Aufbereitung wissenschaftlicher Inhalte allerdings meist unidirektional betrachtet wird, also *von* der Wissenschaft *für* die Gesellschaft, reicht für andere Kontexte der Wissenschaftskommunikation nicht aus. So benötigen partizipative Ansätze, wie sie beispielsweise Citizen Science darstellt, ein mehrdimensionales Verstehen und Verständlich machen, um ihr Potenzial möglichst voll auszuschöpfen.

Als *Citizen Science* sind partizipative Forschungsansätze mit außerwissenschaftlichen Akteur:innen definiert (Bonn et al., 2022, S. 12; Haklay et al., 2021). Schon bei der Namensgebung zeigt sich die Relevanz sprachlicher Übersetzung. Im Deutschen wird Citizen Science in aller Regel als *Bürger:innenwissenschaften* bezeichnet. Der Begriff „Bürger:in“ impliziert allerdings, dass z. B. Menschen ohne Aufenthaltsstatus oder Menschen, die sich dem als soziales Milieu gelesenen „Bürgertum“ nicht zugehörig fühlen, ebenfalls nicht adressiert sind. Die Prinzipien guter und inklusiver Citizen Science beinhalten dagegen, allen Gesellschaftsmitgliedern die Teilhabe an der (Ko-)Produktion von Wissen zu ermöglichen (ECSA, 2015). Ausgehend von diesem Inklusionsprinzip (Okune et al., 2018; ECSA, 2015) wird im sozialwissenschaftlichen Citizen-Science-Projekt „GINGER – Gemeinsam Gesellschaft erforschen“ alternativ und inkludierend die Bezeichnung *Gesellschaftsforscher:in²* genutzt.

Die „Zehn Prinzipien von Citizen Science – Bürgerwissenschaften“ der European Citizen Science Association (ECSA) geben weiterführende Anhaltspunkte für die konzeptionelle Ausgestaltung von Citizen-Science-Projekten (ECSA, 2015). Differenziert werden Citizen-Science-Projekte u. a. hinsichtlich des Partizipationsgrades: Sind Citizen Scientists ausschließlich an der Datensammlung oder -auswertung beteiligt, werden sie in alle Forschungsschritte einbezogen, oder führen sie Forschung sogar selbst leitend durch? Prominent ist diesbezüglich die Differenzierung in die vier Stufen *beitragend*, *kollaborativ*, *co-kreativ* und *kollegial* (Bonney et al., 2009, S. 17; Haklay, 2013, S. 11; Shirk et al., 2012, S. 4). Zudem kann Partizipation anhand ihrer Zielsetzungen unterschieden werden in *demokratische Teilhabe*, *Wissensproduktion* und *Lernen* (Davies et al., 2009; Schrögel et al., 2021; Schrögel & Kolleck, 2019).

Irwin (1995, S. 66–69) demonstriert anhand von Fallstudien, dass Citizen Science schwerpunktmäßig im Interesse der Gesellschaft angelegt sein muss und auch ohne institutionelle Anbindung ihre Berechtigung haben kann. Darüber hinaus existieren zivile Organisationen oder Einzelpersonen, die Citizen Science betreiben, ohne ihre Forschung offiziell als solche registriert zu haben oder sie einem breiteren Publikum zu präsentieren. Dabei ist Citizen Science kein kürzlich populär gewordenes Format, sondern findet schon lange in unterschiedlicher Ausgestaltung unter teils anderen Bezeichnungen statt. Strasser et al. (2019, S. 59) nennen hier z. B. Charles R. Darwins naturwissenschaftliche Studien zur Phänologie von Tieren, Pflanzen und Naturphilosophie im 19. Jahrhundert, die teilweise zwar institutionell gefördert wurde, aber zu einem Großteil auch als Hobby und „von zu Hause aus“ stattgefunden hat. Erst mit dem Aufkommen von Nationalstaaten wurden Wissenschaften mehr und mehr zu exklusiven, institutionell angebundenen Berufsdisziplinen. Selbstorganisierte und wirkmächtige Hobbyforschung „von unten“ wurde parallel zur Institutionalisierung von Citizen Science auch weiter betrieben, insbesondere aus Motiven des Widerstands im Kontext der Umweltforschung von Aktivist:innen (Strasser et al. 2019, S. 60; Irwin, 1995). Als erste organisierte

2 Der Begriff „Gesellschaftsforscher:innen“ wurde im Projekt „Gemeinsam Gesellschaft erforschen“ (GINGER) eingeführt, um eine allumfassende und inklusive Übersetzung von Citizen Scientist ins Deutsche anzubieten. Der Begriff „Citizen Science“ und die Rolle der Repräsentanz und Abbildung pluraler und superdiverser Gesellschaften an der (Ko-)Produktion von Wissen und damit ihrer Benennung wird auch im englischsprachigen Kontext kritisch debattiert (vgl. Ellwood et al., 2023; Lin Hunter et al., 2023; Roche et al., 2020).

Citizen-Science-Aktivität wird häufig das „Christmas Bird Count“ genannt – eine Vogelzählung, zu der die National Audubon Society Weihnachten im Jahr 1900 in den USA aufrief und die seitdem jährlich stattfindet (Dunn et al., 2005).

Gesellschaftliche Wirkung von Citizen Science

Wissenschaft ist in eine Vielzahl an Fach- und ihre jeweiligen Subdisziplinen differenziert. Grundsätzlich werden Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften voneinander unterschieden. Naturwissenschaften lassen sich maßgeblich durch (mathematische) Messungen und (Art-)Bestimmungen fassen, wobei Experimente eine zentrale Rolle spielen (Frigerio et al., 2021). Im Gegensatz dazu verstehen sich die Geisteswissenschaften als „Erfahrungswissenschaften geistiger Erscheinungen“ (Dilthey, 1922). In den Sozialwissenschaften, die wissenschaftshistorisch aus den Geistes- und den Naturwissenschaften hervorgegangen sind, steht wiederum die Erklärung sozialer Phänomene und Verhaltensweisen im Vordergrund. Das sozialwissenschaftliche Forschen ist vor allen Dingen durch kritisches Denken, Dateninterpretation und Sinnrekonstruktion gekennzeichnet (Heinisch et al., 2021).³

Diese disziplinären Unterschiede nehmen auch Einfluss auf die Ausgestaltung von Citizen Science, die grundsätzlich für jede wissenschaftliche Disziplin einen Forschungsbeitrag leisten kann. Während naturwissenschaftlich ausgerichtete Projekte oftmals von verbesserten Möglichkeiten bei der Datensammlung von Citizen Science profitieren, ist der partizipative Ansatz in den Sozialwissenschaften vor allem mit Blick auf das plurale und vielfältige Wissen der superdiversen Gesellschaft in allen Stufen des Forschungsprozesses von großem Wert, da es hier mehr noch als in den Naturwissenschaften auf die Diskussion um Interpretation ankommt. Franzen und Hilbrich (2015) sehen in Citizen Science daher ein Innovationspotenzial für die Sozialwissenschaften: Der partizipative Ansatz könne relevante Impulse für sozialwissenschaftliche Forschung geben – sei es, um Forschungsfragen zu generieren oder um Ergebnisse neu zu reflektieren. Darüber hinaus könne der Gesellschaft auf diese Weise der sozialwissenschaftliche Blick verständlich gemacht und Neugierde an sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen geweckt werden. Sozialwissenschaften würden so da ankommen, wo sie hingehörten: in der Gesellschaft (vgl. ebd.). Nach wie vor dominieren jedoch naturwissenschaftliche Citizen-Science-Projekte.⁴ Ein Grund dafür ist die Herausforderung sozialwissenschaftlicher Citizen-Science-Forschung, dass ihr Forschungsgegenstand häufig auf das Handeln von Personen abzielt und abhängig von spezifischen Individuen oder Gruppen ist (Pettibone & Ziegler, 2016). Für Citizen Science stellen sich deshalb die Fragen, ob sich die für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn notwendige kritische Distanz vom Forschungsgegenstand realisieren und inwiefern sich der Mensch als Forschungsobjekt vom Menschen als Forschungssubjekt abgrenzen lässt (von Unger, 2022; Selke, 2012).

3 Für eine Darstellung der Unterschiede zwischen Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften mit Blick auf Wissenschaftskommunikation s. auch den Beitrag von Gantenberg und Jurack in diesem Band.

4 Eine Übersicht über aktuelle Citizen-Science-Projekte in Deutschland findet sich bei „Bürger schaffen Wissen“, der deutschen Plattform von Citizen Science: <https://www.buergerschaffenwissen.de/>. Eine Orientierung für alle in Europa und teilweise globale Citizen Science bietet auch eu-citizen-science.

Unstrittig ist, dass Citizen Science die Perspektiven auf naturwissenschaftliche und soziale Phänomene erweitert und so neues Wissen generieren kann. Gleichzeitig kann Citizen Science über Wissenschaft und ihre Methoden aufklären (Kloetzer et al., 2021) und dadurch das Vertrauen in Wissenschaft stärken (Butkevičienė et al., 2021, S. 312; Gantenberg & Göhmann, 2022). Indem sie auf Inklusion und Sensibilisierung von Intersektionalität setzt, hat Citizen Science das Potenzial, zum Abbau exklusiver Strukturen beizutragen und dadurch Wissenschaftshegemonien aufzubrechen (vgl. Pandya 2012; Humm & Schrögel 2020; Mahr et al., 2018; Paleco et al., 2021).

3 Citizen Science, polylinguale Kommunikation und die superdiverse Gesellschaft

In vielen Fällen entfaltet Citizen Science vor allem dann ihre Stärke, wenn eine Vielzahl an Gesellschaftsmitgliedern partizipiert. Dies zeigt sich auch bei der gemeinschaftlichen, kontrollierten Datensammlung an verschiedenen Orten von vielen Citizen Scientists, wie sie häufig in naturwissenschaftlichen Projekten stattfindet. In anderen Projektkontexten kann zudem eine Perspektivenvielfalt möglichst unterschiedlich sozialisierter Menschen oder auch marginalisierter Personen(-gruppen) auf den Forschungsgegenstand einen großen Wert darstellen.

Das Vorhandensein von multiperspektivem Wissen vieler unterschiedlicher Menschen ist ein Charakteristikum diverser bzw. superdiverser Gesellschaften. Der Begriff der *superdiversen Gesellschaft* wurde von Vertovec (2007) in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt, um komplexe Gesellschaften und ihr Zusammenleben zu beschreiben und in ihren Dimensionen analysieren zu können. Der Begriff geht damit über eindimensionale Zuschreibungen wie „Sprache“ und „Land“ hinaus und macht so komplexe Dimensionen sozialer Gruppen erfassbar. Zu diesen gehören z. B. Mehrsprachigkeit, Einkommen, Zugang zu Arbeit, Migration, Transnationalismus, Milieu, Sozialisation, Gender und eine Vielzahl weiterer, auch neu aufkommender Variablen (Vertovec, 2007, S. 1049). Seitdem findet das Konzept transdisziplinäre Anwendung (Vertovec, 2022, S. 48–86; López Peláez et al., 2022).

Auch für Citizen Science ist die Berücksichtigung der superdiversen Gesellschaft relevant. Projektverantwortliche haben die Aufgabe, Menschen zum Mitforschen zu gewinnen, diese über Forschungsinhalte, -ziele und -methoden aufzuklären und schließlich deren Forschungsbeiträge wissenschaftlich anschlussfähig zu machen. Daher zählt zu den zentralen Bedingungen für erfolgreiche Citizen Science die Beachtung gesellschaftlicher Superdiversität – u. a. bezogen auf Sprache(n), Milieu und Sozialisation. Im Folgenden wird deshalb auf die Aspekte *Polylingualität* und *Milieustruktur* eingegangen und ein Praxisbezug zum Projekt „GINGER“ hergestellt.

3.1 Polylingualität als Merkmal superdiverser Gesellschaften

Bereits Anfang der 2010er-Jahre findet die *superdiverse Gesellschaft* als Begriff für komplexe soziale Phänomene Eingang in die Soziolinguistik (vgl. Vertovec, 2007; Vertovec,

2022, S. 62–65; Blommaert & Rampton, 2011). Blommaert (2013, S. 193) zeigt, dass die Betrachtung von Kommunikationsveränderungen eine genauere Definition sozialer Phänomene im Kontext superdiverser Gesellschaften ermöglicht. Durch die technische Beschleunigung von Kommunikation als Folge der Digitalisierung zeigen sich auch soziolinguistische Phänomene wie „Sprachbildung, Polylinguistik, transidiomatische Praktiken, Metrolingualismus, Supervernakularisierung“ (ebd.; vgl. auch Blommaert & Rampton, 2011) in komplexeren Erscheinungsformen. Als Anzeichen von Veränderungen der superdiversen Gesellschaft können diese konkreteren Variablen jedoch präziser analysiert werden als vagere Variablen wie „Ethnizität“ oder „Land“.

Als eines der prägnantesten sprachlichen Merkmale superdiverser Gesellschaften gilt *Polylingualität*, d. h. die Mehrsprachigkeit von Gesellschaftsmitgliedern. Diese zeigt sich hinsichtlich Sprachen wie auch Sprachwechseln, Dialekten, Registern und vielen weiteren Analyse kategorien der Sprachwissenschaften. Polylingualität steht folglich als übergeordnete Kategorie für eine komplexe Realität von Sprachexistenzen und ihren Anwendungen (Van Viegen & Lau, 2020, S. 5–9) und wird mit unterschiedlicher Schwerpunktlegung soziolinguistisch betrachtet. Vertovec belegt die superdiverse Gesellschaft durch 300 Sprachen, die um die 2000er-Jahreswende allein in London gesprochen werden (Vertovec, 2007, S. 26). Rojas Loa et al. (2022) weisen nach, dass auch in Bremen rund 80 Sprachen gesprochen werden. Ausgehend vom Superdiversitätskonzept zeigen Møller und Jørgensen (2012) die gesellschaftlichen Realitäten von Mehrsprachigkeit am Beispiel von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Kopenhagen, die in der Kommunikation miteinander superdiverse Sprachregister nutzen. Diese stehen in fundamentalem Kontrast zu den oftmals mono- oder bilingualen Behördensprachen. Sprachbarrieren wie diese erschweren jedoch den Zugang zu gesellschaftlichen und staatlichen Versorgungsleistungen und können damit ein Hindernis für soziale und politische Teilhabe darstellen (vgl. Cnyrim, 2020).

Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe ist *Code-Switching*, d. h. der Sprachwechsel bi- oder multilingualer Sprecher:innen während eines Gespräches (Auer & Eastman, 2010, S. 85). Während des Code-Switchings bedienen sich diese nicht nur mehrerer Sprachen, sondern auch unterschiedlicher sprachlicher Register, d. h. der für einen bestimmten Kommunikationsbereich charakteristischen Rede- und Schreibweisen. So zeigt Süverdem (2022) am Beispiel des Code-Switchings, dass türkisch-französische Sprecher:innen bei emotional besetzten Themen eher Türkisch, beim Sprechen über administrative und formelle Belange dagegen bevorzugt Französisch sprechen. Zu ähnlichen Befunden kommen Geiger-Jaillet und Schlemminger (2023) bei bilingualen Elsässisch-Französisch-Sprecher:innen. Je nach Sprech- und Milieukontexten wechseln polylinguale Sprecher:innen also zwischen den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen.

Unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe sollte Polylingualität daher als Kategorie superdiverser Gesellschaften berücksichtigt werden. Dies gilt auch für Citizen Science, die per definitionem Teilhabe ermöglichen möchte und darauf abzielt, eine superdiverse Sozialstruktur abzubilden (ECSA 2015). Die strukturelle Ermöglichung, zumindest jedoch die Sensibilisierung für Polylingualität, z. B. Code-Switching, sollte

daher auch im Rahmen von Citizen-Science-Projekten vorhanden sein. Je nach Projektkontext, häufig jedoch im Rahmen sozialwissenschaftlicher Citizen-Science-Projekte, ist das Einfließen der Lebenswelterfahrungen von beteiligten Citizen Scientists für das angestrebte Forschungsziel sogar notwendig. Mindestens jedoch sollten im Projekt Strukturen für polylinguale Phänomene berücksichtigt werden, damit über die Lebens- und Alltagserfahrungen der Citizen Scientists superdiverses Wissen eingebunden werden kann.

3.2 Milieustrukturen und Citizen Science

Milieuzugehörigkeiten stellen eine weitere Analysekatgorie im Kontext superdiverser Gesellschaften dar und sind für Citizen Science von Relevanz. Sie drücken sich durch eine Vielzahl an Merkmalen aus, die über die Milieuzugehörigkeit Auskunft geben können. Dazu gehören im Rahmen verbaler Kommunikation u. a. Sprachregister und ihre Variationen, ebenso wie nonverbale Codes, z. B. Körperhaltung oder Kleidung. Bourdieu (1987) zeigt die Komplexität (non-)verbaler Verhaltensweisen, indem er unter dem Begriff des *Habitus* in verschiedene Typen sozialen Kapitals einführt. Aufbauend auf Bourdieus Habitus-Analysen werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung die sogenannten Sinus-Milieus[®] angewandt, um soziale Phänomene und Einstellungen zu analysieren. Hierbei werden Typologien von Gesellschaftsgruppen u. a. aufgrund der ihnen empirisch zugeschriebenen Werte, Einstellungen und Lebensweisen gebildet. Nachfolgend hat sich eine Vielzahl von Milieu-Modellen entwickelt, die das ursprüngliche Sinus-Milieu[®]-Modell ausbauen, um feinere Distinktionsmerkmale, beispielsweise in Ober- und Mittelschicht sowie Prekariat, einzubringen (Vester et al., 2001) oder auch gruppenspezifische Präzisionen vornehmen zu können, wie das „Migrantenumilieu“ von Hallenberg et al. (2018) oder das „Jugendmilieu“-Modell von Calmbach et al. (2020).⁵ Groh-Samberg et al. (2023) erweitern Vester et al.'s Milieu-Modell mit Schwartz' Werte-Modell (1992), um die Analyse sozialer Integration (d. h. gesellschaftlicher Zusammenhalt) zu ermöglichen. Dadurch können Sozialstrukturen in Verbindung mit sozialen und politischen Werten spezifischer analysiert werden. Diese Ausdifferenzierungen von Milieu-Modellen sind wichtig, da auch nach Blommaert (2013, S. 194) soziale Verhaltensweisen grundsätzlich *polyzentrisch* (Blommaert & Backus, 2012) sein können und damit milieuübergreifend und je nach räumlicher oder zeitlicher Lage changieren. Soziale Verhaltensweisen und ihre Normen sind also nicht notwendigerweise statisch, sondern ggf. auch situativ variabel, mithin polyzentrisch. Hierzu zählen auch Sprachregister, die für andere Milieus oft nur schwer zugänglich sind. Fachregister, also fachspezifisch genutzte Begriffe (Agha, 2007; Blommaert, 2013, S. 194), sind in der Wissenschaft und insbesondere innerhalb einer gemeinsamen Fachrichtung ausschlaggebend für Verständigung und Verstehen. Komplexer wird es, wenn diese Fachregister an Personen adressiert oder gar dialogisch kommuniziert werden, die mit Wissenschaft und Forschung weniger vertraut sind. Im Kontext von Citizen Science müssen Laien Zugang zu diesen Sprachregistern bekommen, um sich mit den anderen beteiligten Forschen-

5 Sozialwissenschaftliche und empirisch begründete Milieumodelle unterliegen ständiger Weiterentwicklung, d. h. bestehende Modelle werden abgeändert und präzisiert, zudem entstehen neue.

den zu verstehen und an der Forschung teilhaben zu können. Ebenso müssen auch Forscher:innen bereit sein, ihnen nicht bekannte oder gewohnte Milieusprachen einzubinden, damit der gemeinsame (Forschungs-)Dialog möglich wird.⁶

Milieuzugehörigkeiten und Sprachregister müssen im Kontext von Wissenschaftskommunikation und Citizen Science kein unüberwindbares Hindernis darstellen. Der inklusive Umgang mit und das individuelle Erfahrungswissen von superdiversen Citizen Scientists, auch im Hinblick reflexiver Sozialisation und Milieuzugehörigkeit(en), können ein bislang wenig genutztes Potenzial für ko-produktive Forschung darstellen – etwa bei der multiperspektivischen Dateninterpretation, die Forschungsergebnisse in den Sozialwissenschaften substanziell bereichern kann.

3.3 Prinzipien für superdiversitätssensible Citizen Science

Die skizzierten Ansätze soziolinguistischer und sozialstruktureller Analysen am Beispiel von Polylingualität sowie Milieustrukturen und damit verbundener Fachregister sind entscheidend, um superdiverse Gesellschaften präziser abzubilden. Sie können wichtige Implikationen für politische Entscheidungen enthalten, um zielgerichtete Lösungen und Angebote zu entwickeln (Vertovec 2007; 2022). So stellen polylinguistische Analysen für die Bildungswissenschaften eine bedeutende Erweiterung dar, die z. B. durch eine politische Implementierung weitreichende Folgen für Bildungschancen in der superdiversen Gesellschaft haben können. In diesem Zusammenhang betonen Karakaşoğlu et al. (2021) die Relevanz mehrsprachiger Angebote am Beispiel von Teilhabe und Recht auf Bildung in Schule. Die Umsetzung mehrsprachigen Unterrichts in Schule scheitert oftmals an Widerständen gegen eine mehrsprachige Schulkultur sowie an Fragen der Finanzierung, also aus institutionellen Gründen. Van Viegen und Lau (2020, S. 325–326) schlagen im Kontext formeller Schulbildung das Prinzip der „3Ps“ vor, um Mehrsprachigkeit curricular zu integrieren. Die drei Ps stehen für *Philosophie*, *Prinzip* und *Praktizieren*. *Philosophie* bedeutet, dass Multiplikator:innen wissen, wie Polylingualität oder Milieuzugehörigkeit entstehen und funktionieren. *Prinzipien* appelliert daran, dass die Haltung und Motivation von Multiplikator:innen für soziale Gerechtigkeit etwa Inklusion fördern. *Praktizieren* impliziert das reflektierte Handeln auf Basis des Wissens um Superdiversität (ebd.).

Die Grundsätze der „3Ps“ können auch für Citizen-Science-Infrastrukturen wegweisend sein. Denn gerade wenn es darum geht, Vertrauen in Wissenschaft zu fördern, muss diese zugänglich und (super-)diversitätssensibel sein. Als partizipatives Forschungsformat hat Citizen Science ebenfalls die Aufgabe, Superdiversität bei den beteiligten Citizen Scientists zu berücksichtigen. Für Citizen Science ist die Sensibilisierung für Polylingualität und superdiverse Milieus gerade auch im Hinblick auf das Prinzip der *Open Educational Resources* (ECSA, 2015) von Bedeutung. Demnach müssen Ressourcen in Citizen-Science-Projekten sensibel hinsichtlich der Superdiversität von Citizen Scientists und standardmäßig im Projektkontext berücksichtigt sein, um den Dialog mit Wissenschaft inklusiv und barrierearm zu gestalten. Die Realisierung von Angeboten und

6 Eine treffende Veranschaulichung und Beispiele möglicher Wissenschaftsregister bezüglich komplexer Fachregister zeigt Randall Munroe (2022) in seiner Arbeit auf Basis eines Comicpanel Average familiarity: <https://xkcd.com/2501/>

Strukturen, die einer superdiversen Gesellschaft gerecht werden, ist allerdings komplex und mit konzeptionellen Herausforderungen verbunden.

4 Praxiseinblick: Superdiverse Citizen Science im Projekt „GINGER – Gemeinsam Gesellschaft erforschen“

Konkrete Erfahrungen aus dem sozialwissenschaftlichen Citizen-Science-Projekt „GINGER – Gemeinsam Gesellschaft erforschen“ liefern einen Einblick in strukturelle und inhaltliche Bedingungen.⁷ Im Projekt GINGER wird das Phänomen *gesellschaftlicher Zusammenhalt* fokussiert. Grundsätzlich steht es allen Menschen, unabhängig ihrer thematischen oder wissenschaftlichen Vorkenntnisse, offen, sich als Einzelperson oder Gruppe, punktuell oder dauerhaft, an der Forschung zu beteiligen. Außerdem werden über Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Institutionen auch solche Gesellschaftsgruppen angesprochen, deren Zugang zu Wissenschaft aus strukturellen Gründen oftmals erschwert ist. Spätestens hier beginnt das komplexe Arbeitsfeld der zielgruppengerechten Ansprache und Kommunikation, um mit superdiversen Gesellschaftsforscher:innen erfolgreich forschen zu können.

Im Rahmen eines nicht-repräsentativen Gruppeninterviews wurden sechs Gesellschaftsforscher:innen im Alter zwischen 20 und 70 Jahren aus dem Projekt GINGER zu ihren Motiven für die Mitarbeit sowie ihren damit verbundenen Bedürfnissen befragt (GINGER, 2023). Die Interviewpartner:innen sprechen insgesamt sieben Sprachen, für drei von ihnen ist Deutsch nicht die Erstsprache.⁸

Auszüge geben Hinweise auf die zentrale Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Milieusprachen, die für eine heterogene und superdiverse Teilhabe an Wissenschaft und Forschung unabdingbar sind. Als Bedürfnisse äußern die befragten Gesellschaftsforscher:innen in diesem Zusammenhang v. a. den Wunsch nach einer Arbeitsgemeinschaft oder Anlaufstelle für Beratung, Materialien, die sie in sozialwissenschaftliche Forschung einführen, sowie *verständliche Sprache und Kommunikation als Grundvoraussetzung*, um mitforschen zu können (ebd., 23:49–25:01). Auf die Frage, was die Teilnehmenden für die Projektmitarbeit motiviert, nennen die Gesellschaftsforscher:innen z. B. die Kombination daraus, die deutsche Sprache auf intellektuellem Niveau zu verbessern und dabei gleichzeitig ihrem großen Interesse an sozialwissenschaftlicher Forschung nachkommen zu können (ebd., 08:15–09:41). Der Citizen-Science-Ansatz eigne sich aus ihrer Sicht dafür deshalb sehr gut, weil dieser nicht mit einem aufwendigen Studium zusammenhänge (ebd., 03:15–03:54). Inhaltlich interessiere die Gesprächspartner:innen darüber hinaus, was Citizen Science zur Zusammenhaltsforschung beitragen könne, damit (politische) Kommunikation konstruktiv verlaufe und nicht durch

7 In diesem Sammelband ebenfalls besprochen wird das Citizen-Science-Projekt „In aller Munde und aller Köpfe: Deutsch in Österreich“ (IamDiÖ), welches Sprachforschung in den Forschungsfokus setzt (vgl. Heinisch in diesem Band).

8 Neben den befragten Personen ist im Projektkontext noch eine Vielzahl weiterer Personen aktiv, die nicht Teil dieses Gesprächs sein konnten und deren soziodemografischen Superdiversitätscharakteristika deshalb hier nicht systematisch abgebildet sind.

politischen Streit individuelle Lebensgrundlagen beeinträchtigt würden (ebd., 05:58–07:19). Zudem wird erwähnt, dass vorherige Erfahrungen und Kontakte mit dem Wissenschaftsmilieu und das Forschen vor allem für diejenigen, für die Deutsch Sekundärsprache ist, zu Verunsicherungen geführt habe (ebd., 08:15–09:41). Ebenfalls wird deutlich, dass das wissenschaftliche Schreiben zu Hemmungen und Blockaden führen könne (ebd., 08:15–09:41). Eine wiederkehrende Unsicherheit werde auch beim Zugang zu sozialen Gruppen und verschiedenen Milieus empfunden, wenn Gesellschaftsforscher:innen sich entschieden, selbst Daten zum Thema gesellschaftlicher Zusammenhalt zu erheben (ebd., 23:49–25:01).

Die Befragung gibt damit einen ersten empirischen, wenn auch nicht repräsentativen Einblick in die partizipative Zusammenarbeit im Rahmen sozialwissenschaftlicher Citizen-Science-Forschung in und mit einer superdiversen Gesellschaft. Zwei Grundthemen werden deutlich: Erstens zeigt die Befragung, dass Sprache ein zentrales Thema für die Gesellschaftsforscher:innen ist, da diese angeben, dass sie die Projektsprache Deutsch noch lernen und/oder das Projekt auch deshalb besuchen, weil sie ihre Sprachen auf inhaltlich-intellektuellem Niveau verbessern wollen. Zweitens wird in diesem Zusammenhang geäußert, dass wissenschaftliche Schreibtätigkeiten eine Hemmschwelle darstellen, weil Deutsch entweder nicht die Erstsprache ist oder weil wissenschaftliches Schreiben selbst eine Hürde darstellt. An die Sprachstruktur der Gesellschaftsforscher:innen anknüpfend machen die Gesprächspartner:innen zudem deutlich, dass das Wissenschaftsmilieu den größten Hemmfaktor für die Teilhabe an Wissenschaft und Forschung darstellt. Hier wirke Citizen Science als Türöffner, um wissenschaftliche Theorien und Methoden kennenzulernen, in direktem Austausch mit Berufswissenschaftler:innen zu arbeiten und sich dialogisch mit ihnen auszutauschen, um damit letztlich einen ansehnlichen Beitrag zur Forschung leisten zu können. Diese Äußerung gibt auch Hinweise auf Wissenschaftsregister und den Wissenschaftshabitus, die für Personen, die nicht in der Wissenschaft etabliert sind, exkludierend wirken können. Die Rolle von Milieus und Habitus wird auch in einer weiteren Äußerung deutlich, in der Bedenken geäußert werden, allein im Forschungsfeld Daten zu sammeln. Um sich sicher im Forschungsfeld und in der methodischen Forschungsarbeit zu fühlen, wünschen sich die Gesprächspartner:innen die Begleitung von Wissenschaftler:innen oder Multiplikator:innen. An eben dieser Verunsicherung wird wiederum der Anspruch der Citizen Scientists deutlich, qualitativ hochwertige und anschlussfähige Forschung zu betreiben. So erwähnen alle Gesprächsteilnehmer:innen, einen *echten* Beitrag zur Erforschung des Phänomens *gesellschaftlicher Zusammenhalt* leisten zu wollen. Nicht zuletzt deshalb schätzen sie die regelmäßigen Austauschtreffen im Projekt, in denen methodische und inhaltliche Tools besprochen werden und in deren Rahmen ebenfalls Raum dafür ist, über Bedenken und Verunsicherungen zu sprechen und offene Fragen zu klären.

Das Gruppeninterview mit den Citizen Scientists aus dem Projekt GINGER zeigt, dass die Berücksichtigung der Bedürfnisse superdiverser Gesellschaftsforscher:innen eine zentrale Rolle für ihre erfolgreiche Mitarbeit und Beteiligung an Forschung spielt. Zudem wird deutlich, dass die übergeordnete Motivation der Gesellschaftsfor-

scher:innen, sich wissenschaftlich zu engagieren, häufig aus ihren persönlichen und lebensweltlichen Erfahrungen resultiert. So sind soziale Probleme oder Phänomene (in) der unmittelbaren Lebenswelt ein Treiber dafür, durch Citizen Science Antworten zu finden und, im besten Fall, einen eigenen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen zu können. Um den beteiligten Citizen Scientists den Raum zu geben, die individuelle Expertise ihrer sozialen Lebenswelt in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen, ist es essenziell, ihre Superdiversität zu berücksichtigen und entsprechend zu wertschätzen.

5 Fazit

Die superdiverse Gesellschaft spielt nicht nur im Rahmen ko-produktiver Forschung, sondern auch in der externen Wissenschaftskommunikation eine zentrale Rolle. Sie sollte daher Orientierung für Forscher:innen und Multiplikator:innen von Wissenschaft gleichermaßen sein. Der Beitrag verdeutlicht, dass durch ko-produktive Forschung superdiverses Wissen Eingang in wissenschaftliche Formate, Prozesse und Ergebnisse finden kann. Anhand der exemplarisch ausgewählten Kategorien *Polylingualität* und *Milieustrukturen* in der superdiversen Gesellschaft kann ebenfalls gezeigt werden, dass bereits die Sensibilisierung für diese einen Mehrwert darstellt. Der konkrete Einblick in das sozialwissenschaftliche Citizen-Science-Projekt „GINGER“ offenbart, dass bereits eine vergleichsweise kleine Gruppe an Teilnehmer:innen mit superdiversen Merkmalen ausgestattet sein kann. Dies legt die Notwendigkeit superdiverser Infrastrukturen offen, wenngleich die Bereitstellung adäquater polylingualer Materialien und Forschungssettings eine immense Herausforderung für jede Projektkonzeption bedeutet. Um dieser Herausforderung zu begegnen, bietet die trans- und interdisziplinäre Zusammenarbeit von Expert:innen aus Pädagogik, Fachwissenschaften und ihren Didaktiken sowie der Bildungspraxis großes Potenzial, wie die exemplarisch angeführten Beispiele zeigen. In der externen Wissenschaftskommunikation sowie in Citizen Science müssen Wissenschaftler:innen und ihre Multiplikator:innen darüber hinaus sensibel für superdiverse Lebenswelten sein, um diese sowohl überhaupt adressieren als auch die notwendige, für soziale Diversität sensibilisierte, Infrastruktur nachhaltig anbieten zu können. Mit der hier vorgenommenen exemplarischen Mikroanalyse von Polylingualität und Milieustrukturen zeigt sich schließlich, dass Superdiversität in Citizen Science eingehender zu betrachten ist, aber auch weitere Superdiversitätsvariablen künftig zu berücksichtigen sind, um Partizipation an Wissenschaft machtkritisch sowie offen und inklusiv zu gestalten.

Zentrale Gedanken(-gänge) dieses Beitrags wären nicht ohne die teilnehmenden Gesellschaftsforscher:innen im Projekt „GINGER – Gemeinsam Gesellschaft erforschen“ möglich gewesen. Wir möchten ihnen allen deshalb an dieser Stelle für ihr Engagement, ihre Forschung und Motivation zur Teilhabe an der Erforschung gesellschaftlichen Zusammenhaltes sowie zur Weiterentwicklung von Citizen Science danken. Außerdem wurde dieser Beitrag durch die Unterstützung der studentischen Mit-

arbeiter:innen im Projekt GINGER ermöglicht: Johanna Stahl, Marieke Möller und Neele Kuder – auch ihnen gilt unser Dank.

Literaturverzeichnis

- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge University Press.
- Auer, P. & Eastman, C. M. (2010). Code-switching. In J. Jaspers, J.-O. Östman & J. Verschueren (Hrsg.), *Society and language use* (S. 84–112). John Benjamins Publishing.
- Blommaert, J. (2013). Citizenship, Language, and Superdiversity: Towards Complexity. *Journal of Language, Identity & Education*, 12(3), 193–196. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.797276>
- Blommaert, J. & Backus, A. (2012). Superdiverse repertoires and the individual. *Tilburg Papers in Culture Studies*, paper 24.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(3). (S. 1–21).
- Bonn, A., Brink, W., Hecker, S., Herrmann, T. M., Liedtke, C., Premke-Kraus, M., Voigt-Heucke, S., von Gönner, J., Altmann, C., Bauhus, W., Bengtsson, L., Brandt, M., Bruckermann, T., Büermann, A., Dietrich, P., Dörler, D., Eich-Brod, R., Eichinger, M., Ferschinger, L., Freyberg, L., Grützner, A., Hammel, G., Heigl, F., Heyen, N. B., Hölker, F., Johannsen, C., Kiefer, S., Klan, F., Kluß, T., Kluttig, T., Knapp, V., Knobloch, J., Koop, M., Lorke, J., Munke, M., Mortega, K. G., Pathe, C., Richter, A., Schumann, A., Soßdorf, A., Stämpfli, T., Sturm, U., Thiel, C., Tönsmann, S., van den Bogaert, V., Valentin, A., Wagenknecht, K., Wegener, R. & Woll, S. (2022). *White Paper Citizen Science Strategy 2030 for Germany*. Helmholtz Association, Leibniz Association, Fraunhofer Society, universities and non-academic institutions, Leipzig, Berlin. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7117771>
- Bonney, R., Ballard, H., Jordan, R., McCallie, E., Phillips, T., Shirk, J. & Wilderman, C. C. (2009). *Public Participation in Scientific Research: Defining the Field and Assessing Its Potential for Informal Science Education*. A CAISE Inquiry Group Report. Center for Advancement of Informal Science Education (CAISE). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519688.pdf>
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (1. Auflg.), Suhrkamp.
- Butkevičienė, E., Skarlatidou, A., Balázs, B., Duží, B., Massetti, L., Tsampoulatis, I. & Tauginienė, L. (2021). Citizen Science Case Studies and their Impacts on Social Innovation. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson & K. Wagenknecht (Hrsg.), *The Science of Citizen Science* (S. 309–348). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_16
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schere, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

- Cnyrim, A. (2020). Virtuelles Dolmetschen als Lösung für Herausforderungen der Mehrsprachigkeit im interkulturellen Behördenhandeln. In F. Gesemann, I. Nentwig-Gesemann, A. Seidel & B. Walther (Hrsg.), *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31631-0_16
- Davies, S., McCallie, E., Simonsson, E., Lehr, J. L. & Duensing, S. (2009). Discussing dialogue: perspectives on the value of science dialogue events that do not inform policy. *Public Understanding of Science*, 18(3), 338–353. <https://doi.org/10.1177/0963662507079760>
- Dilthey, W. (1922). *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Versuch einer Grundierung für das Studium der Gesellschaft und ihrer Geschichte. Band 1. Teubner.
- Dunn, E. H., Francis, C. M., Blancher, P. J., Drennan, S. R., Howe, M. A., Lepage, D. & Smith, K. G. (2005). Enhancing the scientific value of the Christmas Bird Count. *The Auk*, 122(1), 338–346. <https://doi.org/10.1093/auk/122.1.338>
- ECSA (European Citizen Science Association) (2015). *Ten Principles of Citizen Science*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/XPR2N>
- Ellwood, E. R., Pauly, G. B., Ahn, J., Golembiewski, K., Higgins, L. M., Ordeñana, M. A. & von Konrat, M. (2023). Citizen science needs a name change. *Trends in Ecology & Evolution*, 38(6), 485–489. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2023.03.003>
- Foroutan, N. (2021). *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839459447>
- Franzen, M. & Hilbrich, I. (2015). Forschen in Gesellschaft, Citizen Science als Modell für die Sozialwissenschaften? (S. 21–29) *WZB Mitteilungen*, Heft 150/2015.
- Frigerio, D., Richter, A., Per, E., Pruse, B. & Vohland, K. (2021). Citizen science in the natural sciences. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson & K. Wagenknecht (Hrsg.), *The science of citizen science* (S. 79–96). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_5
- Gantenberg, J., Jurack, E. (2024). Go for it! – Potenziale für die Umsetzung von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. In G. Gödecke, A. Grünewald (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften* (S. 9–26). wbv.
- Gantenberg, J., Göhmann, S. (2022). Mit Citizen Science das Vertrauen in Wissenschaft fördern. Gastbeitrag auf [wissenschaftskommunikation.de](https://www.wissenschaftskommunikation.de). Abrufbar unter: <https://www.wissenschaftskommunikation.de/das-projekt-foerdert-das-vertrauen-in-wissenschaft-55769/>
- Geiger-Jaillet, A. & Schlemminger, G. (2023). C'est pas Auto mais e Wäge. Pratiques translangagières en maternelle dans le contexte de l'immersion en allemand et en dialecte alsacien. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 67. <https://doi.org/10.4000/lidil.11624>
- GINGER (2023). *Gemeinsam Gesellschaft erforschen im Gespräch mit Citizen Scientists*. Zentrum für Arbeit und Politik, Universität Bremen ZAP-Talk #10. Abrufbar unter <https://www.uni-bremen.de/zap/zap-transfer/podcast-zap-talk>

- Groh-Samberg, O., Schröder, T. & Speer, A. (2023). Social Milieus and Social Integration. From Theoretical Considerations to an Empirical Model. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 75 (S1), 305–329. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00892-5>
- Haklay, M. (2013). Citizen science and Volunteered Geographic Information: Overview and Typology of Participation. In D. Sui, S. Elwood & M. Goodchild (Hrsg.), *Crowdsourcing Geographic Knowledge* (S. 105–122). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4587-2_7
- Haklay, M., Fraisl, D., Greshake Tzovaras, B., Hecker, S., Gold, M., Hager, G., Ceccaroni, L., Kieslinger, B., Wehn, U., Woods, S., Nold, C., Balázs, B., Mazzonetto, M., Ruefenacht, S., Shanley, L. A., Wagenknecht, K., Motion, A., Sforzi, A., Riemen-schneider, D., Dorler, D. & Vohland, K. (2021). *Contours of citizen science: a vignette study*. *Royal Society open science*, 8(8), 202108. <https://doi.org/10.1098/rsos.202108>
- Hallenberg, B., Dettmar, R. & Aring, J. (2018). *Migranten, Meinungen, Milieus. Vhw Migrantenmilieu-Survey 2018 mit SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH*, Heidelberg.
- Heinisch, B., Oswald, K., Weißpflug, M., Shuttleworth, S. & Belknap, G. (2021). Citizen Humanities. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson & K. Wagenknecht, *The Science of Citizen Science* (S. 97–118). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_6
- Humm, C. & Schrögel, P. (2020). Science for all? Practical recommendations on reaching underserved audiences. *Frontiers in Communication*, 5, 42. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00042>
- Irwin, A. (1995). Freeing the voices: A science of the people? In A. Irwin (ed.), *Citizen Science. A study of People, Expertise and Sustainable Development* (S. 66–81). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203202395>
- Karakaşoğlu, Y., Kovacheva, V. & Vogel, D. (2021). *Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014–2018 (EMiBi) – Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung*. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. *AbIB-Arbeitspapier* 1/2021.
- Kloetzer, L., Lorke, J., Roche, J., Golumbic, Y., Winter, S. & Jögeva, A. (2021). Learning in citizen science. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson & K. Wagenknecht (Hrsg.), *The Science of Citizen Science* (S. 283). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_15
- Lin Hunter, D. E., Newman G. J. & Balgopal, M. M. (2023). What's in a name? The paradox of citizen science and community science. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 21(5), 244–250. <https://doi.org/10.1002/fee.2635>
- López Peláez, A., Aguilar-Tablada, M. V., Erro-Garcés, A. & Pérez-García, R. M. (2022). Superdiversity and social policies in a complex society: Social challenges in the 21st century. *Current Sociology*, 70(2), S. 166–192. <https://doi.org/10.1177/0011392120983344>

- Lorke, J. & Schmid-Loertzer, V. (2021). Wie wirkt eigentlich Citizen Science? Wie beeinflusst Citizen Science die Einstellungen der Teilnehmer*innen? Gastbeitrag auf *buerger-schaffenwissen.de*. Abgerufen am 19. September 2023, von <https://www.buerger-schaffenwissen.de/blog/wie-wirkt-eigentlich-citizen-science-wie-beeinfluusst-citizen-science-die-einstellungen-der>
- Mahr, D., Göbel, C., Irwin, A. & Vohland, K. (2018). Watching or being watched: Enhancing productive discussion between the citizen sciences, the social sciences and the humanities. In S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel & A. Bonn (eds.), *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy* (S. 99–109). UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787352339>
- Møller, J. S. & Jørgensen, J. N. (2012). Enregistrement among adolescents in superdiverse Copenhagen. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 28.
- Munroe, R. (2022). *What if?* 2. Penguin LLC.
- Okune, A., Hillyer, R., Alborno, D., Posada, A. & Chan, L. (2018). *Whose infrastructure? Towards inclusive and collaborative knowledge infrastructures in open science*. ELPUB 2018. <https://doi.org/10.4000/proceedings.elpub.2018.31>
- Paleo, C., García Peter, S., Salas Seoane, N., Kaufmann, J. & Argyri, P. (2021). Inclusiveness and Diversity in Citizen Science. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson, & K. Wagenknecht (Hrsg.), *The Science of Citizen Science* (S. 261–281). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_14
- Pandya, R. E. (2012). A framework for engaging diverse communities in citizen science in the US. *Frontiers in Ecology Environment* 10(06), 314–317. <https://doi.org/10.1890/120007>
- Pettibone, L. & Ziegler, D. (2016). Citizen Science: Bürgerforschung in den Geistes- und Kulturwissenschaften. In K. Oswald & R. Smolarski (Hrsg.), *Bürger Künste Wissenschaft: Citizen Science in Kultur und Geisteswissenschaften* (S. 57–69). Computus Druck Satz & Verlag. <https://doi.org/10.22032/dbt.39056>
- Roche, J., Bell, L., Galvão, C., Golumbic, Y. N., Kloetzer, L., Knoben, N., Laakso, M., Lorke, J., Mannion, G., Massetti, L., Mauchline, A., Pata, K., Ruck, A., Taraba, P. & Winter, S. (2020): Citizen Science, Education, and Learning: Challenges and Opportunities. *Frontiers in Sociology*, 5, 613814. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.613814>
- Rojas Loa, V., Mazzoli, M., Dell'Aquila, V., Tolotti, E. & Heins, L. (2022). *Bremen Spricht. Karten und Datensammlung zur Sprachenvielfalt der Bremer Schulbevölkerung*. Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen 2016–2021.
- Schäfer, M. S., Kristiansen, S. & Bonfadelli, H. (2015). Wissenschaftskommunikation im Wandel: Relevanz, Entwicklung und Herausforderungen des Forschungsfeldes. In M. S. Schäfer, S. Kristiansen & H. Bonfadelli (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation im Wandel* (S. 10–42). von Halem.
- Schrögel, P., Hecker, S., Mayer, M., Unterleitner, K., König, T. & Brandt, S. (2021). Partizipative Wissenschaftskommunikation – *Ergänzung zur AG Partizipation der #Factory-Wisskomm*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4726110>

- Schrögel, P. & Kolleck, A. (2019). The Many Faces of Participation in Science: Literature Review and Proposal for a Three-Dimensional Framework. *Science & Technology Studies*, 32(2), 77–99. <https://doi.org/10.23987/sts.59519>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 1–65). Academic Press.
- Selke, S. (2012). Soziologie für die Öffentlichkeit - Resonanzräume fragmentierter Publika. *Soziologie*, 41(4), 400–410.
- Shirk, J. L., Ballard, H. L., Wilderman, C. C., Phillips, T., Wiggins, A., Jordan, R., McCallie, E., Minarchek, M., Lewenstein, B. V., Krasny, M. E. & Bonney, R. (2012). Public Participation in Scientific Research: a Framework for Deliberate Design. *Ecology and Society*, 17(2): art29. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-04705-170229>
- Strasser, B., Baudry, J., Mahr, D., Sanchez, G. & Tancoigne, É. (2019). Rethinking Citizen Science and Public Participation. *Science and Technology Studies*, 32(2), 52–76. <https://doi.org/10.23987/sts.60425>
- Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations*. Anchor.
- Süverdem, F. B. (2022). Family language policy of second-generation Turkish parents in France. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(9), 847–860. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2037619>.
- Van Viegen, S., & Lau, S. M. C. (2020). Philosophy, Principle and Practice – ‘3Ps’ to Implement Plurilingual Pedagogies. In S. M. C. Lau & S. Van Viegen (Hrsg.), *Plurilingual Pedagogies* (Bd. 42, S. 323–339). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5_15
- Vertovec, S. (2022). The meanings of superdiversity. In (eds.) *Superdiversity: Migration and Social Complexity* (1st ed.). (S. 48–86). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203503577>
- Vertovec, S. (2015). Introduction: Formulating Diversity Studies. In S. Vertovec (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. (S. 1–20). Routledge.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vester, M., Von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Suhrkamp.
- Von Unger, H. (2022). Mehr Teilhabe durch partizipative Forschung: Grundzüge eines Forschungsstils. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Beiträge zur Teilhabeforschung* (S. 305–320). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_16
- Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. Positionspapier. Weimar. Abgerufen am 22. August 2023, von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>.

Kurzporträt der Autorinnen

Sophia Segler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin mit besonderem Interesse für Partizipationsforschung, (urbane) Superdiversität, politische Ökologie, Critical Data Science und sozialwissenschaftliche Citizen Science an der Universität Bremen am ZAP, Zentrum für Arbeit und Politik & am artec, Forschungszentrum Nachhaltigkeit. segler@uni-bremen.de

Dr. Julia Gantenberg ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Expertin für Wissenschaftskommunikation an der Universität Bremen, Zentrum für Arbeit und Politik. gantenberg@uni-bremen.de

Wissenschaftskommunikation in geisteswissenschaftlichen Citizen Science-Projekten am Beispiel eines sprachwissenschaftlichen Projekts

BARBARA HEINISCH

Zusammenfassung

Fremdsprachendidaktik/-forschung und Translation sind eng verwoben, da auch Translation mit einer ständigen Weiterentwicklung der Sprachkompetenz in den betroffenen Sprachen verbunden ist. Zudem ist beiden der Transfergedanke ebenso inhärent wie der Wissenschaftskommunikation selbst.

Wissenschaftskommunikation erfordert dabei die zielgruppengerechte und mediengerechte Aufbereitung und Präsentation von Inhalten sowie das Moderieren eines Dialogs mit den jeweiligen Zielgruppen. In Citizen Science-Projekten ist die Kommunikation mit den Teilnehmenden oftmals durch den Einsatz didaktischer und translatorischer Elemente gekennzeichnet, wodurch eine Kommunikation auf Augenhöhe zwar von den Forschenden intendiert, aber von den Teilnehmenden häufig nicht als solche wahrgenommen wird. Daher untersucht dieser Beitrag am Beispiel eines Citizen Science-Projekts in der Linguistik, wie Kommunikation auf Augenhöhe gelingen kann.

Die untersuchten didaktischen und translatorischen Aspekte der Kommunikation umfassen unter anderem den Balanceakt der Anpassung des Sprachregisters bei gleichzeitiger Bewahrung der wissenschaftlichen Genauigkeit in der Kommunikation, ebenso das Verhältnis von Fach- und Gemeinsprache. Hierbei wird insbesondere auf den Gebrauch von Terminologie sowie die Heranführung an den fachspezifischen wissenschaftlichen Diskurs und wissenschaftliches Arbeiten eingegangen.

Im Bereich der externen Wissenschaftskommunikation findet außerdem die Mischung aus persönlichem Kontakt mit Teilnehmenden und Kommunikation über soziale Medien und einen projektspezifischen Blog bei der Untersuchung des linguistischen Citizen Science-Projekts besondere Beachtung. Auch die Synergien und Herausforderungen in der Kooperation mit anderen sprachwissenschaftlichen Citizen Science-Projekten werden in diesem Beitrag behandelt.

Schlüsselwörter: Transfer; Translation; Terminologie; Fachsprache; Gemeinsprache

Abstract

Foreign language didactics, its research and translation are closely interwoven, as translation is also linked to the constant development of language skills in the working lan-

guages concerned. In addition, the idea of transfer is just as inherent to both as it is to science communication itself.

Science communication requires the preparation and presentation of content in a way that is appropriate for the target group and media. It also encompasses the moderation of a dialogue with the target groups. In citizen science projects, communication with participants is often characterised by the use of didactic and translational elements, which means that communication at eye level is intended by the researchers, but is often not perceived as such by the participants. This article therefore uses the example of a citizen science project in linguistics to analyse how communication at eye level can succeed.

The didactic and translational aspects of communication examined include the balancing act of adapting the language register while maintaining academic accuracy in communication, as well as the relationship between specialised and general language. In particular, this chapter addresses the use of terminology and the introduction to subject-specific scientific discourse and academic research.

The analysis of the citizen science project in the field of linguistics also focuses on the combination of personal contact with participants and communication via social media and a project-specific blog. It also sheds light on the synergies and challenges in the cooperation with other linguistic citizen science projects.

1 Einführung

Auf den ersten Blick scheinen Wissenschaftskommunikation, Fremdsprachendidaktik/-forschung und Translation nur wenig gemein zu haben. Allerdings sind Fremdsprachendidaktik/-forschung und Translation eng verwoben. Nicht nur in der Fremdsprachendidaktik/-forschung spielt die kontinuierliche Verbesserung der Sprachkompetenz eine Rolle, sondern auch in der Translation (Sandrini, 2017), also dem gesamten Bereich von transkultureller Kommunikation, Übersetzen und Dolmetschen. Auch hier gilt es, die Sprachkompetenz in den jeweiligen Arbeitssprachen laufend zu erweitern. Außerdem ist der Wissenschaftskommunikation und Translation der Transfergedanke (Griem, 2022; Weissbrod, 2004) inhärent. Dies wird in diesem Beitrag anhand eines Citizen Science-Projekts in der Linguistik unter Berücksichtigung der Fremdsprachendidaktik/-forschung aus der Perspektive der Translationswissenschaft beleuchtet.

Zunächst gilt es allerdings, die Rolle von Citizen Science in der Forschung und den Zusammenhang zwischen Citizen Science und interner und externer Wissenschaftskommunikation zu klären.

1.1 Citizen Science und (traditionelle) Forschung

Citizen Science, u. a. auch als Bürgerwissenschaft bezeichnet (siehe dazu auch den Beitrag von Gantenberg und Segler in diesem Band), wird verstanden als die Einbindung von Angehörigen der Öffentlichkeit in den wissenschaftlichen Forschungspro-

zess (Bonn et al., 2021). Dabei leisten die Teilnehmenden einen aktiven Beitrag zum Forschungsprojekt und werden nicht als Forschungssubjekte verstanden. Ihr Beitrag kann sich von der Datensammlung und -analyse über die Publikation und Verbreitung der Ergebnisse bis hin zur gemeinsamen Gestaltung des gesamten Forschungsvorhabens erstrecken.

Citizen Science genießt derzeit große Popularität. Während partizipative Forschung in den Sozialwissenschaften (Unger, 2014), beispielsweise in Form von Participatory Action Research und ähnlichen Ansätzen, auf eine lange Tradition zurückblickt, taucht die Benennung „Citizen Science“ im englischsprachigen Raum erstmals in den 1990-ern auf (Bonney et al., 2009; Irwin, 1995).

Die Benennung „Citizen Science“ ist zwar relativ neu, aber die Einbindung von Bürger:innen in wissenschaftliche Forschung wird schon viel länger ausgeübt. Dem ist auch so in der Lexikografie. Citizen Science in der Sprachwissenschaft hat eine lange Tradition, da Sprache von allen Menschen verwendet wird und daher auch jede Person etwas zur sprachwissenschaftlichen Forschung beitragen kann. Da der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags auf einem linguistischen Citizen Science-Projekt liegt, sei noch ergänzt, dass es bereits im 19. Jahrhundert Wörterbuch-Projekte im deutschsprachigen Raum gab, die aus heutiger Sicht als Citizen Science bezeichnet werden können, da Bürger:innen in die wissenschaftliche Erforschung von Dialekten eingebunden wurden. Diese frühe Form sprachwissenschaftlicher Citizen Science hat ihren Ursprung in der Habsburgermonarchie, wie beispielsweise das Wörterbuch der bairischen Mundarten in Österreich (WBÖ), das Anfang des 20. Jahrhunderts von zwei Kanzleien in München und Wien initiiert wurde (ÖAW, 2022). Um den gesamtbairischen Dialektraum flächendeckend und systematisch in einem Dialektwörterbuch zu erfassen, waren die Wissenschaftler:innen auf freiwillige Sammler:innen angewiesen. Diese mittels Aufrufe in Zeitungen angeworbenen Sammler:innen führten Befragungen mit der örtlichen dialektkompetenten Bevölkerung (anhand einer Belehrung für die Wortschatzsammlung mittels Handzettel und dialektaler Lautschrift) durch. Die umfangreichen Belege der Sammler:innen flossen jahrzehntelang in die Erstellung des WBÖ ein (ÖAW-ACDH, 2021).

Das zweite Beispiel sprachwissenschaftlicher Citizen Science zur Zeit der Habsburgermonarchie ist der Wenker-Atlas (REDE, 2024). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte sich Georg Wenker, ein Bibliothekar aus Marburg, zum Ziel gesetzt, Dialektgrenzen im deutschen Sprachraum festzulegen. Um eine größtmögliche Erhebungsdichte für den „Sprachatlas des Deutschen Reichs“ zu erzielen, fungierten Lehrer:innen als Explorator:innen. Diese sollten die Wenker-Sätze, einen Fragebogen mit standardsprachlichen Sätzen, in den Dialekt vor Ort „übersetzen“. Anfang des 20. Jahrhunderts wurden die Wenker-Sätze u. a. auch in Österreich abgefragt und mündeten in die Kartierung der Sprachbelege in einem Sprachatlas.

Diesen beiden frühen Citizen Science-Projekten gemein ist die indirekte Erhebung, d. h. die empirischen Belege stammten von Laien-Explorator:innen, deren Aufgabe darin bestand, die ortsüblichen Dialekte zu erfassen. In beiden Fällen spielten außerdem die Ökonomie und Vollständigkeit der Erhebung eine entscheidende Rolle.

Dies ging allerdings teilweise zulasten der Datenqualität. Ein Unterschied jedoch bestand in der Einschulung der Teilnehmer:innen. Während sich die Lehrer:innen für die „Übersetzung“ der Wenker-Sätze in den ortsüblichen Dialekt der Standardorthografie nach eigenem Ermessen bedienten, gab es für die WBÖ-Sammler:innen eine Anleitung für den Umgang mit dialektaler Lautschrift (REDE, 2024; ÖAW-ACDH, 2021). Da andernorts diese Sprachbelege von Expert:innen gesammelt wurden, können die freiwilligen Sammler:innen und Lehrer:innen als „Hobby-Dialektolog:innen“ bzw. Citizen Scientists angesehen werden.

1.2 Wissenschaftskommunikation und Citizen Science

Citizen Science-Projekte leben vom Einbezug von Angehörigen der Öffentlichkeit in den wissenschaftlichen Forschungsprozess. Daher ist Kommunikation, darunter auch Wissenschaftskommunikation zentral für den Erfolg und die Wirkung eines Projekts (Rüfenacht et al., 2021, S. 475). Citizen Science wird als eine der einschneidendsten Entwicklungen in der Wissenschaftskommunikation gesehen (Lewenstein, 2016, S. 1). In diesem Beitrag wird Citizen Science allerdings nicht (ausschließlich) als eine Form der Wissenschaftskommunikation verstanden, da das oberste Ziel von Citizen Science die Produktion (wissenschaftlich gesicherten) Wissens ist. Damit ist Citizen Science weniger eine Form der Wissenschaftskommunikation, sondern vielmehr ein Forschungsansatz, der auf der Einbindung von Bürger:innen¹ in den wissenschaftlichen Forschungsprozess beruht.

Dennoch weist Citizen Science Ähnlichkeiten mit Wissenschaftskommunikation auf und bedient sich dieser. Wissenschaftskommunikation erfordert die zielgruppen-gerechte und medienadäquate Aufbereitung und Präsentation von Inhalten. Das bedeutet, dass nicht nur die Zielgruppen, einschließlich ihrer Werte, ihres Wissens, ihrer Einstellungen und ihres sozialen Umfelds, sondern auch die Kommunikationsbedingungen berücksichtigt werden müssen, wie beispielsweise die bevorzugten Medien und Kommunikationskanäle der Zielgruppe(n) (Nisbet & Scheufele, 2009, S. 1767). Daher gilt es in Citizen Science-Projekten, wie in der Wissenschaftskommunikation ganz allgemein, die Zielgruppen zu bestimmen, die Kommunikationskanäle auszuwählen und die richtige Wortwahl und das entsprechende Sprachregister zu finden und den richtigen Ton zu treffen (Rüfenacht et al., 2021, S. 475). Insbesondere Letzteres schlägt die Brücke zu Translation und Transfer, da auch in der Translation die zielgruppen- und funktionsgerechte Übersetzung bzw. Anpassung eines Textes sich in unterschiedlichen Theorien, wie der Skopostheorie (Vermeer, 1996) oder funktionalen Ansätzen (Nord, 1993) widerspiegeln. Diese Ansätze in der Translationswissenschaft heben die Bedeutung der zielgruppen- und medienadäquaten Übersetzung hervor, indem Übersetzungen sich nach der Funktion des Zieltexts in der Zielsprache richten sollen. Die Orientierung an der Funktion und Zielgruppe spiegelt sich auch in der Wissenschaftskommunikation wider.

¹ „Bürger:innen“ ist ein Begriff, der in der Citizen Science-Community diskutiert wird, da nicht alle Teilnehmenden in Citizen Science-Projekten offizielle Bürger:innen eines Staates sind.

Kommunikation in Citizen Science-Projekten hat somit mehrere Funktionen, die von der Gewinnung von Teilnehmenden und der Schulung von Teilnehmenden über Feedback und Kommunikation innerhalb des Projekts bis zur klassischen Wissenschaftskommunikation reicht. Das Besondere an Citizen Science ist, dass unidirektionale Monologe von Forschenden durch Dialoge abgelöst werden (müssen) (Rüfenacht et al., 2021, S. 475), da auch Teilnehmende etwas zu sagen haben.

Insbesondere Citizen Science erfordert das Moderieren dieses Dialogs mit den Teilnehmenden. Dieser Dialog ist durch didaktische und translatorische Elemente gekennzeichnet, wodurch ein Dialog auf Augenhöhe teils schwer zu erreichen ist. Der Preis für schlechte Kommunikation ist allerdings hoch, denn dies kann bedeuten, Einfluss, Ressourcen oder das Vertrauen der Bevölkerung zu verlieren (Jucan & Jucan, 2014, S. 462).

Die Ziele von Wissenschaftskommunikation im Allgemeinen sind vielfältig und umfassen die „Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte und Ergebnisse, die Gewinnung wissenschaftlichen Nachwuchses, die öffentliche Rechtfertigung und Legitimation der eigenen Forschungsarbeit und Sicherung der Ressourcenbereitstellung, die Erhöhung von Akzeptanz für Wissenschaft, die Ermöglichung eines Dialogs und Austauschs mit der Öffentlichkeit (insbesondere mit Blick auf ethische Aspekte, gesellschaftliche Bewertungen und forschungspolitische Zielsetzungen), die Einbindung von Erkenntnissen aus der Öffentlichkeit oder auch das Wecken von Begeisterung“ (Schrögel et al., 2018, S. 11).

Wissenschaftskommunikation zählt „zum Instrumentarium des modernen Forschers“ (Bartar, 2014, S. 1) und damit ist „die zielgruppenorientierte Vermittlung von Inhalten von zentraler Bedeutung in einer durch rasche Veränderungen geprägten Medienwelt mit wechselndem Nutzungsverhalten und Konsummustern“ (Bartar, 2014, S. 1).

Um die Verbindung zwischen Wissenschaftskommunikation und Translation zu erläutern, dient das sprachwissenschaftliche Citizen Science-Projekt IamDiÖ – Deutsch in Österreich², das von 2017 bis 2021 durchgeführt wurde, als Beispielprojekt.

2 IamDiÖ – Deutsch in Österreich

Inhaltlich deckte IamDiÖ den Gebrauch, die Wahrnehmung und die Veränderung der deutschen Sprache in Österreich ab. Dabei stand die Vielfalt der deutschen Sprache in Österreich im Vordergrund. Vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) als Top Citizen Science-Projekt gefördert, war es an ein größeres bereits vom FWF gefördertes Grundlagenforschungsprojekt angebunden, den Spezialforschungsbereich Deutsch in Österreich. Variation – Kontakt – Perzeption.³

Das IamDiÖ-Projekt lief in zwei Phasen, wobei die erste Phase dem Gedanken der Co-Creation (Bonney et al., 2009), also der gemeinsamen Gestaltung des gesamten

2 „In aller Munde und aller Köpfe – Deutsch in Österreich“ (IamDiÖ, FWF TCS 40 und 57G) <https://iam.dioe.at/>

3 <https://dioe.at/>

Forschungsprozesses als Zusammenarbeit von Forschenden und Teilnehmenden, aber auch kontributiven Formen von Citizen Science gewidmet war, während die zweite Phase die Schaffung einer gemeinsamen Online-Wörterbuch-Ressource zum Ziel hatte. Zum besseren Verständnis der später angeführten (Wissenschafts-)Kommunikationsformate werden im Folgenden kurz die wesentlichen Säulen und Ziele des Projekts IamDiÖ aufgezeigt.

In der ersten Phase hieß das Projekt „IamDiÖ – In aller Munde und aller Köpfe: Deutsch in Österreich“. Dabei standen folgende Formate im Zentrum:

2.1 Frage des Monats

Bei der Frage des Monats können Teilnehmende, insbesondere Studierende und Personen, die an Deutsch in Österreich interessiert sind, ihre eigene (Forschungs-)Frage stellen und idealerweise auch selbst beantworten, indem sie Hilfsmittel und Unterstützung von Forschenden erhalten. Da die Teilnehmenden in den gesamten Forschungsprozess einbezogen werden und so nicht nur das Thema der Forschung, sondern auch die anzuwendenden Methoden und die Art der Veröffentlichung der Ergebnisse mitbestimmen, ist die Frage des Monats als Co-Creation-Ansatz (Bonney et al., 2009) zu verstehen. Die Forschungsergebnisse der Teilnehmenden werden in Form eines Blogbeitrags auf der IamDiÖ-Website veröffentlicht. Auf die Herausforderungen bei der Umsetzung der Frage des Monats (Heinisch, 2021) wird später noch eingegangen.

2.2 Linguistische Schnitzeljagden

In Zusammenarbeit mit dem Citizen Science-Projekt Lingscape⁴ an der Universität Luxemburg begeben sich Teilnehmende mithilfe der App Lingscape auf linguistische Schnitzeljagden. Das Ziel hierbei ist die Erforschung der Sprachlandschaft (*linguistic landscape*) (Purschke, 2017, 2018). Die Hauptzielgruppe der Schnitzeljagden waren Besucher:innen von Wissenschaftskommunikationsfestivals, Studierende, Universitätsabsolvent:innen sowie Schüler:innen der Sekundarstufe. Auf spielerische Art sammeln die Teilnehmenden Bilder von Schrift im öffentlichen Raum, indem sie Rätsel lösen und von einem Hinweis in der Stadt zu einem anderen gelangen müssen. Dem Gewinnerteam winkt dabei ein Preis. Die Teilnehmenden sammeln hier nicht nur Daten, also Bilder von Schrift im öffentlichen Raum, sondern analysieren diese bereits, indem sie die Bilder taggen, wie beispielsweise mit dem Standort, den auf dem Bild zu sehenden Sprachen oder Sprachvarietäten und weiteren Zusatzinformationen (Heinisch, 2020).

2.3 Meme-Wettbewerb

Der Meme-Wettbewerb weist nicht alle Charakteristika von Citizen Science (ECSA, 2020) auf und ist daher als traditioneller Forschungsansatz zu verstehen. Das Ziel ist die Erforschung der Kombination von Bild und Text, insbesondere der gewählten Sprachvarietät, indem ein Meme, d. h. ein kreativer Inhalt für die Verbreitung im Internet von den Teilnehmenden mittels *IamDiÖ Meme Generator* erstellt werden soll. Die zugrunde lie-

4 <https://lingscape.uni.lu/>

gende Forschungsfrage ist, ob „typische“ (teils auch stereotypische) Bilder von Österreich zu mehr Memes in Non-Standard-Varietäten, wie beispielsweise Dialekt führen.

In der zweiten Phase des Projekts war der Slogan „IamDiÖ – Erforsche Deutsch in Österreich“. Hier lag der Fokus auf der Erstellung eines „Online-Wörterbuchs“.

2.4 Online-Wörterbuch-Ressource „Wortgut“

Das Motto „Sammler Wörter mit Wortgut!“ stand im Zentrum der zweiten Phase von IamDiÖ, indem ein interaktives „Citizen Science-Wörterbuch“ zur deutschen Sprache in Österreich gemeinsam mit den Teilnehmenden produziert wurde. Das bedeutet, dass nicht professionelle Lexikograph:innen, sondern interessierte Bürger:innen die Wörterbuch-Ressource erstellt haben. Die primären Zielgruppen waren die bereits vorhandene IamDiÖ-Community sowie Lehrer:innen der Sekundarstufe und ihre Schulklassen, Dialektvereine und sprach- bzw. dialektinteressierte Erwachsene.

Durch die Beiträge der tatsächlichen Teilnehmenden, die in erster Linie Schulklassen und sprach- bzw. dialektinteressierte Personen waren, wuchs die Online-Ressource ständig. Im Vergleich zu klassischen Lexikografie-Projekten gab es kaum Einschränkungen, was das Thema oder die Sprachvarietät betraf. Die Teilnehmenden trugen ihre „Funde“ lexikografischen Prinzipien folgend in einer Online-Maske ein, wobei sie aus unterschiedlichen „Schwierigkeitsgraden“ (gemessen an dem erforderlichen lexikografischen Hintergrundwissen) beim Eintragen wählen konnten. Die Aufforderung an die Teilnehmenden war, Ausdrücke, die sie verwenden oder gehört haben, zur Sammlung hinzuzufügen: „So entsteht eine große Sammlung an Wörtern, die in Österreich verwendet werden und von denen einige vielleicht noch nie in einem Wörterbuch zu finden waren. Dabei geht es nicht nur um Wörter der Standardsprache („Hochdeutsch“), sondern alle Formen und Arten (sogenannte Varietäten) der deutschen Sprache in Österreich – ob Jugendsprache, Dialekt, Fachsprache, ... Wenn du das Wort in Österreich verwendest, passt es in unsere Sammlung!“⁵

Aufgrund der unterschiedlichen Zielgruppen (u. a. Studierende, Schulklassen, Vereine, sprach- und dialektinteressierte Erwachsene) wurden auch die Inhalte unterschiedlich aufbereitet und die Botschaften dementsprechend adaptiert.

2.5 Zielgruppen- und medienadäquate Präsentation und Aufbereitung bei IamDiÖ

Anhand von (externer Wissenschafts-)Kommunikation im Projekt IamDiÖ sollen im Folgenden die zielgruppen- und medienadäquate Aufbereitung bzw. Kommunikationsformen dargestellt werden.

Zielgruppen

Für das Projekt IamDiÖ wurden zum damaligen Zeitpunkt als Hauptzielgruppen Erwachsene mit einem Interesse an Sprachen, Lehrpersonen der Sekundarstufe im Fach Deutsch sowie Dialektvereine als potenzielle Teilnehmende ausgemacht, während auch Vertreter:innen der Medien, andere Wissenschaftler:innen in der Disziplin, aber

5 <https://iam.dioe.at/wortgut>

auch in der Citizen Science-Gemeinschaft als „Beobachter:innen“ angesprochen werden sollten, da diese ebenfalls als Multiplikator:innen dienen konnten. Zwar gilt es zwischen den Phasen der Gewinnung von Teilnehmenden, der tatsächlichen Umsetzungsphase und der Disseminationsphase zu unterscheiden, insbesondere auch, was die Wahl der Kommunikationskanäle betrifft, dennoch soll im Folgenden ein Gesamtüberblick gegeben werden.

Online Citizen Science

Während großangelegte Citizen Science-Projekte teilweise reine Online-Projekte sind, bei denen es entweder kaum oder gar keinen direkten Austausch zwischen den Teilnehmenden und den Wissenschaftler:innen gibt, verband das IamDiÖ-Projekt Online-Phasen mit direktem Austausch oder persönlichem Kontakt. Die Sammlung der Fragen des Monats erfolgte demnach sowohl digital (über ein Online-Formular) als auch durch persönliche Gespräche, wie beispielsweise bei Wissenschaftsfestivals, z. B. während der Langen Nacht der Forschung. Die Schulungen für die linguistischen Schnitzeljagden fanden (pandemiebedingt großteils) online statt, während der Meme-Contest und *Wortgut* ohnehin als ausschließliche Online-Aktivitäten konzipiert waren.

Persönlicher Kontakt und Wissenschaftsfestivals

Wissenschaftsfestivals, wie das FWF BeOpen Science Festival oder die Lange Nacht der Forschung, waren eine gute Gelegenheit, um in persönlichen Kontakt mit den Teilnehmenden zu treten. Dies war sowohl für die Gewinnung von Teilnehmenden, aber auch allgemein für die Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte und Erkenntnisse von Relevanz. Einerseits ermöglichten diese Festivals, einen Einblick in die Anliegen, Themen und Erfahrungen der Besucher:innen zum Thema Deutsch in Österreich zu bekommen und ihre Fragen zu diesem Thema zu beantworten. Andererseits konnten so auch neue Fragen, insbesondere *Fragen des Monats* gesammelt und potenzielle Teilnehmende des Co-Creation-Ansatzes gewonnen werden. Anstelle von Projektflyern, die an interessierte Besucher:innen verteilt wurden, kamen Postkarten zum Einsatz. Diese schmückten prägnante Aussagen der Gewährspersonen des Spezialforschungsbereichs *Deutsch in Österreich* zum Thema Deutsch in Österreich. Diese Postkarten wurden bei Wissenschaftsfestivals oder auch wissenschaftlichen Konferenzen verteilt, teilweise wurden sie auch als Visitenkarte verwendet. Vor allem der persönliche Austausch zwischen Wissenschaftler:innen und Teilnehmenden wurde von den Forscher:innen als inhaltlich und persönlich bereichernd wahrgenommen, wie aus einer Nachbesprechung hervorging. Inhaltlich bereichernd war der persönliche Austausch dahingehend, dass die Teilnehmenden sehr viele Fragen gestellt haben. Darunter auch Fragen, die bisher noch wissenschaftlich erforscht werden und als Kandidaten für die Frage des Monats in Betracht gezogen werden konnten. Persönlich bereichernd wurden die Diskussionen mit den Teilnehmenden von den Forscher:innen wahrgenommen, da die Gesprächspartner:innen auch Prämissen in der (linguistischen) Forschung infrage stellten und die Wissenschaftler:innen zur Reflexion ihrer Vorannahmen ermutigten.

Der österreichische Citizen Science Award

In Österreich wird mittlerweile jährlich der Citizen Science Award⁶ verliehen. Dieser ist für Schulklassen, Einzelpersonen oder (neuerdings auch) Familien bestimmt, die in den teilnehmenden Citizen Science-Projekten einen besonders großen Beitrag geleistet haben. Die Preise in Form von Geld- oder Sachpreisen, die in einem feierlichen Rahmen verliehen werden, dienen dabei als Zeichen der Anerkennung und Würdigung der Beiträge der Teilnehmenden und sollen generell Citizen Science „unter die Leute bringen“ und attraktiver machen. Für die teilnehmenden Projekte bedeutet es eine breitere Bewerbung ihres Projekts, die Gewinnung von (neuen) Teilnehmenden und allgemein eine größere Sichtbarkeit. Dementsprechend bot der Citizen Science Award auch für IamDiÖ die Gelegenheit, neue Zielgruppen, insbesondere Schulklassen zu erreichen und Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Beherrschung unterschiedlicher Sprachvarietäten, wie Jugendsprache oder Dialekt, neben der Fremdsprachenkompetenz auch eine Kompetenz ist. Außerdem bot der Citizen Science Award die Möglichkeit, mit den Teilnehmenden in einem festlichen Rahmen die Erfolge zu feiern und noch einmal über die Projektergebnisse und deren (gesellschaftliche) Wirkung zu diskutieren.

Soziale Medien

Soziale Medien sind aus der Wissenschaftskommunikation nicht mehr wegzudenken. Im Gegensatz zur vermittelten Wissenschaftskommunikation, also der Kommunikation zwischen Wissenschaftler:innen und Bürger:innen mittels beispielsweise Kommunikationsexpert:innen oder Journalist:innen, erlauben soziale Medien einen direkten und schnellen Kontakt und Austausch zwischen Wissenschaftler:innen und Angehörigen der Öffentlichkeit. Im Vergleich zu traditionellen Medien können die Benutzer:innen beispielsweise Inhalte selbst erstellen und die Inhalte anderer teilen oder kommentieren. Die Vorteile für Wissenschaftler:innen in der Nutzung sozialer Medien liegen darin, dass sie das Ausmaß, die Inhalte und die Frequenz der Kommunikation bis zu einem gewissen Grad selbst bestimmen und Dialogbereitschaft zeigen können. Idealerweise sollte es zu einem Austausch auf Augenhöhe kommen (Lugger, 2016, S. 288). „Wer diese Medien nutzt, braucht [...] eine gewisse Mehrsprachigkeit, um sich damit der Bereichslogik des Gegenübers anzunähern“ (Lugger, 2016, S. 286, siehe 3.1. Sprachregister, wissenschaftliche Genauigkeit).

Aufgrund der identifizierten Zielgruppen (siehe 2.5 Zielgruppen- und medienadäquate Präsentation) waren Facebook und Twitter für IamDiÖ die sozialen Medien der Wahl. Zu einem späteren Zeitpunkt, mitten in der Coronapandemie, wurden diese noch um Instagram ergänzt, um eine etwas jüngere Zielgruppe, insbesondere Studierende und Schüler:innen zu erreichen. Dieser Schritt war auch dahingehend sinnvoll, da zu diesem Zeitpunkt vermehrt Bildmaterial, in erster Linie Sprüche oder Memes vorhanden waren, die für bildreiche soziale Medien verwendet werden konnten. Diese Sprüche und Memes waren auch relevante Mittel des Transfers, da hier auf unterhaltsame Weise didaktische und wissenschaftliche Inhalte vermittelt werden konnten.

6 <https://youngscience.at/de/awards-und-guetesiegel/citizen-science-award>

Projekt-Blog

Als ein eigenes soziales Medium wurde ein Projekt-Blog initiiert, der sowohl der externen als auch der internen Wissenschaftskommunikation diene, wobei ein klarer Schwerpunkt auf der externen Wissenschaftskommunikation lag. Im Projekt-Blog fanden sich sowohl Ankündigungen von Vorträgen und Veranstaltungen, die sich in erster Linie an die Wissenschafts-Community richteten. Insbesondere dort verfügbare Hintergrundinformationen zum wissenschaftlichen Prozess sowie beantwortete *Fragen des Monats* dienten der externen Wissenschaftskommunikation. Während die *Frage des Monats* als Co-Creation-Initiative intendiert war, so stellte sich bald heraus, dass es innerhalb der Projektzeit und den verfügbaren Ressourcen nicht möglich war, Bürger:innen dazu zu motivieren, selbst Fragen zu stellen und diese auch mittels wissenschaftlicher Methoden und mit wissenschaftlicher Unterstützung zu beantworten. Der wesentliche Grund dafür war, dass der Aufbau einer IamDiÖ-Community und der erforderlichen Kommunikationskanäle eine gewisse Zeit benötigt. Außerdem stellten sich ethische Fragen, wie „Was passiert mit der Community nach Projektende?“, da Kommunikationsmaßnahmen ausschließlich von den drittmittelfinanzierten Projektmitarbeiter:innen getragen wurden.

Während im Zuge der ersten Projektphase über 500 Fragen sowohl bei Wissenschaftsfestivals als auch über ein Online-Formular auf der Projektwebsite gesammelt werden konnten, so war das Interesse der Fragesteller:innen verschwindend gering, sich selbst auf die Suche nach einer Antwort auf ihre eigenen Fragen zu begeben. Wurden die Fragesteller:innen direkt darauf angesprochen, z. B. bei Wissenschaftsfestivals, warum sie nicht bereit waren, in den wissenschaftlichen Forschungsprozess selbst einzutauchen, wurden als Gründe „keine Zeit“, „zu kompliziert“, „keine Ahnung [von Forschung]“ oder „Sie sind die Wissenschaftler:innen!“ angeführt. Außerdem waren einige Teilnehmende mehr an angewandter Forschung als an Grundlagenforschung interessiert, was sich auch an Fragen zur Datenverfügbarkeit für die Entwicklung von Sprachtechnologien (z. B. für Dialekterkennung) widerspiegelte (Heinisch, 2021).

Daher wurde das Konzept der Frage des Monats überarbeitet, um einerseits Antworten auf Fragen, die bereits wissenschaftlich bearbeitet wurden, zu geben und andererseits den Projekterfolg dennoch zu gewährleisten. Allerdings bedeutete dies auch eine Umstellung vom Empowerment-Gedanken und dem Co-Creation-Ansatz, der eine gemeinsame Ausgestaltung des Forschungsvorhabens vorsieht, hin zu einer vielmehr durch das Defizitmodell (Trench, 2007) geprägten Wissenschaftskommunikation: Wissenschaftler:innen vermittelten ihr Wissen zu einem bestimmten Thema an die Bevölkerung, die eben nicht über dieses Wissen verfügt. Zwar beantworteten die Wissenschaftler:innen bei der Frage des Monats konkrete Fragen, die von den Bürger:innen selbst stammten und die damit am Interesse und den Lebenswelten der Bürger:innen orientiert waren, jedoch gewannen die Bürger:innen dadurch keine praktischen Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten, da sie nicht selbst den gesamten wissenschaftlichen Erkenntnisprozess durchlaufen konnten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die verschiedenen Formen der (Wissenschafts-)Kommunikation in diesem Citizen Science-Projekt unterschiedlichen Zwe-

cken dienen, darunter der Gewinnung und Motivation von Teilnehmenden sowie der Vermittlung von Inhalten und Methoden, aber auch dem gegenseitigen Austausch und der Weiterentwicklung.

3 Citizen Science ist Kommunikation

Die Lehren, die aus dem Projekt IamDiÖ für die Fremdsprachendidaktik und Wissenschaftskommunikation gezogen werden können, stehen im Einklang mit Erkenntnissen und Empfehlungen aus der Forschungsliteratur zu Citizen Science (Hecker et al., 2018, S. 462): Je vager die Zielgruppe definiert ist, umso weniger erfolgversprechend ist die Kommunikation. Insbesondere Wissen über die Erwartungen und Bedürfnisse der potenziellen Teilnehmenden in Citizen Science-Projekten kann ausschlaggebend sein. Dabei ist neben dem Projektmanagement auch das Kommunikationsmanagement von zentraler Bedeutung. Wissenschaftler:innen müssen hierbei nicht nur über ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten verfügen, sondern auch über eine Bereitschaft zur Interaktion und zum Dialog. Bezüglich Sprachvarietätenkompetenz hat sich herausgestellt, dass Sprachvarietäten abseits der Standardsprache in Österreich teilweise (immer noch) stark stigmatisiert sind. Durch das Sichtbarmachen deutscher Sprachvarietäten in Österreich, einschließlich Dialekten und Jugendsprache, durch die verschiedenen Kommunikationsformate sollte auch ein Beitrag zur Entstigmatisierung geleistet werden. Kenntnisse von Sprachvarietäten auf dem gesamten Spektrum von Standard- und Non-Standard-Sprache sind schließlich ebenfalls als Kompetenz zu betrachten. Da im Projekt IamDiÖ unter anderem auch die Dialektkompetenz von Teilnehmenden in den Mittelpunkt gestellt wurde, konnte auch gezeigt werden, dass ein Dialekt für Menschen außerhalb der Dialektgemeinschaft wie eine „Fremdsprache“ wirken kann. Dialektsprecher:innen „übersetzen“ zudem ständig aus dem Dialekt in andere Sprachvarietäten, wie beispielsweise in die Standardsprache, wodurch ein Transferspekt erkennbar ist.

Insbesondere die Kommunikation auf Augenhöhe wird als ein wesentliches Element in Citizen Science-Projekten angesehen. Die Umsetzung kann sich allerdings als schwierig erweisen, was unter anderem auch an der Sozialisation und dem Habitus von Wissenschaftler:innen liegt. Ein Grund kann das Defizitmodell in der Wissenschaftskommunikation sein, das davon ausgeht, dass die Versorgung der Öffentlichkeit mit mehr Informationen, also die Bildung, zu einem besseren Verständnis wissenschaftlicher Themen und einer höheren Akzeptanz der Wissenschaft in der Bevölkerung führt. Dies ist jedoch nicht zwangsläufig der Fall, wie auch die Coronapandemie gezeigt hat. Vielmehr spielt in der Wissenschaftskommunikation und auch in Citizen Science Vertrauen eine wesentliche Rolle, ebenso wie die wahrgenommene Gerechtigkeit bei der Teilnahme in einem Citizen Science-Projekt (Haywood & Besley, 2014, S. 98).

3.1 Sprachregister, wissenschaftliche Genauigkeit

Die didaktischen und translatorischen Aspekte der Kommunikation in Citizen Science-Projekten umfassen unter anderem den Balanceakt der Anpassung des Sprachregisters

bei gleichzeitiger Bewahrung der wissenschaftlichen Genauigkeit in der Kommunikation. Bei IamDiÖ äußerte sich dieser Balanceakt insbesondere bei *Wortgut*, dem Online-Wörterbuch-Projekt, bei dem es einerseits darum ging, Teilnehmende zu gewinnen, die Einträge ergänzen, und andererseits die Online-Wörterbuch-Ressource durch die Einhaltung lexikografischer Standards (wissenschaftlich) wiederverwendbar zu machen. Für die Gewinnung der Teilnehmenden wurde daher teilweise von der Fachsprache abgewichen: Es war also nicht mehr von „Standardsprache“ und „Non-Standard-Sprache“ die Rede, sondern von „Dialekt“ oder „Jugendsprache“. Durch das Aufgreifen gemeinsprachlicher Benennungen sollte eine Orientierung an den Lebenswelten der Zielgruppen erreicht werden, denn mit „Standardsprache“ können Nicht-Linguist:innen nur wenig anfangen. Um in der Online-Wörterbuch-Ressource selbst lexikografischen Prinzipien zu folgen, gab es unterschiedliche Schwierigkeitsgrade für die Erstellung von Einträgen, die unterschiedliches lexikografisches Wissen (und damit auch Terminologie) erforderten. Obwohl die Gemeinsprache in manchen Situationen eine bestimmte sprachliche Nähe erzeugen konnte, so spielte Fachsprache dennoch eine Rolle. Denn für die Erstellung der Einträge wurden die Teilnehmenden in die Fachsprache, insbesondere die Terminologie der Lexikografie eingeführt, um lexikografischen Standards folgen zu können. Andererseits erhielten die Teilnehmenden dadurch einen Einblick in die Arbeitsweise von Lexikograf:innen.

Dies zeigt, dass Kommunikation auf Augenhöhe in Citizen Science-Projekten wichtig ist. Allerdings gibt es eine Barriere, die diese Kommunikation erschweren kann: die Fachsprache und das damit einhergehende Fachwissen der jeweiligen Disziplin. Wie bei IamDiÖ gezeigt, ist es in manchen Kommunikationssituationen erforderlich, von der wissenschaftlich korrekten Präsentation der Inhalte abzuweichen und an die „Sprache“ und Lebensrealitäten der Teilnehmenden anzupassen. Wissenschaftskommunikation erfordert daher ein „hohes Maß an Sprachgewandtheit und den flexiblen Umgang mit einer Palette von Rhetoriken: Das Karussell der Disziplinen, die Politik und die Sprache des Alltags nutzen jeweils unterschiedliche Diktionen, Bilder und Sprachökonomien“ (Bartar, 2014, S. 1).

In IamDiÖ wurde daher versucht, in der externen Wissenschaftskommunikation (auch je nach Funktion der Kommunikation) eine Brücke zwischen Fach- und Gemeinsprache zu schlagen. Hierbei spielen insbesondere der Gebrauch von Terminologie sowie die Heranführung an den fachspezifischen wissenschaftlichen Diskurs und wissenschaftliches Arbeiten in Citizen Science eine Rolle.

3.2 Vermittlung des wissenschaftlichen Prozesses und wissenschaftlicher Unsicherheit

Das Ziel der *Frage des Monats* im Projekt IamDiÖ war, einen Einblick in den wissenschaftlichen Forschungsprozess durch eigenes Durchlaufen dieses Prozesses zu gewähren. Dadurch sollten die Teilnehmenden auch mit Unsicherheit in der Wissenschaft vertraut gemacht werden. Im Einklang mit Nisbet & Scheufele (2009, S. 1770) ging es dabei nicht nur um die Vermittlung von Inhalten und dem Befolgen wissen-

schaftlicher Methoden, sondern auch um die sozialen, ethischen und wirtschaftlichen Auswirkungen eines bestimmten Themengebiets, in diesem Fall eben die Verwendung der Varietäten der deutschen Sprache in Österreich.

Außerdem wurde durch die persönlichen Gespräche mit den Teilnehmenden deutlich, dass Erfahrungswissen, z. B. zur Veränderung von Dialekten, in manchen Fällen nicht mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen im Einklang steht. Diese Diskrepanzen können als Ausgangspunkt für vertiefte Gespräche genutzt werden, wie beispielsweise, um Sprachmythen zu widerlegen oder als Forscher:in die eigenen Erkenntnisse, Methoden und Prämissen zu hinterfragen und neugierig zu bleiben.

3.3 Bürger:innen als Wissensträger:innen

Im Vergleich zu anderen Disziplinen oder Projekten, in denen die Teilnehmenden „externe Daten“ liefern, wie beispielsweise Sichtungen von bestimmten Tieren in naturwissenschaftlichen Projekten, gibt es Disziplinen oder Projekte, in denen die Teilnehmenden entweder ihre eigenen Daten beitragen (z. B. in Gesundheitsprojekten, in denen sie ihre eigenen Gesundheitsdaten sammeln) oder Daten von anderen erheben (wie es das Beispiel der Explorator:innen bei den deutschen Wörterbuchprojekten gezeigt hat).

4 Conclusio

Wissenschaftskommunikation, Citizen Science und Translation sind eng verwoben. Während Citizen Science entweder als Forschungsansatz oder als Form der Wissenschaftskommunikation verstanden werden kann, so zeigt sich, dass alle eine zielgruppen- und medienadäquate Präsentation und Aufbereitung von Inhalten abhängig vom jeweiligen Zweck erfordern. Citizen Science erfordert prinzipiell, dass Wissenschaftler:innen in direkten Dialog mit den Teilnehmenden in Citizen Science-Projekten treten. Dieser Dialog ist idealerweise durch die entsprechende Wahl des Sprachregisters und die Orientierung an den Lebensrealitäten der Teilnehmenden gekennzeichnet. Dies hängt auch vom Ausmaß der Einbindung in den wissenschaftlichen Forschungsprozess und von den Zielen des Projekts ab. Teilnehmende in Citizen Science-Projekten bringen oftmals auch gern ihr Erfahrungswissen ein, das nicht immer im Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen muss. Dies kann bei Wissenschaftler:innen zur Reflexion der eigenen Grundannahmen, der wissenschaftlichen Sozialisierung und disziplinären Prämissen führen und so zur Weiterentwicklung der Wissenschaft beitragen. Auch im Projekt IamDiÖ wurden die Teilnehmenden als Expert:innen ihrer Sprache und als Explorator:innen ihrer (sprachlichen) Umwelt verstanden. Diese Einstellung kann zu einer gelingenden Kommunikation auf Augenhöhe beitragen.

Danksagung

Die Projekte „IamDiÖ – In aller Munde und aller Köpfe: Deutsch in Österreich“ (FWF TCS 40 und FWF TCS 57) wären ohne die Ideen, das Engagement und die Zusammenarbeit mit meinen Kolleginnen Melanie Seltmann, Esther Topitz und Rebecca Stocker sowie die Beratung durch Ludwig M. Breuer und die technische Unterstützung durch Arnold Graf, Hans Christian Breuer und Andreas Olschnögger nicht möglich gewesen. Außerdem gilt der Dank den Citizen Scientists, die das Projekt zu dem gemacht haben, was es ist.

Literaturverzeichnis

- Bartar, P. (2014). Citizen Science, PR und Partizipation. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 4, 1–5.
- Bonn, A., Brink, W., Hecker, S., Herrmann, T. M., Liedtke, C., Premke-Kraus, M., Voigt-Heucke, S., Gönner, J. von, Altmann, C. S., Bauhus, W., Bengtsson, L., Büermann, A., Brandt, M., Bruckermann, T., Dietrich, P., Dörler, D., Eich-Brod, R., Eichinger, M., Ferschinger, L. & Woll, S. (2021). *Weißbuch Citizen Science Strategie 2030 für Deutschland*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ew4uk>
- Bonney, R., Ballard, H., Jordan, R., McCallie, E., Phillips, T., Shirk, J. & Wilderman, C. C. (2009). *Public Participation in Scientific Research: Defining the Field and Assessing Its Potential for Informal Science Education: A CAISE Inquiry Group Report*. Center for Advancement of Informal Science Education (CAISE). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519688.pdf>
- ECSCA (2020). *ECSCA's characteristics of citizen science*. Abgerufen am 19. August 2021, von https://ecsa.citizen-science.net/sites/default/files/ecsa_characteristics_of_citizen_science_-_v1_final.pdf
- Griem, J. (2022). Wissenschaftskommunikation als Kontaktzone und Kontaktszene. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 52(3), 423–441. <https://doi.org/10.1007/s41244-022-00259-x>
- Haywood, B. & Besley, J. C. (2014). Education, outreach, and inclusive engagement: Towards integrated indicators of successful program outcomes in participatory science. *Public Understanding of Science*, 23(6), 92.
- Hecker, S., Luckas, M., Brandt, M., Kikillus, H., Marenbach, I., Schiele, B., Sieber, A., van Vliet, A. J., Walz, U. & Wende, W. (2018). Stories can change the world – citizen science communication in practice. In S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel & A. Bonn (Hrsg.), *Citizen science: Innovation in open science, society and policy* (S. 445–462). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv550cf2.37>
- Heinisch, B. (2020). Hunting for signs in the public space – the method of linguistic treasure hunts as a form of citizen science. In *Conference Proceedings of the 5th Austrian Citizen Science Conference 2019 (ACSC2019): 26–28, June, 2019, Obergurgl, Austria*. Proceedings of Science. <https://pos.sissa.it/366/004/pdf>

- Heinisch, B. (2021). Reaching the limits of co-creation in citizen science — exemplified by the linguistic citizen humanities project ‘On everyone’s mind and lips — German in Austria’. *Journal of Science Communication*, 20(06), A05. <https://doi.org/10.22323/2.20060205>
- Irwin, A. (1995). *Citizen science: A study of people, expertise and sustainable development* (1. publ.). *Environment and society*. Routledge.
- Jucan, M. S. & Jucan, C. N. (2014). The Power of Science Communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 461–466. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.288>
- Lewenstein, B. (2016). Can we understand citizen science? *Journal of Science Communication*, 15(01). <https://doi.org/10.22323/2.15010501>
- Lugger, B. (2016). Wissenschaftskommunikation 2.0. In A. Hirsch-Weber & S. Scherer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften* (S. 277–290). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12211-9_15
- Nisbet, M. C. & Scheufele, D. A. (2009). What’s next for science communication? Promising directions and lingering distractions. *American journal of botany*, 96(10), 1767–1778. <https://doi.org/10.3732/ajb.0900041>
- Nord, C. (1993). *Einführung in das funktionale Übersetzen: Am Beispiel von Titeln und Überschriften. Uni-Taschenbücher: 1734 : Übersetzungswissenschaft*. Francke. <http://media.obvsg.at/AC00604012-1001>
- ÖAW (2022). *Geschichte des WBÖ*. Abgerufen am 19. August 2021, von <https://vawadioe.acdh.oew.ac.at/projekte/wboe/geschichte-des-wboe/>
- ÖAW-ACDH (2021). *Wörterbuch der bairischen Mundarten in Österreich (WBÖ)*. Abgerufen am 19. August 2021, von <https://vawadioe.acdh.oew.ac.at/projekte/wboe/wboe-startseite/>
- Purschke, C. (2017). Crowdsourcing the linguistic landscape of a multilingual country. Introducing Lingscape in Luxembourg. *Linguistik online*, 85(6), 181–202. <https://doi.org/10.13092/lo.85.4086>
- Purschke, C. (2018). Methodology in Linguistic Landscape Research. *Linguistic Landscape*, 3(3), 246–266. <https://doi.org/10.1075/ll.17023.pur>
- REDE (2024) *Wenkerbogen*. Abgerufen am 18. Februar 2024, von <https://regionalsprache.de/wenkerbogen.aspx#Die%20Wenker-Fragebogen>
- Rüfenacht, S., Woods, T., Agnello, G., Gold, M., Hummer, P., Land-Zandstra, A. & Sieber, A. (2021). Communication and Dissemination in Citizen Science. In *Science of Citizen Science* (S. 475–494). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_24
- Sandrini, P. (2017). Translation 4.0 - Eine Perspektivenverschiebung. In L. N. Zybatow, A. Petrova, A. Stauder & M. Ustaszewski (Hrsg.), *Forum translationswissenschaft: Bd. 21. Übersetzen und Dolmetschen: Berufsbilder, Arbeitsfelder, Ausbildung. Ein- und Ausblicke in ein sich wandelndes Berufsfeld der Zukunft: 70 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft* (1st, New ed., S. 139–152). Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.

- Schrögel, P., Humm, C., Leßmöllmann, A., Kremer, B., Adler, J. & Weißkopf, M. (2018). *Nicht erreichte Zielgruppen in der Wissenschaftskommunikation: Literatur-Review zu Exklusionsfaktoren und Analyse von Fallbeispielen: Arbeitsbericht aus dem Projekt „Wissenschaft für alle“*. Berlin. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66846-1>
- Trench, B. (2007). Science communication and citizen science: how dead is the deficit model. In *9th International Conference on Public Communication of Science and Technology (PCST) Seoul, South Korea, 17–19 May 2006*.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Lehrbuch*. Springer VS.
- Vermeer, H. J. (1996). *A skopos theory of translation: (some arguments for and against)*. Reihe Wissenschaft: Bd. 1. TextconText-Verl.
- Weissbrod, R. (2004). From Translation to Transfer. *Across Languages and Cultures*, 5(1), 23–41. <https://doi.org/10.1556/Acr.5.2004.1.2>

Kurzporträt der Autorin

Barbara Heinisch ist Forscherin und Lehrende am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien und beschäftigt sich mit Terminologie, Fachübersetzung und Citizen Science als eine Form von „Übersetzung“ sowohl in Theorie und Praxis.

Im Durchlauferhitzer der Gegenwart. Eine rhetorische Analyse von Geisteswissenschaftskommunikation auf Twitter

MARKUS GOTTSCHLING

Zusammenfassung

Die Transformation von Twitter zu X im Juli 2023 bedeutete das Ende der wahrscheinlich erfolgreichsten Wissenschaftskommunikationsplattform. Dabei kann der Rückblick auf die letzten Twitter-Monate noch wichtige Einblicke in die Herausforderungen und Möglichkeiten der Geisteswissenschaftskommunikation in sozialen Netzwerken liefern. Durch eine rhetorisch situierte Analyse von Dialogen und Kommunikationsmustern von Geisteswissenschaftler:innen zum Wissenschaftskommunikationsthema „Generative KI“ beleuchtet dieser Artikel, wie Twitter als Plattform für den Austausch, die Sichtbarkeit und die Debatte innerhalb der akademischen Gemeinschaft und besonders als Kontaktszene der Wissenschaftskommunikation darüber hinaus diente. Anhand der rhetorischen Analysekategorien der Angemessenheit (lat. *aptum*), der Selbstinszenierung (griech. *ethos*) und der Rekontextualisierung untersucht der Artikel die Selbstpositionierung der Autor:innen und ihr situatives Handeln, um geisteswissenschaftliche Kommunikationsstrategien auch für die aktive Nutzung zukünftiger digitaler Räume zu etablieren.

Schlüsselwörter: Angemessenheit (*aptum*); ChatGPT; Feuilleton; Künstliche Intelligenz (KI); Rekontextualisierung; Rhetorik; Selbstinszenierung (*ethos*); Social Media: Twitter/X

Abstract

The transition from Twitter to X in July 2023 signalled the conclusion of what was likely the most successful science communication platform. Reflecting on the final months of Twitter can nevertheless yield valuable insights into the challenges and opportunities of communication in the humanities on social networks. This article presents a rhetorical analysis of dialogues and communication patterns among humanities scholars on the topic of “Generative AI” in science communication. It highlights how Twitter has facilitated exchange, visibility, and debate within the academic community, serving as a contact scene for science communication beyond. Using the rhetorical analysis categories of

appropriateness (Latin: *aptum*), self-presentation (Greek: *ethos*), and recontextualization, the article analyzes the communication strategies of humanities scholars for the active use of future digital spaces and examines their self-positioning and situational actions.

1 Wissenschaftskommunikation im Durchlauferhitzer der Gegenwart

Um Twitter¹ für die Geisteswissenschaftskommunikation² zu beschreiben, muss man zwangsläufig auf Twitter selbst nachspüren. Der dort kurz nach der Umbenennung in X geführte Dialog zwischen dem Literaturwissenschaftler Johannes Franzen und dem Autor und Unternehmer Gabriel Yoran (Franzen, 2023) etwa zielt auf das Medium, sein Potenzial und auch den Ärger, den viele Nutzer:innen nach der Übernahme und dem Umbau des Netzwerks durch Elon Musk empfanden.

Johannes Franzen (@johannes42) – 30. Juli:

Was ist Wissenschaftskommunikation von Geisteswissenschaften, die euch am besten erreicht?

Gabriel Yoran (@GabrielBerlin) – 30. Juli:

Twitter [LOUDLY CRYING FACE] [DISAPPOINTED BUT RELIEVED FACE] [LOUDLY CRYING FACE]³

Bsp. 1: Twitter-Dialog zwischen Franzen (2023) und Yoran (2023)

Twitter, so lässt sich schon anhand Franzens Frage und den Reaktionen darauf ausmachen, *war* ein guter Ort, um über Geisteswissenschaften zu kommunizieren: Eine Nachricht in das eigene Netzwerk weitet sich in die Öffentlichkeit und erzeugt Austausch. Zahlreiche Antworten, Nachfragen und Kommentare fächern das Feld auf, der Tweet wird in seiner Reichweite durch Favorisierungen und Retweets verstärkt und so vermehrt in andere Timelines anderer Nutzer:innen gebracht, die wiederum mit ihm interagieren und sich im Diskurs positionieren können. So bot Twitter als eine der mächtigsten Plattformen der öffentlichen Meinungsbildung die Möglichkeit, Diskussionen und Debatten loszutreten oder sich selbst in diesen Debatten als ernst zu nehmende Stimme zu inszenieren. In dieser sowohl deliberativen als auch zielorientierten Struktur zeigte sich die kommunikative Situation auf der Plattform als rhetorisch grundiert. Aus dem Emoji-Subtext lässt sich allerdings schließen, dass dies aus Yorans

1 Da der Beitrag inhaltlich auf einen Zeitraum zurückblickt, in dem das heutige soziale Netzwerk X noch unter dem Namen *Twitter* firmierte, wird im vorliegenden Beitrag meist der Name genutzt. Dagegen ist immer dann von X die Rede, wenn Interaktionen und Maßnahmen erwähnt und diskutiert werden, die infolge der offiziellen Umbenennung am 23. Juli 2023 erfolgten.

2 Als Geisteswissenschaftskommunikation soll im vorliegenden Beitrag sowohl interne als auch externe Wissenschaftskommunikation (Schäfer, 2017) von im weitesten Sinne geisteswissenschaftlichen Inhalten durch geisteswissenschaftliche Forscher:innen verstanden werden. Organisationskommunikation von Hochschulen oder einzelnen Instituten, Zusammenschlüssen und Verbänden steht nicht im Fokus.

3 Anstatt der tatsächlich gebrauchten Emoticons und Symbole werden hier die offiziellen englischen Umschreibungen des Unicode-Konsortiums genutzt, vgl. dazu Unicode (2024).

Sicht auf Elon Musks X nun nicht mehr möglich sei: Zu schwer wiegen die politisch wie plattformökonomisch als höchst fragwürdig zu bewertenden Entwicklungen für viele User:innen (Stokel-Walker, 2022). Umso wichtiger erscheint es, im Rückblick festzuhalten, worin die Gelingensbedingungen von Geisteswissenschaftskommunikation auf Twitter bestanden. Denn Twitter steht pars pro toto für ein Plattformformat, das den öffentlichen und aktiven Austausch geradezu herausfordert.

Was sozialmediale Kommunikation allgemein, aber besonders auf Twitter, grundsätzlich auszeichnet, ist, dass sie Gegenwart im Entstehen verhandelt. In „Feeds, Tweets & Timelines“ (Kreuzmair et al., 2022) informieren und positionieren sich Nutzer:innen zu aktuellen Diskursen und Debatten. Während Twitter auch die Möglichkeit zur einordnenden Rückschau, erklärenden Darstellung oder verkürzten Argumentation bietet, ist es ein zentrales Merkmal der Plattform, als Durchlauferhitzer zu fungieren: Die „Illusion einer unmittelbaren Gegenwart“ (ebd., S. 11) zeigt sich in der Niederschwelligkeit, Kürzesttexte zu verfassen, und einer Timeline, die quasi-minütlich neue Inhalte zu Rezeption und Kommentierung vorschlägt. Attraktiv für die Gegenwartsdiagnose macht Twitter, dass es – in journalistischen Textsorten gesprochen – *Nachricht* und *Kommentar* formatlogisch zusammenzwingt. Dies erlaubt es allen User:innen eben nicht nur, einer persönlichen, politischen, wissenschaftlichen etc. Neuigkeit Aufmerksamkeit zu verleihen, sondern auch, unmittelbar auf Nachrichten und Äußerungen anderer zu reagieren, um damit wiederum die Klaviatur der Aufmerksamkeitsökonomie zu bedienen (Paßmann, 2018).

Eine Funktion, die auch die Wissenschaftskommunikation für sich zu nutzen weiß: Sowohl auf der Achse intern – extern als auch auf der Achse persönlich – institutionell hat sich Twitter als besonders attraktiver Ort des Austauschs erwiesen (Guenther et al., 2023, Hennig & Kohler, 2020, Insall, 2023, Linke et al., 2018). Im Bereich der Geisteswissenschaftskommunikation zeigt sich auf Twitter besonders die „feuilletonistische Praxis des In-Bezug-Setzens und der Versammlung, der ästhetischen Subjektivierung und der Re-Interpretation von Ereignissen“ (Jung, 2023, S. 60). Als konvexer Spiegel des Feuilletons entstand dort zwischen Wissenschaft und Kulturöffentlichkeit ein hybrider Debattenort, an dem „Information, Kommentar, Analyse und ästhetisches Spiel miteinander verschwimmen“ (Franzen, 2022, S. 115) und zwischen den Formaten hin und her gespielt werden. Weil sich jedoch in den letzten 20 Jahren die „Aktualisierungsregime der Digitalisierung“ (ebd., S. 122) etabliert und althergebrachte Gatekeeperfunktionen im Journalismus wie auch in der Wissenschaft aufgebrochen haben (acatech, 2017; Insall, 2023), stößt gerade die geisteswissenschaftlich informierte Twitterdebatte häufig auf eine „antagonistische Haltung“ in den printmedialen Feuilletons (Franzen, 2022, S. 128). Die „aberwitzige Offenheit“ (Richter, 2019) Twitters war also immer sowohl Anziehungs- als auch Kritikpunkt gerade für Geisteswissenschaftler:innen (Geier & Gottschling, 2019; Melle, 2019).

Die Ausprägungen geisteswissenschaftlicher Twitterkommunikation sollen im Zusammenhang mit Diskussionen rund um das Thema generativer Künstlicher Intelligenz (KI) analytisch nachvollzogen werden. Verbunden werden dabei eine rhetorische Perspektive auf Geisteswissenschaftskommunikation mit einer exemplarisch-qualitati-

ven Analyse der Kommunikationsmaßnahmen von geisteswissenschaftlichen Forschenden mit KI-Expertise. Zudem soll mit dem Rückblick auf eine sich im radikalen Wandel befindliche Plattform, die in Zukunft, zumindest unter dem gegenwärtigen Management, wohl nicht mehr eine (geistes-)wissenschaftliche Community beherbergen wird, auch aufgezeigt werden, worin der rhetorisch-kommunikative Vorteil einer solchen Interaktionsplattform besteht. Vonnöten ist dafür jedoch ein begriffliches Instrumentarium, das die Breite der Kommunikationsspielarten auf Twitter ebenso abbildet wie es ein Verständnis dafür entwickeln lässt, wie Wissenschaftskommunikation als Gegenwertsverhandlung konzipiert werden kann.

2 Twitter als ehemalige Kontaktszene der Wissenschaftskommunikation

Im Herbst 2023 ist Twitter Geschichte – und das gleich in mehrfacher Hinsicht: Seit der Übernahme durch Musk im Oktober 2022 wenden sich immer mehr Nutzer:innen von der Plattform ab (Kreye, 2023; Schröder, 2022). Dieser Abfluss trifft den Austausch in den wissenschaftlichen und wissenschaftskommunikativen Communitys empfindlich. Auch wenn die Zahl von Nutzerinnen und Nutzern besonders im deutschen Raum nicht überschätzt werden darf (We are Social et al., 2023), hatten Wissenschaftler:innen spätestens mit der COVID19-Pandemie enthusiastisch das Potenzial der Plattform zu Vernetzung und Austausch genutzt und rasant an Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit gewonnen (Brainard, 2022; Stokel-Walker, 2022).

Auf einer „nonstop academic conference for all“ (Föll, 2021) sprachen Wissenschaftler:innen auf Twitter zwar meist über Wissenschaft, jedoch nicht zuletzt auch über persönliche, soziale oder politische Themen (Jünger & Fähnrich, 2020).⁴ Entlang der Dimensionen Zielgruppe, Inszenierung und Interaktion konnten Forschende die thematische Tiefe und stilistische Ausformulierung des eigenen Kommunikationsanspruchs auffächern. Sie mussten entscheiden, inwiefern sie thematisch und begrifflich wissenschaftsintern kommunizieren oder auch außerakademische Zielgruppen ansprechen wollten. Die eigene Kommunikationsstrategie musste zudem darauf abgestimmt sein, inwiefern man sich selbst in der Funktion als Wissenschaftler:in, als öffentliche, politische, soziale, kulturelle etc. Person oder als Privatmensch zeigen und interagieren wollte. Zwar ist es durchaus möglich, als Wissenschaftler:in im Fachjargon nur Erkenntnisse zur eigenen Forschung zu verkündigen. Allerdings wäre zu erwarten, dass Feedback und Verstärkung – durch Antworten, Favorisierungen, Retweets etc. – entsprechend gering ausfallen. In diesem Sinn mussten Wissenschaftler:innen in ihrer Kommunikationsstrategie auf Twitter immer inszenatorische Selbstpositionierung wie

4 Dennoch war Twitter auch vor der Übernahme durch Musk nicht der „great democratizer“ (Insall, 2023), als der die Plattform bisweilen im Rückblick erscheinen mag: Problematische Content Moderation und algorithmische Verstärkung konnten rasch zu unangenehmen Meinungskonzentrationen und persönlichen Angriffen führen – auch gegenüber Wissenschaftler:innen (Stokel-Walker, 2022).

auch die Komplexität ihrer wissenschaftlichen Inhalte berücksichtigen, wenn sie ins Gespräch mit Nichtforschenden traten.

Im Bereich der Wissenschaftskommunikation trafen auf Twitter, mit einer Unterscheidung Platons (2011), *episteme*, d. h. wissenschaftliche Erkenntnis, und *doxa*, d. h. bloße Meinung – mit all den Vor- und Nachteilen, die eine solche Aushandlung mit sich bringt. Es liegt darum nahe, Twitter mit Griem (2022, S. 428) als Verstetigung einer „Kontaktzone“ – also eines vielzüngigen Handlungs- und Aushandlungsraums der Wissenschaftskommunikation – zur „Kontaktszene“ (ebd., S. 429) zu begreifen: als ein ständiges Nebeneinander, Zueinanderfinden und Voneinanderabgrenzen von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Inhalten, die im Zusammenspiel von Nutzenden und Sortieralgorithmus aufeinanderprallen. Das wissenschaftskommunikative Handeln war dabei grundlegend eingebettet in die Medienlogik Twitters als öffentliche Unterhaltungsplattform. Auch wissenschaftlichen Inhalten kam daher medienlogisch kein Sonderstatus zu, sie wurden wie Nachrichten oder Tierfotos auch als *content* an die User:innen ausgespielt. Kommunizierende Forscher:innen mussten sich in diesem Sinn bewusst sein, dass der Pfad wissenschaftlicher Evidenz ein schmaler sein kann – und das wissenschaftliche Wissen in der Öffentlichkeit nicht zwangsläufig als *die* Wahrheit verhandelt wird, sondern als *eine* unter vielen (Sandkühler, 2011).

3 Rhetorische Situationen auf Twitter

Für Wissenschaftskommunikation auf Twitter gilt also, dass weder wissenschaftliche Ergebnisse noch empirische Daten aus sich heraus und durch sich selbst überzeugen. Nicht Fakten, sondern deren rhetorische Rekontextualisierung für ein bestimmtes Publikum sind der Schlüssel für erfolgreiche Wissenschaftskommunikation (Gottschling & Kramer, 2021). Anschlussfähigkeit an Zielgruppen wird zu einem relevanten kommunikativen Kriterium. Den zwanglosen Zwang der evidenten Daten und des besseren Arguments mag es auch auf Twitter geben, die Alltagskommunikation ist deutlich umkämpfter. Dies verunmöglichte epistemische Aushandlungsprozesse keinesfalls, argumentative Hoheit allerdings ist der Wissenschaft eben aber nur dann eingeschrieben, wenn sie als Vorannahme von den Diskursteilnehmer:innen geteilt oder kommunikativ erarbeitet wurde.

Da auch Geisteswissenschaftskommunikation auf Twitter – Stichwort Durchlauf-erhitzer – häufig als Bezugnahme und Reaktion auf dringliche Problemlagen, Diskurse und Gegenwartsentwicklungen zu verstehen ist, erscheint es naheliegend, sie als rhetorische Situationen zu modellieren.

Rhetorical situation may be defined as a complex of persons, events, objects, and relations presenting an actual or potential exigence which can be completely or partially removed if discourse, introduced into the situation, can so constrain human decision or action as to bring about the significant modification of the exigence. (Bitzer, 1968, S. 6)

Rhetorische Situationen entstehen nicht zwangsläufig durch gezieltes rhetorisches Handeln, benötigen aber rhetorisches Handeln, um gelöst werden zu können. Die daraus abgeleitete Rhetorische Situationsanalyse will entsprechend die von Bitzer (1968, S.8) als entscheidend definierten kommunikativen Faktoren „exigence, audience, constraints“ in den Blick nehmen, um zu erläutern, wie rhetorisch Handelnde auf die Situation einwirken können. Dabei sind die inhaltliche Dimension, die Zielgruppendimension sowie die medialen, institutionellen und materiellen „Nebenbedingungen“ (Stehle & Ulrich, 2022, S.82) als Einflussfaktoren miteinander verschränkt. Analysiert werden muss aus rhetorischer Perspektive also erstens, warum und wie ein wissenschaftliches Thema als dringliche Problemlage auftritt, kommunikativ verhandelt wird und wer dazu das Wort ergreift. Zweitens ist zu überblicken, welche Zielgruppen von den Kommunizierenden angesprochen werden und wie diese sich zum geäußerten Inhalt verhalten; und drittens, welche technischen Bedingungen, institutionellen Regeln oder kulturellen Bezüge die Kommunikation beeinflussen.

4 Generative KI als rhetorische Situation

Wer auf Twitter die Diskussion um generative Künstliche Intelligenz⁵ in Echtzeit verfolgte, konnte im Zuge der Entwicklungen ab dem 30. November 2022 – dem Veröffentlichungsdatum des in der öffentlichen Wahrnehmung als *Gamechanger* wahrgenommenen Chatbots *ChatGPT* des US-amerikanischen Unternehmens OpenAI – eine äußerst diverse Menge an Meinungen, Deutungen, Expertisen und Positionierungen wahrnehmen: Die Leistungsfähigkeit der Systeme in Kombination mit der ermöglichten massenhaften Nutzung löste Imaginationen von einer menschenähnlichen *Artificial General Intelligence* ebenso aus (Bubeck et al., 2023) wie Hoffnungen und Befürchtungen, die Systeme könnten menschliche Kreativität und Schreibprozesse radikal verändern (Epstein & Hertzmann, 2023; Limburg et al., 2023). Die technologischen Grundlagen entpuppten sich dabei als ebenso diskussionswürdig wie der menschliche Umgang mit KI-produzierten Texten und Bildern (Bender et al., 2021; Hunger, 2023; Perrigo, 2023; Steyerl, 2023).

Als rhetorische Situation erweist sich die Diskussion um generative KI, weil sich die Technologie in einer dynamischen Entwicklung befindet und zugleich schon in vielen Kommunikationskontexten genutzt wird. Dass dabei weder ihre Wirkweise (Wolfram, 2023) noch die Folgen ihres Einsatzes vollkommen abgeschätzt werden können, macht sie für eine Diskussion in der Wissenschaftskommunikation (Schäfer, 2023) und besonders in den Geisteswissenschaften relevant: Denn einerseits werden geisteswissenschaftliche Kernkompetenzen, Methoden und gewissermaßen die gesamte akademische Ausbildung infrage gestellt. Andererseits wurde die Entwicklung im Bereich generative KI auch als Anlass genommen, die eigene Bedeutung zu reflek-

⁵ Unter dem Schlagwort generative KI sind Programme zusammengefasst, die auf Grundlage künstlicher neuronaler Netze mithilfe stochastischer Verfahren Texte oder Bilder zu produzieren imstande und für Endnutzer:innen allein durch Eingabeaufforderungen, die *prompts*, damit sehr leicht zu bedienen sind.

tieren und sich ihrer für das Verständnis der Nutzung dieser Tools zu versichern (Bajohr, 2023; Goodlad & Baker, 2023; Gunkel, 2023; Kirschenbaum, 2023). Auch aufgrund dieser Dynamik zielt der Tweet des Autors Friedemann Karig vom 4. Mai 2023 auf eine Einordnung eines KI-Hypes von sich immer schneller entwickelnden Positionen innerhalb dieser rhetorischen Situation.

Friedemann Karig (@f_karig) – 4. Mai:

Wer ist denn ein:e deutsch:e KI-Expert:in, die man unbedingt mal ausführlich interviewen wollte?

Bsp. 2: Ausgangsfrage des Journalisten Friedemann Karig (2023)

Die in den Antworten auf Karigs Frage genannten und häufig direkt mit ihren Twitterhandles verlinkten Expert:innen bewegten sich disziplinär erwartbarerweise größtenteils in den Feldern Machine Learning bzw. KI-Forschung, Entrepreneurship oder Journalismus. Zugleich wurden fünf aktiv auf Twitter kommunizierende Geisteswissenschaftler:innen von anderen User:innen mit dem Label „KI-Expert:in“ versehen: Hannes Bajohr (@hannesbajohr, Literaturwissenschaft), Derya Gür-Şeker (@deryaguerseker, Linguistik), Thomas Metzinger (@ThomasMetzinger, Philosophie), Roland Meyer (@bildoperationen, Bildwissenschaft) und Fabian Offert (@haltingproblem, Medienwissenschaft).⁶ Anhand exemplarischer Beispiele der Twitterkommunikation dieser fünf Accounts aus dem Zeitraum zwischen der Veröffentlichung von *ChatGPT* im November 2022 und der Frage Karigs im Mai 2023 sollen die sich aus der rhetorischen Situation ergebenden Analyseebenen für geisteswissenschaftliche Wissenschaftskommunikation erläutert werden.

4.1 Angemessenheit als Zentralkategorie

Um kommunikative Ziele bei spezifischen Zielgruppen auf Twitter zu erreichen, muss es für Wissenschaftler:innen von großer Bedeutung sein, rhetorisch angemessen zu kommunizieren. Die bereits den antiken Vordenkern der Rhetorik bedeutsame Stilqualität des *aptum* bezeichnet die Angemessenheit von Kommunikation als „Wertbereich zwischen Ethik und Ästhetik“ (Asmuth, 1992, S. 579). Die Berücksichtigung des *aptum* fällt auf das von Aristoteles (1999) als Überzeugungsfaktor bestimmte *ethos* – also den Charakter oder das Image – des Kommunizierenden zurück. Angemessenheit in der Kommunikation wird als Charakterstärke ausgelegt, wo „es eine Gewißheit nicht gibt, sondern Zweifel bestehen bleiben“ (ebd., S. 1356a). Bezogen auf geisteswissenschaftliche Wissenschaftskommunikation betrifft die ethische Perspektive auf Angemessenheit etwa die kommunikative Selbstpositionierung als Wissenschaftler:in. So können die Angaben der Forschungsfelder und institutionellen Anbindungen in den auf der Profilseite verankerten Kurzbiografien bei Offert (2023d), Gür-Şeker (2023h) und Meyer

6 Auch wenn Karig nach deutschen Expertinnen und Experten fragt, so sind die Tweets der hier untersuchten Forschenden häufig auf Englisch getextet. Die Untersuchung bezieht sich darum auf deutsche wie auf englische Tweets. Neben diesen fünf klar zuzuordnenden Forschenden gab es auch einige User:innen, die in Grenzbereichen von Wissenschaft und Journalismus, Wirtschaft oder Kultur zu verorten sind. Auf eine Aufnahme in den Analysefokus wurde aufgrund der unklaren Zuordnung verzichtet.

(2023 f) als Versuch gelesen werden, Expertise und Glaubwürdigkeit zu vermitteln. Und auch Metzinger und Bajohr erlauben immerhin implizit mittels Verlinkung auf ihre jeweiligen persönlichen bzw. universitären Websites eine Identifizierung als Forscher. Dieses Expertentum unterstreichen alle fünf Accounts durch das Teilen und Retweeten eigener wissenschaftlicher Aufsätze und Feuilletonbeiträge oder Interviews in Zeitungen, Radio und Fernsehen (Bajohr, 2023a; Gür-Şeker, 2023a; Metzinger, 2023a; Meyer, 2023a; Offert, 2023a).

Im ästhetischen Wertbereich lässt sich *aptum* auf die Kenntnis der kommunikativen Etikette der Plattform beziehen: Wenn also Bajohr, Meyer und Offert häufig aktuelle Entwicklungen im Bereich generative KI untereinander und mit anderen Nutzer:innen diskutieren (Bajohr, 2023b; Meyer, 2023b; Offert, 2023b) oder Gür-Şeker ihre Tweets regelmäßig mit Bild-Zitattafeln anreichert (z. B. Gür-Şeker, 2023b), dann verweist das auf gängige Praktiken und vorgesehene Nutzungsformen Twitters: Wer viel im Sinn der algorithmischen Präferenzen der Plattform interagiert, kommuniziert angemessen und erhält entsprechend Reichweite. Dass das *aptum* auf Twitter allerdings tatsächlich einen Wertbereich darstellte und nicht unbedingt kausal an diese vorgesehene Nutzungspraxis geknüpft ist, lässt sich ebenfalls ablesen: Die etwa viermal so hohe Zahl der Follower bei Metzinger gegenüber Bajohr, Gür-Şeker und Offert erklärt sich weniger aus dessen kommunikativer Nutzung der impliziten Angemessenheitsregeln, sondern eher aus dem zugeschriebenen *ethos* des gestandenen Philosophieprofessors mit großer medialer Reichweite: Metzinger beschränkte seine Aktivität größtenteils auf Eigenwerbung und postete nur 31 eigenständige Tweets.

Inhaltlich schließlich ergänzt das rhetorische Konzept des *kairos* als temporal-spatiale Einfassung der rhetorischen Situation die *aptum*-Dimensionen Twitters:

If a window of opportunity opens up, then seizing the moment depends on what we say and how we say it. We may lose the moment if we wait too long or if we do not adapt to the possibilities of the situation and then provide the wrong kind or measure of rhetoric. (Kjeldsen, 2014, S. 250)

Mit dem *kairos*-Begriff des günstigen Moments lässt sich die Nutzung der rhetorischen Situation durch die Kommunizierenden erfassen: Quantitativ fällt auf, dass die fünf hier Untersuchten einen großen Anteil ihrer Twitter-Interaktionen inhaltlich auf das Thema generative KI ausrichten – Bajohr, Metzinger und Offert posten sogar mehr als der Hälfte ihrer Tweets zum Thema. Zeitlich ist eine besonders hohe Aktivität in den Wochen vor und nach dem 14. März 2023 auszumachen, dem Veröffentlichungsdatum des neuesten Sprachmodells von OpenAI. Und auch qualitativ lässt sich das Engagement mit der Gegenwart als Bemühen darum ablesen, den Moment zu nutzen und per Zitat oder Quote-Retweet Einschätzungen zu geben – zu den aktuellsten technologischen Entwicklungen, wissenschaftlichen Ergebnissen oder journalistischen Artikeln (Bajohr, 2023c; Offert, 2023c).

Fabian Offert (@haltingproblem) – 28. März:

„Dr. Kosinski’s previous research showed that neural networks [...] could predict people’s political views and sexual orientation with a startling degree of accuracy”. Entirely untrue but hey let’s give that guy a platform “again”. Fuck you, NYT

Bsp. 3: Quote-Tweet von Offert (2023c) mit Kommentar zu einem New York Times Artikel

Offerts derbes „Fuck you, NYT“ auf die Befragung des Psychologen Michael Kosinski in der *New York Times* verdeutlicht einen solchen *kairos*-Moment, zugleich zeigt es eine Zwickmühle kommunizierender Wissenschaftler:innen: Wissenschaftliche Einschätzungen emotional aufzuladen, mag die eigene Community vor den Kopf stoßen und aktivistisch erscheinen (Frickel & Tormos-Aponte, 2023), dennoch muss aus rhetorischer Warte hier nicht unbedingt eine Verletzung des *aptum* vorliegen, schließlich wurde auf Twitter möglichst emotionalisierende Kommunikation schon immer algorithmisch verstärkt (Hasell, 2021). Die Entscheidung über das *aptum* treffen dabei immer die Nutzer:innen – ihnen gegenüber müssen die Kommunizierenden sehr bewusst wählen, wie sie sich positionieren.

4.2 Oratorposition und Selbstinszenierung

Innerhalb der Angemessenheits-Spielregeln der Plattform haben einzelne Twitter-Communitys durchaus komplexe Sub-Regelsets und Kommunikationsetiketten ausdifferenziert (Glanz, 2018; Reuter, 2022). Hinsichtlich der Wissenschaftscommunity lassen sich jedoch *en gros* keine klaren Regulierungen ausmachen. Vielmehr ist es die Ausgangssituation selbst, die Wissenschaftler:innen bewusst sein muss: In der „Kontaktszene“ (Griem, 2022, S. 429) Twitter handeln sie, wenn sie als Wissenschaftler:innen wahrgenommen werden wollten, zweifelsohne auch als Kommunizierende. Selbst wenn Forscher:innen ihre Beobachtungen und Ergebnisse nur innerhalb ihrer eigenen Forschungsgemeinschaft teilen wollten, wurde dieser *content* von einer potenziell breiteren Öffentlichkeit unweigerlich als Wissenschaftskommunikation wahrgenommen. Und weil wiederum die Möglichkeit bestand, mit diesem *content* zu interagieren, trägt wissenschaftliches Engagement auch zu einem, wenn auch unspezifischen *public engagement* bei. In der Folge gilt auch für Posts, die nicht als explizite Kommunikation aus einer wissenschaftlichen Perspektive gemeint waren, dass sie stets *auch* als solche gelesen werden konnten – eben weil die twitternde Privatperson nicht von der Forscherin oder dem Forscher zu trennen ist. „Fuck you, NYT“ in Offerts Tweet macht dieses Dilemma sichtbar.

Nehmen Forschende auf Twitter eine Sprecherposition strategisch handelnd – rhetoriktheoretisch: als „Orator“ (Knappe, 2000, S. 33) – ein, dann um eigene wissenschaftliche oder gesellschaftspolitische Positionen zu vermitteln und so *für* oder *gegen* einen bestimmten Sachverhalt zu argumentieren. Wissenschaftliche Evidenz kann eine solche Argumentation stärken, sie ist entgegen wissenschaftsinternen Diskursen aber nicht Leitwährung. Geisteswissenschaftliches Proprium in der rhetorischen Situation ist das Abwägen zwischen „Gewißheit und Zweifel“ (Knappe, 2003, S. 877) in einer komplexen Situation, die nur auf Wahrscheinlichkeiten zurückzuführen ist. Zur Herausforderung für geisteswissenschaftliche Wissenschaftskommunikation auf Twitter wurde

es, dieses Abwägen argumentativ für nichtwissenschaftliche Adressatengruppen aufzubereiten und im verkürzten Raum von jeweils 280 Zeichen pro Tweet zu entfalten. Die einordnenden Gedanken Roland Meyers in einer spezifischen rhetorischen Situation können hier beispielhaft herangezogen werden: Nachdem *Amnesty International* KI-generierte Bilder von Protesten und Polizeibrutalität zur Veranschaulichung nutzte, ordnete Meyer dies aus gleichzeitig bildwissenschaftlicher wie persönlicher Perspektive argumentativ in einem aus drei Tweets bestehenden Thread ein:

Amnesty International is using AI-generated images to protest police violence in Colombia. While I fully support the cause, I think the means are profoundly wrong. Using computer-generated photorealistic illustrations not only blurs the line between fact and fiction [...] It also devalues the work of all those brave reporters and photographers who have spent decades documenting human rights violations (and whose images were probably used to train the software used here) [...] And as image synthesis reproduces and reinforces visual stereotypes almost by default, its careless use as a substitute for documentary photography turns the world into a cliché: it may mobilize affects for a legitimate cause, but it's ultimately nothing more than propaganda[.] (Meyer, 2023c)

Ohne die Möglichkeit, ausführliche argumentative Stützen oder Belege anzuführen, verweist Meyer nicht nur auf die kritikwürdige Praxis der Organisation, sondern verknüpft dies auch mit einer Erklärung der Funktionsweise bildgenerierender KI. Das Argument Meyers stützt sein „Zertum“ (Knape, 2003, S. 877): seine, die rhetorische Handlung erst auslösende persönliche Gewissheit. Meyers Positionierung erwies sich mit über 800 Favorisierungen des ursprünglichen Tweets und fast 150.000 Nutzeransprachen als äußerst erfolgreich. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch die Gefahr des der Logik der absoluten Gegenwart widersprechenden aneinandergekoppelten Threads, der zwar mehr Argumentationsraum schafft, aber von deutlich weniger Menschen wahrgenommen, favorisiert und geteilt wird: So verzeichnen der zweite und dritte Tweet im Thread jeweils unter 5.000 Ausspielungen.

Durch die Konzentration auf die kleine Form rücken die Urheber:innen als Oratoren zwangsläufig stärker in den Mittelpunkt: Twitter ist zwar *auch* ein Ort wissenschaftlicher Reflexion, jedoch immer im Verbund mit Selbstdarstellung. Die Motivation, auch für Geisteswissenschaftler:innen, sozialmediale Wissenschaftskommunikation zu betreiben, besteht etwa im Drang nach Legitimation oder Multiplikation (Hennig & Kohler, 2020; Jünger & Fähnrich, 2020). Es ist darum keine Frage, dass sich auf Social Media die kommunikativ handelnden Geisteswissenschaftler:innen selbst inszenieren; eher rückt in den Vordergrund, welche Strategie zur Vermittlung des eigenen wissenschaftlichen Zertums dabei aussichtsreich ist. Wobei Selbstinszenierung rhetorisch vor allem dann Erfolg verspricht, wenn die formale wie inhaltliche Klaviatur des Mediums so souverän beherrscht wird, dass die Inszenierung in den Hintergrund tritt. Eine „gewisse Art von Lässigkeit“ (Castiglione, 1986, S. 53), wie Fritz Baumgart den rhetorischen Begriff der *Sprezzatura* bei Baldassare Castiglione übersetzt, ist demnach vonnöten, um die Mühe der Zuspitzung und Selbstinszenierung nicht allzu stark durchscheinen zu lassen.

Offert, Meyer und Bajohr nutzen die Plattform in diesem Sinne, um Aufmerksamkeit für die eigene wissenschaftliche Leistung zu erzeugen: Verweise auf eigene Auftritte, Retweets von lobenden Erwähnungen der eigenen Werke durch andere, Kurzzusammenfassungen der außerhalb Twitters publizierten wissenschaftlichen und wissenschaftskommunikativen Texte. Ins Auge fällt demgegenüber einerseits Metzingers Minimalismus: keine Kurzbiografie und nur wenige Tweets mit wenig Text. Dies lässt entweder auf eine kaum ausgeprägte strategische Selbstinszenierung schließen oder auf eine, deren Rigidität eine maximal-lässige Authentizität vermitteln soll. Als offensiv strategisch handelnde Kommunikatorin erwies sich andererseits Gür-Şeker: Ihren Expertinnenanspruch unterstrich sie etwa durch Eigenbezeichnung als „PD Dr.“. Ihre Postings zielen zudem auf Anschlussfähigkeit und Teilbarkeit, etwa durch häufiges Einfügen von Hashtags (Gür-Şeker 2023c), die die anderen hier Betrachteten gänzlich vernachlässigten. Besonders auffällig ist ihre Nutzung von Bildern: Immer wieder unterlegte sie ihre thematischen KI-Tweets mit Zitattafeln, die zudem häufig um ein Bild der Autorin ergänzt waren und sie so als Urheberin doppelt sichtbar machten (Gür-Şeker, 2023d-f).

4.3 Zielgruppe und Rekontextualisierung

Die zentrale Bedeutung der formgebenden Plattformlogik betrifft neben der Selbstinszenierung eben auch die Zielgruppenansprache. Besonders die Zeichenbeschränkung stellte Wissenschaftskommunikator:innen auf Twitter vor eine schwere Aufgabe: Komplexes epistemisches Wissen musste aufgrund der Medien-Eigenlogik zur Anekdote zugespitzt werden. Dabei hat eine solche erzwungene Pointierung durchaus einen wissenschaftskommunikativen Vorteil: Die „besondere narrative Struktur und Intention“ (Möller & Grandl, 2021, S. 3) der Anekdote erlaubt das in ihr gebündelte Wissen zu rekontextualisieren. Dies meint aus rhetorischer Warte, eigenes wissenschaftliches Wissen an die Bedingungen der Situation – Problemlage, Nebenbedingungen und vor allem an ein Publikum – anzupassen (Calsamiglia & van Dijk, 2004; Gottschling & Kramer, 2021). Je weiter das Publikum vom wissenschaftlichen Diskurs der Kommunizierenden entfernt ist, desto komplizierter ist der Anpassungsprozess. Dass in der Zuspitzung jedoch Wissen nicht nur stabilisiert, sondern „im Gegenteil, durch die Kontextualisierung mit anderen Wissensinhalten und -formen durch diese Form verändert und dynamisiert wird“ (Möller & Grandl, 2021, S. 3), macht Rekontextualisierungen potenziell lohnenswert.

Entscheidend ist dabei, die Perspektive wechseln zu können, um die rhetorische Situation durch die Augen der Gegenüber betrachten zu können. Ein solches *perspective taking* (Batson, 2009) als Grundoperation der Rekontextualisierung wird anschaulich von Gür-Şeker betrieben:

[BOOKS] Wie wird über Künstliche Intelligenz berichtet und welche #Sprache zeichnet die Berichterstattung aus?

[WHITE DOWN POINTING BACKHAND INDEX] Ein Merkmal der Medienberichterstattung [NEWSPAPER]

[WHITE DOWN POINTING BACKHAND INDEX]

#KI wird mit Metaphern, also bildlicher Sprache, verknüpft. In den Zeitungen finden sich Metaphern, die KI zum Beispiel [...] mit Geschwindigkeit, Krieg oder Revolution verbildlichen. Gleichzeitig werden zentrale Partnerwörter genutzt, die mit KI auftreten [...]. (Gür-Şeker, 2023 g)

Gür-Şekers anvisierte Zielgruppe, so lässt sich aus der Sprache auf die Rekontextualisierungsoperationen und das *perspective taking* schließen, ist nicht (geistes-)wissenschaftsnah. Aufmerksamkeit für ihre Forschung will sie schaffen, indem sie bei den Erklärungen zu einer von ihr durchgeführten KI-Studie (Gür-Şeker, 2021) Forschungsfragen vereinfacht, Forschungsprozesse per Emoji abbildet und den vermuteten Fachbegriff „Metapher“ gesondert erläutert – dies verleiht der Kommunikation einen erklärenden, auch entgegengkommenden Impetus.

Anders rekontextualisiert dagegen Bajohr, der seine Forschung eher mit Verweis auf außerhalb Twitters publizierte Texte zugänglich macht und einordnend erläutert. Wenn er dabei Wendungen wie „prometheische[s] Unbehagen“ (Bajohr, 2023d) oder „Mensch-Maschine-Assemblage“ (Bajohr, 2023e) nicht gesondert erklärt, verweist seine Kommunikationsform auf die bereits oben mit Franzen (2022) thematisierte Fokussierung von Geisteswissenschaftskommunikation auf das Feuilleton als Folie und Vorbild. Weil Twitter nur einen kleinen Teil der Bevölkerung erreichte und spezifische Fachcommunitys überdurchschnittlich repräsentiert waren, können darum in der feuilletonistisch geprägten Ansprache neben dem genuin wissenschaftlichen Publikum auch – wie oben bereits anekdotisch durch Yoran oder Karig aufgerufen – Multiplikator:innen aus Journalismus, Politik und Kulturinstitutionen als Interaktionsgruppe gelten (Franzen, 2022; Metag & Rauchfleisch, 2016). Da Bajohr von den fünf hier untersuchten Accounts am häufigsten als Autor und Interviewpartner zwischen den Welten Wissenschaft und Feuilleton wandelt, erscheint sein eher fachbezogener Stil durchaus adressatenorientiert und stimmig.

Stärker erläuternd rekontextualisiert Roland Meyer und realisiert so eine mittlere Position. Seine Erläuterungen in Textform werden durch ihre bildlichen Ergänzungen im rhetorischen Sinne doppelt für die Erzeugung von Evidenz genutzt. Aristoteles (1999, 1365b, 1412a) unterscheidet zwei Textstrategien, um unmittelbare Einsicht beim Zuhörer zu erreichen: Detaillierung (*enárgeia*) und Verlebendigung (*enérgeia*). Freilich ist Twitter kaum geeignet für ausufernd-ekphrastische Beschreibungen, dennoch kann die von Meyer häufig genutzte Form des mehrteiligen Erklärthreads im Rahmen der Twitterlogik als Umsetzung der *enárgeia* verstanden werden. Zugleich nutzt er die bildliche Verlebendigung – konkret meist repräsentiert in KI-generierten Bildern, deren Prompts er in der Bildbeschreibung beigibt –, um seine Überlegungen in der Praxis zu veranschaulichen. Paradebeispiel dieser Rekontextualisierungstechnik ist ein Thread zum visuellen Stil bildgenerierender KIs (Meyer, 2023d), der mit 1,6 Millionen Ausspielungen und über 6.000 Favorisierungen eine innerhalb des Samples unerreichte Reichweite erzielt hat.

5 Was kommt?

Wenn Meyer nur wenige Tage später die Ausformulierung dieses Threads beim Online-Feuilleton *54books* wiederum auf Twitter ankündigt (Meyer, 2023a), erweist sich hier wiederum die strukturelle Nähe von Feuilleton und Geisteswissenschaft. Es zeigt zudem, dass Twitter ohne Zweifel die Möglichkeit bot, eine Oratorposition einzunehmen und als Wissenschaftler:in kommunikativ ins eigene Feld, aber spezifisch geisteswissenschaftlich auch in andere Diskurse und zumindest potenziell außerakademische Kreise zu wirken. Zugleich ist der Diskurs um generative KI natürlich nur eine von zahlreichen rhetorischen Situationen, die auf Twitter verhandelt wurden – und nun zum Teil auf anderen Plattformen verhandelt werden. Während das Ende der Twitter-Wissenschaftscommunity besiegelt scheint, hat sich während der Fertigstellung dieses Textes mit der Plattform *Bluesky* eine Art Twitterklon mit nahezu gleicher Funktionalität als neuer Hafen zumindest eines Teils der Community etabliert – nachdem seit Musks Übernahme bereits die Alternativplattformen *Mastodon*, *Threads* oder *Post* Hoffnung auf einen neuen *shared space* weckten. Ein nachhaltiger Erfolg all dieser Seiten (oder auch nur einer) kann nur dann gegeben sein, wenn sich die Twitter-Mixtur aus Öffentlichkeit und Fachcommunity, *Nachricht* und *Kommentar* vermittels einer kritischen Masse an Nutzer:innen wiederholen lässt.

Wie sich innerhalb einer solchen Plattform Wissenschaftskommunikation als Geisteswissenschaftler:in betreiben lässt, wurde im vorliegenden Text rhetorisch aufgeschlüsselt. Sichtbarkeit zu erzeugen für Themen wie Personen und wissenschaftliches Wissen in rhetorische Situationen einzubringen, ist an eine Nutzungspraxis geknüpft, die auf Angemessenheit beruht. Diese Angemessenheit muss situativ von den Nutzer:innen aktualisiert werden und unterscheidet sich bei einem emeritierten Professor wie Thomas Metzinger von Forscher:innen wie Derya Gür-Şeker oder Roland Meyer, deren Wissenschaftskommunikation immer auch auf eine Selbstverortung innerhalb der akademischen Welt schließen lässt. Gerade bei ihnen erweist sich der Erklärthread als geeignetes kommunikatives Mittel – allerdings zum Preis der Aufgabe einer vom Medium eigentlich vorgesehenen absoluten Kürze. Die strukturelle Verknüpfung von geisteswissenschaftlicher Wissenschaftskommunikation und dem Feuilleton mag diese – in Twitterverhältnissen – längere Form allerdings erklärbar machen.

Anhand des Diskurses um generative KI soll deutlich geworden sein, dass auch Wissenschaftskommunikation von der Zielgruppe her in Abhängigkeit von der gegebenen rhetorischen Situation gedacht werden muss: Es gilt auch für Geisteswissenschaftler:innen, Thema und Zeitpunkt offensiv für die eigene Kommunikation zu nutzen, um an der Auflösung einer dringlichen Problemlage arbeiten zu können. Twitter war für diese Art von Interventionen bestens geeignet – die Geisteswissenschaften täten gut daran, auch die neuen Orte zu besetzen.

Literaturverzeichnis

- acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften, Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (2017). *Social Media und digitale Wissenschaftskommunikation. Analyse und Empfehlungen zum Umgang mit Chancen und Risiken in der Demokratie*. <https://www.acatech.de/publikation/social-media-und-digitale-wissenschaftskommunikation-analyse-und-empfehlungen-zum-umgang-mit-chancen-und-risiken-in-der-demokratie/>
- Aristoteles (1999). *Rhetorik* (G. Krapinger, Übers. & Hrsg.). Reclam.
- Asmuth, B. (1992). Angemessenheit. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 1 (S. 579–604). Niemeyer.
- Bajohr, H. (2023). Artificielle und postartificielle Texte: Über Literatur und Künstliche Intelligenz. *Sprache im technischen Zeitalter*, 61(245), 37–61.
- Batson, C. D. (2009). Two Forms of Perspective Taking: Imagining how Another Feels and Imagining how You Would Feel. In W. M. P. Klein & J. A. Suhr (Hrsg.), *Handbook of Imagination and Mental Stimulation* (S. 267–279). Taylor & Francis.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- Bubeck, S., Chandrasekaran, V., Eldan, R., Gehrke, J., Horvitz, E., Kamar, E., Lee, P., Lee, Y., Li, Y., Lundberg, S., Nori, H., Palangi, H., Ribeiro, M. & Zhang, Y. (2023). *Sparks of Artificial General Intelligence: Early experiments with GPT-4*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.12712>
- Calsamiglia, H. & van Dijk, T. (2004). Popularization discourse and knowledge about the genome. *Discourse & Society*, 15(4), 369–389.
- Castiglione, B. (1968). *Das Buch vom Hofmann* (F. Baumgart, Übers.). Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Epstein, Z. & Hertzmann, A. (2023). The Investigators of Human Creativity. Art and the science of generative AI. *Science*, 380(6650), 1110–1111. <https://doi.org/10.1126/science.adh4451>
- Frickel, S. & Tormos-Aponte, F. (2023, 6. Juli). Science activism is surging – which marks a culture shift among scientists. *The Conversation*. <https://theconversation.com/science-activism-is-surging-which-marks-a-culture-shift-among-scientists-207454>
- Franzen, J. (2022). Echtzeitfeuilleton? Kulturjournalismus nach der Digitalisierung. In E. Kreuzmair, M. Pflock & E. Schumacher (Hrsg.), *Feeds, Tweets & Timelines – Schreibweisen der Gegenwart in Sozialen Medien* (S. 111–128). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839463857-008>
- Geier, A. & Gottschling, M. (2019). Wissenschaftskommunikation auf Twitter? Eine Chance für die Geisteswissenschaften! *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(3), 282–291. <https://doi.org/10.14220/mdge.2019.66.3.282>

- Glanz, B. (2018, 18. September). Rhetorik des Hashtags. *Pop-Zeitschrift*. <http://www.pop-zeitschrift.de/2018/09/18/social-media-september-von-berit-glanz/>
- Goodlad, L. M. E. & Baker, S. (2023, 20. Februar). Now the Humanities Can Disrupt „AI“. *Public Books*. <https://www.publicbooks.org/now-the-humanities-can-disrupt-ai/>
- Gottschling, M. & Kramer, O. (2021). Introduction: A rhetorical view on science communication. In O. Kramer & M. Gottschling (Hrsg.), *Recontextualized Knowledge. Rhetoric – Situation – Science Communication* (S. 1–14). De Gruyter.
- Griem, J. (2022). Wissenschaftskommunikation als Kontaktzone und Kontaktszene. *Z Literaturwiss Linguistik*, 52(3), 423–441. <https://doi.org/10.1007/s41244-022-00259-x>
- Guenther, L., Wilhelm, C., Oschatz, C. & Brück, J. (2023). Science communication on Twitter: Measuring indicators of engagement and their links to user interaction in communication scholars' Tweet content. *Public Understanding of Science*, 32(7), 860–869 <https://doi.org/10.1177/09636625231166552>
- Gunkel, D. (2023, 20. Juni). Deconstruction to the rescue. *Outland*. <https://outland.art/chatgpt-post-structuralism/>
- Gür-Şeker, D. (2021). *Künstliche Intelligenz und die Zukunft der Arbeit. Die digitale Transformation in den (sozialen) Medien* (OBS-Arbeitspapier 50). Otto-Brenner-Stiftung.
- Hasell, A. (2021). Shared Emotion: The Social Amplification of Partisan News on Twitter. *Digital Journalism*, 9(8), 1085–1102. <https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1831937>
- Hennig, A. & Kohler, S. (2020). Einflussfaktoren bei der Social-Media-Nutzung in der Wissenschaftskommunikation. *Publizistik*, 65, 593–615. <https://doi.org/10.1007/s11616-020-00618-z>
- Hunger, F. (2023). Unhype Artificial 'Intelligence'! A proposal to replace the deceiving terminology of AI. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7524493>
- Insall, R. (2023). Science Twitter — navigating change in science communication. *Nat Rev Mol Cell Biol*, 24, 305–306. <https://doi.org/10.1038/s41580-023-00581-3>
- Jung, S. (2023). Hybride Öffentlichkeiten: Debattenkulturen zwischen klassischem Feuilleton und Twitter. In S. Jung & V. Kempf (Hrsg.), *Entgrenzte Öffentlichkeit. Debattenkulturen im politischen und medialen Wandel* (S. 45–68). Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839463352-003>
- Jünger, J. & Fähnrich, B. (2020). Does really no one care? Analyzing the public engagement of communication scientists on Twitter. *New Media & Society*, 22(3), 387–408. <https://doi.org/10.1177/1461444819863413>
- Knape, J. (2000). *Was ist Rhetorik?*. Reclam.
- Knape, J. (2003). Persuasion. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/hwro.6.persuasion>
- Kirschenbaum, M. (2023, 26. Juni). Again Theory: A Forum on Language, Meaning, and Intent in a Time of Stochastic Parrots. *Critical Inquiry Blog*. <https://critinq.wordpress.com/2023/06/26/again-theory-a-forum-on-language-meaning-and-intent-in-the-time-of-stochastic-parrots/>
- Kjeldsen, J. E. (2014). Reconceptualizing kairos. In E. K. Emilsson, A. Maravela & M. Skoie (Hrsg.), *Paradeigmata: studies in honour of Øivind Andersen* (S. 249–258). Norwegian Institute at Athens.

- Kreuzmair, E., Pflock, M. & Schumacher, E. (2022). Einleitung: Feeds, Tweets & Timelines – Schreibweisen der Gegenwart in Sozialen Medien. In E. Kreuzmair, M. Pflock & E. Schumacher (Hrsg.), *Feeds, Tweets & Timelines – Schreibweisen der Gegenwart in Sozialen Medien* (S. 9–16). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839463857-001>
- Kreye, A. (2023, 1. Oktober). Die Musk-Maschine. *Süddeutsche.de*. <https://www.sueddeutsche.de/meinung/twitter-x-elon-musk-afd-kommentar-1.6265756>
- Limburg, A., Bohle-Jurok, U., Buck, I., Grieshammer, E., Gröpler, J., Knorr, D., Mundorf, M., Schindler, K. & Wilder, N. (2023). *Zehn Thesen zur Zukunft des wissenschaftlichen Schreibens* (Diskussionspapier Nr. 23). Hochschulforum Digitalisierung.
- Linke, C., Görland, S. O. & Loist, S. (2018). Wissenschaftskommunikation auf Twitter: Lesarten zum Diskurs um #TimHunt und #distractinglysexy Frauen in wissenschaftlichen Laboren. In L. Hagen, C. Lüthje, F. Ohser & C. Seifert (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation* (S. 213–228). Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845276427-213>
- Melle, T. (2019, 20. Oktober). Nobelpreis für Peter Handke. Clowns auf Hetzjagd. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 37.
- Metag, J. & Rauchfleisch, A. (2016). Agenda-Building durch Twitter? Eine Analyse der Nutzung politischer Tweets durch Schweizer Journalistinnen und Journalisten. In P. Henn & D. Friess (Hrsg.), *Politische Online-Kommunikation: Voraussetzungen und Folgen des strukturellen Wandels der politischen Kommunikation* (Bd. 3, S. 95–116). <https://doi.org/10.17174/DCR.V3.5>
- Möller, M. & Grandl, M. (2021): Epistemische Konstruktionen des (Auto)Biographischen in antiken und modernen Texten. In M. Möller & M. Grandl (Hrsg.), *Wissen en miniature. Theorie und Epistemologie der Anekdote* (S. 3–27). Harrassowitz.
- Paßmann, J. (2018): *Die soziale Logik des Likes: Eine Twitter-Ethnografie*. Campus.
- Platon (2011). *Der Staat* (Szlezák, T. A. Hrsg., Rufener, R. Übers.) De Gruyter.
- Reuter, F. (2022, 13. Oktober). Social-Media-Benimmkolumne: Warum Drükos peinlich sind. *54books*. <https://54books.de/social-media-benimmkolumne-warum-druekos-peinlich-sind/>
- Richter, H. (2019, 2. Mai). Aberwitzige Offenheit: Twitter und Geschichtswissenschaften. *Zeitgeschichte-online*. <https://zeitgeschichte-online.de/kommentar/abewitzige-offenheit>
- Sandkühler, H. J. (2011). Kritik der Evidenz. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 33–55). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, M. S. (2017, 1. März). Wissenschaftskommunikation ist Wissenschaftsjournalismus, Wissenschafts-PR ... und mehr. *wissenschaftskommunikation.de*. Abgerufen am 09. Februar 2024, von <https://www.wissenschaftskommunikation.de/wissenschaftskommunikation-ist-wissenschaftsjournalismus-wissenschafts-pr-und-mehr-3337/>
- Schäfer, M. S. (2023). The Notorious GPT: science communication in the age of artificial intelligence. *JCOM* 22(02), Y02. <https://doi.org/10.22323/2.22020402>
- Schröder, S. (2022, 25. November). Twitter – gehen oder bleiben?. *wissenschaftskommunikation.de*. Abgerufen am 09. Februar 2024, von <https://www.wissenschaftskommunikation.de/twitter-gehen-oder-bleiben-63465/>

- Stehle, H. & Ulrich, A. (2022). Rhetorische Situationen als nützliche Gelegenheiten für die PR. Eine Analyse von Kommunikatorgläubwürdigkeit an der Schnittstelle von PR-Forschung und Rhetorik. In K. Hassenstein, C. Ritz & S. Sandhu (Hrsg.), *Wicked Problems. Organisationskommunikation*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37793-9_5
- Steyerl, H. (2023). Mean Images. *New Left Review*, 140/141. <https://newleftreview.org/issues/ii140/articles/hito-steyerl-mean-images>
- Stokel-Walker, C. (2022). Twitter changed science — what happens now it's in turmoil?. *Nature* 613, 19–21. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-04506-6>
- Unicode (2024). *Unicode Data*. <ftp://ftp.unicode.org/Public/UNIDATA/UnicodeData.txt>
- Wolfram, S. (2023). *What is ChatGPT doing... and why does it work?*. <https://writings.stephenwolfram.com/2023/02/what-is-chatgpt-doing-and-why-does-it-work/>
- We Are Social, DataReportal, & Meltwater (9. Februar, 2023). Ranking der beliebtesten Social Networks und Messenger nach dem Anteil der Nutzer an den Internetnutzern in Deutschland im Jahr 2022 [Graph]. *Statista*. Abgerufen am 10. Oktober 2023, von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/505947/umfrage/reichweite-von-social-networks-in-deutschland/>

Tweets

- Bajohr, H. [@hannesbajohr]. (2023a, 4. März). *Ich verspreche, das hier ist der letzte Post dazu. Das Gespräch Sternstunde Philosophie zu KI ist nun aber online und ...* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/hannesbajohr/status/1632012229439631360>
- Bajohr, H. [@hannesbajohr]. (2023b, 25. März). *@David_Gunkel I'm aware of Plato. It's a reference to Bense, who means something rather specific with it. I explain it ...* [Reply]. Twitter. <https://twitter.com/hannesbajohr/status/1639728272098443264>
- Bajohr, H. [@hannesbajohr]. (2023c, 7. April). *What I find fascinating about the "open letter" (the moratorium on AI development) and the reactions to it: It ignores ...* [Thread]. Twitter. <https://twitter.com/hannesbajohr/status/1644306221376106498>
- Bajohr, H. [@hannesbajohr]. (2023d, 9. Januar). *Darin geht es außerdem um das "prometheische Unbehagen", das Mensch-Maschine-Vergleichen zugrundeliegt, sowie den Unterschied zwischen "mediums" und "media" ...* [Reply]. Twitter. <https://twitter.com/hannesbajohr/status/1612440856413224961>
- Bajohr, H. [@hannesbajohr]. (2023e, 9. Januar) *In "Keine Experimente" diskutiere ich die Hoffnung auf "starke künstlerische KI" (=Maschine schafft selbstständig Kunst) und warum sie letztlich nur ...* [Reply] Twitter. <https://twitter.com/hannesbajohr/status/1612440858183471106>
- Franzen, J. [@Johannes42]. (2023, 30. Juli). *Was ist Wissenschaftskommunikation von Geisteswissenschaften, die euch am besten erreicht?* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/Johannes42/status/1685561273591668736>

- Gür-Şeker, D. [@deryaguerseker]. (2023a, 22. Februar). *Hier gibt es die gesamte Studie zum Download. Mit Angaben auch zum Korpus.* [Reply]. Twitter. <https://twitter.com/deryaguerseker/status/1628435919861608453>
- Gür-Şeker, D. [@deryaguerseker]. (2023b, 22. Februar). *KULTURELLE PRAKTIKEN DER VISUALISIERUNG: KI ALS SPIELZEUGROBOTER* Mediendiskurse können mittlerweile gezielt über Bilder gesteuert & geprägt werden, was besonders auf Social-Media-Plattformen ... [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/deryaguerseker/status/1628747323072282626>
- Gür-Şeker, D. [@deryaguerseker]. (2023c, 16. Februar). *Wenn ein #Text von einer #KI geschrieben wurde, was zeichnet dann menschliche Texte aus + was machen wir als Texter:innen ...* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/deryaguerseker/status/1626159566747586561>
- Gür-Şeker, D. [@deryaguerseker]. (2023d, 28. Januar) *"Happy" #dataprivacyday ?! Das Problem der #Datensicherheit ist so präsent wie nie zuvor. Nicht nur Privatpersonen, sondern vor allem auch Unternehmen ...* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/deryaguerseker/status/1619266785827594246>
- Gür-Şeker, D. [@deryaguerseker]. (2023e, 09. Januar). *Ich leite 2023 mit einem Format auf meinen Sozialen Medien ein. Euch erwartet eine wöchentl. Videoreihe, in der ich über ...* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/deryaguerseker/status/1612353478319345664>
- Gür-Şeker, D. [@deryaguerseker]. (2023 f, 11. April). *Die Verbreitung von KI-Tools, die Bilder und Videos automatisch produzieren, werden Demokratien herausfordern. Um so wichtiger sind jetzt digitale Kompetenzen ...* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/deryaguerseker/status/1645668251702026240>
- Gür-Şeker, D. [@deryaguerseker]. (2023 g, 1. März). *Wie wird über Künstliche Intelligenz berichtet und welche #Sprache zeichnet die Berichterstattung aus? Ein Merkmal der Medienberichterstattung ...* [Thread]. Twitter. <https://twitter.com/deryaguerseker/status/1630892238342430725>
- Karig, F. [@f_karig]. (2023, 4. Mai) *Wer ist denn ein:e deutsch:e KI-Expert:in, die man unbedingt mal ausführlich interviewen wollte?* [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/f_karig/status/1654140608410157061
- Metzinger, T. [@ThomasMetzinger]. (2023a, 30. März). *"Wir brauchen eine neue Bewusstseinskultur...Die Frage stellt sich auch für KI-Systeme", sagt @ThomasMetzinger ("Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die ...* [Retweet]. Twitter. <https://twitter.com/ThomasMetzinger/status/1641502529820188680>
- Meyer, R. [@bildoperationen]. (2023a, 20. März). *»Es schimmert, es glüht, es funkelt« – für @54blog habe ich ein paar Beobachtungen zur »Midjourneyfizierung« von Dall-E und zu den ...* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/bildoperationen/status/1637709529394585602> (gelöscht).
- Meyer, R. [@bildoperationen]. (2023b, 9. März). *»Dumb optics« is wonderful! And maybe you're right that eventually the results will become so perfect that the difference won't ...* [Reply to Offert 2023b]. Twitter. <https://twitter.com/bildoperationen/status/1634090263583899649> (gelöscht).

- Meyer, R. [@bildoperationen]. (2023c, 1. Mai) *Amnesty International is using AI-generated images to protest police violence in Colom-bia. While I fully support the cause, I think ...* [Thread]. Twitter. <https://twitter.com/bildoperationen/status/1652910964587606016> (gelöscht).
- Meyer, R. [@bildoperationen]. (2023d, 7. März). *Now that the DALL-E has been successfully midjourneyfied, it is becoming apparent that instead of simulating all possible ›styles‹, AI ...* [Thread]. Twitter. <https://twitter.com/bildoperationen/status/1633082030178050048> (gelöscht).
- Offert, F. [@haltingproblem]. (2023a, 18. März). *The @amlitjournal special issue on "Critical AI" ed. by @ritaraley and @j_s_rhee is finally here (as advance publication). It includes ...* [Quote Tweet] <https://twitter.com/haltingproblem/status/1636876589890957315>
- Offert, F. [@haltingproblem]. (2023b, 9. März). *@hannesbajohr's concept of "dumb meaning" might be applicable here: it's close enough to the actual thing that the critique that ...* [Reply]. Twitter. <https://twitter.com/haltingproblem/status/1633984594633707522>
- Offert, F. [@haltingproblem]. (2023c, 28. März). *"Dr. Kosinski's previous research showed that neural networks [...] could predict people's political views and sexual orientation with a startling* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/haltingproblem/status/1640542363457318912>
- Yoran, G. [@GabrielBerlin]. (2023, 30. Juli): *Twitter* [Reply]. Twitter. <https://twitter.com/GabrielBerlin/status/1685561847385079808> (gelöscht).

Twitter-Profile

- Bajohr, H. [@hannesbajohr]. (2023 f). Unter CC BY-SA, verfügbar unter https://drive.google.com/file/d/1LthZWDQgrXAk41YS0g3T1ovW19YkjZiP/view?usp=drive_link
- Gür-Şeker, D. [@deryaguerseker]. (2023 h). Unter CC BY-SA, verfügbar unter https://drive.google.com/file/d/1GfkX3BrJ_FK-Fti-YvtrPYCVG6gXBaRH/view?usp=drive_link
- Metzinger, T. [@ThomasMetzinger]. (2023b). Unter CC BY-SA, verfügbar unter https://drive.google.com/file/d/1sVXQiThB7T6H3fLQssw50bk7Zrn53iRA/view?usp=drive_link
- Meyer, R. [@bildoperationen]. (2023e). Unter CC BY-SA, verfügbar unter https://drive.google.com/file/d/13HxOKWBF2ftXMsDFGGN8Rne2c_ajMt_z/view?usp=drive_link
- Offert, F. [@haltingproblem]. (2023d). Unter CC BY-SA, verfügbar unter https://drive.google.com/file/d/1sg0DTMk4cOG-HMY-4OMDLg7DFvWuQ-NU/view?usp=drive_link

Kurzporträt des Autors

Dr. Markus Gottschling ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Allgemeine Rhetorik der Universität Tübingen. Er forscht zu Rhetorik, Wissenschaftskommunikation und KI. Regelmäßig entwickelt und lehrt er Fortbildungsformate zur Wissenschaftskommunikation. Kontakt: markus.gottschling@uni-tuebingen.de

Fachdidaktik zwischen interner und externer Wissenschaftskommunikation im #twlz am Beispiel ChatGPT

ELKE HÖFLER

Zusammenfassung

In einer Kultur der Digitalität stehen Wissenschaft und Wissenschaftskommunikation vor neuen Herausforderungen und Chancen durch aufkommende Kommunikations- und Interaktionsplattformen sowie erweiterte Zielgruppen. Insbesondere Social-Media-Plattformen wie Facebook oder Twitter (jetzt: X) bieten neue Möglichkeiten, mit Kolleg:innen und einem erweiterten Publikum zu kommunizieren. Im Bildungswesen lassen sich drei Kommunikationsrichtungen unterscheiden: *Science to Science*, *Science to Public* und *Science to Professionals*. In diesem Beitrag wird die Wissenschaftskommunikation im Twitterlehrerzimmer zu ChatGPT näher betrachtet. Die Analyse der Tweets, die im Dezember 2022 und Januar 2023 die Hashtags #ChatGPT und #twlz gemeinsam verwendeten, zeigt eine vielfältige Gruppe von kommunizierenden Nutzer:innen, primär aus dem Bereich der Lehrer:innenausbildung und -praxis. Trotz geringer wissenschaftlicher Kommunikation findet sich ein reger Austausch zu schulischen und nicht-schulischen Themen, wie eine an Mayring angelehnte erste inhaltsanalytische Betrachtung zeigt. Eine zeitliche Ausweitung und inhaltliche Vertiefung der Untersuchung könnte weitere Erkenntnisse darüber liefern, wie sich ein reflektierender Prozess mit wissenschaftskommunikativer Intention zum Thema #ChatGPT im #twlz entwickelt.

Schlüsselwörter: ChatGPT; Twitterlehrerzimmer; Community of Expertise; Wissenschaftskommunikation

Abstract

In a culture of digitality, science and science communication face new challenges and opportunities due to emerging communication and interaction platforms and expanded target groups. In particular, social media platforms such as Facebook or Twitter (now: X) offer new opportunities to communicate with colleagues and an extended audience. Three communication directions can be distinguished in the education sector: *Science to Science*, *Science to Public* and *Science to Professionals*. This article takes a closer look at science communication in the Twitterlehrerzimmer on ChatGPT. The analysis of tweets that used the hashtags #ChatGPT and #twlz together in December 2022 and January 2023 shows a diverse group of communicating users, primarily from the field of teacher training and practice. Despite little scientific communication, there is a lively exchange on school and non-school topics, as an initial content analysis based

on Mayring shows. Extending the study in terms of time and in-depth content could provide further insights into how a reflective process with a science-communicative intention develops on the topic of #ChatGPT in #twlz.

1 Einleitung

In einer medialisierten Gesellschaft, in der Informations- und Kommunikationsprozesse mediatisiert zunehmend unter digitalen Bedingungen ablaufen (vgl. Couldry & Hepp, 2023), sehen sich sowohl Wissenschaft(ler:innen) im Allgemeinen als auch die Wissenschaftskommunikation im Speziellen mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Wie Gantenberg & Jurack in ihrem Beitrag in diesem Sammelband aufzeigen, sind Wissenschaftler:innen heute gefordert, nicht nur wissenschaftliche Exzellenz in ihrem Fachgebiet zu beweisen, sondern wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsdesiderate sowie auch das zugrunde liegende Methodenwissen in verschiedenen Kontexten und unter Berücksichtigung heterogener Zielgruppen und Intentionen adäquat zu kommunizieren. Auf den verschiedenen Social-Media-Kanälen entstehen hierbei neue Intermediäre und neue Öffentlichkeiten.

Dieser Beitrag fokussiert die Diskussion um Herausforderungen und Möglichkeiten des Chatbots ChatGPT in einem – aus wissenschaftskommunikativer Perspektive interessanten und aktiven – Social-Media-Kanal, dem Twitterlehrerzimmer¹ (#twlz). Nach einem einleitenden Blick auf die Anforderungen und Spezifika einer Kultur der Digitalität und ihrer Implikationen für die Wissenschaftskommunikation wird in einem zweiten Schritt das Twitterlehrerzimmer als *Community of Expertise* als solches definiert und seine Rolle in der Wissenschaftskommunikation herausgearbeitet. In einem dritten Schritt schließt eine an Mayring (2010) angelehnte Analyse der im Dezember 2022 und Januar 2023 im Twitterlehrerzimmer erfolgten Kommunikation im Anschluss an die Veröffentlichung von ChatGPT im November 2022 an. Dabei soll die Frage beantwortet werden, ob bzw. inwiefern im Twitterlehrerzimmer wissenschaftskommunikative Tweets geteilt worden sind. Den Abschluss der Überlegungen bilden mögliche Anknüpfungspunkte für die Fachdidaktik.

2 Ausgangsbeobachtung

2.1 Kultur der Digitalität

Durch die Mediatisierung und Medialisierung der Gesellschaft verändern sich neben Kommunikations- und Interaktionsprozessen (vgl. Couldry & Hepp, 2023) auch die in diese Prozesse eingebundenen Interagierenden, die Intermediäre und die entstehenden Wirklichkeiten und Öffentlichkeiten. So ist es im Kontext der Digitalität zu einer

¹ Im Juli 2023 ist Twitter in X umbenannt worden. Der Hashtag #twlz hat weiterhin Bestand, weshalb im Folgenden weiterhin von Twitterlehrerzimmer, #twlz und Twitter gesprochen wird.

„Erweiterung der sozialen Basis“ (Stalder 2017, S. 22) von Kultur gekommen, wobei, in einem weiten Begriffsverständnis, *Kultur* als „the whole complex of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features that characterizes a society or social group“ (UNESCO 1982, S. 41) zu verstehen ist, ein Komplex, der demnach auch Werte- und Wissenssysteme und damit Wissenschaft, ihre Ergebnisse, Methoden und Prozesse mit einschließt. In dieser, von Stalder (2017) so genannten *Kultur der Digitalität* sind, so die Beobachtung des Autors, nicht mehr einige wenige (wissenschaftliche, politische, ökonomische u. ä.) Expert:innen „legitimiert, in der Öffentlichkeit aufzutreten, ihre Meinung zu artikulieren und diese von anderen als relevant anerkannt und diskutiert zu sehen“ (Stalder 2017, S. 23). Durch die Auflösung klassischer Rollenstrukturen, vor allem von Konsumierenden und Produzierenden (vgl. Jarren, 2021), bietet sich einer breiten und neu zu definierenden Öffentlichkeit die Möglichkeit, Informationen und Erfahrungen zu produzieren, konsumieren und verbreiten, dies umso mehr, als sich die Grenzen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit auf Social Media zunehmend aufweichen und in analogen Zeiten privat oder in kleinem Rahmen geteilte Meinungen und Materialien öffentlich (mit-)geteilt werden können.

Im Sinne des weit gedachten Kulturbegriffs trifft diese Veränderung auch das Wissenschafts- und Bildungssystem. Kommunikation über Unterricht, Unterrichtsmaterialien, Unterrichtserfahrungen sowie die Diskussion von Herausforderungen und Chancen erfolgt nicht mehr ausschließlich im abgeschlossenen Raum des Lehrer:innenzimmers, des privaten Umfelds oder im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen, sondern zunehmend auch auf unterschiedlichen Social-Media-Plattformen, auf denen sich Lehrer:innen im Spezifischen und an Bildung Interessierte im Allgemeinen in mehr oder weniger losen und geschlossenen Gruppen formieren. Lehrer:innen können ihre eigenen Erfahrungen diskutieren, reflektieren und kommunizieren und diese Kommunikationsfähigkeit auch an Schüler:innen vermitteln: „Expressivität, die Fähigkeit, ‚Eigenes‘ zu kommunizieren, gilt nicht mehr nur als Eigenschaft von Künstlern und Wissensarbeitern, sondern wird von immer breiteren Schichten in der Gesellschaft verlangt und schon in der Schule vermittelt.“ (Stalder 2017, S. 93) Lehrer:innen agieren in diesem Kontext als Intermediäre von u. a. Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Sinne von Wissenschaftskommunikation. Sie teilen ihre Unterrichtserfahrungen, tauschen sich über Herausforderungen und Chancen aus und holen sich Inspirationen für den eigenen Unterricht (siehe hierzu die Überlegungen von Peböck, 2019).

2.2 Wissenschaftskommunikation in einer Kultur der Digitalität

Diese Entwicklungen verändern auch die Rahmenbedingungen in der Wissenschaftskommunikation in einer „intermediären Öffentlichkeit“ (Schade, 2021). Weingart (2017, S. 32) erkennt vor dem Hintergrund von Digitalisierung und Digitalität für die Wissenschaftskommunikation, dass die „Ausweitung der passiven Rezeption wie der aktiven Kommunikation auf die Laienöffentlichkeit und die neuartige Unübersichtlichkeit der Grenze zwischen Fachöffentlichkeit und allgemeiner Öffentlichkeit sowie zwischen Wissenschaftlern und selbst ernannten Kommunikatoren [...] das Vertrauensproblem“ durch fehlende vertrauenswürdige Intermediäre verschärfen. Social-Media-Anwendun-

gen bieten neue Räume für Kommunikation, Interaktion und Information und damit auch für einen fundierten, interdisziplinären und öffentlichkeitsorientierten Austausch und Diskurs über neue wissenschaftliche Erkenntnisse, Methoden und Prozesse über die eigene Fachgruppe hinaus (exemplarisch seien die frühe Arbeit von Weissensteiner & Leiner, 2011, zu Facebook, und die rezenten Überlegungen von Focke, 2017, zu Wissenschaft auf Facebook sowie Rauchfleisch, 2017, zu ebendieser auf Twitter genannt). Durch die immer heterogeneren und vielfältigeren Aktant:innen können sich jedoch Unschärfen in Hinblick auf die Zielgruppenorientierung und die Qualität, die Auswahl, die Aufbereitung und die Diffusion von Inhalten ergeben (siehe hierzu beispielsweise Zoglauer, 2020).

Neue Rezeptionsöffentlichkeiten können und sollen durch digitale Medien erschlossen und in die Wissenschaftskommunikation integriert werden. So verschwimmt durch die Möglichkeiten der Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit (vgl. Schade, 2021; Stalder, 2017), die Social Media u. a. bieten, auch die Trennlinie von interner (*Science to Science*) und externer Wissenschaftskommunikation (*Science to Public*) (vgl. Burns et al., 2003). Diese sollte im Bildungssystem zumindest um den Sektor *Science to Professionals* erweitert gedacht werden, der an der Schnittstelle von *Science* und *Public* sowohl im Bereich der im Dienst stehenden Lehrer:innen und der zukünftigen Lehrer:innen im Sinne der Professionalisierung zu verorten ist. Gerade an dieser Schnittstelle sind im Bildungssystem neben der fachwissenschaftlichen Perspektive auch die Didaktik, die Fachdidaktik und die Mediendidaktik und insbesondere die Kommunikation ihrer Forderungen, Methoden, Prozesse und wissenschaftlichen Überlegungen sowie Visionen anzusetzen und mitzudenken. Erfolgt eine Kommunikation *Science to Professionals*, konkret: Lehrpersonen, ist die Zielgruppe als solche homogener als sie dies in der Kommunikation *Science to Public* ist, jedoch, beispielsweise im Kontext von Vorwissen und Erfahrungen, heterogener als sie mitunter in der Kommunikation *Science to Science* ist. Inhalte müssen folglich, sowohl sprachlich als auch inhaltlich, so gestaltet werden, dass sie von einer spezifischen, dennoch heterogenen Zielgruppe verstanden werden.

3 Wissenschaftskommunikation auf Twitter

Wissenschaftskommunikation erfolgt, so Rauchfleisch (2017, S. 291), im deutschsprachigen Raum nicht primär auf Twitter, da „viele Wissenschaftler keinen direkten Nutzen für ihre Arbeit sehen“; im englischsprachigen Raum jedoch wird Twitter „als akademisch relevante Plattform wahrgenommen“. Sie wird zu Zwecken der internen und der externen Wissenschaftskommunikation genutzt, wenn intern beispielsweise Publikationen geteilt oder von wissenschaftlichen Veranstaltungen unter Nutzung eines gemeinsamen Hashtags getwittert wird. So wird die Sichtbarkeit innerhalb der Wissenschaftscommunity erhöht und ein ortsunabhängiger Austausch unter Expert:innen ermöglicht. Gerade aber auch der externe Aspekt ist von zentraler Bedeutung, wie Rauchfleisch (2017, S. 292) betont: „In der externen Wissenschaftskommunikation hat Twitter in den

vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen, da es eine der wenigen wissenschaftlich relevanten Plattformen ist, auf der Akteure aus verschiedenen Gesellschaftsbereichen (z. B. Politik und Medien) in unterschiedlichen Arenen aufeinandertreffen.“ Mit Arenen sind, mit Schmidt (2017, S. 88) „Bereiche der (Online-) Öffentlichkeit gemeint, in denen jeweils eine spezifische Konstellation von Akteuren (Kommunikator und Publikum) auf Grundlage eigener Selektions- und Präsentationsregeln sowie spezifischer Software-Architektur Informationen bereitstellt und beobachtet“. Schmidt (2017) unterscheidet vier dieser Arenen: die massenmediale Öffentlichkeit, die Expertenöffentlichkeit, die kollaborative und die persönliche Öffentlichkeit, die in der Wissenschaftskommunikation unterschiedliche Akteur:innen berücksichtigen und unterschiedlichen Regeln folgen. Dabei ist zu erkennen, dass sich von der massenmedialen Öffentlichkeit bis zur persönlichen Öffentlichkeit, so Schmidt (2017, S. 89), die „Zutrittschürden für Kommunikatoren“ indirekt proportional zur Subjektivität und persönlichen Relevanz (für den bzw. die Wissenschaftler:in) verhalten. Rauchfleisch (2017, S. 292) erkennt jedoch für Twitter, dass es in wissenschaftlich orientierten Diskussionen, auch aufgrund der Zeichenbeschränkung, „weniger um einen Dialog als vielmehr um die Verbreitung von Informationen und Meinungen“ gehe. Die Plattform wird genutzt, um eigene Forschungsergebnisse und Überlegungen, in Form von Journalartikeln oder auch Blogbeiträgen, zu teilen. Die Interaktion tritt hinter das Sichtbarmachen in verschiedenen und für verschiedene Kommunikationsarenen (vgl. Schmidt, 2017) zurück.

4 Das Twitterlehrerzimmer #twlz als lose *Community of Expertise*

In den unterschiedlichen Social-Media-Anwendungen haben sich längst eigene Netzwerke zum Austausch gebildet, die sich, je nach Anwendung, über Gruppen, Kanäle, Listen oder unter Nutzung eines gemeinsamen Hashtags organisieren. Diese Netzwerke verbinden unterschiedliche Stakeholder:innen, Perspektiven und diskursive Zielsetzungen und zeigen sich als mehr oder weniger organisiertes Netzwerk (vgl. Siemens, 2005) bzw. hybrides Konstrukt unterschiedlicher Arenen. Die einzelnen Teilnehmer:innen können eine aktive oder passive Rolle einnehmen und diese Rolle je nach Thema ändern (vgl. Schmidts Überlegungen zur Arena der kollaborativen Öffentlichkeit, 2017, S. 93–94). Sowohl Mitgliedschaft als auch Partizipation basieren auf Freiwilligkeit und Selbstbestimmung. Während in Gruppen, beispielsweise auf Facebook, Beitrittsregeln, ein *Code of Conduct* und demnach auch Ausschlussgründe vorhanden sind, fehlen diese bei der gemeinsamen Nutzung eines Hashtags, wie beispielsweise im Twitterlehrerzimmer. In diesem fehlt ebenso eine Moderation der Beiträge, wie sie von Gray (2005) für das informelle Lernen in einer *Online Community of Practice* als zentral erkannt wird, oder zumindest eine gemeinsame Erklärung, in der die Einzelnen individuell oder innerhalb des Netzwerks „mehr oder minder verbindlich fest[legen], wie sie zu sich selbst, zueinander und zur Welt stehen und an welchen Referenzrahmen sich ihr Handeln orientieren soll“ (Stalder, 2017, S. 16–17). Die Interagierenden folgen dem

Hashtag #twlz, der eine *Community of Practice* (vgl. Peböck, 2019) oder – da nicht alle Beteiligten im Bildungskontext aktiv agieren – eher eine *Community of Expertise* markiert, die, über die gemeinsame Verwendung des Hashtags hinaus, nicht näher bestimmt ist, jedoch Vertreter:innen der vier von Schmidt (2017) identifizierten Kommunikationsarenen lose in sich vereint.

Betrachtet man das Twitterlehrerzimmer, das über das Hashtag #twlz kommuniziert, so lässt sich feststellen, dass das Hashtag von Lehrer:innen, Studierenden, Referendar:innen, Schulleiter:innen, Journalist:innen und vielen weiteren – im weitesten Sinne an Bildung – Interessierten zur Kommunikation, Interaktion und Kollaboration (vgl. Schmidt, 2017; Stalder, 2017), aber auch zur Selbstdarstellung (vgl. Höfler, 2020; Schmidt 2017, S. 94–96) genutzt wird. Eine empirische Betrachtung der Zusammensetzung des Twitterlehrerzimmers im Hinblick auf Demografie, Anzahl, (fachliche) Provenienz und/oder wissenschaftliche Expertise steht ebenso aus wie eine Untersuchung der Intentionen der Tweets sowie der unterschiedlichen sich ergebenden Diskurse. Auch für das Twitterlehrerzimmer gilt dementsprechend, dass die von Weingart (2017) thematisierte Vertrauenswürdigkeit und Expertise der einzelnen Intermediäre, in Hinblick auf die Kommunikation wissenschaftlicher und/oder unterrichtspraktischer Fragestellungen, kritisch zu hinterfragen bleibt.

5 Wissenschaftskommunikation im Twitterlehrerzimmer am Beispiel von #ChatGPT

Um die Relevanz von Twitter für die Wissenschaftskommunikation im Kontext von Bildung zu betrachten, werden die im Dezember 2022 sowie im Januar 2023 unter der Hashtagkombination #twlz und #ChatGPT geposteten Tweets inhaltsanalytisch nach Mayring (2010) betrachtet. Hierfür wird die interne, erweiterte Suche auf Twitter verwendet. Unter der Suchanfrage *#ChatGPT #twlz until:2023-01-31 since:2023-01-01* erfolgt die Einschränkung der Suche auf Januar 2023, diese Suchanfrage erfolgt separat für die zwei zu betrachtenden Monate. Die Tweets werden gezählt und die Anzahl der durchschnittlichen Tweets pro Tag wird berechnet. Danach werden zunächst die Personen, die die Tweets verfasst haben, in Hinblick auf ihre (professionelle) Selbstbeschreibung näher beleuchtet und der Frage nachgegangen, ob es sich um eine Kommunikation *Science to Science*, *Science to Public* oder *Science to Professionals* handelt. Dafür werden die Profilbeschreibungen der Beitragenden betrachtet und in induktiv gebildete Kategorien eingeteilt. Die induktive Herangehensweise hat dabei den Vorteil, dass keine Einschränkung in der Clusterung vorhanden und in der Literatur bislang noch keine Kategorienbildung unternommen worden ist (vgl. Mayring 2010, S. 65).

In einem zweiten Schritt werden die Tweets unter Anwendung einer induktiv-deuktiven Kategorienbildung geclustert. Als Basis dienen die von Schmidt (2017) beschriebenen vier Arenen, wobei zwischen der Intention der Schreibenden und der Wahrnehmung durch die Lesenden nicht unterschieden werden kann. Auf einer formal-inhaltlichen Ebene werden die einzelnen Tweets noch in induktiv gebildete Subkategorien

gefasst, die beispielsweise das Teilen eigener oder fremder Beiträge oder die Aufforderung zur Kollaboration meinen. Einzelne Tweets können dabei mehreren Kategorien zugeordnet werden. Ziel der Analyse ist, (mit-)geteilte Erfahrungen, Meinungen und Forschungsergebnisse zu identifizieren und Implikationen für die fachdidaktische Lehre abzuleiten.

5.1 Kommunikator:innen

Mit der Bekanntgabe der Veröffentlichung von ChatGPT durch den CEO von OpenAI, Sam Altman, auf Twitter am 30. November 2022 (<https://twitter.com/sama/status/1598038815599661056>) ist ChatGPT auch Thema im Twitterlehrerzimmer. Im Dezember 2022 lassen sich mit der Kombination der Hashtags #twlz und #ChatGPT 117 Tweets zählen, was einem Durchschnitt von 3,77 pro Tag entspricht, im Januar 2023 421 Tweets (13,58 pro Tag), im Februar 2023 sind es – im Vergleich dazu – 244 Tweets (8,71 pro Tag) und im März 2023 noch 221 Tweets (7,13 pro Tag). Es zeigt sich demnach ein nicht zu negierendes Interesse am Thema #ChatGPT für das #twlz.²

Betrachtet man die Kommunikator:innen, so sind im Dezember 2022 75 verschiedene Personen auszumachen, im Januar 2023 202 Nutzer:innen. Ihre institutionelle bzw. professionelle Provenienz lässt sich über ihre Twitterbeschreibung nachverfolgen, in der Nutzer:innen jene Informationen von sich preisgeben, die für sie auf Twitter von Relevanz sind und somit ihr Selbstverständnis auf der Plattform widerspiegeln, wie auch von Schmidt (2017) in seiner Beschreibung der Arenen benannt. Dass diese Beschreibungen ein subjektiver Zugang sind, sei einschränkend angemerkt. Den Nutzer:innen steht frei, ihr Profil jederzeit zu ändern. Da keine Kategorien zur Auswahl stehen, bleibt die Gestaltung der eigenen Kreativität, Intention oder dem Interesse der Nutzer:innen geschuldet. Dementsprechend heterogen zeigen sich die Profile, die teilweise den Klarnamen aufweisen, teilweise nur den Vornamen oder einen Nickname. Das Überprüfen der Personen außerhalb des Twitter-Netzwerks bleibt somit schwierig.

Bei der Durchsicht der im Untersuchungszeitraum aktiven Nutzer:innen lassen sich ihre Selbstbeschreibungen in zehn verschiedene Kategorien einteilen: *Lehrer:in*, *Lehrer:in +*, *Lehrer:in + Hochschule*, *Hochschule*, *Schulleitung*, *Institution*, *Fortbildner:in*, *Externe*, *keine Angabe* sowie *nicht eruierbar*. Unter *Lehrer:in +* sind all jene zusammengefasst, die angeben, neben dem Lehrberuf auch als Autor:in, Speaker:in, Blogger:in oder Gründer:in (einer Lernplattform beispielsweise) tätig zu sein. In die Kategorie *Lehrer:in + Hochschule* werden all jene subsumiert, die in einem Studienseminar, an einer Hochschule, an einem Landesinstitut oder Medienzentrum oder als Fachleiter:in und damit neben dem Lehrberuf auch im weitestem Sinne wissenschaftlich arbeiten oder wissenschaftliche Erkenntnisse in die Aus- und Fortbildung von Lehrer:innen integrieren. Unter *Institution* sind Accounts genannt, die von Firmen, Vereinen oder Institutionen, wie beispielsweise Medienzentren oder Netzwerken, betrieben werden. Unter der Kategorie *keine Angabe* finden sich jene Accounts, die keinen Hinweis auf einen Lehrberuf oder eine Tätigkeit im Bildungssystem geben; unter *nicht eruierbar* sind jene Accounts sub-

² Zum Vergleich: Im Zeitraum 1. Januar bis 31. Januar 2024 sind unter der genannten Hashtagkombination 26 Tweets veröffentlicht worden. Dies entspricht 0,84 Tweets pro Tag.

sumiert, die mittlerweile deaktiviert oder deren Inhalte gelöscht sind. Die Kategorie *extern* fasst jene zusammen, die nicht aktiv im Schuldienst stehen, beispielsweise Journalist:innen, Jurist:innen, Autor:innen oder allgemein Berater:innen, die ihr Feld nicht näher definieren.

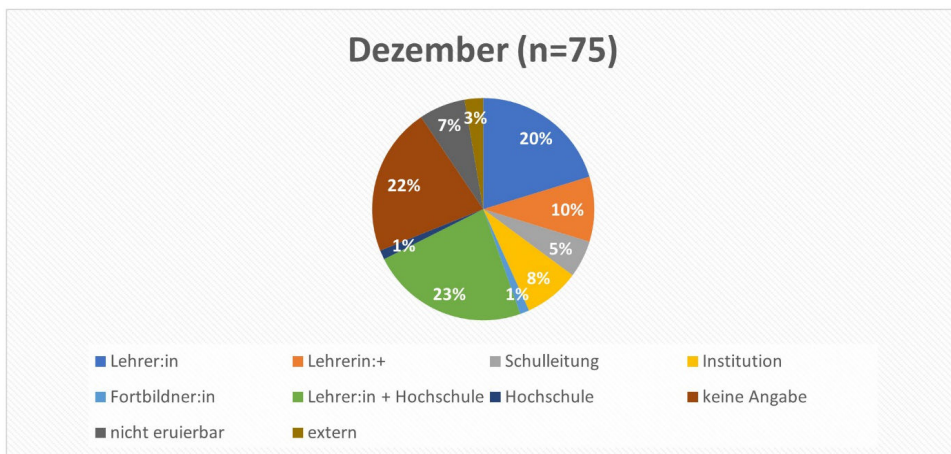


Abbildung 1: Kommunikator:innen im #twlz im Dezember 2022 (n = 75)

Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Beitragenden im Dezember 2022. Knapp ein Viertel der Personen, nämlich 24 Prozent, weist einen Bezug zu Lehrberuf und Hochschule auf, der Anteil der Lehrer:innen liegt bei 20 Prozent und drei Prozent sind als *extern* zu bezeichnen. 29 Prozent der Beitragenden lassen sich nicht (mehr) näher definieren oder einordnen.

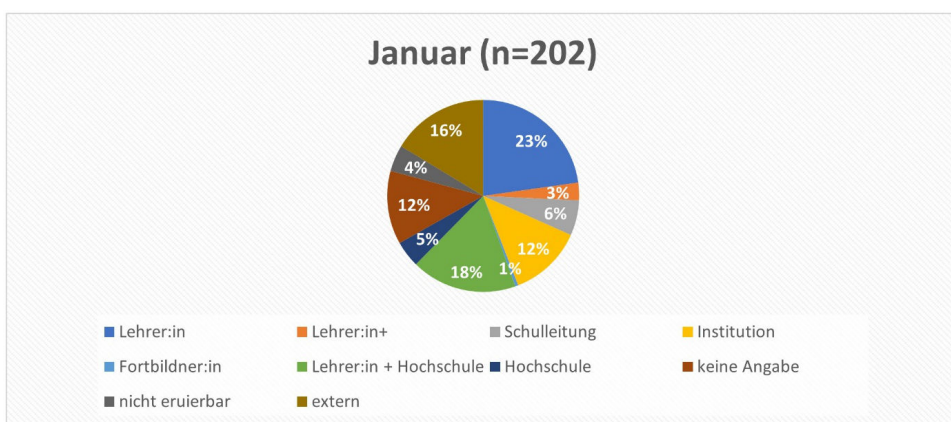


Abbildung 2: Kommunikator:innen im #twlz im Januar 2023 (n = 202)

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich, gibt es im Januar 2023 eine relative Stabilität bei Lehrer:innen und Lehrer:innen mit Hochschulkontext: 23 Prozent sind Lehrer:innen (plus drei Prozent), 23 Prozent sind Lehrer:innen mit einer Anstellung an einer Hochschule bzw. ausschließlich an einer Hochschule Tätige (plus ein Prozent). Der Anteil der Externen steigt auf 16 Prozent, die nicht näher definierten Beitragenden liegen bei 16 Prozent. Der Anteil von institutionellen Beiträgen steigt im Januar 2023 von acht auf zwölf Prozent.

Die heterogene Zusammensetzung der Beitragenden, deren Beitragsintentionen individuell und temporär variieren (vgl. Weingart, 2017), zeigt, dass aus Perspektive der Wissenschaftskommunikation sowohl eine Kommunikationsrichtung *Science to Science* als auch *Science to Professionals* angenommen werden kann. Durch das Hashtag #twlz scheint die Richtung *Science to Public* auf eine an Bildung interessierte Öffentlichkeit beschränkt. Dabei sei einschränkend angemerkt, dass es sich hierbei um aktiv Beitragende und nicht passiv Lesende handelt. Der Kreis der Konsumierenden bleibt unklar und lässt sich auch anhand von Reaktionen, beispielsweise Retweets oder Likes, nur unzureichend beschreiben, da gerade bei Retweets nicht immer Hashtags gesetzt werden und sich damit weitere Kreise auf tun können.

5.2 Kommunikate

Die vier von Schmidt (2017) genannten Arenen, die massenmediale Öffentlichkeit (M), die Expertenöffentlichkeit (E), die kollaborative (K) und die persönliche Öffentlichkeit (P), lassen sich aufgrund der Akteur:innen und der in den Arenen und für die Kommunikation in den Arenen geltenden Regeln unterscheiden. Die im Dezember 2022 und Januar 2023 abgesetzten Tweets zu ChatGPT im Twitterlehrerzimmer können aufgrund der Beitragenden allen Arenen mit Ausnahme der massenmedialen Öffentlichkeit zugeordnet werden, da keine Massenmedien oder in Massenmedien Arbeitende die Hashtagkombination nutzen. Die aus den Tweets induktiv abgeleiteten formal-inhaltlichen Subkategorien lassen sich wie folgt benennen und quantifizieren³:

Tabelle 1: Subkategorien der Tweets

Subkategorie	Arena	Dezember 2022	Januar 2023
Tweet mit Meinung zu schulischem Thema	E	15	53
Tweet mit Meinung zu nicht-schulischem Thema	P	6	14
Frage zu schulischem Thema	K	8	37
Frage zu nicht-schulischem Thema	K	1	7
Prompt mit Erklärung	E	18	31
Prompt mit Emotion	E	7	5

3 Zur Illustration finden sich in dieser Sammlung unterschiedliche Beispiele pro Subkategorie, um diese besser greifbar zu machen: https://wakelet.com/wake/g8cHt9Yu4zXlJgXOKsY_R.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Subkategorie	Arena	Dezember 2022	Januar 2023
Geteilter Fremdbeitrag mit Erklärung	E	20	75
Geteilter Fremdbeitrag ohne Erklärung	E	1	14
Ankündigung Veranstaltung/Kurs	E	8	62
Tweet aus Veranstaltung/Kurs	E	1	22
Retweet eigener Tweets	E	2	3
Retweet fremder Tweets mit Kommentar	E	19	45
Retweet fremder Tweets ohne Kommentar	E	4	8
Zitat aus wissenschaftlicher Literatur	E	1	3
Geteilter eigener Beitrag (Blog, Video, Podcast)	E	8	35
Geteilte Sammlung	E	2	5
Unterrichtsideen ohne Prompt	E	6	16
Tweet zu Problem bzw. Fehlermeldung	P	3	7

Die Zuteilung der Tweets in die Subkategorien zeigt, dass einzelne Tweets mehreren Kategorien zugeordnet werden können. So werden beispielsweise persönliche Meinungen und Erfahrungen geteilt und mit einer Frage zur Einschätzung des Twitterlehrerzimmers abgeschlossen, also einer Aufforderung zur Interaktion bzw. Kollaboration im Sinne der kollaborativen Öffentlichkeit. Eine Engführung der Fragen zu (nicht-)schulischen Themen zur Arena der kollaborativen Öffentlichkeit ist möglich. Die Tweets, die eine Meinung zu nicht-schulischen Themen bzw. Probleme mit oder Fehlermeldungen zu ChatGPT thematisieren, sind der Arena der persönlichen Öffentlichkeit zuzuteilen. Die übrigen Kategorien oszillieren zwischen persönlicher Öffentlichkeit und Experten-öffentlichkeit. Dabei zeigt sich, dass die als Screenshots geteilten Prompts (gemeint sind Interaktionen mit ChatGPT), die mit einem emotionalen oder erklärenden Kommentar versehen sind, vor allem Erfahrungen und Unterrichtsbeispiele beinhalten. Die Beitragenden teilen ihre Unterrichtsbeispiele und -ideen und damit ihre Expertise, jedoch in den analysierten Tweets nicht aus wissenschaftlicher, sondern aus unterrichtspraktischer Perspektive. Der Screenshot enthält dabei meist den Prompt, die generierte Antwort und eine Erklärung, in einigen Fällen fehlen die illustrierenden Screenshots und in weiteren Fällen wird statt der Erklärung eine Emotion beschrieben, allen voran Überraschung. Eine Vielzahl der analysierten Tweets benennt Erfahrungen, Unterrichtsideen und Unterrichtsbeispiele in Form eigener Beiträge, u. a. als geteilte Blogbeiträge, Pod-

cast-Episoden und Videobeiträge, wobei die Podcast-Episoden mit Lehrer:innen, aber auch Wissenschaftler:innen geführt worden sind.⁴

Im Januar 2023 zeigt sich auch, dass zahlreiche Veranstaltungen zum Thema *ChatGPT* organisiert und über Twitter beworben und aus diesen Veranstaltungen auch Tweet-Mitteilungen gesendet werden. Die Mehrheit der Veranstaltungen, die von Institutionen, beispielsweise der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen (<https://alp.dillingen.de/>) und fobizz (<https://fobizz.com/>) organisiert worden sind, weist eine große Anzahl an Teilnehmer:innen auf, was das Interesse am Thema verdeutlicht.

5.3 Diskussion

Die Analyse zeigt, dass die Tweets aus Meinungen, Fragen und der Darstellung von Erfahrungen bestehen, wobei sich Letztere in private und professionelle Erfahrungen (in Bezug auf den Unterricht, die Schüler:innen und Kolleg:innen) weiter unterteilen lassen. Dies mag mit Blick auf den *Gartner Hype Cycle* (vgl. Seiler Schiedt, 2020) dem Zeitpunkt der Analyse geschuldet sein.

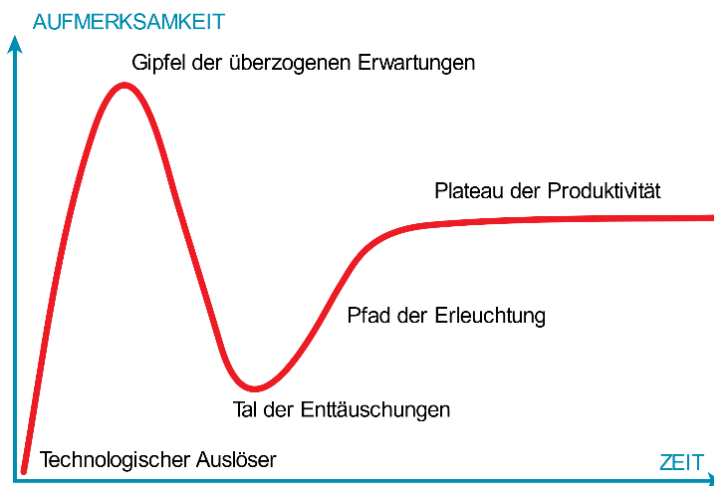


Abbildung 3: Gartner Hype Cycle Idotter (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gartner_Hype_Zyklus.svg), „Gartner Hype Zyklus“, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Durch den frühen Beobachtungszeitraum zeigen sich kaum forschungsgeleitete Tweets, also Beiträge, in denen explizit Forschungsergebnisse (mit)geteilt werden, da der technologische Auslöser ChatGPT gerade erst öffentlich zugänglich gemacht worden ist und dem *Hype Cycle* folgend der Weg zum *Gipfel der überzogenen Erwartungen* folgt. Man könnte diese Phase als jene Phase sehen, in der die breite Öffentlichkeit mit

4 Dieser erste Überblick bleibt aus Platzgründen eine inhaltliche Analyse der Beiträge schuldig, die verdeutlichen könnte, in welche Richtung(en) die Diskussionen rund um ChatGPT gelaufen sind und wie die Unterrichtsbeispiele und -ideen konkret ausgesehen haben. Eine derartige Analyse bleibt ein Desiderat für weitere Analysen, ebenso eine tiefergehende Betrachtung der Diskussionen bzw. Reaktionen auf die einzelnen Tweets.

der Technologie in Kontakt tritt und dabei Erfahrungen macht, die – wie im Twitterlehrerzimmer – teilweise reflektiert, teilweise unreflektiert geteilt werden. Die mediale Berichterstattung ist hoch, die metareflexive wissenschaftliche Ebene ist jedoch (noch) nicht erreicht. Am Ende dieser Phase steht nach dem *Gipfel der überzogenen Erwartungen* der Abfall der Steilkurve in das *Tal der Enttäuschungen*, da sich beim Kennenlernen der Technologie und ihrer praktischen Erprobung in Unterricht und Lehre Fragestellungen ergeben und Grenzen oder auch Probleme aufgezeigt werden.

Dies spiegelt sich im Teilverhalten im Twitterlehrerzimmer wider: Beiträge Dritter, beispielsweise aus Zeitungen, wissenschaftlichen Journalen oder anderen medialen Formaten, werden teilweise kommentiert, teilweise unkommentiert geteilt. Das unkommentierte Teilen dient dazu, die Beiträge unter dem Hashtag #twlz such- und auffindbar zu machen (Rauchfleisch, 2017, S. 292). Die Kommentare beziehen eigene Erfahrungen oder Meinungen, jedoch keine wissenschaftlichen Aspekte ein. Gerade forschungsorientierte oder evidenzbasierte Beiträge könnten für die fachdidaktische Lehre jedoch eine zentrale Bedeutung haben und helfen, den Abfall ins *Tal der Enttäuschungen* abzumildern (vgl. Seiler Schiedt, 2020), würden sie Resonanz finden. Diese hat sich in der Analyse nicht gezeigt.

Eine tiefere inhaltsanalytische Untersuchung der geteilten Beiträge, in Form der von den Intermediären im Twitterlehrerzimmer selbst verfassten Texte, Podcast-Episoden und Videos und ihrer Retweets, wäre wünschenswert, um den wissenschaftskommunikativen sowie den fachspezifischen Gehalt zu identifizieren. Ähnliches gilt für die geteilten Fremdbeiträge, also Beiträge aus Zeitungen, wie der *New York Times*, aus aktuellen Fernsehbeiträgen, u. a. der *Tagesschau*, und Beiträge des *Hochschulforums Digitalisierung* (<https://hochschulforumdigitalisierung.de/>) und von *The Decoder* (<https://the-decoder.de/>). Letztere beide sind im Kontext der Wissenschaftskommunikation als besonders gehaltvoll anzusehen, da hier ausgewiesene Expert:innen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zu Wort kommen. Im Twitterlehrerzimmer werden die Beiträge jedoch lediglich geteilt, die wissenschaftliche Perspektive aber nicht explizit herausgestrichen. Das Teilen erfolgt über das Prädikat *Lektüreempfehlung*, ohne kritische Betrachtung im Sinne einer Kurzrezension oder Kritik. Das Hashtag #twlz wird, der Beobachtung Rauchfleischs (2017, S. 292) folgend, zum Verbreiten von Beiträgen genutzt.

Auffallend ist, dass im Twitterlehrerzimmer lediglich ein Beitragender, der ausschließlich an einer Hochschule tätig ist, Tweets mit Zitaten aus wissenschaftlicher Literatur teilt und hierfür mehrteilige Threads verfasst, was Rauchfleischs (2017, S. 292) Beobachtung der Limitierung der Tiefe durch die Zeichenbeschränkung unterstützt. Diese Tweets zeigen wissenschaftliche Erkenntnisse, die u. a. auch verdeutlichen, dass Künstliche Intelligenz nicht erst seit ChatGPT Thema der wissenschaftlichen Forschung ist.

6 Fazit und Anknüpfungspunkte für die Fachdidaktik

In einer Kultur der Digitalität sieht sich Wissenschaft(skommunikation) mit neuen Kommunikations- und Interaktionsplattformen, erweiterten Zielgruppen und neuen

Intermediären konfrontiert. Gerade Social-Media-Plattformen wie Facebook oder Twitter (heute: X) bieten neue Möglichkeiten, zeit- und ortsunabhängig mit Wissenschaftler:innen zu kommunizieren und interagieren und dabei auch die persönliche Sichtbarkeit innerhalb der eigenen oder einer interdisziplinären Forschungsgruppe zu erhöhen. Die Grenzen der internen und externen Wissenschaftskommunikation weichen auf, da Social-Media-Plattformen durch ihre technologische Logik die Zutrittschürden auch für Nicht-Wissenschaftler:innen senken. Im Bildungssystem sollten folglich, wenn über Wissenschaftskommunikation gesprochen wird, drei Kommunikations- bzw. Interaktionsrichtungen unterschieden werden: *Science to Science*, *Science to Public* und *Science to Professionals*.

Lehrer:innen und an Bildung Interessierte nutzen Social-Media-Kanäle, u. a. zur Kommunikation, Information, Interaktion und Kollaboration. Das Twitterlehrerzimmer als loses, um das Hashtag #twlz gebildetes Netzwerk ist ein Beispiel einer *Community of Expertise*, in der neben wissenschaftlichen Erkenntnissen auch unterrichtspraktische Erfahrungen geteilt, reflektiert und diskutiert werden (können). In diesem Beitrag stand am Beispiel des technologischen Auslösers ChatGPT die Frage, ob bzw. inwiefern im Twitterlehrerzimmer wissenschaftskommunikative Tweets zu diesem auf künstlicher Intelligenz basierenden Chatbot geteilt worden sind, im Fokus.

Dafür wurden zunächst die Kommunikator:innen, die im Dezember 2022 und Januar 2023 die beiden Hashtags #ChatGPT und #twlz gemeinsam genutzt haben, in Hinblick auf ihre wissenschaftliche bzw. professionelle Provenienz untersucht. Die Beiträge können, in einer an Mayring (2010) angelehnten Inhaltsanalyse, primär als *Science to Professionals* beschrieben werden. Dabei zeigt sich eine heterogene Gruppe von Nutzer:innen, die alle Arenen nach Schmidt (2017) mit Ausnahme der Arena der massenmedialen Öffentlichkeit einschließt und zu einem großen Teil aus Personen besteht, die gleichzeitig im Schuldienst stehen und an einer Hochschule oder einem Medienzentrum mit der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrer:innen beschäftigt sind. Diese doppelte Beschäftigungsstruktur böte sich für die Wissenschaftskommunikation *Science to Professionals* an. Sie sind zentrale Intermediäre zwischen den Bereichen *Wissenschaft* und *Schule*. Limitierend sei jedoch angemerkt, dass nicht erhoben werden konnte, inwiefern der berufliche Hintergrund der Nutzer:innen eine Rolle in deren Wahrnehmung spielt, zumal nicht alle in ihren Profilen Hinweise auf den beruflichen bzw. wissenschaftlichen Hintergrund geben. Die von Weingart (2017, S. 32) im Zusammenhang mit der Vertrauensfrage wissenschaftskommunikativer Arbeit gestellte Frage „Wer kommuniziert was mit welchem Interesse?“ kann somit nicht beantwortet werden. Eine diese Frage beantwortende Befragung der Autor:innen wäre wünschenswert.

In einem zweiten Schritt wurden die Tweets unter Anwendung induktiv gebildeter Kategorien auf einer inhaltsanalytischen Ebene unter Rückführung auf die von Schmidt (2017) beschriebenen Arenen näher betrachtet. Die Analyse der im Untersuchungszeitraum geteilten Tweets zeigt wenig Wissenschaftskommunikation, jedoch einen regen Austausch im Sinne einer *Community of Expertise*. Die Teilnehmer:innen nutzen das Twitterlehrerzimmer zum Teilen von Unterrichtsideen und -erfahrungen und von Fortbildungsveranstaltungen. Lediglich eine Person teilt Tweets mit wissen-

schaftlichem Hintergrund. Dieser Umstand mag, den Überlegungen des *Gartner Hype Cycles* folgend, dem frühen Beobachtungszeitraum geschuldet sein, in dem das Kennenlernen und Ausprobieren eines technologischen Auslösers im Vordergrund steht. Es wäre demnach wünschenswert, die Betrachtung zeitlich auszuweiten, um zu sehen, ob oder wann ein reflektierender Prozess mit wissenschaftskommunikativer Intention eingesetzt hat.⁵

Für die Fachdidaktik lassen sich aus diesen Ergebnissen im Kontext von Wissenschaftskommunikation mehrere Anknüpfungspunkte ableiten, die als fachübergreifender Vorschlag dienen:

- **Berücksichtigung von Wissenschaftskommunikation in der Ausbildung:** Die zukünftigen Lehrer:innen sollten früh auf ihre Aufgabe vorbereitet werden, zu unterrichten, den Unterricht zu reflektieren und darüber wissenschaftsorientiert zu kommunizieren. Hierfür könnten Beispiele aus Netzwerken, wie dem Twitterlehrerzimmer, als Basis für eine Analyse herangezogen werden. Dabei könnte u. a. analysiert werden, welche Mythen (Stichwort: Lerntypen) sich im Unterricht halten, wie mit Herausforderungen im Unterricht durch (erfahrene) Lehrer:innen umgegangen wird und inwiefern deren Umgang wissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Erkenntnissen entspricht. Zudem könnten eigene blinde Flecken, beispielsweise bei didaktischen Entscheidungen, erkannt werden.
- **Berücksichtigung von Social-Media-Plattformen in der Ausbildung:** Diese Kommunikation könnte nicht nur über facheinschlägige Zeitschriften, sondern auch über Social-Media-Plattformen erfolgen. Hierfür sollten in der Ausbildung sowohl Zeitschriften als auch Plattformen zur Wissenschaftskommunikation bekannt gemacht werden. Die zukünftigen Lehrenden könnten die Inhalte dieser Plattformen, die oftmals auch ohne Anmeldung über die bloße Eingabe eines Hashtags in einer Suchmaschine konsumiert werden können, passiv als informelle Lernkanäle nutzen oder selbst auf diesen Plattformen aktiv werden, wobei Letzteres eine individuelle Entscheidung bleiben sollte.
- **Wahrnehmung der Verantwortung:** Lehrende, die im Bildungssystem sowohl im Schuldienst als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung tätig sind, sollten sich ihrer Verantwortung bewusst sein, aktiv Wissenschaftskommunikation zu betreiben., indem sie sich fachwissenschaftlich und (fach-)didaktisch weiterbilden und ihre Erkenntnisse teilen. Hierfür sind Fortbildungen vorzusehen, in denen auch Prinzipien der Wissenschaftskommunikation erlernt werden können.
- **Reform der Deputate:** Um im Wissenschaftsbetrieb auch Wissenschaftskommunikation betreiben zu können, sollte dieser Aspekt in den Stellenbeschreibungen als Leistungsbeschreibung eingeplant werden. Zudem sollte die Wissenschaftskommunikation in universitären Wissensbilanzen als wissenschaftliche Leis-

5 Wie im Beitrag angemerkt, ist im Januar 2024 die Hashtagkombination auf 0,84 Tweets pro Tag zurückgegangen. Dies mag einem abnehmenden Interesse ebenso geschuldet sein wie dem allgemeinen Rückgang der Aktivität im Twitterlehrerzimmer, das seine Aktivitäten nach der Übernahme von Twitter durch Elon Musk auf andere Anwendungen, beispielsweise Bluesky (<https://bsky.app/>), Instagram (<https://www.instagram.com/>) und Mastodon (<https://joinmastodon.org/de>) verlegt hat. Diese Verlagerung macht Prognosen schwierig.

tung fester verankert werden, in Lehramtsstudien insbesondere die Kommunikationsrichtung *Science to Professionals*.

Diese ersten Vorschläge führen im besten Fall dazu, dass *Communities of Expertise*, wie das Twitterlehrerzimmer, eine stärkere Wissenschaftsorientierung erreichen und nicht nur narrativ über die Unterrichtspraxis berichten, sondern auch Forschungsfelder identifizieren und bearbeiten. Hierfür wäre jedoch eine wissenschaftskommunikative Expertise notwendig und ihre Berücksichtigung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung wünschenswert.

Literaturverzeichnis

- Burns, T. W., O'Connor, D. J. & Stocklmayer, S. M. (2003). Science Communication: A Contemporary Definition. *Public Understanding of Science*, 12, 183–202. <https://doi.org/10.1177/09636625030122004>
- Couldry, N. & Hepp, A. (Hrsg.) (2023). *Die mediale Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Mediatisierung und Datafizierung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37713-7>
- Focke, J. (2017). Wissenschaft auf Facebook. In P. Weingart, H. Wormer, A. Wenninger & R. F. Hüttl (Hrsg.), *Perspektiven der Wissenschaftskommunikation im digitalen Zeitalter* (S. 214–219). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748926672-214>
- Gray, B. (2005). Informal Learning in an Online Community of Practice. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 19(1), 20–35.
- Höfler, E. (2020). Die „Gefahr“ der Bildungsinfluencer*innen. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 309–323). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748906247-309>
- Jarren, O. (2021). Öffentlichkeitswandel durch Social Media – Auswirkungen der Plattformisierung auf die gesellschaftliche Vermittlungsstruktur. In M. Eisenegger, M. Prinzinger, P. Ettinger & R. Blum (Hrsg.), *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Mediensymposium* (S. 41–63). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32133-8_3
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarb. Aufl. Beltz.
- Peböck, K. (2019). Influencing each other – Wie in Communities of Practice auf Twitter miteinander gelernt wird. In Forum Neue Medien in der Lehre Austria (Hrsg.), *Magazin 03/2019: Themenschwerpunkt: Bildungsinfluencer*innen*, 23–25. Online: <https://www.fnma.at/content/download/1857/8493> (2023-11-30).
- Rauchfleisch, A. (2017). Wissenschaft auf Twitter. In P. Weingart, H. Wormer, A. Wenninger & R. F. Hüttl (Hrsg.), *Perspektiven der Wissenschaftskommunikation im digitalen Zeitalter* (S. 291–294). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748926672-291>

- Schade, E. (2021). Intermediäre Öffentlichkeit als Epochenbruch: Zeitvergleich mit Öffentlichkeitsmodellen. In M. Eisenegger, M. Prinzing, P. Ettinger & R. Blum (Hrsg.), *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Mediensymposium* (S. 255–285). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32133-8_15
- Schmidt, J.-H. (2017). Soziale Medien als Intermediäre in der Wissenschaftskommunikation. In P. Weingart, H. Wormer, A. Wenninger & R. F. Hüttl (Hrsg.), *Perspektiven der Wissenschaftskommunikation im digitalen Zeitalter* (S. 82–115). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748926672-82>
- Seiler Schiedt, E. (2020). Zwischen Gartner und Foucault: Über das Kommen und Gehen von Mythen der digitalen Lehrinnovation. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thilloßen, B. Volk & K. Wannemacher (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven*. Waxmann, 152–162. <https://doi.org/10.25656/01:21730>.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-8. Online: [http://www.itdl.org/\(2023-11-30\)](http://www.itdl.org/(2023-11-30)).
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- UNESCO (1982). *World Conference on Cultural Policies. Mexico City, 26 July – 6 August 1982. Final Report*. Paris: UNESCO.
- Weingart, P. (2017). Wissenschaftskommunikation unter digitalen Bedingungen. Funktionen, Akteure und Probleme des Vertrauens. In P. Weingart, H. Wormer, A. Wenninger & R. F. Hüttl (Hrsg.), *Perspektiven der Wissenschaftskommunikation im digitalen Zeitalter* (S. 31–59). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748926672-29>
- Weissensteiner, E. & Leiner, D. J. (2011). Facebook in der Wissenschaft: Forschung zu sozialen Onlinenetzwerken. *Medien und Kommunikationswissenschaft*, 59(4), 526–544.
- Zoglauer, T. (2020). Wissen im Zeitalter von Google, Fake News und alternativen Fakten. In P. Klimczak, C. Petersen & S. Schilling (Hrsg.), *Maschinen der Kommunikation. Interdisziplinäre Perspektiven auf Technik und Gesellschaft im digitalen Zeitalter* (S. 63–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27852-6_4

Kurzporträt der Autorin

Elke Höfler ist Assistenzprofessorin für Mediendidaktik und Sprachendidaktik am Institut für Romanistik an der Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Fiktionsforschung, der Mediendidaktik, Artificial Intelligence, Futures Literacy, Multimodalität, Leseforschung, Social Media und Open Educational Resources. Sie bloggt wissenschaftskommunikativ unter <https://digitalanalog.at/> sowie <https://elkessprachenkiste.at/>.

Fremdsprachendidaktische Wissenschaftskommunikation in *Professional Development Communities*

WOLFGANG HALLET

Zusammenfassung

Eine der Herausforderungen der Wissenschaftskommunikation besteht darin, dass das Publikum schwer zu identifizieren ist. Sehr oft ist es eher breit und unspezifisch und daher schwer zu erreichen. Anstatt sich an eine nicht identifizierte und allgemeine Öffentlichkeit zu wenden, die weitgehend imaginär ist, wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, ein spezifisches Publikum zu schaffen, das aus der Zusammenarbeit von Fachleuten sowie Vertreter:innen eines klar definierten pädagogischen Bereichs der Transformation und Entwicklung in einer Professional Development Community hervorgeht. In einer solchen kollaborativen Umgebung tauschen Wissenschaftler:innen, Sprachlehrer:innen und andere Fachleute ihre Ideen auf Augenhöhe aus und handeln sie aus. Die Wissenschaftskommunikation und die Forschung werden so Teil eines Transformationsprozesses.

Schlüsselwörter: Wissenschaftskommunikation; Öffentlichkeit; pädagogische Transformation; professional community; kooperative Umgebung

Abstract

One of the challenges of communicating science is that the audience is difficult to identify. Very often it is rather broad and unspecific and therefore difficult to reach. Instead of addressing an unidentified and general public that is largely imaginary, this paper proposes to create a specific audience that emerges from the collaboration of experts and representatives of a clearly defined pedagogical field of transformation and development in a Professional Development Community. In such a collaborative environment, scholars and researchers, language teachers and other experts exchange and negotiate their ideas at eye-level. Communicating science and research thus becomes part of a transformational process.

1 Fremdsprachendidaktische Erkenntnisse in der nicht-fachlichen Öffentlichkeit

Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass die Arbeit, die Gegenstände und die wissenschaftlichen Ansätze der Fremdsprachendidaktik/-forschung in der Öffentlichkeit gar nicht oder kaum präsent sind. Erst recht haben die jüngeren Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik zu Erkenntnissen geführt, die in der nicht-fachlichen Öffentlichkeit kaum wahrgenommen werden. So kommt es, dass in der nicht-fachlichen Öffentlichkeit uralte Fremdsprachen-Lernmythen unverändert kursieren: dass Fremdsprachenlernen hauptsächlich Vokabel- und Grammatiklernen ist, dass Vokabellisten zu einem größeren Wortschatz führen, dass das Übersetzen eine wirksame Sprachlernmethode ist oder dass Lernfortschritt gleichbedeutend mit der Abarbeitung von Lehrwerkseiten ist. Für die Fremdsprachendidaktik gilt, was Price und McIntyre (2023, S. 4) über laienhafte Äußerungen über die Sprache sagen: “The fact that almost everyone has a language capability at least begins to explain why so many people without a formal background in linguistics feel confident in discussing issues of language.”

Aktuelle Entwicklungen hingegen, die aus fremdsprachendidaktischer Perspektive von enormer Bedeutung sind, spielen so gut wie keine Rolle, und wenn, dann allenfalls als Hobby oder Marotte. Für Englisch als Fremdsprache wird zunehmend der regelmäßige, selbstverständliche Gebrauch dieser Sprache in der Online-Kommunikation ein wichtiger Faktor des Sprachlernens. Oft wird er auch in der Schule übersehen; und auch die Didaktik reagiert nicht entschlossen genug. Wenn solche – eigentlich im lebensweltlichen und im medialen Alltag präsenten – Fragen fremdsprachendidaktisch erforscht und in didaktische Vorschläge gefasst werden, handelt es sich um ein vergleichsweise spezialisiertes didaktisches Wissen, das, jedenfalls in seinen Einzelheiten, schwer in eine nicht-fachliche Öffentlichkeit zu „übersetzen“ ist.

Jenseits solcher selbst schon didaktisch motivierter Fragen fehlt der Fremdsprachendidaktik jene offensichtliche Bedeutung, die andere Disziplinen – vor allem die Lebenswissenschaften – für das alltägliche Leben der Menschen haben, weil sie

„im Alltag ständig auf wissenschaftliches Wissen zurück[greifen]: Wie wird das Wetter und was ziehe ich an? Wie sicher sind unsere Lebensmittel und was kann ich noch kaufen? Soll ich mich impfen lassen, bevor ich in die Tropen reise? Nehme ich die Pille oder gibt es Alternativen?“ (Beck & Wandt 2020, S. 168)

Es ist schwierig, für die Fremdsprachendidaktik ähnliche Fragen zu identifizieren, die die Menschen in ihrem Alltag beschäftigen. In der Regel entstehen solche Fragen vermutlich im Kontext der schulischen Vermittlung von Fremdsprachen, wenn z. B. Eltern sich für bestimmte Unterrichtsmethoden und -praktiken oder aber für pädagogische Fragen der Erziehung ihrer Kinder oder die Entwicklung einer Philosophie oder Vision einer Schule interessieren. Es handelt sich dann sozusagen um ein nicht-professionelles pädagogisches und didaktisches Interesse im engeren Sinn auf der Ebene des Alltagswissens. Weiter unten soll das ein wichtiges Kriterium für den Vorschlag einer gewissermaßen vordefinierten fremdsprachendidaktischen Öffentlichkeit sein.

2 Wissenschaftsrelevante Öffentlichkeiten

Diese etwas impressive einleitende Skizze der Wahrnehmung fremdsprachendidaktischer Fragen in der nicht-fachlichen Öffentlichkeit vermittelt einen Eindruck davon, dass die Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik in der außerfachlichen Öffentlichkeit keine besondere Wirkung entfalten und nicht sichtbar werden, es mangelt „bislang an Sichtbarkeit des Faches in der allgemeinen Öffentlichkeit“ (Gödecke 2022, S. 212). Insofern liegt hier ein riesiges Feld, das eine fremdsprachendidaktische Wissenschaftskommunikation bearbeiten könnte und müsste.

Allerdings ist diese Größe und Breite selbst ein Problem, das Teil der Bearbeitung sein muss. Aus diesem Grund ist die Identifizierung verschiedener Öffentlichkeiten, für die oder innerhalb derer jeweils relevante Erkenntnisse kommuniziert werden sollen, ein erster wichtiger Schritt (vgl. Gödecke 2022, S. 213–216). In der Tat können öffentliche Interessen an der Kommunikation der wissenschaftlichen Erkenntnisse sehr verschieden und schwer zu identifizieren sein:

“To take a linguistic example, one person might read a magazine article about language acquisition because linguistics is their hobby; someone else might read it because they are a parent worried about the development of their child; and someone else might read it because they have a date with a linguist (lucky them!) and want conversation topics.” (Little 2023, S. 22)

Immerhin kann angenommen werden, dass die für die „Übersetzung“ von Gegenständen der wissenschaftlichen Didaktik benutzte Sprache sowie der jeweils gewählte mediale Kanal (Zeitschrift, Blog, Video) sich nach der Art der Öffentlichkeit und deren Interessen richten. Dieser hohe Grad der Diversität von Interessen jenseits der Fachöffentlichkeit stellt eine große Herausforderung dar; Annahmen darüber können zu sehr kontingenten Schlussfolgerungen führen bezüglich der Inhalte, Formen und Medien der Kommunikation (vgl. zu allem *audience* in Little 2023, S. 21–24). Anders gesagt: Die Öffentlichkeit, in die hinein und für die fachliche Erkenntnisse kommuniziert werden, muss jeweils genau bestimmt werden, damit die fachlichen Inhalte und die adressierte Öffentlichkeit korrespondieren.

Wie für alle Didaktiken liegt eine weitere Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik darin, neue Erkenntnisse und innovative Konzepte der Fremdsprachendidaktik, die ja stets mit Blick auf die Unterrichtspraxis und ihre Akteur:innen entwickelt werden, auch in das schulische Praxisfeld zu spielen. Diese Aufgabe wird oft von einzelnen Wissenschaftler:innen im Rahmen von Fortbildungen oder in dafür bestimmten Zeitschriften übernommen; aber oft genug ist der Befund, dass neuere Erkenntnisse und Ansätze auf der Ebene der Anwendung nicht in der Fläche präsent sind. Im Ergebnis handelt es sich dann um die notorisch beklagte Theorie-Praxis-Kluft und die fehlenden gegenseitigen Anschlüsse von Unterrichtspraxis und didaktischem Erkenntnisstand. Ein Beispiel dafür sind die *task*-Ansätze, die seit den 1980er-Jahren in der Fremdsprachendidaktik recht prominent entwickelt wurden, die aber in fast allen Schulen immer noch eine „nette“ Abwechslung, nicht aber eine Regelform des Fremdsprachenlernens darstellen. Selbst die Integration des *task*-Konzepts in Lehrwerke der jüngeren Genera-

tion als *target task* oder als *unit task* hat daran wenig geändert. Auf dem Feld der alltäglichen Unterrichtspraxis tun sich in vielerlei Hinsicht solche Klüfte zwischen dem Erkenntnisstand der Wissenschaft und dem unterrichtlichen Lernen auf. Diese Annahme korrespondiert mit Georgia Gödeckes empirischem Befund in einer Umfrage unter Akteur:innen im Feld der Fremdsprachenvermittlung, demzufolge „den wenigsten das Fach und dessen Bedeutung für ihre eigenen Lernprozesse bewusst [sind]“ (Gödecke 2022, S. 225).

Andererseits kann es ja nur so sein, dass schulische Akteur:innen im Feld in der Regel mit einem ausgeprägt reflexiven, oft forschenden Blick auf ihre eigene Arbeit und die ihrer Kolleg:innen schauen. Daher ergeben sich in der schulischen Praxis eigentlich regelmäßig drängende wissenschaftlich-didaktische Fragestellungen, die nach Innovation verlangen und auf die die Fremdsprachendidaktik antworten muss. Es handelt sich dabei vermutlich um die Art professionelle Öffentlichkeit, die sich für neue und innovative fremdsprachendidaktische Ansätze aktiv interessiert und die von daher unmittelbar adressierbar ist. Hier kann man als Wissenschaftler:in stets auf Resonanz und den Willen hoffen, in eine Kommunikation einzutreten. Für den unten unterbreiteten Vorschlag einer enger definierten Öffentlichkeit ist dies eine sehr relevante Beobachtung.

Viele Mitglieder dieser Öffentlichkeit bespielen das Feld auch selbst online innerhalb ihrer *community*. Gerade während der Covid-Pandemie sind in *social media* Austausch-Formate wie (damals) das *twitter*-Lehrerzimmer entstanden; auch in Blogs wurden und werden von Lehrer:innen neue didaktische und methodische Ansätze, Unterrichtspraktiken oder Erfahrungen präsentiert und ausgetauscht. Auch wenn die Zahl solcher Formate eher gering erscheint, darf deren Bedeutung für die Öffnung hin zu Innovationen und Weiterentwicklungen des Fremdsprachenunterrichts nicht unterschätzt werden.

Eine ähnliche Bedeutung hat auch die vermutlich noch geringere Zahl von Lehrer:innen, die selbst publizistisch tätig sind (vgl. Gödecke 2022, S. 218). Natürlich fallen hier zuallererst Zeitschriften ins Auge, die Lehrer:innen nicht nur als Leser:innen, sondern auch als Autor:innen ein Forum bieten und die im günstigsten Fall Wert darauf legen, dass nicht nur Unterrichtsvorschläge präsentiert, sondern dass diese auch explizit mit fremdsprachendidaktischen Konzepten und Ansätzen fundiert werden, z. B. mit dem oben erwähnten *task*-Ansatz. Erst daraus resultiert ein gewisses Maß an Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit, mit der dann auch eine bessere Präsenz eines fremdsprachendidaktischen Ansatzes in der gesamten Fläche der unterrichtlichen Praxis einhergeht.

Schließlich sind auch noch, besonders in interdisziplinären Projekten, Forschungsverbünden oder anderen Arbeitszusammenhängen, Vertreter:innen anderer Disziplinen als zu adressierende Öffentlichkeit zu bedenken. Für eine an Bezugsdisziplinen so reiche Disziplin wie die Fremdsprachendidaktik/-forschung liegt auch hierin eine Herausforderung, denn schließlich müssen fremdsprachendidaktische Konzepte in Disziplinen wie die Linguistik, die Sozialpsychologie, die Erziehungswissenschaften oder die Literatur- und Kulturwissenschaften kommuniziert werden (vgl. Hallet 2018, 2020). Hier stellt sich am ehesten die Notwendigkeit der Explizierung und Aushandlung von

fremdsprachendidaktischen wissenschaftlichen Ansätzen und Konzepten heraus, damit sichergestellt ist, dass, was gleich oder ähnlich aussieht, auch tatsächlich im neuen Kontext eine adäquate Bedeutung aufweist und die intendierte Wirkung entfaltet (vgl. Hallet 2012). Die Notwendigkeit zum expliziten Abgleich besteht vor allem dort, wo die Begriffe anscheinend klar sind, wie etwa im Fall geläufiger Konzepte wie *identity*, *communication* oder *agent*. Andere disziplinäre Kontexte führen aber nicht selten zu veränderten Semantiken, sodass zwar eine terminologische, nicht aber eine inhaltlich-konzeptuelle Übereinstimmung vorliegt.

Wie in Abschnitt 3 erkennbar werden wird, sind alle zuvor genannten Öffentlichkeiten unmittelbare Adressaten, wenn sie in einem forschungs- und entwicklungsorientierten Zusammenhang gezielt und planvoll zusammengeführt werden. Dazu soll das Konzept von *Professional Development Communities* (PDC) vorgestellt werden, in dem die Herausforderungen der Kommunikation fremdsprachendidaktischer Erkenntnisse und Konzepte in einem Forschungs- und Entwicklungskontext zusammengebracht werden; denn in der „kleinen Öffentlichkeit“ einer PDC können, je nach Zusammensetzung, alle oben genannten Öffentlichkeiten personell repräsentiert sein.

3 **Wissenschaftskommunikation *with a purpose*: *Professional Development Communities***

Mit dem Begriff der professionellen *community* ist die Vorstellung verbunden, dass Lehrkräfte und professionelle Erzieher:innen auf verschiedenen institutionellen Ebenen, z. B. auf der Ebene einer ganzen Schule, einer bestimmten Jahrgangsstufe oder von frei gebildeten Teams von Lehrkräften eines bestimmten Fachs, ein Team oder eine Arbeitsgemeinschaft bilden, um künftige Entwicklungen und Innovationen in dem jeweiligen Bereich zu diskutieren, zu initiieren und zu vereinbaren. Die Ziele einer solchen kooperativen Arbeit können auf die Qualität und Verbesserung der Unterrichtspraxis, auf die Philosophie und das Leitbild der Schule (oder Institution, z. B. einer Einrichtung der Lehrer:innenbildung) oder auf die Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Praxis einer Schule zielen.

Das Konzept professioneller *communities*, in denen Akteur:innen eines bestimmten Feldes in einer größeren zeitlichen Kontinuität zusammenarbeiten, ist innerhalb und außerhalb erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Kontexte seit Langem etabliert, allerdings auch recht uneinheitlich definiert. Seit den 1990er-Jahren haben sich insbesondere drei Ansätze herausgebildet: *Professional Learning Communities*, *Professional Communities of Practice*, *Professional Communities of Inquiry*. Es gibt zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen diesen drei Ansätzen, insbesondere bei den Zielen der professionellen Kooperation, aber auch bei Veränderungen und Innovationen in Institutionen und der Notwendigkeit, Entwicklungsprozesse zu gestalten und zu strukturieren. In dem unten ausgeführten Konzept der *Professional Development Communities* wird der allen drei Konzepten gemeinsame Aspekt der Weiterentwicklung der professionellen Akteur:innen und ihrer Institutionen, vor allem der Innovation von Unter-

richt und Schule, programmatisch in den Mittelpunkt gestellt. Wie die anderen Namen solcher Gemeinschaften erkennen lassen (*learning, practice, inquiry*), liegt die Betonung dort jeweils auf einem anderen Aspekt der professionellen Entwicklungsarbeit. Diese Besonderheiten sollen kurz umrissen werden, ehe das Konzept der *Professional Development Community* (PDC) genauer vorgestellt wird.

3.1 Professionelle communities

Das Konzept der *Professional Learning Communities* (vgl. Bolam et al. 2005; Hallet 2011, S. 190–197; Schratz & Westfall-Greiter 2010, S. 119–160) beruht auf der (empirisch gesicherten) Beobachtung, dass in den meisten untersuchten Fällen die professionelle Kooperation von Lehrer:innen individuelle und kollektive Lernprozesse auslöst. Darüber hinaus führte das Kooperationsprinzip zu einer verbesserten Kommunikation und Reflexion, sodass sich im Verlauf der Arbeit eine professionelle Gemeinschaft herausbildete, für die empirisch Schlüsselmerkmale herausgefiltert werden konnten, die teilweise auch auf PDCs zutreffen.

Das Konzept der *Communities of Practice* (CoP) konzentriert sich auf Praktiker:innen in einem bestimmten Bereich, wie z. B. Unternehmen oder Schulen, „the location of the community in a domain of knowledge“ und „the sharing of practice“ (McDonald & Mercieca 2021, S. 7). Der Schwerpunkt liegt also auf gemeinsamen Erfahrungen und der Weiterentwicklung der gemeinsamen Praxis. CoPs sind jedoch auch Lerngemeinschaften, denn „a shared practice develops as members learn with and from each other to become effective in the domain“ (McDonald & Mercieca 2021, S. 7). Vor allem das kontinuierliche Lernen wird als einer der Faktoren betrachtet, auf dessen Grundlage sich eine gemeinsame Praxis und eine veränderte Unterrichtspraxis entwickeln können.

Der dritte Typ einer professionellen community wird *Professional Communities of Inquiry* genannt. Wie der Name sagt, besteht in *professional communities* ein besonderer Bedarf, ein fundiertes Wissen und die Erforschung der Praxis zur Grundlage der Arbeit zu machen (Jaworski 2008). Dies betrifft insbesondere den ko-konstruktiven Aufbau eines gemeinsamen, systematisierten Verständnisses vom Lernen, vom Wissensaufbau und von den Interessen der Lernenden als Voraussetzung für die Initiierung erfolgreichen Lernens. *Inquiry* richtet sich hier also vor allem auf die eigene Praxis. Im Unterschied dazu bezieht sich der unten für die PDCs verwendete Begriff des *research* vor allem auf die Nutzung und Entwicklung didaktischer Konzepte und der wissenschaftlichen Forschung für die Entwicklung von Schule und Unterricht. Wichtig beim *Inquiry*-Ansatz wie beim unten verwandten Ansatz der partizipativen Forschung ist, dass es sich bei Untersuchung und Forschung um gemeinschaftliche, soziale Unternehmungen handelt. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass Erfahrungen oder subjektive Wahrnehmungen als Ausgangspunkte hilfreich, aber nicht ausreichend sind. Denn Eindrücke, Wahrnehmungen oder mehr oder weniger subjektive Hypothesen bieten in der Regel keine zuverlässige Wissensbasis für Entscheidungen oder nachhaltig wirksame Entscheidungen. *Inquiry* bezieht sich daher auf solche Praxiserfahrungen, die eine systematischere, tiefergehende Untersuchung erfordern, also z. B. das

Sammeln von Daten oder den Rückgriff auf intersubjektiv abgesicherte Beobachtungen, um eine verlässliche Grundlage für didaktische Entscheidungen zu haben.

Die vorgestellten Ansätze vereinigen zahlreiche Merkmale in sich, die allesamt Bestandteil einer professionellen *community* sein können und sollen; aber es lohnt sich auch, manche Faktoren oder Aspekte weiterzudenken, wie z. B. *inquiry* dezidiierter als *research* auszuweisen, also eine *professional community* u. a. durch die Nutzung wissenschaftlicher didaktischer Ansätze und die Entwicklung einer empirischen didaktischen Forschung zu definieren. Der Wissenschaftskommunikation öffnet sich dadurch ein Feld, das in sehr praxiswirksamer Weise Anlass zur Dissemination wissenschaftlicher Erkenntnisse und Konzepte bietet, geht es doch in PDCs um die Rolle der wissenschaftlichen Expertise, die Evaluation von Prozessen auf wissenschaftlicher Grundlage und um die Entwicklung fallbezogener empirischer Forschung.

Dieser Ansatz ist wesentlich inspiriert durch das Englisch-Projekt im nationalen Forschungsverbund „Leistung macht Schule“ (LemaS), in dem Wissenschaftler:innen mit Lehrer:innen, teils auch aus anderen Fächern, aber auch mit Fortbildner:innen und ihren Instituten, mit Schulleitungen und auch mit Vertreter:innen der Bildungsadministration und der Bildungspolitik seit 2018 unmittelbar zusammenarbeiten (vgl. Weigand et al. 2020, zum Englischprojekt vgl. Hallet & Schäfer 2020). Im Forschungsverbund selbst haben sich Vertreter:innen zahlreicher Disziplinen, z. B. der Psychologie und der Erziehungswissenschaften, aber auch mehrere Fachdidaktiken und Schulfächer zusammengefunden. Da die Teilprojekte national aufgestellt wurden, waren auch Mitglieder anderer Schulen aus vielen Bundesländern Teil der jeweiligen professionellen *community*; aber es gab auch eine Quervernetzung mit anderen Teilprojekten im Verbund, sodass die Arbeit mit dem Aufgabenansatz zum Zweck der Begabungserkennung und -förderung z. B. auch mit Vertreter:innen der Mathematik und der Physik abgeglichen und entwickelt werden konnte. Für den Austausch der Teilprojekte untereinander und mit den Wissenschaftler:innen im Projekt wurden zahlreiche Formate geschaffen wie Workshops, Arbeits- und Netzwerktagungen oder interdisziplinäre Forschungskonferenzen und Beiträge zu Bildungskongressen. Im Teilprojekt Englisch selbst wurde auf der Grundlage des Konzepts der komplexen Aufgabe und eines ganzheitlichen Begabungsbegriffs von Wissenschaftler:innen und Lehrer:innen gemeinsam ein diagnosebasierter Unterricht zur Erkennung und Förderung von Begabungen, Potenzialen, Interessen und Neigungen der Schüler:innen entwickelt und erforscht. Diese kurze Skizze muss genügen um zu zeigen, dass das Konzept der PDC selbst auch das Ergebnis einer kooperativen und partizipativen Entwicklungsarbeit mit Schulen und Lehrer:innen ist, das zudem in internationalen Projekten der fremdsprachendidaktischen Entwicklung mit Lehrerinnen und Lehrern (Indonesien, Kolumbien) erprobt wurde (vgl. im Einzelnen Cirocki & Hallet 2024, Kap. 9).

3.2 *Professional Development Communities*

Der PDC-Ansatz knüpft an mehrere Konzepte professioneller *communities* an, zielt aber vor allem, wie der Name sagt, auf unterrichtliche und schulische Entwicklung und Innovation. Im Folgenden sollen die wichtigsten Merkmale einer PDC umrissen

werden. Das Konzept der PDCs beruht vor allem auf der Vorstellung, dass alle an einem Projekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung Beteiligten die Arbeit der Institution, die *community* und ihre individuellen Mitglieder gleichermaßen professionalisieren. Dies impliziert, dass die wissenschaftliche Expertise ebenfalls lernend weiterentwickelt und mittels anderer Perspektiven professionalisiert wird.

Das Konzept der PDCs beruht vor allem auf drei Säulen:

- Vorhaben der Unterrichts- und Schulentwicklung sollen auf einer klar definierten Vision und Zielvorgabe beruhen;
- in einem solchen Projekt wird ein größtmögliches Maß an pädagogischer, didaktischer und wissenschaftlicher Expertise versammelt;
- das Vorhaben wird als ein strategisch angelegter und strukturierter Prozess verstanden, der von den Beteiligten explizit vereinbart wird.

Eine Herausforderung besteht nun darin, die genaue Art der Beteiligung an und der jeweiligen Rollen in schulischen Entwicklungsprozessen zu definieren, um der Zusammenarbeit von Akteur:innen auf allen Ebenen eine Struktur zu geben. Dafür soll hier das Konzept einer *Professional Development Community* (PDC) genauer erläutert werden, vor allem hinsichtlich der Zusammensetzung einer solchen *community* wie auch deren Arbeits- und Entwicklungsprozessen (vgl. im Einzelnen Cirocki & Hallet 2024, Kap. 9).

3.3 „Kleine Öffentlichkeit“: Die Zusammensetzung von PDCs

Die hier ins Auge gefasste *community* ist keine mehr oder weniger natürlich gewachsene Gemeinschaft, sondern ein arbeitendes Gremium. Natürlich bilden die Lehrkräfte ihren Kern, aber die Hinzuziehung anderer Personen richtet sich nach den Zielen und der Vision, der Art der erforderlichen Expertise und nach der Bedeutung, die die Repräsentant:innen anderer Institutionen und andere Akteur:innen für das schulische Entwicklungsprojekt haben. Entscheidend ist, dass sich alle Mitglieder einem gemeinsamen Innovationsziel und einer Strategie für dessen Erreichung verpflichten.

Die Zusammensetzung einer PDC will sorgfältig erwogen sein. Prinzipiell können alle Akteur:innen im jeweiligen institutionellen Kontext zu einer PDC gehören, also Lehrer:innen ebenso wie die Schulleitung, Vertreter:innen der Schul- und Bildungsadministration und Lehrerbildner:innen, aber auch Schüler:innen und Eltern. Im Hinblick auf die Professionalität eines Entwicklungsvorhabens werden ferner Wissenschaftler:innen und andere Expert:innen, z. B. solche aus der unterstützenden Sozialarbeit oder der Psychologie an Schulen eingeladen. Dies gewährleistet nicht nur einen hohen Grad an wissenschaftlicher Expertise, sondern auch die forschende Begleitung und die wissenschaftliche Evaluation schulischer oder unterrichtlicher Entwicklungsvorhaben.

Aus Abb. 1 kann man eine mögliche Zusammensetzung einer PDC ersehen. Es gibt jedoch keine generelle Regel. Entscheidend ist, dass die Zusammensetzung einer PDC sich an den Entwicklungszielen orientiert, die eine Schule oder eine Fachschaft für die zukünftige Entwicklung der Schule oder des Unterrichts definiert haben. Auf diese Weise kann eine Schule Netzwerke nutzen oder schaffen, um sie auf zielgerichtete und strukturierte Weise in der Arbeit einer PDC zu bündeln (vgl. auch Jurczok et al. 2022).

Die Zusammensetzung einer PDC muss jedenfalls im Einklang stehen mit den Zielsetzungen und den Methoden des jeweiligen Vorhabens. Dies impliziert, dass die unmittelbare Teilhabe an der Entwicklung einer Vision und von Zielen eines Projekts der Unterrichts- oder Schulentwicklung bereits Bestandteil der Wissenschaftskommunikation ist und dass die pädagogische und didaktische Expertise entscheidend zu einer gelingenden Zielsetzung des Vorhabens beitragen kann. Daher kann man davon ausgehen, dass Wissenschaftler:innen und Forscher:innen stets von Beginn an zu den Mitgliedern einer PDC gehören.

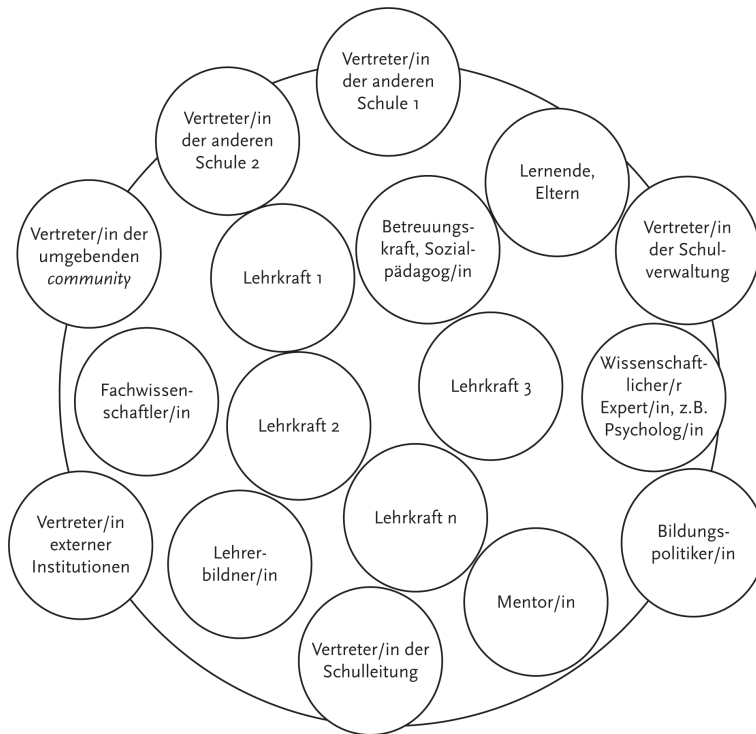


Abbildung 1: Beispiel für die Zusammensetzung einer Professional Development Community (nach Cirocki & Hallet 2024, S. 221; meine Übersetzung)

3.4 Wissenschaftskommunikation in der PDC

So zeichnen sich an dieser Stelle mehrere Herausforderungen für die Wissenschaftskommunikation ab: Zum einen muss sie die für das jeweilige Vorhaben vielversprechenden und tauglichen wissenschaftlichen Konzepte und Forschungsansätze in die PDC kommunizieren und sie muss vor allem in der Lage sein, deren Relevanz darzustellen. Da die Mehrzahl der Mitglieder keine wissenschaftlichen Expert:innen sind, sondern, im Gegenteil, wie Eltern, Schüler:innen und auch Lehrer:innen anderer Fächer, durchaus fremdsprachendidaktische Laien sein können, ist hier eine Art Öffentlichkeit vertreten, für die eine Kommunikationsstrategie erforderlich ist, die die Rolle und Bedeutung

der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der forschenden Begleitung überzeugend darzustellen und in die Arbeit der PDC zu implementieren in der Lage ist. Zum anderen muss die Wissenschaftskommunikation, umgekehrt, eine Kommunikationsstrategie entwickeln, die Ziele, Intentionen und Denkweisen anderer Beteiligter am PDC-Prozess aufnimmt und die eigenen Ansätze darauf ausrichtet. Ggf. müssen diese Ansätze adaptiv überarbeitet und enger an den Zielen der PDC-Arbeit orientiert werden. Wissenschaftskommunikation ist in diesem Sinn kein monodirektionaler, sondern ein bidirektionaler oder dialogischer Prozess. Wissenschaftskommunikation stellt sich hier im Kern als Aushandlungsprozess dar, in dessen Verlauf auch die eigenen Ansätze stets überdacht und weiterentwickelt werden.

Eine weitere Folgerung ist auch, dass sich Wissenschaftskommunikation nicht als punktueller kommunikativer Akt, sondern als Prozess verstehen muss. Damit verliert sie den Charakter einer Setzung, für die gleichsam Letztgültigkeit beansprucht wird. Stattdessen fügt sie sich in einen Entwicklungsprozess ein, innerhalb dessen sie ein permanenter Faktor ist. Dazu ist es erforderlich, dass klare Strukturen für die Arbeitsprozesse der PDC geschaffen und die Rollen und der Platz jedes einzelnen Mitglieds in diesen Strukturen definiert werden. So nehmen die Wissenschaftler:innen und ihre Expertise einen klar definierten Platz ein, sodass die eigentliche Arbeit nicht von prozeduralen Fragen überlagert wird. Mit der Organisationsstruktur der PDC muss die Festlegung von Strategien durch die Bestimmung verschiedener Arbeitsphasen oder -zyklen korrespondieren. Ein solcher Arbeitsplan sollte auch die einzelnen Schritte definieren, die eine PDC unternimmt, um ihre Ziele zu verfolgen. Die Grundstruktur für einen solchen Plan bildet ein Arbeitszyklus, an dessen Beginn die Bedarfsdiagnose und an dessen Ende die Evaluation des Erreichten steht. Abb. 2 veranschaulicht die Standardphasen eines solchen Arbeitszyklus, der mehrmals durchlaufen werden kann.

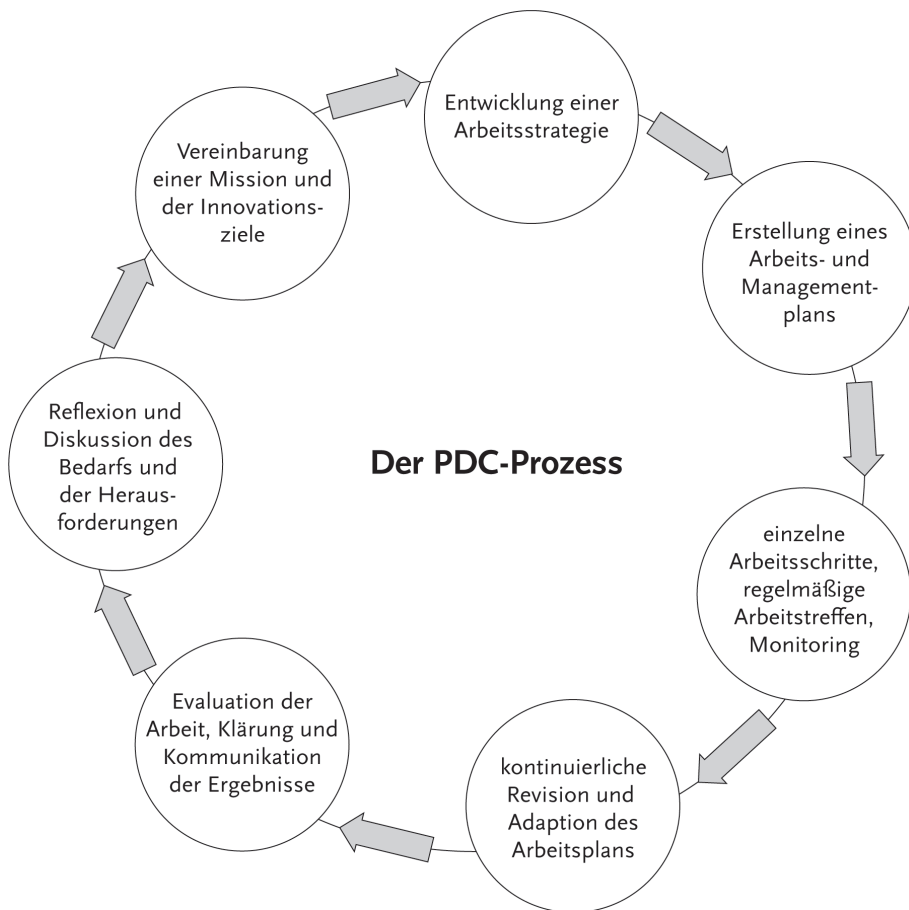


Abbildung 2: Arbeitsschritte im PDC-Prozess (nach Cirocki & Hallet 2024, S. 223; meine Übersetzung)

Der Vorteil einer solchen Arbeitsstrategie ist, dass die Wissenschaft an vorbestimmten Stellen besonders gefragt ist. Besonders in den Phasen der eigentlichen Entwicklungsarbeit in Schule und/oder Unterricht und der forschenden Begleitung sowie bei der wissenschafts- und kriterienbasierten Evaluation der Ergebnisse kommt ihr eine entscheidende Rolle zu. Denn Arbeitsergebnisse liegen nicht einfach vor, sondern sie müssen im Hinblick auf ihre Relevanz und ihr Gewicht gesichtet, kritisch reflektiert und explizit bestimmt werden. Dieser Schritt ist von enormer Bedeutung und muss wissenschaftlich abgesichert sein, denn hier zeigt sich, ob die ursprüngliche Vision von Innovation und Wandel Wirklichkeit geworden ist. Auch muss entschieden werden, was in welcher Weise an die größere *community* und an alle, die nicht aktiv an der Arbeit der PDC beteiligt waren, kommuniziert wird. Auch muss wissenschaftskommunikativ bestimmt werden, welche zunächst nicht an der PDC-Arbeit Beteiligten der weiteren *community* einer Schule oder eines Kollegiums in die nachfolgende Dissemination und Kommunikation der Arbeitsergebnisse der PDC einbezogen werden.

Wie man erkennt, hat die „kleine Öffentlichkeit“ einer PDC gegenüber einer großen, nicht genauer identifizierbaren nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit den Vorteil, dass der Wissenschaftskommunikation eine klar definierte Funktion und Rolle zukommt. Diese Rolle ist partizipativer Natur, da die Wissenschaft und ihre Repräsentant:innen sich als Teil eines innovativen Entwicklungsprozesses verstehen, der nur in Kooperation mit anderen Beteiligten gelingen kann. Das hier vorgestellte partizipative Konzept hat vor allem auch den Vorteil, dass die oft beklagte Theorie-Praxis-Kluft erst gar nicht entsteht, sondern dass wissenschaftliche Theorie sich als integraler Bestandteil einer (weiterzuentwickelnden) Praxis versteht.

4 Partizipative Forschung

Für einen professionellen didaktischen oder pädagogischen Entwicklungsprozess ist es wichtig, dass dieser wissenschaftlich und forschend begleitet wird. Eine der Implikationen eines partizipativen Verständnisses von Wissenschaftskommunikation ist daher auch, dass damit eine veränderte Bestimmung der Rolle der Forschung einhergeht, und dies in einem mehrfachen Sinn. Zum einen verstehen die Wissenschaftler:innen und Forscher:innen die von ihnen beigesteuerten Ansätze und Konzepte als Vorschläge, die sie in den Arbeitsprozess einbringen, die sie aber in dessen Verlauf je nach Bedarf auch adaptieren oder revidieren können. Da die Forschung sich als Teil eines umfassenderen Prozesses definiert, ist also auch sie ihrem Charakter nach partizipativ und dialogisch angelegt. Zum anderen ist es in einem partizipativen Verständnis von Forschung unerlässlich, dass die Lehrer:innen selbst eine forschende Haltung einnehmen und sich selbst als Forscher:innen verstehen. Die Nachhaltigkeit schulischer und unterrichtlicher Innovationen ist nur dann gesichert, wenn Lehrer:innen ihre eigene Arbeit oder auch die ihrer Kolleg:innen (z. B. mittels des *lesson study*-Konzepts; vgl. Kager et al. 2023) und die ihrer Schule wissenschaftlich fundiert zu erforschen in der Lage sind. Dazu müssen sie mit ethnografischen Ansätzen und Methoden der empirischen Unterrichtsforschung, ggf. auch der kulturellen Forschung vertraut sein (vgl. Burns et al. 2011, Cirocki & Hallet 2024, Kap. 4, Hallet 2021). Dass sie dabei von wissenschaftlichen Expert:innen beraten oder angeleitet werden, ist Teil des PDC-Konzepts.

Es gibt eine große Bandbreite an Möglichkeiten, wie sich die Forschung, das professionelle Lernen und die pädagogische oder didaktische Praxis integrieren lassen. Beispielsweise kann die Zusammenarbeit von Forscher:innen oder Wissenschaftler:innen und Lehrer:innen dialogisch erfolgen, sodass die Lehrkräfte in allen Phasen des PDCs-Prozesses auf das wissenschaftliche Wissen und die Expertise der Forscher:innen zurückgreifen können. Die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrenden kann aber auch partizipativer und kontinuierlicher sein, indem die gesamte begleitende Forschung von den Wissenschaftler:innen kooperativ entwickelt und gestaltet wird. Schließlich können didaktische Forscher:innen Lehrkräfte auch beim Design einer eigenen pädagogischen oder didaktischen Forschung unterstützen, die speziell auf die Bedürfnisse ihrer Schulen oder ihrer Lernenden zugeschnitten ist.

Auch ein solches partizipatives Verständnis von Forschung verändert die Rollen aller Beteiligten substanziell und weist der Wissenschaftskommunikation eine andere Funktion zu, da auch sie dialogisch gestaltet ist:

“Participatory research has as a primary objective to hand power from the researcher to the research participants who may be community members or community organisations. These participants have control over the research agenda and analyse findings from the research.”
(Braber 2023, S. 142, FN 1)

In einem solchen partizipativen Verständnis ist das Macht- und Informationsgefälle zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis natürlich nicht aufgehoben; aber die kooperative Praxis ist von einem Verständnis für die gegenseitige Angewiesenheit auf die Expertise und das jeweils verfügbare Wissen der anderen Beteiligten die entscheidende Arbeitsgrundlage. Auf keinen Fall werden Unterrichtspraktiker:innen als Ausführende wissenschaftsbasierter Konzepte oder Vorschläge verstanden, sondern als Akteur:innen, die eigenständige professionelle Entscheidungen treffen.

5 Wissenschaftskommunikation als dialogische Entwicklungsarbeit

Es versteht sich, dass das hier vorgestellte Konzept der Wissenschaftskommunikation in einer „kleinen“, begrenzten und wohldefinierten professionellen Öffentlichkeit nicht verallgemeinert werden kann. Es ist aber sinnvoll, hier auf die eingangs umrissenen verschiedenen Arten von Öffentlichkeit zurückzukommen, damit sichtbar wird, dass diese auch im „kleinen“ Konzept von Wissenschaftskommunikation ihren Platz haben: Außer Kolleg:innen und anderen Wissenschaftler:innen fremdsprachendidaktischer Provenienz können (und sollten vermutlich) Lehrer:innen aus anderen Fächern, Psycholog:innen oder Sozialarbeiter:innen, Schüler:innen und Eltern Mitglieder in solchen PDCs sein. Daher sind die Anforderungen an die Wissenschaftskommunikation ähnlich hoch wie bei großen Formen in nicht näher eingrenzenden Öffentlichkeiten. Die hier beschriebene Art der Wissenschaftskommunikation ist nie uni-direktional; vielmehr ist die Kommunikation von der ersten Verhandlung über die Ziele und Visionen eines Entwicklungsprojektes über die begleitende Forschung bis zur Evaluation und Dissemination der Ergebnisse oder Erkenntnisse grundsätzlich dialogischer (oder polylogischer) Natur. Dies verändert vor allem das oft beschworene Theorie-Praxis-Verhältnis hin zu einer kooperativen Praxis und wirkt hierarchie-mindernd. Die jeweilige Expertise, also die von Forscher:innen oder von Unterrichtspraktiker:innen, wird nicht gelehnt oder ignoriert; sie wird aber unmittelbar aufeinander bezogen und Gegenstand permanenter Aushandlung. Dies ist ein Verständnis von Wissenschaftskommunikation, das man durchaus als demokratisch verstehen darf.

Literaturverzeichnis

- Beck, C. & Wandt, J. (2020). Zwischen Theorie und Praxis. In J. Schnurr & A. Mäder (Hrsg.), *Wissenschaft und Gesellschaft. Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute* (S. 163–176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59466-7_12
- Bolam, R., MacMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (Hrsg.) (2005). *Creating and Sustaining Professional Learning Communities*. Department of Education and Skills.
- Burns, J. C., Cooke, D. & Schweidler, C. (2011). *A short guide to community based participatory action research: A community research lab guide*. <https://www.labor.ucla.edu/wp-content/uploads/2015/03/A-Short-Guide-to-Community-Based-Participatory-Action-Research.pdf>
- Braber, N. (2023). Community projects. In H. Price & D. McIntyre (Hrsg.), *Communicating Linguistics. Language, Community and Public Engagement* (S. 131–142). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003096078-15>
- Cirocki, A. & Hallet, W. (2024). *Professionalising English Language Teaching. Concepts and Reflections for Action in Teacher Education*. Cambridge University Press.
- Gödecke, G. (2022). Wissenschaftskommunikation über die Fremdsprachendidaktik – erste Annäherungen an ein neues Wissenschaftsfeld. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33(2), 211–233.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2012). Conceptual Transfer. A Cognitive Approach to the Construction, Re-interpretation and Re-contextualization of Academic Concepts. In B. Neumann, B. & A. Nünning (Hrsg.), *Travelling Concepts in the Study of Culture* (S. 389–409). de Gruyter.
- Hallet, W. (2018). Konzeptueller Transfer. Interdisziplinäre Konzeptbildung in den Literatur- und Kulturwissenschaften und in der Englischdidaktik. In B. Diehr (Hrsg.), *Kohärenz und Korrespondenz in der Englischlehrerbildung* (S. 123–142). Lang.
- Hallet, W. (2020). *Common Ground* und konzeptueller Transfer. Zu den komplexen Beziehungen zwischen den Literaturwissenschaften und den fremdsprachlichen Literaturdidaktiken. In A. Grünewald, M. Hethey & K. Struve (Hrsg.), *Kontrovers. Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft* (S. 11–27). WVT.
- Hallet, W. (2021). Ethnographische Forschung als professionelle Kompetenz und didaktische Haltung. In A. Grünewald, G. Tassinari, S. Noack-Ziegler & K. Wieland (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin* (S. 139–153). Narr.
- Hallet, W. & Schäfer, J. S. (2020). Teilprojekt 18. Diversitätssensibles Lernen mit komplexen Aufgaben im Englischunterricht der Sekundarstufe. In G. Weigand et al. (Hrsg.), *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 183–194). Bd. 1: Leistung macht Schule. Beltz.

- Jaworski, B. (2008). Building and sustaining inquiry communities in mathematics teaching development: Teachers and didacticians in collaboration. In K. Krainer & T. Wood (Hrsg.), *International handbook of mathematics teacher education. Volume 3: Participants in mathematics teacher education: Individuals, teams, communities and networks* (S. 309–330). Sense.
- Jurczok, A., Haase, A., Perleth, C. & Vock, M. (2022). Schul- und Unterrichtsentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe von Teams und Netzwerken am Beispiel der Begabungs- und Leistungsförderung. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule*. (S. 99–114). Bd. 2: Leistung macht Schule. wbv Publikation.
- Kager, K., Mynott, J. P. & Vock, M. (2023). A conceptual model for teachers' continuous professional development through lesson study: Capturing inputs, processes, and outcomes. *International Journal of Educational Research Open* 5, 100272. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100272>
- Little, H. (2023). Principles of good research communication. In H. Price & D. McIntyre (Hrsg.), *Communicating Linguistics. Language, Community and Public Engagement* (S. 17–27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003096078-4>
- McDonald, J. & Mercieca, B. M. (2021). What is a Community of Practice? In B. M. Mercieca & J. McDonald (Hrsg.), *Sustaining Communities of Practice with Early Career Teachers. Supporting Early Career Teachers in Australian and International Primary and Secondary Schools, and Educational Social Learning Spaces* (S. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-33-6354-0_1
- Price, H. & McIntyre, D. (2023). Public linguistics. In H. Price & D. McIntyre (Hrsg.), *Communicating Linguistics. Language, Community and Public Engagement* (S. 4–13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003096078-2>
- Price, H. & McIntyre, D. (Hrsg.) (2023). *Communicating Linguistics. Language, Community and Public Engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003096078>
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Klett Kallmeyer.
- Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth C., Preckel, F., Vock, M. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.) (2020). *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Bd. 1: Leistung macht Schule. Beltz.

Kurzporträt des Autors

Wolfgang Hallet war bis 2019 Professor für Didaktik der englischen Sprache, Literatur und Kultur an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er ist Autor und Herausgeber zahlreicher fremdsprachendidaktischer Monografien und Handbücher mit Schwerpunkten in der Literatur- und Kulturdidaktik sowie im Bilingualen Unterricht. Einer seiner literaturwissenschaftlichen Schwerpunkte ist der multimodale Roman.

Lost in Translation? Studierende produzieren wissenschaftskommunikative Videos über das Lehren und Lernen von Sprachen

GEORGIA GÖDECKE, ANDREAS GRÜNEWALD

Zusammenfassung

Das Lehrprojekt „Lost in Translation“?, das von der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* gefördert wurde, ermöglicht den Lehramtsstudierenden der Fächer Französisch und Spanisch der Universität Bremen einen praxisnahen Einblick in die Wissenschaftskommunikation über die Fremdsprachendidaktik/-forschung.

Mit Unterstützung von Fachexpert:innen und Wissenschaftskommunikator:innen erstellen die angehenden Lehrkräfte wissenschaftskommunikative Videos rund um das Lehren und Lernen von Sprachen und machen sie öffentlich zugänglich. Durch den gesamten Produktionsprozess lernen sie, fachspezifische Informationen und Erkenntnisse zu kommunizieren und mit anderen zu teilen.

Schlüsselwörter: Hochschullehre; Fremdsprachendidaktik/-forschung; Wissenschaftskommunikation; wissenschaftskommunikative Videos

Abstract

The teaching project "Lost in Translation?", which was funded by the *Stiftung Innovation in der Hochschullehre*, provides student teachers of French and Spanish at the University of Bremen with a practical insight into academic communication about foreign language didactics/research.

With the support of subject experts and science communicators, the prospective teachers create science communication videos about the teaching and learning of languages and make them publicly accessible. Throughout the entire production process, they learn to communicate and share subject-specific information and findings with others.

1 Einleitung und Kontextualisierung des Lehrprojekts

Lehramtsstudierende der Fächer Französisch und Spanisch absolvieren an der Universität Bremen im Verlauf ihres Studiums verschiedene Module in der Fremdsprachendidaktik, die sich mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen befasst. Ziel ist es, ein fundiertes Verständnis für Theorien, Ziele und Methoden des Fremdsprachenunter-

richts zu erlangen. Dabei wird kontinuierlich über fachdidaktisches Wissen reflektiert, das für die spätere Berufspraxis von Bedeutung ist. Es wird auch berücksichtigt, dass (angehende) Fremdsprachenlehrkräfte mit unterschiedlichen Erwartungen und Ansichten verschiedener Interessengruppen konfrontiert sind, darunter Schulleitung, Schüler:innen, Eltern oder auch Medienvertreter:innen und (andere) Bildungsakteur:innen. Diese Reflexionen sind wichtig, um das Selbstverständnis der Lehrenden und den Beitrag des Faches zur Bildung zu verstehen. Bisherige fachdidaktische Veranstaltungen haben sich hauptsächlich auf theoretische Aspekte konzentriert; es fehlte an einer praxisorientierten Perspektive. Ein Lehrprojekt im Wintersemester 2022/23 in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen hatte zum Ziel, Studierende mit verschiedenen Akteur:innen ihres zukünftigen Berufsfeldes und der breiteren Öffentlichkeit in einen Austausch zu bringen. Die Studierenden sollten verschiedene Fragen zur Fremdsprachendidaktik und -forschung sowie die Erwartungen an sie als zukünftige Lehrkräfte kennenlernen und ihre eigene Perspektive einbringen. In diesem multiperspektivischen Austausch lernten sie, über die Inhalte ihres Faches adressat:innengerecht zu kommunizieren. Sie erstellten wissenschaftskommunikative Videos um die Ergebnisse dieser Austauschprozesse zu verarbeiten und zu präsentieren und wurden dabei von Wissenschaftskommunikator:innen und Fachexpert:innen unterstützt.

Im Folgenden wird das Lehrkonzept vorgestellt und reflektiert, welches die Anwendungsfelder Fremdsprachendidaktik/-forschung und Wissenschaftskommunikation erstmalig in der Hochschullehre zusammenführte.

2 Überblick über das Lehrprojekt „Lost in Translation?“¹

Das von der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* geförderte Lehrprojekt wurde an der Universität Bremen für das Fachdidaktikmodul FD3 „Lernbedingungen und Innovationen im Französisch- bzw. Spanischunterricht“ im 1. Masterjahr geplant. Das Modul setzt sich in der Regel aus einem Seminar und zwei Übungen zusammen. Im Rahmen des Projekts wurde die Struktur des Moduls aufgebrochen und die Lehrveranstaltung – anders als bisher – in ein hochschuldidaktisches Format des forschenden Lernens überführt (vgl. u. a. Huber et al., 2013), indem ein größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt wurde als bisher. Der Seminaranteil des Moduls wurde in Lehrveranstaltungsblöcken umgewandelt, der Übungsanteil in eine zusammenhängende Übungswoche.

2.1 Seminarblock I

Zur Rahmung des Seminars erfolgte zunächst eine Einführung in die Wissenschaftskommunikation, die in Zusammenarbeit mit der erfahrenen Bremer Wissenschaftskommunikatorin Isabell Harder einen Überblick über folgende Themenbereiche gab: Geschichte und Entwicklung von Wissenschaftskommunikation, Definition und Rolle

1 Eine Kurzvorstellung des Lehrprojekts findet sich auch in Grünewald (2023).

in der Gesellschaft, Identifizierung von Zielgruppen, Bedeutung einer adressat:innen-gerechten Sprache, Kommunikationskanäle von Wissenschaftskommunikation. Sodann entfaltete sich ein Austausch darüber, welche Rolle die Wissenschaftskommunikation gegenwärtig in den verschiedenen Disziplinen einnehme: Während z. B. komplexe Konzepte in den Naturwissenschaften oft leichter visualisiert und vereinfacht werden können, erforderten geisteswissenschaftliche Themen (aufgrund ihres teilweise abstrakten Charakters) aus Sicht der Teilnehmenden vermutlich zusätzliche Bemühungen, um sie für ein allgemeines Publikum verständlich zu machen. Zudem nutzten Naturwissenschaftler:innen aus Sicht der Wissenschaftskommunikatorin oft Medien wie allgemein zugängliche Zeitschriften, Fernsehen und soziale Medien, um ihre Forschungsergebnisse zu verbreiten. Demnach seien sie in der Öffentlichkeit teilweise sichtbarer als Geisteswissenschaftler:innen, deren Wissenschaftskommunikation sich traditionell eher in akademischen Publikationen, Buchveröffentlichungen und Fachkonferenzen manifestiere (vgl. dazu auch Gödecke, 2022).

Zur Aktivierung von Vorwissen/-erfahrungen mit Fachbezug erfolgte sodann eine Reflexion über die Fragen, welches Verständnis die Studierenden von der Fremdsprachendidaktik/-forschung als geisteswissenschaftlichem Fach und zugleich ausbildungsrelevanten Bestandteil ihres Professionswissens haben, wie sie die Rolle einer Fremdsprachenlehrkraft konzeptualisieren und welche Vorannahmen sie über einen effektiven Fremdspracherwerb im institutionellen Kontext haben. Die prägnant zusammengefassten Antworten der Studierenden sind hier einsehbar: <https://nc.uni-bremen.de/index.php/s/nD7jRx36sXsRTs>.

Im Anschluss daran verließen die Studierenden den universitären Kontext und stellten ähnliche Fragen im direkten Kontakt mit Schulen und anderen Personen aus der Öffentlichkeit, um herauszufinden, inwieweit die Fremdsprachendidaktik/-forschung auch außerhalb des Disziplinkontextes bekannt ist. Die Öffentlichkeit stellte Fragen rund um das Lehren und Lernen von Sprachen, die sie interessierten oder die sich unmittelbar aus ihrem Lebensumfeld ergaben. So wollten z. B. Schüler:innen wissen, warum man überhaupt eine Fremdsprache lernen sollte (Lost in Translation?). Eine berechtigte Frage, schließlich kann ein solcher Aneignungsprozess schwierig und zeitaufwendig sein, während (Echtzeit-)Übersetzungsprogramme eine basale Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache ohne eigenen Aufwand möglich machen. Eltern hingegen interessierte es zum Beispiel, wie man Kinder erfolgreich mehrsprachig erziehen kann und ob Mädchen per se sprachbegabter seien als Jungen. Medienvertreter:innen wiederum hatten ein Interesse an innovativen Konzepten und medienwirksamen Modellprojekten, die beispielsweise die Frage beantworten, wie man sich im Sinne autonomen Fremdsprachenlernens selbst eine Sprache aneignen kann.

2.2 Seminarblock II

Diese und zahlreiche weitere Fragen und Diskussionsanstöße rund um die Fremdsprachendidaktik/-forschung wurden von den Studierenden gesammelt, im Seminar gebündelt und gemeinsam in inhaltliche Schwerpunktbereiche aufgeteilt. Daraus ergaben sich folgende Themenschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Bilingualismus, Sprachbega-

bung, Autonomes Fremdsprachenlernen, Memorisierungstechniken, Fremdsprachenlernen und Alter, Sprachlernspiele und Wortschatz. Die Studierenden fanden sich je nach Interesse in den entsprechenden Schwerpunktgruppen zusammen und gingen im Sinne des forschenden Lernens der Aufgabe nach, Antworten für die jeweiligen themenspezifischen Fragen und Diskussionspunkte zu finden. Dazu konsultierten sie relevante Fachliteratur und recherchierten Wissenschaftler:innen aus der Fremdsprachendidaktik/-forschung und ihren Bezugsdisziplinen, um diese für Expert:inneninterviews anzufragen. Ziel war es, diese Interviews aufzuzeichnen und in die wissenschaftskommunikativen Videos zu integrieren (s. Übungswoche). Die Seminarleitung stand beratend zur Seite und war für die Anfragen an die – von den Studierenden vorgeschlagenen – Fachexpert:innen zuständig.

Im zweiten Teil des Seminarblocks wurde mit Blick auf den Titel des Seminars „Lost in Translation?“ einer Frage vertieft nachgegangen: Welche Rolle spielen Übersetzungsprogramme, Spracherkennung, Fremdsprachen-Apps etc. für die Fremdsprachendidaktik/-forschung, schließlich können auch sie müheloses Verstehen über alle Sprachgrenzen hinweg möglich machen? Über Zoom zugeschaltet waren dazu zum einen David Marin, Senior Editor der Sprachlernapp Babbel, und zum anderen Prof. Dr. Thomas Strasser, Hochschulprofessor für Fremdsprachendidaktik und technologieunterstütztes Lernen/Lehren an der Pädagogischen Hochschule Wien. Auf der einen Seite könne man sich fragen, ob sie das Sprachenlernen obsolet mache. Auf der anderen Seite Sorge die Technik teilweise noch für Verzögerungen und produziere Missverständnisse, gerade wenn es um ungewohnte Ausdrucksweisen oder Metaphern gehe. Ihnen fehlten dafür schlicht die Flexibilität, die Kreativität und das soziale Bewusstsein eines echten Menschen.

2.3 Seminarblock III

Der letzte Seminarblock startete mit einer Einführung der Journalistin Viola Falkenberg zum Thema Interviewführung. Ziel war es, die Studierenden auf die Produktion der wissenschaftskommunikativen Videos vorzubereiten. Zunächst wurden zu Beginn des Workshops eigene Vorerfahrungen mit Interviews gesammelt (z. B. Was war mein unangenehmstes Interview und warum?). Darauf aufbauend wurden gemeinsam Beispiele und praktische Tipps für das Führen von Interviews mit Laien und Expert:innen erarbeitet. In diesem Rahmen analysierten die Studierenden verschiedene Interviewsituationen anhand eines Kommunikationsdreiecks und übertrugen die Erkenntnisse anschließend auf ihre geplanten Interviews mit den Fachexpert:innen. Die Studierenden erhielten zudem die Gelegenheit, probeweise Interviews mit Kamera und Ton durchzuführen und diese anschließend im Plenum zu reflektieren.

Im zweiten Teil des Seminarblocks standen wissenschaftskommunikative Videos im Zentrum. In diesem Rahmen vermittelte der promovierte Wissenschaftskommunikator Jens Kube Grundlagen zu den Themenbereichen „Bildrecht“, „Kameraeinstellungen“ und „Schnitt“ und gab eine Einführung in (Visual) Storytelling. In diesem Rahmen erläuterte er beispielsweise auch, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Videos konkrete Beispiele verwenden sollten, um Fachbegriffe bzw. (abstrakte) Konzepte zu ver-

anschaulichen und die jeweilige Botschaft für das Publikum greifbarer und leichter verständlich zu machen. Anschließend erläuterte er, wie der Drehplan eines wissenschaftskommunikativen Videos idealerweise aussehen sollte und welche Faktoren es bei der praktischen Umsetzung zu beachten gelte. In diesem Rahmen unterstützte er die Studierenden auch bei ihrer eigenen Drehplanerstellung, während die Seminarleitung Feedback auf die inhaltliche und damit fachspezifische Ausgestaltung der geplanten Videos gab. Gemeinsam wurden die individuellen Ziele der Gruppen formuliert, woraus sich die Inhalte, Themen, Zielgruppen, aber auch Dauer und Tonalität der Videos ableiten ließen. Die Tonalität der Videos wurde in drei Parameter unterschieden: ernst/humorvoll, statisch/langsam/dynamisch; geplant/spontan. In einer Gruppenarbeitsphase verständigten sich die Studierenden auf die Rollenverteilung innerhalb ihrer Gruppen (Regie/Redaktion, Ton, Kamera, Assistenz) und sammelten bereits Ideen für passende Drehorte. Exemplarische wissenschaftskommunikative Videos dienten der Inspiration.

Bis zur Übungswoche – zwischen Block III und der Übungswoche lagen insgesamt vier Wochen – war es Aufgabe der Studierendengruppen, ihre Drehpläne zu finalisieren und sich Rückmeldungen seitens des Wissenschaftskommunikators und der Seminarleitung einzuholen.

2.4 Übungswoche

Im Anschluss an die durchgeführten Blockseminare fand die Übungs- beziehungsweise Videoproduktionswoche statt. Der erste Tag begann mit der Vorstellung der überarbeiteten Drehpläne durch die Studierendengruppen, die im Plenum gemeinsam reflektiert wurden. Es folgte die Ausgabe von Laptops sowie eine Einführung in das Videoschnittprogramm iMovie. Je nach individuellem Bedarf wurde ein Locationscouting mit Kameras, Licht und Ton durchgeführt und eine erste Probeaufnahme in iMovie zwecks Qualitätsüberprüfung importiert. Am Folgetag erhielten die Studierenden die Möglichkeit einer Videoproduktionsberatung. Darüber hinaus reisten die Fachexpert:innen Prof. Dr. Thorsten Piske (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), Anna Schröder-Sura (Pädagogische Hochschule St. Gallen), Dr. Maria Giovanna Tassinari (Sprachenzentrum an der Freien Universität Berlin), Antje Mühlenstedt-Meko (Kooperative Gesamtschule Leeste), Prof. Dr. Markus Kötter (Universität Siegen), Prof. Dr. Michaela Sambanis (Freie Universität Berlin) und Prof. Dr. Andrea Daase (Universität Bremen) an. Weitere Fachexpert:innen standen für Zoom-Interviews zur Verfügung. Sie wurden in Empfang genommen und im Rahmen eines Gruppen- und Einzelcoachings durch den Wissenschaftskommunikator Dr. Jens Kube auf die am nächsten Tag durchzuführenden Interviews vorbereitet. In diesem Rahmen explizierte Jens Kube – ähnlich wie bereits im Austausch mit den Studierenden – Grundregeln der Kommunikation sowie Grundlagen des (Visual) Storytellings und erläuterte, dass fachspezifische Inhalte in wissenschaftskommunikativen Videos wissenschaftlich fundiert, spannend und empfänger:innenorientiert präsentiert werden müssen.

An den Tagen vier und fünf arbeiteten die Studierendengruppen individuell an dem Rohschnitt, Off-Ton und nötigen Visualisierungen. Der gesamte Entwicklungsprozess ließ den Studierenden Raum für kreative Ideen. Das Technikteam, bestehend aus

Jens Kube und seinen zwei Mitarbeiterinnen Dr. Denise Müller-Dum und Rachel Sequeria, stand den Studierenden die gesamte Woche über zur Seite und war auf technischer Ebene beratend tätig, während die Seminarleitung durchweg Rückmeldungen zu der Auseinandersetzung mit den wissenschafts- und praxisrelevanten Inhalten im Rahmen der Videos gab. Ein kurzes Abschlussplenum markierte das Ende der Produktionswoche.

Bevor die Videos als Prüfungsleistung vorgelegt wurden, übernahm das Technikteam einen letzten professionellen Feinschliff, ohne dadurch in die Arbeit der Studierendengruppen einzugreifen.

Die Gruppenprüfungsleistung bestand aus zwei Teilen: wissenschaftskommunikatives Video (80 %) und einer dazugehörigen Präsentation (20 %). Die Bewertungskriterien der wissenschaftskommunikativen Videos wurden in Block III gemeinsam erarbeitet und sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 1: Prüfungsleistung im FD3

Video	
Inhalt	Form
• zielgruppenadäquater Inhalt • klare Struktur und roter Faden • faktisch korrekter Inhalt • Einbindung von (möglichst aktueller) Forschungsliteratur • Storytelling • Berücksichtigung von Beispielen	• Videolänge eingehalten • Audio- und Videoqualität (Licht, Schnitt etc.) • „leichte“ Sprache, Visualisierungen • ansprechender/spannender Einstieg • Sprech- und Schnittgeschwindigkeit • Rezipient:innen involvieren • ansprechender Titel (gibt Essenz des Inhalts wieder) • Gestik, Mimik • klare Strukturierung (Einleitung, Hauptteil, Ende, Dramaturgie) • ggfs. Humor, Interesse wecken • Authentizität • variantenreich/Abwechslung • Soundeffekte • Anschlusskommunikation • Layout • ansprechender Präsentationsstil
Präsentation	
• <u>Zeitungsfang</u>: 15 min. • <u>Performanz</u>: Körpersprache, Sprechtempo, Vortragsweise, • Adressat:innenbezug • <u>Inhaltliche Darstellung</u>: Wie wird was dargestellt und warum? Benennung der zentralen Aspekte des Themas, Konkretisierung des Videoaufbaus, schlüssige Argumentation, zielgerichteter und logisch strukturierter Vortrag; • Begründung der gewählten medialen Umsetzung • <u>Sprachliche Darstellung</u>: Verwendung einer angemessenen Fachsprache • <u>Umgang mit Forschungsliteratur</u>: sinnvolle Auswahl, Benennung zentraler Gedanken, Vergleichen von Ansätzen, eigene Positionierung • <u>Visualisierung</u>: Auswahl geeigneter Medien, souveräner Umgang mit den Medien, angemessene Lesbarkeit und Nachvollziehbarkeit	

Sämtliche Videos wurden für die interessierte Öffentlichkeit auf YouTube² zur Verfügung gestellt (in dem Beitrag von Dwinger in diesem Band wird ein exemplarisches wissenschaftskommunikatives Video vorgestellt). So können interessierte Bürger:innen beispielsweise disziplinspezifische Inhalte der Fremdsprachendidaktik/-forschung kennenlernen, Lehrkräfte neue Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung erhalten und Fremdsprachenlerner:innen die dahinterliegenden theoretischen Konzepte nachvollziehen oder auch Strategien zur Optimierung der eigenen Lernprozesse entdecken und anwenden.

Und nicht zuletzt ist es im Sinne eines Transfers von Bildungsinnovationen möglich, die Videos in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung anderer Universitäten flexibel einzusetzen oder diese als Impulsgeber für die Entwicklung ähnlicher Formate zu nutzen.

3 Reflexion des Lehrkonzepts durch Studierende

Im Anschluss an die Durchführung des Lehrprojekts fand sich eine Gruppe aus insgesamt vier freiwilligen Studierenden zusammen, die die Lehrveranstaltung anhand folgender Leitfragen bewerteten:

- Was waren Inhalte und Ziele des Lehrprojekts aus eurer Sicht?
- Was ist das Neue/Besondere/Innovative an dem Lehrprojekt im Vergleich zu bisherigen Mastermodulen?
- Welche Personen haben an dem Projekt mitgemacht?
- Wie war das Lehrprojekt aufgebaut?
- Welche Lehr-Lernformen/Methoden wurden eingesetzt?
- Welche Kompetenzen habt ihr erworben bzw. ausgebaut?
- Inwieweit konntet ihr euch kreativ ausleben?
- Welchen Mehrwert hat das Lehrprojekt mit Blick auf eure zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft?
- Was hat euch besonders gefallen?
- Was ist verbesserungswürdig? Wie ließe sich das Projekt perspektivisch weiterentwickeln?
- Inwiefern ließe sich das Projekt auf andere Fächer übertragen?

Ein Zusammenschnitt des Feedbacks findet sich unter <https://www.youtube.com/watch?v=w70oYfCQZI8> und wird im Folgenden zusammengefasst.

Videos über Fremdsprachendidaktik/-forschung zu drehen und Menschen außerhalb des Faches für das Fach zu begeistern und darüber zu informieren, stellte für die Studierenden eine besondere Bereicherung dar. Auch wenn die Produktion eines wissenschaftskommunikativen Videos zu Beginn des Seminars durchaus als Herausforderung empfunden worden sei, hätten die Studierenden im Laufe des Prozesses an

2 Der YouTube-Kanal des Lehrprojekts ist verfügbar unter: <https://www.youtube.com/@lostintranslation815>.

Selbstvertrauen und Medienkompetenz gewonnen und seien „sehr stolz“ auf das Endprodukt. In technischer Hinsicht zeigten sie sich sehr dankbar für die Unterstützung durch den Wissenschaftskommunikator. Ein Student betonte, dass er die Freiheit, sich im Video kreativ ausdrücken zu können, besonders geschätzt habe.

Aus Sicht der Studierenden war die Produktion der wissenschaftskommunikativen Videos als Seminar- und Prüfungsleistung zudem besonders innovativ und sollte daher auch auf andere Fächer übertragen werden: Gerade in Zeiten von ChatGPT wird es nach Einschätzung der Studierenden in Zukunft notwendig sein, auf alternative Prüfungsleistungen auszuweichen. Anstelle von „klassischen“ Hausarbeiten seien Lehrprojekte notwendig, die auf Dialogizität ausgerichtet sind.

Während des Produktionsprozesses selbst habe der Austausch mit Fachexpert:innen – nicht nur aus der Fremdsprachendidaktik/-forschung, sondern auch aus benachbarten Disziplinen wie u. a. Linguistik, Pädagogik, Literaturwissenschaft oder Mediendidaktik – einen enormen Mehrwert gehabt, um sich dem eigenen Themenschwerpunkt aus verschiedenen Perspektiven nähern zu können. Allerdings wäre es aus Sicht der Studierenden sinnvoller gewesen, wenn sie die Fachexpert:innen bereits vor der Übungswoche kennengelernt und interviewt hätten, da die Übungswoche durch die Produktion der Videos bereits sehr dicht war. Eine solche Anpassung der Seminarstruktur wäre bei einer erneuten Durchführung notwendig.

Bezüglich der fachspezifischen Anteile des Seminars äußerten die Studierenden, dass die vertiefte Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Themenschwerpunkten sowie der Austausch zwischen den Themengruppen eine besondere Bereicherung im Hinblick auf ihre spätere Tätigkeit als Fremdsprachenlehrkraft darstellten. Fachspezifische Inhalte nicht nur zu durchdringen, sondern sie auch klar, adressat:innen- und fachgerecht kommunizieren und vermitteln zu können, stellten aus Sicht der Studierenden zentrale Kompetenzen von Lehrkräften dar. Diese Kompetenzen könnten jedoch nicht allein durch die Produktion von Videos erworben werden, schließlich sei dieser Prozess sehr aufwendig und komplex, so die Rückmeldung der Studierenden im Plenum. Einen niederschwelligeren Zugang könnte die Produktion von Podcasts bieten, wie auch Kube & Müller-Dum in diesem Band ausführen.

4 Abschluss und Ausblick

Die Integration von Wissenschaftskommunikation in die Lehramtsausbildung kann einen Beitrag dazu leisten, die Studierenden auf ihre zukünftige Rolle als Lehrkräfte vorzubereiten und die Qualität des Unterrichts zu verbessern, und dies u. a. aus folgenden Gründen:

Durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaftskommunikation können Lehramtsstudierende ein tieferes Verständnis für wissenschaftliche Konzepte und Methoden entwickeln. Dies ermöglicht es ihnen, ihren Unterricht fundierter zu gestalten und ggfs. auch das Interesse ihrer Schüler:innen an Wissenschaft zu wecken. Darüber hinaus kann die Auseinandersetzung mit Wissenschaftskommunikation angehende Lehrkräfte

dabei unterstützen, ihre eigenen Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern, sowohl mündlich als auch schriftlich. Lehrende sind per se Wissensvermittler:innen und Moderator:innen, schließlich müssen sie in der Lage sein, komplexe Inhalte verständlich und zugänglich zu machen. Diese Fähigkeit ist nicht nur entscheidend für den erfolgreichen Unterricht und die Interaktion mit den Schüler:innen, sondern auch mit Eltern, Kolleg:innen sowie anderen Stakeholdern im Bildungsbereich.

Das vorgestellte Lehrprojekt „Lost in Translation?“ bietet ein anschauliches Beispiel, wie Lehramtsstudierende (der Fächer Französisch und Spanisch) bereits im Studium darauf vorbereitet werden können, reflexiv-kommunikative Kompetenzen auf- und auszubauen. Damit verknüpft ist auch die Vermittlung von Medienkompetenz und damit die Fähigkeit, verschiedene Medien und Plattformen effektiv zu nutzen. Ziel ist es, wissenschaftliche Informationen zu verbreiten und mit einem breiten Publikum zu kommunizieren, einschließlich sozialer Medien, Online-Plattformen, traditioneller Medien und persönlicher Interaktion.

Literaturverzeichnis

- Gödecke, G. (2022). Wissenschaftskommunikation über die Fremdsprachendidaktik - erste Annäherungen an ein neues Gegenstandsfeld. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(2), 211–233.
- Grünewald, A. (2023). Zur Förderung der Fachsprache – als Teil von Berufssprache – von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Berufssprache von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 63–73). Narr.
- Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (2013). *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. UVW.

Kurzporträt der Autor:innen

Dr. Georgia Gödecke ist Postdoktorandin an der Universität Bremen in der Didaktik der romanischen Sprachen. Seit Februar 2024 habilitiert sie zum Thema „Wissenschaftskommunikation der Fremdsprachendidaktik/-forschung“.

Prof. Dr. Andreas Grünewald ist seit 2010 verantwortlicher Leiter der Arbeitsgruppe Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen neben dem Bereich Multimedia im schulischen Fremdsprachenunterricht und Lehrer:innenbildung, u. a. auch in der Evaluation von Unterricht.

Onlinevideos für Sprachlernende und -lehrende

JENS KUBE, DENISE MÜLLER-DUM

Zusammenfassung

Videos werden immer beliebter – auch in der Wissenschaftskommunikation, hier aber vor allem in den Naturwissenschaften. Denn diese halten meist von sich aus schon spektakuläres Bildmaterial bereit, das sich für audiovisuelle Darstellungen geradezu anbietet. Anders ist die Situation in den Geisteswissenschaften, und hier vor allem in der Fremdsprachendidaktik/-forschung. In diesem Bereich gibt es zudem wenige Vorbilder, an denen man sich bei Videoproduktionen orientieren könnte. Der Mangel an vorhandenem Material ist aber gleichzeitig eine Gelegenheit, diese Lücke zu füllen – die Studierende der Universität Bremen im Projekt „Lost in Translation“ ergriffen haben. In diesem Beitrag werden die Zielgruppen und Inhalte fremdsprachendidaktischer Onlinevideos reflektiert und Herausforderungen bei deren Produktion beleuchtet.

Schlüsselwörter: Videos; online; Wissenschaftskommunikation; Erklärfilm; Studierendenprojekte

Abstract

Videos are becoming increasingly popular – also in science communication, but especially in the natural sciences. This is because the natural sciences usually have spectacular visual material that lends itself to audiovisual presentations. In the humanities, especially in foreign language didactics, one encounters a different situation. In this field, there are only few examples that could serve as a template for video productions. However, the lack of existing material is also an opportunity to fill this gap – which students at the University of Bremen have seized in the scope of the "Lost in Translation" project. This article reflects on the target groups and content of foreign language didactic online videos and highlights the challenges involved in their production.

1 Vielseitig und beliebt: das Video in der Wissensvermittlung

Mehr als zweieinhalb Stunden pro Tag verbringen 14- bis 29-Jährige mit Internetvideos (ARD/ZDF-Onlinestudie, 2022). Dafür nutzen sie nicht nur *Streaming*-Anbieter und Mediatheken, sondern auch YouTube und *Social Media* – mehr als die anderen Altersgruppen (ARD/ZDF-Onlinestudie, 2022). Die Videos dienen neben der Unterhaltung auch als Nachrichten- und Informationsquelle (Bitkom, 2017). Professionelle Wissenschaftskommunikator:innen bedienen dieses Konsumverhalten, indem sie Forschung

immer öfter in Online-Videoformaten darstellen. Hierbei müssen sie auch innerhalb der jungen Generation die unterschiedlichen Bedürfnisse der Zielgruppen beachten: So ist die fachliche Tiefe sicher jeweils eine andere, je nachdem, ob ein Video sich an Schüler:innen der Mittelstufe, gymnasialen Oberstufe, an Auszubildende oder Studierende, Lehrkräfte oder junge Menschen in anderen Berufen wenden soll. Aus Sicht der Forschenden sind all diese Zielgruppen „externe“ Kommunikationspartner:innen, die eine vereinfachte oder erklärende Darstellung der Forschung verlangen.

Solche Darstellungen können im Film auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen (vgl. Boy et al., 2020):

Im Expertenfilm (1) wird die Arbeit einer Expert:in in einer Erzählstruktur dargestellt. In der filmischen Umsetzung geschieht dies durch Besuche im Institut, durch kurze Statements der Expert:in gegenüber einer (nicht sichtbaren) Interviewpartner:in oder Sprechertexte aus dem Off. Solche Filme¹ werden häufig auch von den Medienstellen der Forschungsinstitute produziert oder sind im klassischen Fernsehen als (Kurz-)Reportage zu sehen.

Im Erklärfilm (2) wird ein wissenschaftliches Thema ähnlich wie im Expertenfilm dargestellt, nur noch aufwendiger und mit mehr beteiligten Personen oder Sichtweisen. Erklärfilme beleuchten ein Thema recht umfassend und können daher auch deutlich länger sein als die Expertenfilme, die sich auf die Sicht einer Person oder eines Instituts konzentrieren. Auch diese Filme findet man im klassischen Fernsehen, aber auch online in den Mediatheken und auf den YouTube-Kanälen der etablierten Medien. Im Bildungskontext sind Erklärfilme ein beliebtes Lehr- und Lernmittel (z. B. Sendung mit der Maus), dem eine positive Wirkung auf den Lernprozess bescheinigt wird (Findeisen et al., 2019). Hierbei sind allerdings meist kürzere Videos gemeint. Findeisen et al. (2019) definieren Erklärfilme im Unterschied zu Boy et al. (2020) auch als eigenproduzierte Videos, „[...] in denen Inhalte, Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden (Erklärvideos im engeren Sinne) oder Tätigkeiten und Prozesse demonstriert und kommentiert werden (Tutorial), jeweils mit der Intention, beim Betrachter ein Verständnis zu erreichen bzw. einen Lernprozess auszulösen“ (Findeisen et al., 2019). Hier sind also Video-Tutorials miteingeschlossen, die Boy et al. (2020) separat als Präsentationsfilm kategorisieren.

Der Präsentationsfilm (3) ist am ehesten mit der aufgezeichneten Version einer Präsentation zu vergleichen, die allerdings konsequent die Möglichkeiten der Videoproduktion nutzt, wie etwa verschiedene Kameraeinstellungen, Text- und Videoeinblendungen und Drehwiederholungen, um mögliche gesprochene Fehler zu entfernen. Die präsentierende Person ist bei diesem Filmtyp als Protagonist:in meist ständig zu sehen oder zu hören. Die meisten erfolgreichen YouTube-Kanäle folgen genau diesem Prinzip: Der oder die YouTuber:in als wiederkehrende:r Präsentator:in, der/die ein Thema recherchiert hat und dieses nun ausführlich darstellt (z. B. bei DoktorWhatson)² oder zeigt.

Von der Struktur nicht unähnlich sind in diesem Sinne die Animationsfilme (4), die ohne sichtbare Erzählperson auskommen. Hier ergänzen Zeichnungen oder anders ge-

1 Z. B. <https://youtu.be/3pycTAtYW00?si=yruq5ReG9c6Yxsvv> (letzter Zugriff am 16.1.2024)

2 <https://www.youtube.com/@DoktorWhatson> (letzter Zugriff am 16.1.2024)

nerierte Animationen das gesprochene Wort beziehungsweise umgekehrt. Ein Beispiel hierfür ist ein für die Konrad-Adenauer-Stiftung und das Projekt ML4Q produzierter Film der Visual Facilitators, bei dem animierte *sketchnote*-artige Illustrationen die Erklärung visuell unterstützen.³ Bei der „Simpleshow“ zum Thema Graphen kommt eine Legetechnik zum Einsatz, bei der ausgeschnittene Illustrationen passend zum Erzählstrang auf einer Oberfläche arrangiert und wieder weggeräumt werden.⁴

In der genannten Untersuchung von Boy et al. zeigt sich, dass die YouTube-typischen Formate (3) und (4) die weit größte Anzahl von Betrachter:innen pro Tag erreichen. Der „Liebling“ der Medienstellen – der Expertenfilm – ist nach der Untersuchung weit abgeschlagen mit nur etwa einem Prozent der Abrufzahlen von Präsentationsvideos. Interessanterweise weist die Studie aber nach, dass Präsentationsfilme am zweit-schlechtesten abschneiden, wenn es darum geht zu überprüfen, ob das transportierte Wissen auch bei den Rezipient:innen ankommt. An letzter Stelle auch hier: die Expertenfilme, während Animations- und Erklärfilm sich hier als erfolgreichste Wissensvermittler darstellen.

2 Videos über fremdsprachendidaktische Forschung

2.1 Was die fremdsprachendidaktische Forschung für Videoproduktionen interessant macht

Es fällt schwer anzunehmen, dass Wissenschaftsvideos (vornehmlich online, aber auch in anderen Trägermedien) in allen Wissenschaftsgebieten gleich erfolgreich sind. Genauso wie beispielsweise wissenschaftliche Präsentationen oder Vorträge unterschiedliches Publikum ansprechen oder ganz unterschiedliche textliche und bildliche Elemente verwenden können, gilt dies umso mehr für Videos. Doch welche Art von Wissenschaftsvideos bietet sich für eine Produktion in der fremdsprachendidaktischen Forschung an?

Betrachten wir zunächst die Zielgruppen: Denkbar sind Schüler:innen, die in der Schule (extern getrieben) eine Fremdsprache erlernen, sowie ihre Lehrkräfte und Referendar:innen; außerdem Studierende, die im Rahmen ihres Studiums Sprachen lernen oder lehren lernen, pädagogische Fachkräfte und Menschen, die in ihrer Freizeit mit Fremdsprachen zu tun haben (weil sie z. B. ins Ausland fahren oder mit Personen interagieren, deren Muttersprache nicht ihre ist). Etwas allgemeiner lassen sich die Zielgruppen also in Lernende und Lehrende unterteilen. Während Videos für Lernende darauf ausgerichtet sind, Wissen zu vermitteln und Konzepte zu erklären, sind sie für Lehrende eher Ressourcen, die ihnen bei der Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts helfen.

Welche Inhalte dürften diese Zielgruppen interessieren? Sprache zeichnet sich durch einen hohen Alltagsbezug aus: Sie ist Grundlage für soziale Interaktionen, hilft uns beim Erfassen der Realität (Gümüşay, 2021) und lässt uns verunsichert zurück,

3 <https://www.kas.de/de/quantencoAmputer-und-deren-bedeutung-fuer-unsere-gesellschaft> (letzter Zugriff am 16.1.2024)

4 <https://youtu.be/yb3CaWPvSf8?si=HxEPqeRU0Al8vA9F> (letzter Zugriff am 16.1.2024)

wenn wir sie nicht richtig beherrschen (beispielsweise im Ausland). Ein *Smartphone* kann man benutzen, ohne die Physik dahinter zu verstehen. Um aber eine Sprache zu lernen, kann das Wissen um die besten didaktischen und methodischen Ansätze zu ihrer Aneignung Frustration ersparen.

Demnach dürfte vor allem bei den Lernenden der Bedarf an konkreten Anwendungsbeispielen der Forschungsergebnisse der Fremdsprachendidaktik („Wie lerne ich eine Fremdsprache?“) das Interesse an der Erforschung („Was passiert beim Erlernen einer Fremdsprache im Gehirn?“) überwiegen. Gefragt sind Videos, die Sprachwissen, Beispiele und Übungen enthalten und vermitteln können.

Bei solch praktischen Fragestellungen bieten sich nach obiger Definition Präsentationsfilme bzw. Video-Tutorials an. Diese profitieren beispielsweise von der direkten Ansprache durch eine:n Moderator:in, die oder der eine bestimmte Methode alltagstauglich erklärt. Solch ein Format könnte auch von Interaktionsmöglichkeiten beziehungsweise Hinweisen auf weitere Materialien profitieren, denn eine Methode will angewendet werden. Das wiederum bietet den Kommunikator:innen eine zweite Pforte, durch die sie einen Austausch zwischen Forschung und Öffentlichkeit herbeiführen können. Trotzdem sei betont, dass Wissenschaftsvideos über fremdsprachendidaktische Forschung von Sprachlernvideos und von Videos in der Zielsprache, die dem konkreten Spracherwerb dienen, abzugrenzen sind. Nur wenn es bei anwendungsbezogenen Fragestellungen immer noch um die Wissenschaft geht, die hinter der Anwendung steckt, handelt es sich um ein Produkt der Wissenschaftskommunikation.

Für die Zielgruppe der Lehrenden hingegen mögen andere Aspekte der fremdsprachendidaktischen Forschung wichtiger oder zusätzlich wichtig sein – etwa Anleitungen zur Unterrichtsvorbereitung, didaktische Theorien und Methoden oder praktische Ratschläge für den Umgang mit Schüler:innen. Auch wie Menschen Sprachen erlernen, ist für sie als Hintergrundwissen unverzichtbar. Solche grundlegenden und theoretischen, also „wissenschaftlicheren“ Aspekte lassen sich ebenfalls in Videoformaten kommunizieren – ähnlich wie in der Physik, Medizin oder Biologie.

2.2 Bildmaterial in der fremdsprachendidaktischen Forschung

Anders als bei bildgewaltigen Fachgebieten wie der Astronomie (Sterne, Galaxien, Nebel), den Geowissenschaften (Eisberge, Vulkane, Wüsten) oder der Biologie (Tiere und Pflanzen) lassen sich Videos in der Sprachdidaktik nicht immer selbstverständlich und einfach mit Bildern versehen. Zum Beispiel können Grammatikregeln oder die Feinheiten der Aussprache schwer visuell darzustellen sein. Selbst bei Wortschatz- und Vokabelübungen stoßen wir oft an Grenzen, da das bloße Zeigen von Bildern für komplexe Konzepte oder abstrakte Begriffe nicht ausreicht. Doch auch wenn man den Forschungsgegenstand „Sprache“ nicht so herzeigen kann wie einen Gesteinsbohrer oder ein Teleskop, lassen sich Bilder dafür finden. Anknüpfungspunkt sind hierbei unsere Emotionen und Assoziationen, also Dinge, die wir mit einer bestimmten Sprache oder mit dem Sprachenlernen verknüpfen. Das können Landschaftsaufnahmen sein aus den Ländern, in denen die Sprache gesprochen wird, oder von Objekten, die wir mit dem Vorgang des Sprachenlernens assoziieren, wie z. B. Bücher oder ein Modell des menschlichen Ge-

hirns. Die Nutzung von Nationalflaggen für die Bebilderung ist hingegen umstritten, weil Sprache nicht notwendigerweise an eine Nation gekoppelt ist.

Besonders hervorzuheben ist das Potenzial, das in dem Umstand steckt, dass Sprache immer von Menschen gesprochen wird. Denn ein Video mit Menschen ist für die Zuschauenden deutlich interessanter als eines ohne, weil es Identifikationsmomente bietet, die sich in rein gegenständlichen Darstellungen (Sterne, Vulkane, Bohrer) nicht finden. Bei der Darstellung von Personen ist allerdings besondere Sensitivität gefragt: Stereotype Bildsprache und *Otherring*, also dass Gruppen als fremd dargestellt werden, sind unter allen Umständen zu vermeiden.⁵ Hier ist also seitens der Produzent:innen besondere Aufmerksamkeit und Lernwille gefragt. Zudem kann es herausfordernd sein, von allen Gefilmten das Einverständnis zur Verwendung der Bilder zu erwirken, insbesondere an Schulen.

Eine weitere Herausforderung, die Wissenschaftsvideos über fremdsprachendidaktische Inhalte zu meistern haben, ist die Fremdsprache selbst. In Videos genutzte ÖTöne müssen für das Publikum beim ersten Hören verständlich sein, weshalb fremdsprachliche Inhalte übersetzt werden. Andererseits ist es etwas trocken, nur über eine Sprache zu reden, ohne die Sprache tatsächlich zu hören. Hier bietet die Videoproduktion zahlreiche Möglichkeiten, zu untertiteln oder mit Einblendungen zu arbeiten, wobei allerdings auch immer die größtmögliche Barrierefreiheit anzustreben ist: Das Video sollte sowohl für Menschen mit Hör- als auch mit Seheinschränkungen zugänglich und verständlich sein. Das bedeutet, die Übersetzung von etwas Gesagtem muss auch hörbar, die von etwas Gezeigtem auch sichtbar sein.

2.3 Tempo ist der Schlüssel

Empirische Studien haben gezeigt, dass die optimale Länge der Videos das Engagement der Lernenden beeinflusst: Maximal sechs Minuten werden als optimal bezeichnet (Finkeisen et al., 2019), wobei der Zielgruppe der Lehrenden sicher auch längere Videos zuzumuten sind. Auch interaktive Elemente wirkten sich erfolgreich auf den Lernerfolg aus. Hierzu gehören Quizfragen, Tests, aber auch die Kontrolle der Wiedergabe beispielsweise durch Segmentierung des Videos. So können Lernende die Präsentation der Lerninhalte besser auf ihre Bedürfnisse abstimmen. Denn anders als bei Büchern oder Texten nimmt die lernende Person bei Videos in Kauf, dass die Lerninhalte in der vom Video vorgegebenen Geschwindigkeit, mindestens aber in der vorgegebenen Reihenfolge dargeboten und konsumiert werden. Der Verzicht auf Zeit- bzw. Geschwindigkeitsautonomie beim Konsum von Videos hat zur Folge, dass die Aufmerksamkeit, mit der sich die Betrachtenden den Videos widmen, vom Tempo bzw. von den Tempowechseln der Videos abhängt. Insbesondere gilt, dass Videos mit zu geringer Informationsdichte oder zu niedriger Geschwindigkeit schon nach kurzer Spielzeit als langweilig wahrgenommen werden. Zu schnelle Videos hingegen können im Zweifel von den Betrachtenden angehalten werden. Als Folgerung für die Produktion von Videos, die eine Botschaft vermitteln oder informieren möchten, gilt daher: lieber zu schnell als zu langsam! Diese

5 Weitere Hinweise z. B. hier: https://www.uni-frankfurt.de/66760835/2016_-brochure-handlungsempfehlungen-fur-eine-diversitatssensible-mediensprache.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2024)

Beobachtung lässt sich auch am Erfolg verschiedener Videoformate ablesen, besonders in den Naturwissenschaften, die schon seit Jahren mit Erklärstücken in Online-Videoplattformen vertreten sind. Minutephysics etwa stellt komplizierte Sachverhalte mit überhöhtem Sprechtempo und einfachen, comicartigen Skizzen dar. Der Kanal hat auf YouTube 5,69 Millionen Abonnent:innen.⁶ Videos zum Sprachenlernen und über das Sprachenlernen sollten daher – zumindest als Arbeitshypothese – ein hohes Tempo als Erfolgskriterium annehmen.

3 Podcast als Alternative zum Video

Auch wenn das Erzeugen von Bildmaterial für Wissenschaftsvideos über fremdsprachendidaktische Forschung in vielen Fällen nur eine Frage des Engagements ist, bleibt die Frage bestehen, ob das gezeigte Bildmaterial auch wirklich dabei hilft, die Botschaft zu übermitteln, oder ob es unter Umständen auch entbehrlich ist. Hier bietet sich der Audiopodcast als passendes Format an. *Podcasts* konzentrieren sich ausschließlich auf den auditiven Aspekt und erlauben es, sich auf die Sprache selbst zu konzentrieren. Podcasts können gegenüber Videos auf Rezipientenseite Vorteile haben, wobei eine vergleichende Untersuchung nach unserer Kenntnis dazu noch nicht systematisch durchgeführt wurde. Dass Podcasts für Lernende gute Effekte haben können, berichtet Ramirez (2024) in einer Meta-Untersuchung.

Vorteile von Podcasts gegenüber Videoproduktionen sind prinzipiell:

Hörverstehen: Podcasts bieten Lernenden die Möglichkeit, ihr Hörverständnis zu schulen, indem sie authentische Gespräche, Dialekte und Aussprachevarianten hören, ohne dabei durch begleitende Bilder abgelenkt zu werden.

Mobilität: Lernende können Podcasts jederzeit und überall hören, was Flexibilität und Bequemlichkeit beim Lernen bietet. Allerdings ist dieser Vorteil gegenüber Videos in der Medienwirklichkeit von Jugendlichen nur noch bedingt relevant, da Videos auf Smartphones tatsächlich in fast allen Alltagssituationen nebenher rezipiert werden (können).

Verfügbarkeit von Inhalten: Es gibt eine Vielzahl von sprachlichen Podcasts in verschiedenen Sprachen und Schwierigkeitsgraden, die von Muttersprachler:innen oder erfahrenen Sprecher:innen erstellt wurden.

Viel gewichtiger kann als Argument für Podcasts gesehen werden, dass der Produktionsaufwand deutlich geringer ist als der von Videos. Wenn etwa mediale Inhalte als Teil eines sprachdidaktischen Seminars erstellt werden sollen, wie das bei dem Videoprojekt von „Lost in Translation“ (LiT) der Fall war, könnte bei der Fokussierung auf rein auditive Inhalte in der vorhandenen Zeit und mit den vorhandenen Mitteln zunächst rein quantitativ mehr produziert werden. Aufgrund der weniger aufwendigen Technik dürfte es den Studierenden in solch einem Fall leichter fallen, sich auf die Inhalte zu fokussieren. Doch genauso wie bei Videokanälen neue Inhalte nach spätes-

6 <https://www.youtube.com/@MinutePhysics> (letzter Zugriff: 16.1.2024)

tens einigen Wochen erwartet werden, so erwarten auch Podcasthörer:innen in der Regel einen über mehrere Monate anhaltenden Zuwachs an einzelnen Episoden. Dies muss bei der Planung eines Podcasts berücksichtigt werden – mindestens zehn Folgen sollten von vornherein angestrebt werden.

4 Fundstücke im Netz

Bei YouTube finden sich einige Videos, die sich mit Themen der Fremdsprachendidaktik und ihrer Erforschung im weitesten Sinne befassen. In einer groben Querschnittsanalyse haben wir dabei Videos zu folgenden Aspekten gefunden:

Studienberatung/Studienmarketing: Hier stellen Universitäten ihre Studienmöglichkeiten vor – auch die Fremdsprachendidaktik/-forschung taucht hier in einzelnen Fällen auf. Im strengen Sinne sind dies keine Wissenschaftskommunikationsvideos, sondern PR- bzw. Marketingvideos von Wissenschaftseinrichtungen.

App-Besprechungen: Eine ganze Reihe von Videos beschäftigt sich mit der Bewertung von Sprachlern-Apps. Dabei tauchen sowohl Videos auf, die erklären, warum Apps (oder ganz spezifische Apps) besonders gut für das Sprachenlernen geeignet sind. Demgegenüber gibt es Videos, die genau das Gegenteil transportieren: warum Apps nicht geeignet sind. Als Absender:innen dieser Videos treten Privatpersonen auf, wobei teilweise der Verdacht aufkommt, dass es sich bei den Apps-Sind-Super-Videos um werbefinanzierte Produktionen handeln könnte.

Sprachlerntipps: Hier finden sich Videos von Lehr- bzw. Lernkanälen, die Sprachlerntipps ausführlich weitergeben. Die wissenschaftliche Fundiertheit dieser Videos ist nicht immer gesichert. Oft sind diese Videos länglich (bzw. künstlich verlängert), um ausreichend zeitlichen Platz für Werbeeinblendungen zu geben.

Sprachlehrvideos, häufig angeboten von Verlagen oder Lernplattformen, geben in der Regel fundierte praktische Anleitung zum Sprachenlernen, meist in konkreten Sprachen. Je nach Anbieter sind nur Teile aus dem gesamten Korpus der Videos frei verfügbar, andere hinter Bezahlschranken verborgen.

Science- und Poetry-Slams haben zum Teil ebenfalls fremdsprachendidaktische Themen zum Gegenstand. Sie sind dann als Aufzeichnung verfügbar, in der entsprechend einfachen Qualität. Sie sind als unterhaltsam zu bewerten, dienen aber selten der systematischen Beschäftigung mit Fremdsprachendidaktik oder fremdsprachendidaktischer Forschung.

5 Die Videos von „Lost in Translation“

Im Projekt „Lost in Translation“ wurden im Wintersemester 2022/23 insgesamt acht Wissenschaftsvideos zu fachdidaktischen Aspekten des Fremdsprachenlernens erstellt. Von diesen acht Videos stellen drei konkret Methoden zum Sprachenlernen vor (Vokabellernen, Mnemo-Techniken, Möglichkeiten zum Selbstlernen) und adressier-

ten zuvorderst Lernende. Zwei weitere Videos haben die Lehrenden zur Zielgruppe (mehrsprachige Lehrmaterialien, Spielen im Fremdsprachenunterricht), eines spricht direkt Eltern an (zweisprachige Erziehung) und in zwei Videos geht es um grundsätzliche wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Sprachenlernen (Sprachbegabung, Alter). Auffällig ist, dass die drei Videos, die sich an Lernende richten, aus unserer Sicht auch in Sachen Struktur, Bildmaterial und Moderation nach den oben herausgearbeiteten Kriterien am besten gelungen sind. Ob in diesem Befund eine weitere Bedeutung liegt oder es sich um Zufall handelt, können wir aufgrund der geringen Zahl der Videos nicht sagen.

Erwähnenswert ist auch, dass Videos, die mit sehr wenig Bildmaterial ausgestattet waren, trotzdem sehr attraktiv anzusehen sind und die Botschaft gut vermitteln. Beispielsweise arbeiteten die Produzenten des Videos zum Vokabellernen ausschließlich mit Greenscreen-Aufnahmen sowie mit Einblendungen, Sound- und Videoeffekten. Dies zeigt, dass ein (scheinbarer) Mangel an Bildmaterial kein Grund ist, in der Wissenschaftskommunikation fremdsprachendidaktischer Inhalte grundsätzlich auf Videos zu verzichten.

Andererseits stellte die Gruppe, die sich mit Sprachlernspielen befasste, unter Beweis, dass Bildmaterial auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung ausreichend vorhanden ist. Diese Gruppe nutzte viel *B-Roll*, also ergänzende Clips, die das Gesagte unterstützen, z. B. spielende Kinder. Eine weitere Lehre zum Thema Bildmaterial lässt sich aus dem Beitrag zur Sprachbegabung ziehen: Hier produzierten die Studierenden die *B-Roll* kurzerhand selbst, indem sie eine Unterrichtssituation aufleuchtet satirische Art und Weise schauspielerisch nachstellten. Auch Animationen kamen erfolgreich zum Einsatz (Mnemo-Techniken). Insgesamt lässt sich sagen, dass die Kommunikationsziele sich sowohl mit viel als auch mit wenig Bildmaterial erreichen lassen. Daraus lässt sich schließen, dass hier unter Umständen der Produktionsaufwand das entscheidende Kriterium sein kann (was wiederum für das Podcast-Format spricht).⁷

6 Ein Blick in die Zukunft

In Zukunft sind einige Weiterentwicklungen von Wissenschaftsvideos im Allgemeinen und Videos über fremdsprachendidaktische Forschung im Besonderen denkbar:

- Wie in fast allen Bereichen wird Künstliche Intelligenz (KI) auch in der Wissenschaftskommunikation viele Prozesse vereinfachen oder verändern. KI kann dank Werkzeugen wie ChatGPT bereits jetzt bei der Erstellung von Skripten, die die Grundlage für Videos bilden, und ihrer Vertonung zum Einsatz kommen. Weiterhin lassen sich Skripte mithilfe von KI durch Illustrationen visualisieren.⁸ Solche Produktionsmöglichkeiten dürften in Zukunft qualitativ immer besser werden und daher auch stärkere Verbreitung finden. In diesem Sinne könnte der Produktionsaufwand für Wissenschaftsvideos in Zukunft für bestimmte Formate sinken.

⁷ Der YouTube-Kanal des Projektes ist unter <https://www.youtube.com/@lostintranslation815> zu erreichen.

⁸ The Simpleshow, siehe <https://simpleshow.com/ai/> (letzter Aufruf am 20.9.2023)

Zukünftige Videos könnten dank KI auch stärker auf die Bedürfnisse und das Niveau einzelner Lernender zugeschnitten sein. Die KI könnte den Lernfortschritt verfolgen und maßgeschneiderte Lerninhalte anbieten. KI erlaubt auch, Videos zu übersetzen, die Lippenbewegung des oder der Sprecher:in anzupassen und Stimmen in jeder beliebigen Sprache zu klonen.⁹ Solche Entwicklungen sollte die fremdsprachendidaktische Forschung auf jeden Fall im Auge behalten, auch unter dem Aspekt der Qualitätssicherung der KI-generierten Inhalte!

- **Interaktivität:** Videos könnten durch Quizfragen, Übungen, Spracherkennungstechnologie und Gamification-Elementen interaktiver gestaltet werden. *Augmented Reality* (AR)- und *Virtual Reality* (VR)-Technologien könnten virtuelle Umgebungen anbieten, in denen Lernende mit muttersprachlichen Sprecher:innen interagieren und die Sprache in authentischen Kontexten üben können. Die Integration von Videos in Sprachlern-Apps und -Plattformen könnte ermöglichen, Videos anzusehen, sich selbst aufzunehmen und die Aussprache zu vergleichen.
- **Kollaboratives Lernen:** Videos könnten vermehrt in Kombination mit Online-Plattformen für kollaboratives Lernen eingesetzt werden. Lernende könnten gemeinsam Videos anschauen, diskutieren und Aufgaben bearbeiten, um ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern. Dies schließt auch die Möglichkeit ein, online mit Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen in Kontakt zu treten.

7 Fazit

Allgemein lässt sich sagen, dass man in den Geisteswissenschaften und insbesondere in der fremdsprachendidaktischen Forschung andere Voraussetzungen für Videoproduktionen antrifft als in den Naturwissenschaften. Während Letztere oft reich an potenziellem Bildmaterial sind, erfordert dessen Erzeugung in der Fremdsprachendidaktik/-forschung etwas mehr Kreativität. Dies ist aber kein grundsätzliches Hindernis, wie die Videoproduktionen von „Lost in Translation“ zeigen – bereits nach kurzer Anleitung konnten Studierende mit originellen Bildlösungen aufwarten.

Trotzdem muss man sich die Frage stellen, ob Videoproduktionen die beste Möglichkeit sind, sprachdidaktische Inhalte zu kommunizieren. Unsere aktuelle Antwort lautet: bedingt. Gemessen am Produktionsaufwand kann einiges für andere Formate wie zum Beispiel den Podcast sprechen. Sicherlich ist es aber auch wichtig, den modernen Rezeptionsgewohnheiten zu folgen und auch im Bereich Video selbstbewusst mit sprachdidaktischen Inhalten aufzutreten.

In Zukunft werden sich die Rezeptionsgewohnheiten weiter verändern und neue technologische Möglichkeiten wie Künstliche Intelligenz die Produktion von Inhalten möglicherweise vereinfachen. Wie alle wissenschaftlichen Disziplinen tut auch die fremdsprachendidaktische Forschung gut daran, solche Entwicklungen im Auge zu behalten und ihre wissenschaftskommunikativen Angebote daran anzupassen.

⁹ ZDF heute auf Instagram: <https://www.instagram.com/reel/CxTdqgPs6ys/?igshid=MmU2YjMzNjRlOQ==> (letzter Aufruf 20.9.2023)

Literaturverzeichnis

- ARD/ZDF-Onlinestudie (2022). Abgerufen am 16. Januar 2024 von https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2022/ARD_ZDF_Onlinestudie_2022_Publikationscharts.pdf
- Bitkom (2017, 5. Juli). *Nachhilfe im Netz: Steigende Nutzerzahlen für Video-Tutorials* [Pressemeldung]. Abgerufen am 22. September 2023, von https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Nachhilfe-im-Netz-Steigende-Nutzerzahlen-fuer-Video-Tutorials.html#_
- Boy, B., Bucher, H.-J. & Christ, K. (2020). Audiovisual Science Communication on TV and YouTube. How Recipients Understand and Evaluate Science Videos. *Frontiers in Communication*, 5(608620), 1–18. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.608620>
- Findeisen, S., Horn, S. & Seifried, J. (2019). Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. *MedienPädagogik (Oktober)*, 16–32. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>
- Gümüşay, K. (2021). *Sprache und Sein*. btb-Verlag.
- Ramirez, M. (2024). The Use of Podcasts for Language Learning: A Systematic Review of Literature. *International Journal of English Language Studies*. 6. 47–53. <https://doi.org/10.32996/ijels.2024.6.1.4>

Kurzporträt der Autor:innen

Dr. Jens Kube ist promovierter Astrophysiker und Wissenschaftskommunikator sowie Gründer und Inhaber der Agentur für Wissenschaftskommunikation awk/jk in Bremen. Er begann 2008 mit der Produktion von Wissenschaftspodcasts und Wissenschaftsvideos. Die Agentur unterstützte die Studierenden 2022/23 bei ihrem Videoprojekt „Lost in Translation“.

Dr. Denise Müller-Dum ist studierte Physikerin und Philosophin sowie promovierte Geowissenschaftlerin. Sie arbeitet als Wissenschaftsredakteurin – unter anderem für Podcasts und Videos – bei awk/jk.

Erstellung wissenschaftskommunikativer YouTube-Videos aus studentischer Perspektive (ein Leitfaden)

MEGAN DWINGER

Zusammenfassung

Wissenschaftskommunikative Videos können dazu beitragen, Fachinhalte für ein Zielpublikum außerhalb der *scientific community* zu „übersetzen“, indem sie Fachinhalte herunterbrechen und verständlich darstellen (Grünwald 2023, S. 69–70). Ziel des Lehrprojekts „Lost in Translation? Studierende produzieren wissenschaftskommunikative Videos über das Lehren und Lernen von Sprache“, an dem ich als Studierende teilnahm, war es, solche Videos über die Fremdsprachendidaktik/-forschung zu drehen und unsere Kompetenzen als angehende Fremdsprachenlehrkräfte im Bereich der Wissenschaftskommunikation zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag stellt aus einer reflektierenden, studentischen Perspektive einen Leitfaden zur Erstellung wissenschaftskommunikativer Videos dar.

Schlüsselwörter: Leitfaden zur Erstellung wissenschaftskommunikativer Videos; Rückblick; studentische Perspektive; Schrittanleitung; technische und organisatorische Hinweise

Abstract

Science communication videos have the potential to ‘translate’ discipline-specific content for a wider public outside the scientific community through ‘deconstructing’ and explaining the science with target-group oriented language (Grünwald 2023, p. 69–70). As a student, I partook in the project “Lost in Translation? Studierende produzieren wissenschaftskommunikative Videos über das Lehren und Lernen von Sprache”. Goal of the project was to produce science communication videos about contents of modern foreign language didactics and pedagogy and enhance our science-communicative skills as future teachers in a digitalised world. The present publication represents a guideline to create such videos from the perspective of a participating student.

1 Einleitung

Wissenschaftskommunikative Videos¹ haben das Potenzial, Inhalte aus wissenschaftlichen Disziplinen an ein breites Publikum heranzutragen und sie so für diese zu faszinieren. Dies ist das Ziel externer Wissenschaftskommunikation (für definitorische Bestimmungen und Formate externer Wissenschaftskommunikation siehe Gantenberg und Jurack in diesem Sammelband). Besonders bekannt für das Veröffentlichen wissenschaftskommunikativer Videos ist die Chemikerin Mai Thi Nguyen Kim, indem sie komplexe und widersprüchliche Themen ihres Faches herunterbricht (vgl. Falkenberg 2021, S. 117). Die zielgruppenspezifische Aufbereitung von Inhalten der Fremdsprachendidaktik/-forschung für ein breiteres Publikum war das Anliegen des Lehrprojekts „Lost in Translation? Studierende produzieren wissenschaftskommunikative Videos über das Lehren und Lernen von Sprachen“ an der Universität Bremen, welches ausschlaggebend für das Verfassen dieses vorliegenden Leitfadens ist. In diesem Beitrag wird rückblickend auf die einzelnen Teilprozesse der *Pre-Production*, *Production* und *Post-Production* am Beispiel des Videos „TOP3 Mehrsprachige Lernmaterialien für Lehrkräfte“ ein Leitfaden zur Erstellung wissenschaftskommunikativer Videos herausgearbeitet. Darauf basierend wird anschließend eine allgemeine Checkliste für die Erstellung dieser Videos vorgeschlagen.

2 Zur Kontextualisierung: Zielsetzung des Videos zur Mehrsprachigkeit im Unterricht und das gewählte Videoformat

Damit der Leitfaden besser nachvollzogen werden kann, sollen zunächst Inhalt und Fragestellung des Videos kurz vorgestellt und das gewählte Video-Format beschrieben werden. Alternativ kann das Video über folgenden Link angeschaut werden: <https://www.youtube.com/watch?v=udLiIyJuk3c>.

An Bremer Schulen sind in fast allen Klassen mehrere Sprachen vertreten, oft auch solche, die von den Lehrkräften nicht verstanden oder gesprochen werden. Wie können also diese, weitere Sprachen und vorab erlernte Schulfremdsprachen wertschätzend in den Unterricht eingebunden werden, sodass sich sowohl für Lernende als auch Lehrende Vorteile für den Lern- und Unterrichtsprozess ergeben? Gemeinsam mit meinen Kommilitoninnen Nadianne Schmidt, Victoria Roper Ortigosa und Alejandra Roggan habe ich ein YouTube-Video erstellt, dessen Ziel es ist, Lehrkräften verschiedene Wege aufzuzeigen, wie die vorhandene Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in das Klassenzimmer und das Unterrichtsgeschehen integriert werden kann.

1 Grünewald (2023, S. 69–70) spricht in Bezug auf das Lehrprojekt „Lost in Translation? Studierende produzieren wissenschaftskommunikative Videos über das Lehren und Lernen von Sprache“ von einer „Übersetzungskompetenz“ der Fachinhalte. Wissenschaftskommunikative Videos sind also solche, die Fachinhalte für das Zielpublikum (oft Laien des Faches) „übersetzen“.

Wir wählten ein Moderationsformat, in dem zwei Sprecherinnen die Inhalte unserer TOP3-Ansätze vorstellen, Interviewausschnitte mit Expert:innen und Visualisierungen der Umsetzungsmöglichkeiten einleiten, Begriffe und Konzepte erklären sowie Übergänge moderieren. Dieser Stil ist bereits sehr bekannt durch *The Simple Club*, ein Moderationsduo zweier junger Männer, die in ihren Videos Schul- und Abiturthemen verständlich erklären. Die Videos sind dabei eher schlicht gehalten, aber dynamisch gestaltet. Besonders an unserem Video sind Expert:inneninterviews, durch welche wir einen Dialogcharakter zwischen ihnen, uns und dem Publikum bewirken wollen. Unser Zielpublikum sind dabei Lehrkräfte an deutschen Schulen.

3 Leitfaden zur Erstellung wissenschaftskommunikativer Videos in der Fremdsprachendidaktik/-forschung am Beispiel „TOP3 Mehrsprachige Lernmaterialien für den Unterricht“

Die Erstellung wissenschaftskommunikativer Videos ist ein zeitintensives und langwieriges Projekt. Entsprechend müssen die Teilprozesse der *Pre-Production*, *Production* und *Post-Production* bedacht vorbereitet werden.

3.1 Pre-Production-Prozesse

3.1.1 Projekt- und Gruppenorganisation

In einem ersten Schritt ist es wichtig, sich auf eine Arbeitsdynamik innerhalb des Teams zu einigen, die sowohl ein Erfolg versprechendes Ziel als auch zufriedene Teammitglieder verfolgt. Elemente einer solchen Arbeitsdynamik sind u. a. die Berücksichtigung individueller Arbeitstypen, des zeitlich verfügbaren Rahmens, der Gruppendynamik und von Kommunikationswegen. In unserer Gruppe legten wir vorab einen Zeitplan, individuelle Verantwortungen und unsere Arbeitsweisen fest. In diesem Arbeitsplan vermerkten wir sowohl To-Dos, Fristen, Termine für gemeinsame Arbeitsprozesse als auch Verantwortungen einzelner Teammitglieder. Wir teilten einzelne Arbeitsschritte auf, um zeiteffizienter in dem Projekt vorzugehen (siehe Checkliste für individuelle Verantwortungen). Voraussetzung einer solchen Arbeitsweise ist natürlich die Verlässlichkeit jedes Gruppenmitglieds. Ein weiteres Element, welches zu Beginn des Projekts besprochen werden sollte, ist die Organisation aller projektbezogenen Materialien und Ressourcen. Wir entschieden uns für einen gemeinsamen Online-Arbeitsspeicher, damit alle Mitglieder den aktuellen Stand und jegliche Dokumente jederzeit zur Verfügung hatten. Empfehlenswert sind u. a. Google Drive, OneDrive, iCloud oder universitätseigene Intranetsysteme.

3.1.2 Brainstorming von Videoinhalt(en)

Im Fokus der Erstellung eines wissenschaftskommunikativen Videos stehen vor allem die Bewusstmachung des Zielpublikums sowie das Konkretisieren einer Leitfrage bzw. -idee. Bevor also die Ideensammlung von Videoinhalten beginnen kann, müssen diese beiden Kriterien geklärt werden. Um ein Zielpublikum für sich definieren zu können, hat Winters (2021, S. 13) fünf Leitfragen für Bildungsvideos formuliert, die auf wissenschaftskommunikative Videos übertragbar sind:

1. Wer ist das Zielpublikum?
2. Was wissen sie bereits?
3. Was sollen sie am Ende wissen?
4. Wie viel Zeit haben sie?
5. Welche Sprachen sprechen sie?

Eine Leitfrage bzw. -idee kann basierend auf der Grundüberlegung des Videos und der Definition des Zielpublikums (besonders unter Berücksichtigung von Frage 3) formuliert werden. In unserem Projekt war unsere Leitidee bereits durch unser Anliegen definiert, Lehrkräfte über mehrsprachige Lernmaterialien informieren zu wollen. Zu diesem Zeitpunkt müssen die konkreten Videoinhalte noch nicht feststehen. In unserem Fall war es sogar so, dass sich die Videoinhalte im Laufe der *Pre-Production*-Prozesse durch weitere Recherchen, Gespräche mit Expert:innen oder unserem Zielpublikum stark veränderten.

Stehen die Leitfrage(n) und das Zielpublikum fest, so können in einem nächsten Schritt die ersten Ideen für das Video formuliert werden. Wenn bei allen Mitgliedern bereits Vorkenntnisse über die behandelte Thematik vorhanden sind, ist es sinnvoll das erste Brainstorming ohne Einfluss von Recherchen durchzuführen. Unter anderem trägt dies dazu bei, dass man sich im Brainstorming nicht zu sehr von Vorüberlegungen anderer beeinflussen lässt und somit dem Video eine originellere Note geben kann. In unserem Projekt gingen wir so vor, dass wir unabhängig voneinander Schlagwörter und ggf. intuitive Videoideen zu mehrsprachigen Lernmaterialien auf Post-Its schrieben, diese dann gemeinsam clusterten und uns für Schwerpunkte entschieden. Sollte es sich bei der Erstellung des wissenschaftskommunikativen Videos z. B. um einen Auftrag handeln, bei dem das Thema eher weniger bekannt ist, ist das Anlesen von Grundlagenliteratur als erster Arbeitsschritt hilfreich.

Es ist dann sinnvoll, sich vertiefend mit dem Thema auseinanderzusetzen. Hierzu eignet sich die Sichtung wissenschaftlicher Literatur bzw. auch (audio-)visueller Medien zu dem Thema. In unserem Beispiel eigneten sich u. a. Publikationen zur Definition von und Forschung über Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitsdidaktische Praxisansätze für den Fremdsprachenunterricht. In der Erstellung des Videos zur Einbindung von Mehrsprachigkeit durchliefen wir einen rekursiven Zyklus zwischen Literaturrecherche und Re-Justierung unserer Schwerpunkte, da wir immer wieder auf neue Ansätze stießen, die uns mehr überzeugten als unsere vorab festgelegten Ideen. Beispielsweise wollten wir zu Beginn des Projekts ausschließlich mehrsprachige Lernmaterialien in den Fokus rücken, gelangten aber während unserer Recherche zu der Er-

kenntnis, dass die Mehrsprachigkeit holistisch auf verschiedenen Ebenen im Handlungsfeld einer Schulklasse integriert werden muss. Bevor wir unsere Ideen dann einem Fachpublikum vorstellen wollten, holten wir uns zunächst eine Einschätzung unseres Zielpublikums ein: Wir stellten einer angehenden Lehrkraft unsere Ideen vor und fragten sie danach, welche Aspekte sie am meisten ansprechen würden und inwiefern die Inhalte verständlich präsentiert seien. Dieser Zwischenschritt hat sich als sehr erkenntnisreich erwiesen, da wir einen Einblick darin erhielten, welche Art von Inhalten wir wie präsentieren können und wie wir sie nicht präsentieren sollten.

3.1.3 Expert:innensuche

Sehen Studierende bzw. Produzent:innen wissenschaftskommunikativer Videos es vor, mit Expert:innen über das Videoprojekt und dessen Inhalte zu sprechen, bietet sich ein Interview nach der ersten Schwerpunktsetzung an. So können Videoinhalte und Schwerpunkte bereits vor der Konkretisierung eines Drehplans angepasst werden. Zudem besteht so die Möglichkeit, einzelne Aussagen in das Video hineinzuschneiden (solange eine Genehmigung vorhanden ist). Für die Suche von Expert:innen eignet es sich im ersten Schritt herauszuarbeiten, was sich das Team von einem solchen Interview erhofft. In unserem Fall wollten wir Einblicke in die Mehrsprachigkeit aus den Bereichen der aktuellen Forschung, schulischen Praxis, Materialentwicklung und Bildungspolitik erhalten. Dementsprechend erstellten wir ein Ranking von Expert:innen, die unsere Kriterien erfüllen, und verschickten unsere ersten Intervieweinladungen. Bei der Suche nach Expert:innen spielen viele Faktoren eine Rolle, darunter deren zeitliche Verfügbarkeit, das Interesse am Projekt und finanzielle Ressourcen, die seitens des Projekts zur Verfügung stehen (z. B. für ein Honorar für die Expert:innen). Interviewanfragen müssen also frühzeitig im Projekt eingeplant werden, um den Projektablauf zeitlich nicht zu verzögern.

3.1.4 Interviewplanung und -durchführung

In einem ersten Schritt muss ein Interviewleitfaden erstellt werden. Bei diesem handelt es sich um eine Vorstrukturierung der Interviewfragen, die möglichst kohärent sind und aufeinander aufbauen. Freie Interviews eignen sich für wissenschaftskommunikative Videos weniger, da vorab ausgewählte Schwerpunkte zielgerichtet vertieft werden sollen. Ein weiterer Faktor bei der Konzipierung des Interviewleitfadens ist, ob Expert:innenaussagen später in das Video geschnitten werden sollen oder ob es um eine reine Informationsbeschaffung geht.

Unser Leitfaden enthielt folgende Fragebatterien: (1) zur Person und dem Forschungsschwerpunkt der Interviewpartner:innen, um die Interviewsituation etwas aufzulockern und ggf. Schnitte zu erhalten, in denen sich die Expert:innen im Video vorstellen, (2) zu ihrer Definition von Mehrsprachigkeit und ihres Stellenwerts in den Fachdiskursen der Expert:innen und (3) zu unseren ursprünglichen TOP10-Ansätzen, die wir im Laufe des Projekts auf eine TOP3 reduzierten. Wir wiesen die Expert:innen während des Interviews auf die Fragenparaphrase besonders bei Fragen noch einmal

hin, von denen wir uns Antworten für den Videoschnitt erhofften, z. B. bei der Definition von Mehrsprachigkeit.

Die beste Video- und Tonqualität erhält man, wenn man die Interviews in einem ruhigen Raum mit professioneller Kamera- und Tontechnik aufnimmt. Dies ist jedoch aufgrund geografischer, finanzieller oder auch technischer Ressourcen nicht immer möglich. Mit der aktuellen Technik mobiler Endgeräte können dennoch sehr hochwertige Videos gedreht werden. In unserem Projekt nahmen wir ein Interview vor einem Greenscreen mit einem professionellen Kamerateam auf. Zusätzlich führten wir zwei Interviews über Videokonferenzen durch. Hier sei darauf hinzuweisen, dass das Interview am besten von den Interviewpartner:innen aufgenommen wird, damit sich zumindest der Ton durch die technische Übertragung nicht verzerrt. Denn besonders Ton- und Bildqualität sind in der Nachbearbeitung nur sehr schwierig und mit sehr viel Zeitaufwand zu bearbeiten.

In Interviewaufnahmen ist darauf zu achten, dass die interviewte Person deutlich und in vollen Sätzen spricht, da unvollständige Sätze im Videoschnitt unbrauchbar sind. Sie sollte möglichst auch die Interviewfrage in ihrer Antwort paraphrasieren, um diese für das Publikum einzuleiten. Es ist natürlich, dass die Interviewpartner:innen im Laufe ihrer Aussagen in fragmentiertes Sprechen verfallen. Sollten die Expert:innen Aussagen von großer Bedeutung für den Videoschnitt treffen, ist es als Interviewer:in legitim, das Interview an dieser Stelle kurz zu unterbrechen und den Gast zu bitten, den Gedanken in einem vollständigen Satz zu wiederholen. Im Rahmen eines Coachings durch erfahrene Wissenschaftskommunikator:innen vor den Interviews, können die Expert:innen auf diesen und weitere Aspekte bereits vorbereitet werden. Unsere Interviewpartner:innen meldeten uns zurück, dass ein solches Training sehr hilfreich für sie war.

3.1.5 Storyboarding und Scriptwriting

Zu Beginn dieser Arbeitsphase sollten Schwerpunkt(e) und Videoinhalte feststehen und die Interviewdateien für inhaltliche Ergänzungen und mögliche Schnitte (*Takes*) gesichtet sein. Für uns waren besonders solche Ausschnitte für das Video interessant, die Konzepte innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik/-forschung erklärten oder prägnante Aussagen über diese trafen. Im *Storyboarding* geht es darum, die Ideen in eine Skizze zu übertragen, die dann den Dreh der einzelnen Ausschnitte organisiert und visualisiert. Hierfür gibt es zahlreiche Vorlagen (siehe u. a. Winters 2021, S. 117). In unserem Projekt entschieden wir uns für ein digitales *Storyboard* bzw. in späterer erweiterter Form auch den Drehplan, in dem wir die Skizzen einzelner *Takes* durch Beschreibungen ersetzten. Das gewählte Format ist auf die Arbeitsgruppe und das Video anzupassen. Nach Winters und Schäfer (2021, S. 30) sei es nur wichtig, sich dabei die Kernelemente zu verdeutlichen. Darunter zählen die A-Roll, also das Format, in dem das Video hauptsächlich abgefilmt wird, der Arbeitstitel, die Lernziele, die Zielgruppe, das Komplexitätsniveau und potenziell benötigte Materialien (ebd.). Es ist sicherlich keine schlechte Idee, eine Art Spickzettel mit diesen Stichpunkten zu verfassen und sie dem *Storyboard* beizulegen.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
	Datum	Uhrzeit t	Drehor <=>	Personen	Numm er v. Szene/ Take	benötigte Technik	Anmerkungen	Dauer	Zeit	Perspek	Kamera	Aufnah	Licht	Bildauff	Körper	Text/Paragraphe	(> minimale Sprechpause)	
1					0	Animationstool	Intro Video	Animati	0:05:00	0:05:00	Totale	<=>	Zoom in					
2																		
3				Moderatorinn en	1	Greenscreen	Intro: Einführung in das Video	Talking Head			Western	Stativ	Steady	Hauptlicht	frontal	Hocker	Hola, Moin moin, und merhaba. Hast du dich eigentlich gefragt, wie viele Sprachen du unbewusst verstehst und sprichst? ...	
4																	Weil, das haben wir uns auch gefragt und genau deswegen wollen wir uns heute in unserem Video mit der Mehrsprachigkeit beschäftigen. Genauer möchten wir dir unsere TOPS vorstellen, wie du Mehrsprachigkeit leicht und effizient in deinen Fremdsprachenunterricht einbauen kannst.	
5																	Zunächst einmal: Was ist die Mehrsprachigkeit eigentlich? Hierzu haben wir Frau Anna Schröder-Sura, einer wissenschaftlichen Expertin auf dem Gebiet, nach einer Definition gefragt.	
6																	Frau Schröder-Sura hat uns die Mehrsprachigkeit wie folgt erklärt:	
7																	Def. Mehrsprachigkeit Schröder Sura (10:40 - 10:56)	
8			Studio	Expert:in	2	Greenscreen	Definition Mehrsprachigkeit	Videoausschnitt (B-Roll)			Halbrot	Stativ	Steady	Hauptlicht	seitlich	Stuhl		

Abbildung 1: Drehplan mit integriertem Skript über Excel (Quelle: eigene Quelle)

Basierend auf der Skizze kann dann ein Skript geschrieben werden, welches den visuellen Input um auditive Inhalte und Informationen erweitert. Dabei ist darauf zu achten, kurze und möglichst wenig verschachtelte Sätze zu formulieren, damit die Zuschauenden das Gezeigte besser verarbeiten können. Vorgabe bei uns war, dass das Video nicht länger als fünf Minuten dauern dürfe. Um die Länge unseres Videos vorab gewissermaßen prüfen zu können, lasen wir das Skript mehrfach laut vor und nahmen uns dabei auf. Da wir über der maximalen Länge lagen, strichen wir also Beispiele und formulierten unsere Ideen etwas „knackiger“, im Rückblick aber auch etwas oberflächlicher. Auch wenn im Video keine zeitlichen Restriktionen vorliegen, ergibt dieser Zwischenschritt Sinn, da man hierbei auch noch mal heraushört, wie formulierte Sätze klingen bzw. auch auf die weiteren Gruppenmitglieder wirken. Die meistgeschauten Videos haben eine Länge von zwei bis drei Minuten (vgl. Falkenberg 2021, S. 119). Dies hängt auch damit zusammen, dass die Aufmerksamkeitsspanne von Rezipient:innen nach einer gewissen Zeit sinkt. Folglich müsste man im Video einen sehr spezifischen Fokus setzen, um ihn in drei Minuten detailliert beschreiben zu können oder das Video so ansprechend gestalten, dass es die Aufmerksamkeit der Zuschauenden immer wieder einholt. Je nach Komplexität, Stil und Inhalt des Videos ist die Konzentration sicherlich unterschiedlich und sollte im gewählten Videoformat berücksichtigt werden.

In unserem Projekt hatten wir zusätzlich die Möglichkeit eine Drehplanberatung in Anspruch zu nehmen, in welcher der projektbegleitende Wissenschaftskommunikator unsere Ideen aus seinem Blickwinkel noch einmal paraphrasierte und uns mögliche Alternativen vorschlug. Wenn also die Möglichkeit einer Drehplanberatung gegeben ist, empfehle ich diese zu besuchen, da einem u. a. besonders die Paraphrase dabei helfen kann, die Wirkung des Videos auf das Publikum besser einschätzen zu können.

3.1.6 Produktionsvorbereitungen

Vor dem Dreh müssen in einem letzten *Pre-Production*-Prozess die Produktionsvorbereitungen getroffen werden. Hierunter zählen u. a. die im Video zu sehenden Materialien (bei uns z. B. der *Language Tree* und die Sprachenporträts), die Technik und die Moderation, falls es sich um ein Moderationsvideo handelt. Je nach Typ des Videos fallen diese Vorbereitungen unterschiedlich aus. Alejandra und Nadianne, die in der Produktion das Ton- und Kamerateam bildeten, setzten sich intensiv mit der Kamera- und Tontechnik auseinander und Victoria und ich übten uns in unserer Moderationsrolle. Hierzu machten wir Auflockerungsübungen und nahmen Probeaufnahmen vor einem (improvisierten) Greenscreen auf. Sich in der Moderationsrolle wohlfühlen ist wichtig, denn kleinste Anspannungen sind im Video deutlich zu erkennen.

3.2 Production-Prozesse

3.2.1 Aufnahmen des B-Roll-Materials

Ob das B-Roll-Material, also die Aufnahmen, die sekundär in das Video einfließen, oder die A-Roll-Takes, also die Hauptaufnahmen, die das Video strukturieren, zuerst aufgenommen werden, ist bei vielen Videoformaten weniger von Bedeutung. Da wir Interviews anmoderierten, war es für uns sinnvoller zuerst das B-Roll-Material abzufilmen, um in der A-Roll später die Schnitte besser einleiten zu können. Neben den Gesprächen mit den Expert:innen machten wir noch Aufnahmen in einer Schule. Hierbei ist Folgendes zu beachten: Um Schüler:innen aufzunehmen, muss zunächst ein Einverständnis der Schule vorliegen. Ist eine solche Genehmigung vorhanden, dürfen Schüler:innen nur von hinten aufgenommen werden; alternativ muss man sie in der *Post-Production* unkenntlich machen. Um Schüler:innen z. B. in einem Interview abzufilmen, bedarf es eines Einverständnisses der Eltern, solange diese noch nicht die Volljährigkeit erreicht haben.

3.2.2 Aufnahmen des A-Roll-Materials

Für jegliche Aufnahmen, ob nun A- oder B-Roll, muss genügend Zeit eingeplant werden. Dies kann anhand unserer Videoproduktion verdeutlicht werden. Für die geplanten dreieinhalb Minuten Moderation benötigten wir fünf Stunden. Bei den ersten Aufnahmen handelte es sich um Proben, in denen wir Licht, Ton, Make-up, Outfit und Position im Bild prüften. Bei Greenscreen-Aufnahmen, in Abgrenzung zu anderen Videoformaten, ist nach Thomas (2005, S. 4–9) zusätzlich darauf zu achten, dass Personen oder Gegenstände nicht Grün als Farbe aufgreifen, da diese von Bearbeitungsprogrammen sonst ebenfalls ausgeblendet werden. Sie sollten zudem nicht zu nah am Greenscreen stehen, da sie sonst Schatten werfen könnten (ebd.)

Besonders am Anfang braucht es mehrere Anläufe, die einzelnen *Takes* passend für das Video aufzunehmen. Unter anderem werden in den ersten Aufnahmen noch Veränderungen des Ton- und Kamerateams vorgeschlagen. Zudem ist die anfängliche Nervosität in den Aufnahmen sichtbar und man muss in der Moderationsrolle erst mal

„ankommen“. So erging es uns jedenfalls und die ersten brauchbaren *Takes* nahmen wir erst nach einer halben Stunde auf.

Hinter der Kamera ist es essenziell, während des gesamten Prozesses aufmerksam und konzentriert zu sein und darauf zu achten, dass die Moderator:innen in ca. gleicher Lautstärke und gleichem Tempo sprechen, sich nach Pausen möglichst wie vorher positionieren und diese Haltung möglichst nicht verändern. In anderen Videoformaten ist sicherlich auf andere Besonderheiten zu achten, z. B. auf den dynamischen Hintergrund bei Außenaufnahmen oder die sich verändernde Geräuschkulisse.

3.3 *Post-Production-Prozesse*

Die Produktion der *Takes* macht zeitlich fast den geringsten Aufwand aus. Die *Pre-Production* ist durch viele Vorbereitungsschritte bereits sehr zeit- und organisationsintensiv. Auch in der *Post-Production* muss genügend Zeit sowohl für die Sequenzwahl, den Videoschnitt, die Integration von Add-ins (z. B. Bauchbinden und Verweise) und Übergängen als auch für die Veröffentlichung und Bewerbung des Videos eingeräumt werden.

3.3.1 *Sequenzwahl*

Im ersten Schritt der *Post-Production* müssen die passenden *Takes* für die einzelnen Schnitte ausgewählt werden. Es ist zeitsparend, hierfür ein Teammitglied zu beauftragen, damit bei der Sichtung der *Takes* nicht diskutiert werden muss, welcher nun der beste sei und die verantwortliche Person dies eher intuitiv entscheiden kann. In unserem Projekt übernahm dies Nadianne, die die Großdatei zunächst entlang des Drehplanschnitt, die *Takes* sortierte und gleichzeitig beschriftete. Für die Organisation legte sie drei Ordner an.

- Ja: verwendbares Material – flüssiges Sprechen des Skripts, Blickkontakt vorhanden, lockere Ausstrahlung
- Vielleicht: *Outtakes* für einen möglichen Abspann
- Nein: Material mit Brüchen, Versprechern, Unklarheiten, oder unvollständige *Takes*

Nadianne reflektierte, dass dieses Vorgehen zwar sehr zeitintensiv war, es ihr aber während der weiteren Schritte half, einen Überblick zu behalten. Wie man die *Takes* und die *Post-Production* organisiert, ist aber sehr stark abhängig von den Arbeitsweisen der bearbeitenden Person. Entsprechend sollte individuell ein System gefunden werden, mit dem man selbst am besten arbeiten kann.

3.3.2 *Videoschnitt*

Es gibt sowohl professionelle, kostenpflichtige Videoschnittprogramme als auch kostenlose Alternativen, die bereits über sehr viele Funktionen verfügen. In unserem Projekt nutzten wir iMovie auf dem MacBook, welches sowohl für Anfänger:innen als auch Fortgeschrittene im Videoschnitt ein sehr nutzerfreundliches Tool ist. Ton und

Video werden in zwei Spuren im Programm wiedergegeben, sodass diese unabhängig voneinander bearbeitet werden können.

In einem ersten Schritt der Videobearbeitung müssen die ausgewählten *Takes* in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Hierzu können Drehplan und Skript als Unterstützung herangezogen werden. Sind diese korrekt angeordnet, müssen die Schnitte so bearbeitet werden, dass sie flüssig ineinander übergehen. Für die Moderationsteile heißt dies, dass die Schnitte möglichst unsichtbar gemacht werden müssen. Bei der Einarbeitung des B-Roll-Materials muss darauf geachtet werden, dass hier Ton- und Bildspur passend aufeinander abgestimmt sind. Nadianne achtete in unserem Video z. B. darauf, dass Wortnennungen in der Tonspur auf ihre Visualisierung fallen, wie beispielsweise die Einblendung des *Language Trees* mit seiner ersten Wortnennung (04:24).

Nach dem Schnitt des Videos müssen die Ton- und Lichtverhältnisse angepasst werden. In iMovie gibt es hierfür einen Regler, der Lautstärke des Tons und Saturation des Bilds in Prozentzahlen angibt und diese recht simpel angepasst werden können. Dann geht es darum, ggf. Effekte in das Video zu integrieren. In unserem Video beginnen wir unsere TOP3 mit der Einleitung „Die Schuluhr klingelt: Es wird Zeit mit den TOPs anzufangen“. Hierbei erklingt der Ton einer Schulglocke mit Einsatz des Satzes, zunächst aber etwas leiser, um das Gesprochene nicht zu übertönen, die nach Satzende dann noch einmal graduell lauter wird, um die Aufmerksamkeit der Zuschauenden einzuholen.

In einem nächsten Schritt werden dann die Add-ins hinzugefügt. Hierunter fallen u. a. Bauchbinden, Verlinkungen, weitere Visualisierungen oder Zeitstempel. In unserem Video entschieden wir uns dafür nur Bauchbinden einzufügen, um es weniger aufregend zu gestalten, damit der Fokus auf dem Gesprochenen und somit dem wissenschaftskommunikativen Inhalt bleibt. Bei uns ging es vor allem darum, die Mehrsprachigkeit als chancengebendes Konzept für den Fremdsprachenerwerb zu verstehen und praktische Zugänge zu erklären, wie diese berücksichtigt werden. Zuletzt sollte das Video noch einmal auf die Barrierefreiheit geprüft werden, deren Leitlinien vor Videoschnitt aber bereits eingesehen werden sollten, um bestimmte Aspekte direkt beachten zu können. Zu der Barrierefreiheit gibt es Hinweise u. a. zu der Schrift, den Farben im Video oder zur Einblendedauer von Add-ins (siehe z. B. die STUDYasU-Handreichung: Mindeststandards für die Gestaltung von barriere-sensiblen Videos²).

3.3.3 Veröffentlichung und Werbung

In einem finalen Schritt geht es um die Veröffentlichung und Bewerbung des Videos. In unserem Projekt wurde dies von den Seminarleitenden unter einem *Corporate Publishing* übernommen. Sollte man im Rahmen der Veröffentlichung auf keine institutionellen Richtlinien angewiesen sein, kann auf die Werbeleitlinien von McClean und Winters (2021, S. 101–103) zurückgegriffen werden, welche systematisch für unterschiedliche Werbezwecke entworfen wurden: Es müssen zuerst die Werbeziele identifiziert werden. Dabei unterteilen McClean und Winters, ob diese informieren, überzeugen oder erin-

2 <https://www.uni-flensburg.de/studyasyouare/studyasu-servicebuero/hinweise-und-templates-fuer-die-lehre#c176172>; um das Dokument einzusehen, ist eine Anmeldung im Moodle-Kurs der Universität Flensburg erforderlich.

nern sollen. Nach einer Zielfestsetzung kann mit Bedacht auf die Plattform und das Produkt die Werbung entworfen werden. Hierfür haben die Autor:innen vier grundlegende Elemente identifiziert:

1. *Ziel*: Wer nutzt die Plattform bzw. welche Plattform ist für meine Zielgruppe geeignet?
2. *Reichweite*: Wie viele Menschen sehen meinen Inhalt?
3. *Häufigkeit*: Wie oft stößt meine Zielgruppe auf meinen Inhalt (z. B. durch die Werbung auf unterschiedlichen Plattformen oder die Häufigkeit, wie oft ich eine Werbung platziere)?
4. *Wirkung*: Ist meine Werbung so ansprechend, dass meine Zielgruppe mein Video anschaut?

Um die Reichweite unseres Videos etwas zu erhöhen, entschieden wir uns innerhalb der Gruppe dafür, ebenfalls Werbung für unser Video und das Projekt zu machen. Wir sendeten es an Lehrkräfte aus unserem Bekanntenkreis und hofften, dass diese es mit Kolleg:innen teilen würden. Zudem posteten wir den Link auf unseren privaten Social Media-Kanälen, da viele unserer Freund:innen ebenfalls Lehramt studieren.

4 Fazit

Der obige Leitfaden identifiziert Teilprozesse der *Pre-Production*, *Production* und *Post-Production* der Erstellung eines wissenschaftskommunikativen Videos in der Fremdsprachendidaktik. Solche Videos haben das Potenzial, Inhalte aus unserer Disziplin für Personen außerhalb unserer Fach-Community greifbar zu machen und ggf. den Wissensdurst nach mehr spannenden Einblicken in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen anzuregen. In einem universitären Rahmen können sie des Weiteren neue Prüfformate bieten, die nicht in Konflikt mit technischen Entwicklungen wie Künstliche Intelligenzen stehen, wie es bei der traditionellen Prüfungsleistung einer Hausarbeit der Fall ist. Im Vergleich zum Verfassen einer schriftlichen Ausarbeitung habe ich als Mitglied der Gruppe „Top 3 Mehrsprachige Lernmaterialien für Lehrkräfte“ und als teilnehmende Studierende des Projekts „Lost in Translation? Studierende produzieren wissenschaftskommunikative Videos über das Lehren und Lernen von Sprachen“ folgende Kompetenzentwicklungen für mich feststellen können: Durch einen praktischen und zielgruppenorientierten Zugang zu dem Bereich der externen Wissenschaftskommunikation habe ich gelernt, für die Fremdsprachendidaktik/-forschung zielgerichtete externe Wissenschaftskommunikation zu betreiben. Ich habe den Produktionsprozess wissenschaftskommunikativer Videos kennen- und umsetzen gelernt und konnte währenddessen meine Moderationskompetenzen verbessern. Inhalte einer Fachdisziplin rezipient:innengerecht aufzubereiten und den Diskurs um diese Themen zu moderieren, sind Fähigkeiten, die mich in meinem späteren Beruf als Lehrkraft sehr unterstützen werden. In Bezug auf meinen weiteren Werdegang hat dieses Projekt mich dazu motiviert, weitere wissenschaftskommunikative Videos zu produzieren bzw.

auch von weiteren Formaten Gebrauch zu machen, um meine Faszination über die Wissenschaft über das Lehren und Lernen von Sprachen zu teilen.

Checkliste: Erstellung eines wissenschaftskommunikativen Videos

1. Pre-Production:

1.1 Projekt- und Gruppenorganisation:

- *Arbeitsdynamik*: Wie arbeite ich? Wie arbeiten meine Teammitglieder? Auf welche Arbeitsweisen können wir uns als Team einigen? Welche Kommunikationswege nutzen wir? Werden alle Schritte gemeinsam bearbeitet oder werden sie aufgeteilt?
- *Projektplan*: Welcher zeitliche Rahmen steht zur Verfügung? Welche Arbeitsschritte sind für die Umsetzung des Videos notwendig? Welche Materialien/Genehmigungen/Ressourcen/etc. werden benötigt? Wer übernimmt welche Verantwortungen?
- *Projektverantwortungen*:
 - *Kommunikation mit unterschiedlichen Akteur:innen*: Wer muss für was kontaktiert werden? (Institutionen, Buchungen, Genehmigungen, Interviewpartner:innen, Schauspieler:innen, etc.)
 - *Wissenschaftliche Basis*: Welche Literatur bzw. Medien sind relevant für das Video? Wie kann ein Überblick über die Erkenntnisse behalten werden? Wie können diese Ressourcen beschaffen werden?
 - *Organisation von Videoinhalten und Schwerpunkten*: Wie kann ein Überblick über die Ideen und Schwerpunkte behalten werden (z. B. Mindmaps, Outlines, etc.)? Wann ist Brainstorming relevant und wie und wann können Meetings zur inhaltlichen Auseinandersetzung organisiert werden?
 - *Projektüberblick*: Wie kann sichergestellt werden, dass sich alle Teammitglieder an den Projektplan halten bzw. wie kann ich meine eigenen Fristen und Verantwortungen einhalten?
- *Arbeitsspeicher*: Welcher Arbeitsspeicher wird verwendet? Haben alle Zugriff auf die Materialien? Soll ein Überblicksdokument über die Arbeitsmaterialien erstellt werden?

1.2 Brainstorming von Schwerpunkten und Videoinhalten

- Was ist die Leitfrage bzw. -idee des Videos?
- Wer ist das Zielpublikum? (Zur Identifikation nach Winters (2021, S. 13): (1) Wer ist das Zielpublikum? (2) Was wissen sie bereits? (3) Was sollen sie am Ende wissen? (4) Wie viel Zeit haben sie? (5) Welche Sprachen sprechen sie?)
- Welche Ideen zu Videoinhalten leiten sich aus Zielpublikum und Leitfrage ab?
- Wie können die Inhalte vertieft bzw. erweitert werden (z. B. durch Recherche und Gruppendiskussionen)?

- Wie können die Ideen sinnvoll organisiert werden?
- Wer kann in den Brainstorming-Prozess einbezogen werden (z. B. Rückmeldung durch Person aus Zielgruppe)?

1.3 Expert:innensuche

- Für welche Zwecke wird der Austausch mit Expert:innen gesucht (Informationsbeschaffung, Videoausschnitte)?
- Welche Kriterien müssen die Expert:innen erfüllen, damit zielgerichtete Informationen erworben werden können?
- Welche Expert:innen können meine/unsere offenen Fragen beantworten?
- Wann muss sich um die Anfrage der Expert:innen gekümmert werden? (Rechtzeitig!)
- Welche weiteren Faktoren müssen beachtet werden (z. B. zeitliche Verfügbarkeit der Expert:innen, finanzielle Ressourcen, etc.)?

1.4 Interviewplanung und Durchführung

- Wird ein Interviewleitfaden benötigt? Welche Art von Interviewleitfaden wird benötigt? Wie soll dieser aufgebaut sein?
- Was wird von den Interviews erhofft (z. B. Informationsbeschaffung/Videoausschnitte) und wie strukturiere ich das Interview entsprechend?
- Wie können die Expert:innen auf das Interview vorbereitet werden (z. B. durch ein Interviewcoaching oder einen Leitfaden)?
- Welche Technik wird für die Interviews benötigt (Ton- undameratechnik, z. B. Mikrofone, Blenden, etc.)?
- Was ist bei Aufnahmen über Videokonferenzen zu beachten? Wie erhält man dort die beste Ton- und Videoqualität (z. B. Aufnahme durch Interviewpartner:innen)?
- Wie kann sichergestellt werden, dass Interviewaussagen für den Schnitt brauchbar sind (u. a. Fragenparaphrase, vollständige Sätze, deutliches Sprechen)? Wie unterbreche ich die Expert:innen?

1.5 Storyboarding und Scriptwriting

- Stehen die Schwerpunkte und Videoinhalte in diesem Arbeitsschritt bereits fest?
- Welche Art von *Storyboard* wird verwendet? Wie kann dabei sichergestellt werden, dass zielorientiert die Lernziele bedient werden?
- Welche Informationen sollen auditiv eingefügt werden? Wird ein Skript benötigt? Wie soll dieses Skript aussehen (z. B. bereits in *Takes* oder als ganzer Text)?
- Wie können Inhalte so formuliert werden, dass ein Publikum außerhalb der Fachcommunity diese verstehen kann?
- Wie lang soll das Video sein? Wie kann die Aufmerksamkeit des Publikums ein- bzw. zurückgeholt werden?
- Besteht die Möglichkeit einer Drehplanberatung?

1.6 Produktionsvorbereitungen

- Welche Materialien müssen vorbereitet werden?
- Wie wird mit der Technik umgegangen?
- Wie kann sich ggf. auf eine Moderationsrolle vorbereitet werden (Auflockerungsübungen, Probeaufnahmen, etc.)?

2. Production-Prozesse

- Ist es von Bedeutung, dass zuerst das A- oder B-Roll-Material aufgenommen wird?
- Muss bei der Aufnahme in bestimmten Kontexten zusätzlich etwas bedacht werden (z. B. in einer Schule)?
- Wie viel Zeit muss für die Aufnahmen eingeplant werden? Decken die Buchungen die benötigte Zeit ab?
- Was ist bei der Produktion der Art des Videos zu beachten (Greenscreen, Außenaufnahmen, Interviews, etc.)
- Wann wird gedreht? Wo wird gedreht? Spielen weitere Faktoren eine Rolle (z. B. Wetter- und Lichtverhältnisse bei Außenaufnahmen)?
- Welche Kleinigkeiten müssen bei der Aufnahme von Personen geprüft werden (z. B. Make-up, Outfit, Position im Bild, etc.)?
- Wie kann z. B. der Nervosität bei Aufnahmen entgegengewirkt werden?
- Was ist hinter der Kamera zu beachten? Sprechen die Sprecher:innen in ca. gleicher Lautstärke und Tempo? Positionieren sie sich nach Pausen an gleicher Stelle?

3. Post-Production-Prozesse

3.1 Sequenzenwahl

- Wie können systematisch die Sequenzen bei Sichtung des Videomaterials organisiert werden? Ist eine Orientierung am Drehplan hilfreich? Sollten die *Takes* direkt beschriftet werden?
- Welche *Takes* können für das Video verwendet werden?
 - Ja: verwendbares Material – flüssiges Sprechen des Skripts, Blickkontakt vorhanden, lockere Ausstrahlung
 - Vielleicht: *Outtakes* für einen möglichen Abspann
 - Nein: Material mit Brüchen, Versprechern oder Unklarheiten, oder unvollständige Takes

3.2 Videoschnitt

- Welches Programm eignet sich für den Schnitt des Videos? Müssen es professionelle, kostenpflichtige Programme sein? Welche kostenlosen Alternativen können verwendet werden?
- Sind die Schnitte in der richtigen Reihenfolge angeordnet?
- Gehen sie flüssig ineinander über?
- Sind Ton- und Bildspur aufeinander angepasst? (besonders relevant bei der Einarbeitung des B-Roll-Materials)

- Werden Effekte benötigt? Wenn ja, welche? Dienen diese Effekte der Unterstützung der Argumentation oder sind sie eher störend?
- Welche Add-ins werden benötigt (z. B. Bauchbinden, Verlinkungen, Visualisierungen, etc.)? Welches Design sollen diese Add-ins haben?
- Ist das Video barrierefrei gestaltet?

3.3 Veröffentlichung und Werbung

- Wie, wo und wann soll das Video veröffentlicht werden (z. B. *Release-Party* oder in regelmäßigen Abständen)?
- Welche Ziele werden bei einer Anwerbung verfolgt (nach McClean und Winters, 2021, S. 101: Sollen sie informieren, überzeugen oder erinnern)?
- Wie können die grundlegenden Elemente der Werbung für Bildungsvideos nach McClean und Winters (2021, S. 101–103) bedient werden? (1) *Ziel*: Wer nutzt die Plattform bzw. welche Plattform ist für meine Zielgruppe geeignet? (2) *Reichweite*: Wie viele Menschen sehen meinen Inhalt? (3) *Häufigkeit*: Wie oft stößt meine Zielgruppe auf meinen Inhalt (z. B. durch die Werbung auf unterschiedlichen Plattformen oder die Frequenz, wie oft ich eine Werbung platziere)? (4) *Wirkung*: Ist meine Werbung so ansprechend, dass meine Zielgruppe mein Video anschaut?

Literaturverzeichnis

- Falkenberg, V. (2021). *Wissenschaftskommunikation: Vom Hörsaal ins Rampenlicht: Mit Übungen und Checklisten*. utb.
- Grünewald, A. (2023). Zur Förderung der Fachsprache – als Teil von Berufssprache – von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 63–73). Narr Francke Attempto.
- McClean, B. & Winters, K. (2021). Social Media: Promoting Your Content. In K. Winters (Hrsg.), *Lights! Camera! Action! Teach! A Handbook for Making Educational Videos* (S. 100–110). Consortium of European Social Science Data Archives.
- Thomas, F. (2005). *Greenscreen und Chromakeying: Bakkalaureatsarbeit Medientechnik und Design in Hadenberg*. Hadenberg.
- Winters, K. (2021). Creating Educational Videos and Podcasts: Getting Started. In K. Winters (Hrsg.), *Lights! Camera! Action! Teach! A Handbook for Making Educational Videos* (S. 11–19). Consortium of European Social Science Data Archives.
- Winters, K. & Schäfer, L. (2021). Storyboarding and Scriptwriting. In K. Winters (Hrsg.), *Lights! Camera! Action! Teach! A Handbook for Making Educational Videos* (S. 20–32). Consortium of European Social Science Data Archives.

Kurzporträt der Autorin

Megan Dwinger ist Masterstudierende an der Universität Bremen. Sie studiert Spanisch und Englisch auf Lehramt. Sie nahm im Wintersemester 2022/23 im Rahmen des Moduls zur Ausbildung fachdidaktischer Kompetenzen an dem Lehrprojekt „Lost in Translation? Studierende produzieren wissenschaftskommunikative Videos über das Lehren und Lernen von Sprache“ teil und unterstützte dieses als studentische Hilfskraft.

Interne Wissenschaftskommunikation in der Spanischdidaktik – eine Analyse der Zeitschrift *Hispanorama* und der an ihr beteiligten Akteur:innen

VICTORIA DEL VALLE

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag widmet sich der formalen wissenschaftsinternen Kommunikation im Bereich der Spanischdidaktik und untersucht die vom Deutschen Spanischlehrkräfteverband (DSV) herausgegebene Zeitschrift *Hispanorama*. Ziel der Untersuchung ist es, Einblicke in das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie Informationen über die beteiligten Akteur:innen zu gewinnen, um Aussagen über die interne Kommunikation bzw. „scholarly communication“ (Schäfer, 2017) in der Spanischdidaktik treffen zu können.

Der Fokus liegt dabei auf den Akteur:innen, die an dem Kommunikationsprozess beteiligt sind. Im Hinblick auf die Kommunikationintentionen der Beteiligten wird versucht, Antworten auf folgende Fragen zu finden: Können Aussagen über die Leser:innen getroffen werden? Welche Autor:innen schreiben für *Hispanorama*? Welche Themenbereiche decken die Autor:innen ab? Welche Themenbereiche decken die Artikel ab? Wie stellt sich das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Zeitschrift dar?

Um diese Fragen zu beantworten, werden Daten aus der Mitgliederdatenbank ausgewertet und eine Zeitschriftenanalyse durchgeführt. Diese umfasst eine Auswahl von 16 Ausgaben von *Hispanorama* mit insgesamt 203 Artikeln von 268 Autor:innen. Neben der Erhebung von Daten über die beteiligten Akteur:innen wird eine Klassifizierung der Themen und Bereiche vorgenommen, um Trends zu ermitteln und die Rolle der Zeitschrift im breiteren Kommunikationskontext zu erörtern.

Schlüsselwörter: Formale interne Wissenschaftskommunikation; scholarly communication; Fachzeitschrift; Verbandszeitschrift; Zeitschriftenanalyse

Abstract

The following article is dedicated to formal internal academic communication in the field of Spanish didactics and examines the journal *Hispanorama*, published by the Spanish Teachers' Association in Germany (DSV). The aim of the study is to gain insights into the relationship between theory and practice, as well as information about the actors involved, in order to make statements about internal communication or „scholarly communication“ (Schäfer, 2017) in Spanish didactics.

The focus will be on the different actors involved in this communication process. Regarding the communication intentions of the parties involved, the study will attempt to find answers to the following questions: Can anything be said about the readers? What kind of professionals write for *Hispanorama*? What subject areas do authors cover? What subject areas do the articles cover? What is the relationship between theory and practice?

In order to answer these questions, data from the membership database will be examined and a journal analysis will be carried out. This includes a selection of 16 issues of *Hispanorama* with a total of 203 articles by 268 authors. In addition to collecting data on the actors involved, a classification of topics and areas will be made in order to identify trends and to discuss the role of the journal in the broader communication context.

1 Fachzeitschriften im Dienst der internen Wissenschaftskommunikation

Wird Wissenschaftskommunikation nach Schäfer als „Dachbegriff“ (2017) verstanden, dem ein weites Verständnis von Kommunikation zugrunde liegt, sowohl hinsichtlich der involvierten Akteur:innen, der Zielgruppen als auch der Kommunikationsformen, dann ist Wissenschaftskommunikation weit mehr als ein Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Diskurse in die Gesellschaft (Botte, 2015, S. 152). Auch die Kommunikation innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaften, die „interne Wissenschaftskommunikation“ oder „scholarly communication“ (Schäfer, 2017) verfolgt und verhandelt Wissen, lässt Diskurse entstehen und trägt damit in einer nicht zu unterschätzenden Weise zur Weiterverarbeitung von Wissen bei (Gödecke, 2023, S. 216). Somit kann die interne Wissenschaftskommunikation als Kernbereich des wissenschaftlichen Diskursprozesses angesehen werden und wird über verschiedene formale und informelle Kanäle geführt.

Zum einen sind im Bereich der informellen Kommunikation z. B. *face-to-face* Interaktionen zu nennen, die häufig im Rahmen von Fachtagungen und Konferenzen stattfinden. Diese persönlichen Treffen bieten die Möglichkeit, Ideen auszutauschen, Feedback zu erhalten und neue Kooperationen zu initiieren. In den letzten Jahren hat auch die Nutzung sozialer Medien wie X (Twitter) und Instagram als informelle Plattformen für den wissenschaftlichen Austausch stark zugenommen.

Zum anderen erfolgt die formale Wissenschaftskommunikation über etablierte Kanäle wie Vorträge auf Fachtagungen oder die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Fachbüchern oder Fachzeitschriften (Schäfer, 2017).

Fachzeitschriften machen, wie Lörch (2023, S. 460) betont, einen wesentlichen Teil des wissenschaftlichen Diskurses aus und spielen eine tragende Rolle im Wissenschaftsbetrieb. Ihre Hauptfunktion besteht darin, als Plattform für die Veröffentlichung wissenschaftlicher Erkenntnisse und neuer Forschungsmethoden sowie als maßgebliche Informationsquelle für Forschende zu dienen. Dabei bieten sie nicht nur Raum für Artikel zu aktuellen Themen und Forschungsergebnissen, sondern auch für ver-

schiedene andere Rubriken, die eine interne Kommunikation in der Fachgemeinschaft ermöglichen. Dazu gehören beispielsweise Buchbesprechungen, Konferenzberichte, Stellungnahmen zu kontroversen Themen oder andere Neuigkeiten.

Eine wertvolle Funktion von Fachzeitschriften als „vielfach benutztes empirisches Material“ (Stöckel, 2009, S. 9) ergibt sich aus ihrer Fähigkeit, durch das feste System des Zeitschriftenformats und des periodischen Erscheinens einen vorsortierten Zugang zu wissenschaftlichem Wissen zu ermöglichen. Damit dient die Fachzeitschrift nicht nur als aktuelle Informationsquelle, sondern auch als langfristige Ressource für die *Scientific Community*. Lörch beschreibt in diesem Zusammenhang drei grundlegende Funktionen von Fachzeitschriften, die ihre Bedeutung im wissenschaftlichen Diskurs unterstreichen (2023, S. 459):

1. Fachzeitschriften gewährleisten die Aktualität der Beiträge, indem sie sich nahe am aktuellen Fachdiskurs positionieren. Dies bedeutet, dass sie in der Lage sind, die neuesten Forschungsergebnisse und Entwicklungen in einem bestimmten Bereich zu präsentieren.
2. Fachzeitschriften bieten durch ihre Serialität eine Form der Dauerhaftigkeit, was bedeutet, dass sie als kontinuierliche Informationsquelle dienen. Dies ermöglicht es Forschenden, auf historische Beiträge und Entwicklungen in einem Fachgebiet zuzugreifen und den Fortschritt des wissenschaftlichen Denkens über die Zeit zu verfolgen.
3. Fachzeitschriften dienen der Begutachtung von wissenschaftlichen Beiträgen durch das Peer-Review-Verfahren, das eine Qualitätssicherung gewährleistet. Durch dieses Verfahren werden eingereichte Artikel von Expert:innen auf dem Gebiet geprüft, bevor sie veröffentlicht werden. Dies trägt zur Qualität und Verlässlichkeit der in Fachzeitschriften veröffentlichten Forschungsergebnisse bei.

Die Bedeutung von Fachzeitschriften als Kommunikationsorgan innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft erstreckt sich jedoch nicht nur auf die Inhalte, die in ihnen verhandelt werden, sondern auch auf die Autor:innen, die in ihnen publizieren. Lörch (2023, S. 459) schreibt dazu, dass Fachzeitschriften im Gegensatz zu anderen Zeitschriftengattungen eine einzigartige Rolle spielen, da sie die Auswahl der veröffentlichten Beiträge in einer Weise beeinflussen können, die sich unmittelbar auf den wissenschaftlichen Konsens und sogar auf die akademische Reputation der Beitragenden auswirken kann. Die Möglichkeit, in einer Fachzeitschrift veröffentlicht zu werden, kann für Forschende von entscheidender Bedeutung sein, da dies ihre Arbeit einer breiteren Leser:innenschaft zugänglich macht und ihre Expertise in ihrem jeweiligen Fachgebiet bestätigt. Artikel, die in Fachzeitschriften veröffentlicht werden, tragen dazu bei, den wissenschaftlichen Diskurs zu gestalten und die Meinungsbildung in einem bestimmten Forschungsbereich zu beeinflussen. Dies kann nicht nur die Richtung zukünftiger Forschung bestimmen, sondern auch den Ruf und die Karriereaussichten der Autor:innen beeinflussen. Somit fungieren Fachzeitschriften nicht nur als Informationsquelle und Wissensarchiv, sondern auch als *Gatekeeper*, die zur Festigung der akademischen Reputation derjenigen beitragen können, die in ihnen publizieren. Dies

unterstreicht die zentrale Rolle, die Fachzeitschriften im wissenschaftlichen Kommunikationssystem einnehmen, sowohl für die Verbreitung von Forschungsergebnissen als auch für die personenbezogene wissenschaftliche Anerkennung.

Krzeminski et al. (2022) weisen auf eine Besonderheit hin, die pädagogisch-didaktische Fachzeitschriften von anderen Fachzeitschriften unterscheidet. Diese Besonderheit besteht in der zentralen Funktion, die pädagogisch-didaktische Fachzeitschriften in der internen Kommunikation zwischen Theorie und Praxis einnehmen. Im Gegensatz zu rein theoretisch orientierten Fachzeitschriften, die sich häufig auf die Wissenschaftstheorie konzentrieren, fungieren unterrichtspraktische Zeitschriften als Brücke zwischen akademischer Forschung und praktischer Umsetzung im Bildungswesen. Sie ermöglichen es, in der Forschung gewonnene Erkenntnisse und Konzepte auf die konkreten Anforderungen und Bedürfnisse von Lehrkräften und Schulen anzuwenden und umgekehrt praktische Erfahrungswerte in die Forschung einfließen zu lassen. Unterrichtspraktische Fachzeitschriften bieten somit ein Forum für die Diskussion und Weiterentwicklung pädagogisch-didaktischer Ansätze und fördern einen kontinuierlichen Dialog und damit den Transfer zwischen Forschung und Praxis.

An diesem Dialog ist eine Vielzahl unterschiedlicher Akteur:innen mit unterschiedlichen Zielen involviert. Generell gilt, dass Fachzeitschriften als Kommunikationsmittel nicht mehr nur ausschließlich auf Akteur:innen aus der akademischen Wissenschaft beschränkt sind. Vielmehr sind sie offen für ein breites Spektrum von Beitragenden, die unterschiedliche Perspektiven und Expertisen einbringen. Dies schließt beispielsweise Forschungsabteilungen von Unternehmen, NGOs, politische Institutionen und den Journalismus ein (Schäfer, 2017). In Fachzeitschriften im Bereich der Pädagogik und Didaktik, wie beispielsweise in *Hispanorama*, um die es im Folgenden gehen soll, wird diese Offenheit für vielfältige Akteur:innen besonders deutlich. Hier finden sich nicht nur Beiträge von Forscherinnen und Forschern aus Bildungseinrichtungen und Forschungsinstituten, sondern auch von Lehrkräften und Pädagog:innen, die ihre praktischen Erfahrungen und Erkenntnisse teilen. Darüber hinaus sind Akteur:innen aus bildungspolitischen Kontexten und Verlagen an der internen Wissenschaftskommunikation beteiligt, da Bildungspolitik und Lehrmaterialien einen erheblichen Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben. Diese diversen Akteur:innen tragen dazu bei, dass didaktische Fachzeitschriften einen breiten und praxisbezogenen Einblick bieten können.

Wie Schäfer (2017) aufzeigt, können Akteur:innen, die in Fachzeitschriften publizieren, unterschiedliche Ziele und Kommunikationsabsichten verfolgen. Diese Ziele lassen sich grob in mitteilungsorientierte und personenorientierte Ziele unterteilen.

Bei mitteilungsorientierten Zielen steht die Verbreitung von Wissen und Informationen im Vordergrund. Autor:innen, die diese verfolgen, streben danach, ihre Erkenntnisse über die Fachzeitschrift einem (ggf. breiteren) Publikum zugänglich zu machen. Dabei kann es darum gehen, Wissen an andere Forschende weiterzugeben, auf ein bestimmtes Forschungsgebiet aufmerksam zu machen, an einer Diskussion teilzunehmen oder zur Teilnahme an Diskussionen anzuregen. Diese Ziele stehen im

Einklang mit dem grundlegenden Ziel wissenschaftlicher Forschung, Wissen zu generieren und zu teilen.

Auf der anderen Seite können Autor:innen bei der Veröffentlichung in Fachzeitschriften auch personenorientierte Ziele verfolgen. Hier steht weniger die Verbreitung von Wissen im Vordergrund als vielmehr das persönliche Anliegen und die individuelle (oder im Falle von Kooperationen auch kollektive) Reputation. Personenorientierte Ziele können das Reputationsmanagement in der *Scientific Community*, die Rekrutierung von jungen Forscher:innen, die Verbesserung des Images oder die Erzeugung von Sichtbarkeit und Bekanntheit in der Fachcommunity sein (Schäfer, 2017). Für ein solches Kommunikationsanliegen werden Fachzeitschriften als Mittel zur Förderung von Karrierezielen und -interessen genutzt.

Die Veröffentlichung in wissenschaftlichen Fachzeitschriften stellt somit nicht nur ein Mittel zur Verbreitung von Forschungsdiskussionen und -ergebnissen dar, sondern ist als Teil eines komplexeren Prozesses zu sehen, der von den spezifischen Zielen und Absichten der beteiligten Akteur:innen abhängen kann. Diese Vielfalt an Zielen spiegelt die unterschiedlichen Motivationen wider, die Personen dazu bewegen, ihre Arbeit in Fachzeitschriften zu veröffentlichen. Hier zeigt sich die Vielfalt und Dynamik einer Fachcommunity, was die Bedeutung und Wirkung einer formalen internen Wissenschaftskommunikation verdeutlicht.

2 *Hispanorama* – die Zeitschrift des Spanischlehrkräfteverbandes, Kommunikationsplattform der Spanischdidaktik

Als Fachverbandszeitschrift nimmt *Hispanorama* eine Sonderstellung ein, die bei der Untersuchung der formalen, internen wissenschaftlichen Kommunikation einer näheren Betrachtung bedarf. Sie ist die offizielle Zeitschrift des Spanischlehrkräfteverbandes und bietet somit eine Kommunikationsplattform für die Fachgruppe der Spanischdidaktik. Mit einer Mitgliederzahl von 2.569¹ ist der DSV der größte monolinguale Fremdsprachenverband in der Bundesrepublik Deutschland, was darauf hinweist, dass *Hispanorama* Zugang zu einem repräsentativen Teil der Fachcommunity hat (DSV, o. D.).

Jedoch ist hierbei zu beachten, dass, da *Hispanorama* einem Fachverband angehört, sie den Mitgliedern und einer gewissen Vereinskultur verpflichtet ist. Neben der Repräsentation des Faches geht es dem Verband auch darum, den Zusammenschluss seiner Mitglieder zur Verfolgung gemeinsamer Interessen und Ziele zu fördern. Dementsprechend steht die Fachverbandszeitschrift immer vor der Herausforderung zwei Kommunikationszielen gerecht zu werden: a) den inhaltlich-fachlichen Diskurs voranzutreiben und b) die Bedürfnisse und Interessen der Verbandsmitglieder zu berücksichtigen sowie neue Mitglieder zu gewinnen.

1 Stand: August 2023.

Die Frage, ob und wie sich die interne Wissenschaftskommunikation in einer Verbandszeitschrift von einer nicht verbandsgebundenen Zeitschrift unterscheidet, bleibt an dieser Stelle offen und erfordert weitere Untersuchungen. Es ist anzunehmen, dass die Bindung an einen Verband und die Notwendigkeit, die Vereinsziele zu fördern, einen Einfluss auf die Art und Weise haben können, wie in *Hispanorama* kommuniziert wird. Unterschiedliche Zielgruppen, Schwerpunkte und Kommunikationsstrategien unterscheiden die interne Wissenschaftskommunikation in dieser Fachzeitschrift von anderen Publikationen.

2.1 HISPANORAMA – Zeitschrift des Spanischlehrkräfteverbandes (DSV)

Hispanorama wird seit 1979 vom Deutschen Spanischlehrkräfteverband (DSV) unter diesem Namen als Printformat herausgegeben. Davor gab es seit der Gründung des DSV im September 1972 den Rundbrief des DSV. Seitdem erscheint die Zeitschrift regelmäßig, zunächst dreimal jährlich in den Monaten März, Juni und November, ab 1997 viermal jährlich in den Monaten Februar, Mai, August und November. Als Verbandszeitschrift ist *Hispanorama* nicht käuflich zu erwerben. Die Mitglieder des DSV erhalten die Zeitschrift im Rahmen ihrer Mitgliedschaft. Die Auflage beträgt derzeit 2.700 Exemplare, was in etwa der Mitgliederzahl entspricht. Der Umfang der Zeitschrift variiert zwischen 80 und 128 Druckseiten und sie enthält neben dem Printformat auch digitale Zusatzelemente (z. B. Unterrichtsmaterialien), die für die Mitglieder des DSV über die Webseite *hispanorama.de* verfügbar sind.

Die Personen, die *Hispanorama* regelmäßig erhalten, sind die Mitglieder des DSV. Die meisten von ihnen sind Spanischlehrkräfte aus unterschiedlichen Institutionen und Kontexten im deutschsprachigen Raum, insbesondere aus Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz. Darunter sind vor allem Lehrer:innen an öffentlichen Schulen, Universitätsdozierende sowie Lehrkräfte an freien Bildungseinrichtungen, wie zum Beispiel Volkshochschulen oder privaten Sprachschulen. Vereinzelt sind auch private Mitglieder aus dem europäischen (insbesondere Spanien) und außereuropäischen Ausland (z. B. USA, Kanada, Kuba) zu verzeichnen.² Neben Privatpersonen sind auch Institutionen Mitglieder im DSV (z. B. Schulen, Universitäten und Sprachinstitute). Sie stellen die Zeitschrift *Hispanorama* in ihren Bibliotheken zur Verfügung.

Seit März 2011 wird die Zeitschrift *Hispanorama* von der universitären Spanischdidaktik redaktionell betreut, in enger Zusammenarbeit mit einer Gruppe von Teilredakteur:innen. Diese redaktionelle Betreuung erfolgte bis August 2022 an der Universität Bremen und wird derzeit an der Universität Paderborn fortgesetzt.

Inhaltlich gliedert sich *Hispanorama* in zwei Hauptteile: a) den Themenschwerpunkt, der in jeder Ausgabe wechselt und von verschiedenen Personen redaktionell betreut wird; b) die (derzeit sechs) regelmäßig erscheinenden Rubriken. Die Rubriken sind: Spanien, Lateinamerika, Didaktik, Buch- und Filmbesprechungen, Standpunkte und Nachrichten. Jede dieser Rubriken wird von einer eigenen Teilredaktion betreut.

Darüber hinaus enthält jede Ausgabe von *Hispanorama* ein Grußwort der ersten Vorsitzenden des Verbandes, ein Impressum und verschiedene (Werbe)Anzeigen von

2 Verfügbare Daten aus der Mitgliederdatenbank (Stand: August 2023).

Inserenten wie Verlagen, Sprachschulen oder Universitäten. Diese Anzeigen tragen zur Finanzierung der Zeitschrift bei und bieten einen Überblick über aktuelle Angebote und Ressourcen im Bereich des Spanischunterrichts.

Die Kontinuität des Erscheinens und die inhaltliche Struktur der Zeitschrift, die mit wechselnden Themenschwerpunkten und verschiedenen Rubriken einen fachlichen Diskurs verfolgt, machen *Hispanorama* zu einer Plattform der formalen, internen Wissenschaftskommunikation im Bereich der Spanischdidaktik. Die Zeitschrift bietet nicht nur einen breiten Überblick über aktuelle Themen, sondern ermöglicht auch den Austausch und die Vernetzung von Personen, die in diesem Bereich tätig sind.

2.2 Wer kommuniziert über Hispanorama? Ein Blick auf die Akteur:innen

In den folgenden Teilkapiteln werden die erhobenen Daten der Korpusanalyse in Zahlen und Relationen (Prozentangaben) dargestellt. Die Einordnung der Ergebnisse in den Kontext der Fachzeitschrift *Hispanorama* und die Beantwortung der Frage, wer über *Hispanorama* kommuniziert, wird anschließend im Fazit und Ausblick (3.) diskutiert.

Wer liest Hispanorama?

Im Kontext der internen Wissenschaftskommunikation in *Hispanorama* ist es von Bedeutung, den Austausch und die Vernetzung zwischen den Autor:innen der Zeitschrift und ihren Leser:innen zu beleuchten.

In erster Linie stellt sich die Frage, wer eigentlich *Hispanorama* liest. Generell ist davon auszugehen, dass es sich um die Mitglieder des DSV handelt, die die Zeitschrift im Rahmen ihrer Mitgliedschaft regelmäßig erhalten und daher rezipieren. Diese Mitglieder sind jedoch nicht auf eine enge Gruppe beschränkt, da der Verband auch rund 132 Bibliotheken in verschiedenen Institutionen zu seinen Mitgliedern zählt (siehe 2.1). Etwa 100 dieser Bibliotheken sind öffentlich zugänglich, darunter 44 Universitätsbibliotheken in Deutschland (1 in Österreich und 1 in der Schweiz) oder beispielsweise die Deutsche Nationalbibliothek, die Bayerische Staatsbibliothek, das Ibero-Amerikanische Institut oder das *Instituto Cervantes*.³ Diese breite Präsenz in Bildungseinrichtungen lässt vermuten, dass *Hispanorama* nicht nur von den Verbandsmitgliedern, sondern auch von einer breiteren Leser:innenschaft genutzt wird, darunter z. B. Studierende und Referendar:innen, die die Zeitschrift zur Vorbereitung von Unterricht oder zur Unterstützung ihrer Forschungsarbeiten verwenden. Allerdings ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die vorliegenden Daten keine validen Aussagen über die Zusammensetzung der Leser:innenschaft von *Hispanorama* zulassen. Eine umfassendere Analyse, z. B. anhand von Nutzungs- und Ausleihstatistiken der Bibliotheken oder eine Leser:innenbefragung, können hierfür Aufschlüsse liefern.

Wer schreibt für Hispanorama?

Jeder Artikel in *Hispanorama* ist mit einer Kurzinformation über die Autorin oder den Autor versehen, die es ermöglicht, die Identität der Beitragenden zu ermitteln. Es wurde eine umfassende Analyse der biografischen Kurzinformationen durchgeführt, um die

3 Verfügbare Daten aus der Mitgliederdatenbank (Stand August 2023).

Beteiligten zu identifizieren. Zu diesem Zweck wurde ein Untersuchungskorpus zusammengestellt, das eine Stichprobe von insgesamt 16 Ausgaben von *Hispanorama* umfasst. Der Zeitraum erstreckt sich über vier Jahre von Heft 165 (Mai 2019) bis Heft 180 (Februar 2023). Insgesamt wurden 203 Artikel analysiert, davon 87 Artikel in den Themenschwerpunkten und 116 Artikel in den Rubriken. Knapp 20 % aller Artikel (41) wurden in Kooperationen verfasst, wobei 23 Artikel in den Themenschwerpunkten (ca. 25 %) und 18 Artikel in den Rubriken (ca. 15 %) Kooperationsbeiträge waren. Insgesamt konnten so 268 Autorinnen und Autoren identifiziert werden. Mittels einer quantitativen Korpusanalyse (nach Meißner et al., 2022) wurden Informationen über die Personen gesammelt, die für *Hispanorama* schreiben. Zusätzlich wurde das Mitgliederverzeichnis des DSV herangezogen. Dabei wurden drei quantitative Erhebungskategorien der Autor:innen festgelegt: Geschlecht, Mitgliedschaft im DSV und Fachgruppenzugehörigkeit.

Das Geschlecht der Autorinnen und Autoren wurde anhand der Anrede (Frau, Mann) bestimmt. Obwohl diese Methode auf binären Geschlechtskategorien basiert und daher nicht alle Nuancen erfassen kann, ergab sich dennoch eine Tendenz, wonach knapp 60 % (159 Autorinnen) als weiblich und knapp 40 % (109 Autoren) als männlich identifiziert wurden.

Die Mitgliedschaft im DSV wurde durch einen Abgleich der Personennamen im Mitgliedsregister ermittelt. Dies führte zu dem Ergebnis, dass insgesamt rund 66 % der Autorinnen und Autoren keine Mitglieder des DSV sind. Der Anteil der Nichtmitglieder ist bei den Beiträgen in den Themenschwerpunkten mit 68 % minimal höher als bei den Artikeln in den Rubriken (65 %).

Die Fachgruppenzugehörigkeit wurde in zwei Schritten ermittelt. In einem ersten Schritt wurde ein Datenverzeichnis angelegt, das die Informationen aus den Kurzbiografien zusammenfasst. Aufgrund der Vielfalt der Berufsbezeichnungen erfolgte in einem zweiten Schritt eine qualitative Kategorisierung in sechs Gruppenkategorien (wissenschaftliche Autor:innen, Professor:innen, Studierende, Lehrkräfte, Fachleiter:innen, Freie Autor:innen), die den folgenden drei Hauptbereichen zugeordnet werden (Abb. 1):

- Personen aus der Forschung: Diese Kategorie umfasst Professor:innen (einschließlich Juniorprofessuren usw.), Studierende und wissenschaftliche Autor:innen. Wissenschaftliche Autor:innen sind Personen, die in ihren Biografien angegeben haben, dass sie in einem Forschungskontext entweder beschäftigt sind oder aus diesem Kontext als Autor:in für *Hispanorama* schreiben, zu denen beispielsweise Promovierende, Habilitierende, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen usw. gehören.
- Personen aus der Lehrpraxis: Hierzu zählen Ausbilder:innen von Lehrkräften (Fachleiter:innen) und Lehrkräfte selbst. Diese Kategorie umfasst alle Personen, die in ihrer Biografie angegeben haben, dass sie einer Tätigkeit in der Lehrpraxis nachgehen. Dazu gehören unter anderem Referendar:innen, Lehrer:innen, Dozent:innen, Lektor:innen, Studienrät:innen, Studiendirektor:innen usw.
- Sonstige: In dieser Kategorie sind alle Autor:innen gesammelt, die sich weder der Forschung noch der Lehrpraxis eindeutig zuordnen lassen. Dies umfasst oft Autor:innen aus dem Bereich des Journalismus, aber je nach Thema können auch

Schriftsteller:innen, Schauspieler:innen, Ingenieure, Personen aus der Tiermedizin, Bibliotheks- oder Museumsdirektor:innen, Sozialarbeiter:innen und viele andere Berufsgruppen vertreten sein.

Basierend auf dieser Kategorisierung ergibt sich eine Aufteilung der Autor:innen von *Hispanorama* in 50 % aus der Forschung, 40 % aus der Lehrpraxis und 10 % aus anderen Kontexten. In absoluten Zahlen ergab sich eine Verteilung von 67 wissenschaftlichen Autor:innen, 51 Professor:innen, 11 Studierenden, 90 Lehrkräften, 13 Fachleiter:innen sowie 26 freien Autor:innen. Die Gruppe der Lehrkräfte stellt den größten Anteil der Beitragenden dar (Abb. 1).

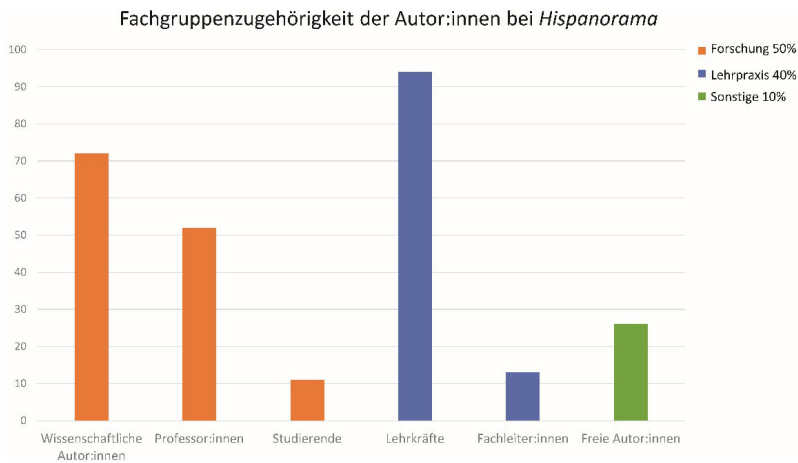


Abbildung 1: Fachgruppenzugehörigkeit der Autor:innen bei *Hispanorama*. (Quelle: Eigene Darstellung)

Worüber wird kommuniziert? Themenbereiche in Hispanorama

In einer qualitativen Dokumentenanalyse wurden die 203 Beiträge der Stichprobe hinsichtlich ihrer Disziplinzugehörigkeit und des Verhältnisses von Theorie und Praxis untersucht. Diese Analyse erfolgte in zwei Schritten, wobei zunächst die Beitragstitel und der Vorspann der Artikel auf ihre Fachgebietszugehörigkeit untersucht wurden.

In einem ersten Schritt wurde festgestellt, ob die Beiträge der Theorie oder der Praxis zuzuordnen sind. Beiträge, die einen klaren Bezug zur Unterrichtspraxis aufwiesen (z. B. durch die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, die Beschreibung von Unterrichtskontexten oder die Formulierung von Handlungsempfehlungen), wurden der Kategorie *Praxis* zugeordnet. Beiträge ohne direkten Bezug zur Unterrichtspraxis wurden der Kategorie *Theorie* zugewiesen.

Die Analyse der Stichprobe ergab, dass rund 67 % der Beiträge (136) der Theorie und 33 % (67) der Praxis zugeordnet werden konnten.

In einem zweiten Schritt wurde die Untersuchung auf die Fachgebiete ausgeweitet. Zu diesem Zweck wurden vier Hauptkategorien definiert, in die die verschiedenen Fach-

bereiche eingeordnet werden konnten: Didaktik, Kultur & Gesellschaft, Sprache und Literatur:

- Die Kategorie *Didaktik* umfasst alle Themen, die sich auf Unterricht beziehen, von der konkreten Unterrichtspraxis bis hin zur theoretischen Fachdidaktik.
- *Kultur & Gesellschaft* bezieht sich auf Themen, die soziokulturelle Aspekte behandeln, ohne einen direkten Bezug zur Unterrichtspraxis herzustellen. Dazu gehören politische, historische oder populärkulturelle Themen.
- *Sprache* bezieht sich auf Beiträge, die linguistische Themen ohne Bezug zur Unterrichtspraxis behandeln.
- *Literatur* umfasst literarisch-ästhetische Themen, die ebenfalls keinen direkten Bezug zur Unterrichtspraxis haben.

Die Analyse zeigt auf, dass insgesamt 50 % der Beiträge zu Didaktik, 25 % zu Kultur & Gesellschaft, 17 % zu Literatur und 8 % zu Sprache zugeordnet werden konnten.

Es konnte festgestellt werden, dass es Unterschiede in der Verteilung der Fachgebiete zwischen den Beiträgen in den Rubriken und den Themenschwerpunkten gibt. Der Anteil der didaktischen Beiträge ist in den Rubriken etwas geringer (45 % im Vergleich zu 56 % in den Themenschwerpunkten). Ebenso sind linguistische Themen in den Rubriken nur minimal vertreten (2 % gegenüber 12 % in den Themenschwerpunkten), während Kultur & Gesellschaft (32 % gegenüber 19 %) und Literatur (21 % gegenüber 13 %) in den Rubriken stärker vertreten sind (Abb. 2).

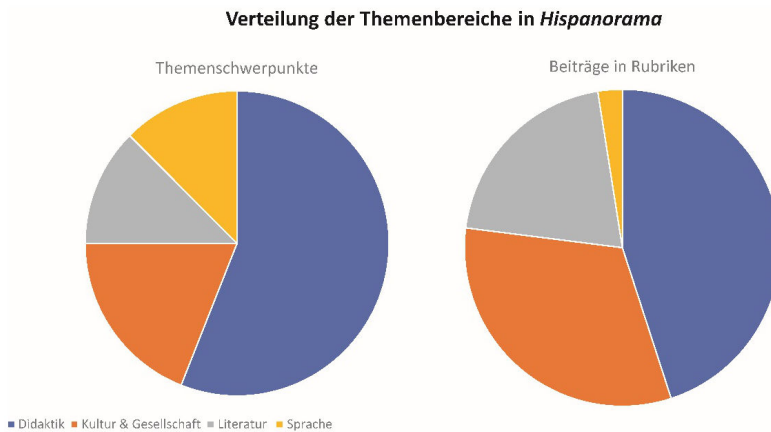


Abbildung 2: Verteilung der Themenbereiche in Hispanorama (Quelle: Eigene Darstellung)

3 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Korpusanalyse trägt zur Beschreibung der formalen, fachinternen Wissenschaftskommunikation in der Spanischdidaktik durch die Fachzeitschrift *Hispanorama* bei und richtet ihren Fokus insbesondere auf die beteiligten Akteur:innen.

Eine differenzierte Betrachtung der Kommunikationsakteur:innen wurde durchgeführt, indem beleuchtet wird, wer über *Hispanorama* kommuniziert, wer die Zeitschrift liest und wer Beiträge verfasst (Kapitel 2.2). Obwohl die erhobenen Daten keine validen Aussagen über die Leser:innen zulassen, konnte durch eine genaue Untersuchung des Mitgliederverzeichnisses festgestellt werden, dass die Präsenz der Zeitschrift in einer Vielzahl von Bibliotheken die potenzielle Leserschaft stark multipliziert.

Es wäre von großem Interesse, weitere Studien durchzuführen, die die Kommunikation zwischen den Leser:innen und den Autor:innen genauer untersuchen. Dies könnte z. B. die Frage beinhalten, inwieweit *Hispanorama* sowohl mitteilungs- als auch personenorientiert gelesen wird und wie sich diese Kommunikation verfolgen lässt. Hierfür wären Leser:innenbefragungen und möglicherweise auch Interviews mit Leser:innen notwendig. In diesem Zusammenhang wäre es auch relevant, die Reaktionen der Leser:innen auf *Hispanorama* im Allgemeinen und zu bestimmten Themen im Besonderen zu erfassen. Dies könnte durch das Einholen von Eindrücken und Meinungen der Leser:innen erfolgen, beispielsweise über die sozialen Netzwerke (X und Instagram), die vom DSV genutzt werden.

Im Hinblick auf die Autor:innen konnten wertvolle Erkenntnisse über die interne Wissenschaftskommunikation gewonnen werden. So ist eine vielfältige Autor:innenschaft insofern festzustellen, als etwa zwei Drittel (66 %) der Autor:innen keine Mitglieder im DSV sind, was darauf hinweist, dass die interne Kommunikation über die Zeitschrift einen breiteren Radius erreichen kann als die Mitglieder des Verbandes. Zudem deutet die Vielfalt der Gruppenzugehörigkeiten der Autor:innen auf eine Vielfalt in Bezug auf die Kommunikationsperspektiven hin (siehe Abb. 1).

An dieser Stelle wäre es wünschenswert, eine weitere qualitative Studie durchzuführen, um die Kommunikationsziele der Autor:innen sowie ihre Motivation genauer zu bestimmen. Auch wäre es von Interesse zu untersuchen, ob und welche Leserschaft die Autor:innen im Sinn haben, wenn sie ihre Beiträge verfassen. Dies könnte zur Beantwortung der Frage beitragen: An wen richten sich die Beiträge? Eine vertiefte Analyse der Autor:innenschaft und ihrer Ziele könnte darüber hinaus dazu beitragen, die interne Wissenschaftskommunikation in der Spanischdidaktik besser zu verstehen und zu kontextualisieren.

Dahingegen ermöglichte die qualitative Dokumentenanalyse (Kapitel 2.3) Aussagen zu den in *Hispanorama* vertretenen Themenbereichen zu treffen. Besonderes Augenmerk lag dabei auf das Verhältnis von Theorie und Praxis, das in einer transversalen Disziplin wie der Fachdidaktik von besonderem Interesse ist. Erstaunlich ist die Feststellung, dass ca. 60 % der Beiträge aus der Stichprobe der Kategorie Theorie zugeordnet werden konnten. Dies wirft die Frage auf, wie *Hispanorama* als Fachzeitschrift im Kontext der Didaktik als Fachzeitschrift zu positionieren ist. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe ist es jedoch schwierig, eine definitive Schlussfolgerung zu ziehen. Eine umfassende Untersuchung des gesamten Zeitschriftenkorpus wäre erforderlich, um diese Frage beantworten zu können.

Ähnliches gilt für die Verteilung der Themenbereiche, wie in Abbildung 2 dargestellt. Es lässt sich zwar eine Tendenz erkennen, dass *Hispanorama* vorwiegend didak-

tische Themen (50 % der Beiträge) veröffentlicht. Dennoch sind auch andere Themenbereiche mit beachtlicher Präsenz vertreten. So widmen sich etwa 20 % der Beiträge in den Rubriken literarischen Themen und über 30 % soziokulturellen Themen. Auch hier ist eine umfassende Untersuchung des gesamten Zeitschriftenkorpus, ggf. auch in diachroner Perspektive, notwendig, um vertiefende Aussagen zu treffen. Dennoch lassen sich aus der vorliegenden Stichprobe Tendenzen eines breiten fachdidaktischen Interesses erkennen. Dies zeigt, dass die Spanischdidaktik über Hispanorama ein vielfältiges fachliches Anliegen verfolgt, das über rein unterrichtspraktische Themen hinausgeht.

Die Erforschung der Kommunikationsdynamiken von *Hispanorama* und deren Bedeutung im Kontext der fachinternen Wissenschaftskommunikation steht ferner noch aus und bietet ein erhebliches Potenzial. Es besteht die Möglichkeit, weitere Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was genau fachinterne Wissenschaftskommunikation ausmacht und welche Rolle Fachzeitschriften dabei spielen. Insbesondere für die Spanischdidaktik ist es von Interesse, die Position der Disziplin zwischen Fachwissenschaft und Schulpraxis zu bestimmen.

Literaturverzeichnis

- Botte, A. (2015). Publikationskultur in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik: Eine empirische Annäherung. In K. Sommer, J. Lorke & Ch. Mattiesson (Hrsg.), *Publizieren in Zeitschriften für Forschung und Unterrichtspraxis. Ein Element der Wissenschaftskommunikation in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften* (S. 136–153). Klinkhardt.
- DSV (Deutscher Spanischlehrkräfteverband). *Der Deutsche Spanischlehrkräfteverband: Wer wir sind*. <https://www.hispanorama.de/unser-verband/wir-ueber-uns/ziele-und-aufgaben-des-verbandes>
- Gödecke, G. (2023). Wissenschaftskommunikation über die Fremdsprachendidaktik – erste Annäherungen an ein neues Gegenstandsfeld. *ZFF – Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(2), 211–233.
- Hispanorama. Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrkräfteverbands (DSV). ISSN 0720–1168
- Krzeminski, L., Mohajerzad, H. & Schrader, J. (2022). Wenn Bildungsforschende an Praktiker*innen vermitteln: Praxisorientierte Zeitschriften als Kanal für Wissenschaftskommunikation. *bildungsforschung*. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/888>
- Lörch, M. (2023). Fachzeitschriften. Die Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik (ZAA) im Spannungsfeld zwischen Politik, Wissenschaft und Wirtschaft. In O. Scheiding & S. Fazli (Hrsg.), *Handbuch Zeitschriftenforschung* (S. 459–469). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839451137-031>
- Meißner, C., Lange, D. & Fandrych, C. (2022). Korpusanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 330–342). Narr Francke Attempo.

- Schäfer, M. (2017, 1. März). Wissenschaftskommunikation ist Wissenschaftsjournalismus, Wissenschafts-PR ... und mehr. *Wissenschaft im Dialog*. <https://www.wissenschaftskommunikation.de/wissenschaftskommunikation-ist-wissenschaftsjournalismus-wissenschafts-pr-und-mehr-3337/>
- Stöckel, S. (2009). Verwissenschaftlichung der Gesellschaft - Vergesellschaftung von Wissenschaft. In S. Stöckel, W. Lisner & G. Rüge (Hrsg.), *Das Medium Wissenschaftszeit-schrift seit dem 19. Jahrhundert* (S. 9–25). Franz Steiner.

Kurzporträt der Autorin

Jun.-Prof. Dr. Victoria del Valle ist Juniorprofessorin für die Didaktik des Französischen und des Spanischen an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der fremdsprachlichen Literatur- und Mediendidaktik sowie in der performativen Didaktik. Sie ist Redaktionsleiterin von *Hispanorama*. Kontakt: victoria.del.valle@upb.de

Eine zentrale Fähigkeit von Wissenschaftler:innen ist die verständliche und anschauliche Kommunikation von Themen ihres Fachgebiets an verschiedene Zielgruppen. Dieser Sammelband untersucht, welche Möglichkeiten es gibt, geisteswissenschaftliche (Forschungs-)Inhalte anschaulich, lebendig und verständlich zu kommunizieren.

Der Sammelband entstand im Rahmen des Lehrprojekts „Lost in Translation?“ an der Universität Bremen. Nach einer Einführung in die Besonderheiten von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften analysieren die Beiträge die Rolle der Geisteswissenschaften im Kontext der internen und externen Wissenschaftskommunikation und legen dabei einen exemplarischen Schwerpunkt auf die Fremdsprachendidaktik/-forschung. Die Beiträge thematisieren dabei u. a. Citizen Science Projekte, Wissenschaftskommunikation in sozialen Netzwerken und die Nutzung von Videos in der geisteswissenschaftlichen Wissenschaftskommunikation.