

Wissenschaftskommunikation und Hochschullehre

Peer Pasternack

Zusammenfassung: *Wissenschaftskommunikation wird hier verstanden als jegliche Kontaktaufnahme und -pflege der institutionalisierten Wissenschaft mit der Nichtwissenschaft, also mit der Umwelt der Wissenschaft, sowie jegliches resonanzerzeugende Einspeisen wissenschaftlichen Wissens in Kontexte, die institutionell keine Wissenschaft sind. Absolvent:innen von Studiengängen sind auch mit der Aufgabe konfrontiert, wissenschaftliches Wissen in nichtwissenschaftliche Kontexte zu kommunizieren – sei es als Forschende, als Inhaber:innen herausgehobener außerwissenschaftlicher Berufsrollen oder als Teil einer informierten demokratischen Bürgerschaft. Um die Zeitrestriktionen jedes Curriculums zu berücksichtigen, wird vorgeschlagen, sich darauf zu konzentrieren, die Studierenden für die Bewältigung kommunikativer Standardsituationen und die Vermeidung typischer Fehler der Wissenschaftskommunikation zu ertüchtigen.*

Schlagworte: *Wissenschaftskommunikation, wissenschaftliche Kommunikation, verwissenschaftlichte Gesellschaft, Berufsrollen, Standardsituationen*

1 Wissenschaftskommunikation

Zur Wissenschaftskommunikation gibt es sowohl ein recht reduziertes als auch ein ziemlich expandiertes Verständnis. Nach der reduzierten Auffassung gehe es vor allem um organisationale Öffentlichkeitsarbeit und Wissenschaftsmarketing, handwerklich dementsprechend um Pressemitteilungen, Websites, Social-Media-Aktivitäten und dergleichen. Wissenstransfer oder wissenschaftliche Beratung zum Beispiel werden daher in Debatten behandelt und von organisatorischen Einheiten bearbeitet, die von denen zur bzw. für Wissenschaftskommunikation weitgehend abgekoppelt sind. Das expandierte Verständnis von Wissenschaftskommunikation dagegen fasst seinen Gegenstand als »alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen [...]

fokussierter Kommunikation, sowohl innerhalb als auch außerhalb der institutionalisierten Wissenschaft, inklusive ihrer Produktion, Inhalte, Nutzung und Wirkung« (Schäfer, Kristiansen & Bonfadelli, 2015, S. 13). Eine derart inklusive Auffassung lässt nur noch wenig übrig, was in wissenschaftlichen Kontexten *keine* Wissenschaftskommunikation ist, wenn man bedenkt, dass Kommunikation ein zentraler Operationsmodus der Wissenschaft ist.

Das reduzierte und das expandierte Verständnis eint, dass sie nicht sehr unterscheidungsstark sind, sondern ihren Gegenstand listenförmig entwickeln müssen. Ein wesentlicher Nachteil ist, dass es dabei ein Problem gibt, welches so weder wissenschaftlich noch praktisch in systematischer Weise bearbeitet werden kann: Obwohl sich Wissenschaft wesentlich in kommunikativen Prozessen realisiert, bereitet die Kommunikation der Wissenschaft mit der Nichtwissenschaft beträchtliche Schwierigkeiten. Um dies aufzulösen, ist es notwendig, wissenschaftliche von Wissenschaftskommunikation zu unterscheiden, also die interne Kommunikation (»scholarly communication«) von der externen (»science communication«). Denn nur so gelangen deren voneinander verschiedene Funktionen, ihre unterschiedlichen Adressaten und damit die notwendigerweise differenzierten Kommunikationstechniken in den Blick.

Wissenschaftsintern geht es allein um die Produktion wahrheitsfähiger Aussagen. Diese werden durch die Mitteilung einer Erkenntnis und die Offenlegung, wie die Erkenntnis zustande gekommen ist, kommunikativ erzeugt (von Hentig, 1970, S. 25f.). Die Außenkommunikation der Wissenschaft dagegen zielt auf das Verstehen wissenschaftlicher Ergebnisse über die Grenzen zwischen Funktionssystemen hinweg. Wissenschaftsexterne Akteure können nicht im Modus wissenschaftlicher Kommunikation angesprochen werden. Stattdessen müssen Grenzen überbrückt werden, nämlich die zwischen Wissenschaft und nichtwissenschaftlichen Handlungsfeldern. Für die Wissenschaftskommunikation ist das Innen die Wissenschaft und das Außen alles, was nicht Wissenschaft ist: Politik, Wirtschaft, Rechtssystem, Medien usw. Zu überbrücken sind, mit Niklas Luhmann, Grenzen zu anderen Funktionssystemen, die sämtlich nicht gemäß der wissenschaftssystemischen Leitunterscheidung »wahr/unwahr« operieren, sondern gemäß der Codes machtüberlegen/machtunterlegen, Zahlung/Nichtzahlung, Recht/Unrecht oder – im Falle der für die Wissenschaftskommunikation besonders wichtigen Medien – Information/Nicht-Information (Luhmann, 1998, S. 359ff.; Luhmann, 1996, S. 36f.). Dabei soll die Wissenschaftskommunikation die Grenzen zwischen Wissenschaft und Nichtwissenschaft überbrücken, ohne

sie aufzuheben. Denn die jeweiligen Kommunikationsweisen sind Teil der funktionalen Differenzierung moderner Gesellschaften, und diese ermöglicht Spezialisierungen gesellschaftlicher Teilbereiche, welche die gesamtgesellschaftliche Komplexitätsbearbeitungskapazität gegenüber vorgängigen, stratifikatorisch differenzierten Gesellschaften überproportional steigern.

Wissenschaftskommunikation ist so verstanden die Kontaktaufnahme und -pflege der Wissenschaft mit der Nichtwissenschaft, d.h. mit ihrer Umwelt. Dass sie stattfinden kann, hat die Unterscheidung von Wissenschaft und Nichtwissenschaft zur Voraussetzung. Damit wiederum können sämtliche Formen dieser Kontaktaufnahme und -pflege in den Blick gelangen, von Öffentlichkeitsarbeit und Wissenschaftspopularisierung über Transferkommunikation und wissenschaftlicher Beratung bis hin zu Scientainment (wissenschaftsgebundene Bildung durch Unterhaltung) und Citizen Science (Bürgerwissenschaft). Überall dort sind Systemgrenzen zwischen Wissenschaft und nichtwissenschaftlichen Funktionssystemen kommunikativ zu überbrücken. Unterscheidet man dagegen die wissenschaftliche Kommunikation und die Wissenschaftskommunikation nicht, gleicht das dem Versuch, die Kommunikation von Fußballern auf dem Platz (Regionalliga: »Schorsch, du Dust, ich stand freeii!!!«) und neben dem Platz (Bundesliga: »Ich hatte vom Feeling her ein gutes Gefühl«, Andreas Möller) einerseits und die Fußballberichterstattung der Medien andererseits unter der Überschrift »Fußballkommunikation« zu integrieren. Man würde sich mit einigem Recht fragen, was das eine wohl mit dem anderen zu tun habe.

Insoweit ist es sinnvoll, das Verständnis von Wissenschaftskommunikation zugleich zu begrenzen und zu erweitern: Die Begrenzung erfolgt auf die *externe* Kommunikation der Wissenschaft, die damit von innerwissenschaftlicher Kommunikation unterschieden wird. Wissenschaftskommunikation ist in diesem Sinne transakademische Kommunikation über die Schnittstellen zur Umwelt hinweg.¹ An einer Schnittstelle ist zugleich etwas unterschieden

1 Auf den Begriff »transdisziplinär« wird hier mit Bedacht verzichtet: Es hat durchaus eine eigene Ironie, dass die Wissenschaft unter diesem begrifflichen Label Kontakt zu den Welten der Nichtwissenschaft aufzunehmen versucht – einem Label, das noch nicht einmal in den eigenen Reihen zweifelsfrei verstanden wird, geschweige denn bei den Adressaten. Definiert wird transdisziplinäre Forschung als ein integrativer Ansatz, der wissenschaftliches Wissen und praktisches Wissen zusammenführt (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014, S. 40ff.). Nun ist aber weder das wissenschaftliche Wissen eine Disziplin noch das praktische Wissen eine andere, die dann transitorisch zu verbinden wären. Hingegen ist die Wissenschaft in Disziplinen gegliedert. Daher

und verbunden. Die Erweiterung bezieht sich darauf, dass *sämtliche* Formen einbezogen werden, in denen Wissenschaft kommunikativ Kontakt zur Nichtwissenschaft aufnimmt und pflegt bzw. wissenschaftliches Wissen in nichtwissenschaftliche Verstehens- und Handlungszusammenhänge eingespeist wird. Das schließt auch solche Formen ein, die bisher landläufig gar nicht als Wissenschaftskommunikation wahrgenommen werden.² Hier ist es sinnvoller, ihre Funktionen zu betrachten: Wissenschaftskommunikation ist alles, was in Interaktion mit nichtwissenschaftlichen Akteuren (a) der Information und dem Austausch über Erkenntnisse der Forschung und wissenschaftliche Beiträge zu Problemlösungen dient, (b) über die Eigenheiten wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse aufklärt, um Vertrauen herzustellen und damit Legitimität für die Wissenschaft zu erzeugen, und was auf dieser Basis (c) zur Verbesserung von Urteilsfähigkeit führt, sodass voranalytische Urteile durch analytisch begründete Urteile ersetzt werden können.

Es lässt sich zwischenresümieren: Wissenschaftskommunikation wird hier verstanden als jegliche direkte oder durch Kommunikationsprofessionelle vermittelte Kontaktaufnahme und -pflege der institutionalisierten Wissenschaft mit der Nichtwissenschaft, also mit der Umwelt der Wissenschaft, sowie jegliches resonanz erzeugende Einspeisen wissenschaftlichen Wissens in Kontexte, die institutionell keine Wissenschaft sind. Die Wissenschaftskommunikation macht wissenschaftsbezogene Themen, Zugänge, Ergebnisse und Anliegen nach außen so sichtbar und verstehbar, dass externe Adressaten diese in irgendeiner Weise als für sich relevant wahrnehmen können: Sie

ist der Begriff nicht intuitiv. Die Folge: Es wird fortlaufend missverstanden, nicht zuletzt in der Wissenschaft selbst, nämlich als Sonderform oder Synonym von Inter- oder Multidisziplinarität. Um nur eines von nahezu endlos anführbaren Beispielen zu nennen: »Ein transdisziplinärer Blick auf die Gegenwart und ihre Literatur braucht eine Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturwissenschaften« (also für interdisziplinäre Sichtachsen). So heißt es unter Verwendung des Missverständnisses in der Selbstbeschreibung der Zeitschrift »Weimarer Beiträge« (<https://weimarer-beitraege.de/ueber-die-weimarer-beitaege/>, 20.3.2022). Es schließt in diesem Fall aparterweise ein, dass es hier Expert.innen für Sprache und Bedeutung sprachlicher Zeichen sind, die »transdisziplinär« mit »multi-« bzw. »interdisziplinär« verwechseln.

- 2 Das betrifft nicht nur Formen wie etwa die Organisationsberatung als eine Variante der wissenschaftlichen Beratung, sondern auch wissenschaftspolitische Kommunikationen der Wissenschaft im Eigeninteresse, z.B. Public Affairs und Lobbyismus als Versuche der konsensualen Sicherung von Eigeninteressen oder protestgebundene Kommunikation als Versuche der konfliktiven Sicherung von Eigeninteressen. Diese werden hier nicht weiterverfolgt, vgl. dazu aber Pasternack (2022, S. 251–304).

stellt im Gelingensfall kommunikative Anschlüsse zwischen Wissenschaft und Nichtwissenschaft her.

2 Wissenschaftskommunikative Erfordernisse jenseits der institutionellen Kommunikationen

Geht man davon aus, dass »verwissenschaftlichte Gesellschaft« (Weingart, 2003, S. 8f.) eine zutreffende Beschreibung der Gegenwarts- und Zukunftsgesellschaft ist, dann gibt es neben den formellen auch informelle Wissenschaftskommunikationen. Erstere umfassen die auf nichtwissenschaftliche Adressaten zielenden Kommunikationen der institutionalisierten Wissenschaft. Letztere finden in Settings statt, in denen wissenschaftliches Wissen zu kommunizieren ist, ohne dass dies die institutionalisierte Wissenschaft selbst leistet. Solche Kommunikation betreiben diejenigen, die qua wissenschaftlicher Studien zu Trägerinnen und Rezipienten wissenschaftlichen Wissens geworden und dieses nun qua herausgehobener beruflicher und gesellschaftlicher Rollen in außerwissenschaftliche Handlungspraxen einspeisen. Dort müssen sie wissenschaftliches Wissen nicht nur verarbeiten, sondern auch kommunizieren.

Dieser größere Teil der Hochschulabsolvent.innen ist bei einer vermeintlichen Beobachtung gemeint, die bisweilen als vermeintliche Erkenntnis vorgebracht wird: »Die Universität bildet nicht mehr nur für die Wissenschaft aus.« Man kann beruhigt sein: Das tat die Universität noch nie. Selbst der als Referenz häufig herangezogene Wilhelm von Humboldt strebte keineswegs eine Universität an, deren überwiegende Anzahl ihrer Absolventen ein lebenslanges Gelehrten-dasein fristet – weshalb auch »Theorie und Praxis beym Unterricht nie so geschieden seyn darf« (Humboldt, 1993 [1809], S. 31). Statt komplette akademische Absolventenjahrgänge in den Professorenberuf zu zwingen, hatte auch Humboldt lebensnahe Optionen im Blick: Die Studenten sollten, indem sie sich zweckfrei bilden, hernach für Tätigkeiten als preußische Staatsbeamte, als Richter, Lehrer an höheren Schulen, Arzt oder Pfarrer gerüstet sein.

Die Aufzählung der Berufe ist in unserem Kontext höchst informativ: Die Staatsbeamten mögen noch die Chance gehabt haben, Kommunikationen mit Nichtihresgleichen auszuweichen (vgl. die maßstabsetzende Darstellung in Kafkas »Schloss«, 1994 [1926]). Doch schon immer hatten Richter Verhandlungen mit mutmaßlichen Rechtsbrechern zu führen, Lehrer Un-

terrichtssituationen mit Schülern zu gestalten, Ärzte Patientengespräche zu führen und Pfarrer Sündern ins Gewissen zu reden. Der allergrößte Teil ihrer Klienten verfügte nicht über den Bildungshintergrund derjenigen, die sie verurteilten, belehrten, behandelten oder zu Gott hinführten. Wenn sie sich dennoch verständlich machen wollten, mussten die Richter, Lehrer, Ärzte und Pfarrer Techniken entwickeln, mit denen sie ihr wissenschaftsbasiertes Wissen für nicht wissenschaftlich vorgebildete Adressaten verständlich machen. Wo dies nicht gelang, musste ersatzweise die Autorität des Amtes herhalten, um so etwas wie ›Verständnis‹ zu erzwingen. Letzteres wird in der Demokratie nicht mehr umstandslos goutiert, und es wird zudem umso fragwürdiger, je stärker sich Gesellschaften verwissenschaftlichen.

Wer heute studiert, soll anschließend in meist nichttrivialen beruflichen Situationen sicher handeln können. Dazu wird zweierlei benötigt: wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit – d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten – sowie eine darauf gründende Handlungsfähigkeit. Zu dieser Handlungsfähigkeit gehören wesentlich Kommunikationsfertigkeiten. Mit Niklas Luhmann ist Kommunikation die Unterscheidung von Mitteilung und Information im Moment des Verstehens. Begreife man Kommunikation als Synthese dreier Selektionen – als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen –, so sei die Kommunikation dann realisiert, wenn und soweit das Verstehen zustande kommt (Luhmann, 1987, S. 203). In heterogen zusammengesetzten Kommunikationsgruppen erfordert das Erzeugen dieses Verstehens milieuübergreifende Kommunikationsfertigkeiten. Kaum jemand wird es nach dem Studienabschluss, also im Beruf oder anderen gesellschaftlichen Kontexten, allein mit homogenen Teams, Belegschaften, Schulklassen, Geschäftspartner:innen, Teilöffentlichkeiten usw. zu tun haben.

Das gilt sowohl für wissenschaftlich tätig Gewordene als auch für diejenigen, die mit einem wissenschaftlichen Studium die Berechtigung erworben haben, herausgehobene außerwissenschaftliche Berufsrollen einzunehmen. Denn zum einen werden nur wenige Hochschulabsolvent:innen nach ihrem Studium der Beteiligung an Wissenschaftskommunikation, die von wissenschaftlichen Einrichtungen und Forschern ausgeht, entgehen können: Entweder sollen sie als aktive Wissenschaftler:innen selbst diejenigen sein, die sich an entsprechenden Kommunikationen beteiligen, oder sie sind zwar außerhalb der Wissenschaft tätig, aber in ihren beruflichen Rollen auf wissenschaftliches Wissen angewiesen. Auf einer der beiden Seiten – der aussendenden oder der empfangenden und ggf. respondierenden – werden

also die allermeisten Hochschulabsolvent.innen in ihren Berufsrollen mit Wissenschaftskommunikation konfrontiert sein.

Zum anderen haben akademisierte Nichtwissenschaftler.innen, sobald sie herausgehobene Berufsrollen einnehmen, Teams zu führen und folgelastige Entscheidungen zu treffen. Dabei sind sie dazu genötigt, wissenschaftsbasiertes Wissen und Urteile denjenigen plausibel zu machen, die sich entweder innerhalb ihrer Kontrollspanne befinden oder mit denen sie in Aushandlungen eintreten müssen, ohne dass sie dafür die gemeinsame Mitgliedschaft in einer Überzeugungsgemeinschaft oder einem Bildungsmilieu voraussetzen können. Mindestens müssen sie immer davon ausgehen, dass sich unter den Adressaten ihrer Kommunikationsbemühungen Personen befinden, die keine oder eine andere wissenschaftliche Ausbildung haben.

An einem prägnanten Beispiel soll exemplarisch gezeigt werden, welche Verantwortung einzelne Disziplinen dafür tragen, ihre Studierenden auch wissenschaftsextern kommunikationsfähig zu machen. Es geht um die Außenkommunikation des Faches, das aus disziplingeschichtlichen Gründen Kunstgeschichte heißt, faktisch aber Kunstwissenschaft ist, insofern auch Gegenwartsentwicklungen zu seinem Gegenstand gehören. Dessen Kommunikation entfaltet sich wesentlich in derjenigen von Kunstmuseen und -ausstellungshäusern, einerseits weil die akademische Kunstgeschichte an deren Gestaltung mitwirkt, andererseits da die Absolvent.innen des Faches zu einem größeren Teil in Museen und im Ausstellungsbetrieb tätig werden. Zu den dabei wahrzunehmenden Aufgaben gehört immer auch wissenschaftsbasierte Kunstkommunikation, und für Museen gilt überdies, dass sie zunehmend sogenannte Dritte Orte der Wissensproduktion sind. Sie nehmen also nicht nur einen wissenschaftskommunikativen Auftrag stellvertretend für ihr Fach wahr, sondern sind gefordert, auch ihre eigene Wissensproduktion zu kommunizieren. Das wiederum müssen sie nicht allein innerwissenschaftlich tun, sondern vor allem popularisierend, da sie ihren Hauptauftrag verfehlen würden, wenn sie kein Publikum erreichen. So ist die Außenkommunikation von Museen weithin popularisierende Wissenschaftskommunikation.

Grundsätzlich hat die Museumskommunikation in den letzten Jahrzehnten bedeutende Fortschritte gemacht. Das geschah nicht zuletzt unter dem Druck, ein Publikum immer wieder neu gewinnen zu müssen. Infolgedessen ist mittlerweile die Herangehensweise zum Standard geworden, in der Außenkommunikation von den (potenziellen) Besucher.innen her zu denken. Die große Ausnahme davon sind allerdings Kunstmuseen und -ausstellungshäuser.

Hier muss man sich zunächst vergegenwärtigen, wodurch säkularisierte Gesellschaften integriert werden können: durch Kultur, Kulturverständnis und kulturbezogene Diskussionen. Nach dem diesbezüglich einschlägigen Kulturpolitiker Hilmar Hoffmann bedeutet das in einer demokratischen Gesellschaft: Jeder Bürger, jede Bürgerin müsse grundsätzlich in die Lage versetzt werden, kulturelle Angebote »in allen Sparten und mit allen Spezialisierungsgraden wahrzunehmen«, und zwar mit einem zeitlichen Aufwand und einer finanziellen Belastung, die so bemessen sein müssen, dass diesbezüglich keine Schranken aufgerichtet werden. »Weder Geld noch ungünstige Arbeitszeitverteilung, weder Familie oder Kinder noch das Fehlen eines privaten Fortbewegungsmittels dürfen auf die Dauer Hindernisse bilden, die es unmöglich machen, Angebote wahrzunehmen oder entsprechende Aktivitäten auszuüben« (Hoffmann, 1979, S. 11). Abgegolten ist dieser Anspruch noch nicht, aber wem es gelungen ist, die beschriebenen Schranken zu überwinden, trifft auf neue. Sie sind errichtet von der Kunstgeschichte als Fach und ihren Studienprogrammen, denn deren Ergebnisse sind wesentlich Absolvent.innen, die Nichtangehörigen des Faches eine hermetische Kommunikation aufnötigen. An drei Beispielen sei das verdeutlicht:

(1) Kurator.innen sprechen und schreiben, geht es um zeitgenössische Kunst, fortwährend von »Positionen« – statt von Werken oder Ereignissen, die eigentlich gemeint sind. Das ist Diskursexternen nicht nur unverständlich, es kontrastiert auch mindestens mit der verbreiteten Vorliebe für den Werktitel »Ohne Titel«: Dieser versucht anzugeben (oder vorzutäuschen), dass der Künstler oder die Künstlerin ausdrücklich keine Position einzunehmen gedachte, dies vielmehr den Betrachtern überantworten wollte.

(2) Die Publizistin Nicole Zepter (2017, S. 14) zitiert in ihrem Buch »Kunst hassen« galling die Pressematerial-Erklärung einer Leinwand, die eine Holzhütte im Wald zeigt: »[...] innerhalb des Abstrakten eine dürre Landschaft erblüht und eine explizite Zeichensetzung die Darstellung mit allegorischen Referenzen anfüllt, die zum Beispiel auf Gewalt, eine entfremdete und emotional losgelöste Jugend, die Psychoanalyse, Träume oder die Philosophie der Frankfurter Schule (Fromm, Adorno) sowie das Unheimliche anspielen«. Man frage sich, so Zepter, wie viel Dummheit und Arroganz hinter solchen Worthülsen stecken müsse.

(3) Aber auch die umgekehrte Technik ist häufig anzutreffen: Nicht ein triviales Motiv wird durch den Kuratorenkommentar existentialistisch und pseudogesellschaftskritisch aufgeheizt, sondern ein sperriges Werk wird durch Trivialsoziologie herabgewürdigt, wobei raunender Kuratorensound

das Gegenteil zu behaupten sucht. So realisierte Katharina Grosse 2020 im Hamburger Bahnhof Berlin eine raumgreifende Farbinstallation unter dem Titel »It Wasn't Us«. Der Titel, so lautete die Erklärung des Kunsthauses, lasse sich »als Verweis auf die immer gegebene Komplexität und Unberechenbarkeit einer Situation lesen; einer Situation, in der die Künstlerin ihr Werk schafft, wie einer Situation, in der Besucher*innen das Werk erfahren.«³ Was in diesem Text bedeutungsschwanger daherkommt, könnte aber wohl nur dann den Absichten der Künstlerin angemessenen Ausdruck verschafft haben, wenn diese etwas (und den Kunstbetrieb und die Kuratoren) hatte vorführen wollen: Wie lässt sich mit höchstem künstlerischen Aufwand ein Kleinstgedanke zum Ausdruck bringen, nämlich: das Leben ist komplex und nicht immer vorhersehbar?

Die Beispiele verdeutlichen exemplarisch: Im Kunstmuseums- und -ausstellungsbereich wird ein Jargon gepflegt, der zwar im bereits kunstaffinen Milieu Akzeptanz findet (wobei das nicht zwingend damit einhergeht, dass er dort auch wirklich verstanden wird), der aber eine Selbstmarginalisierung des Kunstsystems bewirkt: Dort werden kreative Thematisierungen von Besorgnissen aller Art nahezu ausschließlich von besorgten Kunstsinnigen rezipiert, doch weitergehende Multiplikatorwirkungen etwa bei Lehrerinnen, die dann ihre Schüler für die Kunst begeistern, kommen so nicht zustande. Wer dem Milieu nicht angehört, hat keine Chance – bis auf eine, wenn das betreffende Haus über eine rührige Museumspädagogik verfügt: Bietet der Audioguide zwei Tonspuren, nämlich auch eine für Kinder, dann lässt sich immer wieder beobachten, wie Besucherpärchen sich auf den Kinderstream aufmerksam machen: »Drück mal auf diese Taste, da versteht man viel mehr von den Bildern!«

3 Wissenschaftskommunikation und Hochschullehre

Sind oder werden diejenigen, die als Forscherinnen oder außerhalb der Wissenschaft tätige Akademiker wissenschaftsbezogene Kommunikationen leisten müssen, darauf durch ihre Studiengänge vorbereitet? Explizit geschieht das bisher nur ausnahmsweise, und ob es implizit gelingt – man werde wissenschaftskommunikationsfähig allein durch den Kontakt zur Wissenschaft

3 <https://www.smb.museum/museen-einrichtungen/hamburger-bahnhof/ausstellungen/detail/katharina-grosse/> (12.7.2020)

–, ist (zu) stark von individuellen Talenten abhängig, so dass man sich allein darauf nicht verlassen sollte.

3.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Hochschullehre und Wissenschaftskommunikation

Zunächst verfügen Hochschullehre und Wissenschaftskommunikation über zwei zentrale Gemeinsamkeiten. Zum einen bemühen sich beide um gegenstandsangemessene wie auch zielgruppengerechte Kommunikationen. Zum anderen haben sie, da es ihnen dabei um soziale Kommunikation geht, nicht allein gelingende Kommunikationen zu gestalten. Vielmehr müssen sie auch Störungen zwischen Absendern und Empfängern, die zugleich potenzielle Respondenten sind, verarbeiten. Dabei ist vor allem zweierlei wesentlich:

(1) Gemeinsam ist der Hochschullehre und der Wissenschaftskommunikation, dass ihre Gegenstände primär wissenschaftliche Erkenntnisse sind, also solche, die methodisch kontrolliert gewonnen wurden, auf in sich konsistente Erklärungen durch intersubjektiv nachprüfbar Begründungen zielen und je aktuelle Geltung bis zu ihrer erfolgreichen Widerlegung beanspruchen. Die akademische Lehre soll wissenschaftliches Verständnis für Gegenstände erzeugen, die Wissenschaftskommunikation Verständnis für wissenschaftliche Erkenntnis über Gegenstände. Ersteres geschieht über wissenschaftliches Denken und Sprechen. Aber Bildung durch Wissenschaft zielt auch auf Handeln, nämlich wissenschaftsbasiertes Handeln. Daher ist eine Doppelbewegung nötig: einerseits von Alltagstheorien hin zu wissenschaftlichem Verständnis, andererseits vom wissenschaftlichen Verständnis hin zu Alltagshandeln. Das sind jedoch keineswegs zwei gegenläufige Bewegungen im Sinne eines »Vom Einfachen zum Komplizierten« (in der Hochschullehre) und »Vom Komplizierten wieder zum Einfachen« (in der Wissenschaftskommunikation), denn: Die externe Kommunikation von Wissenschaft ist zu realisieren in einem Modus der Vereinfachung bei gleichzeitiger Komplexitätssteigerung durch Integration der Wissenstransferkontexte. Ähnlich sind sich die Hochschullehre und die Wissenschaftskommunikation auch darin, dass sie ihre Kommunikationen von den Empfängern her denken müssen. Denn niemals sind es die Absender, sondern immer die Empfängerinnen, die über den Anschluss an Kommunikationsangebote disponieren (vgl. Ronge, 1996, S. 137f.). Dabei muss die Komplexität der Darstellungsformen an die gegebenen Resonanzfähigkeiten der Adressaten angepasst werden.

(2) Wenn nur das als verstanden gelten kann, dessen Begründung reproduziert werden kann (von Hentig, 1970, S. 27), dann gibt es auch subjektive wie objektive Grenzen der Kommunizierbarkeit von Wissenschaft. Daher ist in der Hochschullehre wie in der Wissenschaftskommunikation auch mit Kommunikationsstörungen umzugehen. So kann die Wissenschaft niemals *allen* Studierenden und Externen niemals *vollständig* transparent machen, was sie tut und erkannt hat. Immerhin aber ist es für den Studienerfolg nötig, dass es den Studierenden gelingt, »sich auf das wissenschaftliche Argument einzulassen und den Sinn akademischer Praktiken verstehen zu wollen« (Jenert & Scharlau, 2022, S. 174). Bei Adressaten außerhalb der Wissenschaft überfordern manche komplexen Gegenstände die Zeitressourcen, die zur Beschäftigung mit ihnen eingesetzt werden können. Zusammengenommen heißt das: Indem Wissenschaft auf Differenzierung, Horizontüberschreitung, multikausale Erklärungen, die Einbeziehung von Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikten, Alternativen sowie Optionalitäten aus ist, stößt sie jedenfalls in der Lehre wie in der Wissenschaftskommunikation an Grenzen der schnellen Konsumierbarkeit. Verschärft wird dies dadurch, dass wissenschaftliches Wissen zwar über höhere Gewissheitsgrade verfügt als andere Wissensformen, dies aber nichts an drei Umständen ändert: Es ist immer vorläufiges Wissen, es erweitert zugleich das Wissen über das Nichtwissen, und es ist deshalb fortlaufend auch Gegenstand von Kontroversen.

Zwei offene systematische Fragen hinsichtlich des Verhältnisses von Hochschullehre und Wissenschaftskommunikation sollen hier nicht verschwiegen werden. Diese betreffen den Kommunikationscharakter der akademischen Lehre und des Gesprächs zwischen Disziplinen:

(1) In der Systematik der hiesigen Betrachtung ist zu fragen, ob und inwieweit akademische Lehre eigentlich wissenschaftliche oder Wissenschaftskommunikation ist. Es ließe sich erstens argumentieren, dass die Studierenden die Rolle eines Laienpublikums einnehmen, mithin Wissenschaftskommunikation stattfindet. Ebenso könnte zweitens vertreten werden, dass die Studierenden – im Sinne der regulativen Idee der Einheit von Forschung und Lehre – an der Wissensproduktion teilhaben, mithin an wissenschaftlicher Kommunikation beteiligt sind. Für letzteres sprechen wohl die wissenschaftsdidaktischen Positionen, wenn es in der Lehre darum gehen soll, »Räume für Teilhabe zu schaffen, in denen Wissenschaft als spezifische Praxis eingeübt *und* ausgeübt werden kann« (Rhein & Reinmann, 2022, S. 10), und »in den Kommunikationszusammenhang [...] wissenschaftlicher Aussagen einzuführen« (Fahr, 2022, S. 83). Es ließe sich drittens auch die Unterscheidung treffen, dass in der Bache-

lorstufe Wissenschaftskommunikation mit einem Laienpublikum stattfindet und in der Masterstufe wissenschaftliche Kommunikation aufgrund vorhandener wissenschaftlicher Vorbildung.

(2) Eine andere noch klärungsbedürftige Frage ist, ob Kommunikationen zwischen Wissenschaftsdisziplinen in bestimmten Konstellationen eher Experten-Laien-Kommunikationen sind – statt, wie meist spontan angenommen wird, interdisziplinärer Austausch: Wenn etwa eine Physikerin über physikalische Fragen mit einem Soziologen als physikalischem Laien kommuniziert, ließe sich das mit Gründen vertreten. Interdisziplinär würde dieses Gespräch erst, wenn die Physikerin und der Soziologe eine gemeinsame physikalisch-soziologische Fragestellung – etwa Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Modellbildungen in ihren Disziplinen – besprechen. Alternativ könnte man hier aber auch von einem Kontinuum sprechen, auf dessen beiden Außenpolen Fachexpertinnen und Laien angesiedelt sind und dazwischen ›Fachlaien-Experten‹, also zwar Laien des jeweils konkreten Faches mit gleichwohl Expertise im wissenschaftlichen Arbeiten und Verstehen.

Unabhängig von der Klärung dieser Fragen kann aber festgehalten werden, dass wissenschaftsbezogene Kommunikationsfertigkeiten nicht von alleine zustande kommen, doch für offene Gesellschaften existenziell sind: zum einen wegen deren Verwissenschaftlichung und zum anderen wegen der Rolle sachangemessener Informiertheit einer Bevölkerung für die Demokratie. Folgt man der hier entfalteten Argumentation, dass solche Fertigkeiten nicht gleichsam nebenbei im Zuge disziplinärer Fachunterweisungen ausgebildet werden, dann haben wir es mit einer Aufgabe zu tun, die in der Hochschullehre explizit zu machen ist.

Dabei sind einige Probleme der und grundlegende Anforderungen an Wissenschaftskommunikation zu berücksichtigen, die bei der Ausprägung wissenschaftskommunikativer Kompetenzen berücksichtigt werden sollten und die herkömmlichen hochschul- oder wissenschaftsdidaktischen Horizonte überschreiten: Öffentlichkeit und Wissensanwendungspraxis können nicht im Modus wissenschaftlicher Kommunikation angesprochen werden, da sie nicht wissenschaftlich kommunizieren, sondern praxisbezogen. Übersetzungsverluste sind hier unvermeidlich, doch die alternative Option liegt nicht in der Kommunikation ohne Übersetzungsverluste, sondern wäre der Nichttransfer des Wissens. Die allgemeine Öffentlichkeit bzw. Teilöffentlichkeiten müssen mit einem Wissen angesprochen werden, das zu Botschaften verdichtet und zugespitzt ist. Dennoch darf dabei nicht verhindert werden, dass sich durch die Wissenschaftskommunikation die Problemhorizonte

der Adressaten erweitert finden, also zusätzliche Dimensionen je konkreter Probleme verstehbar werden.

Als weitere Probleme und Anforderungen lassen sich nennen: Um Forschungswissen außerwissenschaftliche Relevanz zu verschaffen, muss es in unterschiedliche Wissenstypen transformiert werden. Aus Beschreibungs-, Erklärungs- und Deutungswissen ist Orientierungs-, Prognose-, Handlungs- und Beratungswissen zu erzeugen. So kann es auch gelingen, dass der prognostizierte Nutzen des Informiert-Seins bei den Adressaten größer ist, als es die zeitlichen Kosten des Sich-Informierens sind – und damit der Anschluss an Wissenschaftskommunikationsangebote nicht abgewiesen wird. Jedenfalls ist das traditionelle Muster der Wissenschaftskommunikation – die Wissenschaft belehrt, wissensdefizitäre Gegenüber lernen – erodiert. Insbesondere im digitalen Raum müssen sich wissenschaftskommunikative Offerten auch zwischen den Polen pontificaler Einlassungen der Wissenschaft und häufig gegebener Erregungsbewirtschaftung in der Öffentlichkeit bewegen. Und schließlich benötigt wissenschaftsextern adressiertes Schreiben und Sprechen eine alltagsnahe Sprache, also z.B. ohne sachlich überflüssige fachspezifische Lexik, akademisches Namedropping oder wissenschaftstypische Schachtelsätze.

Für all das gibt es auch einen sehr praktischen Vorteil: Personalstellen für Fachleute zur Ausbildung kommunikativer Fertigkeiten bei Lehrenden wie Studierenden müssen nicht erst geschaffen werden, da dieses Personal bereits vorhanden ist. Mit den anwendungsorientierten Hochschuldidaktik-Bereichen gibt es schon Expert:innen für Kommunikationsprozesse an den Hochschulen, und Konzepte wie didaktische Reduktion, sokratische Methode (fragendes Lehren), genetisches Prinzip (Wissen durch das Erarbeiten der Prozesse von Wissensentstehung erschließen) oder entdeckendes Lernen sind auch für Wissenschaftskommunikationszwecke informativ und adaptierbar. Indem sich die Hochschuldidaktik-Bereiche zusätzlich das Feld der Wissenschaftskommunikation erschließen, könnten sie einen bedeutenden Schritt hin zu ihrer Unabkömmlichkeit tun.

Für konkrete Integrationen in Curricula ist selbstredend zu berücksichtigen, dass es für eine begrenzte Studienzeit grundsätzlich immer zu viel potenziellen Lehrstoff gibt, dessen Erarbeitung wünschenswert wäre. Dieses sehr praktische Stoffmengenproblem muss in einer Weise gelöst werden, die Wissenserwerb, Kompetenzausprägung und Persönlichkeitsentwicklung zusammenführt. Dazu seien nun in den beiden abschließenden Punkten einige Ansatzpunkte formuliert.

3.2 Umsetzungsoptionen 1: Fachgebundener Erwerb von Wissenschaftskommunikationskompetenzen

Fachbezogene Wissenschaftskommunikationsfertigkeiten lassen sich vorzugsweise in Lehrformen entwickeln, die ihren Erwerb an die jeweiligen Fachinhalte knüpfen. Zum Beispiel könnte man das Training von Arzt-Patienten-Gesprächen im Medizinstudium – nachdem es bereits seit 2012 in der Ärztlichen Approbationsordnung steht und 2015 vom Medizinischen Fakultätentag beschlossen wurde (vgl. IMPP, 2020) – nun auch tatsächlich flächendeckend einführen (vgl. Jünger, 2022). Als curricularer Standard in juristischen Studiengängen ließen sich Moot Courts etablieren, also simulierte Gerichtsverhandlungen, in denen die Studierenden in die verschiedenen Rollen der Beteiligten schlüpfen.⁴

Ein anderer Ansatzpunkt für Lehrveranstaltungen könnte sein, Krisenkommunikation als Seminarthema anzubieten. Die fachspezifischen Konkretisierungen des Themas liegen fast immer auf der Hand (oder lassen sich der Presse entnehmen). Bereits Studierenden leuchtet meist unmittelbar ein, dass mit dem Thema Krisenkommunikation eine denkbare Herausforderung in ihrem späteren Berufsleben bezeichnet ist, auf die vorbereitet zu sein jedenfalls kein Schaden sein kann. Daher dürfte zu erwarten sein, dass sich hierfür vergleichsweise leicht Interesse wecken lässt. Daneben hat das Thema zahlreiche alltagsweltliche Anknüpfungspunkte, was das Interesse verstärken kann. Hinzu tritt schließlich ein Sekundäreffekt: Wer souverän Krisenkommunikationen beherrscht, ist bei der Handhabung von kommunikativen Normalsituationen erst recht souverän.

Ein weiteres Beispiel knüpft daran an, dass schon das Hochschulrahmengesetz den Hochschulen explizit die Aufgabe zugewiesen hatte, ihre Studierenden »zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat« zu befähigen (§ 7 HRG). Die Landeshochschulgesetze enthalten vergleichbare Funktionsbestimmungen. Nun steht seit geraumer Zeit nicht nur die demokratische Ordnung unter erheblichem Akzeptanzdruck. Es fällt auch auf, dass die Aufgeschlossenheit für demokratieabstinente Lösungen bestehender Probleme weit in die Mittel- und damit auch die Bildungsschichten hineinreicht (vgl. Decker, 2022). Das legt die Frage nahe, wie die Hochschulen eigentlich den zitierten HRG-Auftrag eingelöst haben und ihn heute einlösen. Da der HRG-Auftrag unter dem

4 Vgl. <https://www.defacto.jura.de/moot-courts> (10.11.2023)

Titel »Ziele des Studiums« formuliert ist, müsste sich seine Umsetzung in den Curricula der Studiengänge wiederfinden.

Tatsächlich findet er sich allerdings vornehmlich in Grundordnungspräambeln, Leitbildern Lehre und vergleichbaren Programmdokumenten, die eher zur Schauseite der Hochschulen zählen und erst curricular zu operationalisieren sind. Die Operationalisierung indes scheint ein Problem darzustellen. Sofern sie versucht wird, findet sich das Thema vorzugsweise in curriculare Randbereiche ausgelagert: ins Studium Generale, in wahlobligatorische Module »Allgemeine Schlüsselqualifikationen« oder in Praktika. Im Übrigen herrscht die Auffassung vor, die »Kontaktinfektion mit Wissenschaft« (Daxner, 2001, S. 74) in der akademischen Lehre ertüchtige per se für die Demokratie. Hier wird zur Begründung häufig Robert Mertons Feststellung herangezogen, dass die wissenschaftliche Methode und die demokratische Gesellschaft viele gemeinsame Merkmale hätten. Es gebe Synergien zwischen wissenschaftlicher Praxis und demokratischen Leitlinien, da beide auf den Prinzipien der Offenheit, Gleichheit und kritischen Überprüfung beruhen (Merton, 1942). Doch umstandslos jedenfalls scheinen sich diese Synergien nicht zu ergeben. Daher ist zu fragen, wie die Hochschulen, und zwar nicht zuletzt in ihren Fachcurricula, Beiträge leisten könnten, um zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu befähigen. Es seien exemplarisch zwei Konkretisierungsschritte genannt, mit denen sich zu einer curricularen Operationalisierung dieses Studienziels gelangen ließe.

Für den ersten Konkretisierungsschritt soll als Beispiel (zu ergänzen selbstredend um weiteres) ein Studienziel genannt werden, dass für jeden Studiengang anwendbar wäre: Die Studierenden erwerben eine milieubergreifende Kommunikationsfähigkeit, werden also über das eigene Milieu hinaus kommunikationsfähig. Dass dies ein relevantes Studienziel wäre, lässt sich übersichtlich nachvollziehbar machen. Zum einen werden Studierende nach ihrem Hochschulabschluss oder einige Jahre später zu einem beträchtlichen Teil mittlere und höhere Entscheiderpositionen besetzen. Damit nehmen sie berufliche Rollen ein, in denen sie folgelastige Entscheidungen zu treffen haben, das heißt solche, die nicht allein Auswirkungen auf die entscheidende Person, sondern für viele andere haben und Kausalketten oder Folgeprozesse von hoher Zahl und hohem Gewicht in Gangsetzen, die zudem u.U. schwer rückholbar sind (Willke, 1987, S. 16). Zum anderen dürfen die Inhaber.innen solcher Positionen in den entscheidungsvorbereitenden Prozessen und bei der Vertretung getroffener Entscheidungen nicht nur mit ihresgleichen kommunikationsfähig sein. Sie müssen auch mit Personen anderer sozialer,

politischer und/oder Bildungshintergründe erfolgreich kommunizieren können. Das betrifft sie zudem nicht nur in ihren beruflichen Rollen, sondern auch als den durch Qualifikation informierteren Teil der Bürgerschaft.

Der zweite Konkretisierungsschritt bezieht sich darauf, wie dies nun curricular heruntergebrochen werden kann. Auch hier ein Beispiel (zu ergänzen durch weiteres): Studiengänge könnten es zum Standard machen, dass Service-Learning-Projekte in ihre Curricula integriert werden, und zwar nicht als seltene Ereignisse, sondern fortlaufend eines für je zwei Semester. In solchen Projekten wird studentisches Lernen durch Engagement betrieben. Von einer Lehrkraft begleitet, wird mit außerhochschulischen Partnern – Vereinen, Verbänden, Kulturinitiativen, Kommunalverwaltungen usw. – ein reales praktisches Problem bearbeitet und ein entsprechender Prozess gestaltet. Es werden Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug im Studium verbunden, fachliches Lernen an der Hochschule und gesellschaftliches Engagement. Das wirkt nicht nur dem verbreiteten studentischen Vorwurf entgegen, die Praxisrelevanz der Lehrinhalte erschließe sich nicht, stärkt auch nicht nur das individuelle Selbstwirksamkeitsempfinden und leistet nicht allein einen Beitrag zum sozialräumlichen Wirksamwerden der Hochschulen – drei je für sich genommen bereits positive Effekte. Vielmehr erfordern Service-Learning-Projekte zugleich, auch außerhalb des akademischen Milieus kommunikationsfähig zu sein bzw. sich darum zu bemühen, es zu werden.

Diese beiden Konkretisierungsschritte – vom abstrakten Studienziel »Verantwortliches Handeln in der Demokratie« über das exemplarische konkrete Studienziel »milieuübergreifende Kommunikationsfähigkeit« hin zum exemplarischen Umsetzungsformat »Service-Learning-Projekte« – ließen sich dann auch als Muster für weitere curriculare Innovationen anwenden.

3.3 Umsetzungsoptionen 2: Für Standardsituationen ertüchtigen

Eines kann kein realistisches Ziel eines Studiengangs sein: Studierende zugleich zu Expert.innen ihres Faches und zu Wissenschaftskommunikationsprofis werden zu lassen. Doch durchaus realistisch ist es, sie zu befähigen, typische Kommunikationsfehler zu vermeiden. Daher böte es sich an, curriculare Leitlinien für die Integration von Kommunikationsaspekten in Fachlehrveranstaltungen und für spezifische Angebote zur Wissenschaftskommunikation zu entwickeln, die dem Stoffmengenproblem vor allem auf eine Weise begegnen: indem am elementaren Abbau von typischen Kommunikationshemmnissen gearbeitet wird. Denn zwar stehen, salopp gesagt,

einer erfolgreichen Wissenschaftskommunikation immer zwei Dinge im Wege, zum einen die Wissenschaft, zum anderen die Kommunikation. Die Wissenschaft sucht nach wahrheitsfähigen Aussagen, und in der Kommunikation ist der Nachrichtenwert bzw. die Relevanz zentral. Doch die dazwischen auftretenden Hemmnisse sind nicht fortwährend noch nie dagewesene Herausforderungen, sondern zu einem großen Teil kommunikative Standardsituationen.

»Standardsituationen« ist ein Konzept aus der Fußballtrainingslehre, das bereits für die Hochschuldidaktik adaptiert worden ist (vgl. AFH Zürich, 2008). Solche Situationen lassen sich modellieren und sind durch hohe Vorhersehbarkeit ihres Ablaufs gekennzeichnet. Das wiederum macht sie trainierbar. Für diese häufig wiederkehrenden Situationen über ein Handlungsrepertoire zu verfügen, ermöglicht es, Trivialfehler zu vermeiden. Ist man darin trainiert, Trivialfehler routiniert zu vermeiden, werden die Kräfte nicht mehr dadurch absorbiert, genau darauf achten oder anschließend korrigieren zu müssen. Die geschonten Kräfte und die gewonnene Zeit können dann investiert werden, um herausfordernde, also nichttriviale (Kommunikations-)Situations zu bewältigen. Zur Plausibilisierung hier einige Beispiele für wissenschaftskommunikative Trivialfehler inklusive (naheliegender) Lösungen:

- Trivialfehler: wenig prägnante Titel von Texten und Vorträgen, die für Außenstehende nicht aussagekräftig sind. Lösung: zupackend auch jenseits akademischer Üblichkeiten formulieren; eine Überschrift fürs breitere Publikum muss nicht überexakt sein, sondern neugierweckend.
- Trivialfehler: Datenbombardement in der mündlichen Wissenschaftskommunikation und dadurch Produktion von Desinteresse. Lösung: Zahlen nur sparsam einsetzen und auf Stellen hinterm Komma verzichten; von Interesse für Wissensnutzer sind vor allem die Botschaften, die aus den Daten zu ziehen sind.
- Trivialfehler: zwar wissenschaftlich bedeutsame, aber wissenschaftsextern häufig wenig nachvollziehbare Methodendarstellungen. Lösung: nicht mehr als 90 Sekunden methodischen Erläuterungen widmen und dabei die Fachbegriffsdichte auf ein sozialverträgliches Maß reduzieren.
- Trivialfehler: Vorträge, die Lesungen von Texten sind, welche für die schriftliche Kenntnisnahme geschrieben worden waren. Lösung: umformulieren und dabei Schachtelsätze vermeiden, kurze Sätze schreiben (pro

Satz eine Information), Nebensätze vor oder nach Hauptsätzen platzieren statt mittendrin.

- Trivialfehler: überfrachtete Folienpräsentationen. Lösung: Folien beschränken auf Thesen, illustrierende Abbildungen und solche Grafiken, deren Botschaften auf einen Blick erfassbar sind.
- Trivialfehler: fachliche Spitzfindigkeiten, die nur Eingeweihte verstehen, und einschüchterndes Namedropping, dessen Funktion ebenfalls nur Insider begreifen können. Lösung: Verzicht darauf.
- Trivialfehler: Websites mit mangelhafter Usability. Lösungen: niedrige Einstiegsschwellen durch intuitive Nutzerführung und komfortable Suchmöglichkeiten; vor dem Online-Stellen Pretest mit einer Nutzergruppe durchführen.
- Trivialfehler: Wissensportale, die nach innerbetrieblichen Logiken gegliedert sind, etwa nach Projekten, Instituten oder Abteilungen. Lösung: den Aufbau des Portals am prognostizierten Informationssuchverhalten der Nutzer ausrichten; die Nutzerinnen interessieren Informationen zu konkreten Problem- oder Fragestellungen, und sie lassen sich nicht durch kompliziert zu bedienende Portalarchitekturen digital umerziehen, sondern schließen ggf. das Portal und kommen nie wieder.
- Trivialfehler: Trivialformeln, die klischeehaft sind (z. B. »Synergien heben«) oder unübersehbar reale Verhältnisse verkleistern (etwa »auf Augenhöhe«, wenn es um die Kommunikation zwischen wissenschaftlichen Expertinnen und nichtwissenschaftlichen Laien geht) oder die einen sachbezogenen Informationswert von Null haben (»spannend«). Lösung: aussagekräftigere Beschreibungen verwenden.
- Trivialfehler: fremdsprachige Formulierungen, weil sie schick klingen, z. B. »Book a Scientist« (eine Aktion der Leibniz-Gemeinschaft), wobei aber zugleich von der Alternativformulierung »Buchen Sie eine*n Wissenschaftler*in« abgeraten sei, da der Genderstern ein Phänomen minoritärer Milieus ist. Lösung: fremdsprachig formulieren nur dort, wo es zweifelsfrei kommunikationsfördernd ist; ansonsten darauf verzichten, also z. B. für das genannte Beispiel »Terminbuchung: Wissenschaft«.
- Trivialfehler: spontaner Tweet als Reaktion auf einen als ärgerlich empfundenen Tweet. Lösung: nie sofort nach dem Schreiben posten, sondern erst nach Relektüre und ggf. erforderlicher emotionaler Abkühlung drei Stunden später.

Diese Liste ist nicht abschließend und kann aus je eigenen Erfahrungen ergänzt werden. Sie soll jedoch vor allem darauf verweisen, dass im Bereich der wissenschaftskommunikativen Ertüchtigung künftiger Studienabsolvent:innen allerlei zu tun ist – aber auch getan werden könnte, wie sich den nicht übermäßig komplexen Lösungen ablesen lässt.

Literatur

- AFH Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (Hrsg.) (2008). *Standardsituationen. Die universitäre Lehre als Fussballspiel*. Zürich: Universität Zürich. https://cms.zhb.tu-dortmund.de/wilkesmann/fussball/_publi/Standardsituationen_Dossier.pdf (14.8.2022).
- Daxner, M. (2001). Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung. In J.-H. Olbertz, P. Pasternack & R. Kreckel (Hrsg.), *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform* (71–75). Weinheim: Beltz.
- Decker, F. (2022). Wahlergebnisse und Wählerschaft der AfD. *Bundeszentrale für Politische Bildung online*, 2.12.2022. <https://www.bpb.de/themen/parteien/parteien-in-deutschland/afd/273131/wahlergebnisse-und-waehlerschaft-der-afd/> (18.2.2023).
- Fahr, U. (2022). Voraussetzungen und Grenzen einer Wissenschaftsdidaktik. Historische und systematische Reflexion eines komplexen erkenntniskritischen Anliegens. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (65–86). Bielefeld: transcript.
- Hoffmann, H. (1979): *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Humboldt, W. v. (1993 [1809]). Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Mai 1809. In W.v. Humboldt, *Werke in fünf Bänden, Bd. IV* (29–37). Stuttgart: Cotta.
- IMPP, Institut für medizinische und pharmazeutische Prüfungsfragen (Hrsg.) (2020). *Kommunikative Kompetenzen von Ärztinnen und Ärzten. Leitfaden zur Implementierung des nationalen longitudinalen Mustercurriculums Kommunikation in der Medizin*. Mainz. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Broschueren/Leitfaden_Kommunikative_Kompetenzen_med._Ausbildung.pdf (12.11.2022).
- Jenert, T. & Scharlau, I. (2022). Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln. Eine Auslegung. In G. Reinmann & R.

- Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (156–179). Bielefeld: transcript.
- Jünger, J. (2022). Gesprächsführung in Klinik und Praxis. Nett sein allein genügt nicht. *esanum*, 10.3.2022. <https://www.esanum.de/feeds/arzt-patient-beziehungskrise/posts/gespraechsfuehrung-in-klinik-und-praxis-nett-sein-allein-genuegt-nicht> (12.11.2022).
- Kafka, F. (1994 [1926]). *Das Schloß. Roman in der Fassung der Handschrift*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merton, R.K. (1942). A note on science and technology in a democratic order. *Journal of Legal and Political Sociology*, 1(1), 115–126.
- Pasternack, P. (2022). *Wissenschaftskommunikation, neu sortiert. Eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.springerprofessional.de/wissenschaftskommunikation-neu-sortiert/23876060>
- Rhein, R. & Reinmann, G. (2022). Einleitung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (9–20), Bielefeld: transcript.
- Ronge, V. (1996). Politikberatung im Licht der Erkenntnisse soziologischer Verwendungsforschung. In A. Vogel & H. Alemann (Hrsg.), *Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. 9. Tagung für angewandte Soziologie* (135–144). Opladen: Leske+Budrich.
- 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* (10–42). Köln: Halem.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis.
- von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von der Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (S. 13–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript.

Willke, H. (1987). *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme*. Stuttgart/
New York: Gustav Fischer/UTB.

Zepter, Nicole (2017). *Kunst hassen. Eine enttäuschte Liebe*. Stuttgart: Tropen
Sachbuch.

