

Die zunächst trivial erscheinende Abkürzung **d.h.** (das heißt) entpuppt sich bei genauerer Betrachtung als in vielfacher Hinsicht bedeutungsvoll – in der Alltagssprache, im Bildungskontext sowie in der Wissenschaft und ihrer Kommunikation. Anhand von vier Zugriffen nähert sich der Beitrag diesen Bedeutungsebenen der weiterführenden Schachtelung auf kritisch-anekdotische Weise.

Die Abkürzung **d.h.** scheint auf den ersten Blick keine besondere Bedeutung zu haben: In Wörterbüchern und anderen Quellen wird sie schlicht unter *das heißt* geführt – und das war es auch schon. Bestenfalls finden sich Synonyme, die aber schnell einen anderen Bedeutungsrahmen transportieren. So war dann auch meine erste Reaktion auf die Frage der Herausgeber*innen, ob ich etwas zu **d.h.** schreiben könnte: „Das heißt?“. Letztendlich ergab sich daraus eine längere, von allen möglichen anderen Themen unterbrochene Phase des Nachdenkens und der Suche nach einer Idee, wie diese Schreibaufgabe sinnvoll zu bewältigen wäre. Vor dem Hintergrundrauschen des zweiten Pandemie-Sommers und seiner vielen Diskurse sowie der Arbeit an einem Projekt zur Nutzung von Erklärvideos durch Schüler*innen – und nicht zuletzt mit Blick auf den eigenen Sprachgebrauch – kristallisierte sich dann langsam eine Idee heraus.

Ein erster Zugriff: Die (alltagssprachliche) Frage

Ich beginne im Anekdotischen am Beispiel unserer Familienkommunikation. In diesem Kontext hat sich die Frage *das heißt?* über die Jahre zu einem rhetorischen Standard entwickelt. Auf eine sachgebundene Aussage (*ich komme heute später*) lautet die Replik nicht selten „das heißt?“. Es wird also nach der Bedeutung der zuvor gemachten Aussage – beispielsweise für den Alltag der Familienorganisation – gefragt. Wenn ich *später* komme, kann das bedeuten, dass auf keinen Fall bereits am Nachmittag mit meiner Rückkehr zu rechnen ist, das gewohnte Abendessen aber nicht gefährdet ist. Es kann ebenso gut der Hinweis sein, dass man mit diesem nicht auf mich warten soll, da keine Aussicht besteht, rechtzeitig zurück zu sein. Letztendlich zielt die Frage damit auf den Erhalt präziserer Informationen, zumindest implizit aber auch nach den Folgen. Bei der Frage nach den Folgen nähern wir uns dann schon der Wissenschaft – dazu später.

Weniger alltagssprachlich, aber über lange Jahre keineswegs selten, ist eine weitere Situation, in der das *das heißt* vorkam (und vorkommt): Es geht um die typische Situation einer mündlichen Prüfung, in

der die Kandidat*in soeben *brav* vorgetragen hat, was zu der gestellten Frage in jeder Einführungs- oder Sekundärliteratur (oder auch in der Wikipedia) steht. Nicht selten klingt das wie auswendig gelernt, der Sprachduktus unterscheidet sich vom bisherigen, wir befinden uns also auf der untersten Stufe der Bloomschen (oder anderer) Taxonomie(n). Als Prüfer erhoffe ich aber natürlich mehr als dieses Level, möglicherweise ja sogar so etwas wie einen *Bildungseffekt* (gerne nach Marotzki 1990 und anderen) eines mehrjährigen Studiums. Möglichst freundlich (nicht immer leicht, wenn ich die entsprechende Passage gerade zum vierten Male hintereinander gehört habe) frage ich also: „Das heißt?“. An dieser Stelle entscheidet sich dann schnell, wie die Prüfung weitergeht... Aus der scheinbar *kleinen* Floskel **d.h.** ist also blitzartig ein rhetorisches Instrument dessen geworden, was einmal *strukturelle Gewalt* genannt wurde. Wobei – auch hier ist es mit eindimensionalen Kausalitäten gar nicht so einfach – dieses *todernste Spiel* auch ganz anders ausgehen kann: Möglicherweise erhalte ich eine kluge Antwort, die ich so keinesfalls antizipiert habe und die mich selber zum Nachdenken, vielleicht sogar zu neuen Forschungsfragen bringt.

Zweiter Zugriff: Der/die/das' Erklärbar*in

Wir verlassen die Alltagssprache und kommen zu einem weiteren Einsatzbereich, noch immer stark dem Mündlichen verhaftet: **d.h.** leitet eine längere Sequenz von Erklärungen oder Erläuterungen ein, nachdem das zuvor *Gesagte* sich als schwer- oder nicht-verständlich erwiesen hat. Ein Beispiel auch hier: Im Seminar lesen wir den (noch immer lesenswerten) Übersichtstext von Tulodziecki (2011) zur Geschichte und Begriffsbildung der Medienpädagogik. Ein sehr *dichter* Text, eigentlich nicht unbedingt für Noviz*Innen gedacht – der dann auch noch Epochen in den Blick nimmt, die für viele Studierende fast schon genauso lange vergangen sind wie das Mittelalter. Dort gibt es eine schöne Stelle, die auf Diskurse verweist, die noch vor meiner akademischen Sozialisation liegen:

„Parallel dazu waren die Leitgedanken der Mündigkeit und Emanzipation von Kerstiens (1971) – auch vor dem Hintergrund einer sich entwickelnden kritisch-materialistischen Medienerziehung – mit der Kommunikationserziehung in Verbindung gebracht worden (vgl. S. 30), wenn seine Medienkunde im Wesentlichen auch einer funktional-systemorientierten Sichtweise verhaftet blieb.“ (Tulodziecki 2011: 15)

Die irritierten Blicke einiger Studierender erinnern mich daran, dass es sich hier keineswegs um allgemein geteiltes Wissen, an das problemlos angeknüpft werden kann, handelt, sondern eher um ein sehr großes, sehr schwarzes Wissensloch, das zumindest ein Stück weit aufgefüllt werden sollte. Mit einem *das heißt* beginne ich also den Versuch, Wissen, Kontexte und Zusammenhänge zu vermitteln. Vielleicht kommt es dann sogar zu weiteren Schachtelungen ganz im Sinne russischer Matroschka-Puppen, wenn ich weitere Male ein *das heißt* einfüge. (Möglicherweise erzeugt meine akademische Lehre dann eher Irritationen statt *Wissen* – was ja aber auch *bildend* sein kann.)

Dritter Zugriff: Wissenschaftskommunikation

Mit dem Beginn der Corona-Pandemie ist noch deutlicher geworden, wie wichtig für aktuelle Gesellschaften eine gut funktionierende Wissenschaftskommunikation ist. Dabei geht es – auch dies ist in den Debatten im Kontext der Pandemie klar geworden – um zwei Ebenen der Kommunikation:

Die erste Ebene von Kommunikation ließe sich als Inhalt/inhaltliche bezeichnen. Auf dieser geht es darum, die aktuellen Befunde und Erkenntnisse einem breiten Publikum zu kommunizieren. Schon hier lauern vielfältige Fallstricke: Das Fachvokabular ist für eine breitere Zielgruppe in der Regel kaum verständlich und bedarf – ganz im Sinne von **d.h.** – einer Erläuterung, die auch für interessierte Laien verständlich ist. Ähnliches gilt für die Befunde, die *hard facts*. Auch hier bedarf es in kaum zu unterschätzendem Maße (nein, nicht alle Menschen sind in Statistik ausgebildet) vielfältiger Erklärungen und Kontextualisierungen. Ein *das heißt* ist damit essenziell, sind die Daten doch in der Regel kaum selbst erklärend. Gerade die Beispiele von Infektionsraten oder Inzidenzen haben dies mehr als deutlich gezeigt: Welcher Wert ist problematisch, wann und wo muss unbedingt ein Limit gesetzt werden – und was ist vielleicht doch nicht so schlimm? Das gilt natürlich auch im Kontext anderer Forschung, nicht zuletzt der erziehungswissenschaftlichen. Hier bedürfen die meisten Daten ebenfalls einer Erklärung, Kontextualisierung und nicht selten einer historischen Einordnung. Und manchmal bedarf es vielleicht auch einer Zuspitzung: Wenn verschiedene Untersuchungen zeigen, dass es in Deutschland etwa 20 Prozent der Schüler*Innen nicht gelingt, die Mindeststandards beim Lesen zu erwerben, darf (gar muss) ein **d.h.** darauf hinweisen, dass hier auch trotz (oder gerade wegen) der vielfältigen digitalen Medien die adäquate Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft (wie auch deren Alltag) akut gefährdet ist.

Die zweite Ebene der Kommunikation, die wahrscheinlich noch viel häufiger ein **d.h.** erfordert, ist das Verständnis von Wissenschaft als solches (siehe Altenrath, 2023). Die Irritationen, die gerade in der Anfangszeit der Pandemie aus den immer wieder revidierten Aussagen der Wissenschaft entstanden sind, zeigen, wie wichtig es ist, gerade außerhalb der akademischen Bubble zu vermitteln, wie Wissenschaft tickt und wissenschaftliche Aussagen zu Stande kommen. So ist sichtbar geworden, dass es ein ganz zentrales **d.h.** gibt: Nämlich den – mit dem Falsifizierungsprinzip nach Popper (1934) gerne auch theoriebasiert – zu wiederholenden Hinweis, dass *die Wissenschaft* keinesfalls in der Rolle ist, unumstößliche und dauerhaft gültige Aussagen zu treffen. Sondern schon von der Idee her in einem dauerhaften Prozess der Selbst-Irritation und der Selbst-Aufhebung des bisherigen *Standes der Forschung* verfangen ist. Wenn also – wie im Frühjahr/Sommer 2020 nicht selten der Fall – die Befunde von *gestern* durch neue Erkenntnisse (und daraus abzuleitende Folgerungen) ersetzt wurden, ist das *eben nicht* ein Beispiel für das Scheitern oder gar die Sinnlosigkeit von Wissenschaft, sondern dafür, dass sie genau das tut, was ihre Aufgabe ist. Eben dies muss aber – mit wahrscheinlich ganz vielen **d.h.** – all den Menschen vermittelt werden, die nicht zum Wissenschaftssystem gehören und die aus den für sie zugänglichen Bildungsinstitutionen, insbesondere aus Schule und anderen Feldern (etwa Medien), ein Bild von einer *absolute und dauerhafte Wahrheiten* schaffenden Institution Wissenschaft mitbringen. Nur wenn dies gelingt, kann auch eine *Verstehenskompetenz* vermittelt werden, die es den Subjekten erlaubt, adäquat an entsprechender Wissenschaftskommunikation teilzuhaben und dann – ganz im Sinne von Kant – auch eigenständig und selbstbewusst (und kompetent) für sich selber ein **d.h.** zu formulieren.

Vierter Zugriff: Neue Player im Bildungssystem

Wir verlassen das Feld der Wissenschaft, bleiben aber im Bildungsbetrieb: Im Zertifikate verteilenden Schulsystem schien über lange Zeit klar, wer mit einem **d.h.** die letztgültige (und notenrelevante) Beschreibung, Definition oder gar *Wahrheit* verkünden konnte. In der Regel waren und sind es die Lehrpersonen, die sich auf ihr im Studium erworbenes Wissen stützen können. Nicht unwesentlich sind auch Schulbücher, die gelegentlich eine höhere curriculare Wirkmächtigkeit haben als so manches Kultusministerium mit seinen Gremien. Vergangene Versuche, etwa mit Schulfernsehen und Schulfunk, neue Player ins Spiel zu bringen, dürfen getrost als in der Fläche

gescheitert beschrieben werden. Bestenfalls war hier das eine oder andere Sachbuch oder gar *die Sendung mit der Maus* (vielleicht sogar einmal eine Folge von *McGyver*) relevant.

Inzwischen hat sich das Feld der Bildung grundlegend gewandelt. Zwar geben noch immer Lehrer*innen die Noten und bestimmen am Ende, was *richtig* und was *falsch* ist. Aber ihre singuläre Position eines Nutzungsrechtes von **d.h.** haben sie aus Sicht ihrer Schüler*innen an vielen Stellen eingebüßt. An ihre Stelle sind die Macher*Innen der vielfältigen, auf Youtube (und neuerdings auch TikTok) verfügbaren Erklärvideos und Tutorials getreten:

„(...) Ähm, (-) und manchmal gibt’s einfach Lehrer, die das mit dem Erklären nich’ so drauf haben, leider. (-) Ähm, (-) aber dann guckt man halt im Internet normalerweise ich hab’ immer auf Google geguckt irgendwas, (-) aber äh YouTube-Videos gucken is’ irgendwie entspannter als die ganze Zeit irgendwas durchzulesen.“ (Schülerin, Frühjahr 2021)

Im Rahmen eines vom BMBF geförderten Projekts² lässt sich sowohl durch eine umfangreiche Fragebogenstudie als auch in qualitativen Interviews zeigen, wie etabliert die Nutzung von Erklärvideos inzwischen ist und in welchem Umfang sie die Lernroutinen der Schüler*innen bestimmen. So geben bereits vor der Pandemie von den 1.395 befragten Schüler*innen (Klasse 8 bis 13) nur sehr wenige an, „nie“ Erklärvideos zu nutzen. Besonders intensiv ist die Nutzung im Kontext des Faches Mathematik: Hier äußern 48 Prozent der Befragten, Erklärvideos „mehrfach im Monat oder häufiger“ zu nutzen (19 Prozent „nie“). Auch in den anderen naturwissenschaftlichen Fächern ist die Nutzung recht hoch, für Deutsch und Englisch liegt die Quote allerdings deutlich niedriger. In den nach den Erfahrungen des *Unterrichts auf Distanz* (Lockdown) geführten Interviews wird deutlich, warum aus Sicht der Schüler*innen die schulische Vermittlung der Gegenstände hier einer Ergänzung bedarf: Wiederholt berichten die Schüler*innen aus ihrer fraglos subjektiven Perspektive, dass Lehrpersonen (es sind niemals *alle*, aber immer klar benannte Fälle) in ihrem Unterricht nicht auf die individuelle Lerngeschwindigkeit der Klasse eingehen, sondern ihren Stoff *durchpauken*. Oder die Schüler*innen geben an, dass die Lehrer*innen schlichtweg schlecht oder gar nicht erklären können und so die Lernenden geradezu dazu zwingen, sich andere Quellen zu suchen. Oder es stellt sich heraus, dass ihnen die Eltern auch nicht helfen können. Es stellt sich nochmals in einem zweiten Schritt die Frage, was denn diese Befunde bedeuten.

Das heißt zunächst einmal, dass sich neben der Schule und dem zugehörigen Nachhilfemarkt dank *Digitalisierung* (hier: der Möglichkeit, Videos auf einer Streamingplattform bereitzustellen und dabei auch den Rückkanal zu nutzen) ein informelles Bildungsangebot etabliert hat, das aber direkt auf das formale Bildungssystem fokussiert. Aus den ursprünglichen, oft auf Selbstermächtigung im Sinne einer Graswurzelbewegung zielenden Angeboten ist längst ein kommerzieller Markt mit komplexen Gewinnsschöpfungsketten geworden. *Das heißt* weiterhin, dass Schüler*innen hier den Eindruck gewinnen können, diese Angebote seien im Sinne eines Lernerfolgs (objektiviert als das erfolgreiche Bestehen einer Klausur) *besser* oder *hilfreicher* als das Angebot der *eigentlich* professionellen Lehrpersonen. *Das heißt* dann aber auch, dass sich nicht nur für die Lernenden irgendwann die Frage stellt, warum sie sich eigentlich der *Zwangsinstitution Schule* (es herrscht Schulpflicht!) aussetzen sollen, wenn sie den Eindruck haben, dass sie erfolgreicher an einem anderen Ort Lernen können. *Das heißt* in einer weiteren Perspektive, dass das *System Schule* möglicherweise schon bald in Legitimationsschwierigkeiten kommt und (spätestens bei der Kostenfrage) grundlegend in Frage gestellt wird (das gilt natürlich genauso für die Hochschulen). *Das heißt*, dass es dringend einer Weiterentwicklung und Verbesserung der Schule – wie auch der Kompetenzen der Lehrenden – bedarf, wenn sich diese nicht in absehbarer Zeit selbst abschaffen will. Dazu gehört selbstverständlich auch die Antwort auf die Frage, was *Schule* jenseits der *reinen* Wissensvermittlung (vulgo einem verkürzten Lernverständnis) an (gesellschaftlichen) Aufgaben hat. *Das heißt* nicht zuletzt, dass sie sich den Herausforderungen, die sich aus den Möglichkeiten der digitalen und vernetzten Medien ergeben, stellen muss. Das aber meint deutlich mehr, als eine 1:1-Abbildung von tradierten Unterrichtsformaten in Form von digitalisierten Arbeitsblättern oder Videokonferenzen in die digitale Welt zu retten. Hier gilt es, die Potenziale der digitalen Medien endlich auszuloten – und nicht nur auf *Gefährdungen* (Cybermobbing, Plagiate) zu scheitern. Aber das ist dann nicht mehr **d.h.**, sondern *wir machen* (inklusive dem Risiko, auch einmal zu scheitern).

Für die eingangs beschriebene Alltagskommunikation *heißt das*, dass sich für die Familien noch weitere Aufgaben ergeben: Wenn es das institutionelle Bildungssystem nicht schafft, die notwendigen Kompetenzen für das Leben in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft zu vermitteln, muss dies in der häuslichen Erziehung geleistet werden. Die Folgen sind fatal. Egal, ob man Bourdieu oder der aktuellen deutschen Bildungsforschung folgt, ist nahezu

mit Sicherheit davon auszugehen, dass auf diesem Weg die gesellschaftliche Spaltung vorangetrieben wird. Heranwachsende, denen ihr engstes soziales Umfeld vermitteln kann, wie man ein relevantes Erklärvideo nicht nur findet, sondern auch didaktisch sinnvoll nutzt und *liest*, werden ihren Vorsprung in allen Bereichen ausbauen können. Wenn aber niemand erklären kann, wie *Wissenschaft* funktioniert, wie Propaganda agiert und wo möglicherweise *falsche Freund*innen* und Fake-News lauern, droht nicht nur individuell eine weniger erfolgreiche Bildungskarriere, sondern auch Gefahr für die Stabilität einer demokratischen Gesellschaft. *Das heißt*, es bedarf einer Wissenschaft, die diese Befunde laut und immer wieder an die relevanten Vertreter*innen der Bildungspolitik vermittelt.

Anmerkungen

- 1 Hier bitte dazu hören URL: youtube.com/watch?v=uPHi5xn_q5c [03.11.2021].
- 2 Das Projekt trägt den Titel *Digitale außerschulische lern- und bildungsbezogene Handlungspraxen von Jugendlichen* (FKZ 01JD1804A).

Referenzen

- Altenrath, Maike (2023). o.O. In Sandra Hofhues/Konstanze Schütze (Hg.), *Doing Research*. Bielefeld: Transcript, 328–337.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Popper, Karl (1934). *Logik der Forschung. Zu Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Wien: Springer.
- Tulodziecki, Gerhard (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. *MedienPädagogik*, 20, 11–39.

