Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich unter Rückgriff auf Konzepte des forschenden Lernens und partizipativer Forschung der Frage, unter welchen (normativen) Gesichtspunkten eine Forschung im Kleinstformat sinnvoll (und erstrebenswert) sein kann. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Form und Inhalt von Forschungshaltungen, -methoden und -ergebnissen wird ein Tagungsworkshop für Studierende als ein möglicher Beitrag zur Vermittlung von Forschung vorgestellt.

Forschung und Begrenzung

Formate verweisen gemeinhin als Größenverhältnisse zugleich auf Inhalte wie auf Begrenzungen: *Etwas* fängt irgendwo *an* und hört irgendwo *auf*. Wie viel Inhalt zwischen welchen Grenzen sich verteilt, ist nicht per se festgelegt, und so sind sowohl große Formate mit wenig Inhalt als auch kleinste Formate mit viel Inhalt denkbar. Gleichwohl ist unter Rücksicht auf Kenntlichkeit und Verständlichkeit die Frage nach einem fruchtbaren Verhältnis von Inhalt und Format zu stellen. Die Frage nach dem *Verhältnis* verweist zugleich darauf, dass nicht abschließend zu klären ist, ob denn nun der Inhalt das Format oder das Format den Inhalt bestimmt. Was auf den ersten Blick in Bezug auf visuelle oder auditive Inhalte leicht nachvollziehbar scheint, ist mit Blick auf Forschung als einem möglichen (Format-)Inhalt schon erklärungsbedürftig. Forschung changiert mit Unsicherheiten, mit dem Nicht-Abgeschlossen und sich stets wandelndem Wissen und Unwissen. Daraus ergeben sich Fragen wie: Wo fängt Forschung an und wo hört sie auf? Wird Forschung nicht aufgrund dieser besonderen Eigenheiten wissenschaftlichen Denkens und Handelns immer schon in bestimmten Formaten betrieben und dadurch stets nur ausschnitthaft verfolgt? Einem dieser Ausschnitte wollen wir uns im Folgenden widmen und unter dem Stichwort einer Forschung im Kleinstformat erörtern, wie Workshops an Tagungen dazu genutzt werden können, mit Studierenden gemeinsam zu forschen. Unter Rückgriff auf Konzepte des forschenden Lernens und partizipativer Forschung wollen wir zeigen, unter welchen (normativen) Gesichtspunkten eine solche Forschung im Kleinstformat sinnvoll (und erstrebenswert) sein kann. Darüber hinaus wollen wir, basierend auf den Erfahrungen eines Workshops, der im Rahmen der interdisziplinären Tagung *Mikroformate. Mediale Kleinstformate zwischen (Re-)Produktion und Wahrnehmung* angeboten wurde, Hinweise dazu geben, wie Forschung im Kleinstformat gestaltet und umgesetzt werden kann. Vor diesem Hintergrund betrachten wir studentische Auseinandersetzung mit Forschung als Inhalt und beschreiben unter Verweis auf unterschiedliche Beschränkungen (zeitlich, fachlich und erfahrungsbezogen) ein Format, das mit spezifischen Verkürzungen und Verdichtungen des Inhalts einhergeht – und dennoch Chancen birgt, derentwegen sich die Umsetzung lohnt.

Studierende an Forschung beteiligen

Fußend auf der universitären Tradition, Bildung im Medium der Wissenschaft zu ermöglichen, wird unter dem Konzept des forschenden Lernens auf Ebene der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen zunehmend darüber diskutiert, wie Studierende bereits frühzeitig im Studium Forschung erfahren und selbst forschend aktiv werden können (z. B. Kaufmann et al. 2019; Reinmann et al. 2019). In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass es, ergänzend zu diesem Fokus auf Lehrveranstaltungen, noch häufig an didaktischen Konzepten fehlt, wie forschungsorientiertes Lernen und studentische Partizipation an Forschung auch hochschulweit gedacht und umgesetzt werden können (Hofhues & Mallwitz 2016, S. 248). So zeigt Langemeyer (2019), dass Forschungsorientierung im Studium nicht nur das Ziel verfolgen sollte, Forschungskompetenzen zu vermitteln, sondern die Studierenden durch entsprechende Erfahrungen im Hochschulalltag auch auf gesellschaftlicher Ebene in Wertesysteme, Traditio-

nen, Spannungsfelder und laufende Denk- und Erkenntnisprozesse der Wissenschaft einzuführen. Sie fasst dies unter dem Ziel einer „Enkulturation“ von Studierenden in Wissenschaft, welche „*neben* einer systematischen und didaktischen Aufbereitung des Stoffs” steht (ebd., S. 66; Hervorhebungen im Original).

Es lässt sich jedoch feststellen, dass es außerhalb von Lehrveranstaltungen an Gelegenheiten für entsprechende Erfahrungen mangelt. So fehlen beispielsweise Brücken und Anschlussmöglichkeiten zu wissenschaftlichen Fach-Communities, denn Studierende sind in der Regel an Präsentationen und fachlichen Diskursen auf z. B. Tagungen und Konferenzen nicht beteiligt (Heudorfer et al. 2017, S. 122) – entweder, weil sie sich aufgrund von Hemmschwellen und fehlendem Zugang selbst nicht beteiligen wollen, oder weil institutionelle Rahmenbedingungen dies nicht hergeben. Zusätzlich fällt auf, dass im Hinblick auf die Beteiligung von Studierenden an Forschung und Wissenschaft vorrangig Lerneffekte und Chancen zur persönlichen sowie fachlichen Weiterentwicklung von Studierenden betont werden, weniger jedoch der forschungsseitige Mehrwert, der durch studentische Partizipation geschaffen werden kann – beispielsweise durch den „natürlichen Zugang zur Interdisziplinarität” (ebd., S. 126), den Studierende mit in die Diskussion bringen.

Einen solchen Mehrwert zeigen auf wissenschaftlicher Ebene partizipative Forschungsansätze auf (weiterführend s. Mojescik et al. 2020). Im Kern geht es nach von Unger (2014) bei partizipativer Forschung darum, dass sie „die Möglichkeiten der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und empirischen Forschung nutzt, um die sozialen, politischen und organisationalen Kontexte, in die sie eingebettet ist, kritisch zu reflektieren und aktiv zu beeinflussen” (ebd., 3). Unter dieser Vorstellung werden Student*innen einerseits als zentrale Akteur*innen des Forschungsfelds zur Reflexion von Alltagspraxis adressiert, um zum Beispiel gemeinsam praktische Implikationen zu erarbeiten (Goodnough 2011). Andererseits werden sie auch als Forschende angesprochen (Kemmis et al. 2014), die zusätzliche Perspektiven einbringen und blinde Flecken offenlegen können. Dabei sehen partizipative Ansätze idealtypisch die Beteiligung von Studierenden am kompletten Forschungsprozess vor (von Unger 2014) – die Umsetzung in der Praxis kann dies aber, zum Beispiel aus forschungsethischen Gründen, nicht immer gewährleisten. Auch eine Einbindung von Studierenden in Form von Workshops kann daher nur als Anlehnung an das Konzept betrachtet werden (Mojescik et al. 2020). Wie ein solcher Workshop konzeptionell gestaltet werden kann, wird im folgenden Kapitel dargelegt. Führt man gedanklich beide Konzepte, d. h. das forschende Lernen mit dem Ziel einer Enkulturation in Wissenschaft sowie die Stärken partizipativer Forschung zusammen, kann sich für die Gestaltung von Konferenzangeboten eine Win-Win-Situation ergeben. Denn zum einen bieten derartige Angebote die Chance, einen neuen Modus für Erfahrungen und Gespräche im wissenschaftlichen Kontext jenseits von Lehrveranstaltungen zu schaffen. Als Formate für Austausch und gemeinsame Reflexion über laufende Erkenntnisprozesse machen sie Forschung erlebbar und bauen Hürden zwischen Studierenden und Forschenden ab. Zum anderen sprechen sie der Beteiligung von Studierenden in ihrer Rolle als Hochschulakteur*innen einerseits und als Forschende andererseits einen besonderen Wert zu.

Ein möglicher Weg für Forschung im Kleinstformat

Die nachfolgenden Hinweise skizzieren wir in Anlehnung an einen Workshop, der im Rahmen der interdisziplinären Tagung *Mikroformate. Mediale Kleinstformate zwischen (Re-) Produktion und Wahrnehmung* angeboten wurde. Die Konferenz wurde von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge (Intermedia, Kunst, Musik) inhaltlich mitgestaltet und Ziel des Workshops war es, die Konferenz als Plattform zu nutzen, um insbesondere Studierende, aber auch andere Hochschulakteur*innen, aktiv an einem laufenden Forschungsprojekt und an der Diskussion von Forschungsergebnissen zu beteiligen. Die Besonderheit bestand darin, dass der inhaltliche Fokus des zugrunde liegenden Forschungsprojekts auf Studierenden und ihrem Medienhandeln an Universitäten lag und somit von einer inhaltlichen Anschlussfähigkeit der Teilnehmenden an den Forschungskontext ausgegangen werden konnte.[1]

Bei der Konzeption eines Formats, das die Einbindung von Studierenden ermöglicht und Elemente von forschendem Lernen und partizipativer Forschung über curricular verankerte Veranstaltungsangebote hinaus anwendbar macht, stellt sich, wie in der Einleitung erwähnt, die Frage nach den Begrenzungen des Formats und deren Auswirkungen auf mögliche Inhalte. Für den Fall des Tagungsworkshops führten diese Grenzen im Kern zu vier Herausforderungen: erstens ein begrenzter zeitlicher Rahmen, zweitens

heterogene fachliche Hintergründe, drittens unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich eigener Forschungserfahrungen bei den Teilnehmenden sowie viertens unterschiedliche inhaltliche Interessen und Teilnahmeabsichten. Unter der Zielsetzung, sowohl Aspekte von forschendem Lernen als auch partizipativer Forschung inhaltlich zu berücksichtigen, galt es in diesem Zusammenhang, nicht die Verständlichkeit des Inhalts durch eine zu hohe Dichte an Informationen zum Forschungsgegenstand und -vorgehen zu verlieren und gleichzeitig den Inhalt nicht so stark zu verkürzen oder zu beschneiden, dass eine inhaltliche Grundlage für gemeinsames Forschens fehlt.

Ein möglicher Weg, den Inhalt zu den genannten Begrenzungen ins Verhältnis zu setzen und damit Forschung im Kleinstformat zu erproben, ist, den Workshop so zu gestalten, dass gemeinsam mit den Teilnehmenden an schon vorliegenden Ergebnissen aus Forschungsprojekten angeknüpft werden kann. Sie ermöglichen zum einen den (Rück-)Blick auf zugrunde liegende Forschungsprozesse und damit die reflexive Auseinandersetzung mit Forschung, gemäß den Ansätzen des forschenden Lernens. Zum anderen fördern sie den (Voraus-)Blick auf mögliche (praxixbezogene) Konsequenzen oder Veränderungen durch gewonnene Erkenntnisse im Sinne der partizipativen Forschung.

Unter Einbezug der genannten Begrenzung des Formats durch unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich eigener Forschungserfahrungen braucht es einen Weg, um die Forschungsarbeiten so zugänglich zu machen, dass sie von Studierenden weiterdiskutiert werden können – auch ohne tiefergehende methodische Kenntnisse zu der im Forschungsprojekt angewendeten Auswertungsmethode. Um den Studierenden also einen (Rück-)Blick auf Forschung zu ermöglichen und sie gleichzeitig nicht mit voraussetzungsreichem Methodenjargon zu konfrontieren, wählten wir direkte Zitate, die wir den im zugrunde liegenden Forschungsprojekt durchgeführten Gruppendiskussionen mit Studierenden entnehmen konnten. Die Zitate wählten wir als Ankerbeispiele für bereits durchgeführte Auswertungsschritte, um damit die Auseinandersetzung mit forschungsseitig relevanten Themen zu evozieren. Gleichzeitig sollten sie den Teilnehmenden eine direkte Anschlussfähigkeit an eigene Erfahrungen und Ideen im Zusammenhang mit Studium, Hochschule und digitalen Medien ermöglichen. Ziel der angestrebten Diskussion sollte sein, einen Prozess zu etablieren, „in dem gesammelten Dokumenten Bedeutung durch den Forscher zugeordnet und zugeschrieben wird" (Meyer & Verl 2019, S. 273, Hervorhebungen im Original) und in dem die Studierenden eigene Perspektiven offenlegen und herausbilden sowie in die Reflexion eines bestehenden Forschungsprojekts einsteigen können. In dieser (methodisch und methodologisch) verkürzten Form der Forschung ging es also „nicht darum, ein vorgegebenes, methodisches Verfahren auf eine bestimmte Art und Weise umzusetzen, sondern darum, Reflexion zu ermöglichen – und zwar eine gemeinsame Reflexion der beteiligten Partner/innen, die durchaus unterschiedliche Perspektiven vertreten können" (von Unger 2014, S. 61). Die angesprochene Verkürzung im Kleinstformat von Forschung verweist zwar auf Grenzen des Ansatzes, da sie die Schwierigkeit birgt, die entstehende Reflexion stringent in die forschungsseitig gewählte Methode einzubinden und somit „in einem Spannungsverhältnis zu rein wissenschaftlich orientierten Ansprüchen stehen [kann]" (ebd., S. 59). Positiv gewendet birgt die Verkürzung jedoch die Chance, „sensibel an die Deutungen der beteiligten Akteure an[zuschließen], aber gleichzeitig über diese hinaus[zugehen] und Aspekte ein[zuschließen], die für die Akteure zuvor nicht erkennbar waren" (ebd., S. 47). Dadurch kann ein Raum geschaffen werden, in dem ein (bzw. unser) forschungsseitiger Blick auf die Themenfelder durch die Diskussion mit den Studierenden hinterfragt oder auch gestärkt werden kann und sich daraus, wie in Kapitel 2 dargelegt, ein wissenschaftlicher Mehrwert ergibt. Der (Voraus-)Blick auf mögliche Veränderungen oder Konsequenzen im Anschluss an gewonnene (Forschungs-)Erkenntnisse kann unseres Erachtens auch (in verkürzter Form) im Format eines Workshops aufgenommen werden. Das Ziel dabei ist, „durch Reflexion und die Generierung von neuem Wissen, Handlungsansätze und Handlungsalternativen zu erschließen" (ebd., S. 47). Dieser Schritt schließt mit Bezug auf den begrenzten Einblick in Forschungsprozesse auch die Beschränkung mit ein, dass hierbei der Anschluss an einen abgeschlossenen Forschungsprozess (oder einem Auswertungszyklus) nur im Sinne des geschilderten methodisch verkürzten Zugriffs auf Erkenntnisse möglich ist. Gleichwohl liegt diesem Aspekt die Intention zugrunde, Studierende dafür zu sensibilisieren, wie Erkenntnisse in Handlungsoptionen für unterschiedliche Akteur*innen übersetzt werden können – ohne den Anspruch zu formulieren, dass daraus eine unmittelbare Veränderung sozialer Wirklichkeit erwächst.

Grenzen von Formaten

Einige Grenzen von Formaten für gemeinsames Forschen lassen sich sicherlich auf Rahmenbedingungen und (Macht-)Strukturen

einer Massenuniversität, wie sie an der Universität zu Köln zu finden sind, zurückführen, wo Partizipationsmöglichkeiten für Studierenden im Hochschulalltag noch eher selten gegeben sind und daher auch nur zögerlich in Anspruch genommen werden (vgl. weiterführend Pensel et al. 2020). Auch die genannten zeitlichen Rahmenbedingungen des Workshops von ca. 1,5 Stunden schränken die Möglichkeiten und das Ausmaß des inhaltlichen ‚Eindenkens' und der Formulierung von praktischen Implikationen und Konsequenzen sicherlich stark ein. Darüber hinaus bot die Konferenz ein vielfältiges Parallelprogramm mit unter anderem gleichzeitig stattfindenden Präsentationen studentischer Forschungsarbeiten, die von den Studierenden rege besucht wurden.

Wie in Kapitel 2 jedoch dargelegt wurde, lohnt es sich u. E., auch weiterhin Angebote auf Konferenzen für gemeinsame Forschung im Kleinstformat anzubieten, um eine Enkulturation von Studierenden in Wissenschaft auch außerhalb von Lehrveranstaltungen und im Modus von lebendigen Diskussionen und Gesprächen mit Wissenschaftler*innen zu ermöglichen. Und es ist auch wichtig, weitergehend darüber nachzudenken, welche Hemmnisse und Barrieren möglicherweise dazu führen, dass Studierende nicht an entsprechenden Angeboten teilnehmen – gerade dann, wenn es sich beispielsweise um strukturell verankerte Hürden im Wissenschafts- und Hochschulalltag handelt. Für weitere Versuche und Konzepte dieser Art gilt es daher zu überlegen, wie Anreizstrukturen für Studierende beschaffen sein können, um sie zur Teilhabe an Wissenschaft und zum Austausch mit Forschenden zu ermuntern (Reinmann 2019).

Abschließend lässt sich sagen, dass Studierendenkonferenzen bwz. Konferenzen mit hoher studentischer Beteiligung, wie dies bei der Tagung des Studiengangs Intermedia der Fall war, für so gelagerte Versuche das vorgestellte Workshop Format einen unkonventionellen und erfrischenden Rahmen bieten können – jedoch soll dies nicht suggerieren, dass gemeinsame Forschung im Kleinstformat nur in derartigen Modi umsetzbar ist. Auch etablierte wissenschaftliche Konferenzen und Tagungen können eine Plattform bieten, auf der die Teilhabe von Studierenden weitergedacht werden kann und sollte.

Anmerkung

[1]Bei dem Forschungsprojekt handelt es sich um das Verbundprojekt You(r) Study – Eigensinnig Studieren im ‚digitalen Zeitalter'. Das Forschungsprojekt der Universität zu Köln, der Ruhr-Universität Bochum, der Eberhard Karls Universität Tübingen und der Technischen Universität Kaiserslautern wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderung von Forschung zur digitalen Hochschulbildung, Förderkennzeichen: 16DHL1016; 16DHL1017; 16DHL1018; 16DHL1019). Weitere Informationen finden sich unter https://your-study.info.

Literatur

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Goodnough, K. (2011). Taking Action in Science Classrooms Through Collaborative Action Research. Rotterdam et al.: Sense Publishers.

Heudorfer, A., Hofhues, S., Pensel, S., Springhorn, J. & van Treek, T. (2018). Studentisches Publizieren. Ein Wert an sich. In: S. Heuchemer, F. Siller & T. van Treek (Hrsg.), Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I (S. 121-130). Berlin: DUZ.

Hofhues, S. & Mallwitz, M. (2016). Forschendes Lernen „zu Ende" denken. In D. Kergel & Heidkamp (Hrsg.), Forschendes Lernen 2.0 (S. 247–262). Wiesbaden: Springer VS.

Kaufmann, M. E., Satilmis, A. & Mieg, H. A. (2019). Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.

Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). The Action Research Planner – 2014. Singapur: Springer.

Langemeyer, I. (2019). Enkulturation in die Wissenschaft durch forschungsorientiertes Lehren und Lernen. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. A. Mieg (Hrsg.), Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften (S. 59–77). Wiesbaden: Springer VS.

Meyer, C., & Verl, C. M. zu. (2019). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 271–289). Wiesbaden: Springer VS.

Mojescik, K., Pensel, S., Schick, S. & Engemann, M. (2020). Einbindung Studierender bei der Erforschung studentischen Medienhandelns. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), Studierende – Medien – Universität (S. 171-179). Münster: Waxmann.

Pensel, S., Hofhues, S. & Schiller, S. (2020). „Man ist halt so ein ganz kleiner Teil von diesem ganzen Großen". In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), Studierende – Medien – Universität (S. 39-63). Münster: Waxmann.

Reinmann, G. (2019). Heuristiken für die Hochschullehre zur Förderung forschenden Lernens. In G. Reinmann, E. Lübcke, & A. Heudorfer (Hrsg.), Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase (S. 149–177). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G., Lübcke, E. & Heudorfer, A. (2019). Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Wiesbaden: Springer VS.

Von Unger, H. (2014). Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Zusammenfassung

TikTok ist eine erfolgreiche Social-Media-Plattform für videobasierte Mikroformate, welche zunehmend auch für das informelle Lernen genutzt wird. Auf Basis einer Beschreibung der funktionalen Besonderheiten sowie erfolgreicher Genres auf TikTok werden Performanzvideos, Tutorials sowie Erklärvideos in ihrer Rezeption sowie als Mittel der Anregung zum eigenen Lernen analysiert. In Bezug auf ein lern- und bildungsbezogenes Potenzial der Plattform werden die Gestaltungsformate, die didaktische und inhaltliche Qualität sowie die Filterstrategien auf TikTok kritisch untersucht. Insgesamt scheinen die Mikroformate auf TikTok das Angebot von Kurzformaten auf YouTube zu ergänzen bzw. zu erweitern.

TikTok als soziale Plattform für videobasierte Mikroformate

Bewegtbildformate erfreuen sich bei Jugendlichen einer großen Beliebtheit. So war YouTube im Jahr 2019 für 63 % der befragten Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren in Deutschland mit weitem Abstand der beliebteste Internetdienst. 90 % der Jugendlichen schauten regelmäßig Videos auf YouTube (MPFS 2020). Eine verhältnismäßig junge, videozentrierte Social-Media--Plattform mit einem enormen Wachstum ist TikTok. Ursprünglich unter dem Namen musical.ly 2014 veröffentlicht, war der Dienst zunächst für die Erstellung von eigenen kurzen Video-Full-Playbacks zu Liedern oder Originaldialogen aus Filmen gedacht, welche dann auf der Plattform veröffentlicht werden konnten[1]. Die Kombination aus einem kuratierten Angebot von Soundschnipseln und der einfachen, aber vielfältigen Möglichkeit zur Videoproduktion machte die App schnell erfolgreich. 2017 wurde

musical.ly von dem chinesischen Medienunternehmen ByteDance aufgekauft und im August 2018 mit der eigenen, bereits 2017 außerhalb von China veröffentlichten App TikTok zusammengeführt (Kaye et al. 2020). ByteDance betreibt in China seit 2016 eine speziell an den chinesischen Markt angepasste Version von TikTok namens Douyin. Laut Mitte 2020 von TikTok veröffentlichten Daten hat die App 700 Mio. Benutzer*innen (Sherman 2020) – davon 100 Millionen in Europa (Waterworth 2020) – welche die App mindestens einmal im Monat nutzten. Laut der JIM-Studie 2019 nutzten im Befragungszeitraum 14 % der deutschen Jugendlichen täglich/ mehrmals pro Woche TikTok (2018: 9 %), damit lag die Plattform nur noch hinter WhatsApp (95 %), Instagram (67 %), Snapchat (54 %) und Facebook (15 %) (MPFS 2018, S. 23; MPFS 2020, S. 30). Bei den unter 16-Jährigen wurde TikTok 2019 bereits häufiger als Facebook genutzt (MPFS 2020, S. 32). In Deutschland war TikTok Anfang 2020 nach WhatsApp die meist geladene Social Media App (Johnson 2020a, b).

TikTok wird allerdings nicht nur von Jugendlichen genutzt. In den USA waren Mitte 2020 bereits ca. 2/3 der Benutzer*innen mit Android Smartphones älter als 19 Jahre (Clement 2020). TikTok ist somit die erste globale Social-Media-Plattform, die nicht von einem US-amerikanischen, sondern von einem chinesischen Unternehmen betrieben wird (Zhang 2020).

Funktionale Besonderheiten von TikTok

TikTok nutzt, ähnlich wie andere auf das Smartphone zentrierte „mobile first“ Dienste (z. B. Instagram oder SnapChat), Videos im Hochformat, welche – passend zum mobilen Nutzungskontext – auf eine kurze Laufzeit beschränkt sind (15 Sekunden bzw. max. 60 Sekunden). TikTok macht es dabei nicht nur sehr einfach, eigene Videos aufzunehmen und zu bearbeiten, sondern erlaubt es, eine bereits existierende Audioaufnahme wie z. B. einen Song, einen Dialogausschnitt oder das Audio eines anderen TikTok-Videos für das eigene Video zu nutzen. Der jeweilige Sound eines Videos kann per Klick rechts unten auf einen kleinen Plattenteller ausgewählt werden, um weitere Videos mit demselben Sound anzuzeigen bzw. zu seiner eigenen Sammlung hinzuzufügen. So kann z. B. zu einem bestimmten Song getanzt, ein witziger Dialog lippensynchron gespielt oder zum Sprechtext im eigenen Video mitgemacht werden. Gerade diese Funktion hat dazu geführt, dass es typische Sounds für ähnliche Arten von Videos gibt. So listete TikTok im Oktober 2020 z. B. zu dem Songschnipsel „rawston_“ ca. Videos auf (sowie viele weitere mit Varianten dieses Soundschnipsels), in denen überwiegend zunächst langsam (passend zur Musik) ein Tanzschritt (häufig Shuffle-Variationen) vorgemacht und dann, sobald der Beat einsetzt, in Originalgeschwindigkeit getanzt wird (Beispielvideo Glide Tutorial: James 2020). Andere virale Songs wie B. „Lalala“ von Y2K & bbno$ werden dagegen für alle möglichen Themen auf TikTok eingesetzt, insbesondere wenn etwas besonders „cool“ oder „episch“ erscheinen soll (Beispielvideo Wall Climb Performance: Vivian 2019). TikTok hat sich seit 2019 zur wichtigsten Plattform für „Music discovery“ für Newcomer-Songs wie „Old Town Road“ von Lil Nas X entwickelt. Auch etablierte Stars nutzen deshalb mittlerweile TikTok. So forderte z. B. Drake mit dem Hashtag #toosieslidechallenge zu seinem Song „Toosie Slide“ zum Mittanzen auf. Bis Oktober 2020 erfolgten ca. 1 Milliarde Aufrufe von Videos zu der Tag-Challenge (TikTok-Compilation: Tik Tok It 2020).

Die Entdeckung sowie virale Verbreitung von Trends sowie von Musikstücken wird somit stark befördert. In TikTok wird – unter stark kuratierter Aufsicht (TikTok 2020a) bis hin zur Zensur (Reuter & Köver 2019) – ein endloser Strom personalisierter Kurzvideos beim Öffnen der App angeboten. Per Wischen nach oben gelangt man zum nächsten Video, gelikt und abonniert wird ebenso schnell durch einen Tap, per Wischen nach links können weitere Videos der Produzent*innen bequem angeschaut werden. Zu den Videos können Tags angegeben werden, auf die man zur weiteren Suche klicken kann. Neben Kommentarfunktionen und Favoritensammlung gibt es vielfältige Möglichkeiten des Teilens nicht nur an andere TikTok-User*innen, sondern auch in alle anderen relevanten sozialen Netze oder per Messenger. Je nach Einstellung durch die Produzent*innen kann man das Video auch herunterladen. Zu jedem Video kann man auf einfache Weise Reaktionsvideos aufnehmen.

Der integrierte Videoeditor von TikTok unterstützt eine Vielzahl von Gestaltungsformaten von einfachen One-Shot-Videos, z. B. bei Dance Challenges, bis hin zu aufwendigen Produktionen mit schnellen Schnittfolgen, Filtern, zeitlicher Beschleunigung, Verlangsamung oder Betitelungen[2]. Die Schwelle zum eigenen Erstellen und ggf. Posten von *eigenen* Videos wird durch die „Mitmach“-Funktionen von TikTok, die umfangreiche Sound-Bibliothek, die Kürze der Videos sowie die Einfachheit der Videoproduktion im Vergleich zu YouTube gesenkt, sodass TikTok-Nutzer*innen tendenziell mehr Videos selbst produzieren als You-

Tube-Nutzer*innen (Guinaudeau et al. 2020).

Die Beschränkung auf das zeitliche Mikroformat von 15 bzw. 60 Sekunden trägt dabei zur Attraktivität des Dienstes bei. Verbunden mit einem „Endless Scroll"-Design und einem gut durchmischten Videoangebot ist die Nutzung stets kurzweilig und unterhaltend. Allerdings ist das Mikroformat zwar zunächst niedrigschwellig für die Eigenproduktion, es erzeugt aber auch gleichzeitig einen hohen Anspruch für die Produzierenden. Videos auf TikTok müssen in kürzester Zeit das Interesse der Rezipient*innen fesseln, da sie sonst weggewischt werden. Erfolgreiche Videos für TikTok zu erstellen, ist somit auf der einen Seite leicht – weil man nur wenige Sekunden Videomaterial erstellen muss, auf der anderen Seite auch schwer – da der Unterhaltungswert sehr hoch sein muss.

Als ein weiterer zentraler Erfolgsfaktor neben dem oben beschriebenen viralen Grundkonzept der Anwendung sowie den kapitalintensiven Marketing- und Content-Kampagnen zur Verbreiterung der Zielgruppe in internationalen Schlüsselmärkten (Fannin 2019) wird der proprietäre Empfehlungsalgorithmus von TikTok angesehen (Guinaudeau et al. 2020; TikTok 2020b). Nur durch eine schnelle individuelle Adaption an den Geschmack und die Interesen der Nutzer*innen erzeugt TikTok die hohe „Engagement"-Rate. Im Jahr 2020 nutzten US-amerikanische TikTok-Nutzer*innen die App durchschnittlich ca. 40 Minuten pro Tag (Mansoor 2020). Wie wichtig der Algorithmus ist, wird auch dadurch klar, dass die Entwicklerfirma ByteDance in den erzwungenen Verkaufsgesprächen für den US-amerikanischen Markt, die im September 2020 stattfanden, diesen Entdeckungsalgorithmus explizit aus dem Angebot ausgeschlossen hat (Zhou & Qu 2020).

Genres von TikTok-Videos

Das Mikroformat der Videos auf TikTok bevorzugt spezifische Genres, deren Vielfalt sich im Vergleich zum Vorgänger musical.ly stark erweitert hat. Im Folgenden sollen Genres mit einem besonderen Bezug zu lern- und bildungsbezogenen Aktivitäten kurz vorgestellt werden[3]:

1. *Performanzvideos – Tanzen, Dialoge und lippensynchrones Singen*: Basierend auf dem Ursprung von TikTok ist das ehemals von musical.ly übernommene Prinzip des Tanzens und lippensynchronen Singens zu Musik oder Sprechens zu Dialogen weiterhin ein zentrales Genre auf Die Bandbreite reicht dabei von engagierten Amateur*innen-Performances (Richards 2020)[4], welche für durchschnittliche Tik- Tok-Nutzer*innen realistisch nachahmbar sind, bis hin zu anspruchsvollen synchronen professionalisierten Performances (The Rybka Twins 2020)[5], die außerhalb des Leistungsbereiches nahezu aller Zuschauer*innen bleiben;
2. *Performanzvideos – außergewöhnliches Können:* Die Präsentation von weiteren außergewöhnlichen Fähigkeiten außerhalb der Domäne Tanzen. Beispiele stellen sportliche Höchstleistungen, Musizieren oder künstlerische Aktivitäten (Fidai 2020)[6] In beiden Formen der Performanzvideos werden, was für diese Videoform charakteristisch ist (Wolf 2015a), keinerlei Anleitungen gegeben, wie die im Video gezeigte Performanz auszuführen oder zu erlernen ist;
3. *Tutorials und How-Tos:* Das generische Hashtag #tutorials ist auf TikTok für Tutorials zum Erstellen von TikTok-Videos Hier finden sich also Anleitungen, wie man die teilweise aufwendigen und überraschenden Schnitte in erfolgreichen TikTok-Videos erstellen kann. Klassische Tutorials, in denen eine zu beobachtende Fähigkeit vorgemacht wird, finden sich teilweise unter den Hashtags #howto (Oktober 2020: 20,2 Mrd. Aufrufe), #lifehack (Oktober 2020: 19,1 Mrd. Aufrufe) oder unter Tags der betreffenden Verben oder Substantive wie #draw(ing), #cook(ing), #food oder #manga bzw. in Kombination mit dem Wort „Tutorial" (z. B. #shuffletutorial; Oktober2020: 560 Mio. Aufrufe) oder „Hacks" (z. B. #fashionhacks; Oktober 2020: 3,7 Mrd. Aufrufe). Dieses Genre wird als passend zum angestrebten Image der Plattform von TikTok selbst beworben.
4. *Erklärvideos:* TikTok erscheint als Mikroformat-Dienst zunächst nicht geeignet für vollumfängliche Erklärvideos – also eigenproduzierte Videos, in denen nicht nur etwas zum direkten Nachmachen vorgemacht, sondern auch abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden (Wolf 2015a). Durch die hohe Popularität der Plattform hat sich aber seit 2019 auch die Zahl „klassischer" YouTube-Erklärer*innen sowie neuer Produzent*innen mit Erk-

lärinhalten stark erhöht. Im Jahr 2019 etablierte TikTok in Indien die Hashtag-Aktion #edutok zur „Demokratisierung des Lernens“ (BW Online Bureau 2019), zu der eine große Anzahl von Tutorials, aber auch kurze Erklärungen (Raj 2020) erstellt wurden. Am 28. Mai 2020 wurde international der Hashtag #learnontiktok von TikTok eingeführt und beworben (Thoensen 2020). Unterstützt durch ein finanzielles Budget werden hier neben vielen Tutorials (Beispielvideo: Broussard 2020) kurze wissenschaftliche Erklärungen von bereits medial bekannten Expert*innen für TikTok produziert (deGrasse Tyson 2020a; Nye 2020). Aber auch ohne diese finanzielle Unterstützung finden sich neben visuell ansprechenden Experimenten aus Physik (Bullard 2020) und Chemie (Cook 2020) zahlreiche Angebote zum Allgemeinwissen wie z. B. zu Steuerwissen (Der Karriereguru 2020) oder Financial Literacy (Ben 2020). Die auf YouTube sehr häufig genutzten schulbezogenen Domänen Mathematik (Schmidt 2020), Geschichte (Greenspan 2019; simpleclub History 2020) sowie Biologie (Shariff 2020) werden zunehmend erschlossen. Mit einer wachsenden Anzahl von Nutzer*innen wird die Plattform auch von offiziellen Einrichtungen für die Wissenskommunikation z.B. im Kontext von Gesundheitsinformation genutzt (Zhu et al. 2019).

5. *Hashtag-Trends und Hashtag-Challenges:* Wie auf jeder großen Social-Media-Plattform verbreiten sich Hashtag-Trends schnell und sorgen durch die spezifischen Mitmach-Funktionen von TikTok für ein weiteres Engagement der Benutzer*innen. Dazu werden neben viralen Trends (wie z. B. für den Song #savage[7]) für die jeweiligen regionalen Märkte auch „offizielle“ Tag-Challenges wie z. B. in Deutschland #LernenmitTikTok („Was kannst du besonders gut? Worin kennst du dich gut aus? Teile dein Wissen mit der Community unter #LernenmitTikTok“) mit 1,8 Milliarden Videoaufrufen (Stand Oktober 2020) von TikTok beworben und durch ein Budget gefördert (Herrmann 2020; Beispielvideo zur Sexualaufklärung: Doktorsex 2020);
6. *Lifestyle-, Fashion-, Kultur- und Reise-Dokumentationen:* Das audiovisuelle Mikroformat von TikTok bietet sich (ähnlich wie Instagram) für die Dokumentation von Lifestyle und Reisen an (Du et al. 2020). Dies kann von einfachen Dokumentationen des alltäglichen Lebens (Yusen 2020) über interessante kulturelle Einzelinformationen (hangrybynature 2020) und das Präsentieren von Outfits (Body Positivity: Mercedes 2020; Fashiontips: Devanondeck 2020) bis hin zu mehrteiligen Reiseberichten reichen (Candee 2020).

Mit der zunehmenden Bedeutung von TikTok auch für Erwachsene nimmt die Bedeutung für die politische Meinungsbildung wie bei allen anderen Social-Media-Plattformen zu (Matasick et al. 2020). TikTok fokussiert zwar selbst immer noch auf ein unterhaltendes, positives und weitgehend unpolitisches Gesamtbild seines Dienstes, dessen Inhalte entsprechend regional unterschiedlich streng gefiltert bzw. zensiert werden. Trotzdem wird die Plattform durch Amateur*innen und NGOs zur Kommunikation über politische und gesellschaftliche Ereignisse genutzt (pride.month 2020; Serrano et al. 2020). Auch extremistische Gruppen versuchen TikTok zur systematischen Desinformation und für Propaganda einzusetzen (Mahzam 2020). Klassische Nachrichtenkanäle wie Zeitungen und Fernsehsender dagegen nähern sich erst langsam der neuen Zielgruppe mit entsprechend angepassten Inhalten und Formaten (washingtonpost 2020) – zumeist wird aber eher *über* TikTok berichtet, als *auf* TikTok.

Aus einer bildungswissenschaftlichen Sicht fällt auf, dass trotz eines Fokus auf Unterhaltung die hier vorgestellten Genres Information, Instruktion, Wissen, Tipps, entdeckendes Lernen sowie Erklärungen fokussieren. Im Folgenden soll deshalb analysiert werden, welche Potenziale Mikroformate auf TikTok für lern- und bildungsbezogene Handlungspraxen insbesondere von Jugendlichen haben.

Performanzvideos auf TikTok als Potenzialraum und Anregung zur partizipativen Teilhabe in einem sozialen Netzwerk

Performanzvideos zeigen zunächst einmal das Mögliche und spannen auf TikTok ebenso wie auf YouTube Potenzialräume auf, denn sie machen auf Dinge aufmerksam, die man ggf. auch selbst tun könnte (Wolf 2015b). Wenn es realistisch erscheint, es selbst zu können oder zu erlernen, regt das zum Nachahmen oder vertiefenden Informieren an. Das ist z. B. beim Phänomen des Erlernens von TikTok-Tänzen zu beobachten, welche in das typische Freizeitrepertoire von (insbesondere weiblichen) Kindern und Jugendlichen übernommen worden ist (Klug 2020).

Eigenproduzierte Performanzvideos bieten sich für die Selbstdarstellung (nicht nur) Jugendlicher an: der erfolgreiche Tanz, ein gelungener Parcours-Sprung oder das gezeichnete Porträt. Sowohl das gekonnte Handeln als auch Produkte eigenen Schaffens können einfach per Video präsentiert werden. Auch wenn sich professionelle YouTube-Performance-Kanäle mit einem hohen Produktionsbudget wie z. B. DudePerfect (2020) ebenfalls auf TikTok präsentieren, bietet TikTok durch sein Mikroformat eine sehr offene Bühne für Performanzen aller Art – auch für Amateur*innen und damit insbesondere für Jugendliche. Für Performanzvideos ist der Schritt vom „Langformat" auf YouTube in das Mikroformat auf TikTok in Abhängigkeit von der jeweils gezeigten Fähigkeit durchaus möglich – gerade Sporttricks dauern selten länger als eine Minute und können in Echtzeit präsentiert werden (realistische Dokumentation: CREW10 2020; aufwendige Inszenierung besonderen Könnens: Ragettli 2019). Somit bietet sich TikTok für solche „Stunt"-Performanzvideos geradezu an.

Länger dauernde Prozesse, wie z. B. Zeichnen und Malen, werden im Zeitraffer dokumentiert (De Siena 2020). Mithilfe spezifischer Audiospuren, wie z. B. dem Song „Lalala" von Y2K & bbno$, kann dabei das besondere Ausmaß des Könnens im Sinne einer „epischen Performanz" effektvoll hervorgehoben werden. Gleichzeitig kann der Unterhaltungswert gesteigert werden, wie ein Schminkvideo von Roberts (2019) exemplarisch zeigt: Im zunächst ruhigeren Teil des Songs werden erste Prozessschritte dokumentiert, das aufsehenerregende Endergebnis wird dann mit dem Höhepunkt des Songs in den letzten Sekunden des Videos präsentiert. Zu klären gilt es, in welchem Maße die Produktion solcher Videos – bedingt durch den hohen zeitlichen Aufwand, außergewöhnliche Performanzen für ein öffentliches Publikum zu produzieren und dem damit einhergehenden intensiven Üben – auch der Identitätskonstruktion dient (Chen 2020; Klug 2020; Wolf & Breiter 2014; vgl. auch Davis 2016).

Obwohl zur produktiven Nutzung von TikTok durch Schüler*innen und insbesondere zu den Genres der Produktionen noch keine belastbaren quantitativen Daten vorliegen, weisen teilnehmende Beobachtungen im Schulalltag und der Medienfreizeit auf eine niedrigere Hemmschwelle zur Nutzung von TikTok für die Eigenproduktion von Videos hin (vgl. auch Klug 2020). Auch die Studie von Guinaudeau et al. (2020) berichtet über eine höhere Eigenproduktionsrate von TikTok-Benutzer*innen. Die eigenerstellten Videos werden allerdings häufig nicht auf TikTok veröffentlicht, sondern nur privat über andere Messenger wie WhatsApp oder durch Zeigen auf dem eigenen Smartphone geteilt (Stecher et al. 2020). Hier gilt es noch zu klären, inwieweit die Eigenproduktion durch die Nutzer*innen über den alten Markenkern von musical.ly – also Lip-Synching und Tanzen – hinausgeht.

Insgesamt kann man davon ausgehen, dass Mikroformate die Produktion eigener Videoinhalte bei Jugendlichen realistischer und erreichbarer erscheinen lassen als etablierte Langformate wie z. B. Let's Plays (kommentiertes Spielen von Computerspielen) oder V-Logs (als Video geführter Blog) auf YouTube. Das Drehen eigener Videos auf TikTok wird durch die Bereitstellung eines leicht bedienbaren Produktionswerkzeuges sowie der vielfältigen Beispiele, Tag-Challenges sowie der Audiospuren im Vergleich zur Videoproduktion auf YouTube oder Instagram sowohl vereinfacht als auch angeregt. Durch die Kürze der Videos sind diese leicht per Messenger-Apps zu teilen, ohne diese auf TikTok zu veröffentlichen. Eine ähnlich starke Anregung zur Eigenproduktion von Videos findet sich auf Snapchat, welche aber eher als Nachrichten-App für die Selfie-zentrierte Kommunikation zwischen Jugendlichen dient (Page 2019).

Performanzvideos und Tutorials auf TikTok als Anregung zum eigenen Lernen

Performanzvideos sind Dokumentationen des gelingenden Handelns (Wolf 2015a), in denen zeigbare und direkt nachmachbare (vollständige) Handlungen visuell präsentiert werden und ggf. mit Sprachkommentaren ergänzt werden. Die Nachahmbarkeit kann durch didaktische und mediale Gestaltungselemente verstärkt werden, indem z. B. mehrere Kameraperspektiven, Zeitlupen, technische Vorübungen oder Formen der didaktischen Reduktion eingesetzt werden (Wolf 2015a). Durch eine zunehmende Didaktisierung entstehen Tutorials, die als Subgenre von Erklärvideos zu verstehen sind. Der Übergang von Performanzvideos zu Tutorials ist also ein Kontinuum entlang der didaktischen Gestaltungsdimension.

Analysiert man die öffentliche Rezeption und Reproduktion zu Performanzvideos und Tutorials auf TikTok am Beispiel eines typischen Back-Tutorials „Today we make TikTok's famous Cloud Bread" (Merrill 2020) zum Hashtag-Trend „Cloud Bread" (Konstantinides 2020), so finden sich folgende Reaktionsmuster[8]:

1. *Unterhaltung – Schauen, liken und teilen:* Das analysierte Video hat 10,8 Mio. Views, 1,7 Mio. Likes und wurde ca. 106.000 Mal weitergeleitet. Es ist somit ein populäres, häufig geschautes Video. Unter dem Tag #CloudBread findet man zahlreiche weitere Tutorials zum selben Thema, die ebenfalls Views und Likes im sechs- bis siebenstelligen Bereich haben. Insgesamt wurden Tutorials zum Thema „Cloud Bread backen" bis Oktober 2020 schätzungsweise mehrere hundert Millionen Mal geschaut[9].
2. *Unterhaltung – positiv kommentieren:* Neben dem Liken von Videos gehören hierzu vor allem positive und anerkennende Kommentare, welche die besondere Leistung des Gezeigten hervorheben, ohne aber das Gezeigte selbst nachzumachen. Zu dem Beispielvideo wurden 13.300 Kommentare geschrieben, von denen nur ca. 4 % rein anerkennende Kommentare ohne weitere inhaltliche Bezugnahme waren[10].
3. *Lernen – angeregt sein und nachmachen (Noviz*innen) – neue Möglichkeiten entdecken:* Angeregt durch das Gezeigte wird unterhalb des Ausgangs-Niveaus nachgemacht und dabei etwas Neues gelernt. Ungefähr 15 % der Kommentare beschreiben, dass sie das Rezept (mit oder ohne Erfolg) nachgebacken haben;
4. *Lernen – Nachmachen und inhaltlich diskutieren (Noviz*innen):* In ca. 20 % der Kommentare werden der Inhalt des TikTok-Videos bzw. eigene Probleme und Erfahrungen beim Nachbacken thematisiert Nachfragen gestellt und diskutiert.
5. *Unterhaltung – eigenes Scheitern posten:* Auch das offensichtliche Scheitern Nicht-Können kann als unterhaltender Inhalt gepostet (Manella 2020; van Wyk 2020) bzw. als satirisch-komödiantisches Element genutzt werden, um Kritik an der Sinnhaftigkeit einer Challenge zu üben (Cool Jayem 2020).
6. *Angeregt sein und sich anhand der Peer-Performance selbst weiterentwickeln (Expert*innen):* Hier steigern sich die Akteur*innen in Reaktion auf die Produktionen anderer und erreichen so neue Höchstleistungen. Im Kontext von „Cloud Bread" wurden Variationen und Weiterentwicklung des Cloud Bread entwickelt und vorgestellt (The Icing Artist 2020). Die in den Kommentaren häufig zu findende Kritik am Geschmack wurde dann auch in eigenen Videos aufgegriffen (Weissman 2020).

Ähnlich wie auf anderen Social-Media-Plattformen sinkt die Partizipation mit zunehmendem Aufwand. Mit dem hier betrachteten Beispielvideo von Merrill (2020) interagieren die Zuschauer*innen in absteigender Anzahl wie folgt: 10,8 Mio. Views → 1,7 Mio. Likes → Weiterleitung → 13.300 Kommentare. Ca. 2.000 Personen in den Kommentaren gaben an, das Rezept selbst nachgebacken zu haben. Auch wenn es einer weiteren empirischen Erforschung bedarf, weist viel darauf hin, dass Performanzvideos und Tutorials auf TikTok ähnlich wie auf YouTube (Marone & Rodriguez 2019; Pires et al. 2019; Wolf 2015b) neben dem reinen Unterhaltungseffekt auch der Entdeckung neuer Fertigkeiten, der Ausformung von Interessen sowie der Vertiefung von Hobbys

Gestaltungsformate und didaktische sowie inhaltliche Qualität von Videotutorials und Erklärvideos auf TikTok

Tutorials bzw. How-Tos finden sich häufig auf TikTok. In diesen werden beobachtbare Fertigkeit explizit zum Nachahmen durch die Zuschauer*innen vorgemacht (Wolf 2015a), sie dienen also dem Lernen am Modell (Rummler & Wolf 2012). Dabei konzentriert sich die Darstellung auf das „Wie", legt aber wenig Gewicht auf die Erklärung des „Warum" oder „Wieso" (Wolf & Kulgemeyer 2016). So berichten Whitaker et al. (2014) für Tutorials auf YouTube im Genre „Instrumente lernen" von einer *durchschnittlichen* Länge von 243 Sekunden (ca. 4 Minuten mit einer Standardabweichung von 207,5 Sekunden). Auf TikTok mit seiner maximalen Videolänge von 60 Sekunden müssen Tutorials im Vergleich zu YouTube zeitlich stark komprimiert werden. Im Kontext der Videorezeption auf TikTok mag den Nutzer*innen ein solch didaktisch und zeitlich reduziertes Vorgehen adäquat vorkommen, es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass diese Mikro-Videotutorials tiefer gehende Lernstrategien und das Verstehen fördern (Wolf & Kulgemeyer 2021). Wegen des Mikroformates beschränken sich TikTok-Tutorials vorwiegend auf Themen, welche in 15 bzw. max. 60 Sekunden abzuschließen sind.

Die verwendeten Gestaltungsformate beschränken sich überwiegend auf Videoaufnahmen im Hochformat von Live Action (also reine Videoaufnahmen ohne computergenerierte Bilder und Animationen). Dabei werden überwiegend vier verschiedenen Per-

spektiven genutzt:

- Selfieperspektive: Die Erklärung erfolgt durch eine sichtbare Person in einer nahen Kameraperspektive (Medium bis Close-up), welche direkt in die Kamera spricht;
- Fremdperspektive: Die Erklärung erfolgt durch eine sichtbare Person, die von einer anderen Person oder durch eine Kamera auf Stativ aufgenommen wird;
- Egoperspektive: Die Erklärung erfolgt durch eine*n Erzähler*in, aus deren Egoperspektive gefilmt wird;
- Detailperspektive: Das aktive Geschehen wie z. B. das Manipulieren eines Werkstückes mit Werkzeugen, das Spielen einer Klaviermelodie oder das schriftliche Rechnen wird in einer Groß- oder Detailaufnahme

Im Gegensatz zu Tutorials auf YouTube werden auf TikTok-Videos im Hochformat erstellt, zu deren Wirkung bisher wenig bekannt ist. Insbesondere die Egoperspektive scheint jedoch die Immersion der Betrachtenden zu erhöhen (Wang 2020).

In einer eigenen explorativen qualitativen Analyse von 200 How-to-Tutorials auf TikTok setzten 76 Videos zusätzliche Textoverlays ein[11]. Ein Greenscreen-Effekt, um hinter der sprechenden Person eine weitere Visualisierung darzustellen, wurde in nur vier Videos genutzt (ohne besonderen instruktionalen Mehrwert: Moore 2020). In den analysierten Videos wurden keine eigenen Computer-Visualisierungen wie 3-D-Modelle oder Computer-Animationen eingesetzt. Hier bedarf es weiterer, insbesondere domänenspezifischer Analysen, da z. B. bei Gitarren-Tutorials erläuternde Overlays deutlich häufiger eingesetzt werden (McKee 2020). Bereits erfolgreiche Kanäle von Erklärvideos auf YouTube wie z. B. Mathe by Daniel Jung produzieren anstatt längerer Erklärvideos von ca. 4 Minuten kurze 60 Sekunden-Tutorials speziell für TikTok (Jung 2020). Allerdings fehlen auf TikTok die im YouTube-Erklärkontext häufig eingesetzten Playlisten, sodass thematische Sammlungen von Videos mit einer vorher definierten Reihenfolge nicht geteilt werden können. Während Daniel Jung sich dem vorherrschenden Produktionsstil anpasst (einfache First-Person-Videoperspektive eines Blatt Papiers, auf dem er seine Rechenschritte handschriftlich notiert), produziert der Geschichtskanal von simpleclub aufwendige, speziell für das Hochformat gestaltete Computer-Animationen (simpleclub History 2020).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass für TikTok-Tutorials im Vergleich zu YouTube-Tutorials gilt, was anfangs für YouTube-Tutorials im Vergleich zu klassischen Lehrfilmen galt (Wolf 2015b): Die Produktion muss weniger perfekt sein, die Ansprache ist persönlicher und es wird insbesondere auf einen hohen Unterhaltungswert bzw. direkten Nutzwert geachtet. So produzieren z. B. Schmidt & Schmidt (2020) einen einfachen Lifehack zum Trennen von Eiern. Auf TikTok wird dabei auch häufig Humor einbezogen. So werden bildungsbezogene Tag-Challenges wie z. B. #ingermanywedontsay genutzt, um ironisch zu unterhalten, wenn die Tik-Tok-Produzierenden Behnke (2020) oder Jeyisbaee (2020) mit ihren deutschen Übersetzungen kulturelle Normen hinterfragen. Schließlich gelingt es Le (2020) in einem 22-Sekunden dauernden Clip eine Amateur-Performance (Tanzen zu Toosie Slide), ein Tutorial zu Moon Walking und eine anschließende professionelle Moon Walking Performance zu integrieren. Durch den Fokus auf Kurzformat-Tutorials in einem Unterhaltungsumfeld finden sich auf TikTok deshalb überwiegend Tutorials zu *außerschulischen* Interessen wie Tanzen, Kochen, DIY & Basteln, Lifehacks, Zeichnen oder Sport, also Praktiken, welche gut über Videos zu beobachten und in maximal 60, besser in 15 Sekunden zu zeigen sind. Erst langsam finden sich schulbezogene Inhalte auf der Plattform, da insbesondere vollumfängliche Erklärvideos nur mit hohem Aufwand an das Mikroformat anzupassen sind.

Zur Wirksamkeit und inhaltlichen Qualität von Tutorials und Erklärvideos auf TikTok lagen bis Oktober 2020 keine Untersuchungen vor und stellen damit ein Forschungsdesiderat dar. Bei einer exemplarischen Sichtung von naturwissenschaftlichen Erklärvideos von Neil deGrasse Tyson (@neildegrassetyson) auf TikTok fällt ein Fehler im Video zur Mondfinsternis auf (deGrasse Tyson 2020b). In dem Video behauptet deGrasse Tyson irrtümlich, dass die Sonne 40x so breit wie der Mond sei (richtig: 400x), und dass die Sonne 40x so weit entfernt von der Erde sei wie der Mond von der Erde (richtig: 400x). Zwar bleibt das Verhältnis (und somit der Grund für die relativ gleiche Größe von Mond und Sonne von der Erdoberfläche) gleich, dennoch ist dies eine durchaus eklatante Fehlinformation. In den Kommentaren wird dieser Fehler fünf Minuten nach dem ersten Kommentar am Tag des Uploads das erste Mal kommentiert (@stro62305: „Isn't it 400?“). Nach neun weiteren Kommentaren meldet sich der Kanalbetreiber ca. 3,5 Stunden nach dem ersten Kommentar und korrigiert seine Aussage (@StarTalk: „Silly me. If the Sun were 40x as far as the Moon, Earth would be a puff of smoke. Corrected: The Sun is 400x as wide and 400x as far”). Allerdings wurde dieser Fehler im Video selbst nicht durch einen Re-Upload korrigiert, sondern ist nur durch einen angepinnten Kommentar nachzulesen. Insgesamt wird in 79 von 3082 Kommentaren (2,5 %) auf das richtige Verhältnis hingewiesen. Dieses Beispiel

deutet an, dass es durchaus eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den auf TikTok geposten Erklärvideos gibt. Die Qualitätskontrolle wird aber eher den Rezipient*innen überlassen.

Bezüglich der Intransparenz der Filterregeln sowie der Empfehlungsalgorithmen unterscheidet sich TikTok nicht substanziell von anderen Social-Media-Plattformen wie YouTube, Facebook oder Instagram. Auch bei TikTok handelt es sich letztendlich um ein kommerzielles Produkt, dessen zentrale Metrik die Nutzungsintensität (Engagement) der Benutzer*innen und seine Reichweite ist, um für Werbetreibende besonders attraktiv zu sein. Neben der Filterung jugendgefährdender oder diskriminierender Inhalte wurde Ende 2019 bekannt, dass TikTok die Inhalte von Menschen mit Behinderung oder unattraktiven Personen systematisch unterdrückte (Reuter & Köver 2019)[12]. Auch heute werden nicht nur LGBTIQ-Inhalte in Osteuropa und im mittleren Osten zensiert, sondern in regionalen Märkten kritische politische Positionen systematisch gelöscht (Ryan et al. 2020; McCluskey 2020). Gleichwohl versucht das Unternehmen, durch auf Können und Performanz angelegte Tag-Challenges wie z. B. #LernenmitTiktok ein positives Image aufzubauen. Eine weitere medienkritische Analyse von TikTok kann in diesem Beitrag allerdings nicht geleistet werden (Kennedy 2020 sowie Stecher et al. 2020; zur Übersicht möglicher Gefährdungspotenziale Jugendschutz.net 2020).

Fazit: TikTok als eine Microlearning-Plattform

Deutlich gezeigt werden konnte, dass sich das Phänomen Erklärvideos auch auf TikTok von den Kurzformaten auf YouTube zu Mikroformaten weiterentwickelt. Eines der allerersten Erklärvideos wie das 2007 auf YouTube erschienene „Wikis in plain English“ von Common Craft (2007) dauerte lediglich 3:52 Minuten. Anfang 2020 bewegt sich die Länge von Erklärvideos der Schulstoffkanäle wie SimpleClub (Biologie simpleclub 2020) um ca. 5:00 Minuten. YouTube-Wissenschaftskanäle wie Veritasium (2020) oder Numberphile (2020) erreichen eine Länge zwischen 10:00 und 20:00 Minuten. War die Kürze der Erklärvideos in den Anfängen von YouTube bereits eine bildungsbürgerliche Provokation, komprimieren die Mikroformate auf TikTok die Videolänge noch einmal deutlich auf bis zu 15 Sekunden kurze Micro Learning Einheiten. Tanzchoreos, Lifehacks, Kartentricks oder einige japanische Worte werden zu kleinen, überwiegend zufällig vom Algorithmus eingespielten Lernhäppchen (siehe dazu der Beitrag von Theo Hug in diesem Band). Eine curriculare Strukturierung, der systematische Aufbau von Orientierungswissen oder die Förderung von verständnisorientierten Lernstrategien können so überwiegend nicht erreicht werden. Man könnte TikTok sogar als massiven Angriff auf die Rezeptionsfähigkeit von Langformaten verstehen. Gleichzeitig ist TikTok mit seinen Kurzformaten äußerst niedrigschwellig, um Jugendliche zum Tun, Nachmachen, Remixen und damit schließlich doch zum Lernen zu bringen. Eine weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Phänomen der lernbezogenen Mikroformate ist deshalb nicht nur für die Forschung zu Micro Learning, sondern für das gesamte Bildungssystem vielversprechend, da die Mikroformat-Plattform TikTok eindeutig einen wichtigen Platz beim informellen Lernen eingenommen hat.

Anmerkungen

[1]Der Vorläufer von musical.ly, *Cicada* war interessanterweise ein erfolgloser Versuch, einen Dienst mit Kurzformat-Erklärvideos zu etablieren (vgl. Carson 2016).

[2]Eine Übersicht von Gestaltungsideen findet man unter dem Hashtag #tiktoktutorials auf TikTok (https://www.tiktok. com/-tag/tiktoktutorial).

[3]Weitere erfolgreiche Genres ohne direkten Bildungsbezug sind Witze & Comedy, Duette, Celebrities oder die Crossmedia-Zweitverwertung. Die ebenfalls vorhandene Möglichkeit zum Live-Streaming auf TikTok soll in diesem Beitrag nicht weiter diskutiert werden, da es sich hierbei nicht um ein Mikroformat

[4]Dieses Beispielvideo zum „Toosie Slide“ von Drake erschien auf dem Account von Josh Richards, der als erfolgreiche „Inter-

net Persönlichkeit“ im Oktober 2020 22,5 Millionen Follower auf TikTok hatte. Auch wenn Josh Richards ein professioneller Social Media Produzent ist, ist das Fähigkeitsniveau der hier zu sehenden Tanz-Performanz für eine große Anzahl der Jugendlichen erreichbar.

[5]Bei diesem Beispielvideo zum „Toosie Slide“ von Drake wird von dem „Rybka Twins“ nicht mehr die „offizielle“ Tanzchoreographie genutzt. Vielmehr wird die Popularität des Sounds „Toosie Slide – Drake“ genutzt, um die eigenen außergewöhnlichen Fähigkeiten in Szene zu In Kommentaren wie „Und hier meine lieben Frauen und Männer und Kinder sehen sie mein Ziel das ich niemals erreichen werde“ (@Sumayya, 14.4.2020) oder „Kann ich auch *hust*“ (@Dirah, 14.4.2020) wird die zu sehende Performanz als ein nicht zu erreichendes Ideal eingeordnet.

[6]Bei diesem Beispielvideo wird die eigentliche Performanz, nämlich das Schnitzen von Minitaturen aus Farbstiftminen in Kombination mit dem „Duet“-Format präsentiert. Auch hier wird also das virale Original von @bellapoarch von dem auch auf YouTube und Instagram äußerst erfolgreichen @salavat.fidai (10,4 Mio. Follower*innen auf TikTok im Oktober 2020) genutzt, um weitere Aufmerksamkeit für sein Profil zu Deutlich wird hier auch, dass das Mikroformat auf TikTok eine Anpassung der Videogestaltung nach sich zieht. Während auf YouTube der Prozess im Vordergrund steht, verbleibt auf TikTok in dem Video mit 10 Sekunden Dauer nur noch ein maximal komprimierter Zeitrafferschnitt.

[7]So wurden bis Oktober 2020 30,7 Millionen Videos (nicht Views!) zu dem Song „Savage“ von „Megan Thee Stallion“ erstellt (Beispielvideo Janajah 2020; Überblick aller Videos https://www.tiktok.com/music/Sav-age-6800996740322297858).

[8]Für die Analyse wurden die ersten 000 Kommentare des Beispielvideos inhaltsanalytisch nach drei Kategorien ausgewertet. Die drei Kategorien waren: *(1) Positive Bewertung des Videos; (2) Hinweis auf das eigene Nachbacken; (3) Inhaltliche Aussagen zum Erfolg des eigenen Nachbackens und Fragen bzw. Antworten zum Rezept und alternative Zutaten.* Besonders häufig wurde zu (3) der Geschmack thematisiert sowie Fragen nach alternativen Zutaten und zur Backtemperatur (300°F) gestellt.

[9]Die unter https://tiktok.com/tag/cloudbread angegebenen 2,19 Milliarden Views beinhalten viele Videos, welche nicht als „Cloud Bread“-Tutorials einzuordnen Bei den zuerst angezeigten 200 Videos waren ca. 30 Videos „Cloud Bread“-Tutorials. Von diesen hatten die Videos zwischen 5 Millionen und 2 Millionen Views.

[10]Insgesamt wurden 4 % der Kommentare als *(1) Positive Bewertung* kodiert, 15 % als *(2) Eigenes Nachbacken* und 20 % als *(3) Inhaltliche Aussagen & Fragen* . Ein Großteil der Kommentare beziehen sich inhaltlich nicht auf das Video.

[11]Hierzu wurden die ersten 200 Videos unter dem Hashtag #howto Anfang Oktober 2020 auf TikTok kodiert nach (a) Einsatz von Text-Overlays (76 Videos), (b) Einsatz von Greenscreen-Effekt, um weitere Visualisierungen einzublenden (4 Videos) sowie (c) Einsatz von Illustrationen und Animationen (1 Video).

[12]So wird B. in dem Bericht explizit die TikTok-Userin miss_anni21 (Anni 2020) als gefiltert benannt.

Literatur

Anni [@miss_anni21]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 11.09.2020 von https://www.tiktok.com/@miss_anni21/video/6871180428619943169

Behnke, B. [@bennetbehnke]. (2020). [Video] TikTok. Abgerufen am 01.03.2020 von https://www.tiktok.com/@bennetbehnke/video/6799183356195032325

Ben [@investierenmitben]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 21.09.2020 von https://www.tiktok.com/@investierenmitben/video/6875013603523595521

Biologie simpleclub (2020). Biologie—Simpleclub—YouTube. Abgerufen am 22.12.2020 von https://www.youtube.com/user/TheSimpleBiology/videos

Broussard, M. [@acooknamedmatt]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 27.08.2020 von https://www.tiktok.com/@acooknamedmatt/video/6865527488920030470

Bullard, N. [@mrs.b.tv]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 03.09.2020 von https://www.tiktok.com/@mrs.b.tv/video/6868044245756873990

BW Online Bureau (2019). Tiktok Launches #Edutok Program. BW Businessworld. Abgerufen am 18.10.2020 von http://businessworld.in/article/Tiktok-Launches-Edutok-Program/18-10-2019-177780

Candee, M. [@worldnomac]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 13.07.2020 von https://www.tiktok.com/@worldnomac/video/6848988978935303430

Carson, B. (2016). How a failed education startup turned into Musical.ly, the most popular app you've probably never heard of. Business Insider. Abgerufen am 28.05.2016 von https://www.businessinsider.com/what-is-musically-2016-5

Chen, C. W. (2020). Learning Through Participation: A Case Study on the Affordances of Making YouTube Tutorial Videos. The JALT CALL Journal, 16(1), 51–67.

Clement, J. (2020). U.S. TikTok users by age 2020. Statista. Abgerufen am 22.07.2020 von https://www.statista.com/statistics/1095186/tiktok-us-users-age/

Common Craft (2007). Wiki in Plain English [Video]. YouTube. Abgerufen am 29.05.2020 von https://www.youtube.com/watch?v=-dnL00TdmLY

Cook, P. [@chemteacherphil]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 07.08.2020 von https://www.tiktok.com/@chemteacherphil/video/6858319482969099525

Cool Jayem [@cool_jayem]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 24.03.2020 von https://www.tiktok.com/@cool_jayem/video/6807621011278777601

CREW10 [@crew10x]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 28.03.2020 von https://www.tiktok.com/@crew10x/video/6809215446319910150?request_from=server

Davis, J. L. (2016). Identity Theory in a Digital Age. In New Directions in Identity Theory and Research. Oxford University Press.

De Siena, D. [@dariodesiena]. (2020. [Video]. TikTok. Abgerufen am 01.07.2020 von https://www.tiktok.com/@dariodesiena/video/6844444920208428294

deGrasse Tyson, N. [@neildegrassetyson]. (2020a). [Video]. TikTok. Abgerufen am 17.09.2020 von https://www.tiktok.com/@neildegrassetyson/video/6873258521949916421

deGrasse Tyson, N. [@neildegrassetyson]. (2020b). [Video]. TikTok. Abgerufen am 18.08.2020 von https://www.tiktok.com/@neildegrassetyson/video/6862348612676996358

Der Karriereguru [@karriereguru]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 25.06.2020 von https://www.tiktok.com/@karriereguru/video/6842211442624662789

Devanondeck [@devanondeck]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 15.07.2020 von https://www.tiktok.com/@devanondeck-/video/6849509253208673541

Doktorsex [@doktorsex]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 03.09.2020 von https://www.tiktok.com/@doktor-sex/video/6868205486999751941

Du, X., Liechty, T., Santos, C. A., & Park, J. (2020). 'I want to record and share my wonderful journey': Chinese Millennials' production and sharing of short-form travel videos on TikTok or Douyin. Current Issues in Tourism.

Dude Perfect [@dudeperfect]. (2020, Juli 29). [Video]. TikTok. Abgerufen am 2020 von https://www.tiktok.com/@dudeperfect/video/6854974537080098054

Fannin, R. (2019). The Strategy Behind TikTok's Global Rise. Harvard Business Review. Abgerufen am 13.09.2020 von https://hbr.org/2019/09/the-strategy-behind-tiktoks-global-rise

Fidai, S. [@bellapoarch]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 17.09.2020 von https://www.tiktok.com/@salavat.fidai/video/6873518478150667522

Greenspan, R. E. (2019). Teens Are Getting Millions of Views With Theatrical History Lessons on TikTok. These History Educators Are Thrilled. Time. Abgerufen am 08.11.2020 von https://time.com/5721116/teen-tik-tok-history-lessons-videos/

Guinaudeau, B., Votta, F., & Munger, K. (2020). Fifteen Seconds of Fame: TikTok and the Democratization of Mobile Video on Social Media. Abgerufen am 22.12.2020 von https://osf.io/f7ehq/download

hangrybynature [@hangrybynature]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 08.06.2020 von https://www.tiktok.com/@hangrybynature/video/6835777796279766277

Herrmann, G. (2020). TikTok launcht #LernenMitTikTok und vereint Entertainment und Lernen. Newsroom | TikTok. Abgerufen am 18.06.2020 von https://newsroom.tiktok.com/de-de/tiktok-launcht-lernenmittiktok-und-vereint-entertainment-und-lernen

James, M. [@catocade]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 04.05.2020 von https://www.tiktok.com/@catocade/video/6822763485903064325

Janajah, K. [@keke.janajah]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 11.03.2020 von https://www.tiktok.com/@keke.janajah/video/6802722722389576965

jeyisbaee [@jeyisbaee]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 02.06.2020 von https://www.tiktok.com/@jeyisbaee/video/6833813825519635717

Johnson, J. (2020a). Germany: Top Android apps by downloads 2020. Statista. Abgerufen am 04.05.2020 von https://www.statista.com/statistics/699209/leading-android-apps-in-germany-by-downloads/

Johnson, J. (2020b). Germany: Top iPhone apps by downloads 2020. Statista. Abgerufen am 04.05.2020 von https://www.statista.com/statistics/699415/leading-iphone-apps-in-germany-by-downloads/

Jugendschutz.net (2020). PraxisInfo TikTok 2020. Abgerufen am 22.12.2020 von https://fis.jugendschutz.net/fileadmin/userupload/Snippet_News_Dokumente/PraxisInfo_Tik-ok_2020.pdf

Jung, D. [@daniel.jung]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 04.09.2020 von https://www.tiktok.com/@daniel.jung/video/6868574104237264134

Kaye, D. B. V., Chen, X., & Zeng, J. (2020). The co-evolution of two Chinese mobile short video apps: Parallel platformization of Douyin and TikTok. Mobile Media & Communication, 2050157920952120.

Kennedy, M. (2020). 'If the rise of the TikTok dance and e-girl aesthetic has taught us anything, it's that teenage girls rule the internet right now': TikTok celebrity, girls and the Coronavirus crisis. European Journal of Cultural Studies, 1367549420945341.

Klug, D. (2020). „It took me almost 30 minutes to practice this". Performance and Production Practices in Dance Challenge Videos on TikTok. NCA 106th Annual Convention: Communication at the Crossroads. Abgerufen am 29.08.2020 von http://arxiv.org/abs/2008.13040

Konstantinides, A. (2020). Cloud bread is the latest food trend to take over TikTok, and you only need 3 ingredients to make it. Insider. Abgerufen am 06.11.2020 von https://www.insider.com/how-to-make-cloud-bread-viral-food-tiktok-2020-8

Le, M. [@justmaiko]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 12.04.2020 von https://www.tiktok.com/@justmaiko/video/6814830552068197638

Mahzam, R. (2020). Disinformation: The Spreading of Islamophobia. RSIS Commentaries, 091–20, 4.

Manella, F. [@frankiemannella]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 07.08.2020 von https://www.tiktok.com/@frankiemannella/video/6858055387950730501?request_from=server

Mansoor, l. (2020). TikTok Revenue and Usage Statistics (2020). Business of Apps. Abgerufen am 15.10.2020 von https://www.businessofapps.com/data/tik-tok-statistics/

Marone, V., Rodriguez, R. C. (2019). "What's So Awesome with YouTube": Learning Music with Social Media Celebrities. Online Journal of Communication and Media Technologies, 9(4), Article No. e201928.

Matasick, C., Alfonsi, C., & Bellantoni, A. (2020). Governance responses to disinformation: How open government principles can inform policy options (OECD Working Papers on Public Governance Nr. 39; OECD Working Papers on Public Governance, Bd. 39).

McCluskey, M. (2020). These Creators Say They're Still Being Suppressed for Posting Black Lives Matter Content on TikTok. Time. Abgerufen am 16.12.2020 von https://time.com/5863350/tiktok-black-creators/

McKee, T. [@tuckermckee]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 13.02.2020 von https://www.tiktok.com/@tuckermckee/video/6792722809689820421

Mercedes, D. [@denisemmercedes]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 28.02.2020 von https://www.tiktok.com/@denisemmercedes/video/6798575975421463814

Merrill, M. [@matthewinthekitchen]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 02.08.2020 von https://www.tiktok.com/@matthewinthekitchen/video/6856140121356438790

Moore, B. [@bobbymoore44]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 03.06.2020 von https://www.tiktok.com/@bobbymoore44/video/6834144867283651846

MPFS (2018). JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Abgerufen am 22.12.2020 von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf

MPFS (2020). JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Abgerufen am 22.12.2020 von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf

Numberphile (2020). Numberphile. YouTube. https://www.youtube.com/user/numberphile Nye, B. [@billnye]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 19.07.2020 von https://www.tiktok.com/@billnye/video/6851007564289690886

Page, R. (2019). Group selfies and Snapchat: From sociality to synthetic collectivisation. Discourse, Context & Media, 28, 79–92.

Pires, F., Masanet, M.-J., & Scolari, C. A. (2019). What are teens doing with YouTube? Practices, uses and metaphors of the most popular audio-visual platform. Information, Communication & Society.

pride.month [@pride.month]. (2020). [Video]. Abgerufen am 27.05.2020 von https://www.tiktok.com/@pride.month/video/6831396543505992965

Ragettli, A. [@andriragettl]. (2019). [Video]. TikTok. Abgerufen am 28.07.2020 von https://www.tiktok.com/@andriragettli/video/6718781050438372613

Raj, K. [@dr.karanr]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 04.05.2020 von https://www.tiktok.com/@dr.karanr/video/6822944963261680902

Reuter, M., & Köver, C. (2019). TikTok—Gute Laune und Zensur. netzpolitik.org. Abgerufen am 23.11.2020 von https://netzpolitik.org/2019/gute-laune-und-zensur/

Richards, J. [@joshrichards]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 13.04.2020 von https://www.tiktok.com/@joshrichards/video/6815285761974357254

Roberts, A. [@abbyrartistry]. (2019). [Video]. TikTok. Abgerufen am 24.06.2020 von https://www.tiktok.com/@abbyrartistry/video/6706189228855790854

Ryan, F., Fritz, A., & Impiombato, D. (2020). TikTok and WeChat. Curating and controlling global information flows (Nr. 37; Policy Brief). Australian Strategic Policy Institute. Abgerufen am 22.12.2020 von https://ccn.unistra.fr/websites/ccn/documentation/Cybersecurite/PB37-TikTok_and_WeChat_-_Curating_and_controlling_global_information_flows. pdf

Rummler, K., & Wolf, K. D. (2012). Lernen mit geteilten Videos: Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche. In W. Sützl, Stalder, R. Maier, & T. Hug (Hrsg.), Media, Knowledge and Education: Cultures and Ethics of Sharing / Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens (S. 253–266). Innsbruck university press.

Schmidt, K. [@lehrer.schmidt]. (2020). Zwei Klammern multiplizieren. #lehrerschmidt #lernenmittiktok #wissen #mathematik #lernen [Video]. TikTok. Abgerufen am 19.09.2020 von https://www.tiktok.com/@lehrer.schmidt/video/6874185797449387266

Schmidt, M., Schmidt, M. [@zimtliebe_de]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 06.09.2020 von https://www.tiktok.com/@zimtliebe_de/video/6869422564200975618 Serrano, J. C. M., Papakyriakopoulos, O., & Hegelich, S. (2020). Dancing to the Partisan Beat: A First Analysis of Political Communication on TikTok. 12th ACM Conference on Web Science, 257–266.

Shariff, M. [@mehnaz s]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 16.10.2020 von https://www.tiktok.com/@mehnazs/video/6884269039212825858

Sherman, A. (2020). TikTok reveals detailed user numbers for the first time. CNBC. Abgerufen am 24.08.2020 von https://www.cnbc.com/2020/08/24/tiktok-reveals-us-global-user-growth-numbers-for-first-time.html

simpleclub History [@simpleclub.history]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 03.10.2020 von https://www.tiktok.com/@simpleclub.history/video/6879404821934394625

Stecher, S., Bamberger, A., Gebel, C., Cousseran, L., & Brüggen, N. (2020). „Du bist voll unbekannt!“ Selbstdarstellung, Erfolgsdruck und Interaktionsrisiken auf TikTok aus Sicht von 12-bis 14-Jährigen. JFF – Intitut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Ab- gerufen am 22.12.2020 von https://www.jff.de/veroeffentlichungen/detail/selbstdarstellung-erfolgsdruck-interaktionsrisiken-tiktok-act-on-short-report-7/

The Icing Artist [@theicingartist]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 05.09.2020 von https://www.tiktok.com/@theicingartist/video/6868996373656784133

The Rybka Twins [@rybkatwinsofficial]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 14.04.2020 von https://www.tiktok.com/@rybkatwinsofficial/video/6815557379598388486

Thoensen, B. (2020). Investing to help our community #LearnOnTikTok. Newsroom | Tik-Tok. Abgerufen am 28.05.2020 von https://newsroom.tiktok.com/en-us/investing-to-help-our-community-learn-on-tiktok

Tik Tok It. (2020). DRAKE'S TOOSIE SLIDE Challenge [Video]. YouTube. Abgerufen am 04.04.2020 von https://www.youtube.com/watch?v=tcHKQGl0osk

TikTok. (2020a). How TikTok recommends videos #ForYou. Newsroom | TikTok. Abgerufen am 18.06.2020 von https://newsroom.tiktok.com/en-us/how-tiktok-recommends-videos-for-you

TikTok. (2020b). Transparenzbericht TikTok. TikTok Sicherheitszentrum. Abgerufen am 22.09.2020 von https://www.tiktok.com/safety/resources/transparency-report-2020-1

van Wyk, L. [@lezayvanwyk]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 02.08.2020 von https://www.tiktok.com/@lezayvanwyk/video/6856429208231529730

Veritasium. (2020). Veritasium [Video]. YouTube. Abgerufen am 2020 von https://www.you-tube.com/user/1veritasium

Vivian, O. @[oliviavivian]. (2019). The scariest wall in the room #foryou #foryoupage #leve- lup #ninjawarrior #ninja [Video]. TikTok. Abgerufen am 28.11.2020 von https://www.tik-tok.com/@oliviavivian/video/6764257895824608517

Wang, Y. (2020). Humor and camera view on mobile short-form video apps influence user experience and technology-adoption intent, an example of TikTok (DouYin). Computers in Human Behavior, 110, 106373.

Washingtonpost [@washingtonpost]. (2020). @turbotax [Video]. TikTok. Abgerufen am 28.09.2020 von https://www.tiktok.com/@washingtonpost/video/6877577668598975749

Waterworth, R. (2020). Danke für 100 Millionen Nutzer*innen in Europa. Abgerufen am 14.09.2020 von https://newsroom.tiktok.com/de-de/danke-fuer-100-millionen-nutzer-in-europa

Weissman, J. [@flakeysalt]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 09.08.2020 von https://www.tiktok.com/@flakeysalt/video/6858972965279747334

Whitaker, J. A., Orman, E. K., & Yarbrough, C. (2014). Characteristics of “Music Education” Videos Posted on YouTube. Update: Applications of Research in Music Education, 33(1), 49–56.

Wolf, K. D. (2015a). Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In A. Hartung, T. Ballhausen, C. Trültzsch-Wijnen, A. Barberi, & K. Kaiser-Müller (Hrsg.), Filmbildung im Wandel (Bd. 2, S. 121–131). New Academic Press.

Wolf, K. D. (2015b). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressaten-

gerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? merz – medien + erziehung, 59(1), 30–36.

Wolf, K. D., & Breiter, A. (2014). Integration informeller und formaler Bildungsprozesse zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen am Beispiel draufhaber.tv. In H. Hoppe, N. C. Krämer, T. Ganster, & N. Sträfling (Hrsg.), Lernen im Web 2.0 – Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium (S. 85–101).

Wolf, K.D./Kulgemeyer, C. (2016). Lernen mit Videos? Erklärvideos im Physikunterricht. Unterricht Physik 27 (152), 36–41.

Wolf, K. D. & Kulgemeyer, C. (2021). Lehren und Lernen mit Erklärvideos im Fachunterricht. In G. Brägger/ H.-G. Rolff (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz

Yusen, Z. [@yusenzhang]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 20.09.2020 von https://www.tiktok.com/@yusenzhang/video/6874613667451718918

Zhang, Z. (2020). Infrastructuralization of Tik Tok: Transformation, power relationships, and platformization of video entertainment in China. Media, Culture & Society, 0163443720939452.

Zhou, Q., Lee, C. S., Sin, S.-C. J., Lin, S., Hu, H., & Fahmi Firdaus Bin Ismail, M. (2020). Understanding the use of YouTube as a learning resource: A social cognitive perspective. Aslib Journal of Information Management, 72(3), 339–359.

Zhu, C., Xu, X., Zhang, W., Chen, J., & Evans, R. (2019). How Health Communication via Tik Tok Makes a Difference: A Content Analysis of Tik Tok Accounts Run by Chinese Provincial Health Committees. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(1), 192.

Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Zusammenfassung

Seit Längerem zeichnet sich das Phänomen ab, dass auf Instagram die eigenen (touristischen) Reisen dokumentiert werden, wodurch diese für die Betrachtenden polychron wie polylokal ‚nachgehbar' werden. Unter dem Hashtag #travelboomerang finden sich dort boomerangs, die zu einer eben solchen Reisedokumentation genutzt werden. Der vorliegende Beitrag nimmt den boomerang als spezifisches Mikroformat in den Blick, dessen Form einer (Unter)Ordnung des Inhalts bedarf, die sich im Kontext des Reisens ebenso als (Unter)Ordnung des dargestellten ‚Anderen' offenbart.

Einleitung

Das geradezu lustvolle Verschlingen der Reisen anderer Leute lässt sich nicht nur in Bezug auf Reiseberichte aus vergangenen Jahrhunderten konstatieren (vgl. Ette 2001, S. 79–80), sondern findet sich in ähnlicher Weise in den sich seit einigen Jahren etablierenden Reiseblogs in sozialen Netzwerken oder auf Websites wieder. Blogger_innen dokumentieren ihr Essen, ihre Unter- und Zusammenkünfte auf Reisen, wodurch sie ihre Routen für diejenigen andernorts nachvollziehbar und (in Gedanken) ‚nachgehbar' machen. Auch bei Instagram zeichnet sich diese Entwicklung bereits seit Längerem ab, wobei Fotos und kurze Videos mit Hashtags versehen ‚um die Welt gehen' und polychrone wie polylokale Reiseerfahrungen für die Betrachtenden möglich

machen. Unter dem Hashtag #travelboomerang lassen sich seit 2016 sogenannte boomerangs auf Instagram finden, die (angeblich) auf Reisen produziert wurden. Dabei handelt es sich um eine bestimmte Form von kurzen Videos, die sich als ein spezifisches Mikroformat lesen lassen. Während GIFs und boomerangs ihr potenzielles Ablaufen in Endlosschleife gemein ist, so unterscheiden sie sich dennoch in ihrer Bewegung: GIFs beginnen immer wieder von vorne, wohingegen boomerangs vorwärts und dann zunächst rückwärts ablaufen, bevor sie wieder von vorne beginnen. Bei der Betrachtung des Reisens bzw. eines Momentes auf Reisen als boomerang offenbart sich vor diesem Hintergrund eine interessante Dopplung: Sowohl dem Reisen als auch dem boomerang sind das ‚Hin und Zurück' in konstitutiver Weise eingeschrieben.

Während diese Überlegungen das gedankliche Fundament des vorliegenden Artikels darstellen und in einem ersten Schritt besprochen werden, gehe ich in einem zweiten Schritt der Verbindung von Form und Inhalt nach (vgl. dazu auch den Beitrag von Aksoy & Schaper in diesem Band). Dabei folge ich der Annahme, dass das im boomerang Dargestellte dessen Form untergeordnet ist, wobei ich in Anlehnung an postkoloniale repräsentationskritische Lesarten insbesondere der Frage nachgehe, inwieweit sich eine mit der Form verbundene (Unter)Ordnung des Inhalts im Untersuchungskontext ebenso als (Unter)Ordnung des ‚erblickten Anderen' offenbart. Auf der Folie einer Komplexitätsreduktion in Anbetracht einer sich im Zuge von Digitalisierung und Globalisierung vollziehenden Komplexitätssteigerung lese ich die vorangestellten Überlegungen in einem dritten und abschließenden Schritt vor dem Hintergrund von (touristischem) Reisen und (medialem) Konsum, wobei sich boomerangs in zweifacher Weise als Mikroformat eines konsumatorischen Blickes identifizieren lassen.

Einmal hin und zurück – Reisen im Mikroformat

Dem boomerang ist die Bewegung konstitutiv eingeschrieben. Diese offenbart sich einerseits als eine Bewegung ‚im Kleinen', entsteht das Kurzvideo doch aus zehn unmittelbar hintereinander gereihten Fotos. Andererseits wird in Anbetracht der geringen Anzahl an Fotos und der kurzen Zeitspanne der Vollzug ‚kleiner Bewegungen' notwendig, damit der boomerang ‚funktioniert', wodurch „Gesten und Praktiken des Kleinen" in den Blick geraten (Autsch & Öhlschläger 2014, S. 11). Dabei ist es vor allem die Hin- und Rückbewegung, die aus einem kurzen Video einen boomerang werden lässt, denn während beispielsweise ein GIF immer wieder von vorne beginnt, läuft der boomerang einmal vorwärts und wieder rückwärts ab, bevor der potenziell endlose Loop beginnt. Wird die Dauerschleife nicht von den Nutzenden gestoppt, werden sie „quasi-automatisch in die nächste Runde reingezogen" (Porombka 2016, S. 30). Stephan Porombka macht hier ein hypnotisches Moment der Dauerschleife aus, da der Kontext – Porombka bezieht sich auf GIFs – doch „in der Kürze des Stücks nicht zu verstehen, allerhöchstens auszubalancieren" sei, weshalb „man beim Betrachten immer gleich in die nächste Schleife hinein[rutsche]" (ebd., S. 33). Zwar „auf die Erfahrung von Zeitknappheit" im Zuge sich vollziehender „Dynamisierungsprozesse" von Zeit (und Raum) reagierend (Autsch & Öhlschläger 2014, S. 10f.), wohnt den boomerangs ähnlich den GIFs doch eine eigentümliche paradoxe Zeitlichkeit inne, „die im Rückblick eigenartig lang erscheint, auch wenn sie tatsächlich nur ganz kurz gedauert hat" (Porombka 2016, S. 34). Sie werden damit zu polychron und polylokal wirkenden Ansammlungen von Erfahrungen, auf die „technologisch scheinbar grenzenlos" in Zeit und Raum zugegriffen werden kann (Autsch & Öhlschläger 2014, S. 11; vgl. dazu auch Rövekamp 2005, S. 33–34).

Im Hashtag #travelboomerang verbinden sich diese paradoxe Zeitlichkeit und Verfügbarkeit des digitalen Mikroformats unweigerlich mit der Reise. Der ‚travelboomerang' erlaubt den Betrachtenden in der Gegenwart gewissermaßen ein ‚Nach-Gehen' einer (Reise-)Bewegung, die in der Vergangenheit von einer anderen Person vollzogen wurde, wodurch er einen ganz eigenen (Reise-)Zeit-Raum eröffnet. Trotz der dem boomerang konstitutiv eingeschriebenen Bewegung erscheint diese allerdings gewissermaßen ‚eingefroren', läuft die einstige Reisebewegung doch einerseits potenziell in Dauerschleife vor und zurück, während sie andererseits potenziell endlos verfügbar ist. Gleichsam zeigt sich die doppelte Eingeschriebenheit der Vor- und Rückbewegung: Während sie es ist, die den boomerang vom GIF unterscheidet, macht sie ebenfalls die Reise zur Reise. Reisebewegung und mediale Bewegung verbinden sich demnach im Hin und Zurück des Mikroformats.

Gleichzeitig schreibt sich der #travelboomerang in eine Tradition der Beglaubigung der Reise ein, in den Nachweis eines ‚tatsächlich da gewesen-Seins'. Denn der Annahme Achatz von Müllers im Kontext von Reiseliteratur folgend, ist es erst der Bericht, der „die Reise aus dem Alltagsleben in die Sphäre der Lebensbedeutung" erhebt und „aus einer Bewegung in der Welt die REISE" macht (Müller 2017, S. 17; Herv. i. O.; vgl. dazu auch Mörth 2004, S. 4). Versehen mit dem Hashtag #travelboomerang reihen

sich die entsprechenden boomerangs demnach in eine Logik der Beweisführung ein, die sie als materielle Beglaubigungen der Reisebewegung hervortreten lässt.

Von ‚anderen' und ‚eigenen' Bewegungen – Zur (Unter)Ordnung des Erblickten

Wie bereits angeklungen, bedarf der boomerang einer spezifischen Bewegungs(an)ordnung, damit er ‚funktioniert'. In Anlehnung an Martina Löws raumsoziologische Überlegungen hebt die Schreibweise der ‚(An)Ordnung' zwei auch in diesem Kontext relevante und miteinander verwobene Dimensionen hervor: erstens die Handlungsdimension, die auf den „Prozeß [!] des Anordnens" verweist (Löw 2001, S. 166), sowie zweitens die strukturierende Dimension, die die hierdurch geschaffene Ordnung markiert. Demnach werden Bewegungen, Hintergründe, Objekte und Menschen derart angeordnet, dass sie der Logik und damit der Ordnung des jeweiligen medialen Formats – in diesem Falle des Mikroformats boomerang entsprechen, wodurch die Ordnung gleichsam re-produziert wird. Vor diesem Hintergrund offenbart sich die maßgebliche Geprägtheit des Inhalts durch die Form. Mein Kernargument lautet dabei allerdings, dass sich die für das Mikroformat notwendige und durch es gleichzeitig etablierte (An)Ordnung nicht rein auf einer strukturellen bzw. technischen Ebene bewegt, sondern sich auf die soziale Dimension ausweitet: Im Moment des medienspezifischen Arrangierens vollzieht sich eine (Unter)Ordnung des Erblickten (‚Anderen') unter die (‚eigene') Form bzw. unter die Logik des medialen Formats. Denn bei der dem medialen Format entsprechenden (An)Ordnung der eigenen Bewegung(en) interessiert das Erblickte (‚Andere') „nur noch als Hintergrund für Posen und den dabei ‚eingefrorenen' Schnappschuss der aufnehmenden Personen" (Moser 2019, S. 43), wie Heinz Moser in Bezug auf das Produzieren von Selfies konstatiert. Zentral ist hier, „dass man selbst im Vordergrund mit auf der Aufnahme erscheint" (ebd.). Geht es hingegen um die Bewegungen der/des Anderen' bzw. um die ‚anderen' Bewegungen, gilt es diese so einzufangen bzw. zu arrangieren, dass sie einerseits der Ordnung des medialen Formats entsprechen, während sie andererseits – und hier wird die Orientierung der Darstellung an den potenziellen Betrachtenden deutlich – habituellen Blicklogiken bzw. „langen Blicktradition[en]" folgen (Fendl & Löffler 1993, S. 62), denen „eine kollektive Dimension inhärent" ist (Schmidt 2012, S. 59).[1] Vor dem Hintergrund einer möglichen Kondensierung bzw. Verkürzung oder Komprimierung durch Mikroformate ist beim Erstellen des boomerangs demnach nicht nur zentral, dass sich das Erblickte bzw. die erblickte Bewegung für das kleine Format eignet. Gleichzeitig scheint sich eine Komprimierung bzw. eine Bezugnahme auf kollektive Blicklogiken auch insofern zu zeigen, als sich unter dem Hashtag #travelboomerang hauptsächlich stereotype und damit verkürzte Darstellungen ‚des Anderen' zeigen. So dienen beispielsweise Times Square, Brooklyn Bridge oder Versailles als Hintergrund für die eigene Bewegung – ‚andere' Bauwerke, die vermutlich in jedem Reiseführer als ‚sehens-wert'[2] deklariert werden und symbolhaft für das jeweilige Reiseziel stehen (vgl. Fendl & Löffler 1993, S. 62).[3] Liegt der Fokus hingegen auf der ‚anderen' Bewegung bzw. auf Bewegungen ‚Anderer', häufen sich Aufnahmen von etwas sich selbst Bewegendem wie beispielsweise von Tieren wie Schildkröten oder Elefanten sowie von ‚anderen' Menschen, die beispielsweise einen Tanz aufführen. Indem boomerangs den gezeigten Inhalt auf diese Weise verkürzen, tragen sie zur Re-Produktion von Stereotypisierung und Entpersonalisierung der ‚anderen' Menschen bei (vgl. Habinger 2006, S. 243) und fügen sich ein in Prozesse der Komplexitätsreduktion, die sich aktuell in Anbetracht einer zunehmenden Komplexitätssteigerung durch „Globalisierung und Digitalisierung von Lebenswelten" abzeichnen (Autsch & Öhlschläger 2014, S. 10; vgl. dazu auch Herdin & Luger 2001, S. 11; Nassehi 2016).[4] Denkt man an dieser Stelle mit Michel de Certeau Reisen und eine ‚Handhabbar-Machung' des Bereisten bzw. Erblickten zusammen, erhält auch das erblickte ‚Andere' vor dem Hintergrund (s)einer Komplexitätsreduktion im Zuge seiner (An)Ordnung im Mikroformat „eine handhabbare Seite" (de Certeau 2005, S. 136) – sowohl für die Tourist_innen als auch für die Betrachtenden des boomerangs.

Die hier angestellten Überlegungen zur An- bzw. Unter-Ordnung des erblickten bzw. gefilmten ‚Anderen' lassen dieses als Objekt hervortreten, das dem Medium bzw. dessen Logik unterworfen wird (vgl. Habinger 2006, S. 241–243; Rövekamp 2004, S. 29). In der Frage, ob etwas ‚betrachtens-wert' und damit geeignet ist, als Motiv für den boomerang zu dienen, zeichnet sich ein Machtverhältnis ab, innerhalb dessen sich die Produzierenden des boomerangs das Erblickte aneignen. In seiner (An)Ordnung als Motiv wird es dem medialen Format und damit dessen medienspezifischen Logiken untergeordnet, wodurch es „verständlich, verstehbar und damit in gewissem Maße beherrschbar" wird (Schäffter 1991, S. 15), ohne selbst Einfluss auf Darstellung und Interpretation nehmen oder zurückblicken zu können; ein hegemoniales Gefälle im einseitigen digitalen Blick (vgl. Jörissen 2020, S. 343), inner-

halb dessen es – in Anlehnung an postkoloniale Kritiken – ‚keine Stimme hat' bzw. ‚kein Gehör findet' (vgl. dazu u. a. Spivak 1994).

„Won't let you be till I get #Instagram worthy videos" – Touristisches Reisen und (medialer) Konsum

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen lässt sich konstatieren, dass das unter dem Hashtag #travelboomerang dargestellte ‚Andere' einer medienspezifischen Bewegungs- sowie Blick(an)ordnung untergeordnet wird. Auf Produktions- wie Rezeptionsseite[5] offenbart sich hier ein konsumatorisches Moment, das bereits Claude Lévi-Strauss anprangert (vgl. Lévi-Strauss 1984, zit. nach Ette 2001, S. 80) und Fragen nach (touristischem) Reisen und (medialem) Konsum in den Fokus rückt. Dabei offenbaren sich boomerangs in zweifacher Weise als Mikroformate des konsumatorischen Blickes: Einerseits lassen sich die Aneignung und (Unter)Ordnung des bereisten und erblickten ‚Anderen' als dessen Konsum lesen, der sich andererseits im Rahmen eines Mediums vollzieht, das durch (schnellen) Konsum geprägt ist (vgl. den Beitrag von Ferraro in diesem Band). Es gilt, die boomerangs derart zu arrangieren, dass diese von den potenziellen Rezipient_innen möglichst ‚leicht verdaulich' konsumiert werden können. Ein Kurztext, den die Instagram-Userin Mrunal Salvi neben dem von ihr hochgeladenen und mit dem Hashtag #travelboomerang versehenen boomerang platziert, legt dabei nahe, dass das bereiste und erblickte ‚Andere' in dieser Logik erst dann ‚betrachtens-wert' ist, wenn es dem spezifischen Medium entsprechend als ‚würdig' erscheint (vgl. Thurner 1992, S. 32). So schreibt sie einen fiktiven Dialog nieder, den sie mit der sich heftig bewegenden Schildkröte führt, die sie im Rahmen des boomerangs in der Hand hält und zu küssen andeutet: „Hey human, stop the torture and let me be! Me: Won't let you be till I get #Instagram worthy videos" (Salvi 2019).

‚Worthy' oder ‚würdig' zu sein erscheint im Kontext sozialer Medien vor allem daran bemessen zu werden, ob Foto, Video oder (Kurz-)Text das Potenzial haben, viele Klicks und noch eher Likes zu generieren – im Umkehrschluss also die spezifischen Blicklogiken und Blick(an)ordnungen des Mediums ansprechen bzw. ihnen entsprechen. Auf der Folie der ihnen eingeschriebenen Bewertungslogik (vgl. Mau 2018, S. 139–165) ‚leben' die sozialen Medien nicht nur „von vielfältigen Signalen der Rückmeldung und Bestätigung" (ebd., S. 158). In ihnen drückt sich zudem soziale Anerkennung über Klicks und Likes aus, wobei die „Wertigkeitscodierung […] eindeutig [ist]: je mehr, desto besser" (ebd., S. 159). Wie zuvor konstatiert, tritt ‚das Andere' demzufolge, wenn überhaupt, nur als ‚würdiges' Motiv der foto- oder videografischen Aneignung in Erscheinung, wodurch es entpersonalisiert und entindividualisiert wird. Ingrid Thurners Feststellung in Bezug auf touristische Fotografie (in einer Zeit vor der Digitalität) scheint damit auch in Bezug auf boomerangs Gültigkeit zu besitzen: „Die Welt wird im Hinblick auf die zu entstehenden Fotos gesehen und interpretiert." (Thurner 1992, S. 32). Die Produktion von boomerangs erweist sich hierdurch als hochgradig am potenziellen Publikum orientierte Praktik, die dem Interesse folgt, „bei anderen Eindruck zu machen" sowie „Aufmerksamkeit für Themen und sich selbst" zu erzeugen (Mau 2018, S. 158). Im fiktiven Dialog Salvis mit der Schildkröte drückt sich demnach auch eine Angst vor fehlender Anerkennung und Aufmerksamkeit aus, sollten das Motiv bzw. der boomerang nicht ‚Instagram worthy' sein; eine Angst, die laut Steffen Mau unter anderem daher rührt, dass diejenigen, deren „Botschaften ungehört verhallen", in der Logik sozialer Medien „nicht nur arm an Reputation" sind, sondern „in diesen Hierarchiewelten nicht existent" (ebd., S. 161).

Zurück und Vor – Fazit und Ausblick

Der Annahme folgend, dass Medien „die Welt aus[legen] und […] damit erst Wirklichkeiten" erschaffen (Moser 2019, S. 35), ‚Wirklichkeit' also nicht einfach übermitteln oder abbilden (vgl. Pietraß 2020, S. 332), zeichnet sich in Bezug auf die hier in den Blick genommenen boomerangs ab, dass ihnen im Kontext der Re-Produktion von Wissen und (sozialer) ‚Wirklichkeit' enorme Bedeutung zukommt. Vor dem Hintergrund, dass digitale Medien und mit ihnen digitale Mikroformate wie boomerangs als Teil von „Digitalisierungsprozesse[n] zu einer Rekonfiguration von Praktiken der Wahrnehmung und des Wissens bei[tragen]" (Jöris-

sen 2020, S. 341), wird die Notwendigkeit deutlich, sich im Anschluss an postkoloniale Lesarten mit derartigen Prägungen des Blickens zu befassen. Die im boomerang inszenierten (An)Ordnungen ‚des Anderen' lassen sich als „ausgesprochen rigide Prinzipien der Ordnung" identifizieren, womit einerseits eine „Formung von Wahrnehmungsmöglichkeiten einhergeht" (ebd., S. 344), die andererseits das Bild ‚des Anderen' maßgeblich beeinflussen und gleichsam ‚naturalisieren'. Und wenn dieser Umstand auch bereits in Bezug auf Reiseliteratur vielfach postuliert wurde und wird (vgl. dazu Ette 2001, S. 43–45; Pratt [1992] 2008), so verleihen die andere mediale Darstellungsform der boomerangs, ihre Einbettung in die sozialen Medien und die damit verbundene enorme Ausweitung der Distribution(smöglichkeiten) dieser Erzeugung von ‚Wirklichkeit' doch nochmals besondere Qualität.

Diese speist sich zudem aus einem zeitlichen Paradoxon, denn während die boomerangs auf die gegenwärtige „Erfahrung von Zeitknappheit" im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung reagieren bzw. ein „beschleunigtes Zeiterleben in ein entsprechendes Format bring[en]", lassen die Umstände, dass das Video in Dauerschleife und potenziell endlos abläuft sowie im Grunde immer wieder auf- und abrufbar ist, den boomerang im gleichen Moment als „kleines Archiv polychroner Zeiterfahrung" hervortreten (Autsch & Öhlschläger 2014, S. 10–11; vgl. dazu auch Moser 2019, S. 37). Ein_e Produzent_in eines boomerangs „nimmt eine Gelegenheit und verewigt sie" (Schulze 2020, S. 99), wobei sich an die hier dargelegten Überlegungen Fragen danach anschließen, welchen Einfluss das potenziell ewige Bewegen und Abrufen auf die Dargestellten das Dargestellte hat. Denn während Digitalisierung und Digitalität den nahezu ewigen und globalen Zugriff auf die am ‚Anderen' klebenden Texte und Bilder ermöglichen (vgl. ebd., S. 105), verleiht die mit ihnen einhergehende Zeitknappheit dem Mikroformat boomerang und dem sich in ihm Bewegenden doch auch den Anschein von Flüchtigkeit.

Anmerkungen

[1]In diesem Zusammenhang wird eine Unterscheidung zwischen Sehen und Blicken zentral, da der Blick „eine Einengung im Sehbereich der Augen vor[nimmt]": „Im Sehbereich der Augen liegt vieles, über das diese wandern, es streifen; nur bei wenigem [!] wird verweilt, ihm Aufmerksamkeit geschenkt; weniges [!] wird fixiert, herausgehoben, " (Naumann & Nitsche 2008, S. 21). Blicken kann demzufolge insofern als Praktik gelesen werden, als „[d]ie kulturellen, sozialen, politischen Prägungen, die das Subjekt formen, […] als Objektiv seines Sehens auf[treten]" (ebd., S. 25). Innerhalb eines Sichtfeldes tritt demzufolge „nicht alles in den Blick" (ebd., S. 23). Im boomerang vollzieht sich nun gewissermaßen eine Dopplung, werden in ihm doch Dinge sichtbar oder bleiben unsichtbar, die zuvor durch die Produzierenden (nicht) erblickt worden sind. Demnach wird das Blickfeld der Produzierenden zur Grundlage dessen, was die Rezipierenden ‚in den Blicken nehmen' bzw. ‚bereisen' können.

[2]An dieser Stelle danke ich Christoph Piske für die anregenden Gespräche zu Fragen nach ‚Sehens-, Liebens- und Lesens-Wertigkeiten'.

[3]Ulrich Raulff hält in diesem Zusammenhang fest: „[…] allmählich wird die Welt von ihren Bildern wieder zugedeckt, an einigen Stellen sind die Schichten bereits turmhoch, andere Landstriche sind erst mäßig bedeckt. Eines Tages aber wird die ganze Welt mit einer Fototapete überzogen sein […]" (Raulff 1983, nach Thurner 1992, S. 24).

[4]Norbert Meder stellt in diesem Kontext bereits 2006 in einem Kommentar zu einem Text Andreas Hepps eine Verbindung zwischen Medien und Globalisierung her, wobei er beide als miteinander wechselseitig verflochten identifiziert: „Ist die gegenwärtige Globalisierung überhaupt denkbar ohne die Neuen Medien? Es ist klar, dass die Alten Medien (Film, Musik, Zeitung, Video etc.) globalisiert werden, aber nur auf der Grundlage der Globalisierung, die von den Neuen Medien getragen wird." (Meder in Hepp 2006, S. 54).

[5]In Anbetracht der Kürze dieses Beitrages kann der Rezeptionsseite leider keine Aufmerksamkeit geschenkt Hier böte sich allerdings unmittelbares Potenzial zur Weiterarbeit.

Literatur

Autsch, S. & Öhlschläger, C. (2014). Das Kleine denken, schreiben, zeigen. Interdisziplinäre Perspektiven. In Dies. & L. Süwolto (Hrsg.), Kulturen des Kleinen. Mikroformate in Literatur, Kunst und Medien (S. 9–17). Paderborn: Wilhelm Fink.

De Certeau, M. (2005). Die See schreiben. In R. Stockhammer (Hrsg.), TopoGraphien der Moderne. Medien zur Repräsentation und Konstruktion von Räumen (S. 127–143). München: Wilhelm Fink. [Französischsprachige Erstausgabe: Écrire la mer, 1977].

Ette, O. (2001). Literatur in Bewegung. Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Fendl, E. & Löffler, K. (1993). „Man sieht nur, was man weiß". Zur Wahrnehmungskultur in Reiseführern. In D. Kramer & R. Lutz (Hrsg.), Tourismus-Kultur: Kultur-Tourismus (S. 55–77). Münster & Hamburg: LIT-Verlag.

Habinger, G. (2006). Frauen reisen in die Fremde. Diskurse und Repräsentationen von reisenden Europäerinnen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Wien: Promedia.

Hepp, A. (2006). Cultural Studies, die Globalisierung der Medien und transkulturelle Medienpädagogik. In P. Mecheril & M. Witsch (Hrsg.), Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen (S. 51–76). Bielefeld: transcript.

Herdin, T. & Luger K. (2001). Der eroberte Horizont. Tourismus und interkulturelle Kommunikation. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47, 6–19.

Jörissen, B. (2020). Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. Zeitschrift für Pädagogik, (3), 341–356.

Löw, M. (2001). Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mau, S. (2018). Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Berlin: Suhrkamp.

Moser, H. (2019). Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter (6., überarb. und aktual. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mörth, I. (2004). Fremdheit, wohldosiert. Tourismus als Kultur der kontrollierten Begegnung mit dem Fremden. TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 15, 2–29.

Müller, A. v. (2017). Zum Geleit: Der halbblinde Spiegel: Reise und Reisebericht im frühneuzeitlichen Europa. In A. Maczak, Eine Kutsche ist wie eine Straßendirne. Reisekultur im Alten Europa (S. 11–20). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Nassehi, A. (2016). „Die Diskussion ist vergiftet". taz vom 31.12.2016. Abgerufen am 19.09.2020 von https://taz.de/Soziologe-ueber-Silvester-vor-einem-Jahr/!5369637

Naumann, M. & Nitsche, J. (2008). Blick. Feld. Aussicht. In M. Denana, J. Hillgärtner, E. Holling, A. Mezger, M. Naumann, J. Nitsche et al. (Hrsg.), Blick.Spiel.Feld. (S. 21–27). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Pietraß, M. (2020). Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 325–336). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Porombka, S. (2016). Sekundentricks. Über Vines, GIFS und das Gelingen von kleinen Formen im Web 2.0. In T. Meyer, J. Dick, P. Moormann & J. Ziegenbein (Hrsg.), where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste (S. 27–35). München: kopaed.

Pratt, M. L. (2008). Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation (2. Auflage). London & New York: Routledge.

Rövekamp, E. (2004). Das unheimliche Sehen – Das Unheimliche sehen. Zur Psychodynamik des Blicks. Dissertation. Freie Universität Berlin.

Salvi, M. (2019). Instagram-Post vom 26.07.2019. Abgerufen am 19.09.2020 von https:// www.instagram.com/p/B0YoVaIlVEd

Schmidt, F. (2012). Die impliziten Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe. Wiesbaden: Springer.

Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In Ders. (Hrsg.), Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung (S. 11–42). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schulze, H. (2020). Ubiquitäre Literatur. Eine Partikelpoetik. Berlin: Matthes & Seitz.

Spivak, G. C. (1994). Can the Subaltern Speak? In P. Williams & L. Chrisman (Hrsg.), Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader (S. 66–111). New York et al.: Harvester Wheatsheaf.

Thurner, I. (1992). Tourismus und Fotografie. Fotogeschichte, 12(44), 23–42.

Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht das Mikroformat des gekürzten Buches aus einer medienpädagogischen Perspektive. Am Beispiel von Blinkist werden nach einer kurzen Vorstellung des Markts für Applikationen, die dieses Mikroformat anbieten, drei zentrale Gedanken entfaltet, die sich aus einer kritischen Perspektive mit dem Micro-Learning-Format des gekürzten Buches auseinandersetzen: Was bedeutet der Moment der Reduktion aus einer bildungstheoretischen Perspektive in diesem Zusammenhang? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Fragen der Aufmerksamkeit und Fürsorge? Und drittens, wie kann dieser Prozess medienpädagogisch durch den Moment des Kuratierens gewendet werden? Durch die Betrachtung dieser Fragen sollen die Potenziale des Formats, das mehr und mehr zum Teil aktueller Medienkulturen wird, beleuchtet und aus einer medienpädagogischen Perspektive kritisch gerahmt werden.

In der Betrachtung von Mikroformaten, wie in diesem Band aus interdisziplinären Perspektiven eindrücklich deutlich wird, gibt es eine Vielzahl an Beispielen dazu, was unter diesem Begriff verstanden werden kann. Das Versprechen des Formats zielt, vor allem aus medienpädagogischer Perspektive, häufig auf eine Reduktion in zweifacher Weise ab: *Micro-Learning* Formate kürzen Inhalte in zeitlicher und/oder inhaltlicher Natur. Sie bieten häufig ein Einteilen in überschaubare Einheiten an und strukturieren und organisieren Inhalte neu. Dies wird auch am Beispiel einer Applikation wie Blinkist deutlich, die Bücher auf ihre Kernthesen zusammengefasst und anschaulich sowie leicht konsumierbar aufbereitet. Mittlerweile lassen sich einige Applikationen finden, die diese Funktion für Kunden anbieten, neben Blinkist zum Beispiel Booknotes, Snapreads, Instaread, Quiddity oder Reading IQ (für Kinder). Der vorliegende Beitrag diskutiert das Mikroformat des gekürzten Buches aus einer medienpädagogischen und -kritischen Perspektive und entfaltet drei zentrale Gedanken entlang des Beispiels der Blinkist App in Bezug zu bildungstheoretischen Überlegungen, Stieglers Konzept von *Attention und Care* und dem Prozess des Kuratierens. Ziel des Beitrags ist es, das Mikroformat des „gekürzten“ Buches medienpädagogisch zu rahmen und sowohl kritische Aspekte als auch Potenziale des Formats zu beleuchten.

Der Markt der gekürzten Bücher – eine kurze Einführung

Unterschiedliche Mikroformate sind Teil der aktuellen Medienkultur und prägen somit auch kulturelle Praxen, Subjektivierungsformen und Bildungsprozesse auf vielfältige Weise mit. Ein Beispiel, anhand dessen sich dies beobachten lässt, ist das Phänomen von Applikationen wie Blinkist. „Blinkist ist eine App, die die großen Ideen der besten Sachbücher in einprägsame Kurztexte verpackt und erklärt“ (Blinkist 2020a, o. S.). Diese Kurztexte werden dann im Audio- oder Textformat in sogenannten *Blinks* auf dem Smartphone zur Verfügung gestellt. Blinkist wirbt mit einem Angebot von mehr als 3000 Büchern in Englisch und Deutsch. Das 2012 in Berlin gegründete Unternehmen hat mittlerweile weltweit mehr als 14 Millionen Nutzer*innen.

Das Profil der Nutzer*innen lässt sich in „30-something-year-olds who are deeply curious, motivated, and career-driven“ (Rowe 2018, o. S.) beschreiben, die Blinkist CEO Holger Seim als „lifelong learners“ beschreibt. Das Prinzip der Mikrobücher basiert dabei vor allem auf zwei Eigenschaften: Sie sind mobil und zeiteffizient. Nutzungsdaten unterstreichen die beiden zentralen Eigenschaften, denn die Mikrobücher werden häufig während anderer Tätigkeiten nebenbei konsumiert, zum Beispiel auf dem Weg zur Arbeit, im Fitnessstudio oder vor dem Zubettgehen (ebd.). Die Applikation ist darauf ausgelegt, flexibel und mobil zum Alltagsleben der Nutzer*innen zu passen, um deren Bedürfnisse und Interessen zu erfüllen.

Dies zeigt sich auch mit Blick auf die bei Blinkist beliebten Kategorien, die bei anderen Anbietern von gekürzten Büchern ähnlich aussehen. Insgesamt bietet Blinkist 27 Kategorien an: *Beruf & Karriere; Biografien & Memoiren; Kommunikation & Soft Skills; Unternehmenskultur; Kreativität; Wirtschaft; Bildung & Wissen; Unternehmertum; Gesundheit & Ernährung; Geschichte; Management & Leadership; Marketing & Vertrieb; Motivation & Inspiration; Natur & Umwelt; Elternschaft; Persönliche Entwicklung; Philosophie; Politik; Produktivität; Psychologie; Wissenschaft; Achtsamkeit & Glück; Börse & Geld; Religion & Glaube; Liebe & Sex; Gesellschaft & Kultur; Technologie & Zukunft* (Blinkist 2020b). Die in den Kategorien aufgelisteten Bücher sollen Interesse wecken, um sich selbst in Diskussionen mit Freund*innen und Kolleg*innen als gebildet „vermarkten“ zu können.

Kritische Stimmen sprechen dabei von „Fastfood Lesen und Bildung light“ (Schröder 2014) und hinterfragen, ob man ein ganzes Buch überhaupt in 15 Minuten „verdauen“ könnte (Cain 2018)[1]. Gleichzeitig werben die Anbieter dieser Formate mit „leicht verdaubaren“ Inhalten (Quiddity 2020). Vergleiche zum Konsumieren von Nahrung scheinen durchaus häufiger aufzutreten und deuten an, dass der Körper Inhalte ganz automatisch aufnehmen und bearbeiten würde, wenn wir uns selbst auch nur für den Moment eines Wimpernschlags damit „füttern“. In kritischer Reflexion auf den Vergleich zum „Blinzeln“, würde man aber mit nur kurz geöffneten Augen einiges verpassen, so Cain (2018). In den leiblichen Metaphern des Konsumierens und Blinzelns kommen bildungstheoretische Erkenntnisse zu kurz. Denn diese müssten das, was hier metaphorisch beschrieben während der Verdauung nebenbei passiert, genauer betrachten.

Bildungstheoretische Überlegungen zur Reduktion

Aktuelle Medienkultur ist an vielen Stellen von Reduktion gekennzeichnet. Das Nicht-Messbare geht im Zuge der Datafizierung nach Mau (2017) in der Übersetzung zu Daten verloren und dadurch kommt es zu einer Komplexitätsreduktion, die quantitative über qualitative Merkmale stellt. Informationen werden reduziert und fragmentiert, geteilt, in anderen Kontexten neu eingebettet, wie zum Beispiel auch in Mashup- und Remixing-Praktiken (Zahn 2014) deutlich werden. Dieser Zyklus gilt nicht nur für Daten, sondern kann auch im Rahmen des Mikrobuches beobachtet werden, indem Zusammenhänge und Inhalte verkürzt, zerteilt und neu strukturiert werden. Gleichzeitig können Informationen im Rahmen der massenhaften und schnellen Zirkulation leicht an Bedeutung verlieren und so für Unsicherheiten sorgen (Ferraro 2019). Im Sinne einer Beschleunigung des Lebens (Rosa 2005) sehen sich Individuen mit unterschiedlichen „Krisentypen“ (Marotzki & Jörissen 2009) konfrontiert, es gilt die zunehmenden Unsicherheiten auszuhalten und trotz dieser an der Gesellschaft zu partizipieren. Auch in Bezug zum (Fach-)Buchmarkt lässt sich eine Beschleunigung in Verbindung mit Unsicherheiten in Bezug auf zum Beispiel Kontingenzerfahrungen beobachten, indem

ständig neue (Fach-)Bücher auf den Markt kommen und sich Diskurse und Wissensbestände dadurch fortwährend verändern und weiterentwickeln.

Auf dem Handy können, neben anderen Dingen, Inhalte konsumiert werden, die in einem halben Jahr vielleicht schon nicht mehr aktuell erscheinen (Beschleunigung) und so verkürzt sind, dass sie schnell – im Blinzeln nämlich – konsumiert werden können (Reduktion). Das informierte und „gebildete" Selbst kann dadurch leicht inszeniert werden, zum Netzwerken und in sozialen Kontexten, einem materiellen Bildungsverständnis entsprechend. Unter einem materiellen Bildungsverständnis wird eine Perspektive auf Bildung verstanden, die nach der Materialität von Bildung im Sinne eines kanonischen Wissensbestands fragt. Beispielhaft in Bezug zu Blinkist wäre ein Kanon an Fachwissen und Werken definierbar, über den eine Person verfügen sollte, um als gebildet, informiert etc. zu gelten, und den man sich über die App noch umso effizienter aneignen könnte. Bildung unter einem bildungstheoretischen Verständnis jedoch, „meint nicht nur Lernen, auch nicht Ausbildung, pädagogische Vermittlung oder altbürgerliche ‚Gebildetheit', sondern: Bildung bezeichnet Veränderungen in der Weise, wie Individuen die Welt (und sich selbst) sehen und wahrnehmen – und zwar so, dass sie in einer immer komplexeren Welt mit immer weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurechtkommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten" (Jörissen 2013).

Unter der Perspektive einer strukturalen Medienbildung ginge es also nicht darum, wie viele Bücher in wie kurzer Zeit konsumiert und referenziert werden können, sondern viel eher darum, welche Veränderungen im Sinne der Welt- und Selbstverhältnisse stattfinden, welche neuen Artikulationsformen, Sichtweisen und medialen Strukturen entstehen können (Marotzki & Jörissen 2009; Jörissen 2013). Struktural bezieht sich auf die Annahme in dem Sinne, dass Lernprozesse in der Welt in reflexiver und komplexer Form stattfinden und dadurch existierende Muster und Strukturen nachhaltig verändern. Dies ermöglicht neue Positionierungen, Rahmungen und Orientierungen und dadurch ein neues Sich-Beziehen auf die Welt, das als Bildung bezeichnet werden kann und über die Perspektive eines rein kanonischen Wissensbestands hinausgeht.

Dass auch Mikroformate neue Möglichkeiten des sich Orientierens und der Artikulation mit sich bringen, ist unbestritten. Dass aber im speziellen Beispiel des gekürzten Buches in der Logik von Blinkist eventuell auch Möglichkeiten der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen reduziert werden, scheint dabei ebenso denkbar. Durch den Moment der Reduktion verändern sich auch die Bedingungen, unter denen sich Individuen mit den Medien zusammen verändern, bilden und auseinandersetzen. Daraus resultiert auch eine Frage um Aufmerksamkeiten, die für Bildungsprozesse relevant sind. Denn schließlich finden Bildungs- und Orientierungsprozesse vor allem auch in Bezug zu den Dingen statt, mit denen sich auseinandergesetzt wird, das heißt, denen Aufmerksamkeit und Fürsorge geschenkt wird, um mit Stiegler zu sprechen.

Überlegungen zu Aufmerksamkeit und Fürsorge

In Anlehnung an den französischen Philosophen Simondon, formuliert Stiegler das Folgende:

„Attention, which is the mental faculty of concentrating on an object, that is, of giving oneself an object, is also the social faculty of taking care of this object – as of another, or as the representative of another, as the object of the other […] given that to pay attention is also to take care" (Stiegler & Rogoff 2010, S. 2). Für Stiegler bedeutet einem Objekt Aufmerksamkeit zu schenken, dass man sich gleichzeitig auch um das Objekt sorgt, sich darum kümmert. Seinen Analysen nach wird Aufmerksamkeit in der aktuellen Zeit durch die Art und Weise, wie Medien und Technologien funktionieren, jedoch zunehmend verlernt. Zusammen mit dem Verfall der Aufmerksamkeit beginnt eine Hegemonie des „short-term", des Kurzfristigen, für das der Verfall der Aufmerksamkeit sowohl Grund als auch Konsequenz ist. Mit dem Verlust von Aufmerksamkeit geht auch ein Verlust des Langfristigen einher (Stiegler 2012). Stiegler, aus einer philosophischen und psychoanalytischen Perspektive kommend, unterscheidet, ähnlich wie Katherine Hayes aus kognitionspsychologischer Perspektive (Lee 2019), zwischen *hyper attention*, einer Form der Aufmerksamkeit, die sich auf viele verschiedene Gegenstände bezieht und schnell zwischen diesen zu wechseln vermag, und *deep attention*, einer „tieferen" Auseinandersetzung mit einem Gegenstand.

Stieglers Gedanken können auch in Bezug zu Mikroformaten und bildungstheoretischen Perspektiven geltend gemacht werden. So ließe sich durchaus argumentieren, dass eine andere Form der Aufmerksamkeit beim Lesen eines ganzen Buches notwendig

ist (*deep attention*) und sich dies unterscheidet gegenüber nebenbei konsumierten Mikrobüchern, die in Form von Text oder Audio auf dem Smartphone gelesen oder angehört werden (*hyper attention*), und dass unterschiedliche Formen der Aufmerksamkeit auch unterschiedliche Möglichkeiten für Bildungsprozesse mit sich bringen. Blinkist wirbt damit, dass viele Kunden Bücher, die sie tief greifender interessieren, im Anschluss an die gekürzte Version noch einmal erwerben und ganz lesen würden. Dies bedeutete, dass das Buch genug Interesse wecken muss, um eben genau diese Form der Aufmerksamkeit zu erfahren. In einer Welt voller Angebote kann die Entscheidung, wofür man Aufmerksamkeit und Zeit aufwendet, unbestimmt und herausfordernd sein. Das Mikroformat von Applikationen wie Blinkist ist ein Angebot, bei dem man sich nicht auf bestimmte Inhalte festlegen muss, sondern in kurzer Form viele und verschiedene Inhalte „konsumieren" kann und wird vielleicht nicht zuletzt dadurch ein immer beliebterer Teil aktueller Medienkulturen.

Stiegler argumentiert, dass sich die Menschen in einer Ökonomie des Wegwerfens und der Untreue (Stiegler 2011, S. 151) gar nicht erst an Objekte binden dürfen, sodass sie diese im Sinne des Konsumdenkens bereitwillig wieder wegwerfen und durch immer neuere Objekte ersetzen, eine Enteignung der Fürsorge, von der sowohl Produzent*innen als auch Konsument*innen betroffen sind (Stiegler 2012).

Abschluss: Überlegungen zum Kuratieren als medienpädagogischer Moment

Viele der Mikroformate, die in diesem Sammelband verhandelt werden, lösen Produzent*innen-Konsument*innen-Dichotomien auf. Auch aus medienpädagogischer Perspektive lässt sich eine strikte Unterteilung in Produzent*in und Konsument*in häufig nicht aufrechterhalten. Medienpädagogik bezieht sich nicht nur auf rezeptiven Medienkonsum, sondern berücksichtigt auch Formen der aktiven Medienproduktion. Sowohl das „Lesen" als auch das „Schreiben" von Medien setzt dabei Momente der Bedeutungsbildung, des Selektierens und des Kombinierens (Buckingham et al. 2014) voraus.

In diesem Sinne kann nicht direkt am Beispiel von Blinkist, aber am Beispiel des Prozesses, den die Blinkist-Autor*innen im Moment des Kürzens und Kuratierens durchführen, eine Fähigkeit erprobt werden, die in medienpädagogischen Diskursen als *Curation Literacy* verhandelt wird (Potter & Gilje 2015). Das Kuratieren beinhaltet viele Elemente, u. a. das Auswählen und Sammeln von Inhalten, das Arrangieren, das Kürzen und Assemblieren, um Inhalte dar- und auszustellen (Potter 2011). Über diesen Prozess lässt sich ein Zusammenhang an Beziehungen, Zugehörigkeiten und Identitäten darstellen (Miller 2008), die das Kuratieren als Literacy in Bezug zur Darstellung und Erprobung von Identitäten in sozialen Medien rahmen, in denen kuratierte Medientexte als kulturelle Artefakte verstanden werden können, die Bildungsprozesse mitbedingen (Potter 2012).

In der Erfahrung des eigenen Kuratierens unterschiedlicher Mikroformate, ob dies nun in Form eines Buches oder eines TikTok-Videos ist, bieten sich somit Möglichkeiten für Bildungsprozesse, die Stieglers Wunsch nach Aufmerksamkeit und Fürsorge eventuell besser nachkommen können. Ein ganzes Buch auf seine zentralen Inhalte zu reduzieren, benötigt eine tiefergreifende Auseinandersetzung mit ebendiesem ursprünglichen Format. Im Versuch, Zusammenhänge, besonders in pädagogischen Kontexten, in Mikroformaten darzustellen, liegt also auch die Chance einer kritischen Reflexion darüber, was zentrale Elemente des Ursprünglichen wären und beinhalteten, und genauso andersherum eben, welche Elemente vernachlässigt werden können. In diesem Sinne kann das Mikroformat als Prozess gedacht medienpädagogisch eingesetzt werden, Produktion/Konsum-Dichotomien auflösen und Bildungsprozesse auf eine Art und Weise ermöglichen, die nah an aktuellen Medienkulturen und -praxen liegen.

Anmerkung

[1] Für eine kritische Stimme in diesem Band lässt sich auf Theo Hugs Artikel „Mikrolernformate in der Krise? Thesen im Spannungsfeld coronainduzierter Kurzzeitlösungen, apodiktischer Alternativlosigkeit und zukunftsoffenen Perspektiven" verweisen, der sich zwar nicht explizit mit dem Format des gekürzten Buches auseinandersetzt, jedoch mit Mikrolernformaten im Allgemeinen.

Literatur

Blinkist (2020a). Presse. Abgerufen am 04.08.2020 von https://www.blinkist.com/de/press Blinkist (2020b). Unsere Kategorien. Abgerufen am 12.08.2020 von https://www.blinkist.com/de

Buckingham, D., Grahame, J., Powell, M., Burn, A. & Ellis, S. (2014). Developing Media Literacy: Concepts, Processes and Practices. Abgerufen am 23.08.2020 von https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf

Cain, S. (2018). Blink and you'll miss it: can you really digest a while book in 15 min-utes? The Guardian Online. Abgerufen am 06.08.2020 von https://www.theguardian. com/books/shortcuts/2018/dec/09/blink-and-youll-miss-it-can-you-really-digest-a-whole- book-in-15-minutes

Ferraro, E. (2019). Turangawaewae: „Ein Ort zum Stehen" – Selbstpositionierungen und Kritik im digitalen Zeitalter. In V. Dander, P. Bettinger, E. Ferraro, C. Leineweber & K. Rummler (Hrsg.), Digitalisierung – Subjekt – Bildung (S. 57–76). Leverkusen: Barbara Budrich.

Jörissen, B. (2013). „Medienbildung" in 5 Sätzen. Abgerufen am 06.08.2020 von https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/

Lee, S. (2019). Educational methods and cognitive modes: Focusing on the difference between Bernard Stiegler and N. Katherine Hayles. Educational Philosophy and Theory 52(4), 376–383.

Marotzki, W. & Jörissen, B. (2009). Medienbildung – Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Mau, S. (2017). Das metrische Wir – Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin: Suhrkamp. Miller, D. (2008). The Comfort of Things. Cambridge: Polity.

Potter J (2011). New literacies, new practices and learner research: Across the semi-permeable membrane between home and school. Lifelong Learning in Europe 16(3), 174–181.

Potter, J. & Gilje, Ø. (2015). Curation as a new literacy practice. E-Learning and Digital Media, 182(2), 123–127.

Potter, John (2012). Digital Media and Learner Identity: The New Curatorship. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Quiddity (2018). Quiddity Explainer. Abgerufen am 11.08.2020 von https://youtu.be/QUYM0iDIwew

Rosa, H. (2005). Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Rowe, A. (2018). Micro-Learning app Blinkist saw a 60% rise in political reads in 2018. Forbes. Abgerufen am 12.08.2020 von https://www.forbes.com/sites/adamrowe1/2018/09/27/micro-learning-app-blinkist-saw-a-60-rise-in-political-reads-in-2018/#20d743954516

Schröder, T. (2014). Nachhilfe für Leserättchen. Zeit Online. Abgerufen am 17.08.2020 von https://www.zeit.de/digital/mobil/2014-02/app-blinkist-buecher-zusammenfassung

Stiegler, B. & Rogoff, I. (2010). Transindividuation. E-Flux Journal No. 14. Abgerufen am 23.08.2020 von https://www.e-flux.com/journal/14/61314/transindividuation/

Stiegler, B. (2011). Pharmacology of Desire: Drive-based Capitalism and Libidinal Diseconomy. New Formations, 72, 150–161.

Stiegler, B. (2012). Care. In T. Cohen (Hrsg.), Telemorphosis – Theory in the Era of Climate Change Volume 1 (S. 104–120). Michigan: Open Humanities Press.

Zahn, M. (2014). Everything is a [material for a] Remix. Ästhetische Dispositive der aktuellen Medienkultur und ihr Bildungspotential am Beispiel von Online-Videoremixen. In R. Kammerl, A. Unger, P. Grell, & T. Hug (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 11. Jahrbuch Medienpädagogik (S. 57–74). Wiesbaden: Springer VS.

Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt die Corona-induzierten Kurzzeitlösungen im Bildungswesen zum Anlass für grundsätzlichere Fragen nach Charakteristika aktueller Microlearning-Diskurse. Ausgehend von der Geschichts-, Medien- und Bildungsvergessenheit dieser Diskurse sowie vom nachlassenden Hype um Microlearning werden einige Desiderata thesenartig aufgezeigt. Diese betreffen die Relevanz mikro-, meso- und makro-struktureller Verflechtungen, die Rolle bildungstechnologischer Versprechungen, die Aktivitäten der globalen Bildungsindustrie sowie den Diskussionsbedarf hinsichtlich verfügungsrationalistischer Tendenzen und der Limitationen von Datafizierung, KI-Anwendungen und Big Data Analysen. Die von industrieller und bildungspolitischer Seite suggerierte Alternativlosigkeit eines Innovationspfades wird dabei infrage gestellt.

Einleitung

Die Ausdrücke ‚Microlearning' und ‚Mikrolernen' sind seit rund 15 Jahren in Gebrauch. Im Gegensatz zu Ansätzen und Konzepten des Microteaching, die seit den 1960er-Jahren hauptsächlich in der Lehrer*innenbildung verwendet werden, sind die beiden Ausdrücke überwiegend in außerschulischen Netzdiskursen und in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung anzutreffen. Nicht selten werden sie synonym mit ‚on-demand learning', ‚nano-learning', ‚crowd-based learning', ‚ubiquitous learning', ‚rapid learning', ‚bite-' oder ‚byte-sized learning' und ähnlichen metaphorisch pointierten Beschreibungen von Formen des Lernens mit digitalen Medien verwendet. Das Spektrum der Formate reicht von programmierten Push-Systemen zur Verhaltensmodifikation und App-basierten Aneignungsformen von Abfragewissen über das Lernen mit kurzen Erklärvideos, Animationen, Infografiken und einfachen diagrammatischen Darstellungen bis zu kleinteiligen KI-basierten Sprachassistenzsystemen für Lernzwecke und Elementen des Educational Robotics. Die Charakterisierungen der Mikrolernformate variieren im Einzelnen, wobei zeitliche, inhaltliche, prozessuale und mediale Mikro-Dimensionen meistens in unsystematischer Weise plausibilisiert werden. Analoges gilt für Mikro-Dimensionen des Lernens im Zusammenhang wiederholender, instrumenteller, inzidenteller, reflektierender, expansiver, emotionaler, sozialer, spielerischer, mobiler, handlungsorientierter sowie aufgaben-, übungs-, ziel- oder problemorientierter Lernformen und deren Verortung im Kontext lerntheoretischer Forschung. Zwar wird sowohl in der marktnahen Anwendungsforschung als auch in der akademischen Grundlagenforschung zugestanden, dass bei Microlearning-Konzepten nicht nur einzelne Lernschritte und isolierte Einzelereignisse, sondern auch die Lehr-/Lernzusammenhänge, Bildungskontexte und vielgestaltige Meso- und Makro-Dimensionen zu berücksichtigen sind. Dem wird aber in aller Regel weder in konzeptioneller oder theoretischer noch in performativer oder praktischer Hinsicht differenziert Rechnung getragen.

Insofern in diesem Beitrag nach Mikrolernformaten in der Krise gefragt wird, geht es mir nicht um eine Evaluierung von Microlearning-Angeboten mit direktem Bezug zu COVID-19[1] oder um Fragen der Alltagstauglichkeit solcher Angebote in Corona-induzierten Krisenkontexten unter Berücksichtigung unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtungen, methodischer Akzentuierungen und didaktischer Rahmungen. Es geht hier auch nicht um den Umgang mit *micro-content* in einer „Infodemie" im Kontext

von COVID-19 (Hua & Shaw 2020), um Corona-verstärkte Dynamiken der Bildungsungleichheit (Ackeren, Endberg et al. 2020), didaktische Selbsttäuschungen im Zusammenhang von kurzfristigen Übertragungen von Präsenzformaten in digitale Formate oder eine Typologie von didaktischen Arrangements zur Reorganisation kleiner Lernschritte für das Selbststudium, für *distance learning* und für jene Mischformen von fern-, fremd- und selbst gesteuerten Hybrid-Formaten, die neuerdings an den Nahtstellen von *home learning* und *home schooling* bedeutsam geworden sind.[2] Es geht im Folgenden vielmehr um Sondierungen und Reflexionen von Desiderata, die an den nachlassenden Hype um Microlearning anknüpfen. Diese werden in Form von sieben pointierten Thesen zur Diskussion gestellt.

Thesen zum Mikrolernen in der Krise

Die aktuelle Corona-Krise verschärft nicht nur bestehende soziale, ökonomische sowie bildungs-, wissens-, milieu- und geschlechterbezogene Ungleichheitsdynamiken, sie trägt auch zu verstärkten Forderungen nach Digitalisierung im Bildungswesen bei. Während Mikrolernformate in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung (vgl. exemplarisch Kapp & Defelice 2019; Koch 2012) durchaus eine wahrnehmbare Rolle spielen und erste AI-fähige Microlearning-Lösung für die Industrie 4.0[3] beworben werden, kommen einschlägige „pedagogically sound and technically executable learning designs" (Miao et al. 2009) bis dato in Schulen, Hochschulen und auch in der Erwachsenenbildung eher vereinzelt und nicht flächendeckend zum Einsatz. Dafür sind nicht nur ungelöste technische Probleme, mangelhafte Ausstattungen, bildungspolitische Rahmenbedingungen, fehlende Aus- und Weiterbildungsangebote sowie verbreitete Zweifel an der pädagogischen und didaktischen „Soundness", sondern auch vielfältige lern- und medienkulturelle sowie generationelle, milieuspezifische, ethische und anthropologische Gründe ausschlaggebend.

Während mancherorts die Aufklärung über e-Learning Mythen (vgl. exemplarisch Kaiser-Müller 2015) noch nicht einmal angekommen ist, Streaming von Vorlesungen als Prototyp „digitaler Hochschullehre" erachtet wird oder die Moocifizierung von Bildungsangeboten munter vorangetrieben wird, macht sich bei manchen Bildungsverantwortlichen und Erziehungsberechtigten sowie in Teilen der Bildungs-, Lern- und Medienforschung zunehmend ein Unbehagen mit Digitalisierungsstrategien breit, die auf vorgefertigte Mikrolernformate zur Vorbereitung auf die ‚Arbeitswelt 4.0' setzen. Mitunter werden dabei Vermutungen bewusstseinsfähig, dass das Zauberwort ‚blended' nicht nur mit ‚vermischt', sondern auch mit ‚verblendet' zu tun haben könnte. Was bei den mehr oder weniger groben Verschnitten von Lehr-/Lern-Formaten wohlbegründet oder auch recht hemdsärmelig gemischt oder vermengt wird, ist eine Sache; was mitlaufend in den Vordergrund gestellt und was ausgeblendet wird, ist eine andere. Auch ohne bildungsökonomische oder bildungspolitische Hintergrundgrundinformationen und ohne ausgeprägte metaphernanalytischen Kompetenzen lässt sich erahnen, dass die Rede von ‚Lernen 4.0', ‚Schule 4.0' oder ‚Universität 4.0' mit Makroperspektiven und strukturellen Transformationsdynamiken verknüpft ist, die sich allemal auch auf das Mikroklima in Bildungs- und Lernkulturen auswirken.

Der Hinweis auf eine vierte industrielle Revolution, die vonseiten der deutschen Bundesregierung im Zusammenhang der Entwicklung einer Hightech-Strategie mit dem Label ‚4.0' verbunden war, zielt bekanntlich auf einen tief greifenden Wandel von Produktions-, Geschäfts- und Wertschöpfungsprozessen und die Schaffung hochkomplexer, vernetzter Strukturen, in denen (teil-)autonome Menschen und Maschinen sowie digitale Technologien und cyber-physische Systeme (CPS) in ergebnisorientierter und gewinnbringender Weise zusammenwirken. Dass Digitalisierung als Technisierung von Lern- und Bildungsprozessen wesentlich zur Einlösung bildungstechnologischer Versprechungen der Qualitätsbesserung, der nachhaltigen Entwicklung von Bildungsinstitutionen oder der erhöhten Bildungsgerechtigkeit beiträgt, ist alles andere als leicht zu plausibilisieren. Fragen nach der Begründung von Zuständigkeiten, der Gewichtung von Erfahrungswerten, der Wahrnehmung von Nutzen und Schäden, den informations- und wissensökologischen Konsequenzen und nach der Verteilung von Gewinnen und Verlusten müssen gestellt und auf breiter Basis diskutiert werden. Dafür sprechen nicht zuletzt die lern- und bildungstechnologischen Invasionen[4]der globalen Bildungsindustrie (Verger, Steiner-Khamsi et al. 2016), deren Relevanz für nationale Bildungssysteme sowie für einzelne Bildungsinstitutionen und die Gestaltung von Mikrolernformaten gemeinhin stark unterschätzt wird.

Die Corona-Krise hat paradoxerweise gezeigt, dass einerseits auch im Bildungswesen sehr vieles anders sein könnte und dass andererseits die Bereitschaft zur Akzeptanz rechtlich problematischer Infrastrukturen der großen Internetkonzerne sehr hoch ist.

Das Problem ist hier weniger die krisenbedingte Verschiebung von Beurteilungsmaßstäben, sondern die mitlaufende Suggestion der Alternativlosigkeit. Eine Entwicklungsdynamik von werbefreien öffentli- chen Bildungseinrichtungen über die microsofte Manipulation pädagogischer Prozesse in schulischen Kontexten bis hin zum Vorstellungsbild der kurzzeitigen Unterbrechung von Apple- oder Google-Werbeveranstaltungen für pädagogische Einschaltungen mag übertrieben und dystopisch erscheinen. Die Frage bleibt, warum längst bekannte organisationale, medien- didaktische, lerntechnologische und medienkulturelle Alternativen der Gestaltung von Mikro- lernformaten und Bildungsprozessen nicht auf breiter Basis diskutiert werden. Die folgenden Thesen bieten einige Anknüpfungspunkte zur differenzierten Diskussion.

These 1: Die Microlearning-Diskurse zeichnen sich durch eine weitgehende Geschichtsvergessenheit aus

Die Ausdrücke ‚Microlearning' und ‚Mikrolernen' werden häufig in lern- und bildungstechnologischen Anwendungskontexten und vergleichsweise selten im Kontext bildungs-, erziehungs- und lernwissenschaftlicher Grundlagenforschung verwendet. Bei näherer Betrachtung geht es oft um den Einsatz konkreter Tools und spezifischer Funktionalitäten verbunden mit begrifflichen Charakterisierungen, die auf Technologieversprechen ausgerichtet und an Rhe toriken des „WebSpeak" oder „Edtech-Speak" angelehnt sind. Vor allem in den lerntechnologischen Diskursen kommen weder die Denk- und Begriffsgeschichte des Mikrolernens noch phänomenale Aspekte von Mikro-Dimensionen von Lernen *avant la lettre* in den Blick, die historisch rekonstruiert werden können. Das betrifft informelle Lernkontexte und altbekannte Mikroformate wie Anekdoten, Aphorismen, Witze, Graffiti, Sinnsprüche, Kurzgeschichten oder Kurzfilme genauso wie neuere Formate wie GIFs, Memes, Micro-movies, Micro- games, Podcasts, Digital Storytelling, Flash Fiction oder Tweets. Konzepte aus der Bildungsgeschichte und Beispiele für die Relevanz des ‚Lernens in kleinen Schritten' und seinen Bezügen zum Lernen von Strukturen und komplexen Zusammenhängen (vgl. Hierdeis 2007) werden in aller Regel ignoriert.

These 2: Die Microlearning-Diskurse zeichnen sich durch eine weitgehende Medien- und Bildungsvergessenheit aus

Obschon in Microlearning-Diskursen viel von digitalen oder „neuen" Medien die Rede ist, bleiben medien- und bildungstheoretische Differenzierungen weitgehend ausgeblendet. Das betrifft die Reflexion medialer Formen in historisch-medialen Konstellationen und grundlegende Fragen der Medialität in Bezug auf Bildungskontexte genauso wie Konzeptualisierungen von Bildung, die diese nicht auf messbare Outputs, zertifizierbare Qualifizierungen und handelbare Güter reduzieren. Stereotype Rahmungshinweise auf gängige Mediatisierungskonzepte, die als „brand label for an approach" (Billig 2013, 114) funktionieren, sind für die differenzierte Analyse und Gestaltung von Lernpraktiken nur begrenzt geeignet. Analoges gilt für Kontextualisierungen von Mikroprozessen des Lernens auf dem Hintergrund von Bildungsprodukten als marktrelevanten Waren. Einerseits werden die unterschiedlichen Formen der Mediatisierung im Sinne einer institutionalisierten „Mittelbarmachung", der machtförmigen Durchsetzung von „Medienlogiken" und der Schaffung von neuen Abhängigkeiten in ihrer Bedeutung für Mikrolernformate häufig unterschätzt. Andererseits kommt auch die Reflexion von Medialisierungsdynamiken im Hinblick auf mediale Konstellationen, mediale Formen und Ermöglichungsbedingungen in Kultur- und Sozialsystemen sowie medienepistemologische Dimensionen und Autonomiepotenziale für Lern- und Bildungsprozesse zu kurz. Die Medien- und Bildungsvergessenheit bezieht sich darüber hinaus auch auf die Reflexion von Tendenzen der „learnification" (Biesta 2010) und pädagogischen Zuständigkeiten (Biesta 2011, S. 190; Friesen 2019) sowie von medienanthropologische Dimensionen angefangen von der „Mikrologisierung der Wahrnehmung" (Faßler 2009, S. 290f.) bis zu Fragen der *Co- evolution* (Lee 2020) und Perspektiven der *Co-creation* (Cizek et al. 2019). Insofern kann die Medien- und Bildungsvergessenheit, um die es hier geht, in einer These zur Medienbildungsvergessenheit gebündelt werden.

These 3: Rhetorik und Metaphorik der Artikulationsformen sind getragen von bildungstechnologischen Versprechungen

Aussagen wie „Training ‚snippets' can be viewed as cost-effective programs that serve as quick and meaningful training" (Khan 2019, S. 278) stehen in der Tradition von e-Learning Mythen und IKT-Rhetoriken im Bildungsbereich (Haugsbakk & Nordkvelle 2007)[5]. Erhellende und verbergende Dimensionen des metaphorischen Gebrauchs von Ausdrücken wie ‚snippets', ‚nuggets', ‚bites', ‚Facetten', ‚Episoden' oder ‚Fragmente' werden in den einschlägigen Diskursen nicht explizit beschrieben. Aspekte der Lernwirksamkeit und Nachhaltigkeitsversprechungen werden kaum evaluiert. Inwieweit und unter welchen Bedingungen Versprechungen wie das folgende eingelöst werden, bleibt offen: „The outcome of well-designed meaningful, low-cost, reinforcing snippets contribute to the successful change of behavior and performance improvement for trainees." (Khan 2019, S. 282) Das betrifft nicht nur instrumentelle Lernformen, sondern auch verbreitete Heilsversprechungen in Digitalisierungsdiskursen, die es zu reflektieren gilt (vgl. Bauer et al. 2020). Weiter spielen metaphorische Ausdrucksweisen generell, etwa auch bei transformatorischen Ansätzen,[6] eine prominente Rolle. So wollen beispielsweise Ansprüche eines Korrektivs „to ocular- centric banking pedagogies where knowledge is fixed and progress is unidirectionally measured" (Abramo 2014, S. 78) ebenfalls eingelöst und plausiblisiert werden.

These 4: Die Relevanz mikro-, meso- und makro-struktureller Verflechtungen von techno-ökonomischen und bildungspolitischen Dimensionen sowie die Rolle der globalen Bildungsindustrie werden gemeinhin verkannt und unterschätzt

Der Blick auf Inhalte und Didaktiken des Mikrolernens täuscht leicht darüber hinweg, dass organisationale Gestaltungsformen sowie institutionelle, technologische und politische Rahmenbedingungen eine bedeutsame Rolle spielen, wenn es um die Herausbildung und Normalisierung konkreter Formate und Routinen geht. Mehr noch, die Routinen der Gewöhnung an spezifische Mikrolernformate, die Strategien der Normalisierung konkreter lerntechnologischer Anwendungen und die Favorisierung spezifischer Hardware und proprietärer Software für Bildungszwecke stellen zugleich wesentliche Bedingungen der Ermöglichung und Beförderung makrosozialer Dynamiken und gesamtwirtschaftlicher Marktentwicklungen im Bildungsbereich dar. Insbesondere die industriell vorgefertigten Mikrolernformate der größten Internetkonzerne lassen sich als Anwendungsfall jener globalen Mikrostrukturen auffassen, die als Koordinationsformen „globale Bereiche aufspannen, aber gleichzeitig mikrosozialer Natur sind" (Knorr-Cetina & Brügger 2005, S. 145). Mit der Entstehung einer *Global Education Industry* (Verger, Lubienski et al. 2016)[7] sind nicht nur bislang relevante Werbeverbote in schulischen Kontexten und Überlegungsgleichgewichte in Bezug auf die Rahmenbedingungen für öffentliche und private Bildungseinrichtungen unterwandert worden. Damit geht eine grundlegende Neurahmung von zwar immer schon interdependenten, aber teilautonomen Bildungsbereichen in westlich orientierten Gesellschaften insbesondere in Europa und Nordamerika einher, die zweckfrei gedachte Freiräume für Bildungsprozesse zum seltenen Sonderfall werden lassen und Lernprozesse konsequent im Modus kommerzialisierter Kommunikationsformen organisiert. Die Tendenzen zur Beschneidung der relativen Autonomie von Mikroordnungen und zum fortgesetzten Ausverkauf des öffentlichen Bildungswesens (Lohmann 2009, S. 57) mit digitalen Mitteln sind in einer breiten Öffentlichkeit ähnlich schwer nachvollziehbar wie die vielgestaltigen datenbasierten Bezahlmodalitäten und „Bewirtschaftungsmodelle für ‚Kleinzusammenhänge'" (Faßler 2014, S. 26). Der Forschungs-, Aufklärungs- und Handlungsbedarf hinsichtlich Datenschutz und der Auswirkungen der Plattformökonomie im Bildungswesen ist vielgestaltig und weitreichend. Wenn Nachhaltigkeit im Bildungsbereich keine pädagogische Leerformel und kein Synonym für antidemokratische Bildungsauffassungen darstellen soll, braucht es datenökonomische Alternativen zu den gängigen internetbasierten Geschäftsmodellen unter Berücksichtigung von Gemeingüter-Orientierungen und Schutz der Privatsphäre (vgl. Ochs et al. 2019).[8]

These 5: Mikrolernformate korrespondieren mit sozialtechnologischen Formen des Mikrocontrolling, die mit spezifischen Herausforderungen angesichts neuer Versionen altbekannter pädagogischer Antinomien und Paradoxien verknüpft sind

Formen des Mikrocontrolling waren in der Pädagogik lange vor den Halbleiterchips bekannt, die heute in Mikrocontrollerarchitekturen massenhaft Verwendung finden. Die Miniaturisierung von Geräten und Apparaten und viele andere Faktoren wie Skalierbarkeit, Übertragungsgeschwindigkeit, Produktionskosten, Mobilität und Interoperabilität haben in den letzten Jahren dazu beizutragen, dass Mikrotechnologien der Kontrolle und Überwachung in einem Ausmaß und mit Reichweiten möglich geworden sind, die so manchen Science-Fiction-Roman des 20. Jahrhunderts blass aussehen lassen. Das bedeutet nicht, dass Mikrolernformate *per se* schon integraler Teil von überwachungskapitalistischen Routinen sein müssen. Je nach medien-, informations- und lernökologischen Konstellationen kommen auch selbstbestimmte Formate und expansive Lernformen in Betracht. Das betrifft insbesondere manche Angebote freier Bildungsinitiativen und Formen der Subversion (vgl. Glauser et al. 2019) sowie Cultural Hacking und medienaktivistische Interventionen.[9] Faktisch sind jedoch viele Mikrolernformate auf der Basis vorgefertigter lerntechnologischer Routinen gestaltet, die eine mitlaufende Kontrolle und Überwachung von Lernprozessen ermöglichen. Damit werden bekannte Antinomien und Paradoxien in Bildungskontexten[10] wie Freiheit und Zwang oder Fremd- und Selbstbestimmung verschärft, indem öffentliche wie private Bildungsinstitutionen und betriebliche Weiterbildungseinrichtungen die Nutzung proprietärer Softwaresysteme routinemäßig vorsehen, „involuntaristische Mediatisierung“ (Adolf 2014) in weiten Teilen der Bildungsforschung und Bildungspolitik nicht den Status eines ernst zu nehmenden Problems hat und „Eduveillance“ als Anwendungsfall des *Surveillance Capitalism* (Zuboff 2019) im Wesentlichen für eine kleine akademisch interessierte Minderheit ein Thema darstellt. Wo Mikro(lern)formate im Zusammenhang nicht zu hinterfragender Überwachungs- und Kontrollorientierungen in privaten oder öffentlichen Bildungseinrichtungen eine zentrale Rolle spielen, wird die Rede von informationeller Selbstbestimmung zum Euphemismus. Das gilt für Elemente von e-Portfolios in der Frühen Bildung, die in Firmen oder Ämtern verwaltet werden, genauso wie für die intransparente Verwendung von Nutzungsdaten von Lernplattformen und MOOCs oder für Tracking und Gesichtserkennung in Schulen und Hochschulen. Ähnliches kann für widersprüchliche Zusammenhänge wie etwa der Uniformierung und Vielgestaltigkeit, Mobilisierung und Stabilisierung, Anpassung und Widerständigkeit, Überwachung und Unterwachung, Nähe und Distanz, Disziplinierungsstrategien und undisziplinierte Riskanz, Bildungsversprechen und Ergebnisoffenheit der Prozesse, Gewissheitsannahmen und Ungewissheitserfahrungen oder der Forderung nach Fehlerkultur und konkreten Beurteilungsmaßstäben argumentiert werden. Diese und viele weitere paradoxe Konstellationen[11] bedeuten erhöhte Anforderungen an ein gelingendes Dilemmamanagement. Das gilt insbesondere im Kontext der Entwicklung und Umsetzung von Medienkonzepten in Bildungseinrichtungen aller Niveaus. Wenn etwa „kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen“ (Graf-Schlattmann et al. 2020) beschrieben wird, dann stellt sich nicht nur die Frage, wie dem Zusammenspiel von Handlungsvariablen wie Abstimmung und Vernetzung, Transparenz und Sichtbarkeit oder erkennbarer Nutzen (ebd., S. 26–33) konkret Rechnung getragen werden kann. Es stellen sich darüber hinaus auch Fragen nach den Ausgangsbedingungen und den Limitationen der Veränderungshorizonte. Ersteres betrifft etwa Grade der Offenheit und Transparenz in Bezug auf Ausgangserwartungen, Ziele und Gestaltungsmöglichkeiten organisationaler, kommunikativer, technologischer und evaluativer Dimensionen. Wenn die Autonomie des wissenschaftlichen Personals und die vorhandenen Reste demokratischer Entscheidungsstrukturen an Hochschulen respektiert werden sollen, dann verträgt sich das nicht mit unternehmerischen Top-down-Routinen oder Unterwerfungserwartungen hinsichtlich der Strategien von Tech-Eliten (Schmalz 2020). Auch was die Limitationen der Veränderungshorizonte betrifft, macht es einen großen Unterschied, ob es um Modalitäten des *re-acting, re-structuring, re-de- signing, re-framing* oder des *re-generating* geht (vgl. Peschl & Fundneider 2008), zumal diese unterschiedliche Umgangsmöglichkeiten mit paradoxen Anforderungen eröffnen.

These 6: Limitationen von Datafizierung, KI-Anwendungen und Big Data Analysen werden kaum reflektiert

Die Mikrostrukturen der globalen Bildungsindustrie sind auf die Monetarisierung digitaler Schnittstellen und nicht auf deren Humanisierung ausgerichtet. Das sollte nicht übersehen werden, wenn seit einigen Jahren KI-Anwendungen und Big Data auch in verschiedensten Lern- und Bildungskontexten Einzug halten. Für einige Firmen, Behörden und Anbieter von Lerntechnologien sind zunehmend größere und besser strukturierte Datenmengen verfügbar, die nicht nur für sich, sondern auch im Verbund mit anderweitig verfügbaren Datensätzen ausgewertet werden können. In diesem Zusammenhang weckt bereits die Auswertung von Mikrodaten und deren Strukturen große Hoffnungen: „Data analytics can help institutions to develop the most strategic and persuasive approach to enhance learning environments, which in turn contribute to a greater return-of investment for both individuals and institutions." (Corbeil et al. 2017, S. 8).

Im Mainstream der datenpositivistischen Basisorientierungen bleiben jedoch nicht nur pädagogische Legitimationen und ethische Begründungen, sondern auch Limitationen unterbelichtet. Letztere betreffen unterschiedliche Datentypen und deren Relationen, Perspektiven der Datenkritik, epistemologische und politische Dimensionen der Datafizierung, ungeplante institutionelle und organisationale Effekte und nicht zuletzt Tendenzen der dateninduzierten Diskriminierung, die in medialen Alltagsdiskursen oft verleugnet oder verniedlicht werden. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Themenfeldern zählt zu den Desiderata in den Microlearning-Diskursen, obschon kein Mangel an relevanten Anknüpfungspunkten besteht.[12] Eine solche Auseinandersetzung erfordert eine Erweiterung des kontextuellen Denkens über lexikalische Bedeutungskontexte, persönliche Kontexte und Diskurskontexte hinaus (van Goor et al. 2004, S. 176) in Richtung nutzer*innengenerierter, datengetriebener und rechnergestützter Kontexte. Anhaltspunkte dafür finden sich beispielsweise im Konzept der „lernergenerierten Contexte" (Seipold 2017), in kulturanthropologischen Analysen der Arbeit von Algorithmen (Seaver 2018) und Modellen der Errechnung von kausal wirksamen Faktoren (Pearl & Mackenzie 2018).

These 7: Der Mainstream der Microlearning-Diskurse zeichnet sich durch verfügungsrationalistische Tendenzen und einen Glauben an die Berechenbarkeit der Welt aus

Während in bildungstheoretisch informierten Kreisen mit Wirkungsannahmen in Bezug auf Lern- und Bildungsprozesse eher vorsichtig abwägende Sichtweisen anzutreffen sind, zeichnet sich der Mainstream der Microlearning-Diskurse durch Rhetoriken der Implementierung und Verfügbarkeit von Prozessen und Ergebnissen aus. Wo die Lernenden zu Kund*innen oder „Teilnehmenden" werden, die zum Zwecke der Verhaltensmodifikation durch personalisierte Mikrolernprogramme geschleust werden (Kapp & Defelice 2019, S. 89–108), geht es um kalkulierbare Outputs und nicht um subjektiv bedeutsame Lernerfahrungen. Ansprüche der Steuerung von Lehr-/Lernprozessen, der algorithmengestützten Herstellung von spezifischen Effekten, der lerntechnologischen Taktung von Lernschritten, des vordefinierten Zeitmanagements oder der Bildungsplanung mit definitiver Ergebnissicherung lassen sich zwanglos als Ausdruck verfügungsrationalistischer Tendenzen verstehen. Im Einzelnen können diesen Tendenzen durchaus verschiedene Rationalismusbegriffe zugrunde liegen, etwa hinsichtlich der Aufwandsminimierung angesichts konkreter Ziele (Zweckrationalität) oder der konsequenten Orientierung an bestimmten Werten oder Prinzipien (Wertrationalität sensu Max Weber). Verfügungsrationalistische Tendenzen sind nicht an eine spezielle Rationalität oder Version von Rationalismus gebunden. Sie beziehen sich auf alle Formen des Rationalismus, die sich durch eine Neigung zur Verabsolutierung der Bestimmung von Ausgangslagen, Bewertungsmodalitäten, Mitteln, Zweckbestimmungen oder Verfahren und Instanzen zur absichtsvollen Herstellung konkreter Verhaltensweisen oder spezifischer Verhältnisse auszeichnen (vgl. Hug et al. 2007).

Zweifellos sind mit den heutigen strukturmathematischen Entwicklungen Potenziale der Generierung von Wirklichkeiten entstanden (Löffler 2019), die auch bei der Gestaltung von Mikroformaten und im Bildungsbereich generell angewendet werden können. Damit hat sich jedoch die Frage nach den Grenzen der Berechenbarkeit von Welt im Allgemeinen (Pietsch et al. 2017) und von

pädagogischen Welten im Besonderen nicht erübrigt. Die nach den Grenzen des betriebswirtschaftlichen Optimierungsdenkens sowieso nicht.

Fazit

Mikroformate spielen in formellen und informellen Lern- und Bildungskontexten eine enorme Rolle. Das betrifft nicht nur jene lerntechnologischen Anwendungen, die seit rund 15 Jahren mit Ausdrücken wie ‚Microlearning' oder ‚Mikrolernen' assoziiert werden, sondern auch zahlreiche historische und kontemporäre Formen der mikrodidaktischen Organisation von inhaltlichen Einheiten und Lernaktivitäten.

Heute bieten Datafizierung, KI-Anwendungen und Big Data Analysen vielfältige Möglichkeiten der innovativen Gestaltung von Mikrolernformaten. Die Nutzung dieser Möglichkeiten auf der Basis von technologischen Angeboten der globalen Bildungsindustrie korrespondiert mit komplexen medialen Inklusions- und Exklusionsdynamiken sowie mit einem enormen Potenzial für die Transformation sozialer, kultureller und gesellschaftlicher Meso- und Makrostrukturen im Bildungsbereich. Die Tiefenstrukturen, subtilen Veränderungsdynamiken und Transformationsmodi sind noch weitgehend unverstanden, zumal mikropolitische und mikro- soziale Konkretisierungen der Mikrolernformate sowie lokale und regionale Anpassungen der globalen Entwicklungsdynamiken durchaus variieren.

Der Mainstream der Digitalisierungsindustrien setzt auf instrumentelle Logiken digitaler Innovation und Transformation, wobei häufig Suggestionen der Alternativlosigkeit eines Innovationspfades verbreitet werden, die es zu hinterfragen gilt (vgl. Mansell 2018). Das gilt für Lernen und Bildung gleichermaßen wie für andere gesellschaftlich relevante Bereiche. Bemühungen der Visibilisierung von Kontingenzen im Bereich von Microlearning und Micro- teaching sowie Versuche, Transformationsprozesse nachvollziehbar zu machen und alternative Entwicklungspfade aufzuzeigen und zu erproben, finden eher in Nischen statt und nicht im Rahmen gut finanzierter Forschungsprogramme, die von bildungspolitischen Initiativen der Nachhaltigkeit inspiriert sind.

Mikrolernformate müssen weder Schauplatz eines *War on Learning* (Losh 2014) noch Kernstück von Tendenzen der „learnification" (Biesta 2010) sein. Es gibt auch keinen Grund, die verbreitete alltagsweltliche Akzeptanz algorithmengestützter Erziehungs-, Vermarktungs- und Manipulationsprogramme im Dienste politischer oder ökonomischer Interessen in öffentlichen Bildungseinrichtungen zu utilisieren oder stillschweigend anzunehmen. Wenn Mikrolernformate im Sinne der skizzierten Thesen kritisch gestaltet und eingesetzt werden, können diese Teil von Bildungsprozessen sein, die weder auf elitäre bildungsbürgerliche Traditionen noch in erster Linie auf vermarktbare Qualifizierungsprozesse setzen. Zukunftsoffene Perspektiven korrespondieren vielmehr mit bricolierenden Bildungsvorstellungen, in denen Öffentlichkeit und Privatheit reflektiert und respektiert wird. Microlernformate korrespondieren in diesem Fall mit nachvollziehbaren didaktischen Arrangements, mit transparenten und für Lehrende und Lernende frei gestaltbaren Softwarearchitekturen und nicht zuletzt mit einer guten Portion Skepsis gegenüber bildungstechnologischen Versprechungen eingedenk der langen Geschichte der Imagination automatisierter Lerntechnologien.

Anmerkungen

[1] exemplarisch https://www.ecdc.europa.eu/en/news-events/online-micro-learning-activities-on-COVID-19 oder https://www.meduplus.de/microlearning/coronavirus/ (Stand: 22.06.2020)

[2] Das soll der Relevanz aktueller Forschung zu diesen und ähnlich gelagerten Themenfeldern keinen Abbruch So bieten etwa auch die Beiträge im *Medienimpulse-Themenheft Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise* (Barberi et al. 2020) zahl-

reiche Anknüpfungspunkte für Verhältnisbestimmungen von Mikro-, Meso- und Makroperspektiven des Lernens, auch wenn in den Einzelbeiträgen eine entsprechende Relationierung und Kontextualisierung von Mikrolernformaten in der Krise nicht explizit ausgeführt wird. Ähnliches gilt für aktuelle programmatische Beiträge wie sie neuerdings in verschiedensten Bildungskontexten rund um den Globus aus aktuellem Anlass publiziert werden (vgl. exemplarisch Brandenburg 2020, Gallo & Trompetto 2020, Luyben, Fleming & Vermeulen 2020, Saxena 2020).

[3]https://www.it-daily.net/shortnews/23942-erste-ai-faehige-microlearning-loesung-fuer-die-industrie-4-0 sowie https://www.aveva.com/ (Stand: 22.06.2020).

[4]Eine Verhältnisbestimmung medien- und bildungstechnologischer Aspekte einer Invasionsökologie zu naturwissenschaftlichen Konzepten der biologischen Invasion (Kowarik 2010) und zu einer Allgemeinen Ökologie (Hörl & Burton 2017) muss an dieser Stelle offen Sie könnte zum besseren Verständnis kokreativer Microlearning-Dynamiken an den Nahtstellen menschlicher und maschineller Produktivität im Besonderen und der Ermöglichungsbedingungen viraler Mikroformate im Allgemeinen beitragen. Zu den letzteren zählen u. a. Witze, GIFs und Memes sowie lerntechnologisch vorgefertigte Quizz-Formate, die massenhafte Verbreitung finden. In medientheoretischer Hinsicht können diese Formate auf dem Hintergrund der Überlegungen von Krämer (2008) zu den Modalitäten der „Ansteckung durch Umschrift“ (ebd., S. 138-159) spezifiziert werden.

[5]dazu auch die aktuellen Beiträge im Themenheft “30 years of ICT and learning in education – major changes and challenges” bei seminar.net (https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/).

[6]exemplarisch Björk (2011) und Anwendungen der *Biophilia* App, die auf eine Reflexion von Zusammenhängen zwischen Natur und Technik und intuitive Möglichkeiten der kreativen und multimodalen Musikproduktion abheben (siehe https://bjork-biophilia-ios.soft112.com/).

[7]Die Begriffsbildung erfolgt hier ähnlich wie im Fall von Medical-Industrial Complex in Analogie zu Military-Indus- trial Complex (vgl. Picciano 1994, Picciano & Spring 2013). Die Forschung in diesem Feld steht erst am Anfang (vgl. Parreira do Amaral et 2019), wobei u. a. auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede der strategischen Kommunikation, der taktischen Überwindung regionaler Normalitätserwartungen oder der Innovationsrhetoriken in den drei gesellschaftsrelevanten Komplexen als Desiderata zu verzeichnen sind.

[8]Generallizenzen für die Nutzung von Softwareprodukten der Firma Microsoft im Bildungsbereich und ähnliche Verträge mit anderen Internet-Konzernen laufen dem Dass kürzlich sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz und in Österreich die Verträge mit Microsoft verlängert worden sind, unterstreicht den Aufhlärungsbedarf.

[9]Letzteres soll allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass B. Google seit der Unternehmensgründung eine Quasi-Monopolstellung im Suchmaschinenmarkt erreicht hat und inzwischen zahlreiche Dienste, darunter auch Google Classroom anbietet, während das GWEI-Projekt (https://gwei.org/) bereits kurz nach dem Projektstart gestoppt wurde.

[10]Zu den traditionellen Diskursen über Antinomien und Paradoxien in Bildungskontexten exemplarisch Winkel (1986) und Helsper (1996).

[11]Zu diesen zählen unter anderem Voten für freie Bildungsmedien und Medien-Kolonialisierung von Lernwelten oder Digitalisierung im Dienste verwaltungsbürokratischer Interessen und Förderung von Kreativität und Innovationsbereitschaft. Für weitere Beispiele für kontemporäre paradoxe Strukturen und Spannungsfelder siehe Hug (2018, 11).

[12]exemplarisch Dander (2014, 2018), Williamson (2017, 2020), Allert & Richter (2017), Eubanks (2018), Noble (2018), AlgorithmWatch (2019) und Swertz & Barberi (2020).

Literatur

Abramo, J. (2014). Music Education that Resonates: An Epistemology and Pedagogy of Sound. Philosophy of Music Education Review, 22(1), 78–95.

Ackeren, I. v., Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. Die Deutsche Schule, 112(2), 245–248.

Adolf, M. T. (2014). Involuntaristische Mediatisierung. Big Data als Herausforderung einer informationalisierten Gesellschaft. In H. Ortner, D. Pfurtscheller, M. Rizzolli & A. Wiesinger (Hrsg.), Datenflut und Informationskanäle (S. 19–35). Innsbruck: Innsbruck University Press.

AlgorithmWatch (2019). Atlas der Automatisierung. Automatisierte Entscheidungen und Teilhabe in Deutschland. Abgerufen am 22.06.2020 von https://atlas.algorithmwatch.org/ wp-content/uploads/2019/04/Atlas_der_Automatisierung_von_AlgorithmWatch.pdf

Allert, H. & Richter, C. (2017). Das Politische der Algorithmen in der Bildung. Subjektivierungsprozesse und Digitalität. In S. Eder, C. Mikat, Claudia & A. Tillmann (Hrsg.), Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis (S. 69–83). München: kopaed (Schriften zur Medienpädagogik).

Barberi, A., Grünberger, N. & Schmölz, A. (2020). Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise. Medienimpulse-Themenheft, 58(2).

Bauer, R., Hafer, J., Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Thillosen, A., Volk, B. & Wannemacher, (2020, im Druck). Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Medien in der Wissenschaft, Band 76. Münster: Waxmann.

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. New York: Routledge.

Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. Pedagogy, Culture & Society, 19(2), 175–192.

Billig, M. (2013). Learn to Write Badly. How to Succeed in the Social Sciences. Cambridge: Cambridge University Press.

Björk (2011). Biophilia. [LP, CD, digital]. One Little Indian Records/Well Hart.

Brandenburg, U. (2020). Internationalisation in higher education for society – IHES in the times of corona. Sociální Pedagogika / Social Education, 8(1), 11–24.

Cizek, K., Uricchio, W., Anderson, J., Agui Carter, M., Harris, T. A., Holmes, M. & Stephen- son, M. (2019). Part 1: ‘We Are Here’: Starting Points in Co-Creation. Abgerufen am 22.06.2020 von https://wip.mitpress.mit.edu/pub/collective-wisdom-part-1

Corbeil, M. E., Corbeil, J. R. & Khan, B. H. (2017). A Framework for Identifying and Analyzing Major Issues in Implementing Big Data and Data Analytics in E-Learning: Introduction to Special Issue on Big Data and Data Analytics. Educational Technology, 57(1), 3–9.

Dander, V. (2014). Von der ‚Macht der Daten‘ zur ‚Gemachtheit von Daten‘. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik. Mediale Kontrolle unter Beobachtung. Abgerufen am 22.06.2020 von https://d-nb.info/1058904396/34

Dander, V. (2018). Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik. «Subjekt», «Bildung» und «Medien*Kritik» im Lichte | im Schatten digitaler Daten. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 23. März 2018, 1–134.

Eubanks, V. (2018). Automating Inequality. How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor. New York: St. Martin‘s Press.

Faßler, M. (2009). Vom Sichtbaren des Denkens. In U. Ratsch, I.-O. Stamatescu & P. Stoell- ger (Hrsg.), Kompetenzen der

Bilder. Funktionen und Grenzen des Bildes in den Wissenschaften (S. 289–314). Tübingen: Mohr Siebeck.

Faßler, M. (2014). Das Soziale. Entstehung und Zukunft menschlicher Selbstorganisation. München: Fink.

Friesen, N. (2019). Educational Research in America Today: Relentless Instrumentalism and Scholarly Backlash. Erziehungswissenschaft, 59(30), 77–83.

Gallo, G. & Trompetto, M. (2020). The Effects of COVID-19 on Academic Activities and Surgical Education in Italy. Journal of Investigative Surgery, 33, 687–289.

Glauser, C., Harder, S., Gruber, A., Schürch, A., Willenbacher, S., Moersch, C. & Sack, M. (2019). Kalkül und Kontingenz: Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht: Chewing Reality. München: Kopaed.

Graf-Schlattmann, M., Meister, D. M., Oevel, G. & Wilde, M. (2020). Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15(1), 19–39.

Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2007). The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: A critical analysis of the use of ICT in the curricular field. European Educational Research Journal, 6(1).

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hierdeis, H. (2007). From Meno to Microlearning: A Historical Survey. In Hug, Theo (Hrsg.), Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples (S. 35–52). Münster: Waxmann.

Hörl, E. & Burton, J. (2017). General ecology: the new ecological paradigm. Theory. London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc.

Hua, J. & Shaw, R. (2020). Corona Virus (COVID-19) “Infodemic” and Emerging Issues through a Data Lens: The Case of China. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(7), 2309.

Hug, T. (2011). Die Paradoxie der Erziehung. Theo Hug über den Konstruktivismus in der Pädagogik. In B. Pörksen (Hrsg.), Schlüsselwerke des Konstruktivismus (S. 463–483). Wiesbaden: VS.

Hug, T. (2018). Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter – Zur Einführung. In T. Hug (Hrsg.), Medienpädagogik – Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter (S. 7–17). Innsbruck: Innsbruck University Press.

Hug, T., Friesen, N. & Rourke, L. (2007). Nutzenerwartungen und Wissenswandel – kritische Betrachtungen im Spannungsfeld von nutzloser Nützlichkeit und nützlicher Nutzlosigkeit am Beispiel der Learning Sciences. In G. Reinmann & J. Kahlert (Hrsg.), Der Nutzen wird vertagt … Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert (S. 173–197). Lengerich: Pabst-Verlag.

Kaiser-Müller, K. (2015). Ideologiekritik des E-Learnings. Medienimpulse, 53(1).

Kapp, K. M. & Defelice, R. A. (2019). Microlearning: Short and Sweet. Alexandria, VA: ATD Press.

Khan, B. H. (2019). Microlearning: Quick and Meaningful Snippets for Training Solutions.

International Journal of Research in Educational Sciences (IJRES), 2(2), 275–284.

Knorr Cetina, K. & Bruegger, U. (2005). Globale Mikrostrukturen der Weltgesellschaft. Die virtuellen Gesellschaften von Finanzmärkten. In P. Windolf (Hrsg.), Finanzmarkt-Kapitalismus. Analysen zum Wandel von Produktionsregimen. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 45/2005, 145–171.

Koch, J., Heidemann, W. & Zumbeck, C. (2012). Weiterbildung im Betrieb mit E-Learning, Web 2.0, Mikrolernen und Wissens-

management. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Kowarik, I. (2010). Biologische Invasionen. Neophyten und Neozoen in Mitteleuropa. 2., wesentl. erw. Auflage, mit Beiträgen von Wolfgang Rabitsch. Stuttgart: Eugen Ulmer Verlag.

Krämer, S. (2008). Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. W. (2017). Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange. Rotterdam: Sense Publishers.

Lee, E. A. (2020). The Coevolution. The Entwined Futures of Humans and Machines. Cambridge: MIT press.

Löffler, D. (2019). Generative Realitäten I. Die Technologische Zivilisation als neue Achsenzeit und Zivilisationsstufe. Eine Anthropologie des 21. Jahrhunderts. Weilerswist: Velbrück.

Lohmann, I. (2009). Momentaufnahme der gegenwärtigen Regierungsweise des Bildungssystems. In I. Sylvester, I. Sieh, M. Menz, H.-W. Fuchs & J. Behrendt (Hrsg.), Bildung – Recht – Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspek- tiven zum Recht auf chancengleiche Bildung (S. 47–60). Münster u. a.: Waxmann.

Losh, E. (2014). The War on Learning. Gaining Ground in the Digital University. Cambridge: MIT press.

Luyben, A., Fleming, V., & Vermeulen, J. (2020). Midwifery education in COVID-19-time: Challenges and opportunities. Midwifery, 89, 102776.

Mansell, R. (2018). Transformative Communication Technologies: The Accountability Challenge. 36th Boehm-Bawerk Lecture – Inauguration of the Department of Media, Society and Communication. Kleine Medienreihe (Vol. 2). Innsbruck: iup.

Miao, Y., van der Klink, M., Boon, J., Sloep, P. & Koper, R. (2009). Enabling teachers to develop pedagogically sound and technically executable learning designs. Distance Education, 30(2), 259–276.

Missomelius, P. & Hug, T. (2016). Opening up Education: Opportunities, Obstacles and Future Perspectives. In M. Deimann & M. A. Peters (Hrsg.), The Philosophy and Theory of Open Learning: Peer Learning and the Intellectual Commons (S. 31–50). New York: Peter Lang.

Noble, S. U. (2018). Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism. Combined Academic Publ. New York: New York University Press.

Ochs, C., Friedewald, M., Hess, T. & Lamla, J. (2019). Die Zukunft der Datenökonomie: Zwischen Geschäftsmodell, Kollektivgut und Verbraucherschutz. Wiesbaden: Springer VS.

Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G. & Thompson, C. (2019). Researching the Global Education Industry. Cham: Palgrave Macmillan.

Pearl, J. & Mackenzie, D. (2018). The Book of Why: The New Science of Cause and Effect. New York: Basic Books.

Peschl, M. F. & Fundneider, T. (2008). Emergent Innovation and Sustainable Knowledge Co-creation. A Socio-Epistemological Approach to “Innovation from within.” In M. D. Lytras et al. (Hrsg.), The Open Knowledge Society: A Computer Science and Information Systems Manifesto (S. 101–108). New York, Berlin, Heidelberg: Springer.

Picciano, A. G., & Spring, J. H. (2013). The great American education-industrial complex: Ideology, technology, and profit. New York: Routledge.

Picciano, A. G. (1994). Technology and the Evolving Educational-Industrial Complex. Computers in the Schools. 11(2), 85–101.

Pietsch, W., Wernecke, J. & Ott, M. (2017). Berechenbarkeit der Welt? Philosophie und Wissenschaft im Zeitalter von Big Data. Wiesbaden: Springer VS.

Sander, I. (2020). Critical big data literacy tools—Engaging citizens and promoting empowered internet usage. Data & Policy. Cambridge University Press 2.

Saxena, R. (2020). Corona Crisis: Implications For Higher Education In India. Business World, 2020-05-07. Abgerufen am 22.06.2020 von http://bweducation.businessworld.in/ article/Corona-Crisis-Implications-For-Higher-Education-In-India/07-05-2020-191442/

Schmalz, G. (2020). Mein fremder Wille. Wie wir uns freiwillig unterwerfen und die Tech- Elite kassiert. Frankfurt am Main: Campus.

Seaver, N. (2018). What should an Anthropology of Algorithms Do? Cultural Anthropology, 33(3), 375–385.

Seipold, J. (2017). Lernergenerierte Contexte. Raum für personalisiertes und selbstgesteuertes Lernen und Ideengeber für ein „Ökologiemodell von Aneignung". In K. Mayrberger, J. Fromme, Johannes, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien (S. 29–43). Wies- baden: Springer VS.

Swertz, C. & Barberi, A. (2020). Personal Data für Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure. Zeitschrift Medien-Pädagogik,15, 15–34.

van Goor, R., Heyting, F. G. & Vreeke, G.-J. (2004). Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education. Educational Theory, 54(2), 173–192.

Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (2016). World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry. New York: Routledge.

Williamson, B. (2017). Datafication of Education. The digital future of learning, policy and practice. London: Sage.

Williamson, B. (2020). Datafication of Education. A Critical Approach to Emerging Analytics Technologies and Practices. In H. Beetham & R. Sharpe (Hrsg.), Rethinking Pedagogy for a Digital Age, 3. Aufl. (S. 212–226). New York: Routledge.

Winkel, R. (1986). Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf: Schwann.

Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: Public Affairs.

Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Zusammenfassung

Die Kommunikation der Gegenwart ist dominant digital geleitet. Die Benutzung der Zeichen ist hier an mediale Artefakte gebunden, denen dabei das Kriterium des Mikroformatischen sowohl im Hinblick auf ihre Objektivationen als auch in Hinsicht auf ihre Inhalte zukommt. Der Beitrag nimmt diese Beobachtung zum Ausgang, um am Beispiel von WhatsApp eine Kommunikationspraktik medienästhetisch zu betrachten, die ihrerseits vehement die Gegenwärtigkeit der Kommunikation bestimmt.

„Ebenso wie die sozialen Maschinen, die man in die allgemeine Rubrik der Gemeinschaftseinrichtungen einordnen kann, wirken die technologischen Informations- und Kommunikationsmaschinen mitten in der menschlichen Subjektivität, nicht nur innerhalb

ihrer Erinnerungen, ihres Verstandes, sondern auch ihrer Sensibilität, ihrer Affekte und ihrer unbewussten Fantasien.“ Félix Guattari, *Chaosmose* (1992)

Mitteilen, wahrnehmen, verkleinern

In der Debatte um die Unterscheidung medialer Artifizialitäten gemäß ihrer Funktionsweise in der Medien- und Kommunikationstheorie wird oft der Begriff der Mitteilung verwendet, um das Anliegen beteiligter Subjekte zu beschreiben, die diese senden, und den Mechanismus benutzer Objekte zu benennen, die jene vermitteln. Ein Schlüsseltext in diesem Zusammenhang stellt der im Jahre 1967 erschienene Text von Paul Watzlawick, Janet H. Beavin und Don D. Jackson *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes* dar *(Watzlawick et al. 2017).* In den Jahren danach, in denen meist ausgehend eines im englischsprachigen Raums auffallend häufig verwendeten Broadcasting-Begriffs die Auffassung kommunikativer Handlungen mittels technischer Medien diskutiert worden ist, kam es immer mehr zu einer Art nie enden wollender Verfolgungsjagd: Während sich die Theorie bemühte, kommunikative Abläufe in Medien-Dispositiven treffend axiomatisch zu bestimmen, war die technologische Produktion diesen Versuchen, so die eine Perspektive, in vielen Fällen stets einen Schritt voraus. Eine gegenteilige Beobachtung stellt der Befund dar, dass die Medientheorie sich oftmals geradezu visionär zur Wesenhaftigkeit der von ihr anvisierten Erscheinungen geäußert hat, allen voran – um zwei kontroverse diskursive Positionen zu nennen – diejenige in der Tradition Marshall McLuhans sowie jene in der Fluchtlinie Friedrich A. Kittlers (vgl. Heilmann & Schröter 2017; Ruf 2016). Dabei vertrete ich die Ansicht, dass seit dem Aufkommen, der Verbreitung und der dominanten Bedeutung des Internets diese Diskurse auf bemerkenswerte Weise auf einen Höhepunkt zugesteuert sind, der mit der Einführung mobiler, auf dessen Praktikabilität beruhender Medien erreicht worden ist; das Smartphone hat, so meine bereits ausführlich an anderen Stellen ausgeführte These, in diesem Zusammenhang innerhalb der menschlichen Gesellschaft eine eigene Kultur (vgl. Ruf 2018a) mit eigenen Kulturtechniken (vgl. Ruf 2014a) ausgebildet und es ist darüber nachgedacht worden, wie durch dieses Medium der menschlichen Wahrnehmung eine neue Phänomenalität zugeschrieben werden kann (vgl. Ruf 2018b; Ruf 2015a; Ruf 2015b; Ruf 2014b). Auffallend ist in diesem Kontext auch, dass damit nicht nur eine Verkleinerung der entsprechenden Medien-*Hülle* – d. h. dessen medientheoretisch abstrakt zu beschreibende *Haut* (vgl. Ruf 2014/15) – zu konstatieren ist, sondern dass explizit auch die Funktionen des Mitteilens (des Sendens und Empfangens und des Vermittelns) an Formate angeschlossen sind, die *auf* der Benutzer-Oberfläche des gehandhabten Gehäuses – auf berührungsempfindlichen Oberflächen (Touch Screens) – stattfinden, indem taktile Berührungen realisiert werden (vgl. Ruf 2018c): in programmierten Applikationen, deren Software *das Kleine von* und *der* Medien (vgl. Ruf & Schaffers 2019) auf verschiedenen Ebenen privilegiert; beispielsweise mittels Gesten des Tippens auf ausdrücklich kleinen Buttons oder mittels kleinen Wisch-Bewegungen zwecks App-Steuerung. Im Folgenden werde ich in einer analytischen Stoßrichtung ein entsprechendes Medienbeispiel betrachten, das seit über einem Jahrzehnt Kommunikationsweisen und Kommunikationsverhalten verändert. Der leitende Gedanke meines Beitrags ist, dass WhatsApp vor der skizzierten Folie auf einer wertvollen Zuschreibung beruht, die in Form und Funktionalität artikuliert und beachtet wird. Die Zuschreibung, die ich für wertvoll halte und als eigentliche Pointe dieses Medienphänomens betrachte, ist, dass jenes auf einer frappierenden Ästhetik des Kommunikativen beruht (vgl. Graubner 1977). Ein Großteil meiner Diskussion wird darin bestehen, exemplarisch die Bedeutung eines solchen ästhetischen Anspruchs plausibel zu machen. Zunächst muss es aber darum gehen, dazu den Begriff der Kommunikation explorativ noch einmal näher zu umkreisen.

Die Sache des Kommunizierens

Die erhellende Kraft der von Watzlawick, Beavin und Jackson geäußerten Überlegungen zu Formen, Störungen und Paradoxien der menschlichen Kommunikation verdankt sich der These, dass in den modernen Gesellschaften eine ernst zu nehmende Unterscheidung zum Vorschein kommt, die eine einzelne Kommunikation von einer wechselseitigen Interaktion unterscheidet. Bekanntlich stellt Watzlawicks generell in seinem Werk die These auf, dass der Inhalt von Kommunikation nicht nur die *reinen* Worte sind, sondern dass Kommunikation jegliches Verhalten in einem gesamten Kontext bedeutet. Dieser einleuchtende Gedanke, der

paralinguistische Phänomene wie Tonfall, Redetempo, Stöhnen, Glucksen und Pausensetzung sowie Körperhaltung und Körpersprache im passenden Zusammenhang einschließt, ist in eine Argumentation eingebettet, die postuliert, dass menschliches Verhalten kein Gegenteil hat, d.h. dass wir uns ständig *irgendwie* verhalten, ob bewusst oder unbewusst. Behauptet werden kann, dass wir daher allzeit kommunizieren, da jegliches Verhalten (genau so wie geäußerte Worte) Mitteilungscharakter haben (vgl. Watzlawick et al. 2017, S. 58). Selbst Schweigen hat denn auch eine Botschaft und wird geradezu unausweichlich zu einer zwischenmenschlichen Interaktion, sobald ein anderer Mensch dieses Verhalten wahrnimmt. Eine untergeordnete Rolle spiele hier ggf. die Intentionalität (dazu entgegengesetzt u. a. Kaspar 2016) der einzelnen Handlungen und Regungen, ebenso wenig wie deren potenzielles einheitliches (erfolgreiches) Verstehen ((vgl. Watzlawick et al. 2017, S. 60). Es ist aus dieser Sicht nicht zwingend eine Politik des Verständnisses erforderlich: Kein zwangsläufiger Konsens, doch immer die vorausgesetzte Instanz des Kommunizierens schlechthin: „Man kann nicht nicht kommunizieren." (Ebd.).

Diese These will ich nun anhand von drei Aspekten etwas näher betrachten, die für meine im Anschluss zu versuchende medienästhetische Perspektive auf Mikroformate am Beispiel von WhatsApp wichtig sein wird: (i.) den Inhalts- und Beziehungsaspekt, (ii.) den Aspekt analoger und digitaler Modalität sowie (iii.) den Aspekt der technisch vermittelten interpersonalen Kommunikation.

(Ad i.) Auch bei der Untersuchung kleiner Kommunikationsformate wie WhatsApp ist nach wie vor der Informationsgehalt auffällig, wie er in den ausgeführten Kurznachrichten als, mit Rainald Goetz gesagt, „dauernd getippte[s] Sprechen" und „Zwischentext-Formen" zum Tragen kommt (Goetz 2003, S. 185). Bei genauerem Blick sind auch hier in jeder Mitteilung der*des Sender*in Hinweise zu destillieren, die darstellen, wie die*der Empfänger*in die Mitteilung verstehen soll (vgl. Watzlawick et al. 2017, S. 61), ohne dass damit bereits etwas über das Erreichen dieser Intention gesagt wäre. Es handelt sich hier um Informationen über die Inhaltsinformation (= Metainformation, vgl. Watzlawick et al. 2017, S. 63-64), die sich auf die Beziehung zwischen Sender*in und Empfänger*in bezieht und Stellung zu dieser nimmt. Folglich enthält auch jede WhatsApp-Nachricht einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, was umso deutlicher wird, wenn man bedenkt, dass die*der Empfänger*in oder, im Fall von Gruppen-Chats, die Empfänger*innen namentlich dargestellt werden, falls diese im Register des Smartphones, mit dem WhatsApp ausgeführt wird, hinterlegt und damit dessen Benutzer*innen potenziell bekannt sind. Es liegt also auch am Schema von Kommunikation schlechthin, wie WhatsApp-Kommunikation im Einzelnen wechselseitig wahrgenommen wird. Bekannte Sender*innen-/Empfänger*innennamen sagen jedoch noch nichts darüber aus, um welche Beziehung es sich überhaupt handelt. Die Kleinheit des Mediengeräts, das WhatsApp ermöglicht (auch bei der Nutzung eines Desktop-Computers ist ein Smartphone hierfür unabdingbar), tut das Übrige: Mobilität und Portabilität des Objekts sind hier die Voraussetzungen, in diesem Format überhaupt zu kommunizieren. Interaktion findet, so noch immer Watzlawick, Beavin und Jackson, dann statt, wenn der – ggf. permanente – Austausch von Mitteilungen einer Strukturierung unterliegt (vgl. Watzlawick et al. 2017, S. 65). Diese organisiert das Verhalten, entscheidet, welches Verhalten als *richtig* zu betrachten ist, und stellt einen wichtigen Beziehungsbestandteil der Kommunizierenden dar. Dazu offenbart sich oftmals in bestimmtem kommunikativen Verhaltensmustern die Differenzierung eines dominanten Führer*innentypus und derjenige einer/eines Geführten bzw. mehrerer Geführter (vgl. ebd., S. 66): „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt." (ebd., S. 69f.)

(Ad ii.) Menschliche Kommunikation bedient sich häufig verschiedener Formen, um Objekte zu beschreiben und sie so zum Kommunikationsgegenstand zu machen. Äußern können sich diese analog im Sinne von Non-Verbalität (mittels Körpersprache, Vokalisierungen, Gestik, Mimik etc.). Diese Elemente haben häufig mehrere Bedeutungsmöglichkeiten, z. B. da eine Träne sowohl Schmerz oder Trauer als auch Freude bedeuten kann. Jene suggerieren einem dabei aber nicht, welche Variante nicht gemeint ist, weil sie keine Negation kennt. Daher muss von der/vom Empfänger*in einer Kommunikation eine Interpretation der Semantik vorgenommen werden. Diese analoge Modalität vermittelt entsprechend auch eine bestimmte Beziehungsebene. Digitale Ausdrucksmöglichkeiten können dagegen verbal durch einen Namen stattfinden; sie sind an Sprache gebunden und transportieren den Inhaltsaspekt einer Kommunikation. Digital zu kommunizieren, ist in diesem Verständnis nicht derart intuitiv, wie dies meist analog geschieht, sondern künstlich erzeugt. D. h. eine solche Kommunikationsweise muss erst einmal erlernt werden (vgl. ebd., S. 71). Gleichwohl können sich beide hier nur kurz zu skizzierenden Kommunikationsformen ergänzen – und der Mensch erscheint als das einzige Lebewesen, das hierzu in der Lage ist, auch wenn Probleme respektive Störungen (Informationsverluste, Missverständnisse usw.) hierfür konstitutiv sind (vgl. ebd., S. 72–74, S. 77).

Zusammenfassend:

„Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potenzial, ermangeln aber der für eindeutige Kommunikation erforderlichen logischen Syntax.“ (Watzlawick et al. 2017, S. 78)

Für WhatsApp an Relevanz gewinnt in diesem Zusammenhang die Erklärung der sogenannten zwischenmenschlichen Metakommunikationen via Beziehungsaspekte. Erkennbar wird so ein Beziehungsphänomen, das auf der Interaktion zweier Individuen beruht, die sich differenzierten Verhaltensnormen anpassen und sich somit in gewisse Beziehungsrollen fügen (= Schismogenese). Zu unterscheiden sind zwei Beziehungsformen: Zum einen die symmetrische, die die Kommunikationspartner*innen nach Gleichheit streben lässt einschließlich des Vermeidens oder Verringerns von Unterschieden (diese Beziehungsform beinhaltet also spiegelbildliche Rollen der Kommunikationspartner*innen), zum anderen die komplementäre, deren Sinn es ist, dass sich die Kommunizierenden wechselseitig – auf natürliche Weise und in Rückbezug auf gesellschaftliche und kulturelle Kontexte – mit ihren Unterschiedlichkeiten komplettieren (primär/superior vs. sekundär/inferior) (vgl. Watzlawick et al. 2017, S. 79). *(Ad iii.)* Nun besagt in diesem Zusammenhang die sogenannte Kanalreduktionsthese (vgl. Döring 2003; Hartmann 2004), dass eine Kommunikation, sobald sie nicht mehr face to face stattfindet, eine Reduzierung der Sinneskanäle unterläuft. Dies kann die Mitteilung, um bei diesem Begriff zu bleiben, negativ durch fehlende Inhalts- oder vor allem fehlende Metainformationen beeinflussen. Die Nachrichten scheinen dann entkontextualisiert, unpersönlicher oder – im extremsten Fall – überhaupt nicht mehr menschlich zu sein. Allerdings sind sich hier, wie sich mit Verweis auf das Modell der sozialen Informationsverarbeitung sagen ließe (vgl. Crick & Dodge 1994; Dodge 1991), die Kommunikatoren dieser Entsinnlichung bewusst und passen sich den eingeschränkten Kommunikationsfunktionen des Mediums an. Um verstärkt gegen die Nachteile der Kanalreduzierung vorzugehen, sind explizite verbale Benennungen von Gefühlen oder Analogien wie Symbole und Emoticons hilfreich. Dabei kann diese Reduzierung auch von Vorteil sein, wenn bei Textnachrichten beispielsweise das eigene Stottern oder zu schnelles Sprechen, das die/den Kommunikator*in und deren/dessen Kommunikationssituation eigentlich auszeichnen würde, nicht wahrzunehmen sind; der Inhalt der Kommunikation kann daher sogar klarer zu erkennen sein, als wenn jene von Angesicht zu Angesicht stattfinden würde. In gleicher Weise können manche Hinweisreize eher verwirrend zur Kommunikation sein, als dass sie sie unterstützen. Schließlich bleibt es eine subjektive und situationsbedingte Auslegung, ob die Reduktion des Kanals positiv oder negativ wirkt. Sicher bleibt lediglich, dass ein Informationsverlust grundsätzlich möglich ist, wobei aber auch die apperzeptive Ergänzung kompensierend wirken könnte (vgl. einmal mehr Bühler 1934).

In der Online-Kommunikation, zu der der Gebrauch von WhatsApp offensichtlich zu zählen ist, sind gemäß diesem Modell entsprechend soziale Hinweisreize (etwa Personenkenndaten wie Alter, Geschlecht, Beziehungsstatus oder Religion) nicht immer deutlich zu identifizieren bzw. werden sie oftmals verborgen oder auch verfälscht. Möglich wird dadurch die Option medialer Enthemmung, was positive sowie negative Auswirkungen haben kann. Die offene Präsentation der persönlichen Informationen kann eine vorurteilsfreiere Interaktion mit größerer Intimität begünstigen. Gleichzeitig ist aber auch ein unkontrollierter Ausdruck von Aggression möglich. Medien werden vor dieser Folie im Hinblick auf ihre Tauglichkeit für Kommunikationsaufgaben unterscheidbar; soll eine Online-Kommunikation Erfolg haben, muss mithin das *richtige* Medium für die Interaktion ausgewählt werden. Die mediale Einschränkung, von der bereits die Rede war und die eine eindeutige Reduktion von Information bewirkt, kann in diesem Fall von einem je unterschiedlichen Mediennutzungsverhalten ausgeglichen werden. D. h. allerdings nicht, dass ein Textmessanger wie WhatsApp Gefühle zwangsläufig verbirgt. Schließlich stehen dazu neben der Benennung von Emotionen verbale wie visuelle Analogien wie Emojis, Smileys oder Wortabkürzungen zur Verfügung werden, die ihrerseits insgesamt eine Realisierung von Online-Kommunikation *als Kultur* konstituieren (vgl. Hartmann & Krotz 2018).

Die Aspekte i.-iii. sollen nachfolgend gleichsam als Fundament dienen, um WhatsApp wie angekündigt einer theoretischen Lektüre zu unterwerfen, d. h. dessen Kommunikationsoptionen medienästhetisch zu lesen und so kulturwissenschaftlich (vgl. ebd., S. 234f.) ausdrücklich als Mikroformat besser zu verstehen. Aufrecht erhalten wird dazu das Verständnis, dass auch die WhatsApp-Kommunikation mit einem „Ungewissheitsindex“ ausgestattet ist:

„Kein Satz, keine Geste, kein Zeichen, keine Mitteilung und keine Nachricht kann eindeutig entweder auf eine Wahrnehmung oder auf einen kommunikativen Anlass zugerechnet werden. Immer spielt beides eine Rolle, der *report* oder Bericht über ein Vorliegendes […], und das *command*, nämlich die Aufforderung, zuzuhören, entsprechend zu erleben und zu handeln, mitzumachen und vor allem: den Sprecher ernst zu nehmen. Und immer muss man befürchten, dass das eine nur eine Rolle spielt, weil das an-

dere bestärkt werden soll, dass Wahrnehmungen in Anspruch genommen werden, um Kommunikation glaubwürdiger zu machen oder zumindest um es schwieriger zu machen, sie zu bestreiten, und dass man sich auf Kommunikation nicht zuletzt auch deswegen verlässt, weil man den eigenen Wahrnehmungen nicht traut." (Baecker 2005, S. 48f.)

Es geht bei einer Konturierung der Medienästhetik von WhatsApp nicht darum, zu zeigen, wie hier medienästhetische Wahrnehmung identisch ist mit dem, „was gezeigt oder gesagt wird", sondern darum, darauf hinzuweisen, welche Spezifik WhatsApp in der Art und Weise „besitzt", die „eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten", die „Techniken" und „Mittel" zur prozessualen „Verarbeitung" einzusetzen: „Das Wie dieser Wahrnehmung steht im Mittelpunkt dieser Medienästhetik." (Schnell 2000, S. 22)

Tragweiten des Mikroformatischen

WhatsApp ist als Kommunikationsmittel ein Medium, mit dem räumliche und zeitliche Distanzen überschritten werden können und indem ein Grad an Gleichzeitigkeit vorausgesetzt ist: Getrennt vom Gegenüber und gleichzeitig mit jenem in gewissem Kontakt. Wurden zu diesem Zweck vor Einführung dieser Anwendung noch Textnachrichten als SMS versendet, findet diese Umsetzung von Kommunikation in der sozialen Praxis heute in ihrer Erscheinung als Instant-Messenger dominant statt. Da es bei SMS ursprünglich noch ein Problem war, mit Begrenzungen à 160 Zeichen zu schreiben, um weitere Kosten zu verhindern, erweist sich bereits hier die Zuschreibung *mikroformatisch* als zutreffend, da die entsprechenden Mitteilungen so ‚minimalistisch' wie möglich gehalten werden mussten. Metakommunikation konnte dabei fast ausschließlich via Smileys stattfinden, die sich deshalb auch als für diese Kommunikation kennzeichnende Attribute etablieren konnten. In einem kleinen medienhistorischen Rückblick kann gesagt werden: Mit der Einführung von WhatsApp kam es jedoch zunächst zum Aufbrechen dieser kommunikativen Einschränkung. Brian Acton und Jan Koum gründeten am 24. Februar 2009 die Firma WhatsApp. Zu Beginn konnte diese Smartphone-App lediglich den Status der jeweiligen Telefonkontakte aus dem Adressbuch anzeigen, die die App ebenfalls nutzten. Noch im selben Jahr wurde allerdings die Messaging-Funktion ohne Zeichenbegrenzung hinzugefügt und auch die Möglichkeit, per Pop-up Informationen einer eingegangenen Nachricht zu erhalten. Kurz darauf gab es schließlich auch die Möglichkeit, Bilder zu versenden.

Die Bedienbarkeit von WhatsApp ist insgesamt *einfach* und die notwendige Account-Erstellung mittels eigener Mobilnummer schnell durchführbar. Die Anwendung war als Erstes ausschließlich für Applenutzer*innen erwerbbar, dann für diejenige von Blackberrys und ab August 2010 auch für diejenigen von Android-Systemen. Kaum zwei Jahre später avancierte WhatsApp zumindest für das iPhone zu einer der beliebtesten Apps im entsprechenden Store. Mittlerweile zählen über zwei Milliarden Menschen weltweit zu deren Nutzer*innen (vgl. Statista 2020), d. h. fast ein Drittel der Weltbevölkerung. Trotz dieser enormen Verbreitung und Beliebtheit läuft die Medienrealität von WhatsApp Gefahr, gewisse moralische Ansprüche ad absurdum zu führen, allen voran Fragen der Datensicherheit. Die Übernahme von WhatsApp durch Facebook im Februar 2014 hat diesen Umstand weiter problematisch gemacht.

Daneben lässt sich, um auf der Ebene der Medienbeschreibung zu bleiben, per WhatsApp ein 24h-Status angeben; man kann telefonieren und neben schriftlicher Kurz-, Bild- und GIF-Mitteilungen (vgl. Ruf & Matt 2017/18) Sprachnachrichten versenden, wodurch die kommunikativen Interaktionen miteinander verschaltet werden. Doch nicht nur mit einzelnen Telefonkontakten kann interagiert werden; durch die sogenannte Gruppenfunktion können nicht allein Gruppeninteraktionen mit den eigenen Telefonbuchkontakten gestartet werden. Denn durch die Einladungsfunktion innerhalb der Gruppe kann ein WhatsApp-Mitglied, sofern es den Status als Admin in der Gruppe besitzt, auch Kommunikator*innen hinzufügen, die nur dieses Mitglied eingespeichert hat. Somit sind interpersonale Kommunikation und Gruppen-Kommunikationen mit WhatsApp nicht nur möglich; sie haben dieses Format überhaupt erst etabliert.

Wie können diese Kommunikationsmöglichkeiten von WhatsApp vor dem Hintergrund des Gesagten und Beschriebenen genauer identifiziert werden? Und wie korrelieren diese mit dem Attribut des Mikroformatischen? Auf den ersten Blick ist es die primäre Aufgabe von WhatsApp, es möglich zu machen, geschriebene Nachrichten zwischen zwei oder mehreren Parteien zu versenden, wobei die Kommunikation synchron abläuft oder ablaufen kann und meistens auch soll. Dabei spielen Emojis wiederum eine entscheidende Rolle (auch deren Nichtverwenden); sie ermöglichen in der digitalen Kommunikation durch eine immer größere

werdende Auswahl an visuellen Gesten, Mimiken, Darstellungen, Zeichen usw., Analogien zur besseren oder vielmehr: verbesserten, im Sinne einer mutmaßlich effektiveren Metakommunikation, zu verwenden. Insgesamt findet hier eine Interaktion statt, sobald die Nachricht von der/dem Gesprächspartner*in wahrgenommen wurde; sie muss nicht einmal gelesen werden, da das bewusste Ignorieren von Nachrichten ja etwas aussagt. Das auf der Oberfläche der Anwendung Dargestellte ist – jenseits schriftsprachlicher Zeichen – den Bedingungen der grafischen Umsetzung unterworfen. Anders gesagt: Ihre Größe ist aus dieser Sicht notwendig klein visualisiert und hervorgebracht wird damit tatsächlich eine spezifische Medienästhetik, deren Mikro-Formen einschließlich ihrer Formsprache und ihren subjektiven Transformationen auf der einen Seite ein „Außenhorizont des Verhaltens, Handelns und Kommunizierens“ und auf der anderen Seite ein „Innenhorizont des Erlebens, Empfindens und Wahrnehmens“ (Baecker 2005, S. 261) nicht nur zu-, sondern eingeschrieben bleibt.

Seit 2013 existiert für WhatsApp ferner die Push-to-Talk-Funktion, die es einem ermöglicht, durch das Drücken und Halten eines Buttons eine Sprachnachricht innerhalb der jeweiligen Chats aufzunehmen und zu versenden; zuvor war es bereits möglich, mit Smartphones außerhalb der App Memos aufzunehmen und sie innerhalb der App als Datei zu verschicken. Die Vereinfachung dieses Prozesses führte zu einer erhöhten Nutzung dieser Kommunikationsweise. Seither vermögen die Kommunikator*innen, miteinander verbal technisch zu interagieren, ohne tatsächlich miteinander zu telefonieren. Realisiert wird auf diese Weise gewissermaßen ein mobiler Anrufbeantworter. Das Ganze wird dabei jedoch erst dann zu einer Interaktion, wenn die/der Empfänger*in sich der Sprachnachricht bewusst ist; sie/er kann sich nur die Nachricht anhören, ohne direkte Einwände aussprechen zu können. Dies kann sich negativ auswirken, indem die/der Sender*in sich beispielsweise in Rage spricht und auf dieser Ebene die Pflicht zu Knappheit, Kürze und Kleinheit, wie sie die Short-Message-Kommunikation ursprünglich bedient, unterwandert. Gleichzeitig kann sich dies positiv auswirken, da die/der Sender*in in Ruhe aussprechen kann, was sie/er zu sagen hat und im Anschluss die/der Empfänger*in auf das Gesamtgehörte reagiert. Bei komplexen Gesprächsgegenständen hilft ggf. die Möglichkeit der wiederholten Anhörung.

Wird bei WhatsApp mithin der Kanal sowohl erweitert (qua Sprachnachrichten) als auch reduziert (qua technologischer Bedingung), handelt es sich aus medienästhetischer Sicht um eine sinnlich akzentuierte Kommunikationskombination: Verbale und visuelle Kommunikation werden einerseits entfaltet, andererseits miteinander verfaltet und dies in Schrift, Bild, Ton und auch Video. Über einen solchen Video-Anruf sehen und hören sich die Kommunikator*innen, sprechen miteinander, bemerken Körpersprache und Mimik, nehmen das Umfeld, den Ort, die Situation im Videoausschnitt war, können Bewegungen (Spaziergänge, Fahrten etc.) als Live-Stream begleiten. Die Beteiligten müssen lediglich auf Berührungen des Gegenübers verzichten und der Blickwinkel ist auf dem Weitwinkel der Kamera der*des Gesprächspartner*in begrenzt. Interaktion findet hier ab dem Moment statt, an dem die*der Angerufene den Video-Anruf wahrnimmt und dann entweder ignoriert, ‚wegdrückt’ oder annimmt. Auch die Kennzeichnung einer erfolgreich gesendeten Mitteilung mittels zweier grauer Pfeile sowie deren Auszeichnung als gelesene respektive gesehene Nachricht mittels blauer Einfärbung (was ihrerseits ausgeschaltet werden kann), erweisen einen solchen Grad an Handlungsoptionen. Jedes dieser Verhalten und Anzeichen teilt eine Reaktion mit und stellt Kommunikation her – weitestgehend sinnlich (unmittelbares Anfassen und Riechen/Schmecken sind – noch nicht möglich). WhatsApp-Kommunikation kann selbst, um es mit Luhmann auf den Punkt zu bringen (vgl. a. Luhmann 1990), nicht wahrnehmen; sie kann jedoch an demjenigen, was sie produziert, wahrgenommen werden; sie symbolisiert damit einen Gradmesser von Medienästhetisierung, der funktional abläuft und sich im Zuge dessen immer wieder entäußert. Die Konzentration auf ein zur Verfügung gestelltes Zeichenreservoir produziert Wahrnehmungen, die Kommunikation leiten.

WhatsApp bietet neben den direkten (persönlichen) Interaktionsmöglichkeiten zwei weitere Varianten an, um unpersönlich an alle Kontakte eine Mitteilung zu senden. Dabei unterscheiden sich diese in Anzeigedauer und -spektrum. Die permanente Status-Mitteilung ist auf wenige Zeichen reduziert und wird dauerhaft angezeigt; sie kann erneut als Hinweis auf das Mikroformatische von WhatsApp angesehen werden. Dazu können Smileys (mit-)verwendet werden. Allerdings ist eine mediale Einschränkung hier deutlich bemerkbar – auch da dieser Status selten gewechselt wird. Durch dessen permanente *Existenz* kann es auch geschehen, dass seine Aussage schließlich gewissermaßen verjährt, da vergessen wird, ihn zu ändern oder zu aktualisieren. Die Aussagekraft ist also je nach Pflege des Status zu einem hohen Grad unsicher. Allerdings handelt es sich dabei um die einzige WhatsApp-Funktion, die es der/ dem Empfänger*in erlaubt, für die/den Sender*in unbemerkt zu reagieren, weil kein Hinweis zurückgegeben wird, ob der Status von dem jeweiligen Kontakt gelesen wurde oder nicht. Demgegenüber ist die kurzweilige Status-Mitteilung, die 24 Stunden aufrechterhalten wird, oft von größerem Interesse für die jeweiligen Kommunikationskontakte. Hier werden Erlebnisse und Gedanken als Text, Bild oder Videomaterial (als *Stories*) geteilt, die keiner direkten Reaktion bedürfen,

aber potenziell zu Antworten führen können, da man die Möglichkeit hat, unmittelbar zu kommentieren, sodass eine Interaktion wahrscheinlicher wird. Die/der Sender*in kann einsehen, wer diese Art Meldung rezipiert hat und daraus ihrer-/seinerseits Rückschlüsse ziehen. Allerdings hat dieser Status wiederum explizit eine begrenzte Fassungsmöglichkeit. Das Interesse daran, zu erfahren, ob die eigene (in miniatisierten Versatzstücken gezeigte und oft mit kleinen Andeutungen versehene) *Botschaft* mindestens abgerufen (wahrgenommen, bemerkt) worden ist, unterstreichen auch hier, wie sehr Medien nach wie vor nicht nur Botschaften übertragen, sondern eine „Wirkungskraft" entfalten, „welche die Modalitäten unseres Denkens, Wahrnehmens, Erfahrens, Erinnerns und Kommunizierens prägt" (Krämer 1998, S. 14).

Formatierung und Formalisierung

Festzuhalten ist, dass bei WhatsApp als Erscheinung in einer langen Reihe von Kommunikationsmedien (Kittler 1993) jene Axiome der zwischenmenschlichen Kommunikation wenigstens auszumachen sind. Auch wenn hier geschwiegen wird, wenn nicht geantwortet wird, bleibt es nicht möglich, nicht zu reagieren. Allerdings ist es je nach gewählter Funktion schwieriger, etwa den Beziehungsaspekt mit der ggf. notwendigen Komplexität an Metainformationen zu kommunizieren. Daher ist heute *für die* und *in der* Online-Kommunikation essenziell, sich nicht nur all der unterschiedlichen Kommunikationsweisen der Medien bewusst zu sein, sondern jene auch medienästhetisch bewusst zu wählen. Die Entscheidung sollte, lapidar gesagt, nach wie vor für die jeweiligen Gesprächsgegenstände und -situationen angemessen sein. Allerdings handeln Kommunikator*innen auch im Fall von WhatsApp in der Regel aus Gewohnheit und neigen denn auch dazu, einen sinnvollen Medienwechsel (etwa zur Vermeidung von Missverständnissen) im richtigen Moment zu verpassen. Bleiben bei WhatsApp analoge und digitale Modalitäten unterschiedlich ausgeprägt, stehen bestimmte Symptome ggf. im Vordergrund, wie im Fall der Videotelefonie (Held 2020) entsprechend möglich werdende Signale. Auch die Wahl eines signifikanten Profilbildes erzeugt im Übrigen Hinweis- und Nutzungsreize dieser Mikro-Kommunikation. Eine Medienästhetik, die eine Theorie der Wahrnehmung unter den Bedingungen von Medien *und* von Kommunikation installiert, versteht WhatsApp letztendlich im Licht bestimmter Konstruktionsangebote sowie von Sinn- und Sinnlichkeitsgestaltungen, die Lebenswelten und Weltsichten interessieren (vgl. kritisch Imort et al. 2009). Bei jenem medienästhetischen Imperativ, der jedwedem medialen, rezeptiven wie produktiven Medienumgang, welcher Formatierung und Inhaltlichkeit auch immer, zugesprochen worden ist (Röll 2003, S. 51), handelt es sich im Fall von WhatsApp aber nicht um eine kommunikative Einladung, als vielmehr um ein Geheiß: Den Nutzer*innen wird nahegelegt, die eigene Kommunikation (voll)ständig dem Formalisierten anheimzustellen.

Literatur

Baecker, D. (2005). Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bühler, K. (1934). Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Gustav Fischer.

Churkina, K. (2015). Wie neue Medientechnologien unser Kommunikationsverhalten verändern. Kommunikative Erreichbarkeit mittels Mobile Messaging am Beispiel WhatsApp– Freude oder Belastung? kommunikation.medien, Sonderausgabe: Change – Wandel der Leitmedien, o. S.

Crick, N. A. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological Bulletin, 115, 74–101.

Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. In J. Garber & K. A. Dodge (Hrsg.), The development of emotion regulation and dysregulation (S. 159–181). Cambridge: Cambridge University Press.

Döring, N. (2003). Sozialpsychologie des Internet, Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Grippen (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Goetz, R. (2003). Abfall für alle. Roman eines Jahres. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Graubner, H. (1977). „Mittelbarkeit“ und „Lebensgefühl“ in Kants ‚Kritik der Urteilskraft’. Zur kommunikativen Bedeutung des Ästhetischen. In F. A. Kittler & H. Turk (Hrsg.), Urszenen. Literaturwissenschaft als Diskursanalyse und Diskurskritik (S. 53–75). Frankfurt M.: Suhrkamp.

Hartmann, T. (2004). Computervermittelte Kommunikation. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), Lehrbuch der Medienpsychologie (S. 673–693). Göttingen: Hogrefe.

Hartmann, M. & Krotz, F. (2018). Online-Kommunikation als Kultur. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), Handbuch Online-Kommunikation (S. 234–256). Wiesbaden: Springer VS.

Heilmann, T. A. & Schröter, J. (2017). Medien verstehen. Marshall McLuhans Understanding Media. Lüneburg: meso

Held, T. (2020). Face-to-Interface. Eine Kultur- und Technikgeschichte der Videotelefonie. Marburg: Büchner.

Imort, P., Müller, R. & Niesyto, H. (2009). Medienästhetik in Bildungskontexten. München: kopaed.

Kaspar, K. (2016). Whom to blame and whom to praise: Two cross-cultural studies on the appraisal of positive and negative side effects of company activities. International Journal of Cross Cultural Management, 16(3), 341–365.

Kittler, F. A. (1993). Geschichte der Kommunikationsmedien. In J. Huber & A. Martin Müller (Hrsg.), Raum und Verfahren: Interventionen (S. 169–188). Frankfurt a. M.: Stroemfeld/ Roter Stern.

Krämer, S. (1998). Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1990). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Röll, F. J. (2003). Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: kopaed.

Ruf, O. & Schaffers, U. (2019). Kleine Medien. Kulturtheoretische Lektüren. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ruf, O. (2018a). Ästhetische Mobilität oder: Smartphone-Kultur. In O. Ruf (Hrsg.), Smart- phone-Ästhetik. Zur Philosophie und Gestaltung mobiler Medien (S. 9–12). Bielefeld: transcript.

Ruf, O. (2018b). Smartphone-Theorie. Eine medienästhetische Perspektive. In O. Ruf (Hrsg.): Smartphone-Ästhetik. Zur Philosophie und Gestaltung mobiler Medien (S. 15–31). Biele- feld: transcript.

Ruf, O. (2018c). Medientaktilität. In G. Schweppenhäuser (Hrsg.), Handbuch Medienphilosophie (S. 191–199). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ruf, O. & Matt, M. (2017/18). Die GIF-Erzählung. Medientheorie und Gestaltungspraxis einer digitalen Bewegtbildform. Jahrbuch immersive Medien, S. 36–48.

Ruf, O. (2016). Welche Theorie sollen wir lesen? Kittler im Kanon-Spiegel. In S. Neuhaus & Schaffers (Hrsg.), Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 1. Jahrhunderts (S. 79–98). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ruf, O. (2015a). Nietzsches Finger. Medienarchitekturen digitaler Kulturtechnik. In R. Reschke (Hrsg.), Nietzsches Architekturen des Wissens (S. 43–58). Berlin: de Gruyter.

Ruf, O. (2015b): Wischen. In H. Christians, M. Bickenbach & N. Wegmann (Hrsg.), Historisches Wörterbuch des Mediengebrauchs (S. 641–652). Köln, Wien & Weimar: Böhlau. Ruf, O. (2014/15). Haut und Design. Gestaltungs-Ästhetik. Ästhetik & Kommunikation, 164/165, 85–93.

Ruf, O. (2014a). Wischen und Schreiben. Von Mediengesten zum digitalen Text. Berlin: Kadmos.

Ruf, O. (2014b). Die Hand. Eine Medienästhetik. Wien: Passagen.

Schnell, R. (2000). Medienästhetik: Zur Geschichte und Theorie audiovisueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart: Metzler.

Statista (2020). Aktive Nutzer von WhatsApp weltweit. Abgerufen am 05.06.2020 von https:// de.statista.com/statistik/daten/studie/285230/umfrage/aktive-nutzer-von-whatsapp-welt- weit

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). Menschliche Kommunikation. For- men, Störungen, Paradoxien (13. Auflage). Bern: Hogrefe.

Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich Mikroformaten in den aktuellen Medienkulturen und nähert sich aus theoretischer Perspektive den komplexen Verbindungen und Konstellationen zwischen ihren Rahmenbedingungen, den Ausprägungen medialer Formen sowie den zugehörigen Praktiken ihrer Nutzer*innen an. Gerahmt werden diese Überlegungen von zeitdiagnostischen Befunden über die mit der Digitalisierung verbundenen technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen sowie zu formattheoretischen Positionen, die zur Begriffsklärung herangezogen werden.

Beobachtungen

Auf einem Spielplatz in Berlin-Wilmersdorf an einem Montagnachmittag im Sommer 2017. Zwei Mädchen im Alter von circa 13 Jahren nehmen auf einer Parkbank Platz, ihre Smartphones halten sie in der Hand. Rund 20 Minuten lang spielen sie sich – für alle in ihrer Nähe hörbar – im Wechsel ihre Playlists vor und tauschen sich darüber aus. Gelassen klicken sie sich durch ihre Auswahl, und zwar mit einer Verweildauer pro Song von etwa drei bis fünf Sekunden – länger nur dann, wenn textsicher mitgesungen wird. Offenbar stellt diese hohe Taktung der Musikrezeption für sie nichts Ungewöhnliches dar. Ihre schnellen, knappen Reaktionen erscheinen angepasst an die kurzen Intervalle der angespielten Songs: Auf Kopfnicken, sobald der Song oder die Quintessenz des Liedes erkannt wird, folgen einzelne Worte als Kommentar oder gestische und mimische Bekundungen über Gefallen oder Missfallen.

Diese konzentrierte Aufmerksamkeit auf jene so kurzen Klangereignisse wird von beiden auffällig lange aufrechterhalten, ohne dass der Eindruck entsteht, diese Art der Musikrezeption in irgendeiner Weise als herausfordernd oder anstrengend zu empfinden. Vielmehr wirkt sie gewöhnlich, alltäglich, ritualisiert.

Was fällt an der geschilderten Situation auf ? Die beiden Teenager halten sich nicht an die vorgegebene zeitliche Form des Popsongs, sondern wählen kürzestmögliche Sinneinheiten, um sich über die Songs auszutauschen. Haben wir es nun bei der beobachteten Situation mit besonders medien- und musikaffinen Heranwachsenden zu tun oder zeigt sich hier womöglich ein Alltagsphänomen unter Peers? Sollte letzteres der Fall sein – ähnliche Phänomene lassen sich auch in anderen Alltagssituationen zwischen Jugendlichen beobachten –, dann mag dies dafür sprechen, dass wir es hier mit einer veränderten Praxis von Rezeption und Kommunikation über Musik zu tun haben könnten.

Auf der Ebene der Rezeption erinnern diese Handlungen ans Zappen, das schon länger bekannt ist, auch an die musikalischen Snippets, etwa im Sinne von Vorhörfunktionen, die mit der Digitalisierung von Musik eingeführt und mit den Musikstreaming--

Plattformen zu einem Standard von Musikrezeption wurden, wenn man auf der Suche nach neuer Musik war und ist. Das vernetzte Smartphone macht die zuvor noch stärker an stationäre (Offline-)Abspielsituationen gebundenen Rezeptionsprozesse mobiler, komplett unabhängig von Ort und Zeit und ermöglicht in einem immerwährenden Onlinezustand gleichsam den Zugriff auf eine schier endlose Fülle an Musik.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich an diesem kommunikativen Umgang mit Musik etwas Symptomatisches zeigt, was auch für andere mediale Produktions-, Kommunikations- und Vermittlungszusammenhänge sowie Wahrnehmungsweisen unserer aktuellen digital-vernetzten Medienkulturen in ähnlicher Weise gilt, nämlich dass unsere Gegenwart von ‚neuen' digitalen Formatlogiken, genauer von Mikroformaten und Mikroformatierungen bestimmt ist, die in die Rezeptions-, (Re-)Produktions- und Kommunikationsweisen hineinragen, diese prägen und transformieren.

Indem wir uns gezielt solchen durch Mikroformate geprägten Phänomenen der aktuellen digitalen Medienkulturen und Netzkulturen widmen, verhält sich unser Forschungsfokus in gewisser Weise komplementär zu einer Vielzahl von Arbeiten zu kleinen Formen, deren Entstehung deutlich vor der Einführung des Internets anzusiedeln ist und damit unter anderen medienkulturellen Rahmenbedingungen erfolgte. Im Gegensatz zu all den verschiedenen historischen kleinen Formen, wie sie in diversen Sammelbänden der Literatur-, Medien- und Kulturwissenschaft verhandelt werden (z. B. Autsch et al. 2014; Gamper & Mayer 2017; Hilzinger et al. 2002; Schuller & Schmidt 2003), weisen die Phänomene der aktuellen Medien- und Netzkulturen jedoch spezifische Eigenlogiken auf, die durch die komplexen vernetzten Konstellationen, in denen sie erscheinen, geprägt sind. Um diesen phänomenologisch adäquat begegnen zu können, bedarf es einer neuen theoretischen Rahmung, für die seit Mitte der 2010er-Jahre bereits verschiedene Vorschläge formuliert worden sind. So fragt etwa Sabiene Autsch in einem Forschungsbericht zur kleinen Form „nach dem oszillierenden und spannungsreichen Mit- und Gegeneinander kleiner Formen" (Autsch 2016, S. 2) in der digitalen Medien- und Alltagskultur. Autsch schlägt den Begriff der Konstellation vor, um kleine Formen als Bewegungsfiguren fassen zu können, die stets andere Formen und veränderte Ordnungen provozierten. Der Begriff der Konstellation erscheint „im Vergleich zu Ordnungsmetaphern wie Dispositiv, System, Kontext, Netzwerk, Gewebe oder Konfiguration besonders geeignet, um interaktiv und intermedial verflochtene Phänomene, zirkulierende und zerstreute Bewegungen und polarisierende Bedingungen kleiner Formen und Formate sowie ästhetische und soziale Faktoren und Resonanzen sichtbar und als optische Figuren beschreibbar zu machen." (ebd., S. 3). Solche Konstellationen sind insbesondere bei Mikroformaten der aktuellen digitalen Medienkulturen zu beobachten, deren Gestalt durch die den jeweils spezifischen Gestaltungs- und Funktionsrahmen von Plattformen zwar vorstrukturiert bzw. ästhetisch vorgeprägt erscheint, aber gleichzeitig durch das intermediale Interagieren mit anderen kleinen wie großen Formen und Formaten hochdynamisch bleibt – man denke etwa an die mannigfaltigen Kürzestvideos auf *TikTok* (vgl. Beitrag von Pasdzierny und Wolf).

Um unsere Vermutungen und Überlegungen zu Mikroformaten weiter zu stützen, seien zunächst einige zeitdiagnostische Befunde vorausgeschickt, formattheoretische Anschlüsse dargelegt sowie die Mikropraktiken im Umgang mit ‚klassischen' Formen analysiert. Die daraus abgeleiteten Überlegungen münden schließlich in erste theoretische Ansätze mit Blick auf Mikroformate und Mikropraktiken im Kontext aktueller Medienkulturen.

Zeitdiagnostische Befunde

Mit der weltweiten Einführung digital-vernetzter Technologien beginnt eine breite wissenschaftliche Reflexion der damit einhergehenden gesellschaftlichen Transformationsdynamiken, sodass mittlerweile eine Fülle von theoretischen Beschreibungen unserer Gegenwart vorliegt. Vor dem Hintergrund medientheoretischer Diskurse begreift man, dass sich die mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen nicht nur auf den technologischen und ökonomischen Bereich beschränken, sondern sich auf alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens auswirken. Der Soziologe Dirk Baecker spricht daher 2007 von der „nächsten Gesellschaft", die auf dem Computer als geschäftsführender Medientechnologie basiert. Baecker geht dabei von der Vermutung aus, dass kaum etwas so große Bedeutung für die Strukturen einer Gesellschaft – gleichsam für Politik, Wirtschaft, Pädagogik sowie die symbolischen Formen der Kultur – habe wie die jeweils dominierenden Speicherungs- und Verbreitungsmedien. Folglich könnte die Einführung des Computers und des Internets für die Gesellschaft ebenso dramatische Folgen haben wie zuvor die Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks (vgl. Baecker 2018). Die Wechselwirkung zwischen Technik und mensch-

lichen Praktiken der Aneignung, oder auch zwischen aktiver (medien-)technischer Veränderung und ihrer passiven Nebeneffekte, wäre auf unterschiedlichen Ebenen und Bereichen gesellschaftlichen Lebens genau zu beobachten und zu untersuchen.

Entlang einer solchen Serie von Beobachtungen beschreiben Hans Ulrich Gumbrecht (2011) und Douglas Rushkoff (2013) in zeittheoretischer Perspektive ein neues Chronotop,[1] das Gumbrecht als „breite Gegenwart" bezeichnet und die uns wiederum als in ihr lebende Menschen nach Rushkoff in einen „Jetzt-Schock" versetze. Das Chronotop der breiten Gegenwart habe das historische Chronotop des 19. und 20. Jahrhunderts zum Übergang ins 21. Jahrhundert abgelöst und forme die Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Handlungsweisen der in ihm lebenden Menschen neu. Diese neuen zeiträumlichen Verhältnisse menschlichen Zusammenlebens und ihre Kommunikation seien nach Gumbrecht und Rushkoff in erster Linie der global vernetzten Digitaltechnologie geschuldet. Globalisierungsprozesse, digitaltechnologisch vermittelte Interaktionen und Kommunikation bewirkten die Erfahrung einer verbreiterten Gleichzeitigkeit. Mit jeder versendeten E-Mail, jeder besuchten Website, jedem geschriebenen oder gelesenen Tweet oder Post, einer SMS oder auch einem Bild oder Video u. a. m. vergrößere sich die Komplexität und Intensität des technischen und kulturell-symbolischen Netzwerks, in dem wir miteinander kommunizieren. In der breiten Gegenwart scheint alles, das digitalisiert und archiviert wurde bzw. werden kann, instantan, hier und jetzt, verfügbar (die Musikstreaming-Plattform *Spotify* stellt beispielsweise im September 2020 60 Millionen Musiktitel zur Verfügung). Sie lasse es aber gleichsam zunehmend schwerer erscheinen, sich als Gesellschaft, als individueller Mensch mit seinem Handeln in einer linearen Zeitlichkeit zu entwerfen, wenn im ‚Echtzeit-Archiv' des Internets, insbesondere auf den Plattformen der Sozialen Medien, verschiedenste Informationen, Wirklichkeitsentwürfe und -deutungen gleichwertig nebeneinanderstehen. Wir sehen uns einer täglich anwachsenden, unüberschaubaren Menge an Informationen gegenüber, gleichzeitig, sich unterbrechend, oft widersprüchlich. Diese (mittlerweile nicht mehr ganz so) ‚neuen' medientechnologischen und chronotopischen Bedingungen, die sich mit Carson Chan als Aspekte eines „Internet state of mind" (2011) bezeichnen lassen, bringen wiederum neue, andere Praktiken der Wahrnehmung und Kommunikation hervor. So beschreiben Gumbrecht und Rushkoff die Entstehung neuer Kommunikations- und Erzählformen, die in immer kürzeren Einheiten prozessieren. Längere Narrative verschwinden und treten zurück hinter der seriellen Erfahrung flüchtiger Momente und Augenblicke. Gumbrecht (2011) beschreibt zudem an mehreren Beispielen, wie wir in aktuellen digitalisierten Kommunikationssituationen immer schon in verschiedenen Räumen und Zeiten zugleich eingelassen sind: Wir sind mit Freunden beim Essen in einem Restaurant oder auf einer Party und zugleich über das Smartphone in den virtuellen Kommunikationsräumen der Sozialen Medien potenziell in Echtzeit mit einer unbestimmten Menge anderer Menschen verbunden. Wahrnehmung und Aufmerksamkeit wären in diesen Situationen dementsprechend nur als geteilte denkbar. Beide Autoren, insbesondere Gumbrecht, machen in anthropologischer Perspektive darauf aufmerksam, welche Rolle der Körper bzw. die Körperlichkeit und die Materialität in einem Nachdenken über eine von Digitalisierung geprägten Gegenwart spielen könnte. In Bezug auf die Mikroformate und Mikropraktiken der digitalen Kommunikationsmedien, denen unser Interesse im Besonderen gilt, stellt sich also die Frage, wie die Rezipient*innen/Nutzer*innen als Wahrnehmende und Handelnde in ihnen eingebunden sind; wie sie diese Medien nutzen, mit ihnen gestalten sowie gleichsam von ihnen in Anspruch genommen und geprägt werden.

Der Kommunikationswissenschaftler Peter Vorderer hat zusammen mit einem Team von Wissenschaftler*innen 2015 in seinem Aufsatz „Der mediatisierte Lebenswandel – Permanently online, permanently connected" erste Antworten auf diese Fragen formuliert. Sie gehen von der These aus, dass das mobile Breitbandinternet mitsamt den mobilen Endgeräten als „Universalwerkzeuge" nicht nur die Möglichkeit bereitstelle, alle Dienste und Funktionen der Online-Kommunikation jederzeit und ortsunabhängig in Anspruch zu nehmen, sondern darüber hinaus – durchaus im Anschluss an die metatheoretischen Perspektiven von Baecker, Gumbrecht und Rushkoff – immens prägenden Einfluss auf alle Bereiche der kommunikativen Praktiken der Menschen und damit auch auf die Praktiken des Selbst habe. Die Menschen im Chronotop der digital vernetzten Medientechnologien nehmen wahr, fühlen, denken und handeln „permanently online, permanently connected" (POPC). In dieser POPC-Umgebung haben die Nutzer*innen spezifische Praktiken, habituelle und kognitive Strukturen entwickelt, die ihre mobilen Endgeräte, ihre Kommunikationsbeziehungen und den Umgang mit Informationen im Laufe ihres täglichen Lebens betreffen. Sie können sich auf ihre „Al-ways-on"-Technologie und die mit ihr ausgebildeten Praktiken verlassen, um Probleme zu lösen, ihre Stimmungen zu managen und sich kontinuierlich kommunikativ mit anderen zu verbinden (Vorderer 2015).

Die Gruppe um Vorderer kann in vielen Bereichen der individuellen Verhältnisse zur Welt und zu sich selbst – wie dem Problemlösen, dem Beziehungshandeln, der Motivation und dem individuellen Selbstverständnis – Veränderungen feststellen, die sich als produktive Lösungen in der alltäglichen praktischen Auseinandersetzung mit den kommunikativen Verhältnissen in der POPC-Umgebung verstehen lassen. Wir können hier nur beispielhaft einige ihrer Ergebnisse nennen, wobei wir uns auf das kommunika-

tive Beziehungshandeln beschränken (Vorderer 2015):

- *Eine permanente Erreichbarkeit ersetze räumliche Nähe als Grundlage von kommunikativem Beziehungshandeln:* Breitbandinternet, Smartphone und Kommunikations-Apps machen nicht nur geografische Distanzen immer unbedeutender für den intersubjektiven Austausch, sondern ermöglichen es auch, innerhalb sozialer Situationen in physischen Räumen mit relevanten Anderen überall auf der Welt zu kommunizieren.
- *Parallel existierende, latente Konversationsfäden ersetzen Gespräche als geschlossene Form:* Gegenüber klar abgegrenzten Gesprächsformen zeigen sich Konversationen in den aktuellen digitalen Medienkulturen vielmehr als latenter Dauerzustand, in dem die Grenze zwischen Kontakt und Nicht-Kontakt verschwimmt – immer wieder unterbrochen, aber auch permanent anschlussfähig und jederzeit
- *‚Liveness', in Form von visuellen, audiovisuellen Dokumentationen und Mitschnitten des Dabeiseins, ersetze die Nacherzählung:* Mobile Endgeräte und ihre Funktionen (wie das Aufzeichnen und Teilen von Textnachrichten, Bildern und Videos in den Sozialen Medien) versprechen ihren Nutzer*innen, andere Menschen besonders intensiv und direkt/‚live' an ihren Erlebnissen teilhaben zu haben. So ersetze eine Serie von Posts und foto- sowie videografischen Aufnahmen während des Ereignisses die Nacherzählung desselben aus zeitlicher

Insgesamt zeigen die Befunde, dass das intersubjektive Beziehungshandeln immer schneller, kleinteiliger, reversibler und komplexer wird sowie eine andere Form von Aufmerksamkeit verlangt.

Auch im kultur- und kunstwissenschaftlichen Diskurs zur Digitalisierung betonen Autor*innen in Begriffen wie „Kultur der Digitalität", „Digital Condition" (Stalder 2016, 2018) und „Postdigitalität" (Cramer 2015, 2016), dass Digitalität nicht auf Medientechnologien, mediale Endgeräte oder digitale Netzwerke begrenzt werden kann, sondern unsere Kulturen und Gesellschaften in einem umfassenden Sinne durch dieselbe geprägt werden; dass sich digitale Praktiken und Konventionen in unserem Alltag etabliert haben und sich auch auf nicht-digitale Praktiken auswirken. Beispielhaft zeigt sich der neue, selbstverständliche Umgang mit der vernetzten digitalen Medialität, ihren Ästhetiken, den entsprechenden symbolischen Formen sowie den veränderten Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen in der Kunst der *Post-Internet Art* (Herlitz & Zahn 2019; Meyer et al. 2019).

Ohne hier im Einzelnen auf die genannten zeitdiagnostischen Studien und ihre Unterschiedlichkeit genauer eingehen zu können, lässt sich diese Zusammenschau der Rahmenbedingungen auch auf die Breite kommunikativer Praktiken und ihrer innovativen Formate in den aktuellen Medienkulturen beziehen – dabei ist uns bewusst, dass diese Rahmenbedingungen in machtkritischer Perspektive wiederum diverse Unterschiede und Ungleichheiten, im Sinne der *digital divides*, hervorbringen können. Diese Formate sowie damit einhergehende ästhetische und kommunikative Praktiken der digitalen Kulturen lassen sich u. a. mit folgenden Aspekten fassen: Gleichzeitigkeit, Instantaneität, Verdichtung und Verkürzung, Beschleunigung, Konnektivität, Referenzialität, Serialität sowie Zirkulation.

Daran anschließend ergeben sich einige Annahmen und Fragen für eine Theorie der Mikroformate in den aktuellen Medienkulturen. Eine solche Theorie muss sich unserer Einschätzung nach in interdisziplinärer und medienökologischer Perspektive insbesondere für die technologischen, ökonomischen und ästhetischen Umgebungen und Rahmensetzungen (wie z. B. Plattformlogiken [2]) interessieren. Sie sollte ebenso die unterschiedlichen Möglichkeiten der Verbindungen des Kleinen, des Kurzen und Momenthaften jenseits der narrativen Verkettung in den Fokus nehmen: Wie werden in/durch/mit den Mikroformaten und Praktiken der Mikroformatierung sinnhafte Bezüge und Bewegungen in der Fülle der breiten Gegenwart erzeugt? Welche Eigenlogiken der Mikroformate werden durch die jeweiligen Plattformlogiken befördert und welche Dynamiken ergeben sich wiederum aus dem Mit- und Gegeneinander der Mikroformate? Und wie lernen wir (durch/mit den Mikroformaten), mit dem Momenthaften, mit Beschleunigung und maximaler Referenzialität umzugehen und diese zugleich zu erforschen?

Formattheoretische Anschlüsse

Spätestens seitdem Jonathan Sterne (2012) zur Entwicklung einer Formattheorie aufgerufen hat, ist ein gesteigertes kunst- und medienwissenschaftliches Interesse an der Auseinandersetzung mit Formaten zu beobachten (Fahle et al. 2020; Jancovic et al. 2019). Zwar weist die Beschäftigung mit Formaten in den Kunst-, Literatur- und Medienwissenschaften eine lange Tradition auf, allerdings liegen die Ansätze dazu bisher eher verstreut in Einzelstudien vor und waren nicht Gegenstand eines eigenen systematischen theoretischen Ansatzes (Müller 2014, Volmar 2020).

Die Thematisierung des Formatbegriffs umspannt einen weiten Phänomenbereich von konkreten technischen bzw. technologischen, medienindustriellen Setzungen und Regeln bis hin zu eher metaphorischen Verwendungen des Begriffs zur Beschreibung medialer Formen. Der Begriff ist dementsprechend breit, vage und schließt ein Bündel an technischen, ökonomischen, kommunikationsstrategischen sowie ästhetischen Kriterien ein, um Standardisierungen *von* und *in* Massenmedien zu erfassen.

Trotz seiner breiten, teils metaphorischen und auch alltagssprachlichen Verwendung ist der Formatbegriff gleichwohl ein *technischer* Begriff geblieben. Er wird zum ersten Mal im 17. Jahrhundert im Kontext des Buchdrucks verwendet (Müller 2014) und erfährt mit jeder Erfindung und Implementierung neuer Massenmedien, wie Radio, Kino und Fernsehen, sowie entsprechenden Strategien der Formatierung, neue Bedeutungsschichten. Pointiert formuliert: Mit jedem neuen Massenmedium bildete sich auch eine neue Auffassung und Kontextualisierung des Formats heraus. Diese Auffassungen haben sich im Laufe der Medienkulturgeschichte nicht abgelöst und ersetzt, sondern existieren nebeneinander. Im Anschluss an diese medienhistorischen Befunde geht man davon aus, dass sich auch im Kontext aktueller Netzkulturen weitere Formate herausgebildet haben und herausbilden werden, von denen sich einige – so unsere leitende These – als Mikroformate beschreiben lassen. Wie im medienwissenschaftlichen Diskurs ist folglich auch in künstlerischen und kunstwissenschafltichen Diskursen die Verwendung des Begriffs ähnlich heterogen wie die zeitgenössische Medienlandschaft selbst, die den Kontext der künstlerischen Praxis bildet (Stallschus 2013).[3]

Neben vielen Publikationen, die sich der medienkulturhistorischen Rekonstruktion verschiedener Formatierungsstrategien und -praktiken widmen, liegen mittlerweile in systematischer Perspektive auch einige Vorschläge für Definitionen des Formatbegriffs vor. Aus einer abstrahierenden Perspektive lassen sich zwei Pole beschreiben, zwischen denen sich der Diskurs um den Formatbegriff aufspannt: Zum einen sind da Definitionen, die die materiellen, technischen und ökonomischen Aspekte des Formats betonen und es damit als recht beharrliches Ergebnis eines medienindustriell geprägten Prozesses der Formatierung verstehen. Zum anderen gibt es Definitionen, die Medienformate vielmehr als dynamische und im Gebrauch veränderliche Muster beschreiben und sie damit in die Nähe zu Begriffen (wie Textsorte, Genre, Muster) rücken.

Folgt man, in einem ersten Schritt, einem Verständnis von Format, das stärker materielle, technische und institutionelle Aspekte betont, lassen sich Medienformate klar abgrenzen von medialen Formen, wie sie beispielsweise Gegenstand des medienmorphologischen Ansatzes von Rainer Leschke (2010) sind und auch von anderen Begriffen wie Gattung, Genre, Stil u. a. m., die ebenso Strukturierungs- und Ordnungsfunktionen medialer Darstellung und Kommunikation erfüllen. Axel Volmar pointiert diese Unterscheidung wie folgt:

„Obwohl mediale Formen […] ebenso wie Formate Ordnungsfunktionen erfüllen können, unterscheiden sie sich von Letzteren also möglicherweise dadurch, dass sie als Mittel zur Strukturierung medialer Anschauung und Darstellung *Formen in Medien* darstellen und Formate demgegenüber tendenziell eher als *Formierungen von Medien* verstanden werden könnten.“ (Volmar 2020, S. 22)

Eben gerade durch ihren präskriptiven Charakter im Sinne vereinheitlichender Modelle, Standards oder Regelwerke unterscheiden sich Formate von Begriffen wie Gattung, Genre und anderen Mustern sowie von ‚künstlerischen‘ Stilen. Der Literatur- und Medienwissenschaftler Michael Niehaus (2018, S. 54ff.) stärkt diese Definition und betont zudem die Festigkeit und Starrheit von Formaten im Vergleich etwa zu Genres, die sich in einem kontinuierlichen Prozess des Wandels befinden: „Formate ändern sich eben nicht mit der Zeit, sondern – wenn sie nicht abgeschafft werden – sprunghaft (also nicht *natürlich*)“ (ebd., S. 55). Niehaus grenzt sich damit deutlich ab von dynamischeren Konzeptionen des Medienformats, wie sie beispielsweise Bucher et al. (2010) vertreten. Sie verstehen Medienformate wiederum als dynamische und im Gebrauch veränderliche Muster und schlagen den Begriff eher als Alternative zu Begriffen wie Darstellungsform, Textsorte, Genre, Regel oder Muster vor, die auch herangezogen wer-

den, wenn es darum geht, die Stabilität kommunikativer Ordnungen zu beschreiben.

Einen integrativen Definitionsvorschlag des Formats macht Volmar (2020), der darin präskriptive *Strategien der Formatierung* und eher situative *Praktiken des Formatierens,* normative Konzeption und praktische Konkretion miteinander verbindet:

„Ein Format kann daher als medienindustriell motivierte Form bestimmt werden, die durch auf äußere Zwecke zielende *Strategien der Formatierung* hervorgebracht wird und als Formatierungsanweisung die spezifische Formgebung und Binnenstrukturierung von Medien und Medienprodukten in Form von Arbeit bzw. Praktiken des Formatierens nach sich zieht. Der Zusammenhang zwischen normativer Konzeption und praktischer Konkretion sowie zwischen Außenbezügen und Binnenstrukturen ist aufgrund ihrer kausalen Verschränkung für das Verständnis von Formaten zentral […]." (Volmar 2020, S. 29)

Man kann also sagen, dass einerseits die Entstehung von Formaten auf Strategien der Formatierung von Medien zurückgeht, die nicht primär auf die Binnenstrukturierung medialer Formen und Texte zielen, sondern durch die Festlegung elementarer Parameter, etwa im Hinblick auf Größe oder materielle Qualität, außerhalb der jeweiligen medialen Texte liegenden Zwecken dienen. Ein gutes Beispiel dafür ist die Studie von Jonathan Sterne (2012) zur Entwicklung des MP3-Formats. Es ist keine Übertreibung, die Entwicklung und kommerzielle Implementierung dieses Audiokompressionsformats als eine der bedeutendsten Transformationen unserer Wahrnehmungspraktiken in den digitalen Medien- und Klangkulturen zu betrachten. Sterne rekonstruiert u. a. die ökonomischen und industriellen Interessen, die die Konstruktion von MP3 geleitet haben und analysiert die Strategien der Formatierung des technischen Systems, in das es eingebettet ist. Der Erfolg dieses Formats beruht auf der Tatsache, dass dank der entwickelten Kompressionsalgorithmen z. B. ein Musikstück auf ein Zehntel seiner Daten reduziert werden kann, was ein Zehntel der Übertragungskosten über das Telefonnetz bedeutet. Große Telekommunikationsanbieter sparen so rund neunzig Prozent der Kosten für die Datenlieferung. Dieses Geschäftsmodell verdankt sich wiederum der Berechnung und Kontrolle der menschlichen Sinne sowie der erfolgreichen Gewöhnung der Verbraucher*innen an standardisierte Formate. Die Entwicklung von MP3 basiert auf psychoakustischen Erkenntnissen und Praktiken, die Sterne mit dem Begriff der perzeptuellen Kodierung fasst. Sie operiert mit einem mathematischen Modell der Lücken innerhalb des menschlichen Hörspektrums, auf dessen Grundlage der MP3-Kodierer Sounds und Töne analysiert und alles entfernt, was Menschen nicht hören werden. Mit anderen Worten: Der psychoakustische Komplex aus ökonomischen, medienindustriellen Interessen und wissenschafltichen Erkenntnissen, der zur Entwicklung und erfolgreichen Implentierung des MP3-Formats in den Medien- und Klangkulturen geführt hat, ist nichts anderes als die folgenreiche Entscheidung darüber, was Menschen nicht unbedingt hören müssen.

In performativer Perspektive andererseits treten *Praktiken des Formatierens* in den Fokus, die sich als Ausdifferenzierung in und durch die Medienpraxis vollziehen und sich auf Formgebungen bzw. konkrete Gestaltungen von Medien und medialen Artikulationen richten. Diese Binnendifferenzierungen können wiederum eigene mediale Formen – im Sinne von Leschkes Medienmorphologie – ausprägen. Formatierung kann hier als Prozess der Sedimentierung von Nutzungs- und Arbeitspraktiken verstanden werden. Hier könnte auch in kritischer Perspektive untersucht werden, welche kulturellen Vorannahmen, Stereotypen etc. sich mittels der Mikropraktiken des Formatierens in solche digitalen Mikroformate einschreiben (vgl. Fahle et al. 2020, S. 12f.). In dieser Perspektive erscheint die Beschränkung und Vorstrukturiertheit, der die Mikroformate an der Schnittstelle von Medium und Form unterliegen, zugleich und vielmehr als *Gestaltungsspielraum*. In diesem Spielraum werden konkrete Praktiken des Umgangs mit der vorgängigen Formatiertheit möglich. Das sind Verhaltensweisen von begrenzter Reichweite, die zum Beispiel das Ausprobieren, das Einüben, die Variation, die Subversion und die Parodie sowie andere Remix-Strategien in ihren verschiedenen Spielarten erlauben. Medienformate der aktuellen digitalen Netzkulturen stellen also die notwendigen Formen der Strukturierung und Bereitstellung von Medien dar, die zwischen materiellen und technischen Infrastrukturen und den Praktiken ihrer Nutzer*innen vermitteln. Medienformate bestehen aus spezifischen Beschreibungen, technischen Anforderungen und Rahmenbedingungen, die die Anordnung und Präsentation von Informationen prägen, wie z.B. durch die einheitliche Gestaltung digitaler Dateiformate. Diese Beschreibungen wirken sich auf die ästhetischen Qualitäten von Medien aus und sie instruieren menschliche Benutzer*innen und technische Geräte, wie mit Medieninhalten umgegangen werden sollte.

Vor dem Hintergrund der skizzierten zeitdiagnostischen und formattheoretischen Überlegungen sprechen wir von Mikroformaten, die sich zusammen mit der Einführung digital-vernetzter Medientechnologien, dem Internet und insbesondere der Sozialen Medien entwickelt haben. Sie sind zuerst als spezifische *Strategien der Formatierung* rekonstruierbar, die in einem komplexen medienindustriellen Prozess entwickelt und implementiert wurden (wie bspw. GIF, JPG, MP3, MPEG-4). Diese eher materiellen, technologischen Standardisierungen und Regeln bilden zusammen mit entsprechenden institutionalisierten Vorgaben auf den In-

ternet-Plattformen die Rahmenbedingungen für sich ausdifferenzierende *Praktiken des Formatierens* bzw. Mikropraktiken und damit entstehende mediale Formen mit wiederum sehr spezifischen Erscheinungsformen und Ästhetiken, wie z.B. die Gif- und Meme-Kulturen oder die verschiedenen Genres von audiovisuellen Bewegtbildern in Form von Kürzestvideos auf Plattformen wie *TikTok*, als Insta-Stories oder als travel boomerangs u.a.m. Mit anderen Worten: Durch die Mikroformate und ihre Vorgaben entstehen in den digitalen Medienkulturen auch neue *Gestaltungsspielräume* im Sinne von konkreten Mikropraktiken, die sich fluide innerhalb der vergleichsweise starren medienindustriellen Vorgaben bewegen, sich ausdifferenzieren, transformieren und auch über verschiedene Plattformen hinweg transversale Bewegungslinien und Verknüpfungen provozieren. Kurz gesagt: Innerhalb eines Mikroformats sind mannigfaltige Ausdifferenzierungen medialer Formen zu beobachten. Wenn wir also im Folgenden von „Mikroformaten" sprechen, dann bezeichnen wir damit die komplexen Verbindungen und Konstellationen zwischen den technischen, ökonomischen sowie ästhetischen Rahmenbedingungen, ihren phänomenalen Ausprägungen in Form von Medieninhalten sowie den zugehörigen Praktiken ihrer Nutzer*innen. Damit stellen wir die Relationierungsweisen der Mikroformate in den Mittelpunkt unserer theoretischen Überlegungen.

Eine Forschung an den komplexen Mikroformaten sollte folglich aus interdisziplinärer Perspektive sowohl die rahmenden Formatierungen als auch die fluiden, hochkonnektiven medialen Formen fokussieren. Letztere lassen sich, sobald sie in netzkulturellen Medienpraktiken eine gewisse Stabilität erlangt haben, als *networked objects*, als metastabile Konstellationen heterogener Elemente beschreiben und analysieren. Nicht zuletzt könnte eine solche Forschung im Anschluss an den hier skizzierten Begriff des Mikroformats untersuchen, wie Mikropraktiken – im Sinne von Produktions- und Rezeptionspraktiken, die im Kontext von digitalen Mikroformaten eingeübt und habitualisiert wurden – auf ‚klassische' Formate und mediale Formen übertragen und angewendet werden.

Mikropraktiken im Umgang mit ‚klassischen' Formen

Wie die eingangs beschriebene Anekdote bereits deutlich werden lässt, finden sich beim alltäglichen Umgang mit Medienformaten und medialen Formen – deren Etablierung und Festigung zeitlich deutlich vor dem Internet und seiner Medienkulturen anzusiedeln ist und hier mit dem Begriff ‚klassisch' gefasst wird – aktuell diverse Mikropraktiken auf Seiten der Rezipient*innen vor. Mit dem Begriff „Mikropraktiken" fassen wir all die Umgangsweisen mit medialen Formen jedweder Dauer, die von Verkürzungs-, und Verdichtungsstrategien – wie z.B. Skipping und Scrolling bzw. Sampeling, Looping und Mash up – gekennzeichnet sind. Im genannten Beispiel verkürzen die beiden Mädchen durch ihr Weiterklicken (Skippen) die mehrminütige Form der Popsongs auf wenige Sekunden, reduzieren diese also auf die kürzestmögliche Sinneinheit, die den Teenagern offenbar ausreicht, um sich eine Vorstellung vom Song zu machen. Vermutlich tragen bereits die wenigen Sekunden so viel Informationen in sich, dass sie entweder die Erinnerung an einen bereits bekannten Song wachrufen oder aber Annahmen über das Spezifische des Gehörten über einen Abgleich mit Hörerfahrungen zulassen. Womöglich ist das (implizite) Wissen der Mädchen um Produktionsspezifika, musikalische Genres und andere Parameter von Popsongs durch das tägliche Musikhören bereits so ausgeprägt, dass diese musikalischen Fragmente tatsächlich weitreichende Rückschlüsse etwa auf Form und Ausdruckscharakter des Songs zulassen, indem das Spezifische des Songs innerhalb kürzester Zeit erfassbar ist.

Damit wäre die Praktik des Skippens womöglich weniger verkürzten Aufmerksamkeitsspannen geschuldet, sondern vielmehr auf den effektiven Umgang mit und die hohe Kenntnis von populären Formen zurückzuführen, die durch eine intensive Mediennutzung erworben worden ist. Die Tatsache, dass heutzutage via Smartphone auf Millionen von Medieninhalten direkt zugegriffen werden kann, dürfte diesen Kompetenzerwerb erheblich begünstigt haben.[4] Man darf gespannt sein, welche Ergebnisse empirische Studien in den nächsten Jahren hierzu liefern werden.

Die veränderten digitalen Rezeptionspraktiken im Netz mit ihren verkürzten Zugangs- und Auswahlstrategien – etwa mittels Skipping nach wenigen Sekunden oder Sampling – könnten mehr und mehr auch auf ‚klassische' Formen zurückwirken, und zwar mit Blick auf Länge, Struktur und Ereignisdichte. Anhand zweier Plattformen aus dem Musik-Bereich seien die komplexen Zusammenhänge zwischen rezeptiven und (re-)produktiven medienkulturellen Praktiken verdeutlicht.

Während die Musiknutzer*innen beim Kennenlernen von Musik offenbar auf sehr kurze Anspielzeiten zurückgreifen, erfolgt bei

der Musikstreamingplattform *Spotify*, die aktuell mit weltweit rund 300 Mio. Nutzer*innen Marktführer ist, die Vergütung der Komponist*innen erst nach einer Abspieldauer von 30 Sekunden. Die Urheber*innen stellt diese an sich willkürliche Festsetzung der Vergütungsmarke vor enorme Herausforderungen. Denn dieser Logik nach sollte die Zeit zwischen zwei Entlohnungspunkten möglichst kurz gehalten werden. Ein Beispiel: Hört jemand 30 Minuten lang die Playlist einer Band auf Spotify, so erhalten die Urheber*innen bei Songlängen von durchschnittlich 2:30 min. zwölf Mal Tantiemen, bei Songlängen von durchschnittlich 3:30 min. nur knapp neun Mal. Die Vergütungsstrategien von Streaming-Plattformen begünstigen also möglicherweise Kompositionsstrategien, die auf Verdichtung, Vorwegnahme und Verkürzung ausgerichtet sind.

Dieses könnte ein Grund dafür sein, dass in den vergangenen Jahren die Songs tendenziell kürzer werden, indem etwa auf eine dritte Strophe verzichtet wird oder aber die Songbestandteile selbst verkürzt werden (vgl. den Beitrag von Neuhaus und Keden). Gleichzeitig hat sich die Ereignisdichte der Songs während der ersten 30 bis 40 Sekunden in den vergangenen Jahren wesentlich erhöht, indem Intros verkürzt und Refrains – als vormals dramaturgischer Höhepunkt – der ersten Strophe vorgeschaltet sind, sodass die ‚Quintessenz' des Songs innerhalb kürzester Zeit erfasst werden kann. Ziel ist es offenbar, die ‚Catchiness'[5] der Komposition zu Beginn zu maximieren, um die Rezipient*innen beim ersten Höreindruck bereits so stark zu affizieren, dass sie im Idealfall länger als 30 Sekunden verweilen.[6]

Als zweites Beispiel sei näher auf die Musik-Video- und Social-Media-App *TikTok* eingegangen, die mit weltweit rund 800 Mio. Nutzer*innen aktuell zu den einflussreichsten Plattformen im Netz zählt und sich gerade bei (Prä-)Teenagern und jungen Erwachsenen großer Beliebtheit erfreut. *TikTok* ist ein gutes Beispiel dafür, dass sich die Mikropraktiken im Umgang mit etablierten Formen nicht nur auf aktuelle Rezeptionspraktiken beschränken, sondern auch (re-)kreative Praktiken im Netz einschließen. *TikTok* basiert auf der Produktion von Kürzest- videos, die zumeist nicht länger als 15 Sekunden (bis zu 60-sekündige Clips sind möglich) und häufig mit Musik unterlegt sind. Die Auswahl der Musikausschnitte stammt dabei nicht nur von den Nutzer*innen selbst. Denn innerhalb der Gestaltungsoberfläche für die Videoproduktion bietet *TikTok* einen umfangreichen Fundus vorgefertigter Musikvorschläge an. D.h., auf der Basis von Algorithmen wird Musik auf passende Sinnabschnitte hin analysiert und der Mikroformat-Logik entsprechend zugeschnitten. Hierbei gilt das Primat der Kürze. Wie genau solche Algorithmen bzw. Vorschlagssysteme arbeiten, wird von *TikTok* nicht transparent gemacht. Auffällig ist jedoch, dass die Musikausschnitte eine in sich geschlossene Sinneinheit bilden, die zur Wiederholung einlädt und somit der Präsentation der Clips im Dauerloop entspricht. So werden etwa musikalisch markante Sequenzen mit entsprechenden Textierungen ausgewählt, zu denen die Bildinhalte rhythmisch und atmosphärisch in Einklang stehen oder sogar – wie etwa bei Tanz- und Lipsync-Videos – direkt aufeinander bezogen sind.

Miriam Zeh (2020) weist darauf hin, dass bereits Rückwirkungen auf die Musikproduktion zu beobachten sind, indem bestimmte Formbestandteile eines Songs so komponiert und produziert werden, dass sie einer ‚*TikTok*-Mikrodramaturgie' entsprechen und als ca. 15-sekündige Sinneinheit (von Musik und Text) passgenau aus dem Song herausgelöst und auf *TikTok* als auditiver oder audiovisueller Loop platziert werden können. Gesicherte Befunde zu solchen Rückwirkungen bilden derzeit aber noch ein Forschungsdesiderat.

Zusammenfassend lässt sich also die Hypothese aufstellen, dass ‚klassische' mediale Formen – wie etwa Popsongs –, deren Etablierung unter gänzlich anderen medienkulturellen Rahmenbedingungen stattgefunden hat, immer stärker in den Sog der aktuellen Medien- und Netzkulturen und ihrer Logiken geraten und damit (in Teilen) an Eigenständigkeit einbüßen. Eine Medientheorie, die auf die Spezifik der jeweiligen Gestaltungsformen abzielt (wie etwa von Greenberg 1997), würde diese aktuellen Dynamiken dann nicht mehr widerspiegeln und verlöre damit an Beschreibungskraft.

Theoretische Schlussfolgerungen

Die zuvor dargelegten theoretischen Aspekte und Beispiele verdeutlichen, warum es eines neuen theoretischen Rahmens bedarf, um die aktuellen Mikroformate und -praktiken innerhalb der Netzkulturen in ihrer ästhetischen Eigenart phänomenologisch fassen zu können. Denn wenn die Mikroformate und ihre medialen Formen nicht länger auf größere Narrative verweisen bzw. in Relation zu ihnen stehen, sondern vielmehr als momenthafte, zirkulierende, hoch dynamische Bewegungsformen der Logik der

Vernetzung sowie kontinuierlicher De- und Rekontextualisierung folgen, dann verlieren vorliegende Theoriefiguren wie Einzelmedium, Medienspezifik, Narration, pars pro toto u. a. m. zusehends ihre Beschreibungs- und Unterscheidungsfunktion.[7] Um nun aber die Spezifika der mitunter höchst heterogenen Mikroformate fassen zu können und zugleich übergreifende Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Mikroformaten und -praktiken sichtbar zu machen, erscheint es hilfreich, sich ihnen in einem interdisziplinären und auch medienökologischen Ansatz zu nähern, der sowohl die materiellen, medienindustriellen und institutionellen Strategien der Formatierungen als auch die zugehörigen Mikropraktiken und die Dynamik der sich ausdifferenzierenden medialen Formen in ihrer wechselseitigen Bezogenheit aufeinander analysiert und beschreibt. Wir schlagen dazu vor, die phänomenologische Beschreibung der Mikroformate innerhalb des skizzierten theoretischen Rahmens – und in Anschluss an Autsch (2016) – entlang ihrer spannungsvollen Konstellationen, die sie als *networked objects* bilden, zu versuchen.

Um die Breite möglicher Forschungsperspektiven anzudeuten, wollen wir zunächst einige Beispiele für mögliche Forschungsperspektiven auf das komplexe Feld der Mikroformate umreißen, um dann einige Aspekte aufzuzeigen, die unser Ansicht nach geeignet sind, Mikroformate in ihren Konstellationen zu beschreiben.

Forschungsperspektiven

Zum jetzigen Zeitpunkt ergeben sich aus unseren wissenschaftlich-disziplinären Interessen und Ausrichtungen, aus der intensiveren Beschäftigung mit einzelnen Mikroformaten sowie aus unseren gemeinsamen theoretischen Vorüberlegungen fünf komplementäre Forschungsperspektiven, die man in Bezug auf das Feld der Mikroformate und -praktiken einnehmen könnte:

1. Die erste Perspektive fokussiert und analysiert die jeweiligen materiellen, technologischen, ökonomischen, also medienindustriellen Rahmensetzungen der Mikroformate und befragt sie dann in einem weiteren Schritt in ihren Wechselbeziehungen zu den dynamischen medialen und kulturellen Formen sowie zu den Mikropraktiken, die durch sie entsteht. Die Mikroformate kommen so gleichsam als rahmende Begrenzung und als Ermöglichung von je spezifischen Gestaltungsspielräumen ihrer Nutzer*innen in den Blick.
2. An die erste Forschungsperspektive könnten komparatistische Forschungen anschließen, die sich den Unterschieden zwischen den Mikroformaten (in der zuvor skizzierten Komplexität von Plattformlogiken, medialen Formen und Praktiken ihrer Nutzer*innen) nähern. Fragen wären hier beispielsweise: Welche Eigenlogiken der Mikroformate werden durch die jeweiligen Plattformlogiken befördert und welche Dynamiken ergeben sich wiederum aus dem Mit- und Gegeneinander der Mikroformate? Welche Verbindungen und Übergänge stellen die Mikroformate zwischen verschiedenen Plattformen, z.B. den Sozialen Medien, her? Lassen sich intermediale und intertextuelle Verweise und andere Verbindungen von medialen Formen und Inhalten zwischen den verschieden Mikroformaten beobachten? Im Anschluß daran interessieren auch Transformationen, die sich in Kopiervorgängen von einem Medium, einem Mikroformat ins andere oder transversalen Bewegungen durch verschiedene Mikroformate ereignen.
3. Weitere Forschungen bieten sich zur Übertragung von medienkulturellen Mikroformaten und -praktiken auf andere nicht-digitale Praktiken In den Blick gerät damit z.B. die Anwendung der im Umgang mit den netzkulturellen Mikroformaten eingeübten, habitualisierten Praktiken auf andere (analoge, ältere, unter anderen medienkulturellen Rahmenbedingungen entstandene) Medien und kulturelle Phänomene (wie im Abschnitt IV beschrieben).
4. In medienpsychologischer Perspektive könnte es interessant sein, mögliche Veränderungen von Wahrnehmung (Blickbewegungen, Textwahrnehmung, u.a.m), Aufmerksamkeit und Kommunikationsverhalten der Nutzer*innen von Mikroformaten aktueller Medienkultur zu erforschen (vgl. Beitrag von Kaspar). Vergleichende Gegenüberstellungen von Mikroformaten mit anderen Formaten der Informationsdarstellung wären denkbar, die untersuchen, inwiefern kurze Darstellungen von Informationen hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Mediennutzer*innen vergleichbar mit ausführlicheren Informationsdarstellungen
5. Nicht zuletzt könnten aus (medien-)pädagogischer Perspektive Fragen nach der angemessenen pädagogischen The-

matisierung und Anwendung der Mikroformate, ihrer medialen Formen und ihrer zugehörigen Praktiken bearbeitet werden. In der Verzahnung einer lern- und bildungstheoretischen mit einer medienkritischen Perspektive könnte man sowohl an (medien-)psychologische Befunde, an Diskurse um den Begriff des ‚Microlearning' (vgl. Beitrag von Hug) sowie Debatten um mobiles Lernen und Fragen medial vermittelter Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen anschließen. Fragen zur Entgrenzung des Lernens im Sinne einer Verschmelzung von formellen und informellen Lernkontexten, zur Bedeutung des affekthaften Charakters der Mikroformate für Lern- und Bildungsprozesse böten sich zur Bearbeitung an sowie die medienkritische Auseinandersetzung mit u. a. der kapitalistischen Verwertungslogik sowie Überwachungs- und Datenschutzproblematiken. Zudem könnten in fachdidaktischer Perspektive (z.B. Deutsch, Musik- und Kunstpädagogik) die Mikroformate und -praktiken als Gegenstand von ästhetischen Lern- und Bildungsprozessen untersucht werden (vgl. Beiträge von Kolb und Schmidt, Lell und Stähli sowie Neuhaus und Keden).

Konstellationsaspekte

So unterschiedlich die mikroformatisch gerahmten Phänomene auch sein mögen (vom Meme bis zum *TikTok*-Video), so ähnlich scheinen sich diese jedoch in ihren Konstellationen zu sein, die sie als *networked objects* eingehen. Wir verstehen unter Konstellationen metastabile Gebilde vernetzer Aspekte und Bestandteile, die durch performative Praktiken beständig stabilisiert oder verändert werden. Entsprechend können auch einzelne Aspekte der Konstellationen neu hinzutreten oder aber verschwinden. Grundsätzlich liegen diese Konstellationen transversal zu den zuvor beschriebenen Forschungsperspektiven. Übergreifend scheinen uns dabei folgende Aspekte relevant zu sein, die der jeweiligen rahmenden Formatierung sowie der Phänomenspezifik folgend unterschiedlich ausgeprägt und konstelliert auftreten dürften.

1. *Konnektivität:* Den kleinen, kurzen und verdichteten Medienphänomenen in den unterschiedlichen Mikroformaten lässt sich eine hohe Anschlussfähigkeit ein hohes Vernetzungspotenzial zuschreiben. Mannigfaltige Verbindungen zwischen einem Element und vielen nächsten Elementen sind möglich. Damit einher geht das Potenzial zur Referenzialität und Serialität. Mikroformate bergen viele „Modi des Möglichen" (Gamper & Mayer 2018, S. 18) in sich, bieten sich damit auch im Sinne der Affordanztheorie für unterschiedliche Nutzungsweisen an.
2. *Instantaneität:* Durch die hohe Anschlussfähigkeit der Mikroformate und ihre medialen Phänomene und Inhalte, sind sie in der Lage, sich rasend schnell und multidirektional im Internet auszubreiten – und dort zu verweilen und zu Digitaltechnologisch vermittelte Interaktion und Kommunikation bewirken die Erfahrung einer verbreiterten Gleichzeitigkeit, in der alles, was digitalisiert, auf Computern archiviert, kommuniziert oder in den Sozialen Medien mit anderen geteilt wurde, auch instantan, hier und jetzt, häufig simultan in verschiedenen Medien, verfügbar scheint.
3. *Prozessualität:* Aus der Konnektivität erwächst gleichsam ein Prozesspotenzial. Mikroformate und ihre medialen Formen können hohe Dynamiken bei ihrer Verkettung und Transformation entfalten, die uns unter dem Begriff der Viralität vertraut sind. Bei solchen Prozessdynamiken lassen sich mitunter auch Zerstreuungs-, und Verselbstständigungsphänomene
4. *Metastabilität:* Im Zuge solch hochdynamischer Prozesse lässt sich ein Wandel (von Teilaspekten) der Mikroformate beobachten. Formale Stabilität erscheint daher nur für bestimmte Elemente und auch nur temporär denkbar. Indem die Mikroformate potenziell stets flexibel bleiben, besteht die Möglichkeit ihrer Mit dem Begriff der Metastabilität lässt sich dieser Zustand des Dazwischen fassen – des je spezifischen Verhältnisses von Bewegung und Stillstand, von Verflüssigung und Verfestigung, Stabilisierung und Destabilisierung.
5. *Performativität:* Aus einer praxistheoretischen Perspektive verstanden als geronnener Ausdruck menschlicher und nicht-menschlicher Praktiken, aber auch Vorstellungen vom Menschen, seiner Körperlichkeit, weisen Mikroformate ein hohes Performativitätspotenzial auf. So ruft etwa die Nutzung einer Musikstreaming-Plattform andere zuhörende Subjekte hervor als etwa durch das Abspielen einer MP3-Datei, einer CD oder einer Schallplatte (Fahle

2020, S. 13).

6. *Intermedialität und -textualität:* Mit ihren formgenerierenden Potenzialen wirken Mikroformate mehr und mehr auf ‚klassische' medienkulturelle Formen ein – wie oben dargestellt – und befördern so deren Hybridisierung. Vormals dominierende Gattungslogiken Medienspezifika werden durch entsprechende Einschreibungen in Richtung einer intermedialen Vernetzungslogik transformiert. Die besondere Attraktivität und Popularität der mikroformatisch geprägten Formen als Gegenstand der Zirkulation und Kommunikation dürfte ihrer Kürze, semantischen Dichte bzw. Offenheit entspringen, die ihre ständige De- und Rekontextualisierung ermöglicht.

An den hier aufgezeigten Perspektiven einer Phänomenologie der Mikroformate samt ihrer konstellativen Aspekte wollen wir weiterarbeiten und streben die Untersuchung einzelner Mikroformate an, um die bisherigen, eher tastenden theoretischen Überlegungen zu erproben und weiterzuentwickeln.[8]

Vergewissert man sich abschließend noch einmal, wie viele neue Internet-Plattformen, wie viele Mikroformate in den vergangenen Jahren entstanden sind, die die zeitgenössischen Medienkulturen (mit)bestimmen, neue mediale Formen provozieren sowie menschliche Praktiken der Wahrnehmung und des Handelns, der Rezeption und Produktion prägen, so spannt sich ein Forschungsfeld auf, von dem sich kaum erahnen lässt, welche Entwicklungen zukünftig noch zu beobachten sein und wie diese wiederum unser Denken über Mikroformate verändern werden.

Anmerkungen

[1] Gumbrecht benutzt den Begriff in Anlehnung an den Literaturwissenschaftler Michael Bachtin, der den „Chronotopos" als erzähltheoretisches Konzept einführt, um das Orientierungssystem, eine Art „Raumzeit-Gesetzlichkeit", einer Erzählung oder anderer literarischer Texte zu Ein Chronotopos umfasst die rahmenden Bedingungen, die raumzeitlichen Ordnungen der erzählten Welt und gleichsam die zentralen Orientierungen der wahrnehmenden und handelnden Figuren.

[2] Der Begriff verweist auf Einflussmechanismen von Internet-Plattformen hinsichtlich Produktion, Distribution und Rezeption kultureller Güter. Siehe hierzu auch Nieborg und Poell (2018).

[3] Im kunsttheoretischen Diskurs bezeichnete man bis weit ins 20. Jahrhundert hinein mit „Format" vornehmlich die Dimensionen und Proportionen von Gemälden, seltener von Skulpturen oder Architekturen (Schneckenburger 1973); Nicolas Bourriaud (2009) bringt mit dem Begriff des Formats alle nur denkbaren Mittel standardisierter Formgebung zwischen Kunst, Massenkommunikation und Alltag in Verbindung und David Joselit (2016) versteht den Formatbegriff in Anlehnung an Latours Konzept der Assemblage als ein Beziehungsgefüge von heterogenen Elementen und Kräften, das dazu in der Lage ist Muster, Verbindungen und Links zu erzeugen.

[4] Die Engführung der Auswahlprozesse etwa auf Musikstreamingplattformen durch algorithmusgeleitete Empfehlungssysteme und die damit verbundene Einflussnahme auf die Prägung musikalischer Vorlieben bilden dabei vermutlich die Kehrseite dieser Möglichkeitsräume.

[5] Die Idee der „Catchiness" zu Beginn einer Komposition ist dabei keineswegs So riet etwa Richard Strauss Igor Strawinsky dazu, sein Ballett *Der Feuervogel* nicht pianissimo beginnen zu lassen: „Da hört das Publikum niemals zu. Man muß es beim ersten Akkord durch großes Getöse überraschen, dann folgt es sogleich, und hinterher können sie machen, was Sie wollen." (Burde 1982, S. 63)

[6]Auch bei der algorithmusgeleiteten Auswahl von Song-Ausschnitten für kostenlose Hörproben, wie etwa bei *Amazon Music*, erfolgt die Selektion des Abschnitts offenbar nach Kriterien wie Ereignisdichte und Veränderungsgrad der Denn keineswegs wer-

den immer nur die Anfänge der Songs präsentiert, sondern vielmehr jene Passagen, wie etwa der Wechsel von Strophe zu Refrain, die als ‚Catchy Moment' eine hohe affektive Attraktivität aufweisen – und diese können gerade bei älteren Songs weit von der 30-Sekunden-Marke entfernt liegen.

[7] Dieser Befund ist nicht ganz neu. Im medientheoretischen Diskurs wird schon seit mehreren Jahren unter dem Begriff der Medialität ein essentialistisches Verständnis von Einzelmedien durch die Untersuchung der operativen Logik von Medien und medialen Gefügen ersetzt (Jäger 2015).

[8] Damit reihen wir uns ein in eine Serie von jüngeren Studien und Forschungsarbeiten sowohl zu Mikroformaten und -praktiken des (literarischen) Lesens und Schreibens (Schulze 2020) als auch zu bildbasierten Mikroformaten (GIF, Meme), wie sie in der Reihe *Digitale Bildkulturen* bei Wagenbach von Wolfgang Ullrich und Annekathrin Kohout herausgegeben werden.

Literatur

Autsch, S. (2016). Forschungs- und Jahresbericht 2016. Abgerufen am 10.01.2021 von http:// kwak.uni-paderborn.de/Archiv/2016/PDFBerichte/pdf_fbericht_cbe4e9ea-ff03-4ff5- 8b74-7ad5eb1de85c.pdf

Autsch, S., Öhlschläger, C. & Süwolto, L. (2014). Kulturen des Kleinen. Mikroformate in Literatur, Kunst und Medien, Paderborn: Fink.

Bachtin, M. (2008). Chronotopos. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Baecker, D. (2018). 4.0 oder die Lücke die der Rechner lässt. Berlin: Merve.

Baecker, D. (2007). Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourriaud, N. (2009). Radikant. Berlin: Merve.

Bucher, H-J., Gloning, T. & Lehnen, K. (2010). Neue Medien – Neue Formate: Ausdifferen- zierungen und Konvergenzen in der Medienkommunikation. Frankfurt a.M.: Campus.

Burde, W. (1982). Strawinsky. Mainz u. a.: Schott.

Chan, C. (2011). Art in Berlin. In: Stil in Berlin. Abgerufen am 10.01.2021 von www.stilin- berlin.de/2011/02/interview-carson--chan.html

Cramer, F. (2016). Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „post- digital", „Post-Internet" und „Post--Media". In F. Thalmair (Hrsg.), Postdigital 1. Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens (S. 54–67). Kunstforum International, 242/2016.

Cramer, F. (2015). „What Is Post-Digital"? Aarhus: APRJA. Abgerufen am 10.01.2021 von www.aprja.net/what-is-post-digital/

Fahle, O., Jancovic, M., Linseisen, E. & Schneider, A. (2020). Medium. Format: Einleitung in den Schwerpunkt. Zeitschrift für Medienwissenschaft, 12(22), 10–18.

Gamper, M. & Mayer, R. (2017). Kurz & Knapp. Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bielefeld: transcript.

Greenberg, C. (1997). Modernistische Malerei. In Ders. Die Essenz der Moderne. Ausgewählte Essays und Kritiken. Amsterdam und Dresden: Verlag der Kunst, S. 265–278.

Gumbrecht, H. U. (2011). Unsere breite Gegenwart. Berlin: Suhrkamp.

Herlitz, L. & Zahn, M. (2019). Bildungstheoretische Potentiale postdigitaler Ästhetiken – Eine methodologische Annäherung. In: Kulturelle Bildung online. Abgerufen am 10.01.2021 von https://www.kubi-online.de/artikel/bildungstheoretische-potentiale-post-digitaler-aesthetiken-methodologische-annaeherung

Hilzinger, S., Zymner, R., Peil, D. et al. (2002). Kleine literarische Formen in Einzeldarstellungen. Stuttgart: Reclam.

Jancovic, M., Schneider, A. & Volmar, A. (2019). Format Matters. Standards, Practices, and Politics in Media Cultures. Lüneburg: meson press.

Jäger, L. (2015). Medialität. In E. Felder & A. Gardt (Hrsg.), Handbuch Sprache und Wissen. Berlin & Boston: de Gruyter.

Joselit, D. (2016). Nach Kunst. Berlin: August.

Leschke, R. (2010). Medien und Formen. Eine Morphologie der Medien. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Meyer, T., Zahn, M., Herlitz, L. & Klein, K. (2019). Post-Internet Arts Education Research (PIAER). Kunstpädagogik und ästhetische Bildung nach der postdigitalen Entgrenzung der Künste. In: Jörissen, B. & Unterberg, L. (Hrsg.), Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung (S. 171–182). München: kopaed.

Müller, S. (2014). Formatieren, in Heiko Christians, Matthias Bickenbach, Nikolaus Wegmann (Hrsg.), Historisches Wörterbuch des Mediengebrauchs (S. 253–267), Köln u. a..: Böhlau.

Nieborg, D. B. & Poell, T. (2018). The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. New Media & Society, 20(11), 4275–4292.

Niehaus, M. (2018). Was ist ein Format? (Kleine Formate, Bd.1). Hannover: Wehrhahn. Rushkoff, D. (2013). Present Shock. Wenn alles jetzt passiert. Berlin: orange press.

Schneckenburger, M. (1973). Das Bildformat. Geschichte und künstlerische Bedeutung vom Mittelalter bis zum Rokoko. Teil1, Diss., Universität Tübingen.

Schuller, M. & Schmidt, G. (2003). Mikrologien. Literarische und philosophische Figuren des Kleinen. Bielefeld: transcript.

Schulze, H. (2020). Ubiquitäre Literatur. Eine Partikelpoetik. Berlin: Matthes & Seitz. Stalder, F. (2018). The Digital Condition. Cambridge: Polity Press.

Stalder, F. (2016). Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Stallschus, S. (2013). Format. In Jörn Schafaff, N. Schallenberg & T. Vogt (Hrsg.), Kunst-Begriffe der Gegenwart. Von Allegorie bis Zip (Kunstwissenschaftliche Bibliothek, Bd. 50) (S. 73–77). Köln: Walther König.

Sterne, J. (2012). MP3. The Meaning of a Format. London: Durham.

Volmar, A. (2020). Das Format als medienindustriell motivierte Form. Überlegungen zu einem medienkulturwissenschaftlichen Formatbegriff. Zeitschrift für Medienwissenschaft, 12(22), 19-30.

Vorderer, P. (2015). Der mediatisierte Lebenswandel: Permanently online, permanently connected. Publizistik, 60(3), 259–276.

Zeh, M. (2020). TikTok. Pop. Kultur und Kritik 16, 10–15.