

Informelles Lernen mit Performanzvideos und Tutorials auf TikTok

Von Karsten D. Wolf

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 Soundclips 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 nutzen. 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 er-

laubt 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 lippen synchron 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-Varianten) 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 YouTube-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 Interessen 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 vorge-macht 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 Erklärinhalten 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: Devanon-deck 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 & bbnos\$, kann dabei das besondere Ausmaß des Könnens im Sinne einer „epischen Performanz“ effektiv 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 Beispielfideo 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 nachbacken 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 Perspektiven 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 Playlists, 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 Jeyisbae (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 geposteten Erklärvideos gibt. Die Qualitätskontrolle wird aber eher den Rezipient*innen überlassen.

Bezüglich der Intransparenz der Filterregeln sowie der Empfehlungsalgorithmen unterscheidet sich TikTok nicht substantiell 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 zensuriert, 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 „Internet 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 Miniaturen 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. [@dariosiena]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 01.07.2020 von <https://www.tiktok.com/@dariosiena/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/@doktorsex/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/Snipet_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>

maiko/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, I. (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>

Ragetti, A. [@andriragetti]. (2019). [Video]. TikTok. Abgerufen am 28.07.2020 von <https://www.tiktok.com/@andriragetti/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/670618922885790854>
- 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
- Rumler, 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. [@zimtliche_de]. (2020). [Video]. TikTok. Abgerufen am 06.09.2020 von https://www.tiktok.com/@zimtliche_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.cnn.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., & Brüggel, 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*. Abgerufen am 22.12.2020 von <https://www.jff.de/veroeffentlichungen/detail/selbstdarstellung-erfolgsdruck-interaktionsrisiken-tiktok-ac-t-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=tcHKQGI0osk>
- 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.youtube.com/user/1veritasium>
- Vivian, O. @[oliviavivian]. (2019). The scariest wall in the room #foryou #foryoupage #levelup #ninja #ninja [Video]. TikTok. Abgerufen am 28.11.2020 von <https://www.tiktok.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, adressatengerechtes 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. Sträffing (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 entertain-

ment 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.

Informelles Lernen mit Performanzvideos und Tutorials auf TikTok

Von Karsten D. Wolf

Mit dem folgenden Beitrag stelle ich bild- und medientheoretische Überlegungen zur Bildungstheorie an. Diese knüpfen insofern an Karl-Josef Pazzinis aktuelle Monographie „Bildung vor Bildern“ (Pazzini 2015) und seine Habilitationsschrift „Bilder und Bildung“ (Pazzini 1992) an, als sie seine unterschiedlichen Analysen als Darstellung bildbasierter Bildungsprozesse begreifen und daraus einen Aspekt hervorheben, der sich durch die Beiträge wie ein roter Faden hindurchzieht: die Frage nach den komplexen Relationen und Interaktionen, die *zwischen* Bildern und Betrachter*innen geschehen. Diese Verhältnisse und Bewegungen lassen sich nicht im Sinne von Subjekt-Objektgegenüberstellungen denken, sondern als wechselseitiges raum-zeitliches Bedingungsgefüge von Bildwerdung und Subjektbildung. Im Zentrum steht also die These, dass die Subjektivierung an Medialität, hier: an Bildlichkeit gekoppelt ist, „weil es der Medien bedarf, um sich zu bemerken.“ (Pazzini 2015: 175)

Aber *wie* bedarf es der Medien? Wie kann das Mediale Selbst- und Weltverhältnisse verändern und zu deren Konstitution beitragen? Was bergen sie für bildungstheoretische Implikationen? Worin besteht die Wirkung und Kraft des Medialen, hier des Bildlichen, um unser Sehen, Denken und Handeln zu modifizieren?

Um diesen Fragen in aller gebotenen Kürze nachzugehen, frage ich mit Dieter Mersch zunächst danach, wie theoretische Zugänge zum Medialen gedacht werden können. Ausgehend von dieser medientheoretischen Perspektive zeige ich exemplarisch an Marc-Antoine Mathieus Arbeit *3 Sekunden* zwei verschiedene Weisen medialer Performanz im Visuellen, um daran bildungstheoretische Fragen zu konkretisieren. Damit schlage ich vor, neben die Idee der Bildung als *Transformation* nach Kokemohr und Koller (vgl. Koller 2012) auch eine in medialen Architekturen wurzelnde *Performance* als Dimension von Bildungsprozessen zu reflektieren.

Zugänge zum Medialen

In einem Aufsatz von 2010 unterscheidet Dieter Mersch zwei Zugänge zum Medialen, indem er zwei Begriffe heuristisch einander gegenüberstellt, um unterschiedliche Weisen der medialen Konstitution, bzw. Generativität zu entwickeln. Auf der einen Seite stehe die griechische Präposition oder das Präfix *meta*, (im Lateinischen *trans*), die mit „nach“, „hinüber“, „von ... weg“, „in der Mitte“, „unter“ übersetzt werde, „wobei jedes Mal die Überschreitung einer Grenze impliziert“ sei (Mersch 2010: 200). Auf der anderen Seite stehe *dia*, im Lateinischen mit *per* übersetzt, das mit „durch“ oder „mittels“ übersetzt werde und sich nur nuancenhaft vom *Meta* unterscheide (vgl. ebd.: 202).

Der erste Zugang zum Medialen, den Mersch dem Begriff *Meta* zuordnet, sei als „radikaler Medienbegriff“ zu verstehen, „der das

Mediale als ein unhintergebares Apriori postuliert, und zwar so, dass das Medium immer schon auf das Mediatisierte einwirkt, es verwandelt und umprägt“ (ebd.: 187). Dieser Medienbegriff werde in Bezug auf den Modus der „Übersetzung“ und „Übertragung“ verwendet, wie er in dem Begriff der „Metapher“ aufscheine; er sei fortan „für alle weitere Medientheorie leitend geworden“ (ebd.). Gleichwohl berge dieser universale Status des Medienbegriffs Probleme, da kaum mehr „zwischen dem Medialen und Nichtmedialen“ unterschieden werden könne und der Medialität kein Ort zuzuweisen wäre (ebd.: 188). Zudem erweise sich die Beschreibung der spezifischen Medialität als Problem:

Was wäre z. B. die spezifische Medialität von Sprache: ihre propositionale Struktur, wie manche Philosophen unterstellen, die figurale Kraft des Rhetorischen, ihre kommunikative Funktion, das Illokutive des Sprechakts, die gesamte Szene der Verständigung oder die Schrift, die ihr, wie Derrida es ausdrückt, ‚über den Tod des Autors hinaus‘ eine Dauer und Geschichtlichkeit sichert? Gewiss liefern alle diese Bestimmungen ‚Beiträge‘ zu dem, was das Mediale der Sprache ausmacht, doch bedeutete jede Auszeichnung eines Gesichtspunkts bereits den Ausschluss oder die Herabsetzung der anderen und damit einen Reduktionismus – wie auf der anderen Seite die Anerkennung aller Aspekte zusammen auf die Tautologie zuliefe, die Medialität von Sprache sei die Sprache selber. Es gibt folglich keine ausschöpfende Medienphilosophie der Sprache, die sie nicht wesentlich engführte oder in ihren Möglichkeiten beschnitt. (ebd.)

Mehr noch: eine solche Medienphilosophie würde, wie es bei Luhmann der Fall sei, das Mediale in jene Formen verlagern, die es selbst generiere und „das hauptsächlichste Problem [bestünde, AS] in der Identifikation der Formen selbst, weil diese wiederum nicht unabhängig von ihren medialen Bedingungen existier[t]en“ (ebd.: 189). Um diesem Paradox zu entgegnen, habe Wittgenstein in seinen *Philosophischen Untersuchungen* stattdessen vorgeschlagen, „von der Praxis des Sprechens anhand von ‚Sprachspielen‘ auszugehen und durch ihre Verwendungsweisen die Sprache in ihrer Medialität zu enthüllen (ebd.: 188f.). Für Mersch dient dies „als Modell für eine ‚andere‘ Medienphilosophie“, die „weder das Mediale in einem Modus von ‚Übertragung‘ verankert noch in ihr eine ‚Transzendentalität‘ erblickt“ (ebd.: 189).

Er schlägt stattdessen vor, einen zweiten Zugang zum Medialen zu verfolgen, den er mit dem Begriff *dia*, bzw. dem lateinischen Synonym *per* fasst:

So weist per-sona auf die Medialität der Maske, die verhüllend-enthüllend ein Gesicht dadurch offenbart, dass sich die Stimme ‚durch‘ (per) einen Laut (sono) artikuliert, wie die per-spectiva wörtlich ‚eine Durchscheidung‘ (Dürer) bedeutet, die sich [...], AS] ‚durch‘ jene mathematische Struktur zu erkennen gibt, die das Sichtbare allererst gewährt. Ähnliches gilt für die Platonischen dialogoi, die ‚Durchscheidung‘ [dialogizomai], welche eine Erörterung vermittelt des logos vollzieht, um einen Gedanken oder eine Überzeugung auf ihre geteilte Wahrheit hin ‚durchsichtig‘ zu machen, wie die diáphora an die Saat und den Sämann, d. h. die Urszene der Dissemination, gemahnt. (ebd.: 202)

Liege den hier genannten begrifflichen Beispielen – ebenso wie beim Übersetzen und Übertragen des *Meta* – „eine Differenz oder Teilung zugrunde“, werde sie hier jedoch „nicht übersprungen“, sondern „mittels der *poiesis* und ihrer materiellen Bedingungen ‚durchgearbeitet“ (ebd.: 202). Dem gegenüber ergebe sich beim radikalen Medienbegriff des *Meta* die Schwierigkeit, „ein Getrenntes miteinander zu verbinden, ohne dass klar würde, was die Verbindung stiftet“, insofern ließe er „im Dunkeln, von woher oder wodurch die Vermittlung geschieht, weil es vom Sprung oder Übergang nicht selbst wieder eine Vermittlung geben kann“ (ebd.: 200). Das Mediale, verstanden als *Meta* sei „nämlich einer Differenz geschuldet, deren Differenz selbst offen bleibt“ (ebd.). Um zu verstehen, wie der Sprung des *Meta* zu denken sei, beschreibt Mersch den Vorgang des Übersetzens, den „Inbegriff des Medialen“, als einen riskanten Sprung „zwischen den Sprachen, der beide, sowohl die übersetzende wie die übersetzte, tangiert“, und sich ohne „*tertium comparationis*“ realisiere, der zugleich deplatziere und grundlegend verändere, „ähnlich wie eine *Transformation* keine bloße Umgestaltung bedeutet, sondern eine *metamorphosis*.“ (ebd.: 201)

Im Unterschied zur grundlegenden, ereignishaften Verwandlung in der *Transformation* aktualisiere eine *Performance* im Sinne des *Dia* eine *Aufführung*, *Verkörperung* oder *Darstellung*. Dazu Mersch: „Nicht die Verwandlung ist dann das Resultat, sondern, im Wortsinne, die ‚*Dar-Stellung*‘ [...], AS]. Dann steht auch nicht länger die ‚Über-tragung‘ oder das *metapher-* ein als Paradigma für den Prozess der Mediation ein, sondern jene Formen des *experiens* oder Experimentellen, durch welche etwas zur Erscheinung gelangt, ‚gesetzt‘ oder ‚ausgesetzt‘ wird, um sich ebenso in der Wirklichkeit zu manifestieren wie diese zu ‚entsetzen‘“ (ebd.: 203) und so Neues hervorzubringen (vgl. ebd.).

Die Weise des Überspringens werde beim *Dia* gekoppelt an die „Materialität von Übergängen sowie die Praktiken der Verwandlung von *etwas in etwas*, *durch* *etwas anderes*.“ (ebd.: 201) Sie setze insofern „weniger vertikal und ‚sprunghaft‘“ ein, als die *Transformation*, sondern verlaufe „vielmehr horizontal und damit flacher und bescheidener“ (ebd.). Im Unterschied zum ereignishaften, ortlosen Begriff des Medialen beim *Meta*, deuten sich im *Dia* „verschiedene Wege oder Modalitäten an, den Übergang zu gewährleisten“; eingebettet „in ein Netzwerk von Dingen und Handlungen beruht das Mediale folglich auf performativen Praktiken und nicht im Ereignis einer *différance*. Deswegen auch die Betonung auf die Praxis der Künste: Anstelle einer *Metabasis*, eines Übergangs in eine andere Ordnung, verfolgen sie eine *Diabasis*, die zwar gleichfalls einen Übergang nennt, jedoch vermöge solcher Passagen, die auf konkreten ‚Architekturen‘ bauen.“ (ebd.: 203)

Auf der einen Seite steht bei Mersch also ein radikaler Medienbegriff des *Meta*, der sich die sprachliche Konstitution zum Vorbild nimmt und im Sinne von Derridas *différance* aufgefasst werden kann, auf der anderen Seite ein gemäßiger Medienbegriff, der das Mediale zurückbindet an konkrete Praktiken. Er geht von einer „ununterbrochenen Kette horizontaler Verschiebungen aus [...], AS], deren konstitutive Effekte in jedem Einzelfall allererst zu überprüfen wären“ (ebd.: 205) und nicht wie in den meisten Medientheorien bereits vorausgesetzt würden (ebd.: 192). Dementsprechend liege der Fokus darauf, was solche Verschiebungen „auf der kommunikativen Szene bewirken. Nicht die Frage des Symbolischen ist für das Mediale relevant, sondern die an Akteure und Kontexte sowie an Diskurse und Materialitäten gebundenen Praktiken, um im eigentlichen Sinne situativ ‚durchzuschlagen‘.“ (ebd.: 205) Auch wenn ich hier die Zuschreibung zu paradigmatischen Mediationsprozeduren als Gegenüberstellung der sprachlichen Konstitution einerseits und der Praxis der Künste andererseits für problematisch erachte, weil sie eine Dichotomie zwischen Sprache und Bild/Kunst weiter festschreibt, die so m. E. nicht zu halten ist – mit Sybille Krämer könnte man erwidern, dass Bild und Sprache keine Gegensätze, sondern zwei Pole einer Skala darstellen¹ –, erweist sich die Differenzierung und zugleich die Ausweitung der Zugänge zum Medialen auch für Bildungsprozesse als interessanter Aspekt. Sie überführt nämlich im Zeitalter des Audio-Visuellen die virulente Konstitutionsfrage des Medialen, die auch für die Bildungsprozesse aktuell bedeutsam ist, in eine Frage der Modalitäten und der Produktion (Mersch 2010: 206). Mersch behauptet: „*Vielmehr wandelt sich die Konstitutionsfrage zum Modusproblem*“, es gehe im Medialen „um das Ereignis des Als“, da sich „je nach der Szene des Performativen in ein *mediales* Als allererst umschreibt. Das Mediale fungiert also nicht als eine primordiale Hypothese, sondern existiert allein in Abhängigkeit jener Praktiken und Materialitäten, deren ‚Ver-Wendung‘ es zugleich auf immer neue Weise ‚wendet‘. *Was das Mediale ist*, kann nicht gesagt werden – es entzieht sich seiner Feststellbarkeit; gleichwohl *zeigt es sich* durch seine ‚Bewegungen‘ und deren ‚Wendungen‘ hindurch. Sie dulden sowenig eine Synopsis wie eine allgemeine Theorie, bestenfalls nur regionale Kasuistiken von Fall zu Fall. Medien situieren sich, jenseits operativer Strukturen, in einem indeterminativen Feld von Potentialitäten: *Sie sind nicht – sondern sie werden erst.*“ (ebd.)

Überträgt man die von Mersch beschriebenen medialen Zugänge und deren generative Dimension auf die Bildungstheorie, wäre zu fragen, wie sich mediale Modalitäten zeigen und wie sie unser Sehen und Denken verändern können.

Mediale Performanz

Um die Frage der *Performance* im Sinne des *Dia* bei Mersch exemplarisch zu untersuchen, wähle ich den 2011 entwickelten Comic *3 Sekunden* von Marc-Antoine Mathieu aus, den der Zeichner selbst an den Hamburger Graphic-Novel-Tagen im Literaturhaus Hamburg 2012 präsentierte. Laut Klappentext versucht das Werk bildhaft den „Verlauf eines Lichtstrahls in einem kleinen Ausschnitt von Zeit und Raum einzufangen. Die drei Sekunden, die er umfasst, erzählen eine sehr kurze, aber auch hoch konzentrierte Geschichte in Form eines Krimis. Das Beobachten der Details und die Erforschung der Schauplätze ermöglichen es, tote Winkel zu rekonstruieren und Indizien zusammenzutragen, aus denen sich die Beziehungen der Personen und die Motive erschließen lassen.“ (Mathieu 2012)

Bezogen auf meine Frage, wie kraft der Medialität unser Sehen durch Bilder modifiziert wird, bietet diese Arbeit den Vorteil, dass Mathieu sie als hybrides Werk konzipierte, indem er sowohl eine Version im Medium des Buches erstellte als auch eine zweite Version mit exakt derselben Bildfolge im Medium des Films, genauer: als digitalisierte Animation (vgl. Mathieu 2012b). Das Interessante beider Arbeiten liegt dabei weniger auf der semantischen Ebene als vielmehr auf der medialen. Es besteht darin,

das es – trotz übereinstimmender Bilder – zu völlig unterschiedlichen Seherfahrungen kommt. Wie kann dies geschehen?

Alle Interpretationsmethoden der reinen Inhaltsanalyse wie auch der Einzelbilder fänden hier ihr Ende, denn Mathieu geht es mit der spezifischen medialen Gegenüberstellung um eine differenziertere und weiter reichende Betrachtung, die die Verknüpfung von Form und Inhalt ebenso betrifft wie die Verkettung der Bilder miteinander, also gewissermaßen die Bildsyntax, als auch um die Verwobenheit von Darstellung und Wirkung. Es geht also nicht länger um das Bild im Singular, sondern um die gegenwärtig in der Bildtheorie debattierte Frage nach dem Bild im Plural (vgl. Ganz/Thürlemann 2010).

Aber wie prozessieren und modifizieren die beiden Medien unterschiedliche Weisen der Bildbetrachtung? Wie richten sie uns im Betrachten aus?

Einerseits zeigt Mathieu mit seinem *Buch* insgesamt 602 Einzelbilder in quadratischem Format, die jeweils in neun Einzelbildern pro Seite (drei Panels à drei Bilder) angeordnet sind und durch einen schmalen schwarzen Rahmen und weiße Bildzwischenräume voneinander getrennt sind. Das Fortschreiten der Bildhandlung wird also in den kinetischen Vollzug der Bildbetrachtung verlagert, der sich nicht nur an der westlichen „Leserichtung“ im Buch festmacht, sondern zudem auch auf eine selbstbestimmte zeitliche Orientierung der Betrachtung verweist, die sich im Vor- und Zurückblättern der Rezipient*innen zeigt. Die Bilder verteilen sich auf verschiedene Seiten im Buch und knüpfen damit an mehrteilige Bildformen an, die auf verschiedene Orte verteilt sind (vgl. Pichler 2010: 120). Vergleichbar mit den bildhaften Darstellungen des Kreuzweges der christlichen Ikonographie, bei denen man analog zum Leidensweg Christi einen Weg abschreitet, kann man im Verfolgen der bildhaften Reihenfolge bei Mathieu den Weg des Lichtstrahls als lineare Bildverkettung nachvollziehen. Gleichwohl erhalten wir im Wahrnehmungsprozess die Möglichkeit, diese chronologische Betrachtung intervallhaft zu unterbrechen, um z. B. die Einzelbilder genauer zu betrachten, um die gesamten Buchseiten als überblicksartige Bildensembles anzusehen oder um lediglich einzelne Übergänge zwischen den Bildern auszuloten, die durch die Vergrößerung und den verschobenen Bildausschnitt z. B. verfremdend wirken. Die Rezeption des Buches lässt uns also eine körperliche Bewegungsfreiheit, um die zeitliche und räumliche Organisation der Bildverknüpfung im sequenziellen Vergleich und in ihrer Verschiebung und Vergrößerung wahrzunehmen. Dies geschieht allerdings – trotz des zentralperspektivischen Bildraums – auf Kosten einer *Durchsicht* (*per-spectiva*). Andererseits zeigt Mathieu mit der animierten Darstellung im Medium des digitalen *Films*, dass die Bilder hier gewissermaßen *durch* ein Einzelbild hindurch erscheinen. Die Bilder im Plural sind hier nicht nebeneinander angeordnet, sondern in Ebenen oder Schichten. Sie werden vor allem durch Bildverschachtelungen, wie Bild-im-Bild (*Mise en abyme*)-Kompositionen und als Figur-Grund-Relationen zusammengehalten. Hierbei entsteht der Eindruck, dass uns die gezeichneten Bildobjekte entgegentreten und es zugleich eine Sogwirkung in das Bild hinein gibt, die uns in das Bildgeschehen verwickelt. Es ist kein Zufall, dass in der Rezension zu *3 Sekunden* behauptet wird: „Wir folgen nicht nur einem Blick, sondern *sind* dieser Blick selber [Kursivsetzung AS], der wie ein nicht enden wollender Zoom, eine Vergrößerung und Annäherung, sich immer weiter fortbewegt.“ (Schlüter 2012) Aber erstens geht es hier nicht um einen Blick, sondern um einen Lichtstrahl, der erst die Fiktionalisierung des Blickes, den wir niemals selbst einnehmen könnten, ermöglicht. Und zweitens ist mit der Fortbewegung auch eine Bewegungslosigkeit verbunden. Während wir also die verschiedenen Einstellungen, Perspektiven und Kamerabewegungen als Blickausrichtungen erfahren, wird das betrachtende Subjekt körperlich stillgestellt, denn der Blick ist durch das zentralperspektivische Zoomverfahren zwanghaft auf die Bildmitte fokussiert. Je schneller wir den Film abspielen, desto stärker erleben wir die körperliche Zurichtung auf einen Flucht-, bzw. einen Augenpunkt. Solange wir die Handlung verfolgen wollen, dürfen wir nicht einmal zwinkern, geschweige denn, einem Bildbegehren oder Aufmerksamkeitsgeschehen nachgehen. Dies gelingt indes nur, wenn wir den Blickfluss und damit auch unsere Seh- und Bilderfahrung unterbrechen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kontinuierung in der digitalen *Film*version durch die Fokussierung auf die Bildmitte als fixer Augenpunkt hergestellt wird, der die Bilder in die Tiefe hinein verklammert und eine *Durchsicht* ermöglicht, sodass der Eindruck eines Sogs entsteht. Die Ränder und Grenzen der Bilder werden hingegen nur lateral wahrgenommen, sodass eine Orientierung vor allem *innerhalb des Bildraums* möglich scheint. Insofern bestätigt sich der Eindruck, dass unser Blick und der Lichtstrahl sich überlagern, wir erleben scheinbar *durch* unseren Blick, der Licht gibt, einen visuellen Anschluss, indem sich das Bildkontinuum auf das nächste Bild hin öffnet. Insofern kippt das Bildkontinuum in den Status des entwerfenden Bildes und konstituiert das Bildhafte der Reihung erst durch den Modus des Medialen. Nach Didi-Huberman ist es vor allem diese „vorübergehende, gewagte, symptomale Fähigkeit, Erscheinung zu werden“, die das Bild als virtuelles Kontinuum charakterisiert (Didi-Huberman 2000: 197) und es auf andere Bilder hin öffnet. (vgl. dazu auch Sabisch 2015)

Die Kontinuierung im Medium des *Buches* indessen kennt diese Öffnung auch, doch findet aufgrund der räumlichen Verteilung der Bilder im Buchformat eine distanziertere Sequenzialisierung statt, die den Fokus auf die verschobene Wiederholung der Einzelbilder verlagert, sodass eine gruppenweise Übersicht über die Bilder mitsamt ihren Rahmungen, den Verschiebungen in Rahmungen und Montagen sichtbar wird. Zudem verlagert sich das Blickgeschehen auf den Raum *vor* dem Bild. Neu hinzukommende Details können dann im eigenen Tempo vergegenwärtigt werden und manche Wiederholungen (wie etwa die Mondserie) können, trotz ihres medialen Witzes, in Bezug auf die semantische Dimension übersprungen werden. Was bedeuten diese exemplarischen Beschreibungen der Subjektbildung und -ausrichtung durch mediale, hier: durch visuelle Architekturen und Performanzen?

Bildung ‚durch‘ Bilder

Wenn ich eingangs mit dem Zitat von Karl-Josef Pazzini behauptet habe, dass es der Medien bedürfe, um eine Subjektbildung zu ermöglichen, habe ich am Beispiel Mathieus gezeigt, wie das Mediale, d. h. das Visuelle der Bildverknüpfungen an Prozessen der Subjektivation beteiligt sein kann und wie Welt- und Selbstverhältnisse durch das Mediale jenseits einer reinen Abbildlogik modifiziert werden können. Was aber bedeutet das für die Bildungstheorie?

Zunächst können Bilder als Anlass für Bildungsprozesse dienen. Um jedoch nicht von einer Analogie der Sprache und des Bildes auszugehen, sondern den Bildern eine genuine eigene Erkenntnisgenerierung zuzugestehen, schlägt Pazzini einen „Entzug aus den sprachnahen Symbolisierungsmodi“ als Bildungsanlass vor (Pazzini 2015: 30f.). Dieser Entzug erhöht derzeit – zumindest im Kontext gegenwärtiger schulischer Textorientierung – die Möglichkeit der Fremderfahrung und die Bildungswahrscheinlichkeit.

Aber auch auf der Ebene der Welt- und Selbstverhältnisse spielen mediale Prozesse eine immense Rolle für Bildungsprozesse. Pazzini hat das wechselseitige Bedingungsgefüge von Bild- und Subjektbildung a. hinsichtlich der zentralperspektivischen Darstellung immer wieder betont² und neben der Rationalisierung auch deren unbewusste „Abspaltungsprodukte“ herausgearbeitet, die in der Psychoanalyse thematisch werden (Pazzini 1992: 64).

Versteht man Bildung ferner mit Hans-Christoph Koller als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (Koller 2012: 17), wäre die Frage des medialen Zugangs, wie ich es mit Mersch skizziert habe, eine weiter zu verfolgende Frage, die sowohl die *Transformationen* betrifft als auch die Entstehung des Neuen. Die rhetorischen „Figuren“ nach Kokemohr könnten auch auf visuelle Konstellationen, Figurationen und Performanzen hin ausgedehnt werden, wie ich es am Beispiel von Mathieu angedeutet habe. Dabei spielt das Bild im Plural eine herausragende Rolle, da es die sequenziellen und topologischen Bildordnungen und Bildperformanzen berührt, die das Subjekt allererst bilden. Im Sinne von Mersch's *Dia* werden diese Konstellationen für die empirische Erforschung darstellbar.

Folgt man ferner dem Kunsthistoriker Robert Kudielka in der Annahme, dass in der Kunst hinsichtlich der Bilder im Plural ein „Wandel vom Gegenstand der Betrachtung zum Ort der Erfahrung“ zu verzeichnen sei und eine im 21. Jahrhundert zunehmende „Aktualisierung des Bezugs zwischen Betrachter und Bild“ feststellbar sei, könnte man für die Bildungstheorie ableiten, dass Bildsequenzen viel stärker als *mediale* „Orte der Erfahrung“ und der Bildung verstanden werden können, die Subjekte platzieren und ausrichten (Kudielka 2005: 46). Wäre es angesichts dessen nicht an der Zeit, den sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie bildtheoretische Grundierungen an die Seite zu stellen?

Anmerkungen

[1],,Was aber, wenn ‚Sprache‘ und ‚Bild‘, somit das Sagen und das Zeigen nur die *begrifflich* stilisierten Pole einer Skala bilden, auf der alle konkreten, also raum-zeitlich situierten Phänomene nur in je unterschiedlich proportionierten *Mischverhältnissen* des Diskursiven und Ikonischen auftreten und erfahrbar sind? Was, wenn es die ‚reine Sprache‘ und das ‚reine Bild‘, die wir als Begriffe zweifellos klar akzentuieren und differenzieren können und vor allem: auch müssen – als raum-zeitlich situierte Phänomene

– gar nicht gibt?“ (Krämer 2009: 95).

[2] „Der Vorgang der perspektivischen Zeichnung ist einer der Auseinandersetzung mit dem Entstehen und Verschwinden des Subjektes.“ (Pazzini 1992: 86)

Literatur

Didi-Huberman, Georges (2000): Vor einem Bild. München: Hanser.

Ganz, David/Thürlemann, Felix (Hrsg.) (2010): Das Bild im Plural. Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart. Berlin: Reimer.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Kudielka, Robert (2005): Gegenstände der Betrachtung – Orte der Erfahrung. Zum Wandel der Kunstauffassung im 20. Jahrhundert. In: Lammert, Angela/Diers, Michael/Kudielka, Robert/Mattenklott, Gert (Hrsg.): Topos RAUM. Die Aktualität des Raumes in den Künsten der Gegenwart. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst, S. 44-57.

Mathieu, Marc-Antoine (2012a [2011]): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Aus dem Französischen von Martin Budde. Berlin: Reprodukt.

Mathieu, Marc Antoine (2012b): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Film Online: <http://3sekunden.reprodukt.com/film.html> [20.12.2016].

Mersch, Dieter (2010): Meta / Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, 2010, Bd. 2. Hamburg: Meiner, S. 185-208. Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit-Verlag.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Pichler, Wolfram (2010): Topologie des Bildes. Im Plural und im Singular. In: Ganz, David/

Thürlemann, Felix (2010), S. 111-132.

Sabisch, Andrea (2015): Visuelle Anschlüsse. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next. Art Education – Ein Reader. München: kopaed, S. 290-292.

Schlüter, Christian (2012): Comic drei Sekunden – Der göttliche Blick. In: Berliner Zeitung vom 24.07.12. Online: <http://www.berliner-zeitung.de/3774698> [20.12.2016].

Informelles Lernen mit Performanzvideos und Tutorials auf TikTok

Von Karsten D. Wolf

1. Kompetenzen und Standards in der bildungspolitischen Praxis

Vorgeblich alarmierende Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung haben seit einiger Zeit ein breites Medienecho, folgenreiche Diskussionen und eine hektische Betriebsamkeit produziert, die in atemberaubender Geschwindigkeit einen gravierenden Wandel in der Schullandschaft eingeleitet haben. Das aktuell wohl meistdiskutierte Konzept zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts ist das der Kompetenzorientierung. Für die einen ist es ein Schlüsselwort zu mehr Bildungsgerechtigkeit über einen stärker schülerorientierten Unterricht, der durch differenzierte und überprüfbare Kompetenzdefinitionen Möglichkeiten frühzeitiger Diagnose und individueller Förderung bietet. Für die anderen ist es ein Reizwort. Sie fürchten die unpersönliche Macht des Faktischen, der Standards und der Norm über theoretische Reflexion, Phantasie und Kritik, was einen Stillstand potenzieller Selbstentfaltung in Bildungsprozessen bedeutet. In Verbindung mit der Tatsache, dass die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten deutlicher im Vordergrund stehen, als es der humanistische Bildungsbegriff nahelegt (Bildung im Sinne von Humboldt zielt nicht in erster Linie auf materielle Verwertbarkeit, sondern wird als Wert an sich gesehen (vgl. Liessmann 2006), ahnen viele aber auch, dass nur noch jenes Wissen einen hohen Stand hat, das nützlich und verwertbar ist und einem strengen Normen- und Kontrollregime unterworfen werden kann. Verschiedene andere Umstände schüren ebenfalls Skepsis in Bezug auf die neuen Schulkonzepte.

Ein Tatbestand betrifft den ökonomischen Kontext aller aktuellen Bildungsdebatten: Die seit 2000 von der Wirtschaftsorganisation OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studien und der mit ihnen verbundene bildungspolitische Paradigmenwechsel zu kompetenzorientierten Bildungsstandards werden mit dem Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und den steigenden Qualifikationsanforderungen für die Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben legitimiert. Wissen ist im Zusammenhang mit Prozessen der Globalisierung und Ökonomisierung zur Produktivkraft geworden. Führende empirische Bildungsforscher sprechen offen aus, dass Schülerinnen und Schüler „Generatoren des Wirtschaftswachstums“ (Köller 2011b) sind und dass eine stärkere Berücksichtigung dieses inkorporierten Humankapitals zu einem deutlich besseren wirtschaftlichen Ergebnis führt. Bildungsvertreter errechnen in Zahlen, welche Maßnahmen im „zukunftsfähigen“ Bildungssystem zu welchem volkswirtschaftlichen Erfolg führen und welche Strategien erfolgreich sind, um eine Steigerung des Bruttosozialprodukts zu bewirken. Sie sagen z.B. voraus, dass „eine moderate Verbesserung der durchschnittlichen Schülerleistungen in den OECD-Ländern um 25 PISA-Punkte [in Zeit gerechnet: ½ bis 1 Schuljahr Unterricht] in den kommenden 20 Jahren zu einer um 115 Billionen US-Dollar höheren Wirtschaftsleistung über die Lebensspanne der im Jahr 2010 Geborenen führt. [...] Würde man es schaffen, alle Schüler in den kommenden 20 Jahren mindestens auf das Basiskompetenzniveau von 400 PISA-Punkten zu bringen, könnte Deutschland zwischen 2010 und 2090 eine zusätzliche Wirtschaftsleistung von 12.000 Mrd. US-Dollar zu heutigen Preisen erwarten, oder mehr als das Vierfache der gesamten Wirtschaftsleistung eines Jahres.“ (vgl. OECD 2010 und Hanushek & Woessmann 2011). Die mit diesen Zahlen belegte Argumentation einer wirtschaftlichen Zweckdienlichkeit der Bildung erzeugt den Eindruck einer ins Absurde gehenden ökonomisch verdinglichten Wahrnehmung des Bildungsgeschehens. Bildung wird von der Frage der Verwertbarkeit beherrscht. Viele Autoren warnen eindringlich, dass das „unternehmerische Selbst“ (vgl. Freytag 2008) der neue kategorische Imperativ des herrschenden marktradikalen Gesellschaftsmodells geworden ist, das immer mehr die Figur einer Bildung durch Inspiration, Ideen und Kreativität ersetzt (vgl. Bröckling 2007: 43). Bildung wird zu einer „Ressource, die man im Rahmen eines Unternehmens optimieren, verteilen, bündeln, importieren, exportieren und teilen kann wie andere Rohstoffe und Verfahren auch.“ (Liessmann 2006: 91) Heiner Keupp spricht von der „Demontage eines kritischen Bildungsverständnisses“ und zieht den Schluss, dass sich hier „der Sieg der quantitativen Logik des Geldes über den kritischen Geist aus[zeichnet], der unbequem sein kann“ (Keupp 2008).

Eine zweite kritische Problemlage betrifft die methodologische Praxis der Einführung kompetenzorientierter Bildungs-, Lehr- und Prüfungsstandards an Schulen. Hier wird die Differenz von Wissenschaft und Politik deutlich. Der Grundphilosophie der Kompetenzkonzepte zufolge sind Minimalstandards zu formulieren, die einen Freiraum für die innerschulische Lernplanung und individuelle und soziale Lernprozesse gemäß lebensweltlicher Lernhorizonte zulassen (vgl. Klieme, u.a. 2007: 27). In der schulpolitischen Praxis allerdings werden keine kompetenzorientierten Standards in diesem Sinne formuliert, sondern Sollens- und Leistungsvorgaben, die den Unterricht inhaltlich, methodisch und graduell zum Teil eng normieren. Diese starren Regelstandards sind direkt anschlussfähig an die Selbstverständlichkeiten der alten inhaltsorientierten Lehr- und Lerncurricula. Sie ergänzen die bisherige inputorientierte Ausrichtung mit einer neuen outputorientierten Steuerung (vgl. Brinkmann 2009: 98 ff.). Die Einengung auf allgemeinverbindliche Regelungen wird mit der Installation zeitlich eng getakteter Testregimes noch gesteigert. Es entsteht keine kompetenzorientierte Lernkultur, die die Schüler zu Selbstbestimmung und Entscheidungsfähigkeit

über die Frage befähigt, welches Wissen für die Bearbeitung einer lebensweltlich wichtigen Fragestellung adäquat und notwendig ist. Stattdessen werden Kompetenzen als Reproduktionsfähigkeit von Faktenwissen definiert. Schulstoff wird, so der Bildungswissenschaftler Olaf Köller, als mehr oder weniger „kontextfreies, reines Wissen vermittelt“ (Köller 2011a), damit die Schüler in systematisch unausgegrenzten Tests nach guten und schlechten Leistungen sortiert werden können. Schon vor über vierzig Jahren hat Hans Traxler eine solche Selektionspraxis pointiert veranschaulicht.

Ein drittes Problem stellt die funktionale Verwendung des an sich anspruchsvollen geistesgeschichtlichen Begriffs ‚Kompetenz‘ in den aktuellen Bildungsdebatten dar. Nahezu unhinterfragt wird mit ihm ein Bedeutungsgefüge transportiert, das die Fragestellungen, –ziele und –methoden auf den Feldern Bildung und Unterricht in bestimmte Bahnen lenkt. Ihrer ursprünglichen Bedeutung nach sind Kompetenzen empirisch eigentlich nicht zugänglich. Allein die Ausführung des Handelns, die *Performanz*, kann sichtbar gemacht werden. Hier liegt der alleinige Ort der Genese wie der Veränderung von Kompetenzen.⁽¹⁾ Angesichts dieser Tatsache ist es erstaunlich, dass innerhalb der Bildungswissenschaften der Begriff ‚Kompetenz‘ eine so hohe Aufmerksamkeit erfährt. Dabei gibt es innerhalb der Erziehungswissenschaften zahlreiche Überlegungen zur Performanz von Bildungsprozessen – insbesondere seitdem das ‚Performative‘ seit Mitte der 1990er Jahre in zahlreichen Disziplinen der Geistes- und Kulturwissenschaften zu einem Schlüsselbegriff avanciert ist. Würden deren theoretische Betrachtungen in der Praxis wahrgenommen, fände der wirklichkeitskonstituierende Prozesscharakter von Lern- und Lehraktivitäten als „Kern des Lernens überhaupt“ (Otto 1999: 197) verstärkte Aufmerksamkeit. Der Bildungsbegriff würde Christopher Wulf und Jörg Zirfas zufolge um die „kreativen und wirklichkeitserzeugenden“ Momente erweitert, „denn das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden.“ (Wulf & Zirfas 2006: 298) Mit der Fokussierung auf die Performanz des Lernens würden „zweifelsohne die Grundlagen geschaffen, um Räume offen, dynamisch und durch Handlungen erst hergestellt denken zu können.“⁽²⁾ Konventionelle Wirklichkeitsauffassungen könnten als veränderbar vorgestellt und zugunsten der Potentialität der Lebenswelt in Bewegung gebracht werden. Ein solches Bildungsgeschehen ist allerdings unplanbar und unkontrollierbar, da mit dem Auftauchen unvorhersehbarer Ereignisse und Bilder gearbeitet wird. Das widerspricht freilich der allseits propagierten „Produktivität von Bildungssystemen, in denen die Qualität einzelner Bildungseinrichtungen und der Lernerfolg von Individuen [...] messbar gemacht werden [soll], um Bildungsprozesse wirksamer lenken zu können“ (Bos 2009). Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass die Performanz in den aktuellen Bildungsdebatten keine Rolle spielt.

2. Kompetenzen im Kunstunterricht

Allein vor den aufgezeigten Problemhorizonten ließen sich die aktuellen Kompetenzdebatten für das Fach Kunst mit guten Gründen beenden. Zum einen ist kunstpädagogisches Lernen volkswirtschaftlich uninteressant⁽³⁾ – es sei denn, es geht um die neoliberale Vereinnahmung kreativer Techniken und damit auch um die der Kunstpädagogik zugeschriebenen Kompetenzen, welche die Menschen den flexiblen Arbeitsmarkt bestehen lassen. Zum anderen gründet die Kunstpädagogik konstitutiv nicht auf abschließendes Verstehen von plan- und kontrollierbarem Wissen, sondern gerade auf deren produktiver Überschreitung. Kunstpädagogische Lernprozesse lassen sich nicht auf reproduktive Verfahren und Methoden reduzieren, sondern sind auf subjektive Sicht- und Denkweisen angewiesen, die den „menschliche[n] Leib, die Phantasie, das Begehren, die Gefühle – oder besser all dies, insoweit es sich die Vernunft nicht hat aneignen können“ (Böhme/Böhme 1983: 13) einschließen. Zentrale Bereiche des Faches zeigen sich unvorhersehbar in sinnlicher Gestalt und sind nur schwer auf den Begriff zu bringen. Sie bleiben unverfügbar für objektive Operationalisierungen und sind somit, wie der Didaktiker Volker Frederking mit guten Argumenten darlegt, mit überprüfbaren Kompetenzmodellen „schwer messbar“ (Frederking 2008).

Die Pragmatiker unter den Kunstpädagogen lösen das Problem, indem sie die nicht messbaren Aspekte als „ästhetisches Surplus“ (vgl. Grünewald/Sowa 2006: 286 ff.) verhandeln, das zwar vorkommt, aber eben leider nicht zu erfassen ist. Sie verlegen sich auf die kognitiven Aspekte des Umgangs mit Kunst. Dagegen steht der heute in Deutschland meistzitierte Kompetenzbegriff von F.E. Weinert, nach der Kompetenzen als ein umfassenderes Bündel an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften gefasst werden, um sie für „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27ff.). Eine Verkürzung der Kompetenzdiskussion auf kognitive Dimensionen beschneidet insbesondere die Potenziale des Faches Kunst. Die Gefahr ist groß, dass die Bedeutung der ‚Performanz‘ des Lernens (s.o.), also der sinnlichen, emotionalen, lei-

blichen und sozialen Erfahrungen und Erkenntnisse gerade auch im Zuge des faktischen „Teaching to the Test“-Regimes in der alltäglichen Unterrichtspraxis unterschlagen wird.

Ästhetisch-künstlerische Lernprozesse mit diesen faktischen Eindimensionalisierungstendenzen des Konzepts Kompetenz zu vereinbaren, fällt schwer. Dennoch sollte erwogen werden, ob sich die ästhetischen Fächer nicht vielmehr problematisierend zu den hegemonialen Kompetenzdiskursen verhalten sollten, statt sie zu negieren. Gerade weil es keine allgemeindidaktische Theorie des kompetenzorientierten Unterrichts bzw. keinen allgemein anerkannten Kompetenzbegriff gibt, sollten Verkürzungen und Trivialisierungen immer wieder neu zur Debatte gestellt und differenziert werden. Gerade weil der Kompetenzbegriff sich in seiner Bedeutungsdynamik nicht einfach zähmen lässt, eignet er sich in besonderer Weise, seine Möglichkeiten nicht nur politisch qua Macht und Mehrheit, sondern auch qua Phantasie und Beweglichkeit auszufechten. Dazu braucht es Phantasie und Mut, Position zu beziehen. Dabei lassen sich in dem bildungstheoretischen Konstrukt ‚Kompetenz‘ dann auch Potenziale ausmachen, die gerade für die künstlerisch-ästhetischen Fächer produktiv gemacht werden können:

- Kompetenzen gelten als prinzipiell „erlernbare und vermittelbare Leistungsdispositionen“ (Klieme, Leutner & Wirth 2005: 31). Diese Festlegung befreit das Fach von der Vorstellung eines für vererbbar und stabil gehaltenen Intelligenzkonzepts und vom Mythos der ‚natürlichen‘ Begabung des künstlerischen Genies. Damit wäre eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Anstrengungsbereitschaft zu guter Lehre und gutem Lernen erfüllt. Kompetenzen betonen die Entwicklung individueller Stärken und nicht die Feststellung von Defiziten in normorientierten Vergleichssituationen. Die Formulierung von Kompetenzen soll die Schülerinnen und Schüler fördern und nicht selektieren. Mit der Orientierung an Kompetenzen kann im Kunstunterricht das genuin subjektive Geschehen bei der Produktion, Rezeption und Reflexion bildnerischer Arbeiten stärkere Berücksichtigung finden. So lassen sich die Rückmeldungen individuell auf das Maß des Kompetenzerwerbs hin formulieren und sind nicht nur auf eine soziale oder standardisierte Bezugsnorm ausgerichtet. Auch das ist nachgewiesenermaßen eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg (vgl. Wollenschläger/Möller/Harms 2011).
- Kompetenzen gelten als „Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner 2005). Das kommt der Kunstpädagogik entgegen, weil Lernen an die Idee praktischer Handlungsvollzüge in der Auseinandersetzung mit lebensweltbezogenen Anforderungssituationen geknüpft ist. Es müssen demnach keine Begrifflichkeiten reproduziert, sondern Methoden und Handlungen aktiv und initiativ zur Anwendung gebracht werden. Das entspricht einem Kunstunterricht, der den Erfahrungscharakter aller Welterkenntnis anerkennt.
- Wenn Kompetenzen an lebensweltliche Kontexte gebunden sind und auf die Anwendung des Gelernten im Handeln zielen, folgt daraus auch, dass zu lösende Fragen und Probleme im Vordergrund stehen und lerneinheitsspezifischer Wissenserwerb (gleichgesetzt mit Informationserwerb) in den Hintergrund rückt. Darin kommt die für die Kunstpädagogik wichtige Auffassung zum Ausdruck, dass Lernen in und durch Kunst ein subjektbezogener Vorgang ist (vgl. Peters 2005).
- „Kompetenz verstehen wir als Problemlösefähigkeit. Sie entwickelt sich besonders gut in angstfreien Umgebungen, wo vielfältige Möglichkeiten des Lernens geboten, Routinen irritiert und Störungen initiiert werden. Besonders das praktische Erleben, Experimentieren und Ausprobieren dient dem effektiven Kompetenzerwerb.“ (Bergmann, Daub & Meurer 2006: 7) Die Betonung nichtdomänenspezifischer Kompetenzen wie ‚Problemlösen‘ und ‚kritisches Denken‘ unterstützt das besondere Potenzial ästhetisch-künstlerischer Lernprozesse, elementare Denkmuster und Ordnungen bekannter Alltagssituationen und damit „Die Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 2005) sichtbar, kritisch hinterfragbar und neu auslotbar zu machen.
- Ein weiterer Aspekt der Kompetenzorientierung kann den künstlerischen Fächern entgegenkommen: Kompetenzen beschreiben Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden, die am Ende eines Lernprozesses stehen und die in einem längerfristigen *Prozess* des Einübens auf unterschiedlichen Wegen entwickelt werden. Kompetenzformulierungen lassen Raum für individuell variantenreiche Lern- und Umwege und befördern damit die Entwicklung subjektiver Perspektiven, Fragen und Meinungen im Prozess der Selbstbestimmung. Die Kunstpädagogik unterstützt die Prozessorientierung des Lernens im besonderen Maße, da sie bildnerisch-textliche Aufzeichnungsformen aus der Kunst einbezieht, die den *Prozess* des Bildens (im weitesten Sinne) materialisieren und zum Lerngegenstand werden lassen. Das macht Reflexionen und Urteile über den Entstehungsprozess von Bildern, Ordnungen und Urteilen anschaulich.

3. Das Ineinander systematischer und dynamischer Modelle des Lernens

Neue Paradigmen, so sinnfällig sie auch sein mögen, lassen sich trivialisieren und in ihr Gegenteil verkehren, wenn sie pedantisch und ohne Blick für das vielfältige Ganze überzogen werden. So ist im Zuge der Anwendungsorientierung von Kompetenzen derzeit eine Überbetonung überfachlicher Prozess-, Methoden- und Selbstkompetenzen zulasten der fachlichen Sachkompetenz beobachtbar. Ohne Frage ist ästhetisch-künstlerisches Lernen unter Pluralitätsbedingungen auch eine fächerübergreifende, gesamt-kulturelle Herausforderung. Dies darf jedoch nicht zur Blindheit gegenüber jenen spezifisch künstlerisch-ästhetischen Kompetenzen führen, die an die Inhalte des Fachs gebunden sind.⁽⁴⁾

Auch ist zu bedenken, dass eine offene und dynamische Performanz des Lernens (s.o.) irgendwann einmal zum Stillstand kommen muss, wenn deren Funktion und Wirkung reflektierbar bzw. ein Kommunizieren darüber angeregt werden sollen. Im Kunstunterricht sollten solche Momente des Innehaltens großen Raum einnehmen. Lernhandlungen könnten dann sichtbar, reflektierbar und beurteilbar werden – freilich ohne die Offenheit des Deutens zu bannen. Aber ohne Sichtbarmachung, Reflexion und Urteil im jeweiligen Bezug auf eine singuläre und sich wandelnde Situation können keine persönlichen Relevanzstrukturen und Wollensideale deutlich werden. Gerade angesichts der zunehmenden Erosion traditioneller Lebenskonzepte sowie der Aufforderungen zum „Ständig-in-Bewegung-Bleiben“ von flüchtig und flexibel zu haltenden Identitäten ist eine solche Besinnung auf den eigenen „Motivationshorizont“⁽⁵⁾ unabdingbar.

Standart [sic.]

Als Modell dafür sei hier die Begriffsfigur „Standart“⁽⁶⁾ vorgeschlagen, die der Künstler A. R. Penck geprägt hat. Sie eignet sich als Modell für eine Dynamisierung allzu fixierter Vorstellungen und starrer Praxen im bestehenden System. Auch Penck selbst erprobte mit der „Standart“ die Haltung der Freiheit innerhalb einer Welt der limitierten und limitierenden Fakten.

Wenn kompetenzorientierte ‚Standarts‘ für den Kunstunterricht formuliert würden, hieße das, dass künstlerisch-ästhetisches Lernen von einem bestimmten ‚Stand‘ allgemein zu vereinbarter Notwendigkeiten und Bestimmtheiten auszugehen hat bzw. auf ihn bezogen ist. Dieser sichert Logik, Systematik und Entschiedenheit. Der Symbolbestand des festen ‚Standes‘ mit seinen Verhaltens-, Normierungs- und Disziplinierungseffekten ist jedoch mit jedem Lehr- und Lernschritt immer wieder neu zu hinterfragen und auszuloten, um Unterbrechung, Kontingenz, Ambivalenz, Heterogenität etc. ins Spiel zu bringen. Für manche ist das beängstigend und bedrohlich. Denn sicher geglaubte Bedeutungen geraten durch damit verbundene Perspektivwechsel, Irritationen und Leerstellen in Bewegung. Eine Abkehr von der Ein-Ergebnis-Orientierung und die Betonung experimenteller und spielerischer Wegbahnungen sind jedoch auch verlockend und phantasiebeflügelnd. Das ermöglicht die Entdeckung und Entwicklung eigener Ziele, schafft unterschiedliche Sichtweisen auf eine Sache und lässt verschiedene Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaus zu. Die Performanz des Handelns kann eine Hilfe sein, Verschiebungen und Überschreitungen des Gewohnten zu erproben und Alternativen im Ausgeschlossenen und Verdrängten herrschender Ideologien zu entdecken. Auf dessen Basis muss jedoch ein Nachdenken möglich sein, um eine Bewertung der Situation vorzunehmen, die in ein entschiedenes Urteil münden kann – wenn es auch nur situative Gültigkeit besitzt.

Kompetenzorientierte „Standarts“ in der Schule stellen freilich eine Herausforderung dar. Sie stehen für ein Ineinander systematischen und dynamischen Lernens. Wenn sie in ihren vielfältigen Teildimensionen aufgefächert werden, müssen sie zum einen verallgemeinerbare Tatsachen repräsentieren, zum anderen aber auch die unvorhersehbare Dynamik der schöpferischen Momente künstlerisch-ästhetischen Lernhandelns und –verstehens mitdenken. Ziel dessen kann die Ausbildung der „Urteilkraft“ im Sinne Immanuel Kants bzw. John Deweys sein, die objektiven Verstand (Fakten und Gegebenheiten) und subjektive Sinnlichkeit (dynamische Anschauungen und Vorstellungen) als gleichberechtigte und voneinander abhängige Quellen der Erkenntnis und des Urteilens betrachten. (John Dewey bestimmt in Anlehnung an Immanuel Kant das Objektive des Urteils allerdings in Verwobenheit mit der Situation, in der geurteilt wird.⁽⁷⁾ Im Gegensatz zu Kant, der das Objektive gleichsam als a priori-Prinzip anerkennt,

ist es bei Dewey also lediglich ein Teil der Situation. Dewey löst das Urteilen nie aus der Sphäre des unmittelbaren Handelns heraus.)

Nicht nur für schulisches Lehren und Lernen, auch für wissenschaftliches Forschen ist die Integration der in dem Modell der „Standart“ innewohnenden Gegenpole von Systematik und Offenheit ein Gewinn. Wir erproben genau dies. Im metaphorischen Sinne einer standartisierten Forschung vernetzen wir quantitative und qualitative Untersuchungsmethoden. Auf diese Weise wollen wir sowohl den noch unbekannteren Potenzialen unseres Forschungsgegenstandes wie auch dessen systematischen Prinzipien auf den Grund gehen.

4. Das künstlerische Portfolio als Instrument selbstbestimmten Lernens

Im Hamburger Schulversuchsprojekt „AllesKöner“ (Laufzeit 2009-2013) entwickeln wir in Zusammenarbeit mit Fachlehrerinnen und -lehrern aus Grundschulen und Gymnasien kompetenzorientierte Lernarrangements für den Kunstunterricht. Darin sind Phasen der Differenzierung, Individualisierung und des kooperierenden Lernhandelns vorgesehen. Dabei spielen Formen prozessorientierter Lerndokumentationen eine wesentliche Rolle. Sie stehen für eine schüleraktive Lernkultur im Rahmen selbstgesteuerter Lernformen, indem sie die ausschließlich fremdbestimmte Leistungsfeststellung durch die Lehrenden um eine selbstbestimmte Lerndokumentation durch die Schüler ergänzen. Bekannt geworden ist diese Form der schulischen Arbeit durch Lerntagebücher, Lernjournale, Portfolios und andere Formen der Lernprozessdokumentation. Weil wir für den Kunstunterricht spezielle künstlerische Aufzeichnungen einbeziehen, nennen wir das Dokumentationsinstrument das „künstlerische Portfolio“. In seiner inhaltlichen und medialen Gestaltung integriert das künstlerische Portfolio Ansätze der Grafieforschung (vgl. Sabisch 2007), Konzepte des kreativen bzw. freien Schreibens (vgl. Blumenstock & Renner 1996) und Ideen des Künstlerbuchs (vgl. Carrión 1978).

Wir wollen herausfinden, ob ein spezifisch künstlerischer Gebrauch des Portfolios förderlich für die Entwicklung selbstregulierter Lernprozesse ist.⁽⁸⁾ Dabei werden wir insbesondere die kreativen Strategien selbstregulierter Lernprozesse in den Blick nehmen. Da die Kunstpädagogik von jeher der systemisch-konstruktivistisch grundierten Forderung nach individuellen Lernstilen und -zielen entspricht, denken wir, dass die kunstpädagogische Forschung weiterführende und umfassende Antworten auf das Leitbild selbstbestimmter Lernprozesse geben kann, die fachübergreifend gültig sind. Unsere Hypothese lautet, dass Schülerinnen und Schüler, die ein künstlerisches Portfolio führen, ihre Lernhandlungen mittels kreativer Strategien und damit besonders erfolgreich selbst steuern.

Dazu sei eine kritische Anmerkung erlaubt: Wir folgen mit der Idee des künstlerischen Portfolios dem pädagogischen Trend, der dem systemisch-konstruktivistischen Denken gemäß selbstregulierte Lernwege, Lernstrategie, Lernziele fordert. Schlüsselbegriffe, die mit solchen Auffassungen einhergehen sind z.B. Autonomie, Selbstbestimmung, Autopoiese, Selbstorganisation, Selbstregulation u.s.w. Das Bewusstsein muss dafür geschärft sein, dass diese Prinzipien des systemisch-konstruktiven Lernens nicht nur kritisch-emanzipativen Zielen entsprechen, sondern dass sie zugleich auch neoliberal vereinnahmt werden. Denn die Institutionen der sich rasch ändernden Gesellschaft fordern im Rahmen des selbstverantworteten Engagements im Namen der „Employability“ eine permanente Anpassung an ihre sich beständig wandelnden Bedingungen. Weil dies ohne Unterdrückung, Zwang oder Gewalt geschieht, erscheint es als selbstbestimmte Wahlfreiheit.⁽⁹⁾ Dass selbst das Aufbegehren dagegen im Kern dieser subtilen Disziplinierung bereits enthalten ist, stellt ein unauf lösbares Dilemma dar. Im Sinne Foucaults lässt sich das „System der Differenzierungen“⁽¹⁰⁾ situativ aber ausfindig machen. Hier könnte das besondere Potenzial der Kunstpädagogik zum Tragen kommen, das im Namen einer „Erweiterung von Ich-Möglichkeiten“ kreative Praktiken entwickelt, die impliziten Regeln des selbst zu regulierenden Selbstunternehmertums aufzufinden, zu unterbrechen und zu durchkreuzen. Darin lassen sich Ansatzmöglichkeiten für die Entwicklung neuer Perspektiven und Gegenstandspunkte finden, die Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung als Werte neu reflektieren und gegen die Vereinnahmungen im Namen des Selbstunternehmertums wenden. Solche Praktiken müssen aber – wie die Macht selbst – erfinderisch, produktiv und beweglich sein, um Wirkung zu zeigen. Dazu ist eine intensive Performanz-, Beobachtungs-, Reflexions- und Urteilskultur gefragt. Unseres Erachtens kann das künstlerische Portfolio hi-

erzu eine wesentliche Hilfe sein.

Unserer Kenntnislage nach basieren konventionelle Tagebuch- und Portfolioprxen auf Protokollen, die während der Vorbereitungsphase (präaktional) und der Selbstreflexionsphase (postaktional) des Lernens gemacht werden. Die Handlungsphase des Lernens selbst (aktional) wird nicht dokumentiert, da sie möglichst nicht durch Aufzeichnungen unterbrochen werden soll. Das ist folgerichtig, wenn man davon ausgeht, dass die Dokumentation des Lernprozesses in Schriftform erfolgt, bei der die subjektive Lernhandlung in ein objektiv lesbares Begriffssystem übersetzt werden muss. Solche sprachlichen Symbolisierungen müssen den Handlungsprozess kodieren. Das kann nur vor oder nach der Handlung selbst erfolgen.

Die Kunst dagegen bietet Dokumentationsformen, die schon den Handlungsprozess selbst in ein sichtbares Medium überführen können. Solche künstlerischen Aufzeichnungen sind nicht auf Worte oder Sprache festgelegt, sondern können an der Schnittstelle von Schrift und Bild in textuellen und visuellen Repräsentationen erfolgen. Dieses Verhältnis zwischen Visualität und Sprache ist für unser Denken konstitutiv. Es lebt von visuellen Metaphern, die sich bei einer „Übersetzung“ ins rationale Bewusstsein nie ganz auflösen – immer bleibt ein paradoxer Rest. Solche bildlichen Informationen stellen aber die Grundlage aller Sinnproduktion und des Gefühls des Denkens dar.⁽¹¹⁾ Das lässt sich für die Portfolioarbeit nutzen. Auch unmögliche Imaginationen, flüchtige Vorstellungen und noch unbekannte, unbewusste Assoziationen können *während* bzw. *als* Lernhandlung einen subjektiven Ausdruck erfahren bzw. in eine materiale Form transformiert werden.

Zur Verdeutlichung haben wir für das künstlerische Portfolio ein Drei-Ebenen-Schema zunehmend reflektierter Aufzeichnungen im künstlerischen Portfolio entwickelt, deren Ebenen, das muss betont werden, durch vielfältige Interdependenzen gekennzeichnet sind. Diesem Modell gegenübergestellt ist hier das Modell eines konventionellen Portfolioformats, das nur zwei Ebenen der Aufzeichnungen enthält. Die unterste Ebene, die Handlung selbst, erfährt darin keine Visualisierung.

Zuunserst ist im Schema des künstlerischen Portfolios die Dokumentationsschleife der *aktionalen (künstlerischen) Prozessaufzeichnungen* zu erkennen. Dies sind auf Imaginationen beruhende Anschauungsformen, die einen assoziativen Spielraum eröffnen und zur Stimmwerdung von Erfahrung verhelfen. Sie können in automatisch-assoziativen, in gestisch-affektiven oder auch in konkret-materialen Formen des schriftlich-bildnerischen Ausdrucks erfolgen. Die Ansammlungen (mit eingeklebten Materialien, Fundstücken, Notaten, Fotos, Karten, Drucken und Spuren wie Gezeichnetem und Gemaltem, Worten und Texten) liegen zwischen Sinnlich-Anschaulichem und Sprachlich-Begrifflichem.

Andrea Sabisch hat in ihrer wissenschaftlichen „Grafieforschung“ umfassend dargelegt, dass diese Aufzeichnungen sowohl im Prozess des Aufzeichnens selbst als auch im Nachhinein ein Instrument der Interpretation eigener und fremder Erfahrungen sein können (vgl. Sabisch 2007). Das zeigen in unserem Modell die über der Lernhandlung liegenden Schleifen, welche die Vergegenwärtigung des Lernprozesses darstellen. Hier wird die Lernhandlung reflektiert und beurteilt. Die *prä- und postaktionalen Reflexionen* der Lernhandlung machen die ausschließlich subjektive Bedeutung des Lernhandelns kommunizierbar und dienen auch der Planung neuer Handlungsphasen. Die *metakognitive Beurteilungen* bestehen aus Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wissen und Erkenntnissen usw. In ihnen werden die künstlerischen Lernprozesse umfassender in Bezug auf die jeweilige Wissensdomäne vergegenwärtigt, um den Lerngegenstand zu verstehen und die Bedeutung desselben herauszustellen.

Das Besondere des künstlerischen Portfolios ist, dass man auf konkrete Anschauungsmaterialien aus dem Handlungsprozess des Lernens (aktionale Aufzeichnungen) zurückgreifen kann, wenn man den Lernprozess reflektieren, diagnostizieren und regulieren will. Im konventionellen Portfolio dagegen muss das ausschließlich prospektiv in der Vorstellung oder retrospektiv aus der Erinnerung heraus geschehen. Im künstlerischen Portfolio, so unsere Hypothese, werden den Schülerinnen und Schülern konkrete Materialien zur kreativen Selbstregulation von Lernprozessen an die Hand gegeben. Ausgewählte Lerngruppen des Hamburger Schulversuchs „AllesKönnen“ bieten uns ein ideales Feld, dieses empirisch zu untersuchen. Die Ergebnisse der Forschung werden an anderer Stelle genauer darzustellen sein.

Literatur

Aden, M. (2011) Risiken und Nebenwirkungen einer kompetenzorientierten

Kunstpädagogik. Ein kritischer Forschungsbericht. E-LIB. Reg. bei Deutsche Bibliothek Frankfurt. Verfügbar unter: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:46-00102369-13

Bergmann, G.; Daub, J. & Meurer, G. (2006) Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. In: Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 95/Teil II, Verfügbar unter: www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-095-teil2.pdf (Stand: 18.9.2011)

Blumenstock, L., Renner, E. (1996). Freies und angeleitetes Schreiben. Weinheim und Basel: Beltz

Böhme, H. & Böhme, G. (1983) Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt: Suhrkamp

Bos, W. (2009) Perspektiven der Schulentwicklung. Vortrag am 25.10.2009 auf dem Bundeskongress der Kunstpädagogik „Orientierung Kunstpädagogik“ des BDK Fachverbandes. Kunstakademie Düsseldorf

Brinkmann, M. (2009) Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Johannes Bilstein, Jutta Ecarus (Hg.) Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden

Bröckling, U. (2007) Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.

Carrión, U. (1978) From Bookworks to Mailworks, Alkmaar: Municipal Museum

Frederking, V. (Hg.) (2008) Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hohengehren: Schneider Verlag

Freytag, T. (2008) Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weilerswist-Metternich: Velbrück

Goodman, N. (2005) [1. Aufl. Nachdruck] Weisen der Welterzeugung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gräsel, C. (1997) Problemorientiertes Lernen: Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe

Grünewald, D. & Sowa, H. (2006) Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetischer Surplus. In: Johannes Kirschenmann, Frank Schulz & Hubert Sowa (Hg.) Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: Kopaed: 286 ff.

Hanushek, Eric A. & Woessmann, L. (2011) How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? Hoover Institution, Stanford University, NBER and CESifo; University of Munich, Ifo Institute for Economic Research, CESifo and IZA, October 2010. Verfügbar unter: www.cepr.org/meets/wkcn/9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf (Stand: 25.6.2011)

Keupp, H. (2008) Abschiedsvorlesung am 15. Juli 2008 an der LMU München

Klieme, E. u.a. (2007) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin. Verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 10.9.2011)

Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (Hg.) (2005) Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Köller, O. & Baumert, J. (2002) Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hg). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz

Köller, O. (2011a) In Kahl, R. Gläserne Schule. Zeit-Online. Verfügbar unter:
www.zeit.de/2002/43/200243_b-bildungsstanda_xml (Stand: 10.9.2011)

Köller, O. (2011b) Vortrag auf einer Wissenschaftlertagung am 2.7.2011 (Anlass und Ort ist den Autorinnen bekannt)

Liessmann, K. P. (2006) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay

May, (2003) Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23.

OECD (2010) The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes. Verfügbar unter: www.oecd.org/publishing/corrigenda (Stand 9.9.2011)

Otto, G. (1999) Vortragsmanuskript. In Auszügen veröffentlicht in: Hanne Seitz, H. (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative

Endnoten

¹ Wird der pragmatisch-funktionale Gebrauch des Kompetenzbegriffs durch die pädagogische Psychologie auf seine Wurzeln zurückgeführt, so stößt man auf den Linguisten Noam Chomsky. Er hat im Rahmen seiner Transformationsgrammatik ein binäres Schema zur Unterscheidung zwischen ‚Kompetenz‘ und ‚Performanz‘ entwickelt. Demnach verhält sich ‚Kompetenz‘ zur ‚Performanz‘ wie ein Kenntnissystem zu seinem aktuellen Gebrauch; wie eine Regel zu ihrer konkreten Anwendung. Die Kompetenz liegt der Performanz zugrunde. Sie ist aber verborgen. Nur die Performanz jedoch ein empirisch beobachtbares Phänomen. (vgl. Krämer/König 2002: 53)

² Hubin, A. (2010) Handlungsmacht an den Rändern der Macht. In: Art Education Research No. 2/2010, S. 2. Verfügbar unter: http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Art_Education_Research_1_2__hubin.pdf, (Stand: 10.10.2011)

³ Weder die öffentlichen Beteuerungen über die hohe Bedeutung kultureller Kompetenzen noch die Leuchtturmprojekte wie die „Musische Biennale“ oder „Kinder zum Olymp“ können darüber hinweg täuschen, dass das Fach Kunst nach wie vor als schönes aber entbehrliches Orchideenfach gilt.

⁴ Forschungsergebnisse zeigen, dass bereichsspezifisches Wissen die Faktoren Intelligenz, Motivation, Volition und Selbstkonzept in den Schatten stellt, wenn es darum geht, erfolgreich zu lernen. Je mehr bereichsspezifisches Wissen vorhanden ist, desto leichter und schneller kann man sich Neues aneignen (vgl. Köller & Baumert 2002).

⁵ Ziehe, T. (o.J.) Veränderte Mentalitäten und Lebensorientierungen bei heutigen Jugendlichen. Verfügbar unter: http://www.fach-werk-minden.de/fileadmin/user_upload/pdf/Prof.Ziehe.pdf (Stand: 12.10.2011)

⁶ Sie entsteht aus der Zusammenziehung der Begriffe ‚Standard‘ (aus dem Germanischen: ‚standhart‘: unerschütterlich) und ‚Art‘ (aus dem Lateinischen: ‚ars‘ bzw. Englischen: ‚art‘: Kunst, Schein, Geschick). In dem Wortteil ‚Stand‘ stecken Wortassoziationsmöglichkeiten wie ‚Standpunkt‘, ‚Standort‘ im Sinne von ‚Fundament‘, ‚Basis‘ etc., aber auch wie ‚feststellen‘, ‚Zustand‘ usw. Der Wortteil ‚Art‘ dagegen deutet auf die Möglichkeit der Überschreitung der arretierten Standpunkte in die mehrdeutige Bewegung hinein.

⁷ Dewey, J. (1978) Education. In: The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Vol. 6. Carbondale: 260

⁸ Der Begriff „Selbstregulation“ umfasst die Festlegung auf einen bestimmten Lernweg, die Auswahl von Strategien und deren tatsächlicher Anwendung und Planung weiterer Lernaktivitäten nach dem vorangehenden Monitoring (Lernprozessüberwachung bei der Aufgabenbearbeitung) und der Selbstdiagnose (Ursachensuche, -analyse bei auftretenden Schwierigkeiten während des Lernens) (Vgl. Gräsel 1997)

⁹ Vgl. May, M. (2003) Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23: 82 ff.

¹⁰ Foucault, M. (1966) Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M.: 88 ff.

¹¹ Das wichtigste Buch für ein grundlegendes Verständnis einer Bild-als-Sprache-These dürfte wohl Nelson Godmans „Sprachen der Kunst“ sein, in dem der amerikanische Philosoph Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen Symbolsystemen oder „Sprachen“ herausarbeitet (Vgl. Goodman, N. (1995) Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt/M.)