



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 57, Nr. 4, 2019  
doi: 10.21243/mi-04-19-04  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Emotionale Herausforderungen durch Social Media – Medienpädagogik von und für Schülerinnen und Schüler

Andreas Hudelist

*Ausgehend von ein paar wenigen Blitzlichtern einer Theorie der Emotion wird in diesem Artikel diskutiert, wie Emotionen im Unterricht thematisiert werden können. Dafür werden einige Beispiele aus der Fachliteratur sowie das Projekt Flipped Classroom vorgestellt. Das Projekt zielte zwar nicht per se auf die Thematisierung von Emotionen im Unterricht ab, brachte jedoch trotzdem einige interessante Situationen im Unterricht hervor, die dazu veranlassen, über Emotionen und Medienpädagogik nachzudenken. Zwei Unterrichtsszenarien, die Schülerinnen und Schüler erarbeitet haben, sind ein Beispiel dafür, wie durch digitale Medien Emotionen innerschulisch diskutierbar werden können.*

*Starting from a short overview of a theory of emotion, the focus in this paper is on how emotions can be discussed in class. The article discusses some research examples as well as the project Flipped Classroom. The project did not concentrate on the thematization of emotions in the classroom, but some interesting situations were created, which lead to thinking about emotions and media pedagogy. Two teaching scenarios developed by pupils serve as examples, how emotions can be discussed in school through digital media.*

## 1. Einleitung – Emotionen kommen und gehen

Bereits in der Antike beschäftigte man sich ausgiebig mit Emotionen. So macht dies der Beginn der europäischen Literatur am Beispiel der *Illias* deutlich. Dort ist der Zorn das Thema des gesamten Epos und nicht vielleicht deshalb auch das Wort (*Mênis*) mit dem die *Illias* beginnt (vgl. Harbsmeier/Möckel 2009: 9). Es ist deshalb wichtig festzuhalten, dass eine lange Zeit Emotionen als irreführend galten und deshalb einer *conditio humana* weichen mussten. Der italienische Dichter *Francesco Petrarca* hat im 14. Jahrhundert als einer der ersten problematisiert, dass der Mensch sich zu sehr von seiner Umwelt ablenken lässt und sich daher von sich selbst entfremdet hat. In seinem Brief an *Francesco Dionigi* von *Borgo San Sepolcro* in Paris aus dem Jahr 1336, der unter dem Titel *Die Besteigung des Mont Ventoux* bekannt wurde, zitiert er seinem Bruder aus der für den Aufstieg mitgebrachten *Augustinlektüre*:

„Und es gehen die Menschen, zu bestaunen die Gipfel der Berge und die ungeheuren Fluten des Meeres und die weit dahinfließenden Ströme und den Saum des Ozeans und die Kreisbahnen der Gestirne, und haben nicht acht ihrer selbst.“ (Petrarca 1931: 47, herv. i. O.)

Auf diese Gedanken aufbauend breitet sich nach einiger Zeit in Europa der *Humanismus* aus, welcher den Menschen ins Zentrum der Weltauffassung stellt. Damit geht der *Rationalismus* einher, dessen Programmatik wohl am besten unter Rene Descartes' berühmtem Ausspruch „*ego cogito, ergo sum*“ (Descartes 2011: 261, herv. i.O.) zusammengefasst werden kann. Die Wahrnehmung der eigenen Umwelt gehe also *fälschlicherweise* von den Sinnen aus. Richtig wäre es, den Menschen vom eigenen denkenden Verstand her zu denken. Durch ein bewusstes Selbst entsteht ein Denken der Umwelt, das sich in einem Dualismus von Geist und Materie fassen lässt. Die Sinneswahrnehmung täuscht den Menschen, wobei die Umwelt nur durch die Ratio, also den Verstand, wahr erfasst werden kann. Nachdem Petrarca seinem Bruder fertig vorgelesen hatte, beschreibt er seine Verwirrung.

„Ich war wie betäubt, ich gestehe es, und ich bat meinen Bruder, der weiter zu hören begierig war, mir nicht lästig zu fallen und schloß das Buch im Zorne mit mir selbst darüber, daß ich noch jetzt Irdisches bewunderte. Hätte ich doch schon zuvor – selbst von den Philosophen der Heiden – lernen müssen, daß nichts bewundernswert ist außer der Seele: Neben ihrer Größe ist nichts groß. Da beschied ich mich, genug von dem Berge gesehen zu haben, und wandte das innere Auge auf mich selbst, und von Stund an hat niemand mich reden hören, bis wir unten ankamen.“ (Petrarca 1931: 47)

Dieser nach innen gewandte Blick betont die Zentralisierung des Menschen und die vermeintlich ausschließliche Nutzung des Verstandes. Die Sinneswahrnehmung und das damit verbundene Aufkommen von Gefühlen störe nicht nur die Auffassung der Wirklichkeit, sondern würde diese sogar aktiv betrügen. So schreibt auch Descartes in seinen *Meditationen*, dass er seinen Sin-

nen nicht mehr trauen kann. Durch sie nahm er alles heraus, was er als wahr und sicher angenommen hatte (vgl. Descartes 2011: 231). In den Vordergrund schiebt sich hiermit der Zweifel, der mit der Nutzung des Verstandes immer einhergehe. Dieser Modus der Weltauffassung mache klar, dass der Mensch dann existiere, wenn dieser zweifle (vgl. Descartes 2011: 261). Dieser *Subjektbegriff* wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren kritisiert. Folgend sollen nur kurz drei Standpunkte angedeutet werden.

*Erstens* ist für *Foucault* Descartes' Überlegung einer der Hauptgründe für die von ihm beschriebene Technik der Biomacht (1977) ab dem 17. Jahrhundert (vgl. Brückner/Iwer/Thoma 2017: 80f). Denn in Foucaults *Anti-Humanismus* weicht der Mensch den Strukturen, die über ihn bestimmen und auf ihn Macht ausüben. Der Körper sollte nicht fühlen, sondern so abgerichtet werden, dass er als Individuum existieren kann. „Die Disziplin ‚verfertigt‘ Individuen: sie ist die spezifische Technik einer Macht, welche die Individuen sowohl als Objekte wie als Instrumente behandelt und einsetzt“ (Foucault 1977: 220). Der menschliche Verstand individualisiert den Körper und macht ihn durch das Ausblenden von Emotionen funktionsfähiger.

*Zweitens* kritisiert auch *Rosi Braidotti* Descartes. Sie baut unter anderem auf den Arbeiten von Foucault auf und kritisiert, dass es keineswegs sein kann, dass wir von einem *Cogito* als Maß aller Dinge ausgehen können. Vor allem dann nicht, wenn dieses ein klassisches Ideal beschreibt, das männlich, weiß und europäisch zu sein scheint. Damit geht ein abwertender Begriff der Differenz

einander, der andere als negatives Spiegelbild konstruiert. Dabei sind die „bereits vorhandenen kulturellen Durchmischungen und die Rekombination der Geschlechter und Sexualitäten, die unter dem scheinbar gesetzten Bild der Chancengleichheit rumoren, nicht Anzeichen einer Krise, sondern produktive Ereignisse“ (Braidotti 2014: 59).

*Drittens* geht *Walter Dignolo* mit dem Cartesianischen Subjekt scharf in die Kritik, da die Vorstellung, ein europäischer Subjektbegriff könne auf die ganze Welt übertragen werden, eine Art von philosophischem Kolonialismus bedeute. Deshalb schlägt Dignolo einen *Dekolonialismus* vor, welcher sowohl die Kolonisierten als auch die Kolonisatorinnen und Kolonisatoren dazu befähigt, zu verstehen, dass sie nicht sind, weil sie denken, sondern sind, von *wo aus sie denken* (vgl. Dignolo 2019: 122). Es kann also nicht mehr um die Dichotomie von Verstand und Emotion gehen, sondern um eine Kontextualisierung des Hier und Jetzt der Situation, die sowohl einen *kognitiven* als auch einen *emotionalen* Zugang erfordert.

Es kommt daher nicht von ungefähr, dass sich Brigitte Hipfl mit Baruch de Spinoza auseinandersetzt, da dieser einen *Monismus* verfolgt, der keine Trennung von Emotion und Geist zulässt. Hipfl plädiert dafür, sich in den Medienwissenschaften mehr mit dem Körper und den emotionalen Prozessen auseinanderzusetzen. Zusätzlich verweist sie darauf, dass Spinoza das Spektrum der Emotionen mit dem Begriff des Affekts, der eine im Körper nicht erklärbare Intensität beschreibt, noch erweitert. Hipfl erklärt die

Bedeutung des Begriffs *Affekt* für eine auf Emotionen basierte Forschung wie folgt:

„Das Interesse an Affekten hat damit zu tun, dass Affekte gerade nach dem spannungsreichen Verhältnis einer Person zu ihrer Außenwelt und damit nach der Relationalität zwischen den physiologischen und geistigen Dimensionen von Emotionen und der biologischen, sozialen und kulturellen Umwelt fragen.“ (Hipfl 2012: 74)

Hier geht es also genau darum, den Menschen in der Komplexität der emotionalen und der kognitiven Dimension wahrzunehmen. Emotionen sind orientierungslos und scheinen außerhalb der Personen angesiedelt zu sein. In dem Moment, wo sie intim und unteilbar scheinen, zeigen sie ihre Lebenskraft und Verbindung mit anderen. Für Brian Massumi kennzeichnet dies die *Autonomie des Affekts* (vgl. Massumi 2002: 35). Es sind diese affektive Verbindung und Lebenskraft, die Menschen handeln lassen. Der Ausgangspunkt eines Cartesianischen Subjekts wird hier also auf der Ebene der Emotionen und Affekte überschritten. Frei nach Mignolo könnte man also sagen, man ist, von wo aus man denkt *und fühlt*. Ein Grund mehr, Emotionen im Unterricht nachzugehen. Wichtig ist dabei nur festzuhalten, dass es nicht darum gehen kann, Emotionen isoliert zu betrachten. Es soll hier nicht einer Emotionalisierung der Welt Platz gemacht werden, sondern Emotionen sollen im Zentrum des Interesses *auch* berücksichtigt werden. So ist zumindest der *Emotional Turn* zu verstehen. Denn ein Turn verdrängt nicht andere Themen oder Fragestellungen, sondern soll das in Frage kommende Forschungsgebiet diverser machen, indem eine neue Perspektive hinzugefügt wird. Im Folgen-

den soll eine solche *Perspektive der Emotionen* im Unterricht diskutiert werden.

## 2. Emotionen im Unterricht verstehen

Die Thematisierung von Emotionen in der Schule macht notwendig, dass die Grenzziehung zwischen innerschulischen und außerschulischen Erfahrungen aufgelöst wird. Es entstehen nämlich nicht nur Emotionen im oder durch den Unterricht, sondern es werden laufend Emotionen in den Unterricht mitgebracht. Cristiane Manzan Perine und Jennifer Rowsell fordern aus dem Kontext der Digitalisierung eine starke (medien-)pädagogische Verknüpfung von diesen scheinbar getrennten Lebenswelten und dass die außerschulischen Themen stärker in den Unterricht einbezogen werden (vgl. 2016: 46-56). Das würde bedeuten, dass im Kontext der Thematisierung von Emotionen generell individuelle Interessen und private Themen pädagogisch berücksichtigt werden müssen, da dadurch eine stärkere oder manchmal überhaupt eine erste Reflexion ermöglicht wird.

Wenn im Unterricht Emotionen vorhanden sind, werden diese leider zu oft nur in externen Faktoren wie der physiologischen Erregungen beachtet. Dabei wäre es wichtig, die gefühlte Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen. „How is emotion as a form of consciousness lived, experienced, and articulated in the everyday lifeworld?“ (Denzin 1984: 31). Der Frage von Norman K. Denzin folgend, müssen die alltäglichen Geschichten der Schülerinnen und Schüler inklusive ihren damit verbundenen Emotio-

nen ernst genommen werden. Im Fokus der Schulforschung stehen, wie Tina Hascher analysiert, meist die Funktionen und Wirkungen von Emotionen im Vordergrund. So wird entweder eine experimentell ausgerichtete Stimmungsforschung oder eine empirische Schulforschung untersucht (vgl. Hascher 2005: 610f). Doch sie warnt vor einem kausalen Verständnis. Auch wenn es Untersuchungen gibt, die belegen, dass bestimmte Emotionen bestimmte Lernfähigkeiten steigern, ist es zum einen schwierig, diese auf den Lernalltag zu übertragen und zum anderen nicht garantiert, dass die konkrete Emotion auch tatsächlich zu einer Leistungssteigerung führt (vgl. Hascher 2005: 621).

Der Unterricht sollte also nicht nur Themen der Schülerinnen und Schüler aufnehmen, sondern auch einen Freiraum für das Besprechen der damit einhergehenden Emotionen schaffen. Wichtig ist auch, dass Lehrpersonen über ihre Emotionen sprechen, denn in den Fällen, in denen die Lehrkraft erklärt, wie sie mit dem Thema verbunden ist oder wie es ihr dabei emotional geht, sind die Lernenden vorab stärker interessiert und fühlen sich eher angesprochen. So haben wir in einem Projekt über *Nationalsozialismus in Schule und Gesellschaft* (vgl. Danglmaier/Hudelist/Wakounig/Wutti 2017) in Gesprächen mit Lehrenden und Lernenden herausgefunden, dass im Kontext des Nationalsozialismus die Schülerinnen und Schüler zum Thema empathischer eingestellt und neugieriger waren, wenn die Lehrperson ihren persönlichen Zugang, wie etwa familiäre Betroffenheit, offenlegte (vgl. Abing 2017: 207). Eine bei den Schülerinnen und Schülern entstehende persönliche

Betroffenheit führte zu einer intensiveren Lernsituation und damit auch zu einem besseren Lernergebnis, da es schlussendlich nicht mehr darum ging, sich ein abprüfbares Wissen anzueignen, sondern darum, *empathische Momente* einzunehmen und in weiterer Folge eine *Darstellung des Reflexionsprozesses* zu erarbeiten (vgl. Hudelist 2017: 225). Diese emotionalen Momente, die hier als *Empathie* und *Betroffenheit* beschrieben werden können, erzeugen zwar ein intensiveres Interesse, führen jedoch nicht zwangsläufig zu einem besseren Lernprozess.

So kann zum Beispiel die Aufführung oder das Lesen einer faschistischen Narration, die den Rezipientinnen und Rezipienten keine Handlungsmöglichkeit aufzeigt, dazu führen, dass eine Beklommenheit entsteht und Emotionen wie Angst, Ekel, Trauer und Wut erzeugt, aber nicht reflektiert werden. Ein möglicher Handlungsspielraum wird dadurch eingeschränkt und Lernprozesse werden gestört (vgl. Hudelist 2015: 87).

Sarah Gilmore und Valerie Anderson berichten von einem durchgeführten Projekt mit Personen in der Hochschulbildung und betonen, dass veränderte pädagogische Settings Emotionen erzeugen, die sowohl fördernd als auch störend für den Lernprozess sein können. Dies im Kontext der Hochschulbildung zu untersuchen war für beide deshalb wichtig, da sie wissen wollten, ob es auf diesem Niveau möglich ist, Emotionen außen vor zu lassen. Sie kommen aber zum Schluss, dass zwischen Hochschulbildung und Schulbildung emotional gesehen kein Unterschied besteht. Insbesondere bei Lernenden, die als Studierende einer ersten Ge-

neration bezeichnet werden können, also zum Beispiel aus Minderheiten oder aus Familien mit wenig Einkommen kommen (vgl. Gilmore/Anderson 2016: 696). Da Emotionen störend und fördernd sein können, ist es nicht uninteressant, sich zwei Beispiele näher anzusehen, die beim Schulprojekt *Flipped Classroom* Initiator für eine Unterrichtseinheit waren.

### 3. Herausforderungen: *Momo* und *Blue Whale*

Im Projekt *Flipped Classroom* (vgl. Hudelist/Roth-Ebner 2020), das an der Universität Klagenfurt als Folgeprojekt von *Schaut her! Ich zeig's euch digital!* (vgl. Roth-Ebner/Duller 2018) unter der Leitung von Caroline Roth-Ebner durchgeführt wurde, stand eine Drehung der Machtstrukturen im Unterricht im Vordergrund. Bei *Flipped Classroom* ging es darum, dass die klassische Unterrichtssituation umgekehrt wurde und die Lernenden in die Rolle der Lehrenden schlüpfen. Das bedeutet in diesem Fall, dass nicht Lehrkräfte den Lernenden Inhalte erzählten, sondern dass Inhalte von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet wurden. Die Lehrkraft hatte eine Beratungsfunktion inne, die auf die Art und Weise der möglichen Unterrichtsgestaltung ein Auge warf und darüber hinaus indirekt unterrichtete (vgl. Ozdamli/Asiksoy 2016: 102). Die Schülerinnen und Schüler waren, da das Thema sich auch im Kontext der Digitalisierung befinden sollte, Expertinnen und Experten.

Sie erzählten von ihrem *eigenen digitalen Medienalltag* – sehr persönlich und sehr direkt. So berichteten sie von Spielen, die im In-

ternet meist über *Social-Media-Netzwerke* ihren Umlauf finden und Nutzerinnen und Nutzer verstören sowie teilweise dazu auffordern, sich Schmerzen zuzufügen oder in letzter Konsequenz sich sogar das Leben zu nehmen. Die Schülerinnen und Schüler wurden in ihren *Social-Media-Accounts* mit der *Momo Challenge* konfrontiert oder dazu aufgerufen, das Spiel *Blue Whale Challenge* zu spielen. Beide *Challenges* haben Gemeinsamkeiten. So ist bei beiden gleich vorab interessant, dass es die Spiele anscheinend nicht gegeben hat, zumindest solange, bis Medien darüber berichtet haben. Sie scheinen ein *Hoax* gewesen zu sein und wurden als Falschmeldung verbreitet, zuerst in *Social-Media-Kanälen*, später in seriösen Medien. Als die Falschmeldungen jedoch im Umlauf waren, wurden Trittbrettfahrer darauf aufmerksam und hauchten dem eigentlich nicht existierenden Spiel Leben ein (vgl. saferinternet.at 2017 und 2019).

Den Medienberichten zur Folge wurden bei der *Momo Challenge* anscheinend unterschiedliche *WhatsApp-Nutzerinnen* und -Nutzer von einem *WhatsApp-Account* namens *Momo* kontaktiert. Ziel war es, die angeschriebenen Personen zu erschrecken. Das damit einhergehende Profilbild von *Momo* geht auf eine Puppe aus einer japanischen Galerie zurück, die vom Publikum den Spitznamen *Momo* erhalten haben soll. Unterschiedliche Telefonnummern sind mit diesem Bild und diesem Namen verbunden und melden sich meist spät in der Nacht.

In einer Volksschule berichtete ein Schüler, dass dieser eine Nachricht erhielt, in der er wie bei einem *Kettenbrief* dazu aufgerufen

wurde, die Nachricht an mehrere Personen weiterzuschicken, da sonst in der Nacht jemand im Zimmer stehen und ihn beim Schlafen beobachten würde. Ein Klassenkamerad wusste, wie die Nachricht endete: Der Schüler wäre dann tot. Da die Geschichte vor allen Schülerinnen und Schülern diskutiert wurde, war ein erster Schritt in Richtung Reflexion möglich, da die sogenannte *Momo Challenge* diskutiert werden konnte. Darauf aufbauend erarbeiteten wir die Themen „Kettenbrief“ und „Falschmeldungen“. Bevor wir diesen Fall jedoch genauer ansehen, kommen wir noch zur zweiten *Challenge*.

Auch die *Blue Whale Challenge* wurde in *Social-Media-Kanälen* verbreitet. Der Name des Spiels bezieht sich auf die These, dass Wale den Freitod wählen, da diese manchmal auf scheinbar ausgewählte Strände schwimmen und dort sterben. Es gibt zwar wissenschaftliche Thesen, dass die Wale von Schiffsmotoren angelockt werden und durch Strömungen in seichtere Gewässer gelangen, sodass sie in bestimmten Gebieten leider verenden. Trotzdem bleibt das Interesse am Mythos des Freitodes sehr groß. In der *Blue Whale Challenge* wird man täglich im Chat von einer unbekannt Person mit einer neuen Herausforderung konfrontiert, die man lösen muss, um am nächsten Tag wieder eine neue Aufgabe gestellt zu bekommen.

Der Beginn des Spiels ist nicht besonders auffällig. So ist zum Beispiel eine der ersten Aufgaben, dass ein Wal auf ein Blatt Papier gezeichnet und diese Zeichnung an die Spielmoderation geschickt werden soll. Das Prinzip der Überprüfung hält während des Spiels

an, sodass an jedem Tag die Kommunikation mit der Moderation aufrecht erhalten bleibt und immer wieder neue Aufgaben gelöst werden müssen. Das Spiel soll 50 Tage lang dauern, wobei am letzten Tag die Aufforderung zum Freitod folgt. Ob das Spiel aber tatsächlich so funktioniert und wie viele Jugendliche es bis zum Ende gespielt haben, ist unklar. Mittlerweile wird das Spiel ebenso wie die *Momo Challenge* als *urban legend* eingestuft. Warnende Medienberichterstattungen sollen dazu verholfen haben, dass die Spiele einen großen Bekanntheitsgrad erlangen. Trotzdem oder vielleicht auch deswegen wurden Schülerinnen und Schüler digital damit konfrontiert und wollten deshalb auch das Spiel nutzen, um im Unterricht über (Cyber-)Mobbing zu sprechen.

#### 4. Emotionen im Unterricht thematisieren

Wenn diese *Challenges* in den Schulworkshops zur Sprache gekommen sind, war die Angst, die beim Spielkontakt auftrat, nicht mehr gegeben. Trotzdem gab es während der Diskussion in der Volksschule eine große Aufregung und viele gaben an, von der *Momo Challenge* zu wissen. Wenn sie nicht selbst damit konfrontiert waren, hatten andere ihnen davon erzählt. Von der *Blue Whale Challenge* wussten in der Klasse des Gymnasiums nicht alle Bescheid. Obwohl das Spiel nun im Nachhinein von den Schülerinnen und Schülern als Unsinn eingestuft wurde, war man sich unsicher, ob es tatsächlich von manchen bis zum Schluss durchgespielt wurde.

Für die Unterrichtsvorbereitung wurden die genannten Spiele letztendlich in beiden Fällen nicht genutzt, um über den Spielablauf zu sprechen oder ob diese tatsächlich so gespielt wurden bzw. werden, sondern um eigene Erfahrungen und Emotionen zu diskutieren. Angst, Ekel, Scham, Trauer oder Wut wurden zum Zentrum der Gespräche in der Klasse.

Emotionen können anders als Affekte erkannt und durch eine Handlung reflektiert werden. Das pädagogische Setting der Schule mag dies in der interpersonalen Kommunikationshandlung leisten. Der Charakter der Diskussion(en) ist natürlich davon abhängig, ob und insbesondere wie man es gewohnt ist, über Emotionen zu sprechen. Grundsätzlich scheint es schwierig zu sein, die eigenen Emotionen als Ausgangspunkt für die Diskussion heranzuziehen. Was um einiges einfacher funktioniert, ist das Besprechen der Emotionen von (scheinbar) anderen. Durch die Perspektivenübernahme und Differenzierungsleistung ist es möglich, dass die eigene Emotion stabilisiert wird (vgl. Popp 2014: 114). Dafür boten die vorgestellten Beispiele sehr dankbare Einstiegs-szenarien, denn wenn die Fragestellung aufkam, warum manche Jugendliche solche Spiele oder Nachrichten weiterleiten und wie sich die Betroffenen dabei fühlen, konnten die Schülerinnen und Schüler frei und problemlos mitdiskutieren, ohne sich selbst im Klassenzimmer zu ihren Emotionen bekennen zu müssen. Das heißt jedoch nicht, dass die diskutierten Handlungen abstrahiert wurden. Im Verlauf der Thematisierung hat man sich stets darüber unterhalten, wie man selbst handeln und welche Strategien

man anwenden könne, um die Problematik der Challenges auch bewältigen zu können. Damit wurde, wie es Norman K. Denzin vorschlägt, stets der Lebensalltag der Jugendlichen besprochen und wie sich diese Emotionen in alltäglicher Art und Weise artikulieren.

Mehrere Fragen wurden besprochen:

- Was geht in einem vor, wenn solche Nachrichten erhalten werden?
- In welcher Situation scheint man zu sein, wenn man die Herausforderung annimmt?
- Welche Emotionen scheinen das Interesse für das Spiel zu fördern?
- Wie gelingt es uns, solche Aufforderungen zu ignorieren?
- Wie können wir dagegen vorgehen?
- Welche Menschen stehen uns so nahe, dass wir mit ihnen darüber sprechen können?

Diese Fragen wurden in der Vorbereitungszeit diskutiert und in verschiedenen Aufgabenstellungen erarbeitet, sodass die Schülerinnen und Schüler für die selbst durchzuführende Unterrichtseinheit vorbereitet wurden. Ausgewählte Fragen wurden jedoch in der geplanten Unterrichtseinheit erneut gestellt und mit den andern Jugendlichen diskutiert.

Die Thematisierung dieser Fragen war dem Alter entsprechend recht unterschiedlich, da die *Momo Challenge* in der dritten Klasse einer Volksschule und die *Blue Whale Challenge* in der fünften Klasse eines Gymnasiums thematisiert wurde. Deshalb folgt ein kurzer Einblick in die zwei Szenen des Unterrichts.

### 3.1. Szene 1

In der Volksschule wurden im Rahmen eines World Cafés verschiedene Themen der Digitalisierung in Kleingruppen vorbereitet und dann in unterschiedlichen Stationen an einem Tisch mit Schülerinnen und Schülern aus der Parallelklasse diskutiert. Alle zehn Minuten wechselten die Besucherinnen und Besucher die Station, sodass nach ungefähr einer Stunde alle fünf Stationen von allen besucht waren.

Eine Station bereitete das Thema *Kettenbriefe und Falschmeldungen* auf. Ziel ihres Inputs war es, verschiedene Lösungsansätze vorzustellen, wie Falschmeldungen erkannt werden können und wie man beim Erhalt von Nachrichten, die abgeschickt werden, reagieren sollte. Weder wurde das konkrete Beispiel *Momo Challenge* in der Diskussion vorgestellt, noch wurden Bilder davon in dieser Präsentation gezeigt. Thema waren aber sehr wohl Nachrichten, die nicht immer nachvollziehbare Aufforderungen beinhalten und die Nutzerin oder den Nutzer zur Verbreitung auffordern.

Damit die Schülerinnen und Schüler besser verstehen konnten, wie solche Nachrichten aufgebaut sind und wie diese funktionieren, wurden in der Vorbereitung sowohl mehrere Nachrichten für Kettenbriefe als auch Falschmeldungen verfasst. Aus diesem Pool von Beispielen wurden ein paar ausgewählt und zur Diskussionsgrundlage bei der World-Café-Station verwendet.

Zum Abschluss wurden allgemeine Ratschläge von und an Schülerinnen und Schüler weitergegeben. So wurde zum Beispiel von

den in etwa Neunjährigen besprochen, dass man Nachrichten von fremden Absendern stets misstrauisch begegnen sollte. Oder dass die Nachrichten auf jeden Fall ihren Vertrauenspersonen – zu Hause die Eltern, in der Schule die Klassenlehrenden – gezeigt werden müssen. Darüber hinaus besprachen sie, ob sie erwünschte Informationen aus den gesendeten Nachrichten einer fremden Person auf der Straße weitergeben würden und warum man im Internet dazu vielleicht eher neigt.

### 3.2. Szene 2

Die *Blue Whale Challenge* diente einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern in der fünften Klasse im Gymnasium als Ausgangspunkt. Sie kreierten eine Unterrichtseinheit von ungefähr 45 Minuten, in der sie einen *Methodenmix* anwandten. So kamen in ihrer Unterrichtseinheit ein *Kurzfilm*, eine *soziometrische Aufstellung*, eine *Gruppendiskussion*, die Gestaltung eines *Plakats* durch die Zuhörerinnen sowie Zuhörer und das *Lernspiel Kahoot* für eine Überprüfung am Ende der Unterrichtseinheit zum Einsatz. Als übergeordnetes Thema wählten sie *Cyber-Mobbing* aus.

Zu Beginn der Einheit wurden die Schülerinnen und Schüler in der *soziometrischen Aufstellung* damit konfrontiert, dass sie aufgrund ihrer Herkunft, Bildung oder ihres Aussehens gesellschaftlich bevorzugt oder benachteiligt werden und auf dieser Basis Menschen tendenziell eher gemobbt werden oder manche auch eher *die Rolle von den Mobbenden* übernehmen.

Der *Kurzfilm* handelte von einem *Cyber-Mobbing-Opfer* und beinhaltete Strategien, wie man gegen *Cyber-Mobbing* vorgehen kann. In der Gruppendiskussion wurden wesentliche Merkmale von Mobbing besprochen und auf das Beispiel *Blue Whale* aufmerksam gemacht. Auch wenn die *Challenge* nur wenige Schülerinnen und Schüler kannten, fiel es der Gruppe leicht, vielleicht sogar deswegen, darüber zu sprechen, wie man selbst in solchen Fällen reagieren würde. Es wurden vor diesem Hintergrund auch andere *Challenges* diskutiert, die über *Social-Media*-Plattformen verbreitet werden und warum man bei einigen mitmacht und andere ignoriert. Im Vordergrund der Diskussion standen Lösungsansätze, welche im Anschluss mit eigenen Meinungen auch auf einem Plakat gesammelt wurden. Das Lernspiel *Kahoot* wurde am Ende genutzt, um Gehörtes spielerisch zu wiederholen.

## 5. Fazit

Die eingangs in Blitzlichtern vorgestellte Theorie der Emotion hat die Teilung in Verstand und Emotion problematisiert und dafür plädiert, beides zu vereinen. Der Mensch ist weder ausnahmslos ein *emotionales* noch ein *kognitives* Wesen. Es wäre also völlig unsinnig, in der Bildung Emotionen zu ignorieren. Dabei ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Emotionen ernst zu nehmen, aber auch die der Lehrenden. Ein Schlüssel für diesen Zugang liegt in der Thematisierung von Alltagserfahrungen. Mit der Verknüpfung von Schule und Alltag können Emotionen sprachlich erfasst und verständlich gemacht werden. Es gibt zwar

keine Garantie, dass Kommunikationsversuche über Emotionen gelingen, jedoch zeigt der Versuch der Thematisierung, dass wir damit nicht alleine sind.

### **... zwischen Anerkennung und Missachtung**

Stefan Wellgraf streicht heraus, dass die Identitätsbildung von Jugendlichen sehr stark auf intersubjektive Anerkennungserfahrungen aufbaut. In der Schule erfahren sie jedoch oftmals Verweigerungen der Anerkennung, sodass sie gefordert sind, sich selbst zu behaupten (vgl. Wellgraf 2014: 328). Insbesondere *emotionale Missachtung führt zu Identitätsbrüchen*, die dazu führen können, dass man für die *Challenges* empfänglich wird. Dabei ist es sogar egal, ob man diese Spiele spielt oder nicht. Allein die Thematisierung der *Challenges* reicht aus, um selbst von anderen in der digitalen Welt Anerkennung zu bekommen oder in Versuchung kommt, andere zu den *Challenges* zu verleiten.

Eine wichtige Erkenntnis aus den Unterrichtsszenarien war, dass niemand davor gefeit ist, insbesondere auf *Social-Media*-Plattformen, mit solchen Nachrichten und Spielen in Berührung zu kommen.

Auch wenn die Spiele so nie existiert haben, wurden sie durch *Social Media* stark verbreitet und zogen große Aufmerksamkeit auf sich, wobei manche Nutzerinnen und Nutzer die Bekanntheit durch ihre eigene Thematisierung und Weiterleitung – egal ob kritisch oder unkritisch – verstärkten. Es ist also eine größere Achtsamkeit gegenüber der eigenen Erstellung von Nachrichten not-

wendig, was ebenso eine Reflexion der Motivation für Likes oder Weiterleitungen bedeutet.

### **... zwischen Verstand und Emotion**

Es war spannend, die Schülerinnen und Schülern dabei beobachten zu können, wie unbefangen sie über ein Thema sprechen können. Obwohl man meinen könnte, dass gerade *Emotionen* wie *Angst*, *Scham* und *Wut* schwierig zu thematisieren sind, waren diese Emotionen immer wieder im Zentrum der Diskussionen und haben aufgrund der allgemeinen Betroffenheit dazu motiviert mitzureden. Daran kann man erkennen, wie notwendig es ist, *nicht der Dichotomie Verstand und Emotion zu verfallen*, wie sie Petrarca oder Descartes fordern. Denn einerseits ist der Verstand notwendig, damit wir über Emotionen sprechen können, da er uns durch die Sprache befähigt, Emotionen in Worte zu übersetzen. Andererseits verhilft uns die Emotion zur Empathie für andere Menschen und ermöglicht uns Handlungen zu übersetzen, die uns irrational zu sein scheinen.

Die Schülerinnen und Schüler konnten sowohl rational als auch emotional an bestimmte Erfahrungen in ihrer eigenen Biografie, aber auch von anderen anschließen und über ihre eigene Lebenswelt oder zumindest über ihre Vorstellungen von den Situationen an Hand der *Challenges* sprechen. Das lag unter anderem sicherlich auch daran, dass die Workshop-Einheiten nicht als eine Leistungssituation, sondern als Lernsituation wahrgenommen wurden. Wie Hascher beschreibt, ist die emotionale Offenheit in Leistungssituationen weniger vorhanden. Denn hier steht durch die

vorgegebene Machtstruktur zwischen Lernenden und Lehrenden immer die Leistung im Vordergrund. Wer hier Fehler begeht, tut dies vor der gesamten Klasse und erfährt durch die Exponiertheit wahrscheinlich negative Emotionen (vgl. Hascher 2005: 616).

### **... zwischen affizieren und affiziert werden**

Mit der Frage woher bestimmte Emotionen kommen können, wurde die affektive Ebene berührt. An dieser Stelle konnten jedoch nur Vermutungen angestellt werden. Ein Affekt lässt sich jedoch beobachten: Die SchülerInnen, die das Thema *Cyber-Mobbing* und *Kettenbriefe* sowie *Falschmeldungen* ausgesucht haben, scheinen von der *Blue Whale Challenge* und der *Momo Challenge* affiziert worden zu sein. Sie haben diese Thematik in die Workshops hineingetragen und waren weiterhin in der Lage über dieses Thema zu sprechen und auch andere zu affizieren es mit ihnen zu diskutieren (vgl. Hipfl 2018: 10). Auf der affektiven Ebene bedeutet dies, dass hier ein Handlungsfeld betreten wurde, welches die darauf agierenden Personen ermächtigt hat. Die Fähigkeit über (auch negative) Emotionen zu sprechen, verhilft dazu, dass „an alte Formen von Emotionalität [angeknüpft wird] und neue Formen positiver Selbstgefühle“ (Winter 2013: 92) erworben werden. Hascher spricht hier von einem Flow-Erlebnis, welches sich durch positive Gefühle auszeichnet und „aus der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse eines Menschen entsteht“ (Hascher 2005: 621).

---

## Literatur

Abing, Kristina (2017): Jugendliche als AkteurInnen des kulturellen Gedächtnisses, in: Danglmaier, Nadja/Hudelist, Andreas/Wakounig, Samo/Wutti, Daniel (Hg.): Erinnerungsgemeinschaften in Kärnten | Koroška. Eine empirische Studie über gegenwärtige Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus in Schule und Gesellschaft, Hermagoras/Mohorjeva: Klagenfurt (Celovec), Ljubljana (Laibach)/Wie: Dunaj, 205–224.

Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen, Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Brückner, Burkhard/Iwer, Lukas/Thoma, Samuel (2017): Die Existenz, Abwesenheit und Macht des Wahnsinns. Eine kritische Übersicht zu Michel Foucaults Arbeiten zur Geschichte und Philosophie der Psychiatrie, in: N.T.M. – Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin, 2017, 25, 69–98.

Danglmaier, Nadja/Hudelist, Andreas/Wakounig, Samo/Wutti, Daniel (Hg.) (2017): Erinnerungsgemeinschaften in Kärnten | Koroška. Eine empirische Studie über gegenwärtige Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus in Schule und Gesellschaft, Hermagoras (Mohorjeva)/Klagenfurt (Celovec)/Ljubljana (Laibach)/Wien: Dunaj Hermagoras Mohorjeva.

Denzin, Norman K. (1984): On Understanding Emotion, San Francisco: Jossey-Bass Publ.

Descartes, René (2011): Mediationen, 2., durchgesehene Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Galloway, Alexander R. (2004): Protocol. How Control Exists after Decentralization, Cambridge: MIT Press.

Gilmore, Sarah/Anderson, Valerie (2016): The emotional turn in higher education: a psychoanalytic contribution, in: Teaching in Higher Education, 2016, 6, 686–699.

Harbsmeier, Martin/Möckel, Sebastian (2009): Antike Gefühle im Wandel. Eine Einleitung, in: Harbsmeier, Martin/Möckel, Sebastian (Hg.): Pathos, Affekt, Emotion – Transformationen der Antike, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9–26.

Hascher, Tina (2005): Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2005, 5, 610–625.

Hipfl, Brigitte (2012): In Bewegung –Überlegungen zu einem affektiv-performativen Zugang in den Gender media Studies, in: Maier, Tanja/Thiele, Martina/Linke, Christine (Hg.): Medien, Öffentlichkeit und Geschlecht in Bewegung, Bielefeld: transcript, 72–80.

Hipfl, Brigitte (2018): Affect in Media and Communication Studies: Potentials and Assemblages, in: Media and Communication, 2018, 3, 5–14.

Hudelist, Andreas (2015): Gelebte Erinnerungen. Theater als Erinnerungsmedium und politische Bildung am Beispiel Kärntner Jugendprojekte, in: ide – informationen zur deutschdidaktik, 2015, 3, 82–88.

Hudelist, Andreas (2017): SchülerInnen und ihre Arbeiten, in: Danglmaier, Nadja/Hudelist, Andreas/Wakounig, Samo/Wutti, Daniel (Hg.): Erinnerungsgemeinschaften in Kärnten|Koroška. Eine empirische Studie über gegenwärtige Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus in Schule und Gesellschaft, Klagenfurt(Celovec)/Ljubljana (Laibach)/Wien: Dunaj Hermagoras Mohorjeva, 225–230.

Hudelist, Andreas/Roth-Ebner, Caroline (2020): „Können wir bitte auch mal Mathe so machen?“ Peer-to-Peer-Unterricht in der me-

dienpädagogischen Praxis, in: MERZ – Zeitschrift für Medienpädagogik, 2020, 1, (in Vorbereitung)

Manzan Perine, Cristiane/Rowell, Jennifer (2016): Die Innen-Außen-Perspektive: schulische mit außer-schulischer Literacy verbinden, in: ide – informationen zur deutschdidaktik, 2016, 4, 46–56.

Mignolo, Walter (2019): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität, Wien/Berlin: Turia + Kant.

Ozdamli, Fezile/Asiksoy, Gulsum (2016): Flipped classroom approach, in: World Journal on Educational Technology: Current Issues, 2016, 2, 98–105.

Petrarca, Francesco (1931): An Francesco Dionigi von Borgo San Sepolcro in Paris, in: Briefe des Francesco Petrarca. Eine Auswahl, Berlin: Die Runde, 40–49.

Popp, Ulrike (2014): Schule als interaktiver Sozialraum, in: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule, Wiesbaden: Springer VS, 109–124.

Roth-Ebner, Caroline/Duller, Nicole (2018): Medienperformanz als didaktisches Prinzip medienpädagogischer Praxis, in: Medienimpulse, 2018, 4, 1–12, online unter: <https://medienimpulse.at/article/view/mi1298> (letzter Zugriff: 20.11.2019).

Saferinternet.at (2017): Der „Blaue Wal“ – ein Hoax, online unter: <https://www.saferinternet.at/news-detail/der-blaue-wal-ein-hoax/> (letzter Zugriff: 20.11.2019).

Saferinternet.at (2019): Achtung HOAX! Gruselige Nachrichten von Momo, online unter: <https://www.saferinternet.at/news-detail/achtung-hoax-gruselige-nachrichten-auf-whatsapp-von-momo/> (letzter Zugriff: 20.11.2019).

Wellgraf, Stefan (2014): Verachtung, in: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule, Wiesbaden: Springer VS, 317–330.

Winter, Rainer (2013): Norman K. Denzin: On Understanding Emotion, in: Senge, Konstanze/Schützeichel, Rainer (Hg.): Hauptwerke der Emotionssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, 89–93.