

Bild als Kritik: Image-Kommunikation in einem Unterrichtsprojekt

Abstract

Die Bedeutung visueller Kommunikation hat sich in der Kultur der Digitalität umfassend erweitert. Für die Interrelation von Bild und Kommunikationsform(en) steht paradigmatisch der Bildtypus Selfie. Dieser Beitrag unternimmt eine Tiefenschau in ein Unterrichtsprojekt, in dem Schüler*innen medienproduktiv handeln. Angesiedelt im Religionsunterricht, zielt das Projekt mit der Methode der interaktionalen Bibeldidaktik auf ein besseres Verstehen der Umgangsweisen von Schüler*innen mit einem biblischen Text. Mit Selfies erzählen die Schüler*innen eine biblische Geschichte in Bildern nach. Die hier vorgelegte Analyse stellt die Nutzung von Bildern als implizite Form subversiver Positionierung im diskursiven Kontext der Disziplinarmacht Unterricht zur Diskussion. Spezifisch für den empirischen Forschungsansatz ist die Analyse von visuellen Erzeugnissen mit der Dokumentarischen Methode und die anschließende Triangulation mit den Selbstdeutungen der Schüler*innen in der unterrichtlichen Präsentation. So werden sowohl Bildpraktiken als auch kommunikative Strukturen rekonstruiert.

Die kleinschrittige, retardierende Analyse der Produkte und der Gesprächsprozesse macht auf verschiedenen Ebenen fragile Momente der Kritik sichtbar: Der Unterricht gibt starke Orientierungsschemata vor, die den Zugang der Schüler*innen zum Gegenstand prägen. Diese handeln rollenkonform, nutzen aber kreativ die mediale Umsetzung in Bildern, um ihre Agency zum Ausdruck zu bringen. Sie kritisieren damit subversiv die ihnen gestellte theologische „Story“. Die Dechiffrierung der verschiedenen Ebenen zeigt die Tiefenstrukturen eines komplexen, sozialräumlich interaktiven Gefüges.

The significance of visual communication has expanded comprehensively in the culture of digitality. The image type selfie is paradigmatic for the interrelation of image and form(s) of communication. This article takes an in-depth look at a teaching project in which pupils act in a media-productive way. Set in religious education classes, the project aims at a better understanding of pupils' ways of dealing with a biblical text using the method of interactional Bible didactics. The pupils use selfies to retell a biblical story in pictures. The analysis presented here discusses the use of images as an implicit form of subversive positioning in the discursive context of the disciplinary power of teaching. Specific to the empirical research approach is the analysis of visual products with the documentary method and the subsequent triangulation with the students' self-interpretations in the classroom presentation. In this way, both visual practices and communicative structures are reconstructed.

The small-scale analysis of the products and the discussion makes fragile moments of critique visible on various levels: The lessons provide strong orientation schemes that shape the students' access to the subject matter. They act in conformity with their roles, but creatively use the media implementation in images to express their agency. In doing so, they subversively criticise the theological „story“ set before them. Deciphering the different levels reveals the deep structures of a complex, socio-spatially interactive structure.

0. Einleitung

Konsequenzen des Medienwandels für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden lassen sich in vielfältiger Weise in Bildungszusammenhängen und im schulischen Unterricht wahrnehmen. Gerade die Veränderungen im Rahmen von sich ausweitenden Bildpraktiken, die sich mit den modernen Medien und dem Durchbruch der digitalen und mobil vernetzten Smartphone-Fotografie spätestens seit den 2010er Jahren beobachten lassen, haben großen Einfluss darauf, wie sich Schüler*innen heute sehen, und zeigen, wie sie lernen und reflektieren. Sie kulminieren exemplarisch in der Bildpraktik des „Selfies“. Davon wird auch der Religionsunterricht, der in vielen deutschsprachigen Ländern als reguläres Schulfach im Fächerkanon verortet ist, beeinflusst. Religionspädagog*innen widmen sich vermehrt der sich wandelnden Lebenswelt Jugendlicher und untersuchen Auswirkungen der digitalen Transformation in verschiedenen Facetten (z. B. Gojny et al., 2016; Nord & Ziperovszky, 2017). In diesem Beitrag wird eine Tiefenschau in ein Unterrichtsprojekt im Rahmen des römisch-katholischen Religionsunterrichts unternommen, in dem Schüler*innen einer siebten Schulstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulstufe (AHS) in Österreich medienproduktiv tätig wurden und mit der Bildpraktik Selfie sich selbst ins Bild setzen sollten. Gefragt wurde danach, ob sich Jugendliche in einem unterrichtlichen Zusammenhang auf visuelle Prozesse der Selbsteinschreibung einlassen, ob sie Abgrenzungen, Weiterentwicklungen und Kritik in Bild und Wort formulieren oder welche semantische, aber auch analytisch-reflexive Kompetenz Schüler*innen in Bezug auf zeichenhafte Kommunikation zu einem religiösen Thema mitbringen und anwenden. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde zunehmend erkennbar, dass die Schüler*innen Bilder als Kritik einsetzen und auf diese Weise eine eigenständige Image-Kommunikation in das Unterrichtsprojekt einbezogen haben. Diese Erkenntnis stellt den Fokus dieses Beitrags dar.

1. Medienwandel? Rolle der Bildlichkeit in Digitalisierungsprozessen

Dass Digitalisierung und Prozesse des Medienwandels weit mehr sind als die bloße Ergänzung unseres Alltags um neue elektronische Hilfsmittel, wie Computer oder Smartphone (Rettberg, 2019, S. 435), haben in den vergangenen Jahren unterschiedliche (soziologische) Autoren betont (u. a. Castells, 1996; Reckwitz, 2017; Nassehi, 2019). Prägnant auf den Punkt gebracht hat dies Felix Stalder, wenn er von einer „Kultur der Digitalität“ (2016) spricht und beschreibt, dass mit dem Medienwandel auch ein Wandel von *Praktiken* und somit einer gesamten *Kultur* einhergeht. Diese veränderte Kultur hat dann auch Einfluss darauf, wie wir miteinander kommunizieren. Schon seit längerem ist von einem „image turn“ (Fellmann, 1991), einem „pictorial turn“ (Mitchell, 1992) oder einem „iconic turn“ (Boehm, 1994) die Rede, welcher unsere Kommunikation immer stärker durchzieht und bei dem Christa Maar und Hubert Burda (2004) sogar von einer „neue[n] Macht der Bilder“ sprechen. Das Bild ist also aus der menschlichen Kommunikation heute nicht mehr wegzudenken. Gerade die Verbreitung von Smartphones ermöglichte eine ubiquitäre und cumquiritäre Bildproduktion und führte zu einer regelrechten Explosion öffentlich zugänglicher Bilder.¹ So wurden allein bis Mitte 2015 täglich 350 Millionen Bilder auf der Plattform Facebook geteilt. Ulla Autenrieth (2014a) untersuchte die Verwendung von Bildern in Social-Media-Netzwerken und konnte darin fünf zentrale Funktionen von Bildern entdecken. Diese benennt sie einerseits als Identitäts-, Beziehungs-, Informations- und Content-Management sowie andererseits als Entertainment (S. 160f.). Bilder mutierten also durch den digitalen Wandel von reinen Erinnerungsobjekten zu einem veritablen Kommunikationsmedium. Sie visualisieren die Kommunikation des Alltags (S. 14) und haben wesentliche „kommunikative [...] Funktionen für die Identitäts- und Beziehungsaushandlungen jugendlicher Userinnen und User“ (S. 16). Bilder repräsentieren dabei den*die Profilinehaber*in innerhalb des kommunikativen Zusammenhangs und werden so auch zu einem „Werkzeug der Identitätsarbeit“ (S. 16). Diese Funktionen überschneiden sich in vielerlei Hinsicht mit den von Christina Schachtner (2018) beschriebenen vier Praktiken der Subjektivierung im Kontext einer digitalen Welt, insbesondere mit der Suche nach Rollen bzw. neuen Rollen („Verwandeln“) wie auch mit der Praktik des „Vernetzens“, d. i. vernetzte Kommunikation, die vor allem auf Anerkennung abzielt (S. 171).

1 So zeigen die neuen Daten des Jugend-Internet-Monitors 2022 für Österreich, dass bild- bzw. videobasierte Plattformen wie Youtube (95 %, +2 % im Vergleich zu 2021), Instagram (81 %, -3 %), Snapchat (70 %, -5 %) oder TikTok (70 %, +13 %) weit verbreitet sind und ihre Verwendung großteils immer noch am Wachsen ist (Saferinternet.at, 2022).

1.1 Selfie – Ein Beispiel für digitale Praktik

Für die Interrelation von Bild und veränderter Kommunikationsform(en) steht paradigmatisch der Bildtypus Selfie (Ullrich, 2019), dem sich auch in jüngster Zeit religionspädagogische Forschungen widmeten (u. a. Gojny et al., 2016). Interesse in religionspädagogischer Hinsicht weckten hier vor allem anthropologische wie ethische Implikationen und Herausforderungen, die sich aus dem digitalen Wandel für religiöse Bildungsprozesse ergeben. Obwohl Selfies nicht der am meisten geteilte Bildtypus sind, ist dieser kennzeichnend für den Wandel hin zu einer auch durch Selbstinszenierung geprägten Medienwelt bei Kindern und Jugendlichen. Hierbei ist bezeichnend, dass sich Bildproduzent*innen in einem Selfie bildlich festhalten und dadurch im Bild Subjekt, Objekt und Rezipient*in des Bildes in eins fallen (Ullrich, 2016, S. 2). Jerry Saltz (2014) betonte besonders deren „instant“, also unmittelbar bildkommunikativen, Charakter und Wolfgang Ullrich (2019) spricht bei Selfies gar von einer „mündlichen Sprechkultur“ (S. 54), in der das Bild intuitiv konzipiert wird und als solches vor allem als „Statusmitteilung“ (S. 8) fungiert, um so mit anderen eine Verbindung herstellen zu können sowie Reaktionen bei anderen hervorzurufen (S. 35). Dazu werden Selfies in der Regel über Soziale Medien wie Instagram oder Snapchat geteilt und so in einen spezifischen kommunikativen Kontext eingebettet, der mit Textunterschriften und Captions/Hashtags nach eigenen linguistischen Gesetzmäßigkeiten unterlegt ist (Glanz, 2018; Gojny & Kürzinger, 2020). Nach Felix Stalder (2016) stehen Selfies für ein „Verfahren des Sich-Einschreibens in die Welt“ (S. 122), welches sich durch Momente der Auswahl (Lenkung von Aufmerksamkeit), der Verlinkung (Erstellung neuer Zusammenhänge) und der Veränderung (Weg-, Hinzunahme) auszeichnet und so stark durch Referentialität als eine der drei zentralen Formen einer Kultur der Digitalität charakterisiert ist. Dies schafft zum einen stets neue Bedeutungen, zum anderen konstituiert sich durch diese Praktiken auch das Subjekt selbst in der Welt (S. 96–128). Auch lassen sich in Selfies Logiken der Vermarktung im Alltäglichen entdecken, die zum Ziel haben, das Gegenüber visuell zu beeinflussen und zu überzeugen (Holiday et al., 2016; Autenrieth, 2019, S. 261). Sie sind strukturiert durch Praktiken einer „Visual Rhetoric“ (Holiday et al., 2016, S. 177) und des „Visual Storytelling[s]“ (Bozdag & Kannengießner, 2019, S. 361). Dies hat zur Folge, dass sich Praktiken und soziale Beziehungen des Alltags vielfach eine Konstruktionslogik von Theatralisierung einfügen (Autenrieth, 2019, S. 261). Bei der Erforschung von Selfies werden bisher unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt: Zum einen ist eine zentrale Frage jene nach Selbst(re)präsentation. Jill Walker Rettberg (2019) konnte hierbei zeigen, dass keine klare Trennung zwischen Selbstpräsentation und Selbstrepräsentation sinnvoll scheint:

The short answer is that they can be seen as either because the two terms provide two different ways of looking at this phenomenon. A representation is an object, a sign that is seen as constructed in some way, [...]. A presentation is an act, [...] the way that the person acts to present themselves. (S. 430)

Beide Formen kommen in Forschungsarbeiten zum Tragen. Neben Selbst(re)präsentation wird zugleich nach Identität und Sozialität gefragt (Diefenbach & Christoforakos, 2017; Thumim, 2017). Dies geschieht durchaus kritisch (Senft & Baym, 2015; Autenrieth, 2014b, S. 53f.): So ist im medialen Diskurs (z. B. ARTE, 2017), aber auch in empirischen Untersuchungen häufig von einer Korrelation mit einer narzisstischen Störung die Rede (Fox & Rooney, 2014). Anders interpretiert dies Ulla Autenrieth (2019, S. 259) im Rückgriff auf Roberts et al. (2010), indem sie die verstärkte Beschäftigung der Jugendlichen mit ihrer Außenwirkung vielmehr mit der Entwicklungsaufgabe in Beziehung setzt, die an die Jugendlichen selbst herangetragen wird. Diese bestünde in der Herausbildung der eigenen Identität in der Pubertät. Deswegen handle es sich auch nicht so sehr um eine „generation me“, sondern um ein „developmental me“, wie Roberts et al. (2010) dies benennen. Auch Wolfgang Ullrich (2019) greift den vielfach an Selfies herangetragenen Vorwurf des Narzissmus auf und entlarvt ihn mit einem Hinweis auf den Soziologen Richard Sennett (1986): Selfie-Kritiker*innen seien in der „Logik der Moderne gefangen, der zufolge das Private und Innere das Eigentliche ist, das Äußere und Öffentliche hingegen einen sekundären, immer auch defizitären Status hat. Dabei gehört es zu den Pointen von Sennetts Theorie, gerade den Öffentlichkeitsskeptikern, die die Bildung des Selbst als wichtigste und damit zugleich intimste Angelegenheit deklarieren, Narzissmus zu unterstellen“ (S. 31).

1.2 Zum Phänomen der Kritik

Als weiteren theoretischen Hintergrund dieses Projekts gilt es, das Verständnis von Bildern als Medium subversiver Positionierung zu ergründen. Diese Praktik ist unter anderem in Social Media aus Memes oder aus dem Phänomen des Protests durch Bilder (Schankweiler, 2019) bekannt. „Das Bildermachen und das Teilen von Bildern beeinflusst immer stärker, wie vor allem eine jüngere Generation soziales Leben überhaupt denkt“ (S. 11). Jugendliche haben vielfältige Erfahrungen mit kritischen und Kritik übenden Bildzeugnissen, also mit Praktiken der Zeugenschaft, die durch die Kamera erfolgen, beispielsweise in Revolutionen und Unterdrückungssystemen, die durch bildpolitische Praktiken in Social Media codiert und ausgeübt werden, häufig in vorläufiger Ästhetik, sei es in Selfies, in Memes und rekreierenden Inszenierungen (S. 49–52).

Kritik, im alltäglichen Wortsinn als „Prüfen“, „Zweifeln“ oder auch „als nicht normfreie ‚Beurteilungskunst‘“ (Niesyto, 2010, S. 61) verstanden, beinhaltet in Beziehung auf den Umgang mit Medien einerseits die Kritik der Mediennutzung, der Mediensozialisation und der Medien in der Theorie und als Phänomene, wobei die klassische Medienkritik einer „Denkweise [entspringt], die eigenständige Handlungsmöglichkeiten der Subjekte unterschätzt [...]“ (Niesyto, 2010, S. 61). Mediensozialisation vollzieht sich zunehmend als Selbstsozialisation auf selbstgewählten Plattformen und in hoch diversen Medienzugängen. Zudem ist die Bedeutung der eigenständig kreativen Gestaltung von Medien für Jugendliche gewachsen. Die Dynamik der Mediensozialisation steht mit schulischen Bildungsprozessen in Wechselbeziehungen. Gerade in der kreativen Gestaltung agieren Schüler*innen als kritische Subjekte, indem sie Machtssysteme und Vorgaben stützen, erfüllen oder auch hinterfragen. Diese Deutung, dieses Verständnis von Kritik schließt an die Theorie der Machtverhältnisse und der Konstellation von Macht und Wissen nach Michel Foucault (1992) an. Ihm zufolge wird Macht nicht besessen, sondern bezeichnet die Beziehung zwischen Menschen als Individuen und Gruppen, die einander mit ausgefeilten Disziplinierungstechniken und -praktiken begegnen. Auch wenn Foucault keine eigene pädagogische Theorie entwickelt hat, sind insbesondere seine an räumlicher Kontrolle orientierten Ansätze, aber auch die Gestaltung der Beziehungen, der Zeit und der Leistung im pädagogischen Diskurs auf große Resonanz gestoßen (Kupfer, 2011; Rottlaender, 2018; Grabau & Rieger-Ladich, 2014, S. 63). Foucault (1992, S. 11) selbst sieht die pädagogische Kunst in ihrem eigenen Anteil an der Regierungskunst. Menschen stehen gerade im Bereich der schulischen Erziehung unter intensiver Beobachtung, in deren Ausprägungen sich Disziplinarmacht vollzieht. Damit sie ausgeübt werden kann, ist ein Diskurs im Sinne einer Anhäufung von Wissen vorgeordnet, aus dem heraus festgelegt, festgestellt und begründet werden kann, was der Norm und der an ihr ausgerichteten Disziplinierung entspricht. Je mehr Wissen Einzelne oder Gruppen besitzen, desto mehr Teilhabe am System der Beherrschung ist ihnen möglich. Die Erziehungssysteme nehmen unmittelbar teil an der Macht durch ihren gesellschaftsstrukturierenden Auftrag der Segregation und Allokation, ebenso, wie sich eine individualisierende Didaktik und die Dynamik der Leistungsbeurteilung und -bewertung als eine Ausübung der Disziplinarmacht vollzieht. Die Dynamik der Kritik, die Foucault als kulturelles Erzeugnis in Form von „kleinen polemisch-professionellen Aktivitäten“ beschreibt, analysiert er in dem 1978 gehaltenen Vortrag „Was ist Kritik“, indem er sie an die Dynamik der Aufklärung bei Immanuel Kant annähert. Beide, Kritik und Aufklärung, führt er auf die Gemeinsamkeit zurück, nämlich „eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln auch, ein bestimmtes Verhältnis zu dem, was existiert, zu dem, was man weiß, zu dem, was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den

anderen auch – etwas, was man die Haltung der Kritik nennen könnte“ (Foucault, 1992, S. 8).

Kritik charakterisiert und definiert Foucault als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (1992, S. 12). Er erkennt darin ein Sich-ins-distanzierende-Verhältnis-Setzen zur Umgebung, die ein Subjekt „nicht auf diese Weise und um diesen Preis“ (Foucault, 1992, S. 12) annehmen will. In der Kritik werden die Grenzen der Wahrheit, des Rechts, der Autorität durch deren jeweilige Befragung ausgelotet und aufgezeigt, ohne notwendig bereits über eine Alternative zu verfügen. Auf diese Weise entsteht Kritik in den „Beziehungen zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt“ (Foucault, 1992, S. 15) und kann als Distanzierung von einem Zustand der Unmündigkeit gelesen werden. In den Worten Foucaults:

Wenn es sich bei der Regierungsintensivierung darum handelt, in einer sozialen Praxis die Individuen zu unterwerfen – und zwar durch Machtmechanismen, die sich auf Wahrheit berufen, dann würde ich sagen, ist die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung. (Foucault, 1992, S. 15)

Dem „Wissen“ (als akzeptabel geltende Erkenntnisverfahren und -wirkungen) und der Macht („viele einzelne, definierbar und definierte Mechanismen [...], die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren“, Foucault, 1992, S. 32) ist eine methodologische Funktion zu eigen: „[M]it ihnen sollen nicht allgemeine Wirklichkeitsprinzipien ausfindig gemacht werden, es soll gewissermaßen die Analysefront, es soll der relevante Elementtyp fixiert werden“ (Foucault, 1992, S. 32). Kritik hat in diesem Verständnis Anteil an der Befragung, Hinterfragung, auch Entlarvung von Wissen und von Macht. In ihrer Form ist sie offen, auch „fragil und unbeständig“ (Foucault, 1992, S. 40): In einem kommentierenden Wort, Glosse und Geste, bildlich gesprochen aber auch in der Karikatur, dem Selfie oder einem Meme, setzt sich ein Subjekt gegen die bestehenden Dispositive ab, ent-unterwirft sich.

Im vorliegenden Zusammenhang wird die Anregung von Grabau und Rieger-Ladach aufgenommen, „den Blick für widerständige Praktiken zu öffnen, die sich dem Kontrollprinzip nicht fügen“ (2014, S. 73f.), wobei dieser Blick in der interaktionalen und materialen Dimension des Unterrichtsprojekts eingesetzt wird. Die Kritik, die in die mediengebundenen Elaborate und Praktiken der Schüler*innen eingeschrieben ist, wird im vorliegenden Zusammenhang nicht als juveniler Übermut abgetan, sondern als Ausdruck des Sich-ins-Verhältnis-Setzen zum Dispositiv der unterrichtlichen Macht wahrgenommen. Im Hinter-

grund steht ein Verständnis von religiöser Bildung, wie es Andrea Lehner-Hartmann (2014) in Anschluss an Helmut Peukert charakterisiert. Dem folgend geht es in religiöser Bildung darum, „sich ein Bewusstsein und darin auch ein Verhältnis zu anderen Personen, Dingen und sich selbst zu schaffen und im Horizont von Geschichte und des Lebens mit anderen handlungsfähig zu werden“ (Lehner-Hartmann, 2014, S. 34), worin ein zentrales Ziel religiösen Lernens liegt, nämlich die „Ausbildung religiöser Urteilskraft“ (Lehner-Hartmann, 2014, S. 34). Dies umfasst die Fähigkeit, sich selbständig ein Urteil darüber zu bilden, „ob religiöse Traditionen und Praktiken dem Menschsein mit seinen Grenzerfahrungen und Ambivalenzen gerecht werden, die menschliche Realität nicht ernstnehmen und ideologisch oder illusionär verschleiern oder gar zur psychischen Aufrüstung missbraucht werden, um Menschen für andere Zwecke gefügig zu machen [...]“ (Lehner-Hartmann, 2014, S. 34).

2. Religions- und mediendidaktische Einbettung

Auch im religionspädagogischen Diskurs nehmen Untersuchungen mit Bezug auf Mediatisierung, Digitalität und Social Media zu (Nord & Ziperovsky, 2017; Pirker, 2019a; Pirker, 2019b; Gojny & Kürzinger, 2020). Gerade diese Ausgangslage zeugt von der Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit dem Medienwandel im Kontext von (religiösen) Bildungsprozessen, dem sich das hier vorgestellte Projekt widmet. So sollen nach dieser theoretischen Verortung nun der Kontext des Forschungsprojektes sowie die fachdidaktische Einbettung vorgestellt werden.

Religiöses Lernen vollzieht sich nicht ausschließlich rezeptiv, sondern die involvierten Subjekte verwenden immer auch Medien, um entweder ihre Religiosität oder religiöse Haltung und Positionierung zum Ausdruck zu bringen – in Texten, Symbolen, Riten u.v.a. Daher „zählt zu den zentralen religionspädagogischen Herausforderungen, Heranwachsende zur religiösen Selbstexpression und zur Partizipation an religiösen Vollzügen zu befähigen. (Religiöse) Medien diesbezüglich aktiv verwenden und gestalten zu können, ist eine religiöse Schlüsselkompetenz“ (Gärtner, 2015). Dieses Anliegen wurde für das hiesige Forschungsprojekt aufgegriffen, didaktisch geplant und forschersisch begleitet.

Es geschieht ganz im Sinne des *DigComp 2.2: Digital Competence Framework for Citizens* der EU-Kommission (European Commission, 2022), welches im Kompetenzbereich „3. Digital Content Creation“ die Kompetenz „3.1 Developing Digital Content: To create and edit digital content in different formats, to express oneself through digital means“ (S. 27) vorsieht. Der didaktische Entwurf lässt sich dem Leistungslevel 2 zuordnen, das folgende Kompetenzen formuliert: „At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can

identify ways to create and edit simple content in simple formats“ und *„choose how I express myself through the creation of simple digital means“* (European Commission, 2022, S. 27). Ebenso lässt sich ein Bezug zur Kompetenz „3.2 Integration and re-elaborating digital content: To modify, refine and integrate new information and content into an existing body of knowledge and resources to create new, original and relevant content and knowledge“ (European Commission, 2022, S. 29) herstellen. Diese Dimension formuliert auf Leistungslevel 2 *„[a]t basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can: select ways to modify, refine, improve and integrate simple items of new content and information to create new and original ones“* (European Commission, 2022, S. 29). Religiöse Bildung, wie sie im Projekt formuliert wurde, leistet daher auch einen wesentlichen Beitrag zu digitaler Bildung von Schüler*innen.

Im Hintergrund der didaktischen Planung stand eine partizipative Medien- didaktik, die sich selbst in der kritischen Erziehungswissenschaft und näherhin auch in der konstruktivistischen Didaktik und Mediendidaktik verortet sieht. Diese wird als Querschnittsaufgabe verschiedener Fachdidaktiken (Mayrberger, 2019, S. 183f.) – so auch der Religionsdidaktik – gesehen und bietet dadurch vielerlei Anknüpfungspunkte. Grundlegend zeichnet sich eine partizipative Mediendidaktik dadurch aus, dass sie verschiedene Bedingungs Ebenen (Gesellschaft, Bildungskontext, Akteur*innen, Beziehung untereinander) daraufhin untersucht, in welchem Zusammenhang sie mit Medien als prägendem Kontext stehen und wie sie an unterschiedlichen Punkten allen im Lehr-/Lernprozess involvierten Akteur*innen die Möglichkeit bietet, sich einzubringen (Mayrberger, 2019, S. 189–196). Der Lehr-/Lernprozess kennzeichnet sich durch fünf Phasen (Analyse der Gestaltung, Planung, Durchführung, Prüfung und Planungsanpassung), die jedoch iterativ zu denken sind, und ermöglicht das Konzept nach den unterschiedlichen Bedürfnissen zu aktualisieren und anzupassen (Mayrberger, 2019, S. 197f.). Diese grundlegenden Überlegungen aufgreifend wurde die Projektidee didaktisch entwickelt, die ein religionsunterrichtliches Thema (Passion Jesu; Schuld) mit einem mediendidaktischen Thema (Selfies; Selbstdarstellung) verbindet. Es greift Medien als prägenden Kontext auf. In Bezug auf Mayrbergers Verlaufmodell (2019, S. 200) ist das didaktische Konzept einerseits durch den vorgegebenen Projektauftrag zu Beginn eher fremdbestimmt, im Laufe des Arbeitsprozesses (v. a. in den Phasen des eigenständigen Arbeitens der Schüler*innen) ermöglichte es aber ein großes Maß an Selbstbestimmung. Von der Planung her war es durch die institutionellen Vorgaben schulischen Unterrichts stark präsentisch geplant. Virtuell wurde es dort, wo Schüler*innen konkrete Werkzeuge wie das Smartphone oder Bearbeitungssoftware zum Einsatz brachten. Dies lag jedoch im Ermessen der Schüler*innen. Im Verlauf der Erstellung der Endprodukte gab es immer wieder kurze Phasen der Anpassung (z. B. ob noch Zeit, Material etc. benötigt wurde; wie die Bilder

gestaltet werden dürfen etc.). Die didaktische Planung lässt sich folgendermaßen schematisch kurz zusammenfassen:

	Thema der Einheit	Didaktische Zielsetzung	Kompetenzen
1+2	Was meint „Schuld“ und „Versöhnung“?	Begriffe und Bilder zum Thema „Schuld“ werden gesammelt und gemeinsam geordnet, um einen ersten Zugang und Überblick zum Thema zu erhalten.	Ich kann erklären, was mit „Schuld“ alles gemeint sein kann und wie wir Menschen damit umgehen. Ich kann beschreiben, wo in unserem Leben „Schuld und Versöhnung“ eine Rolle spielen.
3+4	Wer macht sich wie schuldig beim Kreuzweg Jesu?	Die Passionserzählung nach Markus wird anhand eines Puppentheaters in Stationen nachgespielt, um einen inhaltlichen Zugang zu erhalten. Der Projektauftrag für die nächsten Stunden wird besprochen.	Ich kann „Schuld-Erfahrungen“ beim Kreuzweg Jesu erkennen und beschreiben.
5+6	Arbeitsphase in Kleingruppen	In Kleingruppen werden Selfies und Plakate erstellt.	Ich kann von „Schuld-Erfahrungen“ beim Kreuzweg Jesu in Selfies erzählen. Ich kann selbständig und wo nötig unter Anleitung Wege zur kreativen Gestaltung und Bearbeitung einfacher Inhalte in einfachen Formaten identifizieren und auswählen. Ich kann selbständig und wo nötig unter Anleitung Wege der Modifikation, Verfeinerung, Verbesserung und Integration einfacher Elemente neuer Inhalte und Informationen auswählen, um neue Inhalte zu produzieren.
7+8	Präsentation und Reflexion der Ergebnisse I	Im Plenum werden die Elaborate präsentiert und von den Schüler*innen kommentiert sowie gemeinsam anhand von Impulsfragen sowohl religionsdidaktisch wie mediendidaktisch reflektiert.	Ich kann reflektieren, ob der Arbeitsauftrag erfüllt wurde. Ich kann Verbesserungsvorschläge für zukünftige ähnliche Arbeitsprozesse erstellen.

Tabelle 1: Didaktische Verlaufsplanung

Die im Forschungsprojekt analysierten Projektarbeiten wurden entlang der oben beschriebenen Planung – jedoch aufgrund äußerer Faktoren in leicht veränderter Form – im Rahmen des römisch-katholischen Religionsunterrichts in einer 7. Schulstufe an einer Wiener AHS im Zeitraum Mai bis Juni 2019 sowohl im Unterricht selbst als auch in der Freizeit außerhalb der zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunden erstellt. Dies wird als Bereitschaft zur intensiveren Auseinandersetzung und als Motivation für den Arbeitsprozess interpretiert. Im Vorfeld fanden in den Einheiten 1–3 eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Schuld“, wie er für die 7. Schulstufe im Lehrplan vorgesehen ist, und eine ausführliche, multiperspektivische Erarbeitung² der Passionserzählung nach Markus statt. Fokussiert wurde auf die Endgestalt des Textes mit seiner erzählten Welt bzw. dem erzählten Inhalt und nicht historisch-kritischen Fragen. Insofern fiel die theoretisch-methodische Entscheidung auf ein literarisch-interpretatives Verfahren (Klumbies, 2018, S. 183f.).

Die nachfolgende Aufgabe bestand darin, die Passionserzählung in Kleingruppen durch Selfies nachzuerzählen und sich selbst in die Geschichte einzuschreiben, unter der Perspektive der individuellen Schuldgeschichten in dieser Erzählung. Durch das Aufgreifen schuldhafter Momente in der Erzählung sollte den Schüler*innen ein reflexiver Schutzraum geboten werden, um ein solches im pädagogischen Kontext nicht einfach zu behandelndes Thema zur Sprache zu bringen. Diesen Schutzraum eröffnet die Passionserzählung selbst, indem der biblische Text als Bühne fungiert, auf der die Thematik von Schuld als existenzielle menschliche Grunderfahrung wahrgenommen und reflektiert werden kann (Grümme, 2012, S. 355). Dies schien gerade deswegen notwendig, da häufig schnell „auf die angebliche Schlechtigkeit und Bosheit der Kinder und Jugendlichen“ (S. 352) bzw. des Menschen allgemein Bezug genommen wird. Auch wird Schuld vorschnell in „naturalisierenden Schuldzuschreibungen“ (S. 355) als notwendiges Existenzial charakterisiert, ohne das befreiende Existenzial einer – christlich gesprochen – göttlichen Liebe ins Spiel zu bringen. Aus religionspädagogischer Sicht ist das Thema Schuld nur im Zusammenhang mit dem befreienden Existenzial verantwortungsvoll im Religionsunterricht einzuspielen (S. 355). Der genaue Projektauftrag lautete daher: „Erzählt in 3 Kleingruppen eine kurze Episode zum Thema *Schuldig-Werden* im Kreuzweg mit einer Selfie-Story (3–5 Selfies) nach.“³

Darüber hinaus stellen die in der Passionserzählung vorherrschenden Momente der Schwachheit und Gebrochenheit menschlicher Existenz einen Ge-

2 Anhand einer gekürzten Fassung wurde mit selbstgebastelten Figuren in zehn Stationen die Passionserzählung nach Markus nacherzählt und die Schüler*innen dazu aufgefordert, bei jeder ‚Station‘ ein Schaubild mit den Figuren zu stellen. Die Methode folgt Hecht (2018).

3 Nähere Ausführungen zur didaktischen Einbettung finden sich bei Pirker und Mayrhofer (2020, S. 103f.).

gensatz zu dem in Social-Media-Kontexten häufig konstruierten „Happy Life“ (Gojny, 2016, S. 33) dar. Dadurch besteht die Möglichkeit, der Gebrochenheit des Lebens, abseits der Ausklammerung in Social Media, Raum zu geben und sie zu thematisieren. Durch ihre besondere Raumsemantik und das Spiel der Lichtverhältnisse zwischen Hell und Dunkel (Klumbies, 2018, S. 188) bietet sich die Version des Evangelisten Markus für bildhafte Darstellungen an und wurde aus diesem Grund als Textgrundlage gewählt.

Mit den Selfies sollten die Schüler*innen in weiterer Folge eine Selfie-Story auf einem Plakat mit Überschrift, Hashtags und Bildunterschriften gestalten, wie dies den Schüler*innen aus Social-Media-Plattformen bereits bekannt war. Die jeweiligen Gruppenarbeiten wurden anschließend im Unterricht vorgestellt. Sowohl die Endprodukte der Gruppenarbeiten als auch die unterrichtliche Präsentation waren Gegenstand der Untersuchung des Forschungsprojektes.

3. Forschungskontext, methodischer Zugang und Reflexion

Der Feldzugang nimmt Anleihen aus der Aktionsforschung (Altrichter et al., 2018), die eine systematische Reflexion des eigenen Unterrichts durch eine Lehrkraft impliziert. Das Forschungsinteresse, die Konzeption des Projekts und die Auswertung wurden im Team vorbereitet. Florian Mayrhofer setzte als Lehrer der Lerngruppe das didaktische Projekt im Unterricht um. Die Aufbereitung und Analyse der Daten fand in notwendiger Distanz zur eigenen Praxis im Team und verschiedenen Resonanzgruppen statt.

Gegenstand der Analyse waren nur die Werkstücke der Gruppenarbeit und deren Präsentation im Unterricht. Diese Unterrichtsgespräche wurden zunächst nach dem TiQ-Regulatorium (Talk in Qualitative Social Research) transkribiert.⁴ Die unterschiedlichen Gattungen (Bild und Unterrichtsgespräch) können durch die Anwendung der Dokumentarischen Methode in eine gemeinsame Analyse integriert werden. Für die Sprach- und Bildanalyse folgten wir der Theorie Ralf Bohnsacks (2011) und Aglaja Przyborskis (2004; 2018), erweitert um die vertiefenden Bild-Instrumentarien von Bohnsack et al. (2015).

Die drei in Schüler*innengruppen entstandenen Produkte wurden einzeln als Bilder, die reflektierte Relationen von Bild und Text beinhalten, analysiert. Eine Triangulation erfolgte durch die Analyse der Gruppenpräsentationen im Kontext des Unterrichtsgesprächs. Anschließend wurden die drei Projektergebnisse in

4 Die Audioaufzeichnung der Präsentationen wurde für eine weitere Auswertung mit dem Transkriptionssystem „TiQ“ aufbereitet, das für die Dokumentarische Methode vielfach zur Anwendung kommt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 167f.).

einer komparativen Analyse auf ihre kommunikativen Strukturen hin untersucht.

Die theoretische und fachdidaktische Verortung konkretisierte die Forschungsfrage: *Wie vollziehen Schüler*innen visuelle Prozesse der Selbsteinschreibung in Selfies?* Die Projekte haben im Forschungsprozess auf unterschiedlichen Ebenen neue Einsichten generiert. Zum einen für die Religionspädagogik: Wie verstehen Schüler*innen eine biblische Geschichte? Welche Bildwelten und Lebenswelten kommen wortwörtlich *ins Bild*? Zum anderen für das classroom management, insbesondere durch eine entstehende Gruppendynamik: Wie setzen sie einen Unterrichtsauftrag um? Wie funktioniert eine Kleingruppe und prägt den gesamten Prozess sowie das System der Klasse? Während die Selfie-Thematik im Forschungsprojekt angezielt wurde, ist die Dimension der Kritik erst in der Analyse der Schüler*innen-Elaborate zum Vorschein gekommen. Im vorliegenden Rahmen fokussiert die Analyse auf eine zentrale Erkenntnis des Projekts: die visuelle Formulierung von Kritik in den Bildpraktiken der Schüler*innen.

4. Kritik in den Bildpraktiken von Schüler*innen

Nach diesen theoretischen Ausführungen werden drei ausgewählte Bilder aus den Gruppenelaboraten in verdichteter Form in Bezug auf den Aspekt der Kritik in den Bildpraktiken dargestellt. Die oben beschriebenen Schritte der Analyse werden hier auf die Fragestellung dieses Beitrags fokussiert und gebündelt. Eine detaillierte Analyse der gesamten Gruppenelaborate findet sich bereits an anderer Stelle und soll hier nicht wiedergegeben werden (Pirker & Mayrhofer, 2020; Mayrhofer, 2021).

4.1 Gruppe #snitch – Judas-Selfie

Das zur Analyse ausgewählte Bild ist dem Plakat der Gruppe #snitch entnommen. Die Gruppe besteht aus fünf Schülerinnen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie einen selbstverständlichen Umgang mit Selfie-Praktiken pflegen und klar Hash-tags als Bildinterpretamente einsetzen. In der Umsetzung greifen die Schülerinnen die Themen der Unterrichtsreihe auf (Passion und Schuld) und erzählen diese auch nahe am biblischen Text. Sie verlegen das Geschehen jedoch in ihren eigenen Alltag. Fokussiert wird die Story der Bildfolge auf die beiden Figuren des Judas und Jesus, die zugleich ein oppositionelles Paar bilden. Andere Elemente der Passion werden weggelassen (z. B. Petrus, der von einer anderen Gruppe ins Zentrum gerückt wird). Die Umsetzung der Bildpraktiken zeigt sich besonders im dritten der sechs Bilder, das die Gefangennahme Jesu als Thema hat (siehe Abb. 1).

Im Vordergrund ist die Figur des Judas zu sehen, die zugleich die Bildproduzentin des Selfies ist. Perspektivisch leitet das Selfie den Blick in den Hintergrund, wo die Szene der Gefangennahme durch drei andere Schülerinnen dargestellt wird. In Bezug auf die Bildpraxis Selfie (Ullrich, 2019) wird diese von den Schülerinnen zur Gänze adaptiert und umgesetzt. Zum einen findet eine klare Kommunikation mit den Betrachter*innen des Bildes statt. Die Judasfigur blickt aus dem Bild heraus direkt die Betrachter*innen an, lächelt und setzt die in Social-Media-Kontexten häufig gebräuchliche „Daumen-hoch-Geste“ ein. Diese Geste stellt eine zweifache Verbindung dar: Einerseits erzeugt sie eine Verbindung zu den Betrachter*innen des Bildes, andererseits lenkt der gebogene Daumen den Blick zurück auf die Gefangenesszene, welche durch die Figur des Judas als positiv bewertet wird (auch durch die zufrieden lächelnde Mimik). Zugleich ist das Bild durch einen sehr spontanen Charakter gekennzeichnet. Dies fand auch Bestätigung durch die Schülerinnen selbst in ihrer unterrichtlichen Präsentation:

S1w: Hier, das ist der (.) Judas, der (2) ^L Lm: wieder, mhm ^J verraten hat, deswegen lächelt er auch, weil er einen guten Job gemacht hat. (ZZ. 169–172)

Abbildung 1: Judas-Selfie, Gruppe #snitch (anonymisiert durch VP & FM)

Worin liegt hier jedoch das kritische Potenzial der Schülerinnen? Die geübte Kritik der Schülerinnen im Bild wird durch ein komplexes Gefüge der verschiedenen Ebenen von Story, Selfie und Captions deutlich: Das Bild wird zunächst mit zwei Captions versehen: „#geschnappt“ und „#snitch“. Der erste Hashtag stellt die Verbindung zum Geschehen in Bild 1 her und umschreibt das Geschehen im Bildhintergrund, die Gefangennahme. Interessant ist jedoch die

zweite Caption. Im Hashtag #snitch wird Kritik am Geschehen geübt: Snitch bedeutet Verräter und wird aus der Alltagswelt der Schülerinnen importiert. Das Bild erfährt dadurch eine (Be-)Wertung durch die Schülerinnen, die zwar auf der einen Seite die traditionell überlieferte Rolle des Judas als einem Verräter par excellence übernimmt, doch in einem gewissen Spannungsfeld zur Selbstdarstellung der Judasfigur im Selfie steht. Wie bereits erläutert, kommentiert „Judas“ das Geschehen als positiv durch die Daumen-hoch-Geste. Es entsteht ein Gegensatz zwischen positiver und negativer Bewertung. Die Schülerinnen greifen den bekannten Topos des Verrats auf, wenden diesen durch einen Begriff aus ihrer Alltagswelt ins Jetzt und üben dadurch Kritik am Verrat. Die Schülerinnen framen das Geschehen als ungerecht und die Judasfigur im Bild als Verräter.

Kritik wird jedoch auch an der Logik der Erzählung und insbesondere an der Figur des Jesus geübt: Die Schülerinnen folgen einem Orientierungsmuster, gemäß dem sich jede Story durch eine sinnvolle Logik auszeichnet. Dies wird zunächst an der Szene im Garten Getsemani erkennbar, wo sie bewusst die Figur des Judas bei den schlafenden Jüngern positionieren:

S3w: Und hier schläft Judas mit, weil er, (.) die dürfen halt nicht erfahren, dass er einen Plan ausheckt. (ZZ. 187f)

Die Orientierung an einer sinnvollen Logik wird allerdings auch in einer tieferliegenden Schicht erkennbar. Die Figur des Jesus, wie sie sich in der neutestamentlichen Vorlage findet, ergibt für die Schülerinnen keinen Sinn. Eine Messiasfigur, die sich einem göttlichen Plan und dem Leiden ohne Widerstand hingibt⁵, folgt nicht der Logik der Schülerinnen, weshalb sie diese umkehren und in eine kraftvoll protestierende Figur verwandeln. Die Jesus-Figur zeichnet sich – auch in den anderen Bildern des Plakats – durch ihre besondere Stärke und kraftvolle Gesten aus. Sie protestiert und wehrt sich gegen das Geschehen. Das findet Bestätigung in der verbal stockend vorgebrachten Präsentation der Schülerinnen:

S1w: [...] die da, die, man sieht da, dass jemand hier, wenn man ganz genau hinschaut, sieht man da, dass je-, sieht man da, dass jemand gequält wird [┌] Lm: Ok (.) [└] und das ist Jesus, der sich versucht zu wehren. (ZZ. 172–175)

In der Bildkomposition folgt die Darstellung im Hintergrund auch jener, wie sie aus Fotografien des Civil Rights Movements in den USA der 1960er bekannt ist, in der sich schwarze US-Bürger*innen der Festnahme durch weiße Polizisten widersetzen (Berger, 2011, S. 117).⁶ Genau dieses Orientierungsschema findet

5 Bspw. zeichnet Burkett (2002, S. 155–173) die narratologische Struktur vom geheimen, leidenden und kommenden Messias nach.

6 Die Gruppenarbeiten fanden noch vor Beginn der enormen Ausweitung des Bewusstseins für die #BlackLivesMatter-Bewegung in Europa nach der Ermordung von George Floyd statt, weswegen dieser Vergleichshorizont noch nicht in die Analyse einbezogen werden kann.

sich so in der gewaltvollen Szene im Bildhintergrund, die von der Judasfigur festgehalten wird, und bildet somit eine Kritik am biblischen Original.

4.2 Gruppe Emoji – Kreuzigung

Abbildung 2: Kreuzigung, Gruppe Emoji (anonymisiert durch VP & FM)

Das Bild der zweiten Gruppe, die aus zwei Jungen und zwei Mädchen bestand, zeigt das letzte der vier Bilder des Plakats, die Kreuzigungsszene (Abb. 2). Sowohl in der Gestaltung als auch der linearen, klaren und sachlichen Strukturierung unterscheidet sich dieses Gruppenelaborat von den anderen. Das Layout aller Bilder ahmt eindeutig die aus Social-Media-Plattformen geläufigen Designs von Polaroid-Bildern nach. Diese wurden feinsäuberlich per Hand von den Schüler*innen zugeschnitten und in einem imaginären Raster angeordnet. Die Orientierung drückt sich nicht nur im Layout des Plakats aus, sondern auch in der Konzentration auf wesentliche Merkmale der jeweiligen Szene in den Bildern. Das hier analysierte Bild zeigt im Bildvordergrund die Bildproduzentin, die, wie auch zwei andere Schüler*innen, durch Überlagerung mit einem Emoji⁷ anonymisiert dargestellt ist. Die klare, reduzierte Optik ist auch im vierten Bild

7 Emojis sind aus Emoticons weiterentwickelte Piktogramme. Ihre ursprüngliche Funktion bestand hauptsächlich darin, Gefühle auszudrücken (Siever, 2019). Je nach kulturellem Kontext können sie ganze Begriffe ersetzen. Beißwenger und Pappert (2019) stellten fest, dass ihre Verwendung in Whatsapp-Texten vor allem der Lesbarmachung des Textes und der Sichtbarmachung von Beziehung gilt.

vorherrschend. Im rechten unteren Bildviertel wird der Gekreuzigte dargestellt. Die linke Bildhälfte ist von drei Figuren zu zwei Dritteln ausgefüllt. Die einzige nicht anonymisierte Figur zeigt mit dem Finger auf den gekreuzigten Jesus und erinnert in der Bildsprache an Matthias Grünewalds berühmte Kreuzigungsszene des Isenheimer Altars (1512–1516) mit Johannes dem Täufer, der mit einem überdimensionierten Finger auf das Kreuz verweist. Im hiesigen Kontext stellt dies jedoch einen spottenden Soldaten dar. Die Anonymisierung zeigt zum einen ein Vertrautsein mit digitalen Bildpraktiken, zum anderen eine Orientierung, die an anderer Stelle als „Selbstkontrolle“ ausgewiesen wurde (Mayrhofer, 2021, S. 262). Darin spiegelt sich ein erstes Moment der Kritik. Drei der vier Schüler*innen zeigen ihr Gesicht nicht. Die Emojis fungieren damit als Strategie der Anonymisierung und nicht als Ausdruck der Emotionalität.⁸ Kritik erfährt daher die Bildpraktik Selfie mit ihrem Orientierungsschema der Selbstdarstellung. Die Schüler*innen in den Bildern positionieren sich gemäß dem Arbeitsauftrag zwar in den Bildern, aber eine Selbstabbildung im vollen Wortsinn wird durch die Anonymisierung unterlaufen. Gerade die Auswahl der Emojis erzeugt zusätzlich eine Opposition zwischen dem grausamen gezeigten Inhalt und der fröhlichen Emotion der Emojis, die nicht zueinander passen. Theoretisch hätten auch andere, situationsadäquatere Emojis zur Verfügung gestanden. Es wurden jedoch gerade fröhliche Emojis eingesetzt.

Dies unterstreicht die Abgrenzung vom Arbeitsauftrag, die auch in der Art und Weise, wie die Schüler*innen das Bild in Szene setzen, deutlich zu Tage tritt. Die Szene wird nämlich durch die gewählte Perspektive geschickt theatralisiert und in eine Kulissenbühnen-Optik (Kotte, 2013, S. 258–262) mit mehreren Ebenen verwandelt. Diese Optik leitet die Betrachter*innen über jeweils drei Ebenen, dargestellt durch die Figuren im linken Bildrand, zur Figur im rechten unteren Bildrand, den gekreuzigten Jesus, und zieht den Blick der Betrachter*innen regelrecht in das Bild hinein. Damit umgehen die Schüler*innen die Selbst-Positionierung im Bild des Arbeitsauftrags, wie sie die Bildpraxis Selfie fordert. Zugleich zeugt dies von einer Distanz zwischen gezeigtem Inhalt und den Schüler*innen selbst. Ähnlich einem Geschehen auf einer Leinwand wird das Geschehen abgebildet, allerdings ohne sich dabei selbst zu positionieren oder involvieren lassen zu müssen. Dies wird besonders in der Zusammenschau mit der oberen Bildreihe des Plakats (Bild 1 und 2) erkennbar, in welcher das Geschehen im Vordergrund und nicht primär im Mittel- und Hintergrund zu finden ist. Es entsteht dort durch die Anordnung der Figuren vielmehr ein szenischer Raum, in dem die einzelnen Figuren miteinander kommunizieren. Schreiben sich die Schüler*innen zudem durch eine leichte, legere Körperhaltung, eine im

8 Eine weitere Orientierung ist hier auch die Kategorie Geschlecht, da geschlechterstereotype Emojis für jeweils Burschen und Mädchen ausgewählt werden.

Ärmel versteckte Hand oder der Hand in der Jackentasche in eine typische Haltung des schulischen Pausengesprächs ein, stechen in den beiden Bildern der unteren Bildreihe die petrifizierten Posen⁹ hervor (kleine, symbolische Handlungen, die den Inhalt kompakt zusammenfassen, wie dies die Geste des Hinhörens beim Hahnenschrei darstellt). Einschreibung in das Geschehen findet daher nur dort statt, wo die Schüler*innen eine ihnen bekannte Situation vorfinden – wie dies z. B. bei einem Gespräch in lockerer Runde der Fall ist.

4.3 Gruppe Helden aus Jerusalem

Abbildung 3: #jesuslit, Gruppe Helden (anonymisiert durch VP & FM)

Die Geschichte „Helden aus Jerusalem“ haben vier Schüler entwickelt. Um sie zu inszenieren, haben sie eine Computerspiel-Optik gewählt, in der sie sich selbst als Avatare hineingeschnitten haben (Abb. 3). Am vorderen Bildrand erscheint ein „Talking Head“, der Erzähler dieser völlig neuen Geschichte. Wir haben das vierte Bild von sechs ausgewählt, die Schüler haben dieses mit dem Hashtag „#jesuslit“ versehen.

Zunächst erfolgt eine kurze Bildbeschreibung, um die Dynamik des Bildes leichter zu dechiffrieren. Die Bildmitte nimmt eine hoch aufgerichtete Figur in Oranten-Haltung ein. Die durch einen Schüler verkörperte Figur erscheint auch auf anderen Bildern, doch nur hier leuchten ihr Gesicht, Haare und Sonnenbrille weiß. Im hinteren Mittelgrund fliegt links oben ein anderer Schüler mit Bart und Hörnern, der sogenannte „Ziegenmann“, von einem Schwert durchbohrt, durch das Bild. Auf der anderen, rechten Seite, nahe bei „Jesus“, ist ein dritter Schüler in mehrere Einzelteile zerteilt. Rechts davon am Bildrand befindet sich der vierte Schüler in Sprunghaltung, beide Beine weit gespreizt und angewinkelt, die Arme nach oben gestreckt und die Hände zum Victory-Zeichen erhoben. „lit“ bedeutet

⁹ Zur näheren Bestimmung und Charakterisierung von *Habitus*, *Pose* und *Petrifikation* siehe Bohnsack & Przyborski (2015).

als jugendsprachlicher Slangbegriff „cool“ oder „toll“, assoziiert aber auch Jesus als Empfänger eines Lichts: „Jesus ist erleuchtet.“

In der Präsentation erzählen die Schüler gemeinsam, was in diesem Bild passiert.

S7 m: Ähm Jesus ruft in den Him- Himmel hinauf und macht ein Ritual [└] S3w: F=fett [└], de-, das (.) den Tempel dazu bringt (.) zu erleuchten. Der Ge- Gehilfe besiegt auch die Wächter, (.) durch Frustration begeht der Ziegenmann @Selbstmord@ [└] Lm: ok [└] (2) ähm (.) mit seiner Machete.? (3) (ZZ. 597–601)

Die Gruppe hat während der intensiven Erarbeitung des Projekts ihre Ergebnisse weitgehend geheim gehalten und keine Rücksprache mit dem Lehrer gesucht, sondern auf einen Überraschungseffekt gesetzt. Aufgefordert, als erste zu präsentieren, hat die Gruppe selbstbewusst darauf bestanden, als letzte an die Reihe zu kommen. Sie beginnen die Präsentation mit einer Einleitung, mit der sie sich auf grundsätzlicher Ebene von der im Religionsunterricht präsentierten „Story“ der Passion absetzen:

S9 m: Ahm [└] Lm: Ja. [└] das ist die Geschichte der Kreuzigung von Jesus. [└] Lm: mhm [└]
Wir haben sie so abgeändert, wie sie sich wirklich zugetragen hat. (ZZ. 566–571)

Die Schüler zeigen in ihrem Elaborat, dass sie über weitreichende Bildkompetenz, referentielle Praktiken und technische Raffinesse verfügen. Die Bildkompetenz ist eher als „intuitiv“ zu charakterisieren: Die Äußerungen in der Präsentation lassen auch bei Rückfragen keinen tiefergehenden Reflexionsgrad erkennen. Indem sie auf die Optik und Logik von Videospiele zurückgreifen, erzählen sie jedoch eine Bildgeschichte, die den Rahmen des Arbeitsauftrags in jeder Hinsicht sprengt. Sie transformieren die Passionserzählung zu einer Heldengeschichte mit Elementen der Befreiung und Rettung, die mit Überraschung, Magie und Macht operiert. Motive der Passionserzählung lassen sich nur ansatzweise identifizieren und werden von den Schülern kaum in Wort oder Bild gebracht.

Die Schüler üben in dieser Arbeit Kritik, indem sie sich entschieden haben, das kreative Projekt zu einer Grenzverschiebung zu nutzen. Sie haben ihr rollenförmiges Verhalten verlassen und das religionsunterrichtliche Orientierungsschema zugunsten ihres eigenen Orientierungsrahmens hin verschoben. Sie öffnen mit ihren Bildern, mit ihrer Story ein Portal in eine andere Welt, mit selbstgesetzten Regeln. Sie verfehlen das Thema nicht versehentlich, sondern verweigern die biblische Erzählung. Auf formaler Ebene haben sie dies hervorragend, technisch aufwändig und kreativ umgesetzt. Auf inhaltlicher Ebene hingegen haben sie sich dem Arbeitsauftrag aktiv entzogen und die Erzählung grundständig transformiert, ja sogar invertiert, wie es im Bild selbst zu sehen ist.

Mit ihrer „Story“ überschreiten sie provokativ eine unterrichtliche Grenze, sie machen Jesus zu einem „Helden“ im herkömmlichen Sinn.

Für die Schüler stehen biblische Welt und Medienwelt nebeneinander, die mit dem Selfie-Projekt intendierte perspektivische Einschreibung in die biblische Erzählung wird verweigert. Sie trennen mit den einmontierten Selfies des „Erzählers“ (vorne links) vielmehr klar zwischen einer erzählenden und einer erzählten Ebene, sie erzeugen einen fiktionalen Bühnenraum, der sie nicht existenziell angeht – die „Story“ wird theatralisiert. Die Macht der digitalen Bilder (Pirker, 2021) und der damit verbundenen Narrationen wird in ihrem Projekt besonders deutlich: Die klare Orientierung an visuellen und narrativen Vorgaben des Gamedesigns verdrängt die eigentlich zu erzählende Geschichte in die Bedeutungslosigkeit.

Die Schüler ermöglichen in dieser Projektarbeit einen tiefen Einblick in ihren eigenen Orientierungsrahmen, der von gegenwärtigen medialen Eindrücken, sozialen und erzählerischen Praktiken sowie damit einhergehenden spezifischen Fiktionalitätskonzeptionen geprägt ist. Darin wirkt diese Schülerarbeit zutiefst authentisch sowie paradigmatisch.

5. Fazit

In diesem Projekt wurde das komplexe sozialräumlich interaktive Gefüge eines Unterrichtsprojekts retardiert betrachtet, insbesondere im Blick auf kreative Elaborate der Schüler*innen, die diese im Rahmen des Religionsunterrichts erstellt und abschließend in der Lerngruppe präsentiert haben. In der Analyse der Produkte und der Gesprächsprozesse kommen auf verschiedenen Ebenen fragile Momente der Kritik zum Vorschein. Abschließend seien drei Erkenntnisse formuliert:

(1) Der Unterricht gibt starke Orientierungsschemata vor, die den Zugang der Schüler*innen zu einem Thema fundamental prägen. Hier zu nennen ist vor allem das Orientierungsschema der Machtverhältnisse im schulischen Kontext, das sich vor allem durch den Arbeitsauftrag und die verschiedenen Rollen im Unterrichtsgeschehen (Lehrperson, Schüler*innen) zeigt. Dieses Erkenntnis ist zwar nicht neu, tritt aber in der Analyse verhältnismäßig deutlich hervor und lässt – im Sinne der Dokumentarischen Methode – darauf schließen, dass dieses Schema für die Schüler*innen im Arbeitsprozess eine leitende Funktion eingenommen hat. Dies ist insofern erstaunlich, als die Unterrichtsform einer Gruppenarbeit intendiert, das sonst im schulischen Alltag herrschende Orientierungsschema von Macht und Kontrolle wenn schon nicht außen vor zu lassen, doch zumindest abzuschwächen.

(2) Die Schüler*innen handeln rollenkonform, doch sie nutzen die kreative Bildarbeit als Gelegenheit, den gesetzten Rahmen zu durchbrechen. Mit den Mitteln ihrer Prozessgestaltung wie mit Mitteln des kreativen Ausdrucks üben sie Kritik an gegebenen und nicht ausgesprochenen Regeln, an didaktischen Machtverhältnissen und an unterrichtlichen Zuschreibungen. Sie hinterfragen Wissen, indem sie neues Wissen kreieren, und sie loten darin auch die Spannung zwischen dem Medium „Selfie“ und den erforderlichen Inhalten der Inszenierung aus. Angesichts dessen stellt sich berechtigterweise die Frage, inwiefern die Bildkritik nicht schon immer Teil jeglicher kreativen Aufgabenstellungen im Unterricht gewesen ist und sich die Bildpraxis „Selfie“ von anderen digitalen Bildpraktiken und anderen Erarbeitungen durch Schüler*innen in konventionelleren Aufgabenstellungen unterscheidet. Positiv hervorzuheben ist, dass die hier gewählte Bildpraxis des Selfies den Schüler*innen einen relativ weiten Aktionsraum der eigenen Positionierung ermöglicht, beginnend bei völliger Identifikation mit biblischen Figuren bis hin zu einer möglichst großen Distanzierung, indem z. B. die biblische Szene tatsächlich *als* ein Theaterstück im Hintergrund wie auf einer Bühne inszeniert wird. Die Schüler*innen gewinnen Handlungsspielräume und bewahren sich ihre Agency in der konkreten medialen Umsetzung. So entscheiden sie sehr genau, was und wie sie sich auf den Bildern des Projekts zeigen. Das genuine Potential der Selfies sehen wir gerade darin begründet, dass diese Bildpraxis die Positionierung der*des Bildproduzent*in zum Geschehen ausdrücklich herausfordert. Kann dies bereits als Ausbildung religiöser Urteilskraft gewertet werden? Eine Antwort darauf scheint schwierig zu sein. Doch lässt sich in den unterschiedlichen kritischen Anfragen an den Wahrheitsgehalt biblischer Erzählungen eine Exaktheit der Positionierung erkennen, die eine umfangreiche Basis für eine weitere Aufarbeitung und Vertiefung im Verlauf des Unterrichtsprozesses anbietet.

(3) In einer formalen Erfüllung des äußeren Auftrags setzen die Gruppen sich in ein abgrenzendes Verhältnis zu der Story, die ihnen religionsunterrichtlich nahegebracht wird. Über weite Strecken haben sie die Kompetenzen und Ziele im Blick, wobei die Gruppe „Helden aus Jerusalem“ einen anderen Weg wählt. Erkennen, Beschreiben und Erzählen von Schuld-Erfahrungen in der Passion kommen nur auf Rückfrage durch die Lehrperson bei der Präsentation zur Sprache. Dafür haben die Schüler dieser Gruppe die digitalen Kompetenzziele in den Vordergrund gestellt. So interpretieren die Schüler*innen die ihnen gestellte Geschichte frei um, sie spielen mit ihren Bildern, mit Körpern, mit Avataren, mit ihrem „image“. Sie nutzen selbstverständlich die von den Spiel-Narrationen inspirierte Bandbreite kreativer digitaler Bildkulturen. Für Lehrpersonen eröffnet das einen Einblick in die religiöse Gedankenwelt der Schüler*innen, erfordert jedoch zugleich eine enorme Dechiffrierungskompetenz mit Blick auf mediale Praktiken und theologische Muster.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Klinkhardt.
- ARTE [Documentaries and Philosophy] (2017, March 7). *Philosophie – Me, my selfie and I* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=y8\]XqNQ27Mo](https://www.youtube.com/watch?v=y8]XqNQ27Mo).
- Autenrieth, U. (2014a). *Die Bilderwelten der Social Network Sites: Bildzentrierte Darstellungsstrategien, Freundschaftskommunikation und Handlungsorientierungen von Jugendlichen auf Facebook und Co.* Nomos.
- Autenrieth, U. (2014b). Das Phänomen ‚Selfie‘: Handlungsorientierungen und Herausforderungen der fotografischen Selbstinszenierung von Jugendlichen im Social Web. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Lieben, Liken, Spielen: Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute; medienpädagogische Konzepte und Perspektiven; Beiträge aus Forschung und Praxis; prämierte Medienprojekte* (S. 53–59). kopaed.
- Autenrieth, U. (2019). Bilder in medial vermittelter Alltagskommunikation. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch visuelle Kommunikationsforschung* (S. 249–268). Springer VS. <https://doi.org/10.007/978-3-658-06508-9>.
- Beißwenger, M., & Pappert, S. (2019). *Handeln mit Emojis: Grundriss einer Linguistik kleiner Bildzeichen in der WhatsApp-Kommunikation*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Berger, M. A. (2011). *Seeing through race: A reinterpretation of civil rights photography*. University of California Press.
- Boehm, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 11–38). W. Fink.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Michel, B., & Przyborski, A. (Hrsg.). (2015). *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis*. Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Przyborski, A. (2015). Pose, Lifestyle und Habitus in der Ikonik. In R. Bohnsack, B. Michel, & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 343–363). Verlag Barbara Budrich.
- Bozdag, C., & Kannengießer, S. (2019). Visual Storytelling in der Kommunikationsforschung. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung* (S. 361–376). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06508-9_20.
- Burkett, D. R. (2002). *An introduction to the New Testament and the origins of Christianity*. Cambridge University Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society* (Bd. 1). Blackwell Publishers.
- Diefenbach, S., & Christoforakos, L. (2017). The Selfie Paradox: Nobody Seems to Like Them Yet Everyone Has Reasons to Take Them. An Exploration of Psychological Functions of Selfies in Self-Presentation. *Frontiers in Psychology*, 8(7). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00007>.
- European Commission. Joint Research Centre. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/490274>.

- Fellmann, F. (1991). *Symbolischer Pragmatismus: Hermeneutik nach Dilthey*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fox, J., & Rooney, M. C. (2015). The Dark Triad and trait self-objectification as predictors of men's use and self-presentation behaviors on social networking sites. *Personality and Individual Differences*, 76, 161–165. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.017>.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* (W. Seitter, Übers.). Merve Verlag (Original publiziert 1978).
- Gärtner, C. (2015). Medien. *WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Medien.100024>.
- Glanz, B. (2018, September 18). Rhetorik des Hashtags. *Pop-Zeitschrift*. Entnommen am 25. Juli 2022, von <https://pop-zeitschrift.de/2018/09/18/social-media-september-von-be-rit-glanz/>.
- Gojny, T., & Kürzinger, K. S. (2020). Selfies. *WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Selfies.200806>.
- Gojny, T., Kürzinger, K. S., & Schwarz, S. (Hrsg.). (2016). *Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung*. Kohlhammer.
- Grabau, C., & Rieger-Ladich, M. (2014). Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 63–79). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_4.
- Grümme, B. (2012). *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*. Herder.
- Hecht, A. (2018). Biblische Figuren stellen. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (2., revidierte und erweiterte Auflage, S. 583–588). Mohr Siebeck.
- Holiday, S., Lewis, M. J., Nielsen, R., Anderson, H. D., & Elinzano, M. (2016). The selfie study: Archetypes and motivations in modern self-photography. *Visual Communication Quarterly*, 23(3), 175–187. <https://doi.org/10.1080/15551393.2016.1223548>.
- Klumbies, P.-G. (2018). Das Markusevangelium. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (2., revidierte und erweiterte Auflage, S. 183–191). Mohr Siebeck.
- Kotte, A. (2013). *Theatergeschichte: Eine Einführung*. Böhlau.
- Kupfer, A. (2011). Michel Foucault: Schule als Disziplinaranstalt. In A. Kupfer (Hrsg.), *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten* (S. 67–78). VS – Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93263-7_7.
- Lehner-Hartmann, A. (2014). *Religiöses Lernen: Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*. Kohlhammer.
- Maar, C., & Burda, H. (Hrsg.). (2004). *Iconic Turn: Die neue Macht der Bilder*. DuMont Literatur und Kunst Verlag.
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5df0cbfa-0f08-484b-a559-3116b0dd2d03>.
- Mayrhofer, F. (2021). Visuelles Storytelling mit Selfies als digitale Bildpraktik im Religionsunterricht. In A.-H. Massud & C. Hild (Hrsg.), *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen* (Bd. 1, S. 251–271). Empirische Pädagogik.
- Mitchell, W. J. T. (1992). The Pictorial Turn. *Artforum*, 30, 89–94.
- Nassehi, A. (2019). *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*. C.H. Beck.

- Niesyto, H. (2010). Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und -sozialisation. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 47–66). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nord, I., & Ziperovszky, H. (Hrsg.). (2017). *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*. Kohlhammer.
- Pirker, V. (2019a). Bilder als Bedeutungsträger. Konstruktion und Darstellung von Identität und Authentizität in Social Media. *euangel. magazin für missionarische pastoral*, 3. Entnommen am 25. Juli 2022, von <https://www.euangel.de/ausgabe-3-2019/aesthetik/bilder-als-bedeutungstraeger/>.
- Pirker, V. (2019b). Das Geheimnis im Digitalen. Anthropologie und Ekklesiologie im Zeitalter von Big Data und Künstlicher Intelligenz. *Stimmen der Zeit*, 144(2), 133–141.
- Pirker, V. (2021). Zur Macht der Bilder. Theologische Anthropologie im Kontext digitaler Bildkulturen. In W. Beck, I. Nord, & J. Valentin (Hrsg.), *Theologie und Digitalität. Ein Kompendium* (S. 155–179). Herder.
- Pirker, V., & Mayrhofer, F. (2020). „Das Evangelium nach Mika“: Visuell-interaktionale Bibeldidaktik zur Passionserzählung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(1), 99–123. <https://doi.org/10.25364/10.28:2020.1.6>.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Przyborski A. (2018). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. De Gruyter.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). Oldenbourg Verlag.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Rettberg, J. W. (2019). Self-Representation in Social Media. In J. Burgess, A. Marwick, & T. Poell (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Social Media* (S. 429–443). SAGE Publications Ltd.
- Roberts, B. W., Edmonds, G., & Grijalva, E. (2010). It is developmental me, not generation me: Developmental changes are more important than generational changes in narcissism – Commentary on Trzesniewski & Donnellan (2010). *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 97–102. <https://doi.org/10.1177/1745691609357019>.
- Rottlaender, E. (2018). *Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem*. Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.
- Saferinternet.at. (2022). Jugend-Internet-Monitor. <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/>.
- Saltz, J. (2014). Art at arm's length: A History of the selfie. *Vulture*. <https://www.vulture.com/2014/01/history-of-the-selfie.html>.
- Schachtner, C. (2018). Subjekt werden in einer digitalisierten Welt. *Katechetische Blätter*, 143(3), 169–174.
- Schankweiler, K. (2019). *Bildproteste: Widerstand im Netz*. Wagenbach.
- Senft, T., & Baym, N. (2015). What does the selfie say? Investigating a global phenomenon. Introduction for the selfie special issue. *International Journal of Communication*, 9, 1588–1606.

- Sennett, R. (1986). *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität* (R. Kaiser, Übers.). Fischer (Original publiziert 1974).
- Siever, C. M. (2019). ‚Iconographic communication‘ in digital media emoji in WhatsApp, Twitter, Instagram, Facebook – From a linguistic perspective. In E. Giannoulis & L. R. A. Wilde (Hrsg.), *Emoticons, kaomoji, and emoji: The transformation of communication in the digital age*. Routledge.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Thumim, N. (2017). Self-(re)presentation now. *Popular Communication*, 15(2), 55–61. <https://doi.org/10.1080/15405702.2017.1307020>.
- Ullrich, W. (2019). *Selfies: Die Rückkehr des öffentlichen Lebens*. Wagenbach.