

Smombie in der Fake-News-Bubble?!

Praktiken politischer Online-Partizipation bei Jugendlichen in arbeitsmarktpolitischen Angeboten

Nicolas Pretterhofer, Nadja Bergmann, Karin Gugitscher, Martin Mayerl, Alexander Schmölz, Norbert Lachmayr

IMPRESSUM

Dieser Forschungsbericht wurde im Rahmen des AK Digitalisierungsfonds Wien geförderten Projektes „Smombie in der Fake-News-Bubble? Digitale Teilhabe und kritische Medienkompetenz (bildungs-) benachteiligter Jugendlicher“ in einer Kooperation zwischen L&R Sozialforschung und dem öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) erstellt.

Autor:innen und Zitationsvorschlag:

Pretterhofer, Nicolas, Bergmann, Nadja, Gugitscher, Karin, Mayerl, Martin, Schmözl, Alexander & Lachmayr, Norbert (2023): Smombie in der Fake-News-Bubble?! Praktiken politischer Online-Partizipation bei Jugendlichen in arbeitsmarktpolitischen Angeboten. Wien: Forschungsbericht im Rahmen eines Projektes des AK Digitalisierungsfonds Wien

Medieninhaber:innen:

L&R Sozialforschung GmbH, Liniengasse 2A/1, 1060 Wien

Alle Rechte vorbehalten, Nachdruck – auch auszugsweise nur mit Quellenangabe gestattet

Wien, November 2023

Inhalt

1	Smombie in der Fake-News-Bubble?	2
1.1	Aufbau des Forschungsberichts	4
2	Jugendliche, soziale Ungleichheit und politische Partizipation im digitalen Raum	6
3	Konzeptioneller Rahmen: politische (Online-) Partizipation und medienpädagogische Grundsätze	9
3.1	Partizipation: von der Information zum politischen Akt	9
3.2	Online-Partizipation – Möglichkeiten der Klassifizierung	11
3.3	Jugend, Partizipation und Partizipationsbarrieren im digitalen Raum	14
3.4	Humanistische und medienpädagogische Grundlagen	18
4	„Smombie in der Fake-News-Bubble?": Forschungsdesign und Methoden	25
4.1	Gruppendiskussionen und dokumentarische Methode	25
4.2	Durchführung und Organisation der Gruppendiskussionen	27
4.3	Auswertung und Typenbildung	28
5	Partizipative Praktiken in den sozialen Medien im Fokus	31
5.1	Typus 1 – „Lasst mich in Ruhe!“	32
5.2	Typus 2 – „Ich schau nur.“	42
5.3	Typus 3 – „Spaß haben und authentisch bleiben!“	52
5.4	Typus 4 – „Es muss nicht so sein, wie es ist!“	68
6	Resümee	80
6.1	Zusammenfassung der Typen	80
6.2	Handlungsorientierte Medienpädagogik nach Thema und Typus	86
7	Literaturverzeichnis	93

1 Smombie in der Fake-News-Bubble?

„Smombie in der Fake-News-Bubble? Digitale Teilhabe und Medienkompetenz (bildungs-) benachteiligter Jugendlicher“ lautet der Titel eines Forschungsprojektes, welches von März 2022 bis Oktober 2023 im Rahmen des AK Digitalisierungsfonds Wien¹ realisiert wurde. „Smombie“ ist eine Wortkreation aus „Smartphone“ und „Zombie“, die auf zumeist junge Erwachsene Bezug nimmt und ausdrücken will, dass diese durch übermäßigen und unreflektierten Smartphone-Gebrauch zu „Zombies“ werden, welche ihre Umwelt nicht mehr wahrnehmen und mit dieser nicht mehr interagieren. „Smombie“ wurde von einer Jury in Deutschland zum Jugendwort des Jahres 2015 gewählt. Laut Wikipedia-Eintrag zum Begriff „Smombie“ wird allerdings angezweifelt, dass dieses Wort tatsächlich von Jugendlichen verwendet wurde; es besteht der Verdacht, dass die Wortschöpfung von der Jury selbst erfunden und dann von dieser zum Jugendwort des Jahres gewählt wurde². Was nun wahr oder falsch – also Fake News – ist, ob „Smombie“ tatsächlich ein Jugendwort ist oder von einer Expert:innen-Jury als solches erfunden wurde, scheint nicht aufgeklärt worden zu sein. Vielmehr mag diese Uneindeutigkeit symbolhaft für den Umgang mit Annahmen stehen, wie Jugendliche digitale Medien nutzen, aber auch wie (vermeintliche) Fake News die virtuelle Welt und die Kommunikation darüber durchziehen.

Dieser „Aufhänger“ macht jedenfalls eines von vielen Themen und Dilemmata im Kontext der Digitalisierung deutlich: Rund um die digitale Mediengestaltung und -nutzung werden sehr häufig Zuschreibungen vorgenommen, die vor allem junge Menschen betreffen. Dabei – so eine Ausgangsannahme des dem Bericht zugrundeliegenden Forschungsprojektes – werden vor allem als bildungsfern bzw. als sozial benachteiligt eingeschätzte Jugendliche mit bestimmten Attributen belegt und ihnen digitale Gestaltungskompetenz bzw. ein reflektierter Umgang mit digitalen Medien abgesprochen. Auch wenn es evident ist, dass der Zugang zu digitalen Informationen, digitalen Kompetenzen und der digitalen Hardware abhängig von sozio-ökonomischen Faktoren ist – in der Literatur unter anderem mit dem Konzept der digitalen Klüfte (Dijk 2020) beschrieben – scheinen Zuschreibungen wie die „digital Abgehängten“ eng mit klassistischen Bildern verbunden und bergen wiederum die Gefahr der Pauschalisierung, zusätzlichen Abwertung und Diskriminierung (generell zu Klassismus etwa Kemper 2015, Kemper & Weinbach 2021).

Diese klassistischen Zuschreibungen treffen – dies ist die zweite Ausgangsannahme des Forschungsprojektes – auch auf das Feld der politischen Partizipation im virtuellen Raum zu. Während etwa Jugendlichen aus bildungsaffinen Haushalten politisches Handeln on- und offline attestiert wird, etwa rund um die Fridays-for-Future-Bewegung, werden Jugendliche aus bildungsfernen Haushalten häufig als „konsumorientiert“ und „wenig politisch involviert“ charakterisiert.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Zuschreibungen und des Interesses, speziell mit jenen Jugendlichen partizipativ zu forschen, die als (bildungs-) benachteiligt eingestuft werden, wurde das Forschungsprojekt „Smombies in der Fake-News-Bubble? Digitale Teilhabe und Medienkompetenz (bildungs-) benachteiligter Jugendlicher“ konzipiert und umgesetzt. Welche digitalen Partizipationspraktiken wenden Jugendliche an? In welche Bedeutungszusammenhänge sich diese Praktiken eingebettet? Und wie kann bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen auf eben diese sichtbargemachten, bestehenden Formen politischer-online Partizipation aufgebaut werden? Der vorliegende Bericht stellt zentrale Ergebnisse des Forschungsprozesses dar.

¹ <https://wien.arbeiterkammer.at/service/digifonds/index.html>

² https://de.wikipedia.org/wiki/Smombie#Jugendwort_des_Jahres_2015

Das Forschungsprojekt wird in der nachfolgenden Box vorgestellt; daran anschließend folgt die Beschreibung des Aufbaus des Berichts.

Überblick über das Forschungsprojekt „Smombie in der Fake-News-Bubble? Digitale Teilhabe und Medienkompetenz (bildungs-)benachteiligter Jugendlicher“

Die vorliegende Studie ging mit der Zielsetzung ins Feld, klassendeterministische Erklärungsansätze zum Partizipationsverhalten Jugendlicher im digitalen Raum einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Welche Praktiken politischer Partizipation können erhoben werden, wenn das Medienverhalten im digitalen Raum gemeinsam mit Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen diskutiert und reflektiert wird? Dazu wurde ein qualitatives und partizipativ ausgerichtetes Forschungsdesign entwickelt, welches die Abhaltung von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen und deren Auswertungen auf Basis der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2021) vorsah, ergänzt durch Workshops mit Trainer:innen aus arbeitsmarktpolitischen Angeboten für Jugendliche.

Konkret wurde mit Jugendlichen gearbeitet, die im Rahmen der „AusBildung bis 18“ eine überbetriebliche Lehre (ÜBA) besuchten. Die überbetriebliche Lehre stellt für Jugendliche, die am regulären Lehrstellenmarkt keinen Ausbildungsplatz bekommen, eine Möglichkeit dar, eine Lehre im Rahmen einer Schulungseinrichtung abschließen zu können. Die praktische Ausbildung erfolgt in der Schulungseinrichtung und bei Kooperationsunternehmen. Die Jugendlichen besuchen zudem die Berufsschule und erhalten bei Bedarf sozialpädagogische Begleitung und Lernhilfe.

Die Entscheidung, mit Teilnehmer:innen aus der „AusBildung bis 18“ bzw. konkret aus der überbetrieblichen Lehrausbildung zu arbeiten, wurde auf Basis von Evaluierungen getroffen, die zeigen, dass diese Großteils aus bildungsfernen bzw. sozial benachteiligten Lagen kommen (Bergmann et al., 2011; Löffler et al., 2020). Gleichzeitig kann ein Fehlen systematischer Vermittlung digitaler Kompetenzen bzw. kritischer Medienkompetenz in diesen Angeboten konstatiert werden (Pretterhofer & Bergmann 2021).

Das BFI Wien und das IP-Center sind Schulungseinrichtungen im Bereich der überbetrieblichen Lehre und konnten als Projektpartner für das Forschungsvorhaben gewonnen werden. Einerseits erfolgte über diese beiden Einrichtungen der Zugang zu den Jugendlichen, andererseits beteiligten sich Trainer:innen am Projekt und brachten ihre Expertise in Form von Gesprächen und zwei Workshops ein.

Es wurden insgesamt sechs Gruppendiskussionen mit durchschnittlich acht Jugendlichen durchgeführt. Die Jugendlichen waren im zweiten Ausbildungsjahr, hatten also bereits mindestens das 17. Lebensjahr erreicht und konnten somit – die österreichische Staatsbürgerschaft vorausgesetzt – an Wahlen teilnehmen (wobei ein Großteil der Teilnehmer:innen keine österreichische Staatsbürgerschaft besaß). Angestrebt wurde eine möglichst große Diversität unter den Jugendlichen, etwa in puncto des gewählten Lehrberufs. Tatsächlich konnten Jugendliche sehr unterschiedlicher Berufsausbildungen einbezogen werden: Einzelhandelskaufleute, Friseur:innen, Medienfachleute, Mechatroniker:innen, Hörgeräteakustiker:innen und Augenoptiker:innen.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte mittels einem sequenzanalytischen, fallrekonstruktiven Vorgehen unter Verwendung der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2021) und Przyborski (2004). Dieses

Verfahren ist in besonderer Weise geeignet, handlungsleitende kollektive Orientierungen sowie die Art und Weise der Bearbeitung und des Umgangs mit der sozialen bzw. im Falle des Projektes der virtuellen Welt zu rekonstruieren.

Auf die Interpretation der Gruppendiskussionen aufbauend wurde mittels komparativer Analyse die Bildung von „Idealtypen“ zur digitalen politischen Partizipation vorgenommen. Die in einer mehrdimensionalen Typologie zusammengefassten Typen bringen damit das „Typische“ zum Ausdruck, das sich im Einzelfall dokumentiert. Die entwickelten „Typen“ wurden mit Vertreter:innen der Schulungseinrichtungen in zwei gemeinsamen Workshops reflektiert.

Auf Basis der Forschungsergebnisse wurden zwei konkrete Produkte erstellt:

- Der vorliegende Forschungsbericht, der die inhaltlichen Ergebnisse vorstellt, sowie
- eine praxisbezogene Handreichung für Trainer:innen im Kontext von (arbeitsmarktpolitischen) Angeboten für Jugendliche (Bergmann et al. 2023).

Während der Forschungsbericht einen vertiefenden Einblick in die Frage bietet, wie sich das Partizipationsverhalten Jugendlicher aus sozial benachteiligten Lagen im digitalen Raum entlang aus dem Material entwickelter Idealtypen beschreiben lässt, bietet die Handreichung Vorschläge für die Vermittlung digitaler Kompetenzen, die direkt an die Lebenswelt der Jugendlichen anschließbar sind. Dies erscheint auch vor dem Hintergrund wichtig, dass es „zielgruppenspezifisch gestalteter Bildungsangebote und übergeordneter bildungspolitische Maßnahmen [bedarf], um das Problem der sozial gespaltenen Demokratie anzugehen“ (Tillmann et al., 2019, S. 123).

Das Forschungsprojekt wurde von März 2022 bis Oktober 2023 realisiert und von L&R Sozialforschung und dem öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) umgesetzt. Die Finanzierung erfolgte im Rahmen des Digitalisierungsfonds der AK Wien.

1.1 Aufbau des Forschungsberichts

Einleitend wird in den Kapiteln 2 und 3 vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses eine thematische Einbettung und Begriffsklärung rund um „politische Partizipation im digitalen Raum“ vorgenommen. Kapitel 2 dient der Verknüpfung von sozialer Ungleichheit und politischer Online-Partizipation und geht damit der Frage nach, warum gerade die Beforschung der gewählten Zielgruppe sowie die Zielsetzung der Konzipierung von pädagogischen Konzepten zur Vermittlung digitaler, partizipationsbegünstigender Kompetenzen gerade für die Zielgruppe relevant erscheint. Das dezidierte Ziel der Studie ist jedoch ein Hinterfragen pauschalisierender Zuschreibungen entlang der Klassenlage von Jugendlichen, daher bedarf es in einem weiteren Schritt der Etablierung eines Verständnisses davon, wie politische Online-Partizipation in all ihren Facetten aussehen kann, um diese bei der Auswertung des Datenmaterials auch erkennen zu können (Kapitel 3.1 bis 3.3). In Kapitel 3.4 wird schließlich die medienpädagogische Perspektive dargestellt, die als Grundlage für die praxisbezogene Handreichung für Trainer:innen dient.

Die thematische Einbettung war wesentlich für die Konkretisierung des Forschungsdesigns und für die angewendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Diese werden in Kapitel 4 näher vorgestellt. Das Kernstück des Berichts ist die Darstellung der beobachtbaren partizipativen Praktiken in den digitalen Medien durch die einbezogenen Jugendlichen. In

Kapitel 5 werden die identifizierten Typen vorgestellt und entlang zentraler Themen – Politik, Fake News, Hass im Netz sowie Gender und Identität – konkretisiert.

In Kapitel 6 werden schließlich die identifizierten Typen noch einmal zusammenfassend dargestellt und vor dem Hintergrund von Kapitel 2 und Kapitel 3 diskutiert. Am Ende des Berichts findet sich schließlich ein Vorschlag für eine typensensible Medienpädagogik: entlang der verschiedenen Typen und Themen werden „typaffirmative“ und „typtransformative“ Lernergebnissen konzipiert.

2 Jugendliche, soziale Ungleichheit und politische Partizipation im digitalen Raum

„Ohne politische Partizipation wäre eine Demokratie unvorstellbar, (...) [e]in Mangel an politischer Partizipation ist für jede Demokratie destruktiv.“ (van Deth 2009, S. 141) Die Förderung und Ermöglichung von politischer Partizipation durch alle Einwohner:innen von Ländern mit demokratischem Selbstverständnis kann als zentrale Selbsterhaltungsfunktion von Demokratie bezeichnet werden. Soziale Ungleichheit kann jedoch wesentlich dazu beitragen, das demokratische Ideal zu unterlaufen: Wer umfassend politisch partizipieren kann und wer nicht, hängt von der Klassenlage ab. Menschen im oberen Feld der Einkommens- und Vermögensverteilung partizipieren deutlich häufiger an politischen Prozessen als Menschen in prekären Lebenssituationen (Bödeker 2012). Diese Schieflage lässt sich auch bei Jugendlichen beobachten (Sailer und Tamesberger 2013); wobei auch häufig ein generelles Bild „der apolitischen oder problematischen Jugend“ (Ajanović et al. 2021, S. 69) gezeichnet wird.

Mit der Digitalisierung verändert sich der Rahmen, in dem politische Partizipation (auch) stattfindet. Hierbei spielt vor allem das Internet als Medium eine zentrale Rolle. In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts war mit diesem häufig die Hoffnung eines Abbaus von Barrieren verknüpft, die bisher der politischen Partizipation gewisser Gruppen im Wege gestanden waren. Der universelle Zugang zu Informationen ohne die Notwendigkeit einer milieubedingten Affinität für „Qualitätspresse“ sowie die Möglichkeit, in virtuellen Räumen politische Interessen auch ohne Gatekeeper artikulieren zu können, wurden (und werden) als Möglichkeiten der Demokratisierung des Agenda-Settings und der Unterminierung von Machtstrukturen diskutiert (Lindner 2012, S. 517; Paus-Hasebrink 2008, S. 145). Tatsächlich lassen sich in den letzten Jahren zahlreiche, häufig von jungen Menschen getragene politische Bewegungen beobachten, bei denen soziale Medien eine wichtige Organisationsfunktion hatten (Ajanović et al. 2021, S. 71), und es finden sich Belege für zahlreiche neue Formen der politischen Partizipation, bei denen digitale Medien eine wichtige Rolle spielen (ebd., S. 69-72). Trägt die Digitalisierung also zum Schließen des Klassen- und des Altersgaps bezüglich politischer Partizipation bei?

Dieser Idee eines demokratieförderlichen Effekts der Digitalisierung³ stehen jedoch auch entgegengesetzte Überlegungen und Evidenzen gegenüber. Allem voran ist das Internet kein Raum, der exklusiv als Plattform für politische Partizipation dient. Eine Analyse der meistabonnierten österreichischen Youtube-Channels stellt beispielsweise fest, dass „(...) der relativ kleinen Zahl an gesellschaftspolitisch relevanten Statements eine große Menge an doch eher oberflächlicher Unterhaltung gegenüber[steht]“ (Gebesmair et al. 2017) – und erklärt diesen Umstand mit der jugendlichen Zielgruppe dieser Kanäle. Digitale Medien im Sinne der politischen Partizipation zu nutzen, ist also nur eine von vielen Nutzungsmöglichkeiten. Des Weiteren sehen sich Nutzer:innen digitaler Medien immer stärker mit der Herausforderung konfrontiert, zwischen seriöser Information und „Fake News“ zu unterscheiden. Falschinformationen stellen zwar kein neues Phänomen dar, durch den Einsatz digitaler

³ Die Digitalisierung ist keine Naturgewalt, die über Demokratien hereinbricht und diese einseitig beeinflusst. Vielmehr findet eine wechselseitige Beeinflussung statt: (politische und/oder profitorientierte) Entscheidungen schaffen eine Grundlage für die Entwicklung digitaler Technologien – wie in etwa die Logik von Algorithmen bei der individuellen Kuratierung der Anzeigen auf Informationsintermediäre – und diese digitalen Technologien wirken sich auf die Gesellschaft aus, in der Entscheidungsträger:innen verortet sind (Borucki et al. 2020). Digitale Technologie ist also „not per se supportive, neutral, or preventive regarding democratic ideas and structures; its relation to democracy depends on the actors, the content of communication, the goal of communication, and the social context“ (Waechter 2019, S. 223).

Technologien sind sie jedoch „einfacher denn je zu produzieren und zu verbreiten“ und von „ideologische[r] und monetäre[r] Schlagkraft“ (Stapf 2021, S. 101). Vor allem Jugendliche werden auf Grund ihres Medienkonsums als stark mit Fake News konfrontierte Gruppe beschrieben (Hajok und Selg 2018; Welzenbach-Vogel 2021, S. 200), wobei die „Digital Natives“ keineswegs zwangsläufig für diese Herausforderung gewappnet sind (Menner und Harnischmacher 2020). Die Kuration von Informationen im Newsfeed von sozialen Medien, Suchmaschinen und anderen Informationsintermediären erfolgt zudem über Algorithmen, die auf Basis oft intransparenter Entscheidungsweisen personalisierte Ausschnitte des Informationsangebotes erstellen. Einseitige Informationsdarstellung kann zur Bildung von Filterblasen (mit Hauptaugenmerk auf die Einzelperson) oder Echokammern (als gruppenspezifische Prozesse) führen⁴ (Welzenbach-Vogel 2021, S. 187–190). Eine „digitale Affektkultur der Extreme“ (Reckwitz 2020, S. 270–271) stellt keine gute Grundlage für sachliche Diskussionen zu politischen Themen dar und kann in „Cyberbullying“ oder „Hatespeech“ (im Deutschen meist „Hass im Netz“) münden, was zu einer Abschreckung potentiell Partizipierender führen kann (Oberle 2022, S. 120–121). All diese Phänomene werden als förderlich für antidemokratische Radikalisierungsprozesse beschrieben (Groß et al. 2022; Buitrago 2020).

Um also Interesse an im Sinne der politischen Partizipation relevanten Inhalten zu zeigen, um das Informationsangebot im Internet kompetent beurteilen und als Basis einer politischen Meinungsbildung heranziehen zu können, um an Online-Diskussionen teilzunehmen, ohne in einen Strudel des Hasses gezogen zu werden etc., bedarf es gewisser Befähigungen. Häufig wird in diesem Zusammenhang von digitalen (Medien-) Kompetenzen gesprochen. Die Auswirkung eines (mangelhaften) Vorhandenseins dieser Fähigkeiten auf die Möglichkeit der politischen Partizipation wurde bereits in unterschiedlichsten Kontexten besprochen und untersucht (Abbas & Nawaz, 2014; Najemnik, 2021; Rogge, 2021). Gerade kritische Medienkompetenz (Wagner, 2019) wird im Kontext der Digitalisierung immer wieder als essenziell für die Partizipation an einer Demokratie beschrieben (Manzel, 2017; Oberle, 2017; Polizzi, 2020; Schröder, 2018) und wird mit Einflussmöglichkeiten auf die Ausgestaltung unserer Gesellschaft verbunden. Die Koppelung der Ungleichverteilung der zu Partizipation befähigenden Ausstattung an soziale Ungleichheiten findet im Konzept des medialen Habitus Ausdruck:

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden.“ (Kommer und Biermann 2012, S. 90)

Die ungleiche Verteilung der im Kontext der Digitalisierung relevanten Ausstattungen und Kompetenzen hat unter dem Begriff des Digital Divide („digitalen Kluft“) (siehe z.B. Dijk, 2020; Schmölz et al., 2020) Einzug in den Diskurs gehalten. Diese Kluft verläuft neben der sozialen Herkunft auch zwischen anderen Kategorien sozialer Ungleichheit wie Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund etc. Van Dijk unterscheidet zwischen drei Ausprägungen des Digital Divide. Der First-Level Digital Divide verläuft zwischen Personen, die mit digitalen Endgeräten und der zur Nutzung notwendigen Infrastruktur ausgestattet sind und jenen, bei denen das nicht der Fall ist. Der Second-Level Digital Divide bezieht sich auf die notwendigen Kompetenzen, um entsprechende Geräte, Programme und Anwendungen auch bedienen zu können. Ob Personen durch die Anwendung der digitalen Kompetenzen profitieren können – ob diese also etwa bei der Jobsuche, beim Preisvergleich von Produkten oder eben bei der

⁴ Auch hierbei handelt es sich um kein Phänomen, das ausschließlich im virtuellen Raum existiert (Bedford-Strohm 2019).

politischen Partizipation zum Einsatz kommen – entscheidet über die Positionierung entlang des Third-Level Digital Divide.

Studien zu digitalen Kompetenzen und Online-Praktiken bei Jugendlichen zeigen, dass der Digital Divide auch die Digital Natives durchdringt und dass die Positionierung entlang der unterschiedlichen Ebenen des Digital Divide sich darauf auswirkt, wie und ob online politisch partizipiert wird. Das Vorhandensein digitaler Kompetenzen und die Form der Internetnutzung (in Interaktion mit Migrationshintergrund, Geschlecht und Schultyp) variiert stark nach sozialem Status der Herkunftsfamilie (für Österreich bezüglich Internetnutzung z.B. Parycek et al., 2011). Das Nutzungsverhalten von digitalen Medien differenziert sich schon in frühem Alter aus (Hasebrink et al., 2020). Jugendliche rezipieren mediale Ereignisse entlang bildungs- und milieubedingter Erfahrungs- und Deutungsmuster (Meister et al., 2005) und die Fähigkeit der Überprüfung von Informationen unterscheidet sich stark nach Schultyp (Menner und Harnischmacher 2020). „Jugendliche mit hohem kulturellem Kapital üben eher wissens- und beteiligungsbezogene Praxen aus, mit niedrigem Kapital eher präsentative Formen der Nutzung. Besser sozial positionierte Personen haben außerdem mehr Wissen im Umgang mit den eigenen Daten.“ (Kutscher 2014, S. 106)⁵

Die dargestellten Erkenntnisse scheinen die im Rahmen der vorliegenden Studie in Frage gestellte Zuschreibung, der zufolge es sich bei Jugendlichen aus niedrigerer Klassenlage um Smombies in der Fake News Bubble handelt, eher zu stützen als zu widerlegen. Doch was, wenn entsprechende Zuschreibungen auch in Forschungsdesigns zu politischer Online-Partizipation eingeschrieben sind und gewisse Formen partizipativer Praktiken verborgen bleiben? Unter Anwendung qualitativer Methoden soll der Blick auf die Praktiken Jugendlicher im virtuellen Raum gerichtet werden, ohne vorgefertigte Erwartungen bezüglich konkreter Ausprägungen von Online-Partizipation auf die Praktiken der Jugendlichen anzuwenden. Im Sinne der „theoretischen Sensibilisierung“ (Blumer 1954) bedarf es zur Behandlung der Forschungsfrage dennoch eines Verständnisses dafür, welche Formen Online-Partizipation überhaupt annehmen kann. Unter anderem diesem Thema widmet sich das nächste Kapitel.

⁵ zum Thema der repräsentativen Formen siehe Großegger 2022

3 Konzeptioneller Rahmen: politische (Online-) Partizipation und medienpädagogische Grundsätze

Wonach suchen wir also, wenn wir Praktiken politischer Online-Partizipation bei Jugendlichen sichtbar machen möchten? Im Sinne der Etablierung eines Verständnisses für die breite Palette an Formen politischer Online-Partizipation als Hintergrund für die Analyse des Datenmaterials wird in einem ersten Schritt die die Frage geklärt, was unter (politischer) Partizipation generell verstanden wird. In einem zweiten Schritt wird auf das Phänomen der Online-Partizipation eingegangen und beleuchtet, in welchem Verhältnis diese zu Offline-Partizipation steht. In einem dritten Schritt wird schließlich der Stand der Forschung zur politischen Online-Partizipation von Jugendlichen dargestellt, um ein Verständnis für konkrete Ausprägungen von Praktiken politischer Partizipation zu entwickeln. Schließlich wird in diesem Kapitel mit der Darstellung von medienpädagogischen Grundsätzen der Konzeptionelle Rahmen für die praxisbezogene Handreichung für Trainer:innen gesetzt.

3.1 Partizipation: von der Information zum politischen Akt

Partizipation wird häufig als ein Sammelbegriff verwendet, der verschiedene Dimensionen wie Teilnahme, Teilhabe, Mitsprache, Mitwirkung, Mitbestimmung, Engagement etc. subsumiert (von Schwanenflügel, 2015, S. 45; Schmidt, 2019, S. 227). Eine wichtige Unterscheidung, die in diesem Zusammenhang immer wieder thematisiert wird, ist die zwischen Partizipation als Teilhabe und jener als Teilnahme. Teilnahme verweist dabei auf die Mitwirkung an Prozessen, Aushandlungen und Entscheidungsfindungen, die sowohl formalisiert als auch informell organisiert sein können. Teilhabe bezieht sich auf die Nutzung der Ressourcen, die in einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügbar sind, um individuelle Lebensentwürfe zu realisieren (Schnurr, 2018, S. 634). Weiters werden mit dem Begriff der Teilhabe nicht nur die Nutzung, sondern auch die Möglichkeiten des Zugangs zu den verschiedenen Ressourcen und Rechten zur demokratischen Einflussnahme adressiert (von Schwanenflügel, 2015, S. 45). Damit ist die politische und soziale Teilhabe auch eng mit der Verteilung von Ressourcen und mit sozialer Ungleichheit verbunden. Die Chance zur Teilhabe unterscheidet sich je nach der sozialen Positionierung in der Gesellschaft. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die individuelle Ressourcenausstattung, d.h. die Ausstattung Fähigkeiten, die zur sozialen und politischen Teilhabe und Teilnahme notwendig sind (Geise & Podschuweit, 2019, S. 160; von Schwanenflügel, 2015, S. 55ff). Partizipation ist nur dann vollumfänglich verwirklicht, wenn sowohl Teilhabe als auch Teilnahme gegeben sind.

In der Literatur gibt es einen breiten Konsens darüber, dass Partizipation eine zentrale Voraussetzung für demokratische Gesellschaften ist (Legrand et al., 2019, S. z.B.; Oberle, 2022; von Schwanenflügel, 2015; Voss, 2014). Ein umfassende Definition liefert etwa Schnurr (2018, S. 633):

„Partizipation ist ein grundlegendes und nicht austauschbares Merkmal demokratischer Gesellschafts-, Staats- und Herrschaftsformen. Sie ist Ausdruck des Grundrechts auf persönliche Freiheit, Selbstbestimmung und freie Entfaltung der Persönlichkeit. Der Bedeutungsraum von Partizipation reicht von der Teilnahme am öffentlichen und kulturellen Leben über die Mitwirkung an Entscheidungen in und außerhalb des politischen Systems bis zur Teilhabe an Wohlstand, Sicherheit und Freiheit. Partizipation im vollen Sinne ist Teilnahme und Teilhabe an den sozialen, politischen und ökonomischen Prozessen einer Gesellschaft in Freiheit. In und durch Partizipation entwickeln sich Subjektivität und Sozialität zugleich.“

In einer beteiligungstheoretischen Sicht auf Demokratie steht politische Beteiligung „im Sinne von Teilnehmen, Teilhaben, Seinen-Teil-Geben und innerer Anteilnahme am Schicksal des Gemeinwesens“ (Schmidt, 2019, S. 227) im Zentrum. Theoretisch bezieht sich dieses demokratiepolitische Verständnis von Partizipation im Sinne von deliberativen Modellen als „Mittel der dialogorientierten, gesellschaftlichen Verständigung und Integration“ (von Schwanenflügel, 2015, S. 51). Diese sehr breite Definition von Partizipation ist allerdings in der Literatur stark umstritten und es wird dem eine enge Definition von politischer Partizipation entgegengehalten: Politische Partizipation ist „demnach *intentional* (und *motivational*) darauf ausgerichtet, auf den politischen Willensbildungsprozess einzuwirken“ (Legrand et al., 2019, S. 56). Ähnlich sieht es Kersting (2014, S. 60), der politische Partizipation als eine „Beteiligung, die vorrangig auf die Beeinflussung der Entscheidungsfindung“ abzielt, definiert.

Dabei gilt es unterschiedliche Grade der Einflussnahme der politischen Partizipation zu unterscheiden. Mitwirkung an Prozessen der politischen Aushandlung und Entscheidungsfindung beschränken sich nicht nur auf den formalisierten Teil der Demokratie (z.B. Wahlen, Parteien). Auch im nicht-formalisierten Teil der Demokratie (z.B. demonstrative Beteiligung, deliberative Beteiligung, siehe Kersting, 2014) ist bis zu einem gewissen Grad die Chance vorhanden, auf Entscheidungsprozesse einzuwirken (Schnurr, 2018). Es besteht allerdings hier die Schwierigkeit, dass die Chance auf politische Beeinflussung nicht immer einfach zu bestimmen ist und daher politische Partizipation von anderen Formen der Partizipation nicht trennscharf abgrenzbar ist.

Durch die Eingrenzung von Partizipation auf den politischen Willensbildungsprozess kann politische Partizipation von anderen Sphären der Partizipation abgegrenzt werden, etwa von bürgerschaftlicher Partizipation (Kersting, 2014, S. 60), sozialer Partizipation (von Schwanenflügel, 2015) oder aber auch zivilgesellschaftlicher Partizipation (Ottersbach, 2013). Die Begriffe verweisen darauf, dass die Sphären der Partizipation nicht unmittelbar politische Entscheidungsprozesse beeinflussen, aber dennoch auf einen bürgerschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Kontext verweisen, der über „das Private“ hinausgeht. „Soziale Partizipation ist somit ein Sammelbegriff für eine Beteiligungsform, die in der Regel öffentliches, kollektives Handeln ohne direkte politische Motivation beschreibt, aber immer über die private Sphäre hinausreicht“ (Roßteutscher, 2009). Beispiele hierfür wären Beteiligungsformen in Nachbarschaften und in Vereinen oder das Engagement für soziales Zusammenleben und Solidarität. Deliberative Demokratietheorien verweisen in diesem Kontext darauf, dass auch nicht-unmittelbar politische Partizipation eine Bedingung für die „dialogorientierte, gesellschaftliche Verständigung und Integration“ (von Schwanenflügel, 2015, S. 51) darstellt. Zudem wird darauf verwiesen, dass sich durch soziale Partizipation demokratische Werte und Kompetenzen entwickeln können („citizenship competences“, „civic consciousness“), die für demokratische Gesellschaften fundamental sind und somit auch eine Voraussetzung für politische Partizipation darstellen (Roßteutscher, 2009).

Abschließend soll auf eine weitere Voraussetzung von Partizipation eingegangen werden, die im Kontext der vorliegenden Studie besonders relevant ist: jene der Information. Ohne Informationen über gewisse Prozesse der Entscheidungsfindung kann nicht an diesen partizipiert werden. Einleitend wurde in diesem Kapitel als Voraussetzung für Teilhabe die Möglichkeiten des Zugangs zu den verschiedenen Ressourcen und Rechten der demokratischen Einflussnahme benannt, wobei Information eine zentrale, notwendige Ressource darstellt. So wird auch in dem, in den unterschiedlichsten Kontexten angewandten Modell der Partizipationspyramide, -leiter oder -stufen Information als unterstes Partizipationsniveau konzipiert (siehe z.B. Billis 2020; Straßburger und Rieger 2019).

3.2 Online-Partizipation – Möglichkeiten der Klassifizierung

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt der Begriff der (politischen) Partizipation eingeführt wurde, gilt es in diesem Abschnitt zu klären, welche konkreten Formen eine solche (politische) Partizipation im digitalen Raum annehmen kann. Partizipation gilt als medienpädagogischer Grundbegriff:

„Partizipation bezeichnet in der Medienpädagogik Verständigungsprozesse zwischen einem Subjekt und einer Gemeinschaft, in denen Medien zur Förderung der aktiven Beteiligung des Subjekts an der Gemeinschaft verwendet werden.“ (Swertz & Barberi, 2017, S. 338)

Zunächst wird untersucht, welche unterschiedlichen Formen Partizipation in der Online- und Offline-Sphäre annehmen kann. Kersting (2014) konzipiert hierzu eine Systematisierung (siehe Tabelle **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), in der verschiedenen Formen demokratischer Offline-Beteiligung korrespondierende Online-Partizipationsformen gegenübergestellt werden.

Tabelle 1: Demokratietypen und Form der Beteiligung

Demokratischer Beteiligungstyp	Offline	Online
Repräsentative Beteiligung: <i>Beteiligung an Wahlen auf den verschiedenen Ebenen (Europa, Bund, Land, Gemeinde). Entscheidungsbefugnisse werden an gewählte Repräsentant:innen abgegeben.</i>	Wahlen	E-Voting, Elektronische Beantragung einer Wahlkarte
Direktdemokratische Beteiligung: <i>Diese Verfahren bieten die Möglichkeit, entweder direkte Entscheidungen zu Sachfragen zu treffen oder gewählte Repräsentant:innen in ihren Entscheidungen zu beeinflussen.</i>	Volksbefragungen Volksbegehren Petitionen	Elektronische Unterzeichnung von Volksbegehren und Petitionen
Deliberative Beteiligung: <i>Über einen Dialog soll der politische Prozess zu beeinflusst werden.</i>	Bürger:innenbeteiligungen Bürger:innenräte Foren, Open Spaces	Webforen, Webblogs, Kommentarfunktionen
Demonstrative bzw. symbolische Beteiligung: <i>Die demonstrative Beteiligung bezieht sich darauf, dass Meinungen und Positionen ausgedrückt werden.</i>	Demonstrationen	Social Media, Blogs

Quelle: Eigene Übersichtsdarstellung in Anlehnung an Kersting (2014). Zu Verfahren der modernen Demokratie vgl. auch Tillman u.a. (2019).

Bei den repräsentativen und direktdemokratischen Typen wurden die Beteiligungsformen von der Offline-Sphäre direkt analog in die Online-Sphäre übertragen. Beispielsweise ist es nun nicht mehr notwendig, zur Unterstützung von Volksbegehren persönlich bei den zuständigen Behörden zu unterzeichnen, sondern die Unterstützung kann online signiert werden. Hingegen haben sich bei den deliberativen und demonstrativen Typen in der Online-Sphäre eigene spezifische Partizipationsformen etabliert, wie etwa Social Media, Blogs, Kommentarfunktionen etc.

Bei Online-Partizipationsformen kann weiters zwischen Bottom-up- und Top-down-Ansätzen unterschieden werden (Schöttle, 2019; Voss, 2014). Unter Top-down-Verfahren werden

insbesondere internetgestützte Bürgerbeteiligungsverfahren, in der Regel auf lokaler Ebene, verstanden (Schöttle, 2019, S. 120ff). Dies soll Bürger:innen die Möglichkeit geben, die Meinung kundzutun sowie auf politische Entscheidungen hinzuwirken. Je nach Beteiligungsprojekt gehen mit diesen Ansätzen unterschiedliche Verbindlichkeitsstufen einher. Beispiele von top-down organisierten Partizipationsformen sind etwa Online-Beteiligung bei Städteplanung, Haushaltsplanung von Kommunen, Konsultationen zu Ausgaben oder Einsparungen etc. Wesentliches Kennzeichen ist demnach, dass die Themen, die zur Debatte stehen, bereits durch Institutionen (Politik, Verwaltung) vorgegeben sind.

In Abgrenzung dazu werden Bottom-up-Partizipationsformen charakterisiert, die direkt von einzelnen Personen oder Gruppen aus der Zivilgesellschaft ausgehen und nicht „von oben“ initiiert worden sind. Schöttle (2019) plädiert für einen etwas weiteren Begriff und schließt auch das Posten und Verfassen von politischen Beiträgen auf verschiedenen Social-Media-Kanälen mit ein. Ebenso ist den Bottom-up-Formen neben dem Weiterleiten, Teilen und „Liken“ von politischen Anliegen auch die Unterzeichnung von E-Petitionen oder Ähnliches zuzuordnen. Ein wesentliches Merkmal besteht darin, dass die Themen grundsätzlich offen und nicht a-priori vorbestimmt sind und auf verschiedenen digitalen Medien diskutiert und weiterverbreitet werden können („Netzaktivismus“).

Diese skizzenhafte Abgrenzung zwischen Offline- und Online-Partizipation sowie die Differenzierung verschiedener Online-Partizipationsformen zeigt deutlich, dass sich durch die digitale Transformation neue Möglichkeiten zur demokratischen Beteiligung ergeben. Konstatiert wird auch, dass die Grenzen zwischen Online- und Offline-Partizipation zunehmend verschwinden (Kersting, 2014). So kann beispielsweise die Information über den geplanten Zeitpunkt einer Demonstration online eingeholt werden, die Teilnahme dann in Form einer Offline-Partizipation stattfinden und das politische Anliegen schließlich wieder in Form von Fotos oder Videos von der Demonstration online geteilt, verbreitet und diskutiert werden. Eine weitere Möglichkeit der Klassifizierung von Online-Partizipation findet sich bei Baringhorst (2014). Hier werden politische Partizipationsmodelle auf die Sphäre des zivilgesellschaftlichen Handelns in sozialen Medien übertragen. Demnach wird grundsätzlich zwischen rezeptiven und aktiven Handlungsformen unterschieden (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Partizipationspyramide zivilgesellschaftlichen Handelns im Social Web



Quelle: Baringhorst, 2014, S. 105. Rezeptiv: beige, aktiv: blau.

Auf der untersten Stufe befinden sich Handlungen, die als „Vorformen des politischen Engagements“ (Baringhorst, 2014, S. 104) definiert werden. Diese beziehen sich auf

Aktivitäten wie Zuschauen, Lesen, Zuhören, also auf Prozesse des Sich-Informierens oder der Meinungsbildung. Aktivitäten, die darüber angesiedelt sind, werden zu verschiedenen Formen des zivilgesellschaftlichen Producers zusammengefasst. Producers ist dabei ein Begriff, der sich auf Praktiken der Mediennutzung bezieht, bei denen die Medienrezeption und die Medienproduktion miteinander verschränkt sind: „Wesentliches Merkmal der neuen Formen webbasierten zivilgesellschaftlichen Engagements wäre demnach eine Aktivierung von Bürgern als ‚Producer‘, als im weitesten Sinne politisch und gesellschaftlich relevante Netzartefakte generierende, bewertende und verbreitende User“ (Baringhorst, 2014, S. 103).

Als erste Stufe von Producers wird der „Clickivismus“ genannt. Damit sind Aktivitäten wie das „Liken“, das „Followen“ oder ähnliche Handlungen umfasst. Alternativ werden dafür auch Begriffe verwendet wie „Slackivismus“, der vor allem auf kurze und kleine Handlungen verweist, für die kaum Ressourcen (z.B. Zeit, Commitment) notwendig sind und die nur geringe Risiken in sich tragen. Auch die Unterzeichnung von Online-Petitionen wird dieser Ebene zugerechnet. Auf der nächsten Ebene werden Handlungen wie Spenden oder politischer Konsum (z.B. Boykott-Aktivismus, diskursive Beiträge auf Verbraucher:innenplattformen) angesiedelt. Eine Stufe darüber folgen die Verbreitung und Weiterleitung von Online-Aktivitäten und Online-Informationen sowie das Netzwerken, wobei mit diesen Formen der Partizipation bereits ein höherer Ressourcenaufwand einhergeht. Ein zentrales Merkmal dieser Aktivitätsform ist die Weiterverbreitung von Narrativen, Deutungsmustern, Informationen und Protesten im eigenen virtuellen Wirkungsraum. An der Spitze der zivilgesellschaftlichen Pyramide des webbasierten Engagements steht das kreative Producers, also die Erzeugung von eigenen Inhalten in einer Vielzahl von potenziellen Medienformen (z.B. Videos, Blogs, Beiträge, Online-Initiativen) bezüglich politischer und zivilgesellschaftlicher Anliegen.

Als zentrales Merkmal von zivilgesellschaftlicher Online-Partizipation wird beschrieben, dass die Praktiken flexibel konfiguriert sind. So können User:innen in einem Moment als kreative Producer:innen auftreten und im anderen Moment in eine eher passive Medienrezeption eintreten. Umstritten ist insbesondere die Frage, ob Clickivismus eine nachhaltige zivilgesellschaftliche Partizipation im Sinne eines deliberativen Demokratiemodells darstellt. Baringhorst (2014) verweist darauf, dass passive und rezeptive Praktiken der politischen und zivilgesellschaftlichen Beteiligung deutlich häufiger vorkommen als eine aktiv inhaltliche und kreative Gestaltung von Protestformen. Große Protestbewegungen seien außerdem darauf angewiesen, dass sie von einer Vielzahl von Rezipient:innen und Verbreiter:innen getragen werden.

Gegenüber dieser demokratieförderlichen Perspektive auf wenig ressourcenintensive Formen der Online-Partizipation steht der eher negativ konnotierte Begriff des Slackivismus. Es wird beschrieben, dass Slackivismus weniger auf eine tatsächliche politische Partizipation abzielt, sondern vielmehr auf die Demonstration der sozialen Position bzw. die Entwicklung der eigenen Identität. Slackivismus wird auch mit Mikroaktivierung verbunden, die nicht darauf abzielt, weitere Anschlussaktionen zu setzen:

„Die Tendenz zum Monolog anstatt zum Dialog in vielen Onlineforen ist offensichtlich. Sie können aber als demonstrative Beteiligung und als Präsentation der eigenen Positionen angesehen werden. Dabei geht es nicht um den Austausch von Meinungen und Ideen, sondern vorwiegend um deren Präsentation sowie die Generierung und Präsentation der eigenen Identität“ (Kersting, 2014, S. 82)

Eine Zwischenposition vertreten Wagner und Brüggem (2012, zitiert in Legrand et al., 2019), die dafür eintreten, die sozialen Kontextbedingungen heranzuziehen, um die Handlung des „Lizens“ beurteilen zu können. So steht ein uniformes, unüberlegtes Liken – möglicherweise auch unter Gruppenzwang – der Idee einer aktiven politischen Partizipation entgegen. In einer anderen Situation kann jedoch das Liken auch Ausdruck der expliziten Unterstützung eines politischen oder zivilgesellschaftlichen Anliegens sein.

Die Ausführungen zeigen deutlich, dass politische Partizipation in der Online-Welt sich in sehr unterschiedlichen Praktiken der Medienrezeption und Mediennutzung entfalten kann. So entwickelt sich durch die digitale Transformation ein neuer Möglichkeitsraum für politische Partizipation, indem mehr Informationen zugänglich gemacht werden und sich neue Praktiken der zivilgesellschaftlichen und politischen Aktivität entwickeln können. Zugleich besteht aber die Gefahr, dass politische Partizipation zu einem oberflächlichen Akt verkommt.

3.3 Jugend, Partizipation und Partizipationsbarrieren im digitalen Raum

Bereits weiter oben wurde festgehalten, dass Jugendliche bezüglich ihrer Online-Praktiken keinen monolithischen Block bilden, sondern sich hierbei unter anderem nach Kategorien sozialer Ungleichheit unterscheiden (können). Außerdem wurde dargestellt, anhand welcher Merkmale Praktiken politischer online Partizipation klassifiziert werden können. In diesem Abschnitt wird nun der Frage nachgegangen, welche konkreten Ausprägungen von (politischer) Partizipation im digitalen Raum in ausgewählten empirischen Studien aufgegriffen werden und inwiefern sich deren Auftreten entlang unterschiedlicher Kategorien sozialer Ungleichheit unterscheidet. Die beispielhafte Zusammenschau stellt auch eine Grundlage für die eigenen empirischen Erhebungen im Rahmen des Forschungsprojektes dar, indem sie den Blick dafür schärft, welche Praktiken und Themen bereits aufgegriffen wurden, die für den Forschungsgegenstand einen Anknüpfungspunkt bilden können.

Die Heterogenität der Nutzungsverhaltens digitaler Technologien und Medien bildet sich deutlich in zahlreichen Studien ab. So findet sich etwa bei Albert et al. (2019, S. 31–32) eine Typisierung der Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland:

- Unterhaltungskonsument:innen (33%) sind tendenziell jüngere Jugendliche, die in sozialen Medien – wie die Benennung es bereits andeutet – hauptsächlich auf der Suche nach Unterhaltung sind. Sie posten selten selbst etwas, nutzen selten Informationsangebote und sind wenig kritisch, was den Datenschutz betrifft.
- Funktionsnutzer:innen (24%) fokussieren sich auf das Nutzen von Messengerdiensten, das Suchen von Informationen sowie auf die Nutzung des Internets für Ausbildung, Arbeit und Schule. Frauen und Jugendliche aus der „oberen sozialen Herkunftsschicht“ sind in dieser Gruppe, die sich durch eine kritische Haltung bezüglich des Themas Datenschutz auszeichnet, überproportional vertreten.
- Intensiv-Allrounder:innen (19%) informieren sich ebenfalls häufig im Internet. Politik und Gesellschaft sowie Arbeit, Ausbildung und Schule werden als relevante Informationsinhalte genannt. Ältere, männliche, gut gebildete und der oberen sozialen Herkunftsschicht zuordenbare Jugendliche sind in dieser Gruppe überrepräsentiert. Die Haltung gegenüber dem Internet ist generell kritisch.
- Die Zurückhaltenden (12%) nutzen digitale Medien allgemein weniger als die Grundgesamtheit und setzen sich zu zwei Drittel aus männlichen Jugendlichen vergleichsweise niedrigen Alters zusammen.
- Die Uploader:innen (12%) haben überproportional oft Migrationshintergrund und stammen aus „unteren sozialen Herkunftsschichten“. Sie posten häufiger Bilder, Musik oder Videos und haben eine vergleichsweise unkritische Einstellung zum Internet. Außerdem zeichnen sie sich durch ein niedriges Vertrauen in traditionelle Medien aus und informieren sich häufiger über soziale Medien.

Ein wichtiger Aspekt dieser Typisierung ist also die Art und Weise, wie sich Jugendliche informieren – was, wie schon weiter oben beschrieben wurde, die Basis von Partizipation

darstellt. Laut der zitierten Jugendstudie suchen 71% der deutschen Jugendlichen mindestens einmal täglich online nach Informationen (Albert et al. 2019) und auch andere Studien betonen die Relevanz des Internets als Informationsquelle für Jugendliche. Dabei spielen vor allem Suchmaschinen und soziale Medien als Informationsintermediäre eine wichtige Rolle (Newman et al. 2022; Rathgeb und Schmid 2022, S. 40): Im Zuge des Reuters Institute Digital News Report 2022 wurde untersucht, welche die wichtigste Quelle von Nachrichten für „Social Natives“⁶ darstellt. In den untersuchten Ländern (Österreich ist nicht darunter) nimmt die Rolle von sozialen Medien zu und hat als Informationsquelle eine deutlich höhere Bedeutung als Nachrichten-Websites und -Apps. Generell nutzen Social Natives häufiger als ältere Generationen Informationsintermediäre. Die Studie beschäftigte sich des Weiteren mit dem bewussten Vermeiden von Nachrichten durch junge Menschen. 35% der Digital Natives (jünger als 35) geben an, Nachrichten aufgrund von Misstrauen in Medien zu vermeiden. Deutliche Unterschiede nach Alter zeigen sich auch darin, welche Nachrichteninhalte als interessant klassifiziert werden: Digital Natives nennen hier deutlich seltener Nachrichten zu Politik oder internationale Nachrichten als ältere Kohorten (Newman et al. 2022, S. 42–45).

Informationen über Politik und Gesellschaft kursieren gerade in den sozialen Medien nicht nur als Postings von Nachrichtenportalen oder Zeitungen. Spannend vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie ist die Rolle von Internet-Memes. Dabei handelt es sich um oft humoristische, digitale Text-Bild-Kombinationen (teilweise auch Videos oder GIFs), die mit Referenz auf eine gewisse Kommunikationspraxis und in Variation eines gewissen visuellen Kernelements im Internet kursieren⁷. Sie können über Meme-Generatoren erstellt werden, kursieren in sozialen Medien und werden dort gepostet, geliked und geteilt. Trotz der oft humoristischen Komponente sind Memes keineswegs ein reines Unterhaltungsformat: Laut einer niederösterreichischen Studie rezipieren Jugendliche politische Inhalte und Persönlichkeiten oft über Memes. Häufig steht hierbei die humoristische Perspektive im Vordergrund. Das Verständnis für die Memes ergibt sich jedoch nur über den Kontext, in den sie eingebettet sind. Ist die Kenntnis dieses Kontextes nicht gegeben „(...) nutzen die Jugendlichen eine Google-Suche, um sich weiter über dieses Thema zu informieren und den als ‚ärgerlich‘ empfundenen Wissensrückstand zu minimieren“ (Ajanović et al. 2021, S. 77). Die Auseinandersetzung mit Memes kann also eine Auseinandersetzung mit politischen Inhalten mit sich bringen. Auch explizit politische Memes sind wichtiger Bestandteil der Onlinewelt und werden als Kommunikationsmittel von unterschiedlichen politischen Akteur:innen eingesetzt. Untersuchungen finden sich beispielsweise zum Populismusgehalt von Memes (Hultin Morger 2022) oder zur Agitation extremistischer Gruppierungen über Memes (Fischer und Grünwald-Schukalla 2020).

Ebenfalls als wichtiger Bezugspunkt für Jugendliche in der virtuellen Welt gelten Influencer:innen, Youtuber:innen oder Streamer:innen – also Personen, die über ihre Social-Media-Kanäle selbst erstellte Inhalte teilen, sich über Streamingplattformen präsentieren oder auf andere Art und Weise Informationen für ihre Follower:innen zu Verfügung stellen oder kommentieren. Diese Influencer:innen haben als Informationsvermittler:innen eine große Bedeutung für Jugendliche, wobei sich die erfolgreichsten Kanäle den Themen Lifestyle und Unterhaltung widmen (Ajanović et al. 2021, S. 70). Der „Content“ – also die von den Influencer:innen bereitgestellten Inhalte – beinhaltet nicht selten Werbung für Produkte.

„Influencer können für Jugendliche aller Altersgruppen Vorbilder sein. Gemäß ihren eigenen Interessen folgen Jugendliche dabei dem Content ausgewählter Menschen. Dies wird als authentisch erlebt. Zugleich blicken nicht nur ältere Jugendliche kritisch auf das Thema

⁶ Altersgruppe 18-24, sind bereits mit sozialen Medien aufgewachsen und sind somit von „Digital Natives“ zu unterscheiden, die zwar bereits mit digitalen Technologien aufgewachsen sind, jedoch noch nicht mit sozialen Medien.

⁷ Definiert wurden Memes bereits aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven, siehe z.B. Beiträge in Bülow und Johann 2019; Herwig 2011; Schmitt et al. 2020.

Influencer-Marketing. Sie haben eine klare Vorstellung davon, wie das Ganze läuft, und bewerten es vor allem als problematisch, sobald junge Teenager als leichter beeinflussbare Zielgruppe definiert werden.“ (Albert et al. 2019)

Dieses Misstrauen gegenüber Informationen von Influencer:innen oder Youtuber:innen, deren Content ein ökonomisches Interesse verfolgt oder dem ein ökonomisches Interesse unterstellt wird, spiegelt sich auch in den Ergebnissen der „Jugend, Internet, Media (JIM) – Studie“ wider (Rathgeb und Schmid 2022, S. 38).

Doch auch wenn eine große Anzahl der Influencer:innen dem Idealtyp der Werbe-Influencer:in zugeordnet werden kann, gibt es auch andere Typen. Zum einen handelt es sich hierbei um politische Influencer:innen, „(...) die als selbstinszenierte Personenmarken regelmäßig selbstproduzierte politische Inhalte verbreiten, mit denen sie ein disperses Publikum erreichen und potenziell beeinflussen.“ (Bause 2021, S. 303; für detailliertere Ausführungen siehe Schlegel 2021). Vor allem vor dem Hintergrund des Themas „Fake News“ und der damit zusammenhängenden Konsequenzen für politische Partizipation sind im Zusammenhang des Forschungsinteresses zum anderen Influencer:innen zu nennen, die sich der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen widmen. In etwa die Wissenschaftsinfluencerin „MaiLab“ beschreibt ihr Rollenverständnis in diesem Zusammenhang wie folgt: „Wenn das Internet auch ein Hexenkessel ist, in dem gefährliche Falschinformationen gebraut werden, dann sind wissenschaftliche Aufklärung und kritisches Denken die Medizin gegen den Wahnsinn. Wir brauchen Wissenschaft auf dem Schlachtfeld – also im Internet.“ (Nguyen-Kim 2020, S. 289).

Darauf, dass der Umgang mit Fake News eine zentrale Herausforderung im Kontext der Befähigung zur konstruktiven politischen Partizipation darstellt, wurde bereits weiter oben hingewiesen (Hajok 2021; Hajok und Selg 2018). Die Problematik der Fake News ist den Jugendlichen bewusst: Im Rahmen der JIM-Studie gibt rund die Hälfte der deutschen Jugendlichen an, im Internet bereits mit Fake News oder Verschwörungstheorien in Berührung gekommen zu sein (Rathgeb und Schmid 2022, S. 54). Zu welchen Praktiken des Fact-Checkings dieses „Informationsdilemma“ (Maier und Hetzenauer 2018), in dem die Jugendlichen sich befinden, wenn sie jenen Medien, die sie am häufigsten nutzen, nicht vertrauen (können), führt oder auch nicht führt, wird auch im Rahmen der vorliegenden Studie untersucht.

Nach anfänglicher Skepsis (Klinger und Russmann 2017) haben sich neben den Influencer:innen auch österreichische politische Parteien sowie Politiker:innen in die sozialen Medien gewagt und nutzen diese sowohl im Wahlkampf als auch zur Kommunikation mit (potenziellen) Anhänger:innen (Özkeçeci 2022; Eberl et al. 2017; Seethaler und Meliscek 2019; Schwarzenegger 2019, S. 304–309). Soziale Medien werden somit zu einem virtuellen Raum, in dem Politiker:innen Informationen zu politischen Inhalten sowie Eindrücke aus ihrem Privatleben kommunizieren. Vor allem Jugendliche als Nutzer:innen dieser Medien werden zu potenziellen Adressat:innen entsprechender Inhalte. Die Online-Präsenz politischer Parteien trägt jedoch nicht zwangsläufig zur Verbesserung der Ausgangslage für politische Online-Partizipation durch Jugendliche bei: Beispielsweise wurde bereits gezeigt, dass besonders die FPÖ mit ihrer Kommunikation in den sozialen Medien gezielt auf das Auslösen der Emotion Wut setzt, um ihre (potenzielle) Gefolgschaft zu mobilisieren (Eberl et al. 2017, S. 9; Sandberg et al. 2022). Dieses negative Campaigning erweist sich als kompatibel mit der Funktionsweise sozialer Medien (Lehrner 2021) und befeuert über die Verbreitung von Fake News und Hass im Netz (Schäfer und Schadauer 2019).

Wie eingangs ausgeführt, stellt eben dieser Hass im Netz ein hinderliches Phänomen für politische Partizipation im digitalen Raum dar. In der oben zitierten JIM-Studie gibt ein Drittel der Jugendlichen an mit Hassbotschaften konfrontiert gewesen zu sein; rund die Hälfte gibt Erfahrungen mit Beleidigungen an (Rathgeb und Schmid 2022, S. 54; siehe auch Pretterhofer und Bergmann 2022, S. 30–32). Als „Gegenpraxis“ zu Hass im Netz findet sich in der Literatur der Begriff der digitalen Zivilcourage. Diese zeichnet sich zum einen durch das Unterlassen

von „Hatespeech“ aus, zum anderen umfasst sie auch „Strategien, um in sozialen Netzwerken selbstbewusst und sachlich einzuschreiten und Positionen zu beziehen, sich dabei aber nicht selbst angreifbar zu machen.“ (Borngässer et al., S. 41). Damit wird digitale Zivilcourage zu einer Praxis des Beitragens zu geeigneten Ausgangsbedingungen für politische Partizipation. Einer österreichischen Studie zufolge ist diese Praxis jedoch keine Selbstverständlichkeit, was wie folgt begründet wird:

„Während Zivilcourage im alltäglichen Verständnis mit mutigem oder sogar heldenhaftem Einsatz in Verbindung gebracht wird, wird Online Zivilcourage neben der antizipierten Wirkungslosigkeit auch als nicht besonders couragiert betrachtet, entsprechend sei auch keine besondere Anerkennung als „Online Held:in“ zu erwarten.“ (Atzmüller et al. 2019)

Hatespeech gegen Jugendliche ist dabei besonders oft sexistisch motiviert (Strick und Wizorek 2021). Im Rahmen des Wiener Frauenbarometers zum Thema „Frauen – Digitalisierung – Gestaltungspotenziale“ berichtet ein Drittel der über 1.000 befragten Wienerinnen unter 34 Jahren, persönlich von Hass im Netz betroffen zu sein – jeweils rund 80% der Befragten wünschen sich strengere Richtlinien auf den Social-Media-Kanälen sowie Kampagnen und Aufklärungsarbeit an Schulen (Bergmann et al. 2020).

Weit verbreitet ist Sexismus im Netz etwa in der männlich dominierten Sphäre des Online-Gamings (Consalvo 2012; Kowert 2017). (Jungen) Frauen fordern die Umgangsformen in diesen virtuellen Räumen („Toxic Gaming“) besondere Strategien des Umgangs ab, was bis zum Rückzug führen kann (Fox und Tang 2017; Tang et al. 2020; Holden et al. 2020). Vor dem Hintergrund von Befunden der generellen Häufung sexistischer Hatespeech im Internet lässt sich ableiten, dass Hassrede als Partizipationsbarriere eine starke Geschlechterdimension aufweist: (Junge) Frauen sind im Speziellen mit diesem Hindernis konfrontiert. Befeuert wird sexistisches und übergriffiges Verhalten unter anderem über einschlägige Social-Media-Kanäle oder Websites. So tummeln sich viele selbsternannte Coaches im Netz, die eine an einer traditionellen männlichen Geschlechterrolle orientierte Männlichkeit zur Schau stellen und mit ausgeprägtem Sexismus und der Abwertung queerer Menschen bei ihrem Publikum punkten wollen und eine toxische Männlichkeit repräsentieren und idealisieren (Nymoen und Schmitt 2021, S. 108–113). Männliches Vorherrschaftsdenken in teilweise extremistischer Ausprägung kursiert in Foren und Onlineplattformen der sogenannten „Manosphere“, wo antifeministische, sexistische und misogyne Ideologien verbreitet werden (Gotell und Dutton 2016; Ging 2019; van Valkenburgh 2021). Mit den „Incels“ (Hoffman et al. 2020) und Andrew Tate (Cousineau 2022) schaffte es dieses Phänomen in letzter Zeit vermehrt in die öffentliche Wahrnehmung. Auch queerfeindliche Hassrede, also die Abwertung von Personen außerhalb der binären Geschlechterordnung beziehungsweise außerhalb der Heteronormativität, ist im Internet weit verbreitet (Gámez-Guadix und Incera 2021; Strick und Wizorek 2021).

Neben sexistischer und queerfeindlicher Hassrede bietet das Internet jedoch auch den Rahmen für feministische Inhalte und Positionierungen (Drüeke und Klaus 2014). Praktiken zur (Neu-) Verhandlung von stereotypen Geschlechterrollen wie das Aufdecken genderspezifischer Machtstrukturen oder die Nutzung des digitalen Raums für feministische Politik, Themenlancierung, Kampagnen und weltweite Vernetzung können zum einen als Gegenstrategie zur Partizipationsbarriere Sexismus und Queerfeindlichkeit eingeordnet werden, zum anderen handelt es sich um ein Feld politischer Partizipation im digitalen Raum. Auf welches Ergebnis diese (Neu-) Verhandlung hinausläuft, wird schon seit Anbeginn der Internets diskutiert. Tanja Carstensen (2008) beschreibt diesbezüglich unterschiedliche Diskursstränge aus der Pionierphase des Internets, deren Vertreter:innen sich unter anderem in ihrer Meinung darin unterscheiden, ob Geschlechterstereotypen in die Technologie Internet eingeschrieben sind, oder sich im digitalen Raum auflösen. Während zwar einerseits die Kommerzialisierung weiblicher, auch frauenpolitisch aktiver Influencerinnen bzw. deren Unterordnen unter einen „male gaze“ (männlichen Blick) sowie eine kapitalistische Marktlogik

befürchtet werden und der unüberwindbare repressive Charakter einer normativen, männlichen Perspektive gerade in der virtuellen Welt beschrieben wird (Nymoer und Schmitt 2021, S. 108–113), gibt es andererseits vielfältiges Zeugnis der Nutzung digitaler Medien für eine machtvolle feministische Politik.

Als besonders bekanntes Beispiel einer einflussreichen Netzkampagne, die eine weltweite Bewegung gegen Sexismus und sexuelle Gewalt entfachte, gilt #metoo. Dieser bereits 2006 von der Aktivistin Tarana Burke gestartete Hashtag rief dazu auf, den Missbrauch afro-amerikanischer Frauen sichtbar zu machen; weltweit bekannt wurde er im Zuge der Aufdeckung sexueller Übergriffe des Filmproduzenten Harvey Weinstein im Oktober 2017. Die Schauspielerin Alyssa Milano rief betroffene Frauen auf, mit Beiträgen auf das Ausmaß sexueller Belästigung und sexueller Übergriffe aufmerksam zu machen (Clark-Parsons 2021). Die Bewegung gegen sexualisierten Machtmissbrauch und sexuelle Übergriffe ging weit über den „Weinsteinskandal“ hinaus und steht bis heute für den Kampf gegen sexuelle Übergriffe und Missbrauch bzw. für die Nutzung des Netzes, um sich auszutauschen und gegen die Tabuisierung sexueller Gewalt aufzutreten (Carsten und Prietl 2021). Partizipationsformen wie etwa das Erstellen und Verbreiten feministischer Memes stellen eine weitere Form der politischen Online-Partizipation bezogen auf Geschlechterverhältnisse dar (Lawrence und Ringrose 2018; Brantner et al. 2020; Lindemann 2023). Ebenso bietet das Internet einen Rahmen für Partizipation im Sinne der Rechte von Transpersonen (Erlick 2018). Auch feministische Positionierungen von Werbe-Influencer:innen kommen durchaus vor, stehen aber häufig als „Markenfeminismus“ in der Kritik (Deja 2022). Jedenfalls stößt derartiger Aktivismus jedoch häufig auch auf – gelinde gesagt – Gegenwind in Form von Counter-Hatespeech (Schenone Siena und Palumbo 2019; Maier 2023). Der digitale Raum eröffnet also zahlreiche Möglichkeiten für politische Partizipation zur Veränderung der Geschlechterverhältnisse, es formieren sich jedoch auch Widerstände und Partizipationsbarrieren in diesem Zusammenhang⁸.

3.4 Humanistische und medienpädagogische Grundlagen

Als Vorbereitung für die Erstellung einer praxisbezogenen Handreichung für Trainer:innen in (arbeitsmarktpolitischen) Angeboten für Jugendliche bedarf es nun in einem weiteren Schritt noch theoretische Grundlagen, welche den Rahmen für praxisorientierte pädagogische, andragogische bzw. didaktische Prinzipien für einen zielgruppenorientierten Zugang bilden. Zum einen ist hier der digitale Humanismus zentral, da philosophische und technologische Aspekte in einer Weise miteinander verbunden sind, die den Menschen im digitalen Zeitalter als Ausgangspunkt ethischer und pädagogischer Überlegungen rekonstituiert. Zum anderen sind medientheoretische Überlegungen bedeutsam, um klarzumachen, welche Implikationen die unterschiedlichen Definitionen von Medien für die medienpädagogische Praxis haben.

3.4.1 Digitaler Humanismus⁹

Die Herleitung der „conditio humana“ im digitalen Zeitalter gibt Auskunft über zentrale Dimensionen des Menschlichen im Kontext der Digitalisierung. Die *conditio humana*, die

⁸ Ähnliches kann auch im Zusammenhang mit anderen Ungleichheitsstrukturen gesagt werden, in etwa bezüglich Rassismus. So ist Online-Hassrede häufig rassistisch motiviert (Stahel 2020, S. 13–14), das Internet bietet jedoch auch einen Rahmen für antirassistische Partizipation (Yang 2016).

⁹ Auszüge von: Schmoelz, Alexander. (2023). Digital Humanism, Progressive Neoliberalism and the European Digital Governance System for Vocational and Adult Education. *Journal of Adult and Continuing Education*.

„menschliche Bedingung“ ist "die allumfassende und erschöpfende operationale Definition von 'menschlich' [...], im Sinne von spezifisch menschlich, einzigartig menschlich, dem Menschen allein zugehörig, eine Bedeutung, die die Besonderheit des Menschen im Gegensatz zu anderen Organismen betont" (Hutterer, 1998, S. 15). Dementsprechend gilt für den digitalen Humanismus die gleiche Definition wie für die gängigen Humanismusdebatten. Es geht darum, das Spezifische und das Allgemeine des Menschlichen zu sowie antihumanistische Tendenzen in der Theorie und Praxis des Digitalen zu markieren und zu hinterfragen. Beim digitalen Humanismus geht es konkret darum, "die Grenzen, die der Digitalisierung gesetzt werden sollen oder können, zu hinterfragen und zu erforschen" (Lassnigg, 2020, S. 15) und damit deutlich zu machen, an welcher Stelle die Digitalisierung antihumanistische Tendenzen aufweist und dort klare Grenzen zu ziehen.

Die aktuelle Forschung zum digitalen Humanismus steht dieser wahrscheinlichen Zukunft des digitalen Antihumanismus entgegen und lässt sich an der Betonung des Gegensatzes zwischen dem Menschen und der digitalen Maschine sowie der Unterschiede zwischen Mechanismus und Vitalismus erkennen. Die künstliche Intelligenz, der derzeitige Prototyp der digitalen Maschine, zeichnet sich durch ihre berechenbare Rationalität aus. Der Mensch hingegen zeichnet sich durch eine ästhetische Weltsicht aus und ist in seinem Handeln nicht durchgängig determinierbar. Die klare Abgrenzung des Menschen von der Maschine und die Herausarbeitung der kritischen Ko-Kreativität als aktuelle *conditio humana* ermöglichen die Betonung menschlicher Werte und Grenzen in der technologischen Entwicklung.

Erste Analysen haben gezeigt, dass die aktuelle *conditio humana* aus einem Dreiklang von wertorientierter Kritik, Ko-Kreativität und inklusiver Gestaltung besteht (Schmoelz, 2020, 2023):

- Humane Werte und kritische Grenzen werden gesetzt, um die kalkulatorische Rationalität der digitalen Maschine zu bestimmen,
- das Technolgieedesign und die Produkte ermöglichen die Entfaltung der Ko-Kreativität, um bestehende Modelle der digitalen Maschinen aufzubrechen und neue zu erfinden, und
- die inklusive und zugängliche Gestaltung, Nutzung und Besetzung des digitalen Raums werden ermöglicht und gefördert, damit alle Menschen an der Digitalisierung teilhaben können.

3.4.2 Medientheoretischer Rahmen¹⁰

Um diese Dimensionen der *conditio humana* im digitalen Zeitalter durch die Medienpädagogik in den Mittelpunkt zu stellen, braucht es einen theoretischen Rahmen für digitale Medien. Medienkompetenz (Baacke 1973), Medienbildung (Marotzki/Jörissen 2009, Jörissen 2011) und das Verhältnis von Macht und Medien (Swertz 2009) sind in diesem Sinne – und neben anderen – mögliche Ansätze pädagogischer Medientheorien, die den technokratischen Reduktionismus von systemtheoretischen, kybernetischen und kulturtechnologischen Verkürzungen pädagogischer Theorien überwinden (Barberi & Schmoelz, 2017).

<https://doi.org/10.1177/14779714231161449> und Schmoelz, Alexander. (2020). Die *Conditio Humana* im digitalen Zeitalter. Zur Grundlegung des Digitalen Humanismus und des Wiener Manifests. *MedienPädagogik. Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 20, 208–234. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.11.13.X>

¹⁰ Auszüge von: Barberi, Alessandro, & Schmoelz, Alexander. (2017). Medientheorien. In Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, & Christine Dallmann (Eds.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (pp. 312–319). Kopaed und Freund, Lisa, Bertel, Diotima, Himmelsbach, Julia, Schwarz, Stephanie, & Schmözl, Alexander. (2023). Digital Agency: Zum Fehlen grundlagentheoretischer und intersektionaler Perspektiven im Konzept von digitaler Handlungsmacht. *Medienimpulse*, 61(2). <https://doi.org/10.21243/mi-02-23-03>

Mit dem Kompetenzbegriff erarbeitet Dieter Baacke (1973) die letzte Bedingung, die die Systembedingungen ihrerseits zu bedingen vermag: Der Mensch bedingt die Medien, weil er selbst Medienkompetenz trägt. Über die Fähigkeit zur Medienkritik können problematische gesellschaftliche Prozesse identifiziert sowie das eigene Medienhandeln lösungsorientiert ausgerichtet und nach ethischen Kriterien als sozialverantwortet abgestimmt werden. Ausgeprägte Medienkunde im Sinne von ausreichender Information über Medien und instrumentell-qualifikatorische Fähigkeiten der Handhabung von Medien im Sinne der Mediennutzung ermöglicht es, das eigene Medienhandeln und die Mediengestaltung in letzter Konsequenz an unbestimmten Zwecken zu orientieren. In diesem Ansatz einer pädagogischen Medientheorie sind Medien im Sinne der Handlungsorientierung immer der menschlichen Praxis ausgesetzt, werden durch die kompetente Handlungspraxis verändert und in ihrer Gestalt gewandelt. Medien sind insofern Vehikel menschlicher Zielvorstellungen und zweckgebundenes Instrumentarium von kompetenter Handlungspraxis. Medien sind Mittel zum Zweck und können von Akteur:innen im Sinne der Mediennutzung und Mediengestaltung eingesetzt werden, um ein gewisses Ziel zu erreichen. Je nach Zieldefinition kann mediengebundene Handlungspraxis an Emanzipation (Baacke 1973), Inklusion (Schorb/Theunert/JFF 2012) oder medialer Teilnahme und Teilhabe (Schmoelz 2015) ausgerichtet sein (Vgl. dazu auch Ruge 2015).

Die von Marotzki und Jörissen (Jörissen 2009) postulierte Untrennbarkeit von Artikulation und Medialität intensiviert mediengebundene Bedingungen für Veränderungen von Mustern des Welt- und des Selbstbezugs. Hier wird ein bildungstheoretischer Zusammenhang zwischen Artikulation und Medialität markiert und auf transformatorische Prozesse von medial gebundener Artikulation sowie auf eine potenzielle Wandlung von Selbst- und Weltverständnis hingewiesen. Durch den Fokus auf mediale Artikulation wird auch in diesem medienpädagogischen Zusammenhang auf die mediale Handlungspraxis des Menschen und seiner Produkte referenziert. Medien werden dabei als Potenziale für Bildung verstanden. Medien sind Anlässe für die Realisierung von Bildungspotenzialen durch unbestimmte Arten medialer Artikulation, für den Aufbau von Orientierungswissen und für die Artikulation eigener Sichtweisen. Jörissen (Jörissen 2011) weist auf ein doppeltes Bildungspotenzial von medialen Artikulationen hin. Zum einen ist der mediale Artikulationsprozess als Äußerung von persönlicher Erfahrung mit einer Formgebung im Medialen verbunden und somit auch handlungstheoretisch eine Entäußerung von Erfahrung. Die damit verbundene Distanzierung bietet wiederum reflexives Potenzial anhand der eigenen medialen Artikulation und zeigt einen Anlass für Bildung. Zum anderen mögen mediale Artikulationen, die in medialen Räumen sozialer Begegnung veröffentlicht werden, gleichzeitig als Anlass für Reflexion gelten. Hier wird auf das Potenzial des reflexiven Gehalts von Begegnungen mit medial artikulierten Äußerungen hingewiesen. In diesem Ansatz einer pädagogischen Medientheorie werden die Bildungspotenziale von medialen Artikulationen herausgearbeitet.

In seiner pädagogischen Aufarbeitung unterschiedlicher Medientheorien, weist Swertz (Swertz 2009) unter anderem auf die Machtförmigkeit von Medien hin. Die Analyse von Medien – als soziale Institutionen gefasst – zeigt die Notwendigkeit einer medienkritischen Wendung von Medientheorie. Ihm zufolge sind Medien Institutionen der Repression und Manipulation, die durch gezieltes Aushöhlen von kritischem Bewusstsein zur Entmündigung der Menschen verwendet werden, sodass diese die ausbeuterischen Systemzusammenhänge nicht mehr erkennen. Diese medientheoretische Akzentuierung veranlasst eine pädagogische Medientheorie zur Reformulierung ihrer zentralen Aufgabe. Die „Selbstermächtigung von Menschen zur Veränderung von medialen Machtpraktiken“ (Swertz 2009: 22) wird zum Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzung. Pädagogische Einsätze mögen somit sowohl Anlässe für Kritik an Medieninstitutionen und für das Sichtbarmachen von Machtstrukturen zur potenziellen Gesellschaftsveränderung schaffen als auch Gestaltungsräume eröffnen, welche die Möglichkeit zur Erfahrung der Aneignung von Macht und zur Ermächtigung im Sinne eines

partizipativen und kritischen Gebrauchs von Medien bieten. „Die Kritik an der Macht der Medien kann dann im Blick auf die Fähigkeit zur [...] reflektierten Mediennutzung [...] in das Machtgeschehen eingreifen. Dies als medienpädagogisches Bildungsziel auszuweisen und in die pädagogische Medienarbeit einzubringen, ist Aufgabe einer pädagogischen Medientheorie“ (Swertz 2009: 49).

Der Machtförmigkeit von Medien wird in rezenten Studien die digitale Handlungsmacht von Personen entgegengestellt. Dabei wird der kompetenztheoretische Ansatz kritisch hinterfragt und um Aspekte des Selbstvertrauens, der Verantwortlichkeit und der Intersektionalität erweitert. Es geht um digitale Handlungsmacht im Kontext der „Vielfalt der Machtdynamiken und strukturellen Ungleichheiten“ (Freund et al., 2023, S. 19).

Diese beispielhafte Darlegung von einigen Ansätzen pädagogischer Medientheorien stellt die pädagogische Gegenposition zu technokratischen Medientheorien heraus. Zusammenfassend kann eine dreifache Mediendefinition aus diesen pädagogischen Medientheorien entwickelt werden.

Aus **kompetenztheoretischer** Sicht: Medien sind Systembedingungen, die der menschlichen Praxis ausgesetzt sind und durch die kompetente Handlungspraxis verändert und gestaltet werden. Medien sind von menschlichen Zielvorstellungen geleitet und als zweckgebundenes Instrumentarium kompetenter Handlungspraxis Mittel zum Zweck.

Aus **bildungstheoretischer** Sicht: Medien sind doppelte Potenziale für Bildung, indem Anlässe für unbestimmte Arten medialer Artikulation, sowohl im Sinne von praktischen Äußerungen und Entäußerungen als auch des reflexiven Gehalts medialer Artikulationen, geschaffen werden können.

Aus **machttheoretischer** Sicht: Medien sind Institutionen der Repression und Manipulation, die zur Entmündigung von Menschen verwendet werden und somit Anlass zur Reformulierung der zentralen Aufgabe der Medienpädagogik, hinsichtlich der Ermächtigung von Menschen zur Veränderung von medialen Machtpraktiken bieten.

Aus **handlungstheoretischer und intersektionaler** Sicht werden kompetenztheoretische und machttheoretische Aspekte synthetisiert, sodass spezifische Manifestationen eingeschränkter digitaler Handlungsmacht an der Intersektion unterschiedlicher Diskriminierungskategorien sichtbar gemacht und wirkmächtige Gegenstrategie entwickelt werden können, ohne in einen nihilistischen Determinismus oder einen libertären Individualismus zu verfallen. In diesem Spannungsfeld werden unterschiedliche Erfahrungen bzw. Erlebnisse von Handlungsmacht theoretisiert. „Die Berücksichtigung der aktiven und inaktiven Manifestationen von Handlungsmacht sowie ein Verständnis der ‚Fähigkeit‘ (zu handeln), das mit sozialer Ungleichheit verknüpft ist, ermöglicht die Untersuchung komplexer intersektionaler Machtdynamiken – insbesondere, wenn es um die Ausübung von Macht, Privilegien und Unterdrückung“ (Freund et al., 2023, S. 21) und um die Befreiung aus intersektionalen Machtdynamiken geht.

3.4.3 Praxisorientierte pädagogische, andragogische bzw. didaktische Prinzipien

Sozialpädagogischer Ansatz auf Basis von humanistischer Psychologie und Pädagogik¹¹

In diesem Kontext kann sich medienpädagogische Kompetenz nicht auf multimediales Aufbereiten von Inhalten, ausgefeilte mediale Präsentationstechniken, Beratung mit digitalen

¹¹ Auszug von: Schmözl, Alexander. (2015). Mediale Teilnahme und Teilhabe. Sozialpädagogische Impulse, 3, 34–35.

Medien, Einsatz von sozialen Netzwerken als Mittel gegen Isolation (Euler & Paschen 2013) und Vermittlung von Medienkompetenz (Hoffmann 2010) beschränken, sondern muss als eine Kompetenz verstanden werden, die es ermöglicht, soziale Medienarbeit als Vehikel für aktive Partizipation von Benachteiligten am öffentlichen Leben und Diskurs einzusetzen. Medienpädagogische Kompetenz erlaubt es, dass sich Randgruppen medial artikulieren können, dass sie laute Stimmen entwickeln, sich medial zeigen und ins Zentrum stellen können. Im Kern medienpädagogischer Kompetenz in der Sozialen Arbeit steht das Anleiten zur starken medialen Teilnahme und Teilhabe. Dieser partizipatorische Anspruch gilt als spezifische Anforderungen an medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. Vor diesem Hintergrund, in Anlehnung an Rogers' humanistische Einstellung zur Beziehungsebene (1979, 1998) und in Abgrenzung zu seinem vorwiegend individualistischen Menschenbild gelten somit folgende praxisorientierte Kerndimensionen von medienpädagogischer Kompetenz in der Sozialen Arbeit:

- **Bewusstmachen:** Ein erster Schritt zur medienpädagogischen Kompetenz ist die Reflexion und das Bewusstmachen der eigenen Einstellung zu Extremsituationen – z.B. zu ChatGPT, Gewalt in Medien und digitalen Spielen etc. Sehen wir eher Gefahren oder Chancen in Bezug auf das Verhältnis von Medien und Pädagogik? Welche inneren Spuren der Politisierung können wir bei uns entdecken? Das Bewusstmachen hilft uns, sowohl für die persönlichen und gemeinschaftlichen Medienwelten der involvierten Personen offen zu bleiben als auch ohne grobe Vorurteile und voreilige Bewertungen zuhören zu können.
- **Zuhören:** Nehmen wir uns wirklich Zeit, um mit den involvierten Personen die persönliche und gemeinschaftliche Relevanz von Medien für die gegenwärtige sozialpädagogische Situation und für deren Lebenswelt zu erkennen? Zuhören und ungefiltert aufnehmen ist keine leichte Aufgabe, es ist jedoch zentral, um die Medienwelten zu erkennen.
- **Schaffen von Rahmenbedingungen:** Schaffen Sie die pädagogischen und technischen Rahmenbedingungen, damit sich Lernende frei und sicher in der digitalen Welt bewegen können. Um für Online-Aktivitäten die notwendige, aber nicht einschränkende Sicherheit herzustellen, finden sich Informationen auf www.saferinternet.at.
- **Zurücktreten:** Zeigen Sie mediale Möglichkeiten zur Teilhabe auf, die mit der persönlichen und gemeinschaftlichen Medienwelt der involvierten Personen einhergeht, und treten Sie zurück. Zentral ist dabei das Vertrauen für den verantwortlichen Umgang mit den medialen Möglichkeiten. Geben Sie nur dann Hilfestellung, wenn Sie explizit danach gefragt werden und lassen Sie sich von den Ergebnissen überraschen.
- **Anerkennen:** Versuchen Sie, die Ergebnisse wertzuschätzen und sichtbar zu machen. In erster Linie zählt die Stimme der involvierten Personen, die sich in diesen Ergebnissen widerspiegelt. Die Ergebnisse sind immer vorläufig und die Lernenden benötigen Wertschätzung für die Anstrengung sowie konstruktive Anmerkungen zur Weiterentwicklung. (Schmölz, 2015)

Inklusionspädagogischer Ansatz zu befähigenden digitalen Räumen¹²

Koenig (2014) skizziert räumlich gebundene lebensweltliche Erfahrungen, die es ausgrenzungsgefährdeten Personen ermöglichen, Identitätsoptionen wahrzunehmen, und als „Evaluative Space“ (Koenig 2014, S. 355) ermöglicht einzuschätzen, welche Verwirklichungschancen ihnen offenstehen (vgl. Sen 1993). In der Ableitung von Bedingungen, welche das Entstehen von radikal neuem Wissen begünstigen, arbeiten Peschl

¹² Auszug von: Schmölz, Alexander, & Koenig, Oliver. (2016). Spuren einer inklusiven Medienpädagogik? Merz - Medien + Erziehung, 60(3), 31–34.

und Fundneider (2012) ihrerseits räumliche Dimensionen von „Enabling Spaces“ heraus. Da Kognition nicht allein als ein persönlicher Akt des Denkens begriffen wird, sondern sich durch die Interaktion mit der Umwelt entwickelt und auf diese zurückwirkt, verstehen sie das Räumliche als Gefäß, welches durch bewusst gestaltete Begrenzungen befähigende Bedingungen schaffen kann. Hinsichtlich der Gestaltung befähigender medialer Räume zeigt sich das Potenzial eines Denkens in räumlicher Dimension, in der Eröffnung eines Gestaltungsspielraums sowohl für (medien-) pädagogische Einsätze als auch im Sinne der Erweiterung persönlicher Handlungsfähigkeit sowie der medialen Partizipation. Koenig (2014) bestimmt befähigende Räume zentral nach den Positionen von Macht und den Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, die Menschen darin einnehmen und machen können, als es Personen dadurch gelingen kann, sich neue Identitätsoptionen zu erschließen. Näslund und Gardelli (2013) haben gezeigt, wie es erwachsenen Menschen, die vormals keinen Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien hatten, in einem medial unterstützten Setting gelungen ist, ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu verbessern und diese Erfahrungen auch in andere Lebensbereiche einfließen zu lassen.

Was sind nun die pädagogisch bzw. andragogisch gestaltbaren Dimensionen und didaktischen Prinzipien befähigender Räume und welche Relevanz kommt dabei dem Digitalen zu?

- **Informationen zugänglich machen** oder die informativ-kognitive Dimension: Das Wissen und die Informationen, die Menschen zur Verfügung stehen, sind die Bedingungen für ihr Handeln und für die Entscheidungen, die sie treffen (können). Befähigende mediale Räume sind dementsprechend derart gestaltet, dass der Zugang zu Informationen, die als grundlegende Ressource für „informierte Entscheidungen“ (Koenig 2014, S. 374) dienen, ermöglicht wird. Renblad (2003) zeigt, dass IKT einen Beitrag zu Empowerment und Partizipation leisten können, indem auf diesem Wege für ausgrenzungsgefährdete Personen Informationen, die sie benötigen, um bewusste Entscheidungen treffen zu können, zugänglich gemacht werden. Zugangsmöglichkeiten und Medienkompetenz sind dabei zentrale Voraussetzungen – sonst bleiben einige Personen „at a neglected dead end which excludes them from their peer group“ (Söderström 2009, S. 131).
- **Vertrauen und Zutrauen** oder die soziale und emotionale Dimension: Der Übergang von einem unverbindlichen Identitätsentwurf in ein mit innerer Entschlossenheit verfolgtes Identitätsprojekt ist immer dann bedroht, „wenn Menschen aufgrund von Demoralisierungserfahrungen der Wille und Mut fehlt, sich an konkrete Projekte zu wagen“ (Keupp 1999, S. 239). Befähigende digitale Räume zeichnen sich durch ein sicheres „soziales Gefäß“ aus, in dem den Personen ein auf Anerkennung sowie auf Ver- und Zutrauen beruhendes konstantes und stabiles emotionales Gegenüber als Basis für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von emotionaler Sicherheit angeboten wird. Dabei kann Handlungsfähigkeit auch in medialen Praktiken erfahren werden. Näslund und Gardelli (2013, S. 31) streichen heraus: „agency and subjectivity are created as part of people’s interaction with other humans, technology, and various practices“.
- **Überzeugungen bewusst haben** oder die kulturelle Dimension: Peschl und Fundneider (2012) weisen darauf hin, dass Befähigung in erster Linie eine Frage der Einstellung bzw. des Habitus ist. Dementsprechend setzt sich eine an der Zieldimension „Partizipation und Inklusion“ orientierende Medienpädagogik gezielt mit den sie auszeichnenden kulturellen Artefakten, den öffentlich propagierten Werten sowie mit den (unbewussten) Grundannahmen auseinander (Schein 2003). So berichten Parson et. al. (2008), dass die Versorgung mit IKT-Ausrüstung und Training in Schulen und Einrichtungen für behinderte Menschen nicht ausreichen, wenn die entsprechende Organisationskultur und die Grundannahmen von pädagogischen Fachkräften nicht von der Relevanz von Medienkompetenz überzeugt sind.

- **Eine Stimme geben** oder die diskursiv-ontologische und epistemologische Dimension: Koenig (2014) hebt hervor, wie die Entwicklung von Identitätszielen, welche gegenwärtige Lebensbedingungen transzendieren, davon abhängig ist, inwiefern Menschen diskursive Ausverhandlungsräume zur Verfügung stehen, um sich mit ontologisierenden Zuschreibungen, zum Beispiel gegenüber einer Behinderung, persönlich auseinanderzusetzen und neu zu bewerten. Digitalen Räumen kann ein beträchtliches Potenzial dabei zukommen, Menschen, ihren Geschichten und Erfahrungen eine Stimme zu verleihen, und diese können somit einen erheblichen Beitrag zu fluideren Ausverhandlungsprozessen von Identität leisten .
- **Mediale Dimension:** Die IKT-Infrastruktur und die virtuellen Werkzeuge zielen in befähigenden Räumen auf die Unmittelbarkeit und Zugänglichkeit von Information und Kommunikation ab. Es gilt, eine virtuelle Schnittstelle zwischen der Kreation und Aushandlung von Wissen, sozialen Dynamiken (Peschl/Fundneider 2014) und persönlichen Identitätsprojekten zu bieten (Koenig 2014).

Abschließend soll herausgestellt werden, dass oben genannte Dimensionen nicht voneinander zu trennen, sondern nur als integrierter Raum, als Gesamtkunstwerk zu denken und zu gestalten sind (Peschl/Fundneider 2014).

4 „Smombie in der Fake-News-Bubble?": Forschungsdesign und Methoden

In diesem Kapitel werden das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung im Rahmen des Forschungsprojektes „Smombie in der Fak-News-Bubble“ vorgestellt und die methodische Vorgehensweise erläutert. Um die Orientierungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre partizipativen Handlungspraktiken in sozialen Medien zu untersuchen, wurde ein qualitatives, offenes Design gewählt. Für die Datenerhebung wurden Gruppendiskussionen eingesetzt, die nach der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (Abschnitt 4.1). Die Durchführung der Gruppendiskussionen wird in Abschnitt 4.2 beschrieben, in Abschnitt 4.3 das Vorgehen bei der Auswertung und Analyse der Daten, die in eine Typenbildung mündete.

4.1 Gruppendiskussionen und dokumentarische Methode

Die Frage, wie Jugendliche Partizipation im Internet und insbesondere in den sozialen Medien erleben und welche Aspekte dabei handlungsleitend sind, steht im Mittelpunkt des Forschungsprojekts. Zwar liegen, wie im vorherigen Kapitel dargelegt, bereits einige grundlegende Erkenntnisse zu dieser Thematik vor, diese beziehen sich aber nicht speziell auf Jugendliche, die sich in Maßnahmen der „AusBildung bis 18“ befinden und Großteils aus bildungsfernen bzw. sozial benachteiligten Lagen kommen und insofern durch spezifische Formen der Lebensführung und gesellschaftlichen Partizipation charakterisiert sind.

Um die Praktiken der (digitalen) Partizipation der Jugendlichen zu erfassen, wurden Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese erlauben zwar keine unmittelbare Beobachtung der konkreten Nutzung digitaler Ressourcen (wie dies etwa über Beobachtungen der Fall wäre), jedoch ermöglichen sie es, von den Diskussionsteilnehmenden etwas über deren gelebte habituelle Praxis zu erfahren sowie auch Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen der Personen zu erhalten. Insbesondere der von Ralf Bohnsack auf Grundlage der Wissenssoziologie von Karl Mannheim weiterentwickelte Forschungszugang der dokumentarischen Methode verfolgt diese praxeologische Perspektive. Zentral ist dabei die Differenzierung von zwei Wissensformen: dem kommunikativ-generalisierten Wissen einerseits, das in der wechselseitigen Kommunikation begrifflich-theoretisch explizierbar ist, also ein reflexives oder theoretisches Wissen darstellt, sowie dem konjunktiven Wissen andererseits, das aus gemeinsamen (milieuspezifischen) Erfahrungen und Sozialisationsgeschichten entsteht und den Handlungspraktiken zugrunde liegt. Dieses konjunktive Wissen ist stark habituell vom Erlebniszusammenhang oder Erfahrungsraum der Alltagspraxis geprägt und meist intuitiv vorhanden. Die dokumentarischen Methode zielt darauf ab, das kommunikative sowie auch das konjunktive handlungsleitende Wissen der Befragten zu rekonstruieren (Bohnsack, 2021, S. 62ff).

Das Gruppendiskussionsverfahren wurde als zentrale Erhebungsmethode gewählt, da es einen Zugang zu kollektiven Deutungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern der Jugendlichen ermöglicht. Bei diesem spezifischen empirischen Zugriff auf das Kollektive stehen nicht einzelne Personen und die individuelle Handlung im Fokus, sondern Gruppenmeinungen oder kollektive Meinungen, die sich in der wechselseitigen Steigerung und Ergänzung der beteiligten Individuen zeigen (Bohnsack, 2021, S. 111). Das Verfahren basiert auf dem Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“, der diejenigen Personen verbindet, die an den damit verbundenen Wissens-, Bedeutungs- und Erlebensstrukturen teilhaben – unabhängig davon, ob es sich um konkrete Gruppen von Personen, die sich persönlich kennen, oder um andere soziale Einheiten handelt. In Gruppendiskussionen kommen

kollektive Wissensbestände und Strukturen zur Artikulation, die sich auf der Grundlage der gemeinsamen Erfahrungsräume gebildet haben. Dieses Wissen bezeichnet Bohnsack als „kollektive Orientierungen“ (Bohnsack, 2021, S. 111ff).

Ob eine Gruppendiskussion kollektiven Charakter hat und sich darin kollektive Orientierungen artikulieren, zeigt sich an der Art und Weise, wie die Gesprächsteilnehmenden interaktiv aufeinander Bezug nehmen. Diese als „Diskursorganisation“ bezeichnete und insbesondere von Aglaja Przyborski ausdifferenzierte formale Bezugnahme aufeinander muss eine gewisse Selbstläufigkeit aufweisen, wo die Teilnehmenden zumindest phasenweise ohne Eingriffe der Forschenden miteinander sprechen. Eine Selbstläufigkeit der Gruppendiskussion ermöglicht den Teilnehmenden, sich gewissermaßen auf die gemeinsamen Erfahrungen einzupendeln. In interaktiv sehr dichten und metaphorisch aufgeladenen Passagen – „Fokussierungsmetaphern“ genannt – zeigen sich die kollektiven Orientierungen besonders deutlich. Sie bilden daher Schlüsselstellen der Analyse (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 90ff).

Das Evozieren selbstläufiger Diskurse in Gruppendiskussionen kann allerdings insbesondere bei Jugendlichen, die mit solchen Formaten nicht vertraut sind und wenig Zugang zum Thema der digitalen politischen Partizipation haben, eine große Herausforderung darstellen. Es wurden daher auf Grundlage der Literaturanalyse (siehe Kapitel 2) unterschiedliche Aspekte digitaler Mediennutzung und Partizipation erarbeitet, um ein genaueres Verständnis des Ineinandergreifens und sinnlogischen Zusammenhangs von Internetnutzung und politischer Partizipation zu erlangen. Diese Aspekte digitaler Partizipation haben im Rahmen des Forschungsprojektes die Funktion von „sensibilisierenden Konzepten“ im Sinne von Blumer (1954), um soziologisch relevante Phänomene wahrnehmen und beschreiben zu können und um empirisch gehaltvollere, bereichsspezifische Aussagen zu entwickeln. Dabei ist es nach Blumer insbesondere die Vagheit und Offenheit sozialer Konzepte und Begriffe, die eine sensible Wahrnehmung sozialer Bedeutungen in konkreten Handlungsfeldern fördert. Um sicherzustellen, dass die erarbeiteten theoretischen Aspekte digitaler Partizipation in jedem Fall angesprochen werden, wurden sie in Form von Kärtchen in die Untersuchung einbezogen. Dabei wurden die folgenden Karten verwendet:

- Ein/e Freund/in folgt einer Seite, die bewusst Lügen verbreitet.
- Etwas posten/teilen/sticken, um die eigene Meinung zu sagen.
- Überprüfen, ob eine Info/Nachricht eine Lüge ist.
- Diskussion im Internet über ein Thema
- Jemand wird in den sozialen Medien beleidigt.
- Unsicherheit darüber, ob eine Info im Internet stimmt.
- Werbung für eine Demonstration im Internet sehen (und hingehen).
- Der Gewerkschaft oder der Arbeiterkammer eine Mail/PM schreiben.
- Politiker/in, Partei oder politischer Gruppe auf Social Media folgen
- Infos über die nächste Wahl im Internet suchen.

Diese offen formulierten Themenkarten wurden in den Gruppendiskussionen nach einer offenen Einstiegsfrage von den Moderator:innen eingebracht, anschließend von den Jugendlichen mit Punkten im Hinblick auf ihre persönliche Relevanz bewertet und in der Folge je nach Relevanzsetzung der Teilnehmenden zur Diskussion gestellt. Damit dienten diese Themenkarten zum einen dazu, die Jugendlichen thematisch zu erreichen und die Gruppendiskussion zu fokussieren. Gleichzeitig ermöglichten die offene Einstiegsfrage nach dem persönlichen Umgang mit Social Media und der offene Einsatz dieser Themenkarten zum anderen den Jugendlichen auch eigene Relevanzsetzungen sowie eine gewisse Selbstläufigkeit der Diskurse.

4.2 Durchführung und Organisation der Gruppendiskussionen

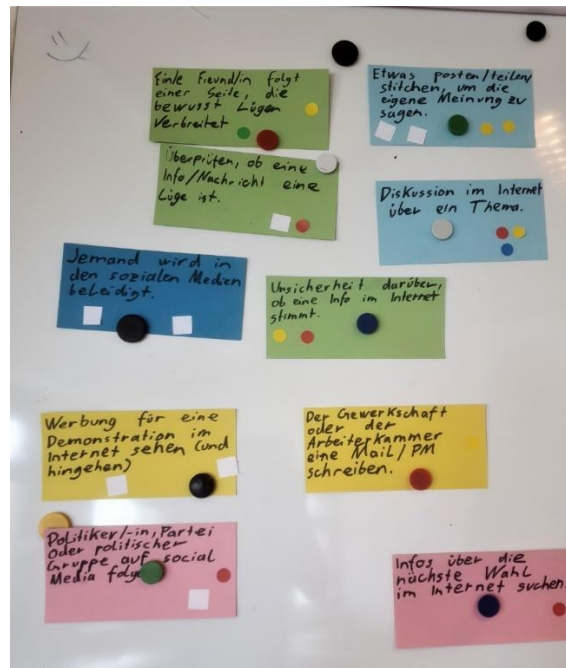
Die Durchführung der Gruppendiskussionen wurde von zwei Schulungseinrichtungen, dem BFI Wien und dem IP-Center unterstützt, die im Auftrag des Arbeitsmarktservice Angebote zur überbetrieblichen Lehrausbildung umsetzen. Diese steuerten die Gewinnung von Jugendlichen zur Teilnahme an den Diskussionsrunden. Bezüglich der Auswahl von geeigneten Teilnehmer:innen trat das Forschungsteam mit mehreren Spezifizierungen an die Organisationen heran: Erstens sollten die Jugendlichen sich im zweiten Ausbildungsjahr befinden; dahinter stand die Überlegung, dass diese so bereits mindestens das 17. Lebensjahr erreicht hatten und somit an Wahlen teilnehmen konnten (sofern die österreichische Staatsbürgerschaft vorhanden war). Des Weiteren wurden Gruppen aus unterschiedlichen Berufsausbildungen angefragt. Insgesamt wurden Gruppendiskussionen mit sechs Gruppen umgesetzt; diese setzten sich nach Ausbildungsberuf wie folgt zusammen:

- Eine Gruppe: Lehrberuf Einzelhandelskaufleute
- Eine Gruppe: Lehrberuf Friseur:in
- Eine Gruppe: Lehrberuf Medienfachleute
- Eine Gruppe: Lehrberuf Mechatronik
- Zwei Gruppen mit jeweils unterschiedlichen Lehrberufen (unter anderem Hörakustiker:in, Augenoptiker:in, Medienfachleute, Kosmetiker:in sowie Friseur:in)

An den einzelnen Gruppendiskussionen nahmen jeweils sechs bis neun Jugendliche teil; insgesamt haben 44 Jugendliche an den Diskussionsrunden teilgenommen. Die Teilnehmer:innen erhielten einen Gutschein als kleines Dankeschön.

Durchgeführt wurden die Gruppendiskussionen von jeweils zwei Mitgliedern des Forschungsteams. Dabei übernahm ein Teammitglied eine „aktivere“ Rolle und stellte die offene Einstiegsfrage, erklärte den Umgang mit den Kärtchen (siehe vorangegangener Abschnitt in Kapitel 4.1) und hielt die Diskussion am Laufen. Das zweite Teammitglied nahm eine beobachtende Position ein, protokollierte etwaige Besonderheiten und stellte Nachfragen zu Zeitpunkten, an denen das andere Teammitglied durch den Handlungsdruck der laufenden Diskussion spannende Anschlussmöglichkeiten eventuell versäumt hätte.

Abbildung 2: Kärtchen zum Einstieg in die Gruppendiskussion



Quelle: L&R Sozialforschung; Fotoprotokoll am Ende einer Gruppendiskussion

Umgesetzt wurden die Gruppendiskussionen zwischen Juni und September 2022. Der öffentliche Diskurs in diesem Zeitraum war geprägt vom Bundespräsidentenwahlkampf, dem Krieg in der Ukraine und dem Thema „Affenpocken“. Dementsprechend sind diese Themen im Datenmaterial – mehr oder weniger – präsent. Teilweise wurden die Themen von den Jugendlichen selbst eingebracht, teilweise vom Forschungsteam.

4.3 Auswertung und Typenbildung

Für die Auswertung der Gruppendiskussionen wurde ein sequenzanalytisches, fall-rekonstruktives Vorgehen nach der dokumentarischen Methode eingesetzt, wie sie von Bohnsack (2021) und Przyborski (2004) für die Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt worden ist. Dieses Verfahren ist in besonderer Weise geeignet, handlungsleitende kollektive Orientierungen sowie den Modus Operandi der Bearbeitung und des Umgangs mit der sozialen Welt zu rekonstruieren. Für die Auswertung der durchgeführten Gruppendiskussionen wurden diese gemäß der Transkriptionsrichtlinien TiQ (Talk in Qualitative Social Research) vollständig transkribiert (Bohnsack, 2021, S. 255ff).

Die Auswertung der transkribierten Gruppendiskussionen erfolgte in mehreren Schritten. Dabei wurde gemäß dem rekonstruktiven Verfahren der dokumentarischen Methode ein Wechsel der analytischen Haltung vollzogen: von der Frage, was ein Akteur genau getan hat, also der immanenten oder wörtlichen Bedeutung von Aussagen, hin zur Frage, wie etwas getan wurde. Diese sogenannte dokumentarische Bedeutung bezieht sich auf die Art und Weise, wie soziale Wirklichkeit von den Akteur:innen erzeugt und vollzogen wird. Dieser „Wechsel von den Was- zu den Wie-Fragen“ (Bohnsack, 2021, S. 221) erfolgte im Rahmen der Datenauswertung durch formulierende als auch reflektierende Interpretationen.

Dafür wurde in einem ersten Auswertungsschritt für jede Gruppendiskussion ein Verlaufsprotokoll verfasst, in dem thematisch zusammenhängende Passagen in Form von

Überschriften zusammengefasst und gegebenenfalls erste Anmerkungen bezüglich der Relevanz von Passagen oder der Interaktion mit Blick auf die weitere Auswertung notiert wurden. Diese Verlaufsprotokolle dienten vor allem dazu, sich einen strukturierten Überblick über das Datenmaterial und die Themenabfolge zu verschaffen und die Auswahl von Passagen für die detailliertere Interpretation zu unterstützen. Sie wurden von einzelnen Mitgliedern des Forschungsteams verfasst und im Team zur Diskussion gestellt.

Für die anschließende formulierende und reflektierende Interpretation wurden vor allem Diskussionsstellen ausgewählt, die für die Fragestellung der Studie thematisch von hoher Relevanz sind und interaktiv dicht – d.h., wo Sprecherwechsel oft und dicht aufeinander folgen oder überlappend gesprochen wird. Denn Diskussionsstellen, die sich durch eine interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen, in den sogenannten „Fokussierungsmetaphern“, zeigen sich Orientierungen einer Gruppe besonders deutlich (Bohnsack, 2021, S. 125f).

Bei der formulierenden Interpretation werden ausgewählte Passagen zusammenfassend (re-) formuliert und damit der immanente, kommunikative Sinngehalt expliziert. Hier steht die Rekonstruktion des Themas, also was gesagt wurde, im Vordergrund. Bei der reflektierenden Interpretation geht es um die Art und Weise, wie – also mit Bezug auf welchen Orientierungsrahmen – das Thema behandelt wird. Unter dem Begriff des Orientierungsrahmens sind die in der habitualisierten Praxis impliziten Muster bzw. das konjunktive Wissen, das dieses Handeln leitet, zu verstehen. Er stellt den zentralen Forschungsgegenstand der dokumentarischen reflektierenden Interpretation dar und ist durch die positiven und negativen Gegenhorizonte in Form grundlegender Haltungen mit Ziel-, Zugehörigkeits- und Abgrenzungsperspektiven identifizierbar. Der Orientierungsrahmen ist vor allem über die Rekonstruktion des Diskursverlaufs zugänglich. Der Diskursverlauf zeigt auf, wie die Redebeiträge in formaler Hinsicht aufeinander bezogen sind, also ob und wie spezifische Themen von den Diskussionsteilnehmenden bearbeitet werden. Damit gibt er Hinweise über die Standards oder Strukturen der Gruppe bzw. der Regeln in gemeinsamen Erfahrungsräumen. Bei der Analyse des Diskursverlaufs ist von Interesse, welche Orientierungen zur Sprache gebracht (Propositionen), entfaltet (Elaboration), differenziert weiterverarbeitet (Differenzierung), bestätigt (Validierung), verworfen (Antithese, Synthese) und geschlossen (Konklusion) werden (zum Begriffsinventar zur Diskursorganisation Przyborski, 2004, S. 61–76). Unterschieden werden kann bei der Diskursorganisation zwischen inkludierenden Modi, bei denen gemeinsame Orientierungen zum Ausdruck kommen, und exkludierende Modi, in welchen unterschiedliche, unvereinbare und einander widersprechende Orientierungen artikuliert werden. Vor allem in univoken Diskursen, wo sich die Diskursorganisation wie mit einer Stimme vollzieht, werden gemeinsame Orientierungen deutlich. Im univoken Diskurs kommen homologe, also strukturidentische Erfahrungen zum Ausdruck, die auf einen geteilten kollektiven Erfahrungsraum der Beteiligten verweisen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die reflektierenden Interpretationen thematisch fokussiert von einzelnen Mitgliedern des Forschungsteams durchgeführt, dazu thematische Memos angefertigt und diese laufend im Rahmen von Austauschtreffen im Team diskutiert und weiterentwickelt. Die thematischen Kategorien für die Memos basierten auf den Ergebnissen der Literaturanalyse und einer ersten gemeinsamen Sichtung der Verlaufsprotokolle sowie auf der Diskussion des Datenmaterials. Sie führte zu einer ersten Generierung von Orientierungsrahmen einer bzw. mehrerer Gruppen, bei der zunächst die Gemeinsamkeiten von Fällen hinsichtlich spezifischer Themenbereiche herausgearbeitet wurden.

Eine zentrale Rolle bei der Interpretation der Gruppendiskussionen und insbesondere bei der darauf aufbauenden Typenbildung spielte die komparative Analyse. Diese umfasste sowohl fallinterne Vergleiche, also Vergleiche thematisch unterschiedlicher Passagen derselben Diskussion, als auch fallübergreifende Vergleiche durch die Kontrastierung thematisch vergleichbarer Passagen mit anderen Fällen. Im Zuge der Typenbildung ging es schließlich

darum, Unterschiede zwischen spezifischen Orientierungen herauszuarbeiten und Bezüge zwischen spezifischen Orientierungen und dem Erlebnishintergrund bzw. Erfahrungsraum zu rekonstruieren. Dabei war die Typenbildung abhängig von den Vergleichshorizonten, also von den Vergleichsgruppen, anhand derer Gemeinsamkeiten und Kontraste herausgearbeitet werden konnten. „Der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* ist ein fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack, 2021, S. 147).

Zur Generierung einer Typologie wurden in einem schrittweisen Prozess vor allem sinngenetische Interpretationen in Orientierung an den thematischen Kategorien durchgeführt und zentrale Orientierungsfiguren und Sinnmuster im fallinternen und fallübergreifenden Vergleich herausgearbeitet und abstrahiert. Konkret wurden aufbauend auf der reflektierenden Interpretation zunächst thematisch vergleichbare Passagen aus mehreren Gruppendiskussionen auf gemeinsame Orientierungsmuster hin untersucht. Bei der Generierung des Orientierungsrahmens einer bzw. mehrerer Gruppen wurden zunächst die Gemeinsamkeiten der Fälle herausgearbeitet und dann im Zuge fallübergreifender Vergleiche fallspezifische Besonderheiten abstrahiert. Ein wesentliches Mittel zur Unterscheidung der einzelnen Typen war die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten. Diese Interpretationen wurden thematisch geordnet von den einzelnen Forschungsteammitgliedern durchgeführt und laufend im Forschungsteam fall- und themenübergreifend analysiert und diskutiert. Die auf die sinngenetische Typenbildung aufbauende soziogenetische Typenbildung, bei der es um die Frage ging, welche Erfahrungsräume oder Erlebniszusammenhänge, also soziostrukturellen Bedingungen für bestimmte Orientierungsmuster typisch sind, erfolgte vor allem über die Fallauswahl von Jugendlichen in Maßnahmen der „AusBildung bis 18“ sowie über unterschiedliche Erlebniszusammenhänge und Dimensionen, wie beispielsweise Geschlecht und Beruf, die sich im Zuge der Datenauswertungen als relevant erwiesen hatten. Die soziogenetische hatte jedoch im Vergleich zur sinngenetischen Typenbildung im Forschungsprozess einen nachrangigen Stellenwert.

Insgesamt geht es also darum, die interne Homogenität einzelner Typen zu extrahieren, im Sinne minimaler Kontraste auf der Ebene des Typus – während es auf der Ebene der Typologie um die externe Heterogenität, also um die maximale Unterschiedlichkeit von Fällen geht (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 316). Diese Differenzierung der unterschiedlichen Typen erfolgt entlang einer mehrdimensionalen Matrix. Die gebildete Typologie stellt eine Komposition aus einzelnen Dimensionen mehrerer Einzelfälle dar und ermöglicht durch die komparative Analyse mit den erlebnisgebundenen Orientierungsrahmen anderer Fälle auch Rückschlüsse auf die Struktur von konjunktiven Erfahrungsräumen.

Zur Klarstellung sei noch darauf hingewiesen, dass sich die mehrdimensionale Typologie im Sinne der praxeologischen Typenbildung der dokumentarischen Methode aus empirisch fundierten Idealtypen zusammensetzt, die in Bezug stehen zur konkret beobachteten Wirklichkeit, allerdings durch die Übersteigerung oder Vernachlässigung von einzelnen Aspekten so konstituiert sind, dass sie komplexe soziale und kulturelle Phänomene nicht nur beschreiben, sondern möglichst anschaulich erklären (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 295–303). Die gebildeten Idealtypen zur digitalen politischen Partizipation dienen also nicht dazu, die Fälle daraufhin zu prüfen, ob sie in diese Kategorie passen oder nicht, sondern sie sind als zugespitzte Extremfälle zu verstehen, deren einzelne Elemente als Vergleichsfolie für die Analyse von Einzelfällen dienen können. Ob und wie sich die Einzelfälle zu einem Idealtypus verhalten, ist eine offene Frage. Die in der mehrdimensionalen Typologie zusammengefassten Typen bringen das „Typische“ zum Ausdruck, das sich im Einzelfall dokumentiert. Sie werden im folgenden Kapitel detailliert dargestellt.

5 Partizipative Praktiken in den sozialen Medien im Fokus

In diesem Kapitel finden sich die Ergebnisse der eben beschriebenen sinngenetischen Typenbildung auf Basis der Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Die nachfolgend dargestellten Typen bilden damit „typische“ Handlungsorientierungen von gesellschaftlich-politischer Partizipation im Web ab. Diese Handlungsorientierungen verweisen auf gelebte Erfahrungen der Jugendlichen. Sie spannen sich zwischen positiven und negativen Horizonten auf, die aufzeigen, was als positiv und erstrebenswert angesehen wird bzw. als problematisch und daher vermieden oder verhindert werden sollte.

Wie in Kapitel 3 dargelegt, weist politische Partizipation über digitale Medien unterschiedliche Dimensionen auf. Daher wurden bei der Typologisierung der vier Handlungsorientierungen die kontrastierenden Formen der partizipativen Online-Praktiken anhand folgender vier Bereiche herausgearbeitet:

- Politik im Internet: Dieser Bereich bezieht sich auf jene Aspekte des Orientierungsrahmens bzw. der Praktiken, bei denen explizit das Politische (Politiker:innen, Parteien, etc.) adressiert wird.
- Fake News: Dieser Aspekt richtet sich insbesondere an Praktiken des Umgangs der Jugendlichen mit Information im Internet. Thematisiert wird dabei auch die Orientierung hinsichtlich der Medien zur Informationsgewinnung und Prozesse der Klassifizierung des Wahrheitsgehalts von Informationen.
- Hass im Netz: Der Fokus wird auf Erfahrungen und den Umgang mit dem Phänomen „Hass im Netz“ gerichtet. Thematisiert wird dabei, wie sich diese Erfahrungen auf die Partizipation in den sozialen Medien auswirken und welche Praktiken des Umgangs mit Hass im Netz sichtbar werden.
- Gender und Identität: In diesem Feld richtet sich der Fokus auf die Orientierung hinsichtlich gender- und identitätspolitischer Fragen sowie auch auf die Rolle von Gender und Identität in den partizipativen Praktiken. Diesbezüglich wird auch untersucht, welche Praktiken bezüglich eines konkreten (exemplarischen) Themenfelds beobachtbar sind.

Die genannten vier Bereiche stellen Teilaspekte von politischer Online-Partizipation dar, die sich als untergeordnete Tendenzen anhand der Auswertung der Gruppendiskussionen vier Handlungsorientierungen zuordnen ließen, aus welchen die Grundtypologie partizipativer Praktiken in bzw. mit sozialen Medien abgeleitet wurde. Die vier Typen wurden mit aus dem Material identifizierbaren Handlungsorientierungen charakterisiert als „Lasst mich in Ruhe!“ (Typus 1), „Ich schau nur.“ (Typus 2), „Spaß haben und authentisch bleiben!“ (Typus 3) sowie „Es muss nicht so sein, wie es ist!“ (Typus 4). Abbildung 4 zeigt im Überblick, welche Hauptcharakteristika für die einzelnen Typen identifiziert wurden.

Dabei ist es nicht zwingend, dass einzelne Personen einem Handlungsorientierungstypus in allen Teilaspekten vollumfänglich entsprechen. Vielmehr geht es, wie bereits erwähnt darum, anhand der verschiedenen Typen das „Typische“ der Handlungsorientierungen auch hinsichtlich der unterschiedlichen Teilaspekte von politischer Online-Partizipation möglichst prägnant zu verdeutlichen.

Abbildung 3: Typologie „Partizipative Praktiken im virtuellen Raum“



Quelle: eigene Darstellung.

Im Folgenden wird jeder der vier Typen von Handlungsorientierung, die aus dem empirischen Material rekonstruiert wurden, anhand der vier thematischen Bezugspunkte bzw. Teilaspekte politischer Partizipation im virtuellen Raum differenziert dargestellt. Dabei wird jeder Typus am Beispiel des empirischen Materials verdichtet beschrieben und die kontrastierenden Formen der partizipativen Praktiken werden herausgearbeitet. Eine Zusammenfassung der Typen findet sich in Kapitel 6.

5.1 Typus 1 – „Lasst mich in Ruhe!“

5.1.1 Politisches Desinteresse und Abgrenzung gegenüber dem Politischen

Ausschnitt aus Gruppendiskussion 5:

- 283 Y1: Okay. Cool. Schauen wir mal weiter. ‚Infos über die nächste Wahl im Internet suchen‘, hat das mal
 284 wer gemacht?
 285 Gf: Ne::in.
 286 Y1: Nein? Dürft ihr wählen? Wer darf wählen?
 287 Gf: Ja.
 288 ()
 289

290 Em: °(Wie zum Bp.?)°
 291 Y1: Bundespräsidentenwahl zum Bp., die nächste.
 292 Df: °Ich glaube, jeder darf.°
 293 Y1: Staatsbürger?
 294 Em: Staatsbürger.
 295 ()
 296 @(3)@
 297 Em: Aber ich glaube (), aber ich habe schon.
 298 Y1: Okay, wo hast du gewählt, wenn ich fragen darf?
 299 Em: °In Syrien.°
 300 Y1: In Syrien. Okay. Wenn ihr so (.) das hat mir wer anderer in einer Gruppe mal erzählt, auch dass sie,
 301 wenn sie so durch TikTok schauen, es kommt trotzdem die ganzen Politikerinnen und Politiker in den
 302 Feed rein. Ist das bei euch auch so?
 303 Gf: Mm. (=nein)
 304 Y1: Gar nicht?
 305 Gf: °Nein.°
 306 Cm: °Wir haben 1, 2 ().°
 307 Y1: Okay.
 308 Y2: °Interessant, dass es bei manchen auftaucht und bei manchen nicht.°
 309 Y1: Ja voll. Scheint sich sehr zu unterscheiden.
 310 Fm: °Man kann es auch einstellen, deswegen.°
 311 Y1: Ah, was kann man da einstellen?
 312 Fm: °Was man sehen will und was nicht.°
 313 Df: **Ja.**
 314 Y1: Und habt ihr dann gesagt, wir wollen keine Politikerinnen/Politiker sehen, oder was?
 315 @(3)@
 316 Cm: (Na ja, es kommt darauf an.) Ein, zwei Mal. () Einer redet so und der andere redet so. °Ich
 317 will es mir nicht anhören.°

Eine vollständige Distanzierung zum „Politischen“ kommt in keiner Gruppe zum Ausdruck. Jedoch gibt es immer wieder einzelne Jugendliche, die sich von der Politik oder dem Politischen distanzieren. Am stärksten kommt die Distanz zur Politik von einigen Jugendlichen in der Gruppendiskussion 5 zum Ausdruck, wie sich anhand der oben zitierten Passage dokumentiert. Generell zeigte sich in dieser Gruppe bei der Diskussion nur ein sehr geringes Interesse an diesem Thema, was sich in einem sehr schleppenden Diskussionsverlauf äußerte und durch eine hohe Aktivität der Interviewperson kompensiert werden musste.

Zunächst wurde in der zitierten Passage von der Interviewperson 1 (Y1) die Frage nach dem Kärtchen „Infos über die nächste Wahl im Internet suchen“ gestellt, d.h. die Proposition kam nicht von den Jugendlichen selbst, sondern das Thema wurde von der Interviewperson gesetzt. Zunächst wurde die Frage der Interviewperson von Gf verneint und die Frage nicht von der Gruppe aufgenommen. Der Diskurs veränderte sich auf Initiative der Interviewperson in Richtung Wahlrecht. Lediglich Gf gab hier eine klare Zustimmung, über das Wahlrecht zu verfügen. Df und Em zeigten sich in diesem Zusammenhang unsicher, wobei Em angab, bereits in Syrien gewählt zu haben. Am Beispiel der bevorstehenden Bundespräsidentenwahl¹³ bestand ein Nicht-Wissen über das aktive Wahlrecht, das durch die Staatsbürgerschaft erlangt wird.

¹³ Die Bundespräsidentenwahl fand am 09.Oktober 2022 statt. Die Gruppendiskussionen wurden im Sommer 2022 durchgeführt.

Abermals veränderte die Interviewperson die Richtung der Diskussion und führte die Frage ein, inwieweit Videos von Politiker:innen auf der Social-Media-Plattform TikTok in den individuellen Feed der Jugendlichen gelangen. Hier gibt es innerhalb der Gruppe ambivalente Erfahrungen. Von Gf wurde sofort verneint, dass sie auf den sozialen Medien mit Videos von Politiker:innen konfrontiert wird. Fm bot dazu eine Erklärung an: Explizite politische Inhalte können auf der Social-Media-App aktiv geblockt werden. Die Beschreibung wurde zwar im Konjunktiv gehalten, dennoch dokumentiert sich hier, dass Jugendliche (potenziell) aktive Handlungen setzen können, damit Politiker:innen nicht in den Feed der sozialen Medien gespült werden. Mit dieser Praktik setzen die Jugendlichen dieses Typus eine explizite Grenze zwischen der Politik und dem digitalen Raum in den sozialen Medien, in dem sie agieren. Diese Orientierung zeigte sich nochmals, indem die Frage bzw. Feststellung der Interviewperson, ob sie keine Politiker:innen sehen wollen, mit einem breiten Lachen quittiert wurde. Lediglich Cm äußerte in der Runde eine gewisse Offenheit für derartige Videos. Er gab an, einige Videos auf TikTok gesehen zu haben, konkludiert am Ende, dass auch er diese Videos nicht sehen wolle.

Insgesamt drückt sich in dieser Passage bei den Jugendlichen in der Gruppendiskussion 5 (nachfolgend abgekürzt als GD5) eine sehr distanzierte Haltung gegenüber der Politik generell aus. Schilderungen erfolgten fast ausschließlich vor einem negativen Gegenhorizont. In der Gruppendiskussion finden sich keine Hinweise darauf, dass in den sozialen Medien politische Inhalte konsumiert werden bzw. aktive Handlungen zur politischen Partizipation in den sozialen Medien gesetzt werden. Ganz im Gegenteil, es wird von den Jugendlichen auf die Praktik verwiesen, dass explizit politische Inhalte in den Feeds aktiv geblockt werden können. Diese Praktik wird auch am Beispiel der Teilnahme an Demonstrationen sichtbar, das in der Gruppe zuvor diskutiert wurde. Lediglich eine Person gab an, an der Regenbogenparade teilgenommen zu haben, wobei auch hier die politische Motivation negiert wurde: „[...] dann geht man dorthin, aber eigentlich, weil es mir halt Spaß macht, weil dort auch viele Bekannte auch von mir sind, und deswegen.“ (Gf in GD5, 179-181). Die Frage nach der Teilnahme an weiteren jugendbezogenen Bewegungen wie „Fridays for Future“ oder „Black Lives Matter“ wurde explizit verneint.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Personen, die dem Typus „Lasst mich in Ruhe!“ zuordenbar sind, sich selbst als nicht an Politik interessiert einschätzen. Auch anhand der Schilderungen lässt sich keinerlei Interesse an Politik oder politischen Themen erkennen. Politische Inhalte werden auf den Plattformen der sozialen Medien vermieden bzw. aktiv von den Jugendlichen selbst blockiert. Dies führt dazu, dass dieser Typus in den sozialen Medien kaum mit Politiker:innen oder politischen Themen konfrontiert wird. Die unfreiwillige Konfrontation mit Videos von Politiker:innen, ohne dass von den Jugendlichen gezielt danach gesucht worden wäre, wird als deutliche Grenzüberschreitung erlebt.

5.1.2 Nicht-Problematisierung von Fake News und Misstrauen gegenüber Medien

Auszug aus Gruppendiskussion 5:

- 50 Y1: Okay, keiner. Cool. Gut, also mal die erste **Frage**. Was haltet ihr davon, dass Leute so was
51 behaupten, dass junge Leute alles glauben, was sie im Internet lesen?
52 Cm: °(Das ist Blödsinn).°
53 Y1: Stimmt nicht?
54 Cm: °Ne::in.°
55 Hm: () schon @stimmt@.
56 @(3)@
57 Y1: Warum stimmt=s nicht? Sagen wir es mal so.

Zunächst wurde die Gruppe von der Interviewperson mit der ersten polemischen Aussage konfrontiert, dass Jugendliche im Internet alles glauben würden, was sie lesen. Von Cm kam eine sehr zögerliche negierende Antwort, die gleichzeitig auch sehr leise ausfiel („Das ist Blödsinn“) und auf Nachfrage der Interviewperson nochmals bestätigt wurde. Nach einer unverständlichen Antwort von Hm gab es ein breites gemeinsames Lachen in der Gruppe, wobei keine weiteren Ausführungen folgten. Auf weitere Nachfrage der Interviewperson wurde von Im eine Analogie zu den gefilterten Medien (z.B. Zeitungen) hergestellt: „Ja, weil, in den Zeitungen schreiben sie auch nur Blödsinn rein. Also, meistens.“. Trotz der relativierenden Äußerung am Ende dokumentiert sich hier eine negative Orientierung gegenüber der Glaubwürdigkeit von Informationen, welche in den Medien kommuniziert werden. Dabei wird kein Unterschied zwischen den ungefilterten sozialen Medien und den gefilterten Medien gemacht. Die Diskussion wurde dann von der Gruppe nicht mehr fortgeführt, was auf eine mangelnde Relevanz des Themas in ihrer Lebenswelt hinweist.

Auszug aus Gruppendiskussion 5:

- 234 Y1: Cool. Gut, dass man () hilft. Okay, da haben wir noch ganz viele, wo nichts darauf pickt, und
235 jetzt frage ich mal, warum nichts d=raufpickt? Von links nach rechts, ‚Überprüfen, ob eine Nachricht eine
236 Lüge ist, oder eine Info‘. Hat keiner von euch mal gemacht?
237 Df: °Nein.°
238 Em: Nein.
239 Fm: Nein.
240 Hm: °Wie zum Beispiel?°
241 Y1: Zum Bp., man sieht irgendwas auf TikTok. Irgendwer behauptet, Hunde können fliegen @(.).@,
242 Spaß, das ist jetzt ein krasses Beispiel, Natürlich.
243 Hm: Ah ja, habe ich schon einmal gesehen.
244 Y1: Dass irgendwer was verrücktes sagt, und man schaut halt nach, stimmt das überhaupt.
245 Hm: Ich habe einmal so ein Mensch gesehen, der hat gesagt, ich bin jetzt (.) ich habe jetzt Abonnenten,
246 1 Million, und dann ich glaube SnapChat hat was geändert, und man sieht wieviel man Abonnenten hat,
247 dann hat er nur Tausend. Aber hat so gelogen, dies und das.
248 Y1: Okay. Was auch dabei sein könnte, wenn ihr zum Bp. in einer Zeitung liest (), dass ihr
249 irgendwo nachschaut, ob das tatsächlich stimmt, oder (.) ein Freund erzählt euch, hey ich habe das
250 gehört und ihr glaubt das nicht.
251 Hm: Das gab es bei jedem @(.).@
252 Gf: Aber das hat mit Internet ja nichts zu tun.
253 Y1: Na ja, man kann im Internet nachschauen, ob das stimmt.
254 Gf: °Ja, stimmt.°

In einer weiteren Passage wurde das Thema „Fake News“ in der Gruppendiskussion 5 nochmals auf Basis der vorbereiteten Kärtchen von der Interviewperson aufgegriffen. Die Aktivität „Überprüfen, ob eine Nachricht eine Lüge ist“ wurde von keinem jungen Menschen in dieser Diskussionsrunde ausgewählt. Dies wurde durch die verneinende Antwort von gleich drei Jugendlichen nochmals verstärkt. Die Frage von Hm nach einem Beispiel verweist abermals darauf, dass diese Praktik von den Jugendlichen zumindest nicht in bewusster Form im Alltagsleben realisiert wird. Fake News werden von den Jugendlichen dabei in keiner Weise mit politischen Geschehnissen und Agenden in Verbindung gebracht, was angesichts der großen Distanz zur Politik nicht verwundert. Stattdessen entstand am Beispiel von Hm eine kurze Diskussion über seine Erfahrungen, die Hm am Beispiel eines Snapchats-Accounts mit gelogenen Followerzahlen demonstrativ beschrieb. Dieses Beispiel verbleibt dabei aber auf der Ebene eines individuellen Accounts.

Abermals versuchte die Interviewperson ein Beispiel für die Verbreitung von Falschnachrichten und deren Überprüfung einzuführen. Wieder war es Hm, der zwar eine allgemeine Erfahrung in Bezug auf Fake News beschrieb, dabei aber keine weiteren anschlussfähige Praktiken schilderte. Exemplarisch äußerte sich dies darin, dass das Internet zunächst nicht als Hilfsmittel zur Überprüfung von potenziellen Falschnachrichten von Hm in Erwägung gezogen wird. Weitere Versuche der Interviewpersonen, dieses Thema in der Gruppe noch weiter zu elaborieren, fruchteten nicht. Es wurde zu einem anderen Thema gewechselt.

Zusammenfassend lässt sich hier konstatieren, dass das Thema „Fake News“ für den Typus „Lasst mich in Ruhe!“ im digitalen Alltag keine besondere Relevanz besitzt. Zwar werden die Jugendlichen nach eigenen Angaben mit Fake News konfrontiert, diese werden jedoch kaum problematisiert. Es besteht ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber dem Wahrheitsgehalt von Informationen in gefilterten Medien (Zeitungen). In Abgrenzung zu den übrigen Typen, dokumentieren sich in den konkreten Beschreibungen keine Praktiken der Überprüfung von potenziellen falschen Nachrichten. Auch gibt es keine Anhaltspunkte von implizitem Wissen zur Identifizierung von Fake News bzw. zur Bewertung von Informationen.

5.1.3 Hass im Netz: Distanzierung und Ignorieren von Kommunikationserwartungen

Beleidigungen, Belästigungen, Hass, Hetze in Netz und/oder Cybermobbing wurden in allen Gruppendiskussionen als omnipräsent problematisiert und kritisch-ablehnend bewertet – allerdings in unterschiedlicher Rahmung und mit unterschiedlichen Handlungspraktiken hinsichtlich der Teilnahme an Online-Diskussionen und in Onlineforen. Diese Verwobenheit von Hass im Netz und Diskussionen im Internet zeigt sich beispielsweise bei der Gruppendiskussion 1.

Auszüge aus Gruppendiskussion 1:

- 64 Dm: Ich habe online mal eine Diskussion geführt, und zwar, ob man mich (), also, so eine
65 Diskussion hatte ich mal.
66 Y1: @Okay@ wie lange ging die Diskussion?
67 Dm: Nicht lange, weil ich argumentativ hoch (), ja.
68 Y1: Wo war die Diskussion?
69 Dm: Instagram, also Beitrag Nachrichten, oder so ().
70 Y1: Okay, danke. Welche Meinung ().
71 Dm: **Ah so**, auf jeden Fall sehr komplex ().

[...]

- 103 Y1: Und wie laufen diese Diskussionen?
104 Gm: Da fällt oft eine oder andere Beleidigung.
105 Fm: °Russland ist nicht schuld.° Oder Ukraine ist nicht schuld.
106 Y1: Und wie begründen die Leute ihre Meinung?
107 Gm: **Na ja**, dass Putin ständig mit Atomwaffen droht und also, dass genau Putin schuld ist, bei der
108 ganzen Sache. Aber ich distanzieren mich davon, ich habe meine eigene Meinung.

In der Gruppendiskussion 1 wurde die Themenkarte „Diskussionen im Internet“ mit den meisten Punkten, also von den Jugendlichen mit der höchsten Relevanz versehen. Allerdings wird diese Thematik sehr schnell mit Beleidigungen im Netz verbunden. Dm markierte, „online mal eine Diskussion auf Instagram geführt“ zu haben, allerdings „nicht lange“, da er sie als „argumentativ hoch“ bzw. „auf jeden Fall sehr komplex“ erlebte. Nach Fortführungen der

Positionen hinsichtlich kontroverser Diskussionsthemen, darunter der Krieg in der Ukraine, verwies Gm auf die exmanente¹⁴ Frage des Interviewers, wie solche Diskussionen verlaufen, sofort auf Beleidigungen, ohne allerdings genauer darauf einzugehen. Auf die Frage des Interviewers, ob auch andere Jugendliche die Diskussion zum Ukrainekrieg im Internet miterlebt haben, äußerten Gm, Dm und Ef univok, dass jede:r diese „Kriegspropaganda“ (GD1/121) über Facebook-Videos, TikTok o.ä. bekomme.

Mit diesen knappen und ablehnenden Hinweisen wird implizit ein negativer Gegenhorizont bezüglich Diskussionen im Internetz entworfen, der sich durch die Ablehnung von bzw. Distanz zu Beleidigungen und systematischen einseitigen politischen oder weltanschaulichen Meinungsdarstellungen mit dem Ziel der Beeinflussung („Kriegspropaganda“) charakterisieren lässt.

Bevor in der Diskussion auf die nächste Themenkarte, „jemand wird in den Sozialen Medien wegen seines Aussehens beleidigt“ eingegangen wurde, fand eine Sequenz statt, die geprägt war von minutenlangem Lachen von Dm und Gm mit Erzählaufforderungen über den Grund des Lachens, die jedoch ignoriert wurden. Hierin könnte eine Form von *habitualisierter Praxis* Ausdruck finden, bei der das Ignorieren von Kommunikationserwartungen im Vordergrund steht, im Unterschied zu einer Darlegung bzw. Argumentation der eigenen Position. Explizit zeigt sich diese Praxis in der Aussage von Gm „Ich lasse lieber reden“ (GD1/160) zu Beginn des folgenden Abschnitts.

Auszug aus Gruppendiskussion 1:

- 168 Y1: Wie reagiert ihr, wenn ihr so was lest? Was macht ihr da?
169 Dm: Wenn ich so was lese, ich weiß nicht, ich lese das nicht mehr, weil mich interessiert so was
170 überhaupt nicht. Ich schaue mir das nicht mal an. Ist nicht so mein Interesse, so was anzuschauen.
171 Gm: Hautfarbe.
172 Y1: Hautfarbe?
173 Gm: Ja. Und Religion und so. Religion, Hautfarbe, Aussehen, also ich meine jetzt () Chinesen oder
174 so. Ich komme immer mit diesem Argument, am Ende des Tages liegen wir alle im gleichen Grab, und
175 wir haben alle die gleichen Knochen, also es gibt keine schwarzen Knochen oder so, aber ich setze mich
176 hauptsächlich für diese Menschen ein. Ich mag es gar nicht so, wenn jemand diskriminiert wird.
177 Ef: °Sagt der richtige.°
178 Gm: Schwarz Humor, aber ich meine.
179 Dm: Was hat sie gesagt?
180 Gm: Ja, sagt der richtige, sagt sie.
181 Dm: Aber du kannst jetzt auch mal weiter reden.
182 Gm: Wenn du schon so argumentierst, was mach ich dann?
183 Ef: °Nichts, rede weiter.°
184 Gm: Da will ich auch schweigen. Ja, auf jeden Fall, setze ich mich wirklich dafür ein, also in Kommentaren
185 und so, weil ich mag es so gar nicht.
186 Y1: D. h. du schreibst irgendwas dagegen?
187 Gm: Natürlich () ich fühle mich halt verpflichtet da was zu sagen, weil ich mag sowas gar nicht. Ich
188 habe es im Freundeskreis miterlebt, dass die eine oder andere eingegriffen wurden () also, im Bus
189 oder so. Ja, ich mag so was gar nicht. Bin sehr empfindlich dagegen.
190 Y1: So, Diskriminierung (2)
191 Gm: Genau. Ja. (5)

¹⁴ Exmanente Fragen ergeben sich nicht direkt aus dem vorher Gesagten, sondern zielen auf das spezifische Erkenntnisinteresse der Forscher:innen.

Die Thematik von Beleidigungen in den sozialen Medien aufgrund des eigenen Aussehens, wurde von Gm nach einem ersten Zögern aufgegriffen, indem er exemplifizierte, dass beispielsweise übergewichtige Personen oder Frauen entsprechende Beleidigungen erhalten. Die Frage des Interviewers, wie die Jugendlichen auf solche beleidigenden Kommentare reagieren, griff Dm auf, markierte allerdings sofort eine Ablehnung gegenüber Hasspostings, die mit fehlendem Interesse begründet wurde, das auf früheren (negativen) Erfahrungen zu beruhen scheint („ich lese das nicht mehr“). Als Handlungsstrategie im Umgang mit Hasspostings äußerte er, solche Kommentare zu ignorieren („Ich schaue mir das nicht mal an.“).

Gm führte die Proposition des Interviewers fort und elaborierte, Beleidigungen aufgrund von Bildern oder Videos auf TikTok wegen Äußerlichkeiten wie Übergewicht, Aussehen, auch wegen Religion oder Hautfarbe zu kennen. Er gab an, solche Diskriminierungen abzulehnen und in Kommentaren dagegen anzugehen. Als Begründung nannte er das Gefühl einer Verpflichtung, sich dagegen zu äußern, und eine hohe Empfindlichkeit gegen Diskriminierung, und zwar aufgrund persönlicher Erlebnisse im Freundeskreis, wo Freunde attackiert worden seien – wobei diesbezüglich kein Beispiel aus dem Internet, sondern aus der Offline-Lebenswelt vorgebracht wurde.

Mit Blick auf die *habitualisierte Praxis* interessant ist in dieser Sequenz der Diskurs zur Meinungsäußerung im Rahmen der Gruppendiskussion mit der Redeaufforderung von Dm und von Ef und der Reaktion von Gm, zwar eigentlich schweigen zu wollen, aber sich gleichzeitig verpflichtet zu fühlen sich zu positionieren. Auch hier wird ein *Orientierungsrahmen* deutlich, der sich dadurch auszeichnet, dass einerseits die Erwartungshaltung besteht bzw. eine Art moralischer Pflicht dazu gesehen wird, sich im Internet an Diskussionen zu beteiligen und die eigene Meinung sachlich zu vertreten (insbesondere wenn es darum geht, Beleidigungen entgegenzuwirken), dass aber gleichzeitig in Bezug auf das tatsächliche Handeln das Schweigen und Nicht-Kommunizieren bzw. Ignorieren von Beleidigungen in den sozialen Medien dominiert.

Etwas später warf der Interviewer in der Diskussion die Frage auf, ob es Personen in sozialen Medien wie TikTok gibt, die „Mobbing im Internet“ thematisieren und sich dagegen positionieren. Diese Frage wurde von zwei Jugendlichen aufgegriffen und mit dem Hinweis darauf elaboriert, dass Betroffene, die zu sich selbst stehen, mittels selbstbewusster Gegenkommentare reagieren würden. Als Beispiele wurde von Übergewichtigen erzählt, die sagen „ich bin halt so, was soll ich machen“, und von Frauen, die posten „ich bin so, wie mich der Gott geschaffen hat“. Weiters wurde auf die Nachfrage des Interviewers, ob sich abgesehen von den Betroffenen auch andere Personen gegen Cybermobbing im Netz engagieren, von Gm der Influencer Carsten Stahl eingebracht. Dieser wurde von ihm als „Legende“ bezeichnet, da er sich aufgrund eigener biographischer Erfahrungen gegen Mobbing von Kindern einsetzt – Gm erläuterte diesbezüglich, dass dessen Sohn gemobbt worden sei und Selbstmord begangen habe und seine Frau vergewaltigt worden sei (1/264-269), allerdings sei allgemein nur das Mobbing des Sohnes und der dadurch ausgelöste Start eines Anti-Mobbing-Programms bekannt.

Gegen Ende der Gruppendiskussion stellte der Interviewer fest, dass das Kärtchen „Etwas Posten, Teilen, Twitchen, um die eigene Meinung zu sagen“ von den Diskussionsteilnehmenden gar nicht ausgewählt wurde und fragte nach, ob sie grundsätzlich nicht im Internet diskutieren. Gm antwortete darauf ablehnend, dass das zwecklos sei und nur zu Konflikten bzw. „Streiterei“ führe („Warum? Führt eh nur zu Streiterei. Bringt nichts.“ GD1/991). Hier zeigen sich negative Erfahrungen bzw. Einschätzungen in Bezug auf die Möglichkeit eines sachlichen oder respektvollen Diskurses in den sozialen Medien. Cf lehnte das Posten auf Social Media ebenfalls ab und findet es „peinlich“ (GD1/1009).

Auszug aus Gruppendiskussion 1:

- 1020 Ef: Ich habe keine Sozial –
- 1021 Dm: Auf Insta und so, auch ().
- 1022 Cf: Überhaupt keine Sozial, also WhatsApp?
- 1023 Y1: Okay, das finde ich interessant, warum hast du eigentlich keins?
- 1024 Ef: Also ich vertraue nicht diesen Online Dings.
- 1025 Cf: Datenschutz.
- 1026 Ef: Ja.
- 1027 Y1: Okay, spannend.
- 1028 ()
- 1029 Dm: Einmal im Netz, für immer im Netz, oder so.
- 1030 Y1: Warum Zeitverschwendung?
- 1031 Ef: Es ist so, dass (.) es ist so ein Onlinecommunity, es gibt zu viele Leute, jeder hat eine andere Meinung, und es wird über viele Themen gesprochen und ich denke nicht, dass mir das was bringt. Weil am Ende
- 1032 kommt jeder zu einem Punkt (.) sondern () jeder geht.
- 1033
- 1034 Gm: Streiterei.
- 1035 Ef: °Ja, Streiterei, und solche Dinge.° Ich finde nicht, dass ich meine Zeit verschwende mit diesen Dingen
- 1036 (). Also, selber Post posten finde ich nicht wohl, weil ich vertraue nicht, dass jemand etwas mit
- 1037 meinen Daten macht, ja. Und ich habe besseres echtes Leben zu tun, als in einem Onlinecommunity.

Ef gab an, überhaupt keinen Social-Media-Account zu haben, da sie diesen Online-Plattformen und den Teilnehmenden in Onlineforen nicht traue. Auf Nachfrage von Cf verwies sie auf Datenschutz, also darauf, durch die Nicht-Teilnahme an Online-Diskussionen ihre Daten am besten schützen zu können. In Folge elaborierte sie, dass sie die Diskussionen in Online-Communitys als „Zeitverschwendung“ ansieht, die ihr nichts bringe, da zu viele Leute ihre Meinung posten, ohne wirklich in einen Dialog mit den anderen zu treten oder um „Streitereien“ zu haben. Auch Gm und Dm validierten die Konflikthaftigkeit von Online-Diskussionen.

Zusammenfassend lässt sich der Typus „Lasst mich in Ruhe!“ in Bezug auf „Hass im Netz“ und die Partizipation an Diskussionen im Internet wie folgt charakterisieren:

Die Jugendlichen dieses Typus sind sehr sensibel in Bezug auf Hasspostings, Beleidigungen und Diskriminierungen in Netz. Sie lehnen diese vehement ab bzw. distanzieren sich von abwertenden und beleidigenden Meinungsäußerungen, beispielsweise in Zusammenhang mit Aussehen oder Geschlecht. Diese Ablehnung zeigt sich vor allem in der geäußerten Haltung bzw. Positionierung gegenüber Beleidigungen in Netz im Sinne einer moralischen Verpflichtung, sich an Online-Diskussionen zu beteiligen und die eigene Meinung sachlich zu vertreten, insbesondere wenn es darum geht, Beleidigungen entgegenzuwirken („ich fühle mich halt verpflichtet da was zu sagen“). Gleichzeitig wird das Posten in sozialen Medien als zwecklose „Streiterei“ und „peinlich“ markiert und es besteht der Wunsch zu schweigen („da will ich auch schweigen“) oder die Hoffnung, dass sich andere Personen zu Wort melden. Der Meinungs austausch auf Social Media wird als nicht-vertrauenswürdig eingeschätzt, und mit „Streiterei“ und „Konflikt“ ohne ernsthafte Auseinandersetzung mit der Meinung anderer gleichgesetzt. Die Jugendlichen orientieren sich an der Idealvorstellung einer ernsthaften, respektvollen, sachlichen Diskussion mit gegenseitigen Bezugnahmen aufeinander und unter Achtung der Persönlichkeit bzw. personenbezogener Daten – und an der Vorstellung einer aktiven Beteiligung daran. Derartige konstruktive Diskussionsformen sehen sie jedoch in den sozialen Medien nicht als gegeben. Daher wird das Äußern der eigenen Meinung als „zwecklos“ angesehen. Außerdem wird eine aktive Beteiligung an Diskussionen im Internet als zu herausfordernd bzw. überfordernd empfunden und der Schutz von personenbezogenen

Daten als nicht möglich, weshalb mit aktiver Online-Partizipation gegen Hass in Netz das Gefühl verbunden wird, sich angreifbar zu machen.

In Bezug auf die tatsächlichen Handlungen dominieren das Schweigen und Nicht-Kommunizieren bzw. Ignorieren von Beleidigungen in den sozialen Medien. Der Umgang der Jugendlichen mit Hass im Internet reicht von der bewussten Nicht-Nutzung von sozialen Medien bis hin zur respektvollen und anerkennenden Beobachtung von Influencer:innen, die sich gegen Herabwürdigungen und Mobbing im Internet engagieren, oder von persönlich Betroffenen, die selbstbewusst auf Diskriminierungen in sozialen Medien reagieren. Das fallweise Verfassen eigener Kommentare gegen Herabwürdigungen anderer Personen stellt die Ausnahme dar. Vielmehr ist das Ignorieren von Beleidigungen bzw. das Schweigen Teil der habitualisierten Praxis, ebenso wie das Ignorieren von Kommunikationserwartungen. Dieses Nicht-Kommunizieren kann eventuell mit einem starken Bedürfnis nach dem Schutz personenbezogener Daten in Verbindung stehen bzw. mit dem Wissen, dass dieser Schutz in Internetplattformen sehr brüchig bzw. nicht vorhanden ist – aber auch mit einer tatsächlichen oder selbstzugeschriebenen Überforderung bei „argumentativ hochstehenden“ Diskussionen.

5.1.4 Gender und Identität: Rückzug, Entzug, Ablehnung

Auszug aus Gruppendiskussion 6:

- 561 Hf: Ich will was dazu sagen. Ich finde, generell die Menschen sollten nicht ernst nehmen, was halt im
562 Internet jetzt gehatet wird, über einen selbst, aus dem Grund we::il die Leute kennt man nicht mal (.) die
563 verstecken sich doch hinter Handys so::, das kann man doch nicht ernst nehmen. So, keine Ahnung.
564 Finde ich, mich hat (.) °okay gottseidank° hatte ich auch nie:: jetzt so was gehabt, aber ich kann mir auch
565 nicht vorstellen, wenn ich so was hätte, das ich überhaupt d=rauf so reagieren würde. Ich finde, dass sie
566 sagen muss (.) °wie soll ich es jetzt formulieren, ohne dass es blöd klingt° (.) ich finde, die Leute sollten
567 aufpassen, dass sie keine (.) also sie sollten keinen Raum geben, dass sie sozusagen eine Angriffsfläche
568 haben, dass sie (.)
- 569 Af: So angreifbar.
- 570 Hf: Ganz genau, weil ich finde, die Menschen sind selber oft ein biss=l d=rauf schuld, also:: sie lassen
571 das zu irgendwie, habe ich das Gefühl. Man sollte das halt (.) () .)
- 572 Df: Es ist ja so::, die Profile sind meistens öffentlich. Wenn man was öffentlich macht, muss man mit der
573 Kritik leben. Weil es gibt immer verschiedene Meinungen. Jeder darf machen, was er möchte, aber wenn
574 man es in die Öffentlichkeit bringt, bzw. veröffentlicht, dann sollte man damit rechnen, dass man gehetzt
575 und zugleich auch gemobbt wird. Ich bin gar nicht der Meinung, dass man hetzen sollte, aber wenn es
576 mal dazu kommt, dann sollte man damit rechnen. Und was ich auch sagen möchte::, wenn man was zu
577 sehr zu schau bringt, wenn man das übertreibt, dann bekommt man eine Reaktion, und ich meine, ich
578 hab (.) ich sage jetzt nicht, dass ich was gegen Homosexuelle habe, a::ber wenn man etwas über den
579 Rahmen bringt, wenn ich ein Glas Wasser zu (.) also::
- 580 (Zeit: 49:32)
- 581 Kf: °Bis zum Rand () .°
- 582 Df: Bis zum Rand bringe, und wenn das überläuft, dann kommt es ja dazu, dass Menschen dann, obwohl
583 sie nicht so hetzen würden, dass sie dann hetzen. Auch hetero. Ich meine, ich denke nicht, dass:: (.) so,
584 ich bin nicht in TikTok unterwegs, auf Instagram bin ich auch nicht () unterwegs, aber ich denke
585 nicht, dass °wie sagt man°, ich weiß jetzt nicht wie ich das beschreiben soll @(.).@, dass man das so::
586 sehr, dass die Heteros auch das so sehr, wie sagt man, zu Schau bringt. Es ist einfach diese Phase, es
587 ist zu sehr vor die Augen gebracht worden. Ich denke, deshalb tun sich jetzt manche zu stark (.) nein,
588 dass andere zu stark auf diese Gruppe hetzen. Weil das einfach zu stark vorgebracht wurde. Weil (.)
589 eine Aktion macht Reaktion, das wissen wir, ich schaue es ganz neutral, also nicht, dass man jetzt denkt,
590 dass ich jetzt dagegen bin, (), sondern es ist einfach, wenn man=s neutral betrachtet, passiert
591 das so. Okay, man sollte () respektieren, aber man sollte auch respektieren, dass man nicht
592 alles in der Öffentlichkeit machen sollte. Zum Bp. pornographische Seiten, wieso werden
593 pornographische Seiten zensiert? Oder versteckt? Weil das nicht jeder so sehen möchte. Weil würde
594 das was Normales sein, dann würde man das auch einfach so veröffentlichen. Oder einfach auf TikTok
595 stellen. Ist meine Meinung. So sollte man (.) und allerdings, Menschen haben vergessen, was
596 Privatsphäre ist, was man () u::nd wenn man nicht gehetzt werden möchte, das fängt schon

597 mit einem Selfie an. Jetzt gehetzt werden. Das beginnt schon da. Deshalb sollte man (.) zum Bp. wenn
 598 man keine hetzende Kommentare haben möchte, dann sollte man die Kommentare deaktivieren. Also,
 599 dass man ^L gar nicht bekommt.
 600 Af: ()^J
 601 Df: Eben. Mittlerweile gibt es ja sehr gute Wege, wie man das vermeidet. Oder einfach mal das Konto
 602 privat stellen. Okay, jedem ist das eigentlich überlassen. °Man kann auch öffentlich gehen. Aber man
 603 sollte damit rechnen, würde ich sagen.°

Im Anschluss an eine längere Diskussionspassage rund um „Hass im Netz“ und die Tatsache, dass unterschiedliche Personen unter anderem wegen ihrer sexuellen Orientierung oder ihrer Art sich zu präsentieren mit vielen negativen Kommentaren konfrontiert sind, was von einigen Diskutant:innen stark kritisiert wurde, brachte eine Teilnehmerin eine andere Meinung dazu ein¹⁵. Beginnend mit „ich will was dazu sagen“ vertrat Hf entgegen des bisherigen Diskussionsverlaufs, wo gegen frauenfeindliche und/oder LGBTQIA+-feindliche Äußerungen Stellung bezogen wurde, die Ansicht „generell die Menschen sollten nicht ernst nehmen, was halt im Internet jetzt gehatet wird“. Damit griff sie zwar einerseits den Diskursstrang auf, dass „gehatet wird“, gleichzeitig plädierte sie dafür, sich darüber nicht – wie bislang in der Diskussion – aufzuregen, sondern das nicht „ernst zu nehmen“. Dies leitete sie daraus ab, dass man die Leute ohnehin nicht kenne. Damit stellt sie Auseinandersetzungen in den sozialen Medien auf eine andere Stufe als Diskussionen mit Personen, die einem bekannt sind, und plädiert dafür, sich nicht mit unbekannt Personen emotional zu involvieren oder mit ihnen zu diskutieren. Als möglicher Orientierungsrahmen kann hier eine entpolitisierte bzw. entpolitisierende Haltung gegenüber „Hate“ gegen und Diskriminierung von LGBTQIA+ abgelesen werden sowie der Wunsch Identitätspolitik als lediglich „private Diskussion“ zu sehen. Dies wird durch die Aussage verstärkt, dass sie den Fokus weg von den Personen, die Hate-Kommentare verfassen auf die „Auslösenden“ dieser Kommentare führt: Diese seien gewissermaßen auch selbst dafür verantwortlich, „eine Angriffsfläche“ zu geben. Damit führte sie den Gedanken ein, dass die „Menschen (..) selber oft ein biss=l d=rauf schuld seien“. So wird ein neuer Gegenhorizont entworfen, der weniger jene Menschen, die abwertende Kommentare schreiben, in die Pflicht nimmt, als vielmehr jene, die diese Kommentare „auslösen“. Im Kontext der bisherigen Diskussion bezog sich das stark auf homosexuelle Paare.

Diese Präposition wurde von einer Teilnehmerin aufgegriffen, die ihre Wahrnehmung einbrachte, dass es schon „bis zum Rand“ gebracht wurde (Df). In einer relativ langen Passage stützte sie ihre Argumentation vor allem darauf „dass man nicht alles in der Öffentlichkeit machen sollte“ und stellte mit der Zensur pornographischer Seiten einen Link zwischen Pornographie und dem „Zurschaustellen“ gleichgeschlechtlicher Paare her, deren Präsenz in der Öffentlichkeit der sozialen Medien auch Kritik hervorrufen könne.

Mit dem Fokus auf LGBTQIA+ – welches als das „nicht Normale“ geframt wurde – wurde ausgeführt, dass man, wenn „man nicht gehetzt werden möchte“, entweder gar nichts posten solle oder dass man zumindest Kommentare deaktivieren müsse, „wenn man keine hetzenden Kommentare haben möchte“; „Man kann auch öffentlich gehen. Aber man sollte damit rechnen, würde ich sagen“. In diesen Passagen wird ein Orientierungsrahmen sichtbar, der einem „Zurschaustellen“ vielfältiger Geschlechtsidentitäten und sexueller Orientierungen negativ gegenübersteht und negative Reaktionen darauf zumindest verstehen kann. Soziale Medien werden als Ort der „Zuschaustellung“ nicht-heteronormer Identitäten bzw. Orientierungen abgelehnt. Nicht die „Hate-Kommentare“ an sich werden kritisiert, sondern

¹⁵ Erwähnenswert hier auch, dass die Diskussion über weite Strecken zwischen den Jugendlichen läuft und die Interviewpersonen hier kaum nachfragen stellen oder probieren die Diskussion in Gang zu bringen oder zu halten.

dass derartige Diskurse stattfinden. Der Vorschlag, „Kommentare zu deaktivieren“ bzw. sie gar nicht erst zu „provozieren“, kann als Wunsch gelesen werden, sich in den sozialen Medien nicht mit „anderen“ Haltungen auseinandersetzen zu müssen.

Df und Hf brachten sich an unterschiedlichen Stellen mit ähnlichen Haltungen ein und bilden hier einen Gegenhorizont zu den anderen Diskussionsteilnehmenden, die Hate-Kommentare und Abwertung kritisch diskutierten. Trotz der unterschiedlichen Einstellungen fällt auf, dass in dieser Gruppe sehr viel und trotz unterschiedlicher Meinungen wertschätzend diskutiert wurde – eine Erfahrung, von der in Bezug zu den sozialen Medien nicht berichtet wurde. So wurden in dieser, wie auch in fast allen anderen Gruppen, „Gar nicht mehr Lesen“ oder „Manche Dienste nicht mehr Nutzen“ als Strategie genannt.

Dass vor allem queere Themen oder -Politiken bei Jugendlichen Kontroversen und – wie im Fall des Typus 1 – Rückzug auslösen, wurde in fast allen Gesprächsgruppen deutlich. Beispielhaft sei an dieser Stelle noch auf die Gruppendiskussion 4 verwiesen: Auf Basis des Kärtchens „in den sozialen Medien beleidigt werden“ erfolgte eine ausführliche Diskussion rund um „LGBTQ und Frauen“. Unter anderem wurde davon berichtet, dass es auf „TikTok einen Kanal gibt der über LGBTQ und viele Sachen aufklärt“ und „da ziemliche Hate Kommetare folgen“ (Cm, Gruppe 4/92ff). Dm, Fm, Em stimmten zu, dass zu „Themen, die halt brandheiß oder im Trend“ sind, „eben LGBTQ oder Frauen- oder Männerhass, oder was weiß ich“ (Dm, GD4/97f) viel Hate gepostet wird. Auf die Frage der Moderation, wie hier reagiert werde, wurde von Bm, Em, Cm, Fm recht einheitlich „blockieren, ignorieren“ (Bm, GD4/117) genannt, „die meisten sperren komplett die Kommentare“ (Em, GD4/121) oder „man macht einfach gar nichts, wie die meisten, also:.. Ich tue mir dann einfach weiter, das nächste Video anschauen“ (Cm, GD4, 130f).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in Gesprächspassagen, in welchen eine Auseinandersetzung mit Gender- bzw. Identitätsthemen stattfindet – dies war in jeder Gruppendiskussion der Fall – folgende Ausprägungen zeigen: Die Themen werden von Vertreter:innen dieses Typus vor allem negativ wahrgenommen, da sie viel Hass und Auseinandersetzung auslösen. Aufgrund der kontroversiellen Diskussionen wird vor allem eine Müdigkeit abgelesen sich hier auseinanderzusetzen. „Weiterscrollen“, ignorieren, blockieren erscheint sinnvoller, als Stellung zu beziehen oder eine (politische) Auseinandersetzung führen zu wollen. Die Themen werden zwar „als im Trend oder brandheiß“ bezeichnet und erzielen viele Pro- und Kontrarkommentare, aber führen dazu, dass dem ausgewichen wird und nicht unbedingt zum Einstieg in eine (politische) Diskussion oder thematische Auseinandersetzung. Im Rahmen des Typus manifestiert sich die Ablehnung nicht nur in der Ablehnung von Hate, sondern auch in der Ablehnung der Thematisierung von insbesondere queeren Anliegen an sich. Diese werden nicht als politische, sondern private Themen gesehen und sollten nicht „öffentlich“ gemacht, sprich in den Sozialen Medien gepostet werden.

5.2 Typus 2 – „Ich schau nur.“

5.2.1 Grundlegend politisch interessiert und passiv-informierend

Auszug aus Gruppendiskussion 1:

- 825 Y1: Es gibt viele Meinung, alle denken sich irgendwas, aber keiner folgt Politikern auf Social Media?
- 826 Gm: Ich rede nicht mehr darüber, aber so ja.
- 827 Cf: Ne::in.
- 828 Hm: Ich folge Pamela Rendi-Wagner.
- 829 Gm: Und die zwei hier ↓ können sich wirklich gut aus.

830 Hm: Karl Nehammer, Werner Kogler folge ich auch.

831 Dm: Ich wohne in einem Land und ich muss wissen wer Kanzler ist, wer Präsident ist, wer Minister ist,
832 ich muss das alles wissen.

833 Hm: **Arbeitsminister**, weißt du wer dieser Arbeitsminister ist? Wie heißt er?

834 Dm: °Passt schon.°

835 @(3)@

836 Hm: Ich weiß schon, er ist super Minister sogar.

837 Dm: °Oh mein Gott.°

838 Hm: @Er hat zwei Stellen@, Bundesminister für Digitalisierung und Wirtschaft, keine Ahnung.

839 Y1: Aber du bist eher gut informiert, anscheinend.

840 Hm: **Ich glaube** er ist Wirtschaftsminister, keine Ahnung.

841

842 Dm: @(2)@

843 Hm: **Er ist auch Arbeitsminister.**

844 Y1: Er hat recht, ja, ja. Und diese Infos sind alle von Instagram, oder wie?

845 Hm: Ja. Ich gehe auf seinen Account, da steht Martin Polaschek, Bundesminister für Bildung und
846 Soziales. Und zum Bp. Links, Account von Karl Nehammer, da steht Bundeskanzler der Republik
847 Österreich, Parteibmann der Volkspartei. Bei Werner Kogler steht Vizekanzler.

848 Y2: Und das magst du, weil es dich interessiert, L oder weil du es in der Schule gemacht hast?

849 Hm: Es interessiert mich nicht, nein. J

850 Y2: Aber warum?

851 @(2)@

852 Hm: Ich lese nur Informationen. Ich schaue zum Bp. auf Instagram wer Links ist, zum Bp. Politiker, ich
853 sehe die in einem Interview, dann Links, dann sehe ich wer (), was ist. Für was die zuständig sind.

854 Y2: D. h. du siehst in einer Zeitung oder in einer Nachricht irgendwo ein Interview, oder was und dann
855 schaust nach?

856 Hm: **Ne::in, nein. Ein Foto, ein Foto.** Ich sehe ein Foto, zum Bp. von einer Bundesministerin, ich schaue
857 halt für was sie zuständig ist.

Idealtypisch für diesen Typus steht die Person Hm aus der Gruppendiskussion 1. Nachdem in dieser Diskussionsrunde vorab das „Folgen von Politiker:innen“ von anderen Diskussionsteilnehmer:innen rundum verneint und mit politischem Desinteresse erklärt worden war (Gm: „Von nichts kommt nichts“), äußerte sich die Person Hm plötzlich zur Überraschung aller Diskussteilnehmer:innen dahingehend, dass er sehr vielen Politiker:innen auf den sozialen Medien folgen würde. Das Zögern schien ein Hinweis darauf zu sein, dass dies in dieser Runde nur eine vereinzelte Praktik darstellt. Dass es hier keinen geteilten Erfahrungshorizont gibt, wurde auch nochmals durch oppositionelle Propositionen betont (exemplarisch von Cf: „Ich kenne niemanden“; Dm: „Ich kannte ihn nicht einmal eigentlich, um ehrlich zu sein“).

In der Diskussion mit Dm wurde offensichtlich, dass Hm über das politische Geschehen, insbesondere wichtige politische Positionen, sehr gut informiert war, während bei Dm eine Differenz zwischen Anspruch („Ich wohne in einem Land und ich muss wissen, wer Kanzler ist, wer Präsident ist, wer Minister ist, ich muss das alles wissen.“) und tatsächlicher Informiertheit zum Vorschein kam. Das Folgen von unterschiedlichen Politiker:innen manifestiert sich bei Hm in einem hohen politischen Informationsgrad, wobei gleichzeitig kein Rückschluss über seine politische Orientierung möglich ist. Auf Nachfrage der Interviewperson gab Hm an, dass alle diese Informationen über die jeweiligen Social-Media-Accounts (hier: Instagram) der Politiker:innen verfügbar seien. Bemerkenswert ist jedoch, dass Hm auf Nachfrage sein Interesse für Politik negierte, um dann aber eine gegenteilige Praktik zu schildern. Zunächst legitimierte er seine Praktik mit dem Hinweis auf die direkte Verfügbarkeit von Informationen, dennoch beschrieb er dann, dass er aktiv nach Politiker:innen und deren

Zuständigkeitsbereiche suchen würde, wenn diese z.B. in Form eines Fotos in einem Medium präsent sind. Das Folgen von Politiker:innen wird so zur Praktik der aktiven Informationssuche von politisch relevanten Inhalten.

In Gruppendiskussion 3 wurde analog dazu das Thema „Folgen von Politiker:innen“ verhandelt. Dabei kommt ebenfalls zum Ausdruck, dass das Folgen von bestimmten Politiker:innen für die Jugendlichen nicht mit einer politischen Orientierung gleichzusetzen ist und sich daher auch nicht rechtfertigen müsse (Bm: „Ich kann ja der FPÖ folgen, obwohl ich nicht mit der Meinung übereinstimme.“). Gm beschrieb seine Praxis des Folgens von Politiker:innen folgendermaßen:

- 678 Gm: Für wen sich halt jemand interessiert. Also:: wenn man Lust hat, die neuesten Posts von dieser
679 Person zu sehen, weil man sich einfach dafür interessiert, dann folgt man dieser Person einfach. Egal
680 ob es ein Politiker, Politikerin oder was auch immer ist.

Wiederum tritt hier das Motiv des Interesses oder der Informationssuche in den Vordergrund, wenn die Jugendlichen die Praktik des Folgens von Politiker:innen beschreiben.

Auch in Gruppendiskussion 4 gibt es Abschnitte, die sich auf die Praktik des Sich-Informierens über politische Ereignisse in den sozialen Medien beziehen. Die Diskussion bezog sich dabei weniger auf das Folgen, als vielmehr auf das Lesen und das Beobachten von politischen Diskussionen.

Auszug aus Gruppendiskussion 4:

- 364 Y1: Seid ihr da dabei, bei politischen Diskussionen?
365 Em: °Manchmal.°
366 Cm: Manchmal.
367 Dm: Ich schaue es mir nur an, we::il ich will nicht da irgendwie reinkommen, und da wird jemand beleidigt,
368 also:: schaue ich mir lieber an. Zum Bp. bei Instagram Account ‚Zeit im Bild‘, posten ja manchmal, so::
369 politisches, eigentlich immer politisches Zeug, und:: schaue ich manchmal die Kommentare dazu an,
370 was die Leute dazu sagen, und da kamen dann viele Diskussionen da, und das zieht sich sehr lange.
371 Und da lasse ich lieber meine Finger davon (.) manche Leute:: haben ihre Meinung, manche haben eine
372 andere Meinung und das () habe ich meine Meinung für mich selber.
373 Y2: Wo seid ihr da genau unterwegs? Also, wo passiert das?
374 Cm: Instagram, YouTube, Twitter, überall.
375 Y1: Aber wem folgst du da? Also, unter welchen Postings von wem spielt sich das ab?
376 Cm: Mmm, dem Instagram Account ‚Zeit im Bild‘.
377 Y2: Zeitungen? Online Zeitungen, und so weiter? Seid ihr da auch unterwegs?
378 Hm: Ja::, bei mir auf Twitter. Es gibt ein News Channel, (iNews). Es ist alles Mögliche, Politik, celebrities,
379 so:: like, es gibt everything. Manchmal wenn ich lese das Thema und später die Kommentare, ja:: das
380 ist::.
381 Y1: Und manchmal diskutierst du, hast du gesagt?
382 Hm: Ja, manchmal. Like when it’s sehr interessant, dann werde ich meine Meinung sagen, abe::r, ja,
383 sehr viele hate Kommentare ().
384 Y2: Aber in so Gruppendiskussionen, wenn es jetzt nicht unbedingt um das Politische geht, sondern um
385 andere Themen, diskutiert ihr da mit? Wo erstellt ihr eigene Inhalte, Videos?
386 Fm: Manchmal halt bei () Serien, oder so, manches. Das ist immer eher finde ich gesitteter als
387 bei politischen Themen. Weil bei politischen Themen kann es ja persönlich werden, dass irgendwer
388 irgendwen beleidigt. Es ist bei Serien so::, ja, wenn man irgendwas diskutiert, über was (.) ist das, es
389 wird nie persönlich, da sagt man so, ja::, „finde ich nicht so“, mehr kommt da aber auch meistens nicht.
390 Em: °Ja:: (Also, wenn es eine Serie ist.)°
391 Bm: Zum Bp. bei den neueren Serien, die manche, ja:: (.) die **alt eingesseenen** Fans, die die nicht gut
392 finden, die neueren Fans, die die cool finden. Ja::, da sind die halt (.) aber da wird halt nichts persönlich,
393 oder so::.
394
395 Y1: Warum?
396 Bm: Ich weiß es nicht.

397 Y1: (Also, warum wird es) bei Politik persönlich, und bei den –
 398 Bm **Ich weiß nicht**, bei Politik kommen dann halt irgendwelche Leute, die dann halt einen beleidigen
 399 als, jetzt nur ein Beispiel, „scheiß Kommunist“ oder so, und bei Serien halt so::, kommt dann so:: „jöö,
 400 deine Theorie ist absoluter Schwachsinn“, we::il „das und das passiert da und das“ blablabla, was auch
 401 immer da in der Serie oder Film passiert.
 402 Cm: Ich glaube, es passiert nicht da, weil es trotzdem, die beiden mögen trotzdem das Franchise. Bei
 403 Politik ist das ein bisschen anders. Die haben da ihre beste Meinung da, aber trotzdem, sagen wir jetzt
 404 mal, es geht jetzt um Star Wars, trotzdem mögen ihn die alt eingesessenen und die neuen Fans trotzdem
 405 jetzt Star Wars, auch wenn es jetzt beide andere Meinungen haben, trotzdem (.) aber es ist trotzdem
 406 irgendwie Star Wars. Also::, deswegen kommt es wahrscheinlich nicht zu persönlichen Streitigkeiten.
 407 °Das ist meine Meinung.°
 408 Y1: Ja. Diskussionen. Und du bist auch auf Twitter hast du gesagt?
 409 If: Ja::.
 410 Y1: (Da muss man) bei vielen Diskussionen mitreden, oder?
 411 If: Manchmal schreibe ich was ganz Langes, weil es mich wirklich nervt, aber dann überlege ich mir,
 412 dann lösche ich das Ganze und @()@, ich versuche mich so anonym zu lassen, und wegen Geist
 413 halt (gut mit).
 414 () @(.)@

In dieser Gruppe finden sich gleich mehrere Jugendliche, welche politische Themen in den sozialen Medien konsumieren, entweder in Form einer passiv-informierenden Praktik oder auch einer aktiven Diskussionsteilnahme. Dies markiert gleichzeitig die Grenze zu Typus 4 (vgl. Kapitel 5.4.1). Während Praktiken, die dem Typus 2 zuordenbar sind, eher durch einen passiv-informierenden Charakter geprägt sind, beziehen sich die Praktiken des Typus 4 auf eine aktive Partizipation in den sozialen Medien.

Exemplarisch kann die passiv-informierende Praktik anhand der Schilderungen von Dm dargestellt werden. Dm verfolgt in den sozialen Medien Diskussionen zu politischen Themen „manchmal“. Er legte hier Wert darauf zu betonen, dass dabei lediglich die politische Diskussion in passiver Weise beobachten werde („ich schaue es mir nur an“). Dm verwies in diesem Zusammenhang auf die Kommentare und Diskussionen auf der Instagram-Seite der „Zeit im Bild (ZIB)“¹⁶, die sich aber auch „sehr lange ziehen“ können. Die passive Orientierung begründete Dm damit, dass sich einerseits Meinungen diametral und unauflösbar gegenüberstehen („manche Leute haben ihre Meinung, manche haben eine andere Meinung“) und andererseits Personen auch beleidigt werden würden. Vor diesem Hintergrund behält Dm „die Meinung für sich selber“.

Das Thema „Hass im Netz“ bzw. von Beleidigungen und politischen Diskussionen wurde in der Gruppe 4 sehr breit diskutiert. Von den Jugendlichen wurde die Sphäre von politischen Diskussionen von anderen digitalen Diskursen abgegrenzt, indem betont wurde, dass es bei Ersterem sehr häufig zu persönlichen Beleidigungen komme. Während es bei alternativen Themen (z.B. Star Wars) häufig einen gemeinsamen Grundkonsens gebe, würden sich in politischen Diskussionen Positionen häufig unversöhnlich gegenüberstehen. Gerade die potenzielle Erfahrung von Hass im Netz wirkt einer aktiven Beteiligung an politischen Diskussionen in den sozialen Medien entgegen. If berichtete etwa davon, dass sie sich gerne auch aktiv in die Diskussionen einbringen wolle und bereits Beiträge verfasse, diese aber dann vor dem Posten wieder löschen würde. Die Anonymität im Netz würde zum persönlichen Schutz beitragen („ich versuche mich so anonym zu lassen, und wegen Geist halt“). Hier gibt es von den Jugendlichen einen deutlichen Bezug zum Phänomen von Hass im Netz und dem eigenen psychischen Wohlbefinden.

Zusammenfassend lässt sich beschreiben, dass der Typus „Ich schau nur.“ über ein deutlich wahrnehmbares Interesse an Politik und politischen Themen verfügt. Diese Orientierung

¹⁶ Zeit im Bild (ZIB) ist ein tägliches Nachrichtenformat des österreichischen Rundfunks (ORF).

äußert sich in einem gewissen Spannungsverhältnis. Einerseits beschreiben sich die Jugendlichen selbst als „eher nicht politisch interessiert“. Andererseits werden gleichzeitig Praktiken in den sozialen Medien beschrieben, in denen sich implizit ein Interesse für Politik und insbesondere für politisch relevante Themen äußert. Es gibt ein Bedürfnis, an aktuelle Informationen zu kommen. So werden etwa politische Inhalte auf verschiedenen Social-Media-Kanälen abgerufen und konsumiert. Eine aktive Partizipation an politisch relevanten Diskussionen und Beiträge in Form von Kommentaren werden aber von diesem Typus abgelehnt. Begründet wird dies durch ein verfeindetes Klima in den sozialen Medien (Hasskommentare, persönliche Beleidigungen etc.).

5.2.2 Kritische Distanz zu Medien und Praktiken des Vergleichs

Auszug aus Gruppendiskussion 6:

- 240 Lm: **Ja**, aber das liegt ja an der Führung. Ich will jetzt nicht sagen, dass die Russen paranoid sind,
241 sondern die Führungsmächte von Russland sind das Problem in dieser Hinsicht. Vielleicht nicht einmal
242 der Putin selbst, sondern vielleicht irgendwer hinter ihm, aber das ist halt jetzt, weil die unterdrücken
243 die Medien, damit sie ihre Lügen ausdrücken können. Das ist der einzigen ‚Vorteil‘, sage ich jetzt einmal,
244 weil ich sage (.) im ersten und zweiten Weltkrieg hat es keine Medien gegeben. Da gab es die Zeitung.
245 Und da die Zeitung kontrolliert was die Leute denken, und, ja.
246 ()
247 If: Und Politik gekauft wi::rd und man kann ja auch viel Lügen hinstellen, also, °da bin ich voll deiner
248 Meinung.°
249 Lm: Ja, Fake News gibt=s immer noch, aber das ist glaube ich oft ().
250 If: Man merkt=s aber auch irgendwie::, wenn das Fake News ist.
251 Y1: **Das wäre eh gleich** eine wichtige Frage, wie unterscheidet man das zwischen Infopropaganda und
252 Lügen @(.)@, also, wie::, wenn ihr unterwegs seid, wie:: erkennt ihr Fake News, oder erkennt ihr Fake
253 News? Oder schaut ihr bewusst d=rauf, kann das jetzt stimmen, oder wie::, wie geht ihr da vor, wenn ihr
254 @durchsurft@?
255
256 Lm: Die Menge der Informationen, weil man hört viel, ich nehme (.) also, ich höre eigentlich (.) ich schaue
257 mir das mehr so an, (wie lange ich kann). Wenn ich jetzt (.) wenn irgendwas komisch ist, denke ich mir
258 so „okay“, dann schaue ich selber rein, schaue verschiedene News Outlets an, und dann vergleiche ich
259 das. Und wenn dann 80% das sagen und 20% das, ist wahrscheinlich das mit den 80% richtig, und dann
260 kommt halt noch da irgendwie so der Menschenverstand dazu, was dann auch, ja, ein Punkt ist.
261 Y1: Und wie macht ihr? Oder ist das ein Thema auch für euch?
262 Jm: ↳ Also::
263 Cf: °Also:::° ↳
264 Jm: Entschuldigung.
265 Cf: °Sag du.°
266 @ (2) @
267 Cf: (dass die () ist politisch), oder alles was so in den Medien rein, was mir interessant vorkommt,
268 da schaue ich jetzt nicht auf TikTok usw. nach, we::il da können Sachen so schnell verbreitet werden,
269 ich meine, man macht hier was kleines und auf der anderen Seite ist es schon einen () und
270 deshalb, erkundige ich mich eher an, °wie sagt man°, offiziell begründeten Seiten. Ich weiß nicht, °wie
271 sagt man?°
272 Df: **Seriösen** Seiten.
273 Cf: Ja halt, die halt wirklich realistisch rüberkommen, um das darauf vergleichen. Nicht bei einer Seite
274 bleiben, sondern auf mehrere gehen u::nd, ja, dann °nicht auf soziale Medien, und so, sondern wirklich
275 Webseiten. Oder so.° (), weil das Ding ist, Recherchieren ist zwar gut, aber man sollte achten,
276 wo man recherchiert.
277 Lm: Und nicht blind irgendwas folgen.
278 Cf: Ja, eben. Weil mittlerweile kann man alles reinstellen, alles. Sogar Diskriminierungen kann man
279 einfach so reinstellen, ich meine::, ich habe gerade gesagt, ich schaue an seriösen Seiten, die auch echt
280 sind, aber es gibt auch tatsächlich die Fälle, wo:: oft diese Seiten, auf Shows, einfach °wie sagt man°,

- 281 einfach, Sachen die nicht dazu gehören, wie Diskriminierungen, wie:: Hetzen, alles indirekt, weil wenn
282 man das aber so gut formuliert, lasst man das durch.
283 Kf: °Ganz genau.°

Das Thema „Fake News“ wurde in der Gruppendiskussion 6 von Lm im Zusammenhang mit der Unterdrückung von Medien im Kontext des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine eingeführt. Lm konstatierte dabei, dass die Medien in Russland unterdrückt werden würden. Lm grenzte in der weiteren Ausführung die (sozialen) Medien von der Zeitung als klassische nicht-digitale Medienform ab. Letztere würden sich stark kontrollieren lassen und damit lasse sich auch das Denken der Menschen kontrollieren. If differenzierte diese Proposition noch weiter aus und unterstellte den Medien ein hohes Manipulationspotenzial aufgrund der potenziellen Käuflichkeit von Politik und der daraus folgenden Lügen. In Abgrenzung zur Zeit der klassischen Medien (Zeitungen) gebe es nach Meinung von Lm heute zwar immer noch Fake News, diese könnten aber mittlerweile aufgrund der Medienpluralität einfacher identifiziert werden (If: „Man merkts aber auch irgendwie“).

Auf Nachfrage der Interviewperson elaborierte Lm die Praktik zur Erkennung von Fake News. Es beginne zunächst damit, dass viele Informationen verarbeitet werden müssen („weil man hört viel“). Wenn Lm dabei Auffälligkeiten wahrnimmt („wenn irgendwas komisch ist“), dann werde er selbstinitiativ („dann schaue ich selber rein“). Es folgte die Erwähnung einer Praktik des Quellenvergleichs („schaue verschiedene News Outlets“). Der Begriff „News Outlets“ blieb dabei ungeklärt: Handelt es sich um eine Zusammenschau von verschiedenen Medien oder um bestimmte Medien? Nach dem Quellenvergleich werden die Rechercheergebnisse aufeinander abgeglichen („und dann vergleiche ich das“). Vom Vergleichsergebnis hängt dann die weitere Einschätzung von potenziellen Fake News ab („und wenn dann 80% das sagen und 20% das, ist wahrscheinlich das mit den 80% richtig“). Zusätzlich gibt es im ganzen Prozess des Quellenvergleichs und der Informationsbewertung noch einen weiteren Aspekt, der von Lm hervorgehoben wurde: die eigene kritische Bewertung („kommt halt noch da so irgendwie so der Menschenverstand dazu“). Wobei letztlich offenblieb, welche Rolle der „Menschenverstand“ letztlich im Prozess des Quellenvergleichs spielt.

Eine analoge Beschreibung der Praktik zur Identifizierung von Fake News kam von Cf. Das Interesse für ein Thema ist der Trigger für die weitere Handlung. Die Recherche wird dabei aber nicht in den sozialen Medien vorgenommen („da schaue ich jetzt nicht auf TikTok usw.“, GD6/269), sondern es werde auf gefilterte Medien zurückgegriffen („offiziell begründete Seiten“, GD6/271). Wobei Cf bei der Benennung der Medien, die zum Quellenvergleich verwendet werden, unsicher war („wie sagt man?“, GD6/271). Wichtig sei es, mehrere Quellen für diesen Prozess heranzuziehen („Nicht bei einer Seite bleiben, sondern auf mehrere gehen“, GD6/274), aber insbesondere auch die Qualität der Quellen selbst zu berücksichtigen („Recherchieren ist zwar gut, aber man sollte achten, wo man recherchiert“, GD6/276). Gemeinsam mit Lm grenzte Cf Bereiche der sozialen Medien von den gefilterten Medien ab. Die sozialen Medien werden zur Informationsüberprüfung als nicht-geeignet charakterisiert („weil mittlerweile kann man alles reinstellen“, GD6/279). Allerdings war die Grenzziehung zwischen den „seriösen Medien“ und den sozialen Medien, für die Jugendlichen nicht einfach zu ziehen. Auch in seriösen Medien würden sich Diskriminierung und Hetze finden, die aber nur „indirekt“ in „guten Formulierungen“ vorgenommen werden würden. Solchen Medien bzw. den Journalist:innen wird folglich eine Manipulationsabsicht unterstellt, die von den Jugendlichen abgelehnt wird (Cf: „das haben halt diese Menschen gesagt, die ja ausgebildet sind“, GD6/286-289). Obwohl der Quellenvergleich als eine zentrale Praktik geschildert wurde, um Fake News zu überprüfen, verbleibt am Ende dennoch eine gewisse Skepsis auch gegenüber der Medienwelt, die als „seriös“ eingestuft wird.

Der Typus „Ich schau nur.“ sieht sich im alltäglichen Medienkonsum in einem hohen Ausmaß mit falschen Nachrichten („Fake News“) konfrontiert. Jugendliche dieses Typus geben an, dass diese nicht einfach zu erkennen seien, da sie häufig „in schönen Worten“ vermittelt würden. Dabei wird zwischen sozialen und gefilterten Medien („seriöse Medien“) differenziert. Beiden Medienwelten wird von diesem Typus ein gewisses Manipulationspotenzial zugeschrieben, wobei insbesondere die Offenheit der sozialen Medien als Einfallstor für falsche Nachrichten und Diskriminierung identifiziert wird. Die kritische Distanz zu Medien wird begleitet von einer Praktik des systematischen Quellenvergleichs bei der Identifizierung von Falschnachrichten. Der Prozess der Informationsüberprüfung wird durch persönliche Wahrnehmungen („wenn irgendwas komisch ist“, „Hausverstand“) getriggert. Dabei werden mehrerer Quellen miteinander verglichen, wobei dies ausschließlich durch „seriöse“ Medien realisiert wird. In Abgrenzung zu Typus 4 kommt hier jedoch keine wissenschaftliche Orientierung zum Ausdruck. Der Typus „Ich schau nur.“ verfügt über ein ausreichendes grundlegendes Wissen betreffend die Medienlandschaft, um einen systematischen Quellenvergleich durchführen zu können. Gleichwohl drücken die Jugendlichen eine gewisse Unsicherheit dahingehend aus, Quellen als „seriös“ zu bewerten und Fake News auch als solche zu erkennen.

5.2.3 Hass in Netz: Ablehnung und Zurückhaltung bei Diskussionen in sozialen Medien

Ausschnitt aus Gruppendiskussion 2:

- 227 Bf: Diskussionen findet man im Internet auch eigentlich überall. Also, es ist auch sehr viel in de::n
 228 Kommentaren von irgendwelchen Instagram Bildern oder YouTube Videos oder sonstiges.
 229 Irgendjemand macht ein Kommentar und dann geht schon eine Diskussion los. Also::, zum Bp. was ich
 230 recht häufig sehe, ist unter irgendwelchen politischen Posts, so eher links-politische Posts und darunter
 231 macht jemand einen rassistischen, homophoben, frauenfeindlichen, sonstigen Kommentar und dann ist
 232 d=runter die ewig lange Diskussion mit hunderten von Kommentaren. Es ist nicht immer eine konstruktive
 233 Diskussion, °muss man dazusagen°, also es ist dann (.) sehr oft geht=s dann schon rein in die
 234 Beleidigungen, aber (2) ja, manchmal so, manchmal so.
- 235 Y1: Wo sind diese Postings? Wer postet die?
- 236 Bf: Also, auf Instagram generell irgendwie:: eher links-politische Seiten (.) dann gibt es natürlich auch
 237 das Gegenteil, dass irgendwie bei den eher rechts-politischen Seiten, dass dann Leute was dagegen
 238 posten, und dann geht wieder die Diskussion in=s Gegenteilige los. Ja, dann auf irgendwelchen
 239 Nachrichtenseiten teilweise also immer wenn es irgendwie:: Neuigkeiten gibt zum Thema::, zum Thema
 240 Abtreibung zum Bp., oder wenn jetzt irgendwie:: (.) jetzt gerade wollen die das umdrehen, dass auch
 241 Schwule blutspenden dürfen. Da findet man es auch teilweise in Kommentaren, dass irgendwelche Leute
 242 dagegen sind voll:: und::: sich darüber beschweren.
- 243 Jm: °Das war von (Bayern) richtig schlimm. Als sie das gemacht haben, das Gesetz, dass Schwule nicht
 244 blutspenden dürfen.°
- 245 If: °Es gibt es eh schon ewiger° -
- 246 Jm: **Ja::**, aber das ist vor ein paar Jahren wieder so extrem gewesen, °und dass () so in extremen
 247 Diskussionen.°
- 248 (Zeit: 26:06)
- 249 Y1: Und das sind dann Seiten, denen du folgst auf Instagram, oder kriegt L ()?
- 250 Bf: Nein,[↓] da kriegt man von (.) also, es ist halt, basierend auf dem was man jetzt sich anschaut, aber
 251 sind irgendwelche Seiten.
- 252 Y1: So gesponsorte Content, oder wie?
- 253 Bf: Ich meine, es ist halt generell, wenn man relativ viele Posts von (.) irgendwie links-politische Sachen
 254 liked, dann bekommt man auch mehr davon angezeigt, auch wenn es nicht von der Seite ist, der man
 255 generell folgt. Ja.
- 256 Y1: Kannst du mir 1, 2 Beispiele für solche:: Seiten nennen?

257 Bf: (3) Das wäre jetzt schwierig. (7) Ich meine, politische Meme-Seiten gibt es, die sind (.) also es gibt
 258 irgendwie Ibiza Austrian Memes, oder so heißen die, irgend so was in der Art. Ich weiß aber nicht, ob
 259 ich die finde.
 260 Y1: °Kein Stress.° ()
 261 Hm: °Und ihr nimmt auch selber aktiv an diesen Diskussionen teil?°
 262 Bf: Manchma::l, aber oft bringt es einfach nix, weil die Leute sich nicht von ihren Ansichten abwenden
 263 lassen. Dann kann man so viel reden wie man will, und man kann noch sagen, das was sie sagen ist
 264 wissenschaftlich bewiesen, dass es falsch ist, und dann zitieren sie irgendeine:: religiöse Seite im
 265 Internet, die sagt, „ja, Abtreibung ist falsch, weil Gott es so sagt“, und dann ist es so, ja okay. Gott sagt
 266 es, die Wissenschaft sagt es nicht, aber wenn Gott es sagt, ist es natürlich wahr. Ja.
 267 Fm: °Ja, aber das Ziel einer Diskussion° ist auch nicht immer, die Gegenüber zu überzeugen, sondern
 268 das Publikum zu überzeugen, davon dass es eben keinen Sinn hat. °Ja.°

Auch bei Typus 2 wurde das Thema „Hass im Netz“ problematisiert und im Kontext von Online-Diskussionen als omnipräsent angesehen. Allerdings zeigt sich dabei eine Orientierung, die zu einer unterschiedlichen Handlungspraxis führt. Beispielhaft kann diese Orientierung anhand der Gruppendiskussion 2 mit neun Jugendlichen (drei Frauen, sechs Männer), die sich untereinander kennen, aufgezeigt werden. In dieser Runde wurde der Themen-Karte „Diskussionen im Internet über ein Thema“ die meiste Relevanz zugesprochen. Diese Relevanzsetzung begründete Gm damit, dass er „viele solche Situationen im Internet ansehe oder anhöre, so und oft, Teil von Discord selber ist, solche Diskussionen zu hetzen“ (2/163-164). Neben Gm, Dm, Em griff auch Fm das Thema auf und brachte ein, selten auch selbst bei solchen Foren mitdiskutiert zu haben, dabei aber die Erfahrung gemacht zu haben, dass „es nichts bringt“ (2/194), weil es den Diskussionsteilnehmenden nur darum gehe, ihre eigene Meinung zu posten. Er beschrieb zwei Gruppen von Teilnehmenden, zum einen „die Mehrheit, [die] eher in einer Meinung war“ und andererseits „sozusagen die rassistische Partei“, die einem Meinungsführer folge und die rassistische Diskussion unablässig fortführe. (2/199-201). Anschließend griff auch Bf – wie in obiger Passage zu sehen – das Thema „Diskussion im Internet“ auf, und zwar durch einen Verweis auf dessen Omnipräsens: „Diskussionen findet man im Internet auch eigentlich überall“. Sie markierte, dass man sich entsprechenden Diskussionen nicht wirklich entziehen könne und exemplifizierte, häufig „so eher link-politische Posts“ zu sehen und „darunter macht jemand einen rassistischen, homophoben, frauenfeindlichen, sonstigen Kommentar und dann ist d=runter die ewig lange Diskussion mit hunderten von Kommentaren.“ Sie beschrieb diese Diskussion relativierend als „nicht immer konstruktiv“ und merkte an, dass es „sehr oft schon rein in die Beleidigung“ gehe, „manchmal so, manchmal so“. Auch hier wird der Themenbereich „Diskussion im Internet“ sehr unmittelbar mit der Erfahrung von Hass und Beleidigungen im Internet verbunden und kritisch beurteilt. Als Beispiele wurden in Folge die Themen Abtreibung oder Blutspenden von homosexuellen Personen genannt. Auf die Frage des Interviewers, ob die Jugendlichen sich auch selbst bei solchen Diskussionen einbringen, antwortete Bf relativierend bzw. ablehnend: „Manchma::l, aber oft bringt es einfach nix, weil die Leute sich nicht von ihren Ansichten abwenden lassen“. Sie bringt damit eine mangelnde Sinnhaftigkeit solcher Konversationen zum Ausdruck, da es dabei nicht um einen offenen argumentativen Austausch und eine ernsthafte Auseinandersetzung mit (wissenschaftlich) fundierten Argumenten gehe, sondern häufig religiöse Begründungen als Wahrheitsbeweise eingebracht würden und damit eine offene Diskussion unterbunden werde („irgendeine religiöse Seite im Internet, die sagt: ja, Abtreibung ist falsch, weil Gott es so sagt [...]. Gott sagt es, die Wissenschaft sagt es nicht, aber wenn Gott es sagt, ist es natürlich wahr. Ja“).

Bf beschreibt so den Mechanismus, nach welchen Diskussionen im Internet ablaufen. Die Partizipation an Diskussionen im Internet sieht sie kritisch und als sinnlos an, da es zumeist nicht um einen offenen Austausch von Argumenten geht mit dem Ziel, sich im Sinne der

Habermas'schen Theorie des kommunikativen Handelns verständigungsorientiert aufeinander zu beziehen und eine vernünftige Einigung zu erzielen. Fm wies diesbezüglich differenzierend darauf hin, dass Diskussionen nicht primär auf das Überzeugen des Gegenübers abzielen, „sondern das Publikum zu überzeugen, davon dass es eben keinen Sinn hat“. Die hier angesprochene Perspektive der Anwesenheit einer „beobachtenden Öffentlichkeit“ wurde in der Gruppendiskussion nicht weiterverfolgt. Deutlich zum Ausdruck kam hingegen die Kritik an der Inszeniertheit der sogenannten Diskussionen im Internet bzw. in den sozialen Medien. Das Thema „Beleidigung in sozialen Medien“ wurde in der Gruppendiskussion auch an späterer Stelle in einer Passage intensiv diskutiert, die sich auf Initiative eines Interviewers mit dem Hinweis auf das entsprechende Themen-Kärtchen entzündete. Die Proposition wurde umgehend von Bf mit „Ja, eh immer“ (2/412) validiert und bekräftigt und von Dm mit Hinweis auf das Medium „TikTok“ (2/413) differenziert. Kf elaborierte in einem univoken Diskurs, dass Beleidigungen auf TikTok permanent stattfinden: „Auf TikTok ist so viel hate. Nicht normal.“ (2/417) Als Gründe für diese Beleidigungen nannte sie Äußerlichkeiten, wie Über- oder Untergewicht oder die Anzahl von (Sexual-)Partner:innen. Sie verwies darauf, dass besonders Frauen von Hass im Internet betroffen seien – eine Ansicht, die Gm und Em stützten.

Auf die Frage eines Interviewers, wie die Jugendlichen in solchen Situationen handeln, wurden verschiedene Möglichkeiten diskutiert. Kf brachte ein, dass man solche Nachrichten über einen Button „nicht interessiert“ blockieren oder einfach entfernen könne („den Bullshit tue ich immer @weg@“, 2/417). Außerdem liege es auch daran, „was man liked“ (2/440), dass man also selbst steuern könne, welche Postings man erhält. Zudem bestehe die Möglichkeit, die Kommentarfunktion zu deaktivieren. Bf elaborierte die Umgangsmöglichkeiten mit Hasspostings mit der Anmerkung, dass man „auch Kommentare reporten“ (2/447) könne, was sie manchmal mache, wobei sie aber nicht wisse, „ob das viel bringt“ (2/451). Dm äußerte auf Nachfrage des Interviewers, dass er rassistische Kommentare auf Discord nicht der Administration melde, da die Personen dann sofort das Forum verlassen und einen neuen Account anlegen würden.

Auf die Frage des Interviewers nach weiteren Beispielen für Beleidigungen im Internet, erwähnte Bf „die 12-, 13-, 14-jährigen Kinder“, die sich in den sozialen Medien gegenseitig beschimpfen – eine Proposition, die von Kf umgehend aufgegriffen und elaboriert wurde mit dem Hinweis, dass dies nur zum Spaß unter sehr guten Freunden stattfinde (2/467-475).

Nachdem der Interviewer die Diskussion zurückführte auf ernste Beleidigungen in den sozialen Medien, deren Existenz von Dm, Em und Kf bestätigt wurde, fragte er weiter nach, ob sich im Internet auch Personen oder die Jugendlichen selbst aktiv gegen Hatespeech engagieren. Nach einer kurzen Verwirrung darüber, ob die Jugendlichen selbst beleidigende Postings verfassen, verwies Dm darauf, dass er manchmal Personen verteidigen würde, die Beleidigungen erfahren, relativierte dies jedoch damit, das „eher im echten Leben als im Internet“ zu machen (2/508). Er begründet dies damit, dass es im Internet „meistens eh solche weisen Leute“ gebe, die „schlauer und ruhig“ kommunizieren, indem sie Argumente für oder gegen Meinungsäußerungen einbringen, nach Beweisen fragen oder Personen für deren bewusste Desinformationen kritisieren würden (2/510-519).

Zusammenfassend lässt sich anhand dieser Gruppendiskussion in Bezug auf Hass im Netz für den Typus „Ich schau nur.“ festhalten:

Beleidigungen und Hass im Netz werden (auch) von den Jugendlichen dieses Typus untrennbar mit Online-Diskussionen in den sozialen Medien verknüpft: Online-Diskussionen sind ohne Beleidigungen quasi nicht vorstellbar und bei Diskussionen ist „jeder“ mit Beleidigungen konfrontiert. Die Jugendlichen orientieren sich am Leitbild von ernsthaften, respektvollen, sachlichen Diskussionen mit gegenseitigen Bezugnahmen aufeinander und mit der Achtung (wissenschaftlich) fundierter Beweise bzw. Argumentationen, markieren aber aufgrund eigener Erfahrungen und Überzeugungen, dass es keinen offenen und

wertschätzenden Austausch in den sozialen Medien gibt, der auf eine gemeinsame kommunikative Verständigung über ein Thema und eine vernünftige Einigung abzielt. Online-Diskussionen werden primär als inszeniert bzw. von Administrator:innen oder Meinungsführer:innen gesteuert erlebt und insofern kritisiert und abgelehnt. Die implizite Perspektive einer „beobachtenden Öffentlichkeit“ wird dabei nicht thematisiert. Beleidigungen in sozialen Medien werden als omnipräsent erfahren (sie finden „immer“ statt bzw. sind „permanent präsent“), wobei bestimmte Plattformen wie TikTok diesbezüglich besonders hervorstechen.

Die Handlungspraxis der Jugendlichen des Typus 2 ist durch eine zurückhaltende bzw. geringe Beteiligung an Online-Diskussionen charakterisiert. Es überwiegt eine beobachtende bzw. distanzierte habituelle Praxis, die mit der Aussichtslosigkeit in Bezug auf einen konstruktiven Austausch von Argumenten begründet wird, die hinsichtlich Beleidigungen und Hass im Internet auch eigene Handlungsmöglichkeiten wie das Blockieren, Entfernen, Reporten von Hasskommentaren oder auch das aktive Verteidigen von betroffenen Personen erwägt. Das Verteidigen von Personen, die Beleidigungen erfahren, wird als notwendig erachtet, allerdings auch durch den Verweis auf die Virtualität von sozialen Medien relativiert, und mit der Begründung, dass es im Internet „meistens eh solche weisen Leute“ gibt, die „schlauer und ruhig“ kommunizieren (indem sie Argumente für oder gegen Meinungsäußerungen einbringen, nach Beweisen fragen oder Personen für deren bewusste Desinformationen kritisieren), auf andere Personen geschoben. Hass im Netz entgegenzuwirken, wird demnach primär als Aufgabe anderer Personen angesehen. In diesem Kontext spielt bei Typus 2 auch das „Reporten“ von Beleidigungen und Hasskommentaren eine Rolle, obwohl Unsicherheit herrscht, „ob das viel bringt“. Es wird als Reaktion auch die Möglichkeit genannt, Beleidigungen bzw. Hasskommentare als „nicht interessiert“ zu blockieren oder einfach zu entfernen, die Kommentarfunktion zu deaktivieren oder den Erhalt von Postings durch das „was man liked“, selbst zu steuern bzw. zu beeinflussen – wobei diesbezüglich unklar bleibt, ob auch entsprechend gehandelt oder hier eher theoretisches Wissen geäußert wird.

5.2.4 Gender und Identität: Liken, Folgen und Nutzen

Die im vorherigen Kapitel 5.2.3 analysierte Gruppendiskussionspassage wird nachfolgend auch aus einer Gender- bzw. Identitätsperspektive aufgegriffen, da mittels des von der Gruppe gewählten Kärtchens „Diskussionen im Internet führen“ Gender- bzw. LGBTQIA+-Themen diskutiert wurden. Diese wurden als „links-politische“ Themen als Beispiel für Diskussionen eingeführt. Bf erläuterte, dass „im Internet auch eigentlich überall Diskussionen gefunden werden“ (GD2/227) und machte das daran fest, dass unter YouTube-Videos oder Instagram-Bildern jemand mit einem Kommentar beginnt „und dann geht schon eine Diskussion los“ (GD2/229). Sie führte aus, dass sie recht häufig sehe, dass unter links-politischen Posts rassistische, homophobe und/oder frauenfeindliche Kommentare zu finden sind und dann ewige lange Diskussionen mit „hundertern von Kommentaren“ folgen. Sie hob die Themen Abtreibung und Blutspenden von Schwulen hervor. Dabei fand sie punktuelle Unterstützung durch Jm und If, die kurz auf das Thema Blutspenden eingingen und die Gesetze dagegen schlimm finden (dass Homosexuelle kein Blut spenden dürfen).

Aus der Diskussion geht nicht hervor, ob die Teilnehmenden hier Stellung nehmen oder die Kommentare und Gegenkommentare nur lesen, allerdings kann aufgrund der Beschreibung angenommen werden, dass in erster Linie „gelesen“ wird. Durch das „Liken“ bestimmter Kommentare bekomme man vor allem ähnliche Themen gezeigt – hier wurde ein gewisses politisches Commitment seitens Bf angesprochen, mittels „Likes“ Positionen zu unterstützen, aber auch die Erkenntnis, dass durch Likes wiederum ähnliche Inhalte in den Feed gelangen.

Durch die Nennung von „Abtreibung“ und „Blutspenden Homosexueller“ erfolgte zudem eine Positionierung zu bzw. Bezugnahme auf gerade aktuelle frauen- bzw. queerpolitische Themen, da zum Zeitpunkt der Fokusgruppen über Abtreibung bzw. Abtreibungsverbote international kontroversiell diskutiert wurde. Auch, dass Kommentare gegen linkspolitische Posts als rassistisch, homophob und frauenfeindlich bezeichnet wurden, deutet auf eine politische Positionierung hin.

Der jeweils genützte Space wird auch als politischer Raum bzw. Raum für politische Diskussionen gesehen und als Möglichkeit, gegen frauenfeindliche Kommentare zu schreiben und Stellung zu beziehen.

An späterer Stelle erklärte Bf, dass es wenig bringe, aktiv an der Diskussion teilzunehmen: „oft bringt es einfach nix, weil die Leute sich nicht von ihren Ansichten abwenden lassen“ – etwa bezogen auf das Beispiel Abtreibung. Sinn würden Kommentare nur machen, wenn sich das Gegenüber überzeugen lasse – das tue es aber nicht, so die Einschätzung; daher wird es als sinnlos angesehen mitzuschreiben. Ein weiterer Jugendlicher (Fm) warf ein, dass es aber oft das Ziel sei, nicht das Gegenüber, sondern „das Publikum“ zu überzeugen. Hier wird deutlich, dass soziale Medien als eine Diskussionsarena betrachtet werden, wo über ein Thema (z.B. über Abtreibung) verhandelt wird, und so Mitlesende beeinflusst werden können, auch wenn sich diese nicht aktiv an der Diskussion beteiligen.

Inwiefern die Teilnehmer:innen soziale Medien nutzen und dort beispielsweise rund um verschiedene Themen diskutieren, bleibt unklar, aber sie definierten die Mechanismen und Social Media als mögliche politische Diskussionsforen – für „links gegen rechts“, frauenpolitische Themen (z.B. Abtreibung) sowie LGBTQIA+-Themen (z.B. Blutspenden). Diese wurden beispielhaft aufgegriffen und als politische Themen positioniert, über die diskutiert wurde.

Damit werden gender- bzw. queerpolitische Diskussionen im Gegensatz zu „Typus 1“ nicht als zu blockierende Störung wahrgenommen, sondern gelesen und zumindest via „Liken“ einer Positionierung Ausdruck gegeben.

5.3 Typus 3 – „Spaß haben und authentisch bleiben!“

5.3.1 Unterhaltungsorientierter Zugang zu politischen Themen

Ausschnitt aus Gruppendiskussion 4:

- 431 Em: Also, bei mir zum Bp. gerade auf TikTok wird man gerade überschwemmt von den ganzen
432 Wahlsachen. Da muss man gar nicht selber suchen, das kriegt man gleich ins Gesicht geklatscht. Also::,
433 bei Instagram, da sieht man, der und der hat jetzt die Stimmen gesammelt und der möchte (.) oder auf
434 TikTok jetzt zum Bp. hat () ein Video gezeigt, oder so. Also, suchen muss gerade erst mal gar
435 nicht mal. ()
- 436 Y1: Aus Interesse, wer ist da so auf TikTok gerade am aktivsten, von den ()?
- 437 Em: Mmm, der Marco Pogo habe ich gerade zuletzt (.) so ein **lustiges** Video gesehen, wo er ein bisschen
438 mit Comedy da so gemacht hat, oder erklärt hat, was er machen möchte.
- 439 Y1: Also, Politik auf TikTok. Finde ich interessant. Es gab mal vor (.) das ist schon länger her, da wollte
440 Norbert Hofer, wie TikTok ganz neu war, wollte er mal sich da präsentieren, und dann haben alle gesagt
441 „geh, kommt da Politik vom TikTok?“ Das hat sich verändert, oder wie?
- 442 Dm: Ja, schon. Van der Bellen hat auch ein TikTok Account. Er präsentiert da jetzt nicht seine Views,
443 also:: zum Bp. jetzt ist er vor ein paar Wochen gestürzt bei Wandern, hat auch ein TikTok dazu gemacht,
444 so, ja auf lustige Art, so, „hey mir geht es gut, es ist alles in Ordnung“. Oder auch wie die Wahl halt
445 begonnen hat, so, „hey, ich werde wieder antreten“, hat er auch auf lustigere Art halt (.) er hat jetzt nicht
446 so viel, ich glaube 5, 6 Videos drauf. Es ist okay.

447 Bm: Sebastian Kurz. @(.)@ Der war fett auf TikTok unterwegs. Also, der hat so viele TikToks gemacht,
448 dass er schon so eine Meme geworden ist.
449 If: @(.)@
450 Bm: Ja, das war aber noch vor der Zeit, wo Politik eher nicht auf TikTok so gekommen ist.
451 Em: °(Sollte generell auch nicht dort sein, finde ich.)°
452 Bm: °Ja.°
453 Gm: Na () die Jugendlichen anspricht.
454 Em: °Das stimmt schon aber.°
455 Jm: Schaut ihr euch sollte Videos fertig an, wenn es jetzt so was kommt?
456 Em: °Mm, solange es ().°
457 Jm: ()
458 Y1: Du hast gerade sein, es sollte nicht auf TikTok sein. Du hast es widersprochen, weil es die
459 Jugendlichen ansprechen wollten.
460 Gm: Ja, das ist so eine Sache, eher Strategie anscheinend. Andererseits interessiert es mich eh nicht.
461 Y1: Ich habe noch ein paar andere Leute ein Geräusch machen gehört, oder so, also hat noch wer eine
462 Meinung zu diesem?
463
464
465 Bm: Ich finde es so ein bisschen komisch, weil, Politik ist ja immer dieses hart seriöse „ja wir machen
466 dirigieren bei Land“ und jetzt gehen wie auf irgendeine Webseite und posten da lustige Videos, welche
467 für Kinder bis auch Erwachsene, aber eher für jüngere Leute irgendwelchen Blödsinn posten und da sind
468 die auch dabei und machen so 50/50 Zeug, also:, halb seriös, halb lustig. **Es ist komisch**, wenn es
469 dazwischen vorkommt manchmal.
470 Gm: Ich meine, es sind ja so selten (dämliches), wenn sie glauben, wir lachen über alles. Der Humor ist
471 auch nicht gerade was.
472 Bm: Ja.

Der Typus „Spaß haben und authentisch bleiben!“ kommt in Bezug auf die politische Partizipation in den sozialen Medien in den Gruppendiskussionen am häufigsten vor. Es finden sich in den Gruppen 1 bis 4 jeweils Personen, die eine unterhaltungsorientierte Praktik der Partizipation in den sozialen Medien äußerten. Exemplarisch soll eine Passage aus der Gruppendiskussion 4 hier zitiert werden.

In Bezug auf die bevorstehende Wahl des Bundespräsidenten wurde die Präsenz der Kandidat:innen auf TikTok von den Jugendlichen selbst als Proposition eingeführt. Em führte dazu aus, dass man die Videos der Kandidaten „direkt ins Gesicht geklatscht“ bekomme, also man „gar nicht danach suchen“ müsse. Gemäß dieser Schilderung war der Wahlkampf auch in den sozialen Medien, welche die Jugendlichen verwenden, sehr präsent. Die Wortwahl der Beschreibung verweist dabei darauf, dass diese Entwicklung wenig wohlwollend zur Kenntnis genommen wird. Auf Nachfrage der Interviewperson erwähnte Em an dieser Stelle ein Video des Kandidaten Marco Pogo, das „lustig“ gemacht worden sei. In der folgenden Beschreibung von Em dokumentiert sich eine unterhaltungsorientierte Perspektive auf das Politische in den sozialen Medien, die im Vordergrund zu stehen scheint. Über „ein bisschen“ Comedy werden aber durchaus auch politische Inhalte wahrgenommen.

Eine analoge Schilderung wurde von Dm anhand des Präsidentschaftskandidaten Van der Bellen elaboriert. Dabei verwies er darauf, dass Van der Bellen nicht unbedingt seine politischen Positionen auf TikTok („er präsentiert da jetzt nicht seine Views“) darstelle, sondern vielmehr apolitische Botschaften („er ist beim Wandern gestürzt“) kommuniziere – aber auf „lustige Art“. Abermals dokumentiert sich in dieser Beschreibung die stark auf Unterhaltung ausgerichtete Wahrnehmung von Politiker:innen.

Bemerkenswert ist, dass in der Beschreibung von Dm auch darauf hingewiesen wird, dass der Kandidat Van der Bellen nicht dauerpräsent, sondern nur mit einer geringen Anzahl an Videos

vertreten sei („er hat jetzt nicht so viel, ich glaube 5, 6 Videos drauf. Das ist okay.“). Der Politiker Van der Bellen wird hier von Dm positiv wahrgenommen, da er nicht zu viele politische Botschaften vermitteln will, sondern sich hauptsächlich als Person in humorvoller Weise selbst inszeniert. Damit differenziert sich auch die Proposition von Em aus, dass eine übermäßige Präsenz von Politiker:innen nicht positiv wahrgenommen wird.

Diese beiden Beispiele werden von den Jugendlichen Dm und Em als positive Horizonte geschildert, in denen eine gute Balance zwischen ihrer Unterhaltungsorientierung und reduzierten politischen Inhalten dargestellt wird. Bm brachte dazu ein Beispiel anhand der sozialen Medienpräsenz von Sebastian Kurz, bei der die Balance deutlich in Richtung einer Überpräsenz ausschlägt: „Also, der hat so viele TikToks gemacht, dass er schon so ein Meme geworden ist“. Bm schilderte hier einen Prozess, in dem die Dauerpräsenz eines Politikers in den sozialen Medien von den Jugendlichen selbst thematisiert, satirisch und humoristisch verarbeitet und weiterverbreitet wird. Aus den Beschreibungen lässt sich aber nicht ableiten, inwieweit die verbreiteten Memes mit politischen oder gesellschaftskritischen Inhalten aufgeladen sind oder sich lediglich satirisch in entpolitisierte Weise mit der Person des Politikers beschäftigen.

Im Vergleich zu Typus 1 wird auch hier von den Jugendlichen eine Grenzziehung zwischen dem virtuellen Raum in den sozialen Medien und der Politik vollzogen, in den die Politik nicht zu sehr eindringen sollte. Allerdings zeigt sich bei den Jugendlichen selbst eine ambivalente Haltung, wie strikt diese Grenzziehung vorgenommen werden soll. Beispielsweise werden von Em einerseits die „lustigen“ Videos von Marco Pogo toleriert, andererseits trat er für eine scharfe Grenzziehung ein: „[die Politik] Sollte generell nicht dort sein, finde ich“. Diese Position wurde auch innerhalb der Diskussionsrunde validiert.

Im Folgenden versuchten die Jugendlichen ihre Meinung dazu auch entsprechend zu legitimieren. Bm stellte dabei einen Kontrast zwischen der Sphäre der sozialen Medien („eher für jüngere Leute, die irgendwelchen Blödsinn posten“) und der Politik („harte seriöse ‚ja wir machen, dirigieren bei Land‘“) her. Wenn die Politik dann versuchen würde, diese Widersprüchlichkeit zu überwinden („halb seriös, halb lustig“), würde dies zu „komischen Situationen“ in den sozialen Medien führen, die für die Jugendlichen irritierend sind. Der Versuch, die Jugendlichen über Humor zu erreichen, kann aber auch ins Gegenteil ausschlagen. Die Jugendlichen positionieren sich hier selbst als eine Gruppe mit Sinn für Humor, die über alles lachen würden („Ich meine, es sind ja so selten dämliches, wenn sie glauben wir lachen über alles“), und gegen eine Instrumentalisierung der sozialen Medien für politische Zwecke.

Die Unterhaltungsorientierung dokumentiert sich in weiteren Diskussionsrunden. In der Gruppendiskussion 1 wurde zum Thema „Politiker:in auf Social Media folgen“ geäußert, dass zwar nicht realen Politiker:innen (hier am Beispiel: Angela Merkel) gefolgt werde, sondern vielmehr Meme-Accounts (Dm: „Merkel Habibi“, GD1/676). Von den Jugendlichen wird hier eine Differenz markiert. Von Interesse sind nicht die politischen Positionen, die Politiker:innen vertreten, sondern sich das Sich-lustig-Machen über Politiker:innen. Das gemeinsame Lachen in der Runde deutet hier auf einen gemeinsam geteilten Erfahrungsraum hin. Auf die Frage der Interviewperson, warum Merkel Habibi interessiert, wurde darauf verwiesen, dass „man mit ihr aufgewachsen“ sei. Das ambivalente Verhältnis am Beispiel von Angela Merkel kam zum Ausdruck, als von der Interviewperson nach dem „Interesse für ihre Politik“ gefragt wurde. Dm machte hier eine Abgrenzung zwischen der Politik einer Politikerin und der Person einer Politikerin („Nein. Für diese Person eigentlich“, GD1/690). Gm führte diese Proposition weiter aus und spitzte diese weiter zu, indem lediglich auf das Interesse durch Memes verwiesen wurde („Für die Memes über sie“, GD1/691). Diese Äußerungen zeigen abermals, dass sich der unterhaltungsorientierte Typus nicht für politische Inhalte, sondern für die Politiker:innen

als Personen interessiert. Es erfolgt keine Auseinandersetzung mit den politischen Positionen, sondern es steht vielmehr das Sich-lustig-Machen über die Politiker:innen im Vordergrund.

Immer wieder kommt in diesem Kontext von den Jugendlichen die mangelnde Authentizität der Präsenz von Politiker:innen zur Sprache. In Gruppendiskussion 2 wurde etwa von If folgende Charakterisierung, in Zusammenhang mit der unterhaltungsorientierten Konsumierung von politischen Inhalten, vorgenommen:

Auszug aus Gruppendiskussion 2:

694 If: °Und Politiker sind irrsinnig gut im Lügen.° Und da::nn, ich meine, wenn sie einem selbst irgendwie,
695 erzählen auf Instagram oder so::, dann würde ich=s mir auch lieber eher von irgendeiner anderen Quelle
696 anhören, die jetzt, weil (.) die verfolgen ein Ziel damit, dass sie das jetzt auf Instagram posten und dass
697 sie irgendwie, was über sich selbst erzählen. Und dann schaue ich lieber, ob es da noch irgendwie::
698 andere Seiten gibt davon. Ja, das ganze ist einfach (3) ich glaube denen einfach nicht so wirklich viel.

If wandte sich mit ihrer Beschreibung klar gegen eine Instrumentalisierung von sozialen Medien durch die Politiker:innen („verfolgen ein Ziel damit, dass sie das jetzt auf Instagram posten“). Indem Politiker:innen mit ihren Inhalten ein bestimmtes Ziel verfolgen, würden sie demnach auch nicht authentisch sein und ihre wahren Absichten verschleiern („Politiker sind irrsinnig gut im Lügen“, „ich glaube denen einfach nicht so wirklich viel“). Es kommt damit auch eine gewisse Skepsis zur politischen Darstellung von Inhalten im Allgemeinen zum Ausdruck. Der Unmittelbarkeit der sozialen Medien werden hier „andere Quellen“ und „Seiten“ (gefilterte Medien?) entgegengesetzt, wenn es darum geht, sich über politische Inhalte zu informieren.

In Gruppendiskussion 1 wurde noch ein weiterer Aspekt der mangelnden Authentizität der Auftritte von Politiker:innen in den sozialen Medien diskutiert.

Auszug aus Gruppendiskussion 1:

- 777 Y1: Warum willst du nicht schreiben?
778 Hm: Warum sollte ich ihm schreiben?
779 Dm: **Es gibt eh**, Van der Bellen antwortet. Ja, natürlich.
780 Gm: Aber nein, ich glaube nicht, dass er das selbst ist.
781
782 Dm: Doch, doch, also nicht er selbst, aber sein Sekretariat.
783 Hm: Ich glaube, das ist auch nicht dieser Hermann Schützenhöfer.
784 Gm: Doch, das ist schon sein Account.
785 Hm: **Ja ich weiß**. Es ist sein Account, aber er schreibt nicht zurück. Er hat mir einfach gefolgt.
786 Gm: Nein, die schreiben dir zurück, aber nicht er, sondern die Manager

Im Kontext des Themas „Folgen von Politiker:innen“ entwickelte sich eine Diskussion darüber, ob Kontakt mit Politiker:innen in den sozialen Medien aufgenommen werden sollte. In der Diskussion wurde von den Jugendlichen dabei die Widersprüchlichkeit von moderierten Accounts hervorgehoben. Demnach würden die Social-Media-Accounts von Politiker:innen nicht von ihnen selbst betreut werden, sondern von professionellen Medienmanager:innen. Indirekt wurden so wieder Fragen der Authentizität von Social-Media-Auftritten von den Jugendlichen selbst adressiert und auf die Widersprüchlichkeit zwischen Authentizität und Instrumentalisierung hingewiesen.

Vor dem Hintergrund dieser normativen Orientierungen der Jugendlichen kann die Unterhaltungsorientierung bzw. Memefication als eine Praktik verstanden werden, um mit einer mangelnden Authentizität der Social-Media-Auftritte von Politiker:innen umzugehen. Die Memefication richtet sich demnach auch gegen das Eindringen der Politik in die virtuelle Welt der Jugendlichen, in der politische Botschaften bzw. deren (Über-) Präsenz gewissermaßen durch die digitale Kulturtechnik der Memefication letztlich gegen die Politik selbst gerichtet werden.

Der Typus „Spaß haben und authentisch bleiben!“ ordnet sich selbst als eher politisch distanziert ein, verfügt jedoch über eine grundlegende Orientierung, dass politisches Wissen eine wesentliche Voraussetzung ist, um partizipieren zu können. Beim Konsum von politischen Inhalten wird von diesem Typus das Unterhaltungsorientierte gesucht. Von Interesse sind weniger politische Themen und Positionen, sondern vielmehr die Politiker:innen als Personen. Politik wird dabei als eine Bühne wahrgenommen, auf der niemand ernst genommen werden kann, da dort ohnehin viel gelogen werde. Das Stilmittel der Belustigung und Memes wird eingesetzt, um sich nicht vom Politischen instrumentalisieren zu lassen. Politiker:innen werden als nicht glaubwürdig eingestuft. Es wird darauf referenziert, dass die Auftritte der Politiker:innen in den sozialen Medien von strategischen Interessen getragen und deren Accounts professionell gemanagt würden. Die Präsenz von Politiker:innen in den sozialen Medien wird anhand des Hedonistischen, des Lustigen bewertet, wobei eine Überpräsenz der

Politiker:innen in den sozialen Medien von den Jugendlichen deutlich ablehnt wird. Sie ziehen eine Grenze zwischen dem unterhaltungsorientierten Raum und der „ernsthaften“ Politik.

5.3.2 Erfahrungs- und vertrauensbasierte Bewertung von Medien und „Fake News“

Auszug aus Gruppendiskussion 1:

- 524 Y1: Was ist der Unterschied zwischen einem guten Medium und einen nicht Vertrauenswürdigen?
525 Dm: Falsche Informationen.
526 Gm: Zu überspitzt, ja.
527 Dm: Oder Widersprüche.
528 Gm: Ja, genau, Widersprüche auch. Kann ich ein kurzes Beispiel geben?
529 Y1: Bitte.
530 Gm: Bild zum Bp. () kennen Sie ja, er hat gesagt, Frauen sind wie Hunde und danach (), er hat
531 nicht so gezielt gemeint, dass alle Frauen wie Hunde sind, sie sind so eine Sorte, ne=, und Bild hat das
532 so überspitzt, so überkommen lassen, als würde er sagen, dass alle Frauen wie Hunde sind, dass sie,
533 ja, wie soll ich sagen. Sie haben seinen Ruf versucht komplett zu verschlechtern, ja, ohne Spaß, obwohl
534 er das nicht so gemeint hat, wie er es gemeint hat. Er hat das sogar noch begründet, wieso, was genau
535 er damit meint und so, und ja, und die haben das halt komplett ins Lächerliche gezogen. Deswegen.
536 Y1: Dann war das so quasi, er hat das gesagt, die haben das geschrieben, und dann hat er nochmal
537 reagiert, oder wie?
538 Gm: Der hat dann Shitstorm bekommen, also „hate“ und dann hat er dazu sich geäußert und ja.
539 Dm: Eigentlich nicht „hate“ sondern so, positive Nachrichten von seinem Community, weil die ja wussten,
540 die bilden so was.
541 Gm: **Nein, ich meine, die anderen Medien**, also, ein bisschen so, ja. (.) Also, während er geredet hat,
542 hat er auch 10 Sekunden direkt zu seinem Team was gesagt, wie er das genau meint, und Bild hat
543 einfach nur dieses „Frauen sind wie Hunde“ (.) das war=s. Ja, MontanaBlack hat so eine Äußerung,
544 Aussage von sich gegeben.
545 Dm: °Ja, er hat=s eh verstanden.°
[...]
561 Y1: Tust du manchmal überlegen, was könnte „fake“ sein, was nicht?
562 Dm: Das ist es L auch so.
563 Cf: Ja. J **Ich frage** nach dann. Ob das stimmt oder nicht.
564 Y1: Wo fragst du?
565 Cf: Bei Trainer oder bei meinen Freunden.
566 Y1: Also, so persönliche Kontakte ().
567 Cf: Ja.
568 Dm: Das ist es auch so.
569
570 Gm: Nicht selber schauen ().
571 Fm: Freunde fragen, Freunde, es sind eh die ärgsten.
572 Gm: @(2)@
573 Y2: Aber was ist der Punkt, wenn man bei Freundinnen fragt, was sind da Themen. Ab wann fragt man
574 jemanden anderen, und ab wann ist es dann wurscht? Also, was musste schon passieren, dass man
575 jetzt dann sagt, das glaube ich nicht mehr, ich frage jetzt meine Freundin? Habt ihr irgendein Beispiel
576 vielleicht (). Trifft sich ihr dann direkt da, oder es ist einfach so komisch, dass man drüber
577 sprechen möchte, oder?
578 Cf: Zum Bp. mit dem Affenpocken, wissen Sie noch? Ich habe es das erste Mal gesehen, ich habe
579 geglaubt das es „fake“ ist, oder so. Dann habe ich jemanden gefragt, °(ich glaube meinen Freund)°, oder
580 wir haben es in der Schule besprochen, die haben so gesagt, ja es ist dieser, Virus ist gekommen, aber
581 das ist nicht so schlimm und so.
582 Dm: Es ist schon schlimm, aber er hat nicht (2), keine **Verbreitungs**gefahr, oder so.

In der Gruppendiskussion 1 wurde das Thema „Fake News“ nach einer vorangegangenen Diskussion darüber, welche Medien von den Jugendlichen konsumiert werden, aufgegriffen. Die Interviewperson fragte nach dem Unterschied zwischen einem vertrauenswürdigen („guten“) und einem nicht-vertrauenswürdigen Medium. Dm brachte die Proposition ein, dass „falsche Informationen“ ein wichtiges Unterscheidungskriterium seien. Deren Merkmale wurden in der Folge ergänzt durch „zu überspitzt“ (Gm) oder „Widersprüche“ (Dm). Es zeigt sich hier ein starker Konsens und ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund der Jugendlichen. Gm validiert diese Aussage und machte eine exemplifizierende Beschreibung aus seiner Sicht, anhand eines Medienereignisses zwischen der deutschen Zeitung „Bild“ und dem Youtuber „MontanaBlack“. In einem Video habe MontanaBlack¹⁷ eine Aussage getätigt, dass Frauen wie Hunde seien. Gm nimmt hier den Streamer Montana Black in Schutz, indem er postuliert, dass der Streamer das „nicht so gezielt gemeint“ habe. Allerdings habe die Bild-Zeitung diese Formulierung „so überspitzt“ als Schlagzeile übernommen, ohne sie in Kontext dazu zu setzen, wie der Youtuber diese Formulierung gemeint haben könnte. Nach Einschätzung von Gm versuchte die Bild-Zeitung auf diesem Wege, eine gezielte Kampagne gegen MontanaBlack zu starten und „seinen Ruf versucht komplett zu verschlechtern“. Stilmittel der Bild-Zeitung seien dabei die Zuspitzung und das Ins-Lächerliche-Ziehen gewesen.

In den weiteren Passagen elaborierten Dm und Gm eine Lagerbildung zu diesem medialen Ereignis zwischen den Fans von MontanaBlack und seinen Gegnern. Während MontanaBlack von seiner Community „positive Nachrichten“ bekommen habe, weil die Fans wüssten, wie diese Aussage zu kontextualisieren gewesen wäre, habe er von „anderen Medien“ einen „Shitstorm als hate“ bekommen.

In dieser Passage wird von Dm und Gm ein Gegensatz zwischen den klassischen Medien und den ungefilterten Aussagen von Streamer:innen und Influencer:innen in den sozialen Medien konstruiert. Wobei auch die klassischen Medien von den Jugendlichen in vertrauenswürdige und nicht-vertrauenswürdige Medien ausdifferenziert werden (Gm: „Zeit im Bild find ich mehr so vertrauenswürdig“, GD1/521). Die Bild-Zeitung wird dabei als ein nicht-vertrauenswürdiges Medium charakterisiert, das mit der Technik der „Überspitzung“ bewusst manipulieren würde. In diesem Abschnitt wird also ein in den sozialen Medien bekannter Youtuber von den Jugendlichen gegenüber den Angriffen der Bild-Zeitung verteidigt. Es besteht zu diesem Youtuber ein Naheverhältnis, das durch den direkten und ungefilterten Kontakt in den sozialen Medien hergestellt werden kann. Die Aussagen des Youtubers selbst werden von den Jugendlichen nicht kritisch geprüft, was möglicherweise in einer gemeinsam geteilten normativen Orientierung begründet liegt.

Unabhängig von der normativen Orientierung, sind die Jugendlichen aber in der Lage eine kritische Einschätzung von verschiedenen Medien abzugeben (Hm: „OE24 finde ich gar nicht gut“, GD1/522) und Mechanismen der Schlagzeilenerstellung oder der inhaltlichen Ausrichtung von Medien zu durchschauen.

Die Metapher der Widersprüche taucht nochmals an anderer Stelle auf. Am Beispiel des Youtubers KuchenTV¹⁸ wurde von Fm geschildert, wie sich dieser in Widersprüche verstrickt und so das Vertrauen der Community verloren habe (Auszug aus Gruppendiskussion 1):

- 630 Fm: Also, zum Bp. so einer Person kann man nicht vertrauen. Er hat erstmals (.) es stand ein Vorwurf in
 631 dem Raum, dass er seine Frau geschlagen hat, seine Frau hat das gestreamt, hat gesagt, ja ich wurde
 632 geschlagen, hat geweint, das war vor 3, 4, 5 Jahren, dann kamen die wieder irgendwie zusammen,

¹⁷ Das Video ist unter <https://www.youtube.com/watch?v=iv5mSxl3yR4> verfügbar. Abgerufen am: 01.03.2023.

¹⁸ <https://www.youtube.com/user/kuchentv>. Abgerufen am: 01.03.2023.

- 633 hatten ein Kind und so, und dann (2) hat er sich dazu geäußert, hat geweint und gesagt, ja ich habe
 634 meine Frau, dies und das, geschlagen, und nach 1, 2 Monaten dieses Jahr, das war nur Fake und so.
 635 So einer Person kann man halt kaum, es ist nicht vertrauenswürdig, ich meine. Weil er schon mehrmals
 636 gesagt, ja, er hat das nicht gemacht, dann sagt er, er hat es gemacht, und (). So was kann man
 637 halt nicht glauben, das ist, ja (.)
 638 Gm: °Widersprüche.°
 639 Fm: Genau, Widersprüche (.) Personen.
 640 Y2: Aber da hast du die Person schon verfolgt, da weißt du schon, was die vor ein paar Jahren was
 641 gemacht hat, vielleicht L und jetzt noch
 642 Fm: **Ja natürlich.** J Das verfolgt man.

Prominente Personen in den sozialen Medien müssten sich das Vertrauen ihrer jugendlichen Follower:innen auch verdienen. Diesen Personen werde über einen längeren Zeitraum gefolgt, sie könnten das Vertrauen aber auch schnell wieder verlieren. Auch in Gruppendiskussion 6 gibt es eine ähnliche Passage, bei der ein Jugendlicher im Kontext der Identifikation von Fake News darauf verweist, dass er einigen TikTokern folgt, zu denen er ein besonderes Vertrauensverhältnis habe („Die wissen, was sie tun und ich glaub, wenn die sagen würden, dass es auch eigentlich so ist, dann würde ich sagen, es muss so sein“, GD6/293-297).

In einer weiteren Passage (GD1/561-571) wird auf Praktiken im Umgang mit Fake News Bezug genommen. Gemäß den Ausführungen von Cf werde insbesondere bei „Trainer und meinen Freunden“ nachgefragt, wenn es um die Identifikation von potenziellen Fake News geht. In Abgrenzung zu Jugendlichen des Typus 2 und Typus 4, welche eigenständige Recherchen bei weiteren Medien oder wissenschaftlichen Quellen vornehmen, sucht der Typus „Spaß haben und authentisch bleiben!“ den persönlichen Austausch mit Vertrauenspersonen. Cf elaborierte dies am Beispiel der Affenpocken, die potenziell für Fake News gehalten wurden. Zu aktuellen Informationen und Wissen über dieses Thema gelangte Cf in einem Austausch mit ihrem Freund sowie in der Schule.

Auszug aus Gruppendiskussion 3:

- 164 Em: Weil solche Medien, manchmal übertreiben die auch ein bisschen. Wenn die eine Nachricht so
 165 öffentlich machen wollen, die übertreiben auch oft.
 166 Fm: Die sind nicht **neutral**. Die wählen immer eine Seite.
 167 Y1: Bei welchen meinst du?
 168 Fm: Ja, **die Medien**. Jede Medienseite hat eine Seite.
 169 Y1: Jede?
 170 Fm: Jede Medienart hat eine Seite. °Die ist für jemanden.° Die ist für ein bestimmtes –
 171 Y2: Was meinst du jetzt, die Grunderwartung L Österreicher, oder die Sachen?
 172 Fm: Genau, so was. J Genau.
 173 Y1: Mit Seite meinst du so eine politische Seite, oder?
 174 Fm: Ja, politische Seite.
 175 Gm: Sozusagen sie haben einen Ziel.
 176 Dm: Ein Ziel, ja.
 177 Y1: Wie seht ihr das?
 178 Bm: Ich sehe das ein bisschen kritisch, weil::: viele sind halt wie schon gesagt auf einer politischen Seite,
 179 aber es gibt dann noch welche, die es einfach neutral:::, so der Spiegel, ist das der Spiegel, oder?
 180 Cm: °Spiegel TV.°
 181 Y1: Diese () Zeitung, der Spiegel?
 182 Bm: Ja, diese meine ich. Die ist einfach komplett neutral. Man kann alles lesen, es stimmt auch alles,
 183 was da drinnen steht.
 184 Y2: Was unterscheidet den Spiegel von den anderen? Warum ist der neutral? Woran merkst du das?

- 164 Bm: An der Schreibweise einfach, oder::: weil:: ich zum Bp. auch dabei war, oder was auch immer. Dann
 165 liest man das, und das sieht man dass das einfach auch stimmt. Da werden auch jetzt keine
 166 umgangssprachliche Worte verwendet, oder so was.
- 167 Y1: Also, so vom Schreibstil ist auch –
- 168 Bm Ja. (2) Wenn man zum Bp. jetzt irgendeine U-Bahnzeitung, wie zum Bp. die Heute, dann erkennt
 169 man schon ganz schnell, dass es schon subjektiv ist.
- 170 Y1: Und lest ihr Nachrichten vor allem im Internet, oder auch in realen Blättern, sozusagen?
 171 Em: °Blättern.°
- 172
- 173 Bm: Das Meiste im Internet, glaube ich.
- 174 Gm: °Am meisten im Internet.° Am meisten im Internet. Meistens so im TikTok und so:::, die Leute
 175 aufgenommen haben und so, und darüber reden und so. Die live dabei sind. Man schenkt denen mehr
 176 Glauben, als Zeitungen die nicht dabei waren und so, einfach so Informationen bekommen, richtig
 177 bekommen.
- 178 Y1: Und wie kommt ihr zu den Leuten, die live dabei sind? @(.)@ Also, @ich meine@ -
 179 Gm: Die machen selber Videos und das geht dann viral, und dann sieht man das.
- 180 Y1: Also so über bestimmte Länder zum Bp.
 181 Gm: Genau.

Eine weitere Passage aus der Gruppendiskussion 3 lässt sich dem Typus „Spaß haben und authentisch bleiben!“ zuordnen. Auch hier dokumentiert sich eine sehr kritische Distanz zu Medien, insbesondere zu gefilterten Medien. Den Medien wird dabei unterstellt zu „oft zu übertreiben“ und „nicht neutral“ zu sein. Letzteres wird damit begründet, dass Medien immer ein gewisses politisches Interesse „für jemanden“ bedienen würden. Hier besteht ein Konsens unter zumindest vier Teilnehmern (Fm, Gm, Dm, Em). Bm stimmte zwar ebenfalls dieser Position zu, differenzierte seine Position jedoch weiter aus und verwies auch auf „komplett neutrale“ Medien, die völlig objektiv berichten würden („es stimmt auch alles, was da drinnen steht“). Bm grenzte diese Unterscheidung exemplarisch anhand der Gegenüberstellung der Zeitschrift „Der Spiegel“ mit der U-Bahn-Zeitung „Heute“ durch den „Schreibstil“ ab, an dem der Unterschied erkennbar sei. Auch hier wird die Medienwelt ausdifferenziert in neutrale und nicht-neutrale Medien, wobei die Jugendlichen eine grundlegend kritische Distanz zu den etablierten Medien haben.

Dies dokumentiert sich auch in der Passage von Gm, der angab, seine Informationen über das Internet und vorwiegend über das soziale Medium TikTok zu beziehen. Dort würde den Inhalten viel mehr Glauben geschenkt werden, dass die Ersteller:innen der Videos („die Leute aufgenommen haben und so, und darüber reden und so.“) direkt bei einem interessierenden Ergebnis „live dabei sind“. Diesen Personen würde „mehr Glauben als Zeitungen, die nicht dabei waren“ geschenkt werden. In dieser Passage kommt zum Ausdruck, dass Videos von Personen auf den sozialen Medien eine höhere Authentizität zugemessen wird als gefilterten Medien, da diese ja nicht persönlich bei einem bestimmten Ereignis anwesend waren. Letztere könnten daher nicht wahrheitsgemäß berichten. Auf weitere Nachfrage wurde klar, dass sich Gm dabei insbesondere auf Ereignisse in anderen Ländern bezieht. Es bleibt jedoch unklar, ob sich Gm dabei auf potenzielle Einschränkungen der Pressefreiheit in anderen Ländern bezieht oder auf die Nicht-Informiertheit über andere Länder in den nationalen Medien. Vor diesem Hintergrund legitimierte Gm seine Bevorzugung von viralen Videos auf den sozialen Medien, da diese in geringerem Ausmaß kontrolliert werden können als klassischen gefilterte Medien.

Der Typus „Spaß haben und authentisch bleiben!“ ist von einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber Videos und Bildern („manipulierbar“) geprägt. Das verweist auf eine gewisse Orientierungslosigkeit („Woran soll man glauben?“). Kompensiert wird dies dadurch, dass zwischen vertrauenswürdigen und nicht-vertrauenswürdigen Medien und Quellen differenziert

wird, wobei diese Differenzierung quer zu den Sphären gefilterte vs. ungefilterte Medien vorgenommen wird. Typus 3 pflegt ein Naheverhältnis zu bekannten Personen in sozialen Medien (Influencer:innen, Youtuber:innen, Streamer:innen etc.), wobei sich dieses Verhältnis laufend zu bewähren hat. Der eigene Erfahrungshorizont wird dabei zum normativen Bezugspunkt, um potenzielle falsche Nachrichten zu erkennen. Das Verhältnis zu klassischen, gefilterten Medien drückt sich in kritischer Distanz und grundlegendem Misstrauen aus. Die Jugendlichen dieses Typus sind der Meinung, dass falsche Nachrichten aufgrund verschiedener Kriterien („Überspitzung“, „Widersprüche“, „fehlende Kontextualisierung“, „Schreibstil“ etc.) bewertet und überprüft werden können. Zudem erfolgt die Identifikation von Fake News im direkten Austausch mit Vertrauenspersonen im persönlichen Umfeld.

5.3.3 Hass in Netz: spielerisch-partizipierender Umgang mit Diskussionen auf Social Media

Auszug aus Gruppendiskussion 3:

- 258 Em: °Ja, die eigene Meinung ist wichtig.° Ja, man muss auch zu jedem Thema was sagen.
259 Dm: Muss man nicht, irgendwie:::, aber man kann.
260 @(2)@
261 Gm: Aber, wenn du **keine Ahnung** hast, dann kannst du nicht über ein Thema reden, ne.
262 @(3)@
263 Gm: Aber wenn es langweilig ist.
264 (Zeit: 23:13)
265 Bm: Also:::, ich denke für viele Leute fällt=s auch leichter, den eigenen Senf dazu zu geben, oder halt
266 über Leute zu sprechen, wenn man sie nicht in Person sieht, weil man sich im Internet einfach mehr
267 traut, ja, einfach diese gewisse nicht unbedingt Anonymität, weil die meisten haben eh was von sich im
268 Netz, aber es ist einfach was anderes, wenn man seine Meinung im Netz teilt.
269 Em: Wenn man seine eigene Meinung postet oder so, man sieht was die anderen denken, und die selber
270 auch eine Meinung haben.
271 Y1: Also dass man dann auch hervorruft, eine Reaktion (3)
272 Em: °Ja.°
273 Y2: Ist die Reaktion immer positiv, oder negativ manchmal?
274 Dm: Sehr negativ (.) es kann positiv sein. Es kommt auf die Person an. Wenn ich irgendwas sage, meine
275 Meinung oder so, und einer kommt und sagt was gegen das, komplett anderes, (und ich denke mir oft
276 so, das stimmt auch, ne.)
277 Y2: Ich habe schon eine andere Gruppendiskussion gehabt, da war das Thema dann ähnlich, hier mit
278 Reaktionen und darüber reden halt, und einer hat gesagt, nein, er möchte gar nicht, dass er seine
279 Meinung reinschreibt, weil dann gibt=s immer Stress. Und dann gibt es immer welche, die sagen, es ist
280 super, andere sagen, es ist mühsam, oder ist falsch, und dann gibt=s Diskussionen immer. Ist das (.)?
281 Gm: Ich finde das irgendwie gut, dass man unter Einführungszeichen Stress bekommt, weil da kann
282 wirklich jeder seine Meinung äußern und seine Meinung auch verteidigen, wenn er auch wirklich zu
283 seiner Meinung steht.
284 Em: °Solange du niemanden beleidigst.°
285 Gm: **Ja**.
286 Em: So einfach diskutieren.
287 Gm: Ja. Solange niemand dabei beleidigt oder irgendwie anders, oder was auch immer, es kann jeder
288 schreiben was man will, weil::: es passieren keine Sachen. Es ist halt das Internet.
[...]
327 Fm: Wenn die Person sich wirklich den Beitrag angesehen hat und sich bemüht hat, so eine Erklärung
328 und seine eigene Meinung zu sagen, die auch negativ ist, dann will ich schon ein bisschen zurück
329 antworten, und so.
330 Em: Wenn du was postest, du musst auch negative Kommentare –
331 (Zeit: 27:52)

- 332 Fm: Ja, ja, man muss damit leben können. (3) Weil nicht jede Person ist gleich.
- 333 Y1: Und über das was ihr jetzt redet, ist das dann eher so politische Meinungen, oder?
- 334 Fm: Alles.
- 335 Y1: Alles.
- 336 Em: °Alles, ja.°
- 337 Y2: Was kann man sich unter „alles“ vorstellen.
- 338 Gm: **Alles** alles.
- 339 Y1: @(2)@
- 340 Fm: Aber es ist dann meistens nicht ernst gemeint.

Auch bei Jugendlichen des Typus „Spaß haben und authentisch bleiben!“ ist Hass im Netz eng verwoben mit Online-Diskussionen, wird dabei allerdings als Grenze markiert und der Meinungs austausch im Internet wird nicht abgelehnt, sondern positiv konnotiert – wie in obigen Passagen anhand der Gruppendiskussion 3 (mit anfangs sieben, später acht männlichen Lehrlingen) gezeigt wird. Darin affirmierte Em die Frage, warum es wichtig sei, die eigene Meinung zu sagen, mit der Aussage: „Ja, man muss auch zu jedem Thema was sagen.“ Diese Äußerung wurde von Dm relativiert, was zu einem allgemeinen Lachen führte, worauf Gm differenzierte, dass man nicht über ein Thema reden könne, wenn man dazu über kein Wissen verfügt, wobei er nach erneutem Gelächter einschränkend auf Langeweile als Motiv verwies – „aber wenn es langweilig ist“, könne also auch einfach nur als Zeitvertreib mitdiskutiert werden. Der Meinungsäußerung im Internet wird hier also nicht nur die Funktion des Meinungs austausches und Diskussion zugeschrieben, sondern ebenso jene des Zeitvertreibs bzw. der Unterhaltung.

Bm elaborierte, dass solche Meinungsäußerungen für viele Menschen im Internet leichter seien, da „man sie nicht in Person sieht“ und sie sich in einer spezifischen Art eingeschränkter „Anonymität“ durch das Internet mehr trauen würden. Em differenzierte, dass man durch das Posten der eigenen Meinung im Internet auch die Meinungen anderer erfahren könne, man also eine Reaktion evozieren könne. Auf die Frage des Interviewers nach der Qualität solcher Reaktionen, brachte Dm ein, dass diese „sehr negativ“ seien, relativierte aber auch gleich „es kann positiv sein. Es kommt auf die Person an“. Vom Interviewer gefragt, ob solche Meinungsäußerungen aufgrund der Unerwartbarkeit bzw. häufigen Negativität der Reaktionen nicht Stress verursachen würden, affirmierte Gm den Stress als Konsequenz davon, dass im Internet „wirklich jeder seine Meinung äußern“ könne – also dieser Stress sozusagen als Hinweis auf die im Internet herrschende Freiheit und Nicht-Zensur durchaus als positiv anzusehen sei. Außerdem ermögliche das Internet es auch, „seine Meinung auch [zu] verteidigen, wenn er auch wirklich zu seiner Meinung steht“. Diskussionen im Internet, die auch negative Äußerungen beinhalten, werden also hier von Gm als Foren mit einer spezifischen Qualität markiert, indem sie zum einen die Freiheit im Internet zeigen und zum anderen Arenen für die Prüfung und Verteidigung der eigenen Meinung darstellen. Em differenzierte allerdings, indem er die Grenzen eines solchen Diskurses aufzeigte, durch die Äußerung „Solange du niemanden beleidigst.“ Diese von Gm validierte Proposition erklärte Em mit dem Hinweis „so einfach diskutieren“. Gm validierte diese Proposition und differenzierte mit der Äußerung „Ja. Solange niemand dabei beleidigt oder irgendwie anders, oder was auch immer“. Er markierte aber erneut die Uneingeschränktheit des Internets durch den Hinweis „es kann jeder schreiben was man will, weil:: es passieren keine Sachen. Es ist halt das Internet.“ Deutlich wird hier wieder die Orientierung an einer spezifischen Qualität des Internets bzw. der Diskussion im Internet, die sich nicht nur auf die normative Freiheit der Meinungsäußerung mit der damit verbundenen Gefahr von negativen Reaktionen bezieht, sondern auch auf fehlende oder irrelevante Konsequenzen.

In Folge differenzierte Hm diese Bewertung von Gm durch den antithetischen Verweis darauf, dass „es aber auch Unterschiede“ gebe (3/290), nämlich aufgrund der Rolle, aus der heraus man seine Meinung im Internet postet – als Privatperson, z.B. als „ein normaler durchschnittlicher Schüler“ (3/291) – sei die eigene Meinung bzw. Weltanschauung stark vom sozialen Umfeld geprägt und daher wahrscheinlich entsprechend „angepasst“ (3/293), womit keine radikalen Meinungen zu erwarten seien bzw. negative Reaktionen kaum Konsequenzen hätten. Demgegenüber würden Influencer:innen einen „Backlash“ erfahren, wie Cm ergänzte, da sie „ein besonders öffentliches Leben“ (3/300) führen. Mit dieser spezifischen Öffentlichkeit verbundene Handlungsformen o.Ä. werden allerdings nicht weiter thematisiert.

Die Frage nach dem eigenen Umgang mit Hassreden, Beleidigungen o.Ä. der Interviewerin beantwortete Em damit, „ja dann einfach zurück antworten“ (3/307), also gleich direkt darauf zu reagieren. Fm wies allerdings darauf hin, dass einige Menschen gar nicht an den Postings der anderen interessiert seien, sondern es ihnen nur darum gehe, selbst zu schreiben und zu beleidigen. Auch hier wird also darauf verwiesen, dass es bei Diskussionen im Internet oftmals nicht um einen offenen Argumentationsaustausch mit dem Ziel einer Einigung geht. Em merkte an, dass es am besten sei, solche Posts zu ignorieren (3/314), oder zu löschen (3/316). Gm markierte, dass Personen auch „ganz schnell ganz leicht“ (3/315) blockiert werden können (3/320) – „dann bekommt man nie wieder was von dieser Person“ (3/322) – dass dies allerdings „nur im Notfall“ (3/325) gemacht werden solle.

Weiters wies Fm darauf hin, dass ein Diskurs von widersprüchlichen Meinungen lebe und anzuerkennen sei, wenn jemand sich „bemüht hat“, seine widersprechende Meinung zu äußern, auch wenn dabei die Gefahr einer Beleidigung oder Abwertung bestünde, und er dann schon „ein bisschen zurück antworten“ wolle. Auch Em merkte an, dass man beim Posten auch mit negativen Kommentaren rechnen müsse, was Fm mit dem Hinweis auf die Verschiedenheit von Menschen bekräftigte. Bei der Frage nach den Themen, die die Jugendlichen im Internet diskutieren, wurde von Fm, Em und Gm univok die thematische Uneingeschränktheit betont – sie posten über „alles“. Dabei markierte Fm nochmals die Unverbindlichkeit und Leichtigkeit des Kommentierens bzw. des Meinungsaustausches im Internet mit der Äußerung: „Aber es ist dann meistens nicht ernst gemeint.“

Interessant in dieser Gruppendiskussion ist auch, dass Bm an späterer Stelle von eigenen schlechten Erfahrungen mit Internetdiskussionen spricht. Er erzählte, dass er „ehemalig aus dieser Instragramer-Welt“ komme und im Alter von 14 oder 15 Jahren noch nicht gewusst habe, welche „fatale Auswirkungen“ Meinungsäußerungen in einem spezifischen Umfeld haben können. Aktuell, im Alter von 18 Jahren, bereite ihm das aber keine „Sorgen“, da er als „Privatperson“ poste und nicht so viele Personen Zugriff auf diese Posts hätten (3/431-457). Hier wird also erneut auf die unterschiedlichen Rollen und die damit verbundenen Grade an Öffentlichkeit im Internet hingewiesen, die es – ggf. aus eigener Erfahrung – zu verstehen und womit es entsprechend umzugehen gelte.

Bm brachte etwas später auch die Proposition der bewussten Provokation durch Meinungsblogger:innen mit weitreichenden Folgen ein. Er markierte, dass es im Netz „Meinungsblogger“ gebe, die bewusst über Youtube-Videos Skandale und dadurch Hass gegenüber einer ganzen Personengruppe auslösen würden, und zwar mit dem Ziel, Aufmerksamkeit zu generieren bzw. Geld zu verdienen, wie Gm ergänzte. Univok elaborierten Gm und Bm diese Dynamik, die dadurch entstehen würde, dass sich Personen aus Langeweile an diesem Spiel des Likens und Dislikens beteiligen – da „man denkt das ist nicht so richtig echt und so, aber es wird alles nur gespielt und so“ (3/570) – dass solche „Spiele“ allerdings sehr wohl Auswirkungen außerhalb der Internetwelt haben können, da „die Personen, die in dieser Gruppe waren, [...] auch persönlich draußen angegriffen [wurden].“ (3/574f.).

Bm wies an späterer Stelle auch darauf hin, dass sich viele Personen im Internet anders verhalten, und zwar, weil „die Regeln [...] anders [sind]“ (3/778). Aufgrund dieser Regeln wird

die Kommunikation im Netz weniger höflich geführt und trauen sich die Menschen mehr zu. Dabei verwies er erneut auf das Wesen von Spielen, konkret auf Shooter-Spiele, in deren Kontext Beleidigungen nicht ernst zu nehmen seien, weil man sich dabei mehr zutraue, also Grenzen überschritten werden. Diese unterschiedlichen Regeln und die Andersartigkeit der Internet-Welt gelte es akzeptieren zu lernen. Das Internet wird hier als eine Spiel-Arena bzw. Spielwiese markiert, die eigenen Regeln folgt (weniger höfliche Kommunikation, mutigeres Agieren, gängige Grenzen müssen nicht zwingend eingehalten, sondern können im Spiel-Modus missachtet werden). Em affirmierte diese Aussage durch die Bezeichnung „Internet Rambo“ (3/786). In Folge diskutierten Hm, Bm und Gm, dass es wichtig sei, die erforderliche „Computer-(Kompetenz)“ (3/794) zu erlernen, entweder aus eigener Erfahrung, durch die Unterstützung von erfahrenen Personen oder auch durch verpflichtende Kurse oder Computerführerscheine für Ältere (3/766-805).

An späterer Stelle sprach sich Em auf die Frage des Interviewers, ob es im Internet Gruppenregeln geben sollte, ähnlich jenen, die auch im realen Leben gelten, explizit gegen solche Regeln und für einen „Ort [...] ohne Regeln“ (3/912) aus, „sodass man sich frei fühlt“ (3/913). Gm affirmierte und differenzierte, dass „das Internet halt wirklich ehrlich gar keine Grenzen“ habe (3/914), was nach Dm „auch so bleiben [sollte], ohne Regeln, ohne gar nichts, dass man sich auch online zurückziehen kann, machen kann was man will“ (3/917f). Das Internet wird damit markiert als regelfreier Raum, um sich zurückziehen und ausleben zu können. Allerdings differenzierte Bm in diesem Kontext, dass es sehr wohl Regeln im Internet gebe – „Plattformen geben ja Regeln an“ (3/919), dass diese aber nicht zwingend eingehalten werden müssten, da der Internetauraum schwer kontrollierbar sei und Sanktionen beispielsweise durch neue Accounts und Profile unterlaufen werden können. Em und Dm verweisen damit auf Umgehungsstrategien im Fall eines Ausschlusses von Diskussionsplattformen o.Ä. Bm argumentierte in Bezug auf die Nachteile einer starken Regulierung des Internets dahingehend, dass „Orte, wo das Internet zensuriert ist“ (3/930) auch gleichzeitig dazu auffordern würden, zu lernen, wie man solche Zensurierungen umgehen kann. Damit werden die Vorteile eines nicht regulierten Internets markiert.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug zu Hass und Diskussionen im Netz für den Typus „Spaß haben und authentisch bleiben!“ festhalten:

Die Jugendlichen dieses Typus nehmen keine grundsätzlich distanzierte bzw. ablehnende Haltung gegenüber Online-Diskussionen ein, sondern heben die positive Funktion des Meinungs-austausches und der Diskussion hervor, ebenso wie jene des spielerischen Zeitvertreibs bzw. der Unterhaltung. Beleidigungen werden nicht als omnipräsent, sondern als Grenze beim Meinungs-austausch markiert, die im Sinne der Meinungsäußerung von Privatpersonen zu akzeptieren ist, wohingegen bewusste Provokationen oder Beleidigungen durch „Meinungs-blogger“ abgelehnt werden. Diskussionen in Internet werden als Ausdruck individueller Freiheit der Meinungsäußerung verstanden und als Möglichkeitsfelder, um die eigene Meinung zu kommunizieren und im Austausch mit anderen Personen zu hinterfragen und eventuell weiterzuentwickeln. Diskussionen im Internet dienen auch dem Zeitvertreib bzw. zur Unterhaltung, womit eine Orientierung an einem spielerischen Charakter von Online-Diskussionen, an der Leichtigkeit und Unverbindlichkeit des Internets sowie von Diskussionen bzw. Meinungsäußerungen im Internet zum Ausdruck kommt. Das Internet wird als Spiel-Arena bzw. Spielwiese verstanden, mit sehr viel Freiraum, um sich dorthin zurückziehen oder sich dort ausleben zu können. Die spezifischen Regeln, die dort gelten (weniger höflich, mutiger, gängige Grenzen sind nicht zwingend zu beachten, sondern können im Spiel-Modus missachtet werden – „Internet Rambo“ ...), gilt es – manchmal aus eigenen Erfahrungen – zu erlernen und zu kennen: weniger, um sie zu ändern, sondern eher, um damit umgehen bzw. sie umgehen zu können. Einschränkungen oder Zensurierung im Internet werden abgelehnt.

Hinsichtlich der Handlungspraxis werden von den Jugendlichen die Handlungsmöglichkeiten betont, die es gibt, um sich gegen Beleidigungen und Hass in Netz zu schützen, sowie die Notwendigkeit, sich mit dem Internet aktiv auseinanderzusetzen, um zu verstehen, wie Internetmeinungsforen funktionieren. Die habituelle Praxis ist gekennzeichnet durch das Posten und Äußern der eigenen Meinung, auch um die Meinung bzw. Reaktion anderer Personen zu erfahren. Beleidigende Posts von Meinungsblogger:innen werden ignoriert oder gelöscht, solche von Privatpersonen akzeptiert oder gegebenenfalls blockiert.

5.3.4 Gender und Identität: Authentisch-spielerische Konformität

Ausschnitt aus Gruppendiskussion 3

- 837 Y2: Aber selber machen, ich meine, wenn man da jetzt sich die Runde anschaut, es sind jetzt
838 zufälligerweise keine Mädchen dabei – können Mädchen das auch genauso machen, ^L oder besser::
839 Y1: (Ja sicher.) @(.)@ -^J
840 Y2: Oder schlechter, oder ()?
841 Gm: Ich glaube, die können das genauso, aber sind einfach viel mehr Ignorante da, die sich einfach
842 damit nicht befassen möchten, oder machen was sie wollen im Internet, ohne:: die Folgen dabei zu
843 beachten.
844 Bm: Also, die Denkweise hat ja nichts damit zu tun, was man zwischen den Beinen hat. Aber es ist (.)
845 es ergibt sich (.) hat sich halt so ergeben, dass sich Jungs oft besser mit Computer auskennen, einfach
846 wegen den Genderrollen, Geschlechterrollen. Jetzt ist es besser, dass sich Mädchen da auch im e-
847 Commerce Bereich trauen, aber:: so es gibt Hobbies, also eher Jungs, die zum Bp. hobbymäßig gern
848 spielen, was mit Computer-Auskennen (zu tun) hat, weil sich das eben so ergeben hat, aber es ist jetzt
849 nicht so, dass Mädchen irgendwie:: komplett andere Spezies sind, die anders denken, oder so. Es hat
850 ja nichts mit dem Geschlecht zu tun.
851 Y1: °Wunderbar.°
852 Y2: Ist dieses Spielen ein wichtiger Punkt, um das Internet, die Spielregeln zu lernen? Wenn man jetzt
853 nicht zockt, ist man dann, hat man dann ein Problem? Stärker, oder wird man dann (irgendwas
854 Persönliches) –
855 Gm: Das Zocken hat einfach nur:: (.) es macht=s leichter, wenn man halt online zockt.
856 Hm: Ich würde sagen, das ist der Anfang so. Man wird vom Klein auf beigebracht (), meistens
857 sind es auch Jungs, die so dann vor der Konsole () und dann spielen sind irgendwann online
858 und lernen auch die Internetwelt kennen, und die ist nicht immer gut, (wie ihr jetzt auch wisst). (5) Man
859 wird einfach früh (.) man lernt früh, was das Internet ist, (und mehr damit umzugehen).
860 Y1: Die Mädels lernen das anders, oder (.) es von den anderen Zugängen, oder:: ?
861 Gm: Also, ich bin mir sicher, dass sie das anders lernen, weil es gibt ja auch natürlich Mädchen, die
862 irgendwie Konsolen oder so zocken, aber:: ja, keine Ahnung, man hat ja sein Handy. °Jeder zweite
863 Mensch hat mittlerweile ein Handy.° So:: Social Media und so, wenn man sich ein bisschen ein paar
864 Sachen anguckt und es auch benutzt, dann lernt man es auch °ganz schnell°, was da falsch ist und was
865 nicht und dann (.) meistens ist es zu spät.

Auf die Frage der Moderation, ob die anwesenden Teilnehmer (in diesem Fall: ausschließlich männliche Teilnehmer) glauben, dass Mädchen „das“ besser oder schlechter können entwickelte sich eine Diskussion mit Teilnahme von Gm und Dm. „Das“ bezog sich auf vorangegangene Ausführungen, wo diskutiert worden war, dass es wichtig sei, sich die „Online-Regeln“ anzueignen, und dass dies durch aktive Teilnahme in der „Online-Welt“ erfolge, damit man weiß, wie diskutiert wird, was online gestellt wird etc.

Gm antwortete, dass Frauen „das“ auch könnten, aber dass es mehr „Ignorante“ gebe, die sich nicht damit befassen möchten; diese Einführung wurde von Bm aufgegriffen, der einerseits relativierte und meinte, dass die Denkweise nichts mit dem Geschlecht zu tun hat, dann aber andererseits ausführte, dass sich junge Männer besser mit Computern auskennen „wegen der Genderrollen“. Es werde „besser“, da sich Mädchen auch in den E-Commerce-Bereich „trauen“ – das lässt darauf schließen, dass dieser Bereich bislang als Burschenmetier

gesehen wird und Mädchen sich erst „hineintrauen“ müssen, dass sie sich diese Welt erst erobern müssen bzw. diese von Burschen besetzt ist. Bm führte das auch darauf zurück, dass Burschen mehr zocken „hobbymäßig“, was mit Computerkompetenzen zu tun habe; relativierte das gleich wieder dahingehend, dass sich das nur so ergeben habe, aber Mädchen keine andere Spezies sind.

Gm unterstützte die Aussage, dass Online-Zocken das Auskennen mit dem Computer erleichtert; auch Hm unterstützte das: „Jungs, die so dann vor Konsole () und dann spielen sind irgendwann online und lernen auch die Internetwelt kennen“; gleichzeitig meinte er aber, dass sie so sehr früh die Internetwelt kennenlernen, die nicht immer gut sei. Diese Aussage setzte er als Allgemeinwissen voraus „wie ihr jetzt auch wisst“; jedenfalls führt das frühe Zocken aus Gm's Sicht dazu, dass man früh lerne, was das Internet ist.

Es wurde zwar in der kurzen Diskussion relativiert, dass es nicht per se das Geschlecht sei, welches Burschen oder Mädchen dabei hilft, in der Online-Welt zurechtzukommen, aber dass dieses dennoch einen Unterschied mache, weil die Burschen in der Regel mehr und früher Computer spielen und früher mit dem Internet zu tun hätten und deshalb lernen würden, damit umzugehen (Der raue Ton im Netz und, dass man das aushalten muss bzw. das Aushalten beim Zocken lernt, z.B. bei Shooter-Games, wurde schon an früherer Stelle diskutiert (GD3/781-785) – damals aber noch ohne Bezug auf Geschlechterrollen).

Aus den Aussagen der Jugendlichen wird deutlich, dass der Umgang bzw. das Zurechtkommen im Netz ihrer Meinung nach vor allem durch das „Sich dort Bewegen“ erlernt wird, dass Burschen über Gaming früher dorthin kommen und dass die Funktionsmechanismen des Netzes, von Regeln etc. als gegeben vorausgesetzt werden und man sich dort hinzusozialisieren habe. Hier wird Burschen ein Vorsprung gegenüber Mädchen attestiert.

Gm relativierte diese Annahmen nochmals mit der Aussage, dass es zwar schon „natürlich“ Mädchen gebe, die zocken – aber? Es blieb dann etwas ungewiss, auch für ihn, was das gesamt bedeutet. Er überlegte weiter „keine Ahnung, man hat ja sein Handy“ und kommt zu dem Schluss, dass „Social Media und so; wenn man sich ein bisschen ein paar Sachen anguckt und es auch benutzt, dann lernt man es auch ganz schnell, was da falsch ist und was nicht“. Allerdings ergänzte er dann direkt, „dass es dann meistens zu spät“ sei.

Unklar bleibt, ob hier die Überlegung gemeint war, dass über Zocken das Netz besser verstanden wird und es über die Handynutzung nicht so schnell verstanden werden kann, bzw. dass man per Handy weniger schnell lernen kann, was falsch ist und was nicht. Auch wurde von Gm nicht näher darauf eingegangen, was mit „falsch“ gemeint sein könnte. In der Diskussion davor ging es um die Frage, ob man mit Kommentaren umgehen kann – insgesamt waren hier die Bezüge nicht ganz klar bzw. war unklar, was sich auf was bezieht.

Das Zurechtkommen mit Social Media erfordert aus Sicht von Jugendlichen des Typus 3 jedenfalls eine aktive Auseinandersetzung damit sowie auch eine Lernbereitschaft der User:innen dafür, wie man sich in dieser Welt „richtig“ bewegt. Als Lernfeld bzw. als Möglichkeit des Heranführens an einen teils unangenehmen und rauen Diskussionsstil wird das Gaming genannt und ausgeführt, dass Menschen, die zocken, die Online-Umgangsformen mehr bzw. früher gewohnt sind und besser damit zurecht kommen. Dabei handelt es sich gemäß den Jugendlichen aufgrund der Geschlechterrollen eher um Burschen. Junge Frauen, die hier nicht so leicht zurecht kommen, werden „als Ignorante“ gesehen, die sich dieses Wissen und den Stil der Auseinandersetzung nicht aneignen (wollen).

Verstärkt wird die Sichtweise der männlichen Prägung des Internets durch eine weitere Passage, die von Bm ausgeführt wurde.

Weiterer kurzer Auszug Gruppendiskussion 3 (Zeile 871-875)

Bm: (.) die Frauen werden sehr stark sexualisiert und als Junge kommt man sehr schnell auf ganz viele Adult-Porn Seiten. Ich glaube bei mir war es mit 11 oder so::, und:: bei den Mädchen, die haben halt (.) bei den wird anderes erwartet, und:: bei denen passiert es oft vielleicht später, oder es passiert genauso früh, aber (sie) haben nicht so das Interesse dafür, weil die Pornoindustrie ist eher auf die Männer (gelehnt) und:: das macht ja auch was mit einem, man entwickelt sich. ()

In dieser Passage erfolgte durch Bm die explizite Thematisierung, dass Frauen „sehr stark sexualisiert“ werden und man als Junge „sehr schnell auf ganz viele Adult-Porn-Seiten“ (GD3/871) kommt. Die Häufung von Begriffen wie „sehr“ und „ganz viele“ unterstreicht die Aussage. Frauen wie Männer scheinen hier spezifischen Mechanismen ausgeliefert: Frauen werden als Objekt „sehr stark sexualisiert“; Burschen „kommen“ auf Adult-Porn-Seiten – auch dies: eine eher passive Formulierung; Burschen suchen diese Seiten nicht aktiv, sondern werden dorthin gelenkt. Interessant ist auch die Unterscheidung zwischen Frauen (Erwachsenen) und Jungen (Kinder/Jugendliche).

In „Ich-Form“ (eine der wenigen direkten Ich-Nennungen) führte Bm aus, dass er selbst schon mit „11 oder so“ auf Pornoseiten gekommen sei und meinte, dass das bei Mädchen vielleicht später passiere oder sie nicht so das Interesse dafür hätten – eine Begründung war „bei denen wird anderes erwartet“ (GD3/873). Dies impliziert, dass bei Burschen erwartet wird, dass sie auf Pornoseiten kommen. Dies sieht Bm auch in der Pornoindustrie bedingt, die „eher auf die Männer (gelehnt)“ (GD3/874) sei. Der frühe oder „andere“ Konsum von Adult-Porn-Seiten hat – wenngleich nicht näher ausgeführt wurde, welchen genauen Einfluss er nimmt – eine Auswirkung auf die Entwicklung von Geschlechterrollen bzw. die Konsument:innen generell: „das macht ja auch was mit einem, man entwickelt sich“ (3/874). Hier wurde wieder von der Ich-Form abgegangen und verallgemeinert – auf alle Burschen bzw. auf alle Adult-Porn-Seiten-Nutzer(:innen?). Ein Entziehen aus dem Mechanismus scheint schwierig bzw. wird gar nicht erst angedacht, sondern dies so hingenommen, wenn auch kritisch. Was das umgekehrt für Mädchen/Frauen bedeutet, wurde nicht näher ausgeführt.

Dieser Erzählstrang wurde von niemanden kommentiert oder aufgegriffen und stellt eine große Ausnahme in den Fokusgruppen dar: die explizite Auseinandersetzung mit Prägungen von Geschlechterrollen durch Netzphänomene und das Einfließen-Lassen von persönlichen Erfahrungen. Eventuell ist die Erzählung in dieser Form nur in einer reinen Burschengruppe möglich gewesen. Dadurch, dass sonst niemand auf das Thema eingestiegen ist, kann angenommen werden, dass Pornokonsum und Genderrollen möglicherweise nicht das gängigste Diskussionsthema darstellen, zumal nicht im Beisein von Moderator:innen.

Auch die Benennung der Pornoindustrie als ein Akteur im Netz hebt diese Aussage von vielen anderen ab, wo nicht explizit darauf eingegangen wird, von wem Anforderungen etc. kommen bzw. wer „das Netz“ mitformt.

Das „Geschlechterthema“ wird über die „digitale Raumnutzung“ sichtbar: Nach wessen Mechanismen funktioniert der virtuelle Raum, wer nutzt den Raum und bringt sich ein, wer zieht sich zurück? Die Besetzung des digitalen Raums mit männlich konnotierten Themen bzw. einer, an männlichen Nutzern orientierten Kultur (z.B. raue Umgangsformen, pornolastig etc.) wird zwar kritisch angesprochen – dennoch wird Frauen eine Bringschuld attestiert.

Zusammenfassend lässt sich einerseits eine kritische Auseinandersetzung mit den Spielregeln und Umgangskulturen im Netz feststellen, die als durch die Gaming- und Pornoindustrie beeinflusste Kultur dechiffriert wird. Diese werde vor allem von (jungen) Männer erlernt und spreche diese im Besonderen an. Andererseits wird der „raue Umgangston“ oder sexistische Mechanismen weniger per se kritisiert, sondern vor allem den (jungen) Frauen zur Last gelegt, nicht den „richtigen“ Umgang damit zu erlernen und sich mit diesen letztendlich doch als authentisch hinzunehmenden Spielregeln auseinanderzusetzen. Auch wenn also die Funktionsweise und Regeln des Netzes gewissermaßen „durchschaut“ werden, scheint der

vorherrschende Stil letztendlich doch als „authentischer“ Stil, mit dem umgegangen werden müsse.

Auf Basis der Diskussionsbeiträge in dieser Gruppe kann eine hohe Nutzung des digitalen Raums abgelesen werden. Die Teilnehmenden bringen sich in Diskussionen ein auch weil sie den Umgangston kennen und gelernt haben, sich quasi authentisch und konformistisch im Netz zu bewegen – wenn auch mit kritischem Bewusstsein. Für politische Aktionen oder eine Gegenkultur scheint das Know-how nicht eingesetzt zu werden.

5.4 Typus 4 – „Es muss nicht so sein, wie es ist!“

5.4.1 Hohes Politikinteresse, aktive Beteiligung und Content-Erstellung

Dieser Typus, der aktiv partizipiert und Inhalte im digitalen Raum erstellt, kommt in den Gruppendiskussionen nur sehr vereinzelt vor. Eine der wenigen beispielhaften Schilderungen findet sich von Hm in der Gruppendiskussion 2 (GD4/365-414, vgl. Unterkapitel 5.2.2). Hm beschrieb (GD4/379-384), dass er auf verschiedenen Nachrichtenportalen unterwegs sei, er aber auch auf der Social-Media-Plattform Twitter als User aktiv sei, welche sehr stark auf die unmittelbare Produktion und Verbreitung von Kurznachrichten abzielt. Hm konsumiert dabei verschiedene Formen von Nachrichten („Politik, Celebrities“) und verfolgt auch die darunter stehenden Kommentare und Diskussionen. Wenn dabei ein Thema für Hm besonders interessant ist, dann verändert sich die passiv-informierende Praktik in eine inhaltsproduzierende Praktik. Hm brachte sich folglich aktiv in die Diskussion ein. Ähnlich wie bei Typus 2 thematisierte auch Hm das Phänomen der Hasskommentare, welche ihn aber, in Abgrenzung zu Typus 2, nicht darin hindern, seine Meinung zu posten.

Auszug aus Gruppendiskussion 2:

- 702 Hm: °Aber so politische Themen usw. muss nicht unbedingt von Politiker sein?°
703 Bf: Also, politische Themen::, sehr viele. Immer wieder.
704 Kf: Bei mir nicht. Sie schiebt mir immer irgendwelche Videos, politische, sonst würde ich es mir nicht
705 anschauen. Mich interessiert Politik gar nicht. Deswegen war ich nie wählen, weil es mich einfach nicht
706 interessiert. Weil ich mich nicht auskenne.
707 Y1: Was für Videos schickst du so?
708 Kf: **Sie schickt mir** immer irgendwelche, ich @hab selber@ keine Ahnung. Zum Bp. das wo alles türkis
709 war.
710 Bf: Genau, genau.
711 Kf: Das hast du mir geschickt, das hätte ich nie so angeschaut. Hättest du es mir nicht geschickt, hätte
712 ich es auch nie gefunden.

In Gruppendiskussion 2 berichtete auch Bf von einer starken Konsumierung politischer Inhalte. Bei Bf konkretisiert sich diese Praktik durch die aktive Verteilung und Weiterleitung von Videos mit politischen Inhalten. Dabei versuche sie bei ihrer – laut Eigenbeschreibung „politik-desinteressierten“ – Kollegin Kf ein Interesse für Politik zu wecken, was zumindest in Ansätzen gelingen würde. Bei Bf zeigt sich hier im digitalen Raum eine Praktik, die mit einem hohen politischen Engagement verbunden ist.

Diese knappen Zitate der Jugendlichen machen jedenfalls deutlich, dass im digitalen Raum immer wieder politische Diskursräume auch aktiv gesucht werden. Einerseits bezieht sich dies auf verschiedene Social-Media-Plattformen, welche inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet

sind. Während Twitter einen digitalen Raum für die schnelle Verbreitung von Kurznachrichten bereitstellt, zielt etwa die Social-Media-App TikTok vermehrt auf Raum für Unterhaltung, Hedonismus und Zeitvertreib ab, was etwa bei der Online-Partizipation von Typus 1 oder 2 im Vordergrund steht.

Der Typus „Es muss nicht so sein, wie es ist!“ charakterisiert sich durch ein hohes Interesse an Politik und politischen Themen. Er zeigt dabei eine hohe Resilienz gegenüber der harten Debattenkultur in den sozialen Medien und beteiligt sich aktiv an Diskussionen und politischem Austausch im digitalen Raum. Verwendet werden dabei insbesondere Medien und Plattformen, die auf die Verbreitung und Beschaffung von Informationen fokussieren (z.B. Twitter). Dieser Typus versucht auch, das unmittelbare Umfeld durch Weiterverbreitung von entsprechenden Videos oder Beiträgen zu politisieren.

5.4.2 Wissenschaftliche Orientierung zur Identifizierung von Fake News

Auszug aus Gruppendiskussion 2:

- 52 Y1: Dass junge Leute alles glauben, was im Internet steht, dass sie dort eigentlich nur Blödsinn machen
53 und dass eh nichts Vernünftiges im Internet passiert. Solche Dinge.
- 54 Dm: Doch bestimmt. Ich weiß nur nicht, ob das Vorurteile (sind). Ich glaube, es gibt bestimmt viele leicht
55 gläubige Leute, die halt eben vieles glauben, °und das kann natürlich () Gegenseite ().° Ich bin
56 mir jetzt nicht sicher, ob das ein Vorurteil ist. (4) Man kann natürlich jetzt nicht sagen () Theorie,
57 oder () Prozentsatz () oder °keine Ahnung.°
- 58 Y1: Du wolltest was sagen?
- 59 Bf: Na ja, meine Arbeitskollegin würde jetzt wahrscheinlich voll mitreden können. Die glaubt alles im
60 Internet @(3)@. Die ganzen Gerüchte, die ist so leichtgläubig, aber sie ist auch ur abergläubig und alles
61 also bei ihr (), also traue ich zu, dass sie jeden Bullshit glaubt. °Aber ()°
- 62 Cm: Es kommt auf die Person an, würde ich sagen. Also, dass jeder Jugendliche jetzt alles glaubt, stimmt
63 sicher nicht, aber, es kommt definitiv auf die Person an. Manche sind halt leichtgläubig (.) die sagen (.)
64 oder die lesen sich etwas, oder schauen sich an und glauben sie es, und andere wollen nachvollziehen,
65 ob das stimmt.
- 66 Kf: Es kommt immer drauf an, welche Quellen man verwendet. Weil, wenn man sich jetzt seine ganzen
67 Quellen von Instagram, oder von der Heute Zeitung, oder was auch immer holt, ist es was anderes, als
68 wenn man sich irgendwelchen g=scheiten Quellen raussucht. Irgendwelche:: wissenschaftlich belegten
69 (3) also (3).
- 70 Y1: Instagram, ist das (2), ich meine, was kommt also für Nachrichten auf Instagram da her?
- 71 Dm: Auch von ORF, ZIB, Heute, aber es gibt auch viele Seiten, auch so wie Heute oder so, die auch
72 falsche Nachrichten berichten. Viele Leute denken ja, das ist echt, obwohl es eigentlich falsch ist.
- 73 Kf: Es gibt noch diese Instagram Seiten, diese Fun Facts, wo irgendwelche Sachen da stehen, die dann
74 eh kompletter Blödsinn sind. Wo sie irgendein Bild reinhauen und dann irgendwas Historisches
75 dazuschreiben, was eh kompletter Blödsinn ist. Also @2@
- 76 Dm: (Made My Day).
- 77
- 78 Kf: Hm?
- 79 Dm: (**Made My Day**).
- 80 Kf: Ja::, so was.
- 81 Y1: Die kenne ich auch, diese Made My Day und diese (Fun Fact) irgendwie.
- 82 Kf: Es sind immer irgendwie:: verschiedene Seiten, aber (4).
- 83 Y1: Warum, warum machen die das? Hatte wer eine Idee?
- 84 Em: Für Likes.
- 85 Y1: Für Likes.
- 86 If: °Jeder will die () haben. Auf irgendeine Weise.°

- 87 Dm: Es wird da halt einfach anderen Leuten erzählt, so ja, es soll das passieren, dann denken die Leute
88 es auch, dass es echt stimmt. ()
- 89 Fm: Ja, das Problem ist, die ganzen Zwölfjährigen, Zehnjährigen haben auch schon Handy und
90 verbreiten das weiter. Die glauben **alles** auch. Und stellen es weiter rein und stellen es weiter rein und
91 dann glauben es gefühlt eh schon jeder.
- 92 @(2)@
- 93 Kf: Und dann starten sie einen Kettenbrief.
- 94 @(3)@
- 95 Fm: @(2)@ dass du sterben wirst, wenn du das nicht L weiterleitest. @(2)@
- 96 Dm: Aber dann J gibt es ja auch noch Leute, die sich hinsetzen und dann schauen, ob das wirklich
97 stimmt, oder gelogen ist. Die sind eigentlich diejenigen, die eigentlich wieder auch was gutes machen,
98 so.
- 99 Y1: Was sind das für Leute? (3) Oder wer macht das?
- 100 Dm: Journalisten eigentlich. Weil, es gibt bestimmt einige auch Leute, die jetzt nicht Journalisten sind,
101 sondern sie möchten sich hinsetzen und schauen, ob das wirklich stimmt. Ob das nur die berichtet
102 haben, oder auch mehrere.
- 103 Bf: °Das stimmt.°
- 104 Cm: Es gibt auf Social Media Seiten, eben zum Bp. auf YouTube gibt es halt Kanäle wie zum Bp. ich
105 weiß nicht (maiLab), die halt verschiedene Videos halt den Themen widmen, wie Made My Day halt und
106 so:::, und wollen halt die Fake News, die die verbreiten, halt eben wissenschaftlich zu prüfen. Also, °das
107 wäre ein Beispiel.°
- 108 Bf: (Muss man aber auch schon), weil manche von diesen Kanälen, die sind auch nicht selbst
109 wissenschaftlich geprüft. Und dann tun sie so, und::: erzählen wieder einen kompletten Blödsinn.
- 110 Cm: **Ja**, aber wenn die dann halt die Quellen °in die Videobeschreibung schreiben, dann° (2).
- 111 Hm: Dass irgendwie die Quellen könnten auch gelogen sein.
- 112 Bf: Es müssen einfach gute Quellen sein.
- 113 Y2: Woher erkennt man eine gute Quelle?
- 114 Bf: Gute Quellen, generell irgendwas, was man in den wissenschaftlichen Arbeiten verwenden könnte.
115 Also, irgendwie::: auf Seiten von irgendwelchen Universitäten. Wikipedia würde ich nicht sagen, dass
116 das eine gute Quelle ist, weil da kann jeder irgendwas reinschreiben.

Der betreffende Ausschnitt beginnt mit der polemischen Frage der Interviewperson betreffend das Vorurteil, dass Jugendliche alles glauben würden. Dm führte hier eine erste Proposition ein, indem grundsätzlich infrage gestellt wird, ob dies wirklich Vorurteile wären. Dm meinte, dass es wohl einen gewissen Anteil an Jugendlichen geben würde, die „leichtgläubige Leute“ sind, allerdings lasse sich schwer einschätzen, wie groß dieser Anteil ist. Bf gab eine validierende Zustimmung, indem sie das Beispiel der „Arbeitskollegin“ anführte, die „jeden Bullshit“ glauben würde. Cm differenzierte in Abgrenzung zu den „Leichtgläubigen“ eine Gruppe von Jugendlichen, die ein Interesse hätte „nachzuvollziehen, ob das stimmt“. Im konsensorientierten und reflektierten Diskurs der genannten Teilnehmer:innen dokumentiert sich hier eine Selbstzuordnung zu einer Gruppe von Jugendlichen, die sich von der Gruppe der „Leichtgläubigen“ abgrenzt.

Die Ausführungen von Kf verweisen dabei auf den Kontext der Quellen, auf die sich die Informationen beziehen. Dabei setzte sie einen Kontrast zwischen den sozialen Medien („Instagram“) und Zeitungen wie „Heute“ auf der einen Seite und „gscheite Quellen“, die „wissenschaftlich belegt“, auf der anderen Seite. Im Vergleich zum Typus 2, bei dem die Benennung von „seriösen Medien“ zumeist unklar bleibt, wird hier explizit auf die wissenschaftliche Orientierung verwiesen. Gemeinsam mit Typus 2 werden jedoch auch bei diesem Typus die sozialen Medien als seriöse Informationsquellen von den Jugendlichen kritisch infrage gestellt. Dieser Aspekt wird folglich von mehreren Teilnehmer:innen noch weiter elaboriert. Als Beispiele wurden Falschmeldungen der „Heute-Zeitung“ („so wie Heute

oder so, die auch falsche Nachrichten berichten“) oder Instagram-Seiten, die sich auf die Erstellung von Fun-Facts („Made my Day“) fokussieren, genannt.

Erklärt wird die Verbreitung von falschen Informationen und Nachrichten von den Jugendlichen mit der Aufmerksamkeitsökonomie, etwa in Form der Generierung von Likes („jeder will die haben. Auf irgendeine Weise“) und der Praxis des Teilens von Informationen. Anfällig für falsche Informationen seien insbesondere junge Menschen („die ganzen Zwölfjährigen, Zehnjährigen haben auch schon ein Handy und verbreiten das weiter. Die glauben auch alles“). Diese Abgrenzung kann als Selbstzuordnung zur Gruppe der kritischen Medienkonsument:innen verstanden werden, welche die Mechanismen der sozialen Medienwelt durchschaut und verstanden hätten.

Dm führte dann eine neue Diskussionsrichtung ein und verwies auf Personen, welche sich die Mühe machen („sich hinsetzen“) und mögliche Falschnachrichten prüfen würden („ob das wirklich stimmt, oder gelogen ist“). Auf die Frage, wer diese Leute seien, antwortete Dm zunächst mit „Journalisten“, um dann gleich den Kreis auf eine weitere unbestimmte Personengruppe zu erweitern („bestimmt auch einige Leute“). Cm elaborierte diese Personengruppe auf weitere Accounts, wie etwa maiLab¹⁹ auf Youtube, der es sich zum Ziel gesetzt habe, Fake News „wissenschaftlichen zu prüfen“. Abermals zeigt sich in den Ausführungen eine starke wissenschaftliche Orientierung, um falsche Informationen und Nachrichten zu identifizieren. Gleichzeitig spiegelt sich darin ein hohes Vertrauen in die Wissenschaft. In Abgrenzung zu den anderen Typen dokumentiert sich in diesem Typus auch die Wertschätzung gegenüber der Berufsgruppe der Journalist:innen, welche eine kritische Quellen- und Informationsprüfung vornehmen würden.

Danach entwickelte sich eine Diskussion darüber, woran Wissenschaftlichkeit zu erkennen sei. Auch hier gebe es die Gefahr, dass Wissenschaftlichkeit bloß vorgetäuscht wird („manche von diesen Kanälen, die sind auch nicht selbst wissenschaftlich geprüft. Und dann tun sie so.“, „Quellen könnten auch gelogen sein“). Eine Basis, um die wissenschaftliche Orientierung zu erkennen, sei die transparente Darstellung der Quellen in den „Videobeschreibungen“, sodass diese potenziell selbst überprüft werden können. Gute Quellen seien wiederum wissenschaftsorientiert, z.B. Arbeiten von Universitäten. Wikipedia wurde dabei als negatives Beispiel einer vertrauenswürdigen Quelle angeführt, „weil da kann jeder irgendwas reinschreiben“.

Auszug aus Gruppendiskussion 4:

- 246 Y1: Es ist irgendwie interessant, oder, weil in dem Fall heißt ‚Überprüfen, ob eine Nachricht eine Lüge
247 ist‘ @(.)@ heißt einfach nur auf den Artikel klicken, in diesen Fällen. Also:: –
- 248 Bm: Also::, nicht unbedingt, aber meistens prüft man=s ja mit der zweiten oder dritten Quelle ab. Aber,
249 ich meine, das war jetzt auf das Clickbait bezogen vorher.
- 250 Y1: Okay, zusätzliche Quellen suchen. Du hast was schon gesagt. Machen das auch andere Leute
251 manchmal?
- 252 If: Ja.
- 253 Gm: Also, ich schaue da auf mehrere Webseiten, weil Wikipedia::, das Problem ist bei Wikipedia,
254 manche Sachen stimmen, aber es kann halt jeder was reinschreiben. D. h. wenn jetzt irgendeiner gerade
255 lustig d=rauf ist, dann schreibt er Blödsinn rein. Überhaupt bei Physik haben wir uns gemerkt, wie die da
256 rumschreiben. Also, da sind manche Sachen teilweise bei Physik und Chemie eigentlich nicht wirklich
257 gestimmt.
- 258 Bm: Aber dafür gibt=s ja unten die ganzen Quellenangaben, bei Wikipedia, wo man das überprüfen kann.
259 Es gibt da die ganzen Webseiten, woher die die Quellen nehmen.
- 260 Gm: ().
- 261 Cm: °Ja, das macht irgendwie niemand. (Weil man zu faul ist.)°

¹⁹ <https://www.youtube.com/channel/UCyHDQ5C6z1NDmJ4g6SerW8g/videos>

262 Gm: () (weil es so unübersichtlich unten ist).
 263 Em: Aber manchmal dort, bei einer Person, die zu 100 Tausend Prozent sicher ist, dass die die Wahrheit
 264 sagt. Und wenn sie:: (.) wenn jemand weiß, dass sie die zu 100% die Wahrheit sagt, und dann später
 265 irgendwann die Unwahrheit, dann merkt man da schon. Da gab es zum Bp. auch auf TikTok etwas, da
 266 hat nämlich irgend so ein Typ seine Mutter die ganze Zeit geprankt und das waren echte Pranks, und
 267 dann weil die schon so langweilig wurden () haben sie so zu fake pranks zugegriffen. Da
 268 kommt es auch richtig dann, man checkt das, dass es nicht mehr echt ist, und ja::, also, das war ein
 269 blödes mini Beispiel, aber::, ja.
 270 Y1: Ich finde es interessant, was du gesagt hast, Leute denen man zu 100% glaubt. Gibt (.) kennt (.)
 271 habt ihr da so Beispiele für solche Leute? Die man im Internet trifft.
 272 Bm: Also::, ich habe eine Person, die ich zu 3 Million Prozent glaube und die heißt Robert Marc Lehmann.
 273 Der ist für (.) das ist ein Meeresbiologe und der erklärt halt alles zu Umwelt und Fische, Wasser und was
 274 die Situation ist, und der will auch halt die Welt retten und so::, und da schaut man sich halt die Sachen
 275 an, um Informationen zu kriegen und der sagt auch immer selbst, dass man in Google Scholar oder
 276 schauen soll, und das wir nicht nur ihm glauben sollen, sondern auch andere Leute anschauen sollen
 277 und da halt mehr Informationen kriegen, weil es kann auch sein, dass er unabsichtlich was blödes sagt,
 278 oder so, °also::, L das. Ja.°

Auch in Gruppendiskussion 4 dokumentiert sich eine wissenschaftliche Orientierung im Diskurs rund um die Identifikation von falschen Nachrichten, wenn auch nicht in ähnlich klaren Konturen wie in Gruppendiskussion 2. In diesem Abschnitt zeigen sich verschiedene Orientierungen, die unterschiedlichen Typen zuordenbar sind.

Die Frage der Interviewperson nach der Überprüfung von potenziellen Falschnachrichten wurde im Kontext einer vorangegangenen Diskussion über Clickbait²⁰-Artikel gestellt. Die Jugendlichen konstatierten dabei, dass über solche Strategien sehr viele Falschnachrichten in den sozialen Medien verbreitet werden würden, die sich aber häufig durch eine einfache Recherche widerlegen lassen würden.

Die Jugendliche elaborierten gemeinsam ihre Praktik der Informationsüberprüfung, indem mehrere Quellen herangezogen werden („aber meistens prüft mans ja mit der zweiten und dritten Quelle ab“, „ich schaue hier auf mehrere Webseiten“). Während die Ausführungen etwa von Gm oder Cm mit ihrer Praktik des Quellenvergleichs eher auf den Typus 2 verweisen, kommt in der Diskussion bei Bm eine stärkere wissenschaftliche Orientierung zum Ausdruck. Während etwa Gm die Online-Enzyklopädie Wikipedia als Quelle als nicht-zuverlässig bewertete, da „jeder was reinschreiben“ könne, verwies Bm darauf, dass dennoch die verwendeten Quellen potenziell geprüft werden können. Diese Praktik wurde allerdings von Gm und Cm eher abgelehnt mit dem Hinweis darauf, dass das „irgendwie niemand“ machen würde, entweder weil „man zu faul ist“ (Cm) oder die Quellenverweise so „unübersichtlich unten“ (Gm) sind.

In einem weiteren Abschnitt kommt die wissenschaftliche Orientierung von Bm (GD4/272-278) etwas klarer zum Ausdruck. Zunächst erklärte Bm in dieser Passage, dass er einer Person („Robert Marc Lehmann“) in den sozialen Medien vollständig vertraue. In Abgrenzung zu Typus 2 erklärte Bm das jedoch mit der starken wissenschaftlichen Ausrichtung dieser Person. Konkret äußert sich dies in der jenem zugeschriebenen Qualifikation („Meeresbiologe“), die es ihm ermögliche, konkretes Wissen fachgerecht in einem umweltbezogenen Thema zu vermitteln („erklärt halt alles zu Umwelt und Fische, Wasser und was die Situation ist“). Gleichzeitig wurde in den Ausführungen von Bm glaubhaft dargestellt, dass dieser Influencer einen kritischen Zugang zu Informations- und Wissenssuche vermittelt und er sich wissenschaftlich orientiert („der sagt auch immer selbst, dass man in Google Scholar oder schauen soll, und dass wir nicht nur ihm glauben sollen“).

²⁰ Clickbaiting ist eine Strategie, um durch irreführende und zugespitzte Schlagzeilen Seitenaufrufe und damit Werbeeinnahmen zu generieren.

Weiters dokumentiert sich auch in einer Passage von Em der Typus 3, der sich durch ein vertrauensorientiertes Verhältnis zu Persönlichkeiten in den sozialen Medien charakterisiert. Dieses Vertrauen hat sich aber laufend zu bewähren (vgl. Kapitel 5.3.2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Typus „Es muss nicht so sein, wie es ist!“ in Bezug auf das Thema „Fake News“ sehr stark zwischen der Sphäre der sozialen Medien und wissenschaftlich abgesicherten Quellen bei der Überprüfung von Informationen unterscheidet. Der Gruppe der Journalist:innen und wissenschaftsorientierten Influencer:innen wird ein hohes Vertrauen entgegengebracht, um potenziell falsche Nachrichten zu identifizieren und zu prüfen. Als hoch vertrauenswürdige Quellen werden all jene eingeschätzt, welche als „wissenschaftlich“ etikettiert sind. Wissenschaftlich abgesicherte Quellen sind für diese Jugendlichen der normative Bezugspunkt. Dieser Typus sieht sich selbst nicht als anfällig für falsche Informationen. Die Praktiken des Typus 4 verweisen bei der Identifizierung von Fake News auf die Verwendung von mehreren Quellen zur Überprüfung. Dazu werden verschiedene Instrumente und Quellen eingesetzt wie Online-Enzyklopädien (Wikipedia), wissenschaftsbasierte Suchmaschinen (Google Scholar) oder auch wissenschaftlich etikettierte Social-Media-Accounts (MailLab, Robert Marc Lehmann). Die Form der Beschreibung ihrer Praktiken und Orientierungen deutet auf reflexive Wissensbestände bei den Jugendlichen in Bezug auf den Prozess der Informationsbewertung hin. Diese Gruppe kann etwa sowohl grundlegende Mechanismen der Aufmerksamkeitsökonomie (z.B. Clickbait) als auch solche des wissenschaftlichen Arbeitens (Quellenangabe, Quellenpluralität, kritische Prüfung der Quellen) explizit beschreiben.

5.4.3 Hass in Netz: kollektiv-partizipierender Umgang mit beleidigenden Diskussionen im Netz

Die Orientierung des Typus 4, „Es muss nicht so sein, wie es ist!“ in Bezug auf das Thema „Hass im Netz“ wird anhand der Gruppendiskussion 4 mit sieben Jugendlichen (zwei davon weiblich) veranschaulicht. Darin wurde dieser Aspekt über die Karte „Jemand wird in den sozialen Medien beleidigt“, die von den Teilnehmenden am häufigsten gewählt worden war, erstmalig thematisiert.

Nach einer Pause von ca. zwölf Sekunden berichtete Dm über Beleidigungen im Internet, z.B. sehr häufig in Kommentaren auf TikTok oder bei Videos. Dabei hob er die „großen Influencer“ hervor, „die jetzt nicht so:: in die Gruppe von Zuschauern passen und da werden die natürlich beleidigt“ (4/77f). Als Gründe für diese anscheinend fast selbstverständlichen Beleidigungen verwies er, „vom Aussehen bis zum Charakter“ (4/79f), auf eine große Bandbreite an Ursachen und brachte an späterer Stelle auch andere kontroverse Themen ein – wie „LGBTQ, oder Frauen- oder Männerhass, oder was weiß ich, oder dass man ungerecht behandelt wird (beim Arbeitsplatz) oder so“ (4/99f.). Auf die Aufforderung des Interviewers, die ungerechte Behandlung am Arbeitsplatz näher auszuführen, exemplifizierte Dm die schlechtere Bezahlung von Frauen sowie die ungleichen Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern in der Arbeitswelt. Insgesamt wurden Beleidigungen auch hier als ein omnipräsentes Phänomen verhandelt, das sich „überall“ (4/85) finde. Cm differenzierte bezüglich Hass im Netz zwischen unterschiedlichen Plattformen. Auf Instagram seien vor allem bekannte Schauspieler:innen Beleidigungen ausgesetzt, wie er am Beispiel des medial ausgeschlachteten Gerichtsprozesses von Jonny Depp und Amber Heart ausführte. Davon unterschied er TikTok, wo sich Hasskommentare in speziellen Kanälen zu gesellschaftspolitisch kontroversen Themen wie LGBTQIA+ finden würden.

Die anschließende Frage des Interviewers, ob Hasskommentare als Angriffe auf Personen wegen deren Positionen zu verstehen seien, wurde von Fm, Em und Dm univok bejaht.

Auszug aus Gruppendiskussion 4:

- 115 Y1: Und wie reagieren (.) wie kann man d=rauf reagieren, auf so was, glaubt ihr?
116 Bm: Also::, auf das beleidigt wird, also auf die Hate Kommentare, oder auf das, was der macht?
117 Y1: Auf die Hate Kommentare.
118 Bm: Ja::, also:: wenn ich jetzt zum Bp. gehatet werde, dann ja, entweder blockieren, ignorieren, oder halt
119 irgendwie versuchen sachlich zurückzuschreiben, oder so:: Wenn man das gar nicht packt, dann halt
120 einfach weg mit dem. °Versperren oder so.°
121 (Zeit: 15:30)
122 Em: Ja::, die meisten sperren auch komplett die Kommentare auch. Also, wenn das mehreres ().
123 Cm: Ja, aber bei vereinzelt kann man auf (.) die Kommentare einfach löschen, wenn man möchte. Die
124 einzelne Hate Kommentare. Das machen (.) also::, habe ich mal (.) auf YouTube war das mal, wenn
125 irgendein einzelner irgendwo ein Kommentar geschrieben hat, haben das viele einfach rausgelöscht aus
126 den Kommentaren.
127 Bm: Und als außenstehender Zuschauer, oder so, der jetzt nicht gehatet wird, kann man natürlich dem
128 schreiben. Also::, „das ist nicht okay“, so oder so. Oder man wählt halt den böseren Pfad und ().
129 Cm: Oder man macht einfach gar nicht, wie die meisten, also::. Ich tue mir dann einfach weiter, das
130 nächste Video anschauen, also::.
131 Fm: Viele Menschen versuchen es auch zu ignorieren, aber in den meisten Fällen hat es halt nie wirklich
132 hingehaut, weil es kommt da zu nahe an dich heran, und macht dich fertig. Ich bin zwar der Meinung,
133 dass die meisten ihr Konto löschen sollten, oder einfach wirklich nichts mehr mit sozialen Medien zu tun
134 haben sollten, wenn sie wirklich so richtig gehatet werden.
135 Bm: Manchmal kann man auch aber mit Ironie oder Humor das irgendwie umwandeln, damit es erstens
136 besser ankommt, freundlicher trifft und vielleicht sogar noch zum Bp. auf YouTube () oder so.
137 Ja.
138 @(2)@
139 Y1: Du stimmst zu?
140 Hm: Ja, ja (), jetzt sind die Kommentare viel netter, als früher. Die sind mehr supportive als früher.
141 Weil früher, wenn es einen Hate Kommentar gibt, oder irgendwas, Leute sagen nicht, oder gar nichts
142 machen, aber jetzt viele Leute werden supportive sein, oder (), zum Bp. () gegen
143 () ein paar Leute haben das ein bisschen falsch verstanden, aber:: er hat das auch geklärt,
144 was er halt gemeint hat (). Like they came to the realisation about::, like:: he didn't
145 mean it in this way, but he meant it in another way, so:: manchmal muss ein bisschen denken und dann
146 (.) he need to understand, what a person is trying to mean, not just like, commenting dumb stuff on like
147 comment section and stuff.

Auf die Frage des Interviewers, wie mit Hasskommentaren im Internet umgegangen werden könne, nannte Bm die Möglichkeiten, die Kommentare zu blockieren, zu ignorieren, „sachlich zurückzuschreiben“ oder, wenn es zu heftig ist, die Kommentare gänzlich zu sperren. Em bekräftigte die Möglichkeit des Sperrens aller Kommentare und Cm differenzierte, dass auch einzelne Kommentare gelöscht werden können und er auf YouTube erlebt habe, wie dort viele Personen einzelne Kommentare rausgelöscht hätten. Bm verwies auf die Rolle „als außenstehender Zuschauer“, der nicht Adressat des Hasskommentars ist, und sich ebenfalls kritisch gegen solche Kommentare positionieren könne. Nachdem Cm darauf hingewiesen hatte, dass die meisten „einfach gar nichts machen“ und sich das nächste Video ansehen würden, differenzierte Fm, dass zwar viele Like Menschen versuchen würden, solche Hasskommentare zu ignorieren, dies aber selten gelinge, weil sie einen sehr stark emotional berühren. Er äußerte die Meinung, dass Personen dann ihr Konto löschen und die sozialen Medien verlassen sollten, wenn sie stark von Hasskommentaren betroffen sind.

Dem stellte Bm die Möglichkeit entgegen, Hasskommentaren „mit Ironie oder Humor“ entgegenzutreten und sie auf diese Weise zu transformieren. Hm stimmte dieser Proposition auf Nachfrage des Interviewers zu und erläuterte, dass „jetzt die Kommentare viel netter [sind] als früher, ... mehr supportive“ (4/142). Hier dürfte auf persönliche Erfahrungen mit einer Form

des Umgangs mit Hasskommentaren verwiesen werden, bei der die Beleidigungen auf ironisch-humorvolle Weise zurückgewiesen werden und dadurch eine Verbesserung der Diskussionskultur im Internet erreicht werden kann.

Eine weitere Möglichkeit, mit Hasskommentaren umzugehen, brachte If mit dem Hinweis auf eine „fanbase“ (4/150) ein – wie der folgende Abschnitt zeigt.

Auszug aus Gruppendiskussion 4:

- 150 If: Also::, es gibt auch dieses Wort „fanbase“ jetzt. Auch wenn du viele Hate Kommentare kriegst, diese
151 Fanbase versucht dich meist zu schützen. Also, deswegen werden das immer weniger negative
152 Kommentare, und mehr positive.
- 153 Y1: **Spannend.** Fanbase. Ist irgendwer von euch in einer Fanbase?
154 If: °Ja.°
- 155 Y1: **Echt?** Von wem?
156 If: Also::, auf Twitch war sie, jetzt ist sie auf YouTube gegangen. Eine YouTuberin ist sie jetzt. Ich bin in
157 ihrer Fanbase.
- 158 (Zeit: 18:51)
159 Y1: °Okay.°
- 160 If: Also, sie heißt fuslie.
161 Y1: Was macht die?
162 If: Sie spielt Videospiele. ()
163 Y1: Und für was wird die hetet?
164 If: Na ja, sie ist (.) sie hat so Anxiety Probleme und so, und sie hat immer auf die minimalsten Hate
165 Kommentare, und die Fans versuchen sie immer von diesen Kommentaren (mitzuschaffen), @(.)@
166 irgendwie.
- 167 Y1: Okay, spannend. Noch jemand, in so einer Fanbase?
168 Em: °Nein.°
169 ()
- 170 Hm: Ich höre manchmal Hiphop. So::, () musicians () das war auch so (Hatecrime)
171 so und stuff, the comment section, aber::r, jede Fanbase () the (hatecrime) stops.
172 Y1: Und für was war der Hate? War der wegen musikalischen Sachen, oder wegen was anderes?
173 Hm: Er hat Musik gemacht, we cry, „We Cry Together“ und es ist zwischen, is like a gender role confusion
174 between male and female, and two perspectives of the music. Mostly feminists, who were like, yeah he
175 shouldn't have used these kind of words, and stuff, because he used the () zu oft in the music,
176 and people were like, yeah, he's not supposed to use it, because he can't have the intuitive female or
177 something () and both male and female have their own point of view and we have to like,
178 understand both points, but without judging one point or the other, so, yeah, that's (what it was about).

If erläuterte, dass durch eine Fanbase die Anzahl positiver Kommentare erhöht werden könne und Betroffene „immer weniger negative Kommentare“ bekommen würden. Auf Nachfrage des Interviewers erzählte sie von ihrer eigenen Teilnahme an der Fanbase einer Person, die von Twitch auf YouTube gewechselt sei, Videospiele spiele und aufgrund von Angstproblemen mit Hasskommentaren konfrontiert worden sei. Hm berichtete über die Fanbase von einem HipHop-Musiker, die dessen Gender-Perspektiven in einem Liedtext differenziert kommentiere und sich auf diese Weise kollektiv gegen undifferenzierte Hasskommentare positioniert habe. Anschließend wurde auf Vorschlag des Interviewers zum nächsten Thema gewechselt: die Überprüfung von Informationen aus dem Netz.

Zu einem späteren Zeitpunkt, nach einer kurzen Diskussion darüber, in welchen Medien wem gefolgt wird, brachte Hm nochmals die Proposition der Hasskommentare ein. Er erzählte, sich manchmal bei politischen Diskussionen im Internet zu äußern, wenn er sie sehr interessant findet, dass das allerdings mit sehr vielen Hasskommentaren verbunden sei. Auch Fm, Em und Bm verwiesen darauf, dass es bei politischen Themen in Internet „persönlich werden

[kann], dass irgendwer irgendwen beleidigt“ (4/388f) und dass sie eher bei anderen Themen, wie z.B. Serien mitdiskutieren würden, da es dort „gesitteter als bei politischen Themen“ (4/387f) sei. Begründet wurde dieser Unterschied von Cm damit, dass etwa bei Serien beide Seiten trotz divergierender Meinungen ein übergeordnetes gemeinsames Interesse verbinde, nämlich die Serie selbst. Bei politischen Diskussionen scheint ein solches übergeordnetes gesellschaftliches Interesse aus Sicht der Diskutant:innen nicht gegeben bzw. feststellbar zu sein.

Zusammenfassend lässt sich in dieser Gruppendiskussion für den Typus „Es muss nicht so sein, wie es ist!“ folgende Orientierung erkennen: Beleidigungen in sozialen Medien werden auch von dieser Gruppe als sehr relevant und als omnipräsent angesehen. Es wird eine Verbindung mit Erniedrigungen im lebensweltlichen Umfeld (Mobbing in der Schule) hergestellt. Dabei wird die Bedeutung von Diskussionen im Internet allerdings, im Unterschied zu Typus 1 und 2, grundsätzlich positiv hinsichtlich der Funktion des Meinungsaustausches bewertet – mit Ausnahme von politischen Diskussionen, die als persönlich und beleidigend erlebt werden. Es zeigt sich eine Orientierung an öffentlichen Diskussionen als Modus der Meinungsbildung bei gleichzeitigem Gewährsein des fragmentierten, selbstbezogenen und eskalierenden Charakters von sozialen Medien. Hass im Netz wird dabei als kaum vermeidbar bei aktiver Teilhabe an öffentlichen Diskussionen gesehen, insbesondere bei spezifischen kontroversiellen Themen wie LGBTQIA+, Geschlechterfragen, ungerechte Behandlung am Arbeitsplatz oder Corona. Dabei werden unterschiedliche Akteur:innen und deren Rolle bzw. Beitrag an der Dynamik unterschieden, insbesondere die Influencer:innen einerseits und die „großen Gruppe der Zuschauer“ andererseits. Es findet also eine Differenzierung von unterschiedlichen Rollen und deren Beiträgen zu Diskussionsdynamiken, z.B. Influencer:in und „außenstehende Zuschauer“, statt.

Auffallend bei dieser Gruppe Jugendlicher ist die starke Handlungsorientierung in Bezug auf den Umgang mit Beleidigungen und Hass im Netz. Sie könnte mit dem beruflichen Umfeld (Lehrberuf Medienfachkraft) zusammenhängen. „Außenstehende Zuschauer“ bzw. die Mehrheit der Personen, die „einfach gar nichts machen“ und weiterscrollen, werden problematisiert und die Möglichkeit, sich selbst kritisch gegen beleidigende Kommentare zu positionieren und „sachlich zurückzuschreiben“, positiv konnotiert. Es wird die Orientierung expliziert, dass zwar viele Menschen versuchen, Hasskommentare zu ignorieren, dies aber selten gelinge, weil sie die Betroffenen sehr stark emotional berühren.

Die proaktive Beteiligung an Diskussionen im Internet, das sachliche Antworten auf Hasspostings und Beleidigungen, das Sperren von herabwürdigenden Kommentaren, aber ebenso Humor und Ironie sind anerkannte Handlungsweisen im Umgang mit Hasskommentaren. Außerdem wird die Teilnahme an einer Fanbase als Form der kollektiven Abwehr bzw. Zurückweisung von Hasskommentaren und Schutz der Adressat:innen praktiziert. Bei politischen Diskussionen im Internet dominiert demgegenüber das Beobachten und Lesen, ohne eine eigene Position zu posten.

Die Jugendlichen des Typus 4 wissen über die kommunikativen Dynamiken auf Social Media und auch über das Potential des Meinungsaustausches im Netz Bescheid. Sie verfügen über ausreichende kommunikative Fähigkeiten, um an Online-Diskussionen teilnehmen und die eigene Meinung bzw. Position verteidigen zu können, und sie kennen auch unterschiedliche Möglichkeiten, um sich alleine oder im Kollektiv gegen beleidigende und abwertende Kommentare zu schützen oder zu wehren.

5.4.4 Gender und Identität: Mitgestaltung(sversuche) im Netz

Anhand eines Diskussionsausschnittes der Gruppendiskussion 3 wird ein Mitgestaltungsversuch im Netz rund um das Thema Geschlecht und Geschlechtervielfalt

veranschaulicht. In dem Abschnitt beschreibt ein Jugendlicher von seinen Erfahrungen bestimmte Positionen bewusst zu teilen und bekannt machen zu wollen. Das Thema wird in der Passage nicht benannt – im Gespräch im Anschluss an die Gruppendiskussion erzählt der Jugendliche, dass es um „queere Positionen“ gegangen ist, rund um Homosexualität, Outings und transgener Identitäten. Aufgrund der lokalen Bekanntheit des Jugendlichen hatte die Positionierung im Netz auch Auswirkungen im realen Leben, weshalb der Jugendliche seine Aktivitäten in den sozialen Medien „privat“ stellte. Nachfolgende Interviewpassage beschreibt die Erfahrungen.

Ausschnitt aus Gruppendiskussion 3:

- 433 Bm: Also ich komme ehemals aus dieser Instagramer-Welt und das Ding ist, ich habe mir auch (.) immer
434 noch schaue ich mir sehr gerne Meinungsblogger an.
- 435 Y1: Meinungsblogger.
- 436 Bm: Auf YouTube hauptsächlich (.) u::nd, wenn ich denke::, also ich wohne im [Bezirksname] und das
437 ist jetzt nicht unbedingt ein liberaler Bezirk, sage ich jetzt mal so, °finde ich°, u::nd man kannte mich dort
438 hauptsächlich und wenn ich dachte, okay, das Thema ist mir jetzt wichtig, oder es ist irgendwas passiert,
439 was schlimm war, und ich will das jeder davon erfährt, dann trage ich das halt in die Story u::nd und
440 warte dann auf Reaktionen, auf Meinungen.
- 441 Y1: Also du hast da praktisch so eine regionale Community schon gehabt, aber im Netz?
- 442 Bm: °Ja.°
- 443 Y2: Hast du aufgehört damit, oder:: machst du weiter, oder::: weil es klang so, du hast gehabt usw., hast
444 du wieder aufgehört, oder bist du noch immer aktiv?
- 445 Bm: Nein, also ich habe meinen Account noch, der ist allerdings auf privat gestellt, (weil dann einfach so
446 viele schlimme Sachen passiert sind), wo das meine Privatsphäre gefährdet hat, °und dann habe ich
447 aufgehört.°
- 448 Y1: Anstrengend.
- 449 Bm: Also damals ich war:::, ich bin jetzt 18, aber ich war irgendwie 15, oder so, oder 14 und man weiß
450 in dem Alter noch nicht ganz, wenn ich meine Meinung dazu sage, in so einem Umfeld, was das für
451 Auswirkungen haben kann. Auch sehr fatale Auswirkungen. Also:: –

In der Passage beschreibt Bm, dass er „aus dieser Instagramer-Welt“ komme, die er mit dem Verweis auf „Meinungsblogger“ damit in Verbindung setzt, dass mittels Instagram Meinungen kundgetan werden können. In einer relativ dichten Passage führt er aus, dass er diesen vor allem nutzt um in seinem „nicht unbedingt liberalen Bezirk“ auf Themen aufmerksam zu machen, die ihm wichtig sind. Damit unterstreicht er einerseits seine pro-liberale Haltung, andererseits stellt er eine Verbindung zwischen den Aktivitäten im Netz und der Einstellung seines Wohnbezirkes her: „ich will das jeder davon erfährt“. Durch den Nachtrag „warte dann auf Reaktionen, auf Meinungen“ wird zudem deutlich, dass er eine gewisse Bekanntheit erzielt hat und im Austausch mit anderen steht und auf Reaktionen wartet. Durch die vorhergehende Bezugnahme auf den „nicht unbedingt liberalen Bezirk“ wird mittels sozialer Medien hier auch bewusst eine kontroversielle Auseinandersetzung gesucht bzw. der Wunsch verbunden mit dem Einbringen der eigenen Perspektive eine Auseinandersetzung bei „Andersdenkenden“ anzuregen.

Auf die Nachfrage der Moderation wieso er in Vergangenheit spricht, führt Bm aus, dass er seinen Account privat gestellt hat, da seine Positionierung „fatale“ Auswirkungen für ihn hatte bzw. seine Privatsphäre gefährdetet. Er habe damals die Auswirkungen unterschätzt, da er erst 14, 15 Jahre alt war.

Aus der Passage wird deutlich, dass soziale Medien durchaus als Möglichkeit gesehen werden, bestimmte Meinungen zu beeinflussen.

Da er durch seine Positionierung – aus späteren Gesprächspassagen wird deutlich, dass es sich bei den von Bm platzierten Themen unter anderem um Standpunkte rund um Geschlechtervielfalt sowie vielfältige sexuellen Orientierungen handelt – in seinem realen Leben Schwierigkeiten bekommen habe („weil dann einfach so viele schlimme Sachen passiert sind“), habe er sich entschlossen, seinen Account auf „privat“ zu stellen.

Die Passage nahm ein jähes Ende, da ein weiterer Jugendlicher verspätet zu der Gruppendiskussion hinzugekommen war und das Gespräch nicht mehr richtig in seine Dynamik zurückfand. Auch wenn aufgrund der gemachten Erfahrungen nun auf einem privaten Account Themen geteilt werden, ist hier beispielhaft ein aktiver gestalterischer Zugang abzulesen sowie der Wunsch erkennbar, in einem spezifischen Feld Meinungen zu beeinflussen bzw. dass durch die Nutzung von Social Media „jeder davon erfährt“ und so Einflussnahme stattfinden kann.

Auch in einer zweiten Gruppe findet sich eine vergleichbare Passage, in der auf das Thema „Hate-Kommentare“ eingegangen wurde. Auf das Posten homosexueller Paare bzw. eigener Erfahrungen folgten viele negative Hate-Kommentare.

Ausschnitt aus Gruppendiskussion 6:

- 511 Bm: Wie reagiert ihr drauf? Welche:: Möglichkeiten gibt es, d=rauf zu reagieren? Wie geht ihr damit um?
512 Cf: Ich:: (.)
513 Gf: Gar nicht d=rauf reagieren @(.).@.
514 Cf: Ich habe eine Zeit lang eine ziemlich schle- (.) also ziemlich mangelnde, also Selbstwertgefühle
515 gehabt, u::nd habe mir das leide::r sehr ans Herz gelassen. Aber mittlerweile:: bin ich schon gewohnt
516 darüber, solche Sachen zu bekommen, und ich weiß, dass ich ein guter Mensch bin, und ich weiß, dass
517 ich gute Ansichten habe. Deswegen lasse ich das jetzt nicht mehr so an mich heran. Und ich weiß auch,
518 dass diese Menschen einfach Aufmerksamkeit brauchen. Und deswegen tun sie das, damit sie eben
519 das was bei ihnen zu Hause schief läuft, irgendwie mit solchen Hate Kommentaren aufholen, also.

Cf meinte, dass sie sich die negativen Kommentare aufgrund eines „mangelnden“ Selbstwertgefühls zu sehr zu Herzen genommen habe – „leider“ – aber, dass sie nun wisse, dass sie ein guter Mensch ist und gute Ansichten hat. Sie nannte zwar nicht das „Beeinflussen anderer“ als Motiv – wie etwa Bm – aber trotz negativer Erfahrungen sei es ihr wichtig, weiterhin zu posten, da sie „weiß, dass sie gute Ansichten hat“ und diese auch weiterhin vertreten will.

Beide Passagen zeigen, dass soziale Medien von den Jugendlichen als Möglichkeit gesehen werden, eigene Sichtweisen, Lebensweisen und/oder Ansichten zu verbreiten und dies von ausgewählten Teilnehmenden auch bereits ausprobiert worden ist – die Betroffenen haben jedoch durchaus negative Reaktionen erfahren bzw. berichteten vor allem von negativen Reaktionen.

Allen erlebten negativen Reaktionen zum Trotz werden Soziale Medien als Raum gesehen zu bestimmten Themen rund um Geschlechtervielfalt und die Vielfalt sexueller Orientierungen und Lebensformen Position zu beziehen. Und es wird die Hoffnung damit verbunden Einfluss auf „andere“ nehmen zu können.

Ausschnitt aus Gruppendiskussion 5:

- 455 Y1: Meldet ihr Sachen?
456 If: Ja.
457 Y1: Was meldest du zum Bp.?
458 If: Sexuelle Belästigung oder:: () wahrscheinlich, oder hat schon mal jemand geschickt, so
459 Nacktfotos so, wo man sich auch so denkt, ja sorry, aber:::, das melde ich dann halt schon.

- 460 Y1: Wenn du es (), oder einfach so () siehst?
461 If: Generell, also:: wenn da jetzt irgendwie:: auch so:: sexuelle Sachen sind, ich bin die erste, die das
462 meldet. Weil so was hat man da nicht reinzustellen. Jeder soll machen, was er will, aber wenn man denkt
463 wie viele kleine Kinder das jetzt haben, und so:::, das ist, ja.

Auf die Frage der Moderation, ob Zwischenfälle gemeldet würden, antwortete eine Teilnehmerin mit „Ja“ – ohne dies näher auszuführen. Erst auf die Frage, was sie meldet, führte If aus, dass sie „sexuelle Belästigung oder (...) so Nacktfotos“ melde, ohne allerdings an dieser Stelle näher darauf einzugehen. Auf die erneute Nachfrage der Moderation, in welchen Fällen sie meldet („einfach, wenn sie es so sieht“), antwortete sie, dass sie „generell“ „so sexuelle Sachen“ melde bzw. dass sie „die erste“ sei, die so etwas meldet. Mit dem Bezugspunkt „so was hat man da nicht reinzustellen“ wird auf eine übergeordnete Ebene verwiesen, dass sexuelle Belästigung oder „sexuelle Sachen“ im Netz nichts verloren hätten, und gleichzeitig wird dies als Orientierungsrahmen deutlich. In der weiteren Ausführung wurde dann vor allem darauf verwiesen, dass dies auch wegen der vielen kleinen Kinder, die Zugang zu Social Media haben, als notwendig gesehen werde. Die zusätzliche Legitimation der Meldung einschlägiger Veröffentlichungen durch den Schutz der Kinder kann ein Hinweis darauf sein, dass If eine Meldung nicht alleine dadurch, dass sie selbst (als Frau) nicht über Social Media sexuell belästigt werden will, als ausreichend legitimiert erscheint, sondern dass es mit dem Hinweis auf das Schutzbedürfnis von Kindern eines weiteren Arguments bedarf. Mit der Bemerkung „jeder soll machen, was er will“ wird zwar generell auf den oft zitierten „Freiraum“ auf Social Media Bezug genommen und unterstrichen, dies auch selbst so zu sehen – aber es werden durch die Praxis des Meldens auch notwendige Grenzen aufgezeigt, die allerdings anscheinend einer Legitimation bedürfen. Für diese Legitimation scheint Frauenfeindlichkeit oder das eigene Empfinden, dass es sich um sexuelle Belästigung handelt, nicht auszureichen, sondern es wird zusätzlich der Kinderschutz als Rechtfertigung herangezogen.

Durch die Betonung „die erste zu sein, die so etwas meldet“ wird ein aktiver Zugang deutlich sowie das Vorhandensein von Wissen und die Anwendung von Möglichkeiten, um sich nicht allem aussetzen zu müssen. Dabei wird nicht der Weg gewählt, selbst gegen jene Personen, die belästigen, schreibend vorzugehen, sondern es wird an nicht näher genannte Stellen eine Meldung gerichtet. Aktiv Unterstützung gegen beispielsweise sexuelle Belästigungen zu suchen und sich hier entsprechende Schritte zu erwarten, kann als eine Gegenstrategie identifiziert werden, sich gegen als übergriffig empfundene Inhalte zur Wehr zu setzen, sowie als Möglichkeit, sich als bewusst handeln könnende Social-Media-Nutzerin wahrzunehmen.

Die Ausführungen von If wurden von den Mitdiskutierenden nicht aufgegriffen, weder unterstützend noch in Opposition. Nach dieser Passage wurde von der Moderation zu einem anderen Themenkärtchen gewechselt.

Die aus drei unterschiedlichen Diskussionsgruppen exemplarisch gewählten Abschnitte lassen auf aktive (Mit-)Gestaltungsversuche von Jugendlichen schließen: Bei zwei Abschnitten stand bzw. steht unter anderem das Einbringen (eigener) vielfältiger Genderidentitäten und sexueller Orientierungen im Fokus; beide Versuche empfinden die Jugendlichen aufgrund negativer Reaktionen (auch) als ernüchternd. Beim dritten Beispiel wird das Melden von sexueller Belästigung und Ähnlichem im Netz als Möglichkeit der Mitgestaltung von sozialen Medien sichtbar. Die Passagen verweisen darauf, dass bestehende Mechanismen möglicher Einflussnahme und Mitgestaltung erkannt, benannt und erprobt werden, aber gleichzeitig auch darauf, dass Schutz innerhalb der sozialen Medien gesucht wird und nicht außerhalb, etwa seitens der Politik oder anderer Instanzen.

6 Resümee

Ziel der vorliegenden Studie war das kritische Hinterfragen klassistischer Zuschreibungen über Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen als „Smombies in der Fake News Bubble“. Hierzu wurde im Zuge eines empirischen Forschungsprojekts mit Jugendlichen in arbeitsmarktpolitischen Angeboten der „Ausbildung bis 18“ untersucht, welche Praktiken der politischen Partizipation in digitalen Medien bei Jugendlichen tendenziell sozial benachteiligter Lagen zum Einsatz kommen. Die Ergebnisse stehen im Widerspruch zu vorurteilhaften Perspektiven auf Jugendliche, denen zu Folge politische Online-Partizipation vor allem durch die soziale Herkunft determiniert ist – mit den Fridays-for-Future-Aktivist:innen aus den Gymnasien auf der einen und den „Smombies in der Fake-News-Bubble“, die sich in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen befinden, auf der anderen Seite. Annahmen wie diese sind vor dem Hintergrund von Erkenntnissen des „digital divide“ zwar nicht komplett aus der Luft gegriffen, auf Basis der Forschungsergebnisse lässt sich jedoch festhalten, dass die soziale Realität sich als deutlich komplexer und weniger determiniert erweist, als klassistische Zuschreibungen es annehmen lassen würden.

Generiert wurde diese Erkenntnis im Zuge eines qualitativen Forschungsprozesses. In Gruppendiskussionen wurde Datenmaterial zur Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche in arbeitsmarktpolitischen Angeboten der „Ausbildung bis 18“ erhoben. Die Analyse erfolgte unter Anwendung der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2021). Aus Sequenzen der Diskussionen, in denen die Jugendlichen über Praktiken politischer Partizipation im digitalen Raum sprachen, wurden vier Idealtypen abgeleitet. Diese Idealtypen unterscheiden sich deutlich in ihren Praktiken der Nutzung digitaler Medien im Sinne politischer Partizipation. Das Spektrum reicht von Abwehrhaltung und Vermeidungsstrategien gegenüber allem, was als politisch klassifiziert wird, bis hin zu hoher Involviertheit in politische Online-Diskurse mitsamt eigener Inhaltserstellung. Damit stellen die Ergebnisse einen klaren Kontrast zu Pauschalisierungen Jugendlicher aus sozial benachteiligten Lagen als homogene Gruppe politikaverser Smombies dar. Entgegengesetzt wird ein äußerst heterogenes Bild der untersuchten Gruppe, welches nicht nur bestehende Vorurteile zurückweist, sondern auch als wertvolle Grundlage für medienpädagogische Reflexionen und Zugänge herangezogen werden kann.

Die Generierung medienpädagogisch verwertbarer Erkenntnisse war Zielsetzung der Studie. Durch die Beforschung der untersuchten Gruppe sollte nicht nur deren Heterogenität sichtbar gemacht, sondern auch die Grundlage für die Entwicklung eines medienpädagogischen Ansatzes geschaffen werden. Ziel einer solchen Konzeption ist die Vermittlung digitaler Kompetenzen, die zu politischer Online-Partizipation befähigen. So soll die Möglichkeit zur Teilhabe an Demokratie in Zeiten der Digitalisierung bei Jugendlichen gefördert werden. Die Herausarbeitung von Idealtypen bezüglich deren Praktiken politischer Online-Partizipation ermöglicht einen typensensiblen Zugang bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen. An Stelle von „one size fits all“-Zugängen, soll Trainer:innen ein Instrumentarium an die Hand gegeben werden, mit dem auf die unterschiedlichen Praxisrepetitors der Jugendlichen eingegangen und darauf aufgebaut werden kann. Neben dem Forschungsbericht entstand zu diesem Zweck auch eine Handreichung für Trainer:innen in arbeitsmarktpolitischen Angeboten und für andere Berufsgruppen, die mit der Zielgruppe arbeiten²¹.

Im Folgenden werden die herausgearbeiteten Idealtypen zusammenfassend dargestellt und im Anschluss zueinander in Bezug gesetzt. Im Anschluss wird basierend auf diesen Idealtypen

²¹ Siehe auch Bergmann et al. 2023 bzw. die Handreichung unter folgendem Link: https://www.lsocialresearch.at/files/Smombie_Kompendium.pdf.

der Ansatz einer typensensiblen Medienpädagogik vorgestellt, auf dessen Basis die Handreichung für Trainer:innen erstellt wurde.

6.1 Zusammenfassung der Typen

Insgesamt wurden aus dem empirischen Material der Gruppendiskussionen vier verschiedene Typen von Handlungsorientierung rekonstruiert, mit jeweils eigenen charakteristischen Praktiken. Nachfolgend werden die wesentlichen Charakteristika der einzelnen Typen im Überblick dargestellt.

6.1.1 Typus 1: „Lasst mich in Ruhe!“

Auf der Suche nach (Ansätzen von) politischer oder sozialer Partizipation offenbart sich der erste Typus als am wenigsten involviert. Diskussionen über auf formale politische Prozesse oder informelle politische Partizipation bezogene Praktiken im digitalen Raum kommen in den diesem Typus zugeordneten Gesprächssequenzen kaum bis gar nicht zu Stande. Hinzu kommt eine klare Einordnung von politischen (bzw. als politisch klassifizierten) Inhalten sowie von Politiker:innen in den sozialen Medien als unerwünschte „Begegnungen“, die mitunter bewusst vermieden werden, indem die entsprechenden Quellen von den Jugendlichen blockiert werden. Medien gegenüber besteht eine generell misstrauische Haltung, was jedoch nicht in Praktiken des Überprüfens oder kritischen Hinterfragens umschlägt, sondern unhinterfragt und wenig explizit begründet als Schablone für die Beurteilung von Informationen wirkt.

Generell wird das Internet, beziehungsweise werden konkret die sozialen Medien, als virtueller Ort wahrgenommen, in dem ein rauer bis beleidigender Umgangston vorherrscht und hauptsächlich gestritten wird. Mit der so begründeten, negativen Bewertung des digitalen Raums wird das eigene Fernhalten aus Online-Diskussionen begründet. Die eigene Meinung wird zurückgehalten und auch den Argumenten anderer wird pauschal keine Aufmerksamkeit geschenkt. Deutlich äußert sich die Ablehnung der Umgangsformen anhand einer klaren Positionierung gegen „Hass im Netz“ und (Cyber-)Mobbing. Obwohl auch dieses Deutungsmuster nicht in Praktiken digitaler Zivilcourage mündet, scheint hier der erfolgversprechendste Ansatzpunkt für die Initiierung von Partizipation im digitalen Raum zu liegen.

Die Haltung des „in Ruhe gelassen werden Wollens“ kommt anhand der Verhandlung von Themen rund um Geschlechterverhältnisse und Queerness als konkretes politisches Themenfeld zum Ausdruck. Dies wird in zweierlei Deutungsmustern deutlich. Zum einen wird das Folgen von Diskussionen zu diesem Thema vermieden, was mit dem, auch hier negativ bewerteten Hass im Netz vor allem gegen queere Personen begründet wird. Aus einer den politischen Anliegen queerer Menschen zumindest kritisch gegenüberstehenden Perspektive kommt jedoch zum anderen auch ein Deutungsmuster zum Ausdruck, demzufolge derartige Inhalte als störend eingeordnet werden. Das Stören der Ruhe im Netz durch polarisierende, negativ bewertete Inhalte wird als nachvollziehbarer Grund für Hass im Netz gedeutet. So oder so, ob Hass gegen Verbreiter:innen queerer Inhalte oder queere Inhalte als Störung empfunden werden: Es kommt zu keinerlei Praxis der Partizipation als Reaktion auf die negative Wahrnehmung, sondern zu Pauschalisierung und Rückzug.

6.1.2 Typus 2: „Ich schau nur.“

Typus 2 verfolgt die Diskussionen in den Kommentarbereichen sozialer Medien zu politischen Themen und folgt dezidiert politischen Seiten, um sich zu informieren. Dabei wird in der Beobachter:innenrolle verblieben und eine aktive Teilnahme an Diskussionen nicht als sinnvolle Praxis betrachtet. Neben der starken Verbreitung von Hass im Netz wird dies mit der Klassifizierung des Kommentierens in sozialen Medien als sinnlose Debatte begründet: Politisch oder religiös motivierte Akteur:innen bringen im virtuellen Raum demnach Argumente ein, um andere von der eigenen Ansicht zu überzeugen, ohne dabei selbst offen für die Argumente anderer zu sein. Die Praxis des „Folgens politischer Seiten“ ist in einen Sinnzusammenhang der Informationsbeschaffung, nicht jedoch der politischen Positionsbekundung eingebettet.

Bezüglich der Glaubwürdigkeit von Medien wird zwischen traditionellen und sozialen Medien unterschieden, wobei die Bewertungen unterschiedlich ausfallen: Einerseits werden traditionelle Medien wegen ihrer Verflechtung in ökonomische und politische Mechanismen als unseriös gesehen, andererseits ist die Professionalität der Journalist:innen bei traditionellen Medien ein Qualitätskriterium. So oder so kommt es hier anstelle einer Pauschalisierung zu einer Differenzierung der Glaubwürdigkeit von Medien. Als eine Praxis der Überprüfung des Wahrheitsgehaltes von Informationen werden diese differenziert betrachteten Medien miteinander verglichen. Die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit erfolgt am Ende jedoch nicht entlang explizierbarer Regeln, sondern auf Basis impliziten Wissens, „Hausverstand“ und „Bauchgefühl“.

Auch Typus 2 bewertet Hass im Netz negativ und sieht darin ein zentrales, omnipräsentes Problem des digitalen Raums. Im Gegensatz zu Typus 1 werden Hasskommentare jedoch vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Phänomenen eingeordnet. So werden Sexismus, Homophobie und Rassismus sowie politische und/oder religiöse Motive der Verfasser:innen als Entstehungsbedingungen von Hass im Netz benannt. Praktiken der digitalen Zivilcourage finden sich in Ansätzen, wenn die Möglichkeiten des Meldens, Blockierens oder Ignorierens im Sinne eines algorithmusbeeinflussenden Aufmerksamkeitsentzuges als mögliche Gegenstrategien besprochen werden. Die Wirksamkeit dieses Vorgehens wird jedoch bezweifelt. Praktiken der „Counterspeech“ werden als Aufgabe anderer, dafür als besser geeignet verstandener Personen, gesehen.

Bezogen auf die konkrete politische Thematik der Geschlechterverhältnisse und Queerness kommt der beschriebene Praxis-Werkzeugkoffer zur Anwendung: Diskussionen werden beobachtet und einzelne Äußerungen in politische Kategorien eingeordnet. Ein tatsächliches Einbringen durch eigene Diskussionsbeiträge bleibt jedoch aus, was auch hier mit einer hasserfüllten Diskussionskultur im digitalen Raum begründet wird. Statt einem Rückzug aus dem politischen Themenfeld werden die einzelnen Äußerungen differenziert eingeordnet. Als mit der eigenen politischen Ansicht kompatibel klassifizierte – und daher unterstützenswerte – Inhalte werden geliked.

6.1.3 Typus 3: „Spaß haben und authentisch bleiben!“

Von Typus 3 werden politische Inhalte in den sozialen Medien nur dann akzeptiert, wenn sie als lustig und/oder unterhaltsam wahrgenommen werden. Für „harte Politik“ sehen hier zuordenbare Jugendliche in den sozialen Medien keinen Platz. Versuche, diesen Kriterien gerecht zu werden, scheitern jedoch kläglich an den Beurteilungskriterien dieses Typus, wenn diese nicht als authentisch wahrgenommen werden. Eine wichtige Rolle in der unterhaltungsorientierten Bewertung politischer Inhalte spielen politische Memes. Es kann durchaus von einer aktiven Auseinandersetzung mit politischen Inhalten die Rede sein, wobei

Praktiken der Unterhaltung im Vordergrund stehen und das Kriterium der Authentizität über die Bewertung entscheidet.

Authentizität ist auch ein wichtiges Kriterium bei der Bewertung von Informationen. Als authentisch (und deshalb als unterhaltsam?) klassifizierte Influencer:innen werden im Vergleich zu traditionellen Medien als glaubhaft beschrieben. Vor allem Boulevardzeitungen werden als negativer Gegenhorizont genannt, diese waren oder sind teilweise direkt in Kontroversen mit den als authentisch wahrgenommenen Influencer:innen verwickelt. Vorgeworfen wird den traditionellen Medien die Anwendung von nicht-authentischen publizistischen Methoden im Rahmen dieser Kontroversen (z.B. „zugespitzte Formulierungen“²²). Andere klassische Medien werden jedoch auch positiv bewertet.

An Online-Diskussionen beteiligt sich Typus 3 rege, geschätzt wird die Möglichkeit der Auslebung eigener Authentizität. Zwar wird der bei Diskussionen im Internet häufig raue Ton besprochen, jedoch weitaus weniger negativ als bei den beiden vorangegangenen Typen. Vielmehr wird darin eine authentische Form des Austauschs gesehen, weshalb auch von den Jugendlichen selbst die entsprechenden Umgangsformen angewandt werden – nach dem Motto „Es ist ja nicht immer alles ernst gemeint.“. Auf Beleidigungen wird geantwortet. Geht die Beleidigung zu weit, melden, löschen oder blockieren auch diesem Typus zuordenbare Jugendliche teilweise. Generell wird eine als „Zensur“ geframte Regulierung der authentisch gedeuteten Online-Welt jedoch abgelehnt.

Dass das „authentische Internet“ auch Probleme mit sich bringt, von denen Personen entlang von Geschlecht (bzw. von Geschlechtsidentität) oder sexueller Orientierung unterschiedlich betroffen sein können, wird als Problem erkannt. Eingeordnet wird dieses Problem jedoch als ein individuelles und nicht als ein politisches. Von Betroffenen wird eingefordert, sich an die Umgangsformen im virtuellen Raum anzupassen beziehungsweise sich auf diese einzustellen. Trotz, oder gerade wegen der Individualisierung des Umgangs mit „Hass im Netz“ kommt es auch zu digitaler Zivilcourage, beispielsweise in Form von Counterspeech als Praxis im Umgang mit diskriminierenden Kommentaren. Damit wird dem eigenen, authentischen Bedürfnis der Meinungsäußerung nachgekommen; feministische (oder in sonstigem Kontext antidiskriminatorische) Deutungszusammenhänge werden nicht unmittelbar sichtbar.

6.1.4 Typus 4: „Es muss nicht so sein, wie es ist!“

Aktives Suchen nach gesellschaftlichen und politischen Informationen sowie rege Beteiligung an Diskussionen im Internet und das Teilen von politischen Inhalten gehören zum Praxisrepertoire dieses Typus. Abgegrenzt wird sich von Altersgenoss:innen, die „alles glauben“, was an Informationen in sozialen Medien kursiert. Bei der Bewertung der Glaubhaftigkeit von Medien und sonstigen Informationsquellen wird explizierbares Wissen angewandt; eine wissenschaftliche Arbeitsweise und professioneller Journalismus gelten als Bewertungsgrundlagen für Glaubhaftigkeit. Praktiken des Überprüfens und Vergleichens von Quellen werden ebenso besprochen wie die potentielle Vortäuschung von Wissenschaftlichkeit. Eine wichtige Rolle spielen Wissenschaftsinfluencer:innen, die als Wissensquelle für Kriterien zur Beurteilung der Seriosität von Informationen genannt werden und diese auch selbst bei der Erstellung von Inhalten anwenden. Im Gespräch über Falschnachrichten wird auf ökonomische Mechanismen in den sozialen Medien eingegangen, die das Verbreiten derartiger Inhalte zu einem rentablen Geschäftsmodell machen. Auch die

²² Die Bewertung anhand dieses publizistischen Stils scheint vor dem Hintergrund des Click Baitings in den Titeln der Videos von genannten Influencer:innen wie das Messen mit zweierlei Maß, verdeutlicht jedoch noch einmal die Relevanz von Authentizität als Bewertungsgrundlage, die bei ähnlichem Vorgehen bei unterschiedlichen Akteur:innen zu divergierenden Bewertungen führt.

Funktionsweisen von Algorithmen im Zusammenhang mit aufmerksamkeitsmaximierenden Kommunikationsstilen, wie Clickbaiting sind Teil des Wissensbestandes.

Der rote Faden der Wahrnehmung von Hass im Netz als omnipräsentes Problem zieht sich auch durch Textpassagen, die Typus 4 zugeordnet werden. Wie schon bei Typus 2 werden unterschiedliche Diskriminierungsformen als Begründung für Hasskommentare benannt. Neben unterschiedlichen technischen Lösungen als Praktiken des Umgangs (z.B. Blockieren, Melden etc.) werden mit sachlichem Argumentieren und Humor hier auch Strategien für erfolgreiche Counterspeech diskutiert. Auch von der Beteiligung an kollektiven Praktiken gegen Hasskommentare, beispielsweise als Teil der „Fanbase“ von Influencer:innen oder Musiker:innen wird berichtet. Auffällig ist, dass Hass im Netz als Spezifikum politischer Diskussionen gedeutet wird.

Es kommt bei Typus 4 zu Schilderungen von Praktiken der politischen Partizipation im digitalen Raum, die auf eine Veränderung des Umganges mit oder der Einstellung zu Geschlechterverhältnissen und Queerness abzielen. Sexismus bzw. sexuelle Belästigung im Internet wird aktiv entgegengewirkt, indem entsprechende Beiträge gemeldet und blockiert werden. Im Unterschied zum Meldeverhalten anderer Typen ist hier nicht die Bewertung einzelner Kommentare als beleidigend oder nicht-beleidigend das Kriterium für entsprechende Praktiken, sondern Sexismus als gesellschaftliches Phänomen wird zum Ziel, die Veränderung sexistischer Umstände zur gesellschaftspolitischen Mission.

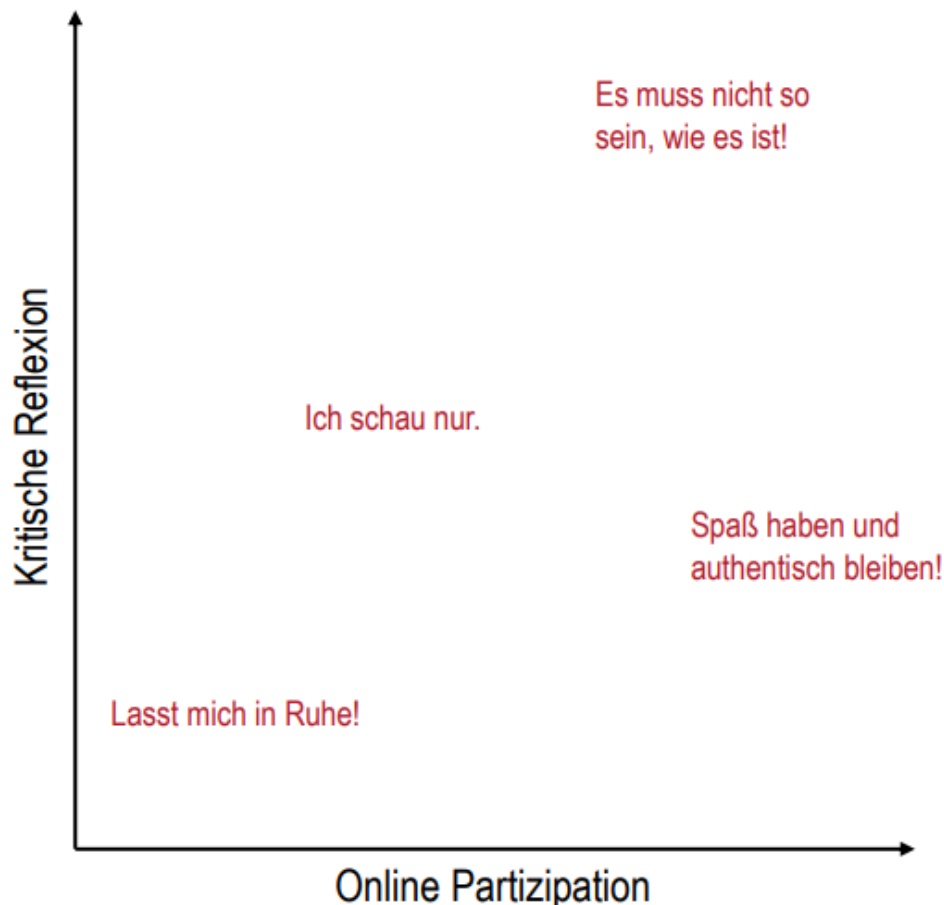
6.1.5 Partizipation und Kritik

Die Ergebnisse der Empirie macht deutlich, dass Jugendliche in Angeboten der überbetrieblichen Lehrausbildung – und damit aus unteren Klassenlagen – keineswegs pauschal als „Smombies in der Fake News Bubble“ bezeichnet werden können. Vielmehr zeichnet sich die beforschte Gruppe durch hohe Heterogenität bezüglich ihrer Praktiken politischer Online-Partizipation aus. Die Handlungsorientierungen der vier Typen lassen sich entlang zweier Achsen verorten: Erstens entlang der kritischen Reflexion der Funktionsweisen digitaler Medien (Achse: kritische Reflexion). Inwiefern werden Regeln und Mechanismen, die den virtuellen Raum strukturieren, benannt, reflektiert und basierend darauf kritisiert? Als zweite Achse zur Verortung der Typen kann das Ausmaß an Praktiken sozialer- und politischer Partizipation in und mit digitalen Medien herangezogen werden (Achse: Online-Partizipation).

So ist der Handlungstypus „Lasst mich in Ruhe!“ (Typus 1) charakterisiert durch eine grundsätzliche Zurück- und Abwehrhaltung bezüglich Praktiken, die als politische Partizipation in den sozialen Medien klassifiziert werden kann. Diese Haltung beruht nicht auf einer kritischen Reflexion der Wirkmechanismen des digitalen Raums oder situationsbezogenen Abwägung, sondern eben auf einer Vermeidungs- und Misstrauenshaltung sowie auf einem Bedürfnis nach Selbstschutz. Der Handlungstypus „Ich schau nur.“ (Typus 2) ist durch ein höheres Ausmaß an partizipativen Praktiken gekennzeichnet, die als rezeptiv-informierend beschrieben werden können. Das Unterlassen von darüberhinausgehenden, partizipativen Praktiken wird im Gegensatz zu Typus 1 über explizite Kritik an den Funktionsweisen der digitalen Medien begründet. Für die beiden Handlungsorientierungen „Spaß haben und authentisch bleiben!“ (Typus 3) sowie „Es muss nicht so sein, wie es ist!“ (Typus 4) ist ausgeprägte Online-Partizipation charakteristisch, wenngleich die diesbezüglichen Praktiken in unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge eingebettet sind. Dieser Unterschied ist unter anderem durch das starke Auseinanderliegen Typen entlang der Achse zur kritischen Reflexion erkennbar: Während die Partizipationspraktiken von Typus 3 als unterhaltungsorientierte Aktivitäten auf der in ihren Funktionsweisen als gegeben klassifizierten Spielwiese der digitalen Medien vorstattengehen, werden bei Typus 4 eben diese Funktionsweisen und die damit verknüpften, gesellschaftlichen Phänomene kritisch

reflektiert, problematisiert und deren Veränderung zur Motivation politischer Online-Partizipation.

Abbildung 4: Handlungsorientierungen gesellschaftlich-politischer Partizipation in digitalen Medien



Quelle: eigene Darstellung.

An dieser Stelle ist noch festzuhalten, dass das die Distanz zum „Politischen“, die sich vor allem bei Typ 1 feststellen lässt, sich nicht nur auf sozialisationsbedingte Klasseneffekte zurückführen lässt. In mehreren Gruppendiskussionen kam das Thema der Staatsbürgerschaft auf, wenn das Gespräch sich gerade in etwa um Themen zur Informationsbewertung im Zusammenhang mit Wahlkämpfen drehte. Ein Beispiel findet sich in etwa im Transkript der ersten Gruppendiskussion, in dem sich zwischen DM und HM der folgende Dialog entspinnt:

Dm: Ganz kurze Frage, ich bin hier geboren, auch aufgewachsen, ich habe russische Staatsbürgerschaft.

Hm: Hast du russische Staatsbürgerschaft?

Dm: Ja. ()

Hm: Bist du russischer Staatsbürger?

Dm: Ja. Ich will österreichischer Staatsbürger sein. (889-894)

Etwas später im Transkript wirft CF dann folgende Frage auf: „*Ich habe eine Frage, wir dürfen hier Führerscheine machen, aber wir dürfen nicht wählen, wieso?*“ (928). Stellen wie diese zeigen, dass der Ausschluss von Wahlen aufgrund der Staatsbürgerschaft als

Partizipationsbarriere explizit von den Jugendlichen wahrgenommen- und kritisiert wird. Ob und inwiefern ein Selbstverständnis als politisches Subjekt samt daraus abgeleiteten Praktiken der politischen Partizipation eine legitime Erwartungshaltung an Jugendliche darstellt, hängt auch mit den institutionellen Realitäten zusammen, in denen sich manche Jugendliche wieder finden. Trotz zahlreicher Widerstände, die sich aus der klassenbezogenen Sozialisation der Jugendlichen sowie dem teilweise eingeschränkten Zugang zur Teilhabe am politischen System Österreichs ergeben, lassen sich die untersuchten Jugendlichen – wie schon zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt – keinesfalls als homogene Gruppe von Smombies in der Fake-News-Bubble beschreiben. Zwar erfüllt wohl nur Typ 4 jene Kriterien, die positive Zuschreibungen wie jene des/der „Producer:in“ (Baringhorst, 2014, S. 103) zulassen, trotzdem offenbarte die Suche nach Praktiken politischer Online-Partizipation ebensolche auch bei jenen Jugendlichen, die in diesen Praktiken keiner solchen Idealform des politischen Engagements entsprachen.

So wäre es in etwa falsch, Jugendlichen aus Typ 2 oder Typ 3 Praktiken politischer Online-Partizipation abzusprechen, auch wenn das Produzieren politischer Inhalte kein Teil Ihres Praxis-Repertoires ist. Zu erkennen, dass auch die rezeptiv-informierend-, sowie die unterhaltungsorientierte Handlungsorientierung dieser beiden Typen durchaus vereinbar mit Praktiken politischer Online-Partizipation. Bei der Konzipierung von Ansätzen zur Förderung entsprechender Praktiken durch Kompetenzvermittlung bedarf es jedoch eines Zugangs, der die Unterschiede der Handlungsorientierungen mitbedenkt. Im nächsten Abschnitt findet sich daher ein medienpädagogisches Konzept zur typensensiblen Förderung politischer Online-Partizipation bei Jugendlichen.

6.2 Handlungsorientierte Medienpädagogik nach Thema und Typus

Auf Basis der sozial- und inklusionspädagogischen Grundlagen und der allgemein didaktischen Prinzipien ist klar geworden, dass das aktive Zuhören, das Anerkennen der vorhandenen Fähigkeiten sowie das Vertrauen und Zutrauen im medienpädagogischen Kontext zentral für Fragen des Weiterlernens sind. Um diese Aspekte in der konkreten pädagogischen Praxis zu berücksichtigen, wird ein typensensibler Zugang vorgeschlagen, der die in Kapitel 5 dargelegte Typologie aufgreift und zwischen typusaffirmativen und typustransformativen Lernergebnissen unterscheidet:

- **Typusaffirmation** bedeutet, dass die pädagogische Praxis Jugendliche dabei unterstützt, sich die eigene Handlungsorientierung in Orientierung an den entsprechenden Typus der partizipativen Praxis in sozialen Medien bewusst zu machen und diese anzuerkennen sowie diejenigen Fähigkeiten zu stärken, die für den Ausbau und die Verstetigung der typuspezifischen Handlungsorientierung zentral sind.
- **Typustransformation** bedeutet, dass die pädagogische Praxis Jugendliche dabei unterstützt, die eigene partizipative Praxis in sozialen Medien in Orientierung am entsprechenden Typus kritisch zu hinterfragen, indem erarbeitet wird, mit welchen Aspekten man sich nicht wohl fühlt, um selbst Transformations- und Veränderungsbedarf in Bezug auf die eigene Handlungsorientierung der partizipativen Praxis in sozialen Medien zu erkennen. In diesem Fall gilt es, neue Fähigkeiten zu erwerben, welche die Transformation der eigenen Handlungsorientierung unterstützt.

Als ersten Schritt ist es demnach wichtig, den Jugendlichen die Rahmenbedingungen und die Methoden an die Hand zu geben, die es ermöglichen die gegenwärtigen Medienwelten und partizipativen Praktiken zu transzendieren und zu urteilen, ob bzw. inwieweit sie mit ihren gegenwärtigen Praktiken zufrieden sind und sich wohl fühlen. Auf Basis des Ergebnisses der

Anleitung zu einem informierten und bewussten Urteil können Pädagog:innen gemeinsam mit den Jugendlichen entscheiden, ob bzw. inwieweit sie einen typusaffirmativen bzw. einen typustransformativen Weg einschlagen wollen.

Um den typusaffirmativen bzw. typustransformativen Weg für die pädagogische Praxis zu konkretisieren, werden in diesem Kapitel affirmative Lernergebnisse bzw. transformative Lernergebnisse je Themenfeld und Partizipationstypus entwickelt und präsentiert.

6.2.1 Politik

Zum Thema „Politik“ verhalten sich Jugendliche im digitalen Raum sehr unterschiedlich. Von politischem Desinteresse und Abgrenzung gegenüber dem Politischen, über Politik als Spaßfaktor bis hin zur aktiven politischen Beteiligung und Content-Erstellung gibt es unterschiedliche Herangehensweisen und Partizipationsformen.

Typus 1: „Lasst mich in Ruhe!“

Jugendliche dieses Typus sind nicht an Politik interessiert. Politische Inhalte werden auf den Plattformen der sozialen Medien vermieden bzw. aktiv von den Jugendlichen selbst blockiert. Inhalte von Politiker:innen werden dabei deutlich als Grenzüberschreitung markiert.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können sich bewusst von politischen Inhalten fernhalten, Grenzüberschreitungen erkennen und aktiv neue Grenzen setzen.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können sich bewusst und ausgewählt politischen Inhalten zuwenden und Grenzüberschreitungen vermeiden.

Typus 2: „Ich schau nur.“

Jugendliche dieses Typus verfügen über ein deutlich wahrnehmbares Interesse an Politik und an politischen Themen. Politische Inhalte werden auf verschiedenen Social-Media-Kanälen abgerufen und konsumiert. Eine aktive Partizipation an politisch relevanten Diskussionen sowie Beiträge in Form von Kommentaren werden jedoch von diesem Typus abgelehnt.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können sich bewusst politischen Inhalten zuwenden und politische Informationen rezipieren, ohne selbst aktiv politische Inhalte zu generieren und sich in politischen Online-Diskussionen einbringen.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können sich bewusst politischen Inhalten zuwenden und politische Informationen rezipieren, generieren ausgewählte politische Inhalte und bringen sich in politischen Online-Diskussionen ein.

Typus 3: „Spaß haben und authentisch bleiben!“

Jugendliche, die dem Typus 3 zugeordnet werden, sind politisch eher distanziert und beim Konsumieren von politischen Inhalten wird Spaß gesucht. Politik wird dabei nicht ernst genommen. Belustigung und Memes werden eingesetzt, um sich nicht vom Politischen instrumentalisieren zu lassen. Die Präsenz von Politiker:innen in den digitalen Medien wird anhand des Hedonistischen, des Lustigen bewertet, wobei eine Überpräsenz von Politiker:innen in den digitalen Medien deutlich abgelehnt wird.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können sich politischen Inhalten unterhaltungsorientiert zuwenden und Spaß am Rezipieren von politischen Informationen haben.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können sich politischen Inhalten unterhaltungsorientiert zuwenden und Spaß am Rezipieren von politischen Informationen haben und sich ausgewählt auch ernsthaft an politischen Online-Diskussionen beteiligen sowie ernsthafte politische Inhalte generieren und teilen.

Typus 4: „Es muss nicht so sein, wie es ist!“

Jugendliche des Typus 4 haben ein hohes Interesse an Politik und an politischen Themen. Dabei gibt es eine hohe Resilienz und eine Bereitschaft zur Beteiligung an politischen Diskussionen in sozialen Medien. Der Fokus liegt dabei auf der Verbreitung und Beschaffung von Informationen und der Politisierung durch die Weiterverbreitung und Generierung von Inhalten im digitalen Raum.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können resilient an politischen Diskussionen im Netz partizipieren und andere Personen durch die Verbreitung und Generierung von Inhalten politisieren.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können sowohl resilient an politischen Diskussionen im Netz partizipieren und andere Personen politisieren als auch ausgewählt humorvoll oder distanziert mit politischen Inhalten umgehen sowie sich bei Bedarf den Diskussionen auch zeitweise entziehen.

6.2.2 Fake News

Zum Thema „Fake News“ verhalten sich Jugendliche je nach Typus sehr unterschiedlich. Von Nicht-Problematisierung von Fake News und generellem Misstrauen gegenüber Medien, über kritische Distanz zu Medien und Praktiken des Vergleichs sowie erfahrungs- und vertrauensbasierte Bewertung von Medien und Fake News bis hin zur wissenschaftlichen Orientierung zur Überprüfung der Glaubwürdigkeit von Informationen und der Identifizierung von Falschnachrichten gibt es unterschiedliche Herangehensweisen.

Typus 1: „Lasst mich in Ruhe!“

Jugendliche dieses Typus zeichnen sich durch ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber Medien aus und haben deswegen auch kein spezifisches Problembewusstsein zu Fake News bzw. verfügen sie über keine konkreten Praktiken der Überprüfung von potenziellen falschen Nachrichten.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können ihr grundsätzliches Misstrauen gegenüber Medien reflektieren und verwenden andere Quellen der Informationsbeschaffung.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche haben ein spezifisches Problembewusstsein zu Fake News und können potenzielle falsche Nachrichten überprüfen.

Typus 2: „Ich schau nur.“

Jugendliche des Typus 2 sehen sich im alltäglichen Medienkonsum mit einem hohen Ausmaß an falschen Nachrichten („Fake News“) konfrontiert. Die kritische Distanz zu Medien wird

begleitet von einer Praktik des systematischen Quellenvergleichs bei der Identifizierung von Falschnachrichten. Dies geschieht ohne wissenschaftliche Orientierung und mit einem fortbestehenden Gefühl der Unsicherheit.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche haben eine kritische Distanz zu Medien, können Falschnachrichten identifizieren und mit ihrem Gefühl der Unsicherheit gut umgehen.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können Falschnachrichten fundiert beurteilen und haben dabei ein Gefühl der Sicherheit.

Typus 3: „Spaß haben und authentisch bleiben.“

Die Jugendlichen unterscheiden hier zwischen vertrauenswürdigen und nicht-vertrauenswürdigen Medien und Quellen. Sie sind der Meinung, dass falsche Nachrichten aufgrund verschiedener Kriterien (z.B. Überspitzung, Widersprüche, fehlende Kontextualisierung, Schreibstil etc.) bewertet und überprüft werden können. Zudem erfolgt die Identifikation von Fake News im persönlichen Austausch mit Vertrauenspersonen aus dem persönlichen Umfeld.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können zwischen vertrauenswürdigen und nicht-vertrauenswürdigen Medien und Quellen anhand von verschiedenen Kriterien und durch den persönlichen Austausch unterscheiden.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können zwischen vertrauenswürdigen und nicht-vertrauenswürdigen Medien und Quellen anhand von verschiedenen Kriterien, durch den persönlichen Austausch und durch das Hinzuziehen von wissenschaftlichen Quellen unterscheiden.

Typus 4: „Es muss nicht so sein, wie es ist!“

Jugendliche, die dem Typus 4 zugeordnet werden, unterscheiden zwischen sozialen Medien und wissenschaftlich abgesicherten Quellen bei der Überprüfung von Informationen. Sie verweisen bei der Identifizierung von Fake News auf die Verwendung von mehreren Quellen und können grundlegende Mechanismen der Aufmerksamkeitsökonomie (z.B. Clickbait) als auch solche des wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. Quellenangabe, Quellenpluralität, kritische Prüfung der Quellen) explizit beschreiben.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können unterschiedliche wissenschaftliche Quellen zur Identifizierung von Fake News verwenden und sowohl Mechanismen der Aufmerksamkeitsökonomie als auch des wissenschaftlichen Arbeitens explizit beschreiben.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können unterschiedliche wissenschaftliche Quellen zur Identifizierung von Fake News verwenden und sowohl Mechanismen der Aufmerksamkeitsökonomie als auch solche des wissenschaftlichen Arbeitens explizit beschreiben sowie anderen Jugendlichen dieses Wissen und diese Praktiken vermitteln.

6.2.3 Hass im Netz

In Bezug auf das Thema „Hass im Netz“ variieren die Handlungsweisen der Jugendlichen je nach Typus: von Schweigen und Nicht-Kommunizieren bzw. Ignorieren von Beleidigungen, über eine beobachtende bzw. distanzierte Praxis mit zurückhaltender Beteiligung an Online-

Diskussionen bis hin zu spaßorientierter Beteiligung sowie bewusstem und kompetentem individuellem und gemeinschaftlichem Entgegentreten bei Beleidigungen im Netz.

Typus 1: „Lasst mich in Ruhe!“

Jugendliche dieses Typus sind sehr sensibel in Bezug auf Hasspostings, Beleidigungen und Diskriminierungen in Netz. Sie lehnen diese vehement ab bzw. distanzieren sich von abwertenden und beleidigenden Meinungsäußerungen. Bei eigenen Handlungen dominieren das Schweigen und Nicht-Kommunizieren bzw. das Ignorieren von Beleidigungen in den sozialen Medien. Das fallweise Verfassen eigener Kommentare gegen Herabwürdigungen anderer Personen stellt die Ausnahme dar.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können sich durch Schweigen und Nicht-Kommunizieren bzw. Ignorieren von Beleidigungen in den sozialen Medien schützen und distanzieren.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können sich durch Schweigen und Nicht-Kommunizieren bzw. Ignorieren von Beleidigungen in den sozialen Medien schützen und distanzieren sowie mit eigenen Einträgen gegen Hasspostings vorgehen bzw. andere Personen, die angegriffen werden, dadurch unterstützen.

Typus 2: „Ich schau nur.“

Jugendliche des Typus 2 sehen, dass Beleidigungen und Hass im Netz untrennbar mit Online-Diskussionen in den sozialen Medien verknüpft sind und beteiligen sich selten und zurückhaltend daran. Es überwiegt eine distanzierte Praxis, die durch Steuern der Inhalte über Liken, Blockieren und Reporten gekennzeichnet ist.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können eine distanzierte Praxis ausüben und zurückhaltend an Online-Diskussionen teilnehmen, indem sie die Inhalte, mit denen sie in digitalen Medien konfrontiert werden, über Liken, Blockieren und Reporten steuern.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können eine distanzierte Praxis ausüben und zurückhaltend an Online-Diskussionen teilnehmen, indem sie einerseits die Inhalte, mit denen sie auf Social Media konfrontiert werden, über Liken, Blockieren und Reporten steuern sowie andererseits indem sie aktiv gegen Hasspostings vorgehen bzw. Personen, die angegriffen werden, aktiv unterstützen.

Typus 3: „Spaß haben und authentisch bleiben!“

Jugendliche haben bei Typus 3 keine grundsätzlich distanzierte bzw. ablehnende Haltung gegenüber Online-Diskussionen, sondern heben die positive Funktion des Meinungs austausches und der Diskussion hervor – ebenso wie die des spielerischen Zeitvertreibs bzw. der Unterhaltung. Beleidigende Posts von Meinungsblogger:innen werden ignoriert oder gelöscht; solche von Privatpersonen werden entweder akzeptiert oder gegebenenfalls auch blockiert.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können soziale Medien zum spielerischen Zeitvertreib bzw. zur Unterhaltung nutzen und sich vor beleidigenden Posts durch Ignorieren, Löschen oder Blockieren schützen.

- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können soziale Medien zum spielerischen Zeitvertreib bzw. zur Unterhaltung nutzen und sich vor beleidigenden Posts durch Ignorieren, Löschen oder Blockieren schützen sowie aktiv gegen Hasspostings vorgehen bzw. andere Personen, die online angegriffen werden, unterstützen.

Typus 4: „Es muss nicht so sein, wie es ist!“

Typus 4 charakterisiert sich durch eine starke Handlungsorientierung in Bezug auf den Umgang mit Beleidigungen und Hass im Netz. Die Jugendliche dieses Typus verfügen über ausreichend kommunikative Fähigkeiten, um an Online-Diskussionen teilnehmen und die eigene Meinung bzw. ihre Position verteidigen zu können. Sie kennen auch unterschiedliche Möglichkeiten, um sich individuell oder im Kollektiv gegen beleidigende und abwertende Kommentare zu schützen oder zu wehren.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können an Online-Diskussionen teilnehmen und die eigene Meinung bzw. ihre Position verteidigen sowie individuell oder im Kollektiv gegen beleidigende und abwertende Kommentare vorgehen.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können an Online-Diskussionen teilnehmen und die eigene Meinung bzw. ihre Position verteidigen sowie alleine oder im Kollektiv gegen beleidigende und abwertende Kommentare vorgehen. Gegebenenfalls können sie sich auch davon distanzieren oder soziale Medien zum spielerischen Zeitvertreib bzw. zur Unterhaltung verwenden.

6.2.4 Gender und Identität

Auch zum Thema „Gender und Identität“ verhalten sich Jugendliche je nach Typus sehr unterschiedlich: von pauschalisierender Ablehnung queerer Inhalte oder Hass gegen queere Personen und Rückzug, über differenzierte Einordnung und Beobachtung sowie spaßorientiertes Wegsehen und punktuelle individuelle Counterspeech bis hin zu Praktiken, die auf einen positiven Umgang mit oder auf eine positive Einstellung zu diversen Geschlechterverhältnissen und Queerness abzielen.

Typus 1: „Lasst mich in Ruhe“

Jugendliche dieses Typus zeigen eine pauschalisierende Ablehnung von queeren Inhalten oder aber auch von Hatespeech gegen queere Personen. Sie ziehen sich aus Online-Diskussionen zurück bzw. nehmen gar nicht erst daran teil.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können sich durch pauschalisierende Ablehnung zurückziehen und sich selbst dadurch schützen.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können sich sowohl durch pauschalisierende Ablehnung zurückziehen und sich selbst dadurch schützen als auch Inhalte und Personen differenziert einordnen und sich kontroversiell diskutierten Themen zuwenden.

Typus 2: „Ich schau nur.“

Jugendliche dieses Typus beobachten genderspezifische bzw. queere Inhalte und ordnen diese differenziert ein. Tatsächliches Sich-Einbringen durch eigene Diskussionsbeiträge bleibt jedoch aus. Teilweise werden als kompatibel klassifizierte – und daher aus Sicht der Personen unterstützenswerte – Inhalte geliked.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können genderspezifische bzw. queere Inhalte beobachten und differenziert einordnen sowie als kompatibel klassifizierte Inhalte durch Liken unterstützen.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können sowohl genderspezifische bzw. queere Inhalte beobachten und differenziert einordnen sowie als kompatibel klassifizierte Inhalte durch Liken unterstützen als auch aktiv gegen abwertende Aussagen gegenüber queeren Personen auftreten.

Typus 3: „Spaß haben und authentisch bleiben!“

Jugendliche dieses Typus praktizieren meist spaßorientiertes Wegsehen, auch was queere Inhalte angeht. Von Personen, die von Hasspostings betroffenen sind, wird verlangt, sich an die Umgangsformen im digitalen Raum anzupassen. Punktuell treten Einzelpersonen jedoch auch gegen Online-Beleidigungen auf, individuell und im Sinne des authentischen Ausdrucks.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können spaßorientiertes Teilnehmen an Online-Diskussionen praktizieren, indem sie teilweise wegschauen, andere zur Anpassung auffordern oder gelegentlich auch gegen Hasspostings auftreten.
- Transformatives Lernergebnis: Personen können sowohl spaßorientiertes Teilnehmen an Online-Diskussionen als auch konkretes und kollektives Auftreten im Sinne queerer Personen praktizieren.

Typus 4: „Es muss nicht so sein, wie es ist!“

Jugendliche des Typus 4 üben online Praktiken aus, die auf einen positiven Umgang mit oder eine positive Einstellung zu diversen Geschlechterverhältnissen und Queerness abzielen. Sexismus bzw. sexueller Belästigung sowie Hass gegen queere Personen im Internet wird aktiv entgegengewirkt, indem entsprechende Beiträge gemeldet und blockiert werden, aber auch indem proaktiv eigene Positionen veröffentlicht werden.

Lernergebnisse:

- Affirmatives Lernergebnis: Jugendliche können online Praktiken ausüben, die auf einen positiven Umgang mit oder eine positive Einstellung zu diversen Geschlechterverhältnissen und Queerness abzielen.
- Transformatives Lernergebnis: Jugendliche können sowohl online Praktiken ausüben, die auf einen positiven Umgang mit oder eine positive Einstellung zu diversen Geschlechterverhältnissen und Queerness abzielen, als auch sich zurückziehen und distanzieren, wenn es der Selbstschutz erfordert.

7 Literaturverzeichnis

- Ajanović, Edma; Fritsch, Katharina; Zahorka, Florian (2021): Digital verbunden Formen politischer Partizipation von Jugendlichen in Niederösterreich. In: Momentum Quarterly - Zeitschrift für sozialen Fortschritt 10 (2), S. 66, zuletzt geprüft am 08.02.2023.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2019): 18. Shell Jugendstudie - Zusammenfassung. Shell Deutschland - External Relations, zuletzt geprüft am 15.02.2023.
- Atzmüller, Christiane; Kromer, Ingrid; Zartler, Ulrike (2019): Zivilcourage 2.0: Zivilcourage von Jugendlichen im Umgang mit wahrgenommener Gewalt im Internet. Wien. Online verfügbar unter https://zivilcourage.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_zivilcourage/wiss_endbericht_zivilcourage_2_0_final.pdf.
- Baake, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa Verlag.
- Barberi, Alessandro; Schmoelz, Alexander (2017): Medientheorien. In: Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg und Christine Dallmann (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 312–319). In: kopaed.
- Bause, Halina (2021): Politische Social-Media-Influencer als Meinungsführer? In: *Publizistik* 66 (2), S. 295–316. DOI: 10.1007/s11616-021-00666-z.
- Bergmann, Nadja, Lechner, Ferdinand, Matt, Ina; Riesenfelder, Andreas, Schelepa, Susanne; Willsberger, Barbara (2011): Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich. L&R Sozialforschung.
- Bergmann, Nadja; Aufhauser, Katharina; Wetzel, Petra (2020): Wiener Frauenbarometer 2020. Frauen – Digitalisierung – Gestaltungspotentiale. Wien: Studie im Auftrag des Frauenservice Wien.
- Bergmann, Nadja; Gugitscher, Karin; Pretterhofer, Nicolas; Mayerl, Martin; Schmözl, Alexander; Lachmayr, Norbert (2023): Das SMOMBIE-Kompendium. Handreichung für Trainer:innen zur Förderung der Online-Partizipation von Jugendlichen. Wien.
- Billis, Janina (2020): Partizipation. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna und Thomas Coelen (Hg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 367–378.
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with social theory? *American Sociological Review*. 19/1, p. 3-10.
- Bödeker, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. In: *WZBrief Zivilengagement* (5). Online verfügbar unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/60049/1/715136534.pdf>, zuletzt geprüft am 07.02.2023.
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 10. durchgesehene Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Borngässer, Vera; Eder, Sabine; Kratzsch, Jörg: Hate Speech und Cybermobbing als Herausforderung für die Medienpädagogik. In: *die medienanstalten - ALM GbR* (Hg.) 2019 – Der Ton wird härter. Online verfügbar unter https://medienanstalt-mv.de/media/press_release/731/attachment-1550844947.pdf#page=36.
- Borucki, Isabelle; Michels, Dennis; Marschall, Stefan (2020): Die digitalisierte Demokratie. Ein Überblick. In: *Z Politikwiss* 30 (2), S. 163–169. DOI: 10.1007/s41358-020-00224-5.

- Buitrago, Sybille Reinke de (2020): Radikalisierung, Online-Diskurse und Emotionen. In: Simon Koschut (Hg.): Emotionen in den internationalen Beziehungen. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos (Emotionen in Politik und Gesellschaft, Band 1), S. 213–230. Online verfügbar unter https://web.archive.org/web/20201211035719id_/https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783748907299-213.pdf, zuletzt geprüft am 09.02.2023.
- Bülow, Lars.; Johann, Michael. (Hg.) (2019): Politische Internet-Memes -- Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde. Berlin: Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur (Texte und Diskurse, 4).
- Bedford-Strohm, Jonas (2019): Verletzliche Öffentlichkeit. Eine Kritik (der Kritik) der Filterblase. In: Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf politische Partizipation im Wandel. Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos (Kommunikations- und Medienethik, Band 10), S. 199–218. Online verfügbar unter <https://www.nomos-elibrary-de.uaccess.univie.ac.at/10.5771/9783845291802-199/verletzliche-oeffentlichkeit-eine-kritik-der-kritik-der-filterblase?page=1>, zuletzt geprüft am 09.05.2019.
- Carstensen, Tanja & Prietl, Bianca (2021): Digitalisierung und Geschlecht: Traditionslinien feministischer Auseinandersetzung mit neuen Technologien und gegenwärtige Herausforderungen. In: Freiburger Zeitschrift für Geschlechter Studien 27: 29-44.
- Fischer, Georg; Grünwald-Schukalla, Lorenz (2020): Memes als niedrig-schwellige - politische Praxis. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien 24 (92), S. 22–25, zuletzt geprüft am 16.02.2023.
- Freund, Lisa; Bertel, Diotima; Himmelsbach, Julia; Schwarz, Stephanie; Schmözl, Alexander (2023): Digital Agency: Zum Fehlen grundagentheoretischer und intersektionaler Perspektiven im Konzept von digitaler Handlungsmacht. In: *Medienimpulse*, 61(2) online verfügbar unter <https://doi.org/10.21243/mi-02-23-03>
- Gebesmair, Andreas; Bokowy, Martyna; Hummel, Corina (2017): Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung von You-Tube-Channels in Österreich. Eine Studie im Auftrag der RTR-GmbH. FH St. Pölten. St. Pölten, zuletzt geprüft am 09.02.2023.
- Groß, Eva; Neckel, Sighard; Pullen, Markus; Gundlach, Julia; Verhovnik-Heinze, Melanie (2022): ‚Merkel-Goldstücke‘, ‚Rapefugees‘, ‚System-Medien‘ und die ‚Volksverräter-Regierung‘. Eine Analyse rechtsgerichteter Online-Diskurse und emotionaler Mobilisierungsprozesse in Social Media. In: Sybille Reinke de Buitrago (Hg.): Radikalisierungsnarrative online. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 75–108.
- Großegger, Beate (2022): Auf den Spuren digitaler "Media Maniacs". In: *Medienimpulse* (60(1)). DOI: 10.21243/MI-01-22-09.
- Hajok, Daniel (2021): Fake News – ein Problem mit zunehmender Relevanz. In: *JMS* 44 (4), S. 7–8. DOI: 10.5771/0170-5067-2021-4-7.
- Hajok, Daniel; Selg, Olaf (2018): Kommunikation auf Abwegen? Fake News und Hate Speech in kritischer Betrachtung. In: *JMS* 41 (4), S. 2–6. DOI: 10.5771/0170-5067-2018-4-2.
- Herwig, Jana (2011): Fluktuierende Kollektive, lebendiges Archiv Semiotische Praktiken im Imageboard 4chan. In: Christine Ehardt, Daniela Pillgrab und Barbara Alge (Hg.): Inszenierung von "Weiblichkeit". Zur Konstruktion von Körperbildern in der Kunst. Wien: Löcker, S. 1–16. Online verfügbar unter <https://scholar.google.com/citations?user=prhsfduaaaaj&hl=de&oi=sra>.
- Hoffmann, Bernward (2010): Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Georg Clepien und Ulrike Lerche (Hg.): *Soziale Arbeit und Medien* (S. 55–69).

- Hultin Morger, Fabia (2022): Populism in Internet Memes. An Investigation with Analytical Approaches from Discourse Analysis and Multimodality. In: *tekst i diskurs - text und diskurs* (16 (2022)), S. 277–301. DOI: 10.7311/tid.16.2022.14.
- Hutterer, Robert (1998): *Das Paradigma der humanistischen Psychologie*. Wien & New York: Springer.
- Jörissen, Benjamin (2011): «Medienbildung» – Begriffsverständnisse und Reichweiten. *Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20, S.211–235. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung—Eine Einführung. Theorien—Methoden—Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kemper, Andreas (2015): „Klassismus!“ heißt Angriff. In: *Kurswechsel* 4/2015: 25-31.
- Kemper, Andreas; Weinbach, Heike (2021): *Klassismus. Eine Einführung*. Münster: Unrast Verlag.
- Keupp, Heiner, u.a. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patch-work der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg, Berlin & Leipzig: Rohwolt.
- Koenig, Oliver (2014): *Erwerbsarbeit als Identitätsziel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05426-7>
- Kommer, Sven; Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Renate Schulz-Zander (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 9 (2012)), S. 81–108.
- Kutscher, Nadia (2014): Soziale Ungleichheit. In: *Handbuch Kinder und Medien*: Springer VS, Wiesbaden, S. 101–112. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18997-0_7.
- Lassnigg, Lorenz (2020): „Digitaler Humanismus“ und „digital humanities“ – Renaissance des Humanismus? In: *Magazin Erwachsenenbildung*, 39(1). Online verfügbar unter https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/documents/projects/dighum_01_1581881732.pdf
- Lindner, Ralf (2012): Wie verändert das Internet die Demokratie. In: *Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP)* 2012 (4), S. 517–525, zuletzt geprüft am 02.02.2023.
- Löffler, Roland; Litschel, Veronika; Mayerl, Martin; Geppert, Corinna; Petanovitsch, Alexander (2020). *Begleitende Evaluierung der ÜBA-Wien*. ÖIBF.
- Maier, Katharina; Hetzenauer, Christian (2018): Kann man den Medien noch vertrauen? Das Informationsdilemma der jungen Erwachsenen. In: *Salzburger Sonderfenster* (9), zuletzt geprüft am 16.02.2023.
- Menner, Sophie; Harnischmacher, Michael (2020): Ich sehe was, was Du nicht siehst, und das ist fake. Die Herausforderung der kritischen Beurteilung von Onlinequellen durch Kinder und Jugendliche. In: Ralf Hohlfeld (Hg.): *Fake News und Desinformation. Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 203–218, zuletzt geprüft am 09.02.2023.
- Näslund, Rebecka; Gardelli, Åsa (2013): „I know, I can, I will try“: Youths and adults with intellectual disabilities in Sweden using information and communication technology in their everyday life. In: *Disability & Society*, 28(1), S. 28–40.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 295–323). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Newman, Nic; Fletcher, Richard; Robertson, Craig T.; Eddy, Kirsten; Nielsen, Rasmus Kleis (2022): Reuters Institute Digital News Report 2022. Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford. Online verfügbar unter https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2022-06/Digital_News-Report_2022.pdf, zuletzt geprüft am 15.02.2023.
- Nguyen-Kim, Mai Thin (2020): Rein in die Zwiebel! Warum die Neuen Medien mehr Tiefe verlangen. In: Johannes Schnurr und Alexander Mäder (Hg.): Wissenschaft und Gesellschaft: Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 289–295.
- Oberle, Monika (2022): Medienkompetenz als Herausforderung für Demokratie und politische Bildung. In: Gudrun Marci-Boehncke, Matthias Rath, Malte Delere und Hanna Höfer (Hg.): Medien - Demokratie - Bildung. Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in Mediatisierten Gesellschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Ethik in mediatisierten Welten), S. 117–132.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2008): Zur politischen Partizipation von Jugendlichen im Kontext neuer Medien — Aktuelle Ansätze der Jugend(medien)forschung. In: Jahrbuch Medienpädagogik 7: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–150. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91105-2_8.
- Peschl, Markus; Funeider, Thomas (2014): Designing and Enabling Spaces for collaborative knowledge creation and innovation. From managing to enabling innovation as socio-epistemological technology. In: *Computers in Human Behavior*, 37, 346–359.
- Pretterhofer, Nicolas; Bergmann, Nadja (2021): Resilience Works. Maßnahmen zur Radikalisierungsprävention & Resilienzsteigerung von Jugendlichen in Angeboten zur Arbeitsmarktintegration. 5. Teil D: Fokusgruppenbericht. In: SYNYO GmbH, L&R Sozialforschung GmbH, IBE - Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung, Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark, Bundesministerium für Inneres, Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend (2021): Resilience Works. Maßnahmen zur Radikalisierungsprävention & Resilienzsteigerung von Jugendlichen in Angeboten zur Arbeitsmarktintegration. Wissenschaftlicher Endbericht, S. 293-230 Wien.
- Przyborski, Aglaja (2004) *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rathgeb, Thomas; Schmid, Thomas (2022): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest. Stuttgart, zuletzt geprüft am 15.02.2023.
- Reckwitz, Andreas (2020): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Renblad, Karin (2003): How do people with intellectual disabilities think about empowerment and information and communication technology (ICT). In: *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(3), S.175–182.
- Ruge, Wolfgang B (2015): Eine politische Farbenlehre medienerzieherischer Begründungen. In: *Medienimpulse*, 53(2), Article 2. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.21243/mi-02-15-06>

- Sailer, Baldur; Tamesberger, Dennis (2013): NEET-Jugendliche und politische Partizipation. Der Beitrag der sozialräumlichen Jugendarbeit zur Steigerung der politischen Partizipation. In: *Momentum Quarterly - Zeitschrift für sozialen Fortschritt* (2), S. 168–182.
- Schein, Edgar H (2003): *Organisationskultur—'The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide'*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Schlegel, Marcel (2021): Aufenthaltsstatus: ungeklärt. Was Polit-Influencer:innen für Meinungsführer- und Öffentlichkeitskonzepte bedeuten. In: *Abschlussmagazin des DFG-Graduiertenkollegs 1681/2 "Privatheit & Digitalisierung"*, S. 36–47.
- Schmitt, Josephine B.; Harles, Danilo; Rieger, Diana (2020): Themen, Motive und Mainstreaming in rechtsextremen Online-Memes. In: *M&K* 68 (1-2), S. 73–93. DOI: 10.5771/1615-634X-2020-1-2-73.
- Schmoelz, Alexander (2023): Digital Humanism, Progressive Neoliberalism and the European Digital Governance System for Vocational and Adult Education. In: *Journal of Adult and Continuing Education*, 14779714231161448. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/14779714231161449>
- Schmölz, Alexander (2015): Mediale Teilnahme und Teilhabe. In: *Sozialpädagogische Impulse*, 3, S. 34–35.
- Schmölz, Alexander (2020): Die *Conditio Humana* im digitalen Zeitalter: Zur Grundlegung des Digitalen Humanismus und des Wiener Manifests. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S.208–234. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.11.13.X>
- Schmölz, Alexander; Koenig, Oliver (2016): Spuren einer inklusiven Medienpädagogik? In: *merz - medien + erziehung*, 60(3), S. 31–34.
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga; JFF - Institut für Medienpädagogik (Hg.). (2012). In: *Medienpädagogik und Inklusion* (Bd. 01). kopaed.
- Sen, Amathya (1993): Capability and Wellbeing. In: Matha Nussbaum und Amarthya Sen (Hg.), *The Quality of Life* (S. 30–53). Oxford: Clarendon Press.
- Söderström, Sylvia (2009): The significance of ICT in disabled youth's identity negotiations. In: *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(2), S.131–144.
- Stapf, Ingrid (2021): „Fake News“ als eine (mögliche) Frage der Wahrheit? Medienethische Perspektiven auf Wahrheit im Kontext der Digitalisierung. In: Christian Schicha, Ingrid Stapf und Saskia Sell (Hg.): *Medien und Wahrheit. Medienethische perspektiven auf desinformation. Medien und Wahrheit*. Baden-Baden: Nomos, S. 95–120, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Straßburger, Gaby; Rieger, Judith (Hg.) (2019): *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Juventa Verlag. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. Online verfügbar unter <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-3988-7.pdf>, zuletzt geprüft am 10.02.2023.
- Swertz, Christian (2009): Medium und Medientheorien. In: Hildegard Macha, Monika Witzke, Gerhard Mertens und Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft (Hg.), *Familie—Kindheit—Jugend—Gender* (S. 751–780). Paderborn:Schöningh.
- van Deth, Jan (2009): Politische Partizipation. In: Viktoria Kaina und Andrea Römmele (Hg.): *Politische Soziologie. Ein Studienbuch*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 141–162.
- Waechter, Natalia (2019): The participative role of social media for the disadvantaged young generation in the Arab Spring. In: *Österreich Z Soziol* 44 (S1), S. 217–236. DOI: 10.1007/s11614-019-00356-1.

Welzenbach-Vogel, Ines Clara (2021): Gefilterte Ansichten – Zur Rolle von Filterblasen und Echokammern bei der Nutzung, Verarbeitung und Aneignung von Fake News und Verschwörungstheorien. In: Michael C. Bauer und Laura Deinzer (Hg.): Zwischen Wahn und Wahrheit. Wie Verschwörungstheorien und Fake News die Gesellschaft spalten. Berlin: Springer (Springer Sachbuch), S. 185–209.