



Georg Materna, Achim Lauber, Niels Brüggem

Politisches Bildhandeln

Der Umgang Jugendlicher mit visuellen politischen, populistischen und extremistischen Inhalten in sozialen Medien

Georg Materna, Achim Lauber, Niels Brügger

Politisches Bildhandeln

Reihe Medienpädagogik Band 23

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.)

Georg Materna, Achim Lauber, Niels Brüggem

Mitarbeit: Kyra von Baeckmann, Lena Schmidt

Politisches Bildhandeln

Der Umgang Jugendlicher mit visuellen politischen,
populistischen und extremistischen Inhalten
in sozialen Medien

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Demokratie **leben!**

Coverabbildungen: Von Jugendlichen produzierte Memes während der Studie „Politisches Bildhandeln“ (oben links, unten rechts), Copyright JFF; Memes aus dem Projekt „Was postest du?“ (oben rechts) und „bildmachen“ (unten links) von ufuq.de, Copyright ufuq.de.

Förderhinweis: Die vorliegende Studie entstand im Projekt bildmachen (vgl. bildmachen.net), das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms Demokratie leben! gefördert wurde. Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

Lizenzhinweis: Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ **CC BY-ND 4.0** zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ISBN 978-3-96848-017-6
DOI 10.5281/zenodo.5113558

© kopaed 2021
Arnulfstr. 205, 80634 München
Fon: 089.688 900 98 Fax: 089.689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

1	Universelle Extremismusprävention am Schnittpunkt von politischer Bildung und Medienpädagogik	7
2	Die Studie im Kontext von Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis	13
2.1	Medienaneignung, Bildhandeln und soziale Medien als Sozialräume	14
2.2	Jugendmedienschutz, Prävention und Versicherheitlichung	16
2.3	Soziale Medien und der Wandel von Öffentlichkeit	19
2.4	Meinungsbildung und postmigrantische Diskurse	21
2.5	Forschungsfragen der Studie „Politisches Bildhandeln“	25
3	Methoden, Sampling und Auswertung	27
3.1	Methoden	28
3.2	Sample und Datenauswertung	30
4	Politik im Bildhandeln Jugendlicher	35
4.1	Bildhandeln im Medienhandeln Jugendlicher	35
4.2	Einblicke in das Themenspektrum des Bildhandelns	38
4.3	Teilhabe, Zugehörigkeit und Gemeinschaft im Bildhandeln	40
4.4	Jugendliche und politisches Bildhandeln	43
4.5	Fazit: Bildhandeln als Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse	46

5	Diskussion niederschwelliger islamistischer, rechtspopulistischer und islamfeindlicher Bilder und Memes durch Jugendliche	49
5.1	Antimuslimischer Rassismus	52
5.2	Islamistisches Opfernarrativ	59
5.3	Polarisierung: Gemeinschaft durch Abwertung Anderer	65
5.4	Demokratiefeindlichkeit	72
5.5	Fazit: Lebensweltliche Schnittpunkte mit islamistischen und populistischen Inhalten	77
6	Politische Partizipation Jugendlicher in sozialen Medien	81
6.1	Drei Ebenen der Partizipation	82
6.2	Partizipation Jugendlicher in sozialen Medien	85
6.3	Hemmnisse für die Partizipation Jugendlicher in sozialen Medien	89
6.4	Fazit: Bewusste Navigation zwischen Öffentlichkeiten und kompetente Zurückhaltung	92
7	Empfehlungen für die pädagogische Arbeit und ein Forschungsdesiderat	95
8	Literaturverzeichnis	103

1 Universelle Extremismusprävention am Schnittpunkt von politischer Bildung und Medienpädagogik

Nach eigener Einschätzung treffen zwölf Prozent der Neun- bis 16-Jährigen in Online-Medien auf extremistische Inhalte (Brüggen et al. 2017, S. 29). Bei den 14- bis 19-Jährigen sind es jeweils elf Prozent, die in Medien (Nachrichtensendungen eingeschlossen) sehr häufig bis häufig auf rechtsextremistische und religiös-extremistische Inhalte treffen. Weitere 30 Prozent begegneten manchmal rechtsextremistischen Inhalten und 22 Prozent manchmal religiös-extremistischen Inhalten (Reinemann et al. 2019, S. 84). Soziale Medien ragen als Kontaktorte heraus: Hier begegnen zehn Prozent häufig und 39 Prozent manchmal bis selten extremistischen Inhalten (Reinemann et al. 2019, S. 87 f.). Für die vorliegende Studie ist die Kontakthäufigkeit Jugendlicher mit extremistischen Inhalten¹ in sozialen Medien ein wichtiger Ausgangspunkt. Ein zweiter Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass diese Inhalte in Bezug auf ihre Ästhetik und Medienformate häufig den Rezeptions- und Artikulationsgewohnheiten Jugendlicher entsprechen (Frankenberger et al. 2019).

Jugendliches Medienhandeln in sozialen Medien vollzieht sich in vielen Fällen mithilfe bildhafter Formate: Fotos, GIFs, Memes², Videos etc.

-
- 1 Extremistische Inhalte werden als abweichend von der freiheitlich-demokratischen Grundordnung definiert. Das heißt, sie widersprechen den Menschenrechten, dem Demokratie- und/oder dem Rechtsstaatsprinzip bzw. zielen darauf ab, diese zu schwächen. Einher gehen sie oftmals mit der Postulierung absoluter Wahrheiten, radikalen Forderungen und der Konstruktion von Feindbildern (vgl. Kemmesies 2006, S. 11; Reinemann et al. 2019, S. 69; Neumann 2016, S. 28 ff.). Die angeführten Prävalenzzahlen basieren aber jeweils auf Selbsteinschätzungen der Befragten, wobei unklar bleibt, ob die hier genannten Kriterien erfüllt sind.
 - 2 Internet-Memes sind digitale Text-Bild-Formate, deren analoge Vorgänger – vereinfacht gesagt – Plakate und Karikaturen waren. Memes sind mit der entsprechenden Software leicht zu produzieren und sind ein häufig verwendetes digitales Format der Kommunikation (Johann/Bülow 2019 und vgl. Kapitel 2, 4, 5, 6).

(Lobinger 2012, S. 159 ff.; Wagner et al. 2009). Bildkommunikation über Instagram, aber auch über andere Plattformen und Messenger-Dienste, ist konstitutiv für den jugendkulturellen Austausch und die Identitätsarbeit der Altersgruppe. Bilder werden genutzt, um Begegnungen und Beziehungen zu dokumentieren, sich kulturell zu verorten und den eigenen Körper oder die eigene Kunstfertigkeit zu inszenieren (Reißmann 2015). Mit dem alltäglichen Umgang mit Bildmedien haben Jugendliche das Spektrum der Möglichkeiten erweitert, sich medial zu artikulieren und auszutauschen. Der dafür eingeführte Begriff „Bildhandeln“ umfasst die Produktion, Verbreitung und Kommunikation mit und über Bilder (Lobinger/Geise 2015; Reißmann 2014; vgl. Kapitel 4).

Auf den einschlägigen Plattformen und Kanälen befinden sich jugendliches Bildhandeln und die oftmals in Bildformaten (vor allem Memes und Videos) präsentierten politischen und populistischen Botschaften extremistischer Gruppierungen nahe beieinander. Denn insbesondere extremistische Gruppierungen und Einzelpersonen, die wenig Zugang zur klassischen massenmedialen Öffentlichkeit haben, nutzen soziale Medien, um auf ihre teilweise problematischen Positionen aufmerksam zu machen (z. B. Dittrich et al. 2020; Frankenberger et al. 2019; Ipsen et al. 2019). Dadurch steigt nicht nur ihre öffentliche Sichtbarkeit, sondern es verändert sich auch der Diskurs über gesellschaftliche und politische Themen (Pörksen 2018; Schweiger 2017). Manche Autoren gehen soweit, islamistische und rechtsextremistische Accounts in sozialen Medien als „Radikalisierungsmaschinen“ zu bezeichnen (Ebner 2019).

Die medienzentrierte Wirkungsannahme, soziale Medien würden per se radikalieren, wird hier nicht vertreten. Stattdessen fragen wir, ob und mit welchen Motiven sich Jugendliche extremistischen Inhalten zuwenden, wie sie diese beurteilen und welche Bedeutung sie für ihre Meinungsbildung haben. In Bezug auf die genannten Bereiche kann die Studie „Politisches Bildhandeln“ beitragen, besser zu verstehen, wie Jugendliche mit politischen Inhalten in Form von Bildern, GIFs, Memes oder Videos in sozialen Medien umgehen und inwiefern und wie Jugendliche selbst politische und religiöse Themen in ihrem alltäglichen Bildhandeln bearbeiten beziehungsweise verbreiten.

Eine weitere Zielsetzung der Studie ergibt sich aus ihrer funktionalen Anbindung an ein Modellprojekt zur Präventionsarbeit an der Schnittstelle von politischer Bildung und Medienpädagogik. Das Praxisprojekt mit dem Titel „bildmachen: Politische Bildung und Medienpädagogik zur Prävention religiös-extremistischer Ansprachen in sozialen Medien“ hat zum Ziel, die Urteils- und Handlungskompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (zwischen 14 und 21 Jahren)³ in Bezug auf extremistische Inhalte in sozialen Medien zu stärken. Die jugendlichen Teilnehmenden werden in Projekten mit Methoden der aktiven Medienarbeit und der politischen Bildung dazu angeregt, Bildmaterial aus sozialen Medien zu diskutieren und eigene Medienprodukte zu relevanten Themen zu gestalten.⁴ Für die Medienarbeit wurde ein Schwerpunkt auf Memes gelegt, das heißt auf Text-Bild-Formate (Bülow/Johann 2019), die sich niederschwellig produzieren und in sozialen Medien teilen lassen (JFF 2018; ufuq.de 2019). Insgesamt erreichte bildmachen im Projektzeitraum mit Workshops in der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit über 2.700 Jugendliche und durch Fortbildungen über 1.100 Fachkräfte.

Teil des Modellprojekts war die vorliegende Begleitstudie „Politisches Bildhandeln: Identitätsarbeit Jugendlicher in Sozialen Medien im Kontext politischer Kontroversen und islamistischer Ansprachen“⁵. Sie hat die Aufgabe, zu zentralen Annahmen im Modellprojekt in Bezug auf den Umgang mit bildbasierten Medienformaten (vor allem Memes) und die Auseinandersetzung mit visuellen politischen, populistischen und extremistischen Inhalten, wie sie Jugendlichen in sozialen Medien begegnen, eine empirisch fundierte Grundlage bereitzustellen. Eine zentrale Annahme war, dass die zunehmende Bedeutung von Bildkommunikation im Medienhandeln von Jugendlichen auch in der politischen Bildung wahrgenommen werden muss. Jugendliche sollten dazu befähigt werden, sich auch in Bezug auf visuelle Inhalte in sozialen Medien eine Meinung zu bilden und sich politisch zu positionieren. Als Begleitstudie

3 In der Folge zumeist vereinfachend als Jugendliche bezeichnet.

4 Außerdem wurden Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte angeboten. Da diese jedoch für die Ergebnisse der hier hauptsächlich behandelten Studie Politisches Bildhandeln (siehe unten) keine wichtige Rolle spielen, werden sie nicht näher beschrieben. Für weitere Informationen siehe: JFF (2018); ufuq.de (2019).

5 Die Studie wurde im Rahmen des Programmes „Demokratie leben“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zwischen 2017 und 2019 gefördert.

zu einem Projekt der Primärprävention⁶ gegen Islamismus⁷ hat „Politisches Bildhandeln“ die Aufgabe, zu untersuchen, inwiefern Jugendliche extremistischen Ansprachen in den genannten Medienformaten erkennen, wie sie diese bewerten und wie sie selbst – auch mittels der Gestaltung eigener Memes – politische Themen bearbeiten und artikulieren.

Theoretisch verorten lässt sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie zum Bildhandeln in Bezug auf den Ansatz der Medienaneignung Jugendlicher (vgl. Kap. 2.1). Differenziertes Wissen über die Aneignung von politischen, populistischen und extremistischen Inhalten durch Jugendliche sowie die damit einhergehende Zu- oder Abwendung von diesen Ideologien ist eine wichtige Grundlage für die Präventionsarbeit in Medienpädagogik und politischer Bildung.

Mit Blick auf den genannten fachlichen Diskurs und die praxisbegleitende Funktion wurden für die Studie drei Leitfragen formuliert: (1) Welche Themen bearbeiten Jugendliche mithilfe von visuellen Kommunikaten wie Memes, GIFs, Videos etc. in ihrem alltäglichen Medien- bzw. Bildhandeln und welche Bedeutung haben politische Themen in diesem Zusammenhang? (2) Wie gehen Jugendliche mit niederschweligen islamistischen⁸ und rechtspopulistischen bzw. islamfeindlichen Inhalten um, die ihnen in Form visueller Kommunikate in sozialen Medien begegnen können? (3) Inwiefern bringen sich Jugendliche mit eigenen Positionierungen und selbstproduzierten Inhalten zu politischen Themen in sozialen Medien ein?

Im Anschluss an diese Einleitung skizziert Kapitel 2 den für die Umsetzung der Studie relevanten interdisziplinären wissenschaftlichen

6 Primärprävention im Phänomenbereich Islamismus ist ein Arbeitsfeld am Schnittpunkt von Politischer Bildung, Demokratieförderung und Prävention. Merkmale der Primärprävention sind ein phänomenbezogener thematischer Fokus und eine breite Zielgruppe, die *nicht* nach Kriterien einer potenziellen Gefährdung bestimmt wird. Der Ansatz wird innerhalb der politischen Bildung kontrovers diskutiert, worauf wir in Kapitel 2.2 in knapper Form eingehen werden (vgl. Becker et al. 2020).

7 Islamismus ist eine Erscheinungsform des Extremismus. Als extremistisches Phänomen richtet sich der Islamismus gegen die freiheitlich demokratische Grundordnung, das heißt gegen die Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit und Demokratieprinzip. Als religiös begründeter Extremismus stellt der Islamismus beispielsweise Gesetze, die als göttlich offenbart angesehen werden, über demokratisch legitimierte Gesetzgebungsverfahren (Bundesamt für Verfassungsschutz 2021).

8 Niederschwellige islamistische Inhalte sind verbunden mit extremistischen Narrativen, bleiben in ihrer Aussage aber so subtil, dass sie durch das Recht auf freie Meinungsäußerung geschützt sind. Sie im politisch bildnerischen Kontext zu thematisieren, ist ein komplexe Aufgabe (z. B. Kap. 2, 5, 7).

und gesellschaftspolitischen Diskurs. Auf Basis dieser Ausführungen werden die drei eben erwähnten Leitfragen der Studie mithilfe von fünf Forschungsfragen konkretisiert. Kapitel 3 erläutert die methodische Umsetzung der Studie und gibt Auskunft über das Sampling und die Datenauswertung. Kapitel 4 konzentriert sich auf das (politische) Bildhandeln der Jugendlichen, das heißt darauf, welche lebensweltlichen Themen sie über visuelle Inhalte verhandeln und welche Rolle politische Themen in diesem Kontext spielen. In Kapitel 5 wird ein experimentelles Studiendesign vorgestellt, mit dem wir herausfinden wollen, wie Jugendliche islamistische, rechtspopulistische und islamfeindliche Inhalte diskutieren. Kapitel 6 konzentriert sich auf die Frage, wie Jugendliche mit Diskussionen zu politischen und lebensweltlichen Themen in sozialen Medien umgehen und inwieweit sie bereit sind, sich mit eigenem Content an diesen zu beteiligen. Kapitel 7 fasst abschließend die Ergebnisse der Studie zusammen und weist auf Fragstellungen und Themenfelder hin, die sich aus den Studienergebnissen ergeben und die für die Praxis der politischen Bildung und der Medienpädagogik relevant sind.

2 Die Studie im Kontext von Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis

Um die Konzeption der Studie nachvollziehbar zu machen, wird im Folgenden genauer auf ihren Entstehungskontext und ihre Bezüge zu wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskursen eingegangen. Am einfachsten lassen sich die dafür notwendigen Schwerpunkte mithilfe der zweifachen Rahmung des Studienvorhabens erläutern.

Die erste Rahmung ergibt sich aus der Funktion der Studie als Begleitung und empirische Fundierung des Präventionsprojektes *bildmachen* (vgl. Kap. 1). Aufgabe der Begleitstudie ist es, die Bedeutung des Bildhandelns in sozialen Medien für die politische Sozialisation Jugendlicher, die politische Bildung und die universelle Präventionsarbeit mithilfe empirischer Ergebnisse auszudifferenzieren. Der Ansatzpunkt dafür ist die Annahme, dass Jugendliche sich mit visuellen Inhalten wie Memes, GIFs, Videos etc. zu politischen Inhalten austauschen und dass deshalb Präventionsarbeit an diesem Bildhandeln ansetzen kann. Durch die empirische Erforschung des alltäglichen und lebensweltlichen Bildhandelns der Jugendlichen können die Studienergebnisse dazu beitragen, universelle Präventionsarbeit im Arbeitsbereich von *bildmachen* in ihrer Konzeption, Zielformulierung und Umsetzung näher an der Lebensrealität und am Medienalltag ihrer Zielgruppen auszurichten.

Die zweite Rahmung der Studie bilden wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Diskurse sowie die mit diesen einhergehenden Verwertungsinteressen. Zu den Diskursen gehören beispielsweise die interdisziplinären Debatten über den Wandel von Öffentlichkeit und politischer Meinungsbildung im Zuge der Digitalisierung. Mit dem Wandel von Öffentlichkeit verbunden ist die zunehmende Wahrnehmbarkeit eines postmigrantischen Diskurses, in dem Teilhabe, Identität und politische Repräsentation verhandelt werden. Mehr Öffentlichkeit bekommen durch die Digitalisierung aber nicht nur zivilgesellschaftliche Diskurse, sondern auch populistische und extremistische Positionierungen. Die Dynamiken,

mit denen sich die verschiedenen zivilgesellschaftlichen, populistischen und extremistischen Positionierungen in einer sich wandelnden Öffentlichkeit miteinander verbinden, aufeinander beziehen oder voneinander abgrenzen, kann auf Basis des gegenwärtigen Forschungsstandes nur in Ansätzen gefasst werden. Sie mithilfe vorliegender Arbeiten zu skizzieren, ist jedoch wichtig, um darzustellen, auf welche Herausforderungen Jugendliche in ihrer Nutzung sozialer Medien treffen und wie sie sich zu ihnen verhalten (können).

Die beschriebene doppelte Rahmung der Studie wird in der Folge mithilfe von fünf Unterkapiteln inhaltlich konkretisiert. In Unterkapitel 2.1 wird mit dem Modell der Medienaneignung der theoretische Zugang zum beschriebenen Themenfeld näher beschrieben und der Begriff Bildhandeln weiter ausgeführt. Im Anschluss stellen wir Versicherheitlichungstendenzen als eine wichtige Herausforderung von Präventionsprojekten dar, mit der sich auch die vorliegende Studie auseinandergesetzt hat (2.2). Darauf aufbauend wird die theoretische Diskussion zum Wandel von Öffentlichkeit ausgeführt (2.3) und mit der zunehmenden Wahrnehmbarkeit postmigrantischer Diskurse sowie Herausforderungen für die Meinungsbildung verbunden (2.4). Auf Basis der erwähnten Ausführungen schließt das Kapitel mit den Forschungsfragen der Studie (2.5).

2.1 Medienaneignung, Bildhandeln und soziale Medien als Sozialräume

Medienaneignung wird verstanden als „Prozess der Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medien aus der Sicht der Subjekte unter Einbezug ihrer – auch medialen – Lebenskontexte (Schorb/Theunert 2000, S. 35)“. Als handlungsorientierter Ansatz betont Medienaneignung die Konstruktionsleistungen der Subjekte in Bezug auf ihren Umgang mit medialen Inhalten. Die Inhalte zum Beispiel aus Zeitung, Radio, TV oder sozialen Medien werden nicht einfach übernommen, sondern in ihren Bedeutungen von den sie rezipierenden Subjekten aktiv konstruiert. Um diesen Prozess der Bedeutungszuschreibungen zu untersuchen, müssen drei Ebenen miteinbezogen werden: (1) die Interessen und Bedürfnisse der Subjekte, (2) die Lebenskontexte der Subjekte und (3) die Medien selbst – als Bedeutungsträger, aber auch als Artefakte, die in gesellschaftlichen Strukturen erfahren werden und diese Strukturen gleichzeitig vermitteln

können. Zusammengefasst ist der Anspruch der medienpädagogischen Forschung, die sich am Modell der Medienaneignung orientiert, zu verstehen, wie Subjekte im aktiven Umgang mit Medien und ihren Inhalten diesen Bedeutungen und Funktionen zuschreiben und wie dieser Prozess durch ihre lebensweltlichen Kontexte beeinflusst wird (Hartung-Griemberg 2017; Schorb 1995, 2017a).

Verschiedene theoretische Arbeiten und empirische Studien haben den Ansatz der Medienaneignung als wichtige Strömung medienpädagogischer Forschung etabliert (vgl. Hartung-Griemberg 2017). Ein Beispiel in Bezug auf die Aneignung sozialer Medien durch Jugendliche (in Bezug auf Facebook) legen Wagner/Brüggen (2013) vor. Sie untersuchen, wie Jugendliche soziale Medien für Selbstdarstellungen, Beziehungen und Kommunikation – kurz: ihre Identitätsarbeit⁹ – nutzen. Ein Ergebnis ihrer Arbeit ist, dass soziale Medien für Jugendliche sozialräumliche Funktionen besitzen. Das heißt, Jugendliche können in sozialen Medien sowohl offline vorhandene Kontexte reproduzieren (die gleichen Freunde und Themen), als auch soziale Medien gezielt dafür nutzen, um den eigenen Bekanntenkreis zu erweitern und neue Themen zu bearbeiten, für die offline die Kontakte fehlen (Brüggen/Schemmerling 2013).

Zusammengefasst erleben Jugendliche mithilfe sozialer Medien neue Möglichkeiten der Vernetzung, Selbstdarstellung und Kommunikation (z. B. Krotz/Schulz 2014; Wagner/Brüggen 2013). Damit einher geht besonders bei der Nutzung mobiler internetfähiger Endgeräte eine zunehmende Verbreitung visueller Medienformate. Die bei Jugendlichen breite Akzeptanz von Bildmedien auf der Ebene der Mediengeräte (mobile digitale Fotografie mit Smartphones) und auf der Ebene von Plattformen (YouTube, Instagram) und Messengerdiensten (Snapchat, WhatsApp) führt zu einer qualitativ anderen privaten Bildpraxis (vgl. Reißmann 2019). Insbesondere Jugendliche haben die Verwendung von eigenen oder fremden Bildern zum informativen Austausch, zur Artikulation von Gefühlslagen und zur Bewertung und Kommentierung der medialen Beiträge Anderer elaboriert und damit neue Muster der bildbasierten Kommunikation

9 Die Entwicklung einer eigenen Identität ist ein für die Jugendphase typisches Entwicklungsthema, dessen Bearbeitung als Identitätsarbeit bezeichnet wird. „Reflexive Identitätsarbeit ist für Heranwachsende eine besondere Entwicklungsaufgabe. Sie hat als Bedingung und Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz. [...] Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zum Selbsttätigwerden oder zur Selbsteinbettung“ (Keupp 2017, S. 155 f.).

geschaffen. Besonders augenscheinlich wird dies, wenn man betrachtet, welche neue Formen des Experimentierens und der Selbstdarstellung von Jugendlichen in den letzten 15 Jahren in sozialen Medien entstanden sind (z. B. Wagner et al. 2009; Wagner/Brüggen 2013). Bildmedien werden beispielsweise genutzt, um Begegnungen und Beziehungen darzustellen, sich in Jugendkulturen zu verorten, den eigenen Körper oder die eigene Kunstfertigkeit zu inszenieren (Reißmann 2015).

Die häufige Nutzung von Bildmedien erweitert das Medienhandeln um eine visuelle Facette. In Anlehnung an den etablierten Begriff des Medienhandelns wird im Fachdiskurs der Begriff Bildhandeln geprägt, mit dem die Produktion und Verbreitung von Bildern sowie die Kommunikation mit und über Bilder beschrieben wird (Lobinger/Geise 2015; Reißmann 2014; vgl. Kapitel 4). Ein wichtiger Fokus in der Betrachtung des Bildhandelns war bisher, wie Jugendliche visuelle Medien im Rahmen ihrer Identitätsarbeit nutzen. Weniger untersucht wurde dagegen, wie sie mit politischen Inhalten in sozialen Medien umgehen, auf die sie beispielsweise in Form von Bildern, GIFs, Memes oder Videos treffen oder die sie selbst produzieren und verbreiten. Fragen der politischen Meinungsbildung und des sozialen Aushandels von Positionen zum gesellschaftlichen und politischen Geschehen stehen bislang nicht im Zentrum der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Bildhandeln von Jugendlichen. Ebenso ist weitgehend unklar, ob und unter welchen Bedingungen Jugendliche ihre gesellschaftspolitischen Positionen mithilfe von Bildern artikulieren und damit aktiv am öffentlichen Diskurs in sozialen Medien teilnehmen.

2.2 Jugendmedienschutz, Prävention und Versicherheitlichung

In der medienpädagogischen Perspektive gerät die Bildkommunikation auf populären Plattformen auch unter den Vorzeichen des Jugendmedienschutzes und der Extremismusprävention in den Blick. Die Erreichbarkeit breiter Bevölkerungsgruppen über soziale Medien eröffnet extremistischen Akteur*innen und Gruppierungen die Möglichkeit, ihre ideologischen Inhalte gezielt an Jugendliche heranzutragen. Was genau als extremistisch gilt, ist inhaltlich jedoch nicht immer einfach zu bestimmen. Wie Extremismus definiert wird, ist abhängig vom gesellschaftlichen und politischen Kontext. Verbreitet sind Definitionen, in denen sich Extremist*innen gegen

Menschenrechte, das Demokratieprinzip und den Rechtsstaat richten und dabei auch vor Gewalt nicht zurückschrecken (Frischlich et al. 2017, S. 19 f., 301; Neumann 2016, S. 28–31).

In der Extremismusprävention konzentriert sich die Arbeit darauf, der Radikalisierung von Individuen und Gruppen entgegenzuwirken. Unterschieden werden muss jedoch zwischen drei Ebenen von Prävention: (a) Primärprävention oder universelle Prävention, (b) Sekundärprävention oder selektive Prävention und (c) Tertiärprävention oder indizierte Prävention.¹⁰ Das Praxisprojekt *bildmachen* ist auf der Ebene der universellen Prävention beziehungsweise Primärprävention angesiedelt. In der universellen Prävention sollen in Bezug auf die allgemeine Bevölkerung demokratische Haltungen gestärkt und Teilhabechancen vergrößert werden. Es wird angenommen, dass dadurch gleichzeitig als problematisch angesehene antidemokratische Dynamiken abgebremst bzw. aufgehalten werden können. In Abgrenzung zur universellen Prävention arbeitet die Sekundärprävention oder selektive Prävention zielgruppenspezifisch mit besonders gefährdeten Bevölkerungsgruppen. Die Tertiärprävention oder indizierte Prävention konzentriert sich auf bereits radikalisierte Zielgruppe und hat zum Ziel, Gewalt und Straftaten zu verhindern (Baaken et al. 2018, S. 4; Ceylan/Kiefer 2018, S. 8–10; Milbradt et al. 2019, S. 150 f.).

Präventionsarbeit vollzieht sich am Schnittpunkt von Wissenschaft, pädagogischer Praxis und Politik. Hinzu kommen konkrete Ereignisse und mediale Diskurse, durch die bestimmte Präventionsbereiche besondere Relevanz bekommen können (Mahlouly 2019, S. 5 f.). Im Projektzeitraum von *bildmachen* bekam die Islamismusprävention viel Aufmerksamkeit durch Bevölkerung, Medien und Politik. Wurde die Auseinandersetzung mit dem Islamismus nach den Anschlägen von New York 2001 (9/11) noch weithin als außenpolitisches Problem wahrgenommen, änderte sich dies in den folgenden zwei Jahrzehnten und besonders im Kontext der terroristischen Anschläge in Europa, die der Terrororganisation Islami-

10 Der Präventionsbegriff wurde aus der Medizin entlehnt, was zu Schwierigkeiten in seiner sozialwissenschaftlichen Verwendung führt. Die dargestellte Einteilung nach Präventionsebenen geht auf den Psychiater Gerald Caplan zurück und wird gegenwärtig in der sozialwissenschaftlichen Präventionspraxis häufig genutzt. Eine alternative Terminologie, die ebenfalls weit verbreitet ist, stammt von Robert S. Gordon (1983). Gordon unterscheidet zwischen universeller (Primärprävention), selektiver Prävention (Sekundär- und Tertiärprävention) und indizierter Prävention. Indizierte Prävention geht über in die Behandlung von Krankheiten hinaus und ist daher per se nicht mehr bzw. bestenfalls für etwaige Folgeerscheinungen präventiv (vgl. Milbradt et al. 2019, S. 151).

schen Staat (IS) oder anderen islamistischen Akteur*innen zugeschrieben werden. Unter anderem zur Förderung von Präventionsprojekten gegen Islamismus setzte die Bundesregierung 2014 das Programm „Demokratie leben“ auf und zusätzlich 2018 das Nationale Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus. Islamismusprävention wurde in der Folge verstärkt zu einer innenpolitischen Aufgabe (vgl. Qasem 2020). Dadurch verbesserten sich die Finanzierungsmöglichkeiten für die Präventionspraxis und -forschung. Gleichzeitig wurden im Fachdiskurs aber auch die Verwertungserwartungen durch Politik und Öffentlichkeit und die damit einhergehenden Herausforderungen unter dem Begriff Versicherheitlichung kritisch diskutiert.

Eine Reaktion auf die von vielen Interessenlagen geprägten gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse, die für die konkrete Präventionsarbeit Relevanz besitzen, ist der Rekurs auf wissens- und wissenschaftssoziologische Zugänge zum Arbeits- und Forschungsfeld der Prävention. Neben der Auseinandersetzung mit islamistischen Gruppierungen etablierte sich eine Perspektive darauf, wie Islamismus als Bedrohung gesellschaftlich konstruiert wird und welche abendländischen Topoi der Auseinandersetzung mit Muslim*innen dabei (wieder) aufgegriffen werden (Amir-Moazami 2018; Müller 2018). So wurde kritisiert, dass personenbezogene Merkmale wie Migrationshintergrund und Deprivationserfahrungen (grievances) seitens der Sicherheitsbehörden teilweise mit Integrationsdefiziten gleichgesetzt und als mögliche Faktoren der Radikalisierung bewertet wurden (Fahim 2013, S. 43 ff.). Qasem spricht in diesem Zusammenhang von einer „Eskalation des Integrationsdiskurses“. Damit bezeichnet er ein besonders vonseiten rechtspopulistischer Interessengruppen gefördertes Bedrohungsszenario, in dem kulturelle Differenz als gefährlich markiert und mit Gewalttrisiken verbunden wird (Qasem 2020). Auf diese Weise können Muslim*innen mit Islamist*innen gleichgesetzt und gemeinsam zum Sicherheitsrisiko erklärt werden (vgl. Bax/Seidel 2017).

Die Auseinandersetzung mit Versicherheitlichungstendenzen der Präventionsarbeit und -forschung war für die Studie „Politisches Bildhandeln“ relevant. Die Auseinandersetzung hatte das Ziel, dass sich die Forschenden bewusst mit ihren eigenen Positionierungen auseinandersetzen und kritisch prüfen, inwiefern diese persönliche Vorurteile oder gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduzieren, durch die das Studiendesign und das Erkenntnisinteresse der Studie negativ beeinflusst hätte werden können. Im Ergebnis hatte die beschriebene Auseinandersetzung

Auswirkungen auf die theoretische Ausarbeitung der Studie (Kap. 2), die Auswahl des Samples (vgl. Kapitel 3) und unterstützte eine differenzierte Auswertung der erhobenen Daten (Kapitel 4-6).

2.3 Soziale Medien und der Wandel von Öffentlichkeit

In der Auseinandersetzung mit islamistischen und extremistischen Inhalten geht es nicht nur um Radikalisierung, sondern im Kontext der universellen Prävention vor allem um die politische Meinungsbildung in Bezug auf öffentliche Positionierungen, auf die Jugendliche beispielsweise im Netz und in sozialen Medien treffen (Nordbruch/Asisi 2019). Der zugehörige Fachdiskurs der Kommunikations- und Medienwissenschaft ist geprägt von den Stichworten Desinformation, Fake News und Hate Speech (z. B. Bruns 2019; Kaspar et al. 2017; Pörksen 2018; Sachs-Hombach/Zywietz 2018; Schweiger 2017), aber auch von der Thematisierung des Wandels von Kommunikation, Öffentlichkeit und politischer Sozialisation (z. B. Bedford-Strohm et al. 2019; Chadwick et al. 2018; Kolleck 2017; Schmidt et al. 2017; Wagner 2019). Bisher gibt es nur wenige empirische Studien, die genauer untersuchen, wie Jugendliche mit niederschweligen islamistischen (oder auch allgemein: extremistischen) Inhalten umgehen, auf die sie in sozialen Medien treffen können (Frischlich et al. 2017; Reinemann et al. 2019; Rieger et al. 2013; Schmitt et al. 2020a). Ein Grund dafür ist, dass der durch soziale Medien in Gang gesetzte Wandel von Öffentlichkeit so dynamisch ist, dass in den betreffenden Wissenschaftsdisziplinen gegenwärtig noch darüber diskutiert wird, wie er im Detail gefasst werden kann (Jarren/Klinger 2017; Klinger 2018; Lünenborg et al. 2020). Ziel dieses Unterkapitels ist es daher, den für die vorliegende Studie relevanten Teil dieses Diskurses näher darzustellen.

In demokratischen Gesellschaften wird Öffentlichkeit gemeinhin als eine Arena zur Beobachtung und Aushandlung politischer Problemlagen gesehen (Imhof 2003). Ein klassisches, noch an der Dominanz von Massenmedien orientiertes Öffentlichkeitsmodell unterscheidet drei Ebenen, in denen politische Problemlagen diskutiert werden können: die Begegnungsebene, die Versammlungsebene und die Ebene der Massenkommunikation. Die drei Öffentlichkeitsebenen unterscheiden sich in Bezug auf die Diskursführung, die Spezialisierung der Rollen ihrer Sprecher*innen, individuelle Teilhabemöglichkeiten, ihre Möglichkeiten

der Themensetzung und die Beeinflussung der öffentlichen Meinung (Gerhards/Neidhardt 1990, S. 20–26). Die genannten drei Ebenen von Öffentlichkeit sind auch in einer stark digitalisierten Gesellschaft weiterhin vorhanden. Sie haben sich aber besonders durch das Potenzial, mittels sozialer Medien Inhalte zu verbreiten und die Meinung anderer zu beeinflussen, stark verändert. Dieser Wandel betrifft (1) die Vervielfältigung medialer Produktionen auf der Begegnungs- und Versammlungsebene, (2) die stärkere Sichtbarkeit politischer Meinungsäußerungen auf der Begegnungs- und Versammlungsebene und (3) die neuartige Durchdringung aller drei Öffentlichkeitsebenen.

Besonders politische Gruppierungen und Akteur*innen, die kaum Zugang zur klassischen massenmedialen Öffentlichkeit haben, nutzen soziale Medien, um auf ihre Positionen aufmerksam zu machen (z. B. Dittrich et al. 2020; Frankenberger et al. 2019; Ipsen et al. 2019). Dadurch steigt nicht nur ihre öffentliche Sichtbarkeit, sondern es verändert sich auch der Diskurs über gesamtgesellschaftliche Problemlagen (Pörksen 2018; Schweiger 2017). Manche Autor*innen gehen sogar soweit, islamistische und rechtsextremistische Accounts in sozialen Medien als „Radikalisierungsmaschinen“ zu bezeichnen (Ebner 2019). Die Annahme, soziale Medien würden per se radikalieren, sollte jedoch hinterfragt werden. Denn technikdeterministische und medienzentrierte Hypothesen vernachlässigen zum einen, mit welchen Motiven sich Menschen Medien aneignen und zum anderen, welche gesellschaftlichen Entwicklungen die Medienlandschaft widerspiegelt (vgl. Bruns 2019; Schorb/Theunert 2000).

In sozialen Medien werden allerdings nicht nur problematische Inhalte sichtbar. Sie werden auch von politischen Bewegungen, NGOs und Minderheitengruppen genutzt, die sich für mehr demokratische Teilhabe, den Abbau von Diskriminierung und die Förderung gleichwertiger Lebensbedingungen engagieren. Bekannt geworden sind beispielsweise Hashtagkampagnen wie #metwo oder #baseballschlägerjahre.¹¹ Die Beiträge zu den genannten Hashtags gaben den von den betroffenen Bevölkerungsgruppen diskutierten Problemlagen einen medialen Ausdruck, der so viel Aufmerksamkeit erzeugte, dass die Themen der Hashtags auch

11 #MeTwo ist ein Hashtag gegen die Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. Seit dem Aufruf zur Nutzung des Hashtags, im Juli 2018 durch den Sozialaktivisten Ali Can, wurde es tausendfach auf Twitter verwendet. Mit dem Hashtag #baseballschlägerjahre setzte der Autor Christian Bangel eine virale Twitter-Welle über Erfahrungen rechter Gewalt der 1990er und Anfang 2000er Jahre in Ostdeutschland in Gang.

durch verschiedene Massenmedien aufgegriffen wurden. Auf diese Weise kommt es mithilfe sozialer Medien zu einer stärkeren Durchdringung zwischen den im klassischen Modell noch weitgehend getrennt konzipierten drei Öffentlichkeitsebenen (vgl. Gerhards/Neidhardt 1990, S. 45).

Verschiedene Begriffe versuchen, diesen Wandel von Öffentlichkeit zu fassen. Chadwick et al. schreiben zum Beispiel von hybriden Öffentlichkeiten, in denen sich journalistische Inhalte der Massenmedien mit selbstproduziertem Content aus sozialen Medien mischen (Chadwick et al. 2018). Schmidt und Wagner gehen stärker auf die Begegnungs- und Versammlungsebene ein, wenn sie die Accounts von Nutzer*innen in sozialen Medien als persönliche oder intimisierte Öffentlichkeiten bezeichnen (Schmidt 2009, S. 105 ff.; Wagner 2019). In dieser Arbeit orientieren wir uns an der Unterscheidung zwischen semiprivater Öffentlichkeit und Semiöffentlichkeit, weil sie zwei Formen von Öffentlichkeit in sozialen Medien beschreibt, die durch die Nutzer*innen aktiv hergestellt werden können und damit die Handlungsfähigkeit von Subjekten unterstreicht (Klinger 2018). Als semiprivat bezeichnet Klinger eine Öffentlichkeit in sozialen Medien, zu der der Zugang durch die Zugriffskontrolleinstellungen beschränkt ist. Das kann der WhatsApp-Chat zwischen zwei Personen sein (Begegnungsöffentlichkeit) oder eine Facebook-Gruppe mit 100 Freund*innen (Versammlungsöffentlichkeit).¹² Semiöffentlichkeit kommt in sozialen Medien zustande, wenn die Inhalte und die Kommunikation nicht geschützt werden. Hier sind Chats und Gruppen potenziell für alle sichtbar, wobei die tatsächliche Reichweite der meisten Inhalte eher beschränkt, das heißt semiöffentlich bleibt.

2.4 Meinungsbildung und postmigrantische Diskurse

Der Prozess der Meinungsbildung ist für demokratische Gesellschaften konstitutiv. Es besteht Konsens darüber, dass der diskursive Austausch von Argumenten und Meinungen zur politischen Entscheidungsfindung auch im Netz das normative Ideal für die kollektive Meinungsbildung darstellt (vgl. Kolveck 2017). Wie sich Meinungsbildung auf individueller Ebene vollzieht, dafür gibt es in Pädagogik, Sozialpsychologie und Kommunikationswissenschaft unterschiedliche Ansätze, die bisher kaum

12 Klinger spricht nicht von privat, weil die Kommunikation von Anbieterseite dennoch ausgelesen werden kann (Klinger 2018, S. 259).

aufeinander bezogen wurden (Griese et al. 2020). Als gesichert gelten kann aber, dass Informationen und die Art und Weise, wie sie verarbeitet und verhandelt werden, einen großen Einfluss auf die Meinungsbildung haben. Denn eine Meinung bezeichnet „die Bewertung eines Objekts durch eine Person, die diese auf der Basis ihres Wissens [ihrer Informationen] über das Objekt und vergleichbare Objekte trifft“ (Schweiger 2017, S. 113; Einschub GM et al.).

Informationen gibt es in sozialen Medien sehr vielfältige. Auch werden soziale Medien besonderes von jungen Menschen zunehmend als wichtige Nachrichtenquelle genutzt (Hölig/Hasebrink 2019, S. 20 f.). Für die vorliegende Studie ist, wie oben dargestellt, insbesondere interessant, welchen Einfluss populistische und niederschwellig extremistische Inhalte, auf die Jugendliche in sozialen Medien treffen, auf die Meinungsbildung Jugendlicher haben. Niederschwellige extremistische Inhalte sind an dieser Stelle eine besondere Herausforderung. Sie sind zwar verbunden mit extremistischen Narrativen, in ihrer Aussage aber oft so subtil, dass sie durch das Recht auf Meinungsfreiheit geschützt sind und als Kommentare auf das Zeitgeschehen verstanden werden können. Auf diese Weise können sie sich mit gesellschaftspolitischen Diskursen verbinden, die für viele Jugendliche Relevanz besitzen. Ein Beispiel dafür ist, dass in den Inhalten islamistischer Gruppierungen häufig rassistische Diskriminierungen von Muslim*innen in Deutschland und Europa thematisiert werden sowie die fehlende mediale Berichterstattung zu den muslimischen Opfern von Unterdrückung und Krieg, zum Beispiel in Syrien, Myanmar oder China kritisiert wird (vgl. Neumann 2016, S. 43 ff.; Nordbruch 2016). Durch diese Themensetzung werden die Inhalte islamistischer Gruppierungen in Verbindung zu politischen Kontroversen gebracht, die in der breiten Öffentlichkeit geführt werden und sich mit Flucht, Migration, dem Islam und den Diskriminierungserfahrungen von deutschen Muslim*innen sowie von Menschen mit internationaler Familiengeschichte¹³ auseinandersetzen.

Um die kontroversen Diskussionen zu diesen Themen begrifflich zu fassen, sind zwei Begriffe aus der sozialwissenschaftlichen Theorie besonders hilfreich: postmigrantische Gesellschaft und das Integrationsparadox. Beide Begriffe wurden von ihren Autor*innen ohne expliziten Rekurs auf

13 Der Begriff Migrationshintergrund ist aus verschiedenen Gründen in der Kritik (vgl. Utlu 2019). Als Alternative nutzen wir im Text den Begriff internationale (Familien-) Geschichte.

extremistische Gruppierungen entwickelt, beschreiben aber sehr gut Aushandlungsprozesse und Konflikte, auf die sich auch die niederschweligen Inhalte islamistischer und rechtspopulistischer Gruppierungen beziehen und die sie für ihre ideologischen Ziele zu nutzen versuchen.

Foroutan (2015) definiert eine Gesellschaft als postmigrantisch, wenn „der gesellschaftliche Wandel in eine heterogene Grundstruktur politisch anerkannt worden ist“ und „Einwanderung und Auswanderung als Phänomene erkannt werden“, die politisch ausgehandelt und reguliert werden müssen. Dabei ist es nicht entscheidend, ob die heterogene Grundstruktur der Gesellschaft sowie Migration an sich positiv oder negativ bewertet werden. Der Begriff beschreibt „lediglich“, dass sie wichtige Themen der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung sind. Und er setzt diese Auseinandersetzung in eine zeitgeschichtliche Phase, der bereits langjährige Migrationsbewegungen vorausgingen – deswegen das Präfix „post“. Entstanden ist der Begriff als Reaktion darauf, dass in Deutschland geborene Menschen, deren Eltern eingewandert waren, von der Mehrheitsgesellschaft weiterhin als migrantisch oder mit Migrationshintergrund beschrieben werden, obwohl die Themen und Herausforderungen ihrer Lebenswelten größtenteils deutsche sind (Foroutan 2016, S. 230).

Postmigrantische Aushandlungsprozesse beziehen die gesamte Gesellschaft mit ein. Sie werden deswegen nicht nur von Menschen geführt, die als migrantisch oder mit Migrationshintergrund markiert werden, sondern beispielsweise auch von Rechtspopulisten. Von letzteren werden die Konsequenzen von Migration oftmals als Bedrohung dargestellt und in Krisenmetaphern verpackt (Koppetsch 2017). Während islamistische Gruppierungen Diskriminierungserfahrungen von deutschen Muslim*innen nutzen, um Jugendliche zu erreichen, instrumentalisieren rechtspopulistische Gruppierungen postmigrantische Aushandlungsprozesse, um Angst vor Zuwanderung und der Präsenz „des“ Islams in Deutschland zu schüren (vgl. Ebner 2017). Auf diese Weise versuchen die entsprechenden Gruppierungen, häufig mithilfe von Kampagnen im Netz, Falschinformationen und/oder Hassrede, die Polarisierung der Bevölkerung zu fördern. Dass es Polarisierungstendenzen in der Bevölkerung gibt, stellen verschiedene Autor*innen fest (z. B. Ebner 2019; El-Mafaalani 2018; Pörksen 2018; Schweiger 2017). Unterschiede gibt es jedoch in Bezug auf die Bewertung der zugrundeliegenden Dynamiken.

Besonders hilfreich ist in diesem Kontext der Begriff „Integrationsparadox“ von El-Mafaalani (2018), weil er es schafft, einen weitgehend

wertfreien Blick auf die postmigrantischen Kontroversen zu werfen. Denn El-Mafaalani beschreibt die Kontroversen weniger als Auseinandersetzungen einer polarisierten Gesellschaft, sondern als Spannungen, die offenen Gesellschaften inhärent sind. Er argumentiert, dass in einer (postmigrantischen) Gesellschaft, in der versucht wird, vielen verschiedenen Bevölkerungsgruppen gleichberechtigte Teilhabe an Wirtschaft, Bildung und Politik zu gewähren, kontroverse Debatten und damit einhergehende Konflikte dazugehören.¹⁴ Je mehr Interessengruppen ihre Ansprüche formulieren, desto schwieriger wird es, die zunehmend diverse Debatte zu moderieren. Die wachsende Diversität an Positionen sieht El-Mafaalani deswegen nicht als Krisensymptom, sondern als Zeichen, dass eine offene Gesellschaft die Teilhabe von vielen zulässt. Das bezeichnet El-Mafaalani als Integrationsparadox: die gelingende Integration diverser Interessengruppen geht im Aushandlungsprozess nicht mit weniger Konflikten einher, sondern mit mehr. Die Herausforderung ist dann nicht primär, das Äußern polarisierender Positionen zu verhindern, sondern vor allem, Formen des kontroversen Austausches und des demokratischen Umgangs mit Konflikten zu etablieren, die Polarisierungstendenzen auf Dauer entgegenwirken (El-Mafaalani 2018, S. 229 ff.).

Foroutan und El-Mafaalani beschreiben wichtige kontroverse Aushandlungsprozesse der Gegenwart als Produkte von Migration und Integrationsprozessen. Ihre zeitdiagnostische Analyse wird breit rezipiert, macht aber kaum Aussagen über die Rolle digitaler Medien. Dabei sind soziale Medien, wie oben dargestellt, für die beschriebenen Aushandlungsprozesse von entscheidender Bedeutung. Sie machen sowohl individuelle Erfahrungen als auch kollektive Interessen sichtbar und erhöhen damit die Chance, dass diese auch verhandelt werden. „In den letzten Jahren versuchen Musliminnen und Muslime oder auch junge Menschen, die nicht religiös sind, verstärkt eigene Inhalte zu schaffen. [...] Insbesondere in den sozialen Medien konnten sich islamisch-religiöse Menschen oder Menschen mit Migrationsbiografie aus dem Nahen und Mittleren Osten Räume schaffen, in denen sie mit positiven, mehrheitlich humorvollen Bildern ihrer Lebensrealität konfrontiert werden“ (Golesorkh 2019,

14 Extremistische Gruppierungen beziehen sich zwar auch auf diese Aushandlungsprozesse, bringen sich in diese aber vor allem mit Positionierungen ein, die Diskurs und Teilhabe verhindern. Statt demokratische Aushandlungsprozesse zu nutzen, läuft ihre Argumentation oftmals auf Delegitimierung der Prozesse und ihrer Akteur*innen hinaus. Für ihre Anhänger*innen heißt das in der Konsequenz zumeist Rückzug aus der Gesellschaft, statt verbesserter Teilhabechancen.

S. 52). Auf diese Weise tragen digitale Medien einerseits dazu bei, dass die Anliegen gesellschaftlicher Minderheiten auch in der massenmedialen Öffentlichkeit stärker wahrgenommen werden. Andererseits bieten sie auch populistischen und extremistischen Gruppierungen die Möglichkeit, sich mit ihren Inhalten im Kontext dieser Debatten zu positionieren.

2.5 Forschungsfragen der Studie „Politisches Bildhandeln“

Vor dem skizzierten Hintergrund verfolgt die Studie „Politisches Bildhandeln“ fünf Forschungsfragen. Die erste setzt sich mit der Beobachtung auseinander, dass visuelle Inhalte in sozialen Medien eine große Rolle einnehmen. Bisher wurde diese vor allem in ihrer Funktion für die Identitätsarbeit Jugendlicher betrachtet. Hier schließt die Frage an: Welche Themen spielen im Bildhandeln für die Identitätsarbeit von Jugendlichen in sozialen Medien eine Rolle? Mit dieser Frage zielen wir auf die Breite des Themenspektrums ab, das Jugendliche über Bilder thematisieren. Auf diese Weise kann untersucht werden, welche Facetten der Lebenswelt Jugendliche in ihrem Bildhandeln behandeln. Besonders interessiert uns in diesem Kontext, welche Bedeutung Themen haben, die als politisch angesehen werden können.

Die zweite Forschungsfrage vertieft die Untersuchung des Bildhandelns gezielt um Aspekte, über die die Attraktivität islamistischer und antimuslimischer Inhalte in sozialen Medien erklärt werden. Sie lautet: Wie spiegeln sich im Bildhandeln Teilhabe, Zugehörigkeit und Gemeinschaft der Jugendlichen? Inwiefern finden sich darin Bezüge zu den Themen Religion und Migration? Mit beiden Fragen werden die identitätsbezogenen Aspekte der ersten Forschungsfrage gezielt auf ihre sozialen Funktionen hin untersucht. Ein konkreter Fokus auf Religion und Migration ermöglicht es außerdem, das Bildhandeln der Jugendlichen in Bezug auf Schnittpunkte mit postmigrantischen Debatten zu befragen.

Im nächsten Schritt geht es um die Entwicklung von Kriterien, anhand derer die Jugendlichen einem visuellen Inhalt eine politische oder extremistische Dimension zuschreiben: Aufgrund welcher Merkmale betrachten Jugendliche welche visuellen Kommunikate als unpolitisch, politisch und/oder extremistisch? Dabei geht vor allem um die subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Jugendlichen. Mithilfe einer Antwort auf

diese Frage lässt sich beispielsweise einschätzen, inwieweit Jugendliche islamistische und antimuslimische Inhalte in sozialen Medien erkennen.

Soziale Medien ermöglichen ihren User*innen, auf verschiedene Weise mit politischen, populistischen und extremistischen Inhalten umzugehen. Jugendliche können sich beispielsweise diskursiv auf diese einlassen oder sie auch melden. Die vierte Frage lautet daher: Wie eignen Jugendliche sich die unterschiedlichen visuellen Kommunikate in den Verweisstrukturen sozialer Medien (kommentieren, weiterleiten, löschen, melden etc.) an? Auf einer theoretischen Ebene verbindet sich diese Frage mit der Untersuchung des Partizipationspotentials, das soziale Medien für demokratische Meinungsbildungsprozesse besitzen. Wir schauen hier deswegen genauer darauf, inwieweit Jugendliche soziale Medien zur Teilhabe am politischen Diskurs nutzen. Nicht nur in Bezug auf die Partizipation in politischen Online-Diskursen, sondern auch bei anderen Ausprägungen des Bildhandelns, ist davon auszugehen, dass es Unterschiede zwischen den Jugendlichen geben wird. Die fünfte und querliegende Frage lautet deswegen: Welchen Einfluss haben die personalen und sozialen Kontexte der Jugendlichen auf ihr politisches Bildhandeln?

3 Methoden, Sampling und Auswertung

Die Studie „Politisches Bildhandeln“ orientiert sich am Ansatz der Medienaneignung (vgl. Kap. 2). Für die methodologische Umsetzung wurde der Ansatz als reflexiv-praktische Medienaneignung spezifiziert. Reflexiv-praktische Medienaneignung postuliert, dass sich Subjekte über ihre Mediennutzung Weltwissen aneignen. Zugleich können sie über die selbsttätige Produktion von Medien aber auch ihre subjektive und gesellschaftliche Umwelt mitgestalten. Als handelnde Subjekte schreiben Jugendliche den von ihnen rezipierten Medieninhalten einerseits aktiv Bedeutung zu, andererseits generieren sie aber auch Bedeutung, indem sie Medieninhalte medial und/oder diskursiv (re-)produzieren. Auf diese Weise ist ihre Medienaneignung auf verschiedenen Ebenen mit kommunikativem Handeln verbunden: Über Medien erreichen Jugendliche verschiedene Botschaften. Jugendliche dekodieren diese Botschaften subjektiv und im diskursiven Austausch mit ihrer sozialen Umwelt und sie produzieren selbst Medien(-inhalte), um ihre Botschaften zu verbreiten. Medienaneignung zu verstehen, heißt somit auch, die verschiedenen kommunikativen Prozesse, die mit der Aneignung einhergehen, nachvollziehen zu können (Schorb 1995, 51, S. 211 ff.).

Dem Ansatz der reflexiv-praktischen Medienaneignung folgend, ist die Methodologie der Studie „Politisches Bildhandeln“ darauf ausgerichtet, den untersuchten Subjekten geeignete Möglichkeiten zu geben, sich mit den für sie gewohnten Mitteln kommunikativ auszudrücken. „Mit anderen Worten darf qualitative Forschung die Möglichkeiten der Forschungssubjekte, sich zu Gegenständen sozialer Realität zu äußern, nicht beschneiden, indem sie ihnen den Zwang auferlegt, sich in ungeohnter Form der Kommunikation zu bedienen. Vielmehr müssen sich die Methoden an den alltäglichen Interaktionsstrukturen und Kommu-

nikationsformen der Subjekte ausrichten“ (Schorb 1995, S. 211). Neben adäquaten Artikulationsmöglichkeiten für die beforschten Subjekte ist der Einbezug relevanter Kontexte in die Datenerhebung wichtig. Dies betrifft zum einen die soziodemografischen Kontexte und zum anderen die Kontexte, in denen mediales Handeln stattfindet (Schorb/Theunert 2000).

Dieses Kapitel gibt anfänglich Auskunft darüber, mit welchen Methoden Daten erhoben wurden (Kap. 3.1). Anschließend wird auf das Sampling für die Studie und die Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung eingegangen (Kap. 3.2).

3.1 Methoden

Für die Umsetzung der Datenerhebung wurden drei methodische Zugänge gewählt: (1) Forschungsworkshops mit Jugendlichen, in denen verschiedene Methoden angewendet wurden, die jeweils Gruppenarbeiten und -diskussionen systematisch miteinander verbanden; (2) Interviews mit einzelnen Jugendlichen, um bestimmte Themenbereiche zu vertiefen und fallbezogen erheben zu können sowie (3) Fragebögen zur Erhebung von Soziodemografie und Mediennutzung als Kontextdaten.

Insgesamt wurden sechs Forschungsworkshops umgesetzt. Die Forschungsworkshops bestanden aus vier Modulen, die konsekutiv an einem oder zwei Workshop-Tagen durchgeführt wurden. (a) Das erste Modul des Forschungsworkshops untersuchte, welche Themen die Teilnehmenden mittels visueller Inhalte behandelten und fragte im Speziellen nach dem Stellenwert politischer Themen sowie dem Politikverständnis der Jugendlichen. Die Teilnehmenden wurden in unterschiedliche Gruppen eingeteilt, bekamen Tablets und die Aufgabe, in den Accounts ihrer sozialen Medien und im Internet allgemein nach visuellen Inhalten (Memes, GIFs, Videos etc.) zu suchen, die sie witzig fanden, als wichtig einschätzten und solche, über die sie sich aufgeregt hatten. Nach der Gruppenarbeitsphase kamen die Jugendlichen zusammen und stellten ihre Ergebnisse vor. Vertieft wurde die Vorstellung durch Fragen der Forschenden.

(b) Im zweiten Modul wurden ausgewählte niederschwellige islamistische und islamfeindliche Bilder mithilfe einer Sortieraufgabe thematisiert (vgl. Lobinger/Brantner 2015). Den Jugendlichen wurden insgesamt 15 ausgedruckte Bilder (vor allem Memes) vorgelegt, die das Studienteam vorher in sozialen Medien recherchiert und mithilfe qualitativer Methoden

interpretiert hatte (vgl. Kap. 5). Für die Auswahl der Bilder gab es vier Kategorien: islamistisches Opfernarrativ, antimuslimischer Rassismus, Polarisierung zwischen Eigen- und Fremdgruppe sowie Demokratiefeindlichkeit. Die Jugendlichen sollten in Gruppenarbeit die Bilder danach sortieren, welchen Inhalten sie eher zustimmten und welchen nicht. Außerdem hatten sie die Möglichkeit, die Bilder zu liken, zu disliken, zu kommentieren, zu teilen und/oder zu melden. Für die Diskussionen mit den Jugendlichen wurden explizite Verweise auf die Absender*innen, wie Logos und Namen von Personen oder Parteien, gelöscht. Das hatte zum Ziel, die Diskussion auf das Verständnis der Abbildung zu konzentrieren und dieses Verständnis nicht zu stark durch Vorwissen zu den Absender*innen zu beeinflussen. Zudem hatte es forschungsethische Beweggründe, denn wir wollten die Absender*innen der Inhalte unter den Jugendlichen nicht bekannt machen. Nach der Sortierung wurden Unterschiede zwischen den Kleingruppen verwendet, um die Jugendlichen miteinander über ihre Gründe für die Sortierung ins Gespräch zu bringen. Ebenso wurden Vermerke zum Liken, Disliken etc. systematisch in die Diskussion miteinbezogen. Das Thema Polarisierung würde nach der Diskussionen der Sortierungen mithilfe zweier weiterer Memes vertieft.

(c) Das dritte Modul fokussierte die Kriterien, nach denen Jugendlichen eigene Inhalte, besonders zu politischen Themen, online stellten. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, in Gruppen eigene Memes und GIFs zu vier unterschiedlichen Themen zu produzieren: (i) Wahrheitsanspruch: fake oder real, (ii) Ausgrenzung und Abwertung, (iii) Diskriminierung und Rassismus, (iv) Gesellschaftskritik. Die Themen sollten die Jugendlichen anregen, Memes und GIFs zu politischen Themen zu gestalten. Hierfür bekamen sie Tablets und fanden sich in Gruppen zusammen. Im Anschluss an die Gruppenarbeit stellten die Jugendlichen ihre Eigenproduktionen vor und bekamen Rückmeldung durch die anderen Teilnehmenden. Die Forschenden diskutierten mit den Jugendlichen im Anschluss darüber, ob und inwiefern sie ihre selbstproduzierten Memes online stellen und damit am Diskurs in sozialen Medien teilnehmen würden.

(d) Das vierte Modul bestand aus einem Positionierungsspiel. Den Jugendlichen wurden insgesamt drei Fragen gestellt und jeweils fünf Möglichkeiten für eine Antwort gegeben. Vier Antwortmöglichkeiten waren vorgeben, eine konnte offen formuliert werden. Die Jugendlichen verteilten sich entsprechend der für sie passenden Antwort an vorgegebenen Positionen im Raum und wurden anschließend offen nach Gründen

gefragt, warum sie sich wo hingestellt hatten. Die Fragen bezogen sich auf die Relevanz von sozialen Medien als Informationsquelle und die Bereitschaft der Jugendlichen, sich in den Online-Diskurs einzubringen.

Die Einzelinterviews wurden als qualitative leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Der Leitfaden des Interviews war in fünf Teile gegliedert: (i) Interessen und Hobbies allgemein und (ii) die Rolle von sozialen Medien für diese; (iii) die Bedeutung von sozialen Medien für Informationen über Politik und Religion; (iv) das Bildhandeln der Jugendlichen; (v) der Umgang mit visuellen Inhalten mit politischer Bedeutung, besonders in Bezug auf antimuslimische, demokratiefeindliche und polarisierende Inhalte sowie solche, die ein islamistisches Opfernarrativ verbreiten. Die Einzelinterviews hatten die Aufgabe, ausgewählte Themen aus den Forschungsworkshops zu vertiefen und die subjektiven Sichtweisen der Jugendlichen zu berücksichtigen.

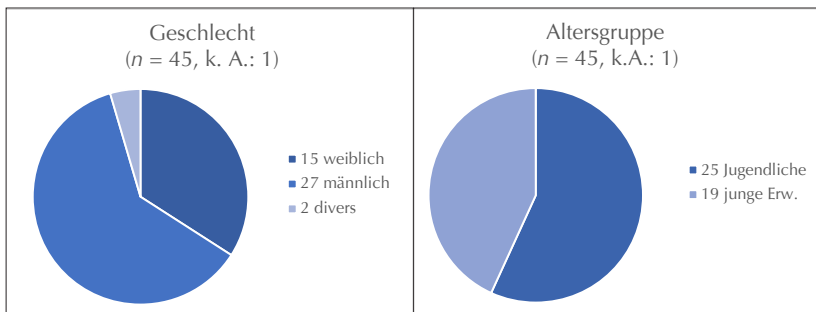
Alle Teilnehmenden der Studie füllten einen kurzen Fragebogen (zwei Seiten DIN A4) aus, über den verschiedene Kontextdaten erhoben wurden, das heißt: soziodemografische Daten wie Geschlecht, Alter, (angestrebten) Bildungsabschluss, Religionszugehörigkeit, subjektive Wichtigkeit von Religion und das Vorhandensein einer internationalen Familiengeschichte. Außerdem wurden Fragen zur Mediennutzung und zu den Themeninteressen der Jugendlichen gestellt. So gab es Fragen danach, wie häufig die Jugendlichen Memes, GIFs und andere visuelle Inhalte in sozialen Medien likten, teilten, kommentierten etc. und über welche Kanäle beziehungsweise Hashtags sie diese bezogen. Außerdem wurde mithilfe einer vierstufigen Skala nach dem Interesse für unterschiedliche Themenbereiche gefragt. Dabei wurden Themen genannt, die als politisch betrachtet werden können, wie soziale Gerechtigkeit, Terror oder Bildung, aber auch Politik an sich oder Themen wie Sport und Prominente. Ziel war es, das Interessenspektrum der Teilnehmenden besser einschätzen zu können und das subjektiv eingeschätzte Interesse an Politik mit dem Interesse an anderen Themen vergleichen zu können.

3.2 Sample und Datenauswertung

Das Sample sollte nach Alter, Geschlecht und Bildungshintergrund der Jugendlichen möglichst heterogen besetzt sein. Der Fokus der Datenerhebung lag aus forschungspraktischen Gründen auf dem urbanen Raum

und der außerschulischen Jugendarbeit. Durchgeführt wurden die Forschungsworkshop in zwei deutschen Großstädten in unterschiedlichen Bundesländern.

Insgesamt wurden sechs Forschungsworkshops und zehn vertiefende Interviews durchgeführt. Die Suche nach Teilnehmenden für Forschungsworkshops in Jugendtreffs erwies sich als herausfordernd. Die Ansprüche an die Teilnahme waren mit einer Umsetzungsdauer von fünf Stunden (mit Pausen) relativ hoch. Weitere Hürden der Teilnahme waren das Einreichen einer elterlichen Einverständniserklärung vor Beginn des Workshops sowie die zeitliche Unverbindlichkeit von Angeboten der offenen Jugendarbeit. Die Auswahl der Kandidat*innen für die Einzelinterviews erfolgte mithilfe eines theoretischen Samplings (Lamnek 2008, S. 191). Das heißt, es wurden gezielt Jugendliche ausgesucht, von denen inhaltlich neue Informationen erwartet wurden oder die durch die in Bezug auf die Gesamtstichprobe personenbezogene Kriterien gezielt ergänzen konnten. Vier Jugendliche für Einzelinterviews wurden auf diese Weise außerhalb der Forschungsworkshops gefunden.



*Tabelle 1,
Geschlecht der Teilnehmenden*

*Tabelle 2,
Altersgruppen der Teilnehmenden*

Während der Workshops zeigten sich die Jugendlichen überwiegend sehr engagiert. Ein Grund dafür war, dass die meisten Jugendlichen sich untereinander bereits kannten. Das förderte den Austausch während Gruppendiskussionen und auch die Offenheit gegenüber den Forschenden. Unabhängig vom Pre-Test wurden 45 Jugendliche in die Datenerhebung einbezogen. Im Durchschnitt waren die Teilnehmenden 18 Jahre alt und knapp zwei Drittel waren männlich.

Drei Viertel der teilnehmenden Jugendlichen hatten eine internationale Familiengeschichte: mindestens ein Elternteil hatte bei Geburt nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Die internationalen Familiengeschichten der teilnehmenden Jugendlichen umfassten 21 verschiedene Nationen. Die Schulbildung der Jugendlichen war relativ gleichmäßig verteilt, wobei Hauptschüler*innen den größten Teil bildeten. Knapp zwei Fünftel der Teilnehmenden gingen auf die Hauptschule oder hatten den entsprechenden Abschluss. Etwas weniger gingen aufs Gymnasium oder hatten Abitur, knapp ein Fünftel auf die Realschule oder hatten mit der Mittleren Reife abgeschlossen. Ein Jugendlicher hatte keinen Abschluss, drei Jugendliche gaben keine Antwort.

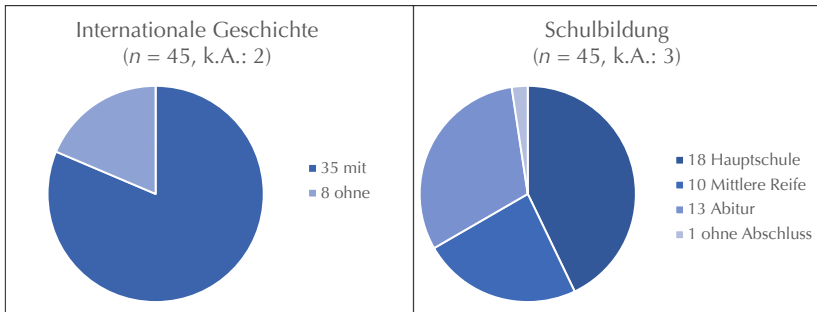


Tabelle 3,
internationale Geschichte

Tabelle 4, Schulbildung

Religion spielte für eine große Mehrheit der Teilnehmenden eine wichtige Rolle. Insgesamt 36 Jugendliche gaben an, einer Religion anzugehören. 21 Jugendliche bezeichneten sich als muslimisch, 13 als christlich¹⁵ und zwei als jesisch. Die Hälfte der religiösen Jugendlichen sagte, ihre Religion sei ihnen sehr wichtig.

15 In unterschiedlichen Kirchen: katholisch, evangelisch, griechisch-orthodox und serbisch-orthodox.

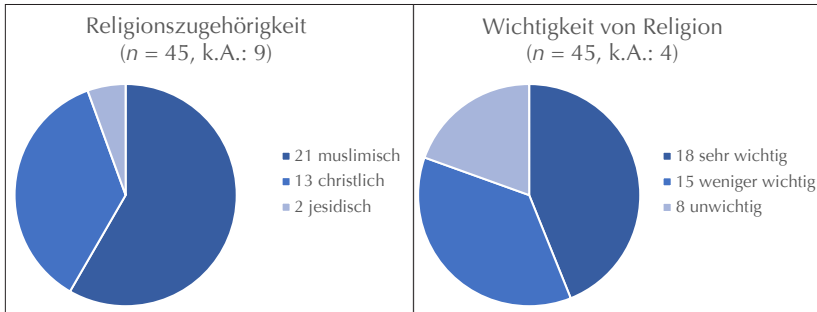


Tabelle 5, Religionszugehörigkeit Tabelle 6, Wichtigkeit von Religion

Im Vergleich zur Wichtigkeit von Religion war das Interesse an Politik bei den Jugendlichen gering ausgeprägt. Gefragt danach, wie interessiert sie an Politik seien, antworteten etwas mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden, dass sie wenig bis gar kein Interesse haben. Dieses Ergebnis sollte jedoch vor dem Hintergrund des Politikverständnisses der Jugendlichen verstanden werden. In den Workshops und Einzelinterview äußerten die Jugendlichen durchaus Interesse an politischen Themen (vgl. Kap. 4 und 5). Das zeigt sich auch in weiteren Angaben des Fragebogens. Klassische innen- und außenpolitische Themen interessierten die Jugendlichen durchaus, wenn man direkt nach diesen fragte.

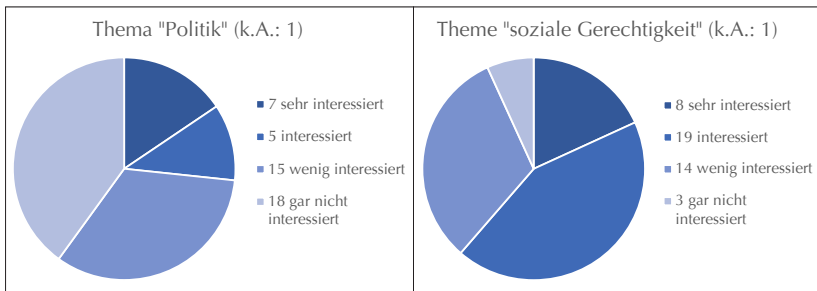
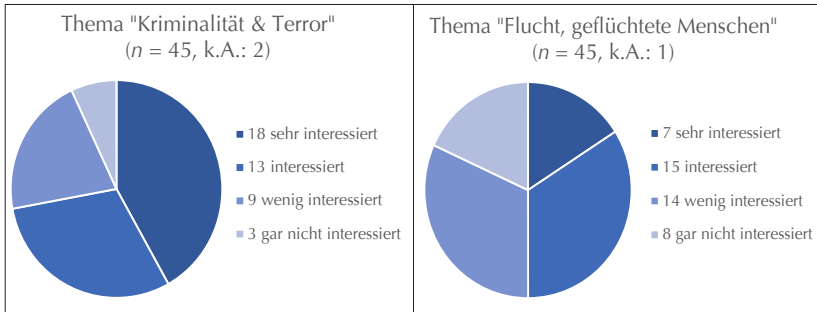


Tabelle 7, Themeninteresse Politik

Tabelle 8, Themeninteresse soziale Gerechtigkeit



*Tabelle 9,
Themeninteresse Kriminalität
und Terror*

*Tabelle 10,
Themeninteresse Flucht,
geflücht. Menschen*

Der Auswertungsprozess orientierte sich an den Standards qualitativer Medienforschung (Meyen et al. 2019; Schorb 1995; Schorb/Theunert 2000). Die Transkripte der Workshops, die recherchierten visuellen Inhalte (vgl. Modul 1) und die Transkripte der Einzelinterviews wurden zuerst unabhängig und von verschiedenen Forschenden codiert. Die Codierungen wurden regelmäßig durch die am Forschungsprozess beteiligten Personen diskursiv überprüft und untereinander abgestimmt (Schorb/Theunert 2000). Auf Basis der Codierungen von Transkripten und Bildern wurden anschließend Deskriptionen in Bezug auf Themenfelder erstellt, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant waren. Ebenso wie die Codes wurden auch die Deskriptionen durch verschiedene Forschende durchgeführt und regelmäßig diskursiv validiert.

Die über den Fragebogen erhobenen Kontextdaten wurden im Verlauf der Auswertung auf die Aussagen der Jugendlichen bezogen. In vielen Fällen war es möglich, die Sprecherin oder den Sprecher in einem Workshop im dazugehörigen Transkript zu identifizieren. Auch halfen die Kontextdaten insgesamt, die Workshops in Bezug auf ihre Teilnehmenden im Auswertungsprozess nach unterschiedlichen Kriterien zu analysieren.

4 Politik im Bildhandeln Jugendlicher

Bilder spielen im Medienhandeln Jugendlicher eine wichtige Rolle. Um den auf Bilder konzentrierten Teilbereich des Medienhandelns zu fassen, bietet sich der Begriff Bildhandeln an (vgl. Kapitel 2). Bildhandeln besteht aus vier Dimensionen: (a) der Produktion von Bildern, (b) dem Teilen von Bildern, (c) der Kommunikation über Bilder und (d) der Kommunikation mit Bildern (Lobinger 2015). In diesem Kapitel gehen wir vor allem auf die Dimensionen (b), (c) und (d) ein.

Bezugnehmend auf die Forschungsfragen (vgl. Kap. 2.5) werden die Themen des Bildhandelns der Jugendlichen dargestellt (Kap. 4.2), die an der Studie teilnahmen. Daraus wird abgeleitet, inwieweit die Jugendlichen Teilhabe, Zugehörigkeit und Gemeinschaft über ihr Bildhandeln thematisierten und verhandelten (Kap. 4.3). Auf Basis dieser Darstellungen diskutieren wir die Bedeutung von Politik im Bildhandeln Jugendlicher, wozu auch gehört, das Politikverständnis der teilnehmenden Jugendlichen zu eruieren (Kap. 4.4). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst (Kap. 4.5). Einführend gibt Unterkapitel 4.1 einen Einblick darin, wie Bildhandeln im alltäglichen Medienhandeln von Jugendlichen verankert ist.

4.1 Bildhandeln im Medienhandeln Jugendlicher

Die an der Studie teilnehmenden Jugendlichen nannten verschiedene Plattformen, die sie nutzten, um Bilder, Memes, GIFs, Videos etc. zu rezipieren oder mit ihren Freund*innen zu teilen, zum Beispiel Pinterest, TikTok, Facebook, Twitter, WhatsApp, Snapchat oder Instagram. Hinzu kam häufig die Nutzung von YouTube, dessen Inhalte über die genannten

Messenger-Apps auch mit den Peers geteilt wurden. Damit zeigten die teilnehmenden Jugendlichen eine für Jugendliche weitgehend typische Nutzung sozialer Medien (vgl. Feierabend et al. 2020). Zu den wichtigsten sozialen Medien der Jugendlichen gehörten WhatsApp, Instagram und Snapchat. WhatsApp gebrauchten fast alle Teilnehmenden, selbst diejenigen unter ihnen, die sonst wenige soziale Medien nutzen: „Ich habe eigentlich echt wenige Apps. Ich benutzte eigentlich kaum etwas. Also WhatsApp natürlich. Logisch! Wie soll man sonst überleben?“ (E16, 09:54). Snapchat und Instagram waren insgesamt weniger verbreitet, nahmen bei den Jugendlichen, die die Plattformen verwendeten, aber einen wichtigen Platz im Medienrepertoire ein. Ihr Bildhandeln auf den beiden Plattformen beschrieben die Jugendlichen als sehr unterschiedlich.

Jugendliche, die Snapchat nutzten, beschrieben ihr Bildhandeln mit der App als eine im Tagesablauf wiederkehrende Tätigkeit. Mehrere Jugendliche berichteten davon, auf Snapchat mit unterschiedlichen Personen Snapchat-Flammen zu pflegen: „Das Ding ist bei Snapchat, ist ja so, mit 30 bis 40 Leuten, wo ich die Flammen mache, sind das ja meine Freunde“ (E18, 11:20). Snapchat-Flammen entstehen, wenn sich die Teilnehmenden über drei Tage täglich ein Foto (einen Snap) geschickt haben. Sind die Flammen entstanden, müssen sie gepflegt werden, um nicht zu erlöschen. Das heißt, es muss in weniger als 24 Stunden mindestens ein weiteres Foto von beiden Seiten geschickt werden. Die Anzahl der Tage, während denen dieser Austausch gelingt, wird mit einer Zahl neben der Flamme angezeigt. Die Pflege der Flammen gehörte für etliche Jugendliche zum täglichen Bildhandeln und dient ihnen zur spielerischen Beziehungspflege:

Jugendlicher: „Was bringt das eigentlich?“

Jugendliche: „Gar nichts, aber man schickt einfach so [Snaps].“

Jugendlicher: „Oder man hört, man sieht, dass die Person noch lebt.“

[Lachen]

Jugendliche: „Also, wenn sie sich nicht mehr meldet, sollte man sich Sorgen machen“ (FW2, B3, 24:54 ff.).

Das Senden der Snaps ist zwischen den Jugendlichen so ritualisiert, dass die verschickten Fotos Statusmeldungen gleichen. Ein Jugendlicher erläuterte:

„Ich habe einen Freund, der wohnt halt einen Stock über mir und wir gehen halt auf die gleiche Schule. Und dann, wenn ich jetzt zum Beispiel – weil unser Bus kommt halt um 07:17 Uhr – und dann schicke ich halt ein Bild um 06:45 Uhr: Ich bin aufgestanden. Dann weiß er, ich bin schon wach und dass ich mich gerade fertig mache und weiß dann halt, wie lange ich ungefähr brauche und wann ich fertig bin“ (FW2, B2, 29:13).

Eine Jugendliche fotografierte morgens immer wieder dieselbe Fahne in ihrem Zimmer, um ihre Snapchat-Flammen am Leben zu erhalten. Ein anderer Jugendlicher erhielt während des Workshops ein Foto aus der S-Bahn, mit dem ein Freund sagte, dass er auf dem Rückweg aus der Stadt sei. Der Zeitaufwand für diese Art des täglichen Bildhandelns hängt vom Personenkreis ab, mit dem man sich austauscht. Eine Jugendliche berichtete von drei Personen, mit denen sie Snapchat-Flammen pflegte, andere von Dutzenden.

Bemerkenswert war, dass einzelne Jugendliche ihr Bildhandeln auf Snapchat deutlich von dem unterschieden, das sie auf Instagram praktizierten. Ein Jugendlicher erklärte:

„[B]ei Insta poste ich halt nur so Sachen so, wie zum Beispiel, wenn ich Fußball spielen gehe, jetzt mal, dann, und vielleicht gerade [...], na ja, [einen] krassen Schuss oder irgendwie ein paar Tricks oder so auspacke, dann poste ich das auf Insta“ (FW2, B3, 24:48).

Auf Snapchat postete er im Unterschied dazu eher, was wir oben als Statusnachrichten beschrieben haben. Das Bildhandeln auf Instagram hatte aber nicht nur andere Inhalte, sondern es war auch wesentlich stärker als bei Snapchat von der Überlegung geleitet, wie die Posts öffentlich wirken. Während es bei Snapchat eher um Kontakthalten ging, verstanden die Jugendlichen Instagram stärker als Kanal der Selbstdarstellung. Besonders bei Beiträgen für ihren Feed waren viele Jugendliche auf Instagram sehr zurückhaltend, weniger deutlich betraf dies Beiträge für die Story. Der Unterschied besteht darin, dass Beiträge auf Snapchat und in den Stories nach 24 Stunden gelöscht werden, Beiträge im Feed aber bleiben bestehen und können damit dauerhaft mit der Person verbunden werden. Viele Jugendliche mit Instagram-Accounts hatten zwar – selbst in privaten Accounts – mehrere hundert Follower*innen, aber nur eine Handvoll Beiträge im Feed.

Besonders deutlich wurde diese Erwartung an die öffentliche Wahrnehmung von Posts auf Instagram bei einem Jugendlichen, mit dem wir ein Einzelinterview führten. Der 16-jährige schrieb in seiner Freizeit Rap-Texte und produzierte Musik-Videos, die er anschließend auf seinem Instagram-Account postete. Die Rap-Videos thematisierten typische Sujets wie Liebe, Erfolg und Familie. Zum Zeitpunkt des Interviews mit dem Jugendlichen hatte er ca. 800 Follower*innen und realisierte die Musikvideos mithilfe der Unterstützung seiner Peers und einer Handykamera an verschiedenen Orten der Stadt. Der Jugendliche verknüpfte große Hoffnungen mit seinen Beiträgen auf Instagram:

„Das ist mir richtig, sehr, sehr wichtig, weil ich will ja auch etwas Großes draus machen, genau. Ich will halt Talent zeigen, sagen wir, genau. [...] Dass ich damit irgendwann mein eigenes Geld verdiene, dass ich meine Familie ernähren kann, meine ganze Familie. Genau, das ist mein Ziel“ (E18, 15:47 ff.).

Der Jugendliche nahm Instagram als Erfolgsindikator für seine Rap-Songs wahr und die Reichweite der Plattform als Möglichkeit, wirtschaftlich unabhängig zu werden. Entsprechend ernsthaft erstellte er seine Beiträge und verfolgte die Reaktionen der Follower*innen auf seinem Account.

4.2 Einblicke in das Themenspektrum des Bildhandelns

Eine Methode der Forschungsworkshops bestand darin, den Jugendlichen eine Rechercheaufgabe zu stellen. Sie wurden in Gruppen aufgefordert, in ihren Accounts in sozialen Medien und im Internet nach insgesamt neun Memes, GIFs und/oder Videos zu suchen, über die sie sich sehr aufgeregt hatten, die sie witzig fanden oder die ihnen sehr wichtig waren. Im Anschluss stellten die Jugendlichen ihre Recherchen in der Gruppe vor und gaben so Einblick in unterschiedliche Facetten ihres Bildhandelns. Auf Basis der Darstellungen der Jugendlichen codierten wir die Bilder im Anschluss in Bezug auf unterschiedliche Themen. Einige der codierten Themen (Teilhabe, Zugehörigkeit etc.), waren durch die Forschungsfragen vorgegeben und werden in den nächsten beiden Unterkapiteln diskutiert. Darüber hinaus konnten in den Memes der Jugendlichen weitere Themen identifiziert werden, deren Vielfalt in der Folge dargestellt werden soll.

Am häufigsten identifizierten wir auf Basis der Aussagen und recherchierten Bilder der Jugendlichen die Themen Zugehörigkeit, soziale Medien, Gender und Ausgrenzung/Diskriminierung. Näher eingehen möchten wir an dieser Stelle nur auf das Thema soziale Medien, da die anderen drei Themenbereiche in den folgenden Unterkapiteln entwickelt werden. Im Themenbereich soziale Medien setzten sich die Jugendlichen damit auseinander, wie Online-Selbstdarstellungen von der Wahrnehmung einer Person abweichen können, wenn man sie offline trifft. Männliche Jugendliche gingen hier beispielsweise darauf ein, dass Frauen online angeblich oftmals besser aussähen als in Wirklichkeit. Eine andere Gruppe thematisierte, wie sich eine Person online als besonders elegant ausgab, in Wirklichkeit aber sehr tollpatschig war. Auch reflektierten die Jugendlichen über verschiedene kommunikative Herausforderungen, die sich in sozialen Medien stellten. Sie thematisierten, wie es sei, seinen Schwarm in sozialen Medien zu stalken oder wie nervig es sein kann, wenn einen die eigenen Peers häufig in ihren Posts taggen. Die Jugendlichen beschwerten sich über überlange Voice-Mails: „Also [...] eine Person schreibt dir: ‚Ich muss das kurz erzählen.‘ Dann macht sie Sprachmemo über 206 Minuten“ (Fw4, B1, 05:39). Weitere Themen waren ungenaue Suchwörter, Clickbaiting, missglückte Ergebnisse mit einer App für Gesichts-Swaps oder peinliche Gespräche mit der eigenen Mutter über die Chatfunktion. Teilweise fingen die Jugendlichen an, über die Kommunikation mit Memes auf einer eher abstrakten Ebene zu reflektieren. Dann ging es um schwarzen Humor in Memes, Dark-Memes und Schadenfreude-Memes als eigene Genres, die popkulturellen Hintergründe, die es zum Verständnis einiger Memes braucht oder die Möglichkeiten, Memes als Ausdrucksmittel für die eigenen Gefühle zu nutzen, wenn einem die Worte fehlen.

Darüber hinaus brachten die Jugendlichen sehr unterschiedliche Themen. Mehrere Male zeigten die Jugendlichen Memes, die wir als motivierende, das Selbstwertgefühl stärkende Inhalte codierten. Die Memes zeigten beispielsweise eine Frau, die ihr Spiegelbild versöhnlich umarmte oder eine Figur, die sich gegen Vorwürfe wehrte, von denen sie glaubte, sie in ihrer Umwelt wahrzunehmen. Auch das Thema Party und Drogenkonsum fand sich wiederholt. Hier ging es um die Erfahrung des Rausches, um Solidarität mit Betrunkenen oder Hungererscheinungen, wenn man high ist. Beliebt unter den Jugendlichen waren popkulturelle Referenzen, das heißt zum Beispiel Bilder von bekannten Serien und

Spielfilmen, bekannten Musiker*innen oder populären Influencer*innen. Teilweise transportierten die Bilder selbst die Bedeutung, die den Jugendlichen wichtig war. So brachten sie als Beispiel ein Video des Rappers Kazim Akbođa, in dem er die konsumkritische Bedeutung seines bekannten Song „Is' mir egal“ erläutert. Teilweise gaben die Jugendlichen der popkulturellen Referenz aber auch eine eigene Bedeutung. Zum Beispiel nutzten sie ein Bild von Baby Sinclair aus der Serie „Die Dinos“, um sich über eine Teilnehmende lustig zu machen.

Jugendliche: „Also wenn wir auf Instagram sind und dann sehen wir so, ach so, da ist eine Frau [...] dann markieren wir sie halt, zum Beispiel, ja: ‚XY, schau, das bist du‘. Und beim anderen so, ja: ‚Die umsorgt ihren Freund. Schau, XY, das bist du‘. So immer wieder was Neues finden und dann markieren“ (FW2, B1, 10:05 ff.).

Eine Jugendliche erklärte, dass diese Praxis unter ihren Peers verbreitet wäre. Die Jugendlichen machten sich auf diese Weise auch innerhalb ihrer Peergruppe übereinander lustig.

4.3 Teilhabe, Zugehörigkeit und Gemeinschaft im Bildhandeln

Neben den bereits genannten Themen, die Jugendliche in ihrem Bildhandeln bearbeiten, war im Rahmen der Studie „Politisches Bildhandeln“ von besonderem Interesse, inwieweit das Bildhandeln auch soziale und gesellschaftspolitische Funktionen für die Jugendlichen besitzen kann. Auf diese Funktionen zielten die Forschungsfragen 2a und 2b ab: Wie spiegeln sich im Bildhandeln Teilhabe, Zugehörigkeit und Gemeinschaftserleben der Jugendlichen? Inwiefern finden sich darin Bezüge zu den Themen Religion und Migration? Beide Forschungsfragen arbeiten mit abstrakten Begriffen, deren Verständnis in der Folge operationalisiert werden soll, bevor die von den Jugendlichen gebrauchten Beispiele auf die Begriffe bezogen werden können.

Der Teilhabeatlas Deutschland unterscheidet zwischen wirtschaftlicher und sozialer Teilhabe. Wirtschaftliche Teilhabe bezieht sich beispielsweise auf die individuelle oder familiäre Einkommenssituation, soziale Teilhabe auf die Möglichkeiten einer erfolgreichen Ausbildung oder die Gesundheitsversorgung. Wirtschaftliche wie soziale Teilhabe-

chancen hängen stark vom persönlichen Umfeld der Jugendlichen sowie der Region ab, in der sie aufwachsen (Sixtus et al. 2019, S. 12 f.). Neben den vorhandenen Teilhabechancen entscheiden die Jugendlichen aber auch selbst, inwieweit sie diese nutzen und damit Teilhabe konkret verwirklichen. Denn wie sich Jugendliche wirtschaftlich und sozial in die Gesellschaft einbringen, begründet sich in ihren individuellen Lebenswegen und Prioritäten. Ihre Teilhabeinteressen bilden sie im Rahmen ihrer Identitätsarbeit aus, in der sie sich mit ihren subjektiven Bedürfnissen, ihrem sozialen Umfeld, aber auch gesellschaftlichen Metaprozessen wie Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung und/oder Digitalisierung auseinandersetzen (vgl. Keupp 2009; Pfadenhauer 2009; Wagner/Brüggen 2013).

In den Bildern, die die Jugendlichen im Internet recherchierten, fanden sich sowohl Bezüge zu wirtschaftlicher als auch zu sozialer Teilhabe. Die Jugendlichen kamen über die Memes beispielsweise mehrfach auf die Themen Geld und Arbeit zu sprechen. Sie setzten sich zum einen mit der Notwendigkeit auseinander, Geld verdienen zu müssen. Zum anderen relativierten die Jugendlichen die Relevanz von Geld aber auch, wenn sie sagten, dass Gesundheit für sie wichtiger sei. Die Jugendlichen gingen im Bildhandeln auf die Erwartungen ihrer Eltern ein, einen bestimmten Beruf ausüben zu sollen. Auch thematisierten sie die Herausforderungen des Schul- und Arbeitslebens wie beispielsweise frühes Aufstehen oder Mobbing. Das Thema Schule war in vielen Gruppen präsent. Die Jugendlichen zeigten einerseits Bilder, die ausdrücken sollten, wie es sich anfühlt, in Mathe zu scheitern und andererseits auch Bilder über das Hochgefühl, wenn man im Unterricht eine richtige Antwort gegeben hat.

Das Thema „Auto“ war als ein Beispiel wirtschaftlicher Teilhabe ebenfalls präsent. Ein männlicher Teilnehmer offenbarte seine Vorliebe für teure Autos: „Also, ich bin Mercedes, aber wenn es so um richtige Sportwagen geht, dann fänd ich schon so ‚n Lamborghini, Porsche richtig krass“ (Fw6, B1, 21:02). Weiterhin zeigten die Jugendlichen mit den Themen Sport und Gesundheit Beispiele für soziale Teilhabe. Bei Sport ging es für einen männlichen Jugendlichen um Muskeln und Stärke. Die Jugendlichen thematisierten aber teilweise auch ihre Abneigung gegen Sport, die besonders im Sportunterricht in der Schule zu Peinlichkeiten führen kann. Gesundheit stellten die Jugendlichen als einen wichtigen Wert heraus. Sie zeigten, wie ein Baby in China gefeiert wird, nachdem es 100 Tage alt war. Die Auseinandersetzung mit Gesundheit beinhaltete

aber auch das Thema Krankheit. Einige Memes spielten auf Mobbing und Depressionen an.

Neben Bezügen zum Teilhabebegriff kamen die Jugendlichen in den recherchierten Bildern auch auf Themen, die sich mit den Begriffen Zugehörigkeit und Gemeinschaft beschreiben lassen. Beide Begriffe hängen eng zusammen. Unterschieden wurden sie im Kontext unserer Studie insofern, als dass sich Zugehörigkeit (auch) auf gesellschaftliche Großgruppen bezieht, wie zum Beispiel, Deutsche oder Deutscher zu sein, Christin oder Christ, während Gemeinschaft eher eine Zugehörigkeit zu kleinen Gruppen beschreibt, deren Mitglieder sich potentiell persönlich oder namentlich kennen (könnten). Zugehörigkeit und Gemeinschaft spielen für jugendliche Identitätsarbeit eine wichtige Rolle, beide sind jedoch auch wichtige Faktoren für die Attraktivität extremistischer Gruppierungen. So können salafistische Gruppen beispielsweise „ein enges Gemeinschaftsleben, soziale [...] und emotionale Zufluchtsorte“ (Ceylan/Kiefer 2013, S. 93) bieten, die für einige Jugendliche eine hohe Anziehungskraft besitzen. Für Jugendliche, die Diskriminierungserfahrungen gemacht haben und damit auch in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe beschränkt wurden, kann dieses Gemeinschaftsleben im Kontrast zu ihrer alltäglichen Lebenswelt stehen. Das gilt insbesondere für die „Erfahrung von Stärke und sozialer Sicherheit in einer [extremistischen] Gemeinschaft“, die jedoch meistens einhergeht mit der Abwertung anderer Gruppen (Wensierski/Lübcke 2013, S. 70; Einschub GM et al.). Auf wen genau sich die Abwertung bezieht, ist abhängig von der jeweiligen Ideologie.

Gemeinschaft und Zugehörigkeit spielten im Bildhandeln der Jugendlichen, die an der Studie teilnahmen, unterschiedliche Rollen. Während Gemeinschaft ein wichtiges Thema war, wurde die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Großgruppen nur wenig thematisiert.¹⁶ Am häufigsten rekurrten die Jugendlichen in ihren Bildern auf den eigenen Freundeskreis und die eigene Familie. Die Jugendlichen unterstrichen, wie wichtig es ist, sich gegenseitig zu helfen, zum Beispiel wenn man betrunken nicht mehr laufen kann, bei einem Test in der Schule von jemandem abschreiben möchte oder sich über die neuesten Nachrichten im Freundeskreis

16 Ein Grund dafür kann im Sampling der Studie liegen (vgl. Kapitel 3). Die Teilnehmenden der Workshops kannten sich untereinander, die Rechercheergebnisse geben somit einen Teil der Themen wieder, mit denen sich die Gruppen im Binnendiskurs beschäftigten. Offen bleibt, ob die Zugehörigkeit zu Großgruppen wie Religionsgemeinschaften, Kulturen oder Nationen im Diskurs mit Gruppenfremden eine größere Rolle einnehmen würde.

austauschen will. Im Kontext der eigenen Familie wurde sowohl die Beziehung zu den Eltern als auch zu Geschwistern thematisiert. Dabei ging es um Konflikte, aber auch die Relevanz familiärer Loyalität in Bezug auf gegenseitige Hilfe und den Schutz von Familienmitgliedern.

Weniger häufig thematisierten die Jugendlichen ihre Zugehörigkeit zu abstrakten Großgruppen wie Nation, Kultur oder religiösen Konfessionen. Unter den für Religion codierten Memes fanden sich vor allem solche mit Bezug zum Islam. Eine Gruppe von Jugendlichen zeigte beispielsweise ein GIF, in dem eine bedeckte weibliche Comicfigur Alhamdulillah (arab., der Dank gebührt Allah) sagt. Die Jugendlichen erklärten, dass sie mit Alhamdulillah gute wie schlechte Nachrichten kommentierten. In einem anderen Beispiel unterstrichen sie, wie wichtig ihnen das Morgengebet war. Das Morgengebet sei für sie als Muslim*innen das wichtigste der fünf täglichen Gebete, sagten sie. Neben Bezügen zum islamischen Glauben setzten sich einige Jugendliche auch mit Islamfeindlichkeit auseinander. Diese Jugendlichen brachten eine digitale Version eines Plakats der Partei Alternative für Deutschland (AfD) ein, auf dem „Deutsche Leitkultur. Islamfreie Schulen!“ zu lesen war. Die Jugendlichen äußerten Unverständnis und brachten es in Verbindung mit Ausländerfeindlichkeit und der Ablehnung des Islams. Ein ähnliches Beispiel zeigten muslimische Jugendliche in einem anderen Workshop. Sie nutzten das Bild einer islamfeindlichen Demonstration, auf dem junge Männer zu sehen waren, die mithilfe eines Banners forderten „Kein Islam in Europa. Überfremdung eindämmen“. Die Jugendlichen erklärten sich diese islamfeindliche Position über verbreitete rassistische Vorurteile.

4.4 Jugendliche und politisches Bildhandeln

Es gibt zahlreiche Befunde, dass das Politikverständnis von Jugendlichen eher einem engen Politikbegriff¹⁷ folgt. Wenn Jugendliche nach Politik gefragt werden, verbinden sie damit vorrangig politische Parteien und Politiker*innen. Dass die Jugendlichen seltener einen breiten Politikbegriff

17 Die Politikwissenschaft unterscheidet zwischen einem engen und einem breiten Politikbegriff. Der enge Politikbegriff bezieht sich vorrangig ein gouvernementales, auf politische Institutionen wie Staat, Parlament und Parteien und ihre Akteur*innen gerichtetes Verständnis. Der breite Politikbegriff betrachtet potentiell alle Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens als politisch und betont damit die (politischen) Aushandlungsprozesse menschlichen Zusammenlebens (Pelinka/Varwick 2010).

nutzten, heißt jedoch nicht, dass die entsprechenden gesellschaftspolitischen Debatten für sie keine Rolle spielen (Wagner/Gebel 2014a). Auch gab es im Sample vereinzelt durchaus Jugendliche, deren Politikverständnis einem breiten Politikbegriff nahekam. Eine Jugendliche sagte beispielsweise: Politik, das seien „[h]alt gesellschaftliche Themen, wo halt Leute verschiedene Meinungen haben“ (E14, 51:45). Dieses breite Verständnis von Politik ging damit einher, dass die zitierte Jugendliche sehr unterschiedliche Themen als politisch beschrieb. Im Interview brachte sie Beispiele wie die Ehe zwischen gleichgeschlechtlichen Partner*innen, die Diskussion um Artikel 13 der durch die EU zum Zeitpunkt der Erhebung geplanten Urheberrechtsreform, Demonstrationen zu verschiedenen Themen, Bots im Internet, die sich automatisiert zu bestimmten Themen äußern oder auch Memes zu bestimmten Themen.

Im Spektrum aller Codierungen lagen Themen, die von den Jugendlichen explizit dem engen Politikbegriff zugeschrieben wurden, auf einer Position im oberen Mittelfeld. Diese Relevanz mag sogar etwas überraschen, wenn man bedenkt, dass die Jugendlichen insgesamt ein geringes Interesse für Politik angaben: 33 Teilnehmende gaben an, sich wenig bis gar nicht für Politik zu interessieren; 12 Jugendlichen waren interessiert bis sehr interessiert an Politik (vgl. Kap. 3.2). Explizit mit Politik assoziiert wurden von den Jugendlichen vor allem Bildinhalte, auf denen Parteien und Politiker*innen zu sehen waren, und die Debatten, für die diese bekannt waren.¹⁸ So nannten die Jugendlichen als Beispiele für politische Bilder solche, auf denen Angela Merkel oder Donald Trump zu sehen waren, die sie mit Parteien wie der AfD oder der CDU verbanden sowie Thematiken, die über längere Zeit von Politiker*innen öffentlich diskutiert wurden und ihre Aufmerksamkeit erregten. Mehrmals benannten die Jugendlichen beispielsweise die Frage als politisch, ob der Islam zu Deutschland gehöre. Sie verbanden die Frage mit AfD und CDU/CSU. Ebenfalls als Beispiel für ein politisches Thema brachten sie die Integration von Geflüchteten aus Syrien.

Häufiger als auf Politik kamen die Jugendlichen auf die Themen, die wir mit Gender sowie Ausgrenzung/Diskriminierung codierten. Beide

18 Die Datenerhebung fand von Januar bis Mai 2019 statt, das heißt vor den stark mediatisierten Debatten zum Umweltschutz (FridaysforFuture) und gegen Rassismus. Das Politikverständnis der Jugendlichen wurde in Forschungsworkshops und in Einzelinterviews allgemein und in Bezug auf von den Jugendlichen recherchierte sowie vorgegebene Bildbeispiele erfragt.

Themenbereiche können in einem breiten Politikverständnis und im Kontext postmigrantischer Diskurse als politisch bezeichnet werden. Ausgrenzung und Diskriminierung thematisierten die Jugendlichen in Bezug auf verschiedene Facetten: Homophobie, Mobbing, strukturelle Machtunterschiede in Schule und Familie, strukturelle Gewalt gegen Arme, Frauenfeindlichkeit, die Abwertungen von Menschen mit Behinderung und Rassismus. Für Frauenfeindlichkeit und Rassismus brachten die Jugendlichen die meisten Beispiele.

Frauenfeindlichkeit wurde vor allem am Beispiel feministischer Diskurse kontrovers unter den Jugendlichen diskutiert. Einige Jugendliche stellten feministische Anliegen als haarspalterisch dar und machten sich über angebliche Positionen lustig.

Jugendliche: „Das kennt jeder, dieses ‚Tomatenmark – wieso heißt es Mark und nicht Marie‘ oder irgendwie so was.“ [Lachen]

Jugendlicher 1: „Was?!“

Jugendlicher 2: „Oh, mein Gott!“

Jugendliche: „Warum heißt es Tomatenmark und nicht Tomatenmarie? Also, es gibt so Hardcore-Feministen, die sich darüber streiten [...] und deswegen machen sich Leute lustig darüber und das ist halt lustig, deswegen. Das ist wirklich so!“ (FW5, B1, 16:55).

Neben Frauenfeindlichkeit war Rassismus ein Thema, das wir häufig identifizierten. Als Beispiele brachten die Jugendlichen verschiedene Bilder und Memes: ein Wahlplakat gegen Asylmissbrauch von der AfD, eine Schlagzeile über hohe Kosten zur Betreuung unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter, ein Meme mit rassistischen Begriffen, ein Video gegen Rassismus im Fußball, ein Bild einer islamfeindlichen Demonstration oder ein Meme, das sich mit der Anpassungsleistung von Schwarzen in mehrheitlich weißen Kontexten auseinandersetzt. Im Gegensatz zu den anderen Themen im Bereich Ausgrenzung/Diskriminierung wurden die Beispiele zu Rassismus von den Jugendlichen selbst teilweise als politisch benannt. Das passierte vor allem, wenn die Beispiele im Zusammenhang mit politischen Positionen diskutiert wurden, die unterschiedliche Parteien öffentlich vertraten.

Ähnlich häufig wie Ausgrenzung/Diskriminierung brachten die Jugendlichen Themen, bei denen wir einen Genderbezug identifizierten. Bilder mit Genderbezug kamen in jedem der sechs Workshops vor. Die Jugend-

lichen thematisierten beispielsweise Männlichkeitsbilder, Körperideale der Frau, Herausforderungen von Paarbeziehung, Geschlechtsstereotype, Feminismus oder das Rollenverständnis als Vater. Auffällig war, dass besonders Jugendliche, die die Hauptschule besuchten, in den Diskussionen traditionelle Männlichkeitsbilder und Geschlechterordnungen befürworteten: der Mann als stark und dominant gegenüber der Frau.

4.5 Fazit: Bildhandeln als Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse

Bildhandeln ist zu einem wichtigen Teil des Medienhandelns Jugendlicher geworden. Ein Beispiel dafür findet sich im dargestellten Bildhandeln der Jugendlichen auf Snapchat und Instagram. Während Bilder, die als Snaps die Snapchat-Flammen am Leben erhalten sollten, täglich ohne großen Anspruch auf Aussagekraft und ästhetische Qualität verschickt wurden, wählten die teilnehmenden Jugendlichen Fotos für ihren Instagram-Feed wesentlich gezielter aus und posteten diese seltener.

Die Jugendlichen nutzten Bilder einerseits zur Selbstdarstellung und andererseits auch das Vergemeinschaftungspotenzial, das Bildhandeln in sozialen Medien bietet. Letzteres bezieht sich vor allem auf Freundeskreise und Jugendkulturen, denen sich Gruppen von Jugendlichen in sozialen Medien zuordnen und deren Codes und Erscheinungsbild sie auf diese Weise über soziale Medien dynamisch mitgestalten können (Reißmann 2014, 92, 99).

Über den bisherigen Forschungsstand hinaus führen die Ergebnisse, indem gezeigt wird, wie Jugendliche in ihrem Bildhandeln gesellschaftspolitische Themenbereiche adressieren. Beispiele dafür sind Bilder, die wir mit den Themen Teilhabe, Zugehörigkeit, Gender, soziale Medien, Religion und Politik codierten. Die Jugendlichen thematisierten in ihren Bildern die Relevanz von Arbeit und Geld, verglichen diese aber auch mit anderen Werten: zum Beispiel der Wichtigkeit eines gesunden Lebens. Sie thematisierten ihre Zugehörigkeit zu Großgruppen wie Religionen und Nationen. Sie gingen auf Rassismus und Diskriminierung ein, indem sie auf Peers und/oder eigene Erfahrungen verwiesen. Ebenso diskutierten sie die Positionierungen verschiedener Parteien und Politiker*innen in Bezug auf Debatten, die sie über die mediale Berichterstattung mitverfolgt hatten.

Inhalte zu Themen wie Diskriminierung/Rassismus, Gender und soziale Medien kamen in allen Workshops vor. Sie zeigen zum einen die Relevanz dieser Themen für die Lebenswelt der teilnehmenden Jugendlichen. Zum anderen weisen die Diskussionen mit den Jugendlichen zu den Themen auf konkrete Anknüpfungspunkte für politisch bildnerisches und medienpädagogisches Handeln hin. Das betrifft beispielsweise die Diskussionen um Selbst- und Fremdwahrnehmungen in sozialen Medien und – teilweise verbunden damit – eine vertiefende Diskussionen zu heteronormativen Männerbildern und feministischen Diskurspositionen.

Inwieweit lässt sich nun von einem politischen Bildhandeln der Jugendlichen sprechen? Explizit als politisch bezeichneten die Jugendlichen nur einen ausgewählten Teil der Bilder, die sie recherchierten. Die von den Jugendlichen vorgenommene Markierung als politisch entsprach in diesem Kontext einem engen Politikbegriff. Gleichzeitig zeigten sie die Jugendlichen aber auch viele Inhalte, die in einem breiten Politikbegriff als politisch verstanden werden können und gleichzeitig Schnittmengen mit aktuellen gesellschaftspolitischen und postmigrantischen Debatten bieten. Dazu gehörten Diskussionen um wirtschaftliche und soziale Teilhabe, aber auch Auseinandersetzungen in den Themenbereichen soziale Medien, Gender und Diskriminierung, wie zum Beispiel Männlichkeitsbilder, Frauenfeindlichkeit oder Rassismus. Mit den recherchierten Beispielbildern zeigten die Jugendlichen in den Workshops, dass diese Themen und die dazugehörigen Auseinandersetzungen für sie von Relevanz sind. Das Bildhandeln der Jugendlichen war Ausdruck der Aneignung der genannten Themen und gleichzeitig Ausgangspunkt für ihre diskursive Behandlung mit Peers und im Workshop. Das weist darauf hin, dass sich gesellschaftspolitische Aushandlungsprozesse im Bildhandeln der Jugendlichen wiederfinden und die Jugendlichen selbst in unterschiedlicher Form an diesen Aushandlungsprozessen teilnehmen. Auf diese Weise wird das Bildhandeln Jugendlicher politisch, selbst wenn Jugendliche von sich aus dafür nicht den Politikbegriff nutzen. Die folgenden Kapitel 5 und 6 werden diesen Punkt vertiefen. Kapitel 5 zeigt, welche Schnittmengen die von politischen, populistischen und extremistischen Inhalten aufgeworfenen Fragestellungen mit den Lebenswelten Jugendlicher haben. Kapitel 6 geht darauf ein, inwieweit Jugendliche an Aushandlungsprozessen zu den in Kapitel 4 und 5 angesprochenen Themen in medialen Öffentlichkeiten partizipieren.

5 Diskussion niederschwelliger islamistischer, rechtspopulistischer und islamfeindlicher Bilder und Memes durch Jugendliche

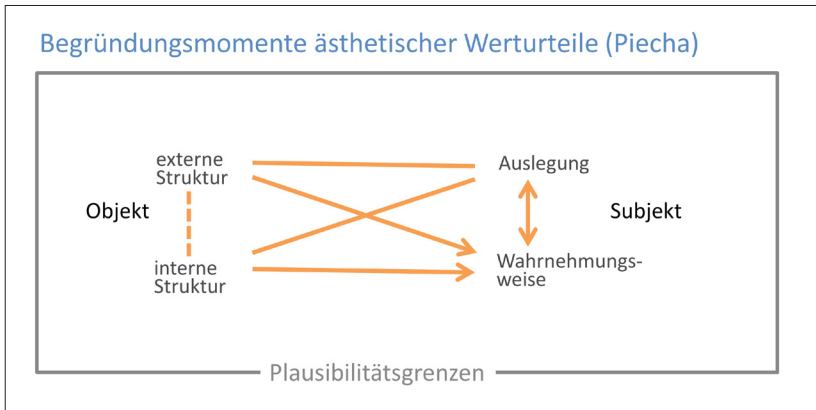
Bisher gibt es nur wenige empirische Forschungsergebnisse darüber, inwieweit Jugendliche islamistische, rechtspopulistische und islamfeindliche Bilder und Memes in sozialen Medien erkennen und welche Bedeutungen sie mit diesen verbinden (vgl. Kapitel 2). Dieses Kapitel konzentriert sich deswegen auf die Forschungsfrage: Aufgrund welcher Merkmale betrachten Jugendliche welche visuellen Kommunikate als unpolitisch, politisch und/oder extremistisch? Von Jugendlichen sortiert und diskutiert wurden 15 Bilder und Memes,¹⁹ die als niederschwellige extremistische und populistische Inhalte beschrieben werden können (vgl. Kap. 3; Materna 2019; Nordbruch/Asisi 2019). Weil das Spektrum derartiger Inhalte breit ist, konzentrierte sich die Auswahl auf vier Kategorien: antimuslimischer Rassismus (Kap. 5.1), islamistisches Opfernarrativ (Kap. 5.2), Polarisierung: Gemeinschaft durch Abwertung Anderer (Kap. 5.3) und Demokratiefeindlichkeit (5.4). In den folgenden Unterkapiteln 5.1-5.4. werden die erwähnten vier Kategorien jeweils kurz erläutert sowie die genutzten Bilder und Memes auf Basis der von den Forschenden entwickelten Lesarten eingeführt. Anschließend fassen wir die Diskussionen mit den Jugendlichen zusammen. Das Kapitel endet mit einem Fazit zu den dargestellten Ergebnissen (Kap. 5.5).

Vor der Darstellung der Diskussionen mit den Jugendlichen ist jedoch ein Hinweis wichtig, wie sich die Studie den Bedeutungen der für die Datenerhebung verwendeten Bilder und Memes angenähert hat.

19 Die Bilder und Memes waren leicht bearbeitet. Explizite Verweise auf Absender*innen, wie Logos oder die Namen von Personen und Parteien, wurden retuschiert. Ziel war es, das Verständnis der Jugendlichen in Bezug auf die Bilder und Memes zu fokussieren und dieses Verständnis nicht zu stark durch Vorwissen über die Absender*innen zu beeinflussen (vgl. Kap. 3). Die bearbeiteten Bilder und Memes werden als Abbildungen in diesem Kapitel genutzt.

Dieselben medialen Inhalte können für verschiedene Rezipient*innen unterschiedliche Bedeutungen haben. In der Medienpädagogik wird diese Konstruktionsleistung mithilfe des Ansatzes der Medienaneignung theoretisch fundiert. Für die Bedeutung der rezipierten Medieninhalte spielen im Modell der Medienaneignung drei Elemente eine Rolle: (a) das Medium selbst, seine Beschaffenheit und Inhalte, (b) das Subjekt mit seinen Bedürfnissen und Kompetenzen (c) sowie der soziale Kontext des Subjekts, zu dem Familie und Peers, gesellschaftliche Institutionen, aber auch die lebensweltlich relevante mediale Angebotsinfrastruktur gehören (vgl. Kap. 2.1).

Die Erforschung der Aneignung von Memes und Bildern in sozialen Medien beinhaltet in diesem Kontext methodisch und theoretisch neue Herausforderungen. Angesichts der fortschreitenden Ästhetisierung und Visualisierung in unterschiedlichen Medien (Brüggen 2018, S. 20 ff.; Reißmann 2019, S. 52), für die Bilder und Memes ein wichtiges Beispiel sind, ist es notwendig, ein tiefergehendes Verständnis der damit verbundenen Ausdrucks- und Wahrnehmungsprozesse zu entwickeln. Memes ermöglichen es, subjektive Perspektiven auf unterschiedliche Phänomene in Text-Bild-Formaten zum Ausdruck zu bringen. Dadurch sind sie für individuelle Nutzer*innen interessant, aber auch für die politische Kommunikation größerer Gruppen (Johann/Bülow 2019, S. 22). Zugleich sind die Interpretationsprozesse stark an Vorerfahrungen und die je eigene Lebensgeschichte gebunden, die sich in spezifischen (zum Teil vorbewussten) Wahrnehmungsweisen von visuellen Objekten niederschlagen. Somit können auch Bezüge, die nicht direkt über die formale Bildstruktur erschließbar sind, in der Bewertung von Bildern und Memes relevant werden. Entsprechend ist es notwendig, den ästhetischen Charakter der visuellen Objekte konzeptionell zu erfassen. Hierfür wurde das von Brüggen (2018) für das (Medien-)Aneignungskonzept adaptierte theoretische Modell zur Begründbarkeit ästhetischer Werturteile von Piecha (2002) herangezogen (vgl. Grafik 1).



Grafik 1, *Begründungsmomente ästhetischer Werturteile* (vgl. Brüggem 2018, S. 195).

In dem hier angewendeten Modell geht es bei der Betrachtung von Wahrnehmungsprozessen immer um die wechselseitige Verschränkung zwischen einem *Objekt*, wie bspw. einem Bild oder Meme, und einem *Subjekt*, also der wahrnehmenden Person (vgl. Grafik 1). Aufseiten der Subjekte wird der für Bedeutungszuschreibungen typische Interpretationsvorgang differenziert in *Wahrnehmungsweise* und *Auslegung*. Die Wahrnehmungsweise wird als unwillkürliche emotionale Bewertung eines Objektes beschrieben. Sie läuft vorbewusst auf Basis von Vorerfahrungen und – über diese vermittelt – der kontextuellen Bedingungen, die das Subjekt mit dem Wahrnehmungsobjekt verbindet. Am Beispiel von Memes können das Erinnerungen an frühere Rezeptionssituationen sein, die als positiv oder negativ bewertet werden. So können neben der *internen Struktur* eines Objekts, also der formalen Struktur des Bildes oder Memes, auch dem Objekt externe Aspekte, wie die geschichtlichen, räumlichen und sozialen Kontexte als *externe Struktur* in die Wahrnehmungsweise einfließen.

In der *Auslegung*, die als bewusster Interpretationsvorgang verstanden wird, kann die vorbewusste Wahrnehmungsweise verbal und/oder diskursiv differenziert werden. Dabei können weitere Aspekte der internen Struktur oder auch der externen Struktur in die Interpretation einbezogen werden (Brüggem 2018, S. 195 ff.)

Grundlage hierfür ist aber die bereits auf einer Interpretation der internen und externen Struktur des Objektes beruhende Wahrnehmungsweise.

Die Auslegung ist bewusst und verbalisierbar. Damit ist sie empirisch über Gruppendiskussionen und Interviews zugänglich und kann in diesen auch verhandelt werden. Die der Auslegung zugrundeliegende Wahrnehmungsweise, in der das Objekt – im vorliegenden Fall Bilder und Memes – subjektgebunden durch Erfahrungskontexte angeeignet wird, kann hingegen weniger direkt erforscht werden. Intersubjektiv ist aber in Gruppensituationen eine Annäherung an die jeweiligen Wahrnehmungsweisen möglich, wenn vom Subjekt unterschiedliche Perspektiven in der Bewertung erfahren werden und dadurch Schwierigkeiten bestehen, die eigene Bewertung argumentativ zu begründen. Interessant sind für die Erforschung damit die spontanen Bewertungen wie auch die sich anschließenden Erläuterungen als Versuche einer intersubjektiven Begründung.

Mithilfe der von Brüggem entwickelten Begrifflichkeiten lassen sich die verschiedenen Elemente, die zur Herausbildung und Erklärung unterschiedlicher Lesarten bedeutsam sind, benennen und sowohl für Bildbeschreibungen als auch für die Interpretation von Gruppendiskussionen über visuelle Inhalte nutzbar machen. Die folgenden Unterkapitel greifen die entwickelten Begriffe daher wiederholt auf.

5.1 Antimuslimischer Rassismus

Antimuslimischer Rassismus spielt für islamistische Ansprachen in sozialen Medien eine wichtige Rolle. So werden rassistische Inhalte (z. B. aus rechtsextremistischen Kanälen, aber auch aus anderen Quellen) in islamistischen Kanälen genutzt, um den Adressat*innen das Bild zu vermitteln, dass die Mehrheitsgesellschaft aufgrund ihres Glaubens gegen sie sei (Baaken et al. 2019, S. 29; Ebner 2018). Im Kontext postmigrantischer Diskurse wird antimuslimischer Rassismus auch mit der von verschiedenen politischen Akteur*innen aufgeworfenen Frage verbunden, ob und wie „der“ Islam und „die“ Muslim*innen als Teil Deutschlands angesehen werden können (Amir-Moazami 2018; El-Mafaalani 2018; Foroutan 2016).

Die Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus ist deswegen als Bezugspunkt von islamistischen Ansprachen für alle Jugendlichen von Bedeutung – unabhängig davon, ob sie sich als muslimisch sehen, als muslimisch markiert werden, einer anderen oder gar keiner Religion angehören. Das Demokratiezentrum Baden-Württemberg definiert antimuslimischen Rassismus wie folgt:

„Antimuslimischer Rassismus bezeichnet jene Form von Rassismus, die sich gegen Personen richtet, die als Musliminnen oder Muslime kategorisiert werden. Dabei spielt es in der Regel kaum eine Rolle, ob die so markierten tatsächlich muslimisch sind oder sich selbst als gläubig beschreiben. Die Kategorisierung erfolgt auch aufgrund von Zuschreibungen, die u. a. auf äußerliche Merkmale oder familiäre Herkunftsländer Bezug nehmen. Verknüpft mit der so ‚zur Gruppe gemachten Gruppe‘ sind homogenisierende und als unveränderlich vorgestellte Bilder über ‚den Islam‘“ (Demokratiezentrum Baden-Württemberg 2016, S. 6).

Antimuslimischer Rassismus ist nicht erst seit dem Einzug rechtspopulistischer Parteien in deutsche Parlamente in der deutschen, innenpolitischen Debatte präsent (Bax/Seidel 2017). Der Fokus auf „den Islam“ und „die Muslime“ verstärkte sich bereits nach den Anschlägen in New York vom 11. September 2001. Diese und der anschließende „Kampf gegen den Terror“ trugen dazu bei, dass sich fremdenfeindliche Äußerungen sukzessive weniger auf „die Ausländer*innen“ bezog, sondern stattdessen pauschal auf „die Muslim*innen“ (Klawe 2016).

Während der Datenerhebung wurden die Teilnehmenden durch vier Memes angeregt, über Themen im Bereich antimuslimischer Rassismus zu diskutieren. Drei davon werden hier vorgestellt (vgl. Abb. 1-3). Auf Basis unserer Auslegungen gingen wir davon aus, dass die genutzten Abbildungen die Themen unterschiedlich subtil aufgreifen: Abbildung 1 subtiler als Abbildung 2 usw. Abbildung 1 verbreitete ein Bundestagskandidat der Partei Alternative für Deutschland (AfD) über seinen Twitter-Account. Sie zeigt das Dekolleté einer Frau im Dirndl mit Bierglas und Brezel in den Händen, im Hintergrund ist eine Bergkulisse zu sehen. Beschriftet ist die Abbildung mit der Aussage, dass die deutsche Tradition weltberühmt und unerreich sei und bewahrt werden müsse. Die externe Struktur des Bildes – seine Veröffentlichung im Wahlkampf und der Absender (AfD-Kandidat) – legt nahe, dass das Meme eine subtile Verbindung mit dem rechtspopulistischen Narrativen über den großen Austausch (vgl. Jekta 2020) eingehen kann. Diese Interpretation ist jedoch keinesfalls zwingend, wenn man nur die interne Struktur des Bildes betrachtet. Auf Basis der internen Struktur kann es auch als stereotype und zugleich sexistische Darstellung von Tradition und Traditionspflege gelesen werden.



Abb. 1, Tradition bewahren



Abb. 2, Islam gehört nicht zu Deutschland

Abbildung 2 ist ein Wahlplakat der AfD in Bayern, das von der Partei auf Facebook gepostet wurde. Zentral gesetzt wird die Aussage, dass der Islam nicht zu Deutschland gehöre.²⁰ Die Aussage wird verbunden mit dem Aufruf, dass die deutsche Kultur und Tradition verteidigt werden müsse. Als visuelles Bedrohungsszenario werden zwei auf einer Bank sitzende Frauen im Niqab abgebildet. Die interne Struktur des Memes bedient hier mehr oder weniger subtil das Narrativ von der Islamisierung des Abendlandes (Quent 2020, S. 28). Im Wissen um seine externe Struktur kann das Narrativ von der Islamisierung verbunden werden mit der rechtspopulistischen Erzählung vom großen Austausch. Abbildung 3 verweist nur indirekt auf Muslim*innen, es wurde von der Bundes-AfD auf Facebook gepostet. Auf der Abbildung zu sehen ist eine Frau vor einer Tafel. Überschriften wird das Bild mit dem Text, dass viele junge Schutzsuchende²¹ erst „mühsam“ einen Umgang mit Frauen lernen müssten, der nicht mit schweren Straftaten einhergeht, wie beispielsweise „abstechen“ oder „vergewaltigen“. Im Wissen um seine externe Struktur kann davon ausgegangen werden, dass die Abbildung den unter Rechtspopulisten und -extremisten verbreiteten

20 Diese Position hat in den letzten Jahren nicht nur die AfD vertreten, sondern sie wurde auch vom ehemaligen Bundespräsident Joachim Gauck (parteilos) und Bundesinnenminister Horst Seehofer (CSU) geäußert.

21 Junge Schutzsuchende bezeichnet hier unbegleitete minderjährige Geflüchtete sowie junge Erwachsene, die in Deutschland Asyl beantragt haben.



Abb. 3, Schutzsuchende erlernen mühsam

demagogischen Vorwurf aufgreift, dass besonders ausländische Männer, die wiederum häufig als muslimisch gelesen werden, straffällig gegenüber Frauen werden (Quent 2020, S. 71 f.).

In der Diskussion mit den Jugendlichen waren die Reaktionen auf Abbildung 1 überwiegend positiv. Etliche Jugendliche betonten den Wert von Tradition und die Wichtigkeit, diese zu bewahren. Ein Jugendlicher sagte: „Tradition ist wichtig, in jeder Kultur. Ja, egal, ob deutsch, arabisch, türkisch, afrikanisch, asiatisch“ (FW6, B2, 08:54). Besonders in der süd-deutschen Großstadt, in der die Forschungsworkshops umgesetzt wurden, konnten sich die Jugendlichen mit der Abbildung identifizieren: „Lederhosen, Weißwurst, Breze, Helles. Muss sein“ (FW1, B2, 03:03). „Wallah, ohne Breze geht hier gar nichts“ (FW1, B2, 04:51). Einige Jugendliche assoziierten das Bild mit dem Oktoberfest und stimmten in Bezug auf dieses sogar der Aussage zu, dass es „weltberühmt und unerreicht“ sei. „Ja, das Oktoberfest kann halt nichts toppen. [...] Da kommen sogar welche aus anderen Ländern nur für das Oktoberfest“ (FW3, B2, 27:27).

In der weiteren Diskussion differenzierten vereinzelte Jugendlichen jedoch auch ihre Zustimmung zu Abbildung 1. Sie betonten zum einen, dass die Anerkennung deutscher Tradition auf Gegenseitigkeit beruhen sollte. Ein muslimischer Jugendlicher²² sagte: „Die akzeptieren ja auch,

22 Bei der Auswertung der Daten konnten wir für die in Kapitel 4 und 6 dargestellten Ergebnisse keine Unterschiede zwischen christlichen, muslimischen oder nicht-

wenn wir ein zwei Tage nicht in die Schule gehen und Bayram feiern und so weiter. Deswegen sollen wir deren Tradition akzeptieren“ (FW3, B2, 26:45). Es sei wichtig, Tradition zu bewahren, aber das dürfe nicht dazu führen, dass andere Traditionen ausgeschlossen würden. „[M]an sollte halt die eigene Tradition nicht vergessen, es halt weiterbestehen [lassen], aber halt die anderen Traditionen nicht aussperren“ (FW2, B2, 28:15). Zum anderen betonten einzelne Jugendliche, dass deutsche Tradition nicht nur aus Dirndl, Bier und Breze vor einer Bergkulisse bestehe. Diese Jugendlichen fühlten sich von solch einer engen Definition deutscher Tradition tendenziell ausgeschlossen. Eine Teilnehmerin sagte beispielsweise: „Also, ich bin der Meinung, dass es [Abb. 1] nicht okay ist, weil da stempelt man, sozusagen, alle Bayern einfach ab: Ok, hey, die sehen alle so aus. Aber es stimmt meiner Meinung nach nicht“ (FW1, B2, 03:36). Eine andere Jugendliche erklärte: „Es gibt vor allen Dingen Deutsche, die halt Deutsche sind, aber für die halt nicht die Tradition [Dirndl, Bier und Brezel] gilt. [...] Wenn ich jetzt [Alex] wäre, dann würde ich halt auch denken, dann bin ich jetzt kein Deutscher, nur weil ich diese Tradition nicht verfolge“ (FW5, B2, 10:46). Die Jugendliche spielt in ihrer Aussage auf einen Peer ohne internationale Familiengeschichte an, der mit ihr am Workshop teilnahm, aber keine Bezüge zur beschriebenen Tradition hatte. Gleichzeitig thematisierte die Jugendliche mit ihrer Aussage, welche Kriterien fürs Deutschsein angelegt werden können und dass diese Kriterien, wenn sie zu eng gefasst werden, ausgrenzende Wirkungen haben könnten.

Abbildung 2 „Der Islam gehört nicht zu Deutschland“ sorgte unter den Jugendlichen für Aufregung. In allen Workshops äußerten sich die Jugendlichen sehr lebhaft dazu, durchgehend lehnte eine große Mehrheit der Jugendlichen die Aussage und das Bild ab. Denn die Aussage ging nicht nur an ihrer Lebenswelt vorbei, in der die eigene Religion kein Kriterium für die Zugehörigkeit zum Freundeskreis ist. Die Aussage widersprach gleichzeitig ihrer Vorstellung davon, was für die Zugehörigkeit

religiösen Jugendlichen mit oder ohne internationale Familiengeschichte feststellen. In Kapitel 5 wird an verschiedenen Stellen auf die Konfession der Jugendlichen und/oder auf ihren familiären Hintergrund verwiesen, weil sich die Aussagen der Jugendlichen auf ihre Religion, den Islam oder ihre eigene oder die internationale Familiengeschichte dritter Personen beziehen. Die Religion und die familiären Hintergründe miteinzubeziehen, hat die Aufgabe, die Perspektive und die Betroffenheit der Jugendlichen deutlich zu machen.

zu Deutschland wichtig sein sollte. In einem Workshop äußerten sich die Jugendlichen wie folgt:

Muslimische Jugendliche: „Müssen wir da [über Abb. 2, weil die Ablehnung deutlich war] überhaupt etwas sagen?“ [...]

Nicht-muslimischer Jugendlicher: „Da haben ich und [weitere Jugendliche] halt den Daumen runter gegeben und jeweils einen Kommentar hinzugegeben und zwar, was sie geschrieben hat: ‚Es ist ein Grundgesetz und zwar die Religionsfreiheit‘. Und ich habe geschrieben: ‚Es gibt keine Religion, die [...] nicht akzeptiert werden sollte.‘ [...]

Muslimischer Jugendlicher: „[E]s grenzt schon so an gewisse Grundwerte von Menschen hier und deswegen passt es einfach nicht. Und Deutschland ist so multikulti, vor allem in XY-Stadt. [...] Und dann sind solche Kommentare [Aussage von Abb. 2] einfach unnötig.“ (FW5, B2, 24:43 ff.)

Während die zitierten Jugendlichen relativ sachlich blieben, war die Auseinandersetzung in anderen Workshops emotionaler, was dafür spricht, dass sich die entsprechenden Jugendlichen persönlich angegriffen fühlten:

Nicht-muslimische Jugendliche: „Das ist assi.“ [...]

Muslimische Jugendliche 1: „Jede Religion passt zu Deutschland.“ [...]

Muslimische Jugendliche 2: „Das ist doch end der Kack! [...] Was, wenn jetzt ein Deutscher [...], sagen wir zum Beispiel [Klaus], [der] kommt ja aus Deutschland [...], wenn er jetzt Moslem wär. Ist ja auch trotzdem deutsch und kommt er dann auch raus, weil er Moslem ist?“ (FW3, B2, 23:29 ff.)

Die Zugehörigkeit zum Islam als Kriterium dafür zu postulieren, ob man zu Deutschland gehöre, konnten viele Jugendliche nicht nachvollziehen. Gleichzeitig regte das Bild „Der Islam gehört nicht zu Deutschland“ einige Jugendliche an, über Gründe für die Ablehnung zu reflektieren. Dabei mutmaßten die Jugendlichen, dass die Ablehnung des Islams eigentlich eine Ablehnung des islamistischen Terrorismus sei und diese genutzt würde, um Angst vor dem Islam zu machen. In einem Workshop sagten zwei Jugendliche, nachdem sie die AfD als Absenderin von Abbildung 2 erkannt hatten:

Nicht-muslimischer Jugendlicher: „[D]ie wollen versuchen, jetzt, in dem Fall, Nicht-Muslime davon zu überzeugen, dass die Muslime halt

rausgehen sollten aus Deutschland, weil sie Terroristen sein könnten, zum Beispiel. Oder Deutschland zerstören könnten oder uns den Job wegnehmen könnten.“ [...]

Muslimische Jugendliche: „Ja, die spielen halt mit der Angst von den Menschen, für die Leute, die halt nicht mit Muslimen in Kontakt kommen. [Die] sehen ja nur die schrecklichen Nachrichten, die in den Medien verbreitet werden [...]. [D]ie spielen halt mir der Angst, um da viele – auch Wähler – abzuschleppen.“ (FW5, B2, 28:16 ff.)

In den zitierten Aussagen gehen die Jugendlichen darauf ein, dass die Themensetzung und das Framing in der Berichterstattung über „den“ Islam – auch durch Qualitätsmedien – ein negatives Bild befördern kann (Mediendienst Integration 2019, S. 110 f.).

Die Reaktionen auf Abbildung 3 „Schutzsuchende erlernen mühsam“ waren unter den Jugendlichen weniger einheitlich als die Reaktionen auf Abbildung 2. In zwei von drei Workshops wurde der Aussage zugestimmt, dass Schutzsuchende Geflüchtete den Umgang mit Frauen in Deutschland erst noch erlernen müssten. In einem Workshop mit drei männlichen Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte, zwei muslimisch, einer jesidisch, besprachen die Teilnehmenden die Abbildungen wie folgt:

Jugendlicher 1: „Ja, das finde ich komplett richtig. Weil man sollte niemals seine Hand gegenüber Frauen erheben oder irgendetwas Falsches gegenüber denen machen.“

Jugendlicher 2: „Also, die männliche Kraft sollte man niemals gegenüber Frauen zeigen.“

Interviewer: „Mh, aber was meint ihr, was damit gemeint war: ‚Junge ‚Schutzsuchende‘ erlernen mühsam den Umgang mit Frauen?‘“

Jugendlicher 1: „Ich glaub, das sind eher so die Schlimmen.“

Jugendlicher 3: „Diese Asylanten.“

Jugendlicher 1: „Ja, die haben auch ‚ne andere Kultur. Wissen Sie, was ich meine? [...] Zum Beispiel, die kennen sowas gar nicht, so. In deren Heimat haben die Frauen gar keine Rechte.“

Jugendlicher 2: „Bei denen ist Kochen, Putzen, Schlafen. [...] Und da ist noch nicht mal so ne Frage, [...] dass Frauen arbeiten und Männer zuhause bleiben. Und das müssen sie halt lernen.“

Die Jugendlichen sprechen hier über eine Gruppe, mit der sie sich – im Unterschied zu den Rückmeldungen zu Abbildung 1 und 2 – nicht selbst identifizierten. Sie wiederholen unkritisch die in der internen Struktur von Abbildung 3 angelegte Aussage und reproduzieren dabei Vorurteile gegenüber geflüchteten Menschen. Lediglich in einem von drei Workshops, in denen Abbildung 3 diskutiert wurde, erkannte einzelne Jugendliche den vorhandenen subtilen Rassismus und konnten andere Teilnehmende von ihrer Sichtweise überzeugen. Nachdem dem Bild anfänglich zugestimmt wurde, weil: „keine Ahnung, die Frau sah so sympathisch aus“ (FW5, B2, 20:04), stellten zwei muslimische Jugendliche mit internationaler Familiengeschichte heraus:

Jugendlicher: „Ich verstehe nicht, warum die direkt so etwas auflisten. Das hat ja auch eine Message dahinter, dass die das von denen erwarten [...].“

Jugendliche: „Aha, das ist rassistisch.“

Jugendlicher: „Ja, sie stellen sie auf die gleiche Stufe wie Kriminelle. [...] Gerade weil man auch in den Medien sieht, dass angeblich nur Ausländer so kriminelle Sachen machen, jetzt zum Beispiel jemanden umbringen oder so. Klar machen das Ausländer, aber auch genauso viele Deutsche.“ (FW5, B2, 23:35 ff.).

Diese Jugendlichen hinterfragten die interne Struktur der Abbildung, indem sie die Aussage, die das Bild nahe legt, nicht einfach übernahmen, sondern kritisch mit pauschalen Aussagen über „die Ausländer*innen“ verglichen.

5.2 Islamistisches Opfernarrativ

Antimuslimischer Rassismus im Alltag und/oder in den Medien kann von islamistischen Akteur*innen genutzt werden, um „die Mehrheitsgesellschaft“ als islamfeindlich zu präsentieren (Ebner 2017). Islamistische Akteur*innen sprechen in diesem Kontext Diskriminierungserlebnisse an, die viele „neue Deutsche“ (Foroutan 2010) wiederholt in ihrem alltäglichen Leben machen. Klawe führt am Beispiel von Menschen mit türkischer Migrationsgeschichte aus, dass über 80 Prozent bereits Erfahrungen mit Ungleichbehandlungen in Bildung, Wohnungs- und Arbeitssuche gemacht haben (Klawe 2016, S. 378 f.). Auch wenn die

Diskriminierung von Minderheiten kein ausreichender Grund ist, um die Radikalisierung einzelner Akteur*innen zu erklären (Neumann 2016, S. 26), so kann sie eine desintegrative und selbstethnisierende Wirkung haben. Dabei spielt auch nicht immer eine Rolle, ob die vermeintlich diskriminierten Personen selbst Opfer von Diskriminierung geworden sind oder ob sie sich lediglich einer Gruppe zugehörig fühlen, von der sie denken, dass sie diskriminiert wird. In diesem Kontext kann es zum Beispiel auch darum gehen, dass Angehörige der eigenen Gruppe in entfernten Ländern ungerecht behandelt werden oder von Gewalt bedroht sind. In der Psychologie wird dieses Phänomen als *fraternale relative Deprivation* bezeichnet (Eckert 2013).

„Die Themen gesellschaftliche Marginalisierung und Benachteiligung verbinden sich hier mit realen, globalen Ungerechtigkeiten und Konflikten und fügen sich zu einer rigiden und unreflektierten Opferideologie, die reale Erfahrungen aufgreift und rationalisiert“ (Nordbruch 2016, S. 28).

Islamistische Gruppierungen verbinden auch in ihren Inhalten in sozialen Medien die von vielen Jugendlichen erlebte gesellschaftlichen Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten mit einem Opfernarrativ, in dem Muslime zu einer unterdrückten Gruppe in einem nicht-muslimischen Land gemacht werden (ufuq.de 2018).

In den Forschungsworkshops haben wir das islamistische Opfernarrativ mit den Jugendlichen mithilfe von drei Abbildungen diskutiert. Abbildung 4 positioniert sich im Kontext ihrer Veröffentlichung, in der hier angewandten Terminologie in ihrer externen Struktur, gegen eine politische Initiative in der Schweiz, die Burka und Niqab verbieten wollte. Die interne Struktur der Abbildung zeigt eine junge Frau in ruhiger, beinahe betender Haltung und mit gesenktem Blick. Die über den abgebildeten Text zugängliche interne Struktur der Abbildung sagt aus, dass die Welt ruiniert sei und Krawatträger dafür die Verantwortung trügen. Abbildung 5 wurde dem Facebook-Kanal von Generation Islam entnommen. Generation Islam verfolgt das Ziel eines globalen Kalifats und sieht Muslim*innen bis zu seiner Verwirklichung als von der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft bedrohte Gemeinschaft an (ufuq.de 2018). Die interne Struktur der Abbildung enthält zum einen das Zitat eines angehenden Rabbiners, in dem behauptet wird, dass antisemitische Äußerungen wesentlich stärker gesellschaftlich sanktioniert werden als anti-



Abb. 4, Krawattenträger und Kopftuchträgerinnen

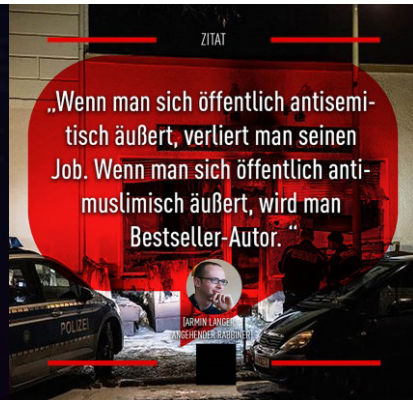


Abb. 5, Antimuslimische Bestsellerautor*innen

muslimische. Zum anderen ähnelt die visuell zugängliche interne Struktur dem Ort eines Anschlages oder Verbrechens: Polizeiautos, zerstörte Scheiben, Brandspuren an den Wänden. Abbildung 6 treibt dieses Argument ins Extrem, indem die Verfolgung von Jüdinnen und Juden während des Nationalsozialismus in Deutschland mit der Diskriminierung von Muslim*innen in der Gegenwart gleichgesetzt wird. Die interne Struktur der Abbildung setzt zwei

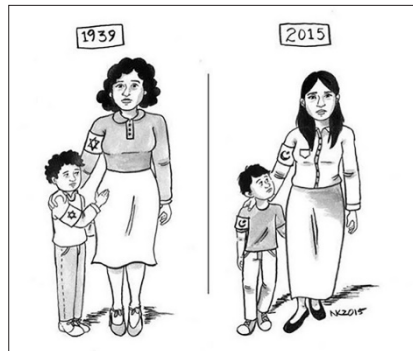


Abb. 6, Muslime und Judenverfolgung

Menschenpaare gegenüber: jeweils eine Frau mit ihr zugewandtem Kind. Während die linke Frau einen Davidstern trägt und über ihr und ihrem Kind die Jahreszahl 1939 steht, das Jahr, in dem der 2. Weltkrieg begann und die Verfolgung von Jüdinnen und Juden sich intensivierte, trägt die rechte Frau Halbmond und Stern am Arm, eines der Zeichen des Islam, und über ihr steht die Jahreszahl 2015, das Jahr, in dem es auf Instagram gepostet wurde.

In der Diskussion von Abbildung 4 war in mehreren Forschungsworkshops auffällig, dass die Jugendlichen mehrheitlich die Aussage übernahmen: Die Welt sei ruiniert und Krawattenträger hätten daran Schuld. Auf die Nachfrage, was genau ruiniert sei und wer in den Augen der Teilnehmenden Krawattenträger seien, gab es unterschiedliche Antworten. Die Antworten zeigten, dass viele Jugendliche eine internationale Perspektive in ihren Argumentationen einnahmen. Mehrmals kam das Beispiel, dass der Wohlstand auf der Welt unterschiedlich verteilt ist.

Jugendliche: „Ja, wegen Geld. Es gibt so viele Länder, die so viel Geld haben und dann Länder, die so wenig Geld haben. Und da gibt es halt kein Gleichgewicht“ (FW3, B2, 19:09).

Ein anderes internationales Beispiel bezog sich auf den Waffenhandel.

Muslimischer Jugendlicher: „Indem sie [Krawattenträger] mehr Waffen produziert haben, exportiert, [...] und die anderen Länder ausgeraubt haben, [...] damit sie keine Macht mehr haben und, ja, das ganze Geld weggenommen haben“ (FW6, B2, 02:59).

Als ruiniert beschrieben wurde aber auch die von Diskriminierung gekennzeichnete Lebenssituation von Muslim*innen in Deutschland.

Muslimischer Jugendlicher 1: „Und zweitens, sag ich mal so, die Gedächtnisse von den Leuten jetzt hier. Zum Beispiel geh ich auf einer Straße, jetzt mal nur ein grobes Beispiel. Nicht jeder ist so, aber nur ein grobes Beispiel. Äh, ich bin auf offener Straße, sieht mich ein Deutscher, denkt sich ‚schieß Kanacke, schieß Muslim, Bombenleger‘ und so was. Und das wohl durch die Medien, die die reichen Leute gemacht haben.“ [...] Muslimischer Jugendlicher 2: „Um mehr Fame zu kriegen, tun sie auch meistens, ja, Lügen verbreiten [...], damit’s mehr verkauft wird und so weiter.“ (FW6, B2, 03:56)

Als Krawattenträger wurden unterschiedliche Gruppen benannt. Am häufigsten wurden Krawattenträger mit Politiker*innen, Funktionsträger*innen und reichen Menschen gleichgesetzt: „Politiker“, „Anwälte“, „Leute, die Krieg machen“, „Außenminister“, „Präsidenten“, „Minister tragen

Krawatten, sind Anzugsträger“ (FW2, B2, 20:53) oder auch „die ganz Reichen“ (FW6, B2, 01:55).

Wenige Jugendliche hinterfragten die Kontrastierung von Kopftuchträgerinnen und Krawattenträgern. Jugendlicher: „Ich denke [...], dass, allgemein, der Mensch hat die Welt ruiniert. Egal ob Muslim oder nicht oder Kopftuch oder Krawatte [...]“ (FW3, B2, 17:27). Seltener als die Kontrastierung wurde die Aussage kritisiert, dass die Welt ruiniert sei. Ein Jugendlicher sagte:

„[D]a wird, glaube ich, davon gesprochen, dass die [...] Frauen mit Kopftuch es schwer haben, Jobs zu bekommen, zum Beispiel, oder irgendwo aufzusteigen, weil sie halt Kopftuch tragen. Aber ich fand eher, dass das ein bisschen übertrieben war mit dem, dass die die Welt ruinieren und dann die Regierung wieder miteinbeziehen [und] Frauen mit Kopftuch nicht. Deswegen. Und das alles miteinander zu kombinieren, fand ich ein bisschen übertrieben“ (FW5, B2, 34:05).

Die Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen wurde durch Abbildung 5 (Antimuslimische Bestsellerautor*innen) vertieft. Allerdings kamen zwei neue Aspekte in die Diskussion, die auch der vorab beschriebenen internen Struktur der Abbildung entsprechen. Zum einen wird antimuslimische Diskriminierung instrumentalisiert, um sie mit der Geschichte von Jüdinnen und Juden in Deutschland zu vergleichen. Zum anderen werden Medien und ihre gesellschaftliche Rolle für Diskriminierungsdynamiken direkt angesprochen. Beide Punkte nahmen verhältnismäßig viele Jugendliche aus dem Sample auf und positionierten sich vor allem zustimmend. Sie stimmten der Aussage zu, dass antisemitische Äußerungen gesellschaftlich stärker sanktioniert werden als antimuslimische. Ein muslimischer Jugendlicher sagte:

„Ich habe das schon oft gemerkt, so, jetzt die älteren Bürger [...], nicht jeder Mensch ist gleich, aber ein paar, ein paar Ältere, wenn man mal über die Juden ‘nen Witz macht, oder so, reagieren sie gleich sehr energisch, aber wenn man sich über Muslime lustig macht, dann [...] nicht“ (FW6, B2, 14:54).

In einem anderen Workshop vertraten einzelne Jugendliche die Ansicht, dass Muslim*innen als die „neuen Gegner“ der Gesamtgesellschaft dar-

gestellt werden (FW1, B2, 24:05). Diese Äußerungen ähnelten denen, die in Bezug auf Abbildung 2 (Der Islam gehört nicht zu Deutschland) ausdrückten, dass der Mehrheitsgesellschaft Angst vor Muslim*innen gemacht werden solle.

Stärker als in der Diskussion anderer Abbildungen wurde bei Abbildung 5 die Rolle der Medien thematisiert. Es wurde deutlich, dass „die Medien“ in der Wahrnehmung einiger Jugendlicher zu wenig zwischen Muslim*innen und Islamist*innen bzw. islamistischen Terrorist*innen unterscheiden. Ein muslimischer Jugendlicher:

„Die Medien bringen die Muslime so als schlechte Menschen rüber, obwohl das nicht stimmt. Diese Muslime, die in den Medien zu sehen sind, das sind keine Muslime. Auch wenn sie sich als Muslime sehen, sie sind in meinen Augen keine Muslime. Gott beziehungsweise Allah hat doch niemals gesagt, ja, tötet für mich. Ihr müsst mir Anhänger holen. Das stimmt kein bisschen“ (FW1, B2, 21:16).

In der Diskussion wurde teilweise auch Medienkritik mit der Kritik am Umgang mit antisemitischen und antimuslimischen Inhalten verbunden. Muslimischer Jugendlicher: „Wenn man etwas gegen Moslems sagt, dann ist das Pressefreiheit, aber wenn man irgendetwas gegen Juden sagt, dann ist das direkt Antisemitismus“ (FW4, B2, 06:04).

Nur wenige Jugendliche näherten sich der Abbildung kritisch, trotzdem sie der Aussage grundlegend zustimmten. So erkannte zum Beispiel ein Jugendlicher die Problematik, dass hier der Minderheitenschutz einer Gruppe gegen die Diskriminierungserfahrungen einer anderen instrumentalisiert wird.

Muslimischer Jugendlicher: „Auch wenn es [Abb. 5] stimmt, das hetzt letztendlich. Letztendlich bringt es immer noch Menschen gegeneinander auf [...].“

Interviewer: „Wen hetzt es gegeneinander auf?“

Muslimischer Jugendlicher: „Moslems und Juden und die Menschen, die gerade etwas gegen Moslems sagen und die Menschen, die etwas gegen Juden sagen. Halt generell alle. Es sind halt zwei Seiten unserer Gesellschaft. [...] Es war eine richtige Aussage, aber es war halt eine Aussage [...], die uns halt nicht weiterhilft. Es sollte eher darüber geredet werden, dass alle gleichberechtigt werden [...]“ (FW4, B2, 09:11).

Abbildung 6 (1939, 2015) erzeugte insgesamt weniger Reaktionen. In einer Gruppe wurde die Abbildung zustimmend bewertet. Ein muslimischer Jugendlicher bezog das Bild darauf, dass viele Muslim*innen auf der Flucht seien. Diese Situation verglich er mit der jüdischen Bevölkerung im nationalsozialistischen Deutschland:

„2015 sind die [Muslim*innen] auf der Flucht und 1939 sind die [Jüdinnen und Juden auf der Flucht]. Damit wollen wir halt sagen, jeder kann mal in einer schlechten Situation sein“ (FW4, B2, 02:27).

Andere Jugendliche diskutierten, ob das Bild noch der Meinungsfreiheit entspricht oder ob sie es bereits melden würden. Letztendlich blieben aber die meisten Jugendlichen ambivalent. Selbst Jugendliche, die sich bei anderen Bildern sehr differenziert äußerten, sagten, dass der Hinweis auf die Diskriminierung von Muslim*innen wichtig sei und sie deswegen eher zustimmten. Nur wenige Jugendliche thematisierten, dass Abbildung 6 die Gräueltaten des Holocaust relativiert. Ein Jugendlicher sagte:

„Also ich würde darauf tippen, dass es jemand ist, der sich sehr angegriffen fühlt, [...] weil ich schon finde, dass es ein bisschen übertrieben ist, sich auf die gleiche Stufe zu stellen, wie Holocaust-Opfer, nur weil man etwas schlechter behandelt wird heutzutage“ (FW5, B2, 17:25).

5.3 Polarisierung: Gemeinschaft durch Abwertung Anderer

Ein Ziel islamistischer Gruppierungen ist die Polarisierung zwischen Nicht-Muslimen*innen bzw. falschen Muslim*innen und ihren eigenen Anhänger*innen – den einzig richtigen Muslim*innen. Für dieses Ziel nutzen sie Argumentationen, die sowohl religiöse als auch gesellschafts-politische Positionierungen aufgreifen.²³ Sehr hilfreich, um Prozesse, die in Polarisierung münden können, zu erkennen und zu beschreiben, sind die drei As, die Müller für die Arbeit des Bildungs- und Jugendhilfeträgers ufuq.de formuliert hat:

23 Für eine der ersten Studien, die sich dezidiert mit der Rolle religiöser Inhalte und von Religiosität in Radikalisierungsprozessen auseinandersetzt, siehe Forschungsnetzwerk Radikalisierung und Prävention (2020).

„,Problematisch‘ wird es: wenn Jugendliche mit einem absoluten Wahrheitsanspruch auftreten; und wenn sie andere abwerten; bzw. andere unter Druck setzen, weil diese anders denken und leben als sie es für richtig halten. Absoluter Wahrheitsanspruch, Abwertung und Antipluralismus (AAA) – das sind ‚problematische‘ Positionen, die in Ideologisierungprozesse münden können, wenn ihnen nicht begegnet wird und die Anlässe bieten für eine pädagogische Intervention mit dem Ziel der Demokratieförderung“ (Müller 2018, o. S., Herv. im Original).

Antipluralistische, abwertende und absolute Wahrheitsansprüche verbreitende Ansprachen islamistischer Gruppierungen können mit jugendkultureller Ästhetik daherkommen (Frankenberger et al. 2019). Sie können von Jugendlichen als widerständige, alternative und gesellschaftskritische lebensweltliche Angebote wahrgenommen werden – womit sie vielen anderen jugendkulturellen Phänomenen entsprechen (El-Mafaalani 2016; Wensierski/Lübcke 2013; Zick et al. 2018). Sozial versprechen diese Inhalte Gemeinschaft und Selbsterhöhung (Kiefer 2015), was sich subjektiv positiv anfühlen kann. Der Preis für Gemeinschaft und Selbsterhöhung im islamistischen Kontext ist jedoch eine sich zuspitzende Polarisierung der gesellschaftlichen Umwelt in gut und böse, halal und haram (Hüttermann 2018).

Da polarisierende Inhalte einen wichtigen Teil islamistischer Kommunikationsstrategien ausmachen, diskutierten wir mit Jugendlichen islamistische Ansprachen, in denen eine Polarisierung inhaltlich angelegt ist. Hierfür haben wir insgesamt fünf Abbildungen während der Datenerhebung verwendet, vorstellen möchten wir davon vier.

In der inneren Struktur von Abbildung 7 steht eine Aussage eines Gelehrten aus dem 14. Jahrhundert im Zentrum. Dieser postulierte, dass die Teilnahme von Muslim*innen an den Festen der Polytheisten verboten sei – arab. *muschrikān* für Menschen, deren Glauben mehrere Götter sowie Gottesvermittler*innen umfasst.²⁴ Farbig hervorgehoben sind Feiertage (teils mit christlichen Wurzeln wie Weihnachten und Ostern). In der Auslegung kann die Abbildung zum einen verbunden werden mit der Ablehnung polytheistischer Tendenzen durch die islamische

24 Die Quelle des Memes konnten wir nicht mehr recherchieren. Da es sich jedoch um eine Thematik handelt, die auch von anderen islamistischen Predigern, wie z. B. Pierre Vogel im YouTube-Video „Dürfen Muslime Weihnachten feiern?“ behandelt wird, und die Abbildung ästhetisch die vorhandenen gut ergänzte, haben wir uns entschieden, sie in der Datenerhebung zu nutzen.



Abb. 7, Teilnahmeverbot an „christlichen“ Feiertagen

Abb. 8, Ohne Allah keine Zivilisationen

Theologie. Sie schafft jedoch eine neue Qualität der Ablehnung, indem sie die muslimische Lebenswelt nicht nur von nicht-muslimischen Festen abgrenzt, sondern ein allgemeines Verbot der Teilnahme ausspricht und dadurch Polarisierung Vorschub leistet. Der Text von Abbildung 8 spricht Gesellschaften ab, in denen der Islam nicht das Herrschaftssystem bestimmt, sich als Zivilisationen zu bezeichnen. Auf bildlicher Ebene wird dazu eine Marionette gezeigt, die von der Hand eines Anzugträgers geführt wird. Die Abbildung haben wir dem Instagram-Kanal der „vorreitergeneration“ entnommen. Auf dem Bild wird Alparslan Kuytul zitiert, der als Kopf der Furkan-Gesellschaft fungiert. Die Furkan-Gesellschaft ist unter anderem in Hamburg aktiv und wird vom Hamburger Landesamt für Verfassungsschutz als islamistisch eingeschätzt. Abbildung 9 wurde dem Instagram-Account der islamistischen Gruppe Realität Islam entnommen. Es zeigt eine junge Frau mit Kopftuch, die den Arm streckt und die Faust ballt. Überschriften sind es mit dem Hashtag #Kopftuch sowie „Unsere Pflicht“. Es wurde gepostet im Kontext der Hashtag-Kampagne #nichtohneinkopftuch, die 2018 von Generation Islam und Realität Islam gegen das in Nordrhein-Westfalen geplante Verbot von Kopftüchern für Mädchen unter 14 Jahren gerichtet war (Nordbruch 2019). Abbildung 10 entnahmen wir ebenfalls dem Instagram-Account der „vorreitergeneration“. Sie sagt aus, dass auf Allahs Erde geschehen solle, was Allah sagt. Die Auslegung des Bildes hängt davon ab, ob der Aussage ein allgemeiner Anspruch zugeschrieben wird und Allahs Aus-



Abb. 9, Kopftuch unsere Pflicht



Abb. 10, Auf Allahs Erde

sagen dadurch auch für Nicht-Muslim*innen gelten würden oder ob die Aussage nur auf muslimische Gläubige bezogen wird. Die erste Auslegung wäre polarisierend, weil sie Lebensführung aller Menschen religiösen Geboten unterwerfen würde, zu denen sich nicht alle bekennen. Die zweite Auslegung kann als neutrale Position im Rahmen einer pluralen Gesellschaft betrachtet werden.

Abbildung 7 führte in einem Workshop zwischen Muslim*innen und orthodoxen Christ*innen zu einer Diskussion über die Rolle des freien Willens in Christentum und Islam. In ihrer Interpretation der Abbildung legten die Jugendlichen großen Wert auf die Bejahung individueller Freiheiten, wie sie in der Bundesrepublik ihren Bürger*innen gewährt werden. Wer an christlichen und säkularen Festen der Mehrheitsgesellschaft nicht teilnehmen möchte, könne dies tun und vice versa. Ein christlich orthodoxer junger Erwachsener sagte:

„Das ist deine Entscheidung [...]. Das ist, was ich sage: Dass Gott dir sagt, nein, du musst nicht feiern. Aber wenn du willst, wenn dein freier Wille sagt: ‚Mache es!‘ Dann machst du es einfach“ (FW3, B2, 09:59). Eine muslimische junge Erwachsene ergänzte: „Weil jeder hat seine eigenen Entscheidungen. Ich meine, ich feiere auch, also, freue mich auf Valentinstag jetzt. Ich freue mich auch, wenn Silvester ist“ (FW3, B2, 11:21).

Die letzte Sprecherin drückte aus, dass die Teilnahme an den Feiertagen ihre Entscheidung sei und sie diese auch gegen den Willen ihres mus-

limischen Mannes, der aus Glaubensgründen die Teilnahme ablehne, durchsetzen würde.

In einem anderen Workshop äußerten sich die muslimischen Jugendlichen ähnlich. Sie sagten, in ihren Familien wurde kein Ostern, Weihnachten oder Silvester gefeiert. Sie seien also daran gewöhnt, nicht an den Festen teilzunehmen. Sie glaubten auch daran, dass die Teilnahme verboten sei, so wie es im Zitat von Abbildung 7 behauptet wird. Gleichzeitig waren sie aber „eher so frei“ und „locker“ in ihrer Auslegung von Vorschriften und hätten grundsätzlich auch nichts dagegen, wenn Muslim*innen mitfeiern würden. Ein muslimischer Jugendlicher sagte:

„Also mein kleiner Bruder ist hier geboren, ist hier aufgewachsen. Er denkt nur [an] Weihnachten, dies, das. Dezember, haben [wir] auch ein paar Geschenke gebracht, aber nicht das intensive Weihnachten gefeiert, sozusagen. Ich habe auch etwas gekauft“ (FW6, B2, 13:20).

Abbildung 8, die nicht-muslimischen Gesellschaften abspricht, Zivilisationen zu sein, wurde von den Jugendlichen wesentlich kritischer beurteilt. Die Jugendlichen, die auf die Abbildung eingingen, argumentierten fast geschlossen gegen die Aussage. Eine Jugendliche sagte:

„Ich finde halt, das ist wirklich, man stellt sich halt selber auf so ein Podest und sagt: ‚Wir können entscheiden, wer eine Zivilisation ist und wer nicht‘. Und ich finde, es gilt halt so Gleichheit für alle und so lange man mit seinem eigenen Handeln keinen anderen beeinträchtigt – in dem, was man tut –, finde ich, ist alles legitim“ (FW5, B2, 58:56).

Die Jugendlichen dieses Workshops hätten die Abbildung außerdem gemeldet. In einem anderen Workshop glaubten die Jugendlichen dagegen, die Aussage befinde sich noch im Rahmen der Pressefreiheit. Sie widersprachen der Aussage aber dennoch, weil sie sie als abwertende Äußerung verstanden und sie Menschen gegeneinander aufbringen würde. Ein muslimischer Jugendlicher sagte:

„Das hetzt halt wieder die Menschen gegeneinander auf. Wenn das ein Moslem posten würde, würden die gesamten Juden, Christen und Atheisten sagen ‚Hey, das könnt ihr doch nicht posten!‘ Dann gibt es wieder Streit,

Stress [...]. Aber natürlich ist das auch Pressefreiheit und von daher ist es okay, dass Menschen so etwas posten dürfen [...]“ (FW4, B2, 14:02).

Einigkeit bestand auch nicht in Bezug auf Abbildung 9 (#Kopftuch, unsere Pflicht!), wenngleich die Mehrzahl der Jugendlichen ihr nicht zustimmten. Nur in einem Workshop, der in der großen Mehrheit aus männlichen Jugendlichen bestand, von denen sich die Hälfte als muslimisch bezeichnete, stimmten die meisten Teilnehmenden der Aussage des Bildes zu, dass das Tragen des Kopftuchs die Pflicht von Frauen sei (FW1, B2, 35:23 ff.). In den restlichen Workshops lehnten die meisten Jugendlichen die Aussage des Bildes ab. Argumentiert wurde hier, wie bei den Abbildungen 7 und 8, mit der individuellen Freiheit der Bürger*innen, selbst entscheiden zu können. Typisch war die Aussage einer muslimischen Jugendlichen, die selbst kein Kopftuch trug:

„Ähm, also, ich finde, dieser Spruch ist Quatsch, weil [...] ‚Kopftuch unsere Pflicht‘ stimmt gar nicht, weil die Frauen haben ja ihre eigene Meinung und ihr eigenes Recht und sie dürfen nicht gezwungen werden, ein Kopftuch zu tragen. Wenn die’s wollen, dann ja, aber wenn nicht, dann nein“ (FW2, B2, 36:00).

Bemerkenswert war in der Diskussion der Abbildung, dass vereinzelt vonseiten muslimischer Jugendlicher, denen ihre Religion sehr wichtig war, die Aussage der Abbildung differenziert wurde. Ein muslimischer Jugendlicher bot die Lesart an, „dass halt die, die es reingestellt haben, stolz darauf sind, es zu tragen und deswegen haben die halt gesagt: ‚Ja, für uns [ist es Pflicht]‘“ (FW2, B2, 36:14). In diesem Fall würde es nicht für alle gelten, argumentierte er, sondern sich auf die Gruppe der Sprecherin beziehen. Eine muslimische Jugendliche, die selbst Kopftuch trug, sah es ähnlich. Auch sie lehnte eine allgemeine Pflicht ab, differenzierte aber ihre Bewertung der Abbildung dahingehend, dass sich ihre Aussage auch nur auf eine bestimmte Gruppe beziehen könnte:

„Ich habe es gerade aus einer anderen Perspektive gesehen, wenn wir sagen, wenn die jetzt nur Frauen mit Kopftuch ansprechen würden, und sagen ‚Kopftuch unsere Pflicht‘, dann ist es ja, um das Kopftuch zu verteidigen, habe ich gerade gemerkt. Dann würde ich zustimmen, wenn die Intention so wäre, weil es ja auch zu uns gehört [...]. Wenn es so

wäre, würde ich es als okay einstufen, aber wenn es ein Aufruf ist für alle Frauen, ein Kopftuch zu tragen, dann finde ich es auch nicht okay“ (FW5, B2, 44:32).

Die Jugendliche grenzte ihren Glauben und die damit einhergehende Lebensführung mit dieser Aussage als Privatsache von einer allgemeinen Handlungsanforderung ab. Sie mochte nicht so wahrgenommen werden, als ob sie beides missionarisch nach außen tragen würde. Die Betonung von Religion als Privatsache zeigte sich auch deutlich in den Auslegungen von Abbildung 10 (Auf Allahs Erde). Gegenüber der Abbildung äußerten sich vor allem Jugendliche ablehnend, für die Religion keine wichtige Rolle in ihrem Leben einnahm. Eine Jugendliche sagte es wie folgt:

„[E]rstens gibt’s noch [...] andere Glauben als den Islam. Und zweitens ist es einfach, ich weiß nicht, ich find die Aussage einfach schwachsinnig. [...] Weil die Erde gehört ja nicht ihm [Allah], sondern die Erde gehört sozusagen den Menschen, oder so, und jeder kann für sich selber leben“ (FW2, B2, 13:37).

Eine muslimische Jugendliche ergänzte im selben Workshop: „Und der Islam ist ja nicht der einzige Glaube, der existiert. Von daher finde ich’s auch Quatsch. Ich bin zwar Muslimin, aber ich find’s ja auch Quatsch“ (FW2, B2, 13:48).

Einige muslimische Jugendliche, die angaben, dass ihnen ihre Religion wichtig bis sehr wichtig war, differenzierten die Aussage der Abbildung aus ihrer Perspektive. Sie sagten in den Gruppendiskussionen, dass die Aussage für sie stimme. Gleichzeitig zeigten sie sich sehr sensibel gegenüber anderen Auslegungen. Eine muslimische Jugendliche erklärte:

„Ich bin ja selber muslimisch. Deswegen. Ich verstehe das, ich stimme dem auch zu. Aber ich würde es nicht jemandem unter die Nase reiben, der halt nicht so etwas denkt. Ich würde es für mich behalten und dann sagen, dass, was... Ja, ich würde es halt nicht unter die Nase reiben, sondern halt nur für mich finden. Also, dass es halt für mich so ist. Und wenn es für jemand anderen so ist, dann würde ich das akzeptieren, aber du kannst halt niemanden zwingen“ (FW5, B2, 57:13).

Eine christliche Jugendliche in einem anderen Workshop beschrieb es so: „Vielleicht gibt es auch Menschen, die nicht religiös sind. Die würden das

dann unter ‚nicht okay‘ machen. [...] Ich finde es [Abb. 10] okay, weil ich glaube an Gott“ (FW3, B2, 00:42).

Insgesamt finden sich in den Auslegungen der Abbildungen 7-10 durch die Jugendlichen vornehmlich Lesarten, die in den Abbildungen potenziell angelegte Polarisierungen nicht übernehmen. Stattdessen beziehen sich die Jugendlichen in ihren Auslegungen auf das Recht auf individuelle Freiheiten: Zum einen für Jugendliche, die nicht gläubig sind, und zum anderen für Jugendliche, die an Gott glauben, das aber als ihre Privatsache ansehen.

5.4 Demokratiefeindlichkeit

Islamistische Narrative enthalten zumeist gesellschafts- und systemkritische Elemente. In diesen geht es beispielsweise um Opposition zum bestehenden System, um Erneuerung der eigenen religiösen Gemeinschaft oder um das Einfordern verwehrteter Teilhabe in der eigenen Gesellschaft (Neumann 2016, S. 80-87, S. 103 ff.). Problematisch werden diese Narrative, wenn sie auf Demokratiefeindlichkeit hinauslaufen und damit politische Partizipation im Rahmen der freiheitlich demokratischen Grundordnung verhindern. In diesen Fällen wird oftmals die Kritik an Missständen mit der Delegitimation wichtiger gesellschaftlicher Institutionen verbunden. So lehnen beispielsweise islamistische Gruppierungen „ein parlamentarisches, demokratisches Herrschaftssystem und die ihm zugrundeliegenden Rechtssätze und Normen, wie jedwede säkulare Verfassungsordnung und ihre Institutionen“ ab (Günther et al. 2016, S. 4). Stattdessen fordern sie „[a]ls explizite Alternative zu politischen Systemen, die die Volkssouveränität in den Mittelpunkt stellen, [...] die Etablierung eines theokratischen Gesellschaftsmodells“ (Günther et al. 2016, S. 4 f.).

In ihrer Ablehnung bestehender demokratischer Institutionen ähneln islamistische anderen extremistischen Gruppierungen. So vertreten beispielsweise auch rechtsextremistische Gruppen anti-parlamentarische und anti-liberale Standpunkte. Das heißt, sie lehnen sowohl demokratische Wahlen als auch den Verfassungsgrundsatz ab, dass jeder Mensch frei geboren und mit denselben Rechten und Pflichten ausgestattet ist (Grimm 2017, S. 15 ff.).



Abb. 11, Wozu 1. April



Abb. 12, Eingeschränkte Pressefreiheit

Da demokratiefeindliche Narrative phänomenübergreifend vorkommen, wurden entsprechende Bilder und Memes auch mit den jugendlichen Teilnehmenden der Studie thematisiert. Das Erkenntnisinteresse lag darin, ihre Kritik und Vorbehalte gegenüber wichtigen gesellschaftlichen Institutionen zu diskutieren. Drei Abbildungen wurden während der Datenerhebungen zum Thema Demokratiefeindlichkeit verwendet, die Diskussionen zu zweien davon werden hier vorgestellt.

Abbildung 11 wurde einem privaten Instagram-Account entnommen. Sie zeigt in ihrer internen Struktur eine scherzende Frau (Bundeskanzlerin Angela Merkel), nutzt die vermeintlichen Ergebnisse einer Umfrage, deren Quelle nicht genannt wird, und fragt, ohne um die Antwort verlegen zu sein: Wozu 1. April? Wir verarschen euch das ganze Jahr! Im Team interpretierten wir die Abbildung als ein Beispiel für abwertenden Humor (Dittrich et al. 2020, S. 42 ff.), der in diesem Fall visuell auf eine bekannte Politikerin bezogen ist. Die Aussage kann aber auch auf Politik an sich übertragen werden, da sie in der Abbildung an keine spezifische Sachfrage gebunden ist und die Kanzlerin qua Amt die Institution der Bundesregierung verkörpert. Abbildung 12 bezieht sich im Gegensatz dazu nicht auf Politik, sondern auf Medien. Zitiert wird der Journalist Paul Sethe mit einem Satz, der 1965 in einem bekannt gewordenen Leserbrief von ihm in der Wochenzeitung *Der Spiegel* veröffentlicht wurde. Sethe geht darin auf Monopolisierungstendenzen in der Presselandschaft ein und behauptet, dass wenige Reiche den Pressediskurs bestimmen, wodurch sie eine fragwürdige Pressefreiheit genießen würden, nämlich die Freiheit,

die Presseberichterstattung nach ihrem Gutdünken zu beeinflussen. Der Hintergrund des Bildes wird durch den Kopf eines Mannes bestimmt, dem Augen und Mund zugehalten werden. Entnommen haben wir das Bild dem Facebook-Account von Generation Islam. Die Medienkritik von Generation Islam bezieht sich vor allem auf fehlende Berichterstattung über Konflikte, von denen Muslim*innen betroffen sind, sowie auf die ihres Erachtens nicht ausreichende mediale Thematisierung der Diskriminierung von Muslim*innen in Deutschland. In unserer teaminternen Auslegung gingen wir davon aus, dass das Bild geeignet ist, Vorbehalte gegenüber Massen- und Qualitätsmedien zu evozieren.

In der ersten Reaktion auf Abbildung 11 (Wozu 1. April) zeigte sich bei vielen Jugendlichen eine Auslegung, die unserer oben dargestellten Interpretation nahekam. Die Jugendlichen äußerten Kritik an Politik an sich, teilweise aber auch an Bundeskanzlerin Merkel persönlich. Angezweifelt wurde beispielsweise, dass Politiker (immer) die Wahrheit sagen würden. Ein Jugendlicher sagte: „Also, ich denke nicht, dass irgendein Politiker von irgendeinem Land das alles richtig, also ehrlich sagt, was die machen“ (FW6, B2, 05:21). Einige Jugendliche verbanden mit der Abbildung das Gefühl, hinters Licht geführt zu werden. Andere Jugendlichen zeigten mehr Verständnis. Auch sie zeigten sich zwar enttäuscht davon, dass Politiker*innen oft nicht tun würden, was sie versprochen, erklärten sich die Abweichungen im Verhalten aber mit den langen Prozessen der Kompromissfindung im politischen Betrieb.

Jugendlicher: „Also, ich stimme dem [Aussage von Abb. 11] eigentlich nicht zu, weil [...] jede Partei gibt sozusagen ihre Meinung und [...] verspricht was. Aber sie können es anschließend nicht allein, sozusagen, bestimmen, weil sie nicht die 50 Prozent [...] haben“ (FW2, B2, 07:33).

Die Jugendlichen in diesem Workshop diskutierten anschließend darüber, ob die Parteien nicht von Anfang sagen müssten, dass sie ihre Positionen nicht umsetzen könnten, weil sie dafür höchstwahrscheinlich keine Mehrheit haben (werden). In der Diskussion im Workshop hätten sich die Jugendlichen ein solches Verhalten gewünscht. Da viele unter ihnen es aber nicht so wahrnahmen, glaubten sie weiterhin an „Verarsche“ durch Politiker*innen (FW2, B2, 09:56).

Teilweise gingen die Jugendlichen in ihren Reaktion direkt auf die abgebildete Politikerin ein. Das geschah sowohl kritisch als auch lobend. Eine Teilnehmende äußerte sich sehr kritisch:

„Sie [Merkel] holt tausende Flüchtlinge und dann beschwert sie sich. Ich meine, sie verarscht uns doch von vorne bis hinten und dann sagt sie, wir sind schuld an Kriminalität und keine Ahnung was. Ist sie blöd oder was“ (FW3, B2, 29:46)?

Die muslimische Teilnehmende mit eigener Migrationserfahrung hatte selbst Diskriminierungserfahrungen gemacht. Sie grenzte sich mit ihrer Aussage von einem öffentlichen Diskurs ab, in dem rechtspopulistische Stimmen Migrant*innen und Geflüchtete als kriminell darstellten (vgl. Abb. 3) und der gleichzeitig auch ihr persönlich, als nach Deutschland migrierte Frau, auf negative Art und Weise begegnete. In ihrer Lebenswelt schienen die Diskriminierungserfahrungen zugenommen haben, nachdem 2015 und 2016 vor dem Bürgerkrieg in Syrien flüchtende Menschen nach Deutschland gekommen waren. Die Intensität ihrer Ablehnung fand sich bei anderen Teilnehmenden nicht wieder. Zwei muslimische Jugendliche, deren Eltern selbst als Geflüchtete (aus Bangladesch und dem Irak) nach Deutschland kamen, sprachen positiver über die deutsche Politik.

Jugendlicher: „Nein. Stimmt gar nicht [Abb. 11]. [...] Also, ich finde, das ist auch unverschämt, wenn Leute respektlos zu anderen sind. Wir [seine Familie und er] haben hier alles, was es gibt. [...] Und [...] dazu braucht man sich gar nicht beschweren, oder zu sagen, ‚Ja, ihr verarscht uns‘, oder so. Genau. Die Leute, die [...] halt neu hier als Flüchtling hier herkommen. Die kriegen doch auch Geld, oder nicht? Die kommen doch auch ins Heim, sogar ohne Eltern. [...] Genau, und das ist in ganz Deutschland. Und ich finde das halt ganz stark“ (E18, 39:59).

Abbildung 12 (Eingeschränkte Pressefreiheit) traf bei vielen Jugendlichen auf Zustimmung. Es war auffällig, dass die Jugendlichen in den Diskussionen die Rede von „reichen Leuten“ übernahmen. Interessant war, dass einzelne Jugendliche „reiche Leute“ beispielsweise mit „wichtige[n] Politiker[n]“, „Bürgermeister[n]“ oder den „Chefs der Parteien“ assoziierten (FW2, B2, 11:36), also mit politische Funktionsträgern. Seltener

assoziierten sie „reiche Leute“ mit bekannten Unternehmer*innen oder Personen aus der Popkultur. Niemand unter den Teilnehmenden zählte sich selbst zu den „reichen Leuten“, über die sie sich in den Diskussionen überwiegend kritisch äußerten. Damit konstruierten die Jugendlichen ein Wir, das sich von „reichen Leuten“ klar unterschied. Sich selbst bezeichneten die Jugendlichen in einem Workshop als „wir Normale“ (FW6, B2, 08:03). Eine Jugendliche bestätigte die Aussage von Abbildung 12, indem sie sagte:

„[R]eiche Leute bestimmen über das, was wir alles wissen sollen und verbergen die Wahrheit, wenn die grausam ist oder so und die nicht wollen, dass man das weiß. Dann kaufen die das so und machen [...], dass man das halt nicht erfährt. Und dafür [kommen sie mit] so eine[r] andere[n] Lüge, die halt dann komplett nicht stimmt. Aber wir glauben das, wenn's halt in der Zeitung steht“ (FW2, B2, 11:11).

In einem anderen Workshop berichteten die Jugendlichen, dass „die Reichen“ sich nicht solidarisch zeigten. Die Jugendliche vertraten die Auffassung, dass „die Reichen“ einerseits verlangten weniger Steuern zu zahlen, andererseits aber mehr Rechte wollten, weil sie mehr zahlten.

Der große Einfluss, den viele Jugendliche „reichen Leuten“ zuschrieben, stand in den Diskussionen im deutlichen Kontrast mit dem geringen Einfluss, den sie ihrem eigenen politischen Wirken zutrauen. In einem Workshop wurde das ganz besonders deutlich.

Muslimischer Jugendlicher: „Nein, wenn ich meine Meinung sage, denken die: ‚Wer bist du? Geh wieder weg!‘“ Muslimische Jugendliche: „[A]ußer wir werden hier tausend Mann und würden auf die Straßen gehen und demonstrieren. Dann würde es vielleicht in die Zeitung kommen, so ja, hier, so ein paar...“

Muslimischer Jugendlicher: „Aber dann würden sie sagen, Ausländer machen Randal“ (FW3, B2, 33:56).

Die beiden Jugendlichen begründen ihre Meinung, keinen großen medialen wie politischen Einfluss entwickeln zu können, mit ihrem Status als „Ausländer*innen“ bzw. Deutsche mit internationaler Geschichte. Darüber hinaus befürchten sie, dass es in der Öffentlichkeit negativ aufgenommen wird, wenn sich Bürger*innen mit internationaler Geschichte,

deren Zugehörigkeit zu Deutschland teilweise nicht allgemein anerkannt wird (vgl. Abb. 2), organisieren und ihre Meinungen im Rahmen von Demonstrationen öffentlich vertreten.

5.5 Fazit: Lebensweltliche Schnittpunkte mit islamistischen und populistischen Inhalten

Die Jugendlichen zeigten sich gegenüber antimuslimisch rassistischen Inhalten sehr kritisch (vgl. Abb. 2, Islam gehört nicht zu Deutschland, aber auch Abb. 5, antimuslimische Bestsellerautor*innen und Abb. 6, 1939, 2015). Für diesen kritischen Umgang waren weder die Religionszugehörigkeit noch die Familiengeschichte ausschlaggebend. Bemerkenswert war jedoch, wie unkritisch viele Jugendlichen die Aussage von Abbildung 3 (Junge Schutzsuchende erlernen mühsam den Umgang mit Frauen) reproduzierten. Die Ausführungen der Jugendlichen lassen vermuten, dass sie sich mit Geflüchteten bzw. „jungen Schutzsuchenden“ selbst nicht identifizierten. Zwar waren unter den Teilnehmenden Jugendliche, die als Kinder mit ihren Familien nach Deutschland migrierten oder sogar flüchteten, aber auch von ihnen wurde die Aussage größtenteils reproduziert. Hier zeigt sich eine wichtige Herausforderung für die medienpädagogische und politisch bildnerische Arbeit: Die Aussagen von Bildern und Memes über Gruppen, denen man selbst nicht angehört, kritisch zu prüfen sowie auch in Bezug auf ihre potenziellen Wirkungen auf andere Gruppen zu hinterfragen.

Diese Herausforderung zeigt sich auch im Umgang mit den Abbildungen 5 (antimuslimische Bestsellerautor*innen) und 6 (1939, 2015). In der Diskussion der Abbildungen betonten viele Jugendliche, dass sie das öffentliche Bild von Muslim*innen als falsch und diskriminierend wahrnehmen. Diese Diskriminierungserfahrungen zu kommunizieren und als problematisch darzustellen, war vielen Jugendlichen so wichtig, dass sie selbst die Gleichsetzung der gegenwärtigen Diskriminierung von Muslim*innen mit der Situation von Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus nicht kritisch hinterfragten (Abb. 6). Mit einem differenzierten Blick auf ihre Auslegungen wird deutlich, dass sie dabei Parallelen betonen (Flucht und Diskriminierungserfahrungen), ohne die historischen Kontexte der Shoa mit zu reflektieren. Aus medienpädagogischer und politisch bildnerischer Sicht ist die Zustimmung problematisch, weil sei

einer extremen Position des islamistischen Opfernarrativs folgt,²⁵ von der die Shoa relativiert wird, bei der über fünf Millionen Jüdinnen und Juden in sechs Jahren getötet wurden. Für die Arbeit mit Jugendlichen bestätigt dieser Punkt, wie relevant es sein kann, die Lesarten von Bildern und Memes kritisch zu diskutieren, wenn diese Aussagen über Gruppen beinhalten, denen die Zielgruppe selbst nicht angehört. Dazu kommt, dass es wichtig ist, auch über mögliche Intentionen von Absender*innen von Bildern und Memes zu reflektieren. Auf diese Weise können die Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen in der pädagogischen Arbeit verbunden werden mit der Sensibilisierung für diskriminierende Inhalte gegenüber Gruppen, denen die Teilnehmenden nicht selbst angehören.

In der Diskussion von Bildern und Memes, die Polarisierungstendenzen beinhalteten, zeigte sich, dass mögliche Kontroversen zwischen religiösen und nicht-religiösen Jugendlichen in Bezug auf religiöse Pflichten oder eine vermeintlich richtige religiöse Lebensführung durch die geteilte Wertschätzung individueller Freiheiten gelöst wurden. Beispiele dafür sind die Diskussionen zu den Abbildungen 9 (#Kopftuch, unsere Pflicht) und 10 (auf Allahs Erde). Jugendliche, die nicht religiös waren oder denen ihre Religion nicht wichtig war, lehnten die Aussagen der Abbildungen nicht nur ab, sondern argumentierten, dass die religiösen Vorgaben, die sie mit den Abbildungen verbanden, für ihre eigene Lebensführung einengend seien. Die teilnehmenden Jugendlichen, denen ihre Religion sehr wichtig war, brachten hingegen andere Lesarten für die Abbildungen in die Diskussion ein. Letztere zeigten einerseits Verständnis und verhielten sich sehr sensibel gegenüber den Vorbehalten ihrer Peers, andererseits betonten sie aber ihre Zustimmung zu den Abbildungen, wenn deren Aussagen auf einzelne Gruppen beschränkt blieben. Diese Diskussionen zu Normen religiöser Lebensführung zeigten für die politisch bildnerische Arbeit wichtige Potenziale. So lässt sich mit diesen und ähnlichen Abbildungen beispielsweise diskutieren, wie mit muslimischen, christlichen und anderen ethischen Geboten, die nicht der Lebenswelt aller Jugend-

25 Das von Gruppierungen wie Generation Islam gepflegte islamistische Opfernarrativ läuft darauf hinaus, dass Muslim*innen durch die deutsche Mehrheitsgesellschaft bewusst unterdrückt werden und diese Unterdrückung in ihrer Verfolgung und gewaltvollen Bekämpfung enden kann. Dabei werden bewusst Parallelen zur Verfolgung von Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus konstruiert. Diese Position geht damit weit über das hinaus, was als struktureller Rassismus verhandelt wird (z. B. Ogette 2020; Arndt 2019).

licher entsprechen müssen und Konfliktpotential besitzen, (religions-)sensibel umgegangen werden kann (Kulaçatan 2020).

Die Diskussionen zu den Abbildungen 11 (Wozu 1. April?) und 12 (eingeschränkte Pressefreiheit) behandelten vor allem die Meinung der Jugendlichen über Politiker*innen und Medien sowie die Einschätzung der Jugendlichen dazu, welche Möglichkeiten sie persönlich für politische wie mediale Teilhabe sehen. Sowohl gegenüber Politiker*innen als auch gegenüber Medien waren die meisten Jugendlichen überaus kritisch, teilweise sogar abwertend eingestellt. Viele unter ihnen glaubten, dass die Politiker*innen nicht die Wahrheit sagen und sie somit hinters Licht führen würden. Die Diskussion über Medien konzentrierte sich – entsprechend der Aussage von Abb. 12 – weitgehend auf privilegierte, finanzkräftige Personen, die die mediale Öffentlichkeit bestimmen würden. Insgesamt zeigte eine Mehrzahl der teilnehmenden Jugendlichen, dass sie sich selbst keine große politische und mediale Einflussnahme zusprachen. Das war besonders bei Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte sowie bei Jugendlichen der Fall, die die Hauptschule besuchten. Jugendliche mit internationaler Familiengeschichte verbanden ihre – von ihnen selbst so beschriebenen – geringen Einflussmöglichkeiten mit Hinweisen darauf, dass sie in der Öffentlichkeit als „Ausländer*innen“ wahrgenommen würden. Für die medienpädagogische und politisch bildnerische Arbeit stellen sich hier wichtige Aufgaben, die vor allem mit der Verbesserung von Teilhabechancen verbunden sind. Hier bietet sich sowohl der Ansatz der aktiven Medienarbeit an (Schell 1993), mit dem Jugendliche befähigt werden, eigenen Content zu produzieren und über soziale Medien zu verbreiten (vgl. Berg/Materna 2020), als auch Empowerment-Ansätze aus der politischen Bildung (Abushi/Asisi 2020).

Bei den Diskussionen war insgesamt auffällig, dass die größte Gemeinsamkeit der Teilnehmenden ihre hohe Wertschätzung für die Freiheiten individueller Lebensführung war. Egal ob muslimisch, christlich, nicht-religiös, aus der Mehrheitsgesellschaft oder mit internationaler Familiengeschichte, wenn in den Diskussionen Positionen zum Ausdruck gebracht wurden, die nicht von allen Anwesenden geteilt werden konnten, dann wurden diese letztendlich mit dem Hinweis auf die individuelle Freiheit der Lebensführung dennoch akzeptiert. Auf diese Weise entschärften die Jugendlichen Polarisierungstendenzen, die mithilfe der in den Bildern und Memes angelegten Narrative auch gefördert hätten werden können. Ebenso zeigte sich aber auch, dass die Reflexions- und Artikulationsfähig-

keiten der Jugendlichen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau teilweise sehr unterschiedlich ausfielen. Ein Beispiel dafür ist die Diskussion von Abbildung 6 (1939, 2015), die in unserer Auslegung auf eine Relativierung des Holocaust hinausläuft. Hier artikulierten nur Jugendliche aus der gymnasialen Oberstufe, dass sie oder ihre Peers einerseits eine durch die Abbildung angedeutete Diskriminierung erfahren und damit tendenziell der Aussage des Memes zustimmen, andererseits aber auch die zweite Bedeutungsebene des Memes erkennen, durch die die Shoah relativiert und marginalisierte Gruppen gegeneinander ausgespielt werden.

Auf Basis der dargestellten Diskussionen können wir Merkmale dafür benennen, welche Bilder und Memes Jugendliche als extremistisch bezeichneten. Die Jugendlichen umschrieben den Extremismusbegriff beispielsweise mit Adjektiven wie „rechtswidrig“, „rassistisch“ (FW1, B2, 45:36) oder „gemeingefährlich“ (FW6, B2, 29:24). Auch nannten sie die Anwendung von Gewalt, die Nutzung von Waffen oder Homophobie als Beispiele (FW6, B2, 46:28). Eine Jugendliche beschrieb Extremismus wie folgt: „Einfach Menschen, die zu sehr an dem, was sie machen, hängen. Einfach, jetzt, als Beispiel: An seine [...] Religion zu sehr [...] glauben und [Extremist*innen sind Leute] die auch alle Menschen drum herum überzeugen möchten, dass sie recht haben damit“ (FW5, B2, 52:22).

Bemerkenswert ist, dass die Jugendlichen auf die Frage, welches der diskutierten Bilder und Memes sie als extremistisch bezeichnen würden, in (nota bene) allen Workshops Abbildung 2 (Der Islam gehört nicht zu Deutschland) nannten. Es gab aufseiten der Jugendlichen kein Verständnis dafür, die Religion einer Person zu einem Kriterium für die Zugehörigkeit zu Deutschland zu machen. Die Peers wussten voneinander, wer welcher Religion angehörte, aber diese spielte für die Zugehörigkeit zu ihrer Gruppe keine Rolle. Auch sahen sie erstens Religion eher als Privatsache an und sprachen sich zweitens geschlossen für individuelle Freiheiten aus. In der Diskussion hatte diese Zugehörigkeitsdebatte als einzige eine wirklich polarisierende Wirkung. Die Aussage der Abbildung bewirkte eine polarisierende Unterscheidung zwischen der Eigengruppe der Jugendlichen und einer Fremdgruppe, die „den Islam“ und im Verständnis der Jugendlichen auch ihren muslimischen Peers die Zugehörigkeit zu Deutschland absprechen wollte.

6 Politische Partizipation Jugendlicher in sozialen Medien

Digitale Beteiligungsformen bieten die Möglichkeit, eine große Zahl von Menschen an öffentlichen Diskursen partizipieren zu lassen und damit die Legitimität ausgehandelter Entscheidungen – im Vergleich zu einer massenmedial organisierten Öffentlichkeit – zu erhöhen. Mit dem Aufkommen digitaler Kommunikation im Netz wurde deswegen häufig die Hoffnung verbunden, dass sie zu einer besseren Bürger*innenbeteiligung in Prozessen der politischen Entscheidungsfindung genutzt werden kann (vgl. Kolleck 2017; Leggewie 1998; Moser 2008). Diese Hoffnung wird auch in die sozialen Medien gesetzt. Denn für Jugendliche bieten besonders die direkten und identitätsstiftenden Beteiligungsformen, die soziale Medien zur Verfügung stellen, attraktive Möglichkeiten, sich in Diskurse zu politischen Themen einzubringen (Kersting 2016).

Um mehr darüber zu erfahren, unter welchen Bedingungen und mit welchen Absichten sich Jugendliche in öffentliche Kommunikation im Netz einbringen, wurde in der Studie „Politisches Bildhandeln“ durch die Forschungsfrage bearbeitet: Wie eignen sich Jugendliche visuelle Kommunikate (Bilder, Memes, Videos etc.) in den Verweisstrukturen sozialer Medien (liken, kommentieren, weiterleiten, löschen, melden etc.) an?

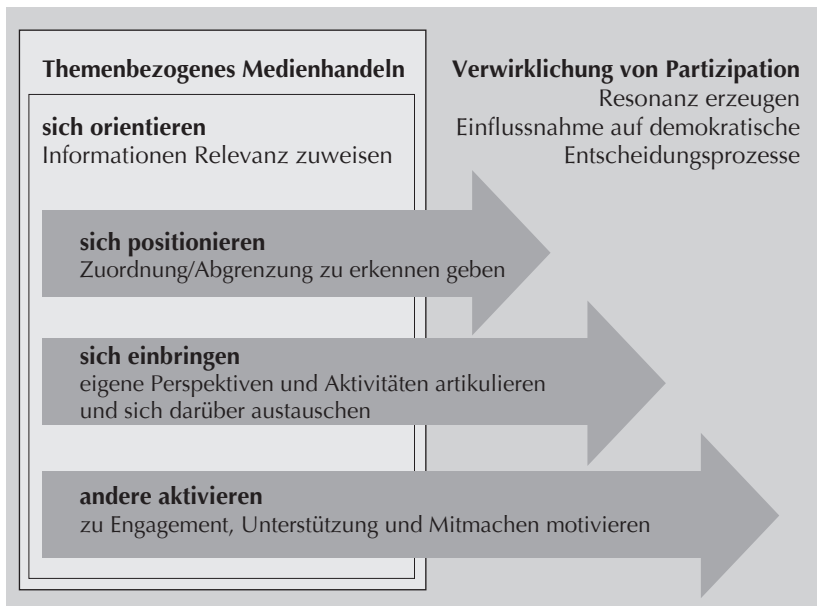
Die genannte Forschungsfrage ist verbunden mit der Diskussion, inwiefern soziale Medien als Räume der Partizipation an öffentlich geführten Diskursen durch Jugendliche genutzt werden. Partizipation als Form von Teilhabe und wichtige Voraussetzung gesellschaftlicher Mündigkeit ist jedoch ein abstrakter Begriff. Für die vorliegende Studie wurde er mithilfe eines Modells gefasst, das drei unterschiedliche Ebenen partizipativen Handelns in digitalen Medien unterscheidet (Kap. 6.1). Auf Basis dieses Modells stellen wir in Unterkapitel 6.2 anschließend dar, inwiefern sich die Teilnehmenden der Studie in verschiedene Diskurse

in sozialen Medien einbrachten. Dazu gehört auch, dass Hemmnisse, die vonseiten der Jugendlichen für eine verbesserte Partizipation genannt wurden, dargestellt werden (Kap. 6.3). Im letzten Unterkapitel (6.4) geben wir ein kurzes Fazit zu den Ergebnissen.

6.1 Drei Ebenen der Partizipation

Der Begriff Partizipation wird häufig damit verbunden, dass sich Jugendliche in Diskurse zu politischen Themen einbringen. Wichtig ist deswegen, sich den Unterschied zwischen einem breiten und engen Politikbegriff erneut zu vergegenwärtigen (vgl. Kap. 4.4). Denn „das Zugrundelegen eines klassischen [engen] Politikbegriffs [...] ergibt [zumeist], dass Jugendliche eher wenig Interesse an der so definierten Politik haben“ (Wagner/Gebel 2014c, S. 173) und sich damit auch wenig zu politischen Themen einbringen. Das bestätigte sich auch während der Datenerhebung für die vorliegende Studie. Während viele Jugendliche Politik vor allem mit Parteien und Politiker*innen verbanden und an beiden kein großes Interesse zeigten, diskutierten sie teilweise leidenschaftlich über Fragen, die in einem breiten Politikverständnis als politisch verstanden werden können (vgl. Kap. 4 und 5). Dieses breite Politikverständnis zu berücksichtigen, ist ein explizites Ziel des am JFF entwickelten Partizipationsmodells (vgl. Wagner et al. 2009), das wir für die Auswertung der erhobenen Daten angewendet haben. Um einem breiten Politikverständnis Rechnung zu tragen, nutzten Wagner/Gebel (2014c) in ihrer Studie mit Jugendlichen einen Fokus auf „gesellschaftlich relevante Themen“. Zu diesen gehören Themen wie Rassismus, Diskriminierung und Gender (vgl. Kap. 4), aber auch speziellere Diskurse, wie wir sie in Bezug auf islamistische und rechtspopulistische Kommunikationsstrategien vorgestellt haben (Kap. 5). Um ein möglichst breites Bild davon zu bekommen, wie sich Jugendliche in die öffentliche Kommunikation zu verschiedenen Themen einbringen, haben wir überdies in der Auswertung auch lebensweltnahe (zum Beispiel Essen) und popkulturelle (Kinofilme, Musik) Themen mitberücksichtigt.

Bei diesem Partizipationsmodell differenzieren Wagner/Gebel (2014c) zwei Formen des Handelns im Internet (vgl. Grafik 2). (1) Auf der einen Seite steht das themenbezogene Medienhandeln, bei dem es um die Suche nach Informationen geht, mit deren Hilfe sich Rezipient*innen in Bezug auf Themen und Diskurse orientieren. Repräsentative Studien



Grafik 2, Der Studie zugrundegelegtes Partizipationsmodell (Wagner/Gebel 2014: 180)

bestätigen, dass Internetmedien und insbesondere soziale Medien für die Informationsbeschaffung eine immer größere Rolle spielen. 69 Prozent der 18- bis 24-Jährigen nutzen Internet-Medien als Hauptnachrichtenquellen, 22 Prozent dieser Gruppe konzentrieren sich dabei vor allem auf soziale Medien (Hölig/Hasebrink 2019, S. 20 f.). Die Relevanz beispielsweise von Plattformen wie YouTube oder Messengerdiensten wie Snapchat für die Informationsbeschaffung bestätigten auch die Teilnehmenden der vorliegenden Studie. (2) Auf der anderen Seite steht im Modell von Wagner/Gebel partizipatives Medienhandeln. Im Unterschied zum Informationshandeln wirken die Akteur*innen beim partizipativen Medienhandeln an öffentlichen Diskursen in sozialen Medien mit. Partizipatives Handeln entspricht somit der Kommunikation vorher angeeigneter Information im Kontext sozialer Medien mit dem Ziel, Resonanz zu den eingebrachten Inhalten und Positionen zu erzeugen.

In diesem Modell werden drei Ebenen partizipativen Handelns unterschieden (vgl. Wagner et al. 2009; Wagner/Gebel 2014c): sich positionieren, sich einbringen und andere aktivieren. Die drei Ebenen

beschreiben unterschiedliche Qualitäten der Partizipation in sozialen Medien und sind kumulativ zu verstehen. Das heißt, man kann auf der dritten Ebene nicht handeln, ohne gleichzeitig die anderen beiden zu bedienen – zum Beispiel kann man andere nicht aktivieren, ohne sich einzubringen und zu positionieren. Die Ebenen sind ein heuristisches Mittel, sich dem partizipativen Medienhandeln Jugendlicher anzunähern. Besonders in den Übergängen zwischen den Ebenen sind sie nicht trennscharf. (a) Sich-Positionieren bezeichnet die Kommunikation des eigenen Standpunktes vor allem im Kontext und mithilfe des eigenen Accounts in den jeweiligen Plattformen, Messengerdiensten oder Netzwerken. Sich-Positionieren ist eine niedrigschwellige Form der Partizipation, die beispielsweise mit jugendkulturell zuordenbaren Inhalten (wie Musikvideos, Bilder von Kleidungsstücken, Memes etc.) einhergehen kann, aber auch das Liken und Teilen von Inhalten oder die Mitgliedschaft in (themenbezogenen) Gruppen umfasst. (b) Davon unterschieden wird das aktive Sich-Einbringen in öffentliche Diskurse. Dies kann zum Beispiel in Form von Kommentaren in Online-Foren geschehen oder durch das Erstellen eines eigenen Blogs oder einer Website, die sich mit speziellen Themen auseinandersetzt. Ebenso zu dieser Ebene zählen Aktivitäten wie zum Beispiel das Unterzeichnen einer Petition. (c) Die dritte Ebene der Partizipation wird als Andere-Aktivieren bezeichnet. Sie ist die komplexeste Form der Partizipation und drückt sich darin aus, dass die eigene Meinung nicht „nur“ gezeigt und eingebracht wird, sondern auch Mitmenschen ermutigt werden, dies zu tun. Diese Ermutigung kann sich zum Beispiel im Teilen von Aktionen oder Aufrufen zu bestimmten Tätigkeiten ausdrücken (Wagner et al. 2009, S. 74 ff.; Wagner/Gebel 2014b, S. 180 f.).

Mithilfe des beschriebenen Partizipationsmodells kann zwischen unterschiedlichen Ebenen der Partizipation in sozialen Medien unterschieden werden. Für die vorliegende Studie ziehen wir jedoch noch eine weitere Differenzierung hinzu, die mit dem Wandel von Öffentlichkeit durch soziale Medien in Verbindung steht. Neben den drei Ebenen der Partizipation spielt für das Handeln in sozialen Medien die Unterscheidung zwischen zwei Formen von öffentlicher Kommunikation eine Rolle: semiprivater Kommunikation und semiöffentlicher Kommunikation (vgl. Kap. 2.3). Semiprivater Kommunikation in sozialen Medien bezieht sich auf Interaktionen zwischen User*innen in geschlossenen Messenger-Gruppen oder Netzwerken. Sie kann von semiöffentlicher

Kommunikation insofern abgegrenzt werden, als dass der Zugang zur Kommunikation kontrolliert wird und die Kommunikationspartner*innen potentiell bekannt sind. Semiöffentliche Kommunikation in sozialen Medien beschreibt Interaktionen, die potenziell für ein unbegrenztes Publikum einsehbar sind und damit Bestandteil öffentlicher Diskurse auf Begegnung- und Versammlungsebene und in den Massenmedien werden können (vgl. Klinger 2018 und Kap. 2).

6.2 Partizipation Jugendlicher in sozialen Medien

Die Dimension des Sich-Positionierens bezeichnet die niederschwelligste Art der Partizipation. Sie beginnt bei der Selbstdarstellung im medialen Raum. Selbstdarstellung bedeutet, dass ausgewählte Bereiche der eigenen Identität und des eigenen Lebens abgebildet werden, um sich innerhalb der Gesellschaft oder einer bestimmten Gruppe zu verorten. Eine Jugendliche beschrieb ihr entsprechendes Bildhandeln auf Instagram wie folgt:

„Ich versuche [...] einfach, mich auszudrücken. Also meine Meinung, einfach so, raus in die Öffentlichkeit zu packen. Und es geht eigentlich gar nicht darum, so wirklich jemanden damit zu berühren oder eine Bewegung anzufangen [...]. Sondern es geht einfach darum, mich irgendwie ein bisschen darzustellen. [...] Also, wie ich so bin, sozusagen, oder was ich so denke [...]“ (E12, 26:42).

Die Themen, zu denen sich die an der Studie teilnehmenden Jugendlichen positionierten, waren bestimmt durch ihre Lebenswelten und fielen dementsprechend sehr unterschiedlich aus. Ein großer Teil der Positionierungen von Jugendlichen ging mit ihrer Selbstdarstellung und Identitätsarbeit einher. Ein Jugendlicher postete beispielsweise in seinem WhatsApp-Status Bilder, mit denen er zeigte, dass er Fußball spielen war oder auf denen Familienmitglieder zu sehen waren (E15,30:24). Für einen anderen Jugendlicher war es wichtig, auf Instagram Statussymbole zu zeigen: „Also ich poste gerne (...) von meinen Hunden, die ich hab. Mein Auto. Mein Alltag und so (...)“ (FW1, 15:57 ff.).

Neben Inhalten zur Selbstdarstellung bezeichnet Sich-Positionieren auch ein Medien- und Bildhandeln, das darauf abzielt, den eigenen Standpunkt zu Themen des Zeitgeschehens oder innerhalb eines politi-

schen Diskurses zum Ausdruck zu bringen. Eine politisch interessierte Jugendliche gab beispielsweise an, sich zu verschiedenen Themen zu positionieren. Sie postete Inhalte gegen rechtsradikale Parteien, gegen diskriminierende Polizeigewalt, gegen Homofeindlichkeit und für Umweltschutz. Ihre Positionierungen zeigten nicht nur ihren Standpunkt, sondern hatten auch die Funktion, sich gegen politisch anders Denkende abzugrenzen. Zu einem Post gegen Homofeindlichkeit sagte sie: „Das hatte ich halt auch gepostet, irgendwie so, weil ich will einfach so Leute von mir weg kriegen, die so gegen Schwule sind [...]“ (E13, 45:30).

Während Sich-Positionieren den eigenen Standpunkt zu verschiedenen Themen ausdrückt, zielt Sich-Einbringen darauf ab, den eigenen Standpunkt in einen konkreten Diskurskontext zu setzen und Inhalte zu einem Thema beizutragen. Ähnlich wie beim Sich-Positionieren gab es auch beim Sich-Einbringen viele Beispiele, die mit Identitätsarbeit und Beziehungspflege zu tun hatten. Von den Jugendlichen häufig genannte Beispiele für Sich-Einbringen bezogen sich auf semiprivate Messenger-Gruppen, in denen es vor allem darum ging, witzige und berührende Inhalte mit anderen zu teilen. Ein Jugendlicher sagte, er verschicke gerne Bilder von süßen Tieren, denn „(...) dann geht einem das Herz auf und dann schickt man es direkt anderen Leuten“ (E11, 23:24). Eine weitere Jugendliche war Mitglied einer Gruppe, in der vor allem lustige Inhalte geteilt wurden. Zu ihren und anderen geposteten Inhalten sagte sie: „(...) und [wir] lachen uns darüber kaputt.“ (E14, 21:05). Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass Sich-Einbringen auch eine soziale Funktion einnehmen kann. Über das Posten von berührenden oder witzigen Inhalten sowie von Fotos aus der eigenen Lebenswelt (zum Beispiel Familienfeiern, Schulmottowochen, besonderen Mahlzeiten) ließen die Jugendlichen ihre Peers an ihrem Alltag teilhaben.

Sich zu einem Thema einzubringen, war in den meisten Fällen damit verbunden, dass es eine enge Verbindung zur eigenen Lebenswelt gab. Das gilt für lebensweltbezogene Inhalte zur Selbstdarstellung und Beziehungspflege, aber auch für die politische Partizipation. Ein Jugendlicher sagte:

„Also ich beschäftige mich nicht wirklich intensiv mit Politik. Aber wenn es ein Thema gibt, was jetzt gerade in den Medien sehr weit besprochen wird und etwas ist, was mich auch betrifft, dann sage ich auch meine Meinung dazu“ (E12, 03:37).

Jugendliche, die davon sprachen, dass ein Thema sie betrifft oder dass sie sich besonders für ein Thema interessierten, informierten sich in der Regel über das entsprechende Thema und fühlten sich sicher genug, ihren Standpunkt auch (semi-)öffentlich einzubringen und gegebenenfalls zu verteidigen. Persönliche Betroffenheit und Vorwissen zu einem Thema erhöhten die Wahrscheinlichkeit zur öffentlichen Partizipation. Eine Jugendliche sagte:

„Wenn es Streit so zum Beispiel unter einem Beitrag gibt, so zu Rassismus, und einer dafür ist und einer dagegen, wär ich auch dagegen. Ich würde die Person richtig angreifen, oder so. Weil das Thema ist halt so (...), es interessiert so einen [mich] und dann weiß man auch mehr so Gegenargumente und wenn das Thema einen [mich] so nicht interessiert, dann weiß man halt auch gar nichts darüber [...]“ (FW2, B4, 10:58).

Die eigene Meinung einzubringen, verbanden die Jugendliche mit unterschiedlichen Zielen. Ein Jugendlicher kommentierte Diskussionen über Marvel-Filme, für die er sich sehr interessierte, vor allem, um seines Erachtens unbegründeten Abwertungen entgegenzutreten: „Aber wenn irgendwie jemand das so veralbert [...], nur weil er halt so ein richtiger Hater ist [...], dann denke ich mir: Nee, ganz ehrlich, hier hast du auch meine Meinung dazu“ (EI9, 1:11:16). Ziel seiner Kommentare war aber nicht der Hater selbst – „der wird das halt nicht bemerken“ (ebd.) – sondern die mitlesenden Nutzer*innen, die sein Themeninteresse teilten. Während der eben zitierte Jugendliche Hatern entgegenzutreten wollte, indem er sich an eine geteilte Öffentlichkeit wandte, gaben andere Jugendliche an, in sozialen Medien auch Diskurse mit ihren Gegenübern zu führen. Eine Jugendliche berichtete von langen Diskussionen mit Nutzer*innen, die in ihrer Wahrnehmung rechtsradikale Meinung vertraten. Sie ließ sich auf die Diskussionen ein, weil sie viele ausländische Freund*innen hatte und sie manche der dort vorhandenen Kommentare aufregt hatten.

„Ich werde dann so auch ziemlich sauer und dann antworte ich darauf. Und dann haben Riesendiskussionen angefangen, also wirklich, wo ich mich irgendwie stundenlang mit irgendwelchen Typen oder Frauen, man weiß es ja nicht, dann so gestritten habe“ (EI3, 03:54).

Wenn die Jugendlichen ein Thema hatten, das sie betraf, konnte das mit emotionalen Formen des Sich-Einbringens einhergehen, die teilweise bereits der Partizipationsebene Andere-Aktivieren glichen. Eine Jugendliche sagte, dass sie sich am ehesten in einen öffentlichen Diskurs einbringen würde, „[w]enn es wirklich mich direkt betrifft oder jetzt mich emotional auch trifft. Ja, ich denke, so, wenn ich einen emotionalen Bezug zu der Situation habe, dann bringe ich mich auch mit ein“ (Ei3, 45:01). Sie würde sich jedoch in einer solchen Situation nicht nur einbringen, sondern die Inhalte auch mit ihren Freund*innen teilen und diese auffordern, sich ebenfalls einzubringen.

„Wenn es jetzt etwas Wichtiges ist, würde ich es an meine Freunde schicken und sagen: Ey Leute, guckt mal, das ist so und so und die machen da so und so etwas. Und ich finde, wir sollten das unterstützen (...)“ (Ei3, 41:51).

Während das Sich-Einbringen die gezielte Teilnahme an einem Diskurs darstellt, handelt es sich bei der Dimension Andere-Aktivieren bereits um den Beginn der Organisation eines gemeinsamen, interessen geleiteten Handelns. Nicht der reine Austausch ist das Ziel, sondern die Motivation, dass auch andere sich einbringen, steht im Vordergrund des Medienhandelns. Im Vergleich zu Sich-Positionieren und Sich-Einbringen brachten die Jugendlichen insgesamt weniger Beispiele für Andere-Aktivieren. Das weist darauf hin, dass diese komplexe Form der Partizipation seltener von den Jugendlichen praktiziert wurde.

Was die Jugendlichen als Beispiele brachten, betraf sowohl lebensweltlich geprägte Themen als auch politische. Ein Jugendlicher berichtete, dass er seinen Freund*innen Bilder von Unternehmungen und Mahlzeiten schickte. Das verstand er als Einladung an die betreffenden Personen, sich ihm anzuschließen. Er sagte: „Dann kann man die Leute dazu einladen, dass sie auch dazu kommen. Dann kann man sich so treffen“ (Ei1, 20:48). Ein anderer Jugendlicher schickte jeden Morgen einem Freund ein Foto über Snapchat, um sich mit ihm an der Bushaltestelle oder in der Schule zu verabreden (vgl. Kap 4.1).

Ein stärker politikbezogener Aspekt des Andere-Aktivierens fand sich bei einer Jugendlichen, die mit ihren Postings Freund*innen motivieren wollte, sich online stärker einzubringen. Sie sagte:

„Es gibt auch Leute, die sind eher introvertiert und selbst, wenn sie wissen, dass sie im Internet anonym sind, wollen [sie] nichts kommentieren, weil sie Angst vor den Reaktionen der anderen haben, weshalb ich denke, dass es ihnen leichter fallen würde, wenn Leute in ihrem realen Umfeld so sagen: Ey Leute, das und das ist gerade los. (...) Also [wenn sie] so ein bisschen gepusht werden von der Außenwelt [...]“ (Ei2, 46:17).

Die Jugendliche war überzeugt davon, „dass jede Stimme halt zählt“ und ihre Freund*innen einen Unterschied machen könnten. Während diese Form des Motivierens nur einmal während der Datenerhebung derart explizit angesprochen wurde, fand sich eine andere Praxis mehrfach: das organisierte Melden von Inhalten. In einem Forschungsworkshop sagte ein Jugendlicher in Bezug auf das Meme einer rechtspopulistischen Partei beispielsweise:

„Ich würde es teilen, damit die Leute sehen können, was für eine Drecks-Partei die sind. Damit sie diese Drecks-Partei auch melden. Damit sowas abgeschafft wird“ (FW1, B2, 28:09).

Mehrere Jugendliche berichteten, dass sie Inhalte, die sie selbst zur Löschung meldeten, mit ihren Freund*innen mit dem Hinweis teilten, diese auch zu melden. Als Beispiele für solche Inhalte nannten die Jugendlichen Rassismus, Tierquälerei, Pornografie oder auch Mobbing.

6.3 Hemmnisse für die Partizipation Jugendlicher in sozialen Medien

Auch wenn alle oben eingeführten Partizipationsebenen von einzelnen Jugendlichen praktiziert wurden, zeigten sich die Jugendlichen insgesamt eher zurückhaltend, vor allem was die Partizipation im semiöffentlichen Diskurs in sozialen Medien angeht. Das zeigen auch die Ergebnisse der Projektevaluation von *bildmachen*. Weniger als jede*r zweite Teilnehmende des Praxisprojekts konnte sich vorstellen, ihre/seine im Projekt produzierten Memes zu gesellschaftlichen Themen in sozialen Medien zu veröffentlichen (Berg/Materna 2020, S. 64). Diese Zurückhaltung betraf bei den Teilnehmenden der vorliegenden Studie alle Partizipationsebenen, insbesondere wenn es um politische Inhalte in der engen Definition

ging. Die naheliegendsten Gründe dafür sind das geringe Interesse an – in der engen Definition – politischen Themen und die kritische Bewertung von Politiker*innen und Parteien durch die Jugendlichen selbst (vgl. 3.2 und 5.4).

Darüber hinaus konnten wir auf Basis der Aussagen der Jugendlichen vier Hemmnisse für die Partizipation in sozialen Medien eruieren. (1) Die Jugendlichen glaubten, dass ihre öffentlichen Posts keine große Wirkung entfalten würden und sahen deswegen häufig davon ab zu partizipieren. Das verbreitetste Argument war, dass es für Wirkung in sozialen Medien Reichweite (viele Follower*innen²⁶) brauche. Wer wenige Follower*innen habe, für den mache es somit bei politischen Themen keinen Sinn, sich öffentlich einzubringen. Eine Teilnehmerin drückte es so aus: „[Ich bringe mich nicht ein,] weil ich keine Reichweite hab. Ich meine, kaum jemand kennt mich auf Instagram. [...] Also kein Mensch wird eh darauf achten“ (FW4, B4, 28:42). Ähnlich argumentierten mehrere Jugendliche.

(2) Ein weiterer Grund, sich öffentlich nicht zu politischen Themen – im engen Politikverständnis – einzubringen, war, dass das Medien- und Bildhandeln der Jugendlichen eher eine unterhaltungsorientierte Funktion hatte. Würden sie politische Posts veröffentlichen, dann brächen sie mit den eigenen Routinen und den Erwartungen der Peers, berichteten einige Jugendliche. Drei Jugendliche machten dies in einem Workshop wie folgt deutlich:

Jugendliche 1: „In unserem Alter [ca. 16 Jahre] interessiert das [politische Inhalte] halt irgendwie nicht wirklich jemanden.“

Jugendlicher: „Ja. Also, wenn du irgendwie sowas reinstellst, dann reden die [gleichaltrige Follower*innen] da: Ja, hä, warum stellst du auf einmal sowas rein? Was ist los? Und so. Die würden zwar nicht direkt haten...“

Jugendliche 2: „...die würden so denken, so: Hey, was ist los bei dir? Ist irgendwas falsch?“ (FW2, B4, 08:03).

(3) Ein dritter Grund für zurückhaltende Partizipation war, dass die Jugendlichen soziale Medien nicht als Räume wahrnahmen, in denen sie diskutieren konnten. Vielmehr hatten sie die Erfahrung gemacht, dass sich andere User*innen nicht auf Argumente einließen und Diskussionen

26 Die Jugendlichen hatten häufig mehrere hundert Follower*innen auf Plattformen wie Instagram. Viele Follower*innen bezeichnete für sie mehrere tausend.

damit nutzlos blieben. Das drückte auch ein Jugendlicher aus, der in seiner Aussage für seine Peers verallgemeinerte:

„Ich glaube, dass Jugendliche einfach gelernt haben, dass sich in Politik einzumischen, sei es in Memes oder zu diskutieren im Internet, für viele einfach nicht wirklich einen Sinn hat, weil meistens lassen sich die Leute einfach nicht überzeugen. [...] Heißt, sie sind eigentlich nur im Internet unterwegs, um ihre Meinung auszudrücken und auch nur das zu machen. [...] Und deswegen machen viele Jugendliche [...] das Gegenteil, sie sagen einfach gar nichts und mischen sich auch nicht ein, sondern sie lassen es einfach“ (FW5, B4, 52:56).

Teil der Erfahrung, in sozialen Medien mithilfe öffentlicher Posts kaum verständigungsorientierte Diskussionen führen zu können, war auch, dass (4) die Jugendlichen wiederholt von Beleidigungen, Hassrede und Shitstorms berichteten. In Reaktion auf derartige Erfahrungen hatten sich mehrere Teilnehmende der Studie nach negativen Erfahrungen aus Selbstschutz bewusst dafür entschlossen, sich nicht mehr in den Online-Diskurs einzubringen. Stellvertretend zitieren wir einen Jugendlichen aus einem Workshop:

„[M]eistens sind sie [Leute, die kommentieren] halt sehr aggressiv und keiner lässt mit sich reden. Und es fängt irgendwann an, dass sich Leute einfach nur noch beleidigen. Und das ist mir halt unangenehm. Da würde ich es [Sich-Einbringen bei umstrittenen Themen] ungern machen, weil, ich will nicht beleidigt werden, sondern ich will normal diskutieren“ (FW5, B4, 55:42).

Die Ergebnisse zeigen, dass die jugendlichen Studienteilnehmer*innen vielfältige Erfahrungen mit Diskursen zu unterschiedlichen Themen in sozialen Medien gesammelt hatten. Einige von ihnen positionierten sich, brachten sich ein oder versuchten andere zu aktivieren. Häufiger als von ihrer Partizipation sprachen die Jugendlichen jedoch über Hemmnisse, die sie davon abhielten zu partizipieren. Das betrifft insbesondere die semiöffentliche Kommunikation in sozialen Medien, bei der nur schwer eingeschätzt werden kann, welche Personen die geposteten Inhalte sehen und wie diese Personen darauf reagieren werden. Statt semiöffentlich aktiv zu sein, brachten sich die meisten Jugendlichen deswegen wesentlich

intensiver in semiprivaten Kommunikationen ein. Eine politisch engagierte Jugendliche, die soziale Medien intensiv nutzte, sagte dazu:

„[W]enn irgendwer etwas gegen Homosexuelle postet oder gegen Frauen postet, ich kommentiere so etwas gar nicht, weil, man weiß halt nie, wie so etwas eine Auswirkung hat. Oder was die Gründe für so etwas sind oder was mein Kommentar für Auswirkungen auf andere Leute hat. Und ich will nicht, irgendwie, dass sich irgendwer angegriffen fühlt wegen mir. Deswegen kommentiere ich so etwas nicht. Gar nicht eigentlich. Wir diskutieren das dann halt einfach in der Runde bei uns“ (E16, 35:58).

„In der Runde bei uns“ bezeichnete in diesem Fall eine semiprivat-Messenger-Gruppe mit der eigenen Schwester und ausgewählten Freund*innen. In diesem privaten Kreis wurde über das soziale Umfeld, Popkultur und unterschiedlichste weitere Themen gesprochen und auf verschiedenen Ebenen partizipiert. Diese vertrauten, semiprivaten Räume erwähnten viele Jugendliche als wichtige Räume des Austausches, in denen sie auch kontroverse gesellschaftliche und politische Fragestellungen besprachen, zu denen sie sich semiöffentlich nicht äußern wollten.

6.4 Fazit: Bewusste Navigation zwischen Öffentlichkeiten und kompetente Zurückhaltung

Die jugendlichen Studienteilnehmer*innen betonten, dass Partizipation für sie vor allem dann Sinn mache, wenn sie ein Thema mit ihrer Lebenswelt verbinden könnten, das heißt, wenn ein Thema sie betraf oder emotional erreichte. Das Spektrum der Themen, bei denen das der Fall war, reichte von lustigen Memes, über Unternehmungen mit Peers bis zur Argumentation gegen rechtspopulistische Positionen. Wichtig ist, dass die Themen allein nicht immer entscheidend für die Partizipation waren, sondern besonders in der semiprivaten Kommunikation auch die soziale Funktion des partizipativen Handelns mitbestimmte, ob sich ein*e Jugendliche*r einbrachte oder nicht. Hinweise darauf sind, dass die Jugendlichen ihre Freund*innen mit ihren Posts gezielt an ihren Lebenswelten teilhaben lassen wollten und ihre Posts teilweise auffordernden Charakter hatten.

Auffällig war außerdem, dass sich viele Jugendliche in Bezug auf semiöffentliche Kommunikation eher zurückhaltend in sozialen Medien bewegten, während sie semiprivat über ein breites Spektrum an Themen auf allen drei Partizipationsebenen kommunizierten. In Bezug auf die drei Partizipationsebenen war im Kontext semiöffentlicher Kommunikation Sich-Positionieren am häufigsten vertreten, Sich-Einbringen dagegen eher selten und Andere-Aktivieren nur bei wenigen Jugendlichen; Andere-Aktivieren schien fast ausschließlich auf semiprivat Kommunikation beschränkt. Dass sich die Jugendlichen selten semiöffentlich einbrachten, bekräftigten die Auskünfte, die über Kontextfragebögen bei den Teilnehmenden eingeholt wurden: Während 30 von 45 Teilnehmenden täglich bis mehrmals die Woche andere Beiträge likten sowie 22 von 45 Teilnehmenden täglich bis mehrmals die Woche Beiträge weiterleiteten, gaben nur 9 von 45 Teilnehmenden an, täglich bis mehrmals die Woche Beiträge in sozialen Medien zu kommentierten.

Aus Sicht der Jugendlichen ist die Zurückhaltung in Bezug auf die semiöffentlichen Kommunikation gut nachvollziehbar. Die vier oben angeführten Hemmnisse beruhen auf Erfahrungswerten, die die Jugendlichen in sozialen Medien gesammelt hatten. Es lässt sich argumentieren, dass die Entscheidung gegen Partizipation als (medien-)kompetent gesehen werden kann. Zwar beschreibt Partizipation im pädagogischen Kontext, dass Jugendliche gestärkt werden sollen, gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse auf Mikro- (z. B. soziales Umfeld) und Makroebene (z. B. soziale Ungleichheit, Rassismus) mitzugestalten, indem sie sich positionieren, einbringen und organisieren. Verbunden wird Partizipation aber mit dem Anspruch (medien-)kompetenten bzw. mündigen Handelns, das sich auf Grundlage von Interessen, Wissensbeständen und diskursiven Reflexionsprozessen realisiert (vgl. Schorb 2017b; Swertz/Barberini 2017). Kurz: Es geht nicht um Partizipation um jeden Preis, sondern um informierte und reflektierte Entscheidungen sich einzubringen oder nicht. Dazu zählt auch die Beurteilung von Öffentlichkeiten in Bezug auf ihr Partizipationspotential, der Selbstschutz vor übergriffigen Reaktionen und daran anschließend ggf. der Verzicht, sich in bestimmten Öffentlichkeiten zu beteiligen.

Das oben beschriebene partizipative Bild- und Medienhandeln zeigt, dass die Jugendlichen bewusst zwischen semiprivaten und semiöffentlichen Räumen in sozialen Medien navigierten. Sie hielten sich semiöffentlich zurück, diskutierten aber eine Vielzahl von Themen in geschützten

Räumen mit ihren Peers. Wenn sie sich öffentlich wahrnehmbar einbrachten, organisierten sie dies – wie am Beispiel des kollektiven Meldens nachvollzogen werden kann – teilweise auch über semiprivat Kanäle.

Gleichzeitig gibt es Hemmnisse und Erfahrungen von Jugendlichen, die mithilfe pädagogischen Engagements verändert bzw. anders bewertet werden könnten und wo die medialen Rahmenbedingungen Einfluss auf die Teilhabebereitschaft haben. Das betrifft zum einen die von mehreren Jugendlichen unterstellte Wirkungslosigkeit des eigenen Medienhandelns und die schlechte Bewertung von Politiker*innen und Parteien. Hier ginge es darum, Selbstwirksamkeitserfahrungen beispielsweise durch Kampagnenprojekte²⁷, den Hinweis auf organisierte Gruppen in sozialen Medien oder die Vermittlung von Strukturwissen über digitale Medien zu stärken. Auch wäre es möglich, die Lebensweltnähe von Politik zu fördern, indem Akteur*innen aus Parteien, demokratischen Institutionen oder der Politischen Bildung in die medienpädagogische und politisch bildnerische Arbeit mit Jugendlichen miteinbezogen werden. Zum anderen gilt es zu reflektieren, wie in sozialen Medien auch Diskursräume gestaltet und etabliert werden können – wie also die von den Jugendlichen formulierten Ansprüche an den Austausch auch durch die Gestaltung von Rahmenbedingungen realisiert werden können.

27 Ein Beispiel dafür ist das Projekt *kampagnenstark*, in dem Jugendliche mit medienpädagogischer Unterstützung eigene Kampagnen für Vielfalt und gegen Extremismus konzipieren und durchführen (vgl. kampagnenstark.de).

7 Empfehlungen für die pädagogische Arbeit und ein Forschungsdesiderat

Durch die Präsenz populistischer und niederschwelliger extremistischer Inhalte in sozialen Medien, die mit Formaten wie Memes oder Videos teilweise direkt auf jugendliche Nutzer*innen abzielen, stellt sich die Frage, wie Jugendliche mit diesen Inhalten in ihrem Medien- und Bildhandeln umgehen. Verhandelt wird diese Frage häufig im Kontext einer möglichen Radikalisierung (vgl. Kap. 2). In Anbetracht der Zunahme subtiler, niederschwelliger extremistischer Inhalte ist jedoch mindestens ebenso relevant, welche Bedeutung die Inhalte in den Meinungsbildungsprozessen Jugendlicher haben und welche Ansatzpunkte für die medienpädagogische und politisch bildnerische Praxis vorhanden sind. Vor dem Hintergrund der Darstellungen in den Kapiteln 1-6 formulieren wir im vorliegenden Schlusskapitel auf Basis von Teilergebnissen der Studie fünf Empfehlungen für die pädagogische Praxis und ein Desiderat für die weitere Forschung.

Bilder und Memes als lebensweltliche Zugänge zu politischen Aushandlungsprozessen nutzen

Das Bildhandeln der an der Studie teilnehmenden Jugendlichen hatte ein sehr breites Themenspektrum (Kap. 2.2 ff.). Am häufigsten brachten die Jugendlichen Beispiele zu den Themen Zugehörigkeit, Teilhabe, soziale Medien, Gender und Ausgrenzung/Diskriminierung. Jugendliche zeigten beispielsweise Inhalte, die das Für und Wider wirtschaftlicher Teilhabe, Artikel 13 der Urheberrechtsreform auf Ebene der Europäischen Union, rassistische Diskriminierungen oder Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit (nicht nur in sozialen Medien) thematisierten. Die Jugendlichen diskutierten im Kontext der genannten Themen mehrfach Positionen, die auch für gesellschaftspolitische Aushandlungsprozesse

eine wichtige Rolle spielen. Politisches Bildhandeln war unter den Jugendlichen somit in ausgeprägtem Maße vorhanden, auch wenn die Jugendlichen selbst die verhandelten Themen nicht immer als politisch einordneten (vgl. Kap. 4.4).

Für die medienpädagogische und politisch bildnerische Praxis ergeben sich daraus methodische und inhaltliche Potenziale. Methodisch bieten Bilder und Memes aus dem alltäglichen Bildhandeln lebensweltliche Zugänge zu Themen, die für Jugendliche Relevanz besitzen. Diese konkreten Inhalte des Bildhandelns in die (medien-)pädagogische Arbeit miteinzubeziehen, erwies sich in der Studie als geeignete Anregung, um über verschiedene Themen ins Gespräch zu kommen. Genutzt werden können Bilder und Memes des alltäglichen Bildhandelns aber beispielsweise auch als ein Ausgangspunkt themenzentrierter aktiver Medienarbeit (Berg/Materna 2020; ufuq.de 2019). Bilder und Memes können für die pädagogische Arbeit in Bezug auf sehr unterschiedliche Inhalte genutzt werden. Als Aspekte der bereits genannten Themen, die sowohl Schnittpunkte mit den Lebenswelten der teilnehmenden Jugendlichen als auch mit politisch bildnerischen sowie medienpädagogischen Praxiszielen haben, können beispielsweise gelten: die Auseinandersetzung mit Ansprüchen von Schule und Arbeitswelt, die Diskussion gesellschaftlicher Missstände sowie von Vorstellungen über Sexualität und Gender oder der Umgang mit sozialen Medien.

Auseinandersetzung mit Narrativen und der Vieldeutigkeit ihrer medialen Erscheinungsformen fördern

Während der Datenerhebung diskutierten wir mit den Jugendlichen Bilder und Memes zu vier zentralen Narrativen extremistischer Inhalte: antimuslimischer Rassismus, islamistisches Opfernarrativ, Polarisierung und Demokratiefeindlichkeit. Die Jugendlichen zeigten sich den Narrativen gegenüber größtenteils kritisch und reflektiert, äußerten sich aber teilweise auch zustimmend gegenüber Inhalten, die als problematisch angesehen werden können (vgl. Kap. 5). Die Zustimmung der Jugendlichen beruhte in diesen Fällen zumeist auf lebensweltlichen Schnittpunkten, die sie mit den Bildern und Memes verbanden: Wenn die Bilder und Memes beispielsweise selbstgemachte Erfahrungen von Diskriminierung ansprachen, wurden sie tendenziell zustimmend bewertet. Hier wurden problematische Zusammenhänge erkennbar: Wenn die Jugendlichen Politik und Medien sehr kritisch und ihr eigenes Engagement als wirkungslos

ansahen, stimmten sie abwertenden Inhalten in Bezug auf Politik und Medien tendenziell zu. Aus der subjektiven Perspektive der Jugendlichen war dies in vielen Fällen nachvollziehbar. In den Diskussionen hatten diese Bewertungen aber auch zur Folge, dass die aus eigenen Erfahrungen abgeleitete Zustimmung die Vieldeutigkeit vor allem problematischer Bilder und Memes überdeckte und eine kritische Bewertung einzelner Inhalte erschwerte.

Für die medienpädagogische und politisch bildnerische Praxis entstehen aus dieser Beobachtung zwei Bedarfe. Der erste Bedarf ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit extremistischen Narrativen, die Antworten auf gesellschaftspolitische Fragen anbieten, die auch für Jugendliche relevant sind. Narrative verdichten Fakten, Behauptungen und ideologische Fragmente zu einer Erzählung, die sich für die Ziele ihrer Vertreter*innen instrumentalisieren lässt (Dovermann 2013, vgl.). Die mit den Jugendlichen diskutierten Bilder und Memes sind für sich genommen keine Narrative, sie verbinden sich aber in den Verweisstrukturen sozialer Medien schnell mit Inhalten, von denen die dazugehörigen extremistischen Narrative transportiert werden können. Auf diese Weise kann beispielsweise Abb. 5 (antimuslimische Bestsellerautor*innen, vgl. Kap. 5.2) mit antisemitischen Inhalten und solchen verbunden sein, die über staatlich organisierte oder tolerierte Pogrome an Muslim*innen in Deutschland mutmaßen. Um kritisch mit niederschweligen extremistischen Inhalten umgehen zu können, ist es deswegen für Fachkräfte und Jugendliche wichtig, sich mit den zentralen Narrativen extremistischer Gruppen kritisch auseinanderzusetzen. Auf diese Weise kann die Bedeutungsvielfalt scheinbar harmloser, gesellschaftskritischer oder unterhaltender Bilder und Memes in sozialen Medien besser eingeordnet werden.

Der zweite Bedarf bildet das inhaltliche Gegenstück zur Auseinandersetzung mit extremistischen Narrativen. Neben der Diskussion extremistischer Narrative braucht es eine Auseinandersetzung mit Narrativen, in denen demokratisch-pluralistische Gesellschaftsstrukturen gefördert werden (Cremer 2019; Frischlich 2019). Demokratisch-pluralistische Narrative akzentuieren das Recht auf gleiche Teilhabechancen für alle Bürger*innen und bestärken rechtsstaatliche Prinzipien. Die Auseinandersetzung mit ihnen im Kontext Politischer Bildung ist genauso wichtig wie die Behandlung problematischer Inhalte und nicht gleichzusetzen mit einer unkritischen Bejahung des Status quo. Vielmehr entstehen durch die Auseinandersetzung mit demokratisch-pluralistischen Narrativen politische Räume und Gestaltungsmöglichkeiten für eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Missständen. Diese Gestal-

tungsmöglichkeiten bieten einen Rahmen, in dem beispielsweise Kritik an Rassismus und systemischen Missständen stattfinden kann und der gleichzeitig Wege aufzeigt, innerhalb demokratischer Strukturen auf Veränderungen hinzuwirken.

Die Kontextualisierung von Bildern und Memes in sozialen Medien fördern

Eine wichtiges Strukturmerkmal sozialer Medien ist, dass ihre Inhalte durch die Möglichkeiten ihrer Verweisstrukturen (Teilen, Kommentieren, Downloaden, Bearbeiten etc.) ohne großen Aufwand in neue Kontexte gebracht und ihnen damit neue Bedeutungen verliehen werden können. Pörksen fasst diesen Prozess mit den Begriff Informationswäsche. Mit Informationswäsche „ist gemeint, dass im leichtgängigen Prozess des Kopierens, des wechselseitigen Zitierens und Verlinkens auch komplett unseriöse Behauptungen schrittweise aufgewertet werden und von bestenfalls randständigen Medien aus in die Mitte und die Breite der Gesellschaft diffundieren können [...]“ (Pörksen 2018, S. 36). Ein Aspekt dieses Strukturmerkmals sozialer Medien wurde auch in der Datenerhebung der Studie sichtbar, da wir Bilder und Memes so bearbeiteten, dass ihre Absender*innen nicht direkt ersichtlich waren (vgl. Kap. 3.1). Vorrangiges Ziel war, mit den Jugendlichen über die Inhalte der Bilder und Memes zu sprechen und nicht über ihr Vorwissen über die Absender*innen oder Produzent*innen – oder sie gar auf die Accounts der Organisationen zu verweisen. Zugleich kann in dieser Bearbeitung aber auch die Dekontextualisierung von Inhalten in sozialen Medien gesehen werden.

Unter diesen Vorzeichen betrachtet war bei der Auswertung der Diskussionen mit den Jugendlichen auffällig, dass sie die Bilder und Memes sehr stark in Bezug auf ihre eigene Perspektive bewerteten – was wenig überrascht. Erstaunlich war jedoch, dass wenige Jugendliche in ihre Diskussion der Inhalte der Bilder und Memes Gedanken darüber formulierten, wer ihre möglichen Absender*innen sein könnten.²⁸ Ebenso verbalisierten nur wenige Jugendliche mögliche Lesarten der Bilder und Memes von Gruppen, denen sie nicht selbst angehörten. In Bezug auf den Umgang mit Inhalten (nicht nur) in sozialen Medien zeigen sich hier allgemeine Herausforderungen für ein kompetentes Bild- und Medienhandeln. Zur

28 Das kann auch als methodisches Artefakt gewertet werden. Wichtig ist uns an dieser Stelle jedoch, auf die Herausforderung hinzuweisen, die durch fehlende Kontextualisierung entsteht.

Förderung von Medienkritikfähigkeit ist es deswegen wichtig, Jugendliche für die Kontextualisierung der Inhalte sozialer Medien in Bezug auf ihren Publikationsort, ihre Absender*innen und Produzent*innen und ihre Lesarten von unterschiedlichen Gruppen zu sensibilisieren (Brüggen 2018, 234 ff.).

Kritikfähigkeit in Bezug auf Bilder und Memes in sozialen Medien fördern

Kritikfähigkeit gehört zu den wichtigen Merkmalen eines kompetenten Umganges mit medialen Inhalten und damit auch mit Bildern und Memes. Während der Diskussion niederschwelliger extremistischer Inhalte für die vorliegende Studie war jedoch auffällig, dass einzelne Jugendliche die Aussagen der Bilder und Memes unkritisch reproduzierten (vgl. Kap. 5). Um dies in der pädagogischen Praxis zum Thema zu machen, kann es hilfreich sein, sich mit den rhetorischen Strategien niederschwelliger extremistischer Bilder und Memes zu beschäftigen. Auf zwei Ansätze möchten wir in diesem Zusammenhang hinweisen.

Der erste Ansatz ist Framing, englisch für Rahmung bzw. aktiv: das Rahmen. Framing steht in der kommunikationswissenschaftlichen Theorie für das strategische Herausstellen bzw. Überbetonen einzelner Informationen einer Nachricht, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Rezipient*innen die in der Nachricht formulierte moralische Bewertung, Kausalität oder Problemdefinition übernehmen (Entman 1993, S. 52). Die in Kapitel 5 diskutierten Abbildungen können in diesem Kontext als Inhalte verstanden werden, die die Frames der vier ausgeführten extremistischen Narrative verstärken und verbreiten. Die Abbildungen haben dafür das Potential, weil in ihnen eine Rhetorik verwendet wird, die Bewertungen und Interpretationen suggeriert, von denen die jeweiligen Narrative bestätigt werden können. Beispiele dafür sind Aussagen über junge Schutzsuchende (Abb. 3), antimuslimische Bestsellerautor*innen (Abb. 5) oder Politiker*innen, die einen das ganze Jahr „verarschen“ (Abb. 11). Für die Auseinandersetzung mit derartigen Inhalten ist es deswegen wichtig, die visuell und textlich in der Rhetorik vorhandenen Bewertungen zum Thema zu machen und kritisch zu hinterfragen.

Ein zweiter Ansatz ergibt sich aus dem mehrheitlich unterhaltungsorientierten Bildhandeln der Jugendlichen. Die Jugendlichen sagten, dass sie politische Inhalte ungern posteten, weil diese nicht den Erwartungen ihrer Peers entsprechen würden (vgl. Kap. 6.3). In der Rezeption der

Inhalte Dritter und auch der Bilder und Memes in unseren Workshops führte die Unterhaltungsorientierung dazu, dass beispielsweise Abb. 3 (junge Schutzsuchende) oder Abb. 11 (Wozu 1. April?), auf denen entweder eine freundlich dreinschauende (Abb. 3) oder eine lachende Frau (Abb. 11) zu sehen ist, als eher belustigende Inhalte wahrgenommen wurden. Die eigenen Inhalte „mit Humor“ zu transportieren, ist eine unter extremistischen Gruppierungen verbreitete Strategie, die besonders mit Bildern und Memes und bei einem jungen Zielpublikum angewandt wird (May/Feldman 2019). „Humoristische Gestaltungselemente können die Schamwelle senken, lustvolle bzw. gruppenintegrative Reize setzen sowie die Normalisierung und Anschlussfähigkeit antidemokratischen Gedankengutes vorantreiben“ (Schmitt et al. 2020b, S. 87). Diese Strategien anhand von Bildern und Memes in der (medien-)pädagogischen und politisch bildnerischen Praxis zum Thema zu machen, ist deswegen für die Stärkung eines kritischen Umganges mit problematischen Inhalten in sozialen Medien von Bedeutung.

Verschiedene Ebenen und Räume von Partizipation in sozialen Medien differenzieren

Die Förderung der Partizipation und Mündigkeit von Jugendlichen gehört zu den wichtigsten Zielen pädagogischen Wirkens, wengleich beide Ziele unterschiedliche Perspektiven haben. Partizipation bezieht sich auf das Mitgestalten von Gesellschaft und aktive Einbringen der eigenen Anliegen und Positionen. Mündigkeit hingegen ist stärker auf das Subjekt bezogen und bezeichnet den Anspruch, sich individuell und kritisch mit gesellschaftlichen Normen und Zuständen auseinanderzusetzen (Böhm/Seichter 2018, S. 335, S. 365). Idealerweise geht Partizipation mit Mündigkeit und vice versa einher. Die jugendlichen Studienteilnehmer*innen nutzten soziale Medien größtenteils intensiv und partizipierten mit diesen am Austausch zu verschiedenen Themen. Sie zeigten sich jedoch insgesamt eher zurückhaltend, wenn es um die Partizipation zu politischen Themen (im engen Verständnis) ging. Dafür haben wir zum einen verschiedene Hemmnisse identifizieren können, zum anderen haben wir Partizipation und Öffentlichkeit in unterschiedliche Ebenen differenziert (Kap. 6). Insgesamt partizipierten die Jugendlichen vor allem in semiöffentlichen Räumen eher zurückhaltend, während sie sich in semprivaten Räumen auch zu politischen Themen intensiver und freier austauschten. Die Zurückhaltung der Jugendlichen basierte größtenteils

auf schlechten Erfahrungen in sozialen Medien sowie der Wahrnehmung, dass diese im semiöffentlichen Raum einen Austausch von Argumenten kaum zuließen. Insofern kann die zurückhaltende Nutzung der Partizipationsmöglichkeiten sozialer Medien – vor allem in semiöffentlichen Räumen – als mündiges bzw. kompetentes Bild- und Medienhandeln der Jugendlichen beschrieben werden. Aus diesem Befund lassen sich für die pädagogische Praxis verschiedene Anregungen ableiten.

Zu diesen Anregungen gehört vor allem, in pädagogischen Projekten, die das Medienhandeln Jugendlicher in sozialen Medien thematisieren, die verschiedenen Ebenen von Partizipation und Formen von Öffentlichkeit in sozialen Medien in die Konzeption der eigenen Arbeit miteinzubeziehen (Griese et al. 2020, S. 40 f.). Hilfreich ist es, sich zu fragen: Geht es um Partizipation in geschützten, semiprivaten Räumen, in denen die Jugendlichen mit Personen interagieren, die ihnen bekannt und vertraut sind? Oder sollen die Jugendlichen befähigt werden, sich in semiöffentliche Diskurse einzubringen? Wenn ja, wie können etwaige Hemmnisse berücksichtigt und in die Konzeption miteinbezogen werden? Beispiele für letzteres wären Fragen wie: Sollen die Teilnehmenden anonyme individuelle Accounts nutzen? Wird ein eigener Projekt-Account angelegt, den Jugendliche nutzen können? Oder stellen die Fachkräfte den Jugendlichen beispielsweise auf der Projekthomepage eine eigene Plattform zu Verfügung, die sie vor individuellen Anfeindungen schützen hilft? Außerdem bietet es sich an, die Hemmnisse der Partizipation mit Jugendlichen selbst zum Thema zu machen, sodass sie aus ihrer Sicht förderliche Rahmenbedingungen für Partizipation herausarbeiten und idealerweise umsetzen können.

Meinungsbildung in und mit sozialen Medien vertiefend erforschen

Die Herausforderungen sozialer Medien für die Meinungsbildung und für gesellschaftspolitische Abstimmungsprozesse werden im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs vor allem auf struktureller und subjektiver Ebene diskutiert. Auf struktureller Ebene wird argumentiert, dass soziale Medien den Informationsfluss und die Wahrnehmung der öffentlichen Meinung (vor allem) negativ beeinflussen. Beispiele dafür sind Begriffe wie Filterblase und Echokammer oder die Anwendung der Theorie der Schweigespirale auf Kommunikationsdynamiken in sozialen Medien (z. B. Pariser 2012; Pörksen 2018; Schweiger 2017). Die subjektive

Ebene wird vor allem durch psychologische Forschung abgedeckt. Sie weist darauf hin, dass Rezipient*innen durch die schiere Menge an Informationen (nicht nur) in sozialen Medien überfordert werden. Das führe dazu, dass sie die Informationen kaum noch sachlich betrachten und gegeneinander abwägen, sondern für ihre Bewertung zunehmend die eigenen Vorannahmen und Neigungen entscheidend werden. Das sei ein Grund für zunehmende Polarisierungstendenzen (z. B. Hannon 2020; Taber et al. 2009).

Vernachlässigt werden durch den Fokus auf strukturelle und subjektive Erklärungsmuster die soziale Aushandlungsprozesse, von denen die Bedeutungen medialer Inhalte elementar mitbestimmt werden. Denn soziale und digitale Medien multiplizieren nicht nur die Verfügbarkeit von Informationen, sondern erweitern und verändern auch die Möglichkeiten, sich über diese Inhalte auszutauschen und deren Bedeutungen zu verhandeln. Bisher gibt es jedoch kaum Studien, die den sozialen Prozess der Bedeutungsaushandlung von Medienhalten aus der Perspektive der Subjekte unter Einbezug der sie umgebenden medialen Infrastrukturen und von ihnen genutzten Formate fokussieren. Detaillierte Einblicke in die Prozesse der (politischen) Meinungsbildung bleiben aufgrund der derzeitigen Forschungslage somit verwehrt. Für die Zukunft wünschenswert sind deswegen beispielsweise „themenfokussierte Studien, die die themenbezogenen Haltungen von Jugendlichen (sowie deren Veränderungen im Zeitverlauf), die genutzten medialen Inhalte und auch die nonmediale Kommunikation der Jugendlichen mit in den Blick nehmen [...]“ (Griese et al. 2020, S. 40). Derartige Studien bieten grundlegende Erkenntnisse zur politischen Sozialisation junger Menschen unter den Bedingungen der Digitalisierung und können zu einem besseren Verständnis beitragen, wie niederschwellige extremistische Inhalte von Jugendlichen angeeignet werden.

Medienpädagogische Forschung hat eine lange Tradition darin, sich den beschriebenen Aushandlungsprozessen zum Beispiel mithilfe des Modells der Medienaneignung anzunähern. Als Modell, das subjektive Bedürfnisse, soziale Kontexte sowie mediale Infrastrukturen und Formate mitberücksichtigt, bietet es unseres Erachtens einen vielversprechenden Ausgangspunkt, um die Modelle verschiedener Disziplinen in Bezug auf die Meinungsbildung zu integrieren.

8 Literaturverzeichnis

- Abushi, Sakina/Asisi, Pierre (2020). Die „Anderen“ empowern? Versuch einer Begriffsbestimmung für die Politische Bildung und pädagogische Praxis. <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/diversitaetsorientierung/empowern/> [Zugriff: 01.01.2020].
- Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.) (2018). Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript Verlag.
- Arndt, Susan (2019). Rassismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.). Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache; ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast-Verl., S. 37–43.
- Baaken, Till/Becker, Reiner/Björgo, Tore/Kiefer, Michael/Korn, Judy/Mücke, Thomas/Ruf, Maximilian/Walkenhorst, Dennis (2018). Herausforderung Deradikalisierung. Einsichten aus Wissenschaft und Praxis. Frankfurt am Main: Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK).
- Baaken, Till/Hartwig, Friedhelm/Meyer, Matthias (2019). Die Peripherie des Extremismus auf YouTube. Berlin. https://modus-zad.de/wp-content/uploads/2020/03/modus_insight_Die_Peripherie_Des_Extremismus_auf_YouTube2020.pdf [Zugriff: 20.07.2020].
- Bax, Daniel/Seidel, Eberhard (2017). Die Internationale der Muslimfeinde. In: Bax, Daniel/Beucker, Pascal/Geisler, Astrid/Grimm, Rico/Hindricks, Thorsten/Kleff, Sanem/Seidel, Eberhard (Hrsg.). Rechtspopulismus. Themenheft. Berlin: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage, S. 34–39.

- Becker, Helle/Fereidooni, Karim/Krüger, Thomas/Nordbruch, Götz/Oberle, Monika (2020). Politische Bildung und Primärprävention. Auszug aus einer Fachdebatte. In: Hößl, Stefan E./Jamal, Lobna/Schellenberg, Frank (Hrsg.). Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 165–185.
- Bedford-Strohm, Jonas/Höhne, Florian/Zeyher-Quattlander, Julian (Hrsg.) (2019). Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf politische Partizipation im Wandel. Baden-Baden: Nomos.
- Berg, Katja/Materna, Georg (2020). Themenzentrierte Medienarbeit mit Memes in der Präventionsarbeit. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Praxisprojektes bildmachen. In: merz | medien + erziehung, 64 (5), S. 60–66.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2018). Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brüggen, Niels (2018). Medienaneignung und ästhetische Werturteile. Zur Bedeutung des Urteils ‚Gefällt mir!‘ in Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Brüggen, Niels/Dreyer, Stephan/Drosselmeier, Marius/Gebel, Christa/Hasebrink, Uwe/Rechlitz, Marcel (2017). Jugendmedienschutzindex: Der Umgang mit onlinebezogenen Risiken - Ergebnisse der Befragung von Eltern und Heranwachsenden. Berlin.
- Brüggen, Niels/Schemmerling, Mareike (2013). Identitätsarbeit und sozialraumbezogenes Medienhandeln im Sozialen Netzwerkdienst facebook. In: Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels (Hrsg.). Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web. Baden-Baden: Nomos, S. 141–210.
- Bruns, Axel (2019). Are filter bubbles real? Cambridge, UK, Medford, MA: Polity Press.
- Bülow, Lars/Johann, Michael (Hrsg.) (2019). Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde. Berlin: Frank & Timme.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2021). Islamismus. https://www.verfassungsschutz.de/de/service/glossar/_II#islamismus [Zugriff: 25.01.2021].

- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2013). Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention. Wiesbaden: Springer VS.
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2018). Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus. Wiesbaden: Springer VS.
- Chadwick, Andrew/Dennis, James/Smith, Amy P. (2018). Politics in the age of hybrid media. Power, Systems, and Media Logics. In: Bruns, Axel/Enli, Gunn/Skoegerbø, Eli/Larson, Anders Olof/Christensen, Christian (Hrsg.). *The Routledge Companion to Social Media*. New York [u. a.]: Routledge, S. 7–22.
- Cremer, Hendrik (2019). Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Berlin.
- Demokratiezentrum Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). Pädagogischer Umgang mit antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen. Sersheim.
- Dittrich, Miro/Jäger, Lukas/Meyer, Claire-Friederike/Rafael, Simone (2020). *Alternative Wirklichkeiten. Monitoring rechts-alternativer Medienstrategien*. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Dovermann, Ulrich (2013). Narrative und Gegen-Narrative im Prozess von Radikalisierung und Deradikalisierung. <https://www.bpb.de/apuz/164929/narrative-und-gegen-narrative-im-prozess-von-radikalisierung-und-deradikalisierung?p=all> [Zugriff: 12.02.2021].
- Ebner, Julia (2017). Radikalisierungsspirale. Das Wechselspiel zwischen Islamismus und Rechtsextremismus. In: *Wissen schafft Demokratie*, (2), S. 148–157.
- Ebner, Julia (2018). Radikalisierungsspirale: Das Wechselspiel zwischen Islamismus und Rechtsextremismus, ufuq.de. <http://www.ufuq.de/radikalisierungsspirale-das-wechselspiel-zwischen-islamismus-und-rechtsextremismus/> [Zugriff: 31.08.2018].
- Ebner, Julia (2019). Radikalisierungsmaschinen. Wie Extremisten die neuen Technologien nutzen und uns manipulieren. Berlin: Suhrkamp.
- Eckert, Roland (2013). Radikalisierung. Eine soziologische Perspektive. In: *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, (29-30), S. 11–17.

- El-Mafaalani, Aladin (2016). Wenn Konformität zur Rebellion wird - Der Salafismus als Jugendkulturelle Provokation. In: Landesinstitut für Schulentwicklung/Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg/Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1, Bonifatius GmbH, S. 82–85.
- El-Mafaalani, Aladin (2018). Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Entman, Robert M. (1993). Framing. Toward clarification of a fractured paradigm. In: *Journal of Communication*, 43 (4), S. 51–58.
- Fahim, Amir Alexander (2013). Migrationshintergrund und biografische Belastung als Analyse Kriterien von Radikalisierungsprozessen junger Muslime in Deutschland. In: Herding, Maruta (Hrsg.). Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte. Halle/Saale, S. 40–56.
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Reutter, Theresa (2020). JIM-Studie 2019. Jugend, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [Zugriff: 09.07.2020].
- Foroutan, Naika (2010). Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungsidentitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte, (46-47), S. 9–15.
- Foroutan, Naika (2015). Die postmigrantische Gesellschaft. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft> [Zugriff: 08.05.2020].
- Foroutan, Naika (2016). Postmigrantische Gesellschaften. In: Brinkmann, Heinz Ulrich/Sauer, Martina (Hrsg.). Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.
- Forschungsnetzwerk Radikalisierung und Prävention (Hrsg.) (2020). Aspekte von Radikalisierungsprozessen. Fallgestützte Analysen. Osnabrück: Steinbacher Druck.
- Frankenberger, Patrick/Hofmann, Ingrid/Ipsen, Flemming/Oezmen, Fehime/Zarabian, Nava (2019). Islamismus im Netz. Bericht 2018. Mainz: jugendschutz.net.

- Frischlich, Lena (2019). Extremistische Propaganda und die Diskussion um „Gegenerzählungen“. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/293970/extremistische-propaganda-und-die-diskussion-um-gegenerzaehlungen> [Zugriff: 02.12.2020].
- Frischlich, Lena/Rieger, Diana/Morten, Anna/Bente, Gary (Hrsg.) (2017). Videos gegen Extremismus? Counter-Narrative auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Gerhards, Jürgen/Neidhardt, Friedhelm (1990). Strukturen und Funktionen moderner Öffentlichkeit. Fragestellungen und Ansätze. Berlin.
- Golesorkh, Jawaneh (2019). Bilder des Islams in medialen Lebenswelten. Zwischen antimuslimischem Rassismus und muslimischer Selbstermächtigung. In: *merz. medien + erziehung*, 63 (3), S. 51–56.
- Gordon, Robert S. (1983). An Operational Classification of Disease Prevention. In: *Public Health Report*, 98 (2), S. 107–109.
- Griese, Hannah/Brüggen, Niels/Materna, Georg/Müller, Eric (2020). Politische Meinungsbildung Jugendlicher in sozialen Medien. Zugänge, ausgewählte Befunde und aktuelle Einblicke in ein interdisziplinäres Forschungsfeld. München: JFF - Institut für Medienpädagogik.
- Grimm, Rico (2017). Die neuen Rechten, verständlich erklärt. In: Bax, Daniel/Beucker, Pascal/Geisler, Astrid/Grimm, Rico/Hindrichs, Thorsten/Kleff, Sanem/Seidel, Eberhard (Hrsg.). *Rechtspopulismus. Themenheft*. Berlin: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage, S. 8–24.
- Günther, Christoph/Ourghi, Mariella/Schröter, Susanne/Wiedl, Nina (2016). *Dschihadistische Rechtfertigungsnarrative und mögliche Gegenarrative*. Frankfurt am Main: Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK).
- Hannon, Michael (2020). Are Knowledgeable Voters Better Voters? <https://philpapers.org/rec/HANASV> [Zugriff: 20.01.2021].
- Hartung-Griemberg, Anja (2017). Medienpädagogische Forschung. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.). *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. 6., neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 247–253.
- Hölig, Sascha/Hasebrink, Uwe (2019). *Reuters Institute Digital News Report 2019. Ergebnisse für Deutschland*. Hamburg.

- Hüttermann, Jörg (2018). Entparadoxierung im Hochgeschwindigkeitsmodus. Anmerkungen zur Soziologie der Chatgruppe im Lichte einer komparativen Analyse. In: Kiefer, Michael/Hüttermann, Jörg/Dziri, Bacem/Ceylan, Rauf/Roth, Viktoria/Srowig, Fabian/Zick, Andreas (Hrsg.). „Lasset uns in sha’a Allah ein Plan machen“. Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–134.
- Imhof, Kurt (2003). Öffentlichkeitstheorien. In: Bentele, Günter/Brosius, Hans-Bernd/Jarren, Otfried (Hrsg.). Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–209.
- Ipsen, Flemming/Bollhöfner, Julian/Seitz, Christina/Wörner-Schappert, Michael (2019). Rechtsextremismus im Netz. Bericht 2018, 2019. Mainz: jugendschutz.net.
- Jarren, Otfried/Klinger, Ulrike (2017). Öffentlichkeit und Medien im digitalen Zeitalter. Zwischen Differenzierung und Neu-Institutionalisierung. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hrsg.). Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 33–42.
- Jekta, Maral (2020). Gesellschaftskritik zwischen Legitimität und Demokratiefindlichkeit. Entstanden im Rahmen des Projektes RISE - jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus. <https://rise-jugendkultur.de/expertise/gesellschaftskritik/einleitung/> [Zugriff: 06.05.2020].
- JFF (2018). bildmachen. Jugendliche gegen islamistische Inhalte in Sozialen Medien stärken. München.
- Johann, Michael/Bülow, Lars (2019). Politische Internet-Memes: Erschließung eines interdisziplinären Forschungsfeldes. In: Bülow, Lars/Johann, Michael (Hrsg.). Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde. Berlin: Frank & Timme, S. 13–40.
- Kaspar, Kai/Gräßer, Lars/Riffi, Aycha (Hrsg.) (2017). Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses. Düsseldorf, München: kopaed (Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW, Bd. 4).
- Kemmesies, Uwe E. (2006). Zukunftsaussagen wagen: Zwischen Verstehen und Erklären. Methodologische und theoretische Notizen zur

- Prognoseforschung im Phänomenbereich Extremismus/Terrorismus. In: Kemmesies, Uwe E. (Hrsg.). *Terrorismus und Extremismus. Der Zukunft auf der Spur*. München: Luchterhand, S. 1–39.
- Kersting, Norbert (2016). Jugend und politische Partizipation. Online- oder Offline-Beteiligung? In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.). *Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen - Perspektiven - Fallstudien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–270.
- Keupp, Heiner (2009). Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: Theunert, Helga (Hrsg.). *Jugend - Medien - Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien*. München: Kopaed, S. 53–77.
- Keupp, Heiner (2017). Identität. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.). *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. 6., neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 153–159.
- Kiefer, Michael (2015). Die Selbsterhöhten. Tausende Kämpfer aus Europa kämpfen für die Terrormiliz. In: APuZ. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (16), S. 17.
- Klawe, Willi (2016). Die Lebenswelt junger Muslime und die Faszination des Islam. Von der Fremdenfeindlichkeit zur Islamophobie. Der „religious turn“ im Fremdheitsdiskurs. In: *deutsche jugend*, 64 (9), S. 376–386.
- Klinger, Ulrike (2018). Aufstieg der Semiöffentlichkeit: Eine relationale Perspektive. In: *Publizistik*, 63, S. 245–267.
- Kolleck, Alma (2017). Politische Diskurse online. Einflussfaktoren auf die Qualität der kollektiven Meinungsbildung in internetgestützten Beteiligungsverfahren. Baden-Baden: Nomos.
- Koppetsch, Cornelia (2017). Aufstand der Etablierten. Rechtspopulismus und die gefährdete Mitte. In: *Soziopolis*. <https://www.sozopolis.de/aufstand-der-etablierten.html> [Zugriff: 31.12.2020].
- Krotz, Friedrich/Schulz, Iren (2014). Jugendkulturen im Zeitalter der Mediatisierung. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.). *Digitale Jugendkulturen*. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–44.
- Kulaçatan, Meltem (2020). Raus aus der Islamecke. Religious literacy als Lösungsansatz. Im Rahmen des Projektes RISE - jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus. <https://rise-jugendkultur.de/artikel/raus-aus-der-islam-ecke/> [Zugriff: 31.12.2020].

- Lamnek, Siegfried (2008). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU.
- Leggewie, Claus (1998). *Demokratie auf der Datenautobahn. Oder: Wie weit geht die Zivilisierung des Cyberspace?* In: Leggewie, Claus (Hrsg.). *Internet & Politik. Von der Zuschauer- zur Beteiligungsdemokratie?* Köln: Bollmann, S. 15–51.
- Lobinger, Katharina (2012). *Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lobinger, Katharina (2015). *Praktiken des Bildhandelns in mediatisierten Gesellschaften - eine Systematisierung*. In: Lobinger, Katharina/Geise, Stephanie (Hrsg.). *Visualisierung - Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften*. Köln: Herbert von Halem, S. 37–58.
- Lobinger, Katharina/Brantner, Cornelia (2015). *Q-Sort: qualitative-quantitative Analysen bildlicher Rezeptions- und Aneignungsprozesse. Leistungen und Limitationen für das Feld visueller Kommunikationsforschung*. In: Lobinger, Katharina/Geise, Stephanie (Hrsg.). *Visualisierung - Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften*. Köln: Herbert von Halem, S. 181–206.
- Lobinger, Katharina/Geise, Stephanie (2015). *Zur Einleitung: Visualisierung und Mediatisierung als Rahmenprozesse*. In: Lobinger, Katharina/Geise, Stephanie (Hrsg.). *Visualisierung - Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften*. Köln: Herbert von Halem, S. 9–17.
- Lünenborg, Margreth/Raetzsch, Christoph/Reißmann, Wolfgang/Siemon, Miriam (2020). *Media Practice in performativen Öffentlichkeiten. Für eine praxistheoretische Positionierung der Journalismusforschung*. In: *Neujustierung der Journalistik/Journalismusforschung in der digitalen Gesellschaft: Proceedings zur Jahrestagung der Fachgruppe Journalistik/Journalismusforschung der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft 2019*, Eichstätt: SSOAR - GESIS Leibniz Institute for the Social Sciences, S. 34–51.
- Mahlouly, Dounia (2019). *Reconciling Impacts and Ethics. An Ethnography of Research on Violent Online Extremisms*. Dublin.

- Materna, Georg (2019). Ist das noch kritisch oder schon extrem? Meinungsbildung Jugendlicher in Sozialen Medien im Kontext von islamistischen Ansprachen und Islamfeindlichkeit. In: merz Wissenschaft, 63 (6), S. 53–64.
- May, Rob/Feldman, Matthew (2019). Understanding the Alt-Right: Ideologies, Lulz and Hiding in Plain Sight. In: Fielitz, Maik/Thurston, Nick (Eds.). Post-digital cultures of the far right. Online actions and offline consequences in Europe and the US. Bielefeld: transcript, pp. 25–36.
- Mediendienst Integration (2019). Handbuch Islam und Muslime. Berlin. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI_HBI_Neuauflage.pdf [Zugriff: 19.06.2020].
- Meyen, Michael/Löblich, Maria/Pfaff-Rüdiger, Senta/Riesmeyer, Claudia (2019). Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Milbradt, Björn/Schau, Katja/Greuel, Frank (2019). (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention - Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. In: Heinzelmann, Claudia/Marks, Erich (Hrsg.). Prävention und Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag: 20. und 21. Mai 2019 in Berlin. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, S. 141–180.
- Moser, Heinz (2008). Die Medienpädagogik und der zweite Strukturwandel der Öffentlichkeit. In: Moser, Heinz/Hipfl, Brigitte/Hug, Theo/Meister, Dorothee M./Sesink, Werner (Hrsg.). Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien, Pädagogik, Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 23–50.
- Müller, Jochen (2018). „The kids are all right!“. Ansätze zur Salafismusprävention in der pädagogischen Praxis. <http://www.ufuq.de/the-kids-are-alright/> [Zugriff: 25.05.2019].
- Müller, Tobias (2018). Sicherheitswissen und Extremismus. Definitionsdynamiken deutscher Islampolitik. In: Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.). Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript Verlag, S. 185–214.
- Neumann, Peter (2016). Der Terror ist unter uns. Dschihadismus und Radikalisierung in Europa. Berlin: Ullstein.

- Nordbruch, Götz (2016). Bedeutung von Diskriminierungserfahrungen und gesellschaftlicher Marginalisierung in religiösen Radikalisierungsprozessen. In: Demokratiezentrum Baden-Württemberg (Hrsg.). Pädagogischer Umgang mit antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen. Sersheim, S. 25–30.
- Nordbruch, Götz (2019). Islamistische Initiativen wie „Realität Islam“ profitieren von Leerstellen in Schule und Sozialarbeit. <https://www.ufuq.de/islamistische-initiativen-wie-realitaet-islam-profitieren-von-leerstellen-in-schule-und-sozialarbeit/> [Zugriff: 24.06.2020].
- Nordbruch, Götz/Asisi, Pierre (2019). Legitime Fragen, problematische Antworten: Islamistische Angebote in Sozialen Medien. In: *merz.medien + erziehung*, 63 (3), S. 45–50.
- Ogette, Tupoka (2020). *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast.
- Pariser, Eli (2012). *The filter bubble. What the Internet is hiding from you*. London: Penguin Books.
- Pelinka, Anton/Varwick, Johannes (2010). *Grundzüge der Politikwissenschaft*. Wien: Böhlau.
- Pfadenhauer, Michaela (2009). Identitätsbildung in juvenilen Geselligkeiten? Über Leben und Lernen in Szenen. In: Theunert, Helga (Hrsg.). *Jugend - Medien - Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien*. München: kopaed, S. 35–51.
- Piecha, Alexander (2002). *Die Begründbarkeit ästhetischer Werturteile*. Paderborn: Mentis-Verl.
- Pörksen, Bernhard (2018). *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Carl Hanser Verlag.
- Qasem, Sindyan (2020). „Gute Arbeit, gute Bildung, Integration und Teilhabe“. *Islamismusprävention als Universalschlüssel für die (Post-)Migrationsgesellschaft?* Berlin.
- Quent, Matthias (2020). *Deutschland rechts außen. Wie die Rechten nach der Macht greifen und wie wir sie stoppen können*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Reinemann, Carsten/Nienierza, Angela/Fawzi, Nayla/Riesmeyer, Claudia/Neumann, Katharina (2019). *Jugend - Medien - Extremismus*. Wiesbaden: Springer VS.

- Reißmann, Wolfgang (2014). Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites. Reflexionen zum Wandel jugendkultureller Vergemeinschaftungen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.). *Digitale Jugendkulturen*. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–103.
- Reißmann, Wolfgang (2015). *Mediatisierung visuell. Kommunikationstheoretische Überlegungen und eine Studie zum Wandel privater Bildpraxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Reißmann, Wolfgang (2019). Digitalisierung, Mediatisierung und die vielen offenen Fragen nach dem Wandel visueller Alltagskultur. In: Lobinger, Katharina (Hrsg.). *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–61.
- Rieger, Diana/Frischlich, Lena/Bente, Gary (2013). *Propaganda 2.0. Psychological Effects of Right-Wing and Islamic Extremist Internet Videos*. Köln: Luchterhand.
- Sachs-Hombach, Klaus/Zywietz, Bernd (Hrsg.) (2018). *Fake News, Hash-tags & Social Bots*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schell, Fred (1993). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2009). *Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*. Konstanz: UVK.
- Schmidt, Jan-Hinrik/Merten, Lisa/Hasebrink, Uwe/Petrich, Isabelle/Amelie, Rolf (2017). *Zur Relevanz von Online-Intermediären für die Meinungsbildung*. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts Nr. 40. Hamburg: Hans-Bredow-Institut für Medienforschung.
- Schmitt, Josephine B./Ernst, Julian/Rieger, Diana/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2020a). *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, Josephine B./Harles, Danilo/Rieger, Diana (2020b). Themen, Motive und Mainstreaming in rechtsextremen Online-Memes. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 68 (1-2), S. 73–93.
- Schorb, Bernd (1995). *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske und Budrich.

- Schorb, Bernd (2017a). Medienaneignung. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.). Grundbegriffe der Medienpädagogik. 6., neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 215–221.
- Schorb, Bernd (2017b). Medienkompetenz. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.). Grundbegriffe der Medienpädagogik. 6., neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 254–261.
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga (2000). Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hrsg.). Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München: kopaed, S. 33–57.
- Schweiger, Wolfgang (2017). Der (des)informierte Bürger im Netz. Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern. Wiesbaden: Springer VS.
- Sixtus, Frederick/Slupina, Manuel/Sütterlin, Sabine/Amberger, Julia/Klingholz, Reiner (2019). Teilhabeatlas Deutschland. Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen. Berlin: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Swertz, Christian/Barberini, Alessandro (2017). Partizipation. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.). Grundbegriffe der Medienpädagogik. 6., neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 338–341.
- Taber, Charles S./Cann, Damon M./Kucsova, Simona (2009). The Motivated Processing of Political Arguments. In: *Political Behavior*, 31 (2), S. 137–155.
- ufuq.de (2018). „Generation Islam“ und Internet-Islamismus: Interview mit Pierre Asisi. <http://www.ufuq.de/generation-islam-und-online-islamismus-interview-mit-pierre-asisi/> [Zugriff: 20.08.18].
- ufuq.de (2019). Mit Memes gegen Islamismus? Materialien für die politische Medienbildung mit Jugendlichen. Berlin.
- Utlu, Deniz (2019). Migrationshintergrund. In: Arndt, Susan/Ofuately-Alazard, Nadja (Hrsg.). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache; ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verl., S. 445–448.

- Wagner, Elke (2019). *Intimisierte Öffentlichkeiten. Pöbeleien, Shitstorms und Emotionen auf Facebook*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels (Hrsg.) (2013). *Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web*. Baden-Baden: Nomos.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/Gebel, Christa (2009). *Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse jugendnaher Plattformen und ausgewählter Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen*. München: JFF - Institut für Medienpädagogik.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa (Hrsg.) (2014a). *Jugendliche und die Aneignung politischer Informationen in Online-Medien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa (2014b). *Jugendliche und ihre mediatisierten Informationsnetze*. In: Wagner, Ulrike/Gebel, Christa (Hrsg.). *Jugendliche und die Aneignung politischer Informationen in Online-Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–24.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa (2014c). *Mediatisierte Partizipation? Bedingungen für souveränes informationsbezogenes Medienhandeln*. In: Wagner, Ulrike/Gebel, Christa (Hrsg.). *Jugendliche und die Aneignung politischer Informationen in Online-Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–193.
- Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (2013). *Jugend, Jugendkultur und radikaler Islam - gewaltbereite und islamistische Erscheinungsformen unter jungen Musliminnen und Muslimen in Deutschland*. In: Herding, Maruta (Hrsg.). *Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte*. Halle/Saale, S. 57–78.
- Zick, Andreas/Roth, Viktoria/Srowig, Fabian (2018). *Zum Löwen werden. Radikalisierung als jugendkulturelles Phänomen*. In: Kiefer, Michael/Hüttermann, Jörg/Dziri, Bacem/Ceylan, Rauf/Roth, Viktoria/Srowig, Fabian/Zick, Andreas (Hrsg.). *„Lasset uns in sha’a Allah ein Plan machen“*. Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–93.

Georg Materna, Achim Lauber, Niels Brüggem

Politisches Bildhandeln

Der Umgang Jugendlicher mit visuellen politischen, populistischen und extremistischen Inhalten in sozialen Medien

Medienhandeln in sozialen Medien ist zu einem großen Teil auch Bildhandeln. Bilder (Fotos, Memes, GIFs, Videos etc.) werden zur Unterhaltung genutzt, um zu kommunizieren oder zum Ausdruck der eigenen Identität. Kaum betrachtet wurde bisher jedoch, wie Jugendliche und junge Erwachsene mit politischen, populistischen oder extremistischen Bildern umgehen. Die qualitative Studie „Politisches Bildhandeln“ widmet sich diesem Themenfeld: Welche Rolle spielen politische Themen im Bildhandeln von Jugendlichen und jungen Erwachsenen? Inwieweit erkennen sie die ideologischen Inhalte von populistischen bzw. extremistischen Bildern? Welche Inhalte betrachten sie als politisch, welche als extremistisch? Inwieweit positionieren sie sich zu politischen Themen in sozialen Medien?

**bildmachen
.net**

