

White-Saviorism-Darstellungen in sozialen Medien

Eine qualitative Untersuchung zur Wahrnehmung Jugendlicher

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Peilin Bircher
Remo Wolfensberger

Bern, Dezember 2025

Die Thesis wurde für die Publikation formal überarbeitet, im Inhalt aber nicht geändert.

Gutachterin: Prof. Dr. Simone Brauchli

Abstract

In der vorliegenden Bachelor-Thesis wird untersucht, wie Jugendliche eine White-Savior-artige Darstellung in den sozialen Medien wahrnehmen. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass White Saviorism als postkolonial geprägtes Phänomen zwar in der Entwicklungszusammenarbeit, den Medien und der Forschung thematisiert wird, die Perspektive von Jugendlichen jedoch weitgehend unerforscht bleibt. Um diese Lücke zu adressieren, geht die Arbeit der Frage nach, wie Jugendliche ein entsprechendes Video auf der Social-Media-Plattform «YouTube» wahrnehmen.

Die empirische Grundlage bildeten zwei leitfadengestützte Fokusgruppeninterviews mit zwei Gruppen à jeweils acht Jugendlichen im Alter von 14 bis 15 Jahren. Als Stimulus wurde das YouTube-Video «*I Built 100 Wells in Africa*» von MrBeast (2023) eingesetzt und die erhobenen Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen ein ambivalentes Bild: Einerseits äusserten die befragten Jugendlichen positive oder unkritische Zuschreibungen gegenüber dem Protagonisten, andererseits liessen sich differenzierte Reflexionen zu Motiven, Inszenierung und globalen Machtverhältnissen erkennen. Gleichzeitig traten wiederholt stereotype oder vereinfachende Darstellungen Afrikas auf, die teilweise strukturell mit White Saviorism verknüpft sind.

Aus diesen Befunden leitet die Arbeit zentrale Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit ab, insbesondere im Hinblick auf die Förderung kritischer Medienkompetenz und rassismuskritischer Bildungsarbeit. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Jugendliche sowohl für koloniale Narrative sensibilisiert als auch in ihrer Fähigkeit zur kritischen Einordnung digitaler Inhalte gestärkt werden sollten.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Einführung in die Problemstellung.....	1
1.2	Persönliches Interesse.....	3
1.3	Relevanz für die Soziale Arbeit	4
2	Forschungsstand	6
2.1	Ableitung der Fragestellung	6
2.2	Aufbau der Arbeit.....	7
3	Theoretischer Rahmen	8
3.1	White Saviorism	8
3.2	Othering	10
3.3	Kritische Weisseinsforschung.....	11
3.4	Postkoloniale Theorien.....	12
3.5	Rassismuskritische Soziale Arbeit.....	13
3.6	Jugendliche und deren Mediennutzung.....	15
3.7	Medienkompetenz.....	18
4	Forschungsdesign und Methodik	21
4.1	Forschungszugang und Methodenauswahl	21
4.2	Durchführung der Fokusgruppeninterviews.....	23
4.2.1	Stimulus	23
4.2.2	Leitfaden	26
4.2.3	Rahmenbedingungen.....	28
4.2.4	Interviewleitung	29
4.3	Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse.....	30
5	Ergebnisse	32
5.1	Darstellung der Ergebnisse	32
	Kategorie 1.1: Wahrnehmung MrBeast «positiv»	33
	Kategorie 1.2: Wahrnehmung MrBeast «ambivalent»	35

Kategorie 2: Wahrnehmung der Menschen vor Ort.....	36
Kategorie 2.1: Regierung.....	36
Kategorie 2.2: Ambivalente Verantwortungszuschreibungen	38
Kategorie 2.3: Lokale Bevölkerung	40
Kategorie 2.4: Lebensverhältnisse.....	42
Kategorie 3: Stereotypisierung.....	43
Kategorie 3.1: Versuchte Differenzierungen	45
Kategorie 4: Vergleich mit der eigenen Lebenswelt	46
Kategorie 5: Othering.....	49
Kategorie 6: Reflexive Aussagen	51
Kategorie 6.1: Beweggründe	51
Kategorie 6.2: Darstellung und Inszenierung im Video.....	55
Kategorie 6.3 Medienkritik	58
Kategorie 6.4: Reflexion über Mechanismen	61
Kategorie 6.5: Postkoloniale Bezüge	63
5.2 Diskussion der Ergebnisse.....	64
5.3 Beantwortung der Fragestellung	73
5.4 Kritische Würdigung.....	74
6 Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit und weitere Forschungsdesiderate.....	77
7 Fazit	81
Literaturverzeichnis	82
Abbildungsverzeichnis.....	89
Anhang.....	90
Anhang 1: Videoanalyse.....	90
Anhang 2: Leitfaden	94
Anhang 3: Einverständniserklärung Erziehungsberechtigte	96
Anhang 4: Kodierleitfaden	97

1 Einleitung

In diesem einleitenden Kapitel werden fundamentale Aspekte der vorliegenden Arbeit erläutert, darunter eine Einführung in die Problemstellung, das persönliche Interesse der beiden Verfassenden sowie die Relevanz für die Soziale Arbeit.

1.1 Einführung in die Problemstellung

Der Begriff *White Saviorism* (dt. «Weisses Retter*innentum») basiert auf postkolonialen Theorien und kritischer Weisseinsforschung (Cole, 2012). Dabei wird vor allem die moralische Aufladung von Hilfeleistungen kritisiert, die nicht selten mehr der Selbstinszenierung dienen als einer tatsächlichen, nachhaltigen Veränderung. Durch soziale Medien kann sich dieses Phänomen verschärfen, da die Plattformlogik auf Sichtbarkeit, Emotionalisierung und Selbstvermarktung basiert (Universität Erfurt, 2025).

Sondel et al. (2019) beschreiben *White Saviorism* auch als eine weitere Form und Ideologie der *White Supremacy* (dt. «Weisse Vorherrschaft»), wobei sie betonen, dass diese Ideologie die Tendenz hat, *People of Color*¹ als unfähig darzustellen, sich selbst zu helfen. Stattdessen wird argumentiert, dass jeder Fortschritt oder Erfolg auf die Hilfe des Weissen² Individuums zurückzuführen ist. Zudem wird hervorgehoben, dass die Ideologie des Weissen Retters oder der Weissen Retterin in Klassenzimmern, Medien sowie im sozialen und politischen Diskurs nach wie vor präsent ist (Sondel et al., 2019, S. 1627).

Während der Literaturrecherche wurde ersichtlich, dass bisherige wissenschaftliche Beiträge das Phänomen *White Saviorism* häufig im Kontext der internationalen Entwicklungszusammenarbeit oder in den Bereichen Film und Medien analysieren, wie zum Beispiel in «*If You're Not Uncomfortable, You're Not Listening*» (Eller, 2021) oder im Rahmen postkolonialer Kritik (zum Beispiel «*Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*», Reuter & Karentzos, 2012). Es gibt jedoch noch vergleichsweise wenig Forschung dazu, welche Auswirkungen das Phänomen konkret auf Jugendliche in westlichen Gesellschaften hat.

¹ Der Begriff «*People of Color*» beziehungsweise «*Person of Color*» stammt aus dem Selbstbezeichnungsprozess rassistisch unterdrückter Menschen (Ogette, 2018, S. 77).

² «Weiss» wird in dieser Arbeit bewusst grossgeschrieben, da es sich um eine politische Beschreibung und nicht um eine Farbbezeichnung handelt (Ogette, 2018, S. 14)

Für die Soziale Arbeit sind Jugendliche eine besonders relevante Zielgruppe. Sozialarbeitende haben in den verschiedensten Handlungsfeldern Zugang zu Personen im Jugendalter, sei es in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Schulsozialarbeit oder in anderen sozialpädagogischen Kontexten. Zudem stellen Jugendliche eine wichtige Zielgruppe dar, wenn es um die Auseinandersetzung mit Phänomenen wie White Saviorism in den sozialen Medien geht.

Zudem erschliesst sich die Bedeutung dieser Zielgruppe aus ihrer entwicklungspsychologischen Situation. Jugendliche befinden sich in einer biografischen Übergangsphase, die mit vielfältigen Entwicklungsaufgaben verbunden ist (Jungbauer, 2025, S. 194-197). Solche Entwicklungsaufgaben sind beispielsweise die Suche nach Identität, der Wunsch nach Selbstwirksamkeit und die Orientierung an gesellschaftlichen Normen und Vorbildern. Hurrelmann und Quenzel (2022) betonen, dass die Jugend heute als eigenständige Lebensphase verstanden werden muss, die durch die enge Verknüpfung individueller Identitätsbildung und sozialer Integration gekennzeichnet ist. Gerade in dieser Zeit gewinnen soziale Medien an Bedeutung, da sie sowohl Orientierungs- als auch Artikulationsräume für Jugendliche bieten (Goldenthal, 2015). In dieser sensiblen Phase besteht jedoch das Risiko, dass (postkoloniale) Narrative unreflektiert übernommen und durch das Teilen oder Kommentieren von Inhalten weitergetragen werden.

Zudem ist die Nutzung sozialer Medien im Alltag von Jugendlichen heutzutage fest verankert. Laut der aktuellen JAMES-Studie 2024 (Külling-Knecht et al., 2024, S. 13) spielen audiovisuelle Medien wie YouTube eine wichtige Rolle in der Freizeit von Jugendlichen. Bei der Frage nach den Lieblings-Apps auf dem Smartphone der Jugendlichen ergab sich ein ziemlich homogenes Bild. Die *Big Four* der Apps, wie die die Autor*innen der JAMES-Studie sie nennen, sind Instagram mit den meisten Nennungen, gefolgt von TikTok, Snapchat und WhatsApp. Eine weitere wichtige App für Heranwachsende, die ebenfalls genannt wurde, ist YouTube (Külling-Knecht et al., 2024, S. 47-48).

Die enorme Reichweite medialer Inhalte in Verbindung mit der Entwicklung moralischer und weltanschaulicher Orientierungen im Jugendalter verdeutlicht die Relevanz einer frühzeitigen Sensibilisierung für diskriminierende Repräsentationsmuster, wie beispielsweise White Saviorism. Die neokolonialen Machtverhältnisse zwischen dem Globalen Norden und Süden sind historisch und strukturell gewachsen und werden bis heute durch vielfältige Prozesse aufrechterhalten (Bex & Craps, 2016, S. 34). Für Jugendliche bedeutet dies, dass sie in den sozialen Medien mit Inhalten in Kontakt kommen, die solche Machtverhältnisse bewusst oder unbewusst reproduzieren. Eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dieser Thematik stellt zwar keinen umfassenden Lösungsansatz dar, kann jedoch dazu beitragen, Jugendliche in ihren reflexiven Haltungen zu stärken.

1.2 Persönliches Interesse

Das Interesse, Jugendliche in die vorliegende Arbeit zu integrieren und sie als Zielgruppe zu betrachten, ergibt sich daraus, dass die Verfassenden die Praxismodule während ihres Studiums an der Berner Fachhochschule jeweils in verschiedenen Handlungsfeldern absolviert haben, die vor allem Jugendliche als Adressat*innen hatten, beispielsweise in einer Sonderschule oder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Durch diesen direkten Kontakt zur Zielgruppe und die gewonnenen Einblicke in ihre Lebenswelten wurde erkannt, dass soziale Medien einen hohen Stellenwert bei Jugendlichen haben und fest in deren Alltag integriert sind.

Das persönliche Interesse an der Thematik White Saviorism entstand ebenfalls im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit sowie durch die eigene Auseinandersetzung mit sozialen Medien. Es wurden die persönlichen Erfahrungen gemacht, dass im Verlauf des Studiums das Thema White Saviorism lediglich am Rande aufgegriffen und nur in sehr begrenztem Umfang behandelt wurde. Im Selbststudium standen zur vertiefenden Auseinandersetzung nur wenige Materialien zur Verfügung. Dies verdeutlicht, dass die Thematik im Studium bislang eine untergeordnete Rolle spielt, obwohl sie für die professionelle Praxis von erheblicher Relevanz ist. Darüber hinaus zeigt sich, dass selbst innerhalb desselben Studiengangs unterschiedliche Grade an Vertrautheit mit dem Thema bestehen. In Gesprächen mit Mitstudierenden wurde deutlich, dass die Auseinandersetzung mit dem Phänomen White Saviorism nicht in allen Studienverläufen in gleichem Masse erfolgte. Dies verdeutlicht die mangelnde Integration des Themengebiets.

Diese Beobachtungen sowie das Absolvieren der Praxismodule im Jugendkontext haben das Interesse an der Frage geweckt, wie Jugendliche solche Bilder und Narrative wahrnehmen und deuten, da sie in besonderem Masse durch soziale Medien geprägt sind.

In dieser Auseinandersetzung wurde eine wichtige Grundlage für die zukünftige Arbeit als Fachkräfte der Sozialen Arbeit gesehen: Jugendliche in ihrer Mediennutzung kritisch zu begleiten, ihre Sensibilität für Machtverhältnisse zu stärken und ihnen Räume für Reflexion zu eröffnen. Die Bearbeitung dieser Thematik ist daher nicht nur wissenschaftlich, sondern auch persönlich bedeutsam, da sie sich mit einer Frage beschäftigt, die für die zukünftige berufliche Praxis relevant ist.

1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit

Die Auseinandersetzung mit Phänomenen wie White Saviorism in sozialen Medien gewinnt für die Soziale Arbeit zunehmend an Bedeutung, da Jugendliche heute stark durch digitale Plattformen geprägt werden. Soziale Medien sind nicht nur Freizeitbeschäftigung, sondern zentrale Räume für Identitätsentwicklung, Meinungsbildung und gesellschaftliche Orientierung (Jungbauer, 2025, S. 205-207). In diesen digitalen Welten begegnen Jugendliche einer Vielzahl von Inhalten, die koloniale Deutungsmuster bewusst oder unbewusst reproduzieren.

Die Thematik ist für die Soziale Arbeit besonders relevant, weil sie direkt an zentrale Werte und Ziele der Profession anknüpft. Laut Definition der *International Federation of Social Workers* (IFSW, 2014) verfolgt die Soziale Arbeit das Ziel, «*soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte, kollektive Verantwortung und die Achtung vor Diversität zu fördern*». In diesem Verständnis steht die Soziale Arbeit klar in der Verantwortung, bestehende Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen und Diskriminierungsformen zu thematisieren.

Der Berufskodex von AvenirSocial (2010) unterstreicht diese Verantwortung, indem er von Fachpersonen der Sozialen Arbeit fordert, sich gegen alle Formen von Ungleichheit, Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung einzusetzen sowie ungerechte Praktiken aufzudecken (S. 10-12). White Saviorism als postkolonial geprägte Haltung widerspricht diesen Grundsätzen. Er reproduziert ein hierarchisches Bild zwischen Globalem Norden und Süden, bei dem Akteur*innen aus dem Globalen Norden als «Retter*innen» inszeniert und Menschen aus dem Globalen Süden auf die Rolle als passive Hilfe-Empfänger*innen reduziert werden (Vogel, 2022). Dies steht im Widerspruch zur Anerkennung von Autonomie, Würde und Partizipation (AvenirSocial, 2010, S. 9-10).

Indem sich die Soziale Arbeit kritisch mit solchen Phänomenen auseinandersetzt und insbesondere Jugendliche für deren implizite Botschaften sensibilisiert, kann sie einen wichtigen Beitrag zur Förderung von kritischem Denken leisten. Zudem sollen Jugendliche dazu befähigt werden, die Machtstrukturen und (koloniale) Narrative, die sich in medialen Inhalten manifestieren, eigenständig zu erkennen und kritisch zu analysieren. Dies ist umso bedeutender, da die sozialen Medien in der heutigen Zeit für viele junge Menschen eine zentrale Rolle in ihrer Identitäts- und Meinungsbildung spielen (Hurrelmann & Bauer, 2018). Hier ist die Soziale Arbeit gefragt, präventiv und aufklärend tätig zu werden, um langfristig zu einer gerechteren und reflektierten globalen Solidarität beizutragen.

Die Auseinandersetzung mit einem Phänomen wie White Saviorism und Rassismuskritik ist jedoch nicht nur ein fachliches Anliegen der Sozialen Arbeit, sondern spiegelt auch einen

gesellschaftlich-politischen Auftrag wider. Beispielsweise steht im Artikel 2 Absatz 1, 2 und 4 der schweizerischen Bundesverfassung (BV, 1999):

«Die Schweizerische Eidgenossenschaft schützt die Freiheit und die Rechte des Volkes und wahrt die Unabhängigkeit und die Sicherheit des Landes. Sie fördert die gemeinsame Wohlfahrt, die nachhaltige Entwicklung, den inneren Zusammenhalt und die kulturelle Vielfalt des Landes. Sie setzt sich ein für die dauerhafte Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und für eine friedliche und gerechte internationale Ordnung.»

Daraus kann abgeleitet werden, dass die Förderung der nachhaltigen Entwicklung sowie das Einsetzen für eine gerechte internationale Ordnung auch bedeutet, globale Zusammenhänge kritisch zu reflektieren und koloniale Denkmuster zu überwinden. Kulturelle Vielfalt zu wahren verlangt auch, rassismuskritische Perspektiven einzunehmen und Jugendliche zu sensibilisieren, um Stereotype nicht weiterzutragen. Dies und andere in der Verfassung verankerten Werte wie der Schutz der Menschenwürde (Art. 7 BV) sowie die Rechtsgleichheit (Art. 8 BV) und das Diskriminierungsverbot (Art. 8 Abs. 2 BV) verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit Phänomenen wie White Saviorism auch ein gesellschaftlicher Auftrag ist. Indem Jugendliche darin angeregt werden, kolonial geprägte Narrative in den sozialen Medien zu hinterfragen, kann ein Beitrag zur Verwirklichung dieser verfassungsgemässen Grundwerte geleistet werden. Nebst Schulen, welche über einen klaren Bildungsauftrag verfügen, übernimmt die Soziale Arbeit eine andere, ergänzende Rolle. Sozialarbeitende sind nämlich dort tätig, wo formale Bildung an ihre Grenzen stösst. Jugendliche begegnen White Saviorism primär ausserhalb schulischer Kontexte. Genau hier agiert die Soziale Arbeit, beispielsweise in den Handlungsfeldern der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Schulsozialarbeit oder der soziokulturellen Animation. Sozialarbeitende sind nah an den Lebenswelten junger Menschen und oft in Situationen, in denen schulische Inhalte nicht mehr greifen.

2 Forschungsstand

Der Forschungsstand zum Phänomen White Saviorism ist bislang vor allem im angloamerikanischen Raum verortet. Der nigerianisch-amerikanische Autor Teju Cole (2012) prägte mit seinem Essay «*The White-Savior Industrial Complex*» eine breite Debatte über die moralische Selbstvergewisserung westlicher Helfer*innen. Darauf aufbauend untersuchen verschiedene Studien White Saviorism insbesondere in Verbindung mit Entwicklungshilfe, humanitären Organisationen oder medialen Darstellungen (Bex & Craps, 2016; Schwarz & Richey, 2019; Vipavc, 2023).

Im deutschsprachigen Raum finden sich bisher nur wenige Arbeiten, die White Saviorism systematisch untersuchen. Zwar werden postkoloniale Theorien und die Kritische Weissseinsforschung zunehmend rezipiert (Kumar, 2021; Riegel, 2016; Tißberger, 2020), doch bleibt der konkrete Bezug zu Jugendlichen und sozialen Medien bislang gering.

Demgegenüber existiert eine Vielzahl an Untersuchungen zur Mediennutzung von Jugendlichen. Repräsentative Studien wie die JAMES-Studie in der Schweiz zeigen, dass soziale Medien und Plattformen wie YouTube eine zentrale Rolle im Alltag Jugendlicher spielen (Külling-Knecht et al., 2024). Auch die Bedeutung von Content-Creator*innen sowie Influencer*innen für Identitätsbildungsprozesse ist gut erforscht (Wunderlich & Hölig, 2022). Jedoch wird hierbei vorwiegend auf Fragen zur Unterhaltung, Peer-Orientierung oder zu medienpädagogischen Aspekten eingegangen, nicht aber auf die Rezeption kolonial geprägter Narrative.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar umfassende theoretische und medienpädagogische Grundlagen existieren, die Verknüpfung von White Saviorism, sozialen Medien und jugendlicher Wahrnehmung jedoch bisher kaum empirisch untersucht wurde. Genau hier setzt die vorliegende Arbeit an. Sie soll sich der Frage widmen, wie Jugendliche Inhalte mit Bezügen zu White Saviorism wahrnehmen.

2.1 Ableitung der Fragestellung

Vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der identifizierten Forschungslücke ergibt sich somit folgende Forschungsfrage:

Welche Wahrnehmungen haben Jugendliche bei der Betrachtung einer White-Savior-artigen Darstellung in den sozialen Medien, untersucht am Beispiel eines YouTube-Videos?

Die Verfassenden entschieden sich dafür, ein YouTube-Video als Stimulus einzusetzen. Das YouTube-Video zeigt den Content-Creator MrBeast beim Bau von 100 Brunnen in Afrika. Eine methodische Begründung dieser Stimulus-Wahl erfolgt in Kapitel 4.2.1.

Die Forschungsfrage thematisiert somit eine gegenwärtig relevante gesellschaftliche Dynamik. Soziale Medien wie YouTube oder TikTok zeigen nämlich zahlreiche Inhalte, die Phänomene wie White Saviorism (bewusst oder unbewusst) reproduzieren könnten. Wie Jugendliche diese Inhalte wahrnehmen, deuten und potenziell übernehmen, ist bislang kaum erforscht. Es fehlt somit eine empirisch oder theoretisch fundierte Auseinandersetzung damit, wie Jugendliche Inhalte mit White Saviorism in sozialen Medien rezipieren.

Ziel der Arbeit ist es daher, zu untersuchen, wie Jugendliche White Saviorism-Darstellungen in den sozialen Medien wie YouTube wahrnehmen. Im Zentrum steht die Frage, welche Vorstellungen oder Deutungen durch solche Inhalte entstehen und inwiefern diese unreflektierte, koloniale Denkweisen reproduzieren können.

2.2 Aufbau der Arbeit

Im nächsten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dargestellt, um einen fundierten Einblick in die Thematik rund um White Saviorism sowie Jugendliche und ihre Medienutzung zu bekommen.

Das vierten Kapitel beschreibt das Forschungsdesign und die Methodik. Dabei werden der Forschungszugang, die Auswahl der Methode und die konkrete Durchführung der Fokusgruppeninterviews erläutert. Darüber hinaus wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als Auswertungsmethode begründet und beschrieben.

Den umfangreichsten Teil der Arbeit bildet das fünfte Kapitel. Darin werden die empirischen Ergebnisse präsentiert. Es erfolgt zunächst eine ausführliche Darstellung der zentralen Kategorien, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse generiert wurden. Anschließend werden die Ergebnisse diskutiert und kritisch gewürdigt sowie die Fragestellung beantwortet, um danach die Bedeutung im Kontext der Sozialen Arbeit herauszuarbeiten.

Im sechsten und siebten Kapitel werden aus den Erkenntnissen Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit abgeleitet und weitere Forschungsdesiderate formuliert. Abschliessend wird die Arbeit mit einem Fazit abgeschlossen, in dem die wichtigsten Erkenntnisse prägnant zusammengeführt werden.

3 Theoretischer Rahmen

Für die vorliegende Arbeit wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt. Zunächst wurde die Forschungsfrage definiert und geeignete Datenbanken wie Swiscovery oder Google Scholar ausgewählt. Die Suche erfolgte mithilfe englischer und deutscher Suchbegriffe wie «White Saviorism», «Soziale Medien» und «Soziale Arbeit».

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage stützt sich die Arbeit auf verschiedene Perspektiven, die eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema White Saviorism und Jugendliche ermöglicht. Dabei werden Ansätze wie Othering (Ogette, 2018; Spivak, 1985), kritische Weisseinsforschung (Tißberger, 2020), die postkolonialen Theorien (Kumar, 2021; Riegel, 2016) sowie rassismuskritische Soziale Arbeit (Müller & Wörz, 2022; Textor & Anlaß, 2018) in den Fokus genommen. Da die Forschungsfrage zudem Jugendliche in den Blick nimmt, werden entwicklungspsychologische und medienpädagogische Theorien (Busche-Baumann, 2020; Hugger, 2022; Jungbauer, 2025) berücksichtigt. Diese sollen Aufschluss darüber geben, wie Jugendliche soziale Medien nutzen und wie sie mediale Inhalte einordnen. Die Ergebnisse der Literaturrecherche werden in den folgenden Abschnitten thematisch geordnet und dargestellt.

3.1 White Saviorism

«If we are going to interfere in the lives of others, a little due diligence is a minimum requirement.» (Cole, 2012)

Cole (2012) verdeutlicht mit dem obenstehenden Zitat die Problematik, die mit Eingriffen in das Leben anderer verbunden ist. Diese kritische Perspektive ist eine zentrale Grundlage für das Verständnis des Phänomens, das in der Forschung unter dem Begriff White Saviorism diskutiert wird.

White Saviorism bezeichnet ein postkoloniales Phänomen, bei dem Weiße Personen aus dem Globalen Norden vermeintlich helfend im Globalen Süden auftreten und dabei bestehende Machtasymmetrien sowie koloniale Narrative ungewollt oder bewusst reproduzieren (Bex & Craps, 2016; Cole, 2012; Goudge, 2003). Soziale Medien wie YouTube wirken dabei als zentrale Plattformen, auf der diese Narrative (visuell) verbreitet werden.

Zudem geht es bei diesem Phänomen darum, dass Weiße Menschen aus dem Globalen Norden oft das Gefühl haben, nicht nur etwas tun zu «können», sondern auch etwas tun zu

«müssen», um die sozioökonomischen Bedingungen in anderen Ländern zu verbessern (Sondarjee, 2025, S. 989).

Ein Beispiel hierfür ist die Mitarbeit an Entwicklungs- und Aufklärungsprojekten, um Menschen aus Regionen des Globalen Südens Hilfestellung zu leisten. In der Regel verfolgen die «helfenden» Personen mit ihrem Engagement das Ziel, «etwas zurückzugeben» oder «etwas Gutes zu tun» (FUMA, o.D). Vielen ist dabei jedoch die historisch verankerte und komplexe Problematik von «Weisser Dominanz» und Vorherrschaft nicht bewusst. Diese Illusion hält seit Jahrhunderten existierende globale Machtstrukturen und Ungleichheiten aufrecht und wird am Ende häufig durch solche Formen des Engagements vielmehr verstärkt, als bekämpft (BrückenWind, 2020).

In den sozialen Medien finden sich häufig Bilder oder Videos Weisser Personen, die im Kontext humanitärer Arbeit oder Entwicklungshilfe als «Retter*innen» inszeniert werden. Dies oft gemeinsam mit lachenden oder dankbaren Personen aus Ländern des Globalen Südens. Durch das Teilen solcher Inhalte besteht die Gefahr, dass Stereotype von Passivität, Bedürftigkeit, aber auch Rückständigkeit vermittelt werden (BrückenWind, 2020).

White Saviorism wird häufig als eine Auswirkung von Kolonialismus sowie als eine Form von Rassismus beschrieben (Eller, 2021, S. 212). Zudem beschreibt White Saviorism eine Form der Machtdarstellung, in der Weisse Akteur*innen als moralisch überlegen erscheinen, während People of Color überwiegend in passiven oder hilfsbedürftigen Rollen gezeigt werden (Bex & Craps, 2016, S. 34-46). Menschen glauben (bewusst oder unbewusst), dass ihre Herkunft, ihre Erziehung und (Aus-)Bildung in einem Land des Globalen Nordens ihnen das Recht, das Wissen und die Legitimation verleihe, andere Menschen «aufzuklären» oder zu «retten». Diese anmassende Überschätzung der eigenen Rolle fusst auf alten, rassistischen und durch den Kolonialismus geprägten Weltbildern, die bis heute die Vorstellung einer Vormachtstellung und «Weiterentwicklung» europäischer Gesellschaften im Vergleich zum Rest der Welt in den Köpfen der Menschen verankern (BrückenWind, 2020).

Obwohl die Intentionen einzelner Akteur*innen häufig wohlwollend sind, wird durch diese Darstellung ein kolonial geprägtes Machtverhältnis reproduziert. Dieses inszeniert den Globalen Norden als handelnden und den Globalen Süden als hilfsbedürftigen Teil der Welt (BrückenWind, 2020; Goudge, 2003). Cole (2012) spricht in diesem Zusammenhang vom «*White Savior Industrial Complex*», der weniger von tatsächlicher struktureller Veränderung als von emotionaler Bestätigung und moralischer Selbstvergewisserung der Helfenden geprägt sei. Zudem ist der «*White Savior Complex*» eine Konsequenz der tief in den

eurozentrischen Gesellschaften verankerten, internalisierten Ansicht der Weissen Überlegenheit, die auf der imaginierten Unterlegenheit und Hilfsbedürftigkeit der Schwarzer Menschen gründet (Vipavc, 2023, S. 7).

Manji (2019, S. 66-67) beschreibt diesen Komplex unter anderem auch als einen, der auf der Darstellung Weisser Personen aus dem Globalen Norden als «*bearers of civilisation*» (dt. «Träger*innen der Zivilisation») basiert.

Im Rahmen dieser Arbeit wird das Phänomen White Saviorism insbesondere in Bezug auf Jugendliche betrachtet. Auf Social-Media-Plattformen wie YouTube werden Narrative des White Saviorism nicht nur reproduziert, sondern auch verstärkt. Zum Beispiel durch ästhetisierte Bilder, sogenannten Hashtags oder Story-Formaten, die freiwilliges Engagement im Globalen Süden in Szene setzen (Schwarz & Richey, 2019). Jugendliche werden hier als zentrale Zielgruppe der Sozialen Arbeit gesehen, da sie sich in einer entscheidenden Phase der Identitätsentwicklung befinden und ihre Meinungsbildung zunehmend durch soziale Medien beeinflusst wird (Hurrelmann & Bauer, 2018). Daher ist es aus Sicht der Sozialen Arbeit wesentlich, bereits in der Jugend mit einer kritischen Auseinandersetzung anzusetzen, um langfristig zu verhindern, dass diese Machtstrukturen und Bilder in die nächste Generation hinein fortbestehen.

White Saviorism ist keineswegs ein neues Phänomen, sondern lässt sich historisch auf koloniale und missionarische Narrative zurückführen, in denen Weisse Überlegenheit, Zivilisierungsansprüche und paternalistische Fürsorge zentral waren (Goudge, 2003).

White Saviorism als postkoloniales Phänomen zu beschreiben, bildet somit die Grundlage, um im späteren Verlauf der Arbeit die spezifische Rolle sozialer Medien und die damit verbundenen Auswirkungen auf Jugendliche aus der Perspektive der Sozialen Arbeit zu analysieren.

3.2 Othering

Die Form der Machtdarstellung, in der Weisse Akteur*innen als moralisch überlegen erscheinen, während People of Color überwiegend in passiven oder hilfsbedürftigen Rollen gezeigt werden, entsteht und wird durch den Prozess des sogenannten *Otherings* verstärkt (Spivak, 1985). Beim Othering wird durch den Gegensatz zwischen «Wir» (aktive Helfende, überlegene Weisse) und «Sie» beziehungsweise «die Anderen» (passive, hilflose Andere) eine klare Differenz beziehungsweise Abgrenzung konstruiert.

Ogette (2018) erklärt in ihrem Werk «*exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen*», dass sich hinter dem Begriff des Otherings ein relativ einfaches, aber sehr «wirksames» Prinzip verbirgt. Dies erläutert sie in den zwei folgenden Punkten:

1. Sich selbst zur Norm machen und dadurch zum Standard werden
2. Alle anderen zu «den Anderen» machen

Denn damit jemand die Norm sein und bleiben kann, braucht es «die Anderen», die von dieser Norm abweichen. Dieses Prinzip bildet eine zentrale Grundlage für die Entstehung und Reproduktion rassistischer Hierarchien. Die Konstruktion «des Anderen» spielt daher eine grosse Rolle bei der Reproduktion von rassistischen Bildern und Diskursen (Ogette, 2018, S. 59).

Im Kontext von Social-Media-Darstellungen, wie sie in dieser Arbeit analysiert werden, zeigt Othering, wie die passiven Rollen «der Anderen» inszeniert und gleichzeitig die Weissen «Helfer*innen» als Norm und handelnde Subjekte konstruiert werden.

3.3 Kritische Weissseinsforschung

Unter «Weisssein» wird heute ein gesellschaftliches Konstrukt verstanden, das eng mit Privilegien, Macht, Dominanzpositionen sowie Normen zusammenhängt (Eller, 2021, S. 218). Die Kritische Weissseinsforschung, die sich unter anderem aus postkolonialen Theorien in den Vereinigten Staaten (Riegel, 2016, S. 38; u. a. Frankenberg, 1993) entwickelt hat, nimmt explizit das Weisssein als unsichtbare herrschende Normalität und die damit verbundenen Privilegien kritisch in den Blick (Riegel, 2016, S. 38). Diese Privilegien, häufig als «White Privilege» (Bridges, 2020) bezeichnet, verweisen auf die unverdienten Vorteile, die mit Weisssein in rassistisch strukturierten Gesellschaften einhergehen und meist unsichtbar bleiben. Nach Tißberger (2020, S. 98-99) versteht sich kritisches Weisssein weniger als Konzept, denn als kritische Perspektive und ist im Kern eine Theorie und Praxis hegemonialer Selbstreflexion. Die Kritische Weissseinsforschung als akademisches Feld stellt eine Kritik dominanter Wissenssysteme dar und markiert einen Paradigmenwechsel in der Rassismusforschung. Die Kritische Weissseinsforschung entstand im Kontext der Auseinandersetzung mit Rassismen und Feminismen. Zudem beziehen sie sich auf antirassistische und postkoloniale Theorien und richten dabei den Blick auf die Weisse Dominanzkultur und lenken die Aufmerksamkeit weg von rassistischen «Täter*innen» am Rande der Gesellschaft hin zu den Subjekten des Rassismus (Vielfalt.Redaktion, 2022). Im Fokus steht das unverdächtige, wohlmeinende Weisse Subjekt in der Mitte der Gesellschaft, welches Rassismus oft unbewusst (re-)produziert (Tißberger, 2020, S. 96-101).

Die Kritische Weissseinsforschung fordert somit die Auseinandersetzung mit dem eigenen Weisssein und mit «Whiteness» als machtvолlem Signifikanten des kulturellen Symbolischen innerhalb rassistischer Dominanzkulturen (Tißberger, 2020, S. 99).

Hinsichtlich der Forschungsfrage, welcher sich dieser Arbeit widmet, liefert die Kritische Weisssseinsforschung einen essenziellen theoretischen und methodischen Rahmen, um die Fragestellung zu White Saviorism in sozialen Medien angemessen zu analysieren. White Saviorism lässt sich als eine Artikulationsform des Weisssseins verstehen, die auf kolonialen Wissenssystemen, also historisch gewachsenen Wissensordnungen und Wahrheitsansprüchen, basiert. Entsprechend bietet die Kritische Weisssseinsforschung die notwendigen Instrumente, um sowohl die Inhalte des in dieser Arbeit untersuchten YouTube-Videos als auch die Reaktion der Jugendlichen kritisch einzuordnen.

3.4 Postkoloniale Theorien

Der Begriff *Kolonial(-ismus)* umfasst verschiedene Aspekte. Er bezeichnet die militärische Eroberung und Besetzung eines Gebiets, zu der auch die Besiedlung dieser Gebiete sowie die gewaltsame Verdrängung der lokalen Bevölkerung gehören. Hinzu kommt auch die wirtschaftliche Ausbeutung von Menschen, Rohstoffen und Kulturgütern. Schliesslich geht es auch um rassistische Ideen, wie etwa das Ziel Europas, die Welt zu «zivilisieren» (Stilgraf, 2023, S. 11).

Postkoloniale Theorien sind in kritischer Auseinandersetzung mit dem historischen Fortbestehen kolonialer Strukturen, Machtverhältnisse und Diskurse zur Zeit der offiziellen Entkolonialisierung in der Mitte des 20. Jahrhunderts entstanden. Sie fragen nach den Spuren kolonialer Geschichte in der Gegenwart und danach, wie gesellschaftliche Verhältnisse, der Alltag und Wissensdiskurse im Globalen Norden und im Globalen Süden nach wie vor davon geprägt sind (Riegel, 2016, S. 34). Bedeutsam hervorzuheben ist, dass es sich bei den im Rahmen der postkolonialen Theorien herausgearbeiteten Konzepten zu Konstruktionen von «den Anderen» und «Othering» nicht lediglich um individuelle Kategorisierungen oder Stereotypisierungen handelt, sondern um Mechanismen und Prozesse, die diskursiv hervorgebracht werden, in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen eingebunden sind und diese absichern (Riegel, 2016, S. 37).

Kumar (2021) beschreibt postkoloniale Theorien als ein theoretisches Werkzeug, welches die Perspektive auf eine imaginierte dritte Welt verändert, um den Blick von deren ebenso imaginierter Opferposition weg zu lenken. Zudem wird betont, dass postkoloniale Theorien in der Sozialen Arbeit, vor allem im deutschsprachigen Raum, noch wenig rezipiert werden, obwohl ihre Ansätze durchaus relevant für die Praxis sein können. Postkoloniale Theorien haben sich zum Ziel gesetzt, aufzuzeigen, wie sich der Kolonialismus ökonomisch, politisch, kulturell oder auch militärisch nachwirkt. Im Kern geht es aber um noch mehr: Zentral sind

auch Fragen der Wissensproduktion, Repräsentation und Identitätsbildung seit dem Beginn der Dekolonisierung (Kumar, 2021, S. 109).

Ein weiteres Ziel postkolonialer Theorien ist es, das für das westliche Denken typische binäre Verständnis von Differenz aufzubrechen. Beispiele hierfür sind Kategorien wie modern/traditionell, zivilisiert/unzivilisiert, Schwarz/Weiss. Der Postkolonialismus macht sichtbar, wie herkömmliche Kategorien und Konzepte hinfällig geworden sind, um die radikalen und unabänderlichen Transformationen der Welt, des Subjekts und seiner Beziehungen in der Gegenwart zu untersuchen und zu verstehen (Winter, 2012, S. 137). *«Es geht darum, Kolonialität und Wissen, sprich kolonial geprägte Denkmuster wie den Eurozentrismus, aufzubrechen»* (Kumar, 2021, S. 111).

Die Einbeziehung postkolonialer Theorien in die vorliegende Arbeit ist insofern bedeutsam, als diese ein kritisches Instrument bereitstellen, um das Fortwirken kolonialer Macht- und Wissensstrukturen in gegenwärtigen Diskursen und Repräsentationen sichtbar zu machen. Gerade das Phänomen des White Saviorism kann nur vor dem Hintergrund dieser kolonialen Kontinuität verstanden werden, da es auf stereotypen Bildern, asymmetrischen Machtverhältnissen und eurozentrischen Deutungsmustern beruht (Hierzer, 2017). Ein konkretes Beispiel hierfür sind Influencer*innen aus dem Globalen Norden, die auf Social-Media-Plattformen ihre Einsätze in Regionen des Globalen Südens dokumentieren und dabei häufig stereotypisierende Narrative von Hilflosigkeit und Abhängigkeit reproduzieren. Postkoloniale Ansätze ermöglichen es daher, die in den sozialen Medien verbreiteten Darstellungen Weisser Helfer*innen und ihre Rezeption durch Jugendliche nicht nur als individuelle Praktiken, sondern auch als Ausdruck historisch gewachsener und bis heute wirksamer kolonialer Wissensordnungen zu analysieren. Somit leisten sie einen zentralen Beitrag zur theoretischen Fundierung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit.

3.5 Rassismuskritische Soziale Arbeit

Gemäss einer Definition von AvenirSocial (2022) setzt Rassismuskritik voraus, dass alle Menschen über kritisches Wissen verfügen, um den Rassismus, der unsere Gesellschaft strukturiert, aufzudecken. Die Rassismuskritik geht davon aus, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal der Gesellschaft ist. Dies bedeutet, dass keine Person und keine Institution als rassismusfrei bezeichnet werden kann, da Rassismus in der Gegenwart und in der Normalität des gesellschaftlichen Alltags verortet ist (Müller & Wörz, 2022, S. 17).

Im pädagogischen Kontext wird Rassismus häufig als extreme Position rechter Akteur*innen oder als Problem der Vergangenheit verstanden. Diese Verschiebung des Problems in die «rechtsextreme Ecke» verharmlost jedoch den strukturellen Rassismus und

den Alltagsrassismus in der Mitte der Gesellschaft (Müller & Wörz, 2022, S. 17). Struktureller Rassismus wird dabei als eine der Dimensionen des Rassismus betrachtet und ist ein System von rassistischen Strukturen und Prozessen in der Gesellschaft benachteiligt und ausgrenzt (Vielfalt Mediathek, o.D., zitiert nach Rommelspacher, 2009, S. 30). Ein bekanntes Beispiel dafür ist institutioneller Rassismus, welcher seine Wirkung in Institutionen wie der Justiz entfaltet und vorliegt, wenn Opfer rassistischer Polizeigewalt keine Aussicht auf ein faires Verfahren haben (Wa Baile et al., 2019, S. 20-21).

Rassismuskritik strebt eine reflexive und umfassende Auseinandersetzung seitens der Mehrheitsgesellschaft, ihrer professionellen Akteur*innen sowie Institutionen der Sozialen Arbeit mit Rassismus als gesamtgesellschaftliches Problem an. Für die Soziale Arbeit bedeutet dies, strukturellen Rassismus als ein Konstrukt ernst zu nehmen, dass People of Color in Abhängigkeit und Fremdbestimmung hält (Müller & Wörz, 2022, S. 17-19). Dieses Verhältnis strukturiert und ordnet die Gesellschaft, wird auf allen Ebenen des Zusammenlebens immer wieder neu hergestellt und plausibilisiert (Scharathow, 2018, S. 267).

Nach Textor und Anlaş (2018, S. 316-317) wird rassismuskritische Soziale Arbeit als eine spezifische Haltung und Praxis definiert, die über ein blosses «Dagegen sein» hinausgeht und eine tiefgreifende kritische Reflexion des Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis erfordert. Die rassismuskritische Soziale Arbeit basiert daher auf der Erkenntnis, dass Rassismus ein umfassendes gesellschaftliches Macht- und Ungleichheitsverhältnis darstellt. Um das Phänomen White Saviorism als diskursiv und strukturell verankert zu verstehen ist es notwendig, die Konzepte von Macht, Diskurs und Zugehörigkeit heranzuziehen (Mecheril, 2016, S. 8-15).

Nach Mecheril (2016, S. 10) sind Diskurse als sozial hervorgebrachte Wissens- und Aussagesysteme gekennzeichnet. Sie sind machtvoll, da sie soziale Wirklichkeiten schaffen und differenzielle Handlungsmöglichkeiten produzieren oder verhindern. Diskurse wirken subjektkonstituierend. Das heisst, das Wissen, das ein Diskurs produziert, eine Art von Macht konstituiert, die über jene ausgeübt wird, über die «etwas gewusst wird» (Mecheril, 2016, S. 11).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass White Saviorism nicht als individuelles Verhalten, sondern als in Diskursen verankertes Macht- und Wissenssystem zu verstehen ist. Dieses Verständnis ist für die vorliegende Bachelor-Thesis zentral, da es ermöglicht, die Wahrnehmungen und Deutungen von Jugendlichen im Umgang mit Phänomenen wie White Saviorism in den sozialen Medien kritisch zu hinterfragen und zu analysieren.

3.6 Jugendliche und deren Mediennutzung

Das Jugendalter (Adoleszenz) wird traditionell als Zeit des Erwachsenwerdens verstanden. In den letzten Jahrzehnten hat sich diese Phase stark verändert und ist heute deutlich länger. In der modernen Entwicklungspsychologie wird die Adoleszenz als eigenständige Entwicklungsphase betrachtet (Lohaus et al., 2024). Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Jugendliche ausreichend Zeit brauchen, um sich persönlich und beruflich zu entwickeln, bevor sie die Rolle eines Erwachsenen im vollen Umfang übernehmen können (Jungbauer, 2025, S. 195).

Scherr und Bauer (2024, S. 20) zeigen, dass auch gegenwärtig gesellschaftliche Zwänge die psychosoziale Bewältigung der Jugendphase prägen. Die traditionelle Vorstellung einer Jugendphase als Moratorium ist durch Wettbewerbsbedingungen im Bildungs- und Ausbildungsmarkt weitgehend obsolet geworden. Gleichzeitig wird eine Individualisierungstendenz beschrieben, die durch eine weniger familienbezogene Lebensweise, stärkere Integration in ausserfamiliäre Aktivitäten sowie mediale, vor allem digitale Lebenswelten beeinflusst wird. Obwohl Vorgaben durch die Elterngeneration noch vorhanden sind, bleiben herkunftsspezifische Ressourcen weiterhin entscheidend für die Entwicklungs- und Handlungsoptionen junger Menschen.

Die Peergruppe löst in dieser Phase die Eltern beziehungsweise die Erziehungsberechtigten als wichtigste Bezugspersonen für soziale Orientierung und Identitätsentwicklung ab. Die Jugendlichen verbringen viel Zeit mit Freund*innen im persönlichen Kontakt sowie online. Ihr Verhalten und Erleben werden besonders stark von den Erwartungen und Meinungen der Peergruppe beeinflusst. Ausserdem orientieren sich Jugendliche an den Werten und Normen von Jugendkulturen, die zunehmend über das Internet und die sozialen Medien verbreitet werden (Jungbauer, 2025, S. 197-198).

Zur Erklärung der Identitätsentwicklung von Jugendlichen kann das Modell von James E. Marcia (1966, 1993, zit. nach Jungbauer, 2025, S. 201) herangezogen werden. Aufbauend auf Eriksons Theorie unterscheidet Marcia vier Typen von Identitäten entlang der beiden Dimensionen «Verpflichtung» und «Krise» abhängen.

Krise beschreibt das Ausmass, mit dem sich die Jugendlichen mit alternativen Identitäten befassen haben, während Verpflichtung ausdrückt, wie stark sie sich bereits auf eine Identität festgelegt haben.

Daraus ergeben sich folgende vier Typen (Jungbauer, 2025, S. 201-203):

1. Übernommene Identität: Die Person hat eine klare Vorstellung von sich, diese Ideen sind jedoch von anderen übernommen, ohne dass Alternativen exploriert wurden.

2. Diffuse Identität: Die Person hat (noch) keine klare Vorstellung über die eigene Identität. Sie beschäftigt sich nicht mit Identitätsalternativen und legt sich auch nicht auf eine Identität fest.
3. Moratorium: Die Person hat verschiedene Alternativen ausprobiert, scheut sich aber vor definitiven Entscheidungen und längerfristigen Verpflichtungen.
4. Erarbeitete Identität: Die Person hat Entscheidungen getroffen, zu denen sie bewusst und konsequent steht. Die Identität ist erarbeitet, da ein Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst der Entscheidung vorausgegangen ist.

Obwohl dieses Modell nicht direkt auf Mediennutzung bezogen ist, zeigt es die Suchbewegungen, Unsicherheiten und Orientierungsprozesse der Jugendliche. Diese sind auch in digitalen Kontexten beobachtbar. Jugendliche bewegen sich zwischen Exploration und Festigung und das Internet bietet dafür eine zentrale Bühne.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht hängt die intensive Nutzung von sozialen Medien mit den jugendtypischen Entwicklungsaufgaben zusammen. Paus-Hasebrink (2024, S. 162-164) skizziert hier drei Handlungsoptionen die soziale Medien den Jugendlichen ermöglichen:

Identitätsmanagement: Soziale Medien bieten die Möglichkeit, sich selbst wahrzunehmen, darzustellen und auszuprobieren. Dabei wird die Möglichkeit des Selbstausdrucks erprobt, was auch experimentell und spielerisch geschehen kann.

Beziehungsmanagement: Jugendliche können durch soziale Medien soziale Bindungen und Zugehörigkeit zur Peergruppe aufbauen. Sie helfen beim Gestalten von Freundschaften und beim Ablösen von den Eltern hin zu mehr Autonomie.

Informationsmanagement: Jugendliche suchen aktiv nach relevanten Informationen und Handlungsmöglichkeiten, welche im Alltag, bei Aktivitäten und Beziehungen mit anderen Jugendlichen relevant sind.

Mediennutzung

Die repräsentative JAMES-Studie, die alle zwei Jahre von der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) durchgeführt wird, zeigt deutlich, wie fest soziale Medien Teil der Lebenswelt von Jugendlichen sind. Die folgenden Informationen stammen aus der aktuellen Studie aus dem Jahr 2024 (Külling-Knecht et al., 2024).

Die Jugendlichen geben an, an einem durchschnittlichen Wochentag über drei Stunden im Internet zu verbringen und am Wochenende sogar über vier Stunden (S. 2). Wenn das Internet zur Unterhaltung genutzt wird, sind soziale Netzwerke wie Instagram oder TikTok und Messengerdienste wie WhatsApp besonders beliebt. Auch Videoportale wie YouTube

werden regelmässig genutzt (S. 37). Neben der Unterhaltung wird das Internet auch rege fürs Informieren genutzt. Hier werden Suchmaschinen und Messengerdienste am häufigsten genannt, gefolgt von sozialen Netzwerken und Videoportalen (S. 40).

Weitere spannende Erkenntnisse bietet die JIM-Studie aus Deutschland. Die jährlich durchgeführte Untersuchung beleuchtet neben der allgemeinen Nutzung auch spezifische Aspekte, die für diese Arbeit relevant sind (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS], 2024).

Auffällig ist die zentrale Rolle von YouTube, das von fast der Hälfte der Jugendlichen täglich genutzt wird (S. 41). Dabei wurde auch erfasst, welche Content-Creator*innen und Influencer*innen besonders beliebt sind. Neben Paluten, Rezo und Julien Bam wurde auch MrBeast genannt (S. 42).

Die JIM-Studie liefert zudem detaillierte Informationen zu den Nutzungsmotiven der Jugendlichen. Während WhatsApp hauptsächlich zur Kommunikation mit Freund*innen genutzt wird, dienen YouTube und TikTok vor allem der Unterhaltung und der Überbrückung von Langeweile. Ausserdem nutzt ein Teil der Jugendlichen diese Plattformen, um sich über aktuelle Ereignisse auf der Welt zu informieren (S. 37).

Einfluss von Content-Creator*innen

Neben den Untersuchungen zur allgemeinen Mediennutzung gibt es auch Studien, die spezifisch die Verbindung von Jugendlichen zu Content-Creator*innen untersuchen. Wunderlich und Hölig (2022) identifizieren dabei vier grundlegende Account-Typen von Content-Creator*innen:

1. Personen-fokussierte, themenvielfältige Accounts
2. Personen-fokussierte, themenspezifische Accounts
3. Inhalts-fokussierte, themenspezifische Accounts
4. Inhalts-fokussierte, themenvielfältige Accounts

Da der in der Untersuchung genutzte Stimulus ein YouTube-Video von MrBeast ist, stellt sich zunächst die Frage, welchem Account-Typ er zugeordnet werden kann. Auf Grundlage der Typologie von Wunderlich und Hölig (2022, S. 24) lässt sich MrBeast den personen-fokussierten, themenvielfältigen Accounts zuordnen. Seine Inhalte sind sehr vielfältig, aber stark auf seine Persönlichkeit ausgerichtet.

Durch den Stimulus sind die Jugendlichen also mit diesem Account-Typ in Kontakt gekommen, weshalb die personen-fokussierten, themenvielfältigen Accounts genauer betrachtet werden. Ziel ist es zu verstehen, warum Jugendliche diesem Typ von Account folgen und welche Gratifikationen sich daraus ergeben. Gratifikationen sind «*Motive und*

Sinnzusammenhänge, die mit gefolgten Accounts und deren Eigenschaften verbunden werden» (Wunderlich & Hölig, 2022, S. 23). Diesem Account-Typ folgen die Jugendlichen grundsätzlich aufgrund von drei Gratifikationen. Erstens aufgrund der sozialen Nähe und Einblicke, die der persönliche Stil der Content-Creator*innen ermöglicht. Zweitens aufgrund von Inspiration und Motivation, etwa in Bezug auf Lifestyle, Hobbys oder persönliche Haltung. Drittens erfüllen diese Accounts eine Kommunikations- und Integrationsfunktion, da sie es ermöglichen, in der Peergruppe über prominente Ereignisse oder Themen mitreden zu können (Wunderlich & Hölig, 2022, S. 27-29).

Damit sind Content-Creator*innen für Jugendliche nicht nur Unterhaltungsfiguren, sondern auch soziale Bezugspunkte, die Orientierung, Gesprächsanlässe und Formen der Zugehörigkeit innerhalb der Peergruppe unterstützen. Darüber hinaus zeigen Wunderlich und Hölig (2022, S. 20-21), dass Jugendliche ein gewisses Reflexionswissen besitzen. In der Regel ist ihnen bewusst, dass Content-Creator*innen ihr Geld mit Werbung und Kooperationen verdienen. Einige der Befragten reflektieren diese finanzielle Abhängigkeit und Subjektivität kritisch. Zugleich bleibt erkennbar, dass Unsicherheiten hinsichtlich der fachlichen und rollenspezifischen Expertise einzelner Akteur*innen bestehen bleiben.

3.7 Medienkompetenz

Das vorherige Kapitel hat aufgezeigt, dass die sozialen Medien zu einem festen Teil der Lebenswelt der Jugendlichen geworden sind. In Erwägung der bekannten Chancen und Risiken schlussfolgert Habermann (2025, S. 103-104), dass soziale Medien per se weder «schlecht» noch «gut» sind. Vielmehr komme es darauf an, wie diese genutzt werden. Für die Autorin bedeutet Medienkompetenz in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche frühzeitig lernen, soziale Medien bewusst und kritisch zu nutzen. Der persönliche Nutzen soll damit maximiert und mögliche Risiken minimiert werden.

Wie wichtig dies ist, zeigt auch die Studie aus dem Jahr 2019 von Menner und Harnischmacher (2020), welche erhebliche Lücken zwischen der Selbsteinschätzung und der tatsächlichen Medienkompetenz bei 13- bis 17-Jährigen feststellte. Obwohl 80 Prozent der Befragten angaben, gut oder sehr gut mit digitalen Informationsquellen umgehen zu können, ergaben die Tests deutliche Abweichungen, wobei eine höhere Bildung einen positiven Einfluss hatte. So kamen die Autor*innen zu dem Schluss, dass der alltägliche Umgang mit den Smartphones nicht automatisch zu einem kritischen Umgang mit digitalen Informationsquellen führt. Damit wird deutlich, dass Medienkompetenz nicht allein durch Nutzung entsteht, sondern erlernt und begleitet werden muss.

Darüber hinaus führt Busche-Baumann (2020, S. 81) aus, dass digitale Kompetenz eng mit sozialen Ungleichheiten verbunden ist. Es zeigt sich, dass sich Bildungsungleichheiten auch im digitalen Bereich fortsetzen und unter den Begriffen «digitale Spaltung», «digitale Ungleichheit» und «Digital Divide» diskutiert werden. Die hohe Korrelation zwischen Herkunftsfamilie und Schulerfolg beziehungsweise digitaler Kompetenz, macht deutlich, dass der Zugang zu digitalen Ressourcen und die Fähigkeit, diese kritisch zu nutzen, stark von sozialen Voraussetzungen abhängt.

Dies zeigt, dass Medienkompetenz nicht selbstverständlich vorhanden ist, sondern pädagogisch begleitet und entwickelt werden muss. Somit rückt hier die Medienpädagogik in den Fokus. Als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin hat sie einen grossen Stellenwert im Alltag von Jugendlichen, da deren moderne Lebenswelt untrennbar mit Medienwelten verbunden ist. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, die Jugendlichen bei der Bewältigung von medialen Herausforderungen zu unterstützen und zu fördern, insbesondere durch die Vermittlung von Medienkompetenz. Diese wird unter anderem in der Schule unterrichtet. So hält der aktuelle Lehrplan 21 (2019) beim Modul Medien und Informatik fest:

«Die Schülerinnen und Schüler können sich in der physischen Umwelt sowie in medialen und virtuellen Lebensräumen orientieren und sich darin entsprechend den Gesetzen, Regeln und Wertesystemen verhalten.»

Übereinstimmend schreibt Hugger (2022, S. 67-68), dass Medienkompetenz in der Medienpädagogik sowohl als Leitbegriff als auch als konzeptionelle sowie praktische Zielorientierung verstanden werden kann. Damit ist einerseits das Potenzial gemeint, Wissen über Medien zu besitzen, sie souverän zu nutzen, kritisch zu reflektieren und kreativ zu gestalten. Andererseits geht es um das pädagogische Ziel, diese Fähigkeiten in schulischen und ausserschulischen Bildungssettings gezielt zu fördern und weiterzuentwickeln. Diese nonformalen Settings bieten Anschlusspunkte für die Soziale Arbeit. Sowohl die Schulsozialarbeit als auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit können Jugendliche dort erreichen, wo sie Medien alltäglich nutzen und erleben.

Busche-Baumann (2020, S. 78) betont in Bezug zum Handlungsfeld der Schulsozialarbeit, dass es hinsichtlich der mediatisierten und digitalisierten Lebenswelt der Jugendlichen eine sachliche Auseinandersetzung, eine offene und kritische Haltung sowie professionelle Arbeitspraktiken benötigt. Eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit muss den digitalen Wandel gemeinsam mit ihrer Zielgruppe aufgreifen, ihn verstehen und reflexiv-kritische Impulse setzen. Sie beschreibt Medienkompetenz mit der Hilfe von drei Dimensionen:

- Die instrumentell-qualifikatorische Dimension, bei der es um die Fähigkeit geht, digitale Geräte bedienen zu können,
- die kritisch-analytische Dimension, wobei es um das Prüfen und Einordnen von Inhalten sowie um das Einschätzen des Wahrheitsgehalts geht,
- und die letzte Dimension, auch die kommunikative Dimension, welche die Fähigkeit spezifische Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten zu kennen und anzuwenden behandelt (Busche-Baumann, 2020, S. 85).

Busche-Baumann (2020, S. 85) zitiert ausserdem ein Interview, das nochmals die Bedeutung von Medienkompetenz verdeutlicht. Darin meint die interviewte Person, Medienkompetenz bedeute nicht, dass Jugendliche wissen, wie sie PowerPoint oder ein Smartboard bedienen könnten, es gehe vielmehr um die Relativierung und kritische Einordnung von Informationen aus dem Internet.

Die in diesem Kapitel dargelegten Theorieteile bilden die Grundlage für die empirische Untersuchung. Einerseits zeigen White Saviorism, Kritische Weisseinsforschung und postkoloniale Ansätze, wie stark koloniale Vorstellungen und ungleiche Machtverhältnisse auch heute noch Medienbilder und Deutungsmuster prägen. Andererseits machen die entwicklungspsychologischen und medienpädagogischen Überlegungen deutlich, wie Jugendliche solche Inhalte wahrnehmen, welche Bedeutung Peers und Content-Creator*innen für sie haben und wie stark ihre Medienkompetenz die Einordnung digitaler Inhalte beeinflusst.

4 Forschungsdesign und Methodik

Im Folgenden werden die zugrundeliegende Methodik der Forschung erläutert und begründet sowie die Schritte des methodischen Vorgehens dargelegt.

4.1 Forschungszugang und Methodenauswahl

Die Verfassenden haben sich dazu entschieden, ihre Arbeit durch einen empirischen Teil zu fundieren, damit nebst den theoretischen Erarbeitungen auch eine praxisorientierte Perspektive Raum erhält. Besonders erhofften sich die Verfassenden dadurch einen vertieften Einblick in die Lebenswelt der Jugendlichen und darüber, wie sie spezifische Inhalte in den sozialen Medien wahrnehmen.

Da das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, subjektive Wahrnehmungen von Jugendlichen zu erfassen, fiel die Wahl auf das (leitfadengestützte) Fokusgruppeninterview nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014). Diese Methode ermöglicht nämlich nicht nur, mehrere Jugendliche gleichzeitig zu befragen, sondern auch individuelle Sichtweisen in einem moderierten Gespräch sichtbar zu machen. Auf diese Weise lassen sich differenzierte Einblicke in die Wahrnehmungen der Jugendlichen gewinnen, die über reine Einzelbefragungen hinausgehen. Somit erschien das Fokusgruppeninterview als passender Zugang, um der Fragestellung adäquat nachzugehen. Das Werk, in dem Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) die Methode für die empirische Arbeit ausführen, wurde somit als Theoriegrundlage gewählt.

Zur Auswertung der Fokusgruppeninterviews entschieden sich die Verfassenden für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Diese Methode eignet sich besonders, um subjektive Wahrnehmungen, Argumentationen und Deutungsmuster systematisch aus dem Gesprächsmaterial herauszuarbeiten. Da die vorliegende Arbeit explorativ angelegt ist und sich mit Wahrnehmungen, Zuschreibungen und Reflexionsprozessen befasst, wurde die inhaltliche Strukturierung als Auswertungsform gewählt (Mayring, 2015, S. 103).

Welche Personen werden interviewt?

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 135) empfehlen in ihrem Werk, dass die Gruppen, welche interviewt werden, relativ homogen zusammengesetzt werden sollten, so dass sich die Teilnehmenden nicht durch Status-, Milieu- oder Altersdifferenzen wechselseitig in ihrer Redebereitschaft blockieren oder «befremden».

Für das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass zwei Gruppen von jeweils acht Jugendlichen gebildet wurden, die innerhalb der Gruppe eine vergleichbare soziale Ausgangslage teilen. Die Verfassenden suchten im Internet nach Schulen, welche sich bereiterklären würden, jeweils acht Jugendliche interviewen zu lassen. Der Zugang zu den Teilnehmenden erfolgte durch E-Mails oder eine telefonische Kontaktaufnahme mit der Schulleitung oder den zuständigen Lehrpersonen.

Die erste Fokusgruppe setzte sich aus acht Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 15 Jahren zusammen, die alle in einer städtischen Umgebung leben und dort die Schule besuchen. Der Bezirk weist nebst einer hohen Einwohner*innenzahl von fast 15'000 Menschen ebenfalls einen hohen Anteil an Personen mit Migrationsgeschichte auf. Das Interview dauerte rund eine Stunde und fand in einem Nebenraum des Klassenzimmers statt.

Die zweite Fokusgruppe setzte sich ebenfalls aus acht Jugendlichen im Alter von 14 bis 15 Jahren zusammen, die alle in einer ländlichen Umgebung leben und zur Schule gehen. Die Ortschaft zeichnet sich durch eine geringe Bevölkerungsdichte aus und weist eine Gesamtbevölkerung von weniger als 3'000 Einwohner*innen auf. Zudem ist der Anteil an Personen mit Migrationsgeschichte im Vergleich zur ersten Ortschaft deutlich geringer. Das Interview, welches in ihrem Klassenzimmer stattfand, dauerte ebenfalls etwa eine Stunde.

Auf diese Weise wird die Möglichkeit eröffnet, die Perspektiven zweier kontrastierender Lebenswelten miteinander zu vergleichen, wobei zusätzlich der Empfehlung zur Homogenität innerhalb der Gruppe gefolgt wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 135, zitiert nach Merton et al., 1956, S. 138).

Warum wurden diese Personen ausgewählt?

Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit und des Interesses, Fokusgruppeninterviews zu führen, welche die Thematik vertieft erfassen und entsprechend etwas länger dauern, haben sich die Verfassenden dazu entschieden, zwei solcher Interviews durchzuführen. Hinsichtlich der Fragestellung wurde entschieden, die Fokusgruppeninterviews mit Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 15 Jahren durchzuführen. Dies liegt dem Fakt zugrunde, dass Jugendliche in diesem Alter sich in einer wichtigen Phase der Identitätsentwicklung (nach Erik Erikson, 1973, auch «Phase der Adoleszenz») befinden. Themen wie Gerechtigkeit, Macht, Hilfe und Ungleichheit werden in diesem Alter besonders bewusst wahrgenommen und diskutiert. Die Jugendlichen beginnen in diesem Alter, eigene moralische und gesellschaftliche Positionen zu entwickeln, was deswegen von grossem Interesse für ein Thema wie White Saviorism ist.

Ein weiterer Aspekt, weswegen Jugendliche als Zielgruppe gewählt wurden, ist, dass sie in diesem Alter und der heutigen Zeit stark durch Medien, und vor allem soziale Medien, geprägt sind. Nebst der Familie, der Schule, den Peers und den beruflichen Institutionen nehmen die Medien eine Schlüsselfunktion im Sozialisationsprozess ein. Medien tragen einen bedeutsamen Anteil bei der Konstruktion von Weltbildern bei (Müllhausen, 2010).

4.2 Durchführung der Fokusgruppeninterviews

Gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 132-135) wird der Begriff «Fokusgruppeninterview» manchmal auch als Synonym für die Bezeichnung «Gruppendiskussion» verwendet. Das Fokusgruppeninterview ist mittlerweile ein klassischer Ansatz qualitativer Erhebung, welcher zudem eine breite Verwendung findet. Dabei ist das Ziel eines Fokusgruppeninterviews, auszuleuchten, wie eine gewisse Situation subjektiv empfunden wird und was davon wie wahrgenommen wird.

Der Aufbau des Interviews soll sich vom Allgemeinen zum Spezifischen bewegen und dabei stets an der Perspektive der Interviewten ansetzen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, S. 127-132). In Anlehnung an diese methodischen Grundsätze wurden auch die vorliegenden Fokusgruppeninterviews gestaltet. Es folgt einem leitfadengestützten Aufbau, der durch einen visuellen Stimulus (ein YouTube-Video) eingeleitet wird. Aufgabe der Verfassenden als Interviewleitung ist es, den Gesprächsverlauf lediglich moderierend zu begleiten und nur dann einzugreifen, wenn die Diskussion vom Stimulus und den zentralen Themen abweicht. Eine detaillierte Darstellung des eingesetzten Stimulus sowie des Leitfadens erfolgt in den folgenden Unterkapiteln.

4.2.1 Stimulus

Der Einsatz von Stimulus-Materialien ist ein bewährtes Element in Gruppendiskussionen sowie Fokusgruppeninterviews, um die Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit einem Thema anzuregen. Wie Kühn und Koschel (2018) hervorheben, erleichtern Stimuli nicht nur den Gesprächseinstieg, sondern tragen auch dazu bei, dass implizite Haltungen, Emotionen und Assoziationen sichtbar werden. Sie schaffen eine gemeinsame Gesprächsgrundlage und unterstützen die Herausbildung kollektiver Orientierungen. Stimuli können in unterschiedlicher Form eingesetzt werden, beispielsweise als Bilder, Texte, Videos oder kurze Übungen. Entscheidend ist, dass sie thematisch zur Fragestellung passen und Interpretationsspielräume eröffnen, ohne die Diskussion in eine bestimmte Richtung zu lenken (Kühn & Koschel, 2018, S. 107-109).

Für die vorliegende Untersuchung entschieden sich die Verfassenden für ein YouTube-Video des Content-Creators MrBeast, in dem der Bau von 100 Brunnen in Afrika dokumentiert wird. Dieses Video wurde ausgewählt, weil es in der öffentlichen Debatte wiederholt als Beispiel für White Saviorism kritisch diskutiert wurde. Beispielsweise hat auch das Schweizer Radio und Fernsehen (SRF) am 15. November 2023 den Beitrag *«MrBeast als «Weisser Retter»: Brunnen-bauender Youtube-Star erntet in Afrika Kritik»* dazu veröffentlicht (Burri, 2023). Zudem präsentiert sich MrBeast als zentraler Akteur, der «Rettung bringt», während die lokale Bevölkerung auf Leid und Dankbarkeit reduziert wird. Auch wenn dies vermutlich nicht zwingend die Intention des Produzenten widerspiegelt, eignet sich das YouTube-Video als Ausgangspunkt, um mit Jugendlichen über Themen wie Hilfe, globale Ungleichheit und Repräsentationen des Globalen Südens ins Gespräch zu kommen.

Die Wahl von YouTube als Plattform lässt sich methodisch begründen. Zwar zeigt die JAMES-Studie 2024 (Külling-Knecht et al.), dass Jugendliche in der Schweiz vor allem Plattformen wie TikTok, Instagram, Snapchat und WhatsApp nutzen, dennoch nimmt YouTube nach wie vor einen wichtigen Stellenwert in ihrer Mediennutzung ein. Zudem werden Inhalte von YouTube häufig plattformübergreifend rezipiert, etwa über Kurzformate auf TikTok oder Instagram Reels. YouTube bietet darüber hinaus den Vorteil, dass Videos länger und narrativ aufgebaut sind, was eine gemeinsame Betrachtung in einem Fokusgruppeninterview erleichtert. Das gewählte Stimulus-Material stellt damit eine geeignete Grundlage dar, um Wahrnehmungen und Deutungen von Jugendlichen in Bezug auf White Saviorism zu erfassen.

Hervorzuheben ist, dass der Stimulus von den Verfassenden nicht als Beleg für White Saviorism verstanden wird, sondern als diskursiver Anlass, um Wahrnehmungen und Interpretationen Jugendlicher sichtbar zu machen. Damit folgt die Untersuchung der Empfehlung von Kühn und Koschel (2018), Stimuli so einzusetzen, dass sie vielfältige Reaktionen ermöglichen und den Teilnehmenden Raum für eigene Deutungen lassen. Zur Einbettung des Stimulus wird zunächst der Produzent des Videos in einem kurzen Exkurs vorgestellt.

Exkurs: MrBeast

MrBeast, bürgerlich Jimmy Donaldson, ist ein US-amerikanischer YouTuber und Unternehmer, der mit aufwendig inszenierten Videos weltweite Bekanntheit erlangt hat. Mit über 451 Millionen Abonnent*innen auf seinem Hauptkanal und mehr als 650 Millionen Follower*innen insgesamt über verschiedene Social-Media-Plattformen hinweg (Stand: November 2025) ist er einer der reichweitenstärksten Social-Media-Akteur*innen weltweit.

Davon sind gemäss Gutelle (2025) etwa 40 Prozent Jugendliche zwischen 13 und 17 Jahren. Seine Inhalte umfassen spektakuläre Stunts, Challenges und gross angelegte *Giveaways* (dt. «Werbegeschenke»). Im Jahr 2018 begann er ausserdem mit philanthropischen Aktionen, etwa dem Bau von Brunnen, Spenden an Bedürftige oder mit der Finanzierung medizinischer Eingriffe. Mit der grossen Reichweite lässt sich auch viel Geld verdienen. Sein monatliches Einkommen wird auf bis zu 50 Millionen Dollar geschätzt (Lazarony, 2025).

Vor diesem Hintergrund basiert die Auswahl des Stimulus auf einer Kombination inhaltlicher und medienpädagogischer Überlegungen. Zum einen steht das Video in einer öffentlichen Debatte zum Thema White Saviorism und bietet damit einen geeigneten diskursiven Ausgangspunkt. Zum anderen spricht MrBeast mit seiner hohen Reichweite und dem grossen Anteil jugendlicher Zuschauer*innen genau die relevante Zielgruppe an (Gutelle, 2025). Hinzu kommt, dass seine Videos auf YouTube inzwischen in 24 Sprachen verfügbar sind. Dadurch konnte der gewählte Ausschnitt in deutscher Sprache abgespielt werden, wodurch gewährleistet war, dass alle Teilnehmenden den Inhalt sprachlich verstehen und sich aktiv am Fokusgruppeninterview beteiligen konnten. Im folgenden Abschnitt wird der in den Fokusgruppeninterviews gezeigte Videoausschnitt inhaltlich kurz zusammengefasst.

Beschreibung des YouTube-Videos «I Built 100 Wells in Africa»

Den insgesamt 16 Jugendlichen, die Gegenstand dieser Forschung sind, wurde zu Beginn das YouTube-Video «*I Built 100 Wells in Africa*» von MrBeast (2023) gezeigt (siehe Abbildung 1). Die Verfasser*innen entschieden sich jedoch dafür, nicht das gesamte Video zu zeigen, sondern lediglich den Ausschnitt von Beginn bis zur Minute 03:55, weil der gewählte Ausschnitt bereits zentrale narrative und visuelle Elemente, die für die Fragestellung relevant sind, enthält. Eine vollständige Ansicht des Videos hätte keine zusätzlichen bedeutsamen Informationen geliefert, jedoch die wertvolle Interviewzeit reduziert.

Thumbnail (Vorschaubild) des YouTube-Videos «I Built 100 Wells in Africa»



Abbildung 1: Screenshot des Thumbnails des Videos «I Built 100 Wells in Africa» (MrBeast, 2023)

Der gezeigte Videoausschnitt beginnt damit, dass der YouTuber MrBeast das Projekt vorstellt, bei dem in mehreren afrikanischen Ländern insgesamt 100 Wasserbrunnen gebaut werden sollen. Zum Einstieg wird der erste Brunnen eingeweiht, während viele fröhlich jubelnde Kinder zu sehen sind (Minute 00:14). Anschliessend erklärt er, dass 99 weitere Brunnen gebaut werden sollen, um über eine halbe Million Menschen mit frischem Trinkwasser zu versorgen.

Daraufhin wird gezeigt, wie er von Kenia zu einer Schulanlage in die Region Nairiri fliegt. Mit dem Satz *«Man kann wirklich sagen: Sie haben sich gefreut uns zu sehen»* beginnt eine neue Szene (Minute 00:36), welche die Bewohner*innen vor Ort zeigt. Diese begrüßen MrBeast und sein Team hüpfend, lachend und jubelnd. Zudem wird eine Begrüssungszeremonie für MrBeast und sein Team veranstaltet. Eine Lehrerin vor Ort zeigt MrBeast und seinem Team, wo ihre Schüler*innen derzeit ihr Wasser holen (Minute 01:09). Sie führt sie zu einem Fluss, *«aus dem man eigentlich nicht trinken sollte»* (MrBeast, Minute 01:12), und betont nochmals die Risiken, die das Trinken dieses Flusswassers mit sich bringt:

«Die Schüler klagen über Durchfall und Infektionen wie Typhus. Nur weil wir dieses Wasser verwenden.» (Lehrerin aus dem Video, Minute 01:16-01:21)

Direkt nach dieser Aussage werden kurze Sequenzen von Kindern gezeigt, die mit melancholischer Hintergrundmusik unterlegt sind. Zudem sind Frauen und Kinder beim Wasserholen zu sehen. Im Anschluss präsentiert er den Bau, beziehungsweise die Fertigstellung, der Brunnen und lässt einzelne Personen aus der lokalen Bevölkerung kurz zu Wort kommen, die ihre Erleichterung oder Dankbarkeit zum Ausdruck bringen. Dies wird mit fröhlicher Hintergrundmusik unterlegt. Während MrBeast den Kindern Wasser aus einem Brunnen in farbige Becher pumpt, meint er:

«Das Ding kann bestimmt 30 Jahre lang ohne Ende pumpen. Man sollte meinen, dass Trinkwasserversorgung die Ressourcen und Mittel einer grossen Regierung erfordern würde. Aber das stimmt nicht. Das Trinkwasserproblem zu lösen ist möglich. Und die Menschheit sollte sich schnellstmöglich darum bemühen.» (MrBeast, Minute 03:13-03:28)

Der gezeigte Ausschnitt endet damit, dass MrBeast weitere Dörfer und deren Bevölkerung zeigt, für die weitere Brunnen gebaut wurden (Minute 03:49).

4.2.2 Leitfaden

Da die Verfassenden mit der Durchführung von Fokusgruppeninterviews noch nicht allzu vertraut waren, entschieden sie sich dafür, diese mit einem Leitfaden zu stützen. Der

komplette Leitfaden ist im Anhang 2 einsehbar. Der Leitfaden für die beiden Fokusgruppeninterviews wurde mithilfe der Literatur von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) vor den Durchführungen erstellt. Der Leitfaden soll den Interviewenden primär dazu dienen, den Fokus auf den Stimulus sicherzustellen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, S. 135). Die Konzeption und Handhabung des Leitfadens muss die Flexibilität gewährleisten, die für qualitative Forschung notwendig ist, auch wenn das Verfahren ursprünglich Ansätze aus standardisierten Verfahren (wie die Hypothesenbildung) enthält (S. 136-137). Da die Verfassenden sich für ein YouTube-Video als Stimulus entschieden haben, musste dieser vorab durch eine «*content or situational analysis*» interpretiert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 136, zitiert nach Merton et al., 1979). Aufgrund dessen wurden mögliche Reaktionen ausgearbeitet über die Bedeutung und Wirkung der verschiedenen Sequenzen im Video, wie es in der Literatur empfohlen wird (siehe Anhang 1).

Minute 03:35-03:50

Inhalt: Szene mit MrBeast und fröhlichen Kindern beim Steuern einer Drohne

Botschaft: Nähe zu den Kindern, Darstellung als Freund

Mögliche Reaktionen:

- *Jugendliche sehen eine positive, lockere Interaktion.*
- *Jugendliche empfinden die Szene als inszeniert für die Kamera.*

Trotz der hypothesengenerierenden Ausrichtung ist das primäre Ziel des Interviews die Erfassung der subjektiven Erfahrungen und der Situationsdefinition der Befragten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 135-137).

Zusammenfassend soll der Leitfaden dazu dienen, alle für das Forschungsinteresse relevanten Sachverhalte abzudecken, ohne dabei die Darstellung der Befragten oder deren Relevanzstrukturen zu behindern oder abzuschneiden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 129-130). Die für das Forschungsinteresse relevanten Sachverhalte wurden im Vorhinein geklärt, indem sich die Verfassenden die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nochmals vor Augen führten und diese in deduktive Kategorien teilten (Mayring, 2015, S. 97). Dabei ergaben sich die vier folgenden Aspekte (siehe auch Anhang 2):

1. Wahrnehmung MrBeast
2. Wahrnehmung der Menschen vor Ort
3. Beweggründe
4. Reflexion

4.2.3 Rahmenbedingungen

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 65) dürfen der Ort und die Rahmenbedingungen bei Fokusgruppeninterviews bis zu einem gewissen Grad variieren. Zu Beginn der Erhebung ist es legitim, experimentierfreudig zu sein und die günstigsten Varianten ausfindig zu machen.

Als Erhebungsorte für die Fokusgruppeninterviews wurden zwei Schulen gewählt, da diese einen praktischen Zugang zu den Jugendlichen ermöglichten. Zudem konnten durch das Vorhandensein eines eigenen Raums beziehungsweise Klassenzimmers die Störungsfreiheit und eine gute Akustik gewährleistet werden. In der Literatur von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 136) zitieren sie nach Morgan (1997 [1988]: 43), dass eine Gruppengrösse von sechs bis zehn Personen empfohlen wird. Die Verfassenden orientierten sich daran und entschieden sich dazu, das Fokusgruppeninterview jeweils mit acht Jugendlichen durchzuführen.

Im Vorfeld wurden die Klassenlehrpersonen und somit auch die Teilnehmenden über den zeitlichen Rahmen und den groben Ablauf aufgeklärt. Zudem musste die technische Ausstattung vor Ort geklärt werden, damit sich die Verfassenden adäquat vorbereiten konnten. Beispielsweise war das Vorhandensein eines Beamers, an welchem ein Laptop angeschlossen werden konnte, bedeutsam, da so eine gute Sichtbarkeit des Stimulus gewährleistet werden konnte. Zudem musste die Technik zuverlässig sein, damit sich die Interviewenden auf das Gespräch konzentrieren konnten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 66-67).

Schliesslich waren auch die ethischen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Bedeutung. Die potenziellen Teilnehmenden, in diesem Fall die Jugendlichen, müssen mit der jeweiligen Erhebungsform und der Aufzeichnung des Gesprächs auf einem Tonträger einverstanden sein (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 62). Die Verfassenden haben sich hierzu weiterführend Gedanken gemacht. Aufgrund der Minderjährigkeit der Teilnehmenden holten sie zusätzlich das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten ein (siehe Anhang 3). Auch diese wurden vor der Durchführung schriftlich über das Vorhaben informiert. Zusätzlich wurde sowohl den Jugendlichen als auch den Erziehungsberechtigten die Anonymisierung des erhobenen Materials und die vertrauliche Behandlung der Daten zugesichert, wie es auch in der Literatur empfohlen wurde (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 63).

Am Tag der Durchführung war es bedeutsam, dass die Interviewführenden rechtzeitig vor Ort waren, um zu prüfen, ob die gewünschte Ausstattung vorhanden war und sie gegebenenfalls zu ergänzen. Auch die Sitzordnung sollte gemäss Kühn und Koschel (2018, S. 9)

nicht dem Zufall überlassen, sondern im Vorfeld organisiert werden. Die Verfassenden entschieden sich dafür, sich selbst und die Teilnehmenden in einem Kreis rund um einen Tisch zu setzen, damit sich alle gut sehen konnten. Zusätzlich wurden Namensschilder verteilt, damit sich die Jugendlichen und die Interviewleitung beim Vornamen ansprechen konnten, was zu einer offenen Atmosphäre beitragen sollte.

4.2.4 Interviewleitung

Die Hauptaufgabe der Interviewleitung besteht gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 135) darin, den Fokus, in diesem Fall auf den Stimulus, zu gewährleisten. Przyborski und Wohlrab-Sahr zitieren nach Merton et al. (S. 139) die vier Prinzipien der Durchführung eines Fokusgruppeninterviews. Dabei geht es darum, dass die Interviewenden sich nicht vorrangig über jene Aspekte äussern sollen, die ihnen wichtig erscheinen. Um dies gewährleisten zu können, wird die Präferenz für unstrukturierte oder halbstrukturierte Fragen zum Ausdruck gebracht (Przyborski & Wohlrab-Sahr, S. 139). Falls die Jugendlichen versuchen, die Interviewleitung aus ihrer beobachtenden Rolle zu locken oder nach der «Richtigkeit» von Sachverhalten fragen, sollten die Interviewenden dies durch Gegenfragen oder durch die Verwendung des Inhalts der Frage als Stichwort für die weitere Erörterung beantworten.

Ein weiteres Prinzip ist das Kriterium der Spezifität (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 139-140, zitiert nach Merton et al., 1979). Hierbei geht es darum, herauszufinden, welche Bedeutung die Befragten einzelnen Aspekten der Gesamtsituation beimessen. Hierbei ist es wichtig, genau auszuleuchten, was ein bestimmtes Gefühl oder einen Eindruck ausgelöst hat. Als Hilfsmittel kann die «retrospektive Introspektion» dienen, bei der den Jugendlichen einzelne Ausschnitte des Stimulus-Materials, in diesem Fall des YouTube-Videos erneut gezeigt werden.

Nach dem Kriterium des «Erfassens eines breiten Spektrums (*'Range'*)» (Przyborski & Wohlrab-Sahr, S. 140) sollen die Interviewpartner*innen genügend Spielraum haben, um die für sie relevanten Perspektiven darzulegen und auszuloten, auch diese, die von den Interviewenden nicht antizipiert wurden. Um dies zu ermöglichen, geben die Interviewführenden allen Jugendlichen die Gelegenheit zu sprechen, indem sie gezielt einbezogen werden. Beispielsweise auch mit Fragen wie «*Wie siehst du das?*». Die Interviewleitung bewertet keine Aussagen, sondern zeigt echtes Interesse an unterschiedlichen Deutungen. Wenn sich zum Beispiel viele einig sind, wird gezielt nach Gegenpositionen gefragt wie «*Gibt es eine Person, die/der das anders sieht?*». So wird ermöglicht, dass ein breites Meinungsspektrum erfasst werden kann.

Zuletzt soll die Interviewleitung versuchen, ein Höchstmass an «selbstenthüllenden» Kommentaren darüber zu erhalten, wie die Jugendlichen das Stimulus-Material erfahren haben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 140-141). Dies kann im Rahmen der Fokusgruppeninterviews beispielsweise so ermöglicht werden, indem nach den eigenen Gefühlen und Einstellungen der Jugendlichen gefragt wird.

4.3 Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung beider Fokusgruppeninterviews erfolgte nach dem Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Auswertung basierte auf vollständig transkribiertem Interviewmaterial, welches mithilfe der Transkriptionssoftware *noScribe* erstellt wurde. Die Software half ausserdem dabei, den schweizerischen Dialekt ins Hochdeutsch zu übertragen. Das Transkript wurde anschliessend manuell bearbeitet, um eine einheitliche und gut vergleichbare Datengrundlage zu schaffen. Da *noScribe* lokal auf dem Computer installiert wird, verbleiben sämtliche Audiodateien und Transkripte auf dem Gerät (Dröge, 2024). Dadurch wurde sichergestellt, dass keine sensiblen Daten im Internet landen und der Datenschutz gewährleistet bleibt.

In einem ersten Schritt wurden die fertigen Transkripte schrittweise durchgearbeitet und sämtliche relevante Textstellen identifiziert, welche in Bezug zur Forschungsfrage stehen. Die einzelnen Aussagen wurden als einzelne Kodiereinheiten markiert (Mayring, 2015, S. 71). Eine Kodiereinheit entsprach jeweils einer einzelnen, inhaltlich geschlossenen Aussage der Jugendlichen. Dadurch konnten die Äusserungen der Jugendlichen möglichst unverändert erfasst werden, ohne sie vorab zu reduzieren oder zu paraphrasieren. Ziel dessen war es, sowohl wiederkehrende Muster als auch abweichende Sichtweisen sichtbar zu machen.

Die Kategorienbildung erfolgte in einem kombinierten deduktiv-induktiven Vorgehen. Auf Grundlage des theoretischen Rahmens wurden zunächst theoriegeleitete (deduktive) Kategorien formuliert (Mayring, 2015, S. 97). Dazu zählten unter anderem Bereiche wie «Wahrnehmung MrBeast», «Wahrnehmung der Menschen vor Ort», «Beweggründe» oder «Reflexion». Diese vier Kategorien flossen bereits in der Erstellung des Leitfadens ein (siehe Kapitel 4.2.2). Diese Bereiche dienten als grobe Orientierung für den ersten Materialdurchlauf. Sie stellten aber noch keinen vollständigen Kodierleitfaden dar. In den folgenden Durchläufen wurden die markierten Kodiereinheiten wiederholt gelesen, verglichen und thematisch gebündelt. Es erwies sich als hilfreich, die Transkripte auszudrucken und die einzelnen Aussagen auszuschneiden. Die ausgeschnittenen Aussagen konnten so nach den Kategorien sortiert werden, wobei auch sichtbar wurde,

welche nirgends zuzuordnen sind und wo neue Kategorien gebildet werden können. Auf diese Weise ergaben sich aus dem Material zusätzliche (induktive) Kategorien. Dazu gehören beispielsweise «Stereotypisierungen», «Vergleiche mit der eigenen Lebenswelt», «Othering», «Medienkritik» oder «Postkoloniale Bezüge».

Alle Kategorien wurden laufend in einem Kodierleitfaden (siehe Anhang 4) definiert, mit Ankerbeispielen gestützt und bei Bedarf mit Kodierregeln voneinander abgegrenzt. Der Kodierleitfaden wurde in mehreren Durchgängen überprüft und angepasst, bis eine verlässliche Struktur vorlag. Auf dieser Grundlage wurden die Aussagen der Jugendlichen kodiert. Falls eine Aussage in mehrere Kategorien passte, wurde eine Mehrfachkodierung vorgenommen. Wenige Aussagen hatten keinen inhaltlichen Bezug zur Fragestellung und wurden nicht berücksichtigt. Das finale Kategoriensystem umfasst insgesamt 16 Kategorien (siehe Kapitel 5.1).

Zum Abschluss wurden die kodierten Textstellen im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammengeführt und ausgewertet. Daraus konnten zentrale Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Jugendlichen bei der Betrachtung einer White-Saviorism-Darstellung sichtbar gemacht werden. Zudem zeigten sich an verschiedenen Stellen alltagsnahe Reflexionen über Darstellungen und Mechanismen sozialer Medien. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für das folgende Kapitel.

5 Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel das Forschungsdesign und die methodische Vorgehensweise dargelegt wurden, werden in diesem Kapitel zunächst die zentralen Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews dargestellt. Diese geben Aufschluss darüber, wie Jugendliche White-Saviorism-artige Inhalte in sozialen Medien, genauer gesagt in einem YouTube-Video, wahrnehmen. Im Unterkapitel 5.2 werden die Ergebnisse diskutiert und die Fragestellung im Unterkapitel 5.3 beantwortet. Abschliessend erfolgt im Unterkapitel 5.4 die kritische Würdigung des methodischen Vorgehens.

5.1 Darstellung der Ergebnisse

Vorab zu erwähnen ist, dass alle Teilnehmenden beider Fokusgruppen angaben, MrBeast schon vor dem Interview gekannt zu haben oder bereits Videos von ihm gesehen zu haben. Diese Vertrautheit führte dazu, dass die Jugendlichen spontan über seine Projekte und die damit verbundenen medialen Darstellungen sprechen konnten. Insgesamt lässt sich jedoch nicht feststellen, ob die Bekanntheit des Influencers die Antworten inhaltlich stark beeinflusst hat, weder in besonders positiver noch negativer Weise. Vielmehr scheint die Bekanntheit eine gewisse Offenheit im Gespräch gefördert zu haben, da die Teilnehmenden an bestehende Eindrücke anknüpfen konnten.

Während der Auswertung wurden einige der ursprünglich festgelegten Oberkategorien (1, 2 und 6) in mehrere Unterkategorien aufgeteilt, um die Aussagen der Jugendlichen thematisch präziser zuordnen zu können (siehe Anhang 4). Aus diesem Grund wird im Folgenden mit der Kategorie 1.1 begonnen.

So werden in den folgenden Abschnitten die deduktiv entwickelten Oberkategorien (3, 4, 5) als auch die induktiv entstandenen Unterkategorien (1.1, 1.2, 2.1-2.4, 3.1 sowie 6.1-6.5) dargestellt und mit entsprechenden Aussagen der Jugendlichen gestützt.

Schliesslich ist anzumerken, dass zur besseren Übersichtlichkeit der Begriff «Fokusgruppeninterview» im Text wie bisher ausgeschrieben wird, bei den Zitaten aus den Transkripten jedoch mit der Abkürzung «FGI» versehen wird, gefolgt von der Nummer eins für das erste und der Nummer zwei für das zweite Interview.

Kategorie 1.1: Wahrnehmung MrBeast «positiv»

Als Einstiegsfrage für die Fokusgruppeninterviews entschieden sich die Verfassenden dazu, eine möglichst offene Frage zu stellen, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, selbst zu entscheiden, in welche Richtung das Gespräch verlaufen sollte. Die Fragen im ersten Interview lauteten demnach: *«Was ist euch als Erstes aufgefallen, als ihr das Video gesehen habt? Was sind eure generellen Eindrücke oder Gedanken zu diesem Video?»* (FGI 1, Z. 5-7)

Spannend anzumerken ist, dass ein zentrales Thema, vor allem im ersten Interview, trotz der offenen Einstiegsfrage von Anfang an die Wahrnehmung von MrBeast als Person und Influencer sowie seine Handlungen sind. Der Gesprächsfokus richtet sich somit direkt auf MrBeast, indem die Jugendlichen antworten:

J1³: *«Dass er diesen Ländern geholfen hat.»* (FGI 1, Z. 8)

J2: *«Er macht etwas Gutes, indem er den Kindern mit sauberem Wasser (...) also, dass er die Brunnen baut. Das hilft sehr.»* (FGI 1, Z. 9-10)

J3: *«Für mich sehe ich das gleich, so wie er [der Jugendliche zuvor] gesagt hat.»* (FGI 1, Z. 12)

J4: *«Dass es sehr nett von ihm ist.»* (FGI 1, Z. 15)

Auch zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs wird erneut auf seine positive Art hingewiesen:

J3: *«Er ist einfach nett.»* (FGI 1, Z. 35-36)

J6: *«Das macht er sehr gut.»* (FGI 1, Z. 37)

Wie bereits erwähnt zeigen die Äusserungen zum Influencer, MrBeast, eine überwiegend positive Wahrnehmung seiner Person. Er wird als hilfsbereit, nett und heroisch beschrieben. Die Jugendlichen betonen seine tatkräftige Unterstützung der Menschen vor Ort und bezeichnen ihn sogar als *«Held»* oder *«sehr guten Menschen»*. Die folgenden Zitate verdeutlichen diese heroisierende und altruistische Sichtweise noch genauer:

J7: *«Dass er halt einfach auch anderen hilft.»* (FGI 1, Z. 67)

J3: *«Ja. Ich sehe das gleich.»* (FGI 1, Z. 69)

J6: *«Ich würde auch sagen er ist ein Held, sehr guter Mensch.»* (FGI 1, Z. 71)

³ «J» wird hier als Abkürzung für «Jugendliche*r» verwendet. Die Zahl rechts davon ist eine Nummerierung und dient zur Unterscheidung der Jugendlichen.

Auch im zweiten Fokusgruppeninterview wird MrBeast positiv beschrieben, wobei dieser Themenstrang weniger ausführlich diskutiert wird. Die Jugendlichen beschreiben eher die Handlung als den Akteur selbst und nennen nicht nur MrBeast als Akteur, sondern sein Team als Ganzes (Vermutung aufgrund der Ausdrucksweise). Beispielsweise meinen die Jugendlichen:

J10: «Also, ich finde es gut, dass sie ihnen sauberes Wasser gegeben haben, weil sonst sterben viel mehr Menschen früher halt und ja.» (FGI 2, Z. 8-9)

J13: «Ja, ich finde gut, dass man das macht, dass sie auch sauberes Wasser haben.» (FGI 2, Z. 25)

J15: «Also, grosszügig meistens.» (FGI 2, Z. 45)

Der Gesprächsfokus in der zweiten Fokusgruppe ging somit relativ schnell auf andere Aspekte über. Weitere Aussagen aus dem zweiten Interview in Bezug auf MrBeast werden daher in den folgenden Kategorien weiterverhandelt.

Jubelnde Menschen bei MrBeasts Ankunft



Abbildung 2: Screenshot aus dem Video «I Built 100 Wells in Africa» zeigt jubelnde Menschen bei MrBeasts Ankunft (MrBeast, 2023)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die positive Beschreibung der Jugendlichen gegenüber MrBeast darauf zurückzuführen sein könnte, dass sie der Auffassung sind, der Influencer verfolge das Ziel, etwas Gutes zu tun. Zudem sehen sie im YouTube-Video nach der Ankunft des Influencers und seinem Team in Nairiri viele glückliche und jubelnde Gesichter (siehe Abbildung 2). So sagt eine Jugendliche:

J2: *«Die Kinder haben sich gefreut, als er [MrBeast] gekommen ist.»* (FGI 1, Z. 17)

Den Zuschauenden des Videos wird somit auch visuell vermittelt, dass MrBeast den Menschen vor Ort mit seiner Anwesenheit eine Freude bereitet.

Nebst diesen positiven Zuschreibungen gibt es jedoch auch Aussagen, die ambivalent zu deuten sind. Diese werden in der nächsten Kategorie näher betrachtet.

Kategorie 1.2: Wahrnehmung MrBeast «ambivalent»

In diese Kategorie wurden all jene Aussagen gepackt, in denen die Jugendlichen die Hilfeleistung von MrBeast nicht eindeutig positiv oder klar kritisch beschrieben. Die Äusserungen bewegten sich zwischen einer beschreibenden Darstellung und ambivalenten Äusserungen zu seiner Person.

Ein Teil der Aussagen blieb weitgehend beschreibend. Die Jugendlichen rekonstruierten, was MrBeast im Video machte, ohne dies zu werten. Die Äusserungen blieben in einer beobachtenden Perspektive und wurden inhaltlich neutral gehalten.

J3: *«[...] Er versucht ihnen zu helfen, dass sie nicht dreckiges Wasser trinken. Und dass sie gereinigtes Wasser trinken. [...]»* (FGI 1, Z.12-13)

J10: *«Also er hat ja... Also ich glaube, er hat wie die Idee gehabt, das zu tun und dann musste er auch selbst schauen, ja wie mache ich das, wie hilft man und ja.»* (FGI 2, Z. 53-54)

Diese Aussagen blieben auf einer beschreibenden Ebene ohne Bewunderung oder Kritik zu äussern. Dieser Kategorie wurde noch eine weitere Aussage zugeordnet, in welcher ein Jugendlicher seine ambivalente Wahrnehmung von MrBeast beschrieb:

J13: *«Ja, also er ist schon sympathisch. Er ist einfach irgendwie bisschen komisch.»* (FGI 2, Z. 59)

Auf der einen Seite wurde MrBeast positiv beschrieben, aber gleichzeitig ein *«bisschen komisch»*. Der Jugendliche konnte auf Nachfrage der Interviewleitung nicht weiter ausführen, was er genau mit der Beschreibung *«komisch»* meinte. Möglicherweise bezog sich der Jugendliche damit auf die energetische Art von MrBeast, welche bei ihm zu Irritation führte.

Ursprünglich war auch die Kategorie 1.3 «Wahrnehmung MrBeast negativ» vorgesehen. Sie konnte jedoch von den Verfassenden nicht mit Aussagen gefüllt werden, da es keine Äusserungen mit einer eindeutig negativen Haltung gegenüber MrBeast gab. Während sich einige Aussagen der Kategorie 1.1 «positiv» zuordnen liessen und auch die Kategorie 1.2 gefüllt werden konnte, fehlten klare negative Zuschreibungen vollständig. Stattdessen

äusserten sich die Jugendlichen überwiegend positiv zu ihm oder nahmen eine reflektierende Haltung ein. Entsprechende Aussagen wurden dann den reflexiven Kategorien (6.1 bis 6.5) zugeordnet.

Kategorie 2: Wahrnehmung der Menschen vor Ort

Im Verlauf der Auswertung wurde diese deduktiv entwickelte Oberkategorie in die Unterkategorien «Regierung», «Ambivalente Verantwortungszuschreibungen», «Lokale Bevölkerung» und «Lebensverhältnisse» differenziert, weshalb sich die Oberkategorie vollständig aufgelöst hat. Im Folgenden werden diese vier identifizierten Kategorien einzeln dargestellt.

Kategorie 2.1: Regierung

Als der Redefluss der Jugendlichen ins Stocken geriet, entschied sich die Interviewleitung dazu, als kurzen Input erneut einen Ausschnitt aus dem YouTube-Video zu zeigen. In diesem Ausschnitt sagte MrBeast:

«Man sollte meinen, dass Trinkwasserversorgung die Ressourcen und Mittel einer grossen Regierung erfordern würde. Aber das stimmt nicht. Das Trinkwasserproblem zu lösen ist möglich. Und die Menschheit sollte sich schnellstmöglich darum bemühen» (MrBeast, 2023, 03:15-03:30)

Diese Szene wurde bewusst gewählt, um das Gespräch nochmals anzuregen, da MrBeasts Aussage die Rolle staatlicher Verantwortung direkt anspricht und gleichzeitig potenziell vereinfachte oder verzerrte Vorstellungen über Regierungsaufgaben transportierte. Es wurde suggeriert, dass grundlegende Infrastrukturen wie die Trinkwasserversorgung nicht zwingend staatlicher Ressourcen bedürfen, sondern im Prinzip von Einzelpersonen lösbar seien. Die Verfassenden wollten daher sehen, was die Jugendlichen hierzu meinen und wie sie dies wahrnehmen und deuten. So wurden die Jugendlichen nach dem erneuten Abspielen der Szene gefragt, was ihnen denn so in den Sinn käme, wenn sie diese Szene sehen, beziehungsweise die Aussage hören. In dieser Kategorie werden somit jene Aussagen dargelegt, bei denen es um die Beantwortung dieser Frage sowie das Thema «Regierung» oder die «staatliche Verantwortung» allgemein geht. So wurde beispielsweise folgende Aussage getroffen:

J14: *«Also, ich habe gehört, dass eigentlich die Regierung das machen sollte. Aber das macht sie eigentlich nicht und darum sollte man das mehr machen.»* (FGI 2, Z. 244-245).

Aus dieser Aussage lässt sich vermuten, dass die Jugendliche mit dem Wort «man» womöglich Einzelpersonen beziehungsweise private Akteur*innen meinte, so wie dies von

MrBeast im Video beschrieben wurde. Von der Jugendlichen ist dies als eine neutrale, wertfreie Aussage zu deuten, da sie lediglich das Gesehene in ihren eigenen Worten wiedergegeben hat. Anders sah es bei der nächsten Aussage aus, welche von einem anderen Jugendlichen in derselben Fokusgruppe getroffen wurde:

J3: *«Ich finde eigentlich, die Regierung sollte etwas machen, und nicht MrBeast. Sie [die Bevölkerung vor Ort] sollten auch sauberes Wasser haben, so wie wir haben. Und die Regierung sollte sie nicht dreckiges Wasser trinken lassen und sterben lassen, wegen so etwas.»* (FGI 1, Z. 273-275).

Aus der zweiten Fokusgruppe wurde diesbezüglich eine ähnliche Aussage gemacht:

J14: *«Also eigentlich liegt ja an der Regierung, die Verantwortung, das zu machen.»* (FGI 2, Z. 255)

In diesen Aussagen steckte klar eine Verantwortungszuschreibung. Die Jugendlichen waren nämlich der Auffassung, dass die Verantwortung für den Zugang zu sauberem (Trink-)Wasser bei der Regierung und nicht bei MrBeast läge. Dies zeigte, dass die Jugendlichen zwischen staatlicher Verantwortung und privatem Engagement unterscheiden und die Lösung gesellschaftlicher Grundprobleme nicht in den Händen einzelner Influencer*innen sehen. Die Jugendlichen sprachen sich sozusagen gegen den*die Weisse*n Retter*in aus. Die Aussagen verdeutlichten somit ein Bewusstsein dafür, dass wohlfahrtsstaatliche Aufgaben nicht an Einzelpersonen oder mediale Akteur*innen delegiert werden sollten, selbst wenn diese kurzfristig sichtbare Hilfe leisten können. Weiter konnte interpretiert werden, dass sich diese Kritik indirekt gegen die Tendenz richtete, globale Ungleichheiten durch heroische Einzelhandlungen westlicher Akteur*innen scheinbar zu lösen, anstatt ihre politischen Ursachen zu thematisieren. Die Inszenierung in MrBeasts Video blieb daher nicht unkritisch.

Im ersten Interview wurde durch die Interviewleitung ebenfalls die Nachfrage gestellt, weswegen MrBeast und nicht die Regierung die Brunnen gebaut hat. Darauf wurde wie folgt geantwortet:

J6: *«Weil es vielleicht zu viel kostet.»* (FGI 1, Z. 209)

J2: *«Ja.»* (FGI 1, Z. 210)

J6: *«Es kostet einfach zu viel. Und er hat es jetzt finanziert.»* (FGI 1, Z. 212)

J2: *«Also es kann ja auch sein, dass vielleicht die Regierung korrupt ist, weil sie halt...vielleicht haben ja reiche Menschen in den Ländern mehr Rechte als die Kinder dort. [...]. Aber es ist auch falsch, wenn die Regierung korrupt ist oder so.»* (FGI 1, Z. 276-278)

Nebst den Äusserungen, dass die Kosten für die Regierung womöglich zu hoch sein könnten, ergänzte die letzte Aussage, dass die Regierung möglicherweise korrupt sei, weil reiche Menschen mehr Rechte hätten als Kinder. Damit wird ein zentraler Aspekt der EDA-Definition von Korruption (2011, S. 32) sichtbar. Korruption verschärft Ungleichheiten und kann dazu führen, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen (in diesem Fall Kinder) nicht in den Genuss öffentlicher Dienstleistungen kommen, wodurch sich ihr Alltag erschwert, während privilegiertere Gruppen Vorteile erhalten. Die Aussage unterstreicht zudem, dass Korruption neben ihrer Illegalität auch moralisch problematisch ist (*«es ist auch falsch»*).

Der finanzielle Aspekt wurde ebenfalls in der zweiten Fokusgruppe thematisiert, jedoch nicht so ausführlich. Darüber hinaus wurden einige Aussagen so formuliert, dass sich auch Stereotype eingeschlichen haben. Dies liegt daran, dass in einigen Fällen *«Regierung»* auf den ganzen Kontinent Afrika bezogen wurde und keine Differenzierungen vorgenommen wurden. So meinte ein weiterer Jugendlicher zum Beispiel:

J9: *«Aber ich glaube, die Regierung ist ja nicht so reich, sodass sie da jetzt in jedem Ecken von Afrika Wasserpumpen spendieren können.»* (FGI 2, Z. 251-252).

Mit dieser Aussage wollte der Jugendliche wahrscheinlich sagen, dass *«die Regierung»* nicht genügend finanzielle Ressourcen habe, um der Bevölkerung Brunnen beziehungsweise Zugang zu sauberem Wasser zu ermöglichen. Damit wird Armut als Grundannahme über afrikanische Staaten reproduziert.

Obwohl viel über die Verantwortung der Regierung und die Verbesserung der Lebensbedingungen der Bevölkerung, beispielsweise durch den Zugang zu sauberem Trinkwasser, gesprochen wurde, wurden in beiden Fokusgruppen auch jeweils Aussagen getroffen, die dem widersprechen. So gab es Aussagen, die darauf hindeuteten, dass die Bevölkerung für sich selbst verantwortlich ist und dass nur Hilfe zur Selbsthilfe geleistet werden soll. Des Weiteren wurden auch ambivalente Aussagen zu diesem Thema getroffen. Dies wird in der folgenden Unterkategorie näher erläutert.

Kategorie 2.2: Ambivalente Verantwortungszuschreibungen

Nachdem die Personen vor Ort in einem früheren Teil der Interviews von den Jugendlichen als eher hilfsbedürftig und arm wahrgenommen werden, warf die Interviewleitung in der ersten Fokusgruppe eine Frage dazu ein. Dies wird in den folgenden Aussagen kurz dargelegt:

IL⁴: *«Ihr habt gesagt 'sie brauchen Hilfe'; von wem brauchen sie Hilfe?»* (FGI 1, Z. 105-106)

J6: *«So wie zum Beispiel von MrBeast. Er hat ihnen geholfen mit sauberem Wasser und so. Oder sonst Personen wie MrBeast, die ihnen helfen können, mehr Nahrung zu bekommen. Essen, Trinken. (.) Oder vielleicht auch Medikamente.»* (FGI 1, Z. 107-109)

Hier wird die Verantwortung über die Hilfeleistung deutlich MrBeast oder *«Personen wie MrBeast»* zugeschrieben. Somit wird der Fokus im Gegensatz zu den vorherigen Aussagen klar auf individuelle externe Helfer*innen gerichtet. MrBeast trat im YouTube-Video als jemand auf, der Brunnen baut. Der Jugendliche reproduziert dieses Bild und fügte darüber hinaus weitere Dinge hinzu wie Nahrungsmittel und Medikamente. Mit *«Er hat ihnen geholfen»* zeigt sich auch ein klassisches Element des White-Savior-Narrativs (Cole, 2012), denn hier kommt die Hilfe von aussen, von einer reichen, westlichen Person und nicht aus lokalen Strukturen. Der Jugendliche übernimmt somit durch das Video die Annahme, dass MrBeast der *«Problemlöser»* und die Bevölkerung vor Ort die *«Hilfe-Empfänger*innen»* sind. Zudem wird die Bevölkerung vor Ort weitgehend passiv rekonstruiert, indem sie *«bekamen»* und MrBeast der ist, der handelt. Diese Aussage verstärkt somit unbewusst bestehende Machtasymmetrien. Aber auch wie bei vielen anderen Aussagen gilt auch bei dieser Aussage, dass sie nicht abwertend gemeint ist, sondern vielmehr fehlendes Wissen über lokale politische Strukturen widerspiegelt.

Etwas anders sah es in der zweiten Fokusgruppe aus. Nachdem dort das Stichwort *«Verantwortung»* aufgegriffen worden war, wurden die folgenden Aussagen dazu getroffen:

J13: *«Ja, ich habe das Gefühl, die Regierung und halt die Leute dort selber auch [haben die Verantwortung]. Weil ihnen nützt es ja auch nichts, wenn sie sich die ganze Zeit auf jemand anderes verlassen. Das ist ja langfristig eigentlich keine gute Lösung.»* (FGI 2, Z. 257-259)

J14: *«Ich finde sie sind wie selber für ihr Land und so verantwortlich. Wenn sie Probleme haben, ist es nicht unsere Verantwortung, dass wir ihnen helfen, sozusagen. Also wir können sicher helfen, wenn wir das wollen, aber eigentlich, liegt es an ihnen, ob sie etwas ändern.»* (FGI 2, Z. 346-348)

Diese beiden Aussagen sind äusserst interessant, da im Vergleich zur vorherigen Aussage sowie zur vorangegangenen Kategorie hier der Bevölkerung vor Ort eindeutig eine Eigenverantwortung zugeschrieben wird. Das heisst, dass die Verantwortung für die

⁴ «IL» wird hier als Abkürzung für «Interviewleitung» verwendet.

Verbesserung der Lebensbedingungen den Betroffenen selbst zugeschrieben wird. Eine solche Sichtweise lässt sich gut mit entwicklungspolitischen Deutungsmustern in Verbindung bringen. Im *ABC der Entwicklungspolitik* des Eidgenössischen Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA, 2011) wird das Prinzip der Eigenverantwortung («Ownership») der Partnerländer als zentral hervorgehoben (S. 40). Dies besagt, dass Entwicklungsprozesse von den betroffenen Gesellschaften selbst getragen werden sollen, damit Massnahmen langfristig wirksam sind und in den lokalen Kontext eingebettet werden können. Ebenso wird das Leitprinzip der Hilfe zur Selbsthilfe betont, das darauf abzielt, lokale Akteur*innen zu befähigen, ihre Lebensbedingungen eigenständig und nachhaltig zu verbessern. Dies geschieht zum Beispiel durch den verbesserten Zugang zu Wissen, Technologie und Ressourcen (EDA, S. 28-29). Die Aussagen der Jugendlichen greifen diese Logik somit teilweise auf, indem sie Verantwortung primär bei der lokalen Bevölkerung verorten und externe Unterstützung höchstens als ergänzend ansehen.

Kategorie 2.3: Lokale Bevölkerung

In dem präsentierten YouTube-Video wird nebst dem Hauptakteur MrBeast auch immer wieder die lokale Bevölkerung gezeigt. Dabei handelt es sich um Menschen aus Kenia, genauer gesagt aus der Region Nairiri. Die Jugendlichen nehmen dabei wahr, dass die Menschen im Video mehrheitlich arm und hilfsbedürftig dargestellt werden.

Auf die Frage, wie die Menschen vor Ort dargestellt werden, antworteten die Jugendlichen:

J3: *«Dass sie arm sind.»* (FGI 1, Z. 78)

J4: *«Dass sie kein Essen und Trinken haben.»* (FGI 1, Z. 80)

Eine vertiefte Analyse von Aussagen, welche die Darstellung und Inszenierung im Video betreffen, geschieht in der Kategorie 6.2. Die Menschen werden jedoch keineswegs nur als leidend angesehen. Die Aussagen der Jugendlichen zeigen, dass sie ein positives Menschenbild haben. Vor allem wurde hervorgehoben, dass die Menschen trotz schwierigen Bedingungen Freude empfinden und glücklich sind.

J10: *«Ich habe das Gefühl, sie sind auch, wie auch davor noch glücklich gewesen. Auch halt einfach mit dem, was sie gehabt haben. Aber jetzt sind sie halt auch noch glücklich. Also noch mehr glücklich, weil sie noch gutes Wasser haben.»* (FGI 2, Z. 79-81)

Dieser Jugendliche schildert seine Gedanken, dass die Menschen bereits glücklich waren, bevor MrBeast vorbeikam. Er beschreibt auch die Wirkung des Videos, wie glücklich die Menschen wirken, nachdem sie Brunnen bekommen. Im Abschlusssatz spricht er von

«*gutem*» Wasser, was impliziert, dass sie davor schlechtes Wasser getrunken haben. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass in einer Szene im Video die schlechte Wasserqualität hervorgehoben wird. Auch im ersten Interview wurde klar betont, dass sie nicht jeden Tag «*traurig*» sind, sondern bestimmt auch Tage haben, an denen sie, die Kinder vor Ort, glücklich zusammen spielen:

J4: «*Also, ich glaube, sie sind auch manchmal fröhlich. Sie sind zusammen.*» (FGI 1, Z. 127-128) [*daraufhin fragt die Interviewleitung nach, wen J4 mit «allen» meint*]
«*Also, nicht alle, aber sie sind nicht traurig, also, da sind sie glücklich gewesen, weil sie Wasser bekommen haben. Aber ich glaube, dass sie auch manchmal, weil sie zusammen spielen und so, dass sie nicht jeden Tag traurig sind, weil sie kein Wasser haben.*» [*Dies wird von einem anderen Schüler bejaht.*] (FGI 1, Z. 130-133)

Ein anderer Jugendlicher stimmt zu, dass die Menschen vor Ort glückliche Zeiten haben, aber er sah auch Schwierigkeiten in einer Lebenssituation ohne Zugang zu sauberem Trinkwasser.

J15: «*Ja. Also, ich weiss nicht. Vielleicht, wenn sie halt... Sie sind ja schon glücklich, aber... Nach so bald, zum Beispiel, wenn sie Wasser trinken wollen, merken sie wieder, dass sie halt kein sauberes Wasser haben und vielleicht krank werden.*» (FGI 2, Z. 94-96)

Weitere Aussagen heben den Zusammenhalt hervor, den sie innerhalb der Gemeinschaft wahrnehmen. In der ersten Aussage wird die Teamarbeit beschrieben, und die zweite Aussage bezieht sich auf die Lehrerin, welche im Video vorkommt.

J12: «*Also, ich habe das Gefühl, sie halten wie zusammen. Also, sie sind recht so... Ja, sie machen halt recht viel zusammen und Teamarbeit und so.*» (FGI 2, Z. 100-101)

J11: «*Dass sie alle... Also, dass sie alle aufeinander schauen. Also, zum Beispiel, die Frau, die erzählt hat, dass die Kinder krank werden und so. Da hat man gemerkt, dass sie sich um die anderen kümmert.*» (FGI 2, Z. 102-104)

Die Aussagen verdeutlichen, dass die Jugendlichen sowohl die Lebenssituation als auch das Erleben vom Alltag der Menschen wahrnehmen. Sie benennen zum einen die wahrgenommene Bedürftigkeit der Menschen (Armut, fehlender Zugang zu sauberem Trinkwasser), zum anderen heben sie gleichzeitig die Freuden des Alltags und den sozialen Zusammenhalt hervor. Dadurch entsteht ein ambivalentes Bild der Lebensverhältnisse. Die Menschen werden nicht nur als leidend gesehen, sondern als starke Personen, die trotz der schwierigen Bedingungen glücklich sind, miteinander spielen und füreinander sorgen.

Die Kategorie 2.3 «lokale Bevölkerung» bleibt mit den ausgewählten Aussagen vor allem auf einer beschreibenden Ebene, die zeigt, wie die Jugendlichen die Lebensverhältnisse der Menschen vor Ort wahrnehmen und deuten. Die gemischten Sichtweisen können auf eine reflexive Haltung sowie ein reflexives Denken der Jugendlichen hinweisen. Sie sehen, dass die Menschen nicht immer nur traurig und arm sind. Mögliche reflexiven Aussagen werden weiter in den fünf Unterkategorien der Kategorie 6 dargelegt und ausgeführt.

Kategorie 2.4: Lebensverhältnisse

In dieser Kategorie geht es darum, wie die Jugendlichen die Lebensverhältnisse vor Ort im YouTube-Video wahrgenommen haben. Dies umfasst sowohl die Lebensbedingungen als auch die Infrastruktur. Es zeigt sich, dass ihre Wahrnehmung der Lebensverhältnisse vor Ort stark von defizitorientierten Bildern geprägt ist. Die Verfassenden nehmen jedoch an, dass dies auch der Darstellung im Video geschuldet ist. Allerdings ist an diesem Punkt zu erwähnen, dass im Videoausschnitt, welcher gezeigt wurde, nie die Häuser der Menschen zu sehen waren. Es wurde lediglich ein Schulhaus gezeigt.

Die Jugendlichen verbinden durch das Gesehene im Video das Leben der Menschen vor Ort hauptsächlich mit Armut, unzureichender Schul- oder Wohnsituation sowie mangelnder Grundversorgung, insbesondere im Bereich sauberes Trinkwasser.

J9: *«Ja, sie hatten kein sauberes Wasser.»* (FGI 2, Z. 5)

J2: *«Dass sie arm sind, dass sie in Hütten leben und nicht in richtigen Häusern.»*
(FGI 1, Z. 97)

Die zweite Aussage bezüglich der *«Hütten»* und der *«richtigen Häuser»* warf bei den Verfassenden die Frage auf, was denn *«richtige»* Häuser überhaupt sind und wie eine solche Aussage entstehen kann. Denn das Wort *«richtige»* impliziert schliesslich, dass die Menschen im Video in *«falschen»* Häusern, also *«Hütten»*, leben. Dies könnte daran liegen, dass die Jugendlichen sich stark an ihrer eigenen Lebenswelt und dem, was sie jeden Tag sehen, orientieren. Andere Wohnformen, die diesen «Standards» nicht entsprechen, werden dadurch leicht als *«Hütte»* abgewertet. Dieses Denkmuster lässt sich gut mit dem Konzept des Ethnozentrismus (Nieke, 2000) erklären. Ethnozentrismus beschreibt die Tendenz, die eigene Kultur als Mittelpunkt und Massstab zu setzen, anhand dessen andere Lebensformen beurteilt werden. Nieke (2000, S. 93-94) verweist dabei auf Sumner (1988), der betont, dass Menschen ihre eigene Kultur häufig als überlegen wahrnehmen und andere Lebensstile entsprechend abwerten. Dieses Muster zeigt sich in zahlreichen Gesellschaften und führt dazu, dass Abweichungen von der eigenen Norm (wie in diesem Fall: alternative Wohnformen) nicht als anders, sondern als «falsch» interpretiert werden.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, wie dieser Jugendliche zu der Einschätzung gelangen konnte, dass bestimmte Häuser «*richtig*» seien, während andere lediglich als «*Hütten*» gelten. Eine ähnliche Aussage wurde auch im ersten FGI gemacht, wobei von einer «*richtigen*» Bauart sowie «*richtigen*» Wandtafeln gesprochen wurde:

J2: «*Und dass ihre Schulen nicht so wie unsere sind, nicht so beleuchtet, nicht richtig gebaut. Es hat keine richtigen Wandtafeln und wenn es hat, sind sie nicht so gut wie unsere.*» (FGI 1, Z. 97-99)

Durch diesen zweiten Teil der Aussage von J2 wird deutlich, dass ethnozentrisches Denken noch tief im Alltag verwurzelt ist und oft unbemerkt bleibt (Shohat & Stam, 2014). Dabei erscheint es jedoch wichtig zu betonen, dass die Jugendlichen diese Wertungen vermutlich nicht absichtlich vornehmen. Vielmehr lässt sich davon ausgehen, dass ihnen zum Teil die sprachlichen Mittel fehlen, um ihre Beobachtungen differenzierter auszudrücken, sodass ihre Aussagen ungewollt stärker stereotypisierend erscheinen, als sie gemeint sind.

Diese Tendenz zeigt sich auch darin, dass Jugendliche Aspekte erwähnen, die im Video gar nicht vorkommen. So wurde beispielsweise nebst Wasser auch eine schlechte Ernährungssituation angesprochen:

J11: «*So, wenn man etwas hört, hört man eigentlich meistens...Weil das Wasser nicht so gut ist oder so. Oder wegen dem Essen auch.*» (FGI 2, Z. 113-114)

Dies legt nahe, dass die Jugendlichen das Gezeigte mit eigenen Vorstellungen und bereits bekannten globalen Narrativen über Armut verbinden.

Die dargelegten Wahrnehmungen der Jugendlichen verweisen bereits auf bestimmte Vorstellungen über das Leben vor Ort. In der folgenden Kategorie wird vertieft betrachtet, welche Stereotypisierungen und stereotype Aussagen sich in den Fokusgruppeninterviews zeigen.

Kategorie 3: Stereotypisierung

Stereotype gehören zu den sozialen Konzepten, die helfen, komplexe Situationen und Zusammenhänge zu vereinfachen. Durch Verallgemeinerungen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden werden soziale Kategorisierungen vorgenommen und Menschen in Gruppen eingeteilt. Dadurch werden jedoch unterschiedliche Lebensrealitäten ausgeblendet und ganze Gruppen auf einige wenige, vermeintlich typische Merkmale reduziert. So besteht das Risiko, dass bestimmte Eigenschaften, die einer Gruppe zugeschrieben werden, pauschal auf alle ihre Mitglieder oder sogar ganze Kontinente übertragen werden. Dadurch können sich einseitige Bilder und Vorurteile verfestigen (Focks, 2024).

Vor allem bei der Durchführung des zweiten Fokusgruppeninterviews ist den Verfassenden aufgefallen, dass mehrmals von «Afrika» gesprochen wurde. Der Kontinent wurde verallgemeinert mit Armut, Wasserknappheit und fehlender Infrastruktur in Verbindung gebracht.

J13: «[...] Also, bei mir ist es jetzt so... Wenn ich jetzt so an Afrika denke, denke ich schon eher so an Arm. Und Asien halt nicht gerade so. Obwohl, ich denke, eigentlich ist Asien halt auch nicht gerade das reichste Land. Ähm, Nein. Kontinent.» (FGI 2, Z. 201-204)

Die jugendliche Person vergleicht Asien mit Afrika, wobei Afrika im Unterschied zu Asien als allgemein arm beschrieben wird. Die Korrektur von «Land» zu «Kontinent» macht deutlich, dass sie sich bei Asien auf einen Kontinent und nicht auf ein einzelnes Land bezieht. Ob dies auch für Afrika gilt, lässt sich aus dieser Aussage nicht ableiten.

J16: «Ich denke, die Regierung, vielleicht würde sie es gerne machen. Aber ohne Geld funktioniert halt eben leider nicht mehr wirklich etwas. Und Afrika ist jetzt nicht so ein reiches Land, und vielleicht haben sie die Möglichkeit gar nicht etwas zu machen, obwohl sie es eigentlich gerne machen würden.» (FGI 2, Z. 286-289)

In dieser Aussage geschieht keine Korrektur. Die jugendliche Person spricht verallgemeinernd vom «nicht so reichen Land Afrika». Hier fehlt möglicherweise das Bewusstsein für die Vielfalt und Diversität vom Kontinent Afrika. Gleichzeitig zeigt die Person eine gewisse Empathie für die dortige Regierung, indem sie sagt, die Regierung «würde gerne», habe aber nicht die nötigen finanziellen Mittel.

Die nächste Aussage ist aus dem ersten Fokusgruppeninterview. Es ist die einzige Aussage aus dem ersten Interview, die der Kategorie 3 «Stereotypisierung» zugeordnet wird, im Vergleich zu elf Aussagen aus dem zweiten Fokusgruppeninterview.

J4: «Also ich meine, zum Beispiel...Jetzt man weiss, also, wenn man Afrika hört, weiss man ja schon bisschen, dass es ein armes Land ist. [...]» (FGI 1, Z. 215-216)

Hier wird ebenfalls verallgemeinernd von «Afrika» gesprochen, und die Zuschreibung von Armut gemacht. Weitere Aussagen aus dem zweiten Interview beschreiben die schlechte Wasserqualität und fehlende Infrastruktur. Wobei jeweils von einer Gruppe gesprochen wird, ohne eine Differenzierung vorzunehmen.

J12: «Ja, ich habe auch schon recht viel gewusst. Ja, man hört halt recht viel, dass sie nicht so gutes Wasser haben. Oder, ja.» (FGI 2, Z. 110-111)

J13: «Ich schliesse mich dem an, was er gesagt hat. (IL: Sie bekommen es nicht mit?) Nein, ich habe das Gefühl nicht, dass die die weit weg wohnen... Die haben ja noch kein Internet und so.» (FGI 2, Z. 295-296)

J9: *«Sie haben wie nicht so die Dinge, um unten etwas zu entwickeln. Und bei uns hat es Labore und so Entwickler... Oder wie heissen die... Forscher. Und in ihrem Land unten haben sie das wie nicht.»* (FGI 2, Z. 337-339)

Die beschriebenen Beispiele zeigen, dass in den Aussagen der Jugendlichen teilweise deutliche Stereotypisierungen erkennbar sind. Afrika wird wiederholt als einheitlicher Raum beschrieben, der pauschal mit Armut, fehlender oder schlechter Infrastruktur und einem *«nicht so reichen»* Staat verbunden wird. Dabei bleiben Unterschiede zwischen Ländern, Regionen oder sozialen Gruppen weitgehend unsichtbar. Es scheint, dass solche Vorstellungen nicht nur aus dem Video selbst gespeist werden. Vermutlich werden sie im Laufe der Sozialisation vermittelt und aktiv angeeignet, was gemäss Focks (2024) typisch für Stereotype ist.

Es ist aber auch hervorzuheben, dass sich in einigen Äusserungen erste Ansätze einer Differenzierung erkennen lassen. Diese Versuche, auf pauschale Zuschreibungen zu relativieren und genauer hinzuschauen, werden im folgenden Abschnitt näher betrachtet.

Kategorie 3.1: Versuchte Differenzierungen

Diese Kategorie entsteht aus jenen Aussagen, die versuchten, geografische oder soziale Unterschiede zu erkennen. In den Fokusgruppeninterviews wurde zwar vermehrt defizitär über die Menschen sowie die Lebensbedingungen vor Ort gesprochen, wobei dann die Aussagen herausstachen, die eine etwas differenziertere Sichtweise auf das Ganze aufweisen. So meinte zum Beispiel eine Jugendliche:

J7: *«Also es ist halt auch einfach so; es hat schöne Städte und es hat, wie er [ein anderer Jugendlicher] gesagt hat, ein paar Dörfer, denen es nicht so gut geht. Aber trotzdem, den allermeisten geht es, glaube ich, schon relativ gut.»* (FGI 1, Z. 92-94)

Obwohl die Aussage als differenziert interpretiert werden kann, ist es nicht sicher, wie stark sich die Jugendliche bewusst ist, dass Afrika nicht ein Land, sondern ein ganzer Kontinent ist. Diese Überlegung entsteht, da in der Aussage von *«schönen Städten»* die Rede war sowie *«ein paar Dörfer»*. So meinten auch andere Jugendlichen aus der zweiten Fokusgruppe beispielweise:

J11: *«Ich sage so, ...die eher im Norden oben haben Besseres [bezieht sich hier auf Wasser], aber jetzt eigentlich auch nicht wirklich Gutes. Und wenn du weiter in den Süden hinuntergehst, wird es einfach immer schlechter.»* (FGI 2, Z. 123-125)

J13: *«Also, halt...in den grösseren Städten haben sie besseres Wasser. Und so...in den kleinen Dörfern, wo sie halt sehr arm sind, haben sie nicht so gutes Wasser.»*
(FGI 2, Z. 126-127)

J16: *«Ähm, also eher oben in Ägypten oder so, eben auch im Norden haben sie schon ein bisschen mehr Wasser. Sind auch etwas reicher. Ähm, oder Sudan und so haben ja auch eigentlich noch Städte und so. Und ganz unten in Kapstadt haben sie sicher auch noch Wasser, glaube ich mal. Einfach so; eher die Länder, die nahe am Äquator sind, haben eher weniger Wasser.»* (FGI 2, Z. 130-133)

Diese drei Jugendlichen versuchen, die Wasserknappheit und Armut geografisch zu ordnen. Sie kennen Unterschiede zwischen Regionen und versuchen, diese räumlich zu erklären. Allerdings werden diese räumlichen Zuschreibungen stark vereinfacht. Dabei bewegen sich alle in einer Logik von:

- «oben» vs. «unten»
- «Norden» vs. «Süden»
- «Stadt» vs. «Dorf»
- «mehr» vs. «weniger» (Wasser)

Die Aussagen zeigen jedoch auch, dass die Jugendlichen nicht einfach pauschal über Afrika sprechen, sondern sich bemühen, Unterschiede zwischen Regionen oder Ländern zu beschreiben. Diese Versuche stellen Differenzierungsprozesse dar, auch wenn diese vereinfacht oder teilweise falsch sind.

Kategorie 4: Vergleich mit der eigenen Lebenswelt

Im Zentrum dieser Kategorie stehen Aussagen in denen Jugendliche Bezug auf ihre eigene Lebenswelt nehmen. Die Lebenswelt ist die subjektive, alltägliche und selbstverständliche Erfahrungswelt einer Person, auch «Alltagswelt» genannt.

In mehreren Aussagen wird der Zugang zu sauberem Trinkwasser thematisiert. Einige Jugendliche sind sich des Privilegs bewusst, dass der Zugang zu sauberem Trinkwasser in der Schweiz selbstverständlich ist, setzen sich damit jedoch nicht weiter kritisch damit auseinander.

J9: *«Ja, dass es nicht selbstverständlich ist, dass man sauberes Wasser hat.»*
(FGI 2, Z. 88)

J10: *«Also ich finde es krass, dass eigentlich alles auf der gleichen Welt ist, und es sind so andere Lebenssituationen. Es ist ja nicht selbstverständlich so wie wir, dass*

wir fließendes Wasser haben. Und das hat man in dem Video gemerkt.» (FGI 2, Z. 140-142)

Die zweite Aussage zeigt zusätzlich, wie diese Person die globalen Unterschiede in den Lebensbedingungen wahrnimmt. Sie staunt darüber, *«dass alles auf der gleichen Welt»* stattfindet, was ein Hinweis darauf sein kann, dass diese Ungleichheiten im Alltag der Jugendlichen oft unsichtbar sind. Erst durch die Konfrontation mit den im Video gezeigten Bedingungen werden diese Differenzen für sie sichtbar. Im letzten Satz bezieht die Jugendliche sich auf das Video, und macht deutlich, dass dieses den Reflexionsprozess anstößt. Sie bestätigt somit die intendierte Wirkung des Stimulus. Eine weitere Aussage aus diesem Gespräch zeigt ebenfalls, wie dem Jugendlichen durch das Video bewusst wird, was für ein Privileg der selbstverständliche Zugang zu sauberem Trinkwasser ist:

J12: *«Also mir ist noch einmal klar geworden, dass wir es halt recht gut haben. Also es wird halt nicht immer... Also das vergisst man halt manchmal, weil es einfach da ist. Also das Wasser ist einfach da und ja...» (FGI 2, Z. 153-155)*

Auch im ersten Fokusgruppeninterview wurde der Zugang zu sauberem Trinkwasser thematisiert. Die Jugendlichen knüpfen dabei ebenfalls an die eigenen alltäglichen Erfahrungen an und ziehen einen Vergleich zur Situation vor Ort.

J3: *«[...] dass sie gereinigtes Wasser trinken. So wie wir es jeden Tag trinken.» (FGI 1, Z. 13-14)*

J2: *«Manchmal ist es in der Schweiz wie normal, dass wir sauberes Wasser haben. Aber zum Beispiel für die Kinder dort ist es nicht selbstverständlich, dass sie jetzt ihre Wäsche in die Waschmaschine tun können. Es ist halt für uns selbstverständlich...» (FGI 1, Z. 17-20)*

In der zweiten Aussage steckt noch ein weiterer Aspekt. Im zweiten Teil der Aussage liegt der Fokus auf den Kindern vor Ort, für welche es *«nicht selbstverständlich ist, dass sie jetzt ihre Wäsche in die Waschmaschine tun können»*. Diese Aussage kann als eine Reproduktion einer im Video gezeigten Szene gesehen werden.

Bei dieser Sequenz in Minute 02:15 ist eine Person beim Waschen von Kleidung in mehreren Plastikbehältern zu sehen (siehe Abbildung 3), während MrBeast aus dem Off⁵ spricht: *«[...] was heisst, dass sie ihre Wäsche nicht mehr in schmutzigem Wasser waschen müssen.*» Er bezieht sich mit dieser Aussage auf die Wirkung seines Projektes und impliziert

⁵ Der Ausdruck *«aus dem Off»* bezeichnet die Stimme einer nicht sichtbaren Person, welche nachträglich hinzugefügt wird (engl. *«Voice-over»*).

gleichzeitig, dass die Menschen vor Ort aktuell ihre Wäsche in dreckigem Wasser waschen müssen.

Vor diesem Hintergrund ist die Aussage der jugendlichen Person nachvollziehbar. Was zunächst als stereotypische Aussage wirken kann, ergibt sich hier aus der visuellen Darstellung des Videos inklusive des Kommentars von MrBeast. Es handelt sich also nicht um einen Ausdruck von stereotypisierenden Vorstellungen, sondern vielmehr um eine Übernahme von im Video vermittelten Aussagen.

Person beim Waschen von Kleidung



Abbildung 3: Screenshot aus dem Video «I Built 100 Wells in Africa» zeigt eine Person beim Waschen von Kleidung (MrBeast, 2023)

Im Sinne der Transparenz ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass MrBeast im englischen Original nicht von schmutzigem Wasser, sondern von «*unsicherem*» Wasser spricht: «*no more doing laundry in unsafe water*». Da die Jugendlichen aber alle die deutsche Sprachversion gesehen haben, beziehen wir uns in dieser Auswertung darauf.

Neben dem Zugang zu sauberem Trinkwasser spricht ein Jugendlicher auch über strukturelle Unterschiede bei der Verfügbarkeit von Versicherungen.

J5: «*Also ich glaube, dort gibt es wahrscheinlich auch nicht so Versicherungen wie bei uns. [...] Also dort zahlt, glaube ich, keine Versicherung, weil sie auch nicht so viel Geld für Versicherungen haben. Ich weiss auch nicht, ob es überhaupt Versicherungen gibt.*» (FGI 1, Z. 101-104)

Obwohl der Jugendliche vermutlich noch nicht selbst für seine Versicherungen aufkommen muss, zeigt sich ein Bewusstsein für die Relevanz von Versicherungen im Schweizer Alltag.

Im Umkehrschluss stellt er die Vermutung auf, dass es «*dort*», eventuell keine Versicherungen gibt. Auffällig ist die sprachliche Unsicherheit in seiner Aussage («*wahrscheinlich*», «*glaube ich*», «*weiss auch nicht*»), die zeigt, dass es sich eher um eine Vermutung als um eine gefestigte Aussage handelt.

Während in den Aussagen in dieser Kategorie Rückschlüsse auf die eigene Lebenswelt gezogen werden, geht es in der folgenden Kategorie um Aussagen, die eine Abgrenzung vornehmen zwischen «*uns*» und «*den Anderen*».

Kategorie 5: Othering

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben, entsteht Othering durch die Konstruktion eines Gegensatzes, bei dem die persönliche Lebenswelt als Norm gesetzt und die andere Lebenswelt als abweichend beschrieben wird (Ogette, 2018). In mehreren Aussagen der Jugendlichen tritt genau dieser Mechanismus auf, wenn eine Unterscheidung zwischen dem «*Wir*» (Menschen in der Schweiz oder Europa) und «*den Anderen*» (Menschen in Afrika) getroffen wird.

Die erste dieser Kategorie zugeordnete Aussage folgte auf die Frage, was die Jugendlichen über die Rolle der Regierung denken. Die Jugendliche stellt dabei eine Hierarchie zwischen der Regierung in der Schweiz und der Regierung vor Ort her.

J4: *«Die Regierung hat halt auch Geld. So wie die Schweiz. Also die Schweiz ist ein bisschen mehr ordentlich, kann man sagen. Und wenn sie es vielleicht auch so machen würden, würde es vielleicht bisschen besser sein.»* (FGI 1, Z. 279-281)

Die Aussage konstruiert einen Vergleich zwischen der vermeintlich funktionierenden Regierung in der Schweiz und der weniger organisierten Regierung vor Ort. Damit wird die eigene Regierung zum Massstab, während die andere als defizitär erscheint.

Im späteren Verlauf der Fokusgruppeninterviews wurde den Jugendlichen nochmals eine Szene aus dem Video gezeigt (Minute 03:30-03:35). Dabei befindet sich MrBeast in einer Schulklasse in Nairiri. Ein Kind fragt ihn, was das Geheimnis des Erfolgs sei (siehe Abbildung 4). Darauf antwortet er: *«Finde etwas, das dir Spass macht, und tue es über einen längeren Zeitraum, dann wirst du am Ende auch Erfolg haben.»*

MrBeast vor einer Schulklasse in Nairiri



Abbildung 4: Screenshot aus dem Video «I Built 100 Wells in Africa» zeigt MrBeast vor einer Schulklasse in Nairiri (MrBeast, 2023)

Die Interviewleitung fragte bei den Jugendlichen nach, ob Unterschiede in den vorhandenen Strukturen in der Schweiz und in Nairiri zu unterschiedlichen Erfolgchancen führen. Die folgenden Aussagen werden möglicherweise durch diesen Input beeinflusst und sind daher im Kontext dieser Gesprächssituation zu lesen.

J11: *«Also ja, es ist schon etwas anders. Also wir hätten, zum Beispiel wenn wir jetzt auch 'mega' gerne Videos machen, dann könnten wir das auch aufnehmen und so. Und wenn wir das machen dann auch Erfolg haben. Und die haben halt keine Chance, um etwas zu machen. Also, klar könnten sie es gut machen, aber ich weiss nicht, wie sie dort erfolgreich werden können.»* (FGI 2, Z. 464-467)

J10: *«Also wir könnten uns ja auch Unterstützung holen, zum Beispiel von Leuten, die wir kennen, die das auch machen. Und vielleicht können sie das nicht, weil niemand von ihnen weiss, wie das geht.»* (FGI 2, Z. 469-471)

J16: *«Also ich habe das Gefühl, bei ihnen geht es ja noch länger. [...] Weil, bei uns würden uns auch Kollegen und so Leute, die wir kennen, unterstützen. Und bei ihnen haben vielleicht nicht alle ein Handy, und könnten dich dann unterstützen und so.»* (FGI 2, Z. 476-480)

Diese Aussagen zeigen wiederkehrende Muster. Die eigene Lebenswelt erscheint ressourcenreich, gut vernetzt und technologisch ausgestattet. Die «andere» Lebenswelt wird hingegen über fehlende Chancen, fehlendes Wissen oder fehlende Geräte definiert. In

den Aussagen werden die Unterschiede nicht auf strukturelle Ungleichheiten zurückgeführt, sondern als gegeben angenommen. Die daraus entstandene Gegenüberstellung, in der das «Wir» besser dargestellt wird als «sie», entspricht der Beschreibung von Othering gemäss Ogette (2018).

Eine weitere Aussage aus dem ersten Fokusgruppeninterview beschreibt ebenfalls die wahrgenommenen Ungleichheiten:

J8: *«Ich habe das Gefühl, wir haben einfach auch mehr Chancen. Weil erstens, jemand von unserer Klasse hat vermutlich mehr Geld als jemand von diesem Video. Und in der Schweiz sind vermutlich auch mehr erfolgreich geworden als jetzt zum Beispiel in diesem Land.»* (FGI 1, Z. 318-320)

Schlussendlich gab es an einer anderen Stelle im zweiten Interview folgende Aussage, die ebenfalls der Kategorie «Othering» zugeordnet wurde.

J13: *«Wir haben halt das bessere System mit Jobs und so. Und es ist auch alles geregelt, zum Beispiel, die Leute gehen arbeiten und arbeiten dann halt auch etwas, wie für die anderen. Bei ihnen unten ist es halt eher so, dann gehen sie halt jagen, aber das hilft den anderen auch nicht.»* (FGI 2, Z. 328-330)

Der Jugendliche spricht davon, dass «bei ihnen unten» die Menschen jagen gehen, während wir in der Schweiz ein «besseres System mit Jobs» haben. Diese Aussage zeigt nochmals exemplarisch, wie die eigene Situation als «besser» bewertet wird als jene vor Ort.

Die Aussagen zeigen, wie die Jugendlichen die im Video gezeigten Bilder mit bereits vorhandenen Vorstellungen verknüpfen und dadurch Differenzen reproduzieren, die sich entlang einer «Wir-Sie»-Logik formieren. Die Prozesse des Otherings sind somit nicht nur theoretisch beschreibbar, sondern werden in den Aussagen der Jugendlichen sichtbar.

Kategorie 6: Reflexive Aussagen

Im Verlauf der Auswertung zeigte sich, dass sich aus dem Datenmaterial fünf eigenständige Unterkategorien herausbildeten, weswegen keine Aussagen dieser Oberkategorie zugeordnet wurden. Stattdessen werden im Folgenden die fünf identifizierten Kategorien einzeln dargestellt, welche alle einen reflexiven Aspekt beinhalten.

Kategorie 6.1: Beweggründe

Auf die Frage, aus welchem Grund MrBeast ein solches Video produziert und veröffentlicht hat, äussern die Jugendlichen unterschiedliche Einschätzungen. Einige sprechen davon, dass seine Absichten grundsätzlich wohlwollend seien und er den Menschen vor Ort helfen

wolle. Andere vermuten hingegen, dass auch ökonomisch motivierte Gründe wie Aufmerksamkeit, Views⁶ oder finanzielle Vorteile eine Rolle spielen könnten. Dieses Spannungsfeld wird auch in der Fachliteratur zu Philanthropie diskutiert. Davies, ein weithin anerkannter Experte und Kommentator für Fragen der Philanthropie und zu zivilgesellschaftlichen Themen, schreibt in seiner Analyse über MrBeast Philanthropy (2024a, S. 2):

«Is MrBeast a shining example of a wealthy young person recognising a responsibility to give back and using his skills to shake up existing models of philanthropy? Or is he a performative narcissist, who exploits people suffering from poverty or illness under the guise of being charitable to produce highly lucrative content for his burgeoning social media empire?»

Die nächsten Aussagen zeigen zunächst, wie ein Jugendlicher primär altruistische Motive in den Tätigkeiten von MrBeast sieht. Mit altruistisch sind Handlungen gemeint, die primär auf das Wohl anderer und nicht auf den eigenen Vorteil ausgerichtet sind.

J6: *«Um den Menschen dort zu helfen.»* (FGI 1, Z. 221)

J6: *«Er braucht auch das Geld für gute Sachen. Und, wenn er so postet, und er viele Views bekommt, und so, bekommt er ja auch mehr Geld. Dass er das Geld auch benutzen kann für gute Sachen.»* (FGI 1, Z. 228-230)

Die Aussagen weisen darauf hin, dass der Jugendliche die Handlungen von MrBeast als Hilfeleistungen interpretiert. Dies zeigt sich in den gewählten Formulierungen wie *«Menschen dort zu helfen»* und *«für gute Sachen»*, welche den Nutzen für andere betonen und seine Absichten als wohlwollend einordnen.

Im zweiten Fokusgruppeninterview gab es ebenfalls Aussagen, die seine positiven Absichten hervorheben. Gleichzeitig zeigten sich Unsicherheiten darüber, wie stark ökonomisch motivierte Gründe, etwa der Gewinn von Abonnent*innen, das Handeln von MrBeast beeinflussen.

J11: *«Aber wenn er jetzt ein gieriger Mensch wäre, hätte er es ja nicht gemacht. Also ich finde auch so, er macht es wahrscheinlich auch wegen Abonnenten und Geld. Aber auch weil er ein guter Mensch ist. Sonst... Also es gibt ja die reichen Leute, die lieber das Geld für sich behalten und nicht anderen geben wollen.»* (FGI 2, Z. 180-183)

⁶ «Views» ist ein englischer Begriff und steht für die Anzahl Aufrufe eines Videos auf Plattformen wie YouTube.

J15: *«Ich denke auch... Also wegen den Abonnenten sicher. Aber er ist sicher auch ein guter Mensch. Weil er könnte ja auch andere Videos machen, anstatt immer solche, in welchen er Menschen helfen tut.»* (FGI 2, Z. 189-191)

Beide Aussagen sprechen die Tatsache an, dass er grundsätzlich nicht dazu verpflichtet ist, philanthropische Videos zu produzieren. So stellt die erste Person treffend fest, dass er zwar reich ist, das Geld aber auch für sich behalten könnte. In eine ähnliche Richtung geht die zweite Aussage, in der betont wird, dass er seine Reichweite auch für andere, weniger wohltätige Inhalte nutzen könnte. Dies zeigt sich in dieser Bemerkung *«er könnte ja auch andere Videos machen»*.

In der Aussage von J15 zeigt sich zudem, dass sich die Person Gedanken über die Glaubwürdigkeit seines Handelns macht. Die Argumentation, dass er *«auch andere Videos machen»* könnte, sich aber dennoch entschieden hat, einen philanthropischen Inhalt zu produzieren, kann als Hinweis auf authentische Absichten interpretiert werden. Gleichzeitig sagt J15 *«wegen den Abonnenten sicher»* und weist damit auf andere Interessen hin. Diese Spannung zwischen altruistischen und ökonomischen Motiven prägt die hier die Wahrnehmung der Jugendlichen.

Auch Davies (2024a) beschreibt MrBeast als Akteur, dessen Handeln zwischen Hilfsbereitschaft und der Logik der Aufmerksamkeitsökonomie (engl. *«attention economy»*⁷) pendelt. Diese Ambivalenz zeigt sich deutlich in den Aussagen der Jugendlichen.

Folgende Aussagen der Jugendlichen lassen sich ebenfalls ambivalent deuten. Es ist für sie nicht klar, was die wahren Beweggründe von MrBeast sind, sie sehen beide Motive als möglich an.

J3: *«Es kann sein, dass er wirklich spenden will, oder es kann auch sein, dass er nur Clicks will.»* (FGI 1, Z. 370)

J16: *«Also ich denke sicher ein Stück weit macht er es auch, weil er ein guter Mensch ist. Aber ich denke, er macht es sicher auch wegen den Abonnenten. Weil das Geld, das er dort ja wieder ausgibt, muss er auch wieder irgendwie bekommen. Sonst würde er ja immer ins Minus fallen.»* (FGI 2, Z. 177-179)

Die letzten Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, gehen davon aus, dass sein Handeln ökonomische und strategische Motive hat. Im Fokus stehen die Views, die er bekommt, also die Anzahl Videoaufrufe, und das Geld, das er damit verdient. Die ersten beiden Aussagen stammen aus dem ersten Fokusgruppeninterview, die beiden letzten

⁷ Das Konzept der *«attention economy»* beschreibt eine Wirtschaftsform, in der Aufmerksamkeit als knappe Ressource behandelt wird. Die menschliche Aufmerksamkeit wird dadurch zur *«Währung»*.

Aussagen aus dem zweiten. Somit gibt es in dieser Thematik starke Überschneidungen zwischen den Jugendlichen.

J1: *«Es könnte auch sein, dass er das Video nur macht für Views auf YouTube. Und damit er bekannter wird.»* (FGI 1, Z. 138-139)

J3: *«Aber ich finde, er hätte ihnen auch helfen können, ohne ein Video zu machen. Aber für ihn, das Video, bringt Views und Geld. Deswegen hat er ein Video gemacht.»* (FGI 1, Z. 231-232)

J9: *«Ja, ich weiss noch nicht, ob er das machen würde, wenn er nicht so ein YouTuber wäre und so und das für Menschen machen würde, die zuschauen. Das macht er auch so, wegen Abonnenten und so Sachen. Und dass er so besser wirkt gegen die Aussenwelt.»* (FGI 2, Z. 157-159)

J13: *«Ich denke, er macht es aus den gleichen Gründen, wie J9 gesagt hat. (IL: Also wegen Abonnenten, Geld?) Ja.»* (FGI 2, Z. 165-167)

Diese vier Aussagen zeigen deutlich, dass die Jugendlichen das Handeln von MrBeast nicht nur moralisch bewerten, sondern auch mögliche Beweggründe reflektieren, die nicht sofort sichtbar sind. Einerseits wird hinterfragt, warum die Hilfeleistung öffentlich gezeigt werden muss und ob es nicht auch ohne Video möglich wäre. Andererseits benennen die Jugendlichen, dass die Views und die Aufmerksamkeit eine zentrale Voraussetzung seines Geschäftsmodells sind. Die gleichen Rückschlüsse zieht Davies (2024a, S. 2-7): MrBeast Philanthropie sei untrennbar mit der Logik der sozialen Medien verbunden. Die Videos müssen Aufmerksamkeit bei den Zuschauer*innen erzeugen, wodurch Einnahmen entstehen, welche wieder in Projekte investiert werden können.

Wie die vorhergehenden Aussagen, verweist auch die nächste Aussage deutlich auf die ökonomischen Motive hinter dem Handeln von MrBeast. Während die Aussagen oben aber die zentrale Rolle von Views, Abonnent*innen und Reichweite eher kritisch betrachten, zeigt der folgende Beitrag ein gewisses Verständnis für diesen Zusammenhang.

J3: *«Also, ich denke, er macht das Video, in dem er Brunnen baut, dass er auch ein bisschen zurückbekommt, vom Geld, das er ausgegeben hat. Und ja, das finde ich auch gut.»* (FGI 1, Z. 234-235)

Diese Aussage des Jugendlichen verdeutlicht die Spannbreite in den Deutungen. Während einige altruistische Absichten in seinem Handeln vermuten, verweisen andere Jugendliche auf ökonomische Interessen. Damit spiegeln ihre Einschätzungen jene Ambivalenz, die auch Davies (2024a, S. 6) beschreibt:

«On that basis some may allow that MrBeast is genuinely driven by altruism and a desire to do good; but others will accuse him of “stunt philanthropy,” and of being driven only by a desire to get more likes and clicks for his content.»

Zusammenfassend wird sichtbar, dass die Jugendlichen die Beweggründe von MrBeast im Spannungsfeld zwischen altruistischen Motiven und ökonomischen Interessen verorten. Diese unterschiedlichen Einschätzungen lassen sich unter dem Begriff Ambivalenz bündeln. MrBeast erscheint in beiden Fokusgruppeninterviews gleichzeitig als helfender Akteur und als Teil der Aufmerksamkeitsökonomie.

Kategorie 6.2: Darstellung und Inszenierung im Video

In diese Kategorie werden alle Aussagen eingeordnet, in denen die Jugendlichen beschreiben oder hinterfragen, wie etwas im Video dargestellt und gezeigt wird und wie sie dies wahrnehmen. Den Verfassenden erscheint diese Kategorie als besonders nennenswert, da hier nicht nur bestimmte Mechanismen (mediale Inszenierung, Emotionalisierung, Opferdarstellung, White Saviorism) aufgezeigt werden, sondern dies auch von den Jugendlichen selbst so wahrgenommen und ausgedrückt wird.

Die folgenden Aussagen verdeutlichen, dass eine Person, ihre Intentionen und Taten je nachdem, wie sie in einem Video dargestellt und inszeniert werden, unterschiedlich wirken und wahrgenommen werden können.

J2: *«Er wirkt in dem Video sehr hilfreich.»* (FGI 1, Z. 31)

J11: *«Ich habe das Gefühl, er kommt eigentlich recht sympathisch rüber.»* (FGI 2, Z. 47)

Die Aussage aus dem ersten Interview könnte beispielsweise so interpretiert werden, dass MrBeast zwar hilfreich wirkt, ob er aber tatsächlich hilft, ist unklar. Auch die zweite Aussage kann so interpretiert werden, dass MrBeast zwar sympathisch wirkt, ob er es aber tatsächlich ist, bleibt auch hier offen.

So wird in der zweiten Fokusgruppe eine weitere, vergleichbare Aussage formuliert, nachdem die Interviewleitung die Frage stellte, welche Rolle MrBeast im YouTube-Video habe:

J10: *«Ja, dass er den Menschen helfen wollte, die in Afrika leben.»* (FGI 2, Z. 36)

Auch hier wird impliziert, dass zwar eine klare Hilfsintention wahrgenommen wird, jedoch offen bleibt, ob diese Hilfe tatsächlich wirksam ist. Dies kann so interpretiert werden, dass die Jugendlichen bereits ein Bewusstsein dafür haben, dass mediale Darstellungen von Hilfeleistungen nicht zwangsläufig mit realen Verbesserungen gleichzusetzen sind.

Des Weiteren fiel eine spannende Aussage bezüglich der Rolle, welche MrBeast im Video einnimmt:

J10: *«Ich finde, es ist so ein bisschen der Main-Charakter, halt von so Sachen. So Hauptperson.»* (FGI 2, Z. 48)

Die Aussage lässt die Interpretation zu, dass MrBeast im Video in den Mittelpunkt der Handlung gestellt wird und somit als sogenannter *«Main-Charakter»* wahrgenommen wird. Es zeigt sich jedoch nicht, ob dies mit einer positiven oder negativen Deutung einhergeht. Trotzdem ist die Aussage insofern interessant, da sie zeigt, dass nicht die Betroffenen vor Ort als Hauptpersonen gesehen werden, sondern MrBeast als Helfer. Dies lässt sich deutlich mit zentralen Merkmalen des White Saviorism verknüpfen, da White-Savior-Narrative sich dadurch auszeichnen, dass Weisse, westliche Akteur*innen im Zentrum der Erzählung stehen und so inszeniert werden (Cole, 2012; Bex & Craps, 2016; Vogel, 2022). Den Fokus weg vom Influencer MrBeast gelenkt, ist es den Verfassenden zudem auch wichtig, von den Jugendlichen zu hören, wie die Menschen vor Ort im Video dargestellt werden. Deshalb wurde im ersten Interview folgende Frage aus dem Leitfaden gestellt:

IL: *«Wie werden die Leute dort dargestellt?»* (FGI 1, Z. 74)

Darauf antworteten die Jugendlichen:

J3: *«Dass sie arm sind.»* (FGI 1, Z. 78)

J4: *«Dass sie kein Essen und Trinken haben.»* (FGI 1, Z. 80)

J2: *«Ja, so ohne Hilfe und arm.»* (FGI 1, Z. 81)

J7: *«Also sie werden ja zuerst so wie schlecht dargestellt, dass sie nachher Hilfe bekommen.»* (FGI 1, Z. 82)

Bei genauerer Betrachtung ist die Aussage von J7 besonders interessant, da sie hier einen bestimmten Mechanismus beschreibt. Die Jugendliche benennt einen Kernmechanismus des White-Savior-Narrativs: Zunächst werden die Menschen vor Ort als hilflos und arm dargestellt. Dann taucht eine externe Person (MrBeast) als *«Retter»* oder wie einige Jugendliche es nannten *«Held»* auf und verbessert oder löst schliesslich die Situation durch sein Eingreifen. Diesen Mechanismus bestätigen weitere Jugendliche aus derselben Fokusgruppe. So betont eine andere Jugendliche:

J2: *«Aber eigentlich geht es den Menschen genug gut, die werden nur schlecht dargestellt.»* (FGI 1, Z. 119-120)

Worauf ein anderer Jugendliche unmittelbar zustimmt:

J4: *«Ja, ich denke auch so.»* (FGI 1, Z. 121)

Auch in der zweiten Fokusgruppe zeigt sich ein sehr ähnliches Muster:

J16: *«Sie werden eigentlich arm dargestellt.»* (FGI 2, Z. 70)

Dabei ergänzt eine weitere Jugendliche in der Gruppe eine zusätzliche Dimension der Darstellung:

J11: *«Sie werden sehr dankbar dargestellt. Also man merkt, dass sie sehr dankbar sind.»* (FGI 2, Z. 73)

Diese Aussage drückt aus, dass Dankbarkeit auf der Seite der «Hilfe-Empfänger*innen» wahrgenommen wird. Interpretativ lässt sich dies so deuten, dass die Jugendlichen das Projekt von MrBeast implizit als legitim und erfolgreich wahrnehmen, wenn die «Hilfe-Empfänger*innen» als dankbar in Erscheinung treten. Dies stärkt die moralische Position des helfenden Influencers und kann gleichzeitig bestehende Ungleichheitsverhältnisse reproduzieren, was ebenfalls ein Mechanismus von White Saviorism ist (Vogel, 2022).

Um weiter herauszufinden, welche (emotionale) Wirkung das Video auf die Jugendlichen hatte, fragte die Interviewleitung während des ersten Interviews als Gesprächsanstoss:

IL: *«Was für Gefühle oder Gedanken hattet ihr, als ihr das Video gesehen habt?»*
(FGI 1, Z. 111)

Zwei Jugendliche gaben daraufhin die Antwort:

J3: *«Ein wenig traurig, aber auch gleichzeitig fröhlich. Am Anfang habe ich gesehen, dass sie kein sauberes Wasser haben. Und auch fröhlich, weil MrBeast ihnen richtiges Wasser gegeben hat, zum Trinken, zum Kleider waschen und alles.»*
(FGI 1, Z. 112-114)

J2: *«Ja, gleich.»* (FGI 1, Z. 115)

Die Antworten zeigen, dass die Inszenierung des Videos teilweise so auf die Jugendlichen wirkt, dass sie die dargestellte Situation vor allem über ein emotionalisiertes Narrativ von Leid und Rettung interpretieren. Die Jugendlichen beschreiben ambivalente Gefühle wie *«traurig»*, dann *«fröhlich»*. Dies verdeutlicht, wie der Aufbau des Videos auf emotionaler Ebene funktioniert. Die anfängliche Präsentation von mangelndem Wasser, welche mit melancholischer Hintergrundmusik unterlegt ist, erzeugt Mitgefühl und Betroffenheit, worauf die anschließende «Lösung» durch MrBeast und sein Team unmittelbar positive Emotionen auslöst. Das emotionale Mitgehen mit dieser Inszenierung kann somit als Hinweis verstanden werden, dass die Jugendlichen die visuelle (siehe Abbildung 5) und narrative Logik des Videos intuitiv übernehmen.

Vor diesem Hintergrund wird in der nächsten Kategorie dargestellt, inwiefern die Jugendlichen über diese Inszenierung hinaus auch eine kritische Haltung gegenüber dem Video und dessen Darstellung entwickelt.

Kinder bei der Ankunft von MrBeast



Abbildung 5: Screenshot aus dem Video «I Built 100 Wells in Africa» zeigt Kinder bei der Ankunft von MrBeast (MrBeast, 2023)

Kategorie 6.3 Medienkritik

Im ausgewerteten Material ergab sich ein weiterer thematischer Schwerpunkt, der sich auf die Medienkritik der Jugendlichen bezieht. Unter diesem Begriff werden Aussagen zusammengefasst, welche die Transparenz und Vollständigkeit des Videos hinterfragen oder alternative Darstellungen vorschlagen.

Ein zentraler Punkt ist der Umgang mit Echtheit und Authentizität. Bereits früh im ersten Interview äusserte ein Jugendlicher Zweifel daran, ob das Gezeigte der Realität entspricht oder etwas verfälscht wurde.

J2: «Ich kann es nicht beweisen, dass das Video zum Beispiel fake ist. Also, eigentlich würde ich MrBeast sehr glauben, aber es gibt halt zum Beispiel andere Leute, die so halt viele Sachen fälschen würden und alles.» (FGI 1, Z. 122-124)

Diese Aussage zeigt, dass der Jugendliche sich bewusst ist, dass nicht alle Inhalte in den sozialen Medien der Wahrheit entsprechen. Es zeigt sich aber auch eine Unsicherheit. Er «würde» MrBeast sehr gerne glauben, kann dies jedoch nicht unvoreingenommen, da ihm

bewusst ist, dass online auch Inhalte gefälscht werden. Diese Form der Skepsis zeigt einen kritischen Umgang mit der gezeigten Darstellung, da das Video nicht ohne Hinterfragen als Wahrheit hingenommen wird.

Die in der Aussage erkennbare Unsicherheit lässt sich in einen breiteren medienpädagogischen Kontext einordnen. Die #UseTheNews-Studie (Hasebrink et al., 2021, S. 7-10) zeigt, dass viele Jugendliche nur ein begrenztes Wissen über journalistische Arbeitsweisen besitzen. Während 46 Prozent der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren regelmässig journalistische Angebote nutzten, greifen 58 Prozent gleichzeitig oder ausschliesslich auf nicht-journalistische Angebote wie Influencer*innen zurück. Die Untersuchung betont daher die Bedeutung schulischen Medienbildung. Dies kann den Jugendlichen mehr Sicherheit in der Einschätzung von Inhalten geben.

Im Verlauf der Interviews wurde beiden Gruppen die Frage gestellt, was sie selbst anders machen würden, wenn sie ein solches Video produzieren würden. Im ersten Fokusgruppeninterview stand vor allem die fehlende Vollständigkeit der Darstellung im Mittelpunkt. Die Jugendlichen äussern mehrfach, dass ihnen zentrale Informationen fehlen, insbesondere zur Frage wer die Brunnen tatsächlich gebaut hat und wie der Bau funktioniert. Ein beteiligter Jugendlicher äusserte sich folgendermassen:

J7: *«Ich würde vielleicht mehr zeigen, wie man das macht. Also zum Beispiel mehr zeigen, wie man das macht, also den Brunnen bauen. [...] Viele können das sagen.»*
(FGI 1, Z. 329-331)

Die folgenden Aussagen zeigen, dass Jugendliche bewusst wahrnehmen, wie die Aufmerksamkeit im Video verteilt wird. Sie bemängeln, dass die tatsächliche Arbeit beim Brunnenbau nicht sichtbar gemacht wird und MrBeast stattdessen als zentrale Figur erscheint.

J1: *«Ich würde auch noch die zeigen, die dies wirklich gemacht haben. Die daran gearbeitet haben. Nicht dass er, also MrBeast, die ganze Aufmerksamkeit bekommt.»* (FGI 1, Z. 332-333)

J6: *«Ein bisschen ehrlicher sein, wer das wirklich gemacht hat. Und wie lange es dauert, einen Brunnen zu bauen. Den ganzen Prozess etwas besser zeigen.»*
(FGI 1, Z. 334-335)

Die Aussagen verdeutlichen, dass die Jugendliche deutliche Unterschiede in der Sichtbarkeit im Video erkennen. So macht der Satzteil *«die zeigen, die dies wirklich gemacht haben»* darauf aufmerksam, dass die lokalen Arbeitskräfte, welche den Brunnen tatsächlich gebaut haben, praktisch nicht im Video vorkommen. J1 äussert ausserdem, dass *«er, also MrBeast, die ganze Aufmerksamkeit bekommt»*. Obwohl MrBeast nicht an der praktischen Umsetzung vor Ort beteiligt war, wird er im Video als zentrale Figur präsentiert.

Dieser hier beschriebene Mechanismus entspricht einem Kernaspekt von White Saviorism. Der Weiße Akteur aus dem globalen Norden wird als Hauptakteur inszeniert, während die Leistungen der Menschen vor Ort nicht gezeigt werden. Dadurch wirken die Personen aus dem Globalen Süden als passive Nebenakteure, die auf die Hilfe anderer angewiesen sind. Der Satz von J6, es solle ehrlicher kommuniziert werden *«wer das wirklich gemacht hat»*, zeigt diese Problematik ebenfalls. Der tatsächliche Beitrag der lokalen Arbeiter*innen bleibt verdeckt, während MrBeast die Hauptrolle einnimmt.

Auch im zweiten FGI wurde die Frage nach möglichen Veränderungen der Darstellung diskutiert. Dabei richteten die Jugendlichen ihren Fokus insbesondere auf die Formulierung des Titels und stellten erneut die Frage, ob MrBeast die Brunnen tatsächlich selbst gebaut habe. Zudem wurde nochmals die fehlende Sichtbarkeit der Arbeiter*innen thematisiert.

J12: *«Also zum Beispiel so, den Titel vom Video hätte ich jetzt vielleicht ein bisschen geändert, weil «Ich habe 100 Brunnen gebaut», ich habe nicht das Gefühl, dass er sie wirklich allein gebaut hat. Weil, das kann ja eigentlich fast nicht so sein. Und ja. (...) Und ja, einfach halt auch so die anderen, die das gebaut haben, hätte man auch zeigen können, weil die haben ja auch Arbeit geleistet. Auch wenn sie für das bezahlt worden sind, aber trotzdem.»* (FGI 2, Z. 485-489)

Die Aussage macht deutlich, dass der Jugendliche den Titel als nicht passend empfindet. Im Satzteil *«ich habe nicht das Gefühl, dass er sie wirklich allein gebaut hat»* zeigt, dass J12 die Zuschreibung der Bauleistung an MrBeast nicht treffend findet. Gleichzeitig verweist die Bemerkung *«die anderen, die das gebaut haben»* auf das bereits im ersten Fokusgruppeninterview beobachtete Muster, die fehlende Darstellung der Arbeiter*innen vor Ort. Hier wird die Kritik aus dem ersten FGI bestätigt.

Eine Gegenperspektive zeigt die nächste Aussage eines Jugendlichen aus dem zweiten Fokusgruppeninterview.

J13: *«[...] Aber, ich habe das Gefühl, er hat ja eigentlich die Brunnen schon gebaut, weil er das Geld gegeben hat. Er hat sie natürlich nicht selber aufgebaut, aber ohne ihn wäre es gar nicht passiert.»* (FGI 2, Z. 438-440)

Die Person vertritt eine abweichende Sichtweise, in der die Inszenierung von MrBeast durch die Finanzierung gerechtfertigt wird. Die Aussage *«ohne ihn wäre das gar nicht passiert»* kann so interpretiert werden, dass der Jugendliche die Bereitstellung der Mittel als entscheidenden Moment ansieht. Dadurch legitimiert die Person den Fokus auf MrBeast, obwohl er die Brunnen *«natürlich nicht selber aufgebaut»* hat.

Die beiden Aussagen aus dem zweiten FGI zeigen, dass die Jugendlichen sowohl kritisch als auch verständnisvoll reagieren. Während J12 die Formulierung des Titels und die

fehlende Sichtbarkeit der lokalen Arbeiter*innen problematisiert, betont J13 die Bedeutung der Finanzierung durch MrBeast. Die unterschiedlichen Perspektiven zeigen, dass die Jugendlichen die Darstellung nicht einheitlich bewerten, sondern aus verschiedenen Blickwinkeln reflektieren.

Kategorie 6.4: Reflexion über Mechanismen

Eine reflektierte Aussage liegt vor, wenn die Jugendlichen nicht nur Inhalte wiedergeben, sondern diese sowie Darstellungen oder Mechanismen bewusst hinterfragen und sich kritisch damit auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang beziehen sich die Aussagen oft auf Themen wie die Nachhaltigkeit des Projekts von MrBeast oder die (mediale) Darstellung Afrikas. Ersteres wird im folgenden Zitat deutlich:

J4: *«Ich würde nach einem Jahr wieder dorthin gehen, um zu schauen, wie es weiter geht. Ob es nicht kaputt ist? Vielleicht kann ja etwas kaputt gehen.»* (FGI 1, Z. 355-356)

In dieser Aussage wird gedeutet, dass die Hilfe von MrBeast möglicherweise nicht von langer Dauer ist. Dies kann so interpretiert werden, dass die Jugendliche sich des Mechanismus von kurzfristiger Hilfeleistung bewusst ist und die Nachhaltigkeit dieser Momentaufnahme aus MrBeasts Projekt hinterfragt. Diese Perspektive wird im zweiten Fokusgruppeninterview von einer Jugendlichen bestätigt:

J11: *«Also es hilft ihnen schon, aber halt nicht auf eine lange Zeit. [...] die Brunnen halten vielleicht 30 Jahre, und nach diesen 30 Jahren brauchen sie auch wieder etwas.»* (FGI 2, Z. 379-380)

Zudem wird im zweiten FGI das Thema der (medialen) Darstellung Afrikas häufig angesprochen. Neben den eher stereotypen Aussagen werden auch solche gemacht, die den Mechanismus der Reproduktion kolonialer Narrative antönen. Dies lässt sich an folgenden Aussagen festmachen:

J13: *«Ich denke, es liegt ein bisschen auch an Social Media, dass man das da überall teilt. Und das verbreitet sich dann auch.»* (FGI 2, Z. 310-311)

Die Interviewleitung fragte den Jugendlichen dann, ob er ausführen könne, was sich denn durch die sozialen Medien verbreiten würde.

J13: *«Man sagt ja, Afrika ist arm und hat kein Wasser. Und über Social Media tut man das noch intensiver. Man sagt immer 'Afrika ist arm, Afrika hat kein Wasser'... und die Leute, die das sehen haben dann auch das Gefühl.»* (FGI 2, Z. 313-315)

Diese Aussagen sind sehr interessant und relevant, da sie zeigen, dass über die sozialen Medien häufig ein defizitäres Bild Afrikas vermittelt wird. Oft bezieht sich dies vor allem auf fehlendes oder «*schlechtes*» Wasser und problematische Lebensbedingungen. Solche Darstellungen prägen die Vorstellungen der Menschen, da sie regelmässig geteilt und verbreitet werden. Dadurch kann der Eindruck entstehen, dass Afrika generell arm sei und kein sauberes Wasser habe.

J14: *«Ich habe halt das Gefühl, es wirkt auch für die Zuschauer, die das Video schauen, wirkt es wie so, weil man es [Afrika] auch mit Wasserknappheit in Verbindung bringt. Wie sag ich das, weil man es dann eher schaut. Weil wenn er jetzt nach Asien gehen würde, würde man denken 'ja die sind auch arm' aber man verbindet halt Afrika immer mit Wasserknappheit.»* (FGI 2, Z. 217-220)

Diese Aussage lässt sich als kritische Beobachtung darüber deuten, wie mediale Bilder funktionieren und wie bestimmte Kontinente mit bestimmten Problemen verknüpft werden. Der Jugendliche reflektiert hier nicht nur seine eigene Wahrnehmung, sondern auch die der Allgemeinheit. «*Man*» (also die allgemeine Öffentlichkeit) verbindet Afrika fast automatisch mit Wasserknappheit. Damit erkennt er, dass das Video von MrBeast auch deshalb besonders wirksam erscheint, weil es an bereits bestehende stereotype Vorstellungen anknüpft. An diese Überlegung schliesst auch die folgende Aussage an:

J16: *«Also ich glaube, das ist wie ein Klischee. Also ich weiss nicht, ob das jetzt so passt das Wort. Aber es ist einfach schon immer so gewesen, dass die so arm sind. Und nur, weil jetzt einmal MrBeast dort Wasser gegeben hat, sind sie eigentlich immer noch arm. Also, es ist wie, einfach immer schon so gewesen. Und ich habe das Gefühl, es bleibt einfach immer so, weil jeder denkt sich das halt so.»* (FGI 2, Z. 316-320)

Die Jugendliche merkt an, dass das «arme Afrika» möglicherweise ein Klischee sein könnte. Das zeigt, dass sie erkennt, dass es möglicherweise vereinfachte Bilder über Armut gibt, welche schnell übernommen werden. Zudem erwähnt sie, dass MrBeasts Projekt nicht automatisch Armut beseitigt. Auch dies zeigt ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen einer kurzfristigen Hilfsaktion und langfristigen Veränderungen. Zudem drückt sie mit «*weil jeder denkt sich das halt so*» aus, dass sie versteht, dass es kollektive Denkmuster, oder wie sie es nennt: «*Klischees*», gibt und dies dazu beiträgt, dass sich wenig oder gar nichts ändert. Das ist ein wichtiger Gedanke im Kontext von White Saviorism, denn wenn Menschen im Globalen Norden immer wieder die gleichen Bilder von «den Armen» im Globalen Süden reproduzieren, bleibt das Bild (unabhängig von realen Entwicklungen) stabil.

Kategorie 6.5: Postkoloniale Bezüge

Die folgenden Aussagen bedurften einer eigenen Kategorie, da dabei weder über Wasser, Armut oder Infrastruktur gesprochen wurde noch Stereotype bedient wurden. Stattdessen wurde hier versucht, das Wahrgenommene aus dem YouTube-Video historisch herzuleiten. Die folgenden Aussagen beziehen sich explizit auf (post-)koloniale Themen (Kapitel 2.3). Spannend ist, dass dabei auch auf schulisches Vorwissen Bezug genommen wird:

J9: *«Ja gut, da die Europäer und so haben ja, wie früher, da in Afrika die Leute mitgenommen und haben sie arbeiten lassen [IL: Sklaverei?] Ja, und darum denke ich, ja, dass sie sich nicht so weiterbilden konnten. Wir sind dort schon vor ihnen gewesen mit Waffen und so, sonst wäre es nie so weit gekommen, dass wir sie einfach mitnehmen konnten.»* (FGI 2, Z. 358-361)

Dieser Jugendliche versucht, historische Machtverhältnisse zwischen Europa und Afrika zu erklären. Die Machtasymmetrie wird in der Aussage mit Sklaverei beziehungsweise koloniale Ausbeutung begründet *«in Afrika die Leute mitgenommen und haben sie arbeiten lassen»*. Darauf aufbauend wird die Vorstellung formuliert, dass afrikanische Menschen sich aufgrund dieser Erfahrungen *«nicht so weiterbilden konnten»*. Dies wird auch damit begründet, dass die Menschen aus Europa zu der Zeit weiterentwickelt und technisch überlegen waren (*«Waffen»*). Auch in einer weiteren Aussage einer anderen Jugendlichen derselben Fokusgruppe kommt das Thema Sklaverei zur Sprache:

J16: *«Also, ähm, ja, früher haben sie ja, die Europäer, also zum Beispiel jetzt Spanier, haben die Afrikaner nicht als Menschen gesehen, deswegen haben sie sie als Sklaven genommen. Und, ja, ich finde das auch, dass was J9 [Name anonymisiert] gesagt hat.»* (FGI 2, Z. 365-367)

Diese Jugendliche stimmt der vorherigen Aussage zwar zu, betont jedoch zusätzlich die Entmenschlichung afrikanischer Menschen als Begründung für die Sklaverei. Dies ist ein wichtiger historischer Mechanismus, den Gruber und Kühl (2015, S. 85) auch als *«psychische Dehumanisierung»*⁸ bezeichnen. Das Konzept der psychischen Dehumanisierung bezieht sich nämlich auf die Wahrnehmung der Opfer durch die Täter*innen, bei der die Opfer nicht als vollwertige Menschen wahrgenommen werden. Dieser Aspekt der Entmenschlichung wird auch in einer darauffolgenden Aussage genannt, wobei zusätzlich ein Bezug zum Schulunterricht hergestellt wird:

J12: *«Also wir haben das einmal als Schulthema gehabt. Also so Sklavenschiffe und so, dann haben wir dann auch angeschaut, wie sie so behandelt worden sind und so, und dann wie so halt einfach, einfach halt eben nicht so Menschen, und einfach, sind*

⁸ Der Begriff *«Dehumanisierung»* wird in diesem Text im Sinne von *«Entmenschlichung»* verwendet.

einfach grob umgegangen mit ihnen, und haben sie arbeiten lassen, und einfach so, ja.» (FGI 2, Z. 369-372)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Aussagen, obwohl sie zentrale koloniale Kategorien (Überlegenheit/Unterlegenheit, Mensch/Nicht-Mensch) reproduzieren (Goudge, 2003; Nieke, 2000, Spivak, 1985), auch zeigen, dass alle drei Jugendlichen ein Bewusstsein dafür zeigen, dass Europa eine zentrale Rolle in der Unterdrückung afrikanischer Bevölkerungen gespielt hat. Sie benennen klar die Entmenschlichung (*«nicht als Menschen gesehen»*). Weiter lässt sich interpretieren, dass die zweite Aussage (*«...darum denke ich, dass sie sich nicht so weiterbilden konnten»*) einen Schritt weiter geht und ein Beispiel ist für ungleiche Bildungschancen in bestimmten Regionen des afrikanischen Kontinents als Folge der kolonialen Eingriffe. Der Bezug auf den Schulunterricht zeigt, dass koloniale Narrative über Leiden, Sklavenschiffe und Entmenschlichung Teil gegenwärtiger Wissensdiskurse bleiben. Dies bestätigt das Fortwirken kolonialer Wissensordnungen.

Zusammenfassend bieten diese Aussagen einen wertvollen Einblick in das bestehende Wissen der Jugendlichen sowie in die Verbindung dessen mit dem Gesehenen aus dem YouTube-Video. Leider wurde dies im ersten Fokusgruppeninterview nicht thematisiert, weshalb keine vertiefte Analyse anhand weiterer Aussagen möglich ist.

Im folgenden Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Forschungsfrage diskutiert.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse bieten wichtige Einblicke in die Wahrnehmungen der interviewten Jugendlichen. Darüber hinaus konnten ebenfalls Deutungs- sowie Interpretationsmuster, bestehendes Wissen sowie die Emotionen der Jugendlichen erfasst werden. Im folgenden Kapitel werden diese Befunde nicht mehr deskriptiv dargestellt, sondern mit den theoretischen Ansätzen in Beziehung gesetzt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Forschungsfrage diskutiert.

Wenn die in Kapitel 5.1 dargestellten Kategorien nun nicht mehr einzeln, sondern im Gesamtbild betrachtet werden, ergibt sich ein differenziertes, teilweise auch widersprüchliches Verständnis davon, wie die Jugendlichen den Inhalt aus dem gezeigten YouTube-Video wahrnehmen. Auffällig ist zunächst die grundsätzlich positive Grundhaltung gegenüber der dargestellten Hilfsaktion. Ein Grossteil der Jugendlichen beschreibt das Projekt als sinnvoll oder notwendig und bewertet die dargestellte Hilfeleistung insgesamt sehr positiv. Dies überrascht insofern nicht, als das YouTube-Video vermutlich genau diese Wirkung

erzielen möchte. Es präsentiert konkrete Hilfe, sichtbare Verbesserungen der Lebensumstände und emotional eindrückliche Reaktionen der lokalen Bevölkerung.

Diese positive Wahrnehmung ist jedoch nur eine Seite. Erste kritische oder nachdenkliche Aussagen zeigen sich in der Kategorie 1.2 «Wahrnehmung MrBeast ambivalent», aber noch deutlich stärker in den reflexiven Kategorien (6.1 bis 6.5). Die Aussagen der Jugendlichen zeigen eine Form von Skepsis, die sich vor allem auf die mediale Inszenierung und die möglichen Hintergedanken des Projekts richtet. Mehrere Jugendliche weisen darauf hin, dass MrBeast durch seine Videos Geld verdient, seine Reichweite ausbauen will oder sich selbst in den Mittelpunkt rückt. Andere kritisieren, dass unklar bleibt, wer die gezeigten Brunnen tatsächlich gebaut hat, und bemängeln die fehlende Transparenz im Video. Diese Äusserungen sind meist spontan formuliert und nicht theoretisch ausgearbeitet, zeigen aber, dass die interviewten Jugendlichen ein Gespür dafür haben, dass Inszenierungen in sozialen Medien bestimmte Wirkungen erzielen sollen, auch wenn die Jugendlichen die dahinterliegenden Mechanismen nicht vertieft analysieren.

Insgesamt wurde eine deutliche Ambivalenz sichtbar: Die Jugendlichen halten MrBeast einerseits für jemanden, der wirklich helfen will, andererseits bleibt ein Restzweifel, ob die Hilfe nicht auch einem persönlichen oder kommerziellen Zweck dient. Diese Ambivalenz zieht sich durch beide Fokusgruppen, auch wenn sie unterschiedlich stark betont wird. In beiden Gruppen denken die Jugendlichen jedoch gleichzeitig in zwei Richtungen. Sie sehen die sichtbare Hilfeleistung, ihnen ist aber auch bewusst, dass Reichweite, Klicks und Abonnent*innen eine grosse Rolle spielen.

Ein zweites Muster betrifft die Art und Weise, wie über die Menschen und Lebensverhältnisse im Video gesprochen wird. Die Jugendlichen orientieren sich teilweise stark an den Bildern und Formulierungen, die das Video liefert: Wasserknappheit, Armut, keine Waschmaschine, einfache Schulräume. Diese Eindrücke werden häufig ohne Distanz übernommen und mit eigenen Vorstellungen über das Leben in afrikanischen Ländern verknüpft. So wird Afrika häufig als homogener Raum beschrieben oder sogar als «*armes Land*» bezeichnet, wie folgende Aussage aufzeigt: «*Also ich meine, zum Beispiel... jetzt man weiss, also, wenn man hört Afrika, weiss man ja schon ein bisschen, dass es ein armes Land ist. [...]*» (FGI 1, Z. 215-216). Solche Aussagen zeigen, dass vereinfachte und stereotype Vorstellungen über den Kontinent präsent sind. Unabhängig davon, ob sie aus persönlicher Erfahrung, Alltagserzählungen oder medialen Darstellungen stammen.

Gleichzeitig werden in beiden Fokusgruppen Versuche sichtbar, eine differenzierte Einordnung vorzunehmen und die vereinfachten Bilder aufzubrechen. Einige Jugendliche betonten regionale Unterschiede, verwiesen auf grosse Städte, beschrieben unterschiedliche Lebenslagen und ordneten Wasserknappheit geografisch ein. Diese Differenzierungen

bleiben zwar oft schematisch, machen aber klar, dass nicht alle Jugendlichen das Gesehene unreflektiert verallgemeinern. An mehreren Stellen wurde auch betont, dass die Menschen im Video nicht nur arm und hilfsbedürftig scheinen, sondern auch Freude, Zusammenhalt und einen schönen Alltag erleben. Diese Beobachtung zeigen, dass die Jugendlichen trotz der teils negativen Erzählweise des Videos auch andere Aspekte wahrnehmen.

Nebst der Wahrnehmung der Menschen vor Ort zeigt sich in einigen Aussagen ein deutlicher Bezug zur eigenen Lebenswelt (Kategorie 4). Der Zugang zu sauberem Trinkwasser, die Infrastruktur, die Schule oder Alltägliches wie Kleider waschen werden spontan mit der eigenen Realität verglichen. Zum Beispiel in der Form von Staunen oder Irritation wie in dieser Aussage: *«Also ich finde es krass, dass eigentlich alles auf der gleichen Welt ist, und es sind so andere Lebenssituationen. [...]»* (FGI 2, Z. 140-141). Diese Vergleiche zeigen das Verständnis der Jugendlichen und beeinflussen, wie sie das Video einordnen. In einigen Fällen entstehen dadurch auch stereotype Aussagen. Etwa wenn vermutet wird, dass es in afrikanischen Ländern keine Versicherungen, keine Internetverbindung oder kein gutes Bildungssystem gibt.

Ein drittes Muster betrifft die Wahrnehmung der medialen Darstellung selbst. Es fallen Kommentare dazu, wie das Video wirkt, dass der Einstieg *«traurig»* machte, dass bestimmte Szenen sehr *«emotional»* waren oder das MrBeast als *«Hauptfigur»* erschien. Andere sprachen explizit von Übertreibungen, Vereinfachungen oder fehlenden Informationen. Besonders häufig wünschten sich die Jugendlichen, dass der Bau der Brunnen detaillierter gezeigt oder die beteiligten Personen sichtbarer gemacht werden. Einige Jugendlichen in der zweiten Fokusgruppe bemängelten sogar, dass der Titel des YouTube-Videos *«I Built 100 Wells in Africa»* irreführend sei, weil MrBeast die Brunnen nicht selbst gebaut habe. Diese Hinweise zeigen, dass die Jugendlichen sich nicht nur mit dem Inhalt des Videos aktiv auseinandersetzen.

Zusammengefasst ergibt sich ein Gesamtbild aus drei Mustern: einer spontan positiven Bewertung der sichtbaren Hilfeleistung, einer zunehmenden Skepsis gegenüber der medialen Darstellung und einer oft vereinfachten Wahrnehmung der gezeigten Lebensverhältnisse. Diese wird aber gelegentlich bewusst durchbrochen. Diese Muster verdeutlichen die Ambivalenzen, mit denen die Jugendlichen das Video interpretieren. Sie lassen sich zum einen nicht unkritisch beeindrucken, verfügen aber zum anderen auch nicht über ein vollständig ausdifferenziertes Verständnis von globalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen.

Theoretische Einordnung der Wahrnehmung von MrBeast

Dass die Jugendlichen MrBeast überwiegend positiv wahrnehmen, lässt sich mit ihrer allgemeinen Mediennutzung und der Bedeutung von Content-Creator*innen erklären. Studien wie die JAMES- und JIM-Studien zeigen, welche zentrale Rolle digitale Medien und bekannte Content-Creator*innen im Alltag Jugendlicher spielen (Külling-Knecht et al., 2024; MPFS, 2024). Content-Creator wie MrBeast gehören zu den personen-fokussierten, themenvielfältigen Accounts, die zur persönlichen Meinungsbildung dienen und dazu beitragen, in Gesprächen mit der Peergruppe auf dem aktuellen Stand zu bleiben (Wunderlich & Hölig, 2022). Das ist eine Erklärung dafür, warum MrBeast unter den Jugendlichen so bekannt ist und seine Handlungen zunächst unproblematisch und sogar bewundernswert erscheinen.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass die Jugendlichen seine Darstellungen nicht völlig kritiklos übernehmen. Sie benennen Unsicherheiten bezüglich der Echtheit einzelner Szenen, fragen nach mehr Hintergrundinformationen und thematisieren mögliche ökonomische Motive von MrBeast, etwa das Verdienen von Geld und der Gewinn neuer Abonnent*innen. Auch wenn die Studie von Menner und Harnischmacher (2020) Lücken zwischen der Selbsteinschätzung und der tatsächlichen Medienkompetenz fand, ist es bemerkenswert, dass die Jugendlichen sich kritisch äussern. Die Autoren*innen sagen klar, dass die Nutzung von Smartphones nicht automatisch zu einem kritischen Umgang mit digitalen Informationsquellen führt. Deshalb ist es wichtig, dass die Jugendlichen sich schrittweise darin üben und dabei begleitet werden.

Eine weitere Theorie, die zur Erklärung der ambivalenten Wahrnehmung herangezogen werden kann, ist die vom White Saviorism. Wie Cole (2012) ausführt, geht es weniger um tatsächliche strukturelle Veränderung, sondern um emotionale Bestätigung und moralische Selbstvergewisserung der Helfenden. Was die Intentionen von MrBeast sind, lässt sich nicht abschliessend bestimmen. Aber es wird klar, dass er von einigen Jugendlichen als «Held» gesehen wird, während die Menschen vor Ort sehr dankbar dargestellt werden. Dadurch wird der Globale Süden wiederholt als hilfsbedürftiger Teil der Welt inszeniert, was zu einer Reproduktion von kolonial geprägten Machtverhältnissen führt (Goudge, 2003; BrückenWind, 2020).

Insgesamt zeigen diese Beobachtungen, wie vielschichtig die Wahrnehmung von MrBeast für die Jugendlichen ist. Sie bewegt sich zwischen Bewunderung, Heroisierung und kritischem Hinterfragen. Damit rückt auch eine Frage nach Macht in den Blick, zunächst bezogen auf seine Rolle als Content-Creator. Im nächsten Abschnitt geht es jedoch um eine breitere Ebene von Machtverhältnissen. Nämlich um die Machtverhältnisse zwischen

dem Globalen Norden und Globalen Süden und darum, wie der Globale Süden im Video dargestellt wird und wie sich die Jugendlichen dazu äussern.

Stereotype Vorstellungen über Afrika

Die im empirischen Teil sichtbar gewordenen Beschreibungen, in denen Afrika verallgemeinert und als ein «Land» gesehen wird, werden hier in Verbindung mit den postkolonialen Theorien gesetzt. Wie Kumar (2021) schreibt, sind die Ansätze der postkolonialen Theorien in der Sozialen Arbeit, vor allem im deutschsprachigen Raum, bisher nur wenig verankert, auch wenn ihre Ansätze für die Praxis relevant wären. Die Theorien untersuchen die Nachwirkungen, also die Kontinuität des Kolonialismus. Ausserdem gehen sie davon aus, dass im westlichen Denken weiterhin binäre Kategorien wie modern/traditionell oder zivilisiert/unzivilisiert bestehen. Die Aussagen der Jugendlichen, welche Stereotypisierungen beinhalten (siehe Kategorie 3), in denen Afrika pauschal als arm oder weniger entwickelt beschrieben wird, stützen diese Aussagen von Kumar (2021). Sie knüpfen direkt an solche historisch gewachsenen Deutungsmuster an.

Ein weiterer theoretischer Bezugspunkt ist das Konzept des Otherings (Ogette, 2018). Der gleichnamigen Theorie wurden mehrere Aussagen zugeordnet (siehe Kategorie 5). Das Konzept beschreibt eine Form der Machtdarstellung, in der Weisse Akteur*innen als moralisch überlegen erscheinen, während People of Color überwiegend in passiven oder hilfsbedürftigen Rollen gezeigt werden (Spivak, 1985). Das «Wir» wird als Norm gesetzt im Unterschied zu «den Anderen» (Ogette, 2018). Genau dies zeigt sich in den Aussagen der Jugendlichen. Die eigene Lebenswelt wird als Vergleichsmassstab genommen, während die Lebensumstände im Video als defizitär beschrieben werden. Dies entspricht der Theorie des Otherings, welches eine zentrale Grundlage für die Entstehung und Reproduktion rassistischer Hierarchien bildet (Ogette, 2018, S. 59).

Die Jugendlichen übernehmen in ihren Aussagen diese Rollenverteilung (Helfer MrBeast und Hilfe-Empfänger*innen vor Ort), die auch im Video inszeniert wird. Es ist davon auszugehen, dass das Video nicht der einzige Grund für solche Aussagen ist. Diese Denkmuster bestehen vermutlich bereits vor dem Fokusgruppeninterview. Zu beobachten ist zudem, dass einzelne Jugendliche versuchen regionale Unterschiede zu beschreiben oder positive Aspekte des Alltags vor Ort zu benennen. Dies zeigt, dass sie Medieninhalte nicht rein passiv aufnehmen, sondern aktiv mit bestehenden Erfahrungen und Orientierungen verknüpfen.

Wahrnehmung und Kritik der medialen Darstellung

Die Hinweise der Jugendlichen in Bezug auf die Inszenierung des Videos, etwa der Wunsch nach mehr Transparenz oder Zweifel an der Formulierung des Titels, lassen sich mit den

Theorien über Medienkompetenz in Verbindung bringen. Gemäss Habermann (2025, S. 103-104) ist es wichtig, dass Jugendliche früh lernen, wie sie soziale Medien bewusst und kritisch nutzen. Genau darum geht es auch in der kritisch-analytischen Dimension von Medienkompetenz, die Busche-Baumann (2020, S. 85) beschreibt. Es geht um die Fähigkeit, Darstellungen zu hinterfragen, Informationen einzuordnen und zu beurteilen, ob etwas vollständig oder einseitig gezeigt wird. Dass solche Kompetenzen bei den Jugendlichen bereits teilweise vorhanden sind, beweist zum Beispiel folgende Aussage: *«Ich würde auch noch die zeigen, die dies wirklich gemacht haben. Die daran gearbeitet haben. Nicht dass er, also MrBeast, die ganze Aufmerksamkeit bekommt.»* (FGI 1, Z. 332-333)

Die Aussagen zeigen auch, dass die Jugendlichen verstehen, dass Content-Creator*innen ihr Geld über Werbung und Kooperation verdienen. Wie bereits in der Studie von Wunderlich und Hölig (2022) äusserten sich auch in den für diese Arbeit geführten Interviews Jugendliche kritisch über diese Abhängigkeit. Dass die Jugendlichen dies erkennen und auch benennen können, zeigt, dass sie gewisse Mechanismen der sozialen Medien verstehen. Ihnen ist klar, dass mit viel Aufmerksamkeit Geld verdient werden kann und ihnen ist ebenfalls bewusst, dass die Videos spannend sein müssen, um mehr Aufmerksamkeit zu bekommen.

Wenn alles zusammen betrachtet wird, zeigen die Aussagen, dass bei den Jugendlichen bereits erste Formen einer kritisch-analytischen Medienkompetenz sichtbar sind. Auch wenn diese, wie im Theorieteil beschrieben, weiterhin angeleitet und vertieft werden muss (Habermann, 2025; Busche-Baumann, 2020). Im folgenden Abschnitt werden die Ambivalenzen bezüglich der Wahrnehmung von MrBeast nochmals genauer untersucht.

Erklärung der Ambivalenzen

Wie in Kapitel 3.6 ausgeführt wird, befinden sich Jugendliche in einer Phase des Erwachsenwerdens, die geprägt ist durch Beziehungen zu Peers und den Aufbau einer eigenen Identität. Soziale Medien ermöglichen dabei die Funktion des Informationsmanagements, denn es können Informationen gesucht werden, welche im Alltag, bei Aktivitäten und in Beziehungen mit anderen Jugendlichen relevant sind (Paus-Hasebrink, 2024, S. 162-164).

Dies ist ein möglicher Grund für die positive Wahrnehmung von MrBeast. Seine Reichweite und Bekanntheit machen ihn zu einem gemeinsamen Bezugspunkt, über den in Peergruppen gesprochen wird. Wunderlich und Hölig (2022) schreiben ebenfalls, dass Content-Creator*innen zum einen für Unterhaltung und Zeitvertreib verfolgt werden, zum anderen für die Kommunikation und Anschlussfähigkeit in der Peergruppe.

Auf der anderen Seite gehört zu der Phase Jugend, zum Finden der persönlichen Identität, auch das Hinterfragen solcher Vorbilder, wie es Content-Creator*innen sein können.

Wunderlich und Hölzig (2022) können auch dazu in ihrer Studie Informationen liefern. Sie zeigen, dass Jugendliche bereits ein gewisses Reflexionswissen besitzen. Den Jugendlichen ist oft klar, dass Personen wie MrBeast durch die Videos, durch Werbung und über Kooperationen Geld verdienen. Dieses Reflexionswissen zeigt sich in den ambivalenten und reflexiven Aussagen der Jugendlichen.

Einen zweiten Erklärungsansatz für die Ambivalenzen in den Aussagen der Jugendlichen kann die Medienkompetenz liefern. Es wird deutlich, dass die Jugendlichen bereits gewisse Kompetenzen besitzen, sie hinterfragen gewisse Mechanismen. Gleichzeitig gibt es Studien, die aufzeigen, dass zwischen der Nutzungskompetenz und der kritisch-analytischen Kompetenz weiterhin klare Lücken bestehen (Menner & Harnischmacher, 2022). Die Jugendlichen konnten benennen, wenn ihnen etwas inszeniert vorkommt, etwa beim Titel des Videos oder wenn Informationen fehlten. Sie hatten aber gleichzeitig Mühe beim Einordnen globaler Zusammenhänge. Ihnen fehlte oft das Hintergrundwissen, um gewisse Dinge mit Sicherheit zu sagen, was sich in den verallgemeinernden Aussagen über Afrika zeigte.

Eine weitere Ursache der Ambivalenzen liegt in der Darstellung des YouTube-Videos selbst. Wie in Kapitel 4.2.1 erläutert wird, arbeitet das Video mit emotionaler Musik, schnell geschnittenen Bildern und einer deutlichen Dramaturgie. Die Darstellung wechselt zwischen problemorientierten Szenen und Momenten der Freude und Dankbarkeit. Solche Elemente führen zu starken emotionalen Reaktionen, von Mitgefühl bis hin zu Begeisterung oder Trauer. Ausserdem führt ein solches Video dazu, dass die Jugendlichen innerhalb kurzer Zeit unterschiedlichste Gedankengänge haben. Die offenen Fragen aus dem Leitfaden, die an diese Eindrücke und die Szenen aus dem Video anschliessen, verstärken diesen Effekt. Die Fragen erlaubten freie Deutungen, wodurch sich parallel verschiedene Blickwinkel und Unsicherheiten entfalten konnten. Die Ambivalenzen in den Aussagen können ein Ergebnis dieser Spannung sein.

Eine letzte mögliche Erklärung der Ambivalenzen liefern die postkolonial geprägten Vorstellungen über den Globalen Süden. Die Theorie zeigt, dass binäre Deutungsmuster, etwa zivilisiert/unzivilisiert, weiterhin typisch sind für das westliche Denken (Kumar, 2021, S. 111). Auch die Jugendlichen sind durch ihre Sozialisation in einem westlichen Land von solchen Mustern nicht unberührt. Bei der Betrachtung und anschliessenden Diskussion über das Video übernehmen sie daher teilweise vereinfachte, defizitorientierte Vorstellungen über Afrika. Gleichzeitig erkennen sie Freude bei den Menschen vor Ort, und benennen, dass die Kinder glücklich sind. Oder sie beschreiben, wie gut sich die Lehrerin um die Kinder kümmert. Zum einen sind sie geprägt durch ihre stereotypen Vorstellungen, zum anderen sehen sie eine persönliche Seite der Menschen vor Ort, die nicht immer durch

Trauer geprägt ist. Einerseits ordnen sie das Gesehene in vertraute Muster ein, andererseits merken sie, dass die Realität vielfältiger ist, als es diese Muster zulassen. Hier spielt auch der Prozess des Otherings eine wichtige Rolle. Die Jugendlichen reproduzieren, teilweise unbewusst, stereotype Vorstellungen über den Kontinent Afrika. Gleichzeitig zeigt sich Irritation, wenn das Gezeigte nicht vollständig mit diesen Bildern übereinstimmt. Diese Irritation kann erklären, warum sie zwar stereotype Zuschreibungen benutzen, aber im selben Gespräch einzelne differenzierende Beobachtungen äussern.

Im nächsten Abschnitt werden die Befunde aus dem empirischen Teil mit dem bestehenden Forschungsstand verglichen. Dabei zeigt sich, an welchen Stellen frühere Erkenntnisse bestätigt werden und wo die Ergebnisse zusätzliche Perspektiven eröffnen.

Vergleich mit dem Forschungsstand

Die in den Fokusgruppen gewonnenen Ergebnisse leisten auf mehreren Ebenen einen konkreten Beitrag zum bisherigen Forschungsstand, wie er im Kapitel 2 dieser Arbeit beschrieben wurde. Bisherige Forschungen untersuchen White Saviorism vorwiegend im Kontext von Entwicklungshilfe, Medien und NGO-Kampagnen, das heisst mit Fokus auf erwachsene Akteur*innen und institutionelle Kommunikation (Cole, 2012; Bex & Craps, 2016; Schwarz & Richey, 2019). Die Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews erweitern diesen Diskurs, indem sie aufzeigen, wie Jugendliche solche medialen Hilfedarstellungen in den sozialen Medien deuten. In MrBeasts Video *«I Built 100 Wells In Africa»* (2023; betrachtet bis Minute 03:55) erkennen die befragten Jugendlichen sowohl Hilfsbereitschaft als auch Inszenierung und Selbstdarstellung. Diese ambivalente Wahrnehmung ist ein Befund, der in der bisherigen Literatur kaum beleuchtet wurde und damit eine wichtige Ergänzung zum Forschungsstand darstellt.

Wie im Forschungsstand ebenfalls dargestellt, existieren im deutschsprachigen Raum bisher kaum Arbeiten, die White Saviorism, soziale Medien und Jugend zusammen denken. Die vorliegende Arbeit schliesst diese Lücke, indem sie empirisch zeigt, dass Jugendliche mediale inszenierte Hilfsnarrative zwar erkennen und emotional darauf reagieren. Zugleich können sie strukturelle und postkoloniale Dimensionen, beispielsweise globale Ungleichheit, kaum benennen. Diese Kombination zwischen emotionaler Wirkung und fehlendem Hintergrundwissen bewirkt, dass die Jugendlichen zwischen Zustimmung und Kritik pendeln. Dies macht eine pädagogische Leerstelle sichtbar und zeigt die Notwendigkeit auf, White Saviorism in der Medienbildung zu thematisieren.

Während Studien wie die JAMES-Studie (Külling-Knecht et al., 2024) und Wunderlich und Hölzig (2022) vor allem untersuchen, wie Jugendliche soziale Medien nutzen und welche Rolle Influencer*innen für Identität und Peers spielen, vertieft die vorliegende Untersuchung

diesen Befund inhaltlich. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen die sozialen Medien nicht nur zur Unterhaltung nutzen, sondern auch über globale Gerechtigkeitsfragen, die Absichten von Influencer*innen und die Glaubwürdigkeit von Hilfsprojekten nachdenken. Damit wird sichtbar, dass die Mediennutzung nicht nur der Unterhaltung oder Peerkultur dient, sondern auch zum Ort moralischer Aushandlung wird.

Darüber hinaus zeigt die Untersuchung, dass die Jugendlichen Muster von kolonial geprägten Vorstellungen teilweise übernehmen. Die in den Fokusgruppeninterviews geäußerten stereotypisierenden Zuschreibungen über den Globalen Süden bestätigen, was postkoloniale Theorien beschreiben. Dies wird aber bisher kaum im Kontext mit Jugendlichen erforscht. Gleichzeitig konnten einige Jugendliche auch differenzierte Beobachtungen formulieren, etwa wenn sie auf Freude oder Fürsorge im Video hinwiesen. Dieses Nebeneinander aus stereotypen Vorstellungen und differenzierten Äusserungen erweitert den Forschungsstand um eine neue Perspektive: Jugendliche rezipieren nicht einfach koloniale Bilder, sondern setzen sie in Beziehung zu ihren eigenen Eindrücken und Fragen.

Ein weiterer neuer Beitrag zu diesem Forschungsgebiet ergibt sich aus den medienkritischen Aussagen der Jugendlichen. Sie hinterfragen den Titel, wünschen sich mehr Informationen und benennen die starke Fokussierung auf MrBeast. Während die Literatur darauf hinweist, dass Jugendliche grundsätzlich über Reflexionswissen verfügen (Wunderlich & Hölig, 2022), zeigen die für diese Arbeit durchgeführten Interviews erstmals, wie sich diese Reflexion konkret auf White-Savior-artige Inhalte bezieht. Damit trägt die Untersuchung zur Weiterentwicklung bestehender Erkenntnisse über Medienkompetenz im Jugendalter bei.

Zusammengefasst zeigt die vorliegende Arbeit drei wesentliche Beiträge zum Forschungsstand:

- Sie eröffnet einen neuen empirischen Einblick in die Wahrnehmung von White-Savior-Narrativen durch Jugendliche, ein Thema, das bisher nicht erforscht wurde.
- Zweitens macht die Arbeit sichtbar, dass Jugendliche aktiv globale, moralische und mediale Fragen verhandeln, auch wenn teilweise Unsicherheiten vorhanden sind.
- Drittens zeigt sie, dass die Verknüpfungen aus medialen Inszenierungen, postkolonialen Vorstellungen und jugendlicher Identitätsarbeit zu ambivalenten Reaktionen führen. Daraus lässt sich ein pädagogischer Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit ableiten.

5.3 Beantwortung der Fragestellung

Im Rahmen der vorliegenden Bachelor-Thesis wurden mithilfe von zwei Fokusgruppeninterviews die folgende Fragestellung untersucht:

Welche Wahrnehmungen haben Jugendliche bei der Betrachtung einer White-Savior-artigen Darstellung in den sozialen Medien, untersucht am Beispiel eines YouTube-Videos?

Aufgrund der Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews kann darauf geschlossen werden, dass die 16 befragten Jugendlichen White-Savior-artige Darstellungen zwar grundsätzlich wahrnehmen, diese jedoch auf sehr unterschiedlich und teilweise widersprüchliche Weise deuten. Viele reagieren zunächst positiv auf die im Video dargestellte Hilfeleistung und beschreiben MrBeast als jemanden, der «etwas Gutes» tut. Diese Zustimmung zeigt, dass Hilfsnarrative in sozialen Medien emotional wirken und schnell eine moralische Grundsympathie erzeugen.

Gleichzeitig äusserten die Jugendlichen Zweifel an der Authentizität und bemängelten etwa die Titelgebung, die starke Fokussierung auf MrBeast oder fehlende Informationen. Die ambivalenten Aussagen machen deutlich, dass die Jugendlichen zwar zwischen Hilfeleistung und Inszenierung unterscheiden, aber diese Differenz nicht klar erklären können. Ihre medienkritischen Überlegungen werden sichtbar, bleiben aber meist auf einer intuitiven Ebene.

Inhaltlich interpretieren die Jugendlichen die gezeigte Situation häufig vereinfacht, moralisch-intuitiv und historisch unpräzise. Sie erkennen teilweise koloniale Ungleichheiten, Ausbeutungsverhältnisse oder rassistische Aspekte durchaus an, wie zum Beispiel Entmenschlichung, Ungerechtigkeit und Machtmissbrauch. Gleichzeitig greifen sie aber oft auf verkürzte, pauschalisierende oder eurozentrisch geprägte Erklärungsnarrative zurück, etwa durch Homogenisierung. Dennoch benennen einige auch positive oder alltagsnahe Aspekte der dargestellten Menschen, was auf erste differenzierende Wahrnehmungen hinweist.

Ergänzend wurde deutlich, dass die Jugendlichen die im YouTube-Video enthaltenen Elemente von White Saviorism, etwa die fokussierte Darstellung eines Helfers, die dankbaren Betroffenen oder die moralische Überhöhung Weisser Akteur*innen, nicht als diskursives Machtverhältnis interpretieren. Sie interpretieren diese eher als gut gemeinte Hilfe oder historisches Problem, jedoch nicht als Ausdruck kolonialer Kontinuitäten. Dadurch werden koloniale Muster, wie die Helfer*innenrolle aus dem Globalen Norden und die hilflosen Anderen aus dem Globalen Süden, zwar teilweise intuitiv erfasst, aber nicht

tiefgreifend reflektiert. Dies gilt ebenso für die Emotionalisierung, die moralische Überlegenheit sowie die Vermarktung von Leid.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Jugendlichen zwar ein grundlegendes Bewusstsein für Ungerechtigkeit besitzen, ihnen aber häufig das Wissen und die Begriffe fehlen, um kolonial geprägte Darstellungen einzuordnen und kritisch zu hinterfragen. Diese Eingrenzungen prägen ihre Wahrnehmungen und erklären, warum viele Deutungen unklar oder widersprüchlich bleiben.

5.4 Kritische Würdigung

Insgesamt kann der Forschungsprozess rückblickend als gelungen bewertet werden. Besonders positiv hervorzuheben ist, dass der Zeitplan realistisch bemessen war und ohne grössere Schwierigkeiten eingehalten werden konnte. Dies trug wesentlich zu einem strukturierten Arbeitsverlauf bei. Die regelmässige Abstimmung zum Vorgehen und Verantwortlichkeiten haben zusätzlich zu einer gut funktionierenden Zusammenarbeit beigetragen.

Als weiterer positiver Aspekt erwies sich der Zugang zu den Jugendlichen, welcher deutlich unkomplizierter war als zunächst angenommen. Die Kontaktaufnahme zu potenziellen Teilnehmenden per Telefon und E-Mail sowie die Organisation der Fokusgruppeninterviews gestaltete sich effizient, da erfreulicherweise sehr zeitnah die ersten Zusagen eingegangen sind. Dies erleichterte die Terminplanung enorm. Im Vorhinein hatten die Verfassenden nur Kontakt zu den Lehrpersonen, um das Einverständnis der Erziehungsberechtigten einzuholen und die konkreten Daten der Durchführung zu besprechen. Der Erstkontakt zu den Jugendlichen fand erst am Tag der Durchführung statt. Dadurch bestand keine persönliche Beziehung oder institutionelle Abhängigkeit, die das Antwortverhalten im Sinne sozialer Erwünschtheit hätte beeinflussen können (Lamnek & Krell, 2016, S. 376).

Eine mögliche Einschränkung, die durch die Rekrutierung über die Schulen und die jeweiligen Lehrpersonen entstand, liegt darin, dass die Jugendlichen aus demselben schulischen Umfeld stammten. Dadurch waren die sozialen Rollen, mögliche Hierarchien und Beziehungsmuster bereits etabliert, was die Gesprächsdynamik beeinflussen kann. So ist denkbar, dass einzelnen Jugendlichen nicht gleich vehement widersprochen wurde oder bestimmte Meinungen stärkeres Gewicht erhielten, weil sie von den dominanteren Personen geäussert wurden. Im Nachhinein ist schwierig zu sagen, wie gross diese Auswirkungen waren, sie sollten jedoch als mögliche Einflussfaktoren berücksichtigt werden.

Die Gruppengrösse von acht Jugendlichen hat sich als angenehm und produktiv erwiesen. Es war gut möglich, den Überblick zu behalten sowie bei ruhigeren Jugendlichen gezielt nachzufragen. Auf die Zusammensetzung der Gruppe hatten die Verfassenden keinen direkten Einfluss, dies geschah durch die Lehrpersonen. Glücklicherweise waren beide Gruppen sehr durchmischt, was die Geschlechterverteilung anging, sodass die Ergebnisse eher auf eine allgemeine Gruppe von Jugendlichen bezogen werden können. Über andere Faktoren wie die familiäre Herkunft, konkrete Mediennutzung oder den sozioökonomischen Hintergrund hatten die Verfassenden keine näheren Informationen.

Da den Verfassenden bewusst war, dass ein 60-minütiges Gespräch nicht alltäglich ist und auch eine aktive Teilnahme nicht als selbstverständlich angesehen werden kann, wurden verschiedene Massnahmen ergriffen. Zum einen wurde bereits in der Einverständniserklärung ein kleines Dankeschön angekündigt, was im Endeffekt ein Gutschein im Wert von zehn Franken für im Migros Supermarkt war. Ausserdem wurden verschiedene Getränke zur Verfügung gestellt, an denen die Jugendlichen sich gratis bedienen konnte. Beide Massnahmen erwiesen sich als positiv und würden wieder so eingesetzt werden.

Hinsichtlich des Verfassens der Arbeit war ein erschwerender Aspekt jedoch, dass die vorhandene Literatur zu White Saviorism bislang kaum die Perspektive von Jugendlichen berücksichtigt. Während das Phänomen in der Forschung vor allem im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit, Medienanalysen oder Debatten über postkoloniale Machtverhältnisse diskutiert wird, fehlen empirische Arbeiten, die aufzeigen, wie Jugendliche solche Darstellungen wahrnehmen. Dies machte es somit notwendig, theoretische Konzepte aus anderen Forschungsbereichen wie Medienkompetenz (Busche-Baumann, 2020), postkoloniale Theorien (Kumar, 2021) und Kritische Weisseinsforschung (Tißberger, 2020) stärker zu integrieren und an die Altersgruppe zu adaptieren.

Hinsichtlich der angewandten Methode ist festzuhalten, dass sich die Methode des Fokusgruppeninterviews nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) als interessant und äusserst zielführend erwiesen hat. Im Rahmen der Bachelor-Thesis konnten damit die Meinungen von 16 Jugendlichen abgeholt werden. Qualitative Einzelinterviews hätten womöglich ebenfalls spannende Ergebnisse liefern können, da in diesem Einzelsetting, im Vergleich zum Fokusgruppeninterview, kein Gruppendruck vorhanden gewesen wäre. Dadurch hätten individuelle Einstellungen erfragt werden können, die möglicherweise in der Gruppe untergegangen sind. Eine quantitative Umfrage mittels eines Fragebogens hätte genutzt werden können, um die Bekanntheit und Beliebtheit von MrBeast bei Jugendlichen genauer zu untersuchen. All dies wäre jedoch im Rahmen der Bachelor-Thesis nicht umsetzbar gewesen, weshalb die Verfassenden zufrieden sind mit der Auswahl der empirischen Methode.

In Anbetracht des eingesetzten YouTube-Videos als Stimulus und Interviewfokus zeigte sich, dass alle befragten Jugendlichen den Hauptakteur und Influencer MrBeast bereits kannten und auch schon andere Videos von ihm gesehen haben. Dies wirft die Frage auf, wie sich die Interviews entwickelt hätten, wenn der Stimulus von einer den Jugendlichen unbekannten Person gewesen wäre. Möglicherweise wären dann verstärkt Fragen nach der Glaubwürdigkeit, Motivation, Inszenierung oder der dargestellten Hilfeleistung aufgetaucht. Dies kann jedoch nur vermutet und nicht abschliessend beurteilt werden. Ebenso wäre denkbar, dass die Jugendlichen stärker auf die visuellen Elemente des Videos reagiert hätten. Denn MrBeast ist bekannt für solche Videos, was bei einer den Jugendlichen unbekannten Person nicht der Fall gewesen wäre.

Weil alle befragten Jugendlichen MrBeast kannten, stellt sich die Frage, ob sich ihre Aussagen primär auf das Video bezogen haben oder massgeblich durch bereits bestehende Eindrücke über den Influencer geprägt waren. Bestehende Sympathien oder Erwartungshaltungen könnten bestimmte Deutungen verstärkt oder abgeschwächt haben, wodurch die Wahrnehmung des Stimulus weniger neutral ausfiel.

In Bezug zum Interviewleitfaden hätten mehr konkrete Fragen in Bezug auf das Phänomen White Saviorism sowie (historische) Machtverhältnisse gestellt werden können. Dies wurde jedoch im Vorhinein bewusst nicht gemacht, da die Verfassenden die Jugendlichen nicht in ihrer Meinungsbildung und ihren Äusserungen beeinflussen wollten. Stattdessen wurden im Interviewleitfaden möglichst offene Fragen formuliert, um in Momenten der Stille das Gespräch ins Laufen zu bringen und neue Perspektiven zu eröffnen. Im Nachhinein betrachtet wäre es jedoch interessant gewesen, konkretere Fragen zum Phänomen White Saviorism zu stellen, um mehr Bezug zur Hauptfragestellung herzustellen.

Bezüglich der Auswertungsmethode kann rückblickend gesagt werden, dass die erste Auseinandersetzung mit der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) nicht vertieft genug war. Dies hing auch damit zusammen, dass die Verfassenden zu Beginn unsicher waren, welche Art von Material die Gespräche mit den Fokusgruppen tatsächlich hervorbringen würden. Dies führte dazu, dass anfänglich eher oberflächlich mit der Methode gearbeitet wurde, weshalb die Ergebnisse zunächst nicht tiefgehend ergründet werden konnten. Deshalb setzten sich beide Verfassenden nochmals intensiv mit der Auswertungsmethode auseinander. Diese zusätzliche Arbeit benötigte zwar zusätzliche zeitliche Ressourcen, war jedoch notwendig, um die Interviews angemessen auszuwerten. Dadurch konnten die Analyse letztlich vertieft und die Qualität der Ergebnisse verbessert werden.

6 Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit und weitere Forschungsdesiderate

Die Diskussion der Ergebnisse hat zentrale Aspekte herausgearbeitet. Daran anschliessend stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich für die Praxis der Sozialen Arbeit ergeben. Die Analyse eröffnet ein breites Feld an pädagogischen, sozialpolitischen und professionellen Implikationen. Die in den Fokusgruppen sichtbar gewordene Mischung aus Sympathie, moralischer Dissonanz, Skepsis, Unsicherheit und Stereotypeleistung zeigt, dass Jugendliche digitale Inhalte differenziert, aber nicht immer tiefgreifend reflektieren. Aus diesen Beobachtungen ergeben sich zentrale Handlungs- und Forschungsfelder für die Soziale Arbeit, die im Folgenden dargestellt werden.

Förderung kritischer Medienkompetenz

Eine erste Kernimplikation betrifft die Förderung und Stärkung der kritischen Medienkompetenz. Dies ist eng mit dem Konzept der Medienbildung verbunden und zielt darauf ab, Individuen zu befähigen, *«in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln»* (Hoffmann, 2020, S. 51). Die Ergebnisse der Fokusgruppen zeigen, dass Jugendliche ambivalente Haltungen gegenüber Influencer*innen-Hilfsprojekten entwickeln. Sie erkennen zwar die Möglichkeit der Inszenierung (*«für Klicks»*) und gleichzeitig die potenzielle positive Wirkung (*«er hilft Menschen»*). Diese moralische Unsicherheit bedeutet, dass die Jugendlichen zwar grundsätzlich reflektieren, aber noch nicht über die notwendigen theoretischen und politischen Konzepte verfügen, um White Saviorism, koloniale Narrative und Stereotypen oder globale Ungleichheiten systematisch zu analysieren (Cole, 2012). Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit darf daher nicht rein technisch gedacht werden, wie beispielsweise das Bedienen von Geräten, sondern sollte auch die kritische Analyse von Storytelling, die Reflexion von Medienphänomenen und der eigenen Stereotypen sowie die Unterscheidung zwischen *Hilfe* und *Inszenierung von Hilfe* umfassen (Siller, Tillmann & Zorn, 2020, S. 321). Hier eröffnen sich vielfältige pädagogische Ansatzpunkte, wie etwa Diskussionen über Clickbait⁹-Mechanismen, Algorithmen oder die Frage, wie soziale Medien Empathie und Mitleid emotional inszenieren. Diese Diskussionen sind essenziell, da die Auseinandersetzung mit diesen Mechanismen zur kritischen Medienkompetenz und zur *«digitalen*

⁹ Der Begriff Clickbait (dt. «Klickköder») verweist meist auf Überschriften, deren primäre Funktion nicht in der Vermittlung von Informationen besteht, sondern einfach nur darin, die Zugriffszahlen (ugs. «Klicks» oder «Views») des jeweiligen Beitrags zu steigern (Munk, 2019).

Aufklärung» gehört, die für Fachpersonen der Sozialen Arbeit unerlässlich ist (Gapski, 2020, S. 164; Röll, 2020, S. 463). Durch eine frühzeitige Sensibilisierung und die Förderung einer kritischen Reflexion medialer Inhalte können Jugendliche darin unterstützt werden, (post-)koloniale Narrative und stereotypisierende Darstellungen zu erkennen und zu hinterfragen. Dadurch wird eine wichtige Grundlage geschaffen, um koloniale Machtverhältnisse langfristig nicht immer wieder unreflektiert zu reproduzieren.

Rassismuskritische Soziale Arbeit und Dekonstruktion kolonialer Narrative

Die zweite Implikation betrifft die rassismuskritische Soziale Arbeit. Viele Aussagen aus den Fokusgruppen zeigen, dass Jugendliche unbewusst stereotype Vorstellungen (über den Globalen Süden) reproduzieren, zugleich sind aber Momente der Selbstkorrektur sichtbar, wie zum Beispiel: *«Obwohl, ich denke, eigentlich ist Asien halt auch nicht gerade das reichste Land. Ähm, Nein. Kontinent.»* (FGI 2, Z. 203-204). Dies deutet darauf hin, dass Jugendliche auf der Grenze zwischen internalisiertem Ethnozentrismus (Nieke, 2000) und beginnender Kritik stehen. Hier sollte die rassismuskritische Soziale Arbeit (Melter, 2021; Müller & Würz, 2022) ansetzen.

Für die Umsetzung einer rassismuskritischen Sozialen Arbeit sind jedoch spezifische Kenntnisse und Haltungen erforderlich, um Rassismus in seinen vielfältigen Manifestationen erkennen und adressieren zu können (Scharathow, 2018, S. 268). Zum einen braucht es Reflexivität und Selbstkritik. Das heisst, dass die eigenen Denkmuster und die Einbindung in dominante (rassistische) Normalitätsvorstellungen kritisch hinterfragt werden. Zum anderen müssen Sozialarbeitende ihre eigene Involviertheit in rassistische Strukturen ständig reflektieren. Die Reflexion des eigenen Weisseins sowie der daraus resultierenden Machtverhältnisse (Tißberger, 2020) ist dabei für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft unerlässlich, gerade im Kontext Europas beziehungsweise des Globalen Nordens (Oberzaucher-Tölke, 2018, S. 663).

White Saviorism als Phänomen (Cole, 2012), in dem Weisse oder westliche Akteur*innen als zentrale Retter*innen inszeniert werden, ist nicht nur ein mediales Problem, sondern auch Ausdruck kolonialer Machtverhältnisse. Wenn Influencer*innen Bilder oder Videos nutzen, die Menschen aus dem Globalen Süden als passive Hilfe-Empfänger*innen westlicher Wohltätigkeit zeigen, prägt dies die Wahrnehmung und das Denken Jugendlicher. Die Soziale Arbeit sollte daher Räume schaffen, in denen Jugendliche strukturelle Ursachen globaler Ungleichheit verstehen, wie zum Beispiel die Geschichte des Kolonialismus, oder alternative Narrative kennenlernen, die die Selbstbestimmung in den Mittelpunkt stellen. Solche Themen sind für die Soziale Arbeit nicht nur pädagogisch, sondern auch gesellschaftlich relevant.

Professionalisierung der Fachpersonen

Die Professionalisierung von Fachkräften der Sozialen Arbeit im Kontext digitaler Medien und kolonial geprägter Narrative erfordert nebst theoretischem Wissen auch konkret umsetzbare Handlungskompetenzen. Die Vermittlung von Medienkompetenz an Jugendliche bedarf eine vielschichtige Entwicklung der mediendidaktischen Kompetenzen der Fachpersonen sowie strukturelle Anpassungen in Ausbildung, Weiterbildung und Praxis (Hoffmann, 2010, S. 67; Lerche, 2010, S. 101). Fachkräfte müssen daher eine umfassende medienpädagogische Kompetenz entwickeln, die über bloße Gerätebedienung hinausgeht (Busche-Baumann, 2020, S. 85). Hinsichtlich der Medienkritik müssen Fachpersonen darin gestärkt werden, gesellschaftliche Prozesse reflexiv zu erfassen, insbesondere wie Medien soziale Probleme darstellen und mitdefinieren. Eine am Ethos der Sozialen Arbeit orientierte Medienkritik muss sich für die in verschiedener Hinsicht beteiligten Menschen einsetzen (Hoffmann, 2010, S. 56-63).

Kolonial geprägte Narrative sind Ausdruck historischer und struktureller Machtverhältnisse. Für Fachkräfte der Sozialen Arbeit bedeutet dies, dass die Reflexion von Machtverhältnissen und die Aufdeckung manipulativer Wirkungen von Medien als «Bewusstseinsindustrie» zentral sind (Hoffmann, 2020, S. 50, zitiert nach Enzensberger, 1970). Fachkräfte müssen dazu befähigt werden, Gelegenheiten für reflexive Medienbildung zu schaffen, bei der soziale Medien und deren Wirkmechanismen kritisch reflektiert werden. Dadurch sollen Adressat*innen dazu angeregt werden, Darstellungen und Informationen aus den sozialen Medien kritisch zu hinterfragen (Steiner, 2020, S. 152).

Ein weiterer Aspekt ist die Berücksichtigung der Lebenswelten der Jugendlichen, wie Spanhel (2020, S. 12) im Sammelband «*Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*» hervorhebt. Demnach muss die Soziale Arbeit die spezifischen Lebenswelten und Bewältigungsmuster ihrer Adressat*innen erfassen, auch die kultur- und milieusensiblen. Denn koloniale Narrative können sich oft auf die Identität und die Lebenslagen von Jugendlichen, insbesondere mit Migrationsgeschichte oder aus marginalisierten Gruppen, auswirken.

Nebst diesem lebensweltorientierten Ansatz kommt der Medienkompetenz und -bildung eine verstärkte Bedeutung zu. Medienpädagog*innen sehen beispielsweise in der aktiven Medienarbeit (Röll, 2020, S. 463, zitiert nach Schell, 2003, Fromme, 2013, S. 283) und damit dem handlungsorientierten Ansatz eine gute Voraussetzung, um Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem kritischen, selbstbestimmten und produktiven Umgang mit technischen Medien zu vermitteln. So meint Röll (2020, S. 463) weiter, dass Kindern und Jugendlichen so dabei geholfen wird, ein reflektiertes Verständnis von sich selbst, anderen

und der Gesellschaft zu entwickeln. Dabei darf jedoch nicht ausser Acht gelassen werden, die Bedeutung und Folgewirkung von benutzter Technik in das Blickfeld zu rücken.

Zusammengefasst muss die Soziale Arbeit ihre Fachkräfte so professionalisieren, dass sie in einer mediatisierten und digitalisierten Welt als kritisch-reflektierende Akteur*innen fungieren können, die nicht nur technische Kompetenzen vermitteln, sondern auch die Macht-, Ungleichheits- und Identitätsaspekte von Medieninhalten (wie kolonial geprägte Narrative) verstehen und in ihren Handlungsansätzen (zum Beispiel durch aktive Medienarbeit) berücksichtigen. Dabei ist die Medienpädagogik als Handlungswissenschaft zur Bewältigung der digitalen Transformation relevant. Zur strukturellen Bedingung der Professionalisierung gehören somit eine curriculare Verankerung von mediatisierungs- und machtkritischen Inhalten in der Ausbildung beziehungsweise im Studium. Es sollten Module zur Medienpädagogik, Rassismuskritik sowie postkolonialen Phänomenen wie White Saviorism geben. Die Professionalisierung von Fachpersonen sollte somit nicht eine individuelle Zusatzleistung darstellen, sondern eine organisationale Aufgabe sein.

Weitere Forschungsdesiderate

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit ergeben sich mehrere weiterführende Forschungsdesiderate. Einerseits wäre es interessant, zu untersuchen, wie Jugendliche White-Savior-artige Darstellungen wahrnehmen, wenn sie die Influencer*innen nicht kennen. Dies könnte Aufschluss darüber geben, inwiefern parasoziale Beziehungen oder Bekanntheit die Wahrnehmung und Interpretation beeinflussen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Rolle das soziale und kulturelle Kapital der Jugendlichen spielt. Beispielsweise könnte untersucht werden, ob Ressourcen (individuelle, soziale, materielle) oder Bildungshintergründe zu abweichenden Deutungsmustern führen.

Ein weiteres Forschungsdesiderat betrifft Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen. Vergleichende Studien könnten zeigen, ob jüngere oder ältere Jugendliche (oder auch Personen im Erwachsenenalter) White-Savior-Darstellungen unterschiedlich erkennen, bewerten oder einordnen und welche Unterschiede dabei deutlich werden. Ergänzend dazu wäre zu untersuchen, welche Einflussfaktoren wie Peergruppen, Medien-nutzungsverhalten oder schulische Bildung für die Wahrnehmung solcher Inhalte besonders bedeutsam sind.

Solche Anschlussstudien könnten dazu beitragen, wiederkehrende Muster zu identifizieren und erste Generalisierungen über die Wahrnehmung von White-Savior-Darstellungen durch Jugendliche zu ermöglichen.

7 Fazit

In der vorliegenden Bachelor-Thesis wurde untersucht, wie Jugendliche White-Savior-artige Darstellungen in einem YouTube-Video wahrnehmen. Auch wenn das Vorgehen und die Interpretationen Grenzen haben und teilweise offenbleiben, zeigen die Ergebnisse, dass die Jugendlichen bereits über ein Grundverständnis von Medieninszenierung und moralischen Fragen verfügen. Die beiden Fokusgruppen bieten authentische Einblicke in die Wahrnehmung von Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten (Stadt/Land). Es zeigte sich jedoch auch, dass bestimmte stereotype Wissensstrukturen weiterhin in der Gesellschaft verankert sind, selbst bei Jugendlichen. Durch eine frühzeitige Sensibilisierung für solche Themen durch adäquat geschulte Fachkräfte könnte eine Möglichkeit geschaffen werden, diese Wissensdiskurse zu hinterfragen und langfristig zu durchbrechen.

Hinsichtlich der empirischen Anschlussfähigkeit könnte diese Vergleichsperspektive in zukünftigen Forschungen jedoch noch ausgebaut und vertieft werden. Diesbezüglich liefern die analysierten Aussagen, trotz der kleinen Stichprobe, konkrete empirische Hinweise auf Denk- und Wahrnehmungsmuster, die ebenfalls vertieft werden könnten. Auch die dargestellten Implikationen veranschaulichen, wie relevant die Ergebnisse sowohl für die Praxis als auch für zukünftige Forschung sind.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass sich die Soziale Arbeit intensiv mit digitalen Medien, globalen Narrativen und kolonialen Kontinuitäten auseinandersetzen muss. Jugendliche bewegen sich in einer digitalen Welt, in der Hilfe, Verantwortung, Moral und globale Ungleichheiten täglich neu verhandelt werden. Dies ist ein zentraler Ansatzpunkt für pädagogische Arbeit. Die Soziale Arbeit ist aufgefordert, diese Prozesse aktiv zu begleiten, kritisch zu moderieren und Jugendliche zu empoweren, eigene reflektierte Positionen zu entwickeln.

Die behandelte Thematik verbindet die Bereiche globale Gerechtigkeit, soziale Medien und Jugendkultur miteinander. Somit bleibt sie hochrelevant, auch wenn einzelne Deutungen offenbleiben. Selbst wenn die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar sind, tragen sie zur Diskussion darüber bei, wie Jugendliche Hilfe, Verantwortung und Authentizität in sozialen Medien definieren. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind also trotz methodischer Grenzen wertvoll, da sie echte Einblicke in die Wahrnehmung Jugendlicher bieten und wichtige Impulse für Forschung und Praxis liefern.

Literaturverzeichnis

- AvenirSocial. (2022). *Bildungsmodul Rassismuskritische Soziale Arbeit: eine Einführung*. <https://avenirsocial.ch/news/bildungsmodul-rassismuskritische-soziale-arbeit-eine-einfuehrung/>
- Bex, S. & Craps, S. (2016). *Humanitarianism, Testimony, and the White Savior Industrial Complex: What Is the What versus Kony 2012* (S. 32-56). Cultural Critique, Regents of the University of Minnesota. <https://doi.org/10.5749/culturalcritique.92.2016.0032>
- Bridges, K. M. (2020). *Race, Pregnancy, And the Opioid Epidemic: White Priviledge and the criminalization of opioid use during Pregnancy*. Harvard Law Review, 133(3), (S. 770-851). <https://www.jstor.org/stable/26867653>
- BrückenWind. (2020). *White Savior Complex*. <https://brueckenwind.org/bildungsarbeit/white-savior-complex-2/>
- Burri, S. (2023). *MrBeast als «Weisser Retter»: Brunnen-bauender Youtube-Star erntet in Afrika Kritik*. Schweizer Radio und Fernsehen (SRF). <https://www.srf.ch/news/international/mrbeast-als-weisser-retter-brunnen-bauender-youtube-star-erntet-in-afrika-kritik>
- Busche-Baumann, M. (2020). Mediatisierte Aneignung von Lebenswelten-Zum Bildungsauftrag der Schulsozialarbeit. In F. Nieslony & E. Hollenstein (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 78-90). Beltz Juventa.
- Cole, T. (2012). *The White-Savior Industrial Complex*. The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/international/archive/2012/03/the-white-savior-industrial-complex/254843/>
- Davies, R. (2024a). *Good intent, or just good content? Assessing MrBeast's philanthropy*. *Journal of Philanthropy and Marketing*, 29(2), e1858. <https://doi.org/10.1002/nvsm.1858>
- Davies, R. (2024b). *On Beast Philanthropy: A response to commentaries and some final reflections*. *Journal of Philanthropy and Marketing*, 29(2), e1861. <https://doi.org/10.1002/nvsm.1861>
- Dröge, K. (2024). *noScribe. AI-powered Audio Transcription* (Version 0.6.2) [Computer software]. <https://github.com/kaixxx/noScribe>

- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten. (2011). *ABC der Entwicklungspolitik*. EDA. <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/das-eda/publikationen.html/content/publikationen/de/eda/reihe-glossare-der-aussenpolitik/abc-der-entwicklungspolitik>
- Eller, N. (2021). *If You're Not Uncomfortable, You're Not Listening*. White Saviorism in der Sozialen Arbeit. In: soziales_kapital. Wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, (25), (S. 211-225). <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/717/1336.pdf>
- Focks, P. (2024). *Stereotyp*. socialnet Lexikon. Abgerufen am 15. November 2025, von <https://www.socialnet.de/lexikon/Stereotyp>
- FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW. (o.D.). *#WHITE SAVIORISM*. <https://www.gender-nrw.de/white-saviorism/>
- Gapski, H. (2020). Digitale Transformation: Datafizierung und Algorithmisierung von Lebens- und Arbeitswelten. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 156-166). Beltz Juventa.
- Goldenthal, C. (2015). Gender, Jugend und Facebook - wie sich Geschlechter in sozialen Online-Netzwerken unterscheiden. In Michael Borg- Laufs (Hrsg.), *Soziale Online-Netzwerke in Beratung und Therapie* (S. 93-110). DGVT-Verlag.
- Goudge, P. (2003). *The Whiteness of Power. Racism in Third World Development and Aid*. Verlag: Lawrence & Wishart Ltd.
- Gruber, A. & Kühl, S. (Hrsg.). (2015). *Soziologische Analysen des Holocaust*. Jenseits der Debatte über «ganz normale Männer» und «ganz normale Deutsche». Springer VS.
- Gutelle, S. (2025, 17. April). *Advertisers hoping to reach under-18 viewers on YouTube can keep PACE with a new tool*. Tubefilter. <https://www.tubefilter.com/2025/04/17/precise-tv-pace-advertising-measurement-targeting-tool-under-18/>
- Habermann, K. (2025). *Medienkompetenz bei Jugendlichen: Ein Guide für einen verantwortungsvollen Umgang mit Social Media, Gaming und Co.* (2. Aufl.). Springer.
- Hasebrink, U., Hölig, S., & Wunderlich, L. (2021). *#UseTheNews: Studie zur Nachrichtenkompetenz Jugendlicher und junger Erwachsener in der digitalen Medienwelt* (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts | Projektergebnisse Nr. 55). Verlag Hans-Bredow-Institut.
- Hierzer, K. (2017). *Postkoloniale Theorien und Soziale Arbeit: Potenziale für eine kritische Profession*. Soziales_kapital, 18, (S. 159-170). <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/534/960>

- Hoffmann, B. (2010). Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 55-69). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, B. (2020). Medienpädagogik und Soziale Arbeit - kongruent, komplementär oder konträr im Umgang mit Digitalisierung und Mediatisierung. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 42-57). Beltz Juventa.
- Hugger, K.-U. (2022). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl., S. 67-80). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie: das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. (12. Aufl.). Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Beltz Juventa.
- International Federation of Social Workers. (2014). *Global Definition of Social Work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Jungbauer, J. (2025). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kühn, T. & Koschel, K. (2018). *Einführung in die Moderation von Gruppendiskussionen*. In Essentials. (2. Aufl.). Springer VS.
- Külling-Knecht, C., Waller, G., Willemse, I., Deda-Bröchin, S., Suter, L., Streule, P., Settegrana, N., Jochim, M., Bernath, J., & Süss, D. (2024). *JAMES-Jugend, Aktivitäten, Medien-Erhebung Schweiz*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/JAMES_2024_DE.pdf
- Kumar, M. M. (2021). *Postkoloniale Theorien*. In ogsna AG Migrationsgesellschaft (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft*. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich (S. 108-119). Beltz Juventa.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., vollständig überarb. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Lazarony, L. (2025, 17. Mai). *Who Is MrBeast and How Did He Make His Fortune?* Investopedia. <https://www.investopedia.com/who-is-mrbeast-11701017>

- Lehrplan 21. (2016, 29. Februar). *Modul Medien und Informatik*. Abgerufen am 26. September 2025, von <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=b%7C10%7C0&la=yes>
- Lerche, U. (2010). Soziale Arbeit, Bildung und Medien. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 85-101). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Lemola, S. (2024). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (5. Aufl.). Springer.
- Manji, F. (2019). Emancipation, Freedom or Taxonomy ? What Does It Mean to be African? In V. Stagar (Hrsg.), *Racism after apartheid*. Challenges for Marxism and anti-racism (S. 49-74). Wits University Press. <https://doi.org/10.18772/22019033061>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., überarb. Aufl.) Beltz Verlag. https://content-select.com/media/moz_viewer/552557d1-12fc-4367-a17f-4cc3b0dd2d03/language:de
- Mecheril, P. (2016). Handbuch Migrationspädagogik. (S. 8-18). Beltz Verlag. <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-407-83189-7.pdf>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2024). *JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. MPFS*. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf
- Melter, C. (2021). *Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung*. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Menner, S., & Harnischmacher, M. (2020). Ich sehe was, was Du nicht siehst, und das ist fake. Die Herausforderung der kritischen Beurteilung von Onlinequellen durch Kinder und Jugendliche. In R. Hohlfeld, M. Harnischmacher, E. Heinke, L. Lehner, & M. Sengl (Hrsg.), *Fake News und Desinformation: Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung* (1. Aufl., S. 203-218). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748901334-203>.
- MrBeast. (2023, 4. November). *I Built 100 Wells in Africa* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mwKJfNYwvm8>
- Müller, R. & Wörz, F. (2022). *Dagegen sein ist nicht genug. Gedanken zu einer Rassismuskritischen Medienpädagogik*. In: Merz Thema, 66(5), (S. 16-24).
- Munk, V. (2019). *Wenn Überschriften in Staunen versetzen*. Goethe-Institut Ungarn. Abgerufen am 18. November 2025, von <https://www.goethe.de/ins/hu/de/kul/sup/klit/21485905.html>

- Nieke, W. (2020). *Ethnozentrismus und Eurozentrismus*. In: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Reihe Schule und Gesellschaft, vol. 4. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95076-5_5
- Oberzaucher-Tölke, I. (2018). Beratung und Therapie in der Migrationsgesellschaft. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 657-665). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_55
- Ogette, T. (2018). *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*. (3. Aufl.). Münster: Unrast-Verlag.
- Paus-Hasebrink, I. (2024). Soziale Medien als Forum zur Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben Heranwachsender in ihrer Sozialisation. In C. Oggolder & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Medien-Biografien-Generationen: Theoretische, empirische und praktische Perspektiven* (S. 151-170). Nomos.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (4., erweiterte Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Reuter, J. & Karentzos, A. (2012). *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Springer VS.
- Scharathow, W. (2018). Rassismus. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 267-278). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_22
- Scherr, A. & Bauer, U. (2024). *Jugendsoziologie: Eine Einführung in Theorien, Konzepte und ausgewählte Forschungsergebnisse* (10. Aufl.). Springer VS.
- Schmithüsen, F., & Ferring, D. (2015). *Entwicklungspsychologie*. In F. Schmithüsen (Hrsg.), *Lernskript Psychologie* (S. 245-286). Springer.
- Schwarz, K. C. & Richey, L. A. (2019). *Humanitarian humor, digilantism, and the dilemmas of representing volunteer tourism on social media*. *New media & Society*, 21(9), (S. 1928-1946). <https://doi.org/10.1177/1461444819834509>
- Schweizerische Bundesverfassung (BV). (1999). Fedlex. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>
- Shohat, E. & Stam, R. (2014). *Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the Media* (2. Aufl.). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315771441>
- Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (2020). Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S.315-332). Beltz Juventa.

- Sondarjee, M. (2025). *White Savior Narratives in International Development: A Discourse Analysis of the Kony2012 Campaign by Invisible Children*. The European Journal of Development Research. <https://doi.org/10.1057/s41287-025-00704-w>
- Sondel, B., Kretchmar, K. & Dunn, A. H. (2019). «*Who Do These People Want Teaching Their Children?*» White Saviorism, Colorblind Racism, and Anti-Blackness in «No Excuses» Charter Schools. In: Urban Education, o.J., S. 1621-1650.
- Spanhel, D. (2020). Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in digitalisierten Lernwelten. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S.101-114). Beltz Juventa.
- Spivak, G. C. (1985). *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives, in History and Theory*, 24(3), 1985, (S. 247-272). <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Steiner, O. (2020). Demokratie und Öffentlichkeit in der digitalen Postmoderne. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 145-155). Beltz Juventa.
- Stilgraf, Z. (2023). Blinde Flecken - Zürich und der Kolonialismus - Stadthaus Ausstellung. https://swisscovery.slsp.ch/permalink/41SLSP_BFH/1h7729u/alma99123987942305512
- Textor, M. & Anlaş, T. (2018). Rassismuskritische Soziale Arbeit. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 315-324). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_26
- Tißberger, M. (2020). *Soziale Arbeit als weisser* Raum - eine Critical Whiteness Perspektive auf die Soziale Arbeit in der postmigrantischen Gesellschaft*. Soziale Passagen, 12(1), (S. 95-114). <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00342-5>
- Universität Erfurt. (2025). *Bedroht die Macht digitaler Plattformen unsere Demokratie?* In WortMelder. Der Forschungsblog der Universität Erfurt. <https://www.uni-erfurt.de/forschung/aktuelles/forschungsblog-wortmelder/wird-demokratie-bedroht-durch-digitale-plattformen>
- Vielfalt Mediathek. (o.D.). *Struktureller Rassismus*. <https://www.vielfalt-mediathek.de/kurz-erklaert-struktureller-rassismus>
- Vielfalt. Redaktion. (2022). *Critical Whiteness*. Vielfalt Mediathek. <https://www.vielfalt-mediathek.de/critical-whiteness>

- Vipavc, S. (2023). *Zwischen Solidarität und White Saviorism. Eine kritische Reflexion der Unterstützung Flüchtender durch internationale Freiwillige in Bihać (Bosnien & Herzegowina)*. Freie Universität Berlin. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/39403.2/BGP_53.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Vogel, C. N. (2022). *Conflict Minerals Inc. War, Profit and White Saviourism in Eastern Congo*. United States of America by Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197659649.001.0001>
- Wa Baile, M., Dankwa, S. O., Naguib, T., Purtschert, P. & Schilliger S. (Hrsg.) (2019). *Racial Profiling*. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand. transcript Verlag.
- Winter, R. (2012). Die Differenz leben.-Stuart Hall «Der Westen und der Rest» und «Wann war der Postkolonialismus». In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 131-141). Springer VS.
- Wunderlich, L., & Hölig, S. (2022). *Social Media Content Creators aus Sicht ihrer jungen Follower: Eine qualitative Studie im Rahmen des Projekts #UseTheNews*. (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, 64). Hans-Bredow-Institut. <https://doi.org/10.21241/ssoar.81872>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Screenshot des Thumbnails des Videos «I Built 100 Wells in Africa» (MrBeast, 2023)	25
Abbildung 2: Screenshot aus dem Video «I Built 100 Wells in Africa» zeigt jubelnde Menschen bei MrBeasts Ankunft (MrBeast, 2023)	34
Abbildung 3: Screenshot aus dem Video «I Built 100 Wells in Africa» zeigt eine Person beim Waschen von Kleidung (MrBeast, 2023)	48
Abbildung 4: Screenshot aus dem Video «I Built 100 Wells in Africa» zeigt MrBeast vor einer Schulklasse in Nairiri (MrBeast, 2023).....	50
Abbildung 5: Screenshot aus dem Video «I Built 100 Wells in Africa» zeigt Kinder bei der Ankunft von MrBeast (MrBeast, 2023)	58

Anhang

Der Anhang dieser Arbeit ist zweigeteilt. Das vollständige empirische Material befindet sich im separaten Dokument: «**Bircher_Peillin_Wolfensberger_Remo_Empirie**».

Die folgenden Unterlagen sind dort enthalten:

In der vorliegenden Bachelor-Thesis enthalten sind:

- Anhang 1: Videoanalyse
- Anhang 2: Anhang 2 Anhang 2 Leitfaden
- Anhang 3: Einverständniserklärung Erziehungsberechtigte
- Anhang 4: Kodierleitfaden

Im separaten empirischen Anhang enthalten sind:

- Anhang 5: Transkript Stadt (FGI 1)
- Anhang 6: Transkript Dorf (FGI 2)
- Anhang 7: Tabelle mit Codierungen

Anhang 1: Videoanalyse

Link: <https://youtu.be/mwKJfNYwvm8?si=MuhDMSzBX-PkOfcQ>

Das Thumbnail zeigt MrBeast im Zentrum, umgeben von zahlreichen Brunnen. Der Titel «Ich habe 100 Brunnen in Afrika gebaut» rückt ebenfalls ihn in den Fokus. Das Video wird in deutscher Sprache abgespielt, was durch die Mehrsprachigkeits-Funktion von YouTube möglich ist. Es kann dadurch in 24 Sprachen abgespielt werden. Die Verfassenden haben sich für den Ausschnitt von 0:00 bis 3:55 entschieden.

Im Folgenden werden die wichtigsten Inhalte des Videos möglichst neutral beschrieben und Thesen dazu formuliert, wie Jugendliche diese Szenen verstehen könnten. Dazu werden drei Kategorien verwendet (Inhalt, Botschaft und mögliche Reaktionen):

Inhalt: neutrale Beschreibung der Szene (Bildebene, Musik, gesprochene Worte).

Botschaft: Annahme darüber, welche Aussage oder Wirkung das Video vermutlich intendiert.

Mögliche Reaktionen: mögliche Deutungen durch Jugendliche (z. B. Bewunderung, Skepsis, Ambivalenz).

0:00-0:30

Inhalt: Fröhliche, dramatische Musik, Aussage «Wasser für eine halbe Million Menschen», Bilder von lachenden Kindern, Videoausschnitte von weiteren Brunnen in Kenia.

Botschaft: Emotional aufgeladener Beginn, das Ausmass des Projekts wird betont, MrBeast erscheint als Retterfigur.

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche empfinden die Szene als beeindruckend und positiv.
- Jugendliche halten es für Selbstinszenierung von MrBeast.

0:30-1:05

Inhalt: Energetische Musik, jubelnde Menschen, Begrüssungszeremonie, MrBeast im Zentrum der Aufmerksamkeit, schaut Schule an.

Botschaft: Anerkennung und Dankbarkeit von der lokalen Bevölkerung. MrBeast wird hervorgehoben als Hauptakteur.

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche interpretieren die Szene als Respekt und Dankbarkeit.
- Jugendliche kritisieren, dass MrBeast so stark im Mittelpunkt steht.

1:05-1:45

Inhalt: Wechsel zu trauriger Musik, Darstellung kranker/trauriger Kinder, Aussagen von Lehrerin über Krankheiten durch verschmutztes Wasser, MrBeast spricht über frühen Kindestod.

Botschaft: Dramatisierung des Problems, um Dringlichkeit und Bedeutung des Projekts hervorzuheben.

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche empfinden Mitgefühl und sehen die Notwendigkeit der Hilfe.
- Jugendliche finden den Kontrast manipulativ.

1:45-2:30

Inhalt: MrBeast beim Bau von Brunnen, Aussage MrBeast: «Wassertank führe zu Druckwasserleitung für alle (dazu Bilder von Duschen und Wasserhähnen)», Fotos von 20 weiteren Brunnen in Kenia.

Botschaft: Darstellung von positiven Auswirkungen sowie der Reichweite des Projekts.

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche sehen konkrete Wirkung und sind beeindruckt.

- Jugendliche fragen, warum die Beteiligung lokaler Akteur*innen nicht gezeigt wird.

2:30-2:35

Inhalt: Kurze humorvolle Szene (MrBeast mit Wasser im Schuh).

Botschaft: Unterhaltungseinlage von MrBeast

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche finden die Szene lustig und sympathisch.
- Jugendliche empfinden sie als unpassend.

2:35-2:50

Inhalt: Animation erklärt Bauweise, Aussage MrBeast: «Sie hätten Rohre verlegt, sodass Menschen «in ganz Afrika» Wasser zapfen könnten.»

Botschaft: Vereinfachung komplexer Strukturen, Darstellung des Projekts als grossflächig und umfassend.

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche nehmen die Aussage unkritisch auf.
- Jugendliche erkennen die Übertreibung («ganz Afrika») und hinterfragen es.

2:50-3:15

Inhalt: Zahlenbeispiel zur Wassermenge eines Brunnens (13'600 Liter am Tag), Betonung der Haltbarkeit (30 Jahre), Erwähnung der Versorgung von Schulkindern und Nachbarschaft.

Botschaft: Technische Daten zur Leistungsfähigkeit, Nutzen für Schulkinder aufzeigen.

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche sind beeindruckt von der grossen Reichweite und Wirkung.
- Jugendliche äussern Zweifel, ob die Zahlen realistisch sind.

3:15-3:30

Inhalt: Emotionale Musik, Aussage MrBeast: «Um das Trinkwasserproblem zu lösen brauche es nicht die Ressourcen und Finanzmittel einer grossen Regierung, es sei möglich, wenn die Menschheit sich gemeinsam darum bemühe.»

Botschaft: Appell an Eigeninitiative, Relativierung staatlicher Verantwortung, Vereinfachung komplexer Probleme

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche empfinden die Botschaft als motivierend.

- Jugendliche finden die Aussage naiv und zu simpel.
- Jugendliche kritisieren, dass staatliche Verantwortung relativiert wird.

3:30-3:35

Inhalt: Kind fragt nach dem Erfolgsrezept, Aussage MrBeast: «Finde etwas, das dir Spass macht, mache es lange genug und du wirst erfolgreich.»

Botschaft: Scheinbar einfache Formel für Erfolg durch Freude und Fleiss. Ignoriert mögliche Privilegien und strukturelle Unterschiede.

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche finden die Aussage motivierend und inspirierend.
- Jugendliche könnten die Aussage als zynisch empfinden, weil sie die Lebensrealität des Kindes nicht berücksichtigt.

3:35-3:50

Inhalt: Szene mit MrBeast und fröhlichen Kindern beim Steuern einer Drohne.

Botschaft: Nähe zu den Kindern, Darstellung als Freund.

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche sehen eine positive, lockere Interaktion.
- Jugendliche empfinden die Szene als inszeniert für die Kamera.

3:50-3:55

Inhalt: Bilder von zwölf weiteren Dörfern in denen Brunnen gebaut wurden. Mit Videoausschnitten von jubelnden/klatschenden Menschen.

Botschaft: Unterstreichung der grossen Reichweite und Wirkung des Projekts.

Mögliche Reaktionen:

- Jugendliche sehen das Projekt als besonders erfolgreich.
- Jugendliche fragen sich, ob diese Szenen repräsentativ sind oder selektiv ausgewählt.

Anhang 2: Leitfaden

Begrüßung & Einführung

- Kurz vorstellen, warum ihr hier seid.
- Rahmen erklären:
 - Schweizerdeutsch für alle ok? Oder lieber Hochdeutsch?
 - Gespräch dauert ca. 60 Min.
 - Alles wird aufgenommen, anonymisiert, nur für die Forschung.
 - Keine richtigen oder falschen Antworten-wichtig ist, was ihr denkt.
 - Jede*r soll zu Wort kommen, respektvoll zuhören.
 - Wäre toll, wenn sich alle beteiligen würden, da es am Schluss noch ein kleines Dankeschön geben wird.
- Warm-up Frage:
 - «Welche Apps oder Plattformen nutzt ihr am meisten in eurer Freizeit?»

Stimulus zeigen

- Video abspielen (bis Minute 03:55).
- Eindrücke setzen lassen.

Erste Eindrücke

- «Was ist euch als Erstes aufgefallen, als ihr das Video gesehen habt?»
- «Gab es etwas, das euch überrascht oder beeindruckt hat?»

Wahrnehmung MrBeast

- «Wie wirkt MrBeast auf euch in diesem Video?»
- «Welche Rolle spielt er eurer Meinung nach?»

Wahrnehmung der Menschen vor Ort

- «Wie werden die Menschen vor Ort im Video dargestellt?»
- «Was erfährt man über die Menschen selbst?»
- «Was für Gefühle oder Gedanken habt ihr dazu?»

Beweggründe MrBeast

- «Was denkt ihr, warum MrBeast das Video gemacht hat?»

Szenen aus Video

(03:15-03:30) Aussage MrBeast: «Um das Trinkwasserproblem zu lösen brauche es nicht die Ressourcen und Finanzmittel einer grossen Regierung, es sei möglich, wenn die Menschheit sich gemeinsam darum bemühe.»

- Was kommt euch in denn Sinn, wenn ihr diese Szene seht?

(03:30-03:35) Aussage MrBeast: «Finde etwas, das dir Spass macht, mache es lange genug und du wirst erfolgreich.»

- Was kommt euch in denn Sinn, wenn ihr diese Szene seht?

Reflexion

- «Gibt es etwas, das ihr anders machen würdet, wenn ihr selbst so ein Video drehen würdet?»

Abschluss

- «Gibt es noch etwas, das euch wichtig ist und das wir noch nicht besprochen haben?»
- Dank für Teilnahme, Gutscheine abgeben.

Praktische Regel

- **Fragen nur stellen, wenn nötig:**
 - Wenn die Diskussion fließt, **zuhören und notieren**, nicht unterbrechen.
 - Wenn es still wird oder die Gruppe sich verläuft → **gezielte Frage stellen**, um neue Perspektiven zu öffnen.
- Leitfaden-Fragen sind also eher «**Sicherungsnetz**».

Moderationsstil

- Offene Fragen stellen → z. B. «Was meint ihr dazu?»
- Auf Beiträge eingehen → «Du hast gesagt, das wirkt wie eine Show-was meinen die anderen?»
- Stille Personen einbeziehen → «Wie siehst du das?»
- Dominante Sprecher*innen bremsen → «Danke, lass uns auch hören, was die anderen denken.»

Anhang 3: Einverständniserklärung Erziehungsberechtigte

Einverständniserklärung für Teilnahme an einem Gruppeninterview

Sehr geehrte Eltern

im Rahmen unserer Bachelorarbeit an der Berner Fachhochschule Soziale Arbeit führen wir ein Gruppeninterview durch.

Das Gespräch findet am **14. Oktober 2025 am Morgen** während der regulären Schulzeit statt und dauert ungefähr 60 Minuten. Es geht dabei um die Sichtweisen und Erfahrungen von Jugendlichen zu einem bestimmten Thema. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten-wichtig ist uns, die Gedanken der Jugendlichen kennenzulernen.

Das Gespräch wird **per Audio aufgezeichnet**. Die Aufnahmen werden ausschliesslich für die **wissenschaftliche Auswertung** verwendet, nach Abschluss des Projekts **vollständig gelöscht** und nicht an Dritte weitergegeben. Bei der Auswertung werden die Daten **anonymisiert**, d. h. es werden keine Namen genannt, sondern nur Aussagen in allgemeiner Form wiedergegeben.

Die Teilnahme ist **freiwillig**. Ihr Kind kann jederzeit ohne Angabe von Gründen die Teilnahme abbrechen. Auch ein bereits gegebenes Einverständnis kann jederzeit widerrufen werden.

Falls Sie mit der Teilnahme Ihres Kindes einverstanden sind, bitten wir Sie, die untenstehende Einverständniserklärung zu unterschreiben und Ihrem Kind wieder mitzugeben. Bei Fragen dürfen Sie sich gerne an uns wenden (Kontaktdaten siehe unten).

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Unterstützung.

Freundliche Grüsse

Remo Wolfensberger, Peilin Bircher

E-Mail: remo.wolfensberger@students.bfh.ch

Telefon: +41 79 138 58 87

Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass mein Kind am Interview im Rahmen der Bachelorarbeit teilnimmt.

Ort, Datum: _____

Unterschrift Erziehungsberechtigte(r): _____

Anhang 4: Kodierleitfaden

OK: Oberkategorie; UK: Unterkategorie

	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
OK 1	Wahrnehmung MrBeast	Aussagen, welche die Person MrBeast und seine Handlungen bewerten. Zuschreibungen zu seiner Persönlichkeit, seinen Motiven oder seiner Rolle im Video.		
UK 1.1	Positiv	Aussagen, in denen MrBeast oder seine Handlungen klar wertschätzend beschrieben werden. Die Jugendlichen drücken Lob, Anerkennung oder Bewunderung aus.	«Dass es sehr nett von ihm ist.» (FGI 1, Z. 15) «Er ist einfach nett.» (FGI 1, Z. 35-36)	
UK 1.2	Ambivalent	Keine Wertung in den Aussagen, sondern mehr beschreibend. Oder die Aussagen enthalten sowohl positives wie auch negatives.	«Aber wenn er jetzt ein gieriger Mensch wäre, hätte er es ja nicht gemacht. Also ich finde auch so, er macht es wahrscheinlich auch wegen Abonnenten und Geld. Aber auch weil er ein guter Mensch ist. [...]» (FGI 2, Z. 180-182)	
OK 2	Wahrnehmung der Menschen vor Ort	Aussagen, in denen Jugendliche über die Menschen, ihre Lebenssituation oder		

		die Verantwortung staatlicher Akteure sprechen.		
UK 2.1	Regierung	Aussagen der Jugendlichen, bei denen es um die Regierung oder die staatliche Verantwortung geht. Aussagen können Stereotype beinhalten, da von der «Regierung» gesprochen wird für ganz Afrika.	«Aber ich glaube die Regierung ist ja nicht so reich, sodass sie da jetzt in jedem Ecken von Afrika Wasserpumpen spendieren könnten.» (FGI 2, Z. 251-252) «Also eigentlich liegt ja an der Regierung, die Verantwortung, das zu machen [Brunnen bauen].» (FGI 2, Z. 255)	
UK 2.2	Ambivalente Verantwortungszuschreibung	Aussagen der Jugendlichen, in denen Verantwortung widersprüchlich oder doppelt zugeordnet wird, etwa gleichzeitig externen Helfer*innen (z. B. MrBeast) und der lokalen Bevölkerung bzw. Regierung.	«Ja, ich habe das Gefühl, die Regierung und halt die Leute dort selber auch [haben die Verantwortung]. Weil ihnen nützt es ja auch nichts, wenn sie sich die ganze Zeit auf jemand anderes verlassen. Das ist ja langfristig eigentlich keine gute Lösung.» (FGI 2, 257-259)	
UK 2.3	Lokale Bevölkerung	Aussagen, über die Menschen vor Ort, oder über die Menschen im Video.	«Sie [Menschen vor Ort] werden eigentlich arm dargestellt.» (FGI 2, Z. 70) «Sie werden sehr dankbar dargestellt. Also man merkt, dass sie sehr dankbar sind.» (FGI 2, Z. 73) «Also im Video sieht man schon, dass die Kinder eigentlich glücklich sind. Und ja.» (FGI 2, Z. 74)	
UK 2.4	Lebensverhältnisse	Aussagen, bei denen es um die Lebensverhältnisse vor Ort geht.	«Ja, sie hatten kein sauberes Wasser.» (FGI 2, Z. 5)	

OK 3	Stereotypisierung	Eine Stereotypisierung liegt vor, wenn Afrika oder afrikanische Länder in den Aussagen pauschal, verallgemeinernder oder verzerrt dargestellt werden.	«[...] Wenn ich jetzt so an Afrika denke, denke ich schon eher so an Arm. Und Asien halt nicht gerade so. Obwohl, ich denke, eigentlich ist Asien halt auch nicht gerade das reichste Land. Ähm, Nein. Kontinent.» (FGI 2, Z. 202-204)	
UK 3.1	Differenzierung	Aussagen, die versuchen, geografische oder soziale Unterschiede zu erkennen.	«Ähm, also eher oben in Ägypten oder so, eben auch im Norden haben sie schon ein bisschen mehr Wasser. Sind auch etwas reicher. Ähm, oder Sudan und so haben ja auch eigentlich noch Städte und so. Und ganz unten in Kapstadt haben sie sicher auch noch Wasser, glaube ich mal. Einfach so, eher die Länder, die nahe am Äquator sind, haben eher weniger Wasser.» (FGI 2, Z. 130-133)	
OK 4	Vergleich mit der eigenen Lebenswelt	Die Lebenswelt ist die subjektive, alltägliche und selbstverständliche Erfahrungswelt einer Person (auch «Alltagswelt»). Ein Vergleich wird angestellt, wenn die Jugendlichen Sätze wie «wie bei uns», «so wie wir» oder «für uns ist es selbstverständlich, dass...» verwenden.	«Und dass sie gereinigtes Wasser trinken. So wie wir es jeden Tag trinken.» (FGI 1, Z. 13-14) «Also ich finde es krass, dass eigentlich alles auf der gleichen Welt ist, und es sind so andere Lebenssituationen. Es ist ja nicht selbstverständlich so wie wir, dass wir fließendes Wasser haben. Und das hat man in dem Video gemerkt.» (FGI 2, Z. 140-142)	Aussagen wo Eigenschaften zugeschrieben oder abgesprochen wird, kommen in die Kategorie Otherring.

OK 5	Othering	Wenn zwischen «Wir» (Menschen in der Schweiz oder Europa) und «den Anderen» (Menschen in Afrika) unterschieden wird. Oder wenn «den Anderen» gewisse Eigenschaften zugeschrieben oder abgesprochen werden.	«[...] wenn wir jetzt auch «mega» gerne Videos machen, dann könnten wir das auch aufnehmen und so. Und wenn wir das machen dann auch Erfolg haben. Und die haben halt keine Chance, um etwas zu machen. [...]» (FGI 2, Z. 465-466) «Also wir könnten uns ja auch Unterstützung holen, zum Beispiel von Leuten, die wir kennen, die das auch machen. Und vielleicht können sie das nicht, weil niemand von ihnen weiss, wie das geht.» (FGI 2, Z. 469-471)	
OK 6	Reflexive Aussagen	Eine reflexive Aussage liegt vor, wenn die Jugendlichen nicht nur Inhalte wiedergeben, sondern bewusst Inhalte oder Mechanismen hinterfragen.		
UK 6.1	Beweggründe MrBeast	Aussagen, in denen Jugendlichen darüber sprechen, warum MrBeast so handelt, wie er handelt.	«Ja, ich weiss noch nicht, ob er das machen würde, wenn er nicht so ein YouTuber wäre und so und das für Menschen machen würde, die zuschauen. Das macht er auch so, wegen Abonnenten und so Sachen. Und dass er so besser wirkt gegen die Aussenwelt.» (FGI 2, Z. 157-159)	
UK 6.2	Darstellung und Inszenierung im Video	Aussagen in denen Jugendlichen beschreiben oder hinterfragen, wie etwas im Video dargestellt bzw. gezeigt wird.	«Also sie werden ja zuerst so wie schlecht dargestellt, dass sie nachher Hilfe bekommen.» (FGI 1, Z. 82)	

			«Ich finde, er ist so ein bisschen der Main-Charakter, halt von so Sachen. So Hauptperson.» (FGI 2, Z. 48)	
UK 6.3	Medienkritik	Aussagen, in denen Jugendliche kritisch prüfen, ob das Video oder der Titel vollständig, ehrlich oder transparent ist.	«Ja. Wenn ich das Video gemacht hätte, hätte ich sicher auch geschaut, dass es irgendwo auch einen Beweis gibt, dass ich es wirklich gemacht habe. Weisst du, nicht das jemand denkt, das könnte «gefaked» sein. Das man dann weiss, dass ich es wirklich gemacht habe.» (FGI 2, Z. 521-522)	
UK 6.4	Reflexion über Mechanismen	Aussagen, in denen Jugendliche Mechanismen erkennen. Zum Beispiel über die Wirkung von Social Media oder zu Stereotypen.	«Ich denke, es liegt ein bisschen auch an Social Media, dass man das da überall teilt. Und das verbreitet sich dann auch. (PB: Was verbreitet sich auf Social Media?) Man sagt ja, Afrika ist arm oder hat kein Wasser. Und über Social Media tut man das noch intensiver. Man sagt immer, Afrika ist arm, Afrika hat kein Wasser... und die Leute, die das Sehen haben dann auch das Gefühl.» (FGI 2, Z. 310-315)	
UK 6.5	Postkoloniale Bezüge	Aussagen der Jugendlichen, in denen explizit auf koloniale oder postkoloniale Geschichte, Machtverhältnisse oder deren Folgen Bezug genommen wird.	«Ja gut, da die Europäer und so haben ja, wie früher, da in Afrika die Leute mitgenommen und haben sie arbeiten lassen [IL: Sklaverei?] Ja, und darum denke ich, ja, dass sie sich nicht so weiterbilden konnten [...].» (FGI 2, Z. 358-361)	