

Wachs, Sebastian; Schubarth, Wilfried; Bilz, Ludwig Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessler, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicolle [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 223-236. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Wachs, Sebastian; Schubarth, Wilfried; Bilz, Ludwig: Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessler, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicolle [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 223-236 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192443 - DOI: 10.25656/01:19244*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192443>

<https://doi.org/10.25656/01:19244>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland..... 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung..... 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann
Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven
auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma 541

Christian Stöger
„Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung
um 1900 555

*Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz,
Tatiana Zimenkova*
Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung..... 567

Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi
Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen
der Sekundarstufe 1 581

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

Patrick Bühler
Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den
Siebziger-Jahren 599

*Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther,
Christine Wiezorek*
„Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation.... 613

Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer
Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in
Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik
im öffentlichen Raum..... 627

Aziz Choudry
Activist learning and knowledge production..... 641

Autorinnen und Autoren..... 653

Hate Speech als Schulproblem?

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen

1 Einleitung

Hass und Hetze treiben Menschen auseinander und gefährden den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Nun ist Hass gegenüber einzelnen Bevölkerungsgruppen, z.B. wegen ihrer Herkunft oder sexuellen Orientierung, keineswegs neu; dieser hat aber in jüngster Zeit eine neue Dimension und Dynamik angenommen. Als öffentliche Ausdrucksform pauschaler Abwertung von Bevölkerungsgruppen hat sich der Begriff „Hate Speech“ etabliert. Die Auseinandersetzung mit Hate Speech (HS) ist dabei auch zu einer wichtigen bildungspolitischen und pädagogischen Herausforderung geworden: Zum einen beeinflusst HS ganz entscheidend das schulische Zusammenleben; zum anderen ist Schule dafür prädestiniert, HS durch die Vermittlung sozialer, kommunikativer und politischer Kompetenzen entgegenzuwirken. Und schließlich haben Bildung und Erziehung einen zutiefst humanistischen und demokratiefördernden Auftrag. Das schließt konsequenterweise ein, HS entgegenzuwirken bzw. vorzubeugen.

Im vorliegenden Beitrag nähern wir uns dem Phänomen HS aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und zwar in mehrfacher Hinsicht. Zunächst geht es im ersten Abschnitt um eine Begriffsklärung, Abgrenzung zu verwandten Phänomenen und eine erste Einschätzung der Verbreitung von HS unter Jugendlichen. Im zweiten Abschnitt werden erst – vor allem aus medienpädagogischer, jugend- und schulsoziologischer Sicht – die Relevanz von HS für Jugendliche dargestellt und dann – aus schultheoretischer und schulpädagogischer Sicht – die Herausforderungen in Bezug auf HS für die Schule und die Lehrerbildung beschrieben. Im dritten Abschnitt wird ein Erklärungsmodell für HS im schulischen Kontext skizziert, bevor im abschließenden fünften Abschnitt ein Fazit gezogen und ein forschungsmethodischer Ausblick gegeben wird. Es wird deutlich, dass HS eine aktuelle Herausforderung

rung für Praxis und Forschung darstellt und mehr Anstrengungen unternommen werden müssen, um auch in Zukunft ein friedliches Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft zu sichern.

2 Was ist Hate Speech und wie stark ist es verbreitet?

Hate Speech (dt. Hassrede) kann unter Bezugnahme auf den bisherigen Forschungsdiskurs (u.a. Baldauf et al. 2015, Butler 1998, Meibauer 2013, Sponholz 2018) als kommunikative Ausdrucksform in der Öffentlichkeit mit Botschaftscharakter definiert werden, die absichtlich Ausgrenzung, Verachtung und Abwertung bestimmter Bevölkerungsgruppen fördert, rechtfertigt oder verbreitet und durch die diese in diskriminierender Weise in ihrer Würde verletzt oder gedemütigt werden. HS stellt ein überaus komplexes Phänomen dar: Erstens kann HS in unterschiedlichen Kontexten auftreten; es kann von Angesicht zu Angesicht (Offline HS) oder unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (Online HS) ausgeübt werden. HS kann zweitens unterschiedliche Erscheinungsformen (z.B. homophobisch, rassistisch, sexistisch, muslimfeindlich) annehmen. Drittens kann HS unterschiedliche Modi annehmen, indem es HS zwischen klar erkennbaren Aufrufen zu Gewalt über Verunglimpfungen bis hin zu subtileren Formen (z.B. getarnt als Ironie, Einsatz von Stereotypen, Verallgemeinerungen und Gleichsetzungen) changiert. Viertens können bei HS verschiedene Beteiligungsformen unterschieden werden: 1. Ausübende, die HS betreiben; 2. Betroffene, die sich direkt oder stellvertretend von HS angesprochen fühlen; 3. Beobachtende, die HS wahrnehmen, aber nicht aktiv ausüben oder sich angesprochen fühlen und 4. Eingreifende, die gegen HS argumentieren, also Counter Speech betreiben (Baldauf et al. 2015).

Aus forschungstheoretischer Perspektive handelt es sich bei HS um ein interdisziplinär zu verortendes Phänomen, das aus erziehungswissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer, rechts-, politik- und sprachwissenschaftlicher Perspektive betrachtet wird. Je nach Disziplin unterscheiden sich die Definitionen von HS und stellen z.B. die Bezüge zu juristischen Tatbeständen wie Volksverhetzung und Beleidigung her (Rechtswissenschaften), diskutieren die Vereinbarkeit von HS mit Rede- und Meinungsfreiheit (Politikwissenschaften) oder untersuchen, wie abwertende Inhalte mittels sprachlicher Syntax und Semantik transportiert werden (Sprachwissenschaften). Pädagogische Zugänge zum Thema HS finden sich in der Forschung bisher kaum. Bezüge lassen sich aus unserer Sicht am ehesten zu sozialwissenschaftlichen Diskursen, wie z.B. der Gewalt- und Mobbingforschung (u.a. Russell et al. 2012, Wachs 2017), der Diskriminierungsforschung (u.a. Gomolla 2015, Heinemann/Mecheril 2017) und der Erforschung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) (u.a. Groß/Zick/Krause 2012, Heitmeyer 2003) herstellen. Folglich erscheint es sinnvoll, HS von Mobbing, verbaler Gewalt und Diskriminierung abzugrenzen, um ein genaueres Verständnis davon zu erhalten, was HS ist. Mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können unter Berücksichtigung der Differenzierungsmerkmale Verletzungsabsicht, Gruppenbezug, Abwertung, Öffentlichkeit und repetitive Handlung aufgezeigt werden.

Sowohl HS als auch Mobbing, also die beabsichtigte, wiederholte Schädigung einer hilflosen Person (Olweus 2012), basieren auf einer Verletzungsabsicht und Abwertung. Bei Mobbing liegt jedoch nicht zwingend ein Gruppenbezug vor und es muss nicht öffentlich

ausgeübt werden. Außerdem tritt Mobbing wiederholt über einen längeren Zeitraum auf, wohingegen HS auch einmalig stattfinden kann (Sponholz 2018). Auch verbale Gewalt weist Überschneidungen mit HS auf. Beide Phänomene beinhalten eine Schädigungsabsicht und Abwertung, die kommunikativ zum Ausdruck gebracht wird. Verbale Gewalt unterscheidet sich von HS jedoch darin, dass sie anders als HS nicht öffentlich ausgeübt werden und kein Gruppenbezug vorliegen muss, sondern die Schädigung und Abwertung sich dabei auf individuelle Merkmale einer Person im Privaten beziehen kann. Klare Übereinstimmungen zeigen sich auch zwischen HS und Diskriminierungen, da beide Phänomene auf einer Abwertung von Personengruppen basieren. Anders als HS muss Diskriminierung jedoch nicht zwingend bewusst, absichtlich und öffentlich ausgeübt werden, sondern kann auch unbewusst, unabsichtlich und im Privatem zum Ausdruck kommen (Sponholz 2018).

Die Verbreitung von HS unter Schüler*innen in Deutschland lässt sich schwer einschätzen, weil dies bisher nicht explizit Gegenstand empirischer Studien war. Auch angrenzende Forschungsbereiche, wie z.B. die GMF-Forschung, fokussierten bisher primär Erwachsene (Möller et al. 2016). Einzelne Sonderauswertungen zeigten jedoch, dass unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen GMF durchaus verbreitet ist. So gaben in einer Studie rund ein Drittel der Studienteilnehmer*innen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren an, fremdenfeindliche Einstellungen zu haben und bei fast jedem Zehnten zeigten sich rassistische Einstellungen (Endrikat 2006). In einer anderen Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (N = 44.610; M = 15 Jahre) ließen sich bei 25% der befragten Schüler*innen rechtsextreme, 26% ausländerfeindliche und 11% antisemitische Einstellungen nachweisen (Baier et al. 2009).

3 Warum ist das Thema Hate Speech für Jugendliche, Schule und Lehrerbildung relevant?

3.1 Relevanz für Jugendliche

Unterschiedliche Gründe sprechen dafür, warum das Thema HS für Jugendliche relevant sein könnte. Zunächst ist das Jugendalter die Lebensphase, in der Kommunikations- und Konfliktbearbeitungsstrategien erlernt werden und die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen beginnt. Gleichzeitig ist diese Lebensphase von Unsicherheiten, Neugierde und dem Überschreiten von Normen geprägt. Unter allen Bevölkerungsgruppen ist Risikoverhalten statistisch am häufigsten unter Adoleszenten beobachtbar (Raithel 2011). Der Stellenwert des Jugendalters für Risikoverhalten wird auch darin evident, dass es häufig nicht nur den Höhepunkt eines solchen Verhaltens, sondern auch den Einstiegspunkt in ein Muster von risikobehaftetem Verhalten darstellt, das bis ins Erwachsenenalter reicht (ebd.). Die sich erst in dieser Lebensphase ausbildenden Kompetenzen einerseits sowie die Risikobereitschaft andererseits, können die Verwicklung in HS begünstigen.

Ein weiterer Grund für die Relevanz dieser Thematik für Jugendliche ergibt sich dadurch, dass die Wahrnehmung von HS insbesondere bei Jugendlichen zu negativen Einstellungen und Urteilen gegenüber der entsprechenden Bevölkerungsgruppe führen kann und sich auf

diese Weise bereits in der Adoleszenz diskriminierende Einstellungen und Vorurteile manifestieren können (Nicolas/Skinner 2012). Damit verbunden kann festgestellt werden, dass HS gerade bei Jugendlichen Desintegrationstendenzen provozieren und Gewalt befördern kann (Robertz/Oksanen/Räsänen 2016). In einer Studie zu Diskriminierungserfahrungen im Jugendalter berichteten Jugendliche, die Diskriminierung und Belästigung auf Grund ihrer Gruppenzugehörigkeit erfahren haben, erhöhte psychische Auffälligkeiten und ein geringeres Wohlbefinden als Jugendliche, die keine derartigen Erfahrungen gemacht haben (Sinclair et al. 2012). Auch Diskriminierungserfahrungen, die online gemacht werden, können sich negativ auf die Entwicklung Jugendlicher auswirken. So stellten Forscher*innen in einer Studie zu Erfahrungen mit rassistischer Online-Diskriminierung fest, dass diskriminierte Jugendliche häufiger von Depressionen und Angststörungen berichteten als Jugendliche, die keine Diskriminierungserfahrungen in der Onlinewelt gemacht haben (Tynes et al. 2008). In manchen Fällen müssen Jugendliche sich nicht einmal direkt viktimisiert fühlen, um durch Hass im Netz beeinträchtigt zu werden. In einer der wenigen Studien zu Online HS berichteten 37% der Jugendlichen verärgert, 34% betrübt und 30% schockiert gewesen zu sein, nachdem sie Online HS im Netz gesehen haben (UK Safer Internet Centre 2016).

Informations- und Kommunikationsmedien (IKT) dienen Jugendlichen nicht nur der Freizeitgestaltung und dem Zeitvertreib, sondern auch der Lösung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, indem sie zum Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagement genutzt werden (Schmidt et al. 2009). Berücksichtigt man die IKT-Nutzung Jugendlicher zur Lösung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben und das besonders hohe Aufkommen von HS in sozialen Netzwerken (LfM 2016) wird die Relevanz des Themas HS für die psychosoziale Entwicklung Jugendlicher zusätzlich deutlich. Schließlich kann gerade in jüngerer Zeit beobachtet werden, dass sich HS-Inhalte und -Gruppen (z.B. Identitäre Bewegung) immer häufiger mittels jugendaffiner Stilmittel gezielt an Jugendliche richten, wodurch Jugendliche besonders gefährdet sind, HS ausgesetzt zu sein (Beyersdörfer et al. 2017).

3.2 Relevanz für Schule und Lehrerbildung

Zur Verbreitung von HS an deutschen Schulen gibt es – wie bereits erwähnt – bisher kaum Untersuchungen. Das verwundert, wenn man die wachsende Relevanz des Themas für Jugendliche bedenkt. Hinweise für ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten von Schüler*innen lassen sich jedoch in verschiedenen Studien finden, so auch in unserer Studie „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“ (Bilz et al. 2017). Im Folgenden sind eine Reihe von Beispielen von Ausgrenzung und Abwertung aufgrund von Herkunft, Hautfarbe, Religion, sexueller Orientierung und körperlicher und Lernbeeinträchtigung aufgelistet, die uns von Lehrkräften berichtet wurden:

Nationalität

- *Ausschluss einer Schülerin aufgrund ihres Migrationshintergrundes, nicht anfassen wollen, lustig machen über Namen, nicht zusammenarbeiten wollen.*

Religionszugehörigkeit

- *Eine Schülerin wurde von Mitschülern gemieden, ausgegrenzt, beleidigt und wegen ihrer Kirchenmitgliedschaft gehänselt.*

Sexuelle Orientierung

- *Ein ehemaliger Schüler hat seine homosexuelle Seite entdeckt. Mitschüler haben ihn daraufhin beleidigt und ausgeschlossen.*

Lernbeeinträchtigung

- *Integrationschüler mit sozialen Defiziten, verbale Hänseleien der Mitschüler, die mit diesem Kontakt pflegen, Ausgrenzung bei Gruppenarbeit, körperliche Attacken bei/vor/nach dem Sport.*

Körperliche Beeinträchtigung

- *Schülerin muss aus gesundheitlichen Gründen zwei Gehhilfen nutzen. Aus dem Nichts heraus beschimpfte ihr Schulfreund sie als Krückentante.*

Diese Dokumentation von Diskriminierung an Schulen ließe sich fortsetzen. Sie lässt vermuten, dass Ausgrenzung und Abwertung Alltagsphänomene an Schulen sind. Sie verdeutlicht aber auch, dass die Bemühungen verstärkt werden sollten, dagegen vorzugehen. Das gebietet allein schon die Gesetzeslage, z.B. die im Grundgesetz garantierte Unantastbarkeit der Würde des Menschen sowie das dort zugesicherte Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, das im Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie in der UN-Kinderrechtskonvention verbrieftes Recht auf Förderung und Erziehung junger Menschen oder die in den Schulgesetzen der Länder festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.10.2018 zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ wird die Aufgabe von Schule bei der Auseinandersetzung mit ausgrenzenden, menschenverachtenden und anti-demokratischen Grundpositionen erneut klargestellt. Dort heißt es u.a.: „In einer Schule als Ort gelebter Demokratie werden die Würde des jeweils anderen großgeschrieben, Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, Zivilcourage gestärkt, demokratische Verfahren und Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst“ (KMK 2018: 4). Die Schule bietet aufgrund der Erreichbarkeit für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen eine gute Möglichkeit, demokratische Werte zu vermitteln, zu erlernen und erlebbar zu machen. Dazu gehört auch, bei menschenverachtendem Verhalten einzuschreiten und dies zu unterbinden. Wie unsere Studie zur „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“ zeigte, besteht hierbei noch größerer Nachholbedarf (Bilz et al. 2017, Wachs et al. 2019, Bilz et al. 2016, Bilz/Steger/Fischer 2016, Fischer/Bilz, 2019, Bilz/Kunze 2017).

In Bezug auf Diskriminierungsvorfälle unter Schüler*innen kann ein ähnliches Bild gezeichnet werden. So berichten Lehrkräfte häufig, den Umgang mit gruppenbezogenen An-

feindungen unter Schüler*innen als eine große Herausforderung wahrzunehmen und tendieren dazu, Themen mit politischem Konfliktpotenzial im Unterricht zu vermeiden (AJCB 2017, Wagner et al. 2001). In der Selbsteinschätzung gibt nur ein Drittel des pädagogischen Schulpersonals an, in solchen Situationen zu intervenieren (Dragowski/McCabe/Rubinson 2016). Es kann angenommen werden, dass mit Blick auf das Phänomen HS die Situation ähnlich ist, also Unkenntnis und Unsicherheit vorherrschen und ein größerer Bedarf an Lehrerprofessionalisierung evident ist.

Aufgrund der politisch-ideologischen Brisanz des Themas sind auch Tabuisierungen zu vermuten, wie sie aus der Debatte um Rechtsextremismus bekannt sind (Schubarth/Ulbricht 2014). Als Gründe für die Tabuisierung des Themas HS lassen sich folgende vermuten: Da ist zunächst die Sorge um das Image der Schule, durch einen schlechten Ruf beim Konkurrenzkampf um die Schülerschaft zu verlieren. Mit Blick auf die Lehrerschaft ist zudem von einer Verunsicherung auszugehen, wie mit HS umgegangen werden sollte. Diese Unsicherheit kann zu einer mangelnden Interventionsbereitschaft der Lehrkräfte beitragen. Damit verbunden ist auch die Frage, wer für HS an Schulen zuständig ist, da ein Teil der Lehrerschaft die Verantwortung für das Thema außerhalb ihres Bildungsauftrages verortet. So konstatiert z.B. die erste bundesweite Bestandsaufnahme zum „Antisemitismus in der Schule“ unter Schulleitungen und Lehrkräften ein „mangelndes Problembewusstsein“ (Salzborn/Kurth 2019: 40). Dies hängt auch damit zusammen, dass der Umgang mit HS – bzw. mit Diskriminierung insgesamt – nur eine von vielen Aufgaben an Schulen darstellt. Hinzu kommt, dass das Thema HS – wie Demokratiebildung insgesamt – in der Lehrerbildung bisher keine Rolle gespielt hat. Schließlich muss auch darauf verwiesen werden, dass Vorurteile und GMF nicht nur unter der Schüler-, sondern auch unter der Lehrerschaft verbreitet sein können. So ist anzunehmen, dass an vielen Schulen das Thema eher vermieden und keine kontinuierliche Diskussion zu Demokratie und Antidiskriminierung geführt wird. Auch wenn ein Teil der Gründe für die Tabuisierung von HS den schwierigen Rahmenbedingungen von Schule geschuldet ist, darf sich Schule bei dem Thema nicht zurückziehen, wenn sie ihrer Verantwortung für die Gesellschaft gerecht werden will.

Dass sich Schule mit der Umsetzung ihres Erziehungsauftrags so schwertut, hängt auch mit ihrer derzeitigen Verfasstheit, einschließlich ihrer strukturellen Ambivalenzen zusammen. Zwar hat Schule einerseits eine Integrationsfunktion, um das politische System zu stabilisieren; andererseits soll sie die Heranwachsenden qualifizieren und nach Leistung in unterschiedliche (Schul-)Laufbahnen selektieren, was Identitätsprobleme vor allem bei sozial benachteiligten Jugendlichen zur Folge haben kann. Durch Selektionsprozesse ist Schule selbst in die Reproduktion von Ideologien der Ungleichheit bzw. in Entsolidarisierungseffekte verstrickt. Weitere schwierige Rahmenbedingungen von Schule sind u.a.: die Dominanz der Wissensvermittlung gegenüber dem sozialen bzw. Demokratie-Lernen, eine heterogene Lehrerschaft mit wenig spezifischer Professionalität und eine mit vielen Aufgaben „überbordende Schule“ bei mangelnden Ressourcen. Dabei ist zu bedenken, dass die Schule nur einen Teil der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ausmacht und der Einfluss anderer Sozialisationsbereiche, insbesondere der Familie, ebenso von Bedeutung ist.

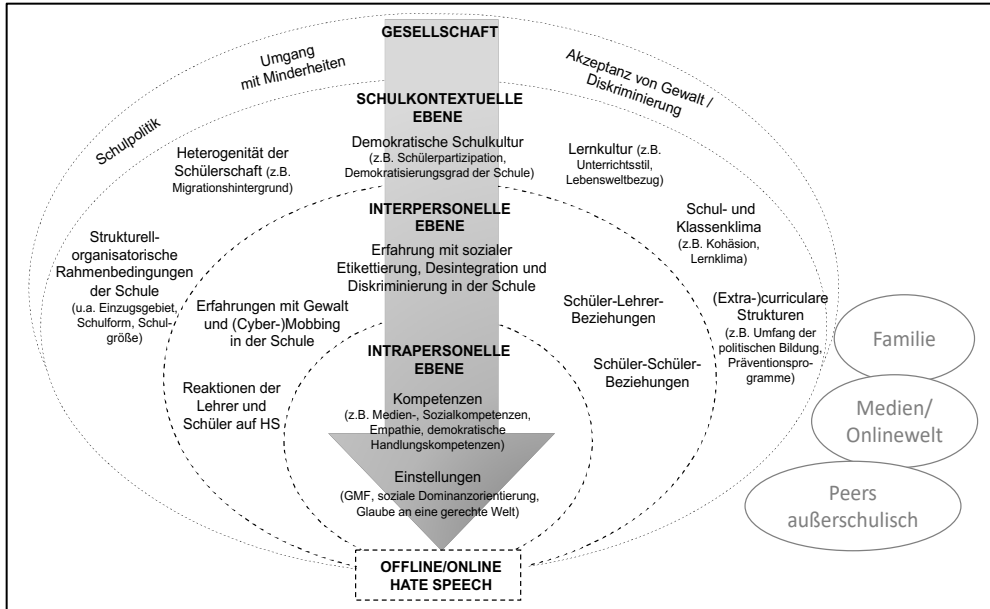
Deshalb wundert es nicht, wenn Schulen bei Themen wie „Rechtsextremismus“ oder „Diskriminierung“ ausweichend auf Partner*innen außerhalb der Schule verweisen, was Expert*innen als „Verantwortungsabwehr“ bezeichnen (Salzborn/Kurth 2019: 40). Diese Kooperation ist zweifellos eine wichtige Ressource, zumal dort meist die erforderliche Expertise

vorhanden ist. Der Verweis auf Externe sollte jedoch nicht der einzige Ansatz sein. Vielmehr kann angenommen werden, dass eine Schule, die die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt und eine partizipative Schulkultur pflegt, weniger Probleme mit Diskriminierung und Ausgrenzung hat. Gute Ansätze bietet dabei die Demokratiepädagogik mit ihren konkreten Partizipationsformen wie Klassenrat, Mediation oder Service Learning. Als Bildungs- und Sozialraum hat Schule zudem Einfluss auf die Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen von Schüler*innen. Dafür bieten auch die neuen Rahmenlehrpläne, z.B. für Berlin und Brandenburg, vielfältige Möglichkeiten. Zentrale Bedeutung kommt auch der schulischen Wertebildung zu (Schubarth et al. 2017). Als Grundlage jeglichen pädagogischen Handelns können dabei auch die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen dienen, die zehn Leitlinien formulieren, was ethisch begründet und was ethisch unzulässig ist. Darin heißt es u.a., dass es nicht zulässig ist, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren (Prenzel et al. 2017).

4 Wie kann ein Theoriemodell zur Erklärung von Hate Speech in der Schule aussehen?

Aus den vorherigen Abschnitten lässt sich der Bedarf ableiten, HS an Schulen in Deutschland zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen. Als mögliches Erklärungsmodell für die Entstehung von HS im Kontext Schule kann auf den empirisch gut abgesicherten sozial-ökologischen Ansatz (Bronfenbrenner 1994) zurückgegriffen werden. Bei unserer Adaption des Modells (siehe Abbildung 1) orientieren wir uns an einer vereinfachten Darstellung, wobei wir zwischen den vier Ebenen Individuum, Beziehungen, Gemeinschaften und Gesellschaft unterscheiden (Espelage/Sweaver 2009). Die ineinander geschachtelten Kreise mit gestrichelten Linien machen deutlich, wie Determinanten auf der einen Ebene Determinanten auf einer weiteren Ebene umschließen und so Interaktionen, direkte und indirekte Zusammenhänge zwischen verschiedenen Determinanten auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt werden können.

Abbildung 1: Theoriemodell zur Erklärung von Hate Speech im Kontext Schule



Quelle: Eigene Darstellung

Das hier präsentierte theoretische Modell zur Entstehung von HS in der Schule stellt einen ersten Versuch dar, Verwicklung von Schüler*innen in HS aus einer sozial-ökologischen Perspektive zu betrachten. Eine Grundannahme des Modells besteht darin, dass HS nicht ausschließlich als ein (nur) von außen in die Schule hereingetragenes Phänomen betrachtet werden kann, sondern dass sich ein substantieller Anteil der Varianz von HS durch Aspekte der schulischen Lebenswelt selbst aufklären lässt. Daraus resultiert, dass sich Schulen und Schulklassen systematisch in der Häufigkeit von HS unterscheiden und diese Differenzen durch das Aufeinandertreffen und Zusammenwirken intrapersonaler, interpersonaler und schulkontextueller Faktoren schlüssig erklärt werden können. Eine zweite Grundannahme unseres Modells liegt darin, dass HS nicht als reines Onlinephänomen verstanden werden kann, sondern jenseits der Onlinewelt mit HS in der Schule korrespondiert und dass es Überschneidungen bzgl. der Determinanten und Beteiligungsformen gibt. Obwohl derzeit fast ausschließlich HS im Onlinekontext im Fokus öffentlicher Debatten steht, kann es nicht losgelöst vom Offlineleben betrachtet werden. HS im Onlinekontext greift immer auch reale Macht- und Diskriminierungsstrukturen auf und stellt somit ein Spiegelbild real existierender Ungleichheiten dar (Baldauf et al. 2015). Gleichzeitig weist die Cyber-Gewalt-Forschung auf bedeutsame Überschneidungen zwischen traditioneller Gewalt und Cyber-Gewalt in Hinblick auf Beteiligungsform und Determinanten hin (u.a. Wachs 2017).

Da HS bisher in erster Linie Forschungsgegenstand der Publizistik, Medienwissenschaften, Literaturwissenschaften oder Politikwissenschaften war, lag der Fokus auf der (Il-)Legitimität von HS, auf definitorischen und diskursanalytischen Betrachtungen des Phänomens

(u.a. Butler 1998, Meibauer 2013, Sponholz 2018). Pädagogische oder psychologische Forschungen, die explizit Determinanten von HS unter Schüler*innen zum Gegenstand hatten, liegen dagegen kaum vor. Aus Ermangelung an empirischen Erkenntnissen wird deshalb im Folgenden Bezug auf angrenzende Forschungsbereiche wie der Gewalt-, Diskriminierungs- und Vorurteilsforschung genommen, um relevante Determinanten für HS abzuleiten. Eine empirische Überprüfung dieser als plausibel erscheinenden Faktoren steht allerdings für das Phänomen HS noch aus.

Das Theoriemodell zur Erklärung von HS in der Schule (Abb.1) gestaltet sich wie folgt: Auf der „Intrapersonellen Ebene“ (Individuum) des Modells werden persönliche Merkmale, wie z.B. Kompetenzen (demokratische Handlungskompetenzen, Empathie, Sozial- und Medienkompetenz, Selbstkontrolle, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und Einstellungen (GMF, soziale Dominanzorientierung und Glaube an eine gerechte Welt [persönliche Gerechtigkeit, Lehrgerechtigkeit]), berücksichtigt. Die „Interpersonelle Ebene“ (Beziehungen) umfasst zwischenmenschliche Beziehungen einer Person. Auf dieser Ebene werden in dem Modell Reaktionen der Lehrkräfte und Schüler*innen auf HS, Beziehungen zu den Mitschüler*innen und Lehrkräften und Erfahrungen mit sozialer Etikettierung, Desintegration, Diskriminierung, Gewalt und Bullying als relevant betrachtet. Die „Schulkontextuelle Ebene“ (Gemeinschaften) umfasst in unserem Modell das schulische Setting, in dem soziale Beziehungen gestiftet werden. Auf dieser Ebene finden eine demokratische Schulkultur, Schul- und Klassenklima, Heterogenität in der Schülerschaft, strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen (u.a. Einzugsgebiet, Schulform, Schulgröße), (extra-)curriculare Strukturen und die Lernkultur (z.B. Unterrichtsstil, Lebensweltbezug) Berücksichtigung, von denen anzunehmen ist, dass sie für HS bedeutsam sind. Die vierte Ebene „Gesellschaft“ umfasst gesellschaftliche Faktoren, die HS begünstigen. Hierunter fallen z.B. die gesellschaftliche Akzeptanz von Gewalt und Diskriminierung, schulpolitische Rahmbedingungen wie Schulgesetze gegen Diskriminierung, gesellschaftlich verwirklichte Kinderrechte und die gesamtgesellschaftliche Stellung von Minderheiten. Auch von weiteren außerschulischen Sozialisationsinstanzen wie Peers (außerschulisch), Medien und Familie sind Einflüsse auf die Verbreitung von HS in der Schule zu erwarten und müssen deshalb Berücksichtigung finden.

5 Fazit und Ausblick auf zukünftige Forschung

Aus dem Voranstehenden lässt sich ableiten, dass HS für Jugendliche, Schule und die Lehrer*innenbildung eine große Herausforderung darstellt. Dabei geht es zunächst um die konsequente Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule und die Orientierung an solchen Lernzielen wie Mündigkeit, Toleranz und kritisches Denken. Das schließt ein, die politische und historische Bildung sowie „Demokratiekompetenzen“ als Basiskompetenzen an Schulen aufzuwerten, als Querschnittsthema zu integrieren und Lehrkräfte auf die Einwanderungsgesellschaft gezielt vorzubereiten. Dabei ist zu bedenken, dass schulische Strategien nur ein Teil gesamtgesellschaftlicher Strategien gegen antidemokratische Haltungen sein können. Die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen und Intoleranz und Extremismus den Nährboden zu entziehen, ist vor allem Aufgabe der Politik. Insofern bleibt

Adornos (2012: 125ff) Forderung höchst aktuell, dass die notwendige Befähigung zur autonomen Persönlichkeit, Reflexion, Selbstbestimmung und zum Nicht-Mitmachen das oberste Ziel jeglicher „Erziehung nach Ausschwitz“ sein sollte.

Der Schule kommt in Bezug auf HS eine Doppelrolle zu: Durch die Heterogenität der Schülerschaft stellt sie einen Ort für das Erleben sozialer Vielfalt und sozialer Konflikte wie u.a. HS dar. Zugleich ist sie dafür prädestiniert, HS durch die Vermittlung von Demokratie-, Sozial- und Medienkompetenzen entgegenzuwirken. Für Lehrkräfte ergibt sich die Relevanz von HS aus dem Erziehungsauftrag der Schule und ist sowohl bildungstheoretisch als auch durch Schulgesetze begründet. Der Lehrerberuf als Profession zeichnet sich u.a. durch die Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher Probleme wie HS und die Tradierung und Reproduktion gesellschaftlicher Wissensbestände, Werte und Normen aus (Blömeke 2010, Fend 2008). Dennoch werden pädagogische Anforderungen, die sich aus der untrennbaren Verknüpfung von Bildung und Erziehung ergeben, vielfach vernachlässigt (Schubarth/Ulbricht 2014).

Als ein theoretisches Modell zur Erklärung von HS in der Schule kann der sozial-ökologische Ansatz herangezogen werden. Durch diese theoretische Perspektive wird es möglich, komplexe Interaktionen unterschiedlicher Determinanten auf unterschiedlichen Ebenen darzustellen und Fragestellungen für Forschungsvorhaben abzuleiten.

Eine der wichtigsten Fragestellungen betrifft die Verbreitung von HS an deutschen Schulen und damit verbunden die Frage nach den Überschneidungen mit verwandten Phänomenen wie Mobbing, verbaler Gewalt und Diskriminierung. Sind es letztlich dieselben Schülergruppen, die wir aus der Mobbingforschung kennen, die auch in HS verwickelt sind oder handelt es sich empirisch um distinkte Phänomene? Sind die Determinanten vergleichbar und können wir Interventions- und Präventionsstrategien, die sich im Bereich Gewalt und Mobbing bewährt haben, auch bei HS einsetzen?

Ausgangspunkt der Beantwortung dieser und anderer Forschungsfragen sollte eine trennscharfe Definition des Phänomens HS und die darauf aufbauende Entwicklung zuverlässiger Erhebungsinstrumente sein. Vorliegende deutschsprachige Instrumente überzeugen bisher nicht. So wird in der LfM-Studie mit einem einzigen Item ohne Zeitbezug und mit unklaren Antwortkategorien nach der Sichtung von HS im Internet gefragt (LfM 2016). Erfassungsmethoden aus dem englischsprachigen Raum erfassen HS differenzierter und fragen neben der Wahrnehmung von HS z.B. auch danach, ob man persönlich Ziel der Angriffe geworden ist (Hawdon/Oksanen/Räsänen, 2015). Auch ist in dieser Studie der zeitliche Bezug (die letzten drei Monate) eindeutiger definiert. Murray (2011) erfasst Erfahrungen mit HS in seiner Dissertation mit Hilfe einer Mehr-Item-Skala und fragt zusätzlich nach verschiedenen Erscheinungsformen (z.B. rassistischen oder homophoben).

Bei allen schriftlichen Erhebungsmethoden ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der Retrospektivität Erinnerungsfehler die Ergebnisse verzerren können. Beobachtungsmethoden oder die Analyse von (Online-)Texten, Audio- oder Videoaufnahmen sind andererseits mit einem hohen Aufwand verbunden und erlauben möglicherweise aufgrund geringer Stichprobengrößen oder der Begrenzung auf ein soziales Netzwerk keine repräsentativen Aussagen über die Verbreitung von HS. Bei der Analyse von Online-Kommentaren und Nachrichten stellen sich zudem datenschutzrechtliche Fragen, da möglicherweise auch Daten von Personen erfasst werden, die der Erhebung nicht zugestimmt haben.

Gleichzeitig bietet die Institution Schule für die Erforschung des Phänomens HS auch viele Möglichkeiten. So kann in diesem umschriebenen sozialen Umfeld aus verschiedenen Perspektiven (Schüler*innen und Lehrkräfte) untersucht werden, wie HS auf der individuellen Ebene, der Klassenebene und der Ebene der Schule als Ganzes entsteht, welche kontextuellen, intra- und interpersonellen Determinanten relevant sind, wie verschiedene Akteure mit HS umgehen und mit welchen Folgen HS für die Beteiligten einhergeht.

Aus Sicht der Autoren ist die Zeit reif, empirisch fundierte Antworten auf diese Fragen zu geben und die Relevanz des Themas HS für die Lebenswelt Schule zu untersuchen. Das in diesem Beitrag vorgestellte Theoriemodell könnte hierfür ein Ausgangspunkt sein.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2012): Erziehung nach Auschwitz. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 125-135.
- Allport, Gordon W. (1954): The nature of prejudice. New York: Doubleday, Anchor Books.
- American Jewish Committee Berlin (AJCB) (2017): Salafismus und Antisemitismus an Berliner Schulen: Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag. <https://ajcberlin.org/sites/default/files/downloads/ajcstimmungsbildsalafismusantisemitismus.pdf> [Zugriff: 13.02.19].
- Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Simonson, Julia/Rabold, Susann (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt: Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern. Hannover: KFN.
- Baldauf, Johannes/Banaszczuk, Yasmina/Koreng, Ansgar/Schramm, Julia/Stefanowitsch, Anatol (2015): Geh sterben! Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.) (2009): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Beyersdörfer, Alexandra/Ipsen, Flemmin/Eisentraut, Steffen/Wörner-Schappert, Michael/Jellonek, Fabian (2017): Vernetzter Hass. Wie Rechtsextreme im Social Web Jugendliche umwerben. Mainz: jugendschutz.net.
- Bilz, Ludwig/Kunze, Ulrike (2017): Der Zusammenhang zwischen Empathie und Lehrerinterventionen bei Mobbing. In: Bilz, Ludwig/Schubarth, Wilfried/Dudziak, Ines/Fischer, Saskia/Niproschke, Saskia/Ulbricht, Juliane (Hrsg.): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-254.
- Bilz, Ludwig/Schubarth, Wilfried/Dudziak, Ines/Fischer, Saskia/Niproschke, Saskia/Ulbricht, Juliane (2017): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bilz, Ludwig/Steger, Jette/Fischer, Saskia M. (2016): Die Identifikation von an Mobbing beteiligten Schülerinnen und Schülern: Zur Genauigkeit des Lehrerurteils bei der Wahrnehmung von täter- und opferbezogenem Verhalten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63, 2, S. 122-136.
- Bilz, Ludwig/Steger, Jette/Fischer, Saskia M./Schubarth, Wilfried/Kunze, Ulrike (2016): Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, 6, S. 841-860.

- Blömeke, Sigrid (2010): Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung. In: *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9, 1, 210-220.
- Bronfenbrenner, Urie (1994): Ecological models of human development. In: *Readings on the Development of Children*, 2,1, pp. 37-43.
- Butler, Judith (1998): *Hass spricht*. Berlin: Berlin Verlag.
- Dragowski, Eliza A./McCabe, Paul C./Rubinson, Florence (2016): Educators' reports on incidence of harassment and advocacy LGBTQ students. In: *Psychology in the Schools*, 53, 2, pp. 127-142.
- Endrikat, Kirsten (2006): Jüngere Menschen. Größere Ängste, geringere Feindseligkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 4*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 101-114.
- Espelage, Dorothy L./Swearer, Susan M. (2009): A social-ecological model for bullying prevention and intervention. In: Jimerson, Shane R./Swearer, Susan M./Espelage, Dorothy L. (Eds.): *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* New York: Routledge, pp. 61-72.
- Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2015): *JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Saskia M./Bilz, Ludwig (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. In: *Psychology in the Schools*, 56, 5, pp. 751-764.
- Gomolla, Mechthild (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Schulsystem. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalmbach: Debus, S. 193-219.
- Groß, Eva/Zick, Andreas/Krause, Daniela (2012): Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62, 16-17, S. 11-18.
- Hawdon, James/Oksanen, Atte/Räsänen, Pekka (2015): Online extremism and online hate: Exposure among adolescents and young adults in four nations. In: *Nordicom-Information*, 37, 3-4, pp. 29-37.
- Heinemann, Alisha M. B./Mecheril, Paul (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117-131.
- Heitmeyer, Wilhelm (2003): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002 sowie 2003. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Edition Suhrkamp: Vol. 2332. Deutsche Zustände, Folge 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13-32.
- KMK (2018): Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.10.2018 zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkerung_Demokratieerziehung.pdf [Zugriff: 17.01.2019].
- Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (2016): *Ethik im Netz. Hate Speech. Forsa Studie im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)*. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Service/Veranstaltungen_und_Preise/Medienversammlung/2016/EthikimNetz_Hate_Speech-PP.pdf [Zugriff: 05.07.2018].
- Meibauer, Jörg (2013): *Hassrede – von der Sprache zur Politik*. In: Ders. (Hrsg.): *Hassrede/Hate speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion*. Gießen: Gleßener elektronische Bibliothek, S. 1-16.
- Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils (2016): *Die kann ich nicht ab!* – Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

- Murray, Rodney (2011): Do words harm? The perceptions and attitudes of African American college students to hate speech. Capella University. <https://pqdtopen.proquest.com/doc/900303817.html?FMT=ABS>. [Zugriff: 28.01.2019].
- Näsi, Matti/Räsänen, Pekka/Howdon, James/Holkeri, Emma/Oksanen, Atte (2015): Exposure to online hate material and social trust among Finnish youth. In: *Information Technology & People*, 28, 3, pp. 607-622.
- Nicolas, Gandalf/Skinner, Allison. L. (2012): "That's So Gay!" Priming the General Negative Usage of the Word Gay Increases Implicit Anti-Gay Bias. In: *The Journal of social psychology*, 152, 5, pp. 654-658.
- Olweus, Dan (2012): Cyberbullying: An overrated phenomenon?. In: *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 5, pp. 520-538.
- Prenzel, Annedore/Heinzel, Friederike/Reitz, Sandra/Winklhofer, Ursula (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf [Zugriff: 17.01.2019].
- Raithel, Jürgen (Hrsg.) (2013): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher: Formen, Erklärungen und Prävention. Berlin: Springer.
- Robertz, Frank. J./Oksanen, Atte/Räsänen, Pekka (2016): Viktimisierung junger Menschen im Internet. Leitfaden für Pädagogen und Psychologen. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Russell, Stephen. T./Sinclair, Katerina. O./Poteat, V. Paul/Koenig, Brian. W. (2012): Adolescent health and harassment based on discriminatory bias. In: *American Journal of Public Health*, 102, 3, pp. 493-495.
- Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> [Zugriff: 31.01.2019].
- Schubarth, Wilfried/Ulbricht, Juliane (2014): Rechtsextremismus als Aufgabe und Gegenstand schulischer Bildung. In: Kopke, Christoph. (Hrsg.): *Angriffe auf die Erinnerung an die NS-Verbrechen*. Berlin: Metropol, S. 148-166.
- Schubarth, Wilfried/Gruhne, Christina/Zylla, Birgitta (2017): *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sinclair, Katerina O./Bauman, Sheri/Poteat, V. Paul/Koenig, Brian/Russell, Stephen T. (2012): Cyber and bias-based harassment: Associations with academic, substance use, and mental health problems. In: *Journal of Adolescent Health*, 50, 5, pp. 521-523.
- Sponholz, Liriam (2018): *Hate Speech in den Massenmedien. Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tynes, Brandesha M./Giang, Michael T./Williams, David. R./Thompson, Geneene N. (2008): Online racial discrimination and psychological adjustment among adolescents. In: *Journal of Adolescent Health*, 43, 6, pp. 565-569.
- UK Safer Internet Centre. (2016): *Creating a better internet for all: Young people's experiences of online empowerment + online hate*. <http://childnetsic.s3.amazonaws.com/ufiles/SID2016/Creating%20a%20Better%20Internet%20for%20All.pdf> [Zugriff: 13.02.2019].
- Wachs, Sebastian (2017): *Gewalt im Netz. Studien zu Risikofaktoren von Cyberbullying, Cybergrooming und Poly-Cyberviktimisierung unter Jugendlichen aus vier Ländern*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Wachs, Sebastian/Bilz, Ludwig/Niproschke, Saskia/Schubarth, Wilfried (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. In: *Journal of Early Adolescence*, 39, 5, pp. 642-668.

- Wagner, Ulrich/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Auernheimer, Georg (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Wagner, Ulrich/Petzel, Thomas (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen: Leske & Budrich, S. 17-40.
- Zick, Andreas (2017): Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59-80.