

May, Michael

Rassismus und Hate Speech in Schule und Unterricht

Porges, Karl [Hrsg.]: *Den Begriff "Rasse" überwinden. Die "Jenaer Erklärung" in der (Hoch-)Schulbildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 205-229



Quellenangabe/ Reference:

May, Michael: Rassismus und Hate Speech in Schule und Unterricht - In: Porges, Karl [Hrsg.]: *Den Begriff "Rasse" überwinden. Die "Jenaer Erklärung" in der (Hoch-)Schulbildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 205-229 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268439 - DOI: 10.25656/01:26843; 10.35468/6008-08

<https://doi.org/10.25656/01:26843>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a 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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Michael May

Rassismus und Hate Speech in Schule und Unterricht

1 Einleitung

Rassistische Abwertungen durch Hate-Kommentare treten sowohl im digitalen Raum als auch in der analogen Interaktion unter Schüler*innen auf. Zwar kann das Ausmaß des Problems aufgrund fehlender Daten nur schwer eingeschätzt werden, gehört Hate Speech aber in der Schule zum Alltag, stellt dies für die Schülerschaft eine große Belastung und für die Lehrkräfte eine anspruchsvolle Herausforderung dar.¹

In diesem Beitrag wird auf der Grundlage begrifflicher Eingrenzungen (Kap. 2, Kap. 3) sowie anhand von Falltypen und Beispielfällen des analogen Handlungsraums der Schule ein (mikro-)soziologischer Erklärungsansatz vorgeschlagen und durch sozialpsychologische Forschungsergebnisse abgesichert. Dabei wird die soziale Funktion von (rassistischer) Hate Speech in den Mittelpunkt gestellt (Kap. 4). Zudem wird aufgezeigt, dass die Betonung der sozialen Funktionen hilfreich sein kann, um Hate Speech-Situationen im Schulalltag zu bearbeiten. Dazu werden anhand der Beispielfälle Handlungsoptionen vorgeschlagen (Kap. 5).

2 Rassismus, Hate Speech, rassistische Hate Speech

2.1 Was ist Rassismus? Dimensionen des Rassismusbegriffs

Ein zentrales Element des Rassismus besteht darin, qualitative Unterschiede von Menschengruppen und Menschen zu betonen sowie daraus eine Ungleichbehandlung abzuleiten und zu rechtfertigen. Die als weniger wertvoll konstruierten Menschengruppen sind leidtragende dieser Ungleichbehandlung. Normalitätsvorstellungen werden von der jeweils eigenen, als höherwertig konstruierten Menschengruppe aus definiert, in deren Licht die anderen Gruppen als unnormale erscheinen.² Neben dieser allgemeinen Annäherung an den Rassismusbegriff lassen

1 Vgl. S. Wachs et al: Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen.

2 Vgl. S. Arndt: Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus.

sich vier weitere, z. T. kontrovers diskutierte Differenzierungen vornehmen, die die Dimensionen des Phänomens beschreiben.

2.1.1 Biologischer Rassismus und Kulturrassismus

Hinsichtlich dieses Merkmalpaares von Rassismus wird kontrovers diskutiert, ob es sinnvoll ist, neben einem biologischen Rassismusverständnis auch ein kulturelles Rassismusverständnis zu vertreten. Die Kontroverse bezieht sich auf den *Bereich, in dem der Rassismus Unterschiede macht*, also das Gemeinsame, in dem Differenzen identifiziert werden (tertium Comparationis). In einem *traditionellen Rassismusverständnis* ist dieses Gemeinsame das Konstrukt der ‚Rasse‘. Alle Menschen seien demnach ‚rassische‘ Wesen und gehörten ‚Rassen‘ an. Sie unterschieden sich aber in der konkreten Zugehörigkeit zu einer ‚Rasse‘, die mit unterschiedlichen äußeren Merkmalen und Eigenschaften einhergehe. Das Spezifische dieses traditionellen Rassismusbegriffs besteht darin, dass Rassen als homogene ethnische Gemeinschaften konstruiert werden, die durch Abstammung miteinander verbunden sind (primordiale Gruppen) und ihre Eigenschaften somit auf natürliche Weise stabilisieren. Diese biologisch-genetisch geprägte Vorstellung ist wissenschaftlich widerlegt,³ wobei die wissenschaftliche Widerlegung nicht ausschließt, dass Menschen diesen Vorstellungen weiterhin anhängen. In einer *aktuellen Lesart* – die sicherlich auch durch die wissenschaftliche Widerlegung des traditionellen Rassismusbegriffs begünstigt worden ist – ist das Gemeinsame, in denen sich Menschengruppen und Menschen unterscheiden, nicht in biologischen, sondern in kulturellen Eigenschaften zu sehen (Sprache, Kleidung, Werte und Normen, Religion). Demnach gehörten alle Menschen Kulturkreisen an, die sich im Einzelnen aber unterschieden und von unterschiedlichem Wert seien. Kultur wird dabei als relativ homogen und änderungsresistent betrachtet. Diese Vorstellung von Rassismus wird pointiert mit der Formulierung „Rassismus ohne Rassen“ auf den Begriff gebracht,⁴ ist bedeutsam für den aktuellen Rassismusdiskurs (Kulturrassismus, Neorassismus) und findet auch zunehmend Eingang in eine politische Verwendungsweise des Begriffs Rassismus. So definiert die Europäische Kommission wie folgt:

„Rassismus“ bedeutet die Überzeugung, dass ein Beweggrund wie Rasse, Hautfarbe, Sprache, Religion, Staatsangehörigkeit oder nationale oder ethnische Herkunft die Missachtung einer Person oder Personengruppe oder das Gefühl der Überlegenheit gegenüber einer Person oder Personengruppe rechtfertigt“⁵

3 Vgl. M.S. Fischer et al: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen.

4 Vgl. S. Hall: Rassismus als ideologischer Diskurs.

5 Europäische Kommission: Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz, S. 5.

Begrifflich-analytisch erscheint es entgegen dieser Definition indes wenig sinnvoll, biologisch-genetisch begründete und kulturell begründete Abwertungen von Menschen mit einem Begriff – Rassismus – zu fassen. „Benachteiligungen wegen der Hautfarbe, des Geschlechts oder der Religion gemeinsam als Rassismus zu bezeichnen, bringt keinen Erkenntnisgewinn, sondern steht angemessen differenzierten Analysen gesellschaftlicher Problemlagen im Wege“⁶. Wissenschaftliche Studien zeigen, dass Menschen, die biologischen Ungleichwertigkeitsvorstellungen und Abwertungen anhängen, nicht identisch mit denen sind, die kulturelle Ungleichwertigkeiten betonen. Allerdings ist dies nur die halbe Wahrheit, denn die Daten zeigen auch, dass der Zusammenhang relativ hoch ist. Vor allem biologischer Rassismus und (kulturell orientierte) Fremdenfeindlichkeit korrelieren mittelstark miteinander.⁷ Biologische Abwertungen und kulturelle Abwertungen sind nicht dasselbe, aber gehen oft miteinander einher, denn:

„Zum einen ist Rassismus an die Konstruktion von körperlichen Unterschieden gebunden. Dabei ist er zu keinem Zeitpunkt umhingekommen, diese kulturell und religiös mit Bedeutung aufzuladen. Zum anderen ist es umgekehrt nicht so, dass bei dem, was kultureller Rassismus genannt wird, Konstruktionen körperlicher Differenz keine Rolle spielen würden.“⁸

2.1.2 Rassistische Einstellungen und rassistische Diskriminierungspraxis

Rassismus wird in der Literatur als *Einstellung* und als *Vorurteil* diskutiert und erforscht.⁹ Unter Einstellungen verstehen wir positive oder negative Reaktionen gegenüber Objekten, Situationen oder Personen(gruppen). Vorurteile als eine spezifische Art von Einstellungen bezeichnen übergeneralisierte negative Haltungen gegenüber Personen(gruppen)¹⁰ – es geht bei Vorurteilen, wie es Gordon Allport einmal sinngemäß formuliert hat, darum, über andere ohne ausreichenden Grund schlecht zu denken.¹¹ Vorurteile (wie Einstellungen allgemein) weisen drei Komponenten auf: die Ablehnung gegenüber Gruppen und Personen aufgrund zugewiesener Gruppenzugehörigkeit (affektive Komponente), die Zuschreibung von negativen Eigenschaften zu diesen Personen und Gruppen (kognitive Komponente) und die Steuerung des sozialen Verhaltens (z. B. Meidung, Gewalt) gegenüber

6 W. Sander: Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen, S. 301.

7 Vgl. A. Zick, B. Küpper: Gespaltene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016.

8 S. Arndt: Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus, S. 29.

9 Vgl. W. Berghan, D. Krause, B. Küpper, A. Zick: Gespaltene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016.

10 Vgl. A. Beelmann, T. Rabe: Entwicklungspsychologische Grundlagen; G. Wiswede: Sozialpsychologie-Lexikon.

11 G.W. Allport: Die Natur des Vorurteils.

diesen Personen und Gruppen (verhaltensbezogene Komponente).¹² Wenngleich das Vorurteilkonzept somit umfassend konstruiert ist und auch eine verhaltensbezogene Dimension aufweist, ist in der empirischen Forschung umstritten, inwiefern die Diskriminierungspraxis in ein Vorurteilkonzept aufgenommen werden sollte.¹³ Zumindest können Studien berichtet werden, die einen Zusammenhang von Rassismus einerseits und einer Handlungspraxis der rassistischen Diskriminierung andererseits aufzeigen¹⁴ oder in denen kulturrassistische Überzeugungen mit einer erhöhten Gewaltbereitschaft einhergehen.¹⁵

Gegenüber dieser sozialpsychologischen Diskussion, die eine rassistisch-diskriminierende Praxis eher als eine Folge vorherrschender Überzeugungen und Emotionen interpretiert, kommen aus einer eher soziologischen und machttheoretischen Perspektive rassistisch diskriminierende Praktiken stärker als Instrumente der Unterdrückung in den Blick: „Rassismus ist weit mehr als ein bloßes Konglomerat von Vorurteilen oder schlichtweg falscher Annahmen über bestimmte Menschen“, sondern „ein machtvoll Instrument im Kampf um Ressourcen und Zugänge zu gesellschaftlichen Positionen“.¹⁶ Auf jeden Fall kann festgehalten werden, dass sich Rassismus nicht nur im Denken und Fühlen von Menschen, sondern auch in (individuellen und institutionellen) rassistischen Diskriminierungspraktiken zeigt.

2.1.3 Individuelle und institutionelle rassistische Diskriminierung

Rassistische Diskriminierung kann sich auf einer individuellen Ebene ereignen, wenn Individuen durch ihr Verhalten Menschen oder Menschengruppen rassifizieren und herabsetzen, beispielsweise durch die Verwendung rassistisch-abwertender Begriffe oder eine ungerechtfertigte Meidung von rassifizierten Menschen. Auf dieser Ebene geht es um ein rassistisch-diskriminierendes Verhalten, das von Einzelnen oder Gruppen (und deren bewussten und unbewussten Denkmustern und Emotionen) ausgeht. Institutioneller Rassismus ist demgegenüber nicht auf Handlungen vorurteilsbehafteter Einzelner zurückzuführen, sondern äußert sich in übergreifenden gesellschaftlichen Konventionen. Damit kommen die geschriebenen und ungeschriebenen Regeln, die Normen, Praktiken und Routinen in den Blick, die rassistisch diskriminierend wirken. Institutioneller Rassismus ist vielfach empirisch untersucht, beispielsweise für die Bereiche Schule und Ausbil-

12 Vgl. A. Beelmann, T. Rabe: Entwicklungspsychologische Grundlagen; vgl. G. Wiswede: Sozialpsychologie-Lexikon.

13 Vgl. G. Wiswede: Sozialpsychologie-Lexikon.

14 Vgl. A. Zick: Sozialpsychologische Diskriminierung.

15 Vgl. A. Zick, B. Küpper: Gespaltene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016.

16 Vgl. K. Fereidooni, S.E. Hößl: Rassismuskritische Bildungsarbeit und die Unmöglichkeit eines pädagogisch-didaktischen ‚Königswegs‘. Eine Hinführung; A. Scherr: Soziologische Diskriminierungsforschung.

dung, Beruf, Wohnungsmarkt oder Medien und Politik. Es zeigen sich für diese Bereiche vielfältige ungerechtfertigte Benachteiligungen für Menschen, die nicht der weißen Eigengruppe zugeordnet werden. Besonders herausfordernd ist diese Form rassistischer Diskriminierung, weil sie eng mit Normalitätsvorstellungen unserer Gesellschaft verwoben ist und somit häufig nicht ins Bewusstsein tritt.¹⁷

2.1.4 Beabsichtigte und unbeabsichtigte rassistische Diskriminierung

Formen beabsichtigter und unbeabsichtigter rassistischer Diskriminierung lassen sich auf die individuelle und institutionelle Dimension des Rassismus beziehen. Auf der individuellen Ebene können beispielsweise verwendete Begriffe bewusst herabwürdigend gewählt, oder aber ohne diese bewusste Intention genutzt werden. Zwar ändert dies nichts am rassistischen Gehalt solcher Begriffe,¹⁸ aber gerade im Hinblick auf den Umgang mit derlei rassistischer Diskriminierung in pädagogischen Kontexten ist die Differenzierung beabsichtigt/nicht beabsichtigt hilfreich. Für die institutionelle Dimension des Rassismus wird die Differenzierung beabsichtigt/nicht beabsichtigt unter dem Begriffspaar direkte und indirekte Diskriminierung diskutiert. Hier geht es nicht um das Verhalten von Individuen, sondern um gesellschaftliche oder institutionelle Regelwerke, die entweder direkt (beabsichtigt) oder indirekt (unbeabsichtigt) diskriminieren. Diese Unterscheidung findet sich sowohl in der wissenschaftlichen Literatur¹⁹ als auch in politischen Dokumenten.²⁰ Ein Beispiel für direkte institutionelle Diskriminierung sind offen rassistische Gesetze, wie in den USA vor dem Civil Rights Act von 1964. Indirekte rassistische Diskriminierung tritt auf, wenn bestimmte Normen zwar nicht zu diesem Zwecke erlassen wurden, aber diskriminierend wirken, beispielsweise die Betonung von Sprachkenntnissen bei der Zulassung für die gymnasiale Schullaufbahn.²¹

2.2 Was ist Hate Speech (im Vergleich zu Rassismus)?

Das Theorem Hate Speech ist in der deutschen Diskussion relativ neu. Im Vergleich mit dem Rassismusbegriff ist Hate Speech einerseits enger zu fassen und geht andererseits über das Rassismuskonzept hinaus (Tab. 1).

Hate Speech thematisiert die Ungleichwertigkeit von Menschen, nimmt auf dieser Grundlage eine Einteilung in mehr oder weniger wertvolle Menschen und Menschengruppen vor und wertet die als weniger wertvoll erachteten Menschen und Menschengruppen ab. In dieser Grundierung besteht eine deutliche Gemeinsamkeit zum Rassismuskonzept.

17 Vgl. M. Gomolla: Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung.

18 Vgl. S. Arndt: Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus.

19 Vgl. M. Gomolla: Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung.

20 Vgl. Europäische Kommission: Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz.

21 Vgl. M. Gomolla: Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung.

Tab. 1: Vergleich von Rassismus und Hate Speech.

Kriterium	Rassismus	Hate Speech
Betonung von Ungleichheit, Abwertung des von der Norm Abweichenden	muss	muss
Fokus auf biologische Abstammung, Kultur	muss	kann
Verbindung mit Einstellungen, Vorurteilen	kann	kann
Handeln, diskriminierende Kommunikation, Performanz	kann	muss
Verletzungsabsicht/-bewusstsein	kann	muss
Öffentlichkeit	kann	muss

Darüber hinaus bezieht sich die Abwertung beim Phänomen Hate Speech auf historisch strukturell benachteiligte und unterdrückte Gruppen.²² Dabei stehen vielfältige Gruppenkonstruktionen im Fokus (z. B. Fremde, Arbeitslose, Frauen, Homosexuelle).²³ Im Vergleich zum Rassismus ist das Hate Speech-Theorem hier also deutlich weiter gefasst. Nicht nur biologisch oder ethnisch-kulturell konstruierte Gruppen werden abgewertet, sondern auch andere Gruppen, die nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen.

Während Rassismus und Hate Speech gleichermaßen in verfestigten Vorurteilen wurzeln können (aber nicht müssen), tritt ein Unterschied in der Performanzorientierung auf. Denn im Gegensatz zu Rassismus ist für das Hate Speech-Konzept die performative Diskriminierung, also die *Kommunikation* der Abwertung (durch Sprache, Symbole, Gestik, Mimik) konstitutiv. Das bedeutet, dass wir nicht von Hate Speech reden können, wenn dieser performative Aspekt fehlt. Hate Speech ist im Kern nicht Einstellung und Vorurteil (wie z. B. die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit), sondern die Kommunikation von Abwertung.²⁴ Damit hängt auch ein weiterer Unterschied zusammen: Die öffentliche Verwendung von Hate Speech. Anders als Rassismus, der im Verborgenen ‚gepflegt‘ oder auch verheimlicht werden kann (etwa wenn die wahren Beweggründe von Diskriminierung im Vorstellungsgespräch kaschiert werden), ist das Konzept von Hate Speech an Öffentlichkeit gebunden. Die kommunikative Abwertung und Diskriminierung

22 Vgl. J. Haas: Hate Speech and Stereotypic Talk; L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung.
23 Vgl. A. Zick, B. Küpper: Gespaltene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016.
24 Vgl. S.K. Hermann et al: Edition Moderne Postmoderne. Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung; J. Meibauer: Von der Sprache zur Politik; L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung.

muss vor dem Publikum einer Öffentlichkeit stattfinden.²⁵ Hierbei sind auch Formen der beschränkten Öffentlichkeit, wie in der Schule, zu berücksichtigen.²⁶ Darüber hinaus ist Hate Speech ein bewusster und/oder intentionaler Akt.²⁷ Diejenigen, die Hate Speech öffentlich äußern, tun dies kalkuliert oder sind sich der abwertenden Botschaft bewusst. Während Rassismus auch unbeabsichtigt erfolgen kann und nicht unbedingt mit Verletzungsabsicht vollzogen werden muss, so ist das Konzept von Hate Speech an eine bewusst herbeigeführte oder in Kauf genommene Verletzung gebunden.

Bedeutsam ist dabei, dass die Intention der Herabsetzung mitunter von anderen, primären Zielen abgeleitet sein kann. Es ist gerade für den Kontext Schule und Unterricht bedeutsam, dass Abwertung nicht unbedingt die Hauptintention des*r Sprechenden sein muss. Vielmehr kann Hate Speech auch instrumentell als eine „subsidiäre Handlung“²⁸ eingesetzt werden, um andere situative Ziele zu erreichen – etwa um die Lehrperson herauszufordern, den Unterricht zu boykottieren, sich und andere zu belustigen, von eigenen Unzulänglichkeiten abzulenken, Aufmerksamkeit und Wertschätzung zu gewinnen, Machtpositionen zu sichern etc.

2.3 Was ist rassistische Hate Speech

Die voranstehenden Ausführungen zeigen, dass Rassismus und Hate Speech nicht identisch sind (Tab. 1). Allerdings können Rassismus und Hate Speech in der Wirklichkeit eine Verbindung eingehen. Wenn Rassismus kommunikativ-diskriminierend, mit Verletzungsabsicht und öffentlich zum Ausdruck kommt oder umgekehrt sich Hate Speech auf (je nach Rassismusbegriff) biologische und/oder kulturelle Ungleichheitskonstruktionen bezieht, können wir von *rassistischer Hate Speech* sprechen.

In Anlehnung an die Definition von Wachs et al.²⁹ lässt sich rassistische Hate Speech demnach wie folgt definieren: Sie ist eine öffentliche Kommunikation mit Botschaftscharakter, die (je nach Rassismusbegriff) biologisch und/oder ethnisch-kulturell homogen konstruierte Gruppen oder deren Mitglieder abwertet, verachtet oder ausgrenzt und sie damit in ihrer Würde verletzt.

25 Vgl. L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung; M. Waltman, J. Haas: The Communication of Hate. Language as Social Action.

26 Vgl. M. May: Hate Speech im analogen Raum der Schule - Zu Phänomen und Erforschung einer pädagogischen Herausforderung.

27 Vgl. L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung.

28 L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung, S. 71.

29 L. Bilz, W. Schubarth, S. Wachs: Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen, S. 224.

3 Welcher kommunikativen Mittel bedient sich Hate Speech

Die voranstehende Definition deutet an, dass Hate Speech nicht unbedingt auf *Speech* festgelegt sein muss. Hate Speech als „Kommunikation“ kann auch in Form von Bildern und Symbolen auftreten.³⁰ So ist auch die öffentliche Zurschaustellung einer rechtsextremistischen Kleidermarke als Hate Speech zu kennzeichnen, insbesondere wenn damit durch den Kontext die Abwertung einer Gruppe deutlich zum Ausdruck kommt (beispielsweise wenn die Zurschaustellung in einer KZ-Gedenkstätte erfolgt).

Gleichwohl tritt Hate Speech als Sprache auf. Hier spielen zunächst die Verwendung bestimmter Begriffe und vor allem „gruppenbezogener Beleidigungswörter“³¹ eine bedeutende Rolle. Die Wortsemantik untersucht den semantischen Gehalt dieser Wörter sowie deren Wandel (z. B. „Neger“, „Zigeuner“, „Polacke“). Darüber hinaus ist Hate Speech aber keineswegs an solche Begriffe gebunden, sondern kann gänzlich ohne deren Verwendung auftreten. Entscheidend ist, dass die Aussage (in ihrem Kontext) eine bewusste gruppenbezogene Abwertung transportiert. Die süffisant vorgetragene Aussage: „Meine Putzfrau ist echt gut, obwohl sie Türkin ist.“³² verzichtet auf gruppenbezogene Beleidigungswörter, ist aber gegenüber Türkinnen deutlich bewusst abwertend. Textsemantische und konstruktionsgrammatische Analysen untersuchen solcherlei Formulierungen, in denen abwertende Wissensbestände und Codes aktualisiert werden.³³

Unabhängig davon, ob gruppenbezogene Beleidigungswörter vorkommen oder nicht, identifiziert Jobst Paul vier inhaltliche „Erzählmotive“, die „in unendlich vielen Mischungen realisiert werden können“.³⁴ Abwertung erfolgt dabei inhaltlich durch die Zuschreibung von minderwertigen Eigenschaften gegenüber Personengruppen. Es handelt sich hierbei um die Zuschreibung von Dummheit und Unbelehrbarkeit, unbändiger und gewaltsam durchgesetzter Gier, unkontrollierbarer und übergriffiger Fortpflanzung sowie schließlich Unfähigkeit zur Reinlichkeit.³⁵ Im zitierten Putzfrau-Beispiel kommt eine Abwertung aufgrund der Unterstellung von Unreinlichkeit zum Ausdruck.

30 Vgl. L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung.

31 Vgl. B. Technau: Lexikalische Mittel für Hate Speech und ihre semantische Analyse.

32 J. Meiauer: Von der Sprache zur Politik, S. 1.

33 Vgl. E. Bick et al.: „Die äch so friedlichen Muslime“: Eine korpusbasierte Untersuchung von Formulierungsmustern fremdenfeindlicher Aussagen in Sozialen Medien.

34 J. Paul: Der binäre Code: Leitfaden zur Analyse herabsetzender Texte und Aussagen. Politisches Fachbuch, S. 49.

35 Vgl. ebenda, S. 49–58.

4 Ursachen und Funktionen von (rassistischer) Hate Speech

Für eine pädagogische Antwort auf rassistische Hate Speech in Schule und Unterricht ist es wichtig, deren Ursachen zu verstehen.³⁶ Eine Suche nach den Erklärungen kann indes nur auf wenig Forschung zurückgreifen. May³⁷ untersucht im Rahmen didaktischer Fallseminare die sozialen Funktionen von Hate Speech in der Schule. Es wird versucht, das Phänomen zu erklären, indem die soziale Funktionalität von Hate Speech in konkreten Hate Speech-Situationen rekonstruiert wird. Die Leitfrage lautet: Welche Rolle spielt Hate Speech in konkreten schulischen Situationen für die soziale Beziehungsgestaltung der Akteur*innen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Rekonstruktionen vorgestellt und in den Forschungsstand zu den Erklärungsansätzen von Hate Speech eingeordnet werden. Während die Fallinterpretationen als eine mikrosoziologische Analyse zu verstehen sind,³⁸ greift die Einordnung in den Forschungsstand vornehmlich eine sozialpsychologische Forschungstradition auf.

4.1 Fallbezogene Rekonstruktion von Funktionen rassistischer Hate Speech

Die Datengrundlage der Interpretationen sind nicht Selbstauskünfte und Einschätzungen von Schüler*innen und Lehrkräften, sondern durch Praxissemesterstudierende³⁹ vorgenommene Schilderungen realer Situationen, in denen Hate Speech zum Ausdruck kommt.⁴⁰ In Fallseminaren parallel zum Praxissemester sowie teilweise in einer Interpretationswerkstatt wurden über fünf Jahre insgesamt ca. 117 Fälle interpretiert (zum Vorgehen in den Seminaren⁴¹). Die Untersuchungen gingen von dem erkenntnisleitenden Interesse aus: Wie sollte man als Lehrkraft in den Situationen handeln? Ausgehend von dieser Fragestellung kam in den Interpretationen immer wieder die soziale Funktionalität im Rahmen des Beziehungsgefüges der Beteiligten zur Sprache. Das pädagogische Handeln wurde in den Falldiskussionen also davon abhängig gemacht, wie die soziale Funktion des Hate Speech-Kommentars einzuschätzen war (Kap. 5).

Grundsätzlich ist die Beziehungsstruktur durch die Akteur*innen Täter*in, Adressat*in, Peers und mitunter Lehrkraft gekennzeichnet. Bedeutsam für die Rekonstruktion der sozialen Funktion und davon abgeleitet des pädagogischen

36 Vgl. C. Ballaschk et al.: „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen; A. Wettstein: Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze.

37 M. May: Hate Speech im analogen Raum der Schule – Zu Phänomen und Erforschung einer pädagogischen Herausforderung.

38 Vgl. K.-O. Maiwald, I. Sürig: Mikrosoziologie. Eine Einführung.

39 Die Situationsschilderungen wurden von Praxissemesterstudierenden verfasst.

40 Vgl. M. May: Hate Speech analog – Eine situative Herausforderung für Schule und Unterricht.

41 Vgl. M. May: Vorurteile bearbeiten durch politische Bildung? Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars.

Handelns erschien, *welche* Beziehungsdimension in der Hate Speech-Situation dominierte (zwischen Täter*in und Geschädigtem*r oder zwischen Geschädigtem*r und Peers?) und *ob* überhaupt ein*e Geschädigte*r anwesend war (Geschädigte*r anwesend oder Geschädigte*r nicht anwesend). Ausgehend von diesen Differenzierungen ließ sich ein zweidimensionaler Merkmalsraum (Tab. 2) mit vier Feldern entwickeln, dem die Fälle zugeordnet werden konnten. Mitunter waren Mehrfachzuordnungen nötig.

Tab. 2: Merkmalsraum: Beziehungsdimensionen und soziale Funktionen im Moment des Aufkommens von Hate Speech.

		Dominante Beziehungsdimension	
		Täter*in – Geschädigte*r	Täter*in – Peer
Zugriffsmöglichkeit auf eine*n Geschädigte*n	Geschädigte*r anwesend	<i>kompetitive personale Abwertung</i> (Sportunterricht, 6. Klasse): Die Abwertung dient der interaktiven Herstellung, Sicherung oder Zurschaustellung sozialer Dominanz gegenüber leiblich Anwesenden.	<i>aner kennungs- und statusorientierte personale Abwertung</i> (Biologieunterricht, 7. Klasse): Die Abwertung eines leiblich Anwesenden dient dem Gruppenzusammenhalt und der Statusarbeit.
	Geschädigte*r nicht anwesend	<i>sinnbildend-distanzierende pauschale Gruppenabwertung</i> (Lateinunterricht, 9. Klasse): Die Abwertung aktualisiert die Herstellung, Sicherung oder Zurschaustellung sozialer Dominanz, ist aber von interaktiven Beziehungsdynamiken unter leiblich Anwesenden entlastet.	<i>aner kennungs- und statusorientierte pauschale Gruppenabwertung</i> (Sozialkundeunterricht, 10. Klasse): Die Abwertung leiblich nicht Anwesender dient dem Gruppenzusammenhalt und der Statusarbeit.

Im Folgenden werden die vier Situationstypen des Merkmalsraums mit Hilfe von vier exemplarischen Situationen veranschaulicht und erläutert sowie hinsichtlich der sich zeigenden sozialen Funktion von Hate Speech rekonstruiert. Dabei werden nur rassistische Hate Speech-Situationen betrachtet. Es handelt sich bei den eingerückten Zitaten um die Berichte der Praxissemesterstudierenden:

a. Beispiel für eine kompetitive personale Abwertung (Sportunterricht, 6. Klasse)

In der zweiten Hälfte der Stunde wurde Fußball gespielt und dabei spielte ein schwarzer Junge (S1), welcher einer der Leistungsträger und ein Jahr älter als die anderen Schüler*innen ist, in der einen Mannschaft und der Schüler S2 in der anderen. Die

Mannschaft von S2 führte mit 4 Toren Unterschied, woraufhin S1 einerseits seine Mannschaftskameraden und andererseits die gegnerischen Spieler anschrie und sie beleidigte: „Ihr seid so scheiße, ihr könnt nicht mal Fußball spielen!“ Das Spiel endete unentschieden. Nach der Stunde liefen alle Schüler*innen zurück in Richtung Schule, während sich S2 auf dem gesamten Weg über S1 beschwerte und sich abfällig äußerte: „Der scheiß Neger, was erlaubt der sich?!“ Daraufhin antwortete der Lehrer (L): „S1 hat sich sicherlich nicht richtig verhalten, aber diese Äußerungen müssen nicht sein!“ S2 entgegnete: „Is mir doch scheiß egal, der soll sich nach X-Stadt [Ort einer Erstaufnahmeeinrichtung für Flüchtlinge] verpissen!“ L sagte: „Ruhe jetzt, was soll denn das?“ und bevor die Situation ausartete nahm er sich S1 zur Seite und wertete die Situation mit ihm aus. S2 sprach weiter vor sich hin und kicherte: „Der geht dort sicherlich in ein Asylantenheim.“

In der ersten Szene fällt ein schwarzer Junge, der gut im Fußballspielen ist, dadurch auf, dass er seine Mannschaftskollegen und die führende gegnerische Mannschaft beschimpft. Sie seien nicht fähig Fußball zu spielen. Offenbar geschieht dies aus einer Position heraus, in der er sich seiner Fähigkeiten im Fußballspielen und im Sport allgemein sehr bewusst ist, da er als „Leistungsträger“ gelten kann, wie der Student berichtet. Nach dem Fußballspiel kommt es auf dem Rückweg zu einer rassistischen Abwertung des schwarzen Jungen. – Auffällig ist, dass es sich hier um die Abwertung einer konkreten anwesenden Person handelt sowie dass der Konflikt zwischen S1 und S2 die Situation dominiert. In dieser Konfliktsituation versucht S2, der offensichtlich verärgert über das abwertende Verhalten von S1 ist, unter Rückgriff auf rassistische Wissensbestände Dominanz im Konflikt zu erlangen. Situationen dieses Typs sind häufig als kompetitiv zu kennzeichnen (Konflikte, Gerangel, Spiele). Mitunter werden in diesen Situationen auch Schüler*innen mit rassistischen Mitteln abgewertet, die der eigenen Ethnie angehören (z. B. Bezeichnung als „Neger“ für den*die Verlierer*in eines kompetitiven Kartenspiels). Rassistische Wissensbestände erscheinen hier *funktional* für die Herstellung, Wahrung und Zurschaustellung von Überlegenheit in kompetitiven Situationen und Konflikten.

b. Beispiel für eine anerkennungs- und statusorientierte personale Abwertung (Biologieunterricht, 7. Klasse)

Der im Folgenden vorgestellte Fall ereignete sich in einer siebten Klasse des Gymnasiums. Die Klasse besteht aus 19 Schüler*innen, davon 10 Mädchen und 9 Jungen. Die Schüler*innen der Klasse kamen gerade zurück aus ihrer zweiten großen Pause auf dem Schulhof. In den nächsten beiden Stunden, der fünften und sechsten Stunde, sollten sie eine Doppelstunde Biologie haben. Ich wartete mit der Klasse vor dem Biologieraum, da die Lehrerin (L) noch den Schlüssel holen musste.

Drei Schüler waren noch sichtlich aufgedreht nach der Pause. Einer der Jungen (S1) hat eine etwas dunklere Hautfarbe, jedoch hat er keinen Migrationshintergrund. Auch beteiligt war der Schüler S2, dieser sticht in der Klasse besonders heraus, da er oft den

Unterricht stört und versucht, die anderen Schüler*innen zum Lachen zu bringen und ihre Aufmerksamkeit zu erregen. Der dritte beteiligte Schüler war S3. S3 ist ein kleiner Junge russischer Abstammung, der immer sehr aufgedreht ist und auch oft versucht, die anderen Schüler*innen zum Lachen zu bringen. S3 versucht im Gegensatz zu S2 aber nicht im Unterricht die Aufmerksamkeit der anderen Schüler*innen auf sich zu ziehen, er tut das eher in den Pausen und zwischen den Stunden. Bei meinen Hospitationen waren mir die drei beteiligten Schüler bereits aufgefallen, da sie sich oft einen Spaß daraus machten, sich gegenseitig zu beleidigen und aufzuziehen. Jedoch schienen sie diese Stänkereien nie ernst zu nehmen, es schien ihnen sogar Spaß zu machen.

Die Schüler sprachen lautstark miteinander, lachten und schubsten sich auch herum. Auf einmal fiel S2 auf, dass sein Rucksack verschwunden war. Er sagte mit einem Grinsen im Gesicht: „Mein Rucksack ist weg. S1, du bist doch schwarz, du hast den sicher geklaut! Die Schwarzen sind doch immer so kriminell“. S2 und S3 lachten laut darüber. S1 reagierte darauf auch mit einem Lächeln und sagte: „Du bist ein Idiot“. Danach unterhielten und scherzten die Jungen weiter wie zuvor, bis die Stunde begann.

Die Situation ereignet sich nach einer Pause und unmittelbar vor Unterrichtsbeginn. Beteiligt sind drei Schüler, die „aufgedreht“ erscheinen. Nachdem S2 seinen Rucksack vermisst, verdächtigt er S1 aufgrund seiner dunkleren Hautfarbe, den Rucksack gestohlen zu haben und aktualisiert damit rassistisches Wissen. Dies scheint S1 zu treffen, wie die Reaktion „Du bist ein Idiot.“ anzeigt. Beleidigungen und gegenseitige Abwertungen gehören offenbar zum Umgang der drei und werden ritualisiert und spaßorientiert zur Aufführung gebracht (Labov, 1980), um Aufmerksamkeit und Anerkennung zu erlangen. In der Situation steigt der abgewertete Schüler jedoch aus dieser ‚Spaßorientierung‘ aus und reagiert getroffen. – Auch hier handelt es sich um eine Situation, in der ein Geschädigter anwesend und sogar Teil der Peergroup ist. Im Gegensatz zur letzten Situation – so lassen sich die Schilderungen interpretieren – steht aber nicht ausschließlich die Beziehungsdimension zwischen Täter und Geschädigtem im Mittelpunkt der Interaktion, sondern v. a. die Aufmerksamkeitsgenerierung des Täters gegenüber der Schulklasse bzw. gegenüber S3. Die *soziale Funktion* der Abwertung besteht in solchen Situationen darin, sich und die anderen zum Lachen zu bringen oder einen spektakulären Tabubruch zu begehen und darin Anerkennung der Peergroup zu finden. Indikatoren für diese Interpretation sind das Auflachen und die relativ unbelastete Anschlusskommunikation zwischen Täter und Geschädigtem.

c. Beispiel für eine sinnbildend-distanzierende pauschale Gruppenabwertung (Lateinunterricht, 9. Klasse)

Die Lehrerin (L) geht mit der Klasse neue Vokabeln im Lehrbuch durch. Die Schüler*innen lesen die Vokabeln und deren Übersetzung der Reihe nach vor. Dabei unterbricht L, um die Vokabeln zu erläutern, z. B. durch Vergleiche mit anderen Sprachen, etc. Als die lateinische Vokabel „ater“ (dt. schwarz) vorgelesen wird, unterbricht L und fragt nach einer weiteren, bereits bekannten Vokabel. Der Schüler S1 meldet sich

und antwortet: „niger“. Daraufhin spricht L über das Wort „Neger“. L sagt (in einem abfälligen, witzelnden Tonfall), dass man in Europa dieses Wort nicht mehr gebrauchen sollte. Zusammen mit den Schüler*innen unterhält sich L über andere Bezeichnungen. Dabei fallen Begriffe wie z. B. „Maximalpigmentierter“, „Schwarzer“ und zuletzt „Niger“. Der Schüler S2 zeigt reges Interesse an der Diskussion und äußert Zustimmung, ist aber auch verwirrt, weshalb das Wort „Neger“ im Sprachgebrauch nicht mehr verwendet werden sollte. Nach diesem Gespräch geht es weiter und die nächsten elf Vokabeln werden vorgetragen. [...]

Im Lateinunterricht suchen die Schüler*innen nach Vokabeln für „schwarz“. Das lateinische Wort „niger“ gibt der Lehrerin Anlass, belustigt über die *political incorrectness* des Begriffs „Neger“ zu sprechen. Daraufhin suchen die Schüler*innen alternative Begriffe für Schwarze und aktualisieren weiter rassistisches Wissen. Ein Schüler äußert Unverständnis über die Ächtung des Begriffs „Neger“. – Diese Szene lässt sich offenkundig hinsichtlich des Rassismus der Lehrkraft interpretieren, was hier aber nicht erfolgen soll. Zunächst ist in dieser Szene kein*e direkt Geschädigte*r zugegen; sie ist auch nicht kompetitiv oder durch Anerkennungsstreben gekennzeichnet. Thematisiert wird vielmehr allgemein die korrekte Bezeichnung für Menschen mit – im Vergleich zum mitteleuropäischen Durchschnitt – dunkler Hautfarbe. Das Unverständnis des Schülers über die Ächtung des Begriffs kann hier als eine authentische Orientierungssuche verstanden werden: Die in der Szene zwar nicht ernst genommene, aber thematisierte Kritik an rassistischen Wörtern⁴² löst bei S2 scheinbar eine kognitive Dissonanz bezüglich seines als normal empfundenen Sprachgebrauchs aus. Das Festhalten am Begriff ist somit weniger in seiner *sozialen Funktion* für die Beziehungsgestaltung zu begreifen, sondern in seiner *kognitiven Funktion* zur Stabilisierung des gewohnten Denkens und Sprechens angesichts der thematisierten Kritik. Abgelehnt werden dissonante Informationen, die nicht zur eigenen Weltansicht passen.⁴³

d. Beispiel für eine anerkennungs- und statusorientierte pauschale Gruppenabwertung (Sozialkundeunterricht, 10. Klasse)

Die zu beschreibende Situation fand in einer 10. Klasse am Gymnasium in der 7. und 8. Stunde im Fach Sozialkunde statt. Die 24 Schüler*innen behandeln mit der Lehrerin (L) das Thema „Europäische Integration“ hauptsächlich in Textarbeit mit einem Lehrbuch. Zu Beginn der Stunde bittet L den Schüler S1, Bücher aus dem Vorbereitungsraum in den Unterrichtsraum zu tragen. S1 legt die Bücher auf die erste Bank, die in großer Entfernung zur Bank von S2 und S3 steht. L erteilt S1 den Auftrag: „S1, bitte teile die Bücher aus, auf jede Bank eins!“. S1 verweigert, indem er sagt: „Kein Bock.“ Daraufhin beginnen einzelne Schüler*innen sich die Bücher von der Bank zu holen. Auch S2 steht auf, um sich die Arbeitsmaterialien zu holen. Schüler S4 richtet herablassend eine

42 Vgl. S. Arndt: Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus.

43 Vgl. L. Festinger: Theorie der Kognitiven Dissonanz.

Aufforderung an S2: „S2, bring mal ein Buch mit!“. S2 erwidert daraufhin: „Hab‘ ich die falsche Hautfarbe, oder was?“. Daraufhin bricht zwischen den Schüler*innen in der unmittelbaren Nähe Gelächter aus. L hat in der Unruhe, die die Klasse einhüllt, die Äußerung nicht vernommen. Nachdem S2 nun mit einem Buch zurück am Platz ist, geht auch S4 nach vorn, um sich ein Buch zu besorgen. Dabei zeigt er S2 den Mittelfinger und dreht sich weg.

In der Szene ereignet sich eine für Unterricht alltägliche Situation, das Austeilen von Schulbüchern. Die „herablassend“ geäußerte Aufforderung von S4 an S2, ein Buch mitzubringen, quittiert S2 mit der Äußerung „Hab‘ ich die falsche Hautfarbe, oder was?“. S2 nutzt damit zur Situationsbearbeitung rassistisches Wissen. – Auch in dieser Szene ist kein*e unmittelbar Geschädigte*r anwesend. Abgewertet werden vielmehr pauschal Schwarze; denn die Implikatur des Satzes von S2 ist, dass Schwarze üblicherweise solche minderwertigen Dienste wie ‚Bücher mitbringen‘ übernehmen. Genau von der Zuweisung solcher Dienste möchte sich S2 distanzieren. Welche Beziehungsdimension im Mittelpunkt steht, ist indes nicht ganz eindeutig zu beantworten. Zwar weist S2 mit dem rassistischen Satz die ihm „herablassend“ zugewiesene Aufgabe zurück und zeigt an, wer in der Situation dominiert, hierbei spielt die durch Lachen geäußerte Anerkennung durch Teile der Schulklasse aber eine bedeutende Rolle. S2 läuft in der Szene Gefahr, vor seiner Peergroup auf eine bestimmte, minderwertige Rolle festgelegt zu werden. Dies wird verhindert, indem der rassistischen Reaktion von S2 von einigen Schüler*innen durch Lachen Anerkennung gezollt und damit die Stellung von S2 in der Peergroup gestärkt wird. Eine nicht rassistische, weniger spektakuläre Situationsbearbeitung, etwa mit dem Satz „Hol‘ es Dir doch selbst!“, wird von S2 nicht gewählt. Die *soziale Funktion* besteht in solchen Situationen nicht nur und nicht zentral in der dominanzorientierten Zurückweisung von S4, sondern in der Statusarbeit gegenüber der Peergroup.

4.2 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand zur sozialen Funktionalität von Hate Speech

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der mikrosoziologischen Interpretationen in den sozialpsychologisch orientierten Forschungsstand zu Hate Speech eingeordnet werden: Ballaschk et al. (2021) konnten durch eine qualitative Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften in Anlehnung an Forschungen zu Online-Hate-speech und Mobbing eine Reihe von „Beweggründen“ für Hate Speech rekonstruieren. Diese sind „Angst vor Statusverlust“, „Gruppendruck“, „Provokation und das Austesten von Grenzen“, „Spaß“, „politisch-ideologische Überzeugung“ sowie „Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen“. ⁴⁴ Zudem haben die

44 C. Ballaschk et al.: „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen; A. Wettstein: Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze, S. 6–8.

Autor*innen die „Beweggründe“ in ihrer *sozialen Funktion* rekonstruiert, wie sie von den Befragten geäußert wurde. Demnach werden in den berichteten Beweggründen die spezifischen, längerfristigen „Motive“ der *Machtsicherung* (z. B. beim Beweggrund der Provokation und dem Grenzübertreten) und der *Zugehörigkeit* deutlich (z. B. beim Beweggrund Gruppendruck).

Diese Ergebnisse können durch den im letzten Kapitel beschriebenen Merkmalsraum bestätigt werden. Die beiden rekonstruierten Beziehungsdimensionen (Täter*in-Geschädigte*r einerseits sowie Täter*in-Peergroup andererseits) lassen sich in diesem Sinne interpretieren. Während Hate Speech-Situationen mit dem *Beziehungsschwerpunkt Täter*in-Geschädigte*r* und hier insbesondere als Typus der *kompetitiven personalen Abwertung* (Sportunterricht, 6. Klasse) vor allem durch das Machtmotiv gekennzeichnet sind, es also um die Aufrechterhaltung von „Dominanz und Kontrolle über andere“ sowie die Erfahrung von „Stärke und Selbstvertrauen“⁴⁵ geht, so sind Hate Speech-Situationen mit dem *Beziehungsschwerpunkt Täter*in-Peergroup* tendenziell auf die Statusarbeit und die Anerkennung in der Peergroup gerichtet. Im ersten Fall wird vorrangig Macht gegenüber Geschädigten ausgeübt, im zweiten Fall wird – neben der immer mitschwingenden Machtdemonstration – durch Abwertung anderer die Höherwertigkeit der Eigengruppe betont und damit die Anerkennung der Eigengruppe (Peergroup) gesichert.

Diese Interpretation soll im Folgenden näher erläutert werden, indem an den Fällen im Einzelnen das *Machtmotiv* sowie das *Zugehörigkeitsmotiv* aufgezeigt wird. Auf dieser Grundlage sollen das Machtmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv auch auf zwei übergreifende sozialpsychologische Erklärungsansätze bezogen werden: die *Theorie der Sozialen Dominanzorientierung* und die *Theorie der Sozialen Identität*.

Das *Machtmotiv in Täter*in-Geschädigte*r-Konstellationen* wurde vor allem mit dem Falltypus *kompetitive personale Abwertung* (Sportunterricht, 6. Klasse) veranschaulicht. Im Beispielfall werden herabsetzende Erfahrungen, die durch einen schwarzen Jungen verursacht wurden, mit empörten rassistischen Verweisen quittiert. Entscheidend ist, dass die Unangemessenheit des Verhaltens mit dem Schwarzsein des Jungen verknüpft wird („Der scheiß Neger, was erlaubt der sich?!“). Die rassistische Äußerung transportiert die Botschaft, dass sich das Verhalten des schwarzen Jungen *aufgrund seiner Hautfarbe* nicht ziemt. Das *Machtmotiv* kann durchaus auch im Falltypus *sinnbildend-distanzierende pauschale Gruppenabwertung* (Lateinunterricht, 9. Klasse) rekonstruiert werden. Wie im Beispielfall geht es in solchen Fällen um die Angemessenheit von Begriffen und Sichtweisen, die – bewusst oder unbewusst – rassifzierten Gruppen eine bestimmte soziale

45 C. Ballaschk et al.: „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen; A. Wettstein: Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze, S. 3.

Stellung zuweisen und das eigene Verhalten gegenüber diesen Gruppen legitimieren (z. B. Meidung, Dominanz, Rollenzuweisung). Allein die Tatsache, dass im Fallbeispiel Begriffe zur Bezeichnung von Schwarzen verteidigt werden, die von der bezeichneten Gruppe als diskriminierend abgelehnt werden, dokumentiert das Machtmotiv. Daran ändert auch nichts, dass es im vorgestellten Fall gar nicht darum ging, Macht *in der Interaktion mit den Peers oder der Lehrkraft* zu sichern. Die Beharrung auf rassistischen Begriffen aktualisiert eine dominierende Rolle gegenüber den mit diesen Begriffen abgewerteten Personen.⁴⁶

Beide Falltypen, vor allem aber *kompetitive personale Abwertung* (Sportunterricht, 6. Klasse), lassen sich im Sinne der *Theorie der Sozialen Dominanzorientierung* interpretieren (Pratto et al., 2006). Soziale Konflikte und daraus resultierende gesellschaftliche Hierarchien werden demnach durch ein universelles Dominanzstreben verschiedener Individuen und Gruppen erklärt, dessen Folge wiederum konfligierende Werte, Einstellungen, Überzeugungen, Stereotype und kulturelle Ideologien über *legitime Gruppenhierarchien* seien. Diese Einstellungen, Überzeugungen etc. werden in „legitimising myths“⁴⁷ komprimiert. In diesen Mythen sind Alter, Geschlecht sowie eine Reihe willkürlich gewählter Kategorien bedeutsam, weil an ihnen entlang Hierarchien konstruiert und gerechtfertigt werden. ‚Rasse‘ ist in dieser Lesart eine solche willkürliche Kategorie, die dazu dient, Dominanz gegenüber rassifizierten Gruppen zu sichern. Rassismus und rassistische Hate Speech erscheinen damit als Ausfluss eines universellen Dominanzstrebens von Individuen und Gruppen über Individuen und Gruppen.

Das *Zugehörigkeitsmotiv in Täter*in-Peergroup-Konstellationen* wurde in den Falltypen *aner kennungs- und statusorientierte personale Abwertung* (Biologieunterricht, 7. Klasse) sowie *aner kennungs- und statusorientierte pauschale Gruppenabwertung* (Sozialkundeunterricht, 10. Klasse) veranschaulicht. In beiden Beispielen ging es darum, dass die auch hier von Machtmotiven nicht befreiten rassistische Herabsetzungen – zum einen mit der spaßorientierten Unterstellung ‚Du klast, weil Du eine dunkle Hautfarbe hast‘, zum anderen mit der Frage „Hab‘ ich die falsche Hautfarbe, oder was?“ – vor allem die soziale Funktion erfüllten, durch die rassistische Abwertung die Zugehörigkeit zu einer positiv bewerteten weißen Ingroup (Peergroup) zu betonen, von dieser Anerkennung zu generieren und dadurch auch sich selbst aufzuwerten. Die rassistischen Äußerungen dokumentieren, dass die Zugehörigkeit zur Ingroup die angetragenen Handlungen (einen Rucksack zu klauen, nach einer herrischen Anweisung ein Buch mitzubringen) ausschließen,

46 Fraglich bleibt indes, ob es sich überhaupt um Hate Speech (=intentionale oder bewusste Abwertung) handelt, wenn der rassistische Gehalt gar nicht erkannt wird, oder man hier nicht eher den Begriff stereotypes Sprechen verwenden sollte Haas (2012).

47 F. Pratto et. al.: Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. S. 275.

weil solche Handlungen nur der abgewerteten Outgroup zugerechnet werden können.

Die Falltypen lassen sich entsprechend im Sinne der *Theorie der Sozialen Identität* deuten.⁴⁸ Diese Theorie geht davon aus, dass Identitätsbildung mit einem Bedürfnis nach positiver Selbstbewertung einhergeht. Diese erfolgt u. a., indem sich Individuen auf der Basis von sozialen Kategorisierungen und Vergleichen positiv bewerteten Gruppen zurechnen und daraus auch einen Teil ihrer positiven Selbstbewertung beziehen. Um die positive Bewertung der Eigengruppe und damit der eigenen Person zu stabilisieren, kommen verschiedene Strategien zum Einsatz, u. a. die Abwertung von Outgroups. Im Lichte der Abwertung anderer Gruppen sowie deren Gruppenmitgliedern erscheinen dann die Ingroup und die eigene Person wertvoller und bedeutsamer. Die Funktion von Abwertung durch rassistische Hate Speech – wie auch in den Beispielfällen – ist somit die Stärkung des Gruppenzusammenhalts sowie die Aufwertung der Ingroup und der eigenen Person.⁴⁹

Die Funktionsmechanismen der Theorie sozialer Identität sind auch in der *Schulpädagogik* und *Peer-Forschung* gut dokumentiert.⁵⁰ In der Schule stellen Interaktionsbeziehungen unter den Peers – neben denen der Familie – eine wichtige und spezifische Quelle der Identitätsbildung und Vergesellschaftung dar. Die Zugehörigkeit zu Peergroups ist deshalb für Heranwachsende besonders bedeutsam. Dieser Prozess der Identitätsbildung und Vergesellschaftung ist von Seiten der Peers gegenüber dem Einzelnen mit Signalen der Abwertung und Anerkennung durchgezogen.⁵¹ Aus Sicht des Einzelnen steht somit das Bestreben im Mittelpunkt, in den Interaktionen mit der Peergroup Wertschätzung zu erlangen und Beschämungen zu vermeiden. Um dies zu erreichen, kommen unterschiedliche Strategien zum Einsatz.⁵² Eine besondere Strategie besteht „in der offensiven Beschämung bis hin zur Schikanierung“⁵³ von Gruppen oder Personen, die nicht der Eigengruppe zugerechnet werden. Durch die „Bedrohung der Identität des Gegenübers“⁵⁴ wird die Gruppenidentität gefestigt und der eigene Status in der Gruppe verbessert.

48 Vgl. H. Tajfel: Gruppenkonflikt und Vorurteil: Entstehung u. Funktion sozialer Stereotypen.

49 Vgl. J. Haas: Hate Speech and Stereotypic Talk; M. Waltmann, J. Haas: The Communication of Hate.

50 Vgl. F. Thiel: Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken.

51 Vgl. H. Fend: Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.

52 Vgl. F. Thiel: Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken.

53 Ebenda, S. 47.

54 Ebenda, S. 69.

4.3 Einordnung der Ergebnisse im Rahmen weiterer Erklärungsansätze zu Hate Speech

Wie bereits erwähnt, können wir bei der Suche nach Erklärungsansätzen für Hate Speech nur eingeschränkt auf Forschungen zurückgreifen. Im vorliegenden Beitrag wurde Hate Speech vornehmlich durch die soziale Funktionalität erklärt, die sie in konkreten Situationen erfüllt. Diesen Ansatz aufnehmend und überschreitend schlägt Wettstein (2021) in Anlehnung an die Radikalisierungsforschung⁵⁵ drei Erklärungsansätze vor, die sich auf das *Individuum*, das *Individuum und sein Umfeld* sowie die *gesellschaftlich-strukturelle Ebene* beziehen.

- Ansätze der *individuellen Ebene* fragen nach den Eigenschaften des Individuums, die eine Verwendung von Hate Speech wahrscheinlich machen. Hate Speech wurzelt aus dieser Perspektive in bestimmten Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Sensation Seeking, Spaßorientierung, autoritäre Persönlichkeit), eingeschränkten sozialkognitiven Fähigkeiten und entsprechenden Motivationsstrukturen (z.B. unsichere Identität, mangelnde sozialkognitive Perspektivenübernahme, fehlende Problembewältigungsstrategien, Suche nach einfachen Antworten) oder einer bestimmten emotionalen Konstitution des Individuums (z.B. Angst, Bedrohungserleben). Die Forschungen von Ballaschk et al., 2021 ließen sich auch auf diese Ebene beziehen (siehe die rekonstruierten „Beweggründe“; Kap. 4.2).
- Ansätze der *Individuum-Umwelt-Ebene* richten ihr Augenmerk auf die Gestaltung der sozialen Beziehungen. Die meisten Ergebnisse dieses Beitrags lassen sich auf dieser Ebene einordnen. Hate Speech entsteht demnach, weil es für die Individuen bestimmte soziale Funktionen erfüllen kann, wie beispielsweise die Eigengruppe und damit sich selbst aufzuwerten, die Meidung bestimmter Gruppen zu steuern, Zugehörigkeit zu Peergroups zu sichern sowie Dominanz gegenüber anderen Gruppen auszuüben und damit Machtansprüche durchzusetzen. Nicht individuelle Eigenschaften, sondern soziale Funktionalität steht im Mittelpunkt dieser Erklärungsansätze.
- Ansätze, die die Rolle *gesamtesellschaftlicher Strukturen* betonen, sehen Ursachen auch im politisch-gesellschaftlichen Klima, das uns alle umgibt. Aus dieser Perspektive ist vor allem die Angebotsseite entscheidend. In einer Gesellschaft, in der das Klima rauer wird, in der Inzivilität (z.B. Beleidigung, Aggression) und Hate Speech analoge und digitale Räume bis hin zu den Spitzen in Politik und Gesellschaft kennzeichnen, färbt dies auch auf die Individuen ab. Weder individuelle Eigenschaften noch soziale Funktionen allein erklären aus dieser Sicht Hate Speech, sondern die uns umgebende politische Kultur.

⁵⁵ Vgl. F. Srowig et al.: Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze.

Vor allem die Unterteilung in individuelle und Individuum-Umwelt-Erklärungsansätze findet sich auch bei Haas (2012). Der Autor identifiziert eine Reihe von Funktionen von „Hate Speech and Stereotypic Talk“⁵⁶ sowohl für das Individuum als auch seine sozialen Beziehungen, die das Phänomen erklären können. Hierzu gehören die Orientierung in einer komplexen Welt durch vereinfachende Antworten („cognitive shortcut“⁵⁷) (kognitive Funktion), die Definition und Aufwertung des Egos sowie die Stärkung des Gruppenzusammenhalts (identitätsstiftende Funktion), die Steuerung sozialer Beziehungen und Freund-Feind-Konstruktionen (soziale Funktion) sowie die Aufrechterhaltung von Machtpositionen (politische Funktion).

5 Rassistische Hate Speech als soziales Phänomen verstehen und bearbeiten

Die Erklärungsansätze für (rassistische) Hate Speech (Kap. 4.3) beziehen sich auf Merkmale des Individuums (individuelle Ebene), auf soziale Dynamiken (Individuum-Umwelt-Ebene) sowie auf gesellschaftliche Bedingungen (gesamtsocietische Ebene).⁵⁸ Sie helfen dabei, begründet über didaktische und pädagogische Maßnahmen nachzudenken. Ausgehend von den verschiedenen Erklärungsansätzen kommen vor allem zwei Ebenen in den Blick, an denen pädagogisches Handeln in der Schule ansetzen kann, die individuelle und die Individuum-Umwelt-Ebene (die Beeinflussung der gesellschaftlichen Ebene entzieht sich pädagogischem Handeln):

(1) Auf der *individuellen Ebene* kommt es darauf an, *an und mit den Schüler*innen selbst*, d.h. mit vorhandenen Persönlichkeitseigenschaften, kognitiven Fähigkeiten und Wissensbeständen, Motivationen, Emotionen und Ängsten zu arbeiten. Dazu kann man wiederum auf unterschiedlichen unterrichtlichen und schulischen Feldern tätig werden. Im Sinne *personenbezogener Steuerung* kann man die Persönlichkeitseigenschaften, kognitiven Fähigkeiten etc. selbst zum Thema machen und durch Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln versuchen. Dies ist das klassische Feld der politischen Bildung, die anstrebt, durch sachliche Aufklärung und Kompetenzentwicklung zu wirken (z. B. Wissensvermittlung über Rassismus, Trainings zur Perspektivenübernahme und zum politisch-moralischen Urteilen, Kontaktinterventionen). Im Sinne *interaktionsbezogener Steuerung* sind die Interaktionsbeziehungen zwischen Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen und

56 J. Haas: Hate Speech and Stereotypic Talk, S. 128.

57 J. Haas: Hate Speech and Stereotypic Talk, S. 131.

58 Vgl. A. Wettstein: Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze.

Lehrkräften so zu gestalten, dass Abwertungserfahrungen nicht entstehen (z. B. anerkennungssensibles Klassenmanagement, Verhindern von Mobbing, Arbeiten an Gesprächsregeln, anerkennungssensibles Konflikttraining). Denn eigene Demütigungs- und Abwertungserfahrungen machen Anerkennungsbestrebungen durch (rassistische) Abwertungen anderer wahrscheinlich; umgekehrt hängen Erfahrungen von Anerkennung und Wertschätzung mit demokratierelevanten Einstellungen zusammen. Eine *systembezogene Steuerung* nimmt schließlich die formellen und informellen Partizipationsmöglichkeiten in den Blick. Offenheit für die Anliegen der Schüler*innen und eine ausgeprägte Mitbestimmungskultur im Rahmen schulischer Möglichkeiten sind hiermit angesprochen, weil dies Abwertungsideologien entgegenläuft.⁵⁹

(2) Auf der *Individuum-Umwelt Ebene* wird rassistische Hate Speech nicht als ein Phänomen erklärt, das mit den Merkmalen der Individuen zu tun hat. Vielmehr wird es als ein Phänomen verstanden, das in *sozialen Situationen stattfindet* und dabei die *sozialen Funktionen* erfüllt, *Macht und Dominanz* sowie *Zugehörigkeit und/oder eine positive soziale Identität jeweils durch Abwertung anderer* zu sichern. Das bedeutet für pädagogisches Handeln, dass sich Lehrkräfte nicht nur als Kompetenztrainer und Wissensvermittler in Situationen von Hate Speech verstehen können, sondern die Situationen, in denen Hate Speech zum Ausdruck kommt, in ihrer sozialen Funktionslogik begreifen und vor dem Hintergrund pädagogischer Ziele managen müssen. Hate Speech-Situationen mit ihrer sozialen Dynamik (Macht/Dominanzstreben sowie Zugehörigkeit/soziale Identität) müssen danach befragt werden, welche pädagogischen Ziele im Vordergrund stehen können. Konkret geht es um die Abwägung, ob der Schutz von Geschädigten oder die Bildung des*r Täter*in bzw. der Klasse *in der Situation* prioritär anzustreben ist. Beides sind genuine Ziele pädagogischen Handelns, lassen sich aber nicht immer gleichzeitig realisieren.

- Im Fallbeispiel zum Typ *kompetitive personale Abwertung (Sportunterricht, 6. Klasse)* wird ein anwesender Schüler macht- und dominanzorientiert rassistisch abgewertet. In dieser Situation ist dafür Sorge zu tragen, dass die rassistische Schädigung gestoppt wird. Hierbei können unmittelbar Sanktionen gegenüber dem Täter zum Einsatz kommen (z. B. Suspendierung vom Unterricht), die den Geschädigten schützen und das Dominanzstreben des Täters vereiteln. Allerdings ist zu beachten, ob sich die Geschädigten selbst aus der Situation lösen können (z. B. durch Counter Speech).⁶⁰ Mitunter verdoppelt ein gut gemeintes Eingreifen die ‚Opferrolle‘ der*s Geschädigten, in dem die Schädigung

59 Vgl. ausführlicher diese Steuerungsebenen für den Rechtsextremismus bei M. May, G. Heinrich: Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule.

60 Vgl. N. Krause et al.: „Ich lass mich da nicht klein machen!“ Eine qualitative Studie zur Bewältigung von Hatespeech durch Schüler*innen.

nochmals ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird.⁶¹ Eine Zurückhaltung der Lehrkraft schließt vertagte Gespräche oder eine längerfristige Strategie nicht aus.

- Im Fallbeispiel zum Typ *aner kennungs- und statusorientierte personale Abwertung* (*Biologieunterricht, 7. Klasse*) wird ein anwesender Schüler rituell und spaßorientiert rassistisch abgewertet,⁶² um Anerkennung zu sichern. Auch in diesem Fall wäre zu überlegen, den Täter zu sanktionieren. Dies würde sowohl den Geschädigten, der in der Situation offenbar getroffen war, schützen als auch das im Falltypus dominierende *Anerkennungsbestreben durch Abwertung* vereiteln. Dagegen spricht aber, dass Beleidigungen wohl zum peerkulturellen Umgangston der Gruppe gehören, wobei die Drastik der Beleidigung auch dafür stehen kann, dass es nicht ernst gemeint ist.⁶³ Überzogenes und sogar moderates „Eingreifen“ kann pädagogisch motivierte Kommunikationen vereiteln.⁶⁴ Gewichtet man diesen Punkt stärker, wäre eher ein von der Situation getrenntes Gespräch mit den Beteiligten über rassistische Abwertungen sinnvoll.
- Im Fallbeispiel zum Typ *sinnbildend-distanzierende pauschale Gruppenabwertung* (*Lateinunterricht, 9. Klasse*) äußert ein Schüler authentisch Unverständnis über die Ächtung rassistischer Wörter. In der Situation werden zwar rassistische Hierarchien aktualisiert, sie erscheint aber entlastet von einem kompetitiv-dominanzorientierten Machtstreben unter Anwesenden wie auch von Anerkennungsbestrebungen durch Abwertung. Die Situation muss also nicht mit dem Ziel gemanagt werden, die soziale Funktionalität von Hate Speech zu konterkarieren. Sie ist deshalb – im Gegensatz zu den anderen – gut geeignet, um unmittelbar an die Situation anknüpfend inhaltlich über die Angemessenheit von Begriffen sowie über das Wissen und die Einstellungen der Schüler*innen zu sprechen.
- Im Fallbeispiel zum Typ *aner kennungs- und statusorientierte pauschale Gruppenabwertung* (*Sozialkundeunterricht, 10. Klasse*) wird rassistisches Wissen aktiviert, um die herablassende Aufforderung, ein Buch mitzubringen, zu kontern und dadurch den Status als Mitglied einer nicht rassifizierten Ingroup zu wahren. Es gibt in der Situation keine*n anwesende*n Geschädigte*n. Die aner kennungsorientierte Aufwertung der eigenen Person durch eine rassistische Äußerung steht im Mittelpunkt. Aus der Sicht des Schülers ist durch die herablassende Aufforderung der Status in der Gruppe bedroht, was den Hate-Kommentar zur Folge hat; eine unmittelbare Korrektur oder Sanktionierung durch die Lehrkraft könnte das Bedrohungsempfinden noch verstärken und

61 Vgl. M. May: Hate Speech analog – Eine situative Herausforderung für Schule und Unterricht.

62 Vgl. C. Ballaschek et al.: „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen.

63 Vgl. G. Breidestein: Peer-Interaktion und Peer-Kultur.

64 Vgl. M. May: Vorurteile durch politische Bildung? Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars.

Anschlusskommunikation vereiteln. Der Schüler könnte ‚dicht machen‘. Eine angemessene Reaktion der Lehrkraft könnte eine ironisierende und die Unterrichtsroutine nicht unterbrechende Counter Speech sein (z. B. „Wir haben Dich auch alle lieb“ kombiniert mit der Aussage, dass die Lehrkraft das Buch bringt, wenn der Schüler noch einmal freundlich fragt). Auch hier sind von der Situation abgekoppelte Gespräche und Bildungsangebote notwendig.

6 Fazit

In diesem Beitrag wurde das Phänomen rassistischer Hate Speech näher beleuchtet. Dazu wurden sowohl die Konzepte „Rassismus“ und „Hate Speech“ vorgestellt und aufeinander bezogen. Von rassistischer Hate Speech können wir sprechen, wenn sich Rassismus in Form von absichtlicher oder bewusster, öffentlicher, abwertender und diskriminierender Kommunikation gegenüber biologisch und/oder kulturell rassifizierten Gruppen (je nach Rassismusbegriff) äußert. Hate Speech lässt sich auf einer individuellen Ebene als Korrelat von individuellen Merkmalen und Eigenschaften auf einer Individuum-Umwelt-Ebene in seiner Funktionalität für Prozesse der Stabilisierung von Dominanz und sozialer Identität und auf einer gesellschaftlich-strukturellen Ebene als eine Konsequenz der politischen Kultur und des allgemeinen gesellschaftlichen Klimas beschreiben. In der Typik zu den Situationsvarianten von Hate Speech in der Schule konnte das Phänomen vor allem auf der Individuum-Umwelt-Ebene in seinen Funktionen für Dominanz- und Machtsicherung sowie für die soziale Identität rekonstruiert werden. Aus pädagogischer Sicht legt dies nahe, Hate Speech nicht ausschließlich auf der individuellen Ebene durch Wissensaufbau und Kompetenztraining der Schüler*innen zu bearbeiten, sondern auch als herausfordernde pädagogische Situation zu interpretieren und zu managen. Hierfür erscheint die Kenntnis der Situationsspezifika im Moment des Aufkommens von Hate Speech, wie sie in der Falltypik vorgestellt wurde, hilfreich, weil mit den Dimensionen „Anwesenheit Geschädigte*r“ und „dominante Beziehungsebene“ zwei bedeutsame Kriterien an die Hand gegeben werden, die ein bewusstes Handeln ermöglichen.

Darüber hinaus sind für angemessenes pädagogisches Handeln aber auch die Bewältigungsressourcen bedeutsam, über die Geschädigte im Fortlauf der Hate Speech-Situation verfügen können. Zukünftige Forschung sollte diesen Aspekt noch stärker berücksichtigen. Es macht für das Handeln der Lehrkraft einen Unterschied, ob bei Hate Speech die Klasse schweigt, applaudiert oder interveniert oder ob ein*e Betroffene*r die Stimme wiederfindet oder nicht.⁶⁵

65 Vgl: P. Delhom: Die geraubte Stimme; N. Krause et al.: „Ich lass mich da nicht klein machen!“ Eine qualitative Studie zur Bewältigung von Hatespeech durch Schüler*innen.

Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Kiepenheuer & Witsch.
- Arndt, S. (2020). *Die 101 wichtigsten Fragen - Rassismus*. C.H. Beck.
- Ballaschk, C., Wachs, S., Krause, N., Schulze-Reichelt, F., Kansok-Dusche, J., Bilz, L. & Schubarth, W. (2021). „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*(4), 1–18.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2009). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In A. Beelmann (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 113–135). VS Verlag.
- Bick, E., Geyer, K. & Kleene, A. (2021). „Die ách so friedlichen Muslime“: Eine korpusbasierte Untersuchung von Formulierungsmustern fremdenfeindlicher Aussagen in Sozialen Medien. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 81–103). Springer VS.
- Breidestein, G. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 945–964). VS Verlag.
- Delhom, P. (2007). Die geraubte Stimme. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Edition Moderne Postmoderne. Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 229–248). transcript/De Gruyter. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.14361/9783839405659-009/html>
- Europäische Kommission (2017 [2002]). *Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz*. <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-7-revised-on-national-legislation/16808b5aac>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Lehrbuch. VS Verlag.
- Fereidooni, K. & Höfl, S. E. (2021). Rassismuskritische Bildungsarbeit und die Unmöglichkeit eines pädagogisch-didaktischen ‚Königswegs‘. Eine Hinführung. In K. Fereidooni & S. E. Höfl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexionen zu Theorie und Praxis* (S. 7–12). Wochenschau Verlag.
- Festinger, L. (2020 [1957]). *Theorie der Kognitiven Dissonanz*. Hogrefe.
- Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2020). Jena, Haackel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. *Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft*, 7–32.
- Gomolla, M. (2016). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. e. Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155). Springer VS.
- Haas, J. (2012). Hate Speech and Stereotypic Talk. In H. Giles (Hrsg.), *The handbook of intergroup communication* (S. 128–140). Routledge.
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument*, 30(178), 913–921.
- Herrmann, S. K., Krämer, S. & Kuch, H. (Hrsg.). (2007). *Edition Moderne Postmoderne. Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. transcript/De Gruyter.
- Krause, N., Ballaschk, C., Schulze-Reichelt, F., Kansok-Dusche, J., Wachs, S., Schubarth, W. & Bilz, L. (2021). „Ich lass mich da nicht klein machen!“ Eine qualitative Studie zur Bewältigung von Hatespeech durch Schüler*innen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 169–185.
- Labov, W. (1980). Regeln für rituelle Beschimpfungen. In W. Labov (Hrsg.), *Athenäum-Taschenbücher: 2151 : Sprachwiss. Sprache im sozialen Kontext: E. Ausw. von Aufsätzen* (S. 251–286). Athenäum.
- Maiwald, K.-O. & Stürig, I. (2018). Mikrosoziologie. Eine Einführung. Springer VS.
- May, M. (2018a). Hate Speech analog - Eine situative Herausforderung für Schule und Unterricht. *Gesellschaft - Wirtschaft - Politik*, 67(3), 399–408.

- May, M. (2018b). Vorurteile bearbeiten durch politische Bildung? Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars. In A. Beelmann (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität: Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften* (S. 107–125). Wochenschau Verlag.
- May, M. (2021). Hate Speech im analogen Raum der Schule - Zu Phänomen und Erforschung einer pädagogischen Herausforderung. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 299–313). Springer VS.
- May, M. & Heinrich, G. (2020). *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule*. Kohlhammer.
- Meibauer, J. Von der Sprache zur Politik. In J. Meibauer (Hrsg.), Hassrede/Hate Speech Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion (S. 1–16). Gießener Elektronische Bibliothek.
- Paul, J. (2019). *Der binäre Code: Leitfaden zur Analyse herabsetzender Texte und Aussagen. Politisches Fachbuch*. Wochenschau Verlag.
- Pratto, F., Sidanius, J. & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 271–320.
- Sander, W. (2021). Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen. *Pädagogische Rundschau*, 75(3), 293–306.
- Scherr, A. (2016). Soziologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. e. Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 39–58). Springer VS.
- Sponholz, L. (2018). *Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung*. Springer VS.
- Srowig, F., Roth, V., Pisiou, D., Seewald, K. & Zick, A. (2018). *Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze*. Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK). https://www.hs-fk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publicationen/prif0618.pdf
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil: Entstehung u. Funktion sozialer Stereotypen*. Huber.
- Technau, B. (2021). Lexikalische Mittel für Hate Speech und ihre semantische Analyse. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 137–170). Springer VS.
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Barbara Budrich.
- Wachs, S., Schubarth, W. & Bilz, L. (2020). Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff & C. Rotter (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 223–236). Barbara Budrich.
- Waltman, M. & Haas, J. (2011). *The Communication of Hate. Language as Social Action*: Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/product/27904?format=EPDF> <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-0046-8>
- Wettstein, A. (2021). Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 227–251). Springer VS.
- Wiswede, G. (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. Oldenbourg.
- Zick, A. (2016). Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. e. Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Diskriminierung* (S. 1–22). Springer VS.
- Zick, A., Küpper, B., Krause, D. & Berghan, W. (2016). *Gespaltene Mitte - feindselige Zustände: Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Dietz.

Autorenangaben

May, Michael, Prof. Dr., Inhaber der Professur für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeptionen der Politikdidaktik, Demokratiegefährdung und politische Bildung, Professionalisierung in der politischen Bildung.

Kontakt: m.may@uni-jena.de