

Hate Speech analog – Eine situative Herausforderung in Schule und Unterricht

Michael May

Zusammenfassung

Verunglimpfung und Hetze gegenüber Andersdenkenden und bestimmten gesellschaftlichen Gruppen nehmen mittlerweile einen größeren Stellenwert in Politik und Öffentlichkeit der Bundesrepublik ein. Der Tonfall hat sich deutlich gewandelt. Dies macht auch vor Schule und Unterricht nicht halt. Der Beitrag untersucht das Phänomen von Hate Speech aus einer pädagogischen Perspektive, systematisiert Fallbeispiele und gibt Hinweise für pädagogisches Handeln.

1 Einleitung

Bei einer Rede zum politischen Aschermittwoch der AfD 2018 äußerte sich André Poggenburg, der Landesvorsitzende der AfD von Sachsen-Anhalt, über türkischstämmige Bürger in Deutschland: „[...] diese Kümmelhändler haben selbst einen Völkermord an 1,5 Millionen Armeniern am Arsch [...]. Diese Kameltreiber sollen sich dorthin scheren, wo sie hingehören, weit, weit, weit hinter den Bosphorus zu ihren Lehmhütten und Vielweibern. Hier haben sie nichts zu suchen und nichts zu melden“ (ZDF 2018). Frenetischer Beifall und Jubel der anwesenden AfD-Anhänger waren die Folge. Die kalkulierte Hassrede von Poggenburg ist ein Beispiel dafür, dass sich in der Bundesrepublik der Tonfall in Politik und Öffentlichkeit deutlich gewandelt hat. Verunglimpfung und Hetze nehmen mittlerweile einen größeren Stellenwert ein.

Phänomene wie HS treten auch in mikrosozialen Kontexten wie der Schulklasse auf und stellen für Lehrpersonen situative Herausforderungen im Schulalltag dar. Lehrerinnen und Lehrer werden dort Zeugen von Situationen, in denen hasserfüllt und abwertend gesprochen wird. Wie soll man auf solche Situationen reagieren? Und wie



Professor Dr. Michael May
Professor für Didaktik der Politik
Friedrich-Schiller-Universität Jena

kann man es möglichst so tun, dass zumindest die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in Richtung eines humanverträglichen Sprechens gefördert wird? Die hier eingeschlagene Fragerichtung unterscheidet sich damit von solchen Ansätzen, die versuchen, längerfristige curriculare Bildungsprogramme und Trainings zur Eindämmung von stereotypem Sprechen und HS zu entwickeln.

Ich werde in diesem Beitrag freilich keine erschöpfenden Antworten auf diese Fragen liefern können. Es sollen aber (in Fortführung und veränderter Lesart von May 2018) einige Begriffsklärungen und Differenzierungen vorgenommen werden, die hilfreich sein können für ein pädagogisch angemessenes Agieren. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Analyse der Spezifik von Situationen, in denen HS aufkommt. Meine zentrale These ist, dass die Analyse der jeweiligen Situation notwendig für angemessenes pädagogisches Agieren ist und dass es für Lehrkräfte hilfreich sein kann, sich die verschiedenen Realisierungsvarianten von HS zu vergegenwärtigen. Dazu grenze ich das Konzept von HS zunächst ein (Kap. 2), entwickle dann eine pädagogische Perspektive auf das Phänomen HS (Kap. 3), stelle einige Szenen vor, die ich als typische Realisierungsvarianten interpretiere, deute schließlich einige Konsequenzen für das pädagogische Handeln an (Kap. 4) und schließe mit Hinweisen zur Rolle von Fallarbeit in der Lehrerbildung (Kap. 5).

2 Hate Speech – Worum geht es?

Das Theorem *Hate Speech* ist in der deutschen Diskussion relativ neu. Es weist einige Gemeinsamkeiten mit bereits etablierten Konzepten wie ‚Vorurteile‘ und ‚(sprachliche) Gewalt‘ auf, zu denen es umfangreiche Literatur gibt. Dennoch erscheint es als eigenständiges Konzept hilfreich, weil es ermöglicht, bestimmte Phänomene in der Schule genauer zu erfassen und damit pädagogisch zu bearbeiten. *Vorurteile* als übergeneralisierte negative Einstellungen 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) gegenüber diesen Personen und Gruppen (verhaltensbezogene Komponente) (Rabe und Beelmann 2009). Das Konzept von HS knüpft an diese Tradition und insbesondere den Aspekt der gruppenbezogenen Abwertung an (Haas 2012, S. 130). Doch es gibt auch Unterschiede: *Erstens* konkretisiert HS mit dem Fokus auf abwertendes Sprechen die eher vernachlässigte verhaltensbezogene Komponente des Vorurteilskonzepts. Der kommunikative Charakter von HS ist zentral für das Konzept (Herrmann et al. 2007; Meibauer 2013, S. 1; Sponholz 2018, 62 ff.). *Zweitens* geht es bei HS anders als bei Vorurteilen, die auch durch unbewusst stereotypes Sprechen oder Alltagsrassismen artikuliert werden können, um die *bewusste* Abwertung von Personen und Gruppen (Haas 2012, S. 130). *Drittens* unterscheidet sich das Konzept von HS durch das Merkmal der Öffentlichkeit (Sponholz 2018, S. 58; Waltman und Haas 2011, S. 34). Vorurteile können weit verbreitet sein, müssen aber nicht unbedingt öffentlich werden. Aus einer pädagogischen Sicht ist bedeutsam, dass es sich hierbei nicht nur um eine gesamtgesellschaftliche Öffentlichkeit handeln muss, die etwa durch Massenmedien oder Soziale Medien hergestellt wird. Relevant sind auch Teilöffentlichkeiten wie die Schulöffentlichkeit und die Klassenöffentlichkeit. Insgesamt kommen damit stärker das Performative und die Auswirkungen der Hassrede in den Blick; medien- und kommunikationswissenschaftliche, sprachwissenschaftliche und juristische Diskurse werden anschlussfähig.

Gewalt kann als die Ausübung von physischem und psychischem Druck (Zwang) gegenüber Menschen aufgefasst werden. Als eine Unterform psychischer Gewalt werden diverse kommunikative Formen von Beschimpfung, Beleidigung oder Bedrohung diskutiert (oft im Zusammenhang mit Mobbing) (Melzer et al. 2011). Das Konzept von HS nimmt auch hieran Anleihen, betont aber wie das Vorurteilkonzept stärker den Aspekt der gruppenbezogenen Abwertung. Mobbing und sprachliche Gewalt in der Schule müssen nicht unbedingt mit gruppenbezogener Abwertung einhergehen (Markert 2007), wenn dies aber der Fall ist, sollte es wahrgenommen und benannt werden können, um angemessen agieren zu können.

Unter HS verstehe ich im Anschluss an diese Abgrenzungen eine öffentliche Kommunikation bewusster Botschaften mit Gewaltpotential, die andere Personen oder Gruppen abwerten (vgl. auch Sponholz 2018, S. 48).

Um das kommunikative Phänomen näher zu beschreiben, bietet sich als Heuristik die Sprechakttheorie von John L. Austin an (Austin 2010; Sponholz 2018).

- Auf der *Ausdrucks-* und *Bedeutungsebene* ist HS nicht auf verbale Äußerungen beschränkt, sondern kann auch nonverbal und symbolisch erfolgen. Darüber hinaus bereitet es Schwierigkeiten, HS an eine *bestimmte* Lexik oder Symbolik zu binden. HS ist offenbar nicht auf bestimmte Kraftausdrücke angewiesen. Abwertung und Entmenschlichung kann kommunikativ sehr drastisch, aber auch äußerst subtil erfolgen (wie auch die Beispiele zeigen werden) (Meibauer 2013, S. 1).
- Auf der *intentionalen Ebene* ist HS – wie bereits dargelegt – auf die Abwertung von Personen und Gruppen gerichtet. Im Einzelnen erfolgt diese bewusste Abwertung durch die Konstruktion von Eigen- und Fremdgruppe sowie die positive Einschätzung der Eigengruppe bei negativer Bewertung der Fremdgruppe – bis hin zur Entmenschlichung (Haas 2012, S. 130; Waltman und Haas 2011, 34f.). Zudem erfüllt HS eine Reihe von Funktionen für die Sprecher und deren Eigengruppe, die gleichsam hinter dem Rücken der Sprecher wirken und nicht unbedingt beabsichtigt werden, aber natürlich auch beabsichtigt sein können. Hierzu gehören die Orientierung in einer komplexen Welt (kognitive Funktion), die Definition und Aufwertung des Egos sowie die Stärkung des Gruppenzusammenhalts (identitätsstiftende Funktion), die Steuerung sozialer Beziehungen (soziale Funktion) sowie die Aufrechterhaltung von Machtpositionen (wie dies eindrücklich im Poggenburg-Beispiel deutlich wird) (politische Funktion) (Haas 2012, 131f.).
- Es ist gerade für den Kontext Schule und Unterricht bedeutsam – ich komme darauf zurück –, dass Abwertung nicht unbedingt die Hauptintention des Sprechenden sein muss. Vielmehr kann HS auch instrumentell als eine „subsidiäre Handlung“ (Sponholz 2018, S. 71) eingesetzt werden, um andere situative Ziele zu erreichen – etwa um die Lehrperson herauszufordern, den Unterricht zu boykottieren, sich und andere zu belustigen, Aufmerksamkeit zu gewinnen, von eigenen Unzulänglichkeiten abzulenken etc.
- Unter der *Wirkung* von HS sollen hier alle Konsequenzen auf die Adressaten verstanden werden. Grundsätzlich sind zwei Adressatengruppen von HS zu unterscheiden, Mitglieder der Eigengruppen und Mitglieder von Fremdgruppen. In beiden Gruppen kann HS Wirkung hinterlassen, sei es, dass sie bei Mitgliedern der Eigengruppe zu mehr HS oder gar körperlicher Gewalt führt, sei es, dass sie bei Mitgliedern der Fremdgruppen Scham, Leid und Schmerz bewirkt. Für den schulischen Kontext ist die Wirkung auf die Opfer von HS von besonderer Bedeutung, weil sich die Adressaten von HS nicht ohne weiteres der schulischen

Situation mit ihren überschaubaren Öffentlichkeiten und face-to-face-Situationen entziehen können. Gleichzeitig hat aber Schule gegenüber allen Schülerinnen und Schülern eine Schutzverpflichtung. Zwar verletzt HS nicht immer, etwa wenn in der schulischen Situation niemand anwesend ist oder wenn sich niemand angesprochen fühlt, sie weist aber immer das *Potential* der leidvollen Schädigung von Menschen auf (Delmholm 2007, S. 231).

3 Wie mit Hate Speech umgehen? Eine pädagogische Perspektive

Ebenso wie das Konzept von HS ist auch die Diskussion über den Umgang damit in der Bundesrepublik relativ neu. In den Vereinigten Staaten wird das Phänomen und bereits seit den 80er Jahren diskutiert. Die dominierende Perspektive war dabei eine rechtliche. Es ging vornehmlich um die Frage, inwiefern angesichts des First Amendment der Verfassung der Vereinigten Staaten (Freedom of Speech and Press) HS durch Verbote unterbunden werden kann. Die Diskussion wurde und wird von Befürwortern und Gegnern einer Einschränkung der Redefreiheit kontrovers geführt (Meibauer 2013). Als ein Kriterium zur Einschränkung der Redefreiheit kristallisierte sich im Zuge gerichtlicher Auseinandersetzungen die sogenannte Brandenburg-Regel heraus. Demnach ist HS dann durch staatliche Autorität zu unterbinden, wenn durch sie Gewalt beabsichtigt *und* Gewalt wahrscheinlich ist *und* Gewalt unmittelbar bevorsteht (Garton Ash 2016). Durch die Verbreitungsmöglichkeiten von HS im digitalen Zeitalter sind diese Diskussionen von anhaltender Bedeutung und werden zunehmend auch in der Bundesrepublik geführt, wie die Auseinandersetzungen um das „Netzwerkdurchsetzungsgesetz“ zeigen. Besonders interessant an der amerikanischen Debatte ist, dass die rechtliche Perspektive auch auf den Bildungskontext übertragen wurde. *Campus Hate Speech* wurde unter der Fragestellung diskutiert, inwiefern *Speech Codes* angemessen und rechtlich durchzusetzen sind (z.B. Herbeck 2018). Dabei flossen in die rechtliche Argumentation zunehmend auch pädagogische Rücksichtnahmen ein. Unterbunden werden kann HS im Bildungskontext nach jüngeren Gerichtsurteilen dann, wenn sie Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung behindert (Saunders 2011, S. 205).

Trotz der Berücksichtigung pädagogischer Kriterien bleibt die rechtliche Perspektive in diesem Diskurs dominant. Im Folgenden soll demgegenüber eine Perspektive gewählt werden, die den pädagogischen Umgang mit solchen Situationen in den Mittelpunkt rückt (vgl. die Hinweise bei Waltmann 2018).

4 Realisierungsvarianten von Hate Speech und pädagogische Konsequenzen

Eine Grundvoraussetzung für den Umgang mit HS ist zunächst, HS zu erkennen (Waltmann 2018, S. 262). Welche Bedeutungsebenen HS aufweist, ist in Kap. 2 dargelegt worden; Lehrkräfte sollten demnach die *Ausdrucksformen, Intentionen und Wirkungen* von HS im Blick behalten. Sinnvolles pädagogisches Handeln, so meine These, sollte die vielfältigen Varianten berücksichtigen, in denen sich HS realisieren kann. So kann es dazu kommen, dass bestimmte Bedeutungsebenen des Phänomens deutlicher, andere weniger dominant hervortreten. Mag in der einen Situation etwa die intentio-

nale Komponente dominieren, aber sich das Potential der Schädigung nicht realisieren, so kann in einer anderen Situation HS als ein subsidiärer Akt vorliegen, in einer dritten die Wirkung und das Leid des Geschädigten besondere situative Relevanz erlangen und in einer vierten die öffentliche Inszenierung besonders hervortreten. Je nach Variante kann unterschiedliches Agieren sinnvoll sein.

Die folgenden Beispiele stammen aus einer Sammlung, die in den letzten fünf Jahren im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Praxissemester an der FSU Jena entstanden ist und teilweise ausgewertet wurde. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe einer didaktischen Fallarbeit in einer Veranstaltung zum Praxissemester, die sich an einigen Techniken der rekonstruktiven Sozialforschung orientierte (May 2018). Im Mittelpunkt stehen keine digitalen (Internetpostings), sondern analoge Fälle von HS (face-to-face-Situationen).

4.1 Die Szenen

Szene 1: 6. Klasse, Sportunterricht

Sie hatten gerade Sportunterricht auf dem großen Sportplatz. In der 2. Hälfte der Stunde wurde Fußball gespielt und dabei spielte ein dunkelhäutiger Junge (S.), welcher einer der Leistungsträger und ein Jahr älter als die anderen Schüler ist, in der einen Mannschaft und der Junge M. in der anderen. Die Mannschaft von M. führte mit 4 Toren Unterschied, woraufhin S. einerseits seine Mannschaftskameraden und andererseits die gegnerischen Spieler anschrie und sie beleidigte: „Ich seid so scheiße, ihr könnt nicht mal Fußball spielen!“ Das Spiel endete unentschieden. Nach der Stunde liefen alle zurück in Richtung Schule, während sich M. auf dem gesamten Weg über S. beschwerte und sich abfällig äußerte: „Der scheiß Neger, was erlaubt der sich?!“ Daraufhin antwortete der Lehrer: „S. hat sich sicherlich nicht richtig verhalten, aber diese Äußerungen müssen nicht sein!“ M. entgegnete: „Is mir doch scheiß egal, der soll sich nach X-Stadt verpissen!“ Der Lehrer sagte: „Ruhe jetzt, was soll denn das?“ und bevor die Situation ausartete nahm er sich S. zur Seite und wertete die Situation mit ihm aus. M. sprach weiter vor sich hin und kicherte: „Der geht dort sicherlich in ein Asylantenheim.“

Szene 2: 9. Klasse, Physikunterricht, Schüler 1 ist offen homosexuell

Die Klasse muss im Physikunterricht einen Versuch aufbauen, der mehrere Baukomponenten beinhaltet. Der Versuch muss selbständig anhand eines abstrakten Planes aufgebaut werden. Die SuS müssen sich dafür in Vierergruppen zusammensetzen, sich die Teile, die bereitstehen, in der entsprechenden Anzahl holen und den Versuch aufbauen. Zur Kontrolle, ob alles richtig aufgebaut wurde, können sie einen Schalter umlegen, dann wird ein Magnet von einer Spule angezogen [...].

Schüler 1 arbeitet in einer Gruppe mit drei Mädchen zusammen. Gemeinsam werden der Plan besprochen und die passenden Teile besorgt. Innerhalb kürzester Zeit hat Schüler 1 den Versuch korrekt aufgebaut. Die Mädchen beginnen mit einer Messreihe und notieren die Ergebnisse.

Schüler 2 arbeitet in einer reinen Jungengruppe und muss noch einmal Teile besorgen, da beim ersten Mal ein paar falsche Teile geholt wurden. Als er zurückkommt bleibt er kurz bei der Gruppe von Schüler 1 stehen, sieht, dass diese als einzige bereits mit den Messreihen begonnen hat, und meint dann: „Messt ihr schon? Wir sind noch nicht so weit. Hast Du [zu Schüler 1 gewandt] das gemacht?“ Schüler 1 nickt mit einem breiten Grinsen. Schüler 2 sagt darauf: „Dass so ne Schwuchtel wie Du das kann?“ Darauf sagt Schüler 1, immer noch breit grinsend: „Na klar!“

Das Augenmerk möchte ich bei diesen Beispielen lediglich auf einen, wegen der pädagogischen Schutzverantwortung aber prioritären Aspekt von HS richten: die Wirkung der diskriminierenden Äußerungen. Im Vergleich zu den noch folgenden Szenen, ist davon auszugehen, dass die HS Geschädigte produzierte. Freilich gelingt es anhand der Szenen nicht, das subjektive Erleben der Diskriminierung aus Sicht der Abgewer-

teten zu rekonstruieren, aber es wird doch etwas über den Umgang mit dem zugefügten Leid deutlich.

In der ersten Szene wird ein schwarzer Junge, der gut im Fußballspielen ist, dadurch auffällig, dass er in recht unsportlicher Art seine Mannschaftskollegen und die führende gegnerische Mannschaft beschimpft. Sie seien nicht fähig Fußball zu spielen. Offenbar geschieht dies aus einer Position heraus, in der sich der schwarze Junge seiner Fähigkeiten im Fußballspielen und im Sport allgemein sehr bewusst ist, da er als „Leistungssträger“ gelten kann, wie der Student berichtet. Im Fortgang der Szene zeigt sich, dass trotz eines recht versöhnlichen 4:4 die Demütigung durch S. weiterhin virulent in der Klasse ist. Beim Rückweg vom Sportplatz zum Schulgebäude erfolgt eine emotional aufgeladene Abwertung des schwarzen Schülers. Das unsportliche Verhalten von S. wird durch den Mitschüler M. kritisiert – „was erlaubt der sich“. Doch die Kritik und damit Distanzierung richten sich nicht lediglich auf das unerhörte Verhalten von S., sondern auch auf sein Äußeres. Distanzierung und Kritik werden damit auch über ein mit dem unsportlichen Verhalten nicht in Verbindung stehendes Thema hergestellt. Die Distanzierung von S. erfolgt dabei unter Verwendung einer abwertenden Ansprache von S. als „scheiß Neger“, der nach X-Stadt in ein Asylantenheim gehöre. Das Aufgehobensein in der Schulklasse und Gesellschaft wird abgesprochen, indem das Asylantenheim, ein Ort für Menschen, die ihre Heimat verlassen mussten, als angemessener Platz für S. ausgewiesen wird. Die Abwertung und Ausgrenzung wird durch belustigtes Sprechen verstärkt.

Insgesamt zeigt sich hier womöglich eine typische Mechanik des Aufkommens von HS in schulischen Kontexten. Die Markierung körperlicher Abweichung (hier Hautfarbe) wird „zur Kennzeichnung der zugeschriebenen Fehlerhaftigkeit und [...] zur abwertenden Abgrenzung“ (Markert 2007, S. 300) genutzt.

Im Fortgang der Szene bleibt der durch HS Geschädigte öffentlich stumm. Versuche, auf die Diskriminierung zu antworten, finden offenbar nicht statt. Es folgt stattdessen eine Intervention des Lehrers.

In der zweiten Szene wird deutlich, dass während eines Experiments im Physikunterricht eine Gruppe schneller arbeitet und schneller zu Ergebnissen kommt als die anderen Gruppen. Ein Schüler bemerkt dies und fragt, wer für das zügige Vorankommen verantwortlich zeichnet („hast du das gemacht?“). Als klar wird, dass ein bestimmter Schüler der schnellen Gruppe das Experiment aufgebaut hat und offenbar sehr zufrieden mit der eigenen Leistung ist, wird dieser aufgrund seiner Homosexualität abgewertet. „Dass so ne Schwuchtel wie Du das kann?“

In diesem Satz zeigt sich zunächst eine gewisse Überraschung. Der als Schwuchtel bezeichnete Schüler hat offenbar eine Leistung erbracht, die ihm nicht zugetraut wurde – und zwar auf Grund seiner Gruppenzugehörigkeit. Der Sprecher geht davon aus, dass „Schwuchteln“ tendenziell nicht in der Lage sind, „sowas“, also physikalische Experimente, schnell und erfolgreich durchzuführen. „Schwuchteln“ kommen in der Wahrnehmung des Sprechers eher nicht so gut mit technisch-physikalischen Dingen zurecht. Nur vor diesem Hintergrund wird das Erstaunen des Schülers verständlich.

Gleichzeitig zeigt sich eine äußerst ambivalente Einschätzung des homosexuellen Schülers. Die Ambivalenz entsteht dadurch, dass der zitierte Satz gleichzeitig Abwertung und Anerkennung transportiert. *Einerseits* schwingt in der Wortwahl „Schwuchtel“ eine Abwertung des Schülers aufgrund seiner Gruppenzugehörigkeit mit. Ähnlich wie in der ersten Szene zeigt sich eine Verknüpfung von gruppenrelevanten Personenmerkmalen und einem beobachteten Verhalten, das nichts mit der Gruppenzuschreibung zu tun hat. *Andererseits* transportiert der Satz die Möglichkeit, ihn als An-

erkennung wahrzunehmen und darin unterscheidet er sich auch deutlich von der ersten Szene. ‚Ich hätte es Dir zwar aufgrund meiner Gruppenzuschreibungen nicht zuge-
traut, erkenne nun aber, dass Du über die entsprechenden Fähigkeiten verfügst‘.

Die Reaktion des Schülers offenbart einige Selbstsicherheit. Mit der Antwort „Na klar“ vertritt der Schüler selbstbewusst und offensiv seine Homosexualität. Er bestätigt die Deklaration als Schwuchtel, die auch in der Szene zur ironisierenden Selbstbezeichnung gebraucht wird. Gleichzeitig zeigt er aber auch an, dass homosexuelle Männer nicht den gängigen Klischees entsprechen, sondern sehr wohl auch Fähigkeiten und Kenntnisse im physikalisch-technischen Bereich aufweisen können. Weil das „Na klar“ „breit grinsend“ gesprochen wurde und nicht defensiv oder wütend, ist die Lesart berechtigt, dass der Schüler die Abwertung als Anerkennung umdeutet. Dagegen sind Lesarten zu suspendieren, nach denen das „Na klar“ als Abwehr und Zurückweisung der Herabsetzung fungiert.

An den Beispielen zeigt sich zunächst, dass eine pädagogische nützliche Bestimmung von HS die Frage der potentiellen Wirkung und des Erleidens nicht aussparen darf. In den Beispielen offenbaren sich deutlich *Unterschiede im Erleiden* von HS. Während in der ersten Szene Sprachlosigkeit die Folge anhaltender Demütigungen ist, so findet der geschädigte Schüler der zweiten Szene unmittelbar seine Stimme wieder. Dies macht zwar die Schädigung und das Leid nicht ungeschehen, stellt aber eine selbstbewusste Antwort dar, die sich der Opferrolle entzieht.

Szene 3: 9. Klasse, Sozialkunde

Lehrerin: „Der Unterschied zwischen Bürger- und Menschenrechten ist der, dass die Menschenrechte für alle Menschen gelten und die Bürgerrechte nur für die Bundesbürger.“

Schüler: „Gelten die Menschenrechte auch für Schwarze?“

Klasse: Lachen und Raunen

Lehrerin: „Wie ich schon sagte, die Menschenrechte gelten für alle Menschen.“

Schüler: „Achso, o.k.“

In Szene 3 handelt es sich auf der Ausdrucksebene um eine sehr subtile Form von HS. Es gibt keine beleidigenden Begriffe in der Szene und der Schüler stellt eine scheinbar ganz normale Unterrichtsfrage. Die Abwertung schwarzer Menschen lässt sich nur aus der Prämisse der Frage rekonstruieren: Nur wenn „Schwarzen“ nicht das Menschsein zugesprochen wird, kann die Frage so gestellt werden. Es offenbart sich jedoch nicht lediglich eine harmlose Schülerfrage oder lediglich der authentische Rassismus des Schülers, sondern die öffentliche Inszenierung eines Tabubruchs. Das Lachen und Raunen der Klasse zeigt an, dass es sich hierbei um einen Tabubruch handelt. Verschärft wird der Tabubruch, da er in einem öffentlichen Raum unter Anwesenheit der Lehrerin stattfindet, die als Sachwalterin schulischer Regeln, geteilter Wissensbestände, Wertüberzeugungen, mithin gesellschaftlicher Kohäsion fungiert. Vor dem Publikum der Schulklasse hat der Schüler die Lacher auf seiner Seite. Er kann sich in der schulischen Öffentlichkeit als jemand inszenieren, der an Tabus kratzt und die Sachwalter gesellschaftlichen Wissens herausfordert. Es lässt sich damit vermuten, dass HS auf der intentionalen Ebene als ein subsidiärer Akt fungiert. Deutlich wird auch: Anders als in den ersten Szenen, gibt es keine Person, der unmittelbar Leid zugefügt wird.

Szene 4: verschiedene Klassenstufen, Lernbüro (Hausaufgabenbetreuung)

Während des Lernbüros fällt der Lehrerin auf, dass plötzlich Unruhe auftritt und die SuS mehr das Fenster, als ihre eigenen Aufgaben im Blick haben. Die Lehrerin fragt: „Was ist denn der

Grund für die allgemeine Unruhe?". Daraufhin entfacht eine offene Diskussion über Flüchtlinge und den Bau der Container auf der gegenüberliegenden Straße. Eine Schülerin spricht sich immer wieder gegen den Bau solcher Container aus. Vor allem in ihrer Nähe möchte sie das eigentlich überhaupt nicht. Die Schülerin macht die Aussage, dass sie eh mit keinem von den Flüchtlingen reden wird, da diese sie doch alle vergewaltigen wollen. Deswegen habe ihr Vater ihr jeden Kontakt mit ihnen verboten. Daraufhin beginnen einige der SuS zu lachen, einige scheinen ihre durchaus ernst gemeinte Angst aber zu verstehen. Die Lehrerin greift ein, in dem sie herausfinden möchte, ob das Gedankengut von der Schülerin stammt oder ihrem Vater.

In der vierten Szene kommt es zur Äußerung einer Abwertung gegenüber Flüchtlingen durch ein Mädchen. Anlass ist der Bau von Flüchtlingsunterkünften vor der Schule. Flüchtlinge wollten ohnehin nur vergewaltigen. Die Schülerin steuert unter Verwendung von HS offenbar ihre soziale Wahrnehmung und den Umgang mit Menschen, die ihr fremd sind. Die Abwertung der Flüchtlinge als Vergewaltiger dient als Legitimation dafür, auf Distanz zu bleiben und Kontakt zu meiden. Anders als in den ersten beiden Szenen gibt es hier keine anwesende Person, die abgewertet und geschädigt wird, und auch die öffentliche Inszenierung steht nicht im Mittelpunkt der Äußerung – wenngleich sie natürlich im Sinne von HS öffentlich geäußert wird. Die kognitive (Orientierungssuche) und soziale Funktionalität (Kontaktmeidung) scheint zu dominieren.

4.2 Die Bedeutung unterschiedlicher Realisierungsvarianten von HS für das pädagogische Handeln

Die Realisierungsvarianten enthalten alle Merkmale von HS, sie unterscheiden sich aber danach, welches Merkmal in der Situation dominiert oder besondere pädagogische Relevanz erlangt. In einer *ersten Variante* lassen sich Situationen erkennen, in denen HS in Anwesenheit von Betroffenen stattfindet und Leid erzeugt. Die Anwesenheit von Leidtragenden ist das Alleinstellungsmerkmal. Dabei lassen sich weiterhin zwei Untervarianten unterscheiden. In der einen gelingt dem Geschädigten Selbstermächtigung und ein aktiver Umgang mit dem erfahrenen Leid. In der anderen bleibt der Geschädigte stumm und in seinem Leid gefangen. In einer *zweiten Variante* sind Situationen zu finden, in denen HS als ein subsidiärer Akt zu verstehen ist, mit dem eigentlich andere Ziele verfolgt werden. Man kann HS einsetzen, um gewählt zu werden, Bücher zu verkaufen oder – wie bei der Szene „Menschenrechte“ – in der Klassensituation den Lehrer zu provozieren und auf sich aufmerksam zu machen. Bewusste öffentliche Inszenierung scheint ein Indikator für HS als subsidiäre Aktion zu sein. In der *dritten Variante* schließlich realisiert sich HS in Situationen, in denen eine authentische Orientierungssuche in der sozialen Welt im Mittelpunkt steht. Solche Situationen sind in der Regel nicht belastet mit interindividuellen Konflikten in der Schulklasse. Sie sind mitunter gekennzeichnet durch paralleles Sprechen, gegenseitige Bestätigung und stammtischartiges Hochschaukeln. Ein Beispiel ist die Orientierungssuche der Schülerin aus dem Beispiel vier angesichts der deutlichen Veränderung ihres Schulumfeldes durch den Bau von Flüchtlingsunterkünften.

Für angemessenes pädagogisches Agieren angesichts von HS macht es einen großen Unterschied, welche Realisierungsvariante von HS vorliegt – ob ein Schüler unmittelbar geschädigt wird, ob HS als subsidiärer Akt gegeben ist oder ob in HS vor allem eine authentische Orientierungssuche zum Ausdruck kommt. In den ersten beiden Fällen liegen unmittelbare Schädigungen vor. Während der Schüler der ersten Szene („Scheiß Neger!“) jedoch offenbar Schutz benötigt, braucht der Schüler in der zweiten

Szene („Schwuchtel“) allenfalls – wenn überhaupt – beiläufige Unterstützung durch die Lehrperson. Sanktionen gegenüber dem Schädigenden würden möglicherweise die Opferrolle erst klassenöffentlichkeitswirksam als solche konstituieren. Lehrpersonen können durch ungeschicktes „Eingreifen“ die Situation aus der Sicht des Geschädigten auch verschlimmbessern. In der dritten Szene („Menschenrechte“) liegt HS als subsidiärer Akt vor. Hier mag es ratsam sein, das damit eigentlich verbundene Ziel zu vereiteln und zu demonstrieren: Mit HS erreichst Du Deine Ziele nicht. So handelte auch die Lehrerin: Sie behandelte die Provokation schlicht als Wissensfrage und setzte die Unterrichtsroutine demonstrativ fort. Wenn – wie in der vierten Szene („Wohncontainer“) – HS als *authentischer Orientierungsversuch* in der sozialen Welt zu Tage tritt, dann mögen Gespräche, Argumente und Argumentationsstrategien zum Tragen kommen.

5 Schluss: wissenschaftliche Erkenntnis und Professionalisierung durch Fallarbeit

Im Laufe der Fallarbeit im Seminar, die über die letzten 10 Semester kontinuierlich durchgeführt wurde, bestätigte sich, dass die hier vorgestellten Realisierungsvarianten von HS stabil auftreten. Es zeigte sich zudem, dass die Unterscheidung von Realisierungsvarianten besonders nützlich ist, um über Vor- und Nachteile pädagogischer Maßnahmen nachzudenken. Die didaktische Fallarbeit im Rahmen der Begleitung des Praxissemesters hat sich somit als hilfreich erwiesen, um zu wissenschaftlich interessanten Ergebnissen zu gelangen und pädagogische Kreativität freizusetzen – auch wenn die Fallarbeit nicht mit einer im engeren Sinne rekonstruktiven und typisierenden Unterrichtsforschung gleichgesetzt werden kann (May 2018, S. 107–110).

Darüber hinaus besteht der besondere Wert der didaktischen Fallarbeit aber in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Die Verfügungsmöglichkeit über ein szenisches Gedächtnis, das analoge Szenen zu repräsentativen Fällen verallgemeinert (Combe und Kolbe 2008, S. 871 f.), unterscheidet Experten von Novizen. Der Aufbau eines solchen Gedächtnisses erfolgt im Laufe der Berufsbiographie und ist eine wichtige Ressource für die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften. Dennoch kann – wie im Seminar geschehen – bereits im Lehramtsstudium die Entwicklung eines fallerschließenden Habitus sowie der Aufbau fallartigen Wissens eingeleitet werden.

Die Möglichkeiten der Fallarbeit und Kasuistik sind vielfältig (Kiel und Kollmannsberger 2011). In unserem Fallseminar hat sich besonders die vergleichende Interpretation entlang von Leitfragen bewährt: Wer ist beteiligt? Was passiert? Wie genau erfolgt die Abwertung? Wie wird die Abwertung eingesetzt? Welche Funktion erfüllt die Abwertung für den Handelnden und den sozialen Kontext? Welche Handlungsmöglichkeiten sind denkbar? Die Akzeptanz der Fallarbeit bei den Studierenden fällt nach meiner Erfahrung umso geringer aus, desto stärker sie sich an den Methoden rekonstruktiver Unterrichtsforschung orientiert und desto geringer an pädagogischen Handlungsfragen (May 2018, S. 107–110). Für die didaktische Fallarbeit sollte ein Weg gefunden werden, der zwischen einer rein auf Erkenntnis und Typisierung zielenden rekonstruktiven Unterrichtsforschung und einer raschen subsumtionslogischen Einordnung von Szenen in Falltypen liegt.

Literatur

- Austin, John L. (2010): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam.
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 857-875.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Delmholm, Pascal (2007): *Die geraubte Stimme*. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript, S. 229-248. <https://doi.org/10.14361/9783839405659-009>
- Garton Ash, Timothy (2016): *Redefreiheit. Prinzipien für eine vernetzte Welt*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Haas, John (2012): *Hate Speech and Stereotypic Talk*. In: Howard Giles (Hg.): *The handbook of intergroup communication*. New York: Routledge, S. 128-140.
- Herbeck, Dale A. (2018): *Freedom of Speech an the communication discipline: defending the value of low-value speech*. In: *Communication Education* 67 (2), S. 245-253.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1428760>
- Herrmann, Steffen K.; Krämer, Sybille; Kuch, Hannes (Hg.) (2007): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839405659>
- Kiel, Ewald; Kollmannsberger, Markus (2011): *Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Markert, Thomas (2007): *Zur Praxis verbaler Gewalt unter Schülerinnen und Schülern*. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript, S. 295-310.
<https://doi.org/10.14361/9783839405659-012>
- May, Michael (2018): *Vorurteile bearbeiten durch politische Bildung. Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars*. In: Andreas Beelmann (Hg.): *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 107-125.
- Meibauer, Jörg (2013): *Von der Sprache zur Politik*. In: Jörg Meibauer (Hg.): *Hassrede. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion = Hate speech*. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek, S. 1-16.
- Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried; Ehninger, Frank (2011): *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte*. 2. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH.
- Rabe, Tobias; Beelmann, Andreas (2009): *Entwicklungspsychologische Grundlagen*. In: Andreas Beelmann und Kai J. Jonas (Hg.): *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 113-135.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91621-7_6
- Saunders, Kevin W. (2011): *Hate Speech in the Schools: A Potential Change in Direction*. In: *Maine Law Review* 64 (1).
- Sponholz, Liriam (2018): *Hate Speech in den Massenmedien. Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15077-8>
- Waltman, Michael S.; Haas, John (2011): *The communication of hate*. New York, NY: Lang.
<https://doi.org/10.3726/978-1-4539-0046-8>
- Waltmann, Michael S. (2018): *The normalizing of hate speech and how communication educators should respond*. In: *Communication Education* 67 (2), S. 259-265.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1430370>
- ZDF (2018): *AfD-Aschermittwoch. Türkische Gemeinde klagt über Volksverhetzung*. Online verfügbar unter <https://www.zdf.de/nachrichten/heute/tuerkische-gemeinde-klagt-ueber-volksverhetzung-durch-afd-100.html>, zuletzt geprüft am 05.04.2018.