

„Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen

Cindy Ballaschk, Sebastian Wachs, Norman Krause, Friederike Schulze-Reichert, Julia Kansok-Dusche, Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth

Zusammenfassung

Das Thema Hatespeech rückt immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit und der Forschung. Im Gegensatz zu Hatespeech im Internet wird jedoch Hatespeech unter Jugendlichen, die von Angesicht zu Angesicht im Schulkontext ausgeübt wird, kaum beachtet. Hier setzt die vorliegende Studie an, in der Schüler*innen (n = 55), Lehrkräfte (n = 18) und Sozialpädagog*innen (n = 16) auf der Basis leitfadengestützter Interviews dazu befragt wurden, was mögliche Beweggründe und Motive dafür sind, dass Schüler*innen Hatespeech in der Lebenswelt Schule und online ausüben. Die Ergebnisse zeigen, dass mögliche Beweggründe für Hatespeech Angst vor Statusverlust, Gruppendruck, Provokation, Spaß, politisch-ideologische Überzeugung und Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen sind. Darüber hinaus wird verdeutlicht, dass sich hinter diesen Gründen für Hatespeech oftmals Grundmotive nach Macht und Zugehörigkeit abzeichnen. Die Ergebnisse werden in Bezug auf anschließende Forschung und praktische Implikationen diskutiert.

Schlagwörter: Hatespeech, Hassrede, Gründe, Motive, Schule

“Then everyone just goes along with it.” A qualitative study on reasons and motives of hate speech among students

Abstract

Interest in the topic of hate speech has increased steadily in both the public realm and that of scientific research. Seldom addressed, however, is the proliferation of hate speech amongst adolescents, experienced face-to-face in the school context. To this end, the present study interviewed students (n = 55), teachers (n = 18) and social workers (n = 16), using guideline-based interviews to discuss reasons and motives for students practicing hate speech both online and in the school environment. Results showed that reported reasons for hate speech include fear of diminishing status, peer group pressure, provocation, fun, political-ideological convictions, and compensation for feelings of frustration and inferiority. Additionally, reasons for hate speech are often associated with the basic motives need for power and affiliation. The findings are discussed in relation to future research and practical implications.

Keywords: hate speech, reasons, motives, school

1 Einleitung

Hass und Hetze gegen bestimmte Personengruppen sind keine neuen Phänomene. Allerdings sind Anfeindungen und Herabsetzungen gegen die ‚Anderen‘ in den letzten Jahren gerade in oder durch soziale Medien deutlich sichtbarer geworden (Hawdon et al., 2019). In diesem Zusammenhang hat sich der Begriff *Hatespeech* etabliert, der verdeckte wie offene kommunikative Äußerungen der Herabsetzung, Entwürdigung und Ausgrenzung von Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu Personengruppen in Worten, Texten oder Bildern umschreibt (Wachs et al., 2020). Da Hatespeech eher als Phänomen unter Erwachsenen und im Onlinekontext erforscht wurde, ist der Bedarf an Studien groß, die Hatespeech unter Jugendlichen im Schulkontext untersuchen.

Aus der Forschung zu Online-Hatespeech ist bekannt, dass Jugendliche nicht nur Hatespeech beobachten oder Opfer davon sind, sondern sich selbst auch aktiv an der Verbreitung von Hass und Hetze mittels digitaler Medien beteiligen (Wachs & Wright, 2018). Um mögliche Beweggründe und Motive zu verstehen, warum Jugendliche Hatespeech ausüben, wurden in der vorliegenden Studie qualitative Interviews mit Schüler*innen, Lehrkräften und anderem Schulpersonal durchgeführt. Sie wurden dazu befragt, welche Motive sie bei Schüler*innen bzw. Mitschüler*innen vermuten. Die Ergebnisse können nicht nur einen wichtigen Beitrag leisten, Hatespeech unter Jugendlichen besser zu verstehen, sondern auch als Grundlage für die Entwicklung evidenzbasierter Präventionsansätze dienen.

2 Forschungsstand

Eine zentrale Frage, die die sozialpsychologische Diskriminierungsforschung seit jeher beschäftigt, ist die Frage nach Beweggründen für ausgrenzendes Verhalten. Der Theorie der sozialen Identität folgend, kann diskriminierendes Verhalten gegenüber Mitschüler*innen in der Schule – und somit vermutlich auch von Hatespeech – die Folge des Wunsches sein, ein eigenes positives Selbstkonzept aufzubauen oder zu verbessern. Die soziale Identität als Teil des Selbstbildes zu stärken, bedeutet, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen und diese positiv zu bewerten. Die positive Bewertung der Eigengruppe geht mit der Tendenz die Fremdgruppe abzuwerten und ggf. mit diskriminierenden Verhaltensweisen gegenüber dieser, einher (Tajfel & Turner, 1986). Zugleich wird die soziale Identität als komplex angesehen, da Menschen sich zu vielen Gruppen zugehörig fühlen (Roccas & Brewer, 2002) und sich Gruppenzugehörigkeiten im Lebenslauf verändern können (Jetten et al., 2010). Wie Schüler*innen ihre personale und soziale Identität als Teile des Selbstbildes wahrnehmen, beeinflusst somit ihr Sozialverhalten gegenüber Mitschüler*innen. Um dieses schlüssig zu erklären, bedarf es der Untersuchung des komplexen Zusammenwirkens intrapersoneller (z.B. Motive, Emotionen, Einstellungen), interpersoneller (z.B. Beziehungsgefüge innerhalb einer Schulklasse, Gruppendynamiken) und kontextueller Faktoren (z.B. demokratische Schulkultur, fehlende Präventionsprogramme) (Wachs et al., 2020). Im vorliegenden Beitrag werden wir uns in einer ersten Annäherung an das Thema den intra- und interpersonellen Faktoren für die Hatespeech-Ausübung widmen, da kontextuelle Gegebenheiten im Rahmen der Interviewstudie nicht systematisch erfasst wurden.

Forschungsergebnisse dazu, welche Beweggründe die Ausübung von Hatespeech in der Schule begünstigen, liegen derzeit nicht vor. Befunde aus der Forschung zu Mobbing und Online-Hatespeech liefern jedoch auch erste Hinweise für mögliche Gründe von Hatespeech in der Schule. In unterschiedlichen Studien gaben Schüler*innen an, dass mögliche Gründe für Mobbing, Emotionen (z.B. Langeweile, Spaß, Wut und Frustration), negative Einstellungen gegenüber einer Opfergruppe und gruppendynamische Prozesse (z.B. Gruppendruck) sind (Compton et al., 2014; Fluck, 2017; Grading et al., 2012). Forschungsergebnisse zu Online-Hatespeech unter Erwachsenen liefern ähnliche Erkenntnisse. Spaß und Nervenkitzel, aber auch politisch-ideologische Überzeugungen, den Wunsch auf soziale Ungerechtigkeit aufmerksam zu machen oder Gruppendruck wurden in einer Studie zu Online-Hatespeech als Beweggründe angeführt (Erjavec & Kovačič, 2012). Um den bisherigen Kenntnisstand zu erweitern, lautet die erste erkenntnisleitende Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung: Welche Beweggründe nennen die Befragten dafür, dass Jugendliche in der Schule Hatespeech ausüben?

Neben der Betrachtung von Beweggründen wie z.B. Emotionen, Einstellungen und gruppendynamischen Prozessen stellt sich die Frage, welche Rolle Motive für die Ausübung von Hatespeech spielen. Motive können als über längere Zeit etablierte Bewertungsvorlieben von Menschen in Bezug auf bestimmte Anreizformen (z.B. Macht, Leistung, Beziehungen) verstanden werden, die Einfluss auf die eigenen Handlungen haben. Leistungs-, Macht- und Zugehörigkeitsmotive werden als Grundmotive menschlichen Handelns angesehen, da diese fundamentalen Bedürfnissen von Menschen entsprechen (Schmalt & Heckhausen, 2010; Sokolowski & Heckhausen, 2010). In Bezug auf Hatespeech können das Macht- und das Zugehörigkeitsmotiv von besonderer Bedeutung sein. Macht wird verstanden, als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 1972, S. 28). Macht meint damit die Fähigkeit eines Individuums, Einfluss auf andere zu nehmen und sich als stark zu erleben (McClelland, 1975). Das Machtmotiv zeigt sich durch den Wunsch nach Dominanz und Kontrolle über andere. Der Wunsch nach Macht zielt auch darauf ab, Stärke und Selbstvertrauen zu erfahren und steht der Angst vor Verlust dieser Macht gegenüber (Sokolowski & Heckhausen, 2010). Zugehörigkeit zu erleben, meint zwischenmenschliche Akzeptanz anzustreben (Leary et al., 2013), indem Individuen sich gegenüber anderen kooperativ verhalten, um ein gutes Standing innerhalb der Gruppe zu erreichen (De Cremer & Leonardelli, 2003). Dabei stehen nicht zwischenmenschliche Kontakte per se im Vordergrund, sondern vielmehr jene, die als positiv, angenehm und befriedigend empfunden werden (Baumeister & Leary, 1995). Dieses Motiv speist sich aus der Hoffnung auf Zugehörigkeit oder der Angst vor Zurückweisung (Mehrabian & Ksionzky, 1974). In Bezug auf Mobbing konnten unterschiedliche Studien aufzeigen, dass mobbendes Verhalten eng mit dem Bedürfnis nach Macht und Zugehörigkeit verbunden ist (Fandrem et al., 2009; Roland & Idsøe, 2001). Ebenso weisen erste Befunde darauf hin, dass auch das Ausüben von Online-Hatespeech der Abgrenzung von anderen Gruppen, der Herstellung von Zugehörigkeit und der Festigung der eigenen Gruppenidentität dienen kann (Keipi et al., 2017).

Studien, die Motive von Mobbing und Online-Hatespeech erforschten, untersuchten entweder ausschließlich Grundmotive nach Macht und Zugehörigkeit (Keipi et al., 2017; Olthof & Goossens, 2008) oder sie analysierten Beweggründe in einem breiteren Verständnis (z.B. Emotionen, Einstellungen, Gruppendynamiken) (Erjavec & Kovačič, 2012), jedoch keine Grundmotive. Die dritte und häufigste Herangehensweise ist die empirische

Untersuchung verschiedener Beweggründe und Grundmotive nebeneinander, ohne einen Zusammenhang der Beweggründe und Grundmotive herzustellen (Compton et al., 2014; Fandrem et al., 2009; Gradinger et al., 2012; Roland & Idsøe, 2001). Vor dem Hintergrund der Komplexität menschlichen Verhaltens kann davon ausgegangen werden, dass Beweggründe von Hatespeech (z.B. Emotionen, Einstellungen, Gruppendynamiken) in Verbindung mit dahinterliegenden Grundmotiven stehen. Daraus ergibt sich die zweite Forschungsfrage: Lassen sich die berichteten Beweggründe für Hatespeech in Bezug zu den Grundmotiven nach Macht und Zugehörigkeit setzen?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Sampling und Feldzugang

Insgesamt wurden 89 Interviews durchgeführt, davon 55 mit Schüler*innen, 18 mit Lehrkräften und 16 mit Schulsozialarbeiter*innen. Es wurden Personen mit diversen Geschlechtern befragt. Die Schüler*innen waren alle in der zehnten Klasse. In Berlin wurden an fünf Schulen 55 Interviews durchgeführt und in Brandenburg waren es 34 Interviews an drei Schulen. Zwei Schulen in Brandenburg konnten wegen der pandemiebedingten Schulschließungen nicht mehr befragt werden.

Eine induktive Stichprobenziehung bzw. ein theoretisches Sampling (nach Grounded Theory), bei dem die Fallauswahl im laufenden Prozess und auf der Basis erster Ergebnisse zirkulär angepasst wird (Glaser & Strauss, 1998), war aufgrund der Genehmigungsverfahren der Länder Berlin und Brandenburg nicht möglich. Somit war der Grad der methodischen Offenheit limitiert, denn die Schulen mussten zur Genehmigung der Durchführung der Studie bereits vor der Erhebung feststehen. Die Fallauswahl erfolgte kriteriengeleitet und möglichst kontrastreich im Sinne eines „purposeful Sampling“ (Palinkas et al., 2015). So wurde das Sample in Berlin nach sozioökonomisch stärkeren und schwächeren Stadtteilen sowie nach Ost- und Westberlin und in Brandenburg nach städtischen und ländlichen Räumen kontrastiert. Innerhalb dieser sozialen Räume wurden unterschiedliche Schultypen kontrastierend in die Auswahl einbezogen (Integrierte Sekundarschulen und Oberschulen mit und ohne gymnasialer Oberstufe sowie Gymnasien).

Der Zugang zu den Schulen erfolgte primär über Netzwerke und bildungspolitische Akteur*innen sowie über direkte Anfragen per Telefon und/oder per Mail. Potentielle Gatekeeper wie Gewerkschaften, Verbände, Parteien oder Religionsgemeinschaften ermöglichten darüber hinaus Zugang zum Forschungsfeld.

3.2 Interviews als Untersuchungsinstrument

Die Datenerhebung an den Schulen erfolgte durch episodische Interviews (Flick, 2011), indem offene Erzählaufforderungen zu biografischem, erfahrungsnahem und situationsbezogenem Wissen durch konkrete, zielgerichtete Fragen zu semantischem Wissen ergänzt wurden. Mit dem Anspruch der maximalen Offenheit wurden die Fragen und Erzählaufforderungen mehrfach reflektiert und entsprechend angepasst (Helfferich, 2019), sodass die Interviewten ihre subjektive Sicht möglichst unbeeinflusst entfalten konnten. In den

Interviews wurde zudem ein Schaubild genutzt, um das Phänomen Hatespeech zu erläutern. Dieses lag in der Regel während des gesamten Interviews sichtbar aus, um die Arbeitsdefinition zu Hatespeech¹ im Interview den Befragten präsent zu halten.

In Bezug auf die Forschungsfrage nach Beweggründen und Motiven von Schüler*innen Hatespeech einzusetzen, wurde eine bewusst offen gehaltene Erzählaufforderung gewählt und dann gestellt, wenn die Befragten zuvor Hatespeech Vorkommnisse berichteten: „Ich bitte Sie/dich mir zu erzählen, warum es überhaupt Hatespeech an dieser Schule gibt?“. Die Befragten antworteten auf diese allgemein gehaltene Frage sehr unterschiedlich. Manche äußerten sich zur sozialen Herkunft der Schüler*innen oder zum Schulklima, andere bezogen sich auf veränderte gesellschaftliche Sagbarkeiten und wieder andere berichteten von Gründen und Motiven Hatespeech einzusetzen. Schüler*innen direkt nach ihren Gründen und Motiven zu fragen, wäre weniger zielführend gewesen, da aus der Motiv-Forschung bekannt ist, dass Befragte tendenziell nur sozial akzeptierte Beweggründe und Motive nennen und jene verschweigen, die ihrem Ansehen schaden könnten (Rosenstiel, 2015). Diesen Eindruck bestärkt, dass Schüler*innen selten zugaben Hatespeech auszuüben, sondern mehr über die Hatespeech von Mitschüler*innen sprachen. Durch die allgemein gehaltene Erzählaufforderung konnten die Interviewten ggf. eigene Motive für Hatespeech reflektieren und mit dem beobachteten Verhalten von (Mit-)Schüler*innen abgleichen. Zugleich konnten auch Schilderungen von schulischem Personal einbezogen werden, welche Beweggründe und Motive sie bei Schüler*innen wahrnehmen.

3.3 Analysestrategien

Aufgrund der großen Menge an Datenmaterial wurde kriteriengeleitet eine Auswahl für die Transkription getroffen. Es wurden 21 Interviews mit Schüler*innen, 18 mit Lehrkräften und neun mit Schulsozialarbeiter*innen in Anlehnung an das Transkriptionssystem GAT2 (Dresing & Pehl, 2015) softwaregestützt transkribiert. Die Transkripte geben den exakten Wortlaut der Redebeiträge sowie Informationen zur Verlaufsstruktur wieder. Um neben Motiven Wissen zu Formen, Arten, Erscheinungs- und Reaktionsweisen zu Hatespeech generieren zu können, wurde anhand der Fragen der Interviewleitfäden ein grobes Kategoriensystem erstellt und deduktiv Kategorien wie z.B. Motive, Formen (z.B. rassistische oder sexistische Hatespeech) und Kontexte von Hatespeech (online, offline) sowie Reaktionen auf Hatespeech festgelegt. Um den weiteren Analyseprozess jedoch möglichst offen zu gestalten, orientierte sich die weitere Datenauswertung am Vorgehen der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010; Strübing, 2014). Innerhalb des bestehenden Kategoriensystems wurde induktiv, zunächst „in-vivo“, codiert (offenes Codieren). Diese wurden im weiteren Verlauf zu neuen Kategorien zusammengefasst und das Kategoriensystem angepasst (axiales und selektives Codieren). Dieses Verfahren wurde softwaregestützt mit MAXQDA durchgeführt. Neben der Kategorienbildung halfen theoretische Dokumenten- und Codememos, Interpretationen und Hypothesen festzuhalten und zu diskutieren.

3.4 Güte der Daten

Um die Datengüte abzusichern, erfolgte die Datenaufzeichnung standardisiert (prozedurale Reliabilität nach Flick, 2014). Zugleich wurden verschiedene Formen der Triangulation (Denzin, 1989; Flick, 2019) angewendet: Es wurde ein kontrastreiches Sampling gewählt, das systematisch unterschiedliche Schulen und verschiedene Interviewte an verschiedenen Orten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten einbezog (Daten-Triangulation). Um personenbezogene Verzerrungen durch Forschende zu minimieren, wurde die Datenerhebung und -auswertung durch forschungserfahrene Personen durchgeführt, welche die Arbeitsprozesse und ihre eigene Subjektivität stets im Team reflektierten (Forschenden-Triangulation). Es wurden verschiedene Hypothesen und Perspektiven eingesetzt, um Verzerrungen durch vorgefasste Denkmuster und Vorstellungen sichtbar zu machen und zu minimieren (Theorien-Triangulation). Durch die Kombination von Erzählaufforderungen (biografisches und Erfahrungswissen) sowie Nachfragen (semantisches Wissen) in den Interviews wurde innerhalb der Methode trianguliert (Methodologische Triangulation).

4 Ergebnisse

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird zunächst auf Beweggründe für die Ausübung von Hatespeech eingegangen. Anschließend wird untersucht, inwieweit Grundmotive den rekonstruierten Beweggründen zugrunde liegen. Eine Unterscheidung nach verschiedenen Motivarten wird hier zu analytischen Zwecken vorgenommen. Es sei allerdings darauf verwiesen, dass sich verschiedene Motive überlagern oder sogar gleichzeitig wirken können.

4.1 Gründe für das Ausüben von Hatespeech

Bei der Auswertung des qualitativen Datenmaterials konnten die folgenden Beweggründe für Hatespeech herausgearbeitet werden:

Angst vor Statusverlust: Ein erster Beweggrund ist die Angst vor Statusverlust. Die so intendierte Hatespeech verfolgt die Ziele „nicht unbeliebt [zu] werden“ ([J]ugendliche*r 15), „die Hierarchien in der Klasse klarzumachen“ ([S]chulsozialarbeiter*in 05) und die eigene Machtstellung innerhalb der Klasse zu erhalten. Es scheint, dass eher sozial etablierte Schüler*innen Hatespeech aus diesem Grund ausüben, da geschildert wird, dass es „meistens von den Beliebten [...] aus[geht]“ (J02) und es „vorwiegend starke Typen [sind], die ein gutes Standing in der Klasse haben. [...] Die aus augenscheinlich gut situierten Familien kommen und offenkundig keiner Randgruppe angehören“ ([L]ehrkraft 05). Die Schädigung des Gegenübers ist nicht ihr Ziel, sondern sie wird als notwendig hingenommen, wenn es darum geht, die eigene soziale Position in der Klasse und Schule zu bestätigen, zu stärken und abzusichern.

Gruppendruck: Ein weiterer Beweggrund für Hatespeech ist Gruppendruck unter Schüler*innen. Gruppendynamische Prozesse werden einerseits von Schüler*innen betont: „Dann machen halt alle mit und gehen auf einen los“ (J12). Andererseits bestätigen interviewte Lehrkräfte ebenfalls Gruppendynamiken. In einem Fall wurde beschrieben, wie

sich rechtsradikale Hatespeech von Schüler*innen innerhalb kürzester Zeit in einem Klassenchat verbreitet hat:

„Es hat so eine Gruppendynamik bekommen [...] also es war dann wie so eine Welle, und es hat sich dann so gesteigert, weil einer immer noch was draufgesetzt hat und so anonym war es ja nicht, weil ein Klassenchat, da sind ja alle, also da sind ja die Leute alle bekannt“ (L01).

In der Aufarbeitung dieses Hatespeech-Vorfalles mit den Schüler*innen hat sich gezeigt, dass gruppendynamische Prozesse zu dieser Entwicklung geführt haben und nicht rechtsradikale Einstellungen einzelner Schüler*innen: „Also es ist nicht die wirkliche politische Haltung gewesen oder nicht das wirkliche politische Denken oder soziale Denken“ (L01), sondern das gegenseitige Anstacheln und Überbieten wollen, das dazu führte.

Provokation und Austesten von Grenzen: Das Provozieren und Grenzen austesten ließ sich als anderer Beweggrund aus dem Interviewmaterial herausarbeiten. Dies wurde weniger von Schüler*innen, sondern hauptsächlich in den Interviews mit Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen benannt, was die Relevanz unterstreicht, unterschiedliche Perspektiven zu dem Thema zu berücksichtigen. Hatespeech wird hierbei als eine Art Test innerhalb einer Klasse oder Peergroup eingesetzt, bei dem geprüft wird, wie andere auf abwertende Äußerungen reagieren und wie weit gewisse Aussagen zulässig sind: „Meistens ist es ja eine Art Provokation, um zu gucken, wie dein Gegenüber [...] reagiert“ (S03). Die mit der Hatespeech beabsichtigten Provokationen werden gegen Lehrkräfte eingesetzt: „Die wollen mich auch provozieren“ (L02), wie auch gegen Mitschüler*innen: „und die wissen ganz genau, wenn wir diesen Knopf jetzt drücken, dann flippt der auch sofort aus“ (S01). Das Ziel scheint weniger die Verletzung des Gegenübers zu sein, sondern die sozialen Grenzen auszuloten und die andere Person zu einer sozial nicht akzeptierten Reaktion zu bringen.

Spaß: Aus dem Interviewmaterial lässt sich auch Spaß als möglicher Beweggrund, Hatespeech auszuüben, rekonstruieren. Diese wird von Schüler*innen als „nur aus Spaß“ (J17) und als „freundschaftliches Necken“ (J20) beschrieben und umfasst gruppenbezogene Abwertungen von Angesicht zu Angesicht oder das Senden von Stickern und Memes mit diskriminierenden bis hin zu rechtsradikalen Inhalten in Chatgruppen. Auch wenn hierbei Hatespeech als lustig verstanden wird, sind sich Jugendliche zugleich der ernsthaften und schmerzvollen Elemente dieser Kommunikation durchaus bewusst:

„Also ich finde es einerseits irgendwie witzig, aber andererseits finde ich es auch echt herabwürdigend. Das ist so ein Mix aus beidem. Also es gibt so Witze, die sind wirklich witzig und dann gibt es welche, wo man denkt, vielleicht hätte ich jetzt nicht lachen sollen, das war ganz schön böse, aber in dem Moment war es ganz schön lustig“ (J02).

Wird negativ auf diese Form der spaßig gemeinten Hatespeech reagiert, gehen befragte Schüler*innen teils davon aus, dass intervenierende Lehrkräfte oder Mitschüler*innen den Spaß nicht verstehen würden. Es zeigt sich in den Interviews, dass Intention und Wirkung manchmal durchaus von allen als Scherz geteilt werden, insbesondere wenn diese Form unter Freund*innen stattfindet. Aus gruppenbezogenen Beleidigungen, auch unter Freund*innen und auch wenn sie scherzhaft intendiert waren, können zugleich, sofern sie bestimmte Grenzen überschreiten, schnell ernsthafte Situationen entstehen und Verletzungen bei Betroffenen verursacht werden. Dies ist dann der Fall, wenn der Spaß, den Ausübende oder Zuschauende an der Beleidigung empfinden und formulieren, nicht zwangsläufig von Adressierten geteilt wird:

„Früher wurde ich manchmal Nutella genannt. Es gefiel mir nicht so, das habe ich glaube ich auch gesagt. Letztendlich wurde es halt als Witz angesehen und dann wurde es halt weitergeführt“ (J09).

Politisch-ideologische Überzeugungen: Im Gegensatz zu der spaßig und gruppendynamisch intendierten Hatespeech, die keine ideologischen Hintergründe erkennen ließ, wird im Interviewmaterial auch ein Beweggrund für Hatespeech erkennbar, der mit politisch-ideologischen Überzeugungen in Verbindung steht. Die Verletzungsabsicht wird von den Befragten im Gegensatz zu den zuvor geschilderten Beweggründen am deutlichsten wahrgenommen: „Natürlich gibt es welche, Nazis, Untergruppen [...], die machen das halt wirklich mit Absicht“ (J06). Eine weltanschaulich begründete Hatespeech bezieht sich auf eine Ideologie, die bewusst auf die Abwertung und Ausgrenzung bestimmter Personengruppen abzielt:

„Ein anderer von dem ich weiß, er wird als Nazi bezeichnet, weil er sehr rassistisch ist. Er ist feindlich gegenüber Ausländern. Er würde gerne, dass es wieder so ist, dass es keine Ausländer in dem Land gibt und nur ‚arisches Blut‘ in Deutschland verteilt ist“ (J19).

Die Verletzung und Degradierung mit Hatespeech aus einer politisch-ideologischen Überzeugung heraus scheint dabei als Mittel zu dienen, die Vormachtstellung der Eigengruppe zu rechtfertigen und entsprechende Ungleichheiten zu reproduzieren.

Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen: Hatespeech wird auch eingesetzt, um Emotionen von Frust oder Minderwertigkeit auszugleichen. Das geringe Selbstbewusstsein der Hatespeech ausübenden Mitschüler*innen rahmen befragte Jugendliche als „ein niedriges Selbstwertgefühl“ (J02) oder als „Minderwertigkeitskomplex“ (J07). Die wahrgenommenen Minderwertigkeitsgefühle werden als Anlass gesehen, durch aggressiv beleidigendes Verhalten diese Zustände zu kompensieren:

„Meiner Meinung nach ist es einfach ein niedriges Selbstwertgefühl, was man an anderen auslässt. Das ist meine Meinung, aber ich habe auch von vielen gehört, dass es so ein entlasten ist so zuzagen. [...] Und dann ist es so ein Auslassen seiner Gefühle“ (J02).

Hatespeech als Reaktion auf negative Gefühle der Minderwertigkeit oder der Unzufriedenheit wird sowohl von Schüler*innen als frustkompensierend wahrgenommen: „Und dann kann man den Frust abbauen“ (J05), als auch von Lehrkräften: „die eigene Frustration, dass man selber irgendwie mit sich oder mit seinem Leben unzufrieden ist und dadurch einfach dann gegen andere [hetzt]“ (L11). Dabei wird auch auf Diskriminierungserfahrungen verwiesen, die frustausgleichendes Verhalten begünstigen können:

„[...] ein paar junge Kerle, [...] die [...] einen türkisch-arabischen Hintergrund haben, sich [...] in Deutschland dann doch schlecht behandelt fühlen, ja? Weil sie irgendwie im Bus schon merken, dass man da nicht so gemocht wird oder beglotzt wird. Und dann kommen die schon schlecht gelaunt hier hin“ (L16).

Sich selbst nicht genug wertzuschätzen bzw. die Wertschätzung durch andere als zu gering bewerten, kann demnach dazu führen, Hatespeech einzusetzen, um sich dieser als belastend empfundenen Gefühle zu entlasten.

4.2 Grundmotive in Verbindung mit berichteten Beweggründen

Die zweite Forschungsfrage war, ob sich Grundmotive nach Macht oder Zugehörigkeit in den zuvor beschriebenen Gründen für Hatespeech-Ausübung rekonstruieren lassen. In Bezug auf den Anlass, aus *Angst vor Statusverlust* Hatespeech einzusetzen, zeigt sich, dass Grundmotive nach Macht vorliegen, da vorrangig etablierte Schüler*innen Hatespeech einsetzen, um ihren sozialen Status innerhalb der Klassenhierarchie zu bestätigen oder zu erhöhen. Die Sicht der befragten Pädagog*innen lässt darüber hinaus auch Bezüge zu einem darunterliegenden Grundmotiv nach Zugehörigkeit erkennbar werden, wenn sie beschreiben, dass Schüler*innen so versuchen, innerhalb der Schul- und Klassengemeinschaft die eigene „Rolle irgendwo [zu] behaupten“ (L03).

Wird Hatespeech aus einem Gefühl von *Gruppendruck* heraus eingesetzt, deutet sich an, dass Machtmotive Relevanz entfalten, wenn Schüler*innen sich durch gruppenbezogene Abwertungen anderer über diese erheben, um dafür zu sorgen, von Mitschüler*innen wahrgenommen zu werden und Bestätigung zu erhalten: „Es ist halt schon ein bisschen missverständlich, wieso diese Personen dann als Gruppenführer oder als sehr interessante Personen dargestellt werden und dass es auch wirklich klappt“ (J09). Zugleich nehmen all jene, die Hatespeech ausüben und mitlachen, an einem Gruppengeschehen teil, woraus sich Motive nach Zugehörigkeit ableiten lassen. Ihr Verhalten dient somit auch der Versicherung der Zugehörigkeit zur Hatespeech ausübenden Gruppe: „so Gruppenzwang und Reflex [...], aber, wenn man dann weiter drüber nachdenkt, dann realisiert man, dass das gar nicht lustig war“ (J09). Dieser Druck der Gruppe kann so weit gehen, dass nicht nur Ausübende und Beobachter*innen die Hatespeech unterstützen, sondern teilweise auch Betroffene von Hatespeech auf diese vermeintlich zustimmend reagieren:

„Weil es ja mal sein kann, dass es wirklich, wirklich lustig war und dann lacht halt die ganze Klasse und dann ist halt das Opfer nicht wirklich mehr das Opfer, sondern das lacht dann mit. Obwohl man das ja natürlich weiß, wie sich das Opfer dabei fühlt. Man fragt das Opfer ja nicht, das Opfer lacht einfach mit – vielleicht auch aus Angst oder aus Gruppenzwang“ (J09).

Die Angst, die hier im Zitat angedeutet wird, könnte die Angst sein, von allen anderen ausgelacht zu werden und als herabgesetztes Opfer dazustehen. Gruppenzwang führt dazu, die Verletzung nicht zu zeigen, indem mitgelacht wird und die erfahrene Hatespeech als Witz bagatellisiert wird. Auf diese Weise können sich Betroffene von Hatespeech trotzdem die Zugehörigkeit zur Gruppe sichern, indem sie die humoristische Interpretation der Herabsetzung teilen.

Wird Hatespeech als *Provokation und zum Austesten von Grenzen* eingesetzt, lassen sich Grundmotive nach Macht ableiten. Demnach wird sich gruppenbezogener Abwertungen bedient, um einen Kontrollverlust beim Gegenüber zu provozieren: „So und dann wurde [...] der Knopf gedrückt und der Junge flippt aus und will sich prügeln und sonst noch“ (S01). Mitschüler*innen zu einer unkontrollierten und sozial unerwünschten Reaktion zu bringen, scheint demnach als Gefühl der Kontrolle und Macht über andere erlebt zu werden. Ob Zugehörigkeitsmotive bei provozierender Hatespeech relevant sind, bleibt unklar, da sich diese nicht aus den Aussagen der Befragten rekonstruieren lassen.

Hatespeech, als *Spaß* intendiert, lässt sich mit dem Grundmotiv nach Macht in Verbindung bringen, da sich Schüler*innen der herabwürdigenden Wirkung ihrer gruppenbezogenen Beleidigungen durchaus bewusst sind. Auch pädagogische Fachkräfte berichten von Reaktionen von Schüler*innen, dass angeblich oft alles nur Spaß sei: „Für die Schü-

ler ist das immer eine Spaßsituation“ (L05). Sie vermuten, dass es sich dabei auch um Provokationen handeln könnte: „Da weiß man auch nicht, was dahintersteckt. Ob das ein vermeintlicher Witz von irgendjemandem war oder ob jemand provozieren will“ (S05). Die Hatespeech wird somit als spaßig gerahmt, dient aber der Herabsetzung des Gegenübers. Für diese Deutung, dass Motive nach Macht vorliegen, könnte sprechen, dass die geschilderten Herabwürdigungen ein teils menschenverachtendes bis verfassungsfeindliches Ausmaß annehmen und trotzdem als lustig gemeint oder als Satire beschrieben werden. Zugleich wird in der spaßorientierten Hatespeech das Grundmotiv nach Zugehörigkeit sichtbar, da es sich um eine gruppenstiftende Interaktionsform unter Peers zu handeln scheint:

„Mein bester Freund der ist Ausländer. [...] So aus Spaß sagen wir halt manchmal [...] ‚geh in dein Land zurück‘ oder so. Und da sagt er halt auch so manches zu mir, aber das ist nur Spaß und das wissen wir ja beide“ (J15).

Dementsprechend schildern Schüler*innen, dass sie aus Spaß initiierte Beleidigungen einsetzen, um sich ihrer Zuneigung und ihrer Freundschaft zu bestätigen. Es handelt sich dabei um ein sog. „Rumgealber“ (J 20) unter Freund*innen.

Der Hatespeech aus einer *politisch-ideologischen Überzeugung* heraus liegen deutlich Grundmotive nach Macht zugrunde, da die eigene Gruppe als Gruppe mit dem höchsten Wert betont wird, während zugleich anderen Gruppen gesellschaftlich inferiore Positionen zugewiesen werden. Aber auch Zugehörigkeitsmotive könnten hier relevant sein, denn hier suchen Befragte nach Gründen für dieses Verhalten und verorten diese im Umfeld der ausübenden Schüler*innen:

„Mit viel Rassismus und so, da halt hier einfach noch Dorf ist und hier [...] viele Leute wohnen, die rechts erzogen wurden. Einfach von den Großeltern, von den Eltern, weil hier [...] der Krieg noch drin ist“ (J18).

Daher ist davon auszugehen, dass sich diese Schüler*innen durch ihre menschenfeindlichen Abwertungen auch der Zugehörigkeit zu ihrer Familie, ihrem Umfeld bzw. ihren Freund*innen versichern, indem sie mit ihnen Werthaltungen teilen und weiterverbreiten. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit einer gemeinsamen politischen Weltanschauung sollte daher ebenfalls mitgedacht werden.

Wird Hatespeech zur *Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen* eingesetzt, lassen sich Grundmotive nach Macht rekonstruieren. Somit wird nicht nur das Ziel, sich durch Hatespeech vom Frust zu entlasten, beschrieben, sondern auch Intentionen danach, sich selbst aufzuwerten: „Und dass man versucht die anderen runterzumachen, um sich selber besser zu fühlen“ (J10). Gefühle der Minderwertigkeit werden auf diese Weise durch die Abwertung von anderen und Aufwertung des Selbst kompensiert, wie eine Lehrkraft bestätigt: „Der kann im Sport eben nicht viel und muss sich anders profilieren, indem er andere ein bisschen beleidigt“ (L17). Wird dieses Profilieren als Streben nach Bestätigung unter Peers gedeutet, könnten möglicherweise diesem Verhalten auch Grundmotive nach Zugehörigkeit zugrunde liegen, diese werden jedoch von den Befragten nicht eindeutig als solche benannt.

5 Diskussion

Die Ziele des vorliegenden Beitrags bestanden darin, zu untersuchen, welche Beweggründe für die Hatespeech-Ausübung in der Schule berichtet werden und zu analysieren, ob sich Verbindung zwischen den berichteten Beweggründen und dem Macht- und Zugehörigkeitsmotiv rekonstruieren lassen.

Die Angst vor Statusverlust wurde als ein Beweggrund für die Ausübung von Hatespeech genannt. Das Datenmaterial deutet darauf hin, dass dieser Beweggrund vorrangig bei statushohen Schüler*innen sichtbar wurde, die ihre soziale Position durch Herabsetzung anderer bestätigen und sichern wollen. Sie scheinen mit diesem Verhalten antisoziale Gruppennormen zu setzen. Dieses Ergebnis ist teilweise anschlussfähig an Erkenntnisse der Mobbingforschung, wonach Jugendliche mobben, wenn sie ihren Status erhöhen wollen oder ihren Wunsch nach Zugehörigkeit bedroht sehen (Underwood & Ehrenreich, 2014). Gründe für die gefühlte Bedrohung des Status oder der Zugehörigkeit lassen sich für beliebte Schüler*innen damit erklären, dass sie im Fokus der Klasse stehen und ihr Verhalten ständig beobachtet und bewertet wird. Somit erscheint ihre soziale Stellung als ähnlich prekär wie die ungeliebter Schüler*innen (Breidenstein, 2008). Bezogen auf die Forschungsfrage nach zugrundeliegenden Grundmotiven nach Macht und Zugehörigkeit lassen sich somit beide Formen wiederfinden. Dies erklären Kessels und Hannover (2020) durch die Unterscheidung von sozialer Akzeptanz (im Sinne eines Gemocht-Werdens) und Reputation (im Sinne von Popularität). Das Streben nach Statuserhalt bzw. -erhöhung bezieht sich eher auf die Reputation unter Gleichaltrigen und ist primär mit Wünschen nach Macht verbunden. In Bezug auf Mobbing zeigt sich, dass stark hierarchische Strukturen unter Schüler*innen, also ungleiche Machtkonstellationen, Mobbing fördern können (Garandeau et al., 2014). Daraus lässt sich in Bezug auf Hatespeech ableiten, dass Schüler*innen häufig aus Statusängsten heraus zu Hatespeech greifen, wenn sie Hierarchien und Machtverteilungen als sehr ungleich wahrnehmen. Hatespeech stärkt so die soziale Identität, insbesondere beliebter Schüler*innen, die sich der Zugehörigkeit zu den Beliebten versichern, indem sie andere gruppenbezogen abwerten.

Gruppendruck hat sich als weiterer Beweggrund für Hatespeech relevant gezeigt, denn dadurch werden Normen der Peergroup bestätigt. Dies ist z.B. der Fall, wenn Degradierung und Abwertung anderer Personen oder Gruppen innerhalb der eigenen Gruppe als legitime Mittel zur Steigerung der Popularität anerkannt sind. In Bezug auf Mobbing zeigt sich, dass Gruppennormen der Peergroup mit Beginn der Adoleszenz besonders stark wirken (Juvonen & Galván, 2008). Aus der Forschung zu Online-Hatespeech ist zudem bekannt, dass innerhalb einer Gruppe bestimmte Verhaltensnormen gelten, welche Gruppenmitglieder dazu motivieren, nach Aufmerksamkeit innerhalb dieser Gruppe zu streben und dass dies durch die Abgrenzung und Abwertung von anderen Gruppen geschieht (Keipi et al., 2017). Auch hier dient die Abwertung der Fremdgruppe der Versicherung der Zugehörigkeit zur Eigengruppe. Die Mobbingforschung weist darauf hin, dass Schüler*innen ausgrenzen, weil sie sich an anderen mobbenden Schüler*innen orientieren und nach deren Ansehen streben (Olthof & Goossens, 2008; Wright et al., 2021). Somit lässt sich auch hier die Forschungsfrage nach der Bedeutung von Grundmotiven sowohl nach Macht als auch nach Zugehörigkeit positiv beantworten. Machtbestrebungen zeigen sich in der Orientierung an abwertenden und degradierenden Gruppennormen, diese dienen der Abgrenzung von vermeintlichen Fremdgruppen. Zugehörigkeitsmotive

werden im Streben nach Zugehörigkeit und dem Wunsch nach Bestätigung innerhalb der Gruppe deutlich. So führt Gruppendruck dazu, dass Schüler*innen insbesondere dann Hatespeech unterstützen, mitlachen bzw. nicht intervenieren, wenn sie soziale Sanktionen anderer Gruppenmitglieder fürchten (Noelle-Neumann, 1982).

Zu provozieren und Grenzen auszutesten, wurde hauptsächlich von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen als Beweggrund für Hatespeech benannt. Forschung zu Cybermobbing zeigt, dass aggressives Onlineverhalten häufig eingesetzt wird, um bei anderen eine Reaktion zu provozieren (Varjas et al., 2010). Somit steht die Reaktion des Gegenübers im Vordergrund und weniger die Herabwürdigung. Zugleich erfüllt die Provokation für die ausübende Person eine identitätssichernde Funktion. Demnach provozieren Jugendliche andere, um sich von diesen abzugrenzen und Handlungsfähigkeit zu erleben (Stauber, 2012). Hinsichtlich der Forschungsfrage nach Grundmotiven lassen sich Wünsche nach Macht aus den Interviews rekonstruieren. Eine Person zu einem Verhalten zu provozieren, dass diese ohne Provokation nicht zeigen würde, ist als machtorientiertes Verhalten zu werten und führt bei erfolgreicher Provokation zur Stärkung des Selbstbildes. Verstehen lässt sich dieses Verhalten dadurch, dass Jugendliche provokante Sprache nutzen, um sich selbst aufzuwerten und innerhalb der Peergroup Bestätigung zu erhalten (Bahlo & Fladlich, 2018; Steckbauer et al., 2014). Grundmotive nach Zugehörigkeit wurden im Zusammenhang mit provozierend motivierter Hatespeech zwar nicht explizit benannt, lassen sich aber durch Ergebnisse der Jugendforschung plausibilisieren. Die Abgrenzung von den Umgangsformen der Erwachsenen durch den eigenen Habitus der Peergroup kann der Identitätsentwicklung dienen sowie Orientierung und Sicherheit im Umgang mit Gleichaltrigen geben (Heyer et al., 2012). Unangepasstes Verhalten hilft dementsprechend der (kollektiven) Selbstpräsentation (Kessels & Hannover, 2020).

Als weiterer Beweggrund für Hatespeech wurde Spaß beschrieben und auch dieses Ergebnis ist an Forschungen zu Mobbing und Online-Hatespeech anschlussfähig, wenn Mobbing aus Spaß heraus begründet wird (Gradinger et al., 2012) oder Online-Hatespeech als „Freude am Beleidigen“ (Schmitt, 2017, S. 52) benannt wird. Die vorliegende Studie zeigt, dass dieses Verhalten sowohl von Schüler*innen, jeweils aus Betroffenen-, Ausübenden- oder Beobachtenden-Perspektive, als auch von pädagogischem Personal sehr unterschiedlich bewertet wird. So ist die Grenze zwischen scherzhafter Interaktion und Konflikt unter Schüler*innen fließend. Anhand dieser Grenze lässt sich die zweite Forschungsfrage nach der Bedeutung von Grundmotiven nach Macht und Zugehörigkeit diskutieren. Das pädagogische Personal und teilweise auch Schüler*innen sehen in vermeintlich witzig gerahmter Hatespeech eher den Aspekt der Abwertung von Fremdgruppen und damit eine machtmotivierte Verhaltensweise. Die „scherzhaft gerahmte Imageverletzung“ (Neumann-Braun et al., 2002, S. 241), die die vorliegende Studie aufzeigt, wird von Forschungen zur Kommunikationskultur unter Jugendlichen als anerkannte Kommunikationsform in der Peergroup, die der Versicherung der Gruppenidentität sowie deren Zugehörigkeit dient, bestätigt (Neumann-Braun et al., 2002). Formen dieses „rituellen Beleidigens“ (Breidenstein, 2008, S. 958) wurden als Zugehörigkeitsversicherung unter Jungen beobachtet (Breidenstein, 2008). Die vorliegende Untersuchung weist darauf hin, dass dieses Motiv auch für weitere Geschlechter (z.B. Mädchen) relevant ist und somit Grundmotive nach Zugehörigkeit bei allen Jugendlichen vorliegen können. Damit zeigt sich auch, dass scherzhafte Beleidigungen und Herabsetzungen sowohl inkludierende als auch exkludierende Funktionen erfüllen können. Dabei entscheidet auch die Art der Beziehung zwischen den Interagierenden sowie die jeweilige Kommunikati-

onssituation, ob über diesen Umgang miteinander Verbundenheit hergestellt oder Hierarchien markiert werden sollen (Kotthoff, 2010).

Hatespeech ließ sich auch aus einer politisch-ideologischen Überzeugung heraus aufzeigen. In der Forschung zu Online-Hatespeech wurden ebenfalls ideologische Überzeugungen als Beweggrund festgestellt. Die Ausübenden nehmen Menschen mit anderer Meinung als Feinde wahr und versuchen durch Hatespeech ihre politisch-ideologischen Werte gegen andere zu verteidigen (Erjavec & Kovačič, 2012). Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass Schüler*innen sich z.B. feindlich bis gewalttätig gegenüber zugewanderten Mitschüler*innen verhielten und dies mit einer rechtsradikalen Überzeugung begründeten. Es handelt sich bei diesem Phänomen um pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (Möller et al., 2016), bei der die Zuweisung von Menschen zur Fremdgruppe am deutlichsten sichtbar wird. Dieser werden pauschal negative Eigenschaften zugeschrieben und eine verachtende Haltung gegenüber Abgelehnten eingenommen. Die Ablehnung wird über diskriminierende Positionen und Bedrohungsszenarien gerechtfertigt (Möller et al., 2016). Die Verbindungen zu dem Machtmotiv bei diesem Beweggrund werden deutlich. Schüler*innen, die Hatespeech ideologisch überzeugt ausübten, legitimierten über ihre Weltsicht ihre ablehnende und verachtende Haltung zugewanderten Mitschüler*innen gegenüber. Im Gegensatz zu den anderen Beweggründen werden hier Hierarchisierungen nicht nur innerhalb der Peergroup oder Schulklassen wirksam, sondern haben eine gesamtgesellschaftliche Dimension. Zugleich lassen sich auf Zusammenhänge mit dem Zugehörigkeitsmotiv erkennen. Wenn Gründe für politisch-ideologische Hatespeech von Befragten vorrangig im sozialen Umfeld der Ausübenden benannt werden und davon auszugehen ist, dass sowohl das familiäre Umfeld als auch Peers Einfluss auf die politische Sozialisation von Jugendlichen nehmen (Böhm-Kasper, 2010; Möller & Schuhmacher, 2007), stellen diese Schüler*innen durch das Teilen einer gemeinsamen Weltanschauung Zugehörigkeit zu ihrer sozialen Eigengruppe her und versichern sich dieser Zugehörigkeit. Während der Einfluss der Familie auf menschenfeindliche Haltungen unterschiedlich bewertet wird (Möller & Schuhmacher, 2007), wird der Peergroup in Form bestimmter z.B. rechtsextremer Initiationen und Rituale bei der Bewältigung von Übergangs- und Lösungsphasen eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Hafeneger & Becker, 2007).

Schließlich wurden Beweggründe für Hatespeech als Kompensation von Frustrations- und Minderwertigkeitsgefühlen diskutiert. Dieser Befund schließt an die Mobbingforschung an, welche dies als reaktive Aggressionsform vor dem Hintergrund fehlender Selbstregulationskompetenzen thematisiert (Strohmeier, 2019). Frustrationsintendierte Hatespeech kann demnach auf mangelhafte Emotionsregulation zurückgeführt werden. Zugleich kann diese Form auch als Mangel an Bestätigung diskutiert werden, wie dies die Interviews andeuten. Dann wären bezogen auf die zweite Forschungsfrage sowohl Grundmotive nach Macht als auch nach Zugehörigkeit wahrscheinlich. Hatespeech als Folge fehlender Wertschätzung könnte auf den Wunsch nach eben dieser hinweisen. Zugleich können mangelnde Bestätigung durch andere und Diskriminierungserfahrungen als Mikroaggressionen gedeutet werden. Mikroaggressionen sind subtile alltägliche und sich wiederholende Herabsetzungen z.B. gegen marginalisierte Gruppen, die bei Betroffenen körperliche und seelische Wunden hinterlassen (Nguyen, 2013; Sue, 2010). Mikroaggressionen können zu einer Verminderung der Frustrationstoleranz führen (Inzlicht & Kang, 2010) und in aggressive Gegenreaktionen münden, um Ermächtigung zu erleben (O'Brien, 2011) und somit ein positives Selbstbild fördern oder wiederherstellen.

6 Limitationen

Die vorliegende Studie leistet einen wichtigen Beitrag, mögliche Gründe und dahinterliegende Grundmotive für die Ausübung von Hatespeech durch Schüler*innen zu verstehen. Nichtsdestotrotz muss auf gewisse Limitationen hingewiesen werden. Durch die Genehmigungsverfahren der Landesbehörden war eine offene Herangehensweise, wie sie die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) nahelegt, nicht möglich. Dies wurde durch ein kontrastives Sampling (purposeful Sampling) und eine große Anzahl an Interviews ausgeglichen. Eine weitere methodische Begrenzung ist mit dem Forschungsgegenstand verbunden. Die Erforschung von Beweggründen und Motiven für Hatespeech ist ein komplexes Unterfangen, denn Schüler*innen muss nicht immer bewusst sein, warum sie Hatespeech ausüben. Beweggründe und Motive können sich auch unterschwellig für ein bestimmtes Verhalten zeigen und Ausdruck unreflektierter gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Vorurteile darstellen. Unbewusste Gründe und Motive sowie gesellschaftliche Strukturen, die Hatespeech begünstigen können, werden dabei nicht notwendigerweise bewusst wahrgenommen und können daher im Rahmen dieser Studie nur interpretativ erschlossen werden. Eine weitere Limitation der vorliegenden Studie ist, dass sich im qualitativen Datenmaterial nur wenige Aussagen zu Beweggründen und Motiven aus der Perspektive der Ausübenden finden. Dies kann auch eine Erklärung dafür sein, dass reaktive Motive für Hatespeech, wie z.B. Rache, nicht explizit erfasst wurden. Zukünftige Forschung sollte versuchen, gezielt Jugendliche, die Hatespeech ausüben, zu ihren Motiven zu befragen und diese mit den hier erhobenen Befunden vergleichen.

7 Implikationen für die Schulpraxis

Die vorliegende Studie liefert wichtige Hinweise auf pädagogische Maßnahmen zur Vorbeugung von Hatespeech. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Prävention von Hatespeech vielschichtig angelegt werden sollte und sowohl Maßnahmen auf der Individual- und Klassenebene als auch im Kontext gesellschaftlicher Diskurse in den Blick nehmen sollte. Auf Individualebene erscheint es sinnvoll, Jugendlichen zu vermitteln, dass hasserfüllte Aussagen kein Spaß darstellen, sondern auf die Zielperson sehr verletzend wirken können. Gleichzeitig sollte Jugendlichen vermittelt werden, Hatespeech nicht einzusetzen, um andere zu provozieren oder den eigenen Status innerhalb der Gruppe aufzuwerten. Dabei ist es auch wichtig, Hatespeech nicht zu tabuisieren und einen gemeinsamen Konsens über den Unterschied zwischen legitimer persönlicher Kritik und verletzender Sprache herauszuarbeiten. Bei Hatespeech aus einer politisch-ideologischen Überzeugung erscheinen Maßnahmen sinnvoll, die Einstellungen und Werthaltungen von Schüler*innen zum Gegenstand haben. Obwohl sich ideologisch-begründete Hatespeech wegen ihrer Nähe zu körperlicher Gewalt offensichtlich als problematisch erweist, darf auch eine spaßintendierte Hatespeech nicht verharmlost werden und erfordert konsequentes Eingreifen von Schulpersonal und Mitschüler*innen. Dies erscheint nicht nur wichtig, weil bei Hatespeech der schmale Grat zwischen einem gegenseitigen Necken und Übergängen in Streit das Eskalationspotential sichtbar wird, sondern auch weil die Benutzung herabwürdigender Sprache eine desensitivierende Wirkung hat, indem sie Vorurteilen Vorschub leistet und abwertende Einstellungen gegenüber den durch Hatespeech adressierten Gruppen verstärkt (Bilewicz & Soral, 2020; Soral et al., 2018).

Auf der Klassenebene sollte das Normengefüge innerhalb von Schulklassen adressiert werden, in welchem Vielfalt als Bereicherung wertgeschätzt wird, damit Schüler*innen in ihrer Individualität Bestätigung finden und sich ihres Status‘ als Teil der Gemeinschaft sicher fühlen. Um Hatespeech als Teil gesellschaftlicher Diskurse zu thematisieren, in welchem zunehmend hasserfüllte Botschaften sagbar werden (Bilewicz & Soral, 2020), ist zudem politische Bildungsarbeit relevant, damit diesen Tendenzen entgegengewirkt werden kann.

Da sich Hatespeech durch Grundmotive nach Zugehörigkeit und Macht strukturiert zeigte, müssen entsprechende Präventionsmaßnahmen sich diese Motive als mögliche Beweggründe von Hatespeech bewusstmachen und konstruktive Wege aufzeigen, wie Jugendliche diese Grundbedürfnisse auf sozialverträgliche Weise befriedigen können, ohne sich Hatespeech zu bedienen.

Anmerkung

- 1 Unsere Arbeitsdefinition wurde wie folgt erläutert: Hatespeech heißt auf Deutsch Hassrede. Wir verstehen darunter, dass eine Personengruppe öffentlich, absichtlich und abwertend beleidigt wird. Manchmal wird auch eine einzelne Person beleidigt, weil sie zu einer bestimmten Gruppe gehört. Beispielsweise aufgrund der Religion (z.B. muslimisch, jüdisch), einer Behinderung, der sexuellen Orientierung (z.B. lesbisch, schwul), der Hautfarbe (z.B. Menschen mit dunklerer Hautfarbe), des Geschlechts (z.B. Mädchen, Frauen, Transpersonen) oder des Aussehens (z.B. dick sein). Diese Beleidigung kann hier bei dir an der Schule passieren. Sie kann aber auch online stattfinden, z.B. über WhatsApp-Klassenchats, Snapchat, Facebook oder Twitter.

Förderung

Die vorliegende Studie entstand im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen der Universität Potsdam (Dr. Sebastian Wachs, Prof. Dr. Wilfried Schubarth) und der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (Prof. Dr. Ludwig Bilz). Das Forschungsprojekt „Hate Speech als Schulproblem“ wurde mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt (Geschäftszeichen: WA 4275/2-1; BI 1046/9-1; SCHU 1370/4-1).

Literatur

- Bahlo, Nils & Fladlich, Marcel (2018). Reflexionen des letzten Partyabends als Symbolfelder kommunikativer Gattungen junger Männer in der Postadoleszenz. In A. Ziegler (Hrsg.), *Jugendsprachen: Aktuelle Perspektiven Internationaler Forschung* (S. 303-323). Berlin, Boston: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110472226-201>
- Baumeister, Roy F. & Leary, Mark R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bilewicz, Michael & Soral, Wiktor (2020). Hate Speech Epidemic. The Dynamic Effects of Derogatory Language on Intergroup Relations and Political Radicalization. *Political Psychology*, 41 (1), 3-33.
<https://doi.org/10.1111/pops.12670>
- Böhm-Kasper, Oliver (2010). Peers und politische Einstellungen von Jugendlichen. In Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf's & Christian Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (S. 261-281). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_13

- Breidenstein, Georg (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 945-964). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Compton, Louise, Campbell, Marilyn A. & Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17 (3), 383-400.
<https://doi.org/10.1007/s11218-014-9254-x>
- De Cremer, David & Leonardelli, Geoffrey J. (2003). Cooperation in social dilemmas and the need to belong: The moderating effect of group size. *Group Dynamics*, 7 (2), 168-174.
<https://doi.org/10.1037/1089-2699.7.2.168>
- Denzin, Norman K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice-Hall.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Erjavec, Karmen & Kovačič, Melita P. (2012). „You Don’t Understand, This is a New War!” Analysis of Hate Speech in News Web Sites’ Comments. *Mass Communication and Society*, 15 (6), 899-920.
<https://doi.org/10.1080/15205436.2011.619679>
- Fandrem, Hildegunn, Strohmeier, Dagmar & Roland, Erling (2009). Bullying and Victimization Among Native and Immigrant Adolescents in Norway. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (6), 898-923.
<https://doi.org/10.1177/0272431609332935>
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In Gertrud Oelerich & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-423). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_29
- Flick, Uwe (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9. verbesserte und durchgesehene Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fluck, Julia (2017). Why Do Students Bully? An Analysis of Motives Behind Violence in Schools. *Youth & Society*, 49 (5), 567-587. <https://doi.org/10.1177/0044118X14547876>
- Garandeau, Claire F., Lee, Ihno A. & Salmivalli, Christina (2014). Inequality matters: classroom status hierarchy and adolescents’ bullying. *Journal of youth and adolescence*, 43 (7), 1123-1133.
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gradingner, Petra, Strohmeier, Dagmar & Spiel, Christiane (2012). Motives for Bullying Others in Cyber-space. In Qing Li, Donna Cross & Peter K. Smith (Hrsg.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (S. 263-284). Chichester: Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781119954484.ch13>
- Hafeneger, Benno & Becker, Reiner (2007). *Rechte Jugendcliquen: Zwischen Unauffälligkeit und Provokation. Eine empirische Studie. Wochenschau Wissenschaft*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag
Verfügbar unter:
<http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89974-387-6> [27. Mai 2021].
- Hawdon, James, Bernatzky, Colin & Costello, Matthew (2019). Cyber-Routines, Political Attitudes, and Exposure to Violence-Advocating Online Extremism. *Social Forces*, 98 (1), 329-354.
<https://doi.org/10.1093/sf/soyl115>
- Helfferich, Cornelia (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 559-574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heyer, Robert, Palentien, Christian & Gürlevik, Aydin (2012). Peers. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 983-999). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_57
- Inzlicht, Michael & Kang, Sonia K. (2010). Stereotype threat spillover: how coping with threats to social identity affects aggression, eating, decision making, and attention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99 (3), 467-481. <https://doi.org/10.1037/a0018951>

- Jetten, Jolanda, Haslam, S. Alexander, Iyer, Aarti & Haslam, Cat (2010). Turning to Others in Times of Change. In M. Snyder & S. Stürmer (Hrsg.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (S. 139-156). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444307948.ch7>
- Juvonen, Jana & Galván, Adriana (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In Mitchell J. Prinstein & Kenneth A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (S. 225-244). New York, London: Guilford.
- Keipi, Teo, Näsi, Matti, Oksanen, Atte & Räsänen, Pekka (2017). *Online hate and harmful content: Cross-national perspectives*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kessels, Ursula & Hannover, Bettina (2020). Gleichaltrige. In Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 289-308). Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_12
- Kotthoff, Helga (2010). Humor mit Biss zwischen sozialer Konjunktion und Disjunktion. In Sybille Krämer & Elke Koch (Hrsg.), *Gewalt in der Sprache: Rhetoriken verletzenden Sprechens* (S. 61-95). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Leary, Mark R., Kelly, Kristine M., Cottrell, Catherine A. & Schreindorfer, Lisa S. (2013). Construct validity of the need to belong scale: mapping the nomological network. *Journal of personality assessment*, 95 (6), 610-624. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.819511>
- McClelland, David C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington Publishers.
- Mehrabian, Albert & Ksionzky, Sheldon (1974). *A theory of affiliation*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Möller, Kurt, Grote, Janne, Nolde, Kai & Schuhmacher, Nils (2016). „Die kann ich nicht ab!": Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. *Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-02302-7>
- Möller, Kurt & Schuhmacher, Nils (2007). *Rechte Glatzen: Rechtsextreme Orientierungs- und Szenezusammenhänge – Einstiegs-, Verbleibs- und Ausstiegsprozesse von Skinheads*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann-Braun, Klaus, Deppermann, Arnulf & Schmidt, Axel (2002). Identitätswettbewerbe und ernste Konflikte: Interaktionspraktiken in Peer-Groups. In Hans Merckens & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 241-264). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nguyen, Toan Q. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter“. Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (2), 20-24.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1982). *Die Schweigespirale: Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- O'Brien, John (2011). Spoiled Group Identities and Backstage Work. *Social Psychology Quarterly*, 74 (3), 291-309. <https://doi.org/10.1177/0190272511415389>
- Olthof, Tjeert & Goossens, Frits A. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17 (1), 24-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x>
- Palinkas, Lawrence A., Horwitz, Sarah M., Green, Carla A., Wisdom, Jennifer P., Duan, Naihua & Hoagwood, Kim (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and policy in mental health*, 42 (5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Roccas, Sonia & Brewer, Marilyn B. (2002). Social Identity Complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (2), 88-106. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0602_01
- Roland, Erling & Idsøe, Thormod (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27 (6), 446-462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Rosenstiel, Lutz von (2015). *Motivation im Betrieb*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-07810-2>
- Schmalt, Hans-Dieter & Heckhausen, Heinz (2010). Machtmotivation. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 211-236). Berlin; Heidelberg; New York: Springer.

- Schmitt, Josephine (2017). Online Hate Speech aus psychologischer Perspektive. In Kai Kaspar, Lars Gräßer & Aycha Riff (Hrsg.), *Online Hate Speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses* (S. 52-56). Düsseldorf, München: kopaed Verlags GmbH.
- Sokolowski, Kurt & Heckhausen, Heinz (2010). Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 193-210). Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Soral, Wiktor, Bilewicz, Michael & Winiewski, Mikołaj (2018). Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization. *Aggressive Behavior*, 44 (2), 136-146.
<https://doi.org/10.1002/ab.21737>
- Stauber, Barbara (2012). Jugendkulturelle Selbstinszenierungen und (geschlechter-)biographische Relevanz. In Jutta Ecarius & Marcel Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz* (S. 51-73). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92088-7_3
- Steckbauer, Daniel, Bahlo, Nils, Dittmar, Norbert & Pompino-Marschall, Bernd (2014). „...erzähl mal das mit dem Insulaner...“. Formale, funktionale und prosodische Aspekte jugendsprachlicher Narrationen. In Helga Kotthoff & Christine Mertzlufft (Hrsg.), *Sprache – Kommunikation – Kultur: Bd. 13. Jugendsprachen: Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen* (S. 137-159). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strohmeier, Dagmar (2019). Mobbing in multikulturellen Schulen. In Bärbel Kracke & Peter Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. (S. 351-365). Berlin: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_16
- Strübing, Jörg (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Sue, Derald W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken: Wiley.
- Tajfel, Henri & Turner, John C. (1986). An integrative theory of intergroup conflict. In William G. Austin & Stephen Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (2. Aufl., S. 33-47). Monterey: Brooks/Cole.
- Underwood, Marion K. & Ehrenreich, Samuel E. (2014). Bullying May Be Fueled by the Desperate Need to Belong. *Theory into practice*, 53 (4), 265-270.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947217>
- Varjas, Kris, Talley, Jasmine, Meyers, Joel, Parris, Leandra & Cutts, Hayley (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: an exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, 11 (3), 269-273.
- Wachs, Sebastian, Schubarth, Wilfried & Bilz, Ludwig (2020). Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer & Fabian Kessl (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 223-236). Opladen Berlin Toronto: Budrich
- Wachs, Sebastian & Wright, Michelle F. (2018). Associations between Bystanders and Perpetrators of Online Hate: The Moderating Role of Toxic Online Disinhibition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (9), 2030. <https://doi.org/10.3390/ijerph15092030>
- Weber, Max (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Wright, Michelle F., Wachs, Sebastian & Huang, Zheng (2021). Adolescents' Popularity-Motivated Aggression and Prosocial Behaviors: The Roles of Callous-Unemotional Traits and Social Status Insecurity. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.606865>.