

Norman Krause/Sebastian Wachs/Ludwig Bilz/Wilfried Schubarth

Dem Hass entgeg(n)en

Eine qualitative Studie zu den Interventionsstrategien, -zielen und -effekten des pädagogischen Schulpersonals bei Hatespeech in der Schule

Zusammenfassung: Bisher ist wenig darüber bekannt, wie Schulen mit Hatespeech unter Schüler*innen umgehen. Die vorliegende Untersuchung soll einen ersten Überblick über die Interventionsstrategien, -ziele und -effekte des Schulpersonals bei Hatespeech in der Schule geben. Dazu wurden 46 episodische Interviews mit Schüler*innen ($n = 21$), Lehrkräften ($n = 16$) und anderem pädagogischen Schulpersonal ($n = 9$) aus Berlin und Brandenburg ausgewertet. Im Ergebnis konnten acht Strategien klassifiziert werden (Bestrafungen, polizeiliche und juristische Maßnahmen, Instruktionen, Einbezug der Eltern, Einbezug anderer Schulakteur*innen, Mediationen, partizipativ-integrative Verhandlungen, schulexterne Projekt- und Trainingsangebote), denen jeweils Interventionsziele und berichtete Effekte zugeordnet werden konnten. Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit Erkenntnissen aus der Mobbingforschung und Implikationen für die Schulpraxis sowie für weitere Forschung werden diskutiert.

Schlagerworte: Hatespeech, Intervention, Schule, Lehrkräfte, Diskriminierung

1. Einleitung

Hatespeech bezeichnet kommunikative Ausdrucksformen, die sich ausgrenzend, abwertend oder entwürdigend gegen bestimmte Personengruppen richten, wobei die Verletzung von Personen beabsichtigt oder in Kauf genommen wird (Wachs, Schubarth & Bilz, 2020). Vielfach als Online-Phänomen diskutiert, muss Hatespeech auch als Schulproblem verstanden werden, denn die Schule ist nicht von der Onlinewelt abgegrenzt und zudem der Ort, an dem Jugendliche am zweithäufigsten mit Hatespeech konfrontiert sind (UK Safer Internet Centre, 2016). Hatespeech wird häufig mit Mobbing in Verbindung gebracht, das ebenfalls ein verbreitetes Gewaltphänomen an Schulen darstellt (Fischer et al., 2020). Hatespeech unterscheidet sich jedoch von Mobbing dadurch, dass Mobbing wiederholt über einen längeren Zeitraum auftritt, was für Hatespeech nicht gelten muss, während bei Mobbing kein Gruppenbezug bestehen muss, über den sich Hatespeech definiert (Wachs, Wright & Vazsonyi, 2019).

Als Gewaltphänomen bedroht Hatespeech die individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Integration Heranwachsender (Gámez-Guadix, Wachs & Wright, 2020; Krause et al., 2021). Pädagogisches Schulpersonal steht deshalb vor der Aufgabe, Heranwachsende vor Hatespeech-Erfahrungen in der Schule zu schützen und geeignete Interventionen einzuleiten. Während Interventionen bei Gewalt und Mobbing bereits

untersucht wurden (z. B. Bilz, Schubarth, Dudziak et al., 2017; Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015), liegen kaum Studien zum Interventionshandeln bei Hatespeech in der Schule vor. Mit dem Ziel, diese Forschungslücke zu schließen, werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags¹ Daten einer Interviewstudie mit verschiedenen Schulakteur*innen zu Interventionsstrategien, -zielen und -effekten im Umgang mit Hatespeech analysiert. Mithilfe der Ergebnisse können erste Einschätzungen der schulischen Interventionen bei Hatespeech vorgenommen und mit Erkenntnissen der Mobbingforschung verglichen werden. Zudem können Implikationen für den schulischen Umgang mit Hatespeech abgeleitet werden.

2. Hintergrund und Fragestellungen

Unter schulischer Intervention werden alle Handlungen verstanden, die Lern- und Entwicklungsprozesse optimieren sollen (Souvignier, 2020). Hurrelmann und Holler (1988) beschreiben pädagogische Interventionen als Maßnahmen, die gezielt zwischen Handlungsanforderungen der Gesellschaft und Handlungskompetenzen des Individuums vermitteln. Das Repertoire verschiedener Handlungen im Rahmen einer Intervention wird als Interventionsstrategie bezeichnet. Erste Hinweise auf Interventionsstrategien von Lehrkräften bei Hatespeech lassen sich in einer Studie von Strohmeier und Gradinger (2021) finden, in der Interventionsstrategien von Lehrkräften bei einem fiktiven herkunftsbezogenen Online-Hatespeech-Vorfall im Schulkontext untersucht wurden. In dieser Studie gaben die befragten Lehrkräfte an, dass sie meist das Kollegium alarmieren, auf rehabilitierende, opferorientierte Strategien zurückgreifen sowie die Eltern der Ausübenden einbeziehen würden. Weitere Erkenntnisse können aus angrenzenden Forschungsbereichen, wie der Gewaltforschung, abgeleitet werden. In einer Studie von Humpert und Dann (2012) unterschieden die Autor*innen Interventionshandlungen bei Unterrichtsstörungen und aggressivem Verhalten in neutrale (z. B. Ignorieren, Beobachten, Mahnen), punitive (z. B. Drohung, Herabsetzung, Bestrafung) und sozial-integrative Handlungen (z. B. Integration, Kompromissfindung). Burger et al. (2015) klassifizierten hingegen fünf Interventionsstrategien bei Mobbingvorfällen: das Ignorieren des Vorfalls, autoritär-kontrollierende Strategien, nicht-straftende Ansätze, die Arbeit mit Betroffenen oder die Suche nach Unterstützung bei anderen Erwachsenen (wobei autoritär-kontrollierende Strategien die häufigste Strategie ist). Seidel und Oertel (2017) unterschieden bei Gewalt und Mobbing drei Dimensionen von Interventionsstrategien: eine autoritär-straftende Dimension, die z. B. Ermahnungen, Drohungen und Strafen umfasst, eine unterstützend-individuelle Dimension,

1 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).

die Gespräche mit Beteiligten, das Reflektieren von Emotionen sowie wahrnehmende und erfassende Formen (z. B. Beobachtung ohne Handeln) beinhaltet, und eine unterstützend-kooperierende Dimension, die Handlungen einschließt, die unter Einbezug der Schüler*innen oder kooperativ bzw. mit (z. B. kollegialer) Unterstützung durchgeführt werden oder die eine langfristige Implementierung von Maßnahmen auf Schul-/Klassenebene verfolgen. Um den Forschungsstand zu schulischen Interventionen hinsichtlich Hatespeech zu ergänzen, soll die folgende erste Forschungsfrage untersucht werden: (1) *Welche Interventionsstrategien können bei Hatespeech in der Schule klassifiziert werden?*

Interventionen werden häufig explizit oder implizit mit konkreten Zielen verbunden (Interventionsziele), was wiederum die Auswahl und die Durchführung der Intervention beeinflussen kann (Bilz, Schubarth & Ulbricht, 2017; Leutner, 2013). Grundsätzliches Ziel pädagogischer Interventionen ist die Förderung eines gesellschaftsfähigen bzw. prosozialen Verhaltens (Hurrelmann & Holler, 1988). Als antisoziales Verhalten steht Hatespeech dem diametral entgegen. Interventionsziele können entsprechend auch unter dem Aspekt der Wertebildung diskutiert werden, d. h. verbunden mit Vorstellungen davon, was gesellschaftlich wünschenswert ist (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017). In Bezug auf die Interventionsziele von Lehrkräften bei Gewalt und Mobbing konnten Seidel und Oertel (2017) zwei Arten identifizieren: erstens, kurzfristig-situationsbezogene Interventionsziele (z. B. Beenden der Mobbingssituation und störungsfreie Unterrichtsfortsetzung) und, zweitens, längerfristig-entwickelnde Interventionsziele (z. B. Aussöhnung zwischen Beteiligten und ihre soziale Reintegration in die Klasse). Eine entsprechende Unterscheidung kann auch für Hatespeech angenommen werden. Seidel und Oertel (2017) diskutieren die identifizierten Interventionsziele in Verbindung mit den Interventionsstrategien der Lehrkräfte. Es ist auch bei Hatespeech davon auszugehen, dass der kognitive Prozess der Zielbestimmung der Wahl der Interventionsstrategie vorangeht, woraus sich die zweite Forschungsfrage ableitet: (2) *Welche Interventionsziele können den jeweiligen Interventionsstrategien zugeordnet werden?*

Auch die berichteten Effekte tatsächlicher Hatespeech-Interventionen sind von Interesse, da sie Hinweise auf mögliche Erfolge der Interventionen geben können. So kann eingeschätzt werden, inwieweit die Interventionsstrategien dazu beigetragen haben, das Ziel, Hatespeech zu verringern oder ein prosoziales Verhalten zu fördern, zu erreichen. Da viele Studien (z. B. Burger et al., 2015; Strohmeier & Gradinger, 2021) Interventionen lediglich aus der Perspektive der Lehrkräfte und auf Basis hypothetischer Situationen untersuchten, lassen sich kaum Schlüsse auf die Effekte der Interventionsstrategien in realen Situationen ziehen. Einige Erkenntnisse aus der Mobbingforschung können jedoch auch für Hatespeech relevant sein. Wachs, Bilz, Niproschke und Schubarth (2019) untersuchten die von Seidel und Oertel (2017) klassifizierten Strategien hinsichtlich ihres kurzfristigen und langfristigen Erfolgs. Sie konnten zeigen, dass autoritär-straftende Maßnahmen langfristig weniger erfolgreich sind als unterstützend-individuelle und unterstützend-kooperative Maßnahmen. Als mögliche Begründung wurde angeführt, dass weder das Sozialverhalten noch grundlegende Sozialkompetenzen adressiert werden (Wachs, Bilz et al., 2019). Bekannt ist auch, dass Mobbing mithilfe in-

takter Peer-Beziehungen und unter Mitwirkung von Peers effektiver reduziert werden kann (Thornberg, Wänström, Hong & Espelage, 2017). Auch in der vorliegenden Untersuchung sollen Berichte der Interviewten über Effekte der Interventionsstrategien ausgewertet werden. Hieraus ergibt sich die dritte Forschungsfrage: (3) *Was wird über die Effekte der Interventionsstrategien berichtet?*

3. Methode

3.1 *Sampling und Feldzugang*

Insgesamt wurden an sieben Schulen in Berlin und Brandenburg 89 Interviews geführt, davon 55 mit Zehntklässler*innen, 18 mit Lehrkräften und 16 mit anderem pädagogischen Schulpersonal (z. B. sozialpädagogische Fachkräfte). Als pädagogisch intervenierende werden die beiden letztgenannten Gruppen zusammen als „pädagogisches Schulpersonal“ bezeichnet. Die Fallauswahl wurde aufgrund der landesbehördlichen Genehmigungsverfahren vor der Erhebung getroffen und möglichst kontrastreich zusammengestellt (purposeful sampling) (Palinkas et al., 2015). Eine induktivere Samplingstrategie war nicht möglich. Kontrastiert wurde nach Lage der Schule, einerseits zwischen den Bundesländern, andererseits zwischen groß- und kleinstädtischer sowie ländlicher Lage (in Brandenburg) und nach sozioökonomischem Milieu sowie ehemaligem Ost- und Westgebiet (in Berlin). Unterschieden wurde auch die Schulform; zum einen das Gymnasium, zum anderen die Integrierte Sekundarschule (Berlin) bzw. die Oberschule (Brandenburg). Unterschiede hinsichtlich des angestrebten Bildungsabschlusses ergeben sich auch durch die Verfügbarkeit einer gymnasialen Oberstufe. Der Feldzugang wurde durch eigene Netzwerke, direkte Anfragen bei Schulen und durch Gatekeeper (z. B. Gewerkschaften, Verbände, Parteien) ermöglicht. Für die Studie liegen ein Ethikvotum (UP65/2018) und landesbehördliche Genehmigungen vor. Die Teilnehmenden nahmen freiwillig teil und wurden vorab über den Zweck der Erhebung, die anonymisierte Datenauswertung und ihre Rechte informiert.

3.2. *Untersuchungsinstrumente*

Die Interviews wurden mithilfe eines teilstrukturierenden Leitfadens geführt, der auf Basis bisheriger Forschung zum Thema Hatespeech und der Erkenntnisinteressen, die der Studie zugrunde lagen, entwickelt wurde, und so u. a. konkrete Hatespeech-Situationen, Erscheinungsformen sowie ergriffene Maßnahmen seitens des pädagogischen Schulpersonals thematisierte. Der Leitfaden wurde als episodisches Interview (Flick, 2019) konzipiert und kombiniert offene Erzählaufforderungen zu (schul-)biografischem, erfahrungsnahem und situationsbezogenem Wissen mit konkreten, zielgerichteten Fragen zu semantischem Wissen. Konkret wurden den Pädagog*innen die folgenden Fragen zu ihren Reaktionen bei Hatespeech gestellt:

- Bekannte Reaktionsweisen: „Welche Möglichkeiten kennen Sie, um auf Hatespeech zu reagieren?“
- Erprobte Reaktionsweisen: „Welche Möglichkeiten, um auf Hatespeech zu reagieren, haben Sie angewendet?“
- Ausführung: „Wie sind Sie konkret vorgegangen?“ (mögliche Anschlussfragen, z. B.: „Wie haben Sie sich vorbereitet?“)
- Bewertung: „Wie würden Sie Ihre Intervention bewerten?“ (mögliche Anschlussfragen, z. B.: „Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?“)

Auch bekannte und erprobte Unterstützungsmöglichkeiten im Umgang mit Hatespeech wurden erfragt. In der Anwendung konnten die Fragen und deren Abfolge zugunsten des natürlichen Gesprächsflusses angepasst werden, z. B. wenn schon zu Beginn des Interviews konkrete Situationen beschrieben wurden, und weiterführende Fragen zum Kontext, z. B. Gründe für das Handeln und mögliche Auswirkungen, gestellt werden. Die Schüler*innen wurden gefragt, wie das Schulpersonal bei Hatespeech-Vorfällen reagiert, was sie sich dahingehend wünschen und was an der Schule gegen Hatespeech unternommen wird. In allen Fällen wurde jeweils nach Online- und Offline-Hatespeech gefragt. Der Leitfaden wurde mit dem Ziel einer größtmöglichen Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand und der Vermeidung von nicht notwendiger Beeinflussung der Interviewten reflektiert und angepasst (Helfferich, 2014). Ein Schaubild zur Erklärung des Phänomens Hatespeech wurde nach Fragen zum subjektiven Verständnis und ersten situationsbezogenen Beispielen erläutert und ausgelegt. Dies diente dem Begriffsverständnis und der Abgrenzung zu anderen Phänomenen, muss jedoch hinsichtlich der Offenheit reflektierend berücksichtigt werden.

3.3. Datenauswertung und -analyse

Aus der großen Menge der Interviews wurde kriteriengeleitet eine Auswahl zur weiteren Auswertung getroffen, die 21 Jugendliche (J01-J21), 16 Lehrkräfte (L01-L16) und neun andere pädagogische Mitarbeiter*innen (S01-S09) umfasste. Interviews wurden ausgewählt, wenn sie neue relevante Aspekte oder besonders ergiebige biografische Erzählungen enthielten. Die Interviews wurden, angelehnt an das Transkriptionssystem GAT2 (Dresing & Pehl, 2018), in Transkripte verschriftlicht, die den exakten Wortlaut der Redebeiträge sowie Informationen zur Verlaufsstruktur, jedoch keine personenbezogenen Daten enthalten. Ein erstes Kategoriensystem wurde anhand der zentralen Erkenntnisinteressen der Studie, die sich theoriegeleitet im Vorfeld ergaben und sich entsprechend in den Fragen des Leitfadens widerspiegeln, deduktiv festgelegt (u. a. zu Formen, Motiven/Ursachen und – für diese Studie zentral – Umgang/Folgen). Die weitere Datenauswertung orientierte sich am Vorgehen der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010; Strübing, 2014). Dazu wurden Zitate aus den Transkripten induktiv codiert, zunächst sogar ‚in-vivo‘, d. h. mit den von den Interviewten verwendeten Begrifflichkeiten (offenes Codieren). Die Zitate wurden innerhalb der festgelegten Kate-

gorien zunehmend in abstraktere Subkategorien zusammengefasst. Daraus entstanden kontinuierlich neue (Sub-)Kategorien, auf deren Grundlage Anpassungen des Kategoriensystems vorgenommen wurden (axiales und selektives Codieren), sowie Dokumenten- und Codememos. Innerhalb der Kategorie Umgang/Folgen entstanden so die Subkategorien „Reaktionen und Bewältigung“, „Intervention und Prävention“ sowie „Potenziale im Umgang“. Innerhalb der Kategorie „Intervention und Prävention“ konnten u. a. die verschiedenen Interventionsstrategien zusammengefasst werden, die wiederum einzelne konkrete Maßnahmen beinhalten. Neben konkreten Strategien wurden innerhalb der Kategorie „Intervention und Prävention“ auch Aussagen zugeordnet, die keine konkreten Maßnahmen beinhalten, jedoch einen Bezug zum Interventions- und Präventionshandeln haben (z. B. Aussagen zur Verantwortlichkeit, zur Vorbildfunktion des Schulpersonals, zu schulstrukturellen Bedingungen, zum allgemeinen/unspezifischen Eingreifen). In den Interviews werden zudem kontextuelle Aussagen zu Interventionszielen gemacht und retrospektiv konkrete Situationen berichtet, in denen Interventionshandeln erfolgte. Weiterhin wurde auch die Subkategorie „Folgen der Intervention“ gebildet, worunter u. a. Aussagen zum Erfolg der Maßnahmen und zur Limitation des eigenen Interventionshandels zusammengefasst sind. Die Auswertung erfolgte softwaregestützt mit MAXQDA.

3.4 Datengüte

Zur Sicherung der Datengüte schlägt Flick (2014) die prozedurale Reliabilität vor, die durch standardisierte Datenaufzeichnung (Tonbandaufnahme und Transkription) beachtet wurde. Ein weiteres Kriterium stellt die bereits beschriebene Fallkontrastierung dar. Des Weiteren wurden verschiedene Möglichkeiten der Triangulation (Denzin, 1989; Flick, 2019) beachtet. Die kontrastierte Gestaltung des Samplings ermöglichte die systematische Einbeziehung unterschiedlicher Schulen und Personen (sowie die Erhebung an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeitpunkten), was der Daten-Triangulation entspricht. Durch die Beteiligung mehrerer Forschender an den Erhebungs- und Auswertungsprozessen und eigene Sensibilisierungs- und Reflexionsmaßnahmen konnte die Forschenden-Triangulation berücksichtigt werden. Durch die Einbeziehung verschiedener Hypothesen und Perspektiven konnten, der Theorien-Triangulation entsprechend, Verzerrungen durch vorgefasste Denkmuster und Vorstellungen entgegengewirkt werden. Das episodische Interview ermöglichte zudem eine methodologische Triangulation („within-method“) durch die Kombination von Erzählaufforderungen (Erfahrungs- und Biografiewissen) und Nachfragen (semantisches Wissen) (Denzin, 1989; Flick, 2019).

4. Ergebnisse

Im Folgenden sollen anhand der Interviewaussagen zunächst Interventionsstrategien klassifiziert werden (FF1). Die Strategien beinhalten verschiedene Handlungen. In der vorliegenden Studie wurden am häufigsten Handlungen beschrieben, die der Kategorie „Bestrafung“ zugeordnet werden konnten. Fasst man alle Arten von Gesprächen mit Schüler*innen zusammen (z. B. ermittelnde, instruierende, mediative), ist diese Kategorie im Material am häufigsten zugeordnet. Zudem wurden auch verhandlungsorientierte Handlungen unter Beteiligung mehrerer Schüler*innen bzw. der gesamten Klasse kategorisiert. Es wurden weiterhin Handlungen gefunden, die unter Einbezug Dritter stattfinden (Polizei/Justiz, Eltern, andere Schulakteur*innen, schulexterne Projekt- und Trainingsangebote). Aus diesen Kategorien wurden die im Folgenden näher beschriebenen Interventionsstrategien ermittelt. Daran anschließend werden den Strategien Interventionsziele (FF2) und berichtete Effekte zugeordnet (FF3).

4.1 Bestrafungen

Strategie: Die angedrohte oder tatsächlich umgesetzte Bestrafung ist eine mögliche Strategie, zu der z. B. schulintern routinierte (Erziehungs- und Ordnungs-)Maßnahmen zählen, u. a. Einträge im Klassenbuch, mündliche und schriftliche Verwarnungen, Tadel und Verweise, teils verbunden mit dem Ausschluss von schulischen Angeboten, einer vorübergehenden Suspendierung vom Unterricht oder einer Versetzung in eine andere Schule. Bei wiederholtem Fehlverhalten folgen diese Maßnahmen einer festgelegten Reihenfolge: „[...] das fängt letztendlich mit der kleinsten Variante, dem Verweis, an. Die sind ja dann nach dem Schulgesetz auch gestaffelt und die würde man dann natürlich abarbeiten. Das geht dann von Suspendierung vom Unterricht, bis zum Ausschluss aus der Klasse oder auch zu einem Schulwechsel“ (L03). Zusätzliche Schularbeiten als Strafe werden von Lehrkräften ebenfalls beschrieben: „[...] irgendjemand hat [...] gesagt: ‚Du Schwuchtel‘ oder so. Und da hab ich gesagt: ‚Wenn du das noch einmal sagst, dann kriege ich von dir eine Abhandlung, eine der CSD der letzten zwanzig Jahre in Berlin und in New York. Und du machst mir hier eine Liste von sämtlichen schwul-lesbischen Autoren klar““ (L05).

Ziel: Bestraft wird die Person, die Hatespeech geäußert hat, mit dem Ziel, dass das unerwünschte Verhalten zukünftig nicht mehr gezeigt bzw. unmittelbar beendet wird. Bestrafung folgt damit einer behavioristischen Logik des ‚Abtrainierens‘ durch Verhaltenskontrolle, insbesondere durch das Herbeiführen negativer Konsequenzen infolge des unerwünschten Verhaltens. Es ist möglich, dass das Schulpersonal durch Bestrafung der ausübenden Person hofft, auch das Verhalten anderer Schüler*innen zu beeinflussen.

Berichtete Effekte: Im folgenden Fall wird von einer angedrohten Strafe berichtet, mit der Hatespeech und ausgrenzendes Verhalten gegenüber einem Schüler abgestellt werden soll: „[...] also wir haben ihn dann auch schnell integriert in die Klas-

se und danach ist sowas auch nicht mehr passiert. Unter anderem auch unter Drohung von Strafen, wie zum Beispiel 'nem Tadel' (J05). Die angedrohte Bestrafung hat aus Schüler*innen-Perspektive zu einer Verhaltensänderung geführt. Einige Schüler*innen fordern mehr oder härtere Bestrafungen, z. B.: „[...] man sollte das vielleicht auch mehr bestrafen“ (J02), was darauf hindeutet, dass sie diese Interventionsstrategie als erfolgversprechend beurteilen. Obwohl einige der Interviewten von Interventionserfolgen berichten, sind diese für andere nicht ausreichend: „Weil die Verweise und so bringen ja gar nichts mehr bei ihm“ (J14). Auch das pädagogische Schulpersonal äußert sich zum Erfolg von Ordnungsmaßnahmen zuweilen kritisch: „[...] wenn ich einen Tadel gebe oder euch [die Schüler*innen] zum Schulleiter schicke, das ist für euch eigentlich eine Belohnung, wenn ihr dann suspendiert werdet. Das hört dann nicht auf. Und dann habe ich denen immer so einen Lappen in die Hand gedrückt und so einen Glasreiniger und dann haben sie Fenster geputzt“ (S03). Weil die interviewte Person davon ausgeht, dass die Ordnungsmaßnahme als Belohnung umgedeutet wird, greift sie zu Strafarbeiten, die sie als unangenehmer bewertet.

4.2 Polizeiliche bzw. juristische Maßnahmen

Strategie: Die Aktivierung der Polizei erfolgt durch konkrete Vorfälle. Eine Lehrkraft berichtet, dass die Polizei mehrfach in Interventionen einbezogen wurde: „[...] solche Sachen, wie Staatsschutz, also zur Polizei mit Hakenkreuz-Sachen und so weiter, hatten wir mehrmals“ (L07). Einige Schüler*innen fordern in den Interviews, häufiger auf die Polizei zurückzugreifen, z. B.: „Also für mich sind die Maßnahmen hier viel zu wenig [...], die sollten halt viel strenger damit umgehen und auch öfters mal [...] die Polizei einschalten und auch mal mit den Eltern reden“ (J14). Die Aussage deutet an, dass polizeiliche Maßnahmen als besonders streng wahrgenommen werden. Das Einschalten der Polizei kann als punitive Maßnahme charakterisiert werden, da sie als unangenehme Konsequenz verhandelt wird. Wird die Hatespeech als justiziabel wahrgenommen, werden durchaus auch juristische Maßnahmen erwogen: „Ich habe [...] mitbekommen, [...] dass diese [...] verbalen Ausfälle, ob es Schimpfwörter oder Hassparolen sind, [...] diesen Tatbestand erfüllen, dass man eine Gewalt-Anzeige machen kann. Und das erklär ich den Schülern jetzt auch immer mehr. Und ich merke, dass sich das verringert“ (L10). In dieser Aussage ist eine Unsicherheit hinsichtlich der tatsächlichen Strafbarkeit von Hatespeech erkennbar. In einem Fall, in dem eine Lehrkraft von Hatespeech betroffen war, wurde von einer Anzeige berichtet: „Wir haben einen Lehrer in der Schule, der ist ein Transgender [...]. Also der hat auch Anzeige erstattet, da wurde bei Instagram mal was veröffentlicht gegen ihn“ (S07).

Ziel: Das Ziel der Intervention ist es, die ausübende Person den rechtlichen Konsequenzen ihrer Handlungen zuzuführen. Polizeiliche bzw. juristische Maßnahmen können als Sonderform der Bestrafung bei besonders drastischen (möglicherweise justiziablen) Fällen betrachtet werden. Dabei werden Bestrafungsmöglichkeiten aktiviert, die nicht im Kompetenz- bzw. Verantwortungsbereich des Schulpersonals liegen, d. h., es

werden nicht nur pädagogische, sondern auch staatliche Verhaltenskontrollmaßnahmen eingeleitet.

Berichtete Effekte: In der o. g. Aussage von L10 wird ein Erfolg durch angedrohte juristische Maßnahmen berichtet, da sie merke, „dass sich das verringert“ (L10). Weiterhin führt die Person aus: „[...] immer ging’s eigentlich bis zur Polizei, bevor es aufhörte“ (L10). Die Aussage suggeriert, dass der Einbezug der Polizei als effektive Maßnahme zur Beendigung von Hatespeech beurteilt wird. Eine ähnliche Aussage macht auch eine andere Lehrkraft: „[...] die Präventionsbeauftragte von der Polizei, die gesagt hat: ‚Ab da ist es eben Beleidigendes, das kann man auch anzeigen.‘ [...] Dann haben einfach die [...], die mehr Angst hatten vor den Konsequenzen, aufgehört“ (L09). Effekte durchgeführter juristischer Maßnahmen sind nicht vorhanden. In Bezug auf Vorfälle, die dem „Staatsschutz“ (L07) angezeigt wurden, wird berichtet: „Wir bringen es zur Polizei [...] und die [...] bringen es dann weiter. Meistens erfahren wir nie, was dann passiert. Die [Schüler*innen] werden dann vorgeladen [...]. Aber was dann wirklich da jemals rauskommt... Also wir haben noch nie [...] einen Abschlussbericht, sag ich mal, gekriegt“ (L07). Die Lehrkraft berichtet, nicht einschätzen zu können, welche Effekte diese Interventionen haben.

4.3 Instruktionen

Strategie: Im Interviewmaterial lassen sich vielfach Berichte von instruierenden Einzelgesprächen finden, was eine gewisse Häufigkeit dieser Strategie nahelegt. Eine weitere Unterteilung ist möglich, indem zwischen Einzelgesprächen mit Betroffenen und Ausübenden unterschieden wird. Im Folgenden wird von Instruktionen berichtet, die einem von Hatespeech betroffenen Schüler angetragen werden: „[...] es geht eigentlich nicht darum, dass du wirklich ein ‚blöder Nigger‘ [...] bist. Nachher spielt ihr eh wieder mit Fußball. [...] die wollen nur, dass du ausflippst, dass du reagierst, da wissen die, dass sie dich damit verletzen können. Und überleg doch mal, komm mal dann zu mir und erzähle mir, dass die das wieder gemacht haben und ich schimpf dann mit denen“ (S01). Hierbei problematisiert die interviewte Person die Reaktion des Betroffenen, die in diesem Fall als reproduktive Ursache weiterer rassistischer Hatespeech-Übergriffe interpretiert wird. Gleichzeitig wird die konkrete Hatespeech-Erfahrung durch die sozialpädagogische Fachkraft nochmals reproduziert. Die Bewertung der rassistischen Hatespeech selbst kann als bagatellisierend interpretiert werden. Die interviewte Person bietet an, dass sie die Ausübenden durch „Schimpfen“ bestraft. Gespräche mit Ausübenden werden noch häufiger berichtet: „[Bei] ‚du musst vergast werden‘ [...] ist eine Grenze deutlich überschritten [...]. Letztendlich muss [man] dann eben in Gesprächen herausfinden, inwiefern reicht das jetzt, dass man so ein Gespräch führt und sagt: So was wollen wir hier nicht“ (L03). In diesem Fall wird im Anschluss an ein Anamnese-gespräch eine Instruktion in Form einer Unterlassensaufforderung angekündigt. Dabei wird auch die Haltung eines schulischen Kollektivs („wir“) deutlich gemacht, das die Verhaltensnorm setzt, an die sich die Person halten soll. Möglich sind auch Gespräche

vor der Klasse: „[...] der Schüler hat irgendwie gesagt, mit Schwuchteln möchte er nichts zu tun haben. Und dann hab ich ihn darauf angesprochen. Ganz klar im Rahmen des Unterrichtsgesprächs. Und ich habe ihn darauf hingewiesen, [...] dass er keine abwertende Sprache benutzen kann, weil das halt auch wirklich rechtlich nicht geht. Und dass er deshalb seine innere Einstellung nicht ändern muss, was wünschenswert wäre. Aber wenn er das hier in dieser Form äußert, dass er findet, dass Homosexuelle bestimmte Rechte nicht haben sollten oder er die auch diskriminieren kann, auch beleidigt mehr oder weniger, über die Sexualpraktiken, wie das häufig noch ist, abwertend spricht, dass das eben nicht mehr unter seine Meinungsfreiheit fällt, sondern diskriminierendes Verhalten ist, das im Zweifel sogar strafrechtlich verfolgt werden kann“ (L08). Diese Instruktion ist nicht eindeutig von der Androhung juristischer Konsequenzen abgrenzbar. Teils wird die Intervention vor der Klasse gegenüber Einzelgesprächen vorgezogen, z. B. wenn eine Position gegenüber allen Schüler*innen verdeutlicht wird: „[...] dann reagiere [ich] sofort darauf, auch sehr vehement, auch vor der Klasse. [...] Tatsächlich hilft es manchmal auch klar vor der Klasse den Standpunkt klarzumachen: Das war falsch! Das geht so nicht!“ (L03). In den Interviews finden sich Beispiele, bei denen keine unmittelbar von Hatespeech betroffene Person anwesend ist. Dennoch folgt eine Intervention: „Also bei diesem ‚du Jude‘ gibt es permanent eine Diskussion über Religion an sich und über die Freiheit, die Religion zu wählen. [...] Äußerungen, wie ‚Behindi‘ oder ‚du Spast‘, kläre ich sie immer auf, dass sie darüber froh sein sollen, dass sie keinerlei Behinderung haben“ (L10). Instruktionen dienen überwiegend der Klarstellung von bestehenden Normen. Die Beziehung zwischen dem pädagogischen Schulpersonal und den Schüler*innen kann hierbei ebenfalls als hierarchisch gelten.

Ziel: Instruktionen verfolgen das Ziel, eine Verhaltensänderung dadurch zu erreichen, dass Hatespeech direktiv als Normverstoß kritisiert wird und/oder erwünschte Verhaltensalternativen erläutert werden. Instruktionen können auch darauf abzielen, die Position der Schule bzw. des Schulpersonals zum unerwünschten Verhalten (Hatespeech) zu verdeutlichen. Das pädagogische Schulpersonal bestimmt, welche Verhaltensweisen erwünscht sind und kommuniziert dies den Jugendlichen. Teilweise zielen intervenierende durch Instruktionen vor der Gruppe auf einen kollektiven Effekt.

Berichtete Effekte: Instruktionen werden als wirksamere Alternative zu Bestrafungen verhandelt: „Ich kann ja nur versuchen, sie irgendwie in die richtige Richtung zu lenken. Und das funktioniert eigentlich auch meist nicht mit Strafe. Das funktioniert eigentlich nur, wenn man auch mit Fakten kommt“ (L11). Teils wird von bagatellisierenden Reaktionen der Schüler*innen berichtet: „Wenn man die Kinder dann darauf anspricht oder die Jugendlichen und sagt: ‚Na, hör mal zu, ist nicht in Ordnung. Sowas sagt man nicht‘, dann kommt also in 90 Prozent der Fälle: ‚Ist doch nur Spaß [...]‘“ (L07). Auch Nicht-Verstehen wird als Problem benannt: „[...] unsere Werte sind respektvoller, gleichberechtigter Umgang miteinander [...] trotzdem verstehen Kinder das nicht sofort, wenn du denen das erklärst“ (S02).

4.4 Einbezug der Eltern

Strategie: Aus den Interviews geht hervor, dass der Einbezug der Eltern eine etablierte Interventionsmaßnahme ist. Eltern können im Zuge etablierter Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen eingebunden werden, z. B. durch Elternbriefe (über Hatespeech als ein Fehlverhalten des Kindes) oder Elterngespräche. Zur Reihenfolge der Maßnahmen äußert sich z. B. J15: „Also erst mündliche Verwarnung, dann schriftliche und dann halt Elterngespräche oder Klassenkonferenz, wenn es halt ausartet“ (J15). Auf das familiäre Umfeld der Jugendlichen (v. a. die Eltern) verweist das Schulpersonal auch, um Grenzen der Interventionen zu nennen, wenn beispielsweise angenommen wird, Grund für die Hatespeech wären entsprechende Einstellungen in der Familie: Eine Lehrkraft berichtet von einem Hatespeech ausübenden Schüler, der „[...] einen rechten Hintergrund hat, also deutlich, und da keinen Hehl draus macht, auch die Eltern nicht“ (L01). Auffallend ist, dass insbesondere in den Berichten der Lehrkräfte über die Kommunikation mit den Eltern negative Beispiele dominieren (z. B. Nichterscheinen, Bagatellisieren, Denunzieren): „Aber sie sind ja nicht erschienen“ (L07), oder: „[...] dass die Eltern das haben auch vertuschen wollen [...] dass sie das bagatellisiert haben, das fanden wir ganz schlimm“ (L01), oder: „[...] die Eltern kommen zu mir und [...] wollen nur Schüler denunzieren eigentlich, die sie nicht mögen“ (L02). Ähnlich konkrete positive Beispiele wurden hingegen nicht gefunden.

Ziel: Es deutet sich an, dass sich das Schulpersonal dadurch erhofft, dass auch in der Familie eine Intervention erfolgt (z. B. Gespräche über Verhaltensnormen), was jedoch einerseits nicht immer geschieht und andererseits nicht prüfbar ist: „Und dann gibt es einen Elternbrief [...] wie es dann zu Hause am Abendbrottisch thematisiert wird, steht dann noch im anderen Blatt“ (L06). Ziel kann auch sein, die Verhaltenskontrolle im familiären Umfeld der Jugendlichen zu erhöhen.

Berichtete Effekte: Der Erfolg der Intervention mit Elternbeteiligung wird als wenig nachhaltig berichtet. Auch Schüler*innen äußern sich kritisch. Im folgenden Fall geht der Intervention Online-Hatespeech voraus: „Ja es gab schon Elterngespräche oder auch Elternbriefe. [...] dann war es vorbei, aber es fängt auch wieder an (J15)“. Bei einem Fall mit antimuslimischer Hatespeech äußert sich eine beobachtende Person: „Es wurde schon mit den Eltern gesprochen darüber, aber es ändert sich nicht wirklich“ (J19). Es wird angedeutet, dass die Intervention nahezu wirkungslos war. Eine weitere Person beschreibt, dass der Einbezug von Eltern verschiedener Schüler*innen zu Konflikten unter den Eltern führen kann: „[...] aber die machen halt nichts besser, die bekämpfen sich dann auch noch mal untereinander und das führt eher zu nichts“ (J05). Wie aus den genannten Beispielen deutlich wird, scheint die Intervention unter Einbezug der Eltern von Problemen geprägt zu sein. Das Schulpersonal kann oft nicht einschätzen, ob die Eltern selbst Interventionsmaßnahmen ergreifen bzw. ob deren Einbezug Effekte hat. Über Eltern, die auf einen Brief nicht reagiert hätten, berichtet eine Lehrkraft: „Also muss ich anrufen, und das bedeutet immer mehr Arbeit. Aber das investiere ich immer gerne. Weil dann klar ist: Frau [Name] lässt sich das nicht gefallen. Also sind wir mal lieber leise. Das heißt aber nicht, dass es [Hatespeech] deswegen nicht benutzt wird“

(L09). Aus dem Beispiel lässt sich die Annahme interpretieren, dass Anrufe bei den Eltern Hatespeech in Anwesenheit der Lehrkraft reduzieren können.

4.5 Einbezug anderer Schulakteur*innen

Strategie: Auch Personen aus dem schulischen Umfeld der Jugendlichen können einbezogen werden. In den Interviews finden sich Aussagen zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitenden, zu klassenübergreifenden Arbeitsgemeinschaften oder zu Interventionsteams. Interventionen werden im Kollegium verhandelt, um kollektiven Rückhalt zu erhalten: „Man kann mit allen Kollegen drüber reden. [...] das gute Kollegium macht es eben möglich, dass man sofort Rückhalt hat und nicht alleine dasteht“ (L17). Eine besondere Stellung innerhalb des Lehrkräftekollegiums haben Vertrauenslehrkräfte. Eine Vertrauenslehrkraft berichtet in Bezug auf einen Vorfall, sie „habe dann mit Klassenlehrerin in der Funktion des Vertrauenslehrers sehr intensiv zusammengearbeitet“ (L03). Teils wird die Möglichkeit von Schüler*innen hingegen kaum wahrgenommen: „[...] wir haben Vertrauenslehrer, da könnten sich Schüler beschweren, aber da kommt nicht viel“ (L16). Zudem werden auch Sozialarbeitende eingebunden, insbesondere im Umgang mit Betroffenen: „Ich biete immer an, dass sie zu den Sozialarbeitern gehen“ (L09), und: „Wir haben hier zwei Sozialarbeiter [...]. Die werden sehr gern mit herangezogen. Die Schülerinnen und Schüler gehen aber selber auch gerne zu den beiden, wenn sie ein Problem haben“ (L17). Auch multiperspektivische Teams können an der Schule institutionalisiert werden: „Wir haben seit dem letzten Jahr ein Krisenteam, weil [...] mehrere solche Geschichten passiert sind“ (L03); die Lehrkraft berichtet, dass auch Schüler*innen und Schulleitung beteiligt sind. Solche Teams bieten die Möglichkeit, kollektiv Vorfälle zu besprechen und Interventionen zu verhandeln, scheinen aber nur an wenigen Schulen institutionalisiert zu sein.

Ziel: Mit dem Einbezug anderer Akteur*innen in der Schule können einerseits eigennützige Ziele verbunden sein, z. B. Unsicherheiten im eigenen Interventionshandeln aufzulösen oder sich selbst von der Aufgabe, zu intervenieren, zu entlasten: „Ganz viel fangen auch, wie gesagt, die Sozialarbeiter ab“ (L17). Treten Hatespeech und andere unerwünschte Verhaltensweisen häufiger auf, kann der Einbezug anderer Schulakteur*innen andererseits regelmäßig oder sogar institutionalisiert (durch Interventionsteams) erfolgen. Ziel kann es dann sein, längerfristig Interventionsroutinen zu entwickeln, wodurch soziale Normen an der Schule etabliert werden.

Berichtete Effekte: Solche Interventionsteams werden als Ressource im Umgang mit Hatespeech bewertet: „Das hatten wir in dieser Form vor dem letzten Schuljahr noch nicht. Insofern kann man ja fast schon sagen, aus den Vorkommnissen ist was Gutes entstanden, weil wir können mit so etwas relativ gut umgehen mittlerweile“ (L03). Weiterhin kann ein kollektiver Austausch auch dafür sorgen, dass das Schulpersonal sicherer und überzeugter interveniert. Auch Sozialarbeitende werden als Ressource (Ansprechpartner*innen für Heranwachsende) berichtet.

4.6 Mediationen

Strategie: Mediationen werden besonders dann eingesetzt, wenn ein Hatespeech-Vorfall vom Schulpersonal als Konflikt wahrgenommen wird und die Konfliktparteien identifiziert werden. Im Datenmaterial lassen sich vor allem moderierte Gespräche finden: „Und dann sollen die Kontrahenten immer miteinander reden und eigentlich auch immer sagen: Wie wirkt das auf dich? Und was macht das mit dem, der [es] gesagt hat? [...] wie die Botschaft verstanden wird, bestimmt immer der Empfänger und nicht der, der es gesagt hat“ (L09). Die Lehrkraft macht deutlich, dass die ausübende Person zur Perspektivübernahme angehalten wird. Eine andere interviewte Person äußerte sich folgendermaßen: „Und ich würde dann versuchen, irgendwie als Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen, irgendwie die beiden Seiten anzuhören, halbwegs Verständnis zu zeigen für das Problem, das irgendwie ein bisschen abzufedern und abzugleichen“ (L16). Diese Lehrkraft nimmt bewusst eine moderierende Rolle ein. Bei Mediationen werden die Beteiligten in opponierenden Rollen wahrgenommen, die miteinander versöhnt werden sollen. Zentral ist deshalb der Kompromiss. Vermittelnde Gespräche können auch gemeinschaftliche Regeln und soziale Kompetenzen thematisieren: „Da werden Diskriminierungserfahrungen gemacht, die gar nicht öffentlich sind und die auch keiner mitbekommt. Und die sind ja zermürend. Und das Gespräch hätte ich gerne, dass wir darüber reden, dass wir eine gemeinsame soziale Gemeinschaft sind [...], in der man daran arbeiten muss, zu lernen, dass Dinge, die man öffentlich äußert, Hass, der öffentlich geäußert wird, eine Wirkung hat, die man gar nicht überschauen kann“ (L08).

Ziel: Das primäre Ziel von Mediationen ist die Schlichtung eines Konflikts bzw. die Herbeiführung von Kompromissen. Das kann bedeuten, dass Schüler*innen mit verschiedenen Beteiligungsformen an einem Hatespeech-Vorfall, z. B. eine betroffene und eine ausübende Person, in eine Maßnahme eingebunden werden. Verhaltensnormen werden zwischen den Beteiligten verhandelt. Mediationen beinhalten vielfach Anregungen zur Perspektivübernahme, zum Aufbau von Empathie und zur Reflexion.

Berichtete Effekte: Eine sozialpädagogische Fachkraft berichtet von einer Mediation, die sie insofern erfolgreich bewertet, als dass es eine Einsicht und eine Entschuldigung gab: „[...] dann haben wir das mit denen einfach zusammen besprochen, warum das verletzend ist, was das bedeutet. [...] die haben das dann tatsächlich verstanden, glaube ich, und konnten sich auch verzeihen“ (S02). Sie deutet allerdings an, dass der Erfolg mediativer Interventionen zwar kurzfristig gegeben ist, langfristig aber fehlt: „Und Kinder verstehen das auch oft in der Situation, heißt aber nicht, dass die das drei Stunden später nicht wieder machen“ (S02).

4.7 Partizipativ-integrative Verhandlungen

Strategie: Bei partizipativ-integrativen Verhandlungen können mehr als die an einem Vorfall beteiligten Personen eingebunden werden. Eine solche Intervention kann von Lehrkräften z. B. im Unterricht umgesetzt werden: „Ich hab es jetzt [...] in meiner Zehn-

ten, die hat ja nun auch mehrere Vorfälle gehabt, jetzt Hatespeech als Thema gehabt“ (L01). Die Person führt weiter aus, dass zum Thema Hatespeech Plakate erstellt und Online-Kommentare diskutiert wurden und schätzt die Maßnahmen als „sinnvoll“ ein. Infolge eines Vorfalls (antisemitische Zeichnungen an der Tafel) berichtet eine andere Lehrkraft, dass sie diesen mit der Klasse thematisiert hat: „Da waren auch alle verhältnismäßig offen und haben auch zugegeben, wer dabei war. Das ist in einer Pause passiert [...]. Und die haben gesagt, sie waren dabei. Sie haben das aber gar nicht so richtig wahrgenommen und vor allem auch nicht als antisemitisch wahrgenommen“ (L08). Statt Vorgaben zu machen, werden die Schüler*innen eingebunden. Die Lehrkraft beschreibt, dass sie sich dabei „offen“ verhalten hätten, was auf eine vertrauensvolle Atmosphäre hindeuten kann. Verhandelte Maßnahmen können (präventiv) auch unabhängig von einem konkreten Vorfall durchgeführt werden. Verschiedene interviewte Personen berichteten von Workshops oder Projekten zum Thema Hatespeech, die einen verhandelnden Charakter haben. Durchführende Schulkollegen*innen können Schüler*innen (z. B. in Form von Arbeitsgemeinschaften), Schulsozialarbeiter*innen oder Lehrkräfte sein. Beispielhaft berichtet eine sozialpädagogische Fachkraft: „Wir hatten auch schonmal einen Workshop zu Hatespeech konkret. [...] Da wurden erst negative Wörter oder Beleidigungen gesammelt. Dann war die Liste sehr schnell sehr lang. [...] Und dann sollten sie mal positive Formulierungen füreinander finden. Und das ist denen wesentlich schwerer gefallen“ (S05). Mehrfach berichteten die Interviewten auch von Angeboten, die sich auf Mobbing beziehen, was darauf hindeutet, dass die Abgrenzung zu Hatespeech schwerfällt.

Ziel: Partizipativ-integrative Verhandlungen zielen darauf ab, (kollektiv) ein gemeinsames Verstehen bzw. Verständnis des Problems oder gemeinsame Verhaltensnormen und -regeln zu entwickeln. Zentral kann die Herstellung eines gemeinschaftlichen Konsenses darüber sein, welche Verhaltensweisen erwünscht sind oder abgelehnt werden, d. h., die sozialen Normen werden expliziert und kollektiv legitimiert.

Berichtete Effekte: Partizipativ-integrative Verhandlungen werden als zielführend wahrgenommen, wenn sie in einer offenen bzw. vertrauensvollen Atmosphäre stattfinden (siehe o. g. Aussage von L08). Punktuelle Workshops werden z. T. als wenig wirksam bewertet: „Da ist natürlich mit einem Workshop nicht so viel zu erreichen. Das ist eine längerfristige Geschichte“ (S05).

4.8 Schulexterne Projekt- und Trainingsangebote

Strategie: Berichtet werden schulexterne Angebote, deren Wahrnehmung vom pädagogischen Schulpersonal initiiert wird, u. a. von lokalen Vereinen (z. B. Repräsentanzen von sozialen Gruppen), Religionsgemeinschaften oder Unternehmen. Auch die Polizei kann eine solche Akteurin sein, die in einem Fall ein kompetenzorientiertes „Anti-Gewalt-Training“ (L09) durchgeführt hat. Vielfach wird auch von Projekten zum Thema Mobbing bzw. Cybermobbing berichtet: „Da kommt immer die Polizei in der 7. Klasse und macht Aufklärungs-Workshops zum Thema Mobbing in sozialen Medien“ (L08).

Einigen Interviewten ist eine Reihe möglicher Angebote bekannt, die sich mit Hatespeech oder einem angrenzenden Thema beschäftigen: „Gesicht zeigen‘ macht [...] diesen Love-Speech-Workshop, den ich spannend fand und finde. Dann habe ich zu Cybermobbing mit ‚Cybermobbing-Prävention e. V.‘ mehrfach zusammengearbeitet. Zum gleichen Thema auch mit ‚Medien-Laune‘. [...] Dann gibt es mit dem ‚Bildungsteam Brandenburg e. V.‘ einen Träger, der ist ein bisschen Allrounder. Die haben so gute und erfahrene Teamer*innen, die kann man sehr variabel einsetzen. Und mit denen kann man auch sehr gut auch soziales Training durchführen. Die gehen eben auch auf diese Thematik ein: ‚Wie gehen wir miteinander um, geballt auch durch Sprache?‘ und so weiter. Es gibt von ‚Ufuq‘ ein Projekt. Wie heißt das? ‚Bilder zu Memes‘? Mir fällt der Name gerade nicht ein, von diesem Projekt“ (S05). Es werden auch gruppenspezifische Informations- und Kontaktangebote genannt. Hatespeech wird in den Angeboten jedoch selten explizit thematisiert, eher scheinen sie sich auf spezifische diskriminierende Handlungspraktiken und Einstellungsmuster gegenüber einer sozialen Gruppe zu fokussieren: „Wir hatten dann da auch Queerformat eingeladen und verschiedene andere Initiativen [...]“ (S07).

Ziel: Mit schulexternen Angeboten können spezifische fachliche und personale Ressourcen an die Schule geholt werden, die vor Ort ggf. nicht vorhanden sind. Auch Kontakte mit von Hatespeech betroffenen sozialen Gruppen können so hergestellt werden. Da schulexterne Angebote meist organisiert bzw. vorbereitet werden müssen, sind sie selten als unmittelbare Intervention (bezogen auf konkrete Situationen/Personen) verfügbar, sondern eher auf die längerfristige Entwicklung von sozialen Normen der gesamten Gruppe.

Berichtete Effekte: Das „Anti-Gewalt-Training“ wurde als wenig nachhaltig bewertet: „[...] eine Stunde später passiert das Gleiche wieder. Also wir beobachten einfach, dass es den Schülern schwerfällt, das irgendwie zu verinnerlichen“ (L09). Die fehlende Verstetigung wird ebenfalls kritisiert: „Ich habe immer das Gefühl, Projekte sind nicht so nachhaltig. [...] ich glaube Nachhaltigkeit kann sich nur durch Verstetigung herstellen und die ist nicht so gegeben“ (S02). Verschiedene Informations- und Kontaktangebote werden überwiegend positiv berichtet: „[...] wir haben auch viele gute Projekte, die sich gegen Hatespeech stellen, wir hatten letztens [...] Gäste von der BVG, die uns vorgestellt [haben], [...] wie sie möglichst Inklusion von Behinderten eben im Verkehrswesen durchsetzen wollen“ (J05). Nicht immer sind solche Angebote didaktisch angemessen aufbereitet und werden teils als Mittel der Außendarstellung verhandelt: „Es gab auch hier einen Christopher Street Day in klein. Wo dann irgendwie, glaube ich, auch eine Transfrau gesprochen hat. [...] die [Kollegin] hat mir das nämlich letztens erzählt, dass sie dann hinten stand mit den zehnten Klassen und dann irgendwie die zehnten Klassen die ganze Zeit gesagt haben: ‚Boah, wann ist denn das endlich vorbei? Scheiß Schwuchtel‘ und blablabla. Und vorne war natürlich so heile Welt und ‚toll‘ und wir sind Schule der Vielfalt“ (L11).

4.9 Zusammenfassung

Ist die Beziehung zwischen Schulpersonal und Schüler*innen eher hierarchisch geprägt, legt das Schulpersonal die Konsequenzen und/oder soziale Normen einseitig fest. Als hierarchische bzw. direktive Strategien können angedrohte und durchgeführte Bestrafungen (z. B. Strafarbeiten, rechtliche Konsequenzen), Instruktionen (insbesondere mittels instruierender Einzelgespräche) und der Einbezug der Polizei (wenn Hatespeech als Straftatbestand bewertet wurde) gelten. Als weniger hierarchisch bzw. integrativ werden Interventionen im kollektiven Austausch mit aktiver Beteiligung der Schüler*innen berichtet. Dabei können Mediationen (identifizierte Konflikte sollen durch Kompromisse ausgesöhnt werden) und Verhandlungen (über ein gemeinsames Verstehen bzw. Verständnis oder gemeinschaftliche Normen und Regeln soll ein Konsens erzielt werden) klassifiziert werden. Zu den Strategien lassen sich jeweils Ziele der Intervention und berichtete Effekte zuordnen (siehe Tab. 1).

Strategie	Interventionsziel	Berichtete Effekte
Bestrafungen	Hatespeech soll bei der ausübenden Person „abtrainiert“ werden	Schüler*innen berichten erfolgreiche Verhaltensänderungen, aber auch wirkungslose Ordnungsmaßnahmen; Schulpersonal verhängt z. T. Strafarbeiten, wenn sie als effektiver beurteilt werden.
Polizeiliche und juristische Maßnahmen	Hatespeech soll als Straftatbestand behandelt werden	Schulpersonal berichtet von Erfolgen; potenzielle Ausübende hätten Angst vor Konsequenzen; juristische Maßnahmen können teils nicht mehr nachvollzogen und eingeschätzt werden.
Instruktionen	Normen bzw. Verhaltenserwartungen sollen direktiv vermittelt werden	Instruierendes Schulpersonal schätzt Instruktionen im Vergleich zu Bestrafungen als wirksamer ein. Schüler*innen reagieren teils mit Herunterspielen der Situation.
Einbezug der Eltern	Eine (zusätzliche) Intervention in der Familie bzw. eine erhöhte Verhaltenskontrolle außerhalb der Schule soll angeregt werden	Wird z. T. als wirkungslos beurteilt; Schulpersonal kann Wirkung (mögliche Konsequenzen der Eltern) oft nicht einschätzen; wird zum Positionieren angewendet.
Einbezug anderer Schulkollegen*innen	Eine (gemeinsame) Intervention in der Schule bzw. eine erhöhte Verhaltenskontrolle innerhalb der Schule soll angeregt werden	Interventionsteams werden als Ressource im Umgang mit Hatespeech bewertet und die Sicherheit und Überzeugung der Einzelpersonen stärken.
Mediationen	Ein (der Hatespeech zugrundeliegender) Konflikt soll gelöst bzw. ein Kompromiss zum gegenseitigen Umgang gebildet werden	Kompromisse und Entschuldigungen werden als Interventionserfolge berichtet, z. T. auch Einsicht, die jedoch nicht langfristig sein muss.
Partizipativ-integrative Verhandlungen	Hatespeech soll reduziert werden, indem mit einer Gruppe Schüler*innen ein Konsens über Verhaltensnormen bestimmt wird	Werden in offener bzw. vertrauensvoller Atmosphäre positiv bewertet, als punktuelle Maßnahme jedoch wenig wirksam eingeschätzt.
Schulexterne Projekt- und Trainingsangebote	Langfristiger Aufbau von Sozialkompetenzen	Als Einzelmaßnahme teils positiv; fehlende Verstärkung verhindert jedoch nachhaltige Interventionserfolge; sind nicht immer didaktisch angemessen gestaltet, können dann gegenteilig wirken.

Tab. 1: Interventionsstrategien und zugeordnete Interventionsziele und -effekte

5. Diskussion

Der vorliegende Beitrag lieferte erste Befunde dazu, welche Interventionsstrategien das pädagogische Schulpersonal bei Hatespeech-Vorfällen anwendet, welche Ziele dem zugrunde liegen und welche Effekte damit verbunden sein können. Dazu wurden multiperspektivisch sowohl Aussagen des Schulpersonals als auch der Schüler*innen ausgewertet.

Als Antwort auf die erste Forschungsfrage konnten anhand der berichteten konkreten Handlungen acht Interventionsstrategien bestimmt werden. Neben den konkreten Handlungen unterschieden sich diese auch dadurch, wie hierarchisch oder nicht-hierarchisch die Beziehung zwischen den adressierten und intervenierenden Personen ist. Die Interventionsstrategien können mit denen bei Humpert und Dann (2012) verglichen werden, die Lehrkräfteinterventionen bei Unterrichtsstörungen und aggressivem Verhalten in neutrale, punitive und sozial-integrative Handlungen unterteilen. Bestrafungen sowie polizeiliche und juristische Maßnahmen können zudem mit der autoritär-straftenden Dimension bei Mobbinginterventionen verglichen werden, partizipativ-verhandelnde Interventionen mit den unterstützenden Dimensionen (Seidel & Oertel, 2017). Die von Strohmeier und Gradinger (2021) gefundenen Strategien des Alarmierens des Kollegiums und der Einbezug der Eltern der Ausübenden bildeten sich ebenfalls in unserer Forschung ab. Rehabilitierende, opferorientierte Strategien wurden hingegen kaum berichtet; die wenigen Berichte hatten v. a. einen instruierenden Charakter. Unterschiede zu der Studie von Strohmeier und Gradinger (2021) bestehen darin, dass in der vorliegenden Studie nicht nur Online-Hatespeech untersucht wurde, sondern auch Offline-Hatespeech. Offline-Vorfälle, die unmittelbar im Schulalltag auftreten, werden mutmaßlich anders behandelt als Vorfälle im Online-Raum, da das subjektive Verantwortungsgefühl beim Schulpersonal unterschiedlich sein bzw. eine gewisse Verantwortungsdiffusion vorliegen kann. Dies können mögliche Erklärungen für den stärkeren Einbezug der Eltern bei Online-Vorfällen und eine potenziell geringere Opferorientierung bei Offline-Vorfällen im Schulkontext sein. Unterschiede zwischen beiden Studien lassen sich möglicherweise auch dadurch erklären, dass bei Strohmeier und Gradinger (2021) hypothetische Situationen untersucht und ausschließlich Lehrkräfte befragt wurden, während in der vorliegenden Studie auch Berichte von Schüler*innen und anderem pädagogischen Schulpersonal v. a. zu realen Vorfällen enthalten sind.

Den Interviews konnte zudem entnommen werden, dass in einigen Fällen Interventionen unter Einbezug schulexterner Projekt- und Trainingsangebote durchgeführt wurden. In der bisherigen Interventionsforschung konnte gezeigt werden, dass Rückgriffe auf solche Angebote oft aufgrund singulärer Ereignisse erfolgen (Schmidt & Pates, 2017). Die Angebote arbeiten mit vielfältigen Ansätzen, jedoch z. T. mit unwirksamen didaktischen Mitteln und unterschiedlich ausgeprägtem Professionalisierungsgrad (Schmidt & Pates, 2017). Dies deckt sich mit kritischen Aussagen des pädagogischen Schulpersonals in der vorliegenden Studie, die (auch mit Verweis auf die Einmaligkeit) die nachhaltige Wirkung bezweifelten. Zudem kann kritisiert werden, dass solche Programme selten diagnostische Aspekte berücksichtigen und sich kaum adaptieren lassen

(Leutner, 2013). Annehmbar ist, dass auf solche Angebote zurückgegriffen wird, wenn das Schulpersonal hinsichtlich des Umgangs mit Hatespeech unsicher ist, eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung hat oder die Ressourcen fehlen. Ein möglicher Grund für den Einbezug von schulexternen Angeboten, aber auch der Eltern oder des anderen Schulpersonals, ist, dass eine kollaborativ-multiperspektivische Herangehensweise als effektiver angesehen wurde. Ein als geringer erscheinender Aufwand seitens des pädagogischen Schulpersonals kann, gerade bei fehlenden Ressourcen, ebenfalls eine Rolle spielen. Im Schulalltag scheinen verschiedene Interventionsstrategien miteinander verwoben zu sein, was auch bei Online-Hatespeech in der Schule gezeigt werden konnte (Strohmeier & Gradinger, 2021). Im Interviewmaterial finden sich zudem Hinweise, dass einige Interviewte simultan oder zeitversetzt verschiedene Interventionsstrategien anwendeten. In einigen Fällen sind bestimmte Interventionen teils auch (schul-)rechtlich determiniert oder geboten. Einige Interviewte merken zudem an, dass sie situationsabhängig unterschiedlich handeln, womit sich ein Bogen zur subjektiven Wahrnehmung des Vorfalls bzw. zur Diagnostik (Leutner, 2013) spannen lässt.

Die zweite Forschungsfrage beinhaltete die Analyse zugrundeliegender Interventionsziele. Es ließen sich Überschneidungen mit den Interventionszielen bei Gewalt und Mobbing nach Seidel und Oertel (2017) finden, die kurzfristig-situationsbezogene und langfristig-entwickelnde Ziele unterscheiden. Während Bestrafung und Instruktion eher kurzfristig-situationsbezogene Ziele verfolgen und vor allem durch Ausübung von Verhaltenskontrolle charakterisiert sind, können angestrebte Veränderungen von Verhaltensnormen und Einstellungen als längerfristig-entwickelnd klassifiziert werden. Gleichzeitig ließen sich dem Interviewmaterial Hinweise entnehmen, dass im Schulalltag nötige Ressourcen fehlen, um langfristig-entwickelnde Ziele, d. h. eine Veränderung von Verhaltensnormen und Einstellungen, zu adressieren. Das spricht dafür, dass kurzfristig-situationsbezogene Ziele im Schulalltag begünstigt werden. In einem Modell zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing von Bilz, Schubarth, Dudziak et al. (2017) geht der Wahl des Interventionsziels die Situationswahrnehmung voraus. Es ist anzunehmen, dass auch bei Hatespeech die Wahrnehmung des Vorfalls und dessen Bewertung mit der Zielauswahl korrespondiert.

Zu den einzelnen Strategien wurden verschiedene Effekte berichtet, die im Rahmen der dritten Forschungsfrage zu den Strategien zugeordnet wurden. Bestrafungen wurden vielfach in Form von punitiv charakterisierten Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen berichtet, jedoch von mehreren Interviewten in ihrem Erfolg als gering beurteilt. Insbesondere wenn Hatespeech bereits etabliert war, gingen einige Interviewte davon aus, dass eine rein verhaltenskonditionierende Interventionslogik an ihre Grenzen stößt. Interventionen unter Beteiligung von Schüler*innen wurden sowohl vom Schulpersonal als auch von den Jugendlichen positiver und wirksamer wahrgenommen. Dies deckt sich damit, dass auch bei Mobbing unterstützend-kooperative Maßnahmen als wirksamer eingeschätzt werden als autoritär-strafende (Wachs, Bilz et al., 2019) und gute Peer-Beziehungen und die Mitwirkung von Peers erfolgreich zur Reduktion von Mobbing beitragen (Thornberg et al., 2017). Rekonstruktive Herangehensweisen unter Teilhabe der Schüler*innen erfordern zudem die Fähigkeit der Perspektivübernahme, was

aus der Mobbingforschung als begünstigender Einflussfaktor bekannt ist (Bilz, Schubarth, Dudziak et al., 2017). Jedoch ließen sich einschränkend auch Berichte finden, nach denen Kompromisse durch Mediationen nur kurzfristig beachtet wurden und für nachhaltige Effekte nicht ausreichend zu sein scheinen. Anzunehmen ist aber, dass unter Beteiligung der Schüler*innen ausgehandelte Ergebnisse über Konsequenzen und/oder sozialen Normen eine größere Legitimität in der Gruppe genießen und sowohl die Verhaltenskontrolle als auch die Internalisierung sozialer Normen positiv beeinflussen.

Limitationen und Anschlussforschung

Ogleich die vorliegende Studie einen wichtigen Beitrag zur Erfassung von Interventionen bei Hatespeech in der Schule leistet, sind gewisse Limitationen zu beachten. Die Genehmigungsverfahren ließen eine induktivere Herangehensweise und somit die gänzlich erschöpfende qualitative Erfassung des Untersuchungsgegenstands nach dem Prinzip der Sättigung nicht zu, was teils dadurch ausgeglichen wurde, dass das Sampling gezielt kontrastiert wurde (purposeful sampling) und eine relativ große Anzahl von Interviews umfasst. Dadurch konnte nachträglich eine kriteriengeleitete Fallauswahl getroffen werden. Das vorliegende Material legt Zusammenhänge zwischen der Diagnostik (Was für eine konkrete Situation liegt vor? Was wird über Ursachen angenommen?) und der Auswahl des Interventionsziels bzw. der anschließenden Interventionshandlung nahe, die durch vertiefende qualitative Forschung näher beleuchtet werden können. Den verschiedenen Interventionen können mithilfe der vorliegenden Studie zwar erste Effekte zugeordnet werden, eine gezieltere Befragung zu den Effekten verschiedener Interventionen kann hierzu jedoch vollständigere Kenntnisse liefern. Schließlich kann auch eine Quantifizierung verschiedener Interventionsziele, -strategien und -effekte vorgenommen werden, um Häufigkeiten und Zusammenhänge festzustellen und Erfolge auch quantitativ zu messen. Gegenstand anschließender Forschung kann zudem sein, wie die Beziehung zwischen Schulpersonal und Schüler*innen und die Interventionskompetenzen des Schulpersonals die Wahl der Interventionsstrategie und den Erfolg beeinflussen.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme an der vorliegenden Studie ist ebenfalls zu reflektieren, da anzunehmen ist, dass sowohl auf Schul- als auch auf Individualebene jeweils Teilnahmehürden vorliegen. In diesem Beitrag werden ausschließlich Aussagen zu den Interventionen des Schulpersonals ausgewertet. Dabei muss erwähnt werden, dass z. T. auch Schüler*innen intervenieren. Durch entsprechende Forschung zu Peer-Interventionen kann das Gesamtbild zu Reaktionen bei Hatespeech in der Schule vervollständigt werden. Es ist weiterhin anzunehmen, dass Bestrafungen und Instruktionen weniger zeitaufwändig sind und somit im Schulalltag im Sinne einer Aufwand-Nutzen-Abwägung begünstigt werden. Dies kann quantitativ geprüft werden.

Praxisimplikationen

Einige interviewte Personen deuteten Unsicherheiten in der Bewertung und Einordnung einer Hatespeech-Situation an und greifen vielfach auf konventionelle Maßnahmen (wie Ordnungsmaßnahmen) oder auf ihre Interventionserfahrung bei verwandten

Phänomenen (insbesondere Mobbing) zurück. Hatespeech kann durchaus mit Mobbing verbunden sein (Wachs, Wright et al., 2019) und adaptierte Maßnahmen können deshalb angemessen sein. Allerdings deutet sich darin an, dass das Handeln des Schulpersonals bei Hatespeech von Unsicherheit geprägt sein kann. Einer möglichen Unsicherheit bei der Situationsbewertung und der anschließenden Wahl des Interventionsziels und der Interventionsstrategie kann dadurch vorgebeugt werden, dass das pädagogische Schulpersonal spezifisch über Hatespeech, auch in Abgrenzung zu anderen Phänomenen, aufgeklärt wird. Gleichzeitig benötigt das Schulpersonal Ressourcen und Kapazitäten, um Interventionen durchzuführen. Ist Hatespeech bereits verfestigt (z. B. als Gruppennorm oder Einstellung), kann eine Stärkung der Wertebildung angemessen sein (Schubarth et al., 2017). Bestehende Forderungen nach mehr Professionalisierung und Evaluierung von schulexternen Angeboten (Schmidt & Pates, 2017) können durch Aussagen in den Interviews bekräftigt werden.

6. Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, die Interventionsstrategien des pädagogischen Schulpersonals bei Hatespeech in der Schule zu erfassen und zu klassifizieren sowie Interventionsziele und berichtete Effekte zuzuordnen. Hierbei wurden die Perspektiven der Schüler*innen und des pädagogischen Schulpersonals berücksichtigt. Es konnten acht verschiedene Interventionsstrategien gefunden werden: Bestrafungen, polizeiliche und juristische Maßnahmen, Instruktionen, Einbezug der Eltern, Einbezug anderer Schulkollegen*innen, Mediationen, partizipativ-integrative Verhandlungen und schulexterne Projekt- und Trainingsangebote. Diesen Strategien konnten jeweils Ziele und berichtete Effekte zugeordnet werden. Die hier vorgestellten Erkenntnisse können zu einer Professionalisierung des Schulpersonals hinsichtlich ihres Interventionshandelns beitragen, um Schüler*innen letztlich effektiver vor negativen Folgen durch Hatespeech zu schützen. Hierzu sind für das Schulpersonal spezifische Aufklärungsangebote zum Thema Hatespeech und die nötigen Ressourcen und Kapazitäten für die Durchführung adäquater Interventionen im Schulalltag zu schaffen. Schulexterne Angebote sollten von Personen mit fachgerechten Kompetenzen durchgeführt und zudem evaluiert werden. Zusammenhänge zwischen Diagnostik, der Wahl des Interventionsziels und dem Interventionshandeln können qualitativ ergründet werden. Gezieltere qualitative Forschung kann zudem vertiefende Kenntnisse zu den Effekten verschiedener Interventionsstrategien aufdecken. Gegenstand zukünftiger Forschung kann es zudem sein, die Strategien, Ziele und Effekte zu quantifizieren und weitere Einflussfaktoren zu messen.

Literatur

- Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S., & Ulbricht, J. (Hrsg.). (2017). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bilz, L., Schubarth, W., & Ulbricht, J. (2017). Der Umgang mit Schülegewalt und -mobbing: Ein Modell zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandels. In L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke & J. Ulbricht (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 17–25). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröder, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, *51*, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3. Aufl.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Transkription: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Fischer, S. M., John, N., Melzer, W., Kaman, A., Winter, K., & Bilz, L. (2020). Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, *5*(3). <https://doi.org/10.25646/6894>.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. 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, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (9. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Gámez-Guadix, M., Wachs, S., & Wright, M. F. (2020). „Haters back off!“: Psychometric properties of the coping with cyberhate questionnaire and relationship with well-being among Spanish adolescents. *Psicothema*, *32*(4), 567–574. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.219>.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39.
- Humpert, W., & Dann, H.-D. (2012). *KTM kompakt: Basistraining zur Störungsreduktion, Konfliktlösung und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Hurrelmann, K., & Holler, B. (1988). Pädagogische Intervention. In G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 81–92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93568-7_6.
- Krause, N., Ballaschk, C., Schulze-Reichelt, F., Kansok-Dusche, J., Wachs, S., Schubarth, W., & Bilz, L. (2021). „Ich lass mich da nicht klein machen!“ Eine qualitative Studie zur Bewältigung von Hatespeech durch Schüler/innen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *11*, 169–185. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00291-w>.
- Leutner, D. (2013). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 17–28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *42*(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>.

- Schmidt, D., & Pates, R. (2017). Anti-Diskriminierungs-Pädagogik. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 777–792). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_42.
- Schubarth, W., Gruhne, C., & Zylla, B. (2017). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. W. Kohlhammer.
- Seidel, A., & Oertel, L. (2017). Wie reagieren Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing? In L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke & J. Ulbricht (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 87–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Souvignier, E. (2020). Interventionsforschung im Kontext Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_9-1.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Strohmeier, D., & Gradinger, P. (2021). Teachers' knowledge and intervention strategies to handle hate-postings. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 865–879. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1877130>.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>.
- UK Safer Internet Centre. (2016). *Creating a Better Internet for All: Young People's Experiences of Online Empowerment + Online Hate*. <http://childnetsic.s3.amazonaws.com/ufiles/SID2016/Creating%20a%20Better%20Internet%20for%20All.pdf> [02.02.2022].
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642–668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>.
- Wachs, S., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Hate Speech als Schulproblem? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 223–236). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.19>.
- Wachs, S., Wright, M. F., & Vazsonyi, A. T. (2019). Understanding the overlap between cyberbullying and cyberhate perpetration: Moderating effects of toxic online disinhibition. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 29(3), 179–188. <https://doi.org/10.1002/cbm.2116>.

Abstract: To date, little is known about how schools deal with hate speech among students. To this end, the present study intends to give an initial overview of the school staff intervention strategies, goals, and their effects on hate speech in schools. For this purpose, 46 episodic interviews with students ($n = 21$), teachers ($n = 16$) and other educational school staff ($n = 9$) from Berlin and Brandenburg were analysed. Eight intervention strategies could be identified (punishments, police and legal measures, instructions, involvement of parents, involvement of other school staff, mediation, participatory-integrative negotiations, external project and training offers). In addition, intervention goals and reported effects could be assigned to each strategy. Similarities and differences with previous findings from bullying research, implications for school practice, as well as follow-up research are discussed.

Keywords: Hate Speech, Intervention, School, Teachers, Discrimination

Anschrift der Autoren

Norman Krause, Universität Potsdam,
Department Erziehungswissenschaft,
Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam, Deutschland
E-Mail: normankrause@uni-potsdam.de

Dr. Sebastian Wachs, Universität Potsdam,
Department Erziehungswissenschaft,
Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam, Deutschland
E-Mail: wachs@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Ludwig Bilz, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg,
Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Musik,
Universitätsplatz 1, 01968 Senftenberg, Deutschland
E-Mail: ludwig.bilz@b-tu.de

Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Universität Potsdam,
Department Erziehungswissenschaft,
Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam, Deutschland
E-Mail: wilschub@uni-potsdam.de