



universität
wien

MAGISTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Magisterarbeit / Title of the Master's Thesis

Hate Speech – Plädoyer für eine neue Kommunikationskultur

verfasst von / submitted by

Theresa Gottschlich, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 841

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Magisterstudium Publizistik- und
Kommunikationswissenschaften

Betreut von / Supervisor:

Dr. Petra Herczeg

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Februar 2017

Theresa Gottschlich

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Zuerst gilt mein Dank meiner Betreuerin, Dr. Petra Herczeg, die von Anfang an von der Idee dieser Arbeit überzeugt war, wertvollen Input gegeben und mir während des Schreibprozesses die nötige Freiheit gelassen hat.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinen FreundInnen und StudienkollegInnen für ihr offenes Ohr, ihre Unterstützung und Motivation bedanken.

Vielen Dank meiner Mutter, Veronika Gottschlich, die in zahlreichen Stunden Korrektur gelesen, Denkanstöße und Anregungen gegeben hat. Ihr emotionaler Rückhalt hat mich immer begleitet. Ich danke meiner lieben Freundin Ulrike für ihre Bereitschaft und Zeit, diese Arbeit ebenso auf Grammatik und Rechtschreibung zu prüfen. Meinem Bruder Markus, der mich bei der Übersetzung des englischen Abstracts tatkräftig unterstützt hat – vielen Dank!

Der größte Dank gilt meinem Vater, Univ.-Prof. i.R. Dr. Maximilian Gottschlich: Er hat nicht nur die Höhen und Tiefen des Schreibprozesses mitgetragen, sondern mit seiner Expertise, seinem kritischen Blick und wohlwollender Diskussionsbereitschaft maßgeblich zu der vorliegenden Arbeit beigetragen.

Danke.

Genderhinweis

In dieser Arbeit wurde auf eine geschlechtergerechte Formulierung geachtet und dementsprechend versucht, überall die männliche als auch weibliche Person, beispielsweise in Form von „JournalistInnen“ sowie „der/die JournalistIn“ anzuführen.

Trotz großer Sorgfalt ist es dennoch möglich, dass sich im Einzelfall Bezeichnungen finden lassen, die nicht gegendert wurden. Dies ist nicht mit Absicht geschehen und soll keine Benachteiligung des jeweils anderen Geschlechts darstellen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Vereisung des sozialen und kommunikativen Klimas	5
2.1	Politische Dimension	8
2.1.1	Politik als Brandbeschleuniger	8
2.2	Soziologische Faktoren	14
2.2.1	Radikalisierung der gesellschaftlichen Mitte	14
2.2.2	Ethnozentrismus und „imaginärer Feind“	18
2.3	Psychologische und sozialpsychologische Aspekte	21
2.3.1	Aggression	21
2.3.2	Hass und Selbsthass	24
2.3.3	Vorurteil, Stereotyp und Voreingenommenheit.....	28
2.3.4	Medien und Vorurteile.....	31
3.	Hass und soziale Medien	39
3.1	Medientheoretische Grundlagen: Vom „Nutzen“ sozialer Medien.....	40
3.1.1	Soziale Medien als Gratifikationsinstanzen	41
3.1.2	Identität und Anerkennung.....	49
3.2	Hate Speech und die „Logik“ des Netzes	53
3.2.1	Der Online-Enthemmungs-Effekt	54
3.2.2	Das Problem der Echokammern	56
3.2.3	Falschmeldungen und ihre Richtigstellungen.....	61
3.3	Hate Speech - Rechtliche und Medienpolitische Maßnahmen	64
3.3.1	Repressive Strategien	64
3.3.1.1	Grenzen der Meinungsfreiheit.....	64
3.3.1.2	Rechtliche Konsequenzen	67
3.3.1.3	Internationale Rechtsabkommen	70
3.3.1.4	Im Spannungsfeld zwischen Zensur und Meinungsfreiheit	71
3.3.2	Präventive Strategien	74
3.3.2.1	Initiativen gegen Hate Speech	74
3.3.2.2	Social Media – Leerstelle in den Lehrplänen	75

4.	Erziehung zur gewaltfreien Kommunikation	81
4.1	Medienpädagogik und Menschenrechtsbildung	81
4.1.1	Medienpädagogische Leitbegriffe	81
4.1.2	Das Konzept der Menschenrechtsbildung.....	86
4.1.2.1	Grundsätze der Menschenrechtsbildung	87
4.1.3	Menschenrechtsbildung und Hate Speech.....	90
4.1.3.1	Werteorientierte Medienpädagogik	92
4.2	Gewaltfreie Kommunikation als Gegenkonzept	98
4.2.1	Grundprinzipien der Gewaltfreien Kommunikation	98
4.2.2	Gewaltfreie Kommunikation im schulischen Kontext.....	104
4.2.3	Ausblick: Lehr- und Lernziele Gewaltfreier Kommunikation	105
5.	Conclusio.....	108
6.	Quellenverzeichnis	111
6.1	Literatur	111
6.2	Onlinequellen	115
7.	Abstract	122
7.1	Abstract Deutsch.....	122
7.2	Abstract English.....	123

1. Einleitung

„Unsere jungen Menschen, die schließlich unsere eigene Zukunft darstellen, müssen gelehrt werden, dass ohne Respekt für die Menschenrechte und die Würde des einzelnen Menschen kein Land, keine Gesellschaft Fortschritte machen oder sich weiterentwickeln können. Das ist die Lehre daraus und das Vermächtnis, das die Erinnerung an Auschwitz von Generation zu Generation weiterreicht.“

(Elie Wiesel, 1928-2016)

Hass ist zur Signatur des beginnenden 21. Jahrhunderts geworden. Er durchdringt sämtliche virtuelle Kommunikationsformen im Netz, bestimmt zunehmend politische Wahlkämpfe, ist zu einem festen Bestandteil der medialen Berichterstattung geworden und wirft seinen Schatten auf unser alltägliches Leben. Laufend werden neue Bücher, Stellungnahmen von ExpertInnen und Studienergebnisse zum Thema Hass veröffentlicht. Sie alle gehen einer einzigen Frage nach: Woher kommt der Hass in unserer Gesellschaft? Und: Was kann man gegen ihn unternehmen? So mahnt Bundessprecherin und Klubobfrau der Grünen, Eva Glawischnig, dass „erneut Hass und Hetze in einem mehr als alarmierenden Ausmaß in ganz Europa und auch in Österreich“ erstarken und die Spaltung der Gesellschaft vorantreiben (vgl. Grüner Klub im Parlament Presseausendung, 8.5.2016). Die auf Medien- und Internetrecht spezialisierte Anwältin, Maria Windhager, ortet „dringenden Handlungsbedarf“ und Mario Lindner, Bundesratspräsident und Initiator der Enquete „#Digitale Courage“, spricht davon, dass „Hass im Netz [...] für die breite Mehrheit der Bevölkerung keine Randerscheinung mehr [ist]“, sondern inzwischen zum traurigen Alltag gehört (vgl. Der Standard Online, 13.11.2016). Auch die Autorin und Publizistin Carolin Emcke schreibt in ihrem Buch „Gegen den Hass“: „Hätte mich vor einigen Jahren jemand gefragt, ob ich mir vorstellen könnte, dass jemals wieder so gesprochen würde in dieser Gesellschaft? Ich hätte es für ausgeschlossen gehalten. Dass der öffentliche Diskurs jemals wieder so verrohen könnte, das war für mich unvorstellbar.“ (Emcke, 2016: 15).

EntscheidungsträgerInnen und ExpertInnen sind sich darin einig: Dem Hass muss entschieden entgegengetreten werden. Der Weg dorthin liegt freilich aber noch weitgehend im Dunklen.

Damit sind auch die Wissenschaft im Allgemeinen und die Kommunikationswissenschaft im Speziellen gefordert. Das gesellschaftliche Problem des Hasses ist nämlich, so eine der Grundthesen dieser Arbeit, als genuin kommunikatives Problem zu begreifen – dies allein

vor dem Hintergrund, dass soziale Netzwerke mehr und mehr zu „Medien des Hasses“ werden, die als Beschleuniger und Verstärker von Hassnachrichten agieren. Das Internet hat sich als „wichtigstes Propagandamedium“ für extremistische Weltanschauungen etabliert, das den gesellschaftlichen Diskurs massiv beeinflusst, Narrative kreiert und auch – wie brennende Asylheime zeigen – wirklichkeitswirksam wird (vgl. Amadeu Antonio Stiftung Monitoringbericht, 2016: S. 4). Trotz ihrer eminenten Bedeutung für das Anwachsen des Hasses in der Gesellschaft, reicht es nicht, Social Media Netzwerke alleine dafür verantwortlich zu machen. Denn Hass ist ein vielschichtiges, multidimensionales Phänomen, das sich einer einfachen Beurteilung entzieht.

Vielmehr handelt es sich bei dem Hass um eine interdisziplinäre Herausforderung, der sich auch die Kommunikationswissenschaft stellen sollte. So ist sie nicht nur gefordert, interdisziplinär zu argumentieren, sondern auch im Rahmen von gesellschaftstheoretischen Überlegungen ihr kritisches Potential als Wissenschaft einzubringen.

Diese Arbeit unternimmt den Versuch der Interdisziplinarität des Phänomens „Hate Speech“ gerecht zu werden. Dazu werden, neben kommunikationstheoretischen Perspektiven, relevante Theorieansätze und Denkmodelle aus den Bereichen Psychologie (u.a. Miller 1980, Rosenberg 2007 & 2013, Nolting 2015, Gruen 2016), Soziologie (u.a. Heitmeyer 2011, Decker et al. 2016), Philosophie (u.a. Glucksmann 2005, Han 2014) und Rechtswissenschaften (u.a. Gesetzestexte, Empfehlungen und Konventionen wie die Europäische Menschenrechtskonvention, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, das Strafgesetzbuch sowie Fritzsche 2009, Keen/Georgescu 2016) herangezogen. Innerhalb des engeren Fachbereichs der Kommunikationswissenschaft, stützt sich diese Arbeit auf das Anerkennungskonzept von Axel Honneth im Zusammenhang mit der identitätsstiftenden Bedeutung sozialer Medien (Mead 1980, Habermas 1995, Honneth 1992 & 2005), auf Studien zur Identitätsentwicklung mit Blick auf soziale Medien (Krasnova et al. 2008, Heidemann et al. 2012, Nadkarni/Hofmann 2012) sowie auf den Symbolischen Interaktionismus zum besseren Verständnis von Medien als Gratifikationsinstanzen (Teichert 1972, Blumer 1973, Renckstorff 1977, Mead 1980).

Vielfach fokussiert sich die öffentliche Diskussion zum Thema Hass auf rein juristische Lösungsstrategien. Demgegenüber versucht diese Magisterarbeit zu zeigen, dass neben rechtlichen Begleitmaßnahmen auch der Bedarf nach grundlegenden kommunikationspädagogischen Präventionsmaßnahmen besteht. Denn der Schlüssel zur Veränderung der Situation liegt zweifelsohne in einer „Pädagogik gegen das Ressentiment“, deren Grundlage die Menschenrechte sind. Darin wird eine zentrale kommunikations- und medienpädagogische Aufgabe gesehen.

Das Zitat von Elie Wiesel gewinnt heute mehr denn je an Gewicht. Nimmt man es ernst, müsste unsere Pädagogik neuen Leitprinzipien folgen. Denn dann geht es neben dem Erlernen des Unterrichtsstoffes der bekannten schulischen Lehrfächer und der Vorbereitung auf das zukünftige Berufsleben auch, wenn nicht sogar primär um Bildungsprozesse, die sich an den unverzichtbaren Prinzipien der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung orientieren. Es genügt nicht ein neues Unterrichtsfach „Digitale Kompetenz“ zu etablieren, um der „Herausforderung der Digitalisierung“ gerecht zu werden und um gegen Cybermobbing und Hate Speech zu immunisieren, wie dies jüngst von Seiten der Politik vorgeschlagen wurde (vgl. Der Standard Online, 9.1.2017).

Die vorliegende Arbeit versucht demgegenüber deutlich zu machen, dass nur eine fächerübergreifende Menschenrechtsbildung diesem Anspruch gerecht werden kann. Im Zentrum eines solchen Unterrichtsprinzips „Menschenrechtsbildung“ müssten, so die Hauptthese, Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation, wie sie Marshall B. Rosenberg in den 1960er Jahren entwickelt hat, stehen. Vor diesem Hintergrund stellen sich daher die zentralen Fragen, *welche kommunikativen Maßnahmen notwendig sind, dem Trend der Verrohung in der Gesellschaft gegenzusteuern?* Und damit im Zusammenhang: *Welchen Beitrag kann die Kommunikationswissenschaft dazu leisten?*

Mit der Gewaltfreien Kommunikation ist ein Schlüssel gegeben, den grundlegenden Zusammenhang von Kommunikation und Hass transparent zu machen. Die Gewaltfreie Kommunikation kann somit als Gegenkonzept zu Hate Speech verstanden werden. Wie das gelingen könnte und der destruktiven Kraft des Hasses in unserem kommunikativen Umgang Einhalt geboten werden kann, soll in dieser Arbeit gezeigt werden. Letztlich geht es nicht ausschließlich um medien- und rechtspolitische Maßnahmen, sondern um eine grundlegende Veränderung unserer „Kommunikationskultur“ sowohl im medialen als auch im zwischenmenschlichen Bereich. Sowohl die Prinzipien der Menschenrechte als auch jener einer Gewaltfreien Kommunikation sind normative Prinzipien, die dieser Arbeit zugrunde liegen.

Vor dem Hintergrund dieser Problemstellung beschäftigt sich der erste Teil dieser Arbeit mit der „Vereisung des sozialen und kommunikativen Klimas“, ein Begriff den der Soziologe Heitmeyer geprägt hat (Heitmeyer, 2011). Dabei konzentriert sich ein Aspekt auf rechte Parteien und Bewegungen, die durch eine „Politik der Ausgrenzung“ die Spaltung der Gesellschaft vorantreiben und das Gefühl „wir gegen die anderen“ vermitteln. Rhetorik und Weltbild werden übernommen und in die virtuelle Welt übertragen, wo gehetzt und gehasst wird. Im Anschluss daran wird das Phänomen Hass in der Gesellschaft aus soziologischer und psychologischer Sicht betrachtet und der Fokus auf jene Studien und Theorien gelegt,

die die Verrohung der Gesellschaft diagnostizieren. Aus psychologischer Sicht sollen zentrale Begriffe wie Aggression, Hass und Selbsthass sowie die Unterscheidung zwischen Vorurteil und Stereotyp geklärt werden. In einem letzten Schritt wird auf das Verhältnis zwischen Medien und Vorurteilen verwiesen und im Besonderen auf vorurteilsbehaftete Berichterstattung eingegangen.

Der zweite Teil befasst sich mit dem Phänomen des Hasses im Netz. Den weiteren Überlegungen wird der medientheoretische „Nutzen-Begriff“ vorangestellt und der Frage nachgegangen, worin die Gratifikationen bei UserInnen in der Social Media Nutzung liegen. In diesem Zusammenhang wird sowohl auf die Theorie des Symbolischen Interaktionismus und des Uses-and-Gratification Approach verwiesen als auch relevante Studien zu der Funktion sozialer Netzwerke als Gratifikationsinstanzen angeführt. In nachfolgenden Ausführungen wird die Frage gestellt, ob soziale Medien zur Identitätsentwicklung beitragen und worin die identitätsstiftende Bedeutung – auch unter Berücksichtigung des Anerkennungsbegriffes nach Axel Honneth – sozialer Medien liegt. Innerhalb der weiteren Unterkapitel wird versucht zu erklären, was den Hass im Netz kennzeichnet und in diesem Zusammenhang der Online-Enthemmungs-Effekt, das Problem der Echokammern sowie die Gefahr von Falschmeldungen thematisiert. Die abschließenden Überlegungen beschäftigen sich mit rechtlichen und medienpolitischen Aspekten und zeigen unterschiedliche repressive sowie präventive Maßnahmen, gegen Hass im Netz vorzugehen, auf.

Der letzte Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit einer „Erziehung zur gewaltfreien Kommunikation“ als mögliche Antwort auf den Hass im Netz und – weiterdenkend – auch auf den Hass und die Verrohung in der Gesellschaft. Nach einführenden Erläuterungen zu Begriffen der Medienpädagogik werden Prinzipien der Menschenrechtsbildung dargestellt und eine „werteorientierte Medienpädagogik“ als menschenrechtsbasierte Pädagogik beleuchtet. Abschließend befasst sich der letzte Abschnitt mit den Konzepten der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg samt möglichen Lehr- und Lernzielen für den schulischen Kontext.

2. Vereisung des sozialen und kommunikativen Klimas

„Mauthausen aufsperrn und ich bin der erste Heitzer [sic!]“, „Dieses linke Gesindel gehört in ein Arbeitslager nach Nordkorea“, „Steinigen und fertig“, „Erschiesst [sic!] sie, nur so werden es weniger“ (vgl. Eau de Strache, 2016).

Hetzerische, rassistische, sexistische und menschenverachtenden Postings geben im Netz oft den Ton der öffentlichen Auseinandersetzung an. Die Website „eauostrache.at“ – ein „unabhängiger Auszug aus aktuell 1.068 [Stand Februar 2017, Anm.] dokumentierten, fragwürdigen Ansichten, Zitaten [...] zum aktuellen Zeitgeschehen“ – widmet sich der Dokumentation und Veröffentlichung von Hasskommentaren. Ein Blick in menschliche Abgründe?

In diversen Online-Foren oder Social Media Kanälen finden sich solche und weitere (strafrechtlich relevante) Hassbotschaften zuhauf. Mehr als früher ist der Hass zu einem gesamtgesellschaftlichen Problem geworden. Die Enthemmung und Verrohung der Sprache nimmt zu: Postings werden aggressiver (vgl. Kurier Online, 10.6.2015) und Gewaltaufrufe lauter. „Die Sprache kommt vor der Tat“, zeigt sich der Präsident des Bundeskriminalamts Deutschlands, Holger Münch, besorgt (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 4.6.2016). Auch Heiko Maas, Bundesminister der Justiz und für Verbraucherschutz in Deutschland, sieht in Hassreden „oft [...] die Vorstufe von Taten“ (vgl. Amadeu Antonio Stiftung, 2017: 6). Die aktuelle Asyldebatte liefert hier genug Anschauungsmaterial. Erst im Juni 2016 wurde in Oberösterreich das erste Asylheim durch Brandstiftung zerstört.

Kaum ein Thema dominierte in den vergangenen Monaten die österreichische Medienlandschaft mehr als die „Asyldebatte“, welche die europäischen Gesellschaften vor eine Fülle sozialer, politischer, kultureller und moralischer Herausforderungen stellt. Herausforderungen, die in Österreich zum Teil nur durch eine Welle der Solidarität durch die Zivilgesellschaft (beispielsweise die Initiative „Train of Hope“) bewältigt wurden. In der (Online-) Diskussion gewinnt man währenddessen mitunter den Eindruck, dass Debatten – speziell in Bezug auf das dominante und polarisierende Thema Asyl – sehr schnell entgleisen. Schimpfworte, Beleidigungen, Behauptungen oder bewusst gestreute Falschmeldungen scheinen online leicht „über die Tastatur zu rutschen“. Denn das ist der wesentliche Unterschied zum gesprochenen Wort: Im Internet diskutiert man schriftlich. Dabei fehlen entscheidende Faktoren: Der Augenkontakt, die Mimik und Gestik, die Stimme des/der GesprächspartnerIn. Durch das Fehlen des physischen Gegenübers gehen wesentliche Informationen verloren, welche nachweislich Empathie fördern.

„Unsichtbarkeit“ im Internet wird dies in der Fachsprache genannt – welche förderlich für verbale Übergriffe ist (vgl. Brodnig, 2016: 13). In Kapitel 3.2. ist davon noch näher die Rede. Doch woher kommt diese Bereitschaft zu Hass, Gewalt, Ausgrenzung und Ablehnung von Minderheiten sowie jenen, die sich mit ihnen solidarisch zeigen?

Denn eigentlich geht es „uns“ gut. Österreich zählt 2015 laut Ranking des Internationalen Währungsfonds (IWF) zu den zwanzig reichsten Ländern der Welt (Pasquali, 2016), Wien ist laut einer aktuellen Studie des britischen Magazins „The Economist“ auf Platz zwei der lebenswertesten Städte von 140 weltweit (vgl. Global Liveability Ranking 2016), die Bevölkerung Österreichs ist laut der Studie „Wie geht's Österreich?“ der Statistik Austria mit ihrer Lebensqualität überdurchschnittlich zufrieden (vgl. Statistik Austria, 2015: 20) und das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf ist am zweithöchsten im EU-Raum (vgl. ebd.: 139).

Dennoch scheinen der Hass in der Gesellschaft und die Unzufriedenheit über die Politik zuzunehmen. Laut einer im Juni 2016 von Meinungsforscher Dr. Peter Hajek durchgeführten Umfrage sind die Menschen in Österreich mit dem Zustand des demokratischen Systems mehrheitlich unzufrieden, den größten Unmut äußerte die Wählergruppe der Freiheitlichen (vgl. Seidl, 24.6.2016). In einer 2014 vom Institut SORA durchgeführten Umfrage, hat im Vergleich zu 2007 der Wunsch nach einem „starken Führer“ zugenommen: 29 Prozent wünschen sich einen „starken Führer, der sich nicht um Wahlen und Parlament kümmern muss“ (Rathkolb et al., 2014: 8).

Auch die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) stellt Österreich kein gutes Zeugnis aus: Neben dem Anstieg von antisemitischen und antiislamischen Übergriffen – dies wurde bereits von der EU-Grundrechte-Agentur (FRA) festgestellt – wächst vor allem die Zahl hetzerischer Schriften und Postings im Internet. Weiters ist die Antipathie gegenüber MigrantInnen erheblich gestiegen und eine neue Generation rechtsextremer Organisationen ist entstanden bzw. durchlaufen andere eine Radikalisierung (vgl. ECRI-Bericht über Österreich, 2015: 10). Auch der wachsende Erfolg der FPÖ (bei der Wiener Gemeinderatswahl im Jahr 2015 knackte die FPÖ erstmals die 30-Prozent-Marke) stimmt die ECRI besorgt. So gibt sie politischen Parteien und Organisationen eine Mitschuld an der wachsenden Abneigung gegenüber MigrantInnen, da sie rassistisches, fremdenfeindliches und neonationalsozialistisches Gedankengut kultivieren und verbreiten (vgl. ebd.: 21).

Ebenso schlagen der österreichische und deutsche Verfassungsschutz im Hinblick auf rechtsextreme Straftaten Alarm. Der österreichische Verfassungsschutzbericht des Jahres 2015 zeigt einen deutlichen Anstieg rechtsextremer Straftaten. So wird angeführt, dass im Jahr 2015 den österreichischen Sicherheitsbehörden insgesamt 1.156

rechtsextremistische, fremdenfeindliche/rassistische, islamophobe und antisemitische Tathandlungen bekannt geworden sind. Gegenüber dem Jahr 2014 (750 Tathandlungen) bedeutet dies einen zahlenmäßigen Anstieg um 54,1 Prozent. Anzeigen nach dem Verbotsgesetz (2015: 953, 2014: 663) sind ebenso wie Anzeigen auf Grund von Verhetzung (2015: 282, 2014: 182) gestiegen. Im Hinblick auf rassistisch motivierte Tathandlungen wurden 2015 14 Personen verletzt (2014: drei) (vgl. Verfassungsschutzbericht des BMI Österreich, 2015: 12f.). Angriffe auf Asylunterkünfte haben sich ebenfalls vermehrt: Nachdem im Jahr 2015 25 Übergriffe registriert wurden, waren es im ersten Quartal 2016 bereits 13 (vgl. Kurier Online, 7.6.2016).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich in Deutschland ab: Rechtsextremistische Straftaten gegen Asylunterkünfte sind im Jahr 2015 drastisch gestiegen (2014: 170, 2015: 894), der Anteil der Gewalttaten gegen Asylunterkünfte hat sich 2015 mehr als verfünffacht (2014: 25, 2015: 153) und die Zahl der Brandanschläge stieg auf 75 Delikte (2014: fünf) an (vgl. Verfassungsschutzbericht des BMI Deutschland, 2015: 27f.). Die subkulturelle, rechtsextremistische Szene mit über 35 Prozent macht in Deutschland weiterhin den größten Anteil am Gesamtpotential aus: Das rechtsextremistische Personenpotenzial umfasste Ende 2015 nach Abzug von Mehrfachmitgliedschaften insgesamt 22.600 Individuen. Diese Szene erhielt nach einem jahrelangen Rücklauf wieder Zulauf (2014: 21.000 Personen). Mehr als ein Viertel aller Rechtsextremen sind Neonazis und die Zahl rechtsextremistischer Gewalttaten ist 2015 mit 1.408 gegenüber dem Vorjahr (990) stark erhöht (vgl. Verfassungsschutzbericht des BMI Deutschland [Kurzzusammenfassung], 2015: 8f.).

Besonders engagiert im Aufzeigen rechtsextremer und rassistischer Straftaten ist Grüner Nationalratsabgeordneter Karl Öllinger. Die Website der Grünen Bildungswerkstatt „stopptdierechten.at“ ist die wichtigste Informations- und Dokumentationsquelle zu aktuellen Entwicklungen im österreichischen Rechtsextremismus. Nahezu täglich wird die Website mit Updates zu Meldungen rechtsextremer Aktivitäten – sei es von PolitikerInnen oder Privatpersonen – aktualisiert. Die aufgezeigten Meldungen sind ein Alarmsignal für eine zunehmende Radikalisierung in der Gesellschaft.

2.1 Politische Dimension

Daran trägt auch die Politik Mitschuld: Denn Europa rückt nach rechts und der gewaltbereite Rechtspopulismus gibt den Ton an. Im Zusammenhang mit der ökonomischen Krise in Europa erhalten diejenigen Parteien Zuspruch und Zulauf, die mit Ressentiments gegen die EU operieren. Wirtschaftliche Krisen oder die sogenannte „Asylproblematik“ eröffnen neue Chancen für rechte politische Allianzen. Rechtsaußenparteien versuchen in populistischer Art und Weise „schlichte Antworten“ mit nationalistischen, protektionistischen und rassistischen Orientierungen auf bevorstehende Herausforderungen zu geben. Eng verknüpft mit der EU-Feindlichkeit sind „Angstkampagnen“ gegen Geflüchtete, AsylwerberInnen oder MigrantInnen (vgl. Häusler/Roeser, 2016: 101).

SozialwissenschaftlerInnen sehen in dem Zulauf der Rechtsparteien ein Protestphänomen, das auf Modernisierungsprozesse zurückzuführen sei. Die rechten WählerInnen befinden sich aber – anders als der Begriff „Modernisierungsverlierer“ andeutet – wirtschaftlich nicht am untersten Rand der Gesellschaft. Ihr „Unglück“ entsteht aus empfundenen Verlustängsten und dem Gefühl, zur benachteiligten Gruppe zu gehören. Der ökonomische Wandel spielt hier eine zentrale Rolle – ein Teil der Menschen fühlt sich von neuartigen Einflüssen verängstigt und überfordert. Da sie Möglichkeiten einer stärker individualisierten Lebensführung nicht nutzen können oder wollen, sehen sie die Flucht in antiliberalen Ressentiments und „Wir-Gefühle“ als Ausweg, die von populistischen Parteien ausgebeutet werden. Der Mittelpunkt ihrer Angst: Die Fremden (vgl. Decker, 2013: 15).

2.1.1. Politik als Brandbeschleuniger

Mehr und mehr treten seit Mitte der Achtziger-Jahre neue Parteien, die als „rechtspopulistisch“ gelten, auf die politischen Bühnen der westeuropäischen Länder. Zugleich mit den Wahlerfolgen der rechten Parteien haben die Gewalttaten seit dem Ende der Achtziger-Jahre in den meisten europäischen Ländern zugenommen (vgl. Decker, 2013: 15). Beginnend mit Großbritannien und den USA kehrten rechte Parteien in mehreren Ländern in die Regierungen zurück (vgl. ebd.: 31). Als Front National (Frankreich), Lega Nord (Italien), Vlaams Blok (Belgien) oder die FPÖ in ihren Ländern auf den Plan traten und Wahlerfolge erzielten, glaubte man, die Parteien wären nur flüchtige Protesterscheinungen – dies war aber weit gefehlt. Nicht nur, dass die rechtspopulistischen Parteien ihre Stellung verteidigten, sie konnten sie sogar noch weiter ausbauen (vgl. Decker/Lewandowsky, 3.6.2009).

Wahlanalysen zeigen, dass Populismus in erster Linie aus drei Themen gespeist wird: Parteienherrschaft, Wohlfahrtsstaat und Migration. Den größten Zulauf bzw. Zuspruch

bekommen dabei jene Parteien – wie die FPÖ – die aus allen drei Themen Kapital schlagen (vgl. Decker, 2013: 19). Der Rechtspopulismus als politische Kraft ist salonfähig geworden.

In der Agenda der rechtspopulistischen Parteien stehen kulturelle und wertbezogene Fragen im Zentrum: Die wichtigsten Begriffe ihrer politischen Agenda sind „Sicherheit“ und „nationale Identität“ - das zentrale Mobilisierungsthema lautet: „Zuwanderung“ (vgl. ebd.: 32f.). Europas Rechtsruck lässt traditionelle Großparteien ebenfalls nach rechts rücken um keine Wählerschaft zu verlieren. Der Motor dieser „Rechtsbewegung“ sowohl neuer Rechts-Parteien als auch traditioneller Großparteien, ist die „Asyldebatte“.

In Österreich konnte die FPÖ unter Heinz-Christian Strache bei der Wiener Gemeinderatswahl 2015 erstmals die 30 Prozent-Marke knacken. Dabei war ihr Wahlkampf nicht etwa von rationalen Argumenten, sondern von der Erzeugung von Emotionen geprägt. Unentschlossene oder verunsicherte Wählergruppen sollten motiviert werden, ihre Stimme der FPÖ zu geben. Dazu schreibt Bernhard Heinzlmaier, Mitbegründer des Instituts für Jugendkulturforschung in Wien, in seiner Diagnose der Wien-Wahl: „Das stärkste Mittel gegen den Verstand ist die irrationale Liebe. Und die wurde auf den Plakaten der Heimatpartei beschworen: exklusiv für die „echten“ Wiener und Wienerinnen. Der Fremde wurde explizit von ihr ausgenommen, zur Freude der intoleranten Kernwählerschaft“ (Heinzlmaier, 2015: 1). Besonders viele junge Menschen wählten rechts: 24 Prozent der unter 30-jährigen haben bei der Gemeinderatswahl die FPÖ gewählt – dies nicht etwa, entgegen den Wahlanalysen, - aus Angst oder Sorge vor der Zukunft. Der/Die durchschnittliche, junge FPÖ-WählerIn möchte nicht unbedingt „mehr vom Kuchen“ sondern primär, dass andere, für die er/sie keine Sympathien hegt, weniger von diesem bekommen. Der angestrebte Profit ist nicht die Vermehrung des persönlichen Nutzens, sondern die Benachteiligung von anderen Personen, die für minderwertig gehalten werden. Zentrale Emotionen und Antriebsmittel sind hier: Zorn, Missgunst und Neid (vgl. ebd.: 2). Auch gefälschte Nachrichten, „fake news“, tragen zu aufgeheizten Emotionen und einem gewissen gesellschaftlichen Stimmungsbild bei. Laut der Initiative „Hoaxmap“ (genaueres hierzu unter Kapitel 3.2.3) gehört die FPÖ im deutschsprachigen Raum zu den Top-Ten-Verbreitern von Gerüchten (vgl. Der Standard Online, 29.12.2016).

Kaum andere Themen waren bei den vergangenen Wahlkämpfen, sei es die Gemeinderatswahlen oder die Bundespräsidentenwahl, so dominant wie die Themen „Asyl“ und „EU“. Rechte Parteien polarisieren und spalten die Gesellschaft mehr als sie zu einen versuchen. Während in den letzten Jahren in Europa rechtspopulistische Parteien nachhaltige Erfolge feierten, blieb so eine Entwicklung in Deutschland bis zur Gründung der

neuen Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) im Frühjahr 2013 aus (vgl. Häusler/Roeser, 2016: 101). Der inhaltliche Schwerpunkt der AfD liegt in einem rechtsorientierten Euro- und Europaskeptismus, der mit neoliberalen und nationalkonservativen Gesellschafts- und Wirtschaftsvorstellungen sowie chauvinistischen Parolen angereichert wird (vgl. ebd.: 105). Lange wehrte sich die AfD gegen den Vorwurf, extreme oder radikal-politische Positionen zu vertreten. Doch allein der Parteislogan „Mut zur Wahrheit“ suggeriert in populistischer Manier, dass andere Parteien, welche im Bundestag vertreten sind, „ihr Volk belügen“ (vgl. Oppelland, 20.6.2016).

Die AfD fordert in ihrem aktuellen Wahlprogramm unter anderem, dass die EU einen großen Teil ihrer bisherigen Kompetenzen an die Nationalstaaten zurückgeben solle und dass das „Experiment Euro geordnet zu beenden“ sei. In Punkto Strafjustiz möchte die Partei ein härteres Strafrecht: Das Strafmündigkeitsalter sei auf zwölf Jahre herunterzusetzen. Die Partei verlangt unter anderem Volksabstimmungen nach dem Schweizer Modell, keine Verschärfung des Waffenrechts, Schutz der deutschen Grenzen und eine „Deutsche Leitkultur statt Multikulturalismus“. Auch gehöre laut ihrem Grundsatzprogramm der Islam nicht zu Deutschland, weshalb die Partei daher auch die Verbote von Minaretten, des Muezzinrufes und der Vollverschleierung befürwortet (vgl. Programm der Alternative für Deutschland, 2016). Hinsichtlich ihrer politischen Positionierungen kann die AfD als eine Partei rechts der CDU/CSU und der FDP stehend eingeordnet werden. Sowohl nationalliberale und auch nationalkonservative sowie rechtspopulistische Tendenzen sind für die Partei charakteristisch. Starke Parallelen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung weist die AfD zum früher existenten rechtspopulistischen „Bund freier Bürger“ auf. Überläufe verzeichnet die AfD aus der Partei „Die Republikaner“, „Die Freiheit“ sowie aus der „Schill-Partei“. Inhaltlich bestehen große Ähnlichkeiten zwischen diesen genannten Parteien hinsichtlich der EU-Feindlichkeit mit nationalistischer Grundierung. Zustimmungen zu Positionierungen des rechten Randes aus dem AfD-Umfeld sind zusätzlich deutlich wahrnehmbar (vgl. Häusler/Roeser, 2016: 123 f.).

Ein Jahr nach der Gründung der AfD standen im Herbst 2014 zahlreiche Demonstrationen im Fokus der Öffentlichkeit. Sie gaben sich vordergründig als anti-islamistisch aus, richteten sich aber gegen den Islam und „AusländerInnen“ im Allgemeinen. Auffallend war hier die Bewegung „HoGeSa“ (Hooligans gegen Salafisten), die zu Beginn im Internet agierte und schließlich am 26. Oktober 2014 eine Großdemonstration in Köln mit 3000 bis 5000 Teilnehmern organisierte. Zeitgleich entstand in Sachsen die Bewegung „Pegida“ (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes), die in vielen Städten Nachahmer hervorrief – richtig Fuß fassen konnte sie jedoch nur in Dresden (vgl. Jennerhahn, 2016: 533f.). Schwierig ist, sich mit „Pegida“ inhaltlich auseinanderzusetzen,

da sie, anders als beispielsweise eine Partei, keine umfassende Programmatik hat, aus deren Analyse Rückschlüsse auf die politische Ausrichtung möglich wären. In einem 19-Punkte-Papier, vorgestellt von „dem Gesicht“ der Bewegung, Lutz Bachmann, spricht sich „Pegida“ klar gegen „Gender-Mainstreaming“ und politische Korrektheit aus – Schlüsselbegriffe der extremen Rechten und Kernbestand der ideologischen Auseinandersetzung mit der auf Gleichwertigkeitsvorstellungen beruhenden liberalen Demokratie. Betrachtet man alleine den Namen der Bewegung – Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes – deutet dies auf eine eindeutige Ideologie und klare Feindbildsetzung hin. Mit der Wortwahl „Patriotische Europäer“ wird – ganz nach dem Berliner Kulturphilosophen Byung Chul Han oder dem Rassismustheoretiker Stuart Hall (siehe Kapitel 2.2) – dem ausgemachten Feindbild eine geschlossene Wir-Gruppe gegenübergestellt. Der Name richtet sich also nicht nur gegen Islamismus und terroristische Ausprägungen, sondern entwickelt die Gefahr eines schleichenden Verlustes der eigenen Identität durch „den Islam“. Gerade im Entstehungsort der Bewegung, in Sachsen, macht der Anteil der Muslime nur etwa 0,1 Prozent der Gesamtbevölkerung aus, was die These von Han stützt, dass das Fehlen wahrnehmbarer muslimischer Religion das Schüren von Feindbildern erleichtert.

Die Montagsdemonstrationen und der Standard -„Schlachtruf“ „Wir sind das Volk!“ nehmen Anlehnung an DDR-Bürgerrechtsbewegungen, welche sich jedoch damals gegen einen dezidiert antidemokratischen Staat richteten und mit dem Slogan „Wir sind das Volk“ mehr Freiheit für Menschen und damit auch mehr Demokratie forderten. Bei „Pegida“ ist damit eine völkische und antidemokratische Ausrichtung verknüpft. Dieser Wunsch nach einer homogenen Volksgemeinschaft ist ebenso ein klassisches Element der extremen Rechten. „Pegida“ operiert auf einer emotionalen Ebene: Deutsche und „Fremde“ werden gegeneinander ausgespielt und Vorurteile geschürt (vgl. ebd.: 539ff.). „Volksverräter“, „Lügenpresse“ und andere Bezüge zum nationalsozialistischen Sprachgebrauch finden sich zuhauf im Wortschatz der „Pegida“. Die Gesamtheit der Eindrücke lässt darauf schließen – entgegen den nach außen hin in den Positionspapieren eher gemäßigten Standpunkten – dass „Pegida“ in Gänze als völkisch-rassistische Bewegung zu kennzeichnen ist, die die Grundlagen des an den Menschenrechten und der Menschenwürde orientierten Grundgesetzes angreift und damit den Charakter einer im Kern autoritär und antidemokratischen Bewegung hat (vgl. ebd.: 542).

Die Vernetzung der Rechten über das Internet – von Organisation über Rekrutierung – ist von enormer Wichtigkeit. Speziell das Internet bietet für die „Identitäre Bewegung“ einen wichtigen Resonanzraum. Aktionsformen, multimediale Instrumente und eine „Endzeit- und Aufbruchsstimmung“ sind charakteristisch für die Bewegung. Seit Oktober 2012 gibt es die

„Identitäre Bewegung Deutschland“ im Netz, welche einen Ethnopluralismus propagiert. Die Vertreter des Ethnopluralismus gehen nicht von einer Höher- oder Minderwertigkeit ethnischer Gruppen aus, sie fordern jedoch ethnisch homogene Einheiten. Sie bestreiten mehrheitlich fremdenfeindliche Haltungen, vielmehr geben sie vor, für humanitäre Motive zu sein, da der/die Einzelne nur in einer ethnisch homogenen Umgebung tatsächlich Identität fände. Entsprechend viele Mitglieder der „Identitären Bewegung“ distanzieren sich daher vom Vorwurf des Rechtsextremismus und propagieren den Slogan „100 % identitär – 0 % Rassismus“ (vgl. Pfeiffer, 2016: 272).

Diese Selbstdarstellung ist jedoch zweifelhaft – der Verfassungsschutz in Bremen verortete bekannte Neonazis, die sich an der Bewegung beteiligen (vgl. Verfassungsschutzbericht Bremen 2013: 32). Kennzeichnend für die „Identitäre Bewegung“ ist die starke Ablehnung gegen eine multikulturelle Gesellschaft im Allgemeinen und gegen den Islam im Besonderen. Sie bewegt sich überwiegend im Internet – ihr spezielles Terrain sind die sozialen Netzwerke. Nur vereinzelt finden Aktionen außerhalb des Netzes statt (vgl. ebd.). In Österreich hat sich jedoch die Lage zugespitzt: 2016 stürmten die „Identitären“ Universitäten und griffen Rektoren tätlich an, sie störten Theateraufführungen der „Schutzbefohlenen“ von Elfriede Jelinek und veranstalteten sogenannte „Interventionen“ – beispielsweise wurden Hinrichtungen des „Islamischen Staates“ in der Öffentlichkeit nachgestellt.

Zu einem Schlüsselbegriff der „Identitären Bewegung“ ist die „Reconquista“ geworden – die für das Zurückdrängen der islamischen Mauern von der iberischen Halbinsel im Mittelalter geprägt wurde (vgl. Pfeiffer, 2016: 273). Die Gruppe selbst und ihre Aktionen sind für das Netz „gemacht“ und speziell auf Facebook zugeschnitten, deren angebliche 54 offizielle und weitere inoffizielle Ortsgruppen im Herbst 2012 auftauchten – zumindest virtuell. Durch die Verbreitung ihrer Aktionen via Internet soll eine medienaffine Generation zielgruppenorientiert angesprochen und so neue AktivistInnen gewonnen werden. Das resultierende Medienecho in seriösen Zeitungen oder Radio- und Fernsehbeiträgen ist Teil der Strategie. Das Ziel, so viel Aufmerksamkeit wie möglich zu erlangen, wird erreicht bzw. zu Lasten von diskriminierten Personengruppen erzwungen. Auch hier steht das Gedankenmuster „wir gegen die anderen“ im Vordergrund: Diese Botschaft – in welcher Form auch immer – kommt virtuell bei der Zielgruppe an und ist in seiner verkürzten Botschaft ideal dafür geeignet, schnell „geliked“ oder „geteilt“ zu werden. Mit der Ausgrenzung der „anderen“ geht aber auch immer eine Disziplinierung der „eigenen“ durch Kulturalisierung, Ethnisierung und Biologisierung einher. In Zuge dessen wird das konservative Familienbild hochgehalten und Frauen- und Homosexuellenfeindlichkeit ganz offen ausgelebt. Was nicht ins geschlossene Weltbild der „Identitären Bewegung“ passt, wird mit Verschwörungstheorien passend gemacht.

Ähnlich wie mit der Bewegung „Die Unsterblichen“ (rechtsextreme Aktionsbewegung in Form von Flashmobs: TeilnehmerInnen traten schwarz gekleidet mit weißen Masken, Fackeln und Bengal-Feuern auf. Ihr Leitsatz auf Plakaten: „Damit die Nachwelt nicht vergisst, dass du Deutscher gewesen bist“ [vgl. Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg]), wurden mit den „Identitären“ Gruppen ins Leben gerufen, die an den Faschismus der dreißiger Jahre, nächtliche Fackelzüge durchs Brandenburger Tor oder an die Machtdemonstrationen der Nationalsozialisten erinnern. Mit den „Identitären“ wurde zwar eine modernere und zeitgemäßere Aufmachung von Parolen und Bildern über das Internet verwendet, inhaltlich läuft es aber auf dieselben einfachen und prägnanten Botschaften hinaus (vgl. Sieber, 2016: 365f.).

Der Schriftsteller David Schalko charakterisiert rechtsextreme Bewegungen wie „Die Identitären“ in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ von Juni 2016 so: „Die Rechte sucht nicht das Gespräch. Sie grenzt sich selbst aus, um ihre Anhänger bei der Stange zu halten. Ein konstruktiver Diskurs wäre gefährlich. Er würde die Inhaltslosigkeit der Rechten entlarven. Denn letztendlich lässt sich alles auf einen Satz reduzieren: Die da oben sind für Immigration, und wir da unten müssen diese ertragen. Wir gegen die. [...] Rassismus und Xenophobie schweißen die Milieus zusammen. [...] Inzwischen macht kaum jemand mehr einen Hehl daraus, die Flüchtlinge allesamt für Vergewaltiger oder Barbaren zu halten.“ Die Rhetorik der rechten Parteien und Bewegung basiert ausschließlich auf Demütigung, Feindbildkonstruktion und Frontenbildung, was sich natürlich auch in die sozialen Medien überträgt: Dort wird gelyncht, gedroht, gewütet und gemobbt (vgl. Schalko, 26.6.2016).

Was all die rechtsextremen Bewegungen und Parteien eint, ist nicht nur eine gemeinsame inhaltliche Ausrichtung, ein „wir gegen die anderen“ oder „das einfache Volk gegen das Establishment“ – es ist vielmehr die Spaltung der Gesellschaft, die sie befeuern und vorantreiben: Indem eine Politik der Ausgrenzung betrieben wird, Hass geschürt und Hetzbotschaften sowie Falschmeldungen verbreitet werden. Wenn Politiker auf populistische und rassistische Parolen setzen, auf Stimmenfang durch „Angstmache“ gehen und Geflüchtete kriminalisieren oder abwerten, hat dies weitreichende Konsequenzen: Fronten verhärten und Vorurteile verfestigen sich. Angst entsteht bei BürgerInnen und WählerInnen oder schlägt in blinden Hass um. „Profiteure der Angst“ (Emcke, 2016: 73) werden auch diejenigen genannt, die sich Gewinne versprechen, in dem sie Hass und Angst schüren. In gemeinsamer Verantwortung dazu stehen auch die Medien, die populistischen Parolen Raum und Platz bieten und sie verbreiten.

2.2 Soziologische Faktoren

Die Wurzeln des Hasses sitzen tief. Lange vor der sogenannten „Flüchtlingswelle“ diagnostizierte Soziologe Wilhelm Heitmeyer eben jene „Vereisung des sozialen Klimas“ in Deutschland, von der weiter oben schon mehrfach die Rede war. In seiner Langzeitstudie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ in Deutschland untersuchte er von 2002 mit einer Laufzeit von zehn Jahren die Ausmaße, Entwicklungen und Ursachen von Vorurteilen gegenüber unterschiedlichen Adressatengruppen [die Bände 1-10 „Deutsche Zustände“ sind im Suhrkamp-Verlag erschienen, Anm.]. Dabei stand die Abwertung von Personen aufgrund von ethnischen, kulturellen oder religiösen Merkmalen, der sexuellen Orientierung, des Geschlechts, einer körperlichen Einschränkung oder aus sozialen Gründen im Mittelpunkt.

2.2.1. Radikalisierung der gesellschaftlichen Mitte

Das Forscherteam rund um Heitmeyer ging davon aus, dass Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Gruppen ein „Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ bildet, in dessen Mitte eine „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ steht. Seit 2002 fanden bis 2011 jährlich telefonische Befragungen einer repräsentativen Auswahl der deutschen Bevölkerung statt. Wilhelm Heitmeyer designte damit das größte Vorurteilsprojekt weltweit (vgl. Heitmeyer, 2011: 1).

Heitmeyer nennt die untersuchte Dekade „entsichertes Jahrzehnt“. Zu erwähnen sind sogenannte Signalereignisse wie den 11. September 2001 mit Folgen für die Islamfeindlichkeit, die Einführung von HartzIV im Jahr 2005 mit Auswirkungen auf Desintegrationsängste in verschiedenen Sozialgruppen und verschiedenen Krisen im Wirtschafts- und Finanzbereich seit 2008 mit den jeweiligen Auswirkungen (vgl. ebd.: 2).

Das Team der SoziologInnen fand heraus, dass Rassismus und die Abwertung von Obdachlosen von 2010 auf 2011 signifikant angestiegen sind. Ein ebenso steigender Trend ist bei der Fremdenfeindlichkeit zu beobachten (vgl. ebd.: 7). Das rechtspopulistische Potential (Gruppen von Personen, die fremdenfeindlichen, antisemitischen, autoritären und islamfeindlichen Aussagen zustimmen) ist insgesamt seit dem Jahr 2003 kleiner geworden, nur bei der Aussage zur Islamfeindlichkeit zeigt sich kein Rückgang. Gleichzeitig wurde beobachtet, dass das rechtspopulistische Potential weniger gut politisch integriert ist. Das bedeutet, dass die politische Entfremdung bei rechtspopulistisch orientierten Personen gewachsen ist. Zudem ist die Protestbereitschaft größer geworden und die Gewaltbereitschaft gestiegen (ebd.: 11f.).

In der Umfrage von 2011 wurde ebenso der Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhalt nachgegangen: Was hält die Gesellschaft zusammen und wie viel Vielfalt verträgt sie? Die Frage der kulturellen Vielfalt prägte schon 2011 die „Asyldebatte“. Während die einen die kulturelle Vielfalt als Bedrohung empfinden und meinen, dass sich Deutschland angesichts der Vielfalt „abschaffe“, meinen andere, dass Multikulturalität die Zukunft sei. Fühlten sich nun die Deutschen von der Vielfalt bedroht und sahen den Zusammenhalt in der Gesellschaft gefährdet? 56 Prozent der Befragten gaben an, dass der Zusammenhalt der Deutschen gefährdet ist, 74 Prozent sagen, dass die Gesellschaft eigentlich immer mehr auseinander fällt. 37 Prozent sind der Meinung, dass zu viele kulturelle Unterschiede dem Zusammenhalt der Deutschen schaden und 50 Prozent finden, dass Deutschland in einem gefährlichen Maß überfremdet wird. Insgesamt sehen 46 Prozent der Befragten den Zusammenhalt der Gesellschaft gefährdet und zugleich Vielfalt als Bedrohung.

Jene, die die Gemeinschaft gefährdet und von Vielfalt bedroht sehen, meinen auch, ihren gerechten Anteil nicht zu bekommen, können soziale Spaltungen beobachten, beurteilen soziale Beziehungen als instabil, nehmen wenig soziale Unterstützung wahr und fühlen sich politisch machtlos. Gefährdung und Bedrohung gehen also mit sogenannten Deprivationsgefühlen einher (ebd.: 14f.).

Von einer Ideologie der Ungleichwertigkeit betroffen ist auch die jüdische Bevölkerung. Seit 2008 nehmen laut der Studie Heitmeyers Antisemitismus und Israel-Kritik in Deutschland zu. Im selben Jahr stimmten dem Satz "Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen die Juden hat" 38 Prozent der Befragten zu. Die Aussage „Israel führt einen Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser" bejahten sogar 57 Prozent. Insgesamt betrachtet sei Antisemitismus in Deutschland stärker ausgeprägt als etwa in den Niederlanden, Dänemark, Frankreich oder Portugal (vgl. Lachmann, 4.12. 2010).

Vor allem bei knapp 20 Prozent wohlhabenden bzw. reichen Personen (ab einem Einkommen von EUR 2598,- pro Person im Monat) zeigt die Studie eine erschreckend zunehmende Islamfeindlichkeit. Die Furcht um den eigenen sozialen oder wirtschaftlichen Abstieg und die Angst vor dem Zusammenbruch des westlichen Finanz- und Wirtschaftssystems führen laut Heitmeyer zu einem verrohenden Bürgertum. Der Bielefelder Forscher spricht von einer „Radikalisierung der gesellschaftlichen Mitte“, welche sich in der Abwertung „ökonomisch nutzloser“ und „fremder“ Menschen zeigt, um die eigenen sozialen Privilegien zu sichern oder zu steigern. Hier kommt erschwerend hinzu, dass Bildung alleine vor solchen Verurteilungen nicht schützt. Diese wirkt in diesem Fall der Abwertung nicht entgegen (vgl. ebd.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die aktuelle Studie „Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland“, herausgegeben von Oliver Decker, Johannes Kiess und Elmar Brähler der Universität Leipzig von 2016. Die Erhebung fand in einer Zeit statt, in der sich neue rechtspopulistische oder rechtsextreme Parteien entwickelten. Autoritäre-Islamfeindliche Bewegungen wurden stärker und über Jahre hinweg festgestellte Ressentiments und Vorurteile schlugen 2015 in offenen Hass um. Dies wird von den mehr als 1.000 Attentaten auf Flüchtlingsunterkünfte und mehr als 100 Brandanschlägen auf Unterkünfte in Deutschland nur unterstrichen. Seit 2002 werden die „Mitte-Studien“ alle zwei Jahre mit standardisierten Fragebögen durchgeführt. Inhaltlich werden deutsche StaatsbürgerInnen zu ihren politischen Einstellungen befragt, wobei der Fragebogen zu rechtsextremen Einstellungen ein Kernelement darstellt. Im Verlauf der letzten 14 Jahre konnte somit eine Entwicklung der politischen Einstellung, Rechtsextremismus, Vorurteilen und autoritärer Orientierung samt Einflussfaktoren bestimmt werden (vgl. Decker et al., 2016: 7).

In der aktuellen Studie wird festgestellt, dass rechtsextremes Denken in Deutschland kein „Randproblem“ ist, sondern in der Mitte der Gesellschaft wächst. Die „Mitte“ zeigt sich nicht „als Schutzraum der Demokratie, sondern aus ihr kann ein großes antidemokratisches Potential erwachsen.“ (ebd.: 15). Eines der zentralen Ergebnisse der Studie: Die politische Einstellung der deutschen Bevölkerung ist polarisiert. Eine deutliche Mehrheit lehnt rechtsextremes Gedankengut und Gewalt zum Teil strikt ab und vertraut demokratischen Institutionen, jedoch sind Personen mit rechtsextremer Einstellung immer mehr bereit, zur Durchsetzung ihrer Interessen Gewalt anzuwenden (vgl. Haerdle, 15.6.2016). Im Gegensatz zur letzten „Mitte-Studie“ im Jahr 2014, hat sich der Anteil der Personen mit einem rechtsextremen Weltbild kaum verändert. Dieses liegt bei hohen Zustimmungswerten in allen sechs Einstellungsdimensionen für Rechtsextremismus vor: Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur, Chauvinismus, Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus, Sozialdarwinismus und Verharmlosung des Nationalsozialismus. Anstiege in einzelnen Bereichen wurden ermittelt: Bei der Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur (von 3,6 Prozent auf 5 Prozent der Befragten), bei Chauvinismus (von 13,6 Prozent auf 17,4 Prozent) und bei der Ausländerfeindlichkeit (von 18,1 Prozent auf 20,4 Prozent). Die klassischen rechtsextremistischen Einstellungsmerkmale gingen zurück (Antisemitismus, Sozialdarwinismus, Verharmlosung des Nationalsozialismus) während die rechtspopulistisch angesprochenen zunahmen (vgl. Kahrs, 8.7.2016).

Hinsichtlich der Polarisierung der deutschen Bevölkerung in der Asyldebatte lässt sich feststellen, dass es zwei extreme Positionen im gesellschaftlichen Klima gibt: Einerseits

Menschen, die sich um Geflüchtete bemühen und andere, die diese ablehnen. Eine Radikalisierung fand ebenso bei der Einstellung gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Gruppen statt: Eine Ablehnung von MuslimInnen, Sinti und Roma, Asylsuchenden und Homosexuellen hat deutlich zugenommen. So finden zum Beispiel 49,6 Prozent der Befragten, Sinti und Roma sollten aus den Innenstädten verbannt werden (47,1 Prozent im Jahr 2014). Jede/r Zweite sagt, er/sie würde sich durch die vielen MuslimInnen manchmal wie ein/e Fremde/r im eigenen Land fühlen (43 Prozent im Jahr 2014). Besonders sichtbar wird, laut Decker, diese Einstellung bei den AnhängerInnen von „Pegida“. Wer die Positionen dieser Bewegung befürwortet, ist zumeist rechtsextrem und islamfeindlich eingestellt und sieht sich umgeben von „verschwörerischen Mächten“. Weiters geben 84,8 Prozent der WählerInnen der Alternative für Deutschland (AfD) an, dass sie Probleme damit haben, wenn sich Sinti und Roma in ihrer Nachbarschaft aufhalten und sogar 89 Prozent sind der Meinung, dass diese Gruppe zur Kriminalität neigt – ein Großteil der AfD WählerInnen teilt eine menschenfeindliche Einstellung (vgl. Haerdle, 15.6.2016). Im Bereich der Dimension „Antisemitismus“ zeigt sich, dass 10,9 Prozent der Befragten noch immer denken, dass der Einfluss von Juden/Jüdinnen zu groß sei, 9,5 Prozent schreiben Juden/Jüdinnen das Arbeiten mit „üblen Tricks“ zu und ein ebenso großer Anteil denkt, dass jüdische Menschen „etwas Besonderes und Eigentümliches an sich“ hätten. Fast sechs Prozent der Befragten sind der Meinung, dass Hitler ohne Judenvernichtung als großer Staatsmann gelten würde, 8,4 Prozent sagen, dass der Nationalsozialismus auch seine „guten Seiten“ hatte – wobei die Dimension der Verharmlosung des Nationalsozialismus in Westdeutschland etwas deutlicher ausgeprägt ist (vgl. Decker et. al., 2016: 34f.).

Als besorgniserregend zeigt sich die relativ hohe Zustimmung Jüngerer zu rechtsextremen Einstellungen, die wachsende Gewaltbereitschaft, die starke Ausprägung einer „Verschwörungsmentalität“ und das verbreitete Misstrauen gegenüber den traditionellen Medien (Stichwort: „Lügenpresse“). All das weist auf wachsende strukturelle Demokratiedefizite hin. Horst Kahrs, Referent für Klassen- und Sozialstrukturanalyse am Institut für Gesellschaftsanalyse der Rosa-Luxemburg-Stiftung, schreibt dazu: „Die Leipziger ‚Mitte-Studien‘ belegen wie auch die Studienreihe ‚Deutsche Zustände‘ von Wilhelm Heitmeyer, dass demokratische Einstellungen und Lebensweisen nicht von Natur gegeben oder Nebenprodukte einer liberalen Marktwirtschaft sind. Eine demokratische Gesellschaft muss ‚in die Demokratie investieren‘, in die demokratische Bildung in den Schulen, in die politische Erwachsenenbildung und eine demokratische Öffentlichkeit. Eine demokratische Öffentlichkeit lebt nicht allein von Information, Aufklärung, Bildung, sondern auch vom demokratischen Streit und ihren offenen, nicht sozial exkludierenden Zugängen.“ (vgl. Kahrs, 2016).

Die Ergebnisse der hier genannten Studien sind besorgniserregend und alarmierend. Wie ein „roter Faden“ zieht sich ein Denken und Handeln im Sinne einer „Ausgrenzungspolitik“ – Stichwort das „eigene Volk“ gegen die „Fremden“ – durch die Gesellschaft.

2.2.2. Ethnozentrismus und „imaginärer Feind“

Schon im Jahr 1906 wurde genau diese Ausgrenzungspolitik durch den Begriff des Ethnozentrismus von William G. Sumner geprägt. Er schrieb dazu in seinem Buch „Folkways“ (1906): „Ethnozentrismus ist der Fachausdruck für jene Sicht der Dinge, in welcher die eigene Gruppe der Mittelpunkt von Allem ist und alle anderen mit Bezug darauf bemessen und bewertet werden.“ Dabei denkt jede Gruppe, dass ihre Lebensweise (engl.: „folkways“) die richtige sei (vgl. Sumner, 2007: 13).

Ethnozentrismus versteht sich als der Glaube, dass die eigene Ethnie auf Grund von spezifischen Eigenarten anderen Ethnien überlegen sei. Dabei sind die Werte, Überzeugungen und Praktiken der eigenen Gruppe nicht nur andersartig sondern vorrangig gegenüber der anderen. Durch offensichtliche kulturelle Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen sowie deren charakteristischen äußeren Merkmalen und Haltungen werden Stereotype erschaffen. Der Ethnozentrismus ist daher in gewisser Weise die Folge der Tatsache, dass Individuen stets ihre eigene Gruppe und die anderen Gruppen bewerten, um ihre eigene Identität bestimmen zu können. Die Werte der eigenen Gruppe sollen bewahrt, die Situation der eigenen Gruppe soll bestätigt und eine Unterscheidung zwischen den Gruppen soll getroffen werden. Darin liegen die Funktionen von stereotypen Beurteilungen anderer (vgl. Rompel, 2008: 660).

Auch Rassismus-Theoretiker wie Stuart Hall beziehen sich auf die Identität einer „Wir-Gruppe“. Durch die Ausgrenzung der „anderen“ wird die Identität der „Wir-Gruppe“ gestärkt. Darin liegt die psychologische Funktion von Rassismus: Die Unterscheidung zwischen „wir“ und den „anderen“ kann als Vorgang der „ethnischen Selbstvergewisserung“ verstanden werden. Indem der „andere“ symbolisch vertrieben wird, fokussiert sich der Blick auf das Eigene (vgl. Hall, 2004: 20).

Gerade im Hinblick auf die aktuelle Asyldebatte wird der Anschein geweckt, als ob zwei ausschlaggebende Emotionen das gesellschaftliche Klima dominieren: Angst und Neid. „Angst“ ist gerade für den Berliner Kulturphilosophen Byung-Chul Han eine

Schlüsselvariable für eine mögliche Erklärung unserer derzeitigen Situation. In einem Gastbeitrag in der Süddeutschen Zeitung von 2014 diagnostiziert Han: „Wir leben in einer Gesellschaft der Angst“. Er führt aus, dass viele Menschen von diffusen Ängsten geplagt seien – Angst zu versagen, Angst zu scheitern, Angst abgehängt zu werden oder Angst, einen Fehler zu machen. Viele Menschen fürchten, ihren eigenen Ansprüchen nicht genügen zu können und schämen sich für ihre eigenen Unzulänglichkeiten.

Dabei geht es aber weniger um Angst vor dem/der bedrohlichen „anderen“ sondern mehr um Angst um sich selbst. Und an dieser Stelle erscheint „der/die andere“ als Feindbild auf der Bühne: Um sich aus der lähmenden Angst zu befreien, nicht dazuzugehören oder abgehängt zu werden, entsteht die Konstruktion „des/der anderen“ als imaginärer Feind. In einem imaginären Raum wird die eigene Angst externalisiert und mit einem anderen Objekt – zum Beispiel mit dem Islam – besetzt. Das gefährliche Gefühl „wir und die anderen“ entsteht (vgl. Han, 17.12.2014). Dies hat laut Han eine therapeutische Funktion. Er schreibt: „Die externalisierte Angst entlastet die Seele. Das Objekt der Angst ist nun benenn- und bekämpfbar, selbst wenn es im Imaginären situiert ist. Vermittels des imaginären Feindes erlangen Menschen wieder den Zutritt ins System. Über das Imaginäre finden sie ins System zurück, von dem sie sich abgehängt fühlen. Der Ausschluss des imaginären Fremden befreit sie von dem Gefühl, nicht dazuzugehören. Er erzwingt das Gefühl der Zugehörigkeit ins System.“ (ebd.).

Personen, die sich also an den Rand der Gesellschaft gedrängt fühlen, können durch die innere Abwehr des Feindes und dem dadurch entstehenden Zugehörigkeitsgefühl, wieder einen Schritt in das gesellschaftliche System zurück machen. „Pegida“ und der Slogan „Wir sind das Volk“ fungieren als identitätsstiftende Instanz für diejenigen, die glauben, kein Teil des Systems zu sein, nicht dazuzugehören oder Angst empfinden.

Für Han ist es auffällig, dass bei „Pegida“-Demonstrationen die Mehrheit der DemonstrationsteilnehmerInnen, die „VerteidigerInnen des Abendlandes“, schweigend marschiert. Keine Ziel-Formulierungen, keine Forderungen – sie weigern sich zu reden. Der Grund liegt für den Kulturphilosophen auf der Hand: Sie wollen sich nicht aus dem imaginären Raum hinausdrängen lassen. Es ist nicht einfach, den Islam (oder jede andere „Gruppe“) als Feindbild zu deklarieren, wenn die Realität dagegenhält. Aus diesem Grund ist die Bewegung auch dort sehr erfolgreich, wo es auch nur einen geringen Prozentsatz von muslimischen MitbürgerInnen gibt. Es schein fast aussichtslos mit Fakten zu argumentieren und sie darauf hinzuweisen, dass es beispielsweise in Dresden kaum MuslimInnen gibt und von einer „Islamisierung des Abendlandes“ keine Rede sein könne.

Durch das Entziehen aus der Realität wird der eigene, imaginäre Raum geschützt, der befreiend wirkt.

Die Angst der Protestierenden – aus welchen der vielfältigen Quellen sie auch immer entstehen mag – wird externalisiert und auf den imaginären Feind übertragen. Menschen begeben sich in die Welt der Imagination um wieder das Gefühl zu haben, zur Gesellschaft dazuzugehören. Die therapeutische Wirkung ist offensichtlich: Die Negation des/der „anderen“ verhilft zu einem Zugehörigkeitsgefühl. Fällt der imaginäre Raum samt imaginärem Feind weg, entstehen erneut diffuse Ängste oder das Gefühl, nicht dazuzugehören (vgl. Han, 17.12.2014).

Abschließend lässt sich feststellen, dass Rechtsextremismus und „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“, wie von dem Bielefelder Soziologen Wilhelm Heitmeyer definiert, die Ideologie der Ungleichwertigkeit gegenüber schwachen Gruppen eint. Die „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ zeigt sich erstaunlich stabil in der Mitte der Gesellschaft und ist der gesellschaftliche Resonanzboden des Rechtsextremismus. Die Träger des Syndroms geben Rechtsextremisten ungewollt das Gefühl, Mitglied bzw. sogar die Spitze oder Vorreiter einer schweigenden Mehrheit zu sein. Dieses Gefühl legitimiert Gewalt und dient als Ansporn für politisches Handeln (vgl. Borstel/Luzar, 2016: 50).

2.3. Psychologische und sozialpsychologische Aspekte

Gewalt, Hass und Aggression bestimmen unsere aktuelle gesellschaftliche Kommunikationspraxis. Was aber ist unter diesen Begriffen zu verstehen?

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass es sich bei Hass und Aggression um äußerst komplexe Phänomene handelt, die auf eine Fülle möglicher psychologischer Ursachen zurückgeführt werden können. Im Rahmen dieser Arbeit ist es daher nur möglich, einige Aspekte zum näheren Verständnis aufzugreifen.

2.3.1. Aggression

Aggression und Gewalt zeigen sich deutlich in der Verrohung der Sprache bzw. innerhalb der Gesprächskultur (online sowie offline). Aggression wird in der Psychologie u.a. als ein Verhalten beschrieben, das darauf ausgerichtet ist, andere Individuen zu schädigen. Die Bandbreite solcher Verhaltensweisen ist groß – für diese Arbeit relevant sind die verbalen Verhaltensweisen, die sich darin äußern, dass jemand mit erregtem Ton und wüster Wortwahl spricht, einen anderen beschimpft, anschreit oder jemanden durch eine Aussage angreift (verspottet, beleidigt, kränkt oder droht) (vgl. Nolting, 2015: 23). Doch nicht nur sichtbare Verhaltensweisen werden als aggressiv bezeichnet, sondern auch innere Impulse, nämlich Emotionen wie Ärger, Wut und Hass. Aggressives Verhalten und aggressive Emotionen sind jedoch nicht zwei Seiten desselben Prozesses: Es gibt aggressives Verhalten, das nicht auf aggressiven Emotionen beruht sondern beispielsweise auf Angst (Stichwort: Angst vor Überfremdung). Umgekehrt werden aggressive Emotionen keineswegs immer in aggressives Verhalten umgesetzt (vgl. ebd.: 25f.). Ebenso ist Gewalt kein einheitlich verwendeter Begriff. Gewalt kann man aber wohl als Teil des Aggressionsverhaltens verstehen, nämlich als schwerwiegende Formen, wie zum Beispiel körperliche Angriffe, Waffengebrauch oder auch psychische Misshandlung und Folter. Eine andere Bedeutung hat der Begriff der strukturellen bzw. indirekten Gewalt, der auf ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse abzielt (vgl. ebd.: 26).

Um das Verhalten eines Menschen – nehmen wir beispielsweise den „Hassposter“, der gegen AsylwerberInnen hetzt – verstehen zu wollen, muss man seine verborgene Motive hinter der offen ausgelebten Aggression kennen.

In der Geschichte der Aggressionsforschung wird dem Begriff der Frustration eine wichtige Rolle zugewiesen, welcher sich auf viele negative Erfahrungen und die damit verbundenen Verbindlichkeiten bezieht. Der lateinische Ursprung des Wortes „Frustration“ (frustra)

bedeutet „vergebens“ – in der Forschung war damit gemeint, dass eine Aktivität zur Erreichung eines Zieles durch ein Hindernis gestört wird. Dies ist aber in der aktuellen Forschung keine Erklärung für aggressives Verhalten. Empirische Studien aus den 1960er Jahren belegen, dass soziale Frustration, also zum Beispiel die unerfreuliche Behandlung durch Mitmenschen, bedeutsamer ist. Das Stichwort ist hier: Provokation. Auch unfaires Verhalten anderer ist ein wichtiger Aspekt. Aggressiv reagieren Menschen also in erster Linie auf Verstöße gegen die Regeln des Zusammenlebens. ExpertInnen sprechen gerne in diesem Zusammenhang von einem (zwischenmenschlichen) Konflikt – aggressives Verhalten ist eine Form des Umgangs mit dem Konflikt. Doch nicht jeder Konflikt bringt Aggression hervor – entscheidend sind weitere Faktoren, wie zum Beispiel die Emotion des Ärgers. Diese kann aber aggressives Verhalten auch nur zum Teil erklären, da der ärgerliche Anlass verschieden interpretiert werden kann und von sozialer Kompetenz sowie der Beziehung zu der Person, über die man sich ärgert, abhängt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Antriebe zu aggressivem Verhalten nicht auf einen einzigen Nenner bringen lassen. Anlässe wie Frustration, Provokation, Ausgrenzung und Emotionen wie Ärger sind aber wohl relevante Aspekte (vgl. ebd.: 35-42).

Als entscheidende Emotion von aggressiven Handlungen gilt für Nolting die Angst. Das eigentliche Ziel ist der Selbstschutz. Dies ist im Hinblick auf den „Hassposter“ relevant: Der negative Anlass der Aggressivität ist keine Provokation oder ein Ärgernis, sondern eine Bedrohung. Im konkreten Fall: Angst vor „Überfremdung“, Angst vor Terror, Angst vor persönlichen und finanziellen Nachteilen. Im Sinne eines urmenschlichen Instinktes bedeutet dies: Kann man der Angst nicht durch Flucht entkommen, bleibt nur der aggressive Kampf. Zusätzlich versuchen Menschen nicht nur reale, sondern auch vermeintliche Gefahren abzuwenden: Zuweilen waren es früher beispielsweise „Hexen“, heute sind es unter anderem Homosexuelle, Andersgläubige – oder/und Geflüchtete mit einer fremden, kulturellen Identität. Aggressive Abwehrreaktionen müssen nicht immer mit der Angst um Leib und Leben zu tun haben, man kann auch seine Bequemlichkeit oder Seelenruhe schützen wollen (vgl. ebd.: 47ff.).

Lieber bekämpft der „Hassposter“ nämlich etwas in aggressiver Manier, als dass er sich inhaltlich damit auseinandersetzt. Letzteres würde für ihn nämlich bedeuten, dass er sich der Mühe einer Auseinandersetzung unterziehen muss, was das Risiko in sich birgt, selbst verändert zu werden und die eigene Sicherheit in Frage gestellt wird. Aggression wird als Schutzmechanismus verstanden, die nicht nur eine Distinktion zwischen der Wir-Gruppe und „den anderen“ herstellt, sondern auch damit durch die Auseinandersetzung mit

„dem/der anderen“ die Veränderung seiner selbst vermeidet. Auseinandersetzung bedeutet hier, sich mit „dem/der anderen“ in eine Beziehung zu setzen. Die Unsicherheit wird gemieden – aggressives Verhalten ist die ablehnende Reaktion, die am ehesten Seelenruhe verschaffen kann. Das Gespräch mit „dem/der anderen“ würde mehr psychische Arbeit bedeuten, als seinen Aggressionen einfach freien Lauf zu lassen. Der „Hassposter“ lässt sich nicht in Frage stellen und vermeidet es auch, in Frage gestellt zu werden – er vertritt ein einfaches, geschlossenes Weltbild, das durch ein klassisches Schwarz-Weiß-Denken gekennzeichnet ist. Durch die Abgrenzung der Wir-Gruppe zu „den anderen“, stellt die Aggression eine emotionale Basis der Identitätsstiftung dar.

Auch der Psychoanalytiker Arno Gruen setzte sich in seinem letzten Buch „Wider die kalte Vernunft“ unter anderem mit den Begriffen Aggressivität und Empathie in der anthropologischen Entwicklung auseinander. Dabei führt er Forschungen und Funde an, die die Annahme nahe legen, dass sich bereits die Neandertaler mitfühlend verhalten haben (entgegen der Darwin'schen These, dass sich in der Evolutionsgeschichte ausschließlich der Stärkere durchgesetzt habe) und dies zum Teil ihr Überleben sicherte. Gruen unterscheidet Aggression von vorsätzlicher Destruktivität und von dem Kampf. Aggression ist nach Gruen kein Kampfinstinkt, sie ist vielmehr auf Rivalität und Wettkampf sowie auf eine nachtragende Haltung zurückzuführen. Ähnlich wie Nolting sieht auch Gruen eine Erklärung für Aggression als Reaktion auf eine Provokation (vgl. Gruen, 2016: 42f.).

In der heutigen Zeit spielen sich Aggressionen, so Gruen, in einem kulturellen Kontext ab, wo diese mit dem Selbstwert verknüpft werden: Das aggressive Verhalten eines Kindes wird von dessen Eltern als Versagen bei der Erziehung interpretiert. Kindliche Aggression wird zur Bedrohung des elterlichen Selbstwertes. Gruen widerspricht dabei De Waal (2000), der annimmt, dass Aggression ein Mittel bei Wettkämpfen und Verhandlungen sei, aber außer Acht lässt, dass diese Art von Aggression einem Sozialisationsprozess entspringt, der sich um das Streben nach Besitz und Macht dreht. Für De Waal ist, im Gegensatz zu Gruen, aggressives Verhalten destruktiv. In „Wider die kalte Vernunft“ geht Gruen jedoch darauf ein, dass Aggression zunächst nicht mehr ist, als eine Reaktion auf einen Schmerz oder eine Grenzverletzung angesichts einer Drohung oder Störung – und widerspricht damit der Annahme, Aggression sei ein Bedürfnis nach Zerstörung (vgl. ebd.: 45f.). Ist die Aggression eine Reaktion auf eine Provokation, so ist die aggressive Energie verflogen, sobald sie ausgedrückt worden ist. Im Gegensatz dazu steht der aggressive Kampf, der die Folge des eigenen Sozialisierungsprozesses ist. Kritisch wird es dann, wenn – Beispiel kindliche Aggression – Eltern so reagieren, als wäre dies eine Verletzung ihres Selbstwertgefühls. Die natürliche aggressive Reaktion wird zu einem Zeichen feindseliger

Gefühle gegen die Eltern: Eine autonome Reaktion wird für das Kind zur Gefahr, da die Eltern darauf mit „Liebesentzug“ reagieren. Künftige Gefühlsreaktionen des Kindes werden daraufhin unterdrückt, da die eigene Existenz bedroht wird. Die aggressive Energie bleibt jedoch erhalten, staut sich auf und wird zur Ursache permanenter Aggression und undifferenzierten Ärgers. Gruen diagnostiziert, dass es ein Zeichen paranoider Haltungen ist, auf Aggression wie auf eine Bedrohung zu reagieren. Aufgezwungen werde dies von unserer Kultur (vgl. ebd.: 46ff.).

Abschließend stellt sich die Frage, welchen Nutzen Menschen aus aggressivem Verhalten ziehen. Neben dem Ziel, durch aggressives Verhalten Beachtung zu erlangen, stellt die Anerkennung laut Nolting (vgl. Nolting, 2015: 44) einen noch größeren Gewinn dar. Dies lässt sich auch an dem Beispiel des Massenmörders und Attentäters Anders Behring Breivik darstellen. Die Journalistin Åsne Seierstad schrieb über Breivik das Buch "Einer von uns. Die Geschichte eines Massenmörders" und sprach in einem Interview mit n-tv über seine Beweggründe: „[...]Der Schlüssel zu seinen Taten ist Erniedrigung. Was auch immer er in seinem Leben versucht hat – er wurde zurückgewiesen, zurückgewiesen, zurückgewiesen. Überall. Und zu guter Letzt wurde er auch noch von den Rechtsextremen im Internet zurückgewiesen. Sie lasen nicht sein Manifest, sie beantworteten nicht seine E-Mails, sie fanden ihn langweilig. Als er diese Ablehnung erfuhr, begann er, Waffen zu kaufen“ (vgl. Graf, 22.7.2016).

2.3.2. Hass und Selbsthass

Ein Video von Februar 2016 aus Clausnitz, Deutschland, rief eine Welle an Empörung hervor, wurde vielfach debattiert und kommentiert. Zu sehen ist eine Personengruppe, die „Wir sind das Volk“ und „Weg! Weg!“ vor einem ankommenden Bus mit Geflüchteten vor einer Asylunterkunft skandierte. Die ausländerfeindlichen Parolen richteten sich gegen die teils weinenden und verschreckten BusinsassInnen. Emcke fragt sich in ihrem Buch „Gegen den Hass“ wie es möglich sei, ein weinendes Kind und verschreckte junge Frauen zu sehen und gleichzeitig solche Parolen zu brüllen? In dieser Szene von Clausnitz wird gehasst, schreibt sie, „und im Hass muss das Objekt des Hasses als existentiell wichtig und monströs gedacht werden“ (Emcke, 2016: 49). Die Geflüchteten sind zwar offensichtlich machtlos – sie verfügen über kein Eigentum außer das, was die Flucht überstanden hat, sprechen keine Sprache in der sie sich verteidigen können, haben kein Zuhause – dennoch muss ihnen eine mächtige Gefahr zugeschrieben werden, gegen die sich die vermeintlich ohnmächtigen DemonstrantInnen zur Wehr setzen (vgl. ebd). Und dennoch: All jene, die

den Bus der ankommenden Geflüchteten blockierten, suchten offensichtlich die Konfrontation. Sie wurden nicht etwa gemieden, sondern gesucht und gestellt. Wären Angst oder Sorge – wie oft behauptet wird – Motive der wütenden und hassenden Menge, würden sie nicht deren Nähe suchen (vgl. ebd.:54). „Der Hass dagegen kann sein Objekt nicht einfach umgehen oder auf Distanz halten, er braucht seinen Gegenstand in greifbarer Nähe, um ihn ‚vernichten‘ zu können (vgl. Kolnai, 2007: 132 f.¹ zit. nach Emcke, 2016: 54). Emcke fragt in nachfolgenden Überlegungen, wie dieser Hass entstanden ist und woher die Wahrnehmung, dass Geflüchtete „hassenswert“ sind, stammt. Sie resümiert, dass der Hass nicht „aus dem Nichts“ komme, er habe immer einen spezifischen Kontext, in dem er sich erkläre und aus dem er entstehe. Die Ideologie, die zum Hass wird, wie am Beispiel Clausnitz zu sehen ist, entsteht nicht alleine in Clausnitz oder in Sachsen, sondern wird in all jenen Kontexten im Internet, in Foren, in Publikationen, in Talkshows etc. produziert. In diesen Inhalten werden Geflüchtete nie als gleichwertige Menschen mit eigener Würde sichtbar. Um eben genau diesen Hass analysieren zu wollen, empfiehlt Emcke, die Diskurse zu betrachten, in denen Muster und Vorlagen präsentiert werden, die dem Hass den Weg bereiten und rechtfertigen (vgl. Emcke, 2016: 60 f.).

Der amerikanische Psychoanalytiker Kernberg definiert Hass als einen komplexen, aggressiven Affekt. Er zeichnet sich durch Dauerhaftigkeit und Beständigkeit aus und ist stark im Charakter verankert. Das Ziel des hasserfüllten Menschen ist es, das Opfer seines Hasses zu zerstören – dabei wird das Objekt sowohl gebraucht wie ersehnt, ebenso wie seine Zerstörung gebraucht und ersehnt wird. Nicht immer ist Hass pathologisch: Es ist durchaus normal, wenn sich als Reaktion auf eine objektive und reale Gefahr physischer oder psychischer Zerstörung oder Bedrohung des eigenen Überlebens oder derer, denen man nahesteht, Wut in Hass steigert, um diese Gefahr zu beseitigen. Für gewöhnlich wird Hass durch eine unbewusste Motivation beeinflusst und gesteigert, zum Beispiel im Streben nach Rache. Im Falle eines ständigen Charakterzuges, spiegelt Hass die Psychopathologie von Aggression wider. Die Extremform von Hass möchte das Objekt physisch vernichtet wissen – Mord oder Selbstmord (wenn das Selbst mit dem gehassten Objekt identifiziert wird) können die Folge sein (vgl. Kernberg, 1997: 37f.).

Was jedoch sind die Wurzeln des Hasses? Die bekannte Psychotherapeutin Alice Miller ging dieser Frage nach und thematisierte in ihrem Buch „Am Anfang war Erziehung“ die verheerenden Folgen der Erziehung „die ja nur das Beste für das Kind“ will. Ihr Werk sollte

¹ Kolnai, Aurel (2007): Ekel Hochmut Haß. Zur Phänomenologie feindlicher Gefühle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

die Öffentlichkeit in die Richtung sensibilisieren, dass das, was dem Kind in den ersten Lebensjahren angetan wird, unweigerlich auf die ganze Gesellschaft zurückwirkt und dass Psychosen, Suchtverhalten und Kriminalität verschlüsselter Ausdruck der frühesten Erfahrungen sind (vgl. Miller, 1980: 9). Sie untersuchte die Kindheit von Mördern und Diktatoren und kam zu dem Schluss, dass alle in ihrer Kindheit unvorstellbarem Grauen ausgesetzt wurden, welches sie im Nachhinein leugneten. Genau diese Leugnung war es, die sie als Erwachsene zu Vergeltungsaktionen trieb, da das gedemütigte Kind die Sprache der Gewalt und Heuchelei als einzig wirksames Kommunikationsmittel begreift (vgl. Miller, 2016).

Die Folgen einer Traumatisierung von Kindern betreffen jeden einzelnen Menschen und müssten zur grundlegenden Veränderung der Gesellschaft – im Besonderen zur Befreiung von der blinden Eskalation der Gewalt führen. Folgende Gedanken Millers verdeutlichen dies: Werden die lebenswichtigen Bedürfnisse eines Kindes (Achtung und Schutz der Erwachsenen, die das Kind ernst nehmen, lieben und helfen sich zu orientieren) frustriert und wird es stattdessen geschlagen, gestraft, missbraucht, manipuliert, vernachlässigt etc. ohne, dass je ein/e Zeugn eingreift, so wird die Integrität des Kindes nachhaltig verletzt. Eine normale Reaktion auf diese Verletzung wäre Zorn und Schmerz. Da aber der Zorn in einer verletzenden Umgebung für das Kind verboten ist und das Erleben der Schmerzen in der Einsamkeit unerträglich wäre, unterdrückt das Kind diese Gefühle, verdrängt Traumata und idealisiert seine/ihre AngreiferIn. Das Kind weiß später nicht, was ihm/ihr angetan wurde. Die Gefühle, die abgespalten wurden (Zorn, Ohnmacht, Verzweiflung, Sehnsucht, Angst, Schmerz) drücken sich in zerstörerischen Akten gegen andere (Kriminalität) oder gegen sich selbst (Suchtverhalten, psychische Krankheiten, Suizid) aus. Damit dies verhindert werden kann, ein Kind also nicht zur VerbrecherIn wird oder psychisch erkrankt, ist es notwendig, dass er/sie zumindest einmal im Leben einem Menschen begegnet, der ihm/ihr Liebe und Zuneigung vermittelt - der „helfende Zeuge“ (vgl. Miller, 1980: 13f.).

In ihrer Forschung nach den „Wurzeln des Hasses“ (ebd.: 23) greift Miller das Werk „Schwarze Pädagogik“ von Katharina Rutschky (1977) auf, eine Sammlung von Erziehungsschriften, in denen alle Techniken der früheren Erziehungsmaßnahmen klar beschrieben werden. Für die Psychotherapeutin ist es undenkbar, dass Kinder, an denen die „Anstrengungen der Erzieher“ (ebd.: 80) erfolgreich waren, ihre echten Gefühle leben und entwickeln konnten. Der ungelebte, weil verbotene Zorn löst sich nicht auf sondern verwandelt sich mit der Zeit in einen mehr oder weniger bewussten Hass gegen das eigene Selbst oder gegen andere Ersatzpersonen, der sich verschiedene Entladungen sucht. Die späteren Erwachsenen sehen den Weg zur Realisierung neuer Erziehungsideale (Gehorsam, Zwang, Härte und Gefühllosigkeit sind in unserer Generation nicht mehr

anerkannte Werte innerhalb der Erziehung) oft blockiert durch die Notwendigkeit, das eigene Leiden in der Kindheit zu verdrängen – ein Mangel an Empathie ist die Folge. Sie hatten angeblich selbst eine „glückliche Kindheit“ und wollen von Misshandlungen in der Kindheit nichts hören. Menschen, die jedoch in einer empathischen Umgebung groß geworden sind, können sich eher dem Leiden anderer öffnen oder es zumindest nicht bestreiten (vgl. ebd.: 80f.).

Einen wichtigen Beitrag zu diesem Thema lieferte der französische Philosoph André Glucksmann. In seinem Werk „Hass. Die Rückkehr einer elementaren Gewalt“ (2004) geht er von drei Ausprägungen des Hasses aus: Hass gegen die jüdische Bevölkerung, Hass gegen Frauen und Anti-Amerikanismus.

„Der Hass entsteht weder durch Zufall noch durch Irrtum. Es handelt sich um zerstörerischen Rachedurst, der einen dicht unter der Oberfläche liegenden Abgrund aufreißt“ (Glucksmann, 2005: 48). Der Philosoph vertritt die These, dass die Wurzel allen Hasses der Selbsthass ist, der einen extremen Zerstörungswillen in sich trägt. Er schreibt, der Hass sei stärker als die Liebe, denn die Liebe ist die Gefangene ihres Objekts, das auf dem Spiel steht (z.B. Kind, Frau/Mann, Ehre, Geld). Während die Liebe abhängig sei, ist der Hass von allen Fesseln befreit. Die Liebe hat immer einen Bezug (Liebe zu.../Liebe für...) doch der Hass bezieht sich immer nur auf sich selbst (vgl. ebd.: 61). Der Hass kümmert sich nicht um Einwände, jeder Versuch, ihn zu besänftigen, wird energisch abgewehrt. Versucht man den Hass einzudämmen, gerät er erst recht in Rage – die Realität verachtet er. Fakten zählen nicht oder werden beliebig interpretiert. Stößt der Hass auf Widerstand, werden Verschwörungstheorien gezimmert, unter dem Vorwand noch heftiger zurückzuschlagen. Volksfeind oder Verräter werden jene genannt, die sich ihm in den Weg stellen (vgl. ebd.: 83).

Als ein starkes Beispiel für blinden Hass nennt Glucksmann den Antisemitismus und verweist dabei auf Jean-Paul Sartre, der den Schlüssel zum Antisemitismus in dem Antisemit selbst, nicht im Juden sieht. Dieser erkannte, dass Antisemiten meist keine Juden/Jüdinnen kennen und dass der Hass primär Selbsthass ist. Die jüdische Bevölkerung selbst habe damit nichts zu tun – sie ist nur die Leidtragende. Die Vorstellung, die man sich von „dem Juden“ macht, geht der Erfahrung voraus und erhebt die gerichteten Vorwürfe gegen ihn schon im Voraus (vgl. ebd.: 98f.).

In einem Interview mit dem „Profil“ im Jahr 2005, geht Glucksmann davon aus, dass „der Hass [...] eben zuallererst ein Selbsthass ist. Wenn man Antisemit ist, so ist man das nicht, weil die Juden alle Frauen und alles Geld an sich gerissen hätten, sondern weil man selbst nicht alles Geld und alle wunderschönen Frauen besitzt! Man akzeptiert den eigenen Mangel, die eigene Endlichkeit des Wollens nicht“ (Puff-Trojan, 19.11.2005). Der Hass ist

gemäß Glucksmann also der Hass auf sich selbst, dass man nicht alles hat, was man sich wünscht oder nicht das zu sein, was man gerne sein möchte.

2.3.3. Vorurteil, Stereotyp und Voreingenommenheit

Vorurteile sind ein allgegenwärtiges Phänomen und ein zentraler Aspekt, wenn es um die Verrohung des gesellschaftlichen Klimas geht. Sie sind genauso weitverbreitet wie gefährlich: So kann die Ablehnung einer Gruppe erbarmungslos sein, zu extremem Hass führen und dazu, die Mitglieder dieser Gruppe als „Untermenschen“ zu betrachten.

SozialpsychologInnen definieren das Vorurteil vor allem im Zusammenhang mit negativen Einstellungen gegenüber anderen. Genauer gesagt: „[...] als eine feindselige oder negative Einstellung gegenüber den Mitgliedern einer bestimmten Gruppe, und zwar allein aufgrund deren Zugehörigkeit zu dieser Gruppe“. Die zugeschriebenen, negativen Merkmale dieser Gruppe gelten für die Gruppe als Ganzes, die individuellen Eigenschaften oder Verhaltensweisen eines Mitglieds dieser Gruppe werden ignoriert (Aronson et al., 2008: 422ff.). Unter SozialpsychologInnen herrscht Uneinigkeit, ob Vorurteile Teil unserer Biologie – sprich angeboren – sind oder ob die Kultur (Eltern, Gemeinschaft, Medien) absichtlich oder unabsichtlich dazu anhält, vorurteilsbehaftet denjenigen zu begegnen, die sich von uns unterscheiden (vgl. ebd.: 429).

Menschen neigen dazu, Informationen zu kategorisieren, Schemata zu bilden, um mit ihrer Hilfe, neuartige Information zu interpretieren. Dabei ist der erste Schritt in der Entstehung von Vorurteilen die Bildung von Gruppen und die Zuordnung der Menschen zu diesen unterschiedlichen Gruppen aufgrund ihrer Merkmale. Wenn man Menschen mit diesen Merkmalen begegnet, verlässt man sich bei dieser Entscheidung, wie man auf sie reagiert, auf vergangene Erfahrungswerte mit Menschen, die ähnliche Merkmale aufwiesen. Diese soziale Kategorisierung ist einerseits nützlich und notwendig, kann aber auch gefährlich werden, wenn sie diskriminiert. Hier spielt das Konzept „Eigengruppe versus Fremdgruppe“ eine große Rolle. Man bevorzugt die Eigengruppe und bringt Mitgliedern, die dazu gehören, eher positive Gefühle, während man eher negative Gefühle und eine unfaire Behandlung Mitgliedern der Fremdgruppe entgegen bringt (vgl. ebd.: 430).

Henri Tajfel, britischer Sozialpsychologe, machte das wichtigste Motiv für die Eigengruppenbevorzugung aus: Das Selbstwertgefühl. Mit der Identifikation mit bestimmten sozialen Gruppen, wird versucht, das Selbstwertgefühl zu stärken. Das funktioniert nur

dann, wenn man der Überzeugung ist, dass die eigene Gruppe die überlegenere ist (vgl. Tajfel, 1982² zit. nach Aronson, 2008: 431).

Neben einer Eigengruppenbevorzugung existiert auch das Phänomen der Fremdgruppenhomogenität. Kurz gesagt geht es hier um den Glauben, dass „die anderen“ alle gleich sind (vgl. Linville et. al. 1989: 165-188³ zit. nach Aronson, 2008: 432). Diskutiert man mit Menschen, die tiefsitzende Vorurteile haben, versagt die Logik. Dies liegt an den affektiven und kognitiven Aspekten von Einstellungen. Vor allem der emotionale Aspekt der Einstellungen macht es nahezu unmöglich, mit Logik zu argumentieren. Weiters hat die Einstellung Einfluss darauf, wie relevante Informationen hinsichtlich dieser Einstellung verarbeitet werden. Menschen, die bestimmte Schemata (Meinungen) über andere Menschen oder Gruppen haben, verarbeiten Informationen über diese Gruppen anders, als über andere Gruppen. Informationen, die mit den eigenen Einstellungen übereinstimmen, werden mehr Aufmerksamkeit geschenkt, werden öfters wiederholt und besser gemerkt, als Informationen, die widersprüchlich zu den eigenen Ansichten sind (vgl. Bodenhausen, 1988: 726-737⁴ zit. nach Aronson, 2008: 433 f.).

Die Verhaltenskomponente von Vorurteilen besteht in einer unfairen Behandlung anderer, die Diskriminierung genannt wird. Dies kann als ungerechtfertigte, negative oder schädliche Verhaltensweise gegenüber einem Mitglied einer Gruppe allein wegen dessen Zugehörigkeit zu dieser Gruppe definiert werden (vgl. ebd.: 428).

Oft verwechselt wird das Vorurteil mit dem Stereotyp. Dabei handelt es sich um eine verallgemeinernde Annahme über eine Gruppe von Menschen, welche all ihren Mitgliedern bestimmte Eigenschaften zuschreibt. Stereotype sind auch angesichts neuer Informationen immun gegenüber Veränderungen. Dahinter liegt ein kognitiver und kein emotionaler Prozess, welcher nicht unbedingt zu gewollter Kränkung führt – im Gegensatz zum Vorurteil, das eine generelle Haltung ausdrückt. Stereotypisierung dient den Menschen als Technik, um die eigene Sicht von der Welt zu vereinfachen (vgl. ebd.: 424). Eingeführt wurde der Begriff von dem Journalisten Walter Lippmann im Jahr 1922, der in seinem Werk „Public Opinion – Die öffentliche Meinung“ schrieb, dass die stereotypisierte Welt, in der wir leben, zwar nicht unbedingt die Welt ist, die wir uns wünschen. Sie ist die Welt unserer Erwartungen: Stimmen die Ereignisse damit überein, entsteht ein Gefühl der Vertrautheit (vgl. Lippmann, 1964: 78). Und er führt weiter aus: „Was fremd ist, wird abgewiesen, was

² Tajfel, Henri (1982): Social identity and intergroup relations. England: Cambridge University Press.

³ Linville et. al. (1989): Perceived distributions of characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, S. 165-188.

⁴ Bodenhausen, Galen (1988): Stereotypic biases in social decision making and information processing strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, S.726-737.

anders ist, wird blinden Augen begegnen. Wir sehen einfach nicht, was unsere Augen nicht zu berücksichtigen gewohnt sind“ (ebd.: 88). Für Lippmann ist die Kultur, in der wir leben, für die Bildung von Stereotypen ausschlaggebend. So schreibt er, dass Menschen nicht zuerst schauen und dann definieren, sondern zuerst definieren und dann schauen. Sie wählen aus, was ihre Kultur bereits für sie definiert hat und neigen dazu, nur das wahrzunehmen, was die Kultur für sie stereotypisiert hat (vgl. ebd.: 63). Stereotype sind ein geordnetes, mehr oder minder beständiges Weltbild, dem sich unsere Gewohnheiten und Fähigkeiten angepasst haben. Menschen und Dinge haben in dieser Welt ihren Platz und verhalten sich so, wie man es von ihnen erwartet (vgl. ebd.: 71f.). Weder bleibt Zeit noch Gelegenheit für nähere Bekanntschaften mit unserem Gegenüber. Eher bemerkt wir an ihm/ihr einen Zug, der einen bekannten Typ kennzeichnet, und schon füllen wir den Rest des Bildes mit Stereotypen, die wir in unseren Köpfen haben (vgl. ebd.: 68).

Der US-amerikanische Psychologe Gordon Allport beschrieb die Stereotypisierung als „Gesetz der geringsten Anstrengung“. Ihm zufolge sei die Welt zu kompliziert, um allem gegenüber eine hoch differenzierte Einstellung zu haben. Menschen nutzen ihre Zeit und kognitive Energie, um zu einigen Themen auserwählte, exakte Einstellungen zu entwickeln und verlassen sich bei anderen Themen auf einfache und oberflächliche Ansichten (vgl. Allport, Gordon W. (1954): The nature of prejudice. zit. nach Aronson, 2008: 425).

Solange jedoch das Stereotyp auf Erfahrung beruht und im Großen und Ganzen stimmt, kann es zum Vorteil sein, mit komplexen Situationen besser umzugehen. Macht es Menschen aber „blind“, kann es schädlich sein (vgl. ebd.: 425).

Die Voreingenommenheit (oder auch „bias“ genannt) bezieht sich meistens auf etwas, gegen das man vorgibt immun zu sein (vgl. Assmann, 2012: 4). Zwei universelle Prinzipien, die zwar oft mit dem Begriff des Vorurteils vermischt werden, sich aber davon unterscheiden, stehen für die Voreingenommenheit: Erstens wird der Mensch – er ist nämlich nie komplett neutral – in seiner Haltung und seinem Denken immer schon durch einen bestimmten Standort innerhalb einer Kultur, einer Epoche oder einer Personengruppe geprägt. Die Zugehörigkeit des Menschen ist zu bestimmten Gruppen oder auch Kategorien wie Geschlecht, Klasse und Nation vorbestimmt. Das zweite universelle Prinzip hängt mit dem Aufbau von Kontinuität zusammen. Menschen verlassen sich in ihrer Entscheidungsfindung auf alte Muster, sie halten sich an schon mal in der Vergangenheit getroffene Entscheidungen und tendieren dazu, weiter in frühere Investitionen zu investieren. Wird die Voreingenommenheit über diese Kontexte hinaus verstärkt, wird es gefährlich und kann zum Vorurteil übergehen (vgl. ebd.: 7).

Um abschließend noch einmal auf das Vorurteil zurückzukommen: Natürlich bestehen gewisse Gemeinsamkeiten mit dem Stereotyp und der Voreingenommenheit. Es darf jedoch nicht mit diesen Formen der psychischen Orientierung und Werteverbindlichkeit verwechselt werden. Kurz zusammengefasst kann das Vorurteil, im Gegensatz zum Stereotyp, nicht allein auf kognitive Kategorien (Rationalität) bezogen werden, da es sich um eine affektive Kategorie (kollektive Emotionen, sowie Normen, Werte und Tabus) handelt. Das Vorurteil wird nicht als Werkzeug zum Verständnis der Welt sondern als Waffe in der Macht- und Identitätspolitik verwendet. An dieser Stelle kann man von einem Merkmal des Vorurteils sprechen: Es lässt sich nicht korrigieren. Das Stereotyp wird bei veränderten Situationen korrigiert, das Vorurteil jedoch umso stärker bekräftigt, um dissonante Informationen auszublenden. Das Stereotyp passt sich an die Welt an, das Vorurteil gestaltet die Welt. Das Vorurteil ist keiner Entwicklung zugänglich, sondern tendenziell festgefahren und unveränderlich. Im Gegenteil zum Stereotyp ist es eher explizit und bewusst als automatisch und unbewusst (vgl. ebd.: 9f.). Weitere Merkmale des Vorurteils sind ihr Hang zur Übertreibung, ihre Unauslöschlichkeit und ihre massenhafte Verbreitung (vgl. ebd.: 11).

2.3.4. Medien und Vorurteile

Damit stellt sich die Problematik des Zusammenhangs von Medien und Vorurteilen. Es wird an dieser Stelle die Frage aufgeworfen, welchen Anteil Medien daran haben, durch vorurteilsbehaftete Berichterstattung und Feindbild-Konstruktionen, bestehende Vorurteile zu „befeuern“?

Bevor diese Frage beantwortet werden kann, muss ein Blick auf die überhaupt von Massenmedien zu erfüllenden Funktionen geworfen werden. Massenmedien haben neben sozialen-, politischen-, und ökonomischen Funktionen die Aufgabe, zu informieren. In Folge werden nur jene Aspekte aufgegriffen, die im Zusammenhang mit dem Kapitel „Medien und Vorurteile“ – also dem Vorwurf, Medien könnten zur Vorurteilsproduktion beitragen - relevant sind.

Unter der sozialen Funktion versteht man jene Leistungen der Massenmedien, die diese im Hinblick auf die gesellschaftliche Umwelt als soziales System erbringen bzw. erbringen sollen. Darunter fallen die Sozialisationsfunktion, Gratifikationsfunktion, Integrationsfunktion und das Schaffen von sozialer Orientierung (vgl. Burkart, 2002: 383ff.). Für Ronneberger ist die Sozialisation durch Massenmedien folgendermaßen zu verstehen:

Als Vermittlung von Leitbildern, Werten und Normen des Denkens und des Handelns sowie als Vermittlung von Denkformen und Verhaltensweisen (vgl. Ronneberger, 1971: 62⁵ zit. nach Burkart, 2002: 385). In der demokratischen Gesellschaft besteht vor allem die Sozialisationsweise in der Erweckung und Einübung der Fähigkeiten, viele und widersprüchliche Informationen zu verarbeiten, Konflikte auszuhalten, sich trotz Wert- und Interessenspluralismus zu engagieren, Andersdenkende zu tolerieren und Auseinandersetzungen in kanalisierter Form auszutragen (vgl. ebd.: 79. zit. nach ebd.). Als weiteren, wichtigen Aspekt sei innerhalb der sozialen Funktion die Integrationsfunktion genannt. Wir leben in einer durch vielfältige Interessen differenzierte Gesellschaft, in der die ständige Gefahr des Auseinanderklaffens oder der Desintegration besteht. Je komplexer eine Gesellschaft ist, desto mehr bedarf sie einer Integration – dies herzustellen, kann als ein gesellschaftliches Ziel begriffen werden, das nur mit Hilfe von Massenmedien erreicht werden kann (vgl. Ronneberger, 1985: 5⁶ zit. nach Burkart, 2002: 387). Die Integrationsfunktion von Massenmedien sieht Ronneberger dann erfüllt, wenn sie gesellschaftlich anerkannte Verhaltensweisen und Verhaltensnormen vermitteln bzw. Massenloyalität für die Geltung dieser Normen herstellen und auch Handlungsbereitschaft im Sinne der Durchsetzung gemeinsamer Interessen bewirken (vgl. ebd.: 16. zit. nach ebd.: 388).

Politische Funktionen von Massenmedien meinen all jene Leistungen der Massenmedien, die diese in Bezug auf die gesellschaftliche Umwelt als politisches System zu erbringen haben. Burkart geht hier erneut auf Ronneberger ein, der als zentrale Funktion der Massenmedien innerhalb einer Demokratie das Herstellen von Öffentlichkeit verortet (vgl. Ronneberger, 1974: 199⁷ zit. nach Burkart, 2002: 391). Die Öffentlichkeit entsteht dadurch, dass Informationen via Massenmedien öffentlich zugänglich gemacht werden. Gerade politische Entscheidungen sind nur dann legitimierbar, wenn sie Ausdruck eines Mehrheitswillens der betroffenen Bevölkerung sind. Willensbildung erfordert Klärung und Diskussion von verschiedenen Meinungen und Standpunkten. Die demokratische Willensbildung kann nur aus der permanenten Auseinandersetzung und Diskussion möglichst aller Mitglieder der Gesellschaft entstehen (vgl. Burkart, 2002: 391f.). Neben der Herstellung von Öffentlichkeit kann man Massenmedien auch eine Artikulationsfunktion

⁵ Ronneberger, Franz (1971): Sozialisation durch Massenkommunikation. In: derselbe (Hrsg.) (1971). Stuttgart. S.32-101.

⁶ Ronneberger, Franz (1985): Integration durch Massenkommunikation. In: Saxer, Ulrich (Hrsg.) (1985): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenkommunikation? Homogenisierung-Differenzierung der Gesellschaft durch Massenkommunikation. München: Ölschläger. S. 3-18.

⁷ Ronneberger, Franz (1974): Die politischen Funktionen der Massenkommunikation. In: Langenbucher, Wolfgang R. (Hrsg.) (1974): Zur Theorie der politischen Kommunikation. München. S.193-205.

attestieren – nämlich dann, wenn sie als Sprachrohr für alle demokratisch akzeptablen Parteien, Verbände und Interessensgruppen fungieren (vgl. Starkulla, 1963: 562ff.⁸ zit. nach Burkart, 2002: 393). Schließlich sei noch innerhalb der politischen Funktion der Massenmedien die Kritik- und Kontrollfunktion genannt. Die Kritik an politischen Machträgern muss als zentrales Kennzeichen einer demokratischen Gesellschaft gewertet werden. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Machteinflüssen jeglicher Art (vgl. Burkart, 2002: 395ff.).

Als letzter Punkt sei die Informationsfunktion angeführt. Diesbezüglich lassen sich drei Ansprüche ableiten: Vollständigkeit, Objektivität und Verständlichkeit.

Natürlich impliziert der Anspruch „Vollständigkeit“ nicht, dass permanent alles Gegenstand einer Berichterstattung werden müsse. An eine vollständige Wiedergabe der Realität kann man sich jedoch dann annähern, wenn jede Interessensgruppe über ein eigenes Sprachrohr verfügt (vgl. Wildenmann/Kaltefleiter, 1965: 16⁹ zit. nach Burkart, 2002: 408). Die Forderung nach Objektivität gehört zu den zentralsten Begriffen im Zusammenhang mit Massenmedien. Damit verbunden sind jedoch häufig die Missverständnisse, die daraus resultieren, dass der Objektivitätsbegriff auf den ersten Blick mit dem Fehlen einer Subjektivität bzw. Wertfreiheit verbunden ist. Der Mensch kann jedoch niemals komplett frei von Subjektivität sein – allein durch die Beobachtung eines Ereignisses fließt Subjektivität mit ein. Gerade im Journalismus sind Objektivitätskriterien vielmehr Relevanzkriterien – es geht um Bewertung von Wichtigkeit/Unwichtigkeit von Aussagen. Dabei steht der/die JournalistIn vor Selektionsproblemen, nicht die Realität teilt dem/der JournalistIn mit, was wichtig ist und was zu vernachlässigen wäre – er/sie tut dies, indem er/sie Entscheidungen trifft. Der/Die JournalistIn verfolgt als BeobachterIn bestimmte Interessen und richtet die Aufmerksamkeit auf jene Aspekte der Realität, von deren Bedeutung er/sie sich einen Nutzen verspricht. Hinter der Auswahl der Inhalte steht stets eine subjektive Entscheidung – dies entzieht sich der Objektivitätsperspektive (vgl. Neuberger, 1997: 312ff¹⁰ zit. nach Burkart, 2002: 410f.).

Abschließend sei die Verständlichkeit von Nachrichten bzw. Informationen genannt, die die Forderung beinhaltet, Medien hätten Ereignisse und Probleme auch für nicht sachkundige Bürger einsehbar darzustellen. Gleichzeitig soll nicht die Gefahr der Simplifizierung und

⁸ Starkulla, Heinz (1963): Publizistik und Kommunikation. In: P 5/1963, S. 562-571.

⁹ Wildenmann, Rudolf/Kaltefleiter, Werner (1965): Funktionen der Massenmedien. Frankfurt/Main-Bonn.

¹⁰ Neuberger, Christoph (1997): Was ist wirklich, was ist wichtig? Zur Begründung von Qualitätskriterien im Journalismus. In: Bentele, Günter/Haller, Michael (Hrsg.) (1997): Aktuelle Entstehung von Öffentlichkeit: Akteure-Strukturen-Veränderungen. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Band 24. Konstanz: UVK Medien. S.311-322.

damit auch der Verfälschung von den zu vermittelten Inhalten übersehen werden (vgl. Wildenmann/Kaltefleiter, 1965: 24f. zit. nach Burkart, 2002: 411f.).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass der/die JournalistIn bewertet und selektiert (siehe dazu auch die Nachrichtenwert-Theorie und damit zusammenhängend die verschiedenen Nachrichtenfaktoren als Kriterien der Nachrichtenselektion- und -verarbeitung) und somit nie objektiv sein kann. Weiters lässt sich festhalten, dass Medien verschiedene Funktionen zu erfüllen haben. Sie sozialisieren, vermitteln Werte und Leitbilder, stellen Öffentlichkeit her, üben Kritik und kontrollieren Machthaber, informieren und fungieren als Meinungsbildner. Kurz: Sie sind unerlässlich für demokratische Gesellschaften.

Gerade deswegen stellt sich die Frage, wie ethnische, religiöse, sprachliche Minderheiten und Minderheiten sexueller Orientierungen oder sozialer Schichten in den Medien dargestellt werden können, ohne dass auf die üblichen Vorurteile zurückgegriffen wird? Wie können JournalistInnen Missstände aufzeigen und Kritik üben – also einer ihrer wichtigsten Funktionen innerhalb einer Demokratie nachkommen – ohne dass sie verallgemeinern? Gerade in der Asyldebatte zeigen sich oft Feindbildkonstruktionen, Distinktionen („wir“ und „die anderen“) und Generalisierungen bzw. Pauschalverurteilungen, welche am Objektivitätsanspruch weit vorbeizielen.

„Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Medien“ (Luhmann, 1996: S.9). Auch wenn dieser Satz nicht zur Gänze stimmt – die Medien sind nicht Quellen des Wissens sondern Lager und Transportmittel für besondere Formen des Wissens (vgl. Reichertz, 2010: 17) – ist es aber doch so, dass die mediale Fixierung und das Verarbeiten von Wissen eine eigene Wirklichkeit erzeugt, die wiederum auf den/die RezipientIn und dessen Fähigkeiten zurückwirkt (vgl. ebd.: 18). Medien können auch als „Quelle der Kultivierung von Vorurteilen“ (Gutierrez-Lobos, 4.12.2011) gesehen werden. Daher sind Einflüsse der Medien auf Prozesse der Diskriminierung und Toleranz gegenüber Menschen anderer sozialer Gruppen durchaus relevant, da unterschiedliche Formen und Inhalte der Berichterstattung zu spezifischen Wirkungen auf Seite der RezipientInnen führen können (vgl. Ruhrmann/Sommer, 2009: 419).

Der Anspruch einer möglichst vorurteilsfreien Berichterstattung findet sich im Begriff des sogenannten „Friedensjournalismus“. In diesem Zusammenhang schreibt Bilke (2003), dass jede/r JournalistIn einen Konflikt ganz direkt durch sein/ihr eigenes Handeln beeinflusst bzw. eine Einflussgröße im Geschehen bildet. Seine/Ihre spezifische

Auffassung des Konflikts fließen in die Medienberichterstattung samt dem Bild über die beteiligten Konfliktparteien mit ein. Laut Bilke belegen Studien, dass speziell über Konflikte im Ausland nur wenig Wissen bei den RezipientInnen vorhanden ist, in Krisenzeiten aber besorgte BürgerInnen verstärkt nach Nachrichten fragen. Die Kombination aus einer großen Nachfrage und geringem Wissen eröffnet neue Spielräume für medialen Einfluss. Ein Schlüssel zum Friedensjournalismus – der ja für eine kritische und lösungsorientierte Berichterstattung aus Krisengebieten steht, ohne dass der/die JournalistIn eine Seite vertritt – ist die Objektivität. Diese ist aber nicht mit Neutralität gleichzusetzen sondern wird als kritisches Abwägen aller Positionen verstanden. Im Friedensjournalismus sollte vor allem Partei für eine friedliche Lösung ergriffen werden. Dabei sollte der Fokus auf folgende Fragen gelegt werden: Wie bewerte ich, als JournalistIn, diesen Konflikt? Wie rechtfertigt mein kultureller Hintergrund Gewalt? Genügen westliche Demokratien ihren eigenen Maßstäben? Welche Wirkungen haben bestimmte Darstellungsformen? Durch Fragestellungen sowie Themenauswahl sollten sich FriedensjournalistInnen an einer Lösung des Konflikts orientieren (vgl. Bilke, 2003: 55-58).

Im Unterschied dazu verweisen Ruhrmann und Sommer im Zusammenhang mit vorurteilsbehafteter Berichterstattung über MigrantInnen in einer vergleichenden Übersicht einschlägiger Untersuchungen auf die Befunde, dass die Mehrheit die als fremd empfundenen Minderheiten der Migranten stereotyp darstellt. Dies geschieht durch verzerrte Häufigkeitsschätzungen von Minderheiten bzw. ihrer Handlungen, insbesondere durch berichtete Straftaten. Die Medienberichterstattung sollte über Sachverhalte informieren, neutral gestaltet und wertungsfrei sein. Studien zur Berichterstattung über Minderheiten (Ruhrmann und Sommer beziehen sich hier auf Brooks, Kennedy, Moen & Ranly, 2008 und Shoemaker & Reese, 1996) haben jedoch festgestellt, dass dies auf den Ebenen der dargestellten Inhalte (Themen), der präsentierten Akteure, der vorgenommenen Bewertungen sowie bezugnehmend auf journalistische Objektivitätsstandards oft nicht eingehalten wird (vgl. Ruhrmann/Sommer, 2009: 419f.). Allgemein lässt sich feststellen, dass Medienberichte nicht nur soziale Stereotype repräsentieren sondern auch zugleich beeinflussen.

Die wichtigsten Studienergebnisse in Bezug auf die Medienberichterstattung über Migranten, auf die Ruhrmann und Sommer verweisen (vgl. Ruhrmann/Sommer, 2009: 420f.), seien in Kürze dargestellt:

- Presse und Fernsehen stellen ethnische Minderheiten und MigrantInnen als besonders kriminell dar (Entman & Rojecki, 2001). Im Vergleich zur Kriminalstatistik betrifft dies sowohl die Häufigkeit als auch die Schwere der Verbrechen. Dieser

Befund ist weltweit immer wieder bestätigt worden (Fleras, 2006; Oliver & Fonash, 2002; Starck, 2006; van Dijk, 1991).

- Das Thema der Integration wird seltener und weniger aktuell behandelt – seit 2001 wurde sogar die prinzipielle Nicht-Integrierbarkeit bestimmter Migrantengruppen ein aktuelles Nachrichtenthema (Ruhrmann, Sommer & Uhlemann, 2006).
- Gewisse Nationalitäten sind überrepräsentiert: Besonders fremd erscheinende Gruppen werden, verglichen mit ihrem realen Anteil an der Wohnbevölkerung, in der Berichterstattung besonders hervorgehoben (Fleras, 2006; van Dijk 1991). Damit verbunden ist die Tendenz, MigrantInnen nur in bestimmten Rollen zu zeigen (Dixon & Linz, 2000) und somit weiterhin zu stigmatisieren.
- Bezugnehmend auf das Thema Nachrichtenfaktoren spielt vor allem der Faktor „Negativität“ eine Rolle; ausgeprägt sind auch die Faktoren „Kontroverse“, „Aggression“, „Schaden“ und „Demonstration“ (Ruhrmann, 2005). Dabei werden Schäden oder Aggressionen als Probleme der MigrantInnen statt der „InländerInnen“ bewertet (Entman & Rojecki, 2001; van Dijk, 1991).

Allerdings: Untersuchungen dieser Art können Gefahr laufen, dass sie einen monokausalen Wirkungszusammenhang zwischen vorurteilsbehafteten journalistischen Texten und vorurteilsbehafteten Einstellungen bei RezipientInnen postulieren – bewusst oder unbewusst. Die Geschichte der Wirkungsforschung zeigt jedoch, dass Rezeptions- und Wirkungszusammenhänge wesentlich komplexer sind. Worauf Wirklichkeitskonstruktionen bei RezipientInnen tatsächlich beruhen und welchen Einfluss dabei journalistische Aussagen haben, ist zunächst offen und im Rahmen dieser Arbeit nicht eindeutig beantwortbar. Was jedoch gesagt werden kann ist: Wirklichkeitskonstruktionen bei RezipientInnen stehen auch – aber nicht nur – in einem bestimmten aber noch näher zu klärenden, wechselseitigen Zusammenhang. So kann die Orientierung an Peer Groups wesentlich größeren Einfluss auf die Vorurteilsbildung bei dem/der RezipientIn haben als die Medienberichterstattung (vgl. dazu auch die Studie „Ökologie und Medien“: Gottschlich, 1999: 198ff.). Andererseits erhöhen kumulative Effekte durch konsonante Medienberichterstattung die Chance auf einen engeren Zusammenhang zwischen Medienberichterstattung und Vorurteilsbildung beim Publikum.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob sich vorurteilsbehaftete Berichterstattung ausschließlich mittels Nachrichtenfaktoren messen lassen kann? Die Selektion des/der JournalistIn kann natürlich vorurteilsgesteuert sein – der Verweis auf das Vorhandensein bestimmter wiederkehrender Nachrichtenfaktoren bei der Thematisierung von Minderheiten ist aber noch kein hinreichendes Kriterium darin eine vorurteilsbehaftete Berichterstattung zu sehen. Negativmerkmale wie „Negativität“, „Aggression“ usw. lassen

sich zwar als journalistische Selektionsmerkmale verstehen, begründen aber nicht damit besonders vorurteilsbehaftete Textmerkmale. Sie können nichts über die Strukturmerkmale der Berichterstattung aussagen. Das Vorurteil an sich ist eine Form eines Selektionsmechanismus und Merkmal der medialen Wirkung der Berichterstattung. So umschließt das Thema „Vorurteile“ medienrelevante Aspekte (journalistische Vorurteile in der Wahrnehmung von Wirklichkeit), Vorurteilsproduktion in der Berichterstattung, als auch wirkungsrelevante Aspekte (vorurteilsgesteuerte Rezeption von Medieninhalten). Ruhrmann/Sommer verweisen im Zusammenhang mit der Medienwirkung auf Esser et al. (2002), wo davon ausgegangen werden kann, dass Berichterstattung über MigrantInnen deren Bild in der Öffentlichkeit mitbestimmt (vgl. Ruhrmann/Sommer, 2009: 424). Hier würde es sich anbieten, auf Strukturmerkmale von Vorurteilen selbst zurückzugreifen und sie als Thematisierungskriterien für die Berichterstattung beispielsweise von Minderheiten heranzuziehen.

Kann man vorurteilsbehaftete Berichterstattung also als „Fehlleistung“ der JournalistInnen sehen? Vorurteile reduzieren Komplexität. Sie können somit ein Modus der Thematisierung von Wirklichkeit sein, indem JournalistInnen die Komplexität der Wirklichkeit reduzieren (siehe dazu das systemtheoretische Verständnis von Journalismus und Medien bei Rühl, 1969¹¹). Einerseits steht das Vorurteil also für Reduktion von Komplexität, andererseits können damit aber entscheidende Aspekte der Wirklichkeit verloren gehen. Geht man davon aus, dass die Primärfunktion der Medien darin liegt, durch Thematisierung von Wirklichkeit deren Komplexität zu reduzieren, erhebt sich die Frage, wie sich dies - ohne auf Pauschalisierungen zurückzugreifen – in der Praxis realisieren lässt. Man könnte beispielsweise davon ausgehen, dass die Faktoren „Distinktion“, „Generalisierung“ und „Feindbildkonstruktion“ Strukturmerkmale von Vorurteilen sind. Weist die Berichterstattung diese Merkmale auf, dann könnte von einer vorurteilsbehafteten Berichterstattung gesprochen werden.

- Unter Distinktion kann man hier die klare Abgrenzung zwischen der Wir-Gruppe und der negativ bewerteten Fremdgruppen, also „den anderen“, verstehen. Vorurteile, die man mit anderen Personen teilt, fördern das Zusammengehörigkeitsgefühl. Distinktion erfüllt somit eine Abgrenzungs- und Identitätsfunktion bezugnehmend auf die eigene Identität und Positionierung innerhalb der eigenen Gruppe (vgl. Thomas, 2006: 5).

¹¹ Rühl, Manfred (1969): „Systemdenken in der Kommunikationswissenschaft“. In: Publizistik, 2. S. 185-206.

- Generalisierung meint die pauschale Zuschreibung von Eigenschaften allen Mitgliedern einer Gruppe, ohne die gegebenen Unterschiede/Variationen innerhalb dieser Gruppe zu beachten.
- Von einer Feindbildkonstruktion kann man dann sprechen, wenn ein soziales Deutungsmuster gegenüber anderen (Menschen-)Gruppen auf Schwarz-Weiß-Denken beruht und mit negativen Vorstellungen, Einstellungen und Gefühlen verbunden ist. Klassisch für das Feindbild ist das Sehen des Bösen im anderen, was dem eigenen, positiven Selbstbild gegenübergestellt wird (vgl. Nuscheler/Rheims, 1995: 251).

Der journalistische Anspruch könnte hier lauten: Vorurteile vermeiden, obwohl daraus eine Form der Reduktion von Wirklichkeit gesehen wird.

Dass dies nicht immer gelingt, zeigen im Zusammenhang mit der Asyldebatte immer wieder diverse Boulevardblätter. Ein plakatives Beispiel lieferte im Oktober 2015 der Chefredakteur der Steiermark-Ausgabe der Kronen Zeitung, Christoph Biró. In pauschalierender Weise streute er in seinem Kommentar Gerüchte über Geflüchtete und schürte Angst und Misstrauen gegenüber Schutzsuchenden. Sein Kommentar beruhte auf keinerlei Recherche: Er schrieb von sexuellen Übergriffen und Sachbeschädigungen durch Geflüchtete – Behörden dementierten die Vorfälle und entlarvten die angeblichen Fakten seines Kommentars als nicht der Wahrheit entsprechend. Diese Stimmungsmache ist gefährlich, journalistische Texte wie diese werden nicht umsonst vom Presserat gerügt: Die unrichtigen Tatsachenbehauptungen würden laut Presserat gegen die Punkte Genauigkeit und Schutz vor Pauschalverunglimpfungen des Ehrenkodex für die österreichische Presse verstoßen (vgl. Die Presse Online, 18.12.2015).

Halbwahrheiten, Falschmeldungen, schlechte Recherche: Medien in ihrer Funktion als Meinungsbildner haben eine besondere Verantwortung. Sie wirken maßgeblich an der politischen Meinungs- und Willensbildung mit. Der/Die RezipientIn soll im Idealfall durch die Medien ein umfassendes und kritisches Bild der gesellschaftlichen und politischen Vorgänge vermittelt bekommen – welches Bild über Geflüchtete vermittelt dann der Kommentar eines Christoph Biró, noch dazu in seiner Funktion als Chefredakteur, dem/der RezipientIn? Eine kritische Auseinandersetzung mit dem schwierigen Thema „Flüchtlingskrise“ kann erst dann gelingen, wenn die verschiedenen Positionen gleichwertig gegenüberstehen – dies zu bewerkstelligen wäre eine Aufgabe der Medien und eines Journalismus, der sich den Gefahren der Konstruktion von Wirklichkeit durch Vorurteile bewusst ist.

Mit den sozialen Medien stellt sich dieses Thema nochmals neu und auf andere Art und Weise. Denn gerade das Internet dient der Vorurteilsproduktion-und Verstärkung – oder, könnte man sagen, kann als „Resonanzkörper des Hasses“ angesehen werden?

3. Hass und soziale Medien

Schon lange ist das Internet mit all seinen Vor- und Nachteilen ein fixer Bestandteil unseres Alltags. Alleine 1,7 Milliarden UserInnen sind Teil der Facebook-Community. Damit ist es das größte soziale Netzwerk weltweit. 500 Millionen Menschen nutzen den Online-Dienst „Instagram“ zum Teilen von Fotos oder Videos und das Nachrichtenservice „WhatsApp“ kann eine Milliarde monatliche NutzerInnen aufweisen. Twitter als „Mikrobloggingdienst“ kann 320 Millionen AnhängerInnen verzeichnen (vgl. Kroll, 29.7.2016).

Während aus heutiger Sicht die damals klassischen Medien eine Art Verbreitungsmonopol hatten, leben wir jetzt in einer digitalisierten Welt. Wollte jemand früher eine brisante story publik machen, musste man sich an Presse, Rundfunk oder Fernsehen wenden und einen/eine JournalistIn von der Relevanz der Geschichte überzeugen. Dies ist zwar nach wie vor so – die Telefone in den Newsrooms der Zeitungen glühen und die E-Mail-Accounts quellen mit Themenvorschlägen über. Das Verbreitungsmonopol wackelt aber seit der Etablierung des Web 2.0: So stellt der Münchner Medienwissenschaftler Christoph Neuberger in seinem Essay „Versuch über das Internet“ fest, dass „die Medientechnik [...] nicht mehr ausschließlich in der Hand weniger Sender und Verlage [ist], deren kühl kalkulierende Manager nur jenen Angeboten eine Chance geben, die dem Massengeschmack entsprechen und sich als Werbeumfeld eignen“ (Neuberger, 2009: 190¹², zit. nach Stoffels/Bernskötter, 2012: 2).

Die Kosten, um im Internet zu publizieren, sind durch den technologischen Fortschritt zu einem vernachlässigbaren Faktor geworden. BloggerInnen mit Präzision für Formulierungen und Geschick hinsichtlich Vernetzungen können schnell eine große Öffentlichkeit erzeugen und treten somit in direkter Konkurrenz zu klassischen Medien. Während noch vor der Zeit des Internets die Themen von den Medien selektiert wurden, suchen sie sich heute häufig in den sogenannten „vormedialen Räumen“ ihre Öffentlichkeit

¹² Neuberger, Christoph (2009): „Versuch über das Internet“. In: Diemand, Vanessa/Hochmuth, Uwe/Lindner, Christina/Weibel, Peter (Hrsg.): Ich, Wir und Die Anderen. Neue Medien zwischen demokratischen und ökonomischen Potenzialen II. Hannover, dpunkt. S. 188–198.

(vgl. Stoffels/Bernskötter, 2012: 2f.). Der Mensch ist nicht nur passive/r RezipientIn sondern hat die Möglichkeit zur interaktiven Nutzung.

Kennzeichnend für diese Entwicklung sind wohl auch die starken Nutzerzahlen von Facebook & Co. Möchte sich heutzutage jemand Gehör verschaffen, kann er/sie das auf diversen sozialen Plattformen tun. Oft geht es dabei aber nicht um Informationen, die für die breite Öffentlichkeit relevant wären, sondern um einen schnellen Austausch an Neuigkeiten und Emotionen.

3.1. Medientheoretische Grundlagen: Vom „Nutzen“ sozialer Medien

Wie lässt sich die enge Bindung vor allem jugendlicher NutzerInnen zu den sozialen Medien beschreiben bzw. erklären? Denn offenkundig haben diese Medien die traditionellen Medien abgelöst. Eine aktuelle GfK-Studie aus dem Jahr 2016 zeigt, dass 71 Prozent der österreichischen Online-Bevölkerung (1.200 Befragte ab 16 Jahren) soziale Medien regelmäßig nutzen (vgl. GfK-Studie, 4.2.2016). Eine Studie der Plattform saferinternet.at belegt, dass Jugendliche zwischen 8-17 Jahren (507 Befragte) zu 94 Prozent den Nachrichtendienst WhatsApp, zu 87 Prozent Youtube sowie zu 69 Prozent Facebook nutzen. Es zeigte sich, dass 88 Prozent der Jugendlichen pro Woche zumindest ein Foto oder Video im Internet veröffentlichen und mehr als ein Drittel (35 Prozent) teilt wöchentlich mehr als zehn Bilder in sozialen Netzwerken. Dabei ist die Nutzungsmotivation die positive Selbstdarstellung – zu 68 Prozent zeigt das online gestellte Bild den oder die Jugendliche/n selbst (vgl. Saferinternet.at-Studie, 4.2.2016).

Diese Ergebnisse führen zu der Fragestellung: Welchen „Nutzen“ haben soziale Medien? Oder anders formuliert: Worin liegen die Gratifikationen bei UserInnen in der Social Media Nutzung?

In den siebziger Jahren wandelte sich die vorherrschende medienzentrierte Betrachtungsweise in der Forschung über die Nutzung der Massenmedien hin zur publikumszentrierten bzw. rezipientenzentrierten Perspektive. Während im medienzentrierten Modell die Menschen im Prozess der Massenkommunikation als Objekte betrachtet wurden, die nur passiv auf äußerliche Reize reagieren konnten, ging man in der rezipientenzentrierten Perspektive von einem aktiven Publikum aus, welches absichtsvoll handeln und nicht bloß reagieren kann. Die Individuen können von Medien und ihren Informations- bzw. Unterhaltungsangeboten Gebrauch machen. In dieser Sichtweise werden die Ziele, Absichten, Verwendungszusammenhänge und Bedeutungszuweisungen

in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Der Mensch soll nicht auf seine Rezipientenrolle reduziert, sondern im Zusammenhang seines gesamten Lebensvollzugs erfasst werden. So gilt die Mediennutzung als in viele andere Handlungsabläufe eingebettete Aktivität und als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung (vgl. Burkart, 2002: 220f.). Der sogenannte „Nutzenansatz“ sieht in der Medienzuwendung eine Form des aktiven sozialen Handelns und stellt den/die RezipientIn bei der Frage nach möglichen Wirkungen von Massenkommunikation in den Mittelpunkt.

Im Fokus des nachfolgenden Kapitels steht also die Frage: Worin werden soziale Medien zu Gratifikationsinstanzen für Menschen? Als theoretische Basis dient der „Symbolische Interaktionismus“, der die Grundlage für den „Uses-and-Gratification-Approach“ darstellt.

3.1.1. Soziale Medien als Gratifikationsinstanzen

Mit dem „Symbolischen Interaktionismus“ wird jenes Konzept bezeichnet, dass das zwischenmenschliche Zusammenleben und Verhalten auf symbolisch vermittelten und mehrschichtigen Interpretationsprozessen beruht (vgl. Blumer, 1973: 86). Zahlreiche Wissenschaftler, besonders Herbert Blumer und George Herbert Mead, beschäftigten sich mit diesem Ansatz, der auf drei einfachen Prämissen beruht:

1. Menschen handeln „Dingen“ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen. Unter „Ding“ wird hier alles verstanden, was der Mensch in seiner Welt wahrnehmen kann (Gegenstände, Personen, Institutionen, Handlungen, Situationen usw.).
2. Die Bedeutung solcher Dinge wird aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet oder entsteht durch sie.
3. Diese Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den die Person in der Auseinandersetzung mit den Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert (vgl. Blumer, 2011: 24f.).

Der Mensch, der nicht nur in einer natürlichen sondern auch symbolischen Umwelt lebt, schreibt den Gegenständen in seinem Leben erst auf Grund von Erfahrungen (primär oder sekundär) bestimmte Bedeutungen zu. Aus dieser handlungstheoretischen Sichtweise des Symbolischen Interaktionismus folgt, dass diese Bedeutungen nicht ein für alle Mal festgeschrieben sind, sondern immer wieder neu definiert werden müssen. Andererseits verfügen die Dinge in der Umwelt des Menschen nicht über eine Bedeutung „an sich“, sondern jeder Mensch fügt den Dingen durch individuelle Bedeutungszuweisung seine eigene Interpretation zu (vgl. Burkart, 2002: 224).

Versucht man nun die Theorie des Symbolischen Interaktionismus auf soziale Medien umzulegen, so könnte man, thesenhaft verkürzt, folgendes sagen:

1. Der Umgang der Menschen mit den sozialen Medien wird vorwiegend durch die Bedeutung bestimmt, die die sozialen Medien für sie haben.
2. Diese Bedeutung wird auch in Prozessen sozialer Interaktion „erlernt“ (Einfluss der Peer-Group). Wer nicht in sozialen Netzwerken präsent ist, verliert den Anschluss an Interaktionsprozesse.
3. Die Bedeutung, die Internet und Co. für Menschen haben, wandelt sich in der Auseinandersetzung mit den sozialen Medien und anderen.

Im Sinne des Symbolischen Interaktionismus geht der Uses-and-Gratifications-Approach davon aus, dass RezipientInnen sich von massenmedial vermittelten Inhalten eine „Belohnung“ (Gratifikation) erwarten und deswegen bestimmte Inhalte rezipieren. Auf diese Weise erfahren unterschiedliche Menschen aus unterschiedlichen Gründen durch die Nutzung ein- und desselben Mediums (bzw. dessen Kommunikationsinhalte) auch unterschiedliche Gratifikationen. Dabei entscheiden die RezipientInnen, ob und wie mit massenkommunikativen Aussagen „umgegangen“ wird und mit welchen Zielen und Absichten Medien bzw. ihre Inhalte rezipiert werden. Die Idee des/der aktiven RezipientIn lässt sich in Kürze folgendermaßen darstellen:

- Medienrezeption ist kein bloß passiver Vorgang, vielmehr muss sie als aktives (bedürfnisorientiertes) und zielorientiertes Handeln gesehen werden.
- Die Zielgerichtetheit des Medien-Handelns ist nicht bloß das Ergebnis von Prädispositionen, sondern erklärt sich aus einer bestimmten Bedürfnislage. Massenmedien und ihre Inhalte werden so als Möglichkeit zur Bedürfnisbefriedigung gesehen.
- Massenmedien stehen als Medien auch der Bedürfnisbefriedigung in unmittelbarer Konkurrenz zu anderen Gratifikationsinstanzen. Mediennutzung ist daher nur eine von vielen Handlungsalternativen (funktionale Äquivalenz).

Die Bedeutung des „aktiven Publikums“ wird unter dem Blickwinkel des schon lange überholten Stimulus-Response-Modell (S-R-Modell) klar. Diesem wurde die Komponente des „O“ (Stimulus-Organism-Response-Modell) hinzugefügt: Die O-Komponente wird selbst zum zentralen Bezugspunkt. Als Publikum werden demnach jene Menschen verstanden, die in ihrem jeweiligen Handlungs- und Problemzusammenhang absichtsvoll handeln und sich den Medien bzw. ihren Inhalten zuwenden (vgl. Burkart, 2002: 222ff.).

Die Medien samt ihren Inhalten bieten Gegenstände, Handlungen oder Ereignisse an, die der/die RezipientIn zu Objekten seiner Umwelt machen kann – oder nicht (vgl. Renckstorf, 1977: 30¹³ zit. nach Burkart, 2002: 225). Folgt man dem Nutzenansatz, sind massenmedial vermittelte Aussagen nicht in ihrer Bedeutung vorfabrizierte Stimuli sondern eher interpretationsbedürftige Objekte, eine Art „Wirklichkeitsangebot“ (Teichert, 1973: 381¹⁴ zit. nach ebd.) des jeweiligen Mediums, über welches der/die RezipientIn entsprechend seiner Interpretationsmuster verfügen muss. Man kann im Hinblick auf den Nutzenansatz nicht mehr unterstellen, dass zwischen dem Inhalt einer massenmedial vermittelten Aussage und ihrer Bedeutung für das Publikum ein enger und eindeutiger Zusammenhang besteht – vielmehr nimmt man an, dass nahezu jeder Inhalt in nahezu beliebiger Weise von dem/der RezipientIn benützt werden kann (vgl. Teichert, 1972: 437 f.¹⁵ zit. nach Burkart, 2002: 226).

Damit kann möglicherweise auch erklärt werden, warum offenkundig affektiv neutrale Botschaften im Internet zum Anlass für Hate Speech werden. Gerade die „Asylproblematik“ liefert dafür hinreichend Anschauungsmaterial.

Exkurs: Begriffsunterscheidung Bedarf / Bedürfnis

Spricht man von Massenmedien als Möglichkeit zur Bedürfnisbefriedigung, stellt sich die Frage, wie das „Bedürfnis“ als Begriff definiert werden kann. Burkart/Gottschlich et al. (1978) unterschieden in ihrem Aufsatz zu der Studie „Lokale Kommunikation als Bedarfsdeckung“ zwischen den Begriffen „Bedürfnis“ und „Bedarf“. Die Autoren erarbeiteten ein Bedürfniskonzept, um das theoretische Vorgehen bei der Überprüfung der Frage „Was machen die Menschen mit den Lokalmedien?“ theoretisch zu fundieren. Dabei diskutierten sie die widersprüchliche Verwendung des Begriffes „need“, welcher problematischer Weise oft mit „Bedürfnis“ übersetzt wird. Sie bezogen sich in der nachfolgenden Argumentation auf Erich Fromm (1974)¹⁶ und sein Konzept menschlicher Grundbedürfnisse und gingen von folgenden zwei Annahmen aus:

- a) Es gibt auf einer allgemein-theoretischen Ebene menschliche Grundbedürfnisse, deren Befriedigung eine Grundkonstante menschlicher Existenz darstellt. Diese Grundbedürfnisse beziehen sich vor allem auf den geistig-psychischen Bereich.

¹³ Renckstorf, Karsten (1977): Neue Perspektiven in der Massenkommunikationsforschung. Beiträge zur Begründung eines alternativen Forschungsansatzes. Berlin.

¹⁴ Teichert, Will (1973): „Fernsehen als soziales Handeln (II). Entwürfe und Modelle zur dialogischen Kommunikation zwischen Publikum und Massenmedien. In: RuF 4/1973, S.356-382.

¹⁵ Teichert, Will (1972): „Fernsehen“ als soziales Handeln. Zur Situation der Rezipientenforschung: Ansätze und Kritik. In: RuF 4/1972, S. 421 – 439.

¹⁶ Fromm, Erich (1974): Der moderne Mensch und seine Zukunft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Frankfurt am Main. 7. Auflage.

Über ihre Qualität lassen sich nur sehr allgemeine Aussagen machen, die lediglich theoretische Konstrukte darstellen und empirisch nicht messbar sind.

- b) Auf einer konkret-empirischen Ebene geht man von dem Vorhandensein eines „Bedarfs“ aus. „Bedarf“ meint in diesem Zusammenhang eine Bedürfnisausprägung. Ein konkreter Bedarf ist immer gesellschaftlich geformt: Er kann daher als die mit Motiven belegbare Handlungsintention gesehen werden, welche in Form von Wünschen nach bestimmten Gütern, Zuständen, Erlebnissen oder Verhaltensweisen empirisch messbar wird.

Zusammenfassend gehen die Autoren davon aus, dass als Bedarf das angestrebte, bewusste Ziel des Wollens gilt, in Form von – empirisch überprüfbaren – Interessen und Motiven. Der Bedarf ist von Raum und Zeit abhängig sowie von historisch-gesellschaftlichen Situationen beeinflusst. Daraus folgt, dass verschiedene Menschen auch verschiedene Bedarfsausprägungen haben. Bedarf wird nicht um seiner selbst willen gedeckt, er ist vielmehr ein Mittel zum Zweck der Befriedigung von Bedürfnissen. Als Unterschied zum Bedürfnis gilt es, den Bedarf endgültig zu sättigen, da Grundbedürfnisse permanent befriedigt werden wollen (geht man nämlich davon aus, dass der Prozess der Bedürfnisbefriedigung eine Grundkonstante menschlicher Existenz darstellt) (vgl. Burkart/Gottschlich et al., 1978: 282 ff.).

Unabhängig von dieser methodologisch notwendigen Differenzierung des Bedürfnisbegriffes, wird in dieser Arbeit in der folgenden Argumentation der klassische Bedürfnisbegriff weiter verwendet.

Der Bedürfnisbegriff (need) ist ein zentraler Begriff in der Gratifikationsforschung. In der Gratifikationsforschung wird untersucht, wie das Publikum als aktiv handelnder „Teil“ im Massenkommunikationsprozess mit Medien und ihren Inhalten umgeht bzw. wozu diese verwendet werden. Zwei grundsätzliche Fragen ergeben sich daraus: Einerseits die Frage nach der Art der Gratifikation, die RezipientInnen erhalten, wenn sie sich Medien zuwenden. Andererseits die Frage nach Faktoren im persönlichen Lebensvollzug, mit denen der jeweils individuelle Gebrauch der Massenmedien erklärt werden kann. Ziel einer nutzungsorientierten Publikumsforschung ist es, subjektiv erlangte Gratifikationen nicht nur zu diagnostizieren, sondern erkennbare Unterschiede im individuellen Nutzungsverhalten auch erklären zu können (vgl. Burkart, 2002: 226f.).

Folgende Gratifikationen werden in der Forschung unterschieden (vgl. ebd.: 228f.):

- Ablenkung und Zeitvertreib

Mit Hilfe von Medien wird versucht, der alltäglichen Routine und Langeweile zu entkommen. Auch auf Grund von persönlichen Problemen (Eskapismus-Funktion) erwarten sich RezipientInnen von der Zuwendung zu ihren Inhalten eine Art „emotionale Befreiung“.

- Persönliche Beziehungen

RezipientInnen versuchen quasisoziale Beziehungen mit MedienakteurInnen einzugehen und sich mit ihnen freundschaftlich verbunden zu fühlen. Dies betrifft besonders Personen, die in ihrem Alltag über nur spärlichen Sozialkontakt verfügen und ihre gesamte Lebenssituation als belastend und wenig zufriedenstellend empfinden. Andererseits bietet der Faktor „Persönliche Beziehungen“ auch jene Dimension, dass man durch die Medienzuwendung Gesprächsstoff für „reale Konversationen“ (innerhalb der Familie oder am Arbeitsplatz) erhält und damit auch soziale Interaktion durch Medienzuwendung strukturiert.

- Persönliche Identität

RezipientInnen nutzen Medien, um mehr über sich selbst zu erfahren. Sie versuchen in den Medienaussagen einen persönlichen Bezug zu sich selbst zu finden, der ihnen dabei hilft, ihre Persönlichkeit bzw. ihre eigene Situation an der medial vermittelten Darstellung in Beziehung zu setzen bzw. relativieren zu können. Typische Nutzungsqualitäten dieses Selbstfindungsversuches sind: Identifikation mit Personen, Handlungen oder Situationen, Projektion von Wünschen, Träumen und Sehnsüchten, aber auch Legitimation der eigenen Lage.

- Kontrolle der Umwelt

Menschen nutzen Medien auch um Informationen über ihre Umwelt zu erhalten. Der Gratifikationstypus bezieht sich auf den Wunsch, näheres über seine nähere Umgebung und über die restliche Welt zu erfahren.

Diese Gratifikationen können sich natürlich auch auf die Nutzung von Social Media bezogen werden. Speziell die Dimensionen der „persönlichen Identität“ und der „Selbstdarstellung“ im Zusammenhang mit der Anerkennung spielen eine Rolle: Im Netz stellen sich NutzerInnen auf verschiedenen Plattformen auf eigene Art und Weise dar. Ihre Aktivitäten hinterlassen Spuren, die sich zu ihrer „digitalen Identität“ verdichten. Die zentrale Rolle des

Internets trägt dazu bei, dass die technischen Interaktionen zu einem Ort für identitätsstiftende Aktivitäten werden. Im Internet können AkteurInnen Meinungen formulieren, die sie anderen NutzerInnen gegenüberstellen, Beiträge produzieren, sich informieren etc. Sie können dadurch lernen, ihre eigenen Fähigkeiten und diejenigen anderer wahrzunehmen und wertzuschätzen. Der Anerkennungsprozess vollzieht sich dadurch, dass sich die Person durch ihre Online-Beiträge bestätigt fühlt, was ihr eine positive Selbsteinschätzung erlaubt sowie die Gewissheit, ihre Handlungsmöglichkeiten auf autonome Weise entwickeln zu können. Der Anerkennungsprozess drückt sich weiters so aus, dass NutzerInnen sich sowohl positiv auf die Beiträge von anderen beziehen und diese als würdige Beitragende anerkennen als auch sich selbst als handelnde Subjekte anerkannt fühlen. Letztendlich kann man von Anerkennung in Bezug auf soziale Medien sprechen, wenn es dem/der NutzerIn gelingt, sich einerseits positiv auf normative Orientierungen und Handlungsprogramme eines virtuellen Kollektivs zu beziehen und sich andererseits auf der Basis seiner/ihrer digitalen Aktivitäten als wertvolles Mitglied dieses Kollektivs zu verstehen (vgl. Voirol, 2012: 165 f.).

Aufsätze wie z.B. von Heidemann et al. (2012), Krasnova et al. (2008) oder Recherchearbeiten von Nadkarni/Hofmann (2012) unterstützen die Annahme, die Nutzung von Social Media würde partiell zur Identitätsentwicklung beitragen bzw. das Internet sei ein Ort identitätsstiftender Aktivitäten.

So schreiben Nadkarni/Hofmann, dass Facebook aus zwei sozialen Grundbedürfnissen heraus genutzt wird: Dem Zugehörigkeitsbedürfnis und dem Bedürfnis, sich selbst zu präsentieren. Dabei bezieht sich das Zugehörigkeitsbedürfnis auf die intrinsische Motivation, sich mit anderen zusammenzuschließen und sozial akzeptiert zu werden. Das Bedürfnis, sich selbst zu präsentieren bezieht sich auf den Prozess des „Impression Management“, also die Steuerung des Eindrucks, den man auf andere Personen macht.

Diese Bedürfnisse können unabhängig voneinander auftreten und werden von einer Reihe von zusätzlichen Faktoren beeinflusst. Dazu zählen der kulturelle Hintergrund, soziodemographische Variablen und Persönlichkeitseigenschaften wie z.B. Intro-/Extraversion, Schüchternheit, Narzissmus, Neurotizismus, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein.

Die AutorInnen fassen auf Basis verschiedener Studien zusammen, dass es kulturelle und soziodemographische Unterschiede in der Nutzung von Facebook gibt. Vor allem weibliche Personen und ethnische Minderheiten scheinen Facebook häufiger zu nutzen als männliche Personen und Weiße.

Weiters scheinen folgende Persönlichkeitseigenschaften mit einer hohen Nutzung von Facebook zusammenzuhängen: Starke Extraversion, Niedriges Selbstbewusstsein und

Selbstwertgefühl sowie ein hohes Level an Neurotizismus und Narzissmus. Bezüglich des Narzissmus, soll beispielhaft die Studie von Buffardi und Campbell (2010)¹⁷ herangezogen werden, deren Ergebnisse zeigen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Facebook-Nutzung und Narzissmus gibt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie von Mehdizadeh (2010)¹⁸, welche zeigt, dass Menschen mit einem hohen Level an Narzissmus und ebenso Menschen mit einem niedrigen Selbstbewusstsein eher mehr als eine Stunde pro Tag Facebook genutzt haben. Ebenso waren sie eher dazu geneigt, sich selbst bewerbende und mit Hilfe von Photoshop verbesserte Fotos zu posten, als andere UserInnen.

In einem Versuch, Schlüsse aus den vorgestellten Studien zu ziehen, schreiben Nadkarni/Hofmann, dass Facebook-Profile zwar die öffentliche Identität des/der UserIn darstellen, diese aber gestaltet und angeregt durch das Bedürfnis der Selbstpräsentation sind. Dieses Bedürfnis scheint das nutzungsspezifische Verhalten des/der UserIn zu lenken und beeinflusst beispielsweise die Wahl des Profilfotos und Anzahl der Freunde, welches im Einklang mit dem gewünschten Eindruck, den andere von dem/der UserIn bekommen sollen, steht (vgl. Nadkarni/Hofmann, 2012: 243-249).

In einem Aufsatz von Heidemann et al. (2012) gehen die AutorInnen ebenso unter anderem der Frage nach, welche Motive für UserInnen ausschlaggebend sind, soziale Netzwerke zu benutzen. Dabei beziehen sie sich auf verschiedene Studien¹⁹, die das „Identitäts-Management“ als Hauptmotiv für Social-Media Nutzung anführen. Vor allem spielen die Faktoren „Selbst-Konstruktion“ (UserInnen teilen Informationen über sich auf ihrem Profil) und „Co-Konstruktion“ (andere fügen Informationen z.B. auf die „Pinnwand“ des/der UserIn hinzu) eine Rolle. Dadurch wollen Personen ein ideales Selbst erschaffen, das aber eher das Bild, wie die Person wahrgenommen werden möchte, beschreibt (vgl. Zhao/Grasmuck, 2008: 1816-1836²⁰ zit. nach Heidemann et. al., 2012: 3866-3878). In einer Zusammenfassung relevanter Studien schreiben Heidemann et al., dass die grundlegende

¹⁷ Buffardi, L.E./Campbell, W.K. (2010): Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34. S.1303-1314.

¹⁸ Mehdizadeh, S. (2010): Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13. S.357-364.

¹⁹ Kreps, D. (2008): My Facebook profile: copy, resemblance or simulacrum. In: *Proceedings of the European Conference on Information Systems – ECIS*. Paper 141.

Lampe, C./Ellison, N./Steinfeld, C.A.(2007): A familiar Face(book): profile elements as signals in an online social network. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI*. S.435-444.

Larsen, M.C. (2007): Understanding social networking: on young people's construction and co-construction of identity online. In: *Proceedings of the Internet Research 8.0: Let's Play Conference of the Association of Internet Researchers*.

²⁰ Zhao, S./Grasmuck, J. Martin (2008): Identity construction on Facebook: digital empowerment in anchored relationships. In: *Computers in Human Behavior*, 24 (5). S. 1816-1836.

Idee von Social Media Plattformen in einem eigenständigen und unabhängigen Aufbau der eigenen virtuellen Identität besteht und erst in einem zweiten Schritt das Herausbilden und Nutzen von bereits existierenden und neu entstehenden Freundschaften zentral ist (vgl. Heidemann et al., 2012: 3866-3878).

Die Studie von Krasnova et al. (2008) zeigt, dass die Hauptnutzungsmotive von sozialen Medien der Wunsch nach Zugehörigkeit sowie das Bedürfnis nach Ansehen durch Selbstpräsentation sind. Auch spielt der Faktor „Gruppenzwang“ eine Rolle. In ihrem Untersuchungsmodell stützten sie sich auf die Bedürfnispyramide Maslows‘ und adaptierten sie hinsichtlich der Bedürfnisse im Zusammenhang mit sozialen Netzwerken. Mithilfe eines Online-Fragebogens und eines Fragebogens in Papierform mit 129 TeilnehmerInnen fanden Krasnova et al. heraus, dass der Wunsch nach Zugehörigkeit ein starkes Nutzungsmotiv darstellt und UserInnen mit einer starken Ausprägung dieses Motivs, Social Media Aktivitäten eher in ihre Tagesroutine integrieren. Als zweites, wichtiges Nutzungsmotiv kann der Wunsch nach Ansehen durch Selbstpräsentation genannt werden. Während im realen Leben Menschen eher eingeschränkt sind, sich auf gewünschte Art und Weise zu präsentieren, schaffen soziale Netzwerke neue Möglichkeiten, das Bild von sich selbst, das wir anderen zeigen, zu konstruieren und auch zu kontrollieren (durch Profildesigns, Kommunikation über die „Pinnwand“ oder durch das Teilen von Fotos). Die Ergebnisse zeigten weiters, dass der Gruppenzwang ebenso ein relevanter – externer – Faktor in der Social Media Nutzung darstellt: Soziale Netzwerke entstehen und expandieren hauptsächlich auf Grund eines „Netzwerk-Effektes“, welcher Menschen dazu bringt, dem Netzwerk beizutreten (vgl. Krasnova et al., 2008).

3.1.2. Identität und Anerkennung

Identitätsbildung und Social Media stehen also in einem engen Zusammenhang. Mehr noch als die traditionellen Medien können die sozialen Medien zur Identitätsentwicklung beitragen, da sie um den entscheidenden Faktor der Interaktivität erweitert werden können. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, worin die identitätsstiftende Bedeutung von sozialen Medien besteht.

Natürlich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei den folgenden Ausführungen um eine eher sozialbehavioristische Sichtweise von Identität und Identitätsentwicklung handelt, wenn man im Sinne Meads davon ausgeht, dass der/die andere zum Maßstab der eigenen Identitätsentwicklung gemacht wird („role-taking“). Für den Zweck dieser Arbeit wird jedoch dieser Aspekt als adäquater Zugang gesehen, auch wenn damit nicht alle weiteren Gesichtspunkte – philosophische wie psychologische – der Identitätsentwicklung beachtet werden können.

Die von Hegel entwickelte Grundannahme, dass der Mensch seine Identität der Erfahrung einer intersubjektiven Anerkennung verdankt, wird von Mead aufgegriffen. In seinem Werk „Geist, Identität und Gesellschaft“ macht er die Anerkennung zum Mittelpunkt eines theoretischen Konstrukts, mit welchem die moralische Entwicklung von Gesellschaft im Sinne der Hegel’schen Anerkennungstheorie erklärt werden soll (vgl. Honneth, 1992: 114). Mead setzt sich im Speziellen mit der Repräsentation des „eigenen Ichs im Anderen“ auseinander. Diese „Fähigkeit zur Selbstausslösung“ (ebd.: 118) ist zentral: Durch Interaktionsbeziehungen kann Identität nämlich dann entwickelt werden, wenn der Mensch in sich selbst dieselbe Reaktion auslösen kann, die sein Verhalten als Reiz in seinem Gegenüber bewirkt hat. Er erzeugt das Antwortverhalten seines Gegenübers gleichzeitig in sich selbst: Die Bedeutung der Geste, als elementarste Kommunikationseinheit, für den/die andere/n kann man sich dadurch zu Bewusstsein bringen, dass man sein/ihr Antwortverhalten darauf gleichzeitig in sich selbst erzeugt.

Wenn nun ein Mensch mit dem anderen in Interaktion tritt und mittels einer „vokalen Geste“ auf seine/n PartnerIn einwirkt, kann er zugleich deren Reaktion in sich selbst auslösen. Dies deswegen, weil die eigene Äußerung für ihn selbst als ein von außen kommender Stimulus wahrnehmbar ist. Auf seine vokale Geste kann er nun wie jede/r andere HörerIn auch reagieren – diese erhält für ihn die gleiche Bedeutung, die sie für den/die InteraktionspartnerIn besitzt (vgl. ebd.: 118f.).

Mead schließt daraus auf Entstehungsbedingungen des menschlichen Selbstbewusstseins: „Durch die Fähigkeit, in sich die Bedeutung wachzurufen, die das eigene Handeln für den Anderen hat, wird dem Subjekt zugleich die Möglichkeit eröffnet,

sich selber als ein soziales Objekt der Handlungen seiner Interaktionspartner zu machen“ (Mead, 1980: 238²¹ zit. nach Honneth, 1992: 119). Durch eine exzentrische Perspektive auf sich selbst ist es möglich, ein Bild von sich zu gewinnen und dadurch zu einem Bewusstsein seiner eigenen Identität zu gelangen.

Interagierende Subjekte antizipieren die Erwartungen der anderen und nehmen sich selbst aus der Perspektive des anderen wahr. Mead nennt das Bild, das das Subjekt auf diese Weise von sich gewinnt „Me“. Nachdem „der andere“ bereits Teil der Selbstinterpretation ist, brauchen wir ihn, um selbst zu werden. Die spontane Reaktion des Subjekts darauf, entspringt hingegen dem „I“. Dies bedeutet, dass man sich spontan zu den Erwartungen des anderen verhalten kann. Beides, „I“ und „Me“, bilden nach Mead das „Selbst“ des Menschen (vgl. ebd.: 119 ff).

Wie Hegel macht auch Mead die Entwicklung des Selbstbewusstseins (Identität) von der Existenz eines anderen Subjekts abhängig, wobei das Besondere dieser Beziehung in einem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis besteht. Anerkennung ist also eine Schlüsselkategorie menschlicher Identitätsentwicklung. Honneth macht deutlich, dass Anerkennung im Sinne einer grundsätzlichen Bejahung des anderen dem Erkennen des anderen und dessen Perspektive auf die Welt vorausgeht (vgl. ebd.: 120 f.). „Das Sich-Hineinversetzen in die Perspektive der zweiten Person verlangt den Vorschuss einer Form von Anerkennung, die in kognitiven oder epistemischen Begriffen nicht vollständig zu erfassen ist, weil sie stets einen Moment der unwillkürlichen Öffnung, Hingabe oder Liebe enthält“ (Honneth, 2005: 51).

Anerkennung als Prozess der Selbsterkenntnis im und durch den anderen ist unerlässlich für die Identitätsbildung. Damit ist aber auch der kommunikationstheoretische Kern dieser Arbeit angesprochen, insofern nämlich als Anerkennung auch ein zentrales Bedürfnis im Zusammenhang mit der Nutzung sozialer Medien ist: Durch ihre Interaktivität und die Möglichkeit zur Selbstdarstellung sind soziale Medien, zumindest scheinbar, näher an dem Anspruch einer Anerkennungsbeziehung als andere Formen vermittelter Kommunikation. Geht man also davon aus, sozialen Medien den Anspruch einer Anerkennungsbeziehung zu unterstellen und sie demnach als identitätsstiftende „Instanz“ zu begreifen, so stellt sich dennoch die Frage, warum gerade diese Medien zu „Medien des Hasses“ werden?

²¹ Mead, George Herbert (1980): Der Mechanismus des Sozialen Bewusstseins. In: Mead, George Herbert: Gesammelte Aufsätze. Bd. I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Die Antwort kann darin liegen, dass das Nutzungsverhalten sozialer Medien eben keine echte Anerkennungsbeziehung stiftet. Vielmehr handelt es sich bei der „Anerkennung“ auf Social Media Plattformen lediglich um eine vermeintliche, formale Anerkennung. Zwar kann auf Grund der Interaktivität davon ausgegangen werden, dass hier das Mead'sche Identitätskonzept greift und soziale Medien Anerkennung schaffen – also mit anderen Worten: Nur durch das Like des anderen gewinnt mein Posting an Bedeutung. Dieses unausgesprochene „Versprechen“ wird jedoch nicht eingelöst, da der Anerkennungsprozess im Hegel'schen und Mead'schen Sinn mehr meint, nämlich Selbsterkenntnis im Anderen. Das wird durch das Klicken von „Likes“ allerdings nicht ermöglicht. Damit wird verständlich, warum der weiter oben zitierte Wissenschaftler Olivier Voirol die Begriffe der „digitalen Identität“ sowie der „digitalen Projektion des Selbst“ verwendet (vgl. Voirol, 2012: 164). Er beschreibt den Anerkennungsprozess lediglich unter anderem als wechselseitigen, positiven Bezug auf Online-Beiträge. Die KommunikationspartnerInnen anerkennen sich lediglich als „würdige Beitragende“. Das gilt natürlich auch für Hasspostings, die die eigene Identität stützen, indem sie andere Identitäten zu zerstören suchen. Man könnte sagen, dass es sich bei der digitalen Identität um eine entfremdende Form der Identitätsbildung handelt.

Generell aber gilt: Wo in kommunikativen Beziehungen Anerkennung versagt wird, läuft jede Form der (kommunikativen) Beziehung Gefahr, verdinglicht zu werden. Honneth versteht unter Verdinglichung den Prozess, durch den in dem Wissen um andere Menschen und im Erkennen von ihnen das Bewusstsein verlorengelht, in welchem Maß sich beides der vorangegangenen Anteilnahme und Anerkennung verdankt (vgl. Honneth, 2005: 68). Honneth macht diesen Moment des Vergessens, der Amnesie, zum Schlüsselbegriff der „Verdinglichung“: „In dem Maße, in dem wir in unseren Erkenntnisvollzügen das Gespür dafür verlieren, dass sie sich der Einnahme einer anerkennenden Haltung verdanken, entwickeln wir die Tendenz, andere Menschen bloß wie empfindungslose Objekte wahrzunehmen.“ (ebd.: 69). Laut Honneth bedeutet dies, dass Menschen durch die Anerkennungsvergessenheit die Fähigkeit verlieren, die Verhaltensäußerungen anderer Personen direkt als Aufforderung zu einer eigenen Reaktion zu verstehen. Zwar sind Personen rein kognitiv gesehen in der Lage, menschliche Expressionen wahrzunehmen, ihnen fehlt aber das Verbundenheitsgefühl, das erforderlich wäre, um von dem Wahrgenommenen auch affiziert zu werden.

Um einen Weg aus der Verdinglichung zu finden, stellt Honneth die Forderung, sich wieder ins Bewusstsein zu rufen, dass sich unsere Beziehungen einer wechselseitigen Anerkennung verdanken (vgl. ebd.: 70 ff.).

Die Anerkennung stellt also die emotionale Grundlage vor allen anderen Formen des Erkennens des anderen dar. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Prozess der affektiven Zustimmung des anderen auch im Internet oder nur auf rein zwischenmenschlicher Ebene vollzogen werden kann? Fördern soziale Medien solche Prozesse der Verdinglichung weil Anerkennung auf bloßes „Liken“ reduziert wird und die UserInnen einander nur als „Beitragende“ innerhalb der Community schätzen?

Interaktionsprozesse im Netz laufen schon insofern Gefahr zu verdinglichten Kommunikationsbeziehungen zu verkommen, als die Interaktion unter Bedingungen der Anonymität stattfindet. Darunter fällt nicht nur das Fehlen der personenbezogenen Daten sondern auch das Fehlen zentraler Merkmale der Interaktivität, nämlich Mimik und Gestik (siehe dazu die Ausführungen unter Kapitel 3.2.1). Obwohl die sozialen Medien auf Grund ihrer technischen Gegebenheiten einen Vorsprung an Interaktivität im Gegensatz zu herkömmlichen Medien haben, hat diese Interaktivität nicht die Qualität einer Face-to-Face Kommunikation. Mimik und Gestik sind aber für die Prozesse der Orientierung unerlässlich. Mead sieht ja in diesen Prozessen wechselseitiger Orientierung die Grundlage sozialer Identitätsbildung. Die digitale Identität muss ohne diese Orientierung auskommen und bleibt daher schon deswegen hinter dem Anspruch eigentlicher Identitätsbildung zurück. Ist aber einmal die Ebene der Verdinglichung betreten, ist die emotionale Komponente der Abwehr und des Hasses die logische Konsequenz.

In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, ob soziale Medien in sich das Potential hätten, ihren eigenen negativen Entwicklungen gegenzusteuern. Vielleicht ist dieses Problem auf Grund der Medienlogik des Netzes nicht innerhalb des Internets zu lösen sondern nur außerhalb: Nämlich durch eine „Pädagogik gegen das Ressentiment“, auf die sich das vierte Kapitel der vorliegenden Arbeit beziehen wird.

3.2. Hate Speech und die „Logik“ des Netzes

Als Oberbegriff für Hassreden im Internet hat sich der englische Begriff „Hate Speech“ etabliert, der von der NGO „UNITED for Intercultural Action“ folgendermaßen definiert wird: „Hate Speech“ (deutsch: Hass-Sprache) meint Formen sprachlicher Ausdrucksweisen, die eine Person oder eine Gruppe von Menschen aufgrund ihrer Rasse, ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer Ethnizität, Staatsbürgerschaft, Religion, sexuellen Orientierung, Geschlechtsidentität, Behinderung, Sprache, moralischen oder politischen Ansichten, sozioökonomischen Klasse, ihres Berufs, ihres Äußeren (wie Größe, Gewicht und Haarfarbe), Verstands und anderer Unterscheidungen erniedrigt, einschüchtert oder zur Gewalt gegen sie aufstachelt. Der Begriff bezieht sich dabei auch auf schriftliche, mündliche und bildliche Darstellungen in den Massenmedien und im Internet“ (UNITED for Intercultural Action, Thematic Leaflet:1).

Die NGO „ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit“ hält sich bei ihrer Definition von Hate Speech kürzer: „Hate Speech bezeichnet Äußerungen, die zu Hass anstiften, verhetzen oder für bestimmte Gruppen verletzend sind. Je nach konkretem Inhalt und der Rechtslage des jeweiligen Landes können solche Reden auch strafrechtlich relevant sein“ (ZARA Rassismus Report 2015: 81).

Wer sich im Internet bewegt, stößt unweigerlich in Foren, auf Websites oder in sozialen Netzwerken auf menschenverachtende, rassistische oder beleidigende Äußerungen. Besonders die sozialen Medien sind auf Grund der Kommunikationsform und den technischen Gegebenheiten besonders zu Entgleisungen jeglicher Art geeignet. Diesbezüglich stellt sich die Frage: Taugen soziale Medien als „Stimmungsbarometer“ der Gesellschaft oder sind sie lediglich ein „Sammelbecken für Frustrierte“?

Ingrid Brodnig, auf deren Buch „Hass im Netz“ sich große Teile dieses Kapitels beziehen werden, schreibt: „Ich glaube nicht, dass das Internet die Ursache für gesellschaftliche Dissonanz ist. [...] Wohl aber kann es diese Dissonanz verstärken und vorantreiben“ (Brodnig, 2016: 11). Gerade in einem fortschrittlichem Medium wie dem Internet, werden drei besonders rückwärtsgerichtete Denkmuster sichtbar: Der Aberglaube, sowohl wegen Verschwörungstheorien auf Facebook aber auch auf anderen Websites. Die Vorurteile, die immer mit der freien Meinungsäußerung gerechtfertigt werden. Und drittens: das Autoritätsdenken – autoritäre Slogans von „Pegida“, Wunsch nach einem „starken Führer“, „Wir sind das Volk“ etc. (vgl. ebd.: 12). Brodnig unterscheidet im Konkreten zwei Typen von UserInnen, die speziell für eine erhebliche Menge an Hass im Internet verantwortlich sind:

Der „Troll“ und der „Glaubenskrieger“. Der „Troll“ ergötzt sich am Leid anderer und fühlt sich intellektuell überlegen, wenn er Menschen zur Rage treiben kann (vgl. ebd.: 42). Die sogenannten „Glaubenskrieger“ hingegen sind restlos von einer Idee überzeugt und dulden keinen Widerspruch. Nimmt jemand eine andere Sichtweise ein, reagieren „Glaubenskrieger“ aggressiv und herabwürdigend (vgl. ebd.: 56). Es wird nicht mehr für notwendig erachtet, Andersdenkende mit Respekt zu behandeln. „Glaubenskrieger“ heizen die Stimmung gezielt an, weil sie polarisieren möchten und eine Konfrontation herbeisehnen (vgl. ebd.: 59). Diese InternetuserInnen sind höchst problematisch, da Hass im Netz nicht nur verletzend ist, sondern außerdem eine ansteckende Wirkung hat (vgl. ebd.: 76).

3.2.1. Der Online-Enthemmungs-Effekt

Dabei stellt sich die Frage: Was kennzeichnet den Hass im Netz? Was ist online im Gegensatz zum realen Leben anders? Brodnig beschreibt dieses Phänomen unter dem Aspekt „Fehlende Empathie“, was nichts anderes als verdinglichte Beziehungen meint.

Wie schon zu Beginn dieser Arbeit festgestellt, entgleisen Diskussionen im Internet sehr schnell – Schimpfworte und Beleidigungen scheinen online schneller „über die Lippen“ zu kommen als in einem persönlichen Gespräch. Dies ist der entscheidende Unterschied: In den schriftlichen Diskussion (die meisten Debatten finden online schriftlich statt) fehlt, wie erwähnt, der Augenkontakt, die Mimik und Gestik, die Stimme – also das physische Gegenüber, weshalb entscheidende nonverbale Signale verloren gehen. Es sind aber gerade diese nonverbalen Signale, die nachweislich Empathie fördern. Ein Grund, warum Menschen Äußerungen tätigen, die sie kaum jemandem ins Gesicht sagen würden, ist der „Unsichtbarkeit“ im Internet geschuldet, wie es in der Fachsprache genannt wird (vgl. ebd.: 13). John Suler, ein amerikanischer Psychologie-Professor der Rider University beschrieb schon vor über zehn Jahren die Theorie des „Online Disinhibition Effects“ („Online-Enthemmungs-Effekt“) und erkannte, dass das Gefühl der Unsichtbarkeit uns enthemmt. Dabei ist die „toxische Enthemmung“ besonders gefährlich, da diese das Diskussionsklima vergiftet. Sechs Faktoren sind für Suler für die Online-Enthemmung fördernd (vgl. Suler, 9.9.2016):

- Anonymität: Wenn UserInnen es so wollen, können sie auf sozialen Plattformen ihren eigenen Namen verbergen. Dies lässt sie sich nicht so leicht verwundbar fühlen. Was auch immer sie sagen oder auch nicht sagen, kann nicht in Verbindung mit ihrem Namen, also ihrer Person gebracht werden. Sie müssen keine

Verantwortung für ihr Handeln übernehmen – manche Menschen überzeugen sich sogar selbst davon, dass es „gar nicht sie selbst sind“, die sich so verhalten. In der Psychologie spricht man hinsichtlich dieses Verhaltens von „Dissoziation“.

- Unsichtbarkeit: Die Unsichtbarkeit ist nicht dasselbe wie Anonymität. Während jemand, der anonym ist, seinen Namen und seine Identität verbirgt, fehlt bei dem Faktor der „Unsichtbarkeit“ das physische Gegenüber. Auch wenn die Identität offen gelegt wird, drückt sich die Unsichtbarkeit im Enthemmungs-Effekt aus. UserInnen müssen sich nicht darüber Gedanken machen, ob das Gegenüber gerade die Augen verdreht, den Kopf schüttelt, seufzt oder gelangweilt wirkt – schlicht und einfach weil die nonverbalen Signale fehlen. Dies ist auch der Grund, warum Menschen mit voll ersichtlicher Identität Hetze im Internet betreiben.
- Asynchronität: Der Faktor Asynchronität beschreibt, dass die Kommunikation im Netz zeitversetzt stattfindet. Wer einen hasserfüllten Kommentar postet, bekommt nicht sofort Rückmeldung. Das fehlende Feedback kann zur Enthemmung führen. Der Begriff „emotionale Fahrerflucht“ spielt hier eine Rolle, da UserInnen sich nicht sofort mit ihren verletzenden, persönlichen oder emotionalen Nachrichten beschäftigen müssen.
- Vorstellung des Anderen: In der Interaktion zwischen zwei UserInnen, haben beide eine Vorstellung des/der anderen im Kopf, bei welcher einiges von der eigenen Persönlichkeit miteinfließt. Wir stellen uns ein Bild der anderen Person vor, wie er/sie klingt, aussieht oder sich verhält. Der Online-Charakter nimmt Gestalt an, je nachdem wie sie oder er sich im Web präsentiert, aber auch welche Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse wir selbst haben. Wenn wir nun den Online-Kommentar des/der anderen lesen, ist es auch möglich, die andere Person mit der eigenen Stimme zu „hören“. Unterbewusst fühlt es sich so an, als spräche man zu sich selbst, weshalb Dinge gesagt werden, die man sonst nicht zu anderen sagen würde.
- Dissoziative Vorstellungskraft: Menschen fühlen sich so, als ob der Online-Charakter nicht in der realen Welt existieren würde, sondern in einer Traum- oder Phantasiewelt, weit weg von der Realität, in der man Verantwortung übernehmen muss. Manche Personen sehen ihren Online-Charakter als Teil eines Spiels mit Verhaltensregeln- und Normen, die aber nicht im alltäglichen Leben gelten. Sobald der Computer oder das Smartphone abgeschaltet ist, glauben UserInnen, sie können wieder zu ihrem realen Leben zurückkehren und ihre Online-Identität

zurücklassen.

- Fehlende Autorität: Menschen verhalten sich gegenüber Autoritäten eher zurückhaltender. Die Angst vor Bestrafung oder Missbilligung dämpft das Verlangen, das zu sagen, was man sich denkt. Online ist das Erscheinen von Autoritäten oder „Ordnungsrufern“ minimalisiert, in vielen Foren oder sozialen Netzwerken wird wenig moderiert. Das senkt die Hemmschwelle, hasserfüllte Kommentare zu posten (vgl. Suler, 9.9.2016).

Die Enthemmung im Online-Bereich lässt sich gut beobachten – Websites wie „eauustrache.at“ oder „stopptdierechten.at“ dokumentieren verbale Entgleisungen bis hin zu Hate Speech regelmäßig. Um an dieser Stelle nochmals auf die Problematik der Enthemmung im Netz durch das Fehlen nonverbaler Signale zurückzukommen: Die israelischen Forscher Noam Lapidot-Lefler und Asy Barak fanden folgendes im Zusammenhang mit „toxischer Enthemmung“ heraus: Fehlender Augenkontakt bringt die TeilnehmerInnen der Studie dazu, sich weniger exponiert und mehr anonym zu fühlen, sodass sie eher dazu neigen, beleidigendes Verhalten zu zeigen (vgl. Lapidot-Lefler/Barak, 2012: 440). Die Ergebnisse der Studie belegen, dass das Fehlen nonverbaler Signale in der Kommunikation zu Enthemmung führen kann, während sie andererseits für die Bildung von Empathie unverzichtbar sind.

3.2.2. Das Problem der Echokammern

Ein weiterer Faktor, der Hass im Netz begünstigt, ist die sogenannte „Echokammer“. Menschen verbringen eher mit jenen Personen ihre Zeit, die gleiche bzw. ähnliche Interessen und Werte vertreten. Gleichzeitig bevorzugen und konsumieren Menschen eher jene Informationen, die die eigene Sichtweise bestätigen bzw. geben diesen Informationen mehr Gewicht. In der Psychologie wird dies „Confirmation Bias“ (dt. „Bestätigungsfehler“) genannt. Durch die digitale Vernetzung wurde es einfacher, jene Inhalte zu rezipieren, die die eigene Weltanschauung zumindest nicht in Frage stellen (vgl. Brodnig, 2016: 21).

Im Internet spricht man im Zusammenhang mit diesem Phänomen von sogenannten „Echokammern“ – digitale Räume, in denen NutzerInnen hauptsächlich Inhalte eingeblendet bekommen, die ihre Meinung bestätigen. Beispiel Facebook: Jedem Nutzer und jeder Nutzerin wird eine andere, von Algorithmen berechnete Auswahl der Ereignisse in ihrem sozialen Umfeld angezeigt. Dies beinhaltet Meldungen von jenen Menschen und

Quellen, mit denen die NutzerInnen am häufigsten interagieren. Dass dies seit 2009 so seitens Facebook gehandhabt wird, scheint erst dann UserInnen aufzufallen, wenn sie mit dem Umstand konfrontiert werden. Einige fühlen sich in der Folge bevormundet, getäuscht und entmündigt, dass eine Software auf Basis ihres Surfverhaltens, ihres Ortes oder ihrer Kontakte die Online-Reality für sie vorsortiert (Lischka, 11.3.2011).

Der amerikanische Internetaktivist und Autor Eli Pariser prägte den Begriff der „Filterblase“ als „das persönliche Informationsuniversum, das Sie online bewohnen - einzigartig und nur für Sie aufgebaut von den personalisierten Filtern, die das Web jetzt antreiben.“ Mit Filtern meint er beispielsweise die personalisierte Suche bei Google, die Ergebnisse passend zu dem liefern soll, was die Suchmaschine bereits über den/die NutzerIn weiß. Auch der schon beschriebene Facebook-Algorithmus wird damit angesprochen, der die vielen Postings so sortieren soll, dass für den/die UserIn besonders interessante Meldungen weit oben landen. Dies führt dazu, dass NutzerInnen jene Inhalte angezeigt werden, die zu den eigenen Interessen und Ansichten passen (vgl. Stöcker, 25.1.2016).

Was passiert durch so eine gefilterte Sicht auf die Welt? Wenn man immer wieder bestimmte Sachverhalte oder Personen in einer spezifischen Rolle mit derselben Eigenschaft sieht, entsteht nicht gleich Hass. „Diese Engführung verstümmelt vor allem die Phantasie“ (Emcke, 2016: 63). Es wird unmöglich gemacht, sich z.B. Geflüchtete oder MuslimInnen in einer anderen Rolle vorzustellen, wenn sie immerzu mit Terrorismus in Zusammenhang gebracht werden. Der Raum der Phantasie und dadurch auch der Einfühlung wird geschmälert. Individuelle Personen werden so zu Kollektiven. Diese Kollektive verbinden sich mit den immer wiederholenden Zuschreibungen und werden als fixe Assoziationsketten eingepägt. Informiert sich jemand immer nur über dieselben Medien oder Plattformen, erhält der/diejenige eine gefilterte Sicht auf die Welt und die Menschen (vgl. ebd.: 63). „Geflüchtet sind nur jene Abkürzungen des Denkens, das nur noch mit fertigen Zuschreibungen und Urteilen operiert“ (ebd.: 64).

Ganz treffend ist der Begriff der „Filterblase“ jedoch nicht, da Blasen von ihrer Beschaffenheit her relativ undurchlässig sind – in Filterblasen dringt jedoch ständig etwas Neues ein, wenn es denn zum eigenen Weltbild passt. Gerne wird daher auch der Ausdruck „Echokammer“ verwendet, um die entstehenden Kommunikationsräume zu beschreiben: Das was den Einstellungen des Nutzers entspricht, hallt besonders laut wieder. Besonders gut funktioniert dies mit Gerüchten, Welterklärungsmodellen und Verschwörungstheorien (vgl. Stöcker, 25.1.2016).

Eine Studie italienischer und amerikanischer ForscherInnen (Del Vicario et al.) hat die Existenz dieser Echokammern bestätigt. Sie werteten 67 italienische Facebook Seiten aus

– 32 Seiten zu Verschwörungstheorien und 35 Seiten zur Verbreitung wissenschaftlicher Meldungen sowie zwei sogenannte „Troll-Pages“, die bewusst Falschmeldungen streuen – und kamen zu folgendem Ergebnis: NutzerInnen weisen die Tendenz auf, sich in Interessensgemeinschaften zu aggregieren, so dass sie entsprechende und bestätigende Inhalte sehen können. Dies führt zu Bestätigungsfehlern, Spaltung und Polarisierung. Diese „Confirmation Bias“ schaden der Informationsqualität und resultieren in der Verbreitung von verzerrten Narrativen, geschürt von unbestätigten Gerüchten, Misstrauen und Paranoia (vgl. Del Vicario et al., 2016: 555ff.). Das Forscherteam rund um Del Vicario spricht konkret von „homogenen, polarisierten Clustern“ – also Gruppen von Menschen, die gleiche Weltanschauungen oder Interessen teilen und zu anderen Gruppen keinen Kontakt herstellen. Der Austausch dient lediglich dazu, die eigenen Vorurteile bestätigen zu lassen (vgl. Brodnig, 2016: 23f.).

In einer weiteren Studie der schon genannten Forschergruppe wurde herausgefunden, dass Personen, die an Verschwörungstheorien glauben, auf paradoxe Weise reagieren, wenn sie mit Informationen konfrontiert werden, die ihre Ansichten in Frage stellen könnten: Ignorieren der Fakten, die der Verschwörungstheorie widerspricht oder verstärkte Zuwendung zu der Echokammer „Gleichgesinnter“ stellen Reaktionsmöglichkeiten dar. „Der Spiegel Online“ schreibt dazu treffend: „Echokammern werden zu Echobunkern“ (vgl. Stöcker, 25.1.2016 und Zollo et al., 2015). Die ForscherInnen haben eine Million Facebook-Kommentare auf ihre Tonalität hin untersucht und fanden heraus, dass mit fortschreitender Länge einer Online-Diskussion, die Wortwahl immer ruppiger wird. Erscheinen unter einem Facebook-Posting viele Kommentare, steigt die Wahrscheinlichkeit von negativen Wortmeldungen. Gegenstand der Untersuchung waren erneut die Postings von AnhängerInnen von Wissenschaftsseiten als auch jene von Verschwörungsseiten. Während 70 Prozent der Kommentare auf den Wissenschaftsseiten positiv oder neutral sind, ist dies bei VerschwörungsanhängerInnen nur zu 51 Prozent der Fall. Oder anders formuliert: Auf Wissenschaftsseiten ist jeder fünfte Kommentar positiv, auf Verschwörungsseiten jeder zehnte. Und weiters: Interagieren die unterschiedlichen Communities (in diesem Fall die „WissenschaftlerInnen“ und die „VerschwörungstheoretikerInnen“) miteinander, so weisen die Beiträge eine höhere Konzentration an negativer Stimmung auf (vgl. Zollo et al., 2015 und Brodnig, 2016: 24f.).

Brodnig spricht in diesem Zusammenhang einen wichtigen Punkt an, indem sie schreibt: „In den sozialen Medien lässt sich permanent ein Scheitern des menschlichen Diskutierens beobachten – ein Scheitern, das dadurch vereinfacht wird, dass diese Gruppen sich so leicht abspalten und radikalieren können. Denn Echokammern erleichtern

Radikalpositionen. Je seltener ich auf Andersdenkende treffe, umso weniger muss ich meine eigenen Argumente hinterfragen.“ (ebd.: 26).

Aber ist das von Brodnig diagnostizierte „Scheitern des menschlichen Diskutierens“ schon das letzte Wort? Dies fordert zu einem kurzen Exkurs heraus: In Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“ entwickelte er den Begriff der „kommunikativen Kompetenz“, in der er die Fähigkeit eines/einer SprecherIn sieht, einen wohlgeformten (nach den Regeln der Grammatik) Satz in Realitätsbezüge einzubetten. Der/Die SprecherIn handelt dabei nicht nur „sprachfähig“ sondern vor allem „kommunikationsfähig“ und muss das Vorhandensein dieser Kompetenzen auch bei seinem/seiner PartnerIn voraussetzen. Jeder/Jede kommunikativ Handelnde – so lautet Habermas' zentrale These – setzt nun die vier universalen Geltungsansprüche Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit voraus, die von beiden KommunikationspartnerInnen anerkannt werden müssen. Verständigung kann nur auf der vorausgesetzten Basis dieser gemeinsam anerkannten Geltungsansprüche zustande kommen. Habermas war sich dessen bewusst, dass das volle Einverständnis in Bezug auf alle vier genannten Geltungsansprüche nicht den Normalzustand kommunikativer Interaktion darstellt und verweist daher auch auf den Diskurs als eine weitere Form umgangssprachlicher Kommunikation. Im Diskurs versucht man, ein im kommunikativen Handeln vorausgesetztes, aber jetzt problematisch gewordenes Einverständnis durch Begründung wiederherzustellen. Wenn versucht wird, mit seinem/seiner KommunikationspartnerIn in einen Diskurs einzutreten, oder auch schon in dem Moment, wo wir unterstellen, dazu jederzeit in der Lage zu sein, wird eine Idealisierung vorgenommen, die niemals zur Gänze realisiert werden kann: Es wird eine ideale Sprechsituation unterstellt, in der der zwanglose Zwang des besseren Arguments herrscht. Diese wird weder durch äußere Einwirkungen auf die KommunikationspartnerInnen selbst noch durch äußere Zwänge behindert. Die ideale Sprechsituation ist vollkommen herrschaftsfrei, chancengleich – und kontrafaktisch, d.h. für die Realität nicht zutreffend. Menschen setzen nicht nur die reziproke Anerkennung der Geltungsansprüche voraus, sondern handeln damit im Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation, obwohl sie um ihre Kontrafaktizität wissen (vgl. Burkart, 2002: 436 – 442 und vgl. Habermas, 1995a: 116).

Natürlich lässt sich die Theorie Habermas' nicht exakt gleich auf das Problem des „Scheiterns des menschlichen Diskutierens“ oder gar des Hate Speech umlegen. Das Konzept der unterstellten „idealen Sprechsituation“ scheint aber dennoch die einzige Chance, der Vernunft auch in der (Online-)Kommunikation zum Durchbruch zu verhelfen. Liegt nicht der kommunikative, als auch moralische Idealanspruch an das Netz darin, dass

sich jeder/jede über das Internet artikulieren kann – also Chancengleichheit und das Fehlen eines Machtgefälles gegeben sind? Auch wenn dieser Anspruch kontrafaktisch bleibt.

In einer Untersuchung aus dem Jahr 2013 über die „Macht“ der Schimpfwörter beschäftigten sich die Wissenschaftler Daegon Cho und Alessandro Acquisti mit Leserkommentaren auf Nachrichtenseiten. Sie analysierten 75.000 Kommentare auf südkoreanischen Seiten und prüften, welche Wortmeldungen die meisten „Likes“ erhielten. Sie fanden heraus, dass Kommentare mit Schimpfwörtern mehr „Likes“, also mehr Bestätigung, erhalten als Postings ohne Beschimpfungen (vgl. Cho/Acquisti, 2013: 34).

Nicht nur wird dadurch die schimpfende Person mit Bestätigung belohnt, die Verteilung der „Likes“ kurbelt auch den bereits angesprochenen Algorithmus an, der die Meldungen filtert. Erhält nun ein Kommentar online besonders viel Zuspruch, wird er umso mehr Menschen sichtbar gemacht und erzielt somit eine größere Reichweite. Erntet eine besonders hasserfüllte Aussage viele „Likes“, ist es für eine/n neutralen MitdiskutantIn fast nicht möglich, dieselbe Aufmerksamkeit zu erlangen. Der rationale und gemäßigte Diskurs geht somit unter – er wird vom Algorithmus einfach nicht beachtet. Diese Medienlogik des Netzes erschwert die Realisierung der zuvor erwähnten „idealen Sprechsituation“ im Netz.

Brodnig spricht in diesem Zusammenhang von einer Mischung aus technischen und menschlichen Faktoren, die eine Polarisierung im Internet antreibt: Einerseits Menschen, die bei emotionalen Wortmeldungen eher auf „Gefällt mir“ drücken, andererseits der Algorithmus, der diese Meldungen hervorhebt. Für politische Parteien bedeutet dies, dass Politiker, die auf Stimmenfang durch populistische Parolen gehen aber auch Gruppen wie „Pegida“ und Co., es leichter haben. Und natürlich: Je wichtiger Facebook für Menschen wird, desto eher trägt es zur Meinungsbildung bei (vgl. Brodnig, 2016: 29f.). Zumindest sagen im Jahr 2015 32 Prozent der ÖsterreicherInnen, dass sie soziale Medien, allen voran Facebook, als Nachrichtenquelle nutzen (vgl. Fletcher/Damian, 2015: 22).

3.2.3. Falschmeldungen und ihre Richtigstellungen

Geht man also davon aus, dass rund ein Drittel der ÖsterreicherInnen soziale Netzwerke als Nachrichtenquelle nutzen und geht man ebenso davon aus, dass natürlich nicht nur Meldungen aus seriösen Quellen gepostet oder geteilt werden, sind Falschmeldungen und Lügengeschichten besonders gefährlich. Informationen werden oft unreflektiert, unkritisch und ungeprüft geteilt – manche Menschen nutzen das Internet sogar um bewusst falsche Inhalte zu streuen.

Neu ist dies nicht. Eines der bekanntesten und schockierendsten historischen Beispiele sind die „Protokolle der Weisen von Zion“. Dabei handelt es sich um ein hetzerisches und antisemitisches Pamphlet, das erstmals 1903 publiziert wurde. Das erfundene Schriftstück gab angeblich die Mitschrift eines geheimen Treffens jüdischer Führer wider und verschaffte einen Einblick in eine angeblich große Verschwörung. Von jüdischen Geheimbünden, die die Parlamente unterwandern, die öffentliche Meinung kontrollieren und die Weltherrschaft an sich reißen wollen, war die Rede. Die „Protokolle“ befeuerten den Antisemitismus zur damaligen Zeit und wurden ab 1934 sogar zum fixen Bestandteil des Unterrichts in deutschen Schulen (vgl. Angele, 3.8.2000). Obwohl die „Protokolle“ sowohl im englischsprachigen Raum und auch in Berlin in den 1920er Jahren als Fälschungen entlarvt wurden, wurden die Argumente dagegen erst recht als Beweis für die „jüdische Verschwörung“ gesehen – die Fälschung bot all jenen, die ihren Hass auf Juden und Jüdinnen richteten, eine Legitimation, ihren Aggressionen freien Lauf zu lassen (vgl. Brodnig, 2016: 120f.).

Besonders im Zusammenhang mit der Asyldebatte geht das Netz förmlich über vor Halbwahrheiten, Lügen und gefährlichen Behauptungen. Dabei ist das Ziel derjenigen, die Gerüchte streuen, Angst bei anderen Menschen zu erwecken und Feindbilder zu konstruieren. Speziell rechte Gruppierungen und Parteien setzen auf diese Strategie. Dies bestätigt auch die Initiative „Hoaxmap“, die ins Leben gerufen wurde, um der Anzahl an Gerüchten, Falschmeldungen und Lügengeschichten entgegenzuwirken. Die Website sammelt widerlegte Gerüchte über Geflüchtete und zeigt sie auf einer virtuellen Landkarte. Möchte nun jemand wissen, welche Gerüchte in seiner/ihrer näheren Umgebung verbreitet wurden, wird er/sie auf der Seite hoaxmap.org fündig. Zum Zeitpunkt des Entstehens dieser Arbeit wurden bereits 454 Vorfälle aufgelistet. Laut den Betreibern des Projekts „Hoaxmap“ ist die FPÖ, wie schon weiter oben beschrieben, unter den Top-Ten derjenigen im deutschsprachigen Raum, die Fake-News im Netz verbreiten. Solche Fake-News würden u.a. auch dadurch entstehen, dass die Manipulatoren aus mehreren wahrheitsgemäßen Meldungen eine neue Nachricht zusammensetzen (vgl. Der Standard Online, 29.12.2016).

Einen weiteren wichtigen Beitrag in der Aufklärungsarbeit leistet die Website „Mimikama“. Sie ist eine internationale Koordinationsstelle zur Bekämpfung von Internetmissbrauch und zentrale Anlaufstelle für InternetuserInnen, die verdächtige Internetinhalte melden möchten. Ob Abofallen, Spam-Mails, Falschmeldungen oder schädliche Links: Es gibt viele Möglichkeiten, Opfer von Internet-Kriminalität zu werden. Die Initiative recherchiert und prüft eingehende Meldungen – auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse verfassen sie auf ihrer Website Analyse- und Rechercheberichte darüber, die dann über den eigenen Facebook-Kanal geteilt werden. Die Website „Hoaxsearch“ (hoaxsearch.com) ist eine Gerüchte-Suchmaschine auf Initiative von „Mimikama“ und greift auf das Datenmaterial der Website zu.

Um Gerüchten und Falschmeldungen Einhalt zu gebieten, sind die „Social Media-Riesen“ Facebook und Twitter dem Netzwerk „First Draft News“ (firstdraftnews.com) beigetreten. Dem Verein, der gegen Falschmeldungen ankämpft, haben sich mehr als 30 Medien- und Technologieunternehmen angeschlossen. Darunter die „New York Times“, „Washington Post“, „BuzzFeed News“, die Nachrichtenagentur AFP und der Sender CNN. Die Organisation möchte einen Verhaltenskodex erschaffen und weiters eine Plattform bieten, auf der Mitglieder fragliche Inhalte überprüfen können. Ende Oktober ging die Plattform an den Start – schon im Vorfeld konnten sich Interessierte Videos ansehen, in denen erklärt wird, wie jeder/jede Meldungen aus sozialen Medien auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen kann (vgl. Mey, 14.9.2016).

Doch selbst wenn die Fehlinformation sich als solche herausstellt, überzeugt das viele Menschen emotional nicht. Die Falschmeldung ist oft schockierender und emotionalisierender als die Richtigstellung, weshalb sie auch von mehreren Menschen weitergereicht wird. Zum Teil wird sogar so argumentiert, dass die konkrete Information zwar falsch sei, aber sie doch auch trotzdem wahr sein könnte (vgl. Brodnig, 2016: 125). Gründe für das absichtliche Verbreiten von Falschmeldungen sieht der Psychologe Delroy Paulhus in dem Konzept der „Eigengruppe vs. Fremdgruppe“ – also in dem schon mehrfach erwähnten „wir und die anderen“-Gefühl, was sowohl Aggression als auch gezielte Manipulation erklären kann. Findet jemand nämlich etwas wirklich wichtig und glaubt er/sie, dass der Eigengruppe Schaden droht, dann sieht man es als ein harmloses, moralisches Vergehen, wenn man ein „paar wenige Lügen“ erzählt. Die vermeintliche „Notlüge“ dient also nur dazu, um auf eine angebliche Bedrohung hinzuweisen (vgl. ebd.: 128f.).

Falschmeldungen werden durch das Copy-Paste-Prinzip rasend schnell verbreitet – die ständige Wiederholung von gefälschten Inhalten ist es, was diese so erfolgreich machen: Die Quantität einer Aussage soll über die fehlende Qualität hinwegtäuschen. Oft reicht es

nicht, mit Richtigstellungen gegen Falschmeldungen anzukommen, da sie erstens – dies wurde bereits genannt – emotionalisierend im Gegensatz zur eher sachlichen und „unaufwühlenden“ Korrektur ist und zweitens, die Korrektur die falschen Menschen erreicht. Wer beispielsweise einer islamfeindlichen Seite folgt, bekommt vielleicht eine Falschmeldung dieser eingeblendet. Ihre Richtigstellung wird aber in vielen Fällen von einer anderen Seite geteilt, der anderen Personen folgen. Dies bedeutet, dass das ursprüngliche Gerücht und dessen Richtigstellung unterschiedliche Menschen eingeblendet bekommen. Im Englischen wird diesbezüglich auch von „Preaching to the choir“ gesprochen – wenn die Nachricht genau jene erreicht, die ohnehin schon an ihren Inhalt glauben. Der dritte Grund, warum Richtigstellungen nicht immer erfolgreich sind, liegt im „Backfire Effect“ – nach einer Richtigstellung sind Menschen von der Falschmeldung noch überzeugter (vgl. ebd.: 136ff.).

Als weiteres Problem kommt hinzu, dass die Richtigstellung manchmal dazu führen kann, dass die Lüge noch bekannter wird. Auch handwerkliche Fehler können dazu beitragen, dass eine Richtigstellung unwirksam ist.

Wie können also Richtigstellungen überzeugen? Die beiden amerikanischen Politologen Brendan Nyhan und Jason Reifler geben in ihrem Paper „Misinformation and Fact-Checking“ unter anderem folgende Ratschläge:

- Verzicht auf häufige Wiederholung der Falschaussage
- Die Korrektur nicht als Negation formulieren
- Unabhängige Experten zu Wort kommen lassen (vgl. Nyhan/Reifler, 2012: 17f.)

Richtigstellungen sind für jene Menschen wichtig, die noch keine „festgefahrene“ Meinung vertreten. Mit Korrekturen kann verhindert werden, dass UserInnen zunehmend einem Irrtum aufsitzen. Schwierig wird es bei jenen, die für Argumente nicht erreichbar sind. In diesem Fall empfiehlt Brodnig an einen Wert zu appellieren, der dem/der VerhandlungspartnerIn am Herzen liegt. Bei besonders gehässigen und gewalttätigen Lügen bzw. Falschmeldungen sieht Brodnig in Härtefällen ein juristisches Vorgehen als notwendig (vgl. Brodnig, 2016: 144f.).

3.3. Hate Speech - Rechtliche und Medienpolitische Maßnahmen

Dem Hass im Netz muss entschieden entgegengetreten werden. Dies kann mit Hilfe von repressiven und präventiven Maßnahmen gelingen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den rechtlichen Handhaben des Staates aber auch jedes/jeder einzelnen sowie Möglichkeiten und Initiativen, dem Hass im Netz vorzubeugen.

3.3.1. Repressive Strategien

3.3.1.1. *Grenzen der Meinungsfreiheit*

Einer der wichtigsten Grundlagen der Demokratie ist das Recht auf freie Meinungsäußerung. In Österreich ist dieses Recht in der Verfassung verankert und wird auch in der von Österreich unterzeichneten Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) garantiert (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem):

Staatsgrundgesetz Art. 13: *Jedermann hat das Recht, durch Wort, Schrift, Druck oder durch bildliche Darstellung seine Meinung innerhalb der gesetzlichen Schranken frei zu äußern.*

EMRK Art. 10 (1): *Jedermann hat Anspruch auf freie Meinungsäußerung. Dieses Recht schließt die Freiheit der Meinung und die Freiheit zum Empfang und zur Mitteilung von Nachrichten oder Ideen ohne Eingriffe öffentlicher Behörden und ohne Rücksicht auf Landesgrenzen ein.*

(2): *Da die Ausübung dieser Freiheiten Pflichten und Verantwortung mit sich bringt, kann sie bestimmten, vom Gesetz vorgesehenen Formvorschriften, Bedingungen, Einschränkungen oder Strafdrohungen unterworfen werden, wie sie in einer demokratischen Gesellschaft im Interesse der nationalen Sicherheit, der territorialen Unversehrtheit oder der öffentlichen Sicherheit, der Aufrechterhaltung der Ordnung und der Verbrechensverhütung, des Schutzes der Gesundheit und der Moral, des Schutzes des guten Rufes oder der Rechte anderer unentbehrlich sind, um die Verbreitung von vertraulichen Nachrichten zu verhindern oder das Ansehen und die Unparteilichkeit der Rechtsprechung zu gewährleisten.*

Die Meinungsäußerungsfreiheit hat jedoch ihre Grenzen. Nämlich dort, wo es nicht mehr um „Meinung“ sondern beispielsweise um den Tatbestand der Verhetzung (§283 StGB) sowie Verstöße gegen das Verbotsgesetz (Verbotsgesetz 1947) geht.

Zur praktischen Veranschaulichung wird ein Beispiel des Rassismus-Reports der NGO ZARA-Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit des Jahres 2015 herangezogen: Im konkreten Fall handelt es sich um einen Hassposter, der online Aussagen wie „das drecksack aus den islamländern muss abgeschossen werden [sic!]“, „time to kill&remove all islam from europe [sic!]“, „fucking muslims“ und „islam schweine [sic!]“ tätigt. Gemäß der Rechtsprechung zum Delikt der Verhetzung wird „Hetze“ als „eine in einem Appell an Gefühle und Leidenschaften bestehend tendenziöse Aufreizung zum Hass und zur Verachtung“ definiert (OGH 28.1.1998, 15 Os 203/98). Im Zuge der Strafrechtsnovelle 2015, die mit 1. Jänner 2016 in Kraft getreten ist, wurde der Tatbestand der Verhetzung neu formuliert, um internationalen Verpflichtungen zu entsprechen und bestehende Defizite beim Schutz von Hetze betroffener Menschen, zu beseitigen (vgl. ZARA Rassismus Report 2015: 26).

Gemäß §283 StGB ist wegen Verhetzung strafbar:

(1) Wer öffentlich auf eine Weise, dass es vielen Menschen zugänglich wird,

- 1. zu Gewalt gegen eine Kirche oder Religionsgesellschaft oder eine andere nach den vorhandenen oder fehlenden Kriterien der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion oder Weltanschauung, der Staatsangehörigkeit, der Abstammung oder nationalen oder ethnischen Herkunft, des Geschlechts, einer körperlichen oder geistigen Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung definierte Gruppe von Personen oder gegen ein Mitglied einer solchen Gruppe ausdrücklich wegen der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe auffordert oder zu Hass gegen sie aufstachelt,*
- 2. in der Absicht, die Menschenwürde anderer zu verletzen, eine der in Z 1 bezeichneten Gruppen in einer Weise beschimpft, die geeignet ist, diese Gruppe in der öffentlichen Meinung verächtlich zu machen oder herabzusetzen, oder*
- 3. Verbrechen im Sinne der §§ 321 bis 321f sowie § 321k, die von einem inländischen oder einem internationalen Gericht rechtskräftig festgestellt wurden, billigt, leugnet, gröblich verharmlost oder rechtfertigt, wobei die Handlung gegen eine der in Z 1 bezeichneten Gruppen oder gegen ein Mitglied einer solchen Gruppe ausdrücklich wegen der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe gerichtet ist und in einer Weise begangen wird, die geeignet ist, zu Gewalt oder Hass gegen solch eine Gruppe oder gegen ein Mitglied einer solchen Gruppe aufzustacheln, ist mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren zu bestrafen.*

(2) Wer die Tat nach Abs. 1 in einem Druckwerk, im Rundfunk oder sonst auf eine Weise begeht, wodurch die in Abs. 1 bezeichneten Handlungen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich werden, ist mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren zu bestrafen.

(3) Wer durch eine Tat nach Abs. 1 oder 2 bewirkt, dass andere Personen gegen eine in Abs. 1 Z 1 bezeichnete Gruppe oder gegen ein Mitglied einer solchen Gruppe wegen dessen Zugehörigkeit zu dieser Gruppe Gewalt ausüben, ist mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren zu bestrafen.

(4) Wer, wenn er nicht als an einer Handlung nach den Abs. 1 bis 3 Beteiligter (§ 12) mit strengerer Strafe bedroht ist, schriftliches Material, Bilder oder andere Darstellungen von Ideen oder Theorien, die Hass oder Gewalt gegen eine in Abs. 1 Z 1 bezeichnete Gruppe oder gegen ein Mitglied einer solchen Gruppe wegen dessen Zugehörigkeit zu dieser Gruppe befürworten, fördern oder dazu aufstacheln, in einem Druckwerk, im Rundfunk oder sonst auf eine Weise, wodurch diese einer breiten Öffentlichkeit zugänglich werden, in gutheißender oder rechtfertigender Weise verbreitet oder anderweitig öffentlich verfügbar macht, ist mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bis zu 720 Tagessätzen zu bestrafen (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem).

Der geschützte Personenkreis bezieht sich auf Gruppen und einzelne Mitglieder solcher Gruppen, die – bezogen auf rassistische Vorfälle – nach (vorhandener oder fehlender) „Rasse“, Hautfarbe, Sprache, Religion, Staatszugehörigkeit, Abstammung, nationaler oder ethnischer Herkunft definiert werden.

Durch die Novellierung wird klargestellt, dass auch Hetze gegen „AusländerInnen“, „MigrantInnen“, „Flüchtlinge“ und „AsylwerberInnen“ vom Anwendungsbereich erfasst ist. Im Einzelnen ist es gemäß Abs. 1 verboten, gegen eine solche Gruppe oder ein Gruppenmitglied zu Gewalt aufzufordern oder zu Hass aufzustacheln. Gemäß Abs. 2 macht sich derjenige strafbar, wer in der Absicht, die Menschenwürde anderer zu verletzen, eine dieser Gruppen in einer Weise beschimpft, die geeignet ist, diese Gruppe in der öffentlichen Meinung verächtlich zu machen oder herabzusetzen. Komplette neu ist der Tatbestand in Abs. 1 Z 3, wo internationale Vorgaben zur strafrechtlichen Bekämpfung bestimmter Formen und Ausdrucksweisen von Rassismus umgesetzt werden. Die höhere Strafandrohung in Abs. 2 bezieht sich auf verhetzende Aussagen, die einer „breiten Öffentlichkeit“ zugänglich gemacht werden (Personenkreis ab ca. 150 Personen) und betrifft somit auch Hass und Hetze im Internet. Wenn eine verhetzende Handlung die Gewaltausübung gegen eine Gruppe oder ein Mitglied dieser Gruppe bewirkt, so ist dies nach Abs. 3 strafbar. Abs. 4 bezieht sich erneut auf die breite Öffentlichkeit, also auch auf

das Internet: Wird Hass- und Hetzpropaganda „in gutheiender oder rechtfertigender Weise“ verbreitet, ist dies verboten, wenn diese dadurch einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird. Damit ist nicht nur das selbstständige Verfassen eines hetzerischen Postings gemeint, sondern auch das Weiterverbreiten solcher Inhalte (vgl. ZARA Rassismus Report 2015: 27).

Das Verbotsgesetz 1947 bezieht sich auf verschiedene verbotene Formen der nationalsozialistischen Wiederbetätigung. Die für diese Arbeit wichtigste Bestimmung ist folgende:

Art.1: §3g. Wer sich auf andere als die in den §§3a bis 3f bezeichnete Weise im nationalsozialistischen Sinn betätigt, wird, sofern die Tat nicht nach einer anderen Bestimmung strenger strafbar ist, mit Freiheitsstrafe von einem bis zu zehn Jahren, bei besonderer Gefährlichkeit des Täters oder der Betätigung bis zu 20 Jahren bestraft.

§ 3h. Nach §3g wird auch bestraft, wer in einem Druckwerk, im Rundfunk oder in einem anderen Medium oder wer sonst öffentlich auf eine Weise, daß es vielen Menschen zugänglich wird, den nationalsozialistischen Völker mord oder andere nationalsozialistische Verbrechen gegen die Menschlichkeit leugnet, gröblich verharmlost, gutheißt oder zu rechtfertigen sucht (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem).

Die Äußerungen des weiter oben erwähnten Users sind nach österreichischem Recht strafbar. Verhetzende und der Menschenwürde anderer verletzende Kommentare sind kein Teil der Ausübung der Meinungsfreiheit (vgl. ZARA Rassismus Report 2015: 26).

3.3.1.2. Rechtliche Konsequenzen

Der „Klagsverband zur Durchsetzung der Rechte von Diskriminierungsopfern“ uert sich zur aktuellen Gesetzeslage im Hinblick auf Hate Speech kritisch. So wird betont, dass eines der Hauptprobleme bei den Überlegungen, ob eine Aussage in die Kategorie des verbotenen Hate Speech fällt, die damit verbundene Beschränkung der Meinungsfreiheit darstellt. „Denn mit dem Verbot gewisser Äußerungen zum Schutz vor Diskriminierung geht stets eine Beschränkung des Grundrechtes auf Redefreiheit einher. Dieses Spannungsfeld gebietet sorgfältige und überlegte Abgrenzungen, die auf keinen Fall willkürlich erfolgen dürfen“ (Klagsverband, 2016). Urteile zu Hate Speech in Österreich sind laut Klagsverband selten. Die Hürde zu einer Verurteilung ist hoch, welche Veränderung die Novellierung des § 283 trotzdem bringen kann, bleibt vorerst abzuwarten (vgl. ebd.).

Brodnig schreibt hingegen in dem Artikel „Dieser Hass hat Konsequenzen“ im „Profil“ vom 30.5.2016, dass die Anzahl der Gerichtsurteile wegen Verhetzung massiv gestiegen sind. So war 2015 mit 44 Verurteilungen wegen Verhetzung ein negatives Rekordjahr. Während es 2013 nur acht Verurteilungen gab, stieg 2014 die Zahl schon auf 30 an. Am häufigsten ging es dabei um Aussagen im Internet, die die Flüchtlingsdebatte oder die Bundespräsidentenwahl betraf. Folgende Urteile sind unter anderen in Österreich laut „Profil“ ergangen (vgl. Brodnig, 30.5.2016):

Posting: *„Ich bin eher dafür, dass man kanackische Kinder vor den Augen der kanackischen Eltern aufschlitzt oder aufspießt! Den keine einzige kanackische Drecksau hat ein Recht auf Leben !!! Ist lebensunwerter Dreck sozusagen ! [sic!]“*

Urteil des Landesgerichts Innsbruck: EUR 1200,- Geldstrafe.

Posting: *„da brauchen wir die Endlösung“*

Urteil des Landesgerichts Salzburg: drei Monate bedingte Freiheitsstrafe.

Posting: *„Perverse Schweine gab es leider immer mehr wie man sieht. Tragisch. Da verstehe ich den Führer manchmal, weil es sich um genetisches Mist handelt [sic!]“*

Urteil des Landesgerichts Linz: drei Monate bedingte Freiheitsstrafe.

Posting: *„Ich begrüße euch Juden mit zwei Worten: Heil Hitler und auf Wiedersehen“*

Urteil des Landesgerichts Leoben: vier Monate bedingte Freiheitsstrafe.

Posting: *„Der Islam gehört unter Strafe gestellt und jeder der ihn ausübt gehört erschossen!!“*

Urteil des Landesgerichts Innsbruck: EUR 1.800,- Geldstrafe.

Posting: *„Muslime sind Inzuchtler, Kinderficker und ohne Hirn [sic!]“*

Urteil des Landesgerichts Klagenfurt: vier Monate bedingte Freiheitsstrafe.

Posting: *„(...) gott hatte dünnschiss und schaffte es nicht mehr zum klo, mit hohem druck schoss es raus und alles runter auf die erde ‚der Islam war geboren‘, er wollte es weg wischen aber zu spät, es hatte sich schon überall hin verbreitet (...) das heisst im klartext, wir müssen den islam mit all deren anhängern und randgruppen töten um in frieden leben zu können – es gibt keinen anderen weg – wie dieses video gerade gezeigt hat [sic!]“*

Urteil des Landesgerichts Graz: drei Monate bedingte Freiheitsstrafe wegen Herabwürdigung religiöser Lehren und Verhetzung.

Posting: *„polizei vertrieb die neger, nicht vertreiben, erschießen, eine andere sprache verstehen die primitiven neger nicht 11 egal wo sie leben, usa, oder europa überall nur gewalt, verbrechen und drogen 1 es wird zeit das die weissen sich diese probleme endlich für immer vom hals befreien ! tun wir das nicht werden die neger gemeinsam mit den moslem ganz europa in einen gewaltigen feuerball verwandeln 11 auf zu den waffen, wenn ihr wartet seit ihr verloren 1 [sic!]“*

Urteil des Landesgerichts Wien: EUR 720,- Geldstrafe.

Was kann nun jede/r Einzelne gegen Hasspostings dieser Art in rechtlicher Hinsicht unternehmen? Eine Möglichkeit in Österreich stellt die direkte Weiterleitung an die Meldestelle für NS-Wiederbetätigung des Bundesministeriums für Inneres dar. Diese ist Teil des Bundesamtes für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung und nimmt Meldungen über Websites und Forenbeiträge mit neonazistischen, rassistischen und antisemitischen Inhalten entgegen. Eine weitere Möglichkeit ist das Melden der betreffenden Postings an die NGO ZARA-Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit, welche die Weiterleitung an die NS-Wiederbetätigungsstelle übernimmt. Ebenso wird seitens ZARA der/die jeweilige SeitenbetreiberIn kontaktiert und zum Entfernen der Inhalte aufgefordert. Die/Der BetreiberIn ist nach Hinweis auf die strafrechtliche Relevanz verpflichtet, die Einträge zu löschen. Bleiben die Inhalte dennoch weiterhin abrufbar, ist auch die/der BetreiberIn strafrechtlich zu belangen (vgl. ZARA Rassismus Report 2015: 27).

In Deutschland wurde in einigen Bundesländern ein Online-Formular eingeführt, mit welchem jeder/jede Mitteilungen, Hinweise und Anzeigen an die Polizei übersenden kann. Mit Hilfe sogenannter „Internet-Wachen“ sollen Hasspostings schneller und einfacher zur Anzeige gebracht werden (vgl. Stiftung Warentest, 17.5.2016).

Auch „Die Grünen“, die sich schon länger dem Kampf gegen Hasspostings verschrieben haben, setzten im September 2016 rechtliche Schritte und klagten Facebook. Auslöser war ein Posting einer Userin, das den Tatbestand der üblen Nachrede und Ehrenbeleidigung erfüllen sollte und gegen Bundessprecherin und Klubobfrau Eva Glawischnig gerichtet war. Da die Aufforderung, das Posting zu löschen, nicht erfolgreich war, steht nun Facebook selbst in der Verantwortung. Seit vielen Monaten gehen „Die Grünen“ gegen dem Hass im Netz vor: Im Jahr 2015 hat die Partei 40 Verfahren geführt. Das Zwischenfazit der Partei lautet: Grundsätzlich bietet die österreichische Rechtslage einen guten Schutz. Es ist aber

problematisch, dass Facebook sich nicht mit nationalen Gesetzen wie beispielsweise dem E-Commerce-Gesetz oder dem Verbotsgesetz auseinandersetzt. Als Beispiel wird hier ein Facebook-Nutzer genannt, der für Glawischnig „eine Gaskammer“ forderte. „Die Grünen“ meldeten den Kommentar, Facebook sah aber keinen Verstoß gegen ihre „Community Standards“. Außerdem löscht Facebook nicht, sondern sperrt lediglich den Zugriff - was bedeutet, dass aus anderen Ländern „gelöschte“ Postings weiterhin abrufbar sind. Die Anwältin der „Grünen“, Maria Windhager, sieht darin keine grundlegende Entfernung (vgl. Die Grünen, 16.9.2016). Zum Zeitpunkt des Entstehens dieser Arbeit, lag noch keine Stellungnahme seitens Facebook vor.

3.3.1.3. Internationale Rechtsabkommen

Um Hassreden im Internet in einem länderübergreifenden Rahmen bekämpfen zu können, wurden folgende Beispiele internationaler Rechtsabkommen gegen Hate Speech beschlossen:

Vereinte Nationen: Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung

Die Vertragsstaaten verpflichten sich unter anderem, „jede Verbreitung von Ideen, die sich auf die Überlegenheit einer Rasse oder den Rassenhass gründen, jedes Anstiften zur Rassendiskriminierung und jede Gewalttätigkeit oder Anstiftung dazu gegen eine Rasse oder eine Personengruppe anderer Hautfarbe oder ethnischer Zugehörigkeit“ zu einer nach dem Gesetz strafbaren Handlung zu erklären und Organisationen, die Rassendiskriminierung fördern und dazu anstiften, als gesetzwidrig zu erklären und zu verbieten. Die Umsetzung des Übereinkommens obliegt dem Fachausschuss gegen Rassendiskriminierung.

Europarat: Übereinkommen über Computerkriminalität

Das Übereinkommen über Computerkriminalität von 2003 regelt die Strafbarkeit von rassistischen und fremdenfeindlichen Handlungen, die durch Computersysteme verbreitet werden. Die Vertragsparteien müssen die erforderlichen gesetzgeberischen Maßnahmen treffen, um die Verbreitung rassistischen und fremdenfeindlichen Materials über Computersysteme nach ihrem innerstaatlichen Recht als Straftaten zu beschreiben.

Europäische Union: Rahmenbeschluss des Rates zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

Dieser Rahmenbeschluss der Europäischen Union sieht die Angleichung der Gesetze und Bestimmungen in den Mitgliedsstaaten bei rassistischen und fremdenfeindlichen Vergehen vor. In allen Mitgliedsstaaten soll Rassismus und Fremdenfeindlichkeit durch effektive, angemessene und abschreckende Strafen geahndet werden. Dies betrifft alle Vergehen, die auf dem Gebiet der EU und von einem Angehörigen eines Mitgliedstaates oder einer juristischen Person mit Sitz in einem Mitgliedstaat begangen werden (vgl. UNITED for Intercultural Action, Thematic Leaflet: 3)

3.3.1.4. Im Spannungsfeld zwischen Zensur und Meinungsfreiheit

Neu ist die Problematik der Hasspostings für Facebook nicht. In der Vergangenheit kam es schon des Öfteren zu Kritik an dem Unternehmen, da das gesetzte Vorgehen gegen gemeldete Kommentare nicht ausreichend wäre.

Gleichzeitig wird dem Unternehmen ein zweiter Punkt vorgeworfen: Das willkürliche Löschen von Inhalten oder das Sperren (wenn auch nur für kurze Zeit) von NutzerInnen. Unweigerlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach Zensur von missbilligenden Meinungen bzw. UserInnen.

In das Kreuzfeuer der internationalen Kritik kam Facebook wegen der Entfernung des Artikels der norwegischen Zeitung „Aftenposten“, welcher das berühmte Vietnamkriegsfoto des nackten Mädchens zeigte. Laut dem Konzern verstoße das Bild gegen die Regeln zur Darstellung von Nacktheit. Schließlich ruderte Facebook zurück und entschuldigte sich, die historische Bedeutung des Fotos würde doch überwiegen (vgl. Mimikama, 12.9.2016).

Größer als über die gelöschten Beiträge ist die Empörung über die stehengelassenen Postings. 2015 brachte der Journalist Michael Nikbakhsh eine Anzeige gegen Facebook wegen Beitragstäterschaft bei der Verbreitung von Hasspostings ein – diese wurde von der Staatsanwaltschaft St. Pölten abgewiesen. Das Verhalten von Facebook als Host-Provider weise keine strafrechtliche Relevanz auf. Ein „Persilschein“ für das Nicht-Entfernen von gemeldeten Hasspostings? So kritisiert zumindest der Journalist Nikbakhsh die Entscheidung der Staatsanwaltschaft (vgl. Tiroler Tageszeitung Online, 2.9.2016).

Rund um die Uhr soll das „Community-Operations-Team“ an Facebook-Standorten auf der ganzen Welt arbeiten. Jede Meldung auf Facebook würde von jemandem mit Muttersprache des jeweiligen Landes gelesen und im Hinblick auf die Gesetze des betreffenden Landes überprüft. Wie viele Beiträge pro Tag überprüft werden, ob die

PrüferInnen juristisch ausgebildet sind und wie viele Personen im Team arbeiten, wird seitens Facebook nicht genannt. Warum Beiträge mit heftiger Wortwahl oft „nicht gegen die Facebook-Richtlinien verstoßen“, erklärte eine anonym bleiben wollende Facebook-Sprecherin: „Inhaltliche Richtlinien aufzustellen, die es mehr als einer Milliarde Menschen erlauben, sich Ausdruck zu verschaffen und gleichzeitig die Rechte und Gefühle anderer Menschen zu respektieren, ist eine permanente Herausforderung.“ Ebenso hieß es, dass die Redefreiheit, vergleichbar mit der „Freedom of Speech“, hohe Priorität bei Facebook habe, die Sicherheit für die Nutzer aber dennoch gewährleistet sein müsse. So kann es vorkommen, dass Facebook zwar gegen Inhalte wie „Nacktheit“ vorgeht, aber gleichzeitig Beiträge stehen lässt, die aus Sicht des Konzerns keine Gefahr oder Belästigung für die NutzerInnen darstellen (vgl. Kantner, 1.7.2016).

Nach dem deutschen Bundesjustizminister Heiko Maas werden strafbare Inhalte „viel zu wenig und zu langsam“ gelöscht. Von den strafbaren Inhalten, die UserInnen melden, löschte Twitter gerade einmal ein Prozent, YouTube nur zehn und Facebook 46 Prozent. Anders würden die Konzerne reagieren, wenn sich Institutionen wie beispielsweise „jugendschutz.net“ mit Beschwerden an die Netzwerke wendeten. In solchen Fällen sei der Anteil gelöschter Inhalte deutlich höher. Im September 2015 wurde eine Task Force gegründet, welche sich mit den Internetunternehmen darauf einigte, dass gemeldete und strafbare Beiträge innerhalb von 24 Stunden entfernt werden sollen. Laut einer ersten Zwischenbilanz der Initiative „jugendschutz.net“, hat Youtube 96 Prozent und Facebook 84 Prozent der gemeldeten Beiträge gelöscht, die Hälfte davon innerhalb von 24 Stunden – vorausgesetzt die Meldungen kamen von der Organisation selbst. Heiko Maas erklärte, dass die Lage zwar besser geworden, aber noch lange nicht gut sei (vgl. Der Spiegel Online, 26.9.2016).

Ende Mai 2016 vereinbarten auch die Unternehmen Facebook, Twitter, YouTube und Microsoft mit der Europäischen Kommission den sogenannten „Code of Conduct on Countering Illegal Hate Speech Online“, in dem sie sich unter anderem dazu verpflichteten, illegale Inhalte innerhalb von 24 Stunden zu überprüfen und diese zu entfernen bzw. für die UserInnen nicht mehr zugänglich zu machen (vgl. Europäische Kommission, 31.5.2016). Ob die IT-Unternehmen ihrer Verpflichtung tatsächlich nachkommen, überprüften im Herbst 2016 zwölf Organisationen aus neun EU-Staaten, unter anderem auch die Organisation ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit, welche für die Lage in Österreich zuständig war. ZARA gab bekannt, dass im Monitoringzeitraum von 10.10.-20.11.2016 insgesamt 94 Beiträge gemeldet, von denen 11 gelöscht wurden. In folgenden Netzwerken wurden sowohl Videos als auch Kommentare überprüft: Facebook (50 Beiträge gemeldet),

Twitter (29 gemeldet), YouTube (15 gemeldet). 88 Beiträge wurden von den JuristInnen der ZARA-Beratungsstelle als illegal eingestuft und sechs als zumindest klare Verstöße gegen die Nutzungsbedingungen. Von den insgesamt 11 gelöschten Inhalten wurden 10 von Facebook und einer von Twitter entfernt. Die Organisation konnte weiters feststellen, dass das Ergebnis in Österreich mit einer Löschquote von 11 Prozent unter dem Durchschnitt des Monitorings in neun Ländern liegt (28 Prozent) (vgl. ZARA, 12.12.2016).

Insgesamt wurden von 12 Organisationen aus den Ländern Österreich, Belgien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Italien, Niederlande, Spanien und Großbritannien 600 Beiträge gemeldet, von denen 160 (28 Prozent) entfernt wurden (vgl. Europäische Kommission Factsheet, Dezember 2016).

Die Reglementierung von Hasskommentaren befindet sich im Spannungsfeld zwischen Zensur und Redefreiheit – die richtige Balance scheint noch nicht gefunden zu sein. Darf man doch nicht vergessen, dass das Internet den demokratischen Diskurs revolutioniert hat: Menschen können mittels Kommentarfunktionen, Blogs oder eigenen Websites öffentlich an der politischen Willensbildung teilnehmen. Das Internet stellt also eine Möglichkeit der politischen Partizipation dar. Würde beispielsweise die Kommentarfunktion auf Nachrichtenseiten ausgeschaltet werden, wird BürgerInnen damit eine Möglichkeit der Partizipation genommen. Eine sorgfältige Moderation der Foren und Kommentarspalten auf Facebook-Seiten wäre eine gute aber aufwendige und ressourcenkostende Lösung.

Natürlich geht es nicht darum, missbilligende Meinungen, die nicht dem eigenen Weltbild entsprechen, zu zensieren. Doch wie schon festgestellt, ist das Recht auf freie Meinungsäußerung kein absolutes Recht: Die Grenze wird dort gezogen, wo die Würde des/der anderen verletzt wird und Äußerungen gegen das Strafrecht des jeweiligen Landes verstoßen.

3.3.2. Präventive Strategien

So wichtig die rechtlichen Konsequenzen für Hate Speech sind, so stellt sich dennoch die Frage, wie man der Verrohung der Sprache sowie antidemokratischem Verhalten im Internet vorbeugen kann. Dazu zählen sicher Maßnahmen im Bildungsbereich – worauf noch später eingegangen wird – aber auch Verpflichtungen des Staates und der Politik.

3.3.2.1. *Initiativen gegen Hate Speech*

- Eine der bekanntesten europaweiten Initiativen zur Prävention und Sensibilisierung ist das „No Hate Speech Movement“ des Europarats. Die Kampagne bekämpft Hate Speech in all seinen Formen im Netz, sensibilisiert, weist auf Gefahren der Hassreden für die Demokratie und den betroffenen Menschen hin und versucht das Interesse von Jugendlichen, am politischen Leben teilzunehmen, zu fördern (<https://www.nohatespeechmovement.org/>).
- Im Sommer 2016 wurde seitens Politik von Staatssekretärin Muna Duzdar die Kampagne „#GegenHassimNetz“ präsentiert um auf die steigende Anzahl von Hasspostings zu reagieren.
- Die im Oktober 2016 neu vorgestellte Initiative „Digitale Courage“ des Bundesratspräsidenten Mario Lindner versucht Strategien und Lösungsansätze in Bezug auf Hate Speech zu entwickeln und geht auch der Frage nach, was Politik, Zivilgesellschaft und Einzelne dafür tun können, um ein gesellschaftliches Klima für digitale Zivilcourage zu schaffen (vgl. Pressedienst der Parlamentsdirektion, 19.10.2016).
- YouTube startete zusammen mit der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (FSM) sowie dem Mentorenprogramm „Digitale Helden“ eine Initiative für mehr Toleranz und Respekt unter dem Namen „#NichtEgal“. Mehr als zwanzig der erfolgreichsten Youtube-Künstler Deutschlands unterstützen diese Initiative (Website der Initiative: <https://nichtegal.withyoutube.com/>).
- Auch Facebook selbst startete gemeinsam mit der deutschen Amadeu Antonio Stiftung, dem Institute for Strategic Dialogue, (ISD) und dem International Centre for

Radicalisation and Political Violence (ICSR) als Partner die „Initiative für Zivilcourage Online“, welche das Ziel verfolgt, Hassrede und Extremismus im Internet zu bekämpfen. Dabei setzt die Initiative auf die Unterstützung von Organisationen und AktivistInnen. Besonders wichtig ist die „Gegenrede“ – diese sei stärker als Zensur, insbesondere wenn es darum geht, vorurteilsbehaftete und einseitige Meinungen nachhaltig zu verändern. Kampagnen, die positive Dialoge und Debatten anregen, sollen stärker wahrgenommen werden (vgl. Institut for Strategic Dialogue, 2016).

- Durch die Initiative „aufstehn.at“ engagieren sich zahlreiche Menschen gegen Hass im Netz und gegen sexualisierte Gewalt – besonders durch die Kampagne #solidarystorm, welche von den Journalistinnen Corinna Milborn, Ingrid Thurnher und Hanna Herbst ins Leben gerufen wurde.

Die hier angeführten Initiativen sind nur beispielhaft zu verstehen und decken keineswegs das gesamte Angebot an präventiven Maßnahmen ab. Zwar entstehen auf Grund der Dringlichkeit der aktuellen Situation immer wieder neue Initiativen oder Kampagnen, es bedarf aber eines noch entschiedeneren Entgegentretens seitens der Politik im Kampf gegen Hass im Netz – vor allem muss der Internetriese Facebook endlich zur Verantwortung gezogen werden. Auch Brodnig stellt fest, dass der/die einzelne UserIn das Problem des Hasses nicht im Alleingang lösen kann: „Wir brauchen die Unterstützung von Onlinemedien, Webseitenbetreibern, Social-Media-Zuständigen und den großen Internetkonzernen. Sie haben die Möglichkeit, Nutzer vor den allerschlimmsten Beleidigungen zu schützen [...]. Deswegen ist es klug, dass von Seiten der Politik und auch von Journalisten zunehmend Verantwortung von Facebook eingefordert wird“ (Brodnic, 2016: 82).

3.3.2.2. *Social Media – Leerstelle in den Lehrplänen*

Obwohl eingangs erwähnt wurde, dass vorbeugende Maßnahmen im Zusammenhang mit Hate Speech nicht ausschließlich dem Bildungsbereich zuzuschreiben sind, muss dennoch erwähnt werden, dass Social Media als eigener Themenbereich keinen expliziten Einzug in die österreichischen Lehrpläne gefunden hat. Wäre das Gegenteil der Fall, könnte man dies als pädagogische und demnach auch präventive Maßnahme anführen.

Durch soziale Medien entstehen neue Herausforderungen, die besonders die Medienpädagogik in Angriff nehmen muss. So schreibt das Bundesministerium für Bildung

(BMB): „[...] Angesichts der Herausforderung durch die elektronischen Medien muss sich die Schule verstärkt dem Auftrag stellen, an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken, die Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anzuregen und sich im Sinne des Unterrichtsprinzips „Medienerziehung“ um eine Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen zu bemühen [...]“ (Bundesministerium für Bildung, 2012: 1).

Zwar spricht das BMB von den „Herausforderungen durch die elektronischen Medien“ - Social Media mit den dazugehörigen Problemfeldern hat aber noch nicht automatisch Einzug in die Lehrpläne der Schulen gefunden. Um einige Beispiele zu geben, werden nachfolgend nur auszugsweise die Lehrpläne von einigen Schultypen in Österreich beschrieben – das vollständige Bildungsangebot würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Vorschule: Unter den Punkten „Bildungs- und Lehraufgaben“ bzw. „Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe“ fällt der Bereich der „Sachbegegnungen“. Darin wird das „Bewusstmachen sozialer und gegenständlicher Sachverhalte der unmittelbaren Umwelt des Kindes, Grundlegung von Einsichten und Einstellungen, sowie eine allmähliche Erweiterung des Verhaltens, des Wissens und Könnens der Lern- und Arbeitsweisen in diesem Bereich auf Grund eigener Erfahrungen“ als Aufgabe gesehen (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2003: 1). In Bezug auf Medien werden das „Bewusste Ansehen bzw. Anhören von Fernseh- und Radiosendungen, CD, Kassetten, Videos...“ sowie „Spielen und Lernen mit dem Computer“ als Themen behandelt. Als eigener Punkt im Lehrplan sind die „Gefahren der Medien“ angeführt; das Ziel dahingehend lautet „Anbahnen einer kritischen Haltung beim Gebrauch der Medien“ (vgl. ebd.: 5).

Volksschule: Erst in der zweiten Grundstufe der Volksschule wird im Sachunterricht das Thema Medien aufgegriffen. Unter dem Punkt „Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft“ sollen Kinder Informationen über (ausgewählte) sozial bedeutsame Ereignisse und Einrichtungen selbstständig ermitteln. Sie sollen Medien als Informationsquelle nutzen sowie die Gestaltung und Wirkung von Informationen vergleichen und bewerten lernen (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2010: 10). Im gesamten Lehrplan der Volksschule wird das Thema Medienerziehung als eigenes Unterrichtsprinzip gelistet (vgl. Bundesministerium für Bildung, 13.12.2012: 18), jedoch nicht näher erläutert. Umgang mit Medien als sinnvolle Freizeitgestaltung (vgl. ebd.: 23) sowie medienspezifische Vorteile moderner Kommunikations- und Informationstechniken als Vorschlag zur Aktivierung und Motivierung

der SchülerInnen (vgl. ebd.: 28) werden genannt. Im Bereich des bildnerischen Gestaltens sollen in der zweiten Grundstufe Manipulationsmöglichkeiten in Film/Video, Fotografie und Printmedien wahrgenommen und reflektiert werden (vgl. ebd.: 180).

Hauptschule: Im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ sollen Verfahren und Methoden vermittelt werden, die dazu befähigen, mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren (vgl. Bundesministerium für Bildung, Lehrplan Hauptschule: 3). Weiters soll der Bereich Medien und deren Auswirkungen auf das Politische bzw. Manifestationen des Politischen (mediale Berichterstattung, politische Inszenierung, Wahlwerbung) thematisiert werden (vgl. ebd.: 4). Vereinzelt wird die Einbeziehung von aktuellen Massenmedien empfohlen (z.B. im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde). Im Rahmen des „Allgemeinen Bildungszieles“ wird festgehalten, dass „Innovative Technologien der Information und Kommunikation sowie die Massenmedien immer stärker in alle Lebensbereiche vor [dringen]. Besonders Multimedia und Telekommunikation sind zu Bestimmungsfaktoren für die sich fortentwickelnde Informationsgesellschaft geworden. Im Rahmen des Unterrichts ist diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen.“ (vgl. Bundesministerium für Bildung, Lehrplan Hauptschule, Allgemeines Bildungsziel: 2). Nachfolgend wird auch Medienerziehung als Unterrichtsprinzip genannt (vgl. ebd.: 4) und ein kritischer Umgang sowie eine konstruktive Nutzung von Medien sind zu fördern (vgl. ebd.: 5).

AHS Unterstufe: Die Bildungsziele in Bezug auf den Umgang mit Medien decken sich teilweise mit jenen der Hauptschule. So wird auch in diesen Lehrplänen darauf hingewiesen, dass im Rahmen des Unterrichts den neuen Entwicklungen bzgl. Medien Rechnung zu tragen ist (vgl. Bundesministerium für Bildung, Lehrplan AHS-Unterstufe, Allgemeines Bildungsziel: 2). Medienerziehung sowie ein kritischer Umgang mit Medien sind zu fördern (vgl. ebd.: 3). Der Deutschunterricht soll beitragen, den kritischen Umgang und die konstruktive Nutzung von Medien zu fördern (vgl. Bundesministerium für Bildung, Lehrplan AHS-Unterstufe Deutsch: 1) bzw. Möglichkeiten kennenzulernen, wie in Medien Themen und Inhalte aufbereitet werden (vgl. ebd.: 5).

AHS Oberstufe: Einen Teil des Deutschunterrichts in der Oberstufe stellt die „Mediale Bildung“ dar. Diese „umfasst die Beschäftigung mit allen Arten von Medien, vor allem unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Bildung. Dabei ist sowohl die zentrale Bedeutung der audiovisuellen Medien für die Unterhaltung, Information und die Identitätsfindung von

Jugendlichen zu berücksichtigen wie auch die zunehmende Bedeutung der Neuen Medien für alle gesellschaftlichen Bereiche und auch die neue Rolle der Printmedien im medialen Gesamtkontext zu beleuchten. Der Deutschunterricht hat Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, dh. Die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren.“ (vgl. Bundesministerium für Bildung, Lehrplan AHS Oberstufe, Deutsch: 2f.) Zwar wird noch näher ausgeführt, welche Fähigkeiten und Kompetenzen durch die „Mediale Bildung“ erworben werden sollen bzw. auf welchen Wegen „Mediennutzungskompetenz“ und „Medienkulturkompetenz“ hergestellt werden können (vgl. ebd.: 6) - auf die Problematik von Social Media (besonders in Zusammenhang mit Hate Speech) wird nicht hingewiesen. Zumindest angeführt wird, dass Medien zur Kommunikation genutzt werden und multikulturelle Kontakte fördern sollen (vgl. ebd.). Weiters sollen die Interaktionswege der Neue Medien für das Verfassen von Lernprozessunterstützenden Textsorten herangezogen werden (vgl. ebd.: 4).

Damit ist klar erkennbar, dass die Auseinandersetzung mit Social Media an den österreichischen Schulen nach keinem genormten Schema erfolgt. Die Behandlung dieses Themas wird schulautonom unterschiedlich gehandhabt (vgl. Brandhofer/Fikisz, 2016). Die flächendeckende Berücksichtigung von Social Media in schulischen Lehrplänen wäre jedoch auch im Sinne der Herausbildung eines politischen Bewusstseins sinnvoll.

Zwar steigen die Möglichkeiten der direkten Demokratie mit Social Media Plattformen, gleichzeitig werden damit auch mehr Möglichkeiten für populistische Manipulation geschaffen. Der Schule und der Ausbildung von Medienkompetenz in Bezug auf Social Media kommt aber eine entscheidende Bedeutung zu, wenn es um Kritikfähigkeit und das nötige Wissen im Hinblick auf Manipulationsmechanismen im Netz geht. Dies sind wesentliche Ziele in der Medienerziehung. Die Kompetenz, selbst Beiträge zu schaffen, um in der Community Werte zu vermitteln und Politik zu machen, kommt als neues Ziel mit dem Aufkommen von Social Media hinzu (vgl. Ecker, 2012: 65).

Wie die Arbeit noch später begründen wird, müsste dieses medienpädagogische Angebot um eine entscheidende Dimension erweitert werden: SchülerInnen sollten in der Nutzung der verschiedenen sozialen Netzwerke, die Kompetenz zur gewaltfreien Kommunikation entwickeln und verstehen, dass Grund- und Menschenrechte auch im Netz gelten sowie die Würde des Menschen unantastbar ist. Dies betrifft nicht nur Hate Speech – z.B. gegen Geflüchtete gerichtet – sondern genauso Mobbing gegen MitschülerInnen oder das Recht auf Schutz der personenbezogenen Daten.

Zwar sind „digital natives“ technisch versiert, bestimmte mit dem Internet verbundene Gefahren können den „digital immigrants“, also den älteren UserInnen, stärker bewusst sein (vgl. Ecker, 2012: 66). Eine Untersuchung von Maireder/Nagl aus dem Jahr 2009 ergab, dass sich zwar LehrerInnen zu großen Teilen darüber einig sind, dass die Vermittlung von Internetkompetenzen und-wissen an SchülerInnen einen wichtigen Stellenwert haben sollte, allerdings findet die Integration des Internets in den Unterricht sowohl als didaktisches Unterrichtsmittel als auch als Objekt diskursiver Auseinandersetzung nur zaghafte statt. Barrieren sind hier mangelnde technische Ausstattung, administrative Engpässe bei der Reservierung von Informatiksälen oder unzureichendes Internetwissen bzw. fehlende didaktische Kompetenz bei LehrerInnen (vgl. Maireder/Nagl, 2009).

Doch nicht nur die fehlende Integration des Internets in den Unterricht sondern auch ganz allgemein die Vermittlung von Medienkompetenz stellt ein Problem an österreichischen Schulen dar. So thematisiert eine aktuelle Studie (Befragte: n=401) der Stadt Wien, die sich mit dem Phänomen gruppenbezogener Abwertung bei Jugendlichen auseinandersetzt (vgl. Güngör/Nafs, 2016: 6), dass die Mehrheit der Jugendlichen keine reflexive Kompetenz zur Rezeption von Medien besitzt, um kritisch Quellen und Wahrheitsgehalt einer Meldung einschätzen zu können. „So sind diese Jugendlichen weder fähig, aus dem vorhandenen Medienangebot sinnvoll auszuwählen und dieses zu nutzen, noch können sie die Mediengestaltung und deren Effekte verstehen oder Medieneinflüsse erkennen und verarbeiten. Den Jugendlichen gelingt es nicht, Informationen kritisch und emotional distanziert zu filtern, Zusammenhänge und Kontexte zu erkennen und einzuordnen und die Komplexität politischer, globaler Geschehnisse zu verstehen.“ (ebd.: 132). Medienkompetenz kann laut StudienautorInnen somit nicht früh genug auf den Stundenplänen der Schule stehen (vgl. ebd.: 133).

Hinzu kommt, dass Studienautor Kenan Güngör fordert, das Thema Radikalisierung von Jugendlichen in der Schule zu behandeln, eben um diesem Problem vorzubeugen. Güngör plädiert dafür, dass in der Schule Medienkompetenz gelehrt wird: So besitzen Jugendliche zwar das technische Wissen, aber keine „Contentkompetenz“. Weiters gebe es zu wenig Vielfalt in der Internetnutzung – die Informationen würden nur aus dem Kreis geliefert werden, in dem sich die Jugendlichen aufhalten (vgl. Kroisleitner, 17.10.2016).

So sehen auch Brandhofer/Fikisz, dass kompetenzorientierte Medienpädagogik Bestandteil schulischer Bildung sein sollte. In ihrem Aufsatz schreiben sie, dass der Bereich der kompetenten Nutzung von Social Media ein relativ neues Kompetenzfeld ist, dem in der Schule noch wenig Bedeutung beigemessen wird (vgl. Brandhofer/Fikisz, 2016). Als möglicher Erklärungsversuch wird auf eine Studie von 2015 verwiesen, in der die

Kenntnisse der Lehrenden in Zusammenhang mit Social Media in Österreich untersucht wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kenntnisse unterdurchschnittlich im Vergleich zu anderen Anwendungskennnissen sind (vgl. Brandhofer, 2015: 214). Dies kann damit zusammenhängen, dass Lehrende zu einer anderen Alterskohorte gehören als SchülerInnen, aber auch dass Social Media nur in geringem Maße Teil des Professionsbewusstseins von Lehrenden ist (vgl. Brandhofer/Fikisz, 2016). Dabei ist Medienpädagogik eine Schlüsselkompetenz, die bereits in der Volksschule vermittelt werden und natürlich auch in der heutigen Zeit Social Media inkludieren müsste. Diese Kompetenz kann zu Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation einerseits führen, andererseits kann sie entscheidend für die spätere berufliche Qualifikation sein (vgl. Merz/Moser, 2009: 10).

In diesem kurzen Überblick über Österreichs Lehrpläne in Bezug auf Social Media kann gezeigt werden, dass zwar „angesichts der Herausforderung durch die elektronischen Medien [...] sich die Schule verstärkt dem Auftrag stellen muss, an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken“ (BMB, 2012:1), die Herausforderungen, die mit der Nutzung von Social Media einher gehen aber unbearbeitet bleiben. Gegen diese Kritik könnte eingewendet werden, dass ein kritischer Umgang mit Medien, den ja die österreichischen Lehrpläne vorsehen, die Problematiken, die mit Social Media in Zusammenhang stehen, möglicherweise schon berücksichtigen. Auch wenn dem so wäre, würde dies nicht ausreichen. Denn die Bedeutung von sozialen Medien ist mittlerweile zu groß, um als Teilbereich im Rahmen einer allgemeinen kritischen Medienpädagogik abgehandelt zu werden. Mit dem Schlagwort des „kritischen Umgangs“ ist die Problematik der Gewalt in den sozialen Medien, des Hate Speech, nicht adäquat erfasst. Hier bedarf es einer expliziten „Pädagogik gegen das Ressentiment“ bzw. einer „Pädagogik gegen den Hass“, welche als durchgehendes Bildungsprinzip in Lehrplänen verankert werden müsste.

4. Erziehung zur gewaltfreien Kommunikation

Kern einer solchen „Pädagogik gegen das Ressentiment“ sind die Menschenrechte, die den normativen Horizont für die Prinzipien Gewaltfreier Kommunikation (GFK) darstellen.

Die folgenden Überlegungen sind von der Annahme getragen, dass die Antwort auf Hate Speech nur in einer systematischen Erziehung zur Gewaltfreien Kommunikation liegen kann. Der zuständige Ort um Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation zu entwickeln, müsste eine Medien- und Kommunikationspädagogik sein, die den Hass im Netz zu ihrem zentralen Problem macht.

Bevor auf Strategien der GFK eingegangen werden kann, werden im nachfolgenden Kapitel verschiedene Dimensionen und Begriffe der Medienpädagogik sowie Prinzipien der Menschenrechtsbildung erläutert. Dabei soll der Fokus auf die Frage gelegt werden, worin denn eine solche neue Medien- bzw. Kommunikationspädagogik im Sinne einer Menschenrechtsbildung gegen Hass und Hate Speech bestehen könnte?

4.1 Medienpädagogik und Menschenrechtsbildung

Im Hinblick auf die rasante Entwicklung der Medienlandschaft und der technischen Innovationen wird immer wieder die Frage gestellt, ob sich die erworbenen Kompetenzen im Umgang mit „traditionellen“ Medien auf neue Medien übertragen lassen oder ob neue Kompetenzen erworben werden müssen (vgl. Süss et al., 2013: 24). Die folgenden Überlegungen versuchen zu zeigen, dass soziale Medien und in weiterer Folge der zunehmende Hass im Netz völlig neue Ansätze in der Medienpädagogik erfordern. Zu diesem Zweck werden in einem kurzen Überblick relevante medienpädagogische Begriffe dargestellt.

4.1.1 Medienpädagogische Leitbegriffe

In Österreich wurde in den 1970er Jahren versucht, medienpädagogische Überlegungen in die Schule zu integrieren. Eine Phase der Professionalisierung folgte, stagnierte jedoch kurz darauf (vgl. Bauer, 2008²² zit. nach Süss et al., 2013.: 82). 1989 wurde das Fach der Medienpädagogik im „Grunderlass Medienerziehung“ als fächerübergreifendes Prinzip

²²Bauer, Thomas (2008): Land der Berge. Die Medienpädagogische Bildungslandschaft in Österreich. Eine Bildbeschreibung. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Berlin: LIT, S. 105 – 117.

beschlossen und 2001 aktualisiert (vgl. Brousek, 2008: 120²³ zit. nach ebd.). Besonders intensiv befasste sich die Medienpädagogik in den 1990er Jahren mit dem Begriff der Medienkompetenz. Zahlreiche PädagogInnen beschäftigten sich mit der Frage nach notwendigen Kompetenzen und „Schlüsselqualifikationen“ für Medien. Zentrale Themenfelder der Medienpädagogik in dieser Zeit waren „Informationstechnische Grundbildung“, „Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen“ sowie „Medienerziehung in der Schule“. Zusätzlich entwickelten sich Mitte der 1990er Jahren Initiativen in Deutschland wie „Schulen ans Netz“, die sich zuerst auf technische Aspekte fokussierten, aber dann den Schwerpunkt auf die medienpädagogische Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften legten (vgl. ebd.: 75). Zwar veränderte sich die Medienlandschaft in den letzten Jahren rasant, in der Medienpädagogik selbst lassen sich aber kaum theoretische Weiterentwicklungen feststellen. In Österreich ist die aktuelle Situation dadurch gekennzeichnet, dass Medienpädagogik weder von Eltern noch von PädagogInnen als relevante Bildungsaufgabe wahrgenommen wird, weshalb es trotz Rahmenplan (siehe dazu auch die kurze Darstellung der schulischen Lehrpläne in Kapitel 3.3.2.) noch immer an einer Umsetzung in der Schule mangelt. Auch ist die Medienpädagogik nur punktuell im akademischen Bereich institutionell verankert (vgl. ebd.: 82).

Nach wie vor steht die Förderung von Medienkompetenz im Mittelpunkt der Medienpädagogik, wobei der Medienkompetenzbegriff durch den Begriff der Medienbildung erweitert wurde (vgl. ebd.: 77).

Dabei stellt *Medienkompetenz* keinen statischen Zustand dar, sondern ist eine zentrale Aufgabe lebenslangen Lernens. Diese kann durch entsprechende zielgruppenspezifische Bildungsangebote sowie Angebote für pädagogische Fachkräfte zur Ausbildung der eigenen medienpädagogischen Kompetenz unterstützt werden (vgl. ebd.: 121f.). Medienkompetenz kristallisierte sich als Zielkategorie pädagogischen Handelns in den 1970er Jahren heraus, als sich die handlungsorientierte Medienpädagogik etablierte. Bis dahin bestanden die medienpädagogischen Bemühungen darin, Kinder und Jugendliche vor potenziellen schädlichen Einflüssen zu schützen. Die handlungsorientierte Sichtweise legte in der Folge ihren Fokus auf einen selbstbestimmten und kompetenten Umgang mit Medien und der Vermittlung notwendiger Kompetenzen. Medienkompetenz wurde und wird heute als Teil einer allgemeinen kommunikativen Kompetenz betrachtet, die es dem

²³Brousek, Karl (2008): Aus dem Zelt – in die Welt. Zur 100-jährigen, spannungsgeladenen Geschichte von Bildungspolitik, Film/Medien und Pädagogik. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Berlin: LIT, S. 118 – 124.

Menschen ermöglicht, sich in einer mediatisierten Welt zu orientieren bzw. sich die Welt mit Hilfe der Medien aktiv anzueignen (vgl. Baacke, 1996: 8²⁴ zit. nach Süss et al., 2013: 122). Baacke definierte den Medienkompetenzbegriff als die „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (vgl. ebd.). Prinzipiell lässt sich feststellen, dass es zahlreiche Definitionen des Begriffs Medienkompetenz gibt. Alleine Gapski identifizierte für den Zeitraum 1996 – 1999 insgesamt 104 Definitionen, die er inhaltsanalytisch untersuchte (vgl. Gapski, 2001²⁵ zit. nach Süss et al., 2013: 121). Schließlich sollte Medienkompetenz nach Doelker (2005: 5²⁶ zit. nach ebd.: 127) dazu befähigen, medienphilosophische Grundfragen beantworten zu können:

1. Was ist gut? (Vertretbarkeit): Werthaltungen und Verhaltensmuster werden in den Medien und durch Medienakteure vermittelt.
2. Was ist schön? (Stimmigkeit, Verständlichkeit): Medienangebote werden durch ihre Gestaltung, formale und dramaturgische Stimmigkeit und Qualität geprägt.
3. Was ist wahr? (Gültigkeit): Medien werden an der Wahrheit und Glaubwürdigkeit ihrer Inhalte gemessen.
4. Was ist wichtig? (Relevanz): Medien lenken die Aufmerksamkeit und zeichnen ein Bild dessen, worüber sich Anschlusskommunikation lohnt.

Der Begriff der *Medienbildung* geht über den Kompetenzbegriff hinaus: Während Medienkompetenz aus pädagogischer Sicht oft als zu einseitig auf kognitive Fähigkeiten ausgerichtet kritisiert wird, versucht die Medienbildung eine ganzheitliche Dimension von Medienkompetenz mit dem Aspekt der Selbstbestimmung und Emanzipation herauszustellen. So wird Medienbildung als mediatisierter Aspekt der allgemeinen Persönlichkeitsbildung verstanden, der Medienkompetenz zwar voraussetzt, aber noch einen Schritt weitergeht und die Fähigkeit berücksichtigt, die Bedeutung der Medien für die eigene Person zu reflektieren und sich auch auf unbekannte medienbezogene Situationen einstellen zu können. Gerade in Zeiten der rasanten technologischen Entwicklungen ist diese Kompetenz von erheblicher Bedeutung (vgl. Süss et al., 2013: 123).

Spanhel (2001) definiert Medienbildung so: „Bildung soll hier als Persönlichkeitsbildung verstanden werden, als ein Selbstzweck und nicht als Mittel zu irgendwelchen Zwecken. Im

²⁴ Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz -Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 112 – 124.

²⁵ Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

²⁶ Doelker, Christian (2005): media in media. Texte zur Medienpädagogik. Ausgewählte Beiträge 1975 – 2005, herausgegeben von Ammann, Georges; Hermann, Thomas. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

engeren Sinne ist dann Medienbildung ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung, als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien. Medienbildung ist ein Prozess, in dem der Heranwachsende und der Erwachsene sein ganzes Leben hindurch eine kritische Distanz zu den Medien und ihren Weiterentwicklungen aufbaut und eine Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einnimmt (Spanhel, 2001a: 31 f.). In diesem Kontext wird dann Medienkompetenz zusammen mit anderen Kompetenzen (z. B. Sozial-, Fach- oder Selbstkompetenz) zu einer wesentlichen Voraussetzung für Persönlichkeitsbildung. Wesentlich deshalb, weil ohne Medienkompetenz überhaupt keine Bildung möglich ist, weil alle Bildung auf dem repräsentationalen Denken, also auf dem Zeichengebrauch beruht. In diesem Sinne müsste Medienbildung als ein Teil der Allgemeinbildung gesehen werden (Spanhel, 2001b: 14 f.). [...] Medienbildung ist wie alle Bildung an Kommunikationsprozesse gebunden und erfordert daher angesichts der Vielfalt der Zeichen- und Mediensysteme ein Wissen über und die Fähigkeit zur Metakommunikation, sprachliche Bildung als Fundament und eine Kenntnis der basalen Funktion der Sprache für die metakommunikativen Prozesse“ (Spanhel 2002: 6f.²⁷ zit. nach Süß et al., 2013: 124).

Auch der Begriff der *Medienmündigkeit* weist ähnliche Ansätze wie die „Medienbildung“ auf und rückt die Mündigkeit als pädagogische Zielkategorie im Sinne von Selbstbestimmung und Emanzipation in den Mittelpunkt. Zentrale Aspekte sind: nicht nur Medienmündigkeit als mündiger MediennutzerIn sondern der Mensch wird auch als mündiges Mitglied der Gesellschaft gesehen (vgl. ebd.:124).

Vor allem im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch wird der Begriff *Media Literacy* verwendet, welcher als „the ability to analyze, augment and influence active reading (i.e. viewing) of media in order to be a more effective citizen“ definiert wird (Aufderheide, 1993: 26²⁸ zit. nach Süß et al., 2013: 125). Dies geht über den herkömmlichen Begriff „Literacy“ hinaus, der mit „Bildung“, „der Fähigkeit zu lesen“ oder „Lese- und Schreibfähigkeit“ übersetzt werden kann. Mit „Media Literacy“ wird in den USA die Erziehung zu einem/einer politisch mündigen BürgerIn verstanden, was auch zunehmend von der Europäischen Kommission vertreten wird (vgl. ebd.: 125).

An dieser Stelle stellt sich nochmals die Frage, ob neue mediale Herausforderungen auch neue Kompetenzen im Umgang mit Social Media erfordern?

²⁷ Spanhel, Dieter (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik ? In: Forum Medienethik, H. 1, S. 48 – 53.

²⁸ Aufderheide, Patricia (Hrsg.) (1993): Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, Md.: Aspen Inst.

Bisher haben die traditionellen Medien dem/der NutzerIn nur beschränkt interaktive Möglichkeiten eröffnet. Nun haben sie über das Internet die Möglichkeit, eigene Beiträge einer großen Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen, sich selbst und ihre Ansichten und Meinungen zu präsentieren und sich über Social Communities zu vernetzen. Neue Anforderungen knüpfen sich an diese Möglichkeiten, z.B. Informationssuche, Pflege von sozialen Kontakten aber auch Anforderungen im Zusammenhang mit der Veröffentlichung personenbezogener Daten. Der/Die NutzerIn muss somit auf verschiedenen Ebenen agieren – die Ebene des Wissens (Datenschutz), der Nutzung (wie garantiere ich Privatsphäre?) sowie der Gestaltung (wie kann ich mein Anliegen zum Ausdruck bringen?) (vgl. ebd.: 131 f.).

In diesem Zusammenhang muss festgestellt werden, dass Süss et al. zwar auf verschiedene Kompetenzkonzepte eingehen, nicht aber auf die Wichtigkeit der kommunikativen Beziehungen zwischen den NutzerInnen. Diese zwischenmenschliche Ebene könnte – Stichwort Verrohung der Sprache unter den NutzerInnen - als vierte Dimension hinzugefügt werden. An Stelle dessen werden hauptsächlich technische Aspekte berücksichtigt. Die Autoren zitieren in Folge Jenkins et al. (2006), welche ein Kompetenzmodell entwickelten, das stark auf Anforderungen und Praktiken der konvergierenden Medienwelt ausgerichtet ist. Neben verschiedenen Fähigkeiten wird „Negotiation“ angeführt, „the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms“ – was noch am ehesten in die Richtung „respektvolles Miteinander“ zwischen NutzerInnen interpretiert werden kann (vgl. Jenkins et al., 2006: 4²⁹ zit. nach ebd.: 133). Süss et al. gehen in abschließenden Bemerkungen auf den sozialen Faktor ein, indem sie das „Good Play Project“ anführen, welches sich vor allem mit den Fragen nach den notwendigen sozialen Medienkompetenzen als Voraussetzung für einen verantwortungs- und respektvollen Umgang mit neuen Medien befasst (vgl. ebd.:133 f.).

Kinder bzw. junge Erwachsene, die sogenannten „digital natives“, müssen zwar selbstverständlich im Rahmen der Medienpädagogik lernen, *wie* man mit Medien kritisch umgeht – in nutzungsspezifischen Fragen sind sie jedoch mittlerweile versiert genug. Wichtig sind die sozialen Medienkompetenzen, die sich zwangsläufig mit der Nutzung des Internets ergeben: Und dazu gehören eben die kommunikativen Beziehungen und der Umgang mit Hate Speech.

²⁹ Jenkins, Henry et al. (2006): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media for the 21st Century. Herausgegeben von MacArthur Foundation. (Building the Field of Digital Media and Learning). In: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/Prozent7B7E-45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4EProzent7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.

Hate Speech ist kein Problem, das sich löst, nur weil man einen nutzungskritischen Umgang mit dem Medium Internet lehrt. Hate Speech ist ein menschenrechtliches Problem, das nur bekämpft werden kann, wenn man Menschenrechte und ihre Anwendung sowohl selbstverständlich offline als auch online begreift. Dazu müssten kommunikative Beziehungen im Internet auf den Grundprinzipien und Werten der Menschenrechte beruhen.

4.1.2 Das Konzept der Menschenrechtsbildung

Als geeignetes Mittel gegen Hate Speech bietet sich die Menschenrechtsbildung an, indem sie mit einem menschenrechtsbasierten Ansatz die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen von Jugendlichen im Umgang mit Hate Speech entwickelt. Ein menschenrechtlicher Ansatz hilft sowohl bei der Entwicklung von Empathie und Respekt gegenüber anderen; er stärkt aber auch aktive Partizipation und einen Sinn für individuelle Handlungsmöglichkeiten (vgl. Keen/Georgescu, 2016: 160).

Wichtig für die Entwicklung der Menschenrechte ist die Einsicht, dass sie auch im Bewusstsein der BürgerInnen durch Menschenrechtsbildung verankert werden müssen: Denn Menschenrechte, die unbekannt oder unverstanden sind, können keine Macht entfalten (vgl. Fritzsche, 2009: 173 f.). So wird auch in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 gefordert, dass „durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern“ ist (vgl. AEMR, 19.11.2016).

Als Meilenstein gilt die Internationale Konferenz über Erziehung für Demokratie und Menschenrechte in Montreal im Jahr 1993, die ausschlaggebend für den Gedanken war, dass Erziehung für Menschenrechte selbst ein Menschenrecht darstellt und gleichzeitig eine unverzichtbare Voraussetzung für die Realisierung von Menschenrechten, Demokratie und Toleranz ist. Speziell für junge Menschen, z.B. SchülerInnen, gilt es, zuerst subjektiv Rechte wahrzunehmen und als Teil persönlicher Entwicklung herauszubilden. Jede einzelne Person braucht zu der eigenen Identität auch den Stolz über seine/ihre Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten – er/sie muss seine/ihre Rechte als junger Mensch erleben und erfahren. Menschenrechtserziehung ist daher auch eine alltägliche, interaktive Frage des Zusammenlebens (Kaiser, 2002: 6).

In Deutschland wurde 2000 im Rahmen der Kultusministerkonferenz die „Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule“ neu definiert. Menschenrechtsbildung „gehört zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrags

von Schule und ist in allen Landesverfassungen und Schulgesetzen als oberstes Bildungsziel festgelegt. Sie erfasst alle Felder schulischen Handelns“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 14.12.2000).

2009 wurde das internationale Jahr des Menschenrechtslernens ausgerufen. Die Generalversammlung der UNO hielt fest, „dass sich Frauen, Männer und Kinder nur dann voll als Menschen entfalten können, wenn ihnen alle ihre Menschenrechte und Grundfreiheiten bewusst gemacht werden“ (UNO-Resolution, 10.12.2008). Daher wurde beschlossen, dass in diesem Jahr Aktivitäten zur Ausweitung und Vertiefung des Lernens über Menschenrechte gewidmet werden sollen. Darüber hinaus wurden alle Mitgliedsstaaten aufgefordert, im Verlauf des Jahres und darüber hinaus ihre Anstrengungen zur Förderung des Lernens über die Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu verstärken sowie zu diesem Zweck mit maßgeblichen Interessensträgern zusammenzuarbeiten (vgl. ebd.).

In Österreich wird Menschenrechtsbildung seit 1978 innerhalb des Unterrichtsprinzips Politische Bildung gelehrt. Politische Bildung und Menschenrechtsbildung sind grundlegende Bestandteile des Unterrichts in allen Fächern, Schulstufen und Schultypen. Laut Grundsatzterlass besteht eines der Ziele in der Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft für unantastbare Grundwerte wie Freiheit und Menschenwürde einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich auch für die Belange Benachteiligter einzusetzen. Die Thematik der Menschenrechte ist weiters in allen Schultypen ab der achten Schulstufe Teil des Lehrstoffs im Fach Politische Bildung (vgl. Zentrum polis, 19.11.2016).

Menschenrechtsbildung kann zwar an umfassender internationaler und nationaler Erfahrung anknüpfen, es ist aber notwendig, sie „curricular stärker zu verankern, sie fächerübergreifend als Querschnittsthema zu konzipieren, sie lerntheoretisch zu fundieren, sie an Bezugswissenschaften zu orientieren und ihre Praxis zu evaluieren“ (Fritzsche, 2009: 174).

4.1.2.1. Grundsätze der Menschenrechtsbildung

Hate Speech verletzt Menschenrechte. So besagt Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR), dass „jeder [...] Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten [hat], ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (vgl. AEMR, 19.11.2016).

Menschen dürfen also nicht wegen dieser genannten Gründe ausgeschlossen werden. Wer eine/n andere/n mit Worten herabsetzt (Hate Speech), handelt entgegen den Menschenrechten, da jede/r das Recht hat, nicht diskriminiert zu werden und jede/r TrägerIn von Menschenrechten ist – sie „universal und individuell [sind], d.h. sie gelten für alle Menschen unabhängig von ihrer Nationalität und Rasse und kommen dem einzelnen Menschen unabhängig von seiner ständischen oder sonstigen gesellschaftlichen Einbindung zu“ (Jäger, 1988: 4³⁰ zit. nach Fritzsche, 2009: 15). Weiters sind zwar Menschen unterschiedlich und ungleich, aus dieser Ungleichheit darf aber niemals eine Ungleichwertigkeit entstehen und keine Abwertung folgen. Das Gleiche, was alle Menschen jenseits ihrer Ungleichheit eint, ist ihre Menschenwürde (vgl. Fritzsche, 2009: 18) – gegen die Hate Speech massiv verstößt.

Um Hate Speech entschiedener – auch im Rahmen einer erneuerten Medien- bzw. Kommunikationspädagogik - entgegenzutreten, können Menschenrechte als Fundament für eine „Pädagogik gegen das Ressentiment“ gesehen werden. Diesen Ansatz verfolgt auch der Europarat innerhalb seiner No Hate Speech Movement – Kampagne: Speziell für die Jugendarbeit, aber auch für ein breiteres Bildungsangebot wurde das Handbuch „Bookmarks“ entwickelt, in dessen Zentrum Sensibilisierung sowie Kompetenzbildung im Umgang mit Hate Speech stehen. Dabei wird Menschenrechtsbildung als zentrale Basis gesehen. Die Aktivitäten innerhalb des Handbuchs sollen Jugendlichen dabei helfen, Wissen, Fähigkeiten und Haltungen zu entwickeln, die notwendig sind, damit das Internet jene Grundprinzipien widerspiegeln kann, die auch für die reale Welt gelten. Als diese Grundprinzipien werden die Menschenrechte verstanden – in ihnen spiegelt sich die grundlegende Würde aller Menschen sowie ihre rechtliche Gleichheit, Freiheit und ihre Rolle in der Festlegung und Umsetzung der Regeln, die unser tägliches Leben prägen (vgl. Keen/Georgescu, 2016: 11).

Menschenrechtsbildung wird von der Charta des Europarats zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung folgendermaßen definiert: „Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, einen Beitrag zum Aufbau und zum Schutz einer allgemeinen Kultur der Menschenrechte in der Gesellschaft zu leisten, mit der Absicht, die Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern und zu schützen.“ (ebd.: 20).

³⁰Jäger, Wolfgang (1988): Menschenrechte – Historische Entwicklung. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Heft 4.

Menschenrechtsbildung hat drei Dimensionen:

- „Lernen über Menschenrechte, Wissen über Menschenrechte, was sie sind und wie sie gewährleistet und geschützt werden
- Lernen durch Menschenrechte unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der Kontext und die Art, wie das Lernen über Menschenrechte organisiert und vermittelt wird, mit den Werten der Menschenrechte kompatibel sein müssen (zum Beispiel Partizipation, Gedanken- und Meinungsfreiheit) und dass der Prozess in der Menschenrechtsbildung ebenso wichtig ist wie der Lerninhalt
- Lernen für Menschenrechte durch die Entwicklung von Fähigkeiten, Haltungen und Werten, damit Lernende die Menschenrechte in ihrem Leben anwenden können und es ihnen ermöglicht wird, allein oder gemeinsam mit anderen die Menschenrechte aktiv zu fördern und zu verteidigen“ (ebd.:20)

Fritzsche führt folgende drei Imperative der Menschenrechtsbildung an:

- „Kenne und verteidige deine Rechte.
- Anerkenne die gleichen Rechte der Anderen. Verhalte dich im Alltag selber so, dass du die Menschenrechte der anderen anerkennst und nicht verletzt.
- Verteidige nach deinen Kräften auch die Rechte anderer und helfe nach deinen Möglichkeiten Opfern von Menschenrechtsverletzungen.“ (Fritzsche, 2009: 177)

Wichtig ist hervorzuheben, dass es sich bei Menschenrechten nicht nur um die eigenen Rechte handelt, sondern immer auch um die gleichen Menschenrechte aller anderen. Menschenrechtsbildung zielt also darauf ab, dass nicht nur Kenntnis über die eigenen Rechte erlangt wird, sondern auch immer auf die Anerkennung der Rechte der anderen (vgl. ebd.: 177). Auch geht es darum, die Anerkennung von gleichen Rechten mit dem Tolerieren von unterschiedlichen Lebensformen zu verknüpfen. Dies wird als Prävention gegen Rechtsextremismus, Rassismus und deren Ideologien der Ungleichheit gesehen: Gelingt es einer Menschenrechtsbildung, die Attraktivität der Freiheits- und Gleichheitsidee der Menschenrechte nachvollziehbar zu machen, wird es möglich, eine Anfälligkeit für Ideologien der Ungleichheit gar nicht erst entstehen zu lassen. Dabei stehen Anerkennungserfahrungen im Vordergrund, die ermöglichen sollen, andere gleichberechtigt und tolerant zu behandeln. Ein Mensch, der seine eigene Würde erfahren und den Gewinn an Lebensqualität der Toleranz erlebt hat, entwickelt „Immunkräfte gegen die Versuchungen von Überlegenheitswünschen und Intoleranz“ (ebd.: 178).

Eng mit der Anerkennungserfahrungen verknüpft ist der interkulturelle Perspektivenwechsel, der als integraler Bestandteil einer Toleranzkompetenz gilt. Der

Perspektivenwechsel versteht sich als die wechselseitige Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Sichtweisen der anderen hineinzusetzen. Dies gelingt, wenn man sich seiner eigenen Position bewusst ist und diese auch mit Selbstbewusstsein vertreten kann. Die Perspektivenübernahme erlaubt dann eine Haltung, die die Anfälligkeit für Vorurteile verringert (vgl. ebd.: 179).

Menschenrechte müssen nicht nur verstanden, sondern auch respektiert und verteidigt werden. Mit einer Menschenrechtsbildung einher geht die Entwicklung einer Handlungskompetenz (Lernen, im Sinne der Menschenrechte zu handeln und sich für ihre uneingeschränkte Achtung einzusetzen) und einer Kommunikationskompetenz (Lernen, aktiv zuzuhören sowie andere Meinungen anzuerkennen sowie sowohl die eigene als auch die Meinung anderer vertreten). Kritisches Denken wird geschult (Vorurteile erkennen und hinterfragen), kooperative Zusammenarbeit und konstruktive Konfliktlösung gefördert sowie konstruktive Teilnahme an Gruppen erlernt (vgl. Kompass Human Rights, 18.12.2016).

4.1.3 Menschenrechtsbildung und Hate Speech

Zu den zentralen Ursachen von Hate Speech zählen negative Stereotype und die Annahme, dass manche Menschen oder Gruppen „minderwertig“ bzw. anders sind und daher weniger Respekt verdienen als andere Menschen oder Gruppen. Im Unterschied dazu betrachten Menschenrechte alle Menschen als gleich hinsichtlich ihrer Menschenrechte und des Respekts, der ihnen geschuldet ist. Fördert man die Achtung der Menschenrechte, schafft man eine Möglichkeit um sicherzustellen, dass die Einstellungen, auf denen Hate Speech beruht, nicht gedeihen können (vgl. Fritzsche, 2009: 159).

Hate Speech stellt eine Diskriminierung sowie eine Verletzung der Menschenrechte dar und trifft häufig diejenigen Menschen, die bereits in anderer Hinsicht benachteiligt sind. Ist das Opfer von Hassrede ein Individuum (z.B. Cybermobbing), dann kann dies auch das Recht auf Privatleben beeinträchtigen und sogar unmenschliche oder erniedrigende Behandlung darstellen. Hate Speech untergräbt ebenfalls das Selbstvertrauen, die Würde und die Sicherheit aller, welche sich mit der betroffenen Gruppe identifizieren.

Mit Hate Speech werden negative Stereotype verbreitet, sowie betroffene Gruppen marginalisiert und isoliert. In den schlimmsten Fällen entwickelt sich Hate Speech zu „Hate Crime“, zu „Hassverbrechen“: Die noch zu Beginn „bloß“ verbale Äußerung führt letztendlich zur körperlichen Aggression. Zu einem wichtigen Begriff in der aktuellen Diskussion über Hate Speech wurde „die Gegenrede“ („Counterspeech“). Diese, sowohl online als auch offline eingesetzt, gibt dem/der Betroffenen einerseits das wichtige Gefühl,

dass ihm/ihr „der Rücken gestärkt“ wird und zeigt andererseits der schweigenden Mehrheit bzw. der mitlesenden Community, dass eben Hate Speech nicht unwidersprochen bleibt und sich nicht „die lauteste“ Meinung durchsetzen muss.

Natürlich muss man bedenken, dass Maßnahmen im Kampf gegen Hate Speech auch immer bestimmte Menschenrechte einschränken, wie beispielsweise das in Kapitel 3.3.1. schon erwähnte Recht auf freie Meinungsäußerung. Ein richtiges Verständnis von Menschenrechten kann diesen scheinbaren aber Konflikt auflösen. Hier sind PädagogInnen gefordert, das richtige Maß zwischen dem Ermöglichen der freien Meinungsäußerung und dem Schutz anderer Rechte zu finden (vgl. ebd.: 160).

Menschenrechtsbildung sollte vor allem in den Tätergesellschaften Deutschland und Österreich einen besonderen Stellenwert haben. Menschenrechtsbildung ist hier „immer auch Erziehung nach Auschwitz und steht damit unter dem Imperativ: Nie wieder!“ (vgl. ebd.: 175 und das Zitat Elie Wiesels zu Beginn dieser Arbeit). Wie zentral diese Aufgabe als Erziehung zur Antidiskriminierung ist, zeigt sich aus dem Umstand der Vermehrung und Verbreitung von Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz (vgl. ebd.).

Angemerkt werden muss, dass Menschenrechte so früh wie möglich und altersgerecht Kindern und Jugendlichen nahe gebracht werden sollten. Kinder, als verletzlichste Gruppe, stellen die ersten TrägerInnen und AdressatInnen von Menschenrechtsbildung dar. Ein Kind, das bereits früh ein Bewusstsein seiner Menschenrechte entwickelt, kann auch früh und nachhaltig seine Menschenrechte wahrnehmen. (vgl. ebd.:184) „Wenn schon Kinder erfahren, dass Ali und Shula zwar anders aussehen, aber nicht weniger wert sind als Julia und Markus, fällt es ihnen auch als Erwachsenen leichter, Anerkennung und Toleranz zu praktizieren“ (ebd.). Dabei stellt Fritzsche in Anlehnung an ein Projekt der Amadeu-Antonio Stiftung („Menschenrechtserziehung für demokratische Kultur“, 2007) die Forderung, aus Schulen „Häuser der Kinderrechte“ zu machen. Damit das gelingt, reicht es allerdings nicht aus, Menschenrechtsbildung als eine „Querschnittsaufgabe“ im Unterricht zu behandeln. Vielmehr müssen Kinderrechte zu einer Frage der Schulphilosophie, des Schulklimas, der Schulkultur und der Schulordnung- bzw. verfassung werden. Fächerübergreifend zu unterrichten reicht nicht aus: Menschenrechte müssen in der Schule praktisch und alltäglich erfahrbar gemacht werden (vgl. ebd.: 187 f.).

Dabei muss Menschenrechtsbildung nicht erst neu erfunden werden, da es weltweit ein vielfältiges Angebot sowie Konzeptionen gibt (vgl. ebd.: 175). Was allerdings neu gedacht werden muss, ist eine Menschenrechtsbildung als Basis für eine neue Medien- und Kommunikationspädagogik. Da das Internet für Rassisten, Extremisten und

Fundamentalisten eine grenzüberschreitende Ressource darstellt, gehört es zum Themenbereich der Menschenrechtsarbeit, gegen Hass und Propaganda im Internet vorzugehen (vgl. ebd.: 200).

4.1.3.1. Werteorientierte Medienpädagogik

Die Forderung nach einer „werteorientierten Medienpädagogik“, die Menschenrechte als ihre Grundpfeiler sieht, erhoben die Autoren Godina et al. schon 2011 in ihrem Buch „Werteorientierte Medienpädagogik. Das Präventionsprojekt ‚Medi Scout‘“. Eine moderne werteorientierte Medienpädagogik muss neben einem Grundverständnis des Marketings auch interdisziplinär sein und die Sozial- bzw. Humanwissenschaften (Psychologie, Gehirnforschung, Soziologie) integrieren. Dies allein, so die Autoren, ist nicht ausreichend. Die Menschen – speziell heranwachsende Jugendliche – benötigen ein Wertesystem, um Medieninhalte zu kategorisieren. Mittels Einbeziehung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sowie der von den Vereinten Nationen im Jahr 1948 formulierten Allgemeinen Menschenrechte bzw. der Kinderrechtskonvention wurde versucht, ein universales ethisches Anwendungskonzept für die Mediennutzung zu erstellen. Die Herausforderung besteht darin, Menschenrechte auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen: Menschenrechte müssen auf wenige, zentrale Wesenszüge reduziert werden, so dass sie mit überkulturellen Moralvorstellungen einzelner Menschen übereinstimmen (vgl. Godina et al., 2011: 11 f.).

Bei all den Gefahren, die sich mit der Mediennutzung ergeben – Godina führt als Beispiele Aufrufe zu weniger Gewalt im Fernsehen, Verbot von Killerspielen sowie mehr Jugendschutz im Internet an – sind Verbote und Verharmlosungsstrategien dennoch nicht angebracht. Notwendig ist eine „interdisziplinäre Medienpädagogik der Aufklärung; eine Medienpädagogik, die es bewältigen soll, Inhalte mit übergeordneten Werten handlungsorientiert in Zusammenhang zu bringen“ (ebd.: 18). Ein Ansatz zur grundlegenden ethischen Orientierung ist notwendig, der in einer veränderten Mediensituation einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien fördert. Drei notwendige Perspektiven ergeben sich aus einer wertorientierten Medienpädagogik:

1. Die Perspektive der Notwendigkeit der interdisziplinären Medienpädagogik
2. Die Perspektive der Medienwirtschaft und des Marketings
3. Die Perspektive des Menschenbildes in den Menschenrechten oder in den Religionen (vgl. ebd.: 20).

Godina kritisiert die fehlende praktische Hilfe im Sinne einer Werteorientierung in den Medienwelten durch ethische Wertesysteme oder Handlungsanleitungen: Zwar gibt es viele Ansätze, die den/die RezipientIn befähigen sollen, autonom im Sinne einer handlungsorientierten Medienpädagogik umzugehen, jedoch keine konkreten Handlungsanleitungen. Es gibt kaum tiefer gehende Überlegungen zu der Problematik von ethisch wertvollen oder weniger wertvollen Inhalte in Medien (vgl. ebd.:23).

Speziell für die vorliegende Arbeit ist die letztgenannte Perspektive, der Ruf nach einer an Menschenrechten orientierten Medienpädagogik, relevant. Godina verwies in seinem Präventionsprojekt „Medi scout“, dass selbst in der neueren Literatur zur Medienpädagogik weder ein systematischer Versuch unternommen wurde, ein Menschenbild, noch eine Wertediskussion in die Medienpädagogik zu integrieren (vgl. ebd.: 33 f.). Dabei hat die jüngste Entwicklung des Hasses in der Gesellschaft und seiner explosionsartigen Vermehrung im Netz die Notwendigkeit einer erneuerten Medien- bzw. Kommunikationspädagogik auf menschenrechtlicher Basis noch dringlicher gemacht.

Godinas Konzept von 2011 kann auch heute noch als Anregung für „werteorientierte Medienpädagogik“ verstanden werden. Dabei geht es um ethisch-pädagogische Interaktionsspiele sowie Gespräche, in denen Kinder und Jugendliche ihre eigenen Gerechtigkeitsvorstellungen mit den Wesensstrukturen der Menschenrechte in Beziehung setzen können. Das hinter den Menschenrechten mit ihrer universalen und rechtspositivistischen Beschaffenheit stehende Menschenbild soll für eine werteorientierte Medienpädagogik verwendet werden (vgl. ebd.: 36).

Reduziert man die Menschenrechte (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 und die daraus folgenden Konventionen) hinsichtlich des Menschenbildes und der Grundwerte auf ihre grundlegenden Wesensstrukturen, ergeben sich vier für die werteorientierte Medienpädagogik relevante Faktoren, die für die Stabilität der universalen Moralvorstellungen ausschlaggebend sind. Dabei handelt es sich im Grunde um Wesensstrukturen konstanter, wiederkehrender und kulturübergreifender Übereinstimmungen menschlicher Grundwerte und deren Gewichtungen (vgl. ebd.: 43):

1. Wesensstruktur Gleichheit
2. Wesensstruktur Menschenwürde und Grundwerte
3. Wesensstruktur der übergeordnete Instanz (staatliches Rechtssystem/Religion)
4. Implizite Wesensstruktur der untergeordneten Naturrealität (vgl. ebd.: 44 ff.)

Diese Wesensstrukturen haben das Potential, mit Hilfe einer konsequenten Anwendung eine positive Veränderung im Umgang mit Medien herbeizuführen. Dies setzt jedoch voraus, dass Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene im Vorfeld diese

Wesensstrukturen in Beziehung zu ihrem eigenen Rechtsempfinden (Gewissen und Moralvorstellungen) setzen (vgl. ebd.: 51 f.).

Godina geht davon aus, dass ein kritischer Umgang mit Medien nur dann erfolgen kann, wenn Kinder und Jugendliche einerseits Hintergrundinformationen zu Beeinflussungsmethoden und Marketingstrategien und andererseits eine universale Werteorientierung erlernen. Im Idealfall lernen sie, Medieninhalte und Beeinflussungsmethoden mit ihren Moralvorstellungen in ein Verhältnis zu setzen. Als Ziel der wertorientierten Medienpädagogik kann die Schaffung einer inneren Einstellung bei Kindern und Jugendlichen gesehen werden. Dies gelingt, wenn die vier Wesensstrukturen mit universellen ethischen Vorstellungen bzw. eigenen Moralkonstruktionen übereinstimmen. Nach Annahme Godinas brauchen die Wesensstrukturen nicht von Grund auf erlernt werden – sie sind bei Kindern latent vorhanden und können durch gezielte pädagogische Prozesse geweckt werden (vgl. ebd.: 56 f.).

Als konkrete Umsetzung im Unterricht werden Gruppenspiele mit Dilemma-Aufgaben bzw. Spielaufgaben genannt, die aber nicht auf einzelne Probleme beschränkt sind, sondern sich auf das System Mensch, Mitmensch, Natur, Staat und Religion beziehen. Als abstraktes pädagogisches Konzept präsentiert Godina drei grundlegende Prozess-Schritte:

1. Die SchülerInnen konstruieren in Gruppen mit wenigen eigenen moralischen Grundordnungen eine gerechte und überlebensfähige Welt
2. Diese Grundordnungen werden auf das eigene, nichtmediale Alltagsleben übertragen
3. Zum Abschluss werden die Grundordnungen auf die Medienwelten angewendet (vgl. ebd.: 57 f.)

Kinder und Jugendliche werden dazu angeregt, in ihre eigenen Gerechtigkeitsvorstellungen hineinzuhorchen und die Grundprinzipien ihrer Gerechtigkeitsvorstellungen zu hinterfragen und zu formulieren. Durch Reflexion und Diskussion in der Gruppe, um einen Konsens über die wesentlichen Grundordnungen zu finden, entsteht ein Reduktionsprozess, aus dem sich die beständigsten Wesensstrukturen herausbilden. Nach Erfahrung bleiben vor allem die weiter oben genannten vier Wesensstrukturen über (vgl. ebd.: 59).

Nach einer eher abstrakten Spielphase, die an dieser Stelle nicht näher beschrieben wird, kann der/die PädagogIn dazu übergehen, Kinder die ausformulierten Ordnungsprinzipien auf ihr persönliches Leben anwenden zu lassen. Abhängig vom Alter könnten folgende moralischen Konflikte zur Diskussion stehen:

- „Wenn ich doch überzeugt bin, dass jeder Mensch gleich wertvoll ist, weshalb verachte ich den, der keine coolen Klamotten trägt? Wir waren uns doch grundsätzlich darüber einig, dass jeder ein Ehrgefühl bzw. ein Bedürfnis nach einem guten Ruf hat. Wie verträgt sich das mit unserer Praxis in der Schule?
- Wenn ich den Staat als übergeordnete Instanz für die Gewährleistung unserer Sicherheit als wichtig betrachte, wäre es dann nicht nötig, sich zum Beispiel mit ihm auseinanderzusetzen und auch wählen zu gehen?
- Wenn jeder Mensch die Freiheit hat, zu glauben, was er will, weshalb machen sich manche Menschen lustig über die Religion der anderen? Wenn ich den Wunsch habe, in meiner Religion oder mit meiner Meinung nicht ausgelacht und verachtet zu werden, weshalb billige ich das im Sinne der Gleichheit nicht dem anderen zu?“ (ebd.: 63 f.).

An dieser Stelle ziehen die zuvor als gerecht angesehenen Wesensstrukturen der Moralität eine konkrete persönliche Verantwortung nach sich (vgl. ebd.: 64).

Diese zweite Stufe der werteorientierten Medienpädagogik führt zum dritten Teil: Der Übertragung der Wertestrukturen auf die Medienwelt als Teil unserer Lebenswelt. Als Anregung schlägt Godina vor, folgende Fragen zu stellen:

- „Wenn wir in den Stunden zuvor festgestellt haben, dass man nie eine Rasse über die andere stellen darf (wie es zum Beispiel die Nazis getan haben), da dies dem Gleichheitsgesetz widerspricht, wäre es in Ordnung, wenn wir so etwas in Computerspielen kultivieren?
- Wäre es zum Beispiel in Ordnung, wenn man eine Zeitschrift oder einen Film herstellen würde, in dem man sich über gesellschaftliche Minderheiten, wie beispielsweise Behinderte oder die Zeugen Jehovas (auch wenn dies nur virtuelle Personen sind) lustig machen würde?
- Tierquälerei ist bekanntlich für die meisten Kinder und Jugendlichen etwas Furchtbares. Wenn man zum Beispiel Robben aus reiner Profitgier erschlägt, um an ihren Pelz zu kommen, werden die meisten wahrscheinlich aus ihrem Moralempfinden heraus dagegen sein. Aber wäre es in Ordnung, wenn wir ein brutales Spiel wie „Robben erschlagen“ oder „Pelzjagd“ erfinden würden, da es sich ja dabei um keine realen Robben handelt?
- Was haltet ihr davon, ein Computerspiel zu programmieren, in dem es um Kinderpornografie oder Kindersklaverei geht?“ (ebd.: 65).

Mit diesen Beispielfragen kann von SchülerInnen das Urteil gefällt werden, dass manche Taten auch virtuell nicht legitimiert werden sollten. Moralische Gesetze haben nicht nur im

„Real Life“ Gewicht, sondern eben auch im Online-Bereich. Natürlich erhebt sich gleichzeitig die Frage, warum dann sogenannte „Killerspiele“ gespielt werden, man sich fiktiv über Minderheiten lustig macht oder virtuell Tiere tötet. Die Erläuterung dieser Fragen würde den Rahmen der Arbeit sprengen – nur so viel sei gesagt: Godina verweist auf Gründe, wie auf systematische Verdrängung bzw. Abstumpfung durch intensiven und lang andauernden Mediengebrauch der letzten zwei Jahrzehnte und wirft zusätzlich medial fragwürdige Thematiken auf (die Frau als Sexualobjekt, Unterhaltungssendungen mit sich würdelos verhaltenen Menschen etc.). Ziel ist es jedenfalls, durch die zuvor bewusst gemachten moralischen Grundordnungen in Verbindung zu Menschenrechten, zum Überprüfen der eigenen Medienrealität zu gelangen (vgl. ebd.: 65 f.).

An dieser Stelle kann die Arbeit von Godina weitergedacht werden. Die schon vorgestellten Fragen können im Sinne der Wesensstrukturen der Menschenrechte wie folgt im Zusammenhang mit Hasspostings auf die Ebene des Internets gehoben werden:

- Wenn von dem Grundsatz „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ ausgegangen werden kann, ist es dann in Ordnung, wenn andere, fremde Menschen im Internet abgewertet, verhetzt oder mit dem Tod bedroht werden?
- Wie sind die Prinzipien Gleichheit und Menschenwürde mit folgendem Hassposting vereinbar? „[...] einfach die scharia durchsetzen und den Asylanten den Kopf abschneiden [sic!]“ (vgl. Eau de Strache, 2016).
- Wenn wir von dem Menschenrecht der Religionsfreiheit ausgehen, ist es dann in Ordnung, Muslime bzw. den Islam mit dem Posting „Dann müssen wir schneller sein als der Eselfickerverein von Islamisten“ (vgl. Eau de Strache, 2016) abzuwerten bzw. mit folgendem Posting die Daseinsberechtigung zu entziehen? „Der Islam gehört auf den Müllhaufen der Geschichte“ (vgl. Eau de Strache, 2016).

Die hier genannten Fragen sind beispielhaft zu verstehen und sollen verdeutlichen, dass Godina mit seinen Ausführungen zur wertorientierten, menschenrechtsbasierten Medienpädagogik einen wichtigen Grundstein legte. Die Gedankenspiele, die sich auf Gerechtigkeitsvorstellungen in einer abstrakten Welt beziehen, genauso wie die anschließenden Übertragungen auf die reale Welt sowie die Medienwelt, reichen aber nicht vor dem Hintergrund des ausufernden Hasses im Internet aus. Das Problem von Gewalt im Netz hinsichtlich „Killerspiele“ ist fünf Jahre nach dem Erscheinen des Werkes nicht mehr dominierend – Hate Speech hat längst dessen Platz eingenommen. Zwar lässt sich natürlich nach wie vor über „Killerspiele“ diskutieren – dieses Problem wurde aber in der öffentlichen Aufmerksamkeit mittlerweile durch den Hass im Netz ersetzt.

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass es bei Hate Speech um „Hasskommunikation“ geht, bedarf es also begründeter Strategien zur Veränderung des Kommunikationsverhaltens – online und offline. Dazu gehört, dass Menschenrechte, z.B. in Form der Wesensstrukturen, die Godina aufgezeigt hat, in ihren kommunikativen Implikationen erkenn- und anwendbar gemacht werden. Darin müsste die Kommunikationswissenschaft ihre besondere Aufgabe und Herausforderung sehen. Dazu bedarf es ein entwickeltes Bewusstsein für die zentrale Bedeutung der Sprache für unser Selbst- und Weltverständnis. Auch wenn in dieser Arbeit diesen sprachphilosophischen Perspektiven nicht weiter nachgegangen werden kann, so soll doch zumindest auf die „Doppelfunktion der Sprache“ nach Habermas verwiesen werden: Der Missbrauch von Sprache in Form von Hate Speech kann nur durch die Sprache selbst behoben werden. Gerade weil Missverstehen oder Dissens zu täglichen Kommunikationserfahrungen gehören, steht mit der Sprache ein Instrument bereit, eine Einigung ohne Einsatz von Gewalt herzustellen (vgl. Krämer, 2001: 75). Dies kann über den Diskurs gelingen, mit dessen Hilfe die sonst unausgesprochenen, impliziten Voraussetzungen der sprachlichen Äußerungen explizit – also die Geltungsansprüche transparent gemacht werden. Darin kann die Doppelfunktion der Sprache gesehen werden: Der Diskurs stellt eine Form von Kommunikation dar, in der die Kommunikation selbst noch einmal zum Thema gemacht wird. Anders ausgedrückt: Nur die Sprache hat das Potential, ihr eigenes sprachliches Scheitern zu reparieren. Durch die Selbstthematisierung der Kommunikation stellt der Diskurs eine reflexive Form der Metakommunikation dar, wo versucht wird, ein problematisiertes Einverständnis, das im kommunikativen Handeln bestanden hat, durch Begründung wiederzustellen (vgl. Habermas, 1981: 34 ff.). „Hier nun können wir nutzen, was die einzigartige Auszeichnung der Sprache gegenüber allen übrigen symbolischen Hervorbringungen ist: daß sie zugleich instrumentell und reflexiv eingesetzt werden, also innerhalb zweier verschiedener symbolischer Ordnungen funktionieren kann“ (Krämer, 2001: 83).

Menschenrechtsbildung im vorhin beschriebenen Sinne kann nur dann gelingen, wenn auf dieses reflexive Potential von Sprache bewusst aufgebaut wird. Wie kein anderes „Tool“ setzt gerade die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg auf dieses reflexive Potential von Sprache im Dienste der Menschenrechte.

4.2 Gewaltfreie Kommunikation als Gegenkonzept

„Es ist die passive Gewalt, die Öl in das Feuer der körperlichen Gewalt gießt. Weil wir diesen Zusammenhang nicht verstehen oder ihn nicht anerkennen, tragen alle unsere Friedensbemühungen entweder keine Früchte, oder sie sind von kurzer Dauer. Wie können wir ein Feuer löschen, wenn wir nicht zuerst die Ölleitung kappen, die das Inferno entzündet? [...] Gewaltlosigkeit heißt, dass wir dem Positiven in uns Raum geben. Lassen wir uns lieber von Liebe, Respekt, Verständnis, Wertschätzung, Mitgefühl und Fürsorge für andere leiten als von den [...] hasserfüllten [...] Einstellungen, die unser Denken für gewöhnlich dominieren. Wir hören oft, dass Menschen sagen: Diese Welt ist rücksichtslos, und wenn man überleben will, muss man eben auch rücksichtslos sein. [...] Die Welt ist das, was wir aus ihr gemacht haben. Wenn sie heutzutage rücksichtslos ist, dann liegt das daran, dass wir sie durch unsere Einstellungen rücksichtslos gemacht haben. Ändern wir uns selbst, dann können wir die Welt ändern. Und eine Veränderung unserer selbst beginnt mit einer Veränderung unserer Sprache und unserer Art, zu kommunizieren“ (Gandhi, 2013: 10 f.).

4.2.1 Grundprinzipien der Gewaltfreien Kommunikation

Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Rosenberg gründet sich auf sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, die die Möglichkeiten der Menschen erweitern, selbst unter herausfordernden Umständen (und die derzeitige gesellschaftliche Situation angesichts der „Asyldebatte“ und der „Vereisung des sozialen Klimas“ lässt sich zweifelsfrei dazuzählen, Anm.) menschlich zu bleiben. Sie gilt auf der ganzen Welt als wertvoller Lösungsansatz sowohl bei gewalttätigen Konflikten, ernsten ethnischen, religiösen bzw. politischen Spannungen, im Bereich der Therapie oder auch bei zwischenmenschlichen Beziehungen in Partnerschaften, Familien oder Schulen (vgl. Rosenberg, 2013: 29).

Die entscheidenden Rollen spielen in diesem Zusammenhang die Sprache und der Gebrauch von Wörtern. Zwar betrachten wir unsere Art zu Sprechen vielleicht nicht als „gewalttätig“, sie kann dennoch zu Verletzungen und Leid führen. Die GFK kann bei der Veränderung des sprachlichen Ausdrucks und der Art zuzuhören, helfen. Dabei geht es laut Rosenberg nicht um das Erlernen von neuen Dingen – alles was in die GFK integriert wurde, ist seit Jahrhunderten bekannt (vgl. ebd.: 22 ff.). Wobei ist die GFK nun behilflich? Die Ansätze sollen dazu führen, mit sich selbst und mit den Mitmenschen in so einer Art und Weise in Kontakt zu treten, dass das natürliche Einfühlungsvermögen wiederhergestellt werden kann. Dies gelingt, in dem man die eigene Ausdrucksweise und das Zuhören durch

die Fokussierung des Bewusstseins auf vier notwendige Bereiche umgestaltet (vgl. ebd.: 30).

Konkret besteht also das GFK-Modell aus folgenden vier Komponenten:

1. Beobachtungen
2. Gefühle
3. Bedürfnisse
4. Bitten

Der Prozess der GFK besteht aus konkreten Handlungen, die wir beobachten können und die unser Wohlbefinden beeinträchtigen; wie wir uns fühlen, in Zusammenhang mit dem, was wir beobachten; die daraus resultierenden Bedürfnisse und schließlich die konkrete Handlung, um die wir bitten möchten, damit unser Leben bereichert wird. Dies ist keine feststehende Formel sondern situationsabhängig. Grundsätzlich kann man sich aber mit Hilfe der vier Komponenten ehrlich ausdrücken oder empathisch zuhören (vgl. ebd.: 26).

Bevor auf die einzelnen Komponenten eingegangen wird, soll eine Form von Kommunikation beschrieben werden, die Rosenberg selbst als „lebensentfremdende Kommunikation“ bezeichnet. Dies ist im Zusammenhang mit Hate Speech relevant, da diese ihren destruktiven Kern abbilden und zu gewalttätigen Verhalten beitragen.

Rosenberg unterscheidet verschiedene Arten der „lebensentfremdenden Kommunikation“. Zum einen sind dies moralische Urteile, die anderen Menschen unterstellen, dass sie entweder unrecht haben, schlecht/böse/etc. sind, wenn sie sich nicht den eigenen Wünschen gemäß verhalten. Dazu zählen Schuldzuweisungen, Beleidigungen, Niedermachen, in Schubladen stecken, Kritik, Vergleiche, Diagnosen usw. Begegnet man Personen, für die man keine Sympathien hegt, reagiert man darauf insofern, als dass ihr Fehlverhalten definiert wird. Rosenberg betont dabei die Unterscheidung zwischen Werturteilen und moralischen Urteilen: Werturteile stehen im Einklang mit jenen Eigenschaften, die einem im Leben wichtig sind (z.B. Ehrlichkeit, Freiheit, Friede...). Sie reflektieren die Überzeugung darüber, wie das Leben am besten zu seiner vollen Entfaltung kommen kann. Moralische Urteile hingegen werden dann abgegeben, wenn andere Personen die eigenen Werturteile nicht mittragen. Statt der Formulierung der eigenen Bedürfnisse und Werte, wird auf das Fehlverhalten anderer angespielt. Rosenberg weist in diesem Zusammenhang auf Andrew Schmookler und sein Werk „Out of Weakness“ hin, der behauptet, dass hinter aller Gewalt (unabhängig davon ob verbal, physisch, psychisch) eine Art von Denken steht, die die Ursache eines Konflikts dem Fehlverhalten des/der GegnerIn zuschreibt. Gleichzeitig verweist Schmookler auf eine Unfähigkeit, über sich selbst oder

andere in Worten von Verletzlichkeit zu denken (was jemand fühlt, vermisst, befürchtet usw.) (vgl. ebd.: 35 ff.).

Weitere Formen der lebensentfremdenden Kommunikation sind das Leugnen von Verantwortung und das Formulieren von Wünschen als Forderungen.

Gebrauchen wir lebensentfremdende Kommunikation, sind wir uns nicht bewusst, dass jede/r verantwortlich ist für seine/ihre Gedanken, Handlungen und Gefühle. Besonders beliebt dabei ist der Gebrauch des Wortes „müssen“: „Es gibt Dinge, die man tun muss, egal ob es einem gefällt oder nicht“ – die persönliche Verantwortung wird durch diese Sprachwendung verschleiert. Es handelt sich um eine Sprache, die keine Wahlmöglichkeiten zulässt. Ein weiteres typisches Merkmal ist die Formulierung von Bitten in Form von Forderungen mit der Konsequenz der Schuldzuweisung oder Strafe, werden diese Forderungen nicht erfüllt (vgl. ebd.: 38 ff.).

Menschen haben sich – laut Rosenberg - viele Muster dieser „lebensentfremdenden Kommunikation“ angeeignet. Diese führen dazu, dass sie sich selbst und andere mit ihrem Sprachstil und Verhalten verletzen.

Gerade in Zusammenhang mit Hass im Netz ist folgender Aspekt Rosenberg's Lehre wichtig: Jeder Ärger ist das Ergebnis einer lebensentfremdenden, Gewalt provozierenden Art. Im Kern jeden Ärgers findet sich daher ein Bedürfnis, das nicht erfüllt ist. Auch hier ist wieder wichtig, auf den Unterschied zwischen Ursache und Auslöser des Ärgers hinzuweisen. Gewalt entsteht aus dem Glauben, dass andere Menschen unsere Schmerzen verursachen und dafür Strafe verdienen (auch hier ist erneut der Verweis auf Hasspostings relevant. Wie schon in Kapitel 2.3.2. ausgeführt, kann die Wurzel allen Hasses der Selbsthass sein. Andere werden für die eigenen Unzulänglichkeiten verantwortlich gemacht. Anm.) (vgl. ebd.: 166 ff.).

Wie schon dargelegt, besteht das Modell der GFK aus vier Stufen. Die erste Komponente erfordert die Unterscheidung zwischen Beobachtung und Bewertung. Werden diese beiden vermischt, können KommunikationspartnerInnen schnell Kritik hören und wehren das ab, was ihnen gesagt werden will. Nachdem die GFK eine prozessorientierte Sprache ist, möchte sie statische Verallgemeinerungen verhindern. Beobachtungen sollten daher auf einen bestimmten Zeitrahmen und auf den Zusammenhang bezogen werden (vgl. ebd.: 51). Beispiele dazu könnten sein: „Ausländer kümmern sich nicht um ihr Eigentum.“ – wird zu: „Ich habe noch nicht gesehen, dass die ausländische Familie aus der Rosenstraße 16 den Schnee auf ihrem Bürgersteig wegschaufelt“ oder „Du machst selten das, was ich möchte“ – wird zu: „Die letzten drei Male, wo ich eine Unternehmung vorgeschlagen habe, hast du gesagt, du hättest keine Lust dazu“ (ebd.: 50 f.). Auch Emcke weist in ihrem Buch „Gegen

den Hass“ auf die Wichtigkeit der Beobachtung hin. „Dem Hass begegnen lässt sich nur durch das, was dem Hassenden abgeht: genaues Beobachten, nicht nachlassendes Differenzieren und Selbstzweifel.“ (Emcke, 2016: 18). Der Hass muss demnach langsam in seine Bestandteile aufgelöst und als akutes Gefühl von seinen ideologischen Voraussetzungen getrennt werden (vgl. ebd.).

Der zweite Grundpfeiler der GFK beschäftigt sich mit den Gefühlen. Im Zentrum steht das Entwickeln eines Wortschatzes, das Menschen ermöglicht, Gefühle klar und deutlich zu beschreiben. Dadurch können Personen leichter miteinander in Kontakt treten und auch bei der Konfliktlösung profitieren, wenn sie mit dem Ausdrücken ihrer Gefühle ihre Verletzlichkeit zeigen. Dabei unterscheidet die GFK zwischen dem tatsächlichen Ausdruck von Gefühlen auf der einen Seite und Wörtern bzw. Aussagen, die Gedanken, Einschätzungen und Interpretationen wiedergeben, auf der anderen Seite (vgl. ebd.: 65). Folgende Beispiele sollen verdeutlichen, wann Gefühle nicht klar ausgedrückt werden:

Unterscheidung zwischen Gedanken und Gefühlen:

- Wörter wie „dass, wie, als ob“ (z.B. „Ich habe das Gefühl, dass du es besser wissen solltest.“)
- Persönliche Pronomen „ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie“ (z.B.: „Ich habe das Gefühl, es ist sinnlos.“)
- Namen oder Hauptwörter, die sich auf Menschen beziehen (z.B.: „Ich habe das Gefühl, Amy ist verantwortungsbewusst / mein Chef manipuliert.“)

Unterscheidungen treffen zwischen dem, was wir fühlen und dem, was wir darüber denken wie wir sind:

- „Ich fühle mich unzulänglich als Musiker“ (Beurteilung der Fähigkeit als Musiker)
- „Ich fühle mich als Musiker enttäuscht über mich selbst“ (Gefühl hinter der eigenen Einschätzung)

Unterscheidungen treffen zwischen dem, wie wir uns fühlen, und dem, was wir denken, wie andere reagieren:

- „Ich bin anderen Leuten nicht wichtig“ (Beschreibung, wie er/sie denkt, dass andere ihn/sie einschätzt)
- „Ich bin traurig/entmutigt“ (tatsächliches Gefühl)

Als dritte Komponente der GFK kann das Erkennen und Akzeptieren der Bedürfnisse, die hinter den Gefühlen stehen, genannt werden. Dabei geht es um Verantwortungsübernahme: Das was andere sagen oder tun, mag ein Auslöser für Gefühle

sein, aber niemals ihre Ursache. Gefühle entstehen aus der eigenen Entscheidung, wie das, was andere sagen oder wie sich andere verhalten, aufgenommen wird. Sie entstehen weiters aus den eigenen Bedürfnissen und Erwartungen in der aktuellen Situation. Äußert sich jemand negativ, hat man nach Rosenberg vier Möglichkeiten darauf zu reagieren:

1. Sich selbst die Schuld geben
2. Anderen die Schuld geben
3. Die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen
4. Die Gefühle und Bedürfnisse des anderen hinter seiner/ihrer negativen Aussage/Handlung wahrnehmen (vgl. ebd.: 81)

Vielzählige Sprachmuster tendieren dazu, die Verantwortung für die eigenen Gefühle zu verdecken. Dazu zählen unpersönliche Pronomen wie „es“ und „das“ (Es macht mich wütend, wenn.../ Das ärgert mich), Aussagen in denen nur die Handlungen des anderen vorkommen („Wenn du nicht XY machst, bin ich enttäuscht“) oder die Formulierung „Ich fühle mich (Gefühl einsetzen), weil...“ gefolgt von einer Person oder einem anderen persönlichen Pronomen als „ich“ („Ich fühle mich enttäuscht, weil du XY gesagt hast“). In all diesen Beispielen kann man durch das Einsetzen des Satzes „Ich fühle XY, weil ich/mir...“ Verantwortung für seine Gefühle übernehmen (vgl. ebd.: 71).

Die vierte Komponente des Modells der GFK widmet sich der Frage, worum man einander bitten möchte, damit sich die Lebensqualität jedes einzelnen verbessern kann. Vage, abstrakte oder zweideutige Formulierungen sollten vermieden werden. Stattdessen bietet sich eine positive Handlungssprache an, die ausdrückt, was man will statt dem, was man nicht will (vgl. ebd.: 105). Je klarer man weiß, was man von dem/der anderen bekommen möchte, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich diese Bedürfnisse erfüllen werden. Nicht immer aber kommt die Botschaft, die man aussenden möchte, auch genauso bei dem/der EmpfängerIn an. Um diese Kommunikationsschwierigkeiten zu beseitigen, kann man den/die ZuhörerIn bitten, die Botschaft, die empfangen wurde, wiederzugeben. Teile der Aussage können so wiederholt und auf Diskrepanzen oder Auslassungen, die in der Wiedergabe aufgefallen sind, reagiert werden. Um die Unterscheidung zwischen Bitten und Forderungen deutlich zu machen, empfiehlt Rosenberg zu beobachten, wie sich der/die SprecherIn verhält, wenn seine/ihre Bitte nicht erfüllt wird. Bitten werden nämlich dann als Forderungen aufgefasst, wenn der/die andere davon ausgeht, dass er/sie beschuldigt oder bestraft wird, wenn er/sie nicht zustimmt. Unterwerfung oder Rebellion sind die Folge: In diesen Fällen wird die bittende Person als jemand wahrgenommen, der/die Zwang ausübt – die Bereitschaft, der Bitte nachzukommen, lässt rapide nach. Je öfter eine Nicht-Zustimmung auf die Bitte als persönliche Ablehnung interpretiert wird, desto häufiger

werden Bitten in der Zukunft als Forderungen wahrgenommen. Die klassische selbsterfüllende Prophezeiung ist die Folge. Eine echte Bitte unterscheidet sich von der Forderung in der Reaktion der bittenden Person auf die Ablehnung des Zuhörers mit einer respektierenden Anerkennung seiner/ihrer Gefühle und Bedürfnisse. Um anderen zu helfen, einem zu vertrauen, dass es sich um eine Bitte und keine Forderung handelt, kann man deutlich machen, dass man nur dann die Zustimmung der anderen Person möchte, wenn sie freiwillig gegeben wird.

Hier zeigt sich ein Ziel der GFK sehr deutlich: Beziehungen aufbauen, die auf Offenheit und Einfühlsamkeit basieren, so dass sich die Bedürfnisse eines jeden einzelnen erfüllen können. Nicht Menschen und ihr Verhalten verändern, damit der eigene Wille durchgesetzt wird (vgl. 99 ff.).

Die hier gezeigten vier Schritte – beobachten, fühlen und brauchen sowie um etwas bitten – sind der erste Teil der GFK und können in einem zweiten Schritt an anderen angewendet werden. Zu hören, was andere beobachten, fühlen, brauchen und bitten nennt Rosenberg „empathisch aufnehmen“. Empathie wird in diesem Zusammenhang als „respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen“ verstanden (ebd.: 113) und tritt im Kontakt mit anderen Menschen nur dann auf, wenn alle vorgefassten Meinungen und Urteile über sie abgelegt wurden. Ein „leerer“ Kopf ist notwendig, um mit seinem ganzen Wesen zuzuhören. Dabei spielt es in der GFK keine Rolle, mit welchen Worten sich andere ausdrücken – wichtig ist, auf ihre Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten zu hören. Statt einer empathischen Reaktion geben Menschen oft dem Drang nach, Ratschläge zu geben, zu beschwichtigen oder die eigene Meinung bzw. Gefühl dazulegen. Dabei ist der Punkt im empathischen Zuhören folgender: „Tu nicht irgendetwas, sei einfach da.“ Allein der Glaube, Situationen klären bzw. bereinigen zu müssen und dafür zu sorgen, dass es anderen besser geht, hindert daran, präsent zu sein. Ein intellektuelles Erfassen eines menschlichen Problems blockiert die Präsenz, die notwendig für Empathie ist. Das Nachdenken über die Worte eines/einer anderen, wie seine/ihre Probleme in die eigenen Theorien passen, führt dazu, auf den Menschen zu schauen und nicht bei ihm/ihr zu sein. Daher ist die wichtigste Zutat für Empathie Präsenz. Die Qualität der Präsenz unterscheidet Empathie von vernunftmäßigen Verstehen und von Mitleid (vgl. ebd.: 113 ff.).

4.2.2 Gewaltfreie Kommunikation im schulischen Kontext

Gewaltfreie Kommunikation ist überall einsetzbar. Wo ihre Anwendung besonders sinnvoll erscheint, ist im schulischen Kontext. Diese „Vision über die Zukunft der Erziehung“ kann auch „lebensbereichernde Erziehung“ genannt werden. Das Gegenteil sieht Rosenberg in der „dominanzorientierten Erziehung“ (vgl. Rosenberg, 2007: 25). Klar betont werden muss, dass es bei der lebensbereichernden Erziehung ganz im Sinne Rosenbergs nicht etwa um einen veränderten Lehrplan oder ein adaptiertes Bildungsziel sondern um eine grundlegende Veränderung des Systems geht. Eine „[...] Veränderung auf der Ebene von Werten, eine Veränderung sämtlicher Grundlagen“ (ebd.:28).

Die vorliegende Arbeit hat nicht den Anspruch, Plädoyer für ein von Grund auf erneuertes Schulsystem – wie Rosenberg es vorschlägt – zu sein. In diesem Zusammenhang soll daher weniger auf die konkreten Vorstellungen Rosenbergs eingegangen werden (etwa schulische Beurteilungskriterien und Ziele oder partnerschaftliche Beziehungen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen). Eher möchte diese Arbeit dazu anregen, den wichtigen Teilbereich der Medienpädagogik mit Hilfe der GFK in Richtung einer erneuerten Kommunikationspädagogik zu gestalten.

Abstrakt formuliert, soll eine „lebensbereichernde Erziehung“ in der Schule zu folgendem führen:

- SchülerInnen und LehrerInnen werden zu PartnerInnen
- SchülerInnen bekommen Werkzeuge, mit deren Hilfe sie Meinungsverschiedenheiten ohne Streit und Kampf beilegen können
- Brücken zwischen Eltern und Schulkollegien sollen gebaut werden (vgl. ebd.:33).

Die GFK in der Schule bzw. die „lebensbereichernde Erziehung“ beschäftigt sich in erster Linie damit, wie es LehrerInnen SchülerInnen ermöglichen können, auf eine Weise zu lernen, die sie dazu befähigt, aktiv an der Lösung der von Menschen geschaffenen Problemen mitzuwirken (vgl. ebd.: 123). Rosenberg beschreibt seine Vision folgendermaßen: „Ich würde gern dieser und zukünftiger Generationen von Kindern die Fähigkeit beibringen, die sie brauchen, um Organisationen aufzubauen, die sich zum Ziel setzen, auf die Erfüllung der Bedürfnisse aller Menschen hinzuarbeiten und Menschen zu helfen, ihr eigenes Leben wie auch das Leben anderer fruchtbarer zu gestalten. So betrachtet wird die Erziehung unserer Kinder zum Ausgangspunkt für jede weitere Entwicklung“ (ebd.: 125). Eine grundsätzliche Veränderung des aktuellen Schulsystems in diesem Sinne wäre eine wirksame Möglichkeit, Situationen in Familie, Arbeitsplätze und sogar Regierungen- sprich in der gesamten Gesellschaft – nach lebensbereichernden Prinzipien zu gestalten.

Schulen in denen GFK gelebt wird, haben erfahrungsgemäß kaum Probleme mit Mobbing, eine höhere Arbeitszufriedenheit bei SchülerInnen und Lehrenden sowie einen hohen Lernerfolg. Dies beweist die schwedische Schule Skarpnäck Fria Skola – die erste Schule in Europa auf der Grundlage der GFK, gegründet 1998 (vgl. Bericht des schwedischen Unterrichtsministeriums Skarpnäck Free School Report, 2009: 13). „From the interviews and from observing the daily work, it shows that the students hold an acceptance of the equal value of all human beings“ (ebd.). Hiermit wird deutlich, wie sich der Anspruch einer (Kommunikations-)Pädagogik auf Basis von Menschenrechten, gerade in der GFK entfaltet.

4.2.3 Ausblick: Lehr- und Lernziele Gewaltfreier Kommunikation

Der große Erfolg dieser Schule lässt sich darauf zurückführen, dass Lehrkräfte bewusst eine Atmosphäre schaffen, die von Vertrauen und Mitbestimmung gekennzeichnet ist. SchülerInnen fühlen sich akzeptiert, können aus innerer Motivation heraus Aufgaben bewältigen und lernen, auf die Bedürfnisse anderer zu achten. Dabei spielen alte pädagogische Maßnahmen, wie z.B. Druck als Lernmotivation (Drohungen, Fremdbeurteilung, Strafen, Vorwürfe) sowie Konkurrenz keine Rolle – sie werden durch produktivere Zugänge ersetzt. Das primäre Ziel ist, ein optimales Umfeld für die kognitive Entwicklung aller SchülerInnen zu schaffen, in dem sie ihr Potential entwickeln sowie einen friedlichen und respektvollen Umgang miteinander lernen (vgl. Gewaltfreie Kommunikation Austria 2016).

Wie können nun die Handlungswerkzeuge der GFK zu einem „Gegenmittel“ für Hate Speech werden? Was kann hier die Medienpädagogik beitragen? Grundsätzlich kann gesagt werden, dass das, was man an moralischem Verhalten in der Mediennutzung erwartet, nur auf der Ebene der zwischenmenschlichen Kommunikation eingeübt werden kann.

Nicht nur auf Grund der rasanten technischen Entwicklungen muss die Medienpädagogik einem laufenden Update unterzogen werden, sondern auch wegen der drohenden Verrohung der Sprache und des gesellschaftlichen Klimas sind frühere Rezepte weiterzudenken. Menschenrechte können – wie Godina es vorschlägt – als Basis für eine neue Medienpädagogik herangezogen werden, die das Phänomen von Social Media (und Hate Speech) aufgreift und wo sich zeigt, dass eine neue Medienpädagogik auch als Kommunikationspädagogik verstanden werden muss. Die Kommunikationspädagogik versteht die Kommunikation in den sozialen Medien als Anwendungsfall des Umgangs miteinander. Hier greift die GFK als mögliche Methode. Eine Frage die sich die zukünftige

Kommunikationspädagogik stellen könnte, ist: Wie kann man soziale Medien proaktiv im Sinne zur Förderung der Humanität in der Gesellschaft einsetzen?

Um diese Gedanken und Thesen kurz zusammenzufassen: Medienpädagogik im herkömmlichen Sinne ist nicht mehr ausreichend – sie müsste durch eine umfassende Kommunikationspädagogik ergänzt oder ersetzt werden. Diese neue Kommunikationspädagogik hat ihre normative Grundlage in den Menschenrechten und ihre konkrete Ausprägung in der Gewaltfreien Kommunikation.

Wendet man die Grundprinzipien der GFK nach Rosenberg auf die Problemstellung des Hate Speech an, dann lassen sich seine vier Grundpfeiler auch als kommunikationspädagogische Lehr- und Lernziele formulieren:

1. Beobachtung

Wie schon dargelegt, wird in der GFK eine Unterscheidung zwischen Beobachtung und Bewertung getroffen. Lehr- und Lernziele könnten folgende sein:

- Die Fähigkeit entwickeln, mit wenig Attributen bzw. Eigenschaftszuordnungen auszukommen
- Mechanismen negativer Attribuierung erkennen und vermeiden
- Schaffung eines bewertungsneutralen Klimas

2. Gefühle

In der zweiten Komponente der GFK sollen die eigenen Gefühle ausgedrückt werden. Lehr- und Lernziele könnten folgende sein:

- Entwickeln eines Wortschatzes, der Gefühle klar beschreibt
- Abgrenzung zu Gedanken und Interpretationen verstehen
- Gefühle differenziert im Dialog ausdrücken lernen

3. Bedürfnisse

Erkennen und Akzeptieren von Bedürfnissen stehen im Mittelpunkt des dritten Grundpfeilers der GFK. Lehr- und Lernziele könnten folgende sein:

- Unterscheiden zwischen Auslösern und Ursachen von, mit Konflikten verbundenen, Gefühlslagen
- Die hinter den Gefühlen stehenden Bedürfnisse erkennen und benennen lernen

- Die hinter den verbalisierten Äußerungen des anderen liegenden nonverbalen Bedeutungen erschließen lernen

4. Bitten

Die vierte Komponente der GFK widmet sich der Bitte mit einer klaren Abgrenzung zur Forderung. Lehr- und Lernziele könnten folgende sein:

- Erlernen einer konkreten, aktiven und positiven Handlungssprache
- Die Kommunikationsform der Bitte von jener der Forderung unterscheiden
- Mit abgelehnten Bitten im Sinne eines aufrechten Anerkennungsverhältnisses umgehen lernen

Diese allgemeinen Lehr- und Lernzielformulierungen müssen je nach entwicklungspsychologischen Voraussetzungen bzw. für unterschiedliche Schulstufen operationalisiert werden. Diese curriculare Detailarbeit und die Überführung in einen konkreten Lehrplan muss allerdings PädagogInnen überlassen werden.

Grundlegend bleibt die in dieser Arbeit gewonnene Einsicht, dass sich in einer neuen, auf Menschenrechten basierenden und in den Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation konkretisierenden Kommunikationspädagogik, ein wirksames Gegengewicht zum Hass im Netz schaffen lässt. Denn es kann nämlich nur dann ein gewaltfreies Mediennutzungsverhalten erwartet werden, wenn dieses zuvor auf der Ebene der zwischenmenschlichen Kommunikation verinnerlicht wurde.

5. Conclusio

Der erste Teil dieser Arbeit setzte sich mit dem Status Quo der gesellschaftlichen Situation auseinander, die mit dem Begriff der „Vereisung des sozialen Klimas“ (Heitmeyer) am treffendsten zu charakterisieren war. Dabei wurde auf ausgewählte soziologische, psychologische und sozialpsychologische Perspektiven der Problematik des zunehmenden Hasses in der Gesellschaft näher eingegangen. Es konnte gezeigt werden, dass der Hass in der Gesellschaft nicht nur mit verschiedenen Ängsten (Angst vor sozialen und ökonomischen Nachteilen, Angst vor dem/der als bedrohlich empfundenen Fremden im Zusammenhang mit der „Asyldebatte“) zu tun hat, sondern – tiefer liegend – auch mit Formen des Selbsthasses. Vor diesem Hintergrund wurde auf die besondere Rolle der Medien hingewiesen, deren Verantwortung darin besteht, möglichst wenig Nahrung für die Vorurteilsproduktion- und verstärkung zu bieten.

Wenig Zweifel besteht daran, dass nicht nur die „traditionellen“ Medien, sondern insbesondere die sozialen Medien maßgeblichen Einfluss auf diese Entwicklung zunehmender Verrohung der Gesellschaft und der Kommunikationskultur haben. Worin dieser Einfluss besteht und wie er (kommunikations- bzw. medien-)theoretisch erklärt werden kann, versuchte der zweite Teil dieser Arbeit aufzuzeigen. Im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung stand dabei der Begriff des Hate Speech, der sämtliche Erscheinungsformen des Hasses im Netz umfasst. Um die Bedeutung sozialer Medien für UserInnen erkennbar zu machen, bezogen sich zentrale Überlegungen auf die Frage nach den möglichen Gratifikationswerten, die mit der Social Media-Nutzung verbunden sind. Damit zusammenhängend stellte sich in diesem medientheoretischen Kern der Arbeit die Frage nach dem identitätsstiftenden Potential sozialer Medien. Dieses identitätsstiftende Potential konnte durch mehrere Studien näher beschrieben werden.

Die Auseinandersetzung mit der Identitätsproblematik und damit mit dem, für die Identitätsbildung, zentralen Begriff der Anerkennung schien deswegen notwendig, da zwei zentrale Fragen im Vordergrund standen: Wie werden „soziale Medien“ zu „Medien des Hasses“ und: welche Gegenstrategien können entwickelt werden? Es konnte nämlich gezeigt werden, dass die „digitale Identität“ nur geringfügig mit dem Anerkennungsbegriff im Sinne von Honneth und Mead zu tun hat. Vielmehr scheint es sich hier um Prozesse der Verdinglichung, also der „Anerkennungsvergessenheit“ (Honneth) zu handeln. Ist die Ebene der Verdinglichung erreicht, ist Abwehr und Hass die Konsequenz. Verstärkt wird dies durch die Medienlogik des Netzes: Als zentrale Eigenschaften des Internets, die den Hass begünstigen, gelten der Online-Enthemmungseffekt (fehlende nonverbale Signale, das Gefühl der „Unsichtbarkeit“, führen zu einer Enthemmung und verhindern Empathie)

sowie die Konstrukte der Echokammern (digitale Räume, in denen UserInnen jene Inhalte angezeigt bekommen, die ihre Meinung bestätigen). Scheinbare Anonymität, also fehlende nonverbale Signale wie Mimik und Gestik, gepaart mit jenen Kommunikationsräumen, deren Inhalte den Einstellungen der NutzerInnen entsprechen, können eine gefilterte Sicht auf die Welt begünstigen. Der Raum der Phantasie und der Einfühlung wird geschmälert und somit der Hass gefördert. Die Frage nach möglichen präventiven Maßnahmen führte u.a. zu dem Ergebnis, dass das Problemfeld „Social Media“ nach wie vor nicht explizit von österreichischen Lehrplänen beachtet wird – dies wäre aber als präventive Maßnahme gegen Hate Speech sinnvoll. Nicht nur Erlernen von Kritikfähigkeit, Durchschauen von manipulierten Online-Inhalten sowie die Kompetenz, eigenen Content zu kreieren, sind von Bedeutung. Vor allem aber sollte gelehrt werden, dass Grund- und Menschenrechte auch online gelten. Diese Forderung wurde im dritten Teil näher ausgeführt.

In diesem Zusammenhang wurde die Frage aufgeworfen, ob eine neue „(Kommunikations-)Pädagogik gegen das Ressentiment“ Abhilfe gegen Hate Speech schaffen könnte. Da Hate Speech ein menschenrechtliches Problem ist, kann auch nur dann erfolgreich dagegen angeköpft werden, wenn man begreift, dass Menschenrechte sowohl offline als auch online Anwendung finden. Kommunikative Beziehungen im Netz sollten daher auf diesen Grundprinzipien beruhen. Diese Argumentation stützte sich dabei primär auf die Thesen einer „werteorientierten Medienpädagogik“ (Godina), die ihre Basis in den Menschenrechten hat. Das Konzept Godinas bestand darin, mit Hilfe von spielerischen „Dilemma-Situationen“ im Unterricht für SchülerInnen eine positive Veränderung im Umgang mit Medien herbeizuführen. Für SchülerInnen sollte damit klar erkennbar werden, dass manche Taten auch virtuell nicht legitimiert werden sollten und moralische Gesetze auch im Netz gelten. In dieser Arbeit wurde, um das Konzept Godinas weiterzudenken, die gestellten Dilemma-Situationen in die nächste Sphäre – die des Internets mit samt der Hasskommunikation – gehoben, wobei folgende zentrale Einsichten gewonnen werden konnten:

Wenn es um Hate Speech, also um Hasskommunikation, geht, kann dieser Missbrauch der Sprache nur durch die Sprache selbst im Sinne des Habermas'schen Denkansatz durch entsprechende „Tools“ behoben werden. Diese „Tools“ finden sich – und darin geht die Arbeit über die bisher vorliegenden Strategien gegen Hate Speech hinaus – in den Konzepten der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg. Die Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation bieten eine vielversprechende Antwort auf die Herausforderungen der Gewalt im Netz. Im Unterschied zu den heute vielfach diskutierten repressiven Maßnahmen (juristische Restriktionen), stellen die Prinzipien Gewaltfreier Kommunikation und ihre Anwendung auf die sozialen Medien eine vielversprechende,

präventive Strategie dar. Der zuständige Ort, um Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation zu entwickeln, sollte eine neue Medien- und Kommunikationspädagogik sein, die den Hass im Netz zu ihrem zentralen Thema machen muss. Angesichts des medial vermittelten Hasses in der Gesellschaft muss Kommunikationskompetenz nämlich wesentlich mehr meinen, als die Fähigkeit, die Produktions- und Konsumtionszusammenhänge zu kennen. Als Kommunikationspädagogik im eigentlichen Sinn des Wortes hat Medienpädagogik als durchgehendes Unterrichtsprinzip in Schulen die Prinzipien humaner Kommunikation in der Auseinandersetzung um die Rolle der sozialen Medien in der Gesellschaft einzubringen. Denn es kann nur dann ein gewaltfreies Verhalten in der Mediennutzung erwartet werden, wenn es zuvor auf der Ebene der interpersonellen Kommunikation verinnerlicht wurde.

Die Ausführungen besonders im dritten Teil dieser Arbeit sollten die eingangs gestellten leitenden Fragestellungen „*Welche kommunikativen Maßnahmen sind möglich, dem „Trend der Verrohung“ in der Gesellschaft entgegenzusteuern? Welchen Beitrag kann die Kommunikationswissenschaft dazu leisten?*“ beantworten. Die Antwort auf das wachsende Hasspotential in der Gesellschaft, die diese Arbeit zu geben versucht, kann also nur, wie die Überlegungen gezeigt haben, in der Entwicklung einer neuen Kommunikationspädagogik liegen. In ihrem Zentrum müssen die Menschenrechte und Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation stehen.

Wenn Konsens darüber besteht, dass Menschenrechtsbildung in Zukunft einen stärkeren Stellenwert haben muss (umso befremdlicher, dass die Professur des Menschenrechtsexperten Manfred Nowak an der Universität Wien in eine für Wirtschaftsrecht umgewandelt werden soll [vgl. Der Standard Online, 22.12.2016]), dann erhebt sich mit großer Dringlichkeit die Frage, wie Menschenrechtsbildung in Zukunft sowohl in pädagogische als auch in öffentlich-kommunikative Prozesse implementiert werden kann. Zukünftige Forschungsarbeiten im Bereich der Pädagogik aber auch und vor allem in der Kommunikationswissenschaft könnten der Fragestellung nachgehen, wie Lehr- und Lernpläne im Sinne einer Menschenrechtsbildung und damit zusammenhängend mit einer neuen Kommunikationspädagogik konkreter gestaltet werden können. KommunikationswissenschaftlerInnen könnten sich weiters mit den Fragen auseinandersetzen, wie man Medien proaktiv im Sinne der Humanität der Gesellschaft einsetzen bzw. wie man Menschen in einer technisierten und globalisierten Welt wieder näher zusammenführen kann.

6. Quellenverzeichnis

6.1. Literatur

- Aronson, Elliot/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M. (2008): Sozialpsychologie. 6., aktualisierte Auflage. München: Pearson Deutschland GmbH.
- Assmann, Aleida (2012): Einführung. In: Pelinka, Anton (Hrsg.) (2012): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung. Im Auftrag des Sir Peter Ustinov Instituts zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen. Berlin/Boston: De Gruyter Verlag. S. 1-30.
- Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg) (2009): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilke, Nadine (2003): Friedensjournalismus - Möglichkeit oder Utopie. In: Wissenschaft & Frieden. Nr. 4. S. 55-58.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: AG Bielefelder Soziologie (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd.1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek: Rowohlt. S.80-146.
- Blumer, Herbert (2011): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Burkart, Roland/Hömberg, Walter (Hrsg.) (2011): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. 5. Auflage. Studienbücher zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Herausgegeben von Wolfgang R. Langenbacher. Band 8. Wien: Braumüller Verlag. S.24-42.
- Borstel, Dirk/Luzar, Claudia (2016): Geländegewinne: Update einer Zwischenbilanz rechtsextremer Erfolge und Misserfolge. In: Braun, Stephan / Geisler, Alexander / Gerster, Martin (2016): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. 2.Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 39-53.
- Braun, Stephan/Geisler, Alexander/Gerster, Martin (2016): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. 2.Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brodnig, Ingrid (2016): Hass im Netz. Was wir gegen Hetze, Mobbing und Lügen tun können. 1. Auflage. Wien: Christian Brandstätter Verlag.
- Brodnig, Ingrid (2016): Dieser Hass hat Konsequenzen. In: Profil. Nr. 22. 30.5.2016. S. 26-27.
- Burkart, Roland (2002): Kommunikationswissenschaft. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Burkart, Roland/Gottschlich, Maximilian/Semrau, Eugen/Vogt, Ulrich (1978): Lokale Kommunikation als Bedarfsdeckung. Überlegungen zu einer möglichen Forschungsstrategie an einem österreichischen Beispiel. In: Rundfunk und Fernsehen. 1978/3, S. 278-294.
- Burkart, Roland/Hömberg, Walter (Hrsg.) (2011): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. 5. Auflage. Studienbücher zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Herausgegeben von Wolfgang R. Langenbacher. Band 8. Wien: Braumüller Verlag.

- Decker, Frank (2013): Wenn die Populisten kommen. Beiträge zum Zustand der Demokratie und des Parteiensystems. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hg.) (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Ecker, Irene (2012): Social Media – ein Lernfeld für die Schule? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Medien und Politik. Informationen zur Politischen Bildung, Heft 35. S. 65-71.
- Emcke, Carolin (2016): Gegen den Hass. 5. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Fritzsche, K. Peter (2009): Menschenrechte. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Gandhi, Arun (2013): Vorwort zur amerikanischen Neuauflage. In: Rosenberg, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 11. Auflage. Paderborn: Junfermann Verlag. S.9-11.
- Glucksmann, André (2005): Hass. Die Rückkehr einer elementaren Gewalt. München/Wien: Nagel & Kimche.
- Godina, Bojan/Grübele, Harald/Schönherr, Kurt W. (2011): Werteorientierte Medienpädagogik. Das Präventionsprojekt ‚Medi Scout‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Gottschlich, Maximilian (1999): Ökologie und Medien. Ein Neuanatz zur Überprüfung der Thematisierungsfunktion von Medien. In: Gottschlich, Maximilian/Langenbacher, Wolfgang R. (Hrsg.) (1999): Ein Textbuch zur Einführung. 2. Auflage. Wien: Braumüller. S. 186-201.
- Gottschlich, Maximilian/Langenbacher, Wolfgang R. (Hrsg.) (1999): Ein Textbuch zur Einführung. 2. Auflage. Wien: Braumüller.
- Gruen, Arno (2016): Wider die kalte Vernunft. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1995): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1995a): Vorlesungen zu einer sprachtheoretischen Grundlegung der Soziologie – V. Vorlesung. Wahrheit und Gesellschaft. Die Diskursive Einlösung faktischer Geltungsansprüche“. In: Ders. Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp. S. 104-126.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. 2. Auflage. Hamburg: Argument Verlag.
- Häusler, Alexander/Roeser, Rainer (2016): Die „Alternative für Deutschland“ – eine Antwort auf die rechtspopulistische Lücke? In: Braun, Stephan / Geisler, Alexander / Gerster, Martin (2016): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 101-128.
- Heidemann, Julia/Klier, Mathias, Probst, Florian (2012): Online social networks: A survey of a global phenomenon. In: Computer Networks, 56. S.3866-3878.
- Hilpert, Konrad (Hrsg.)/Werbick, Jürgen (1995): Mit den anderen leben. Wege zur Toleranz. Düsseldorf: Patmos Verlag.

- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2005): Verdinglichung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jennerhahn, Miro (2016): Sachsen als Entstehungsort der völkisch-rassistischen Bewegung PEGIDA. In: Braun, Stephan / Geisler, Alexander / Gerster, Martin (2016): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. 2.Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 533 – 558.
- Kaiser, Astrid (2002): Didaktik der Menschenrechtsbildung. In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 4, S. 6-9.
- Kemper, Peter/Mentzer, Alf/Tillmans, Julika (Hrsg.) (2012): Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter. Stuttgart: Reclam.
- Kernberg, Otto F. (1997): Wut und Haß. Über die Bedeutung von Aggression bei Persönlichkeitsstörungen und sexuellen Perversionen. Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Krämer, Sybille (2001): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krasnova, Hanna/Hildebrand, T./Guenther, Oliver/Kovrigin, A./Nowobiliska A.(2008): Why Participate in an Online Social Network? An Empirical Analysis. ECIS Proceedings. Paper 33.
- Lapidot-Lefler, Noam/Barak, Azy (2012): Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. In: Computers in Human Behavior. Ausgabe 28, Nummer 2. Amsterdam: Elsevier. S. 434-443.
- Lippmann, Walter (1964): Die öffentliche Meinung. München: Rütten + Loening.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Miller, Alice (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nadkarni, Ashwini/Hofmann, Stefan G. (2012): Why do people use Facebook? In: Personality and Individual Differences. 52. S.243-249.
- Nolting, Hans-Peter (2015): Psychologie der Aggression. Warum Ursachen und Auswege so vielfältig sind. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Nuscheler, Franz/Rheims, Birgit (1995): Braucht die Politik Feindbilder? In: Hilpert, Konrad (Hrsg.)/Werbick, Jürgen (1995): Mit den anderen leben. Wege zur Toleranz. Düsseldorf: Patmos Verlag. S.246-266.
- Nyhan, Brendan/Reifler, Jason (2012): Misinformation and Fact-Checking: Research Findings from Social Science. Media Policy Initiative Research Paper. New America Foundation. Washington: 2012.
- Pelinka, Anton (Hrsg.) (2012): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung. Im Auftrag des Sir Peter Ustinov Instituts zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen. Berlin/Boston: De Gruyter Verlag.
- Pfeiffer, Thomas (2016): Gegenöffentlichkeit und Aufbruch im Netz. In: : Braun, Stephan / Geisler, Alexander / Gerster, Martin (2016): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. 2.Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 259-287.

- Reichertz, Jo (2010): Die Macht der Worte und der Medien. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rompel, Matthias (2008): Ethnizität und interethnische Beziehungen. In: Willems, Herbert (Hg.) (2008): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 655-665.
- Rosenberg, Marshall B. (2007): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. 3. Auflage. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenberg, Marshall B. (2013): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 11. Auflage. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Ruhrmann, Georg/Sommer, Denise (2009): Vorurteile und Diskriminierung in den Medien. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.) (2009): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 419-431.
- Sieber, Roland (2016): Von „Unsterblichen“ und „Identitären“ – Mediale Inszenierung und Selbstinszenierung der extrem Rechten. In: Braun, Stephan / Geisler, Alexander / Gerster, Martin (2016): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 365-375.
- Spanhel, Dieter (2001a): Thesen zu ethischen Grundfragen der Medienpädagogik. In: medienimpulse. Jg. 10, H. 38, S. 31 – 32.
- Spanhel, Dieter (2001b): Medienkompetenz. Bestandteil der Allgemeinbildung. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.): Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Bielefeld: k. A., S. 14 – 15.
- Statistik Austria (2015): Wie geht's Österreich? Indikatoren und Analysen. Wien.
- Stoffels, Herbert/Bernskötter, Peter (2012): Die Goliath-Falle. Die neuen Spielregeln für die Krisenkommunikation im Web. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Sumner, William Graham (2007): Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals. New York: Cosimo.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Voirol, Olivier (2012): Digitales Selbst: Anerkennung und Entfremdung. In: Kemper, Peter/Mentzer, Alf/Tillmans, Julika (Hrsg.) (2012): Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter. Stuttgart: Reclam. S.164-172.
- Willems, Herbert (Hg.) (2008): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZARA-Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (2016): Rassismus Report 2015. Einzelfall-Berichte über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich. Wien.

6.2. Onlinequellen

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte AEMR (2016):

<http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (19.11.2016).

Amadeu Antonio Stiftung (2016): Monitoringbericht 2015/16. Rechtsextreme und

menschenverachtende Phänomene im Social Web. In: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/monitoringbericht-2015.pdf> (3.1.2017).

Amadeu Antonio Stiftung (2017): „Geh sterben!“ Umgang mit Hate Speech und

Kommentaren im Internet. In: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/hatespeech.pdf> (14.1.2017).

Angele, Michael (2000): Der Feind ist maskiert und lauert überall. 3.8.2000. In:

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezension-sachbuch-der-feind-ist-maskiert-und-lauert-ueberall-11314097-p4.html> (18.9.2016).

Bericht des schwedischen Unterrichtsministeriums (2009): Skarpnäck Free School

Report. In: <http://skolande.se/wp-content/uploads/Skarpnack-Free-School-report.pdf> (9.12.2016).

Beschluss der Kultusministerkonferenz (2000):

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf (19.11.2016).

Brandhofer, Gerhard (2015): Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und

mediendidaktischem Handeln (Dissertation). Dresden: Technische Universität Dresden. In: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-190208> (20.10.2016).

Brandhofer, Gerhard/Fikisz, Walter (2016): Kompetenzorientierte Medienpädagogik als integraler Bestandteil der schulischen Bildung. In:

<http://www.medienimpulse.at/articles/view/965> (20.10.2016).

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem: EMRK Art. 10 In:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12016941> (30.9.2016).

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem: StGG Art. 13 In:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006> (30.9.2016).

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem: VerbotsG 1947 In:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000207> (30.9.2016).

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem: Verhetzung §283 In:

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296&Artikel=&Paragraf=283&Anlage=&Uebergangsrecht> (30.9.2016).

Bundesministerium für Bildung (2003): Lehrplan der Volksschule, Sechster Teil, Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Sachbegegnung. In:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS6T_Sachbeg_3924.pdf?5i81oi (7.10.2016).

Bundesministerium für Bildung (2010): Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil,

Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der

- Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Sachunterricht, Stand: BGBl. II Nr. 402/2010. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_7_su_14051.pdf?5i81oi (7.10.2016).
- Bundesministerium für Bildung (2012): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGB I.II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?5i81op (7.10.2016).
- Bundesministerium für Bildung (2012): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. In: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5i52qo (6.10.2016).
- Bundesministerium für Bildung: Lehrplan AHS Oberstufe. Deutsch. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?5i84ln (11.10.2016).
- Bundesministerium für Bildung: Lehrplan AHS Unterstufe. Allgemeines Bildungsziel. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5i84ll (8.10.2016).
- Bundesministerium für Bildung: Lehrplan AHS Unterstufe. Deutsch. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?5i81nt (8.10.2016).
- Bundesministerium für Bildung: Lehrplan Hauptschule. Allgemeines Bildungsziel. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/hs1_865.pdf?5i81o7 (8.10.2016).
- Bundesministerium für Bildung: Lehrplan Hauptschule. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/gsk_pb_hs_879.pdf?5i81og (7.10.2016).
- Cho, Daegon/Acquisti, Alessandro (2013): The More Social Cues, The Less Trolling? An Empirical Study of Online Commenting Behavior. 3.6.2013. In: <http://www.econinfosec.org/archive/weis2013/papers/ChoWEIS2013.pdf> (17.9.2016).
- Decker, Frank / Lewandowsky, Marcel (2009): Populismus. Erscheinungsformen, Entstehungshintergründe und Folgen eines politischen Phänomens. 3.6.2009. In: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41192/was-ist-rechtspopulismus> (5.8.2016).
- Del Vicario, Michaela et al. (2016): The spreading of misinformation online. PNAS, 19.1.2016. Vol 113, No.3. In: <http://www.pnas.org/content/113/3/554.full.pdf> S. 554-559 (15.9.2016).
- Der Spiegel Online (2016): Facebook löscht im August 100.000 Hassbotschaften. 26.9.2016. In: <http://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/hass-im-netz-facebook-loeschte-im-august-100-000-hassbotschaften-a-1113986.html> (2.10.2016).
- Der Standard Online (2016): Diskussion um Strafrechtsverschärfung bei Hasspostings. 13.11.2016. In: <http://derstandard.at/2000047468999/Diskussion-um-Strafrechtsverschaeerfung-bei-Hasspostings> (3.1.2017).
- Der Standard Online (2016): Fake-News: FPÖ laut Hoaxmap unter Top-Verbreitern von Gerüchten. 29.12.2016. In: <http://derstandard.at/2000049969763/Fake-News-FPOe-laut-Hoaxmap-unter-Top-Verbreitern-von-Geruechten> (6.1.2017).
- Der Standard Online (2016): Streit um Aus für Menschenrechtsprofessur an Uni Wien. 22.12.2016. In: <http://derstandard.at/2000049746106/Streit-um-Aus-fuer-Menschenrechtsprofessur-an-Uni-Wien> (16.1.2017).

- Der Standard Online (2017): Hammerschmid kündigt Schulkonzept für digitale Kompetenz an. 9.1.2017. In: <http://derstandard.at/2000050428416/Hammerschmid-kuendigt-Schulkonzept-fuer-digitale-Kompetenz-an> (10.1.2017).
- Die Grünen (2016): Brosz: Gegen Hasspostings vorgehen. 16.9.2016. In: <https://www.gruene.at/wir-klagen-facebook> (1.10.2016).
- Die Presse Online (2015): Presserat verurteilte „Krone“ wegen Biró.Kommentar. 18.12.2015. In: <http://diepresse.com/home/kultur/medien/4890301/Presserat-verurteilte-Krone-wegen-BiroKommentar> (27.8.2016).
- Eau de Strache (2016): In: <https://www.eaudestrache.at/migration> (28.6.2016).
- ECRI-Bericht über Österreich (2015): Bericht über Österreich. 13.10.2015. In: <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Austria/AUT-CbC-V-2015-034-DEU.pdf> (28.6.2016).
- Europäische Kommission (2016): Code of Conduct on countering illegal Hate Speech online. 31.5.2016. In: http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/hate_speech_code_of_conduct_en.pdf (7.1.2017).
- Europäische Kommission (2016): Code of Conduct on countering illegal hate speech online: First results on implementation. Dezember 2016. In: http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2016-50/factsheet-code-conduct-8_40573.pdf (7.1.2017).
- Fletcher, Richard/Damian, Radcliff (Hrsg.) (2015): Reuters Institute Digital News Report 2015 – Supplementary Report. In: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/Supplementary%20Digital%20News%20Report%202015.pdf> (18.9.2016).
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2016): „Die Sprache kommt vor der Tat“. 4.6.2016. In: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/bka-chef-muench-im-interview-die-sprache-kommt-vor-der-tat-14268890.html> (28.6.2016).
- Gewaltfreie Kommunikation Austria (2016): GfK mit Kindern/Jugendlichen. In: <http://www.gewaltfrei.at/gfk-mit-kindernjugendlichen#Schule> (9.12.2016).
- GfK-Studie (2016): Nutzung von sozialen Medien in Österreich. 4.2.2016. In: <http://www.gfk.com/de-at/insights/press-release/aktuelle-gfk-studie-zeigt-zusammenhang-zwischen-nutzung-von-sozialen-medien-und-themen-interesse-der-oesterreicherinnen/> (2.11.2016).
- Global Liveability Ranking (2016). In: http://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=liveability2016 (28.8.2016).
- Graf, Johannes (2016): "Er wurde zurückgewiesen - überall" Wie Breivik zum Massenmörder wurde. 22.7.2016. In: <http://www.n-tv.de/politik/Wie-Breivik-zum-Massenmoerder-wurde-article18245816.html> (24.7.2016).
- Grüner Klub im Parlament Presseaussendung (2016): Glawischnig zum Tag der Befreiung: Kein Platz für Hass in der Gesellschaft. 8.5.2016. In: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20160508_OTS0015/glawischnig-zum-tag-der-befreiung-kein-platz-fuer-hass-in-der-gesellschaft (3.1.2017).
- Güngör, Kenan/Nafs Nik Caroline (2016): Jugendliche in der offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen & Abwertende Einstellungen. In: https://kja.at/site/files/2016/10/Studie_Jugend_Abwertung-Endfassung-min.pdf (18.10.2016).

- Gutierrez-Lobos, Karin (2011): Frauen an den Unis: Wenn die Medien Vorurteile kultivieren. 4.12.2011. In: http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/714244/Frauen-an-den-Unis_Wenn-die-Medien-Vorurteile-kultivieren (24.8.2016).
- Haerdle, Benjamin (2016): Neue "Mitte"-Studie: Gesellschaft ist zunehmend polarisiert, Bereitschaft zu Gewalt steigt. 15.6.2016. In: http://www.zv.uni-leipzig.de/service/kommunikation/medienredaktion/nachrichten.html?ifab_modus=detail&ifab_uid=a714ec679620160707191353&ifab_id=6655 (8.7.2016).
- Han, Byung-Chul (2014): Die Sehnsucht nach dem Feind. 17.12.2014. In: <http://www.sueddeutsche.de/politik/psychologie-von-pegida-sehnsucht-nach-dem-feind-1.2269476> (10.7.2016).
- Heinzlmaier, Bernhard (2015): Wien-Wahl 2015: Politische Kommunikation im Jugendwahlkampf. Nachwahl-Analyse von Bernhard Heinzlmaier. In: http://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Nachwahl-Analyse_Wien-Wahl_2015_JungwaehlerInnen.pdf (2.7.2016).
- Heitmeyer, Wilhelm (2011): Deutsche Zustände. Das entsicherte Jahrzehnt. Presseinformation zur Präsentation der Langzeituntersuchung Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. 12.12.2011. In: https://www.uni-bielefeld.de/ikg/Handout_Fassung_Montag_1212.pdf (3.7.2016).
- Institute for Strategic Dialogue (2016): Initiative für Zivilcourage online: Informationspaket zum Thema Gegenrede. In: https://www.saferinternet.at/fileadmin/files/Materialien_2016/Informationspaket_Gegenrede_Facebook.pdf (4.11.2016).
- Kahrs, Horst (2016): Die enthemmte Mitte – Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. In: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Zusammenfassung_Mittestudie.pdf (8.7.2016).
- Kantner, Julia (2016): Hetze, Hass und Gewalt in der Timeline. Hat Facebook versagt? 1.7.2016. In: <https://kurier.at/politik/inland/gegen-hass-im-netz-hetze-hass-und-gewalt-in-der-timeline-hat-facebook-versagt/207.038.315> (2.10.2016).
- Keen, Ellie/Georgescu, Mara (2016): Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung. In: http://www.nohatespeechmovement.org/public/download/Bookmarks_DE.pdf (19.11.2016).
- Klagsverband zur Durchsetzung der Rechte von Diskriminierungsopfern: Was ist Hate Speech? In: <http://www.klagsverband.at/info/hate-speech> (1.10.2016).
- Kompass Human Rights (2016): Ziele von Menschenrechtsbildung. In: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1535 (18.12.2016).
- Kroisleitner, Oona (2016): Radikalisierung: Experte fordert Medienkompetenz. 17.10.2016. In: <http://derstandard.at/2000046031250/Radikalisierung-Experte-fordert-Medienkompetenz> (22.1.2017).
- Kroll, Lars (2016): Übersicht aktueller Social Network Statistiken (Laufend ergänzt). 29.7.2016. In: <http://socialmedia-institute.com/uebersicht-aktueller-social-media-nutzerzahlen/> (30.8.2016).

- Kurier Online (2015): „Postings werden aggressiver“. 10.6.2015. In: <http://kurier.at/leben/soziale-medien-facebook-rassismus-im-netz-nimmt-zu/135.319.139> (28.6.2016).
- Kurier Online (2016): 13 Übergriffe auf Asyl-Quartiere im ersten Quartal. 7.6.2016. In: <http://kurier.at/chronik/oesterreich/oesterreich-13-uebergriffe-auf-asyl-quartiere-im-ersten-quartal/203.148.998> (30.6.2016).
- Lachmann, Günther (2010): Unter den Wohlhabenden wächst der Hass. 4.12.2010. In: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article11389451/Unter-den-Wohlhabenden-waechst-der-Hass.html> (4.7.2016).
- Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg: Rechtsextremismus | Aktionsform „Die Unsterblichen“. In: <http://www.verfassungsschutz-bw.de/Lde/1917276> (5.8.2016)
- Lischka, Konrad (2011): Die ganze Welt ist meiner Meinung. 11.3.2011. In: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/vorgefiltertes-web-die-ganze-welt-ist-meiner-meinung-a-750111.html> (15.9.2016).
- Maireder, Axel/Nagl, Manuel (2009): Internet in der Schule, Schule im Internet. Schulische Kommunikationskultur in der Informationsgesellschaft. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, (2/2009). In: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/138> (17.10.2016).
- Merz, Thomas/Moser, Heinz (2009): Expertise Medien und ICT. In: https://schulesocialmedia.files.wordpress.com/2012/06/09_expertise_medien_ict.pdf (20.10.2016).
- Mey, Stefan (2016): Facebook Hoaxes: So entlarven Sie Falschmeldungen im Social Web. 14.9.2016. In: <http://www.trend.at/branchen/digital/facebook-hoaxes-falschmeldungen-entlarven-7567428> (28.9.2016).
- Miller, Alice (2016): „Wie entsteht Hass?“ In: <http://www.alice-miller.com/de/wege-des-lebens-aus-dem-kapitel-wie-entsteht-hass/> (24.12.2016).
- Mimikama (2016): Rolle rückwärts von Facebook (Foto: Napalm-Mädchen aus Vietnam). 12.9.2016. In: <http://www.mimikama.at/allgemein/facebook-gibt-nach/> (2.10.2016).
- Oppelland, Torsten (2016): Alternative für Deutschland. 20.6.2016. In: <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/parteien-in-deutschland/211108/afd> (24.7.2016).
- Pasquali, Valentina (2016): The Richest Countries in the World. In: <https://www.qfmag.com/global-data/economic-data/richest-countries-in-the-world?page=12> (28.6.2016).
- Pressedienst der Parlamentsdirektion (2016): Bundesratspräsident Lindner startet Initiative für "Digitale Courage". 19.10.2016. In: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20161019_OTS0221/bundesratspraesident-lindner-startet-initiative-fuer-digitale-courage (23.10.2016).
- Programm der Alternative für Deutschland (2016): Programm-Kurzfassung der AfD auf der Grundlage des Grundsatzprogramms der Alternative für Deutschland. In: https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/07/2016-06-20_afd-kurzfassung_grundsatzprogramm_webversion.pdf (14.7.2016).
- Puff-Trojan, Andreas (2005): Interview: Der Wille zur Auslöschung. 19.11.2005. In: <http://www.profil.at/home/interview-der-wille-ausloeschung-126365> (19.8.2016).
- Rathkolb, Oliver; Zandonella, Martina; Ogris, Günther (2014): NS-Geschichtsbewusstsein und autoritäre Einstellung in Österreich. In:

- http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_Presseunterlage_Geschichtsbewusstsein-und-autoritaere_Einstellungen.pdf (28.6.2016).
- Saferinternet.at-Studie (2016): Jugendliche Bilderwelten im Internet. In: <https://www.saferinternet.at/news/news-detail/article/aktuelle-studie-zum-umgang-von-kindern-und-jugendlichen-mit-bildern-im-internet-567/> und https://www.saferinternet.at/fileadmin/files/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2016_96dpi.jpg (2.11.2016).
- Schalko, David (2016): Aufstand der beleidigten Massen. 26.6.2016. In: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/demonstration-der-identitaeren-bewegung-in-oesterreich-14298595.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 (24.7.2016).
- Seidl, Conrad (2016): Mehrheit der Österreicher mit demokratischem System unzufrieden. 24.6.2016. In: <http://derstandard.at/2000039726733/Mehrheit-der-Oesterreicher-mit-demokratischem-System-unzufrieden> (28.6.2016).
- Stiftung Warentest (2016): Facebook Posting vom 17.5.2016. In: <https://www.facebook.com/stiftungwarentest/posts/10154838513143332:0> (2.10.2016).
- Stöcker, Christian (2016): Radikal dank Facebook. 25.1.2016. In: <http://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/filterblase-radikalisierung-auf-facebook-a-1073450.html> (15.9.2016).
- Suler, John (2016): The Online Disinhibition Effect. In: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/disinhbit.html> (9.9.2016).
- Thomas, Alexander (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. In: *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien* 5 (2006), 2, S. 3-20. http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006_02.pdf (21.1.2017).
- Tiroler Tageszeitung Online (2016): Hasspostings: Staatsanwaltschaft stellte Facebook „Persilschein“ aus. 2.9.2016. In: <http://www.tt.com/home/11967123-91/hasspostings-staatsanwaltschaft-stellte-facebook-persilschein-aus.csp> (2.10.2016).
- UNITED for Intercultural Action: Thematic Leaflet: „Hate Speech“ erkennen und bekämpfen. In: http://www.unitedagainstracism.org/pdfs/HateSpeechLeaflet_D.pdf (30.9.2016).
- UNO-Resolution (2008): Internationales Jahr des Menschenrechtslernens. 10.12.2008. In: <http://www.un.org/Depts/german/gv-62/band1/ar62171.pdf> (18.12.2016).
- Verfassungsschutzbericht (2013): Verfassungsschutzbericht Bremen des Senators für Inneres und Sport 2013. In: <http://www.verfassungsschutz.bremen.de/oeffentlichkeitsarbeit-1469> (22.1.2017).
- Verfassungsschutzbericht (2015): Verfassungsschutzbericht des Bundesministeriums des Innern Deutschland. In: https://www.verfassungsschutz.de/de/download-manager/_vsbericht-2015.pdf (22.1.2017).
- Verfassungsschutzbericht (2015): Verfassungsschutzbericht des Bundesministeriums des Innern Deutschland. Fakten und Tendenzen. Kurzzusammenfassung. In: https://www.verfassungsschutz.de/de/download-manager/_vsbericht-2015-kurzzusammenfassung.pdf (22.1.2017).
- Verfassungsschutzbericht (2015): Verfassungsschutzbericht des Bundesministeriums für Inneres Österreich. In: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Verfassungsschutz/Verfassungsschutzbericht_2015.pdf (30.6.2016).

ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (2016): Ergebnisse des ZARA-Monitoring der Löschraktiken illegaler Online-Hetze. 12.12.2016. In: <http://www.zara.or.at/index.php/archiv/9835#more-9835> (7.1.2017).

Zentrum polis: <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/menschenrechtsbildung/mrbschule> (19.11.2016).

Zollo, Fabiana et al. (2015): Emotional Dynamics in the Age of Misinformation. In: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0138740> (16.9.2016).

7. Abstract

7.1. Abstract Deutsch

Die zunehmende Verrohung der Sprache und das wachsende Hasspotential sind zu einem gesamtgesellschaftlichen Problem geworden. Insbesondere soziale Medien können als „Resonanzkörper des Hasses“ verstanden werden. Hate Speech wird durch medien- und nutzungsspezifische Faktoren des Netzes gefördert, beschleunigt und verstärkt. Diese Magisterarbeit zeigt, dass die Problemstellung des Hasses in der Gesellschaft wesentlich tiefer reicht, als es die derzeit diskutierten Perspektiven – primär repressiver und nicht präventiver Art - nahelegen. Bei Hate Speech handelt es sich um ein komplexes Phänomen, das einer interdisziplinären Betrachtung und Analyse bedarf. Versteht sich die Kommunikationswissenschaft als kritische Sozialwissenschaft, dann muss sie in dem Problem des Hate Speech eine zentrale Herausforderung sehen, Gegenstrategien zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit geht daher der Frage nach, welche kommunikativen Maßnahmen gegen die Verrohung der Kommunikation, vor allem im Online-Bereich, ergriffen werden können.

Dazu ist es notwendig, auf relevante Theorieansätze aus den Bereichen Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Philosophie, Soziologie sowie Rechtswissenschaft zurückzugreifen. Im Bereich der Medien- und Kommunikationstheorie stützt sich die Arbeit primär auf den Symbolischen Interaktionismus (einschließlich Uses-and-Gratifikation-Approach) nach Mead und im Zusammenhang mit der Frage nach dem identitätsstiftenden Potential sozialer Medien auf den Anerkennungsbegriff nach Honneth und Mead.

Zentrale Erkenntnisse zeigen, dass die Antwort auf das Problem Hate Speech in einer neuen Kommunikationskultur liegt, deren Kern die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg darstellt. Ihr Fundament sind die Prinzipien der Menschenrechte. Gezeigt wird, dass die traditionelle Medienpädagogik zu kurz greift, wenn es lediglich um die Vermittlung „digitaler Kompetenzen“ geht. Vielmehr macht diese Arbeit deutlich, dass eine neue Kommunikationskultur gegen den Hass auch einer neuen Kommunikationspädagogik im Sinne einer menschenrechtsbasierten Gewaltfreien Kommunikation bedarf. Würden Bildungsziele im Sinne einer Gewaltfreien Kommunikation verfolgt werden, ist es vorstellbar, damit ein reales Gegengewicht nicht nur zum Hass im Netz sondern auch in der Gesellschaft zu setzen. Es kann nämlich nur dann ein gewaltfreies Mediennutzungsverhalten erwartet werden, wenn es zuvor auf Ebene der zwischenmenschlichen Kommunikation verinnerlicht wurde.

7.2. Abstract English

Our increasingly brutal language and the potential for hate has become a major issue for society as a whole. Especially in social media, hate speech has found a body of resonance and fertile ground for its distribution and perpetuation.

This master's thesis demonstrates that the roots of the problem are much deeper than currently assumed. Hate speech is a complex phenomenon that requires a multi-disciplinary approach and analysis. If the field of communication is understood also as a critical social science, then it must regard the problems of hate speech as a crucial challenge, and ideally offer counter-strategies. Hence, this master's thesis focuses on finding answers and measures to combat hate speech and curb the trend of an increasing brutalization reflected in our use of language.

This interdisciplinary issue is approached via a number of theories and studies from the fields of communication, psychology, philosophy, sociology and law. Significant theories are (among others) the symbolic interactionism e.g. the Uses-and-Gratification-Approach (Mead), as well as, social-philosophical discourses in the realm of inter-personal recognition and appreciation (Honneth and Mead).

Key findings demonstrate that the answer to the issue of hate speech lies in a new "culture of communication", which has at its core a non-violent communication, according to Marshall B. Rosenberg. Its foundation is none less than the principles of human-rights. It is demonstrated that the traditional media-pedagogy falls short by merely exercising "digital competence". More than anything, this master's thesis shows that a culture of communication that opposes hatred demands a new pedagogy, which is based on non-violence and human rights. If we are to pursue educational goals of non-violent communication, then it could be possible to counter and oppose hate speech, not only online, but also in our society. We can only demand a non-violent use of social media, when we have internalized this non-violence in our inter-personal communication.