Glottodidaktik

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz

ORCID: 0000-0002-7726-3525

Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań

Anna Szczepaniak-Kozak

ORCID: 0000-0002-5549-6862

Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań

DOI: 10.19195/0435-5865.143.29

Sensibilisierung für Hassrede durch Aufgaben zum interkulturellen Lernen? Ausgewählte Ergebnisse eines multikulturellen Projektseminars zwischen Studierenden aus Poznań und Marburg

Abstracts

In dem Beitrag wird auf den Stellenwert von Aufgaben zum interkulturellen Lernen bei der Sensibilisierung für Hassrede bei multikulturellen universitären Lehrkooperationen fokussiert. Das internationale Lehr- und Forschungsprojekt fand im Dezember 2016 in Poznań statt und wurde von der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) und der Philipps-Universität in Marburg (Deutschland) organisiert. In dem MaPo (Marburg-Poznań) Projektseminar arbeiteten Studierende an der Entwicklung von didaktisch-methodischen landeskundlichen Lehrmaterialien. Darüber hinaus wurde den Teilnehmenden an den ersten zwei Tagen eine Kennenlernphase angeboten, in der sie neben aufwärmenden spielerischen Aktivitäten auch die im Rahmen des internationalen RADAR (Regulating Anti-Discrimination and Anti-Racism)-Projekts entworfenen Aufgaben für die Sensibilisierung für Stereotype und Hate Speech erprobten. Das von der Europäischen Kommission finanzierte Projekt sollte Materialien für *anti-hate* Kommunikationstrainings entwickeln. Nach der Aufgabenphase wurde unter den teilnehmenden Studierenden eine schriftliche, qualitativ orientierte Befragung durchgeführt, die Potentiale der angebotenen Aktivitäten zum interkulturellen Lernen erheben sollte. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus dieser Befragung näher betrachtet.

Schlüsselwörter: Hassrede, Rassismus, Aufgaben, interkulturelles Lernen, multikulturelle Kooperation, Projektseminar

Tasks for intercultural learning as means of fostering the awareness of hate speech? Selected results of a multicultural project-based seminar involving students from Poznań and Marburg

The paper concentrates on tasks for intercultural learning as possible means of fostering the awareness of hate speech as exemplified by conclusions from an international project-based seminar conducted among students of applied linguistics and German studies. The seminar took place in Poznań, in December 2016, and was a joint venture organised by Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland) and the Philipps University of Marburg (Germany). Its student-participants were working on developing materials for intercultural instruction. Apart from that, on the first two days of the seminar, they took part in warm-up activities and tasks for intercultural learning aiming at heightening their awareness of hate speech as a phenomenon which may appear in daily intercultural interactions. The activities were compiled within the RADAR project (Regulating Anti-Discrimination and Anti-Racism), co-funded by the European Commission, whose aim was to develop tools which can be used in intercultural trainings on anti-hate communication. After the activities, the students participated in a qualitative survey which was designed to elicit their feedback on the potential of tasks for intercultural learning as awareness-raising tools. The presentation offers the discussion of the selected findings in this respect.

Keywords: hate speech, racism, tasks for intercultural learning, multicultural cooperation, project-based seminar

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polen, E-Mail: adamczak@amu.edu.pl

Anna Szczepaniak-Kozak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polen, E-Mail: szczepaniakkozak@gmail.com

Received: 30.09.2017, accepted: 18.05.2018

1. Einleitende Bemerkungen

In den von Migration, Flüchtlingsproblematik und Globalisierungsprozessen geprägten Mitgliedstaaten der Europäischen Union sind Hassbotschaften zu einem alltäglichen Problem geworden.¹ Jeden Tag werden vermehrt Einzelne bzw. Bevölkerungsgruppen in der *face-to-face*-Interaktion, aber auch in medial gestützten Kommunikationssituationen (vor allem in sozialen Netzwerken, Internetforen und auf Kommentarseiten) aufgrund bestimmter Merkmale (etwa wegen ihrer Herkunft oder Hautfarbe) verbal und nonverbal beleidigt, schockiert und verstoßen. Eine Zunahme von unterschiedlichen Formen solcher entwürdigenden und verletzenden Äußerungen haben beispielsweise in Polen und in Deutschland erste Studien und Berichte zu diesem Phänomen nachgewiesen (vgl. Mikulska 2010 und Bilewicz/Marchlewska/Sornak/Winiewski 2014 für Polen sowie Hong 2010 für

¹ Zur Definition von Hate Speech (Hassrede) vgl. den zweiten Abschnitt.

Deutschland).² Auch im aktuellen polnischen und deutschen wissenschaftlichen Diskurs versucht man zu erforschen, welche Bevölkerungsgruppen in welchem Ausmaß und mit welchen Mitteln Hassreden und Hasspostings ausgesetzt sind (vgl. die Sammelbände von Herrmann/Krämer/Kuch 2007 und Meibauer 2013 für die deutsche und die Beiträge von Mikołajczyk 2008, Szczepaniak-Kozak/Lankiewicz 2017 und Adamczak-Krysztofowicz/Szczepaniak-Kozak 2017 für die polnische Forschungslandschaft). Dass Hate Speech³ *online* und *offline* ein Problem darstellt, das man nicht ignorieren kann und mit dem man sich aktiv auseinandersetzen muss, haben ebenfalls einige politische Organisationen und Stiftungen (z.B. Amadeus Antonio Stiftung 2014) sowie europäische Institutionen (vgl. die vom Europarat geförderten Handbücher von Weber 2009 und Keen/Georgescu 2017) erkannt:

Hate Speech ist heute in Europa eine der häufigsten Formen von Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit. Besonders besorgniserregend sind die verstärkte Präsenz von Hate Speech im politischen Diskurs und die Tatsache, dass sie in der öffentlichen Sphäre und insbesondere im Internet bereits zur Gewohnheit geworden ist. Wenn das Inakzeptable beginnt, akzeptiert zu werden, zur „Norm“ wird, stellt das eine echte Bedrohung der Menschenrechte dar. (Jagland 2017: 4)

Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass gegenwärtig noch kein auf alle Erscheinungsformen von Hate Speech ausgerichtetes Gesetz existiert, welches eine Rechtsgrundlage für die Fälle der sprachlichen Verletzung böte, drängen sich an dieser Stelle Fragen auf, inwieweit die mit Hassrednern konfrontierten Opfer von den sie betreffenden verletzenden Worten betroffen sind und welche psychischen und emotionalen Auswirkungen die sprachliche Gewalt auf sie ausübt. Laut einer Forsa-Studie, die vom 3. bis zum 15. Juni 2016 in Nordrhein-Westfalen zum Thema Hasskommentare *online* durchgeführt wurde, sind 72% aller 2044 (anhand eines strukturierten Fragebogens) befragten deutschsprachigen Internetnutzer ab 14 Jahren entsetzt und erschüttert über Hasskommentare (vgl. Rafael 2016: 7). Dass jedoch etwa immer noch die Hälfte der untersuchten Personen auf Hassbotschaften mit Ignoranz bzw. Desinteresse reagiert (vgl. Rafael 2016: 6), lässt die in den letzten Jahren zunehmenden Projekte, die für verletzende Äußerungen sensibilisieren und differenzierte Anregungen zur Erkennung und Prävention von Hate Speech geben, immer mehr an Bedeutung gewinnen. Ein Beispiel eines solchen Projekts stellt das RADAR Projekt dar, welches für die Regulierung und Steuerung von Anti-Diskriminierung und Anti-Rassismus steht. Dieses

² An dieser Stelle muss betont werden, dass hinsichtlich des Umgangs mit Hate Speech und dessen Auftreten in der deutschen Gesellschaft noch keine nennenswerten Daten existieren.

³ Der durch die US-amerikanische Debatte geprägte englischsprachige Begriff Hate Speech, der im vorliegenden Beitrag synonymisch zu Hassrede und Hasssprache verwendet wird, hat sich im Deutschen als Oberbegriff für das Phänomen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Volksverhetzung etabliert. Zur Begrifflichkeit vgl. Abschnitt 2 des vorliegenden Beitrags.

von der Europäischen Union finanzierte Projekt⁴ wurde in den Jahren 2014 bis 2016 in Zusammenarbeit von sechs Ländern, darunter die Niederlande, Finnland, Griechenland, Italien, Großbritannien und Polen,⁵ mit dem Ziel der Bekämpfung verschiedener Formen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit entwickelt (vgl. hierzu *RADAR Flyer* 2015). Ein besonderer Fokus lag dabei auf der detaillierten Erforschung verbaler, nonverbaler und graphischer Äußerungsformen von Hate Speech in Massenmedien und in sozialen Netzwerken sowie deren Auswirkungen in den einzelnen teilnehmenden Ländern. Im Rahmen der qualitativ orientierten Studie wurden von den nationalen Forschungsteams (darunter auch vom Poznaner Team⁶) in Anlehnung an die Diskursanalyse von Reisigl und Wodak (2001) ausgewählte Zeitungsartikel, öffentliche Debatten, Videos, Talk-Shows, Blogs und Internetkommentare sowie Interviews mit Opfern der sprachlichen Gewalt analysiert und klassifiziert (vgl. hierzu Dossou/Klein 2016 a, b). Auf der Grundlage der Analysen wurde für mit Migranten arbeitende Berufsgruppen (u.a. für Polizisten, Soldaten, Richter, Sozialmitarbeiter, Pädagogen und Mitarbeiter der europäischen Institutionen) ein Handbuch erstellt, das mögliche Erscheinungsformen von Hate Speech reflektiert, Handlungsempfehlungen gibt und *anti-hate* Kommunikationsstrategien zeigt (vgl. hierzu Klein 2016 und Dossou/Klein 2016 a, b).

Die hohe Aktualität der Thematik sowie die Tatsache, dass das Konstrukt *Hate Speech* weder in den neueren Fachzeitschriftartikeln und Handbuchbeiträgen aus dem Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung noch in aktuellen Lehrmaterialien für Fremdsprachenlernende und -lehrende präsent ist, bewogen uns dazu, das Programm des von Chiara Cerri und Sylvia Adamczak-Krysztowicz konzipierten und geleiteten multinationalen MaPo (Marburg-Poznań)-Projektseminars zwischen Studierenden aus Poznań und Marburg um ausgewählte Aktivitäten aus dem RADAR Trainingsbuch zu erweitern. Interessant erschien uns bei der Auswahl der spielerisch orientierten Aufgabenblätter und der Konzeption des qualitativ orientierten Abschlussfragebogens die Fragestellung, ob und inwiefern Aufgaben zum interkulturellen Lernen ein wertvolles Instrument sein können, das Bewusstsein für die Erkennung von Hate Speech bei multikulturellen Begegnungsprojekten zu stärken und Hassbotschaften zu verhindern.⁷

⁴ Das Projekt wurde mit dem Akronym JUST/2013/FRC/AG/6271 versehen und im Rahmen des Programms "Fundamental Rights and Citizenship" (FRC) finanziert. Die Europäische Kommission trägt keine Verantwortung für die Inhalte des vorliegenden Beitrags.

⁵ Zu den Projektpartnern gehörten: Universität in Perugia (Italien), Universität Herriot-Watt in Edinburgh (Großbritannien), Universität in Zuyd (Niederlande), LEARNMERA (Finnland), Athens Network of Collaborating Experts (Griechenland), Computer Technology Institute and Press "DIO-PHANTUS" (Griechenland), KEY&KEY Communications (Italien), Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) und Centrum Kształcenia Ustawicznego in Wadowice (Polen).

⁶ Zu der Poznaner RADAR-Forschungsgruppe gehörten: Prof. Dr. Sylvia Adamczak-Krysztowicz, Dr. Anna Szczepaniak-Kozak und Mag. Magdalena Jaszczyk.

⁷ Zu Definitionen, Ansätzen, Zielen, Inhalten und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen vgl. Adamczak-Krysztowicz, Jentges und Stork (2015).

Bevor wir die Daten zur Einschätzung des Stellenwerts von zwei RADAR-Aufgabenformaten für die Sensibilisierung für Hate Speech sowie Stereotype und Vorurteile präsentieren (Abschnitt 5) und daraus Konsequenzen im Fazit ziehen (Abschnitt 6), nehmen wir die Termini Hate Speech (Abschnitt 2) und Aufgaben (Abschnitt 3) sowie die kurze Darstellung der Konzeption des MaPo-Studienreiseproyektes (Abschnitt 4) näher in den Blick.

2. Hate Speech: Annäherung an den Begriff aus verschiedenen Perspektiven

Wie bereits erwähnt, wurde der Begriff Hate Speech ursprünglich aus dem US-Amerikanischen in Deutschland weitestgehend übernommen und wird hierzulande nur vereinzelt mit Hassrede oder Hasssprache übersetzt. Obwohl Hate Speech in der Literatur ein anerkanntes Phänomen darstellt und sich in juristischen, politologischen und soziologischen Diskursen etabliert hat, besteht „trotz seiner häufigen Verwendung [...] keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs Hassrede“ (Weber 2009: 4). Die vom Ministerkomitee des Europarats verfasste Definition von Hassrede scheint diejenige zu sein, welcher im europäischen Kontext die Vorreiterposition zukommt. Ihr zufolge beinhaltet der Terminus:

alle Ausdrucksformen, die Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder andere Formen auf Intoleranz beruhendem Hass verbreiten, dazu anstiften, sie fördern oder rechtfertigen; einschließlich von Intoleranz, die sich in aggressivem Nationalismus und Ethnozentrismus, der Diskriminierung und Feindseligkeit gegenüber Minderheiten, Migrant/innen und Menschen mit Migrationshintergrund äußert. (Ministerkomitee des Europarats, Empfehlung R (97) 20, 30.10.1997, Übersetzung von Stefanowitch 2014: 11)

Während Hassrede in dieser Definition als politischer Begriff verstanden wird, nähert sich Jörg Meibauer (2013:1) dem Terminus aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Er versteht die Hassrede als „sprachliche[n] Ausdruck von Hass gegen Personen oder Gruppen [...], insbesondere durch die Verwendung von Ausdrücken, die der Herabsetzung und Verunglimpfung von Bevölkerungsgruppen dienen“. Meibauer (2013:2) präzisiert Hate Speech in seinen weiteren Ausführungen ausführlicher, indem er fünf Dimensionen davon unterscheidet. Demnach kann Hassrede 1. direkt oder indirekt, 2. offen oder verdeckt, 3. durch Macht unterstützt oder nicht, 4. von Gewalt begleitet oder nicht begleitet und schließlich 5. mehr oder minder stark sein. Die Liste ist allerdings nicht vollständig und lässt schlussfolgern, dass in dieser aber auch in anderen weniger sprachwissenschaftlichen Bestimmungsversuchen Hate Speech vorrangig als ein gesellschaftliches Problem unter starkem Einfluss politischer bzw. juristischer Perspektive dargestellt wird. Die definitorische Schwierigkeit beruht auf den in kürzester Zeit entstandenen differenten und manchmal für die linguistische Analyse ambigen Erscheinungs-

formen von Hate Speech, worin sich wiederum die Komplexität und zugleich die Vagheit des Phänomens widerspiegelt.

Daher war es für die Poznaner RADAR Forschergruppe notwendig, die sprachliche Seite der Hassrede etwas systematischer und präziser darzustellen. Auf der Grundlage von theoretischen und empirischen Analysen (vgl. hierzu den Überblick bei Adamczak-Krysztofowicz/Szczepaniak-Kozak/Jaszczyk 2016 sowie bei Adamczak-Krysztofowicz/Szczepaniak-Kozak 2017) wurde folgende sprachwissenschaftliche Spezifizierung von Hate Speech vorgeschlagen:

hate speech is motivated, inherent and strategic linguistic impoliteness that deliberately, in an unmitigated manner, conveys aggression, disdain or hatred towards representatives of cultures, religions or nationalities different from that of the speaker. Hate speech often has a strategic aim, e.g. to pool people of the same extremist views together, to establish a hierarchy of difference among minorities, or a relation between majority and minority groups based on features that these people inherited and thus cannot change. This is why hate speech is always discriminatory in character. What hate speech shares with discriminatory language and impoliteness is that it may be performed not only in direct face-to-face communication through public and private conversations, but can also take place online, in political discussions, in the mass media, as well as in other institutional contexts. (Adamczak-Krysztofowicz/Szczepaniak-Kozak/Jaszczyk 2016: 24)

Demnach kann Hassrede mit einer motivierten, strategischen und – am häufigsten – bewussten sprachlichen Unhöflichkeit gleichgesetzt werden, die Aggression, Verachtung oder Hass gegen Vertreter anderer Kulturen, Religionen und Nationalitäten ausdrückt. Hassrede hat oft ein konkretes strategisches Ziel und definiert zwischenmenschliche Beziehungen in der hierarchisierenden oder kontrastierenden Reihenfolge; hat demzufolge einen gewissen Rationalisierungsgrad und ist immer diskriminierend. Darüber hinaus bezieht sie sich stets auf primäre Merkmale von Personen oder Personengruppen (wie Ethnizität, Hautfarbe, Haarfarbe, Behinderung, Geschlechtsidentität, soziale Herkunft usw.), um diese in den direkten öffentlichen und privaten Gesprächen oder auch in der Kommunikation online, in politischen Diskussionen, in den Massenmedien und anderen institutionellen Kontexten verbal und nonverbal abzuwerten, zu erniedrigen, einzuschüchtern, zu beleidigen und anzugreifen. Hate Speech hängt immer vom Kontext ab und kann sich durch diese Tatsache unterschiedlich zeigen. Daher ist es so schwierig, Hasssprache präzise zu definieren und zu kategorisieren.

Dazu kommt, dass Hate Speech in der realen und virtuellen Welt nach wie vor vermehrt unter dem Deckmantel scheinbar rationaler Äußerungen zum Vorschein kommt.⁸ Da sie sich juristischen Bezugspunkten verweigern kann, können Hassredner nur selten für ihre bewusst strategisch verletzende linguistische Unhöflichkeit belangt werden (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2014: 10). Damit man allen

⁸ Eine beispielhafte Zusammenstellung von Hate-Speech-Aussagenmustern wie: Wir/Die-Rhetorik, Gleichsetzung, Tarnung als Humor oder Ironie, Verallgemeinerungen etc. mit konkreten Beispielen dazu ist auf den Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung (2017a) sowie in den *RADAR Guidelines* (Dossou/Klein 2016a: 35–61) zu finden.

diskriminierenden menschlichen Handlungen, die in der Sprache Ausdruck finden, entschlossen entgegenzutreten kann, sollte der Ausbildung eines Bewusstseins für die Erkennung von Hassrede und hieraus resultierend Gegenstrategien dazu in der Gesellschaft eine besondere Bedeutung zukommen:

Rechtliche Maßnahmen sind enorm wichtig, doch sie allein reichen nicht aus. Bildung ist die einzige langfristige Lösung: um Hate Speech zu verhindern, um Hate Speech zu verurteilen und um die Solidarität mit den Opfern zu fördern. [...] Vor allem für Kinder und Jugendliche ist es wichtig und sollte heutzutage integraler Bestandteil einer Erziehung zu Medien- und Internetkompetenz sein. (Jagland 2017: 4)

Folglich sehen wir eine relevante Aufgabe nicht nur der globalen Bildungslandschaft, sondern auch der Fremdsprachenlehrausbildung darin, zum Umgang mit Hate Speech im Rahmen des interkulturellen Ansatzes im universitären Fremdsprachenunterricht beizutragen. Mit diesem Desiderat lässt sich eine neue Frage formulieren, und zwar: Welche Aktivitäten und Materialien können inwieweit bei der Erkennung und Prävention von Hassrede im interkulturellen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Unterstützung leisten?

3. Aktivitäten zum interkulturellen Lernen und zum Umgang mit Hate Speech

Da interkulturelles Lernen⁹ in jeder Begegnung von Lernenden aus unterschiedlichen Kulturkreisen eine relevante Rolle spielt, sollten im Programm jedes internationalen universitären Projektseminars auch einige Aktivitäten in Form von Aufgaben, Übungen und Spielen geplant werden, um Studierende für drei ineinander übergreifende Dimensionen (affektive, kognitive, pragmatische) interkultureller Kompetenz zu sensibilisieren sowie ihnen Denk- und Diskussionsanstöße zu geben.¹⁰ In diesem Zusammenhang werden in der einschlägigen Fachliteratur Versuche unternommen, Klassifikationen von unterschiedlichen Übungen und Aufgaben zur Förderung interkulturellen Lernens (vgl. u.a. Grau/Würffel 2003) sowie zur Überprüfung interkultureller Kompetenzen (vgl. z.B. Caspari/Schinschke 2009) im Fremdsprachenunterricht zu entwerfen. In den entwickelten Typologien werden Beispielaufgaben auf der Basis der drei anzustrebenden Teilbereiche und zugleich Zieldimensionen interkultureller Kompetenz wie folgt gruppiert:

– Aufgaben und Übungen zur Wahrnehmungsschulung und zur Bedeutungserschließung, die der Förderung affektiver Teilkompetenz (d.h. der Emotionen,

⁹ Zu den Zielen und Inhalten interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Jentges/Stork (2015: 18–21).

¹⁰ Die hier genannten Dimensionen sind auch in dem bekannten Modell von Byram (1997: 34) in den fünf Wissens- bzw. Könnensbereichen abgebildet.

Einstellungen, Haltungen gegenüber der oder dem anderen wie Empathie, Aufgeschlossenheit, Toleranz usw.) dienen.

– Aufgaben und Übungen zum Kulturvergleich und zur Sprachreflexion, die auf die Entwicklung kognitiver Teilkompetenz (d.h. des für erfolgreiche Verständigung relevanten zielkulturspezifischen und eigenkulturellen Wissens sowie der allgemeinen und ziel- wie ausgangssprachenspezifischen pragmalinguistischen und diskursanalytischen Kenntnisse) fokussieren.

– Aufgaben und Übungen zur Kommunikationsfähigkeit in interkulturellen Situationen, welche die Vervollkommenung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz (d.h. der für das erfolgreiche Handeln unentbehrlichen kommunikativen Muster, Interpretations- und Relationsstrategien, aber auch Investigations- und Konfliktlösungsstrategien im Umgang mit *Critical Incidents*) unterstützen.

Die gerade dargestellte Differenzierung der unterschiedlichen Aufgabenformate, die allerdings meistens mehrere Teilfähigkeiten aus allen drei komplexen Zielbereichen interkultureller Kommunikationskompetenz verlangen, wird nicht immer in den praktisch orientierten Aufgabensammlungen zum interkulturellen Lernen berücksichtigt, in denen mögliche Aktivitäten am häufigsten alphabetisch (vgl. hierzu Losche 2005) oder thematisch (vgl. hierzu Rademacher/Wilhelm 2005) ohne begriffliche Unterscheidung zwischen den Termini „Aufgabe“, „Übung“¹¹ und „Spiel“¹² gruppiert werden. Darüber hinaus finden sich in den fremdsprachlichen Lehr- und Lernmaterialien zum interkulturellen Lernen mit unterschiedlichen Aufgabenformaten in Print- und Onlineversionen kaum Vorschläge zum Umgang mit Hate Speech (vgl. z.B. DIJA-Methodenbox: Interkulturell). Teilweise wird mit Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in der allgemeinen Schuldidaktik (vgl. Rademacher/Wilhelm 2005: 219–235) gearbeitet, teilweise auch mit Aufgaben zum Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung in der Berufsausbildung und am Arbeitsplatz (vgl. Hofmann/Man-Endres/Ufholz 2005). Die Sensibilisierung für Hasssprache wird erst in allerletzter Zeit über wenige Internetportale realisiert (vgl. www.counteract.or.at), die allerdings zunächst

¹¹ Während sich die Übungen eher auf die Automatisierung einzelner sprachlicher Phänomene (= *focus on form*) richten, beziehen sich „Aufgaben“ auf inhaltsorientierte (= *focus on meaning*), möglichst authentische, für die Lernenden relevante (= *personal involvement*) und autonomiefördernde Aktivitäten, die kognitive Prozesse auslösen und diverse Bestandteile der interkulturellen Kommunikationskompetenz aufbauen.

¹² Der Terminus „Spiel“ (vom Lateinischen *ludus, ludere*), der in der deutschen Sprache nicht so eng gefasst wie *game* („Regelspiel“) im Englischen ist, stellt ein Extrem bei den möglichen Übungsformen dar (Drill → Spielübung → spielerische Aktivität → Übungsspiel → Sprachlernspiel). Daher wird in der deutschsprachigen Fremdsprachenlehrforschung (vgl. hierzu Kilp 2003: 75 f. und Jentges 2007: 12 f.) dafür plädiert, das Spiel durch Merkmale wie konkrete Regeln und eine festgelegte Gewinnsituation (Wettbewerbscharakter) von der Übung mit Spielcharakter zu trennen. Zu den interkulturellen Lernspielen gehören demnach vor allem Kontrastrollenspiele, zum Teil auch Planspiele, Simulationen und dramapädagogische Spielaktivitäten. Zu weiteren wesentlichen Aspekten der mit sprachlichem Lerneffekt verbundenen Sprachlernspiele vgl. Jentges (2007: 23–35).

(nur) erste Lernmaterialien für Muttersprachler zur Verfügung stellen und sich ausschließlich gegen Rassismus und Diskriminierung in der digitalen Welt wenden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2017b und Keen/Georgescu 2017). Da Aktivitäten zum Umgang mit Antirassismus und Hassrede in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis eines ganz anderen methodischen Einsatzes sowohl im klassischen universitären Fremdsprachenunterricht als auch bei multinationalen Begegnungsprogrammen für muttersprachliche und internationale Studierende bedürfen, möchten wir im Folgenden die Möglichkeiten und Grenzen eines mit ausgewählten RADAR-Aufgaben durchgeführten Sensibilisierungstrainings unter Teilnehmenden des Studienreiseprojekts MaPo (2016) vorstellen. Bevor dies aber geschieht, sollen relevante Zielsetzungen und Phasen des *face-to-face*-MaPo-Begegnungsseminars im nächsten Abschnitt präsentiert werden.

4. Lehr- und Forschungsprojektseminar MaPo (2016) als Beispiel einer multinationalen Lehrkooperation zur Förderung interkultureller Kompetenz

Ungeachtet ihrer Popularität sind multinationale universitäre Lehrkooperationen wegen ihrer Komplexität von der Fremdsprachenforschung noch wenig erschlossen. Bislang liegen einige Forschungsergebnisse (in erster Linie beim schulischen Austausch) zum interkulturellen Lernen vor (vgl. den Forschungsüberblick bei Fellmann 2015 und Grau 2001, 2016). Im universitären Bereich werden erst in den letzten Jahren internationale Kooperationen in der Lehre¹³ in Form von Beiträgen mit Evaluationen und Konzepten dokumentiert (vgl. z.B. den aktuellen thematischen Sammelband von Albert/Adamczak-Krysztofowicz/Jentges 2017). Systematisch angelegte Studien dazu stehen allerdings weiterhin aus.

Aus der Vielfalt der in Frage kommenden Begegnungsformen haben wir uns bei dem Lehr- und Forschungsprojektseminar MaPo (2016) für eine Mischform entschieden, bei der *face-to-face*-Begegnung und medial vermittelte Begegnung miteinander kombiniert wurden.¹⁴

Daher wurde in diesem Kooperationsseminar neben der digitalen Phase eine einwöchige Studienreise der Marburger Studierenden zur Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań im Dezember 2016 integriert. Der thematische Schwerpunkt der Begegnung „Landeskundliches und interkulturelles Lernen an der Hochschu-

¹³ Zu einem umfassenden Überblick über die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit in der Lehre im Bereich der Germanistik und im Bereich von Deutsch als Fremdsprache vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Jentges/Stork (2014).

¹⁴ Diese Begegnungsprojekte können als direkter persönlicher Kontakt an einem Ort (z.B. bei einer klassischen Studienreise), als medial vermittelter Kontakt (mittels moderner Informations- und Kommunikationstechnologie zur gleichen Zeit an verschiedenen Orten) oder als kombinierte Begegnung gestaltet sein.

le: MaPo-Studienreiseprojekt“, richtete sich zum einen an Masterstudierende im Fach DaF und Lehramtsstudierende aller Fächer mit dem Erweiterungsfach DaF, die an der Philipps-Universität Marburg im Wintersemester 2016/2017 studierten und außer Deutschland acht verschiedene Länder (China, Japan, Spanien, Italien, Belarus, Griechenland, Ukraine, Thailand) als ihre Heimatländer vertraten. Zum anderen beteiligten sich daran polnische Studierende (nur eine Studentin hatte einen russischen Migrationshintergrund) des Instituts für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, die sich im fünften Semester einer erst vor zwei Jahren eröffneten neuen Spezialisierung „Sprachassistent“ mit der Erstfremdsprache Englisch und der Zweitfremdsprache Deutsch befanden. Während der direkten Begegnungswoche arbeiteten die Marburger mit den Poznaner an landeskundlichen Themenschwerpunkten aus dem interkulturell relevanten Themenbereich „Lebens-, Studien- und Arbeitsbedingungen in den DACHL-Ländern und in Polen“. In multinationalen Kleingruppen wurden Unterrichtsmaterialien (in Form von Lese- und Hörtexten mit Aufgaben für die integrative Förderung aller Sprachfertigkeiten auf dem Niveau A2) zu verschiedenen Alltagsthemen (z.B. Arbeitsmigration, Studium und Beruf, Sport und Freizeit, Mehrsprachigkeit und Stereotype) für den sprachpraktischen Deutschunterricht für den Studienschwerpunkt „Sprachassistent“ im ersten und zweiten Semester an der Adam-Mickiewicz-Universität erstellt.

Folglich nahmen bei dem MaPo-Studienreiseprojekt im Wintersemester 2016/2017 folgende Hauptziele eine zentrale Position ein: die gemeinsame Erarbeitung von landeskundlich kontrastiv orientierten Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht auf dem Niveau A2 in polnischen Schulen und Hochschulen, das Kennenlernen der Partneruniversität und der Austausch über Lern- und Lehrgewohnheiten in deutschen und polnischen Universitäten und schließlich der reflektierte Umgang mit multikulturellen Begegnungen.

Aus den gesetzten Zielsetzungen ergaben sich darüber hinaus weitere zwei Teillernziele: die Förderung kooperativen Lernens bei der selbständigen Materialerstellung und last *but not least* die Sensibilisierung für das Phänomen Hate Speech sowie Reflexion von Stereotypen und Vorurteilen.

Für die Realisierung der genannten Projektziele wurde in Anlehnung an Fellmann (2015: 102–106) ein dreischrittiges Verfahren ausgewählt: Vorbereitungsphase zur Sensibilisierung, Durchführung der Begegnung sowie Nachbereitungsphase, die durch folgende tabellarisch zusammengefasste Hauptaktivitäten bestimmt wurden:

Tab. 1. Dreischrittiges Verfahren des MaPo-Begegnungsprojektseminars (2016)

Vorbereitungsphase zur Sensibilisierung	Durchführungsphase der Begegnung	Nachbereitungsphase der Begegnung
<ul style="list-style-type: none"> – didaktisch-methodische Konzeption des Begegnungsseminars (mit Zielen, Inhalten, Arbeitsaktivitäten und Evaluationsinstrumenten) – inhaltliche und organisatorische Vorbereitung der Studierenden auf die bevorstehende Studienreise – digitale Kontaktaufnahme der Studierenden aus Marburg und Poznań über Steckbriefe, Facebook und E-Mails 	<ul style="list-style-type: none"> – einwöchige Studienreise der 25 Marburger Studierenden mit ihrer Dozentin (Dr. Chiara Cerri) nach Poznań (5.–10.12.16): einführender Vortrag zur Didaktisierung von Landes- und Kulturkunde – gemeinsame Arbeit in Kleingruppen an landeskundlichen Lehrmaterialien – gemeinsame Unternehmungen: Sprachlernspiele (60 Minuten), Kennenlernaktivitäten (90 Minuten), für interkulturelles Lernen sensibilisierende Aufgaben (90 Minuten), gemeinsame Stadtbesichtigung – Plakatausstellung der fertig gestellten Lehr- und Lernmaterialien im Foyer des Instituts 	<ul style="list-style-type: none"> – qualitative und quantitative Evaluation des Projektes und des gesamten Seminars in Form von Abschlussfragebögen – Vorbereitung der Berichte und Fotos für die Homepage AMU und PUM – Planung nächster Begegnungsseminare

Aus der hier dargestellten Konzeption wird ersichtlich, dass die Sensibilisierung für interkulturelles Lernen unter der geplanten Berücksichtigung des Phänomens Hate Speech nur einmalig zum Hauptprogramm im Rahmen eines am dritten Begegnungstag veranstalteten 90-minütigen Trainings erfolgen sollte. Dieses Training sollte somit die an demselben Tag stattfindende 90-minütige Aufwärm- und Kennenlernphase sowie eine zusätzliche Stunde mit Ratesprachlernspielen ergänzen.

5. Präsentation der schriftlichen Befragungsergebnisse zum Stellenwert von interkulturell sensibilisierenden Aufgaben während des MaPo-Studienreiseprojekts

Die qualitativ orientierte schriftliche Befragung zum Stellenwert von allen Aktivitäten der sprachlichen Aufwärm-, Kennenlern- und Reflexionsphase bestand aus drei offenen Fragestellungen, die direkt nach den letzten Aktivitäten zum interkulturellen Lernen in Poznań zum Ausfüllen auf einem ausgedruckten separaten Blatt verteilt wurden. Der Abschlussfragebogen, der sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch ausgefüllt werden konnte, richtete sich sowohl an die homogene Studierendengruppe aus Poznań, für die Deutsch als Arbeitssprache des Projektse-

minars zugleich ihre zweite Fremdsprache nach Englisch war als auch an eine sehr heterogene Teilnehmergruppe aus Marburg, bei der deutsche Muttersprachler und interkulturelle Studierende Deutsch als Arbeitssprache gesprochen haben. Von den insgesamt 50 verteilten Fragebögen konnten in der Auswertung 38 vollständig auf Deutsch oder Englisch ausgefüllte Bögen berücksichtigt werden. Die erhobenen Daten zu den drei unten aufgelisteten offenen Fragestellungen wurden wortwörtlich abgetippt und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring/Brunner 2010) unterzogen und mit quantitativen Auswertungsschritten kombiniert.

1. Was haben Sie Neues/Überraschendes von den Seminarteilnehmenden auf der Grundlage der RADAR-Spiele erfahren (Herman grid/Circles of my multicultural self)?¹⁵

2. Welche der bisher durchgeführten Aktivitäten (Sprachlernspiele zu Sprichwörtern, Kennenlernspiele, RADAR-Aktivitäten) waren für Sie für die Projektarbeit in einem multinationalen Team am wertvollsten? Welche erschienen weniger wertvoll für die Projektarbeit in einem multinationalen Team? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.¹⁶

3. Welche der Stereotype über andere Kulturen halten Sie für unangemessen oder ungerecht, nachdem Sie die RADAR-Aktivitäten gemacht (Herman grid/Circles of my multicultural self) haben und/oder nach Ihrer Teilnahme an der Studienreise im Allgemeinen?¹⁷

Aus Platzgründen werden im Folgenden nur die Befragungsergebnisse zur Einschätzung der beiden für interkulturelles Lernen sensibilisierenden Aufgaben bei der MaPo-Studienreise komprimiert dargestellt. Die erste Eisbrecherübung unter dem Titel “The Herman Grid” (vgl. Abbildung 1 und Anhang 1), die der Förderung affektiver, zum Teil aber auch kognitiver Zielsetzungen interkultureller Kompetenz diene, sollte den Projektteilnehmenden auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Sinnestäuschung den selektiven und interpretativen Charakter ihrer eigenen Wahrnehmungsprozesse verdeutlichen und ihnen den Blick auf die bei der internationalen Projektarbeit angestrebte multiperspektivische Wahrnehmung öffnen.

¹⁵ En: What new and/or surprising have you learnt about other cultures from the participants of the workshop during your joint work on the materials worked out in the RADAR project (Herman grid/Circles of my multicultural self)?

¹⁶ En: This week you have participated in various activities (e.g., ice breakers, language games, intercultural sensitivity tasks). Which of them has proved to be the most valuable for the project work in the international team? Why? Which of them has proved the least valuable for the project work in the international team? Why?

¹⁷ En.: Which stereotypes about other cultures do you find inappropriate or unjust after doing the activities based on the materials worked out in the RADAR project (Herman grid/Circles of my multicultural self) and/or after your participation in this study trip in general?

Abb. 1. Visualisierungshilfe für die Eisbrecherübung:
The Herman Grid

Bei der zweiten Aufgabenstellung “Circles of My Multicultural Self” (vgl. Abbildung 2 und Anhang 2), die auf die kognitive, aber auch handlungsorientierte Zielsetzung der interkulturellen Kompetenz mit ihrem Themenfeld zum Bewusstmachen der eigenen und fremden Identitäten fokussierte, sollten die Teilnehmenden als Informanten und Vertreter ihrer eigenen Kulturen fungieren und somit unterschiedliche zielkulturspezifische Denkweisen zum Thema „Identität“ zueinander in Beziehung setzen.

Abb. 2. Visualisierungshilfe für die Aufgabenstellung:
Circles of My Multicultural Self

In Bezug auf überraschende interkulturelle Erfahrungen und neue Impulse des interkulturellen Sensibilisierungstrainings (Frage 1) wurde in den dreizehn Bögen auf einige unbekannte stereotype Bilder der polnischen (z.B. Alkoholismus, Post-Realsozialismus, Korruption) und asiatischen (z.B. Verzehren von Hunden, häusliche Gewalt) Projektteilnehmenden hingewiesen:

Ich habe erfahren, dass viele Westeuropäer und/oder Nordamerikaner Polen mit negativen Stereotypen der ehemaligen Sowjetunion verbinden (gefährliche Bären, Alkoholismus, Post-Realsozialismus, Korruption etc.). Es war interessant zu erfahren, welcher Anteil an asiatischen Teilnehmern mit negativen Vorurteilen konfrontiert wurde (Hunde konsumieren, Elefanten als Transportmittel, häusliche Gewalt). (Fb 20)¹⁸

Darüber hinaus waren acht Probanden davon überrascht, dass es trotz ethnischer Unterschiede möglich war, sich besser kennenzulernen und zu integrieren.

Der erste Eindruck ist nicht immer richtig, aber es ist wichtig, es beeinflusst das Verhalten immer. Durch das Spiel können die Partner besser einander kennenlernen. (Fb 21)

I thought I would have difficulties getting together with so multicultural people group. But it came out that it's quite fine to work with all of them and exchange different experience and stories. (Fb 1)

Andere Personen überraschte die Ähnlichkeit zwischen Menschen aus anderen Kulturkreisen:

I learnt that people who come from different cultures may have a lot in common. We all see certain aspects in a similar way and get along very well. (Fb 35)

Es hat mich überrascht, dass meine polnische Partnerin hinsichtlich der Persönlichkeit Ähnlichkeiten mit mir hat. Ich habe ebenso erfahren, wie die anderen Teilnehmer über sich selbst denken und das reflektiert haben. (Fb 36)

Viele der Befragten kamen dabei zu der Schlussfolgerung, dass man Vertreter aus anderen Ländern nicht vor dem Hintergrund ihrer Herkunft, sondern auf der Basis individueller Eigenschaften, Erfahrungen und Einstellungen wahrnehmen sollte.

I've learnt that people are different and that what describe them are their own features, their experience and attitude to the other, to the world. Not identity or religion. Two Chinese people can be totally different even that they speak the same language, believe in one God. We shouldn't stereotype anyone. (Fb 35)

Bei der Beantwortung der Frage nach der Einschätzung des Stellenwerts von den zum interkulturellen Lernen eingesetzten Aufgaben (Frage 2) zeigt sich auf den ersten Blick, dass für 18 Befragte (also fast 50%) diese Aktivitäten bei der Projektarbeit in multinationalen Teams am wertvollsten waren (insbesondere die Aufgabe "Circles of My Multicultural Self"), während neun Probanden auf den besonderen Nutzen von Sprachlernspielen (von Ratespielen zu Sprichwörtern und

¹⁸ Alle Zitate mit ihren zum Teil seltsamen Formulierungen und sprachlichen Unzulänglichkeiten erfolgen im Original.

Redewendungen) und 16 Projektteilnehmende auf den Mehrwert von Kennenlernspielen (von *Speed Dating*) für interkulturelle Lernprozesse bei multinationalen Projektseminaren hinwiesen.

Als Begründung für den besonderen Stellenwert und damit eine größere Relevanz von interkulturellen Sensibilisierungsspielen für die internationale Projektarbeit wurden von den Befragten folgende Argumente angeführt: intensive und vertiefte Kennenlernphase, interessante Konversation, gute Vorbereitung für die Projektarbeit in Kleingruppen, Vervollkommen des freien Sprechens, Sammeln von kulturellen Impulsen und neuen Erfahrungen, Erprobung interkultureller Lernprozesse und der Gruppenprozesse am eigenen Leib, Förderung sozialer Kompetenz und der Offenheit, Relativierung und Modifikation bestehender Stereotype und Vorurteile, Eigenreflexion sowie interessante Einblicke in andere Denkweisen:

Both games helped us definitely to get together and to get to know people better (Fb 7)

Beim Spiel *Circles of...* war die Konversation sehr interessant. Vielleicht hatte ich Glück, weil meine Partnerin die Aufgabe ganz ernst genommen und tolle persönliche Sachen über sich selbst erzählt hat. (Fb 8)

Those games really helped to understand each other and it was better to work in groups later on. (Fb 10)

We got to know each other, got to know about other cultures from first hand and of course practised German. (Fb 15)

Sensitivity games have shown us more about other participants. The connection was more personal and helped us to understand other points of view. (Fb 35)

They helped me to change my mind about Asians (Fb 30)

Die Aussagen der Befragten zur Begründung ihrer Einschätzung von den für sie weniger wertvollen Aspekten bei beiden Sensibilisierungsspielen können in folgenden Stichpunkten zusammengefasst werden: zu offene und nicht klar genug definierte Rahmenbedingungen und Regeln der beiden Aufgabenformate, lückenhafte Erfahrungen und Kenntnisse in Bezug auf die Stereotypenproblematik, zu wenig Zeit für die Aufgabenbewältigung, Langeweile beim Spiel "The Herman Grid", ungleiche sprachliche Kompetenzen der Tandempartner aus Poznań:

Es war nicht klar, ob man Eigenschaften oder Interessen oder Zugehörigkeiten angeben soll. Je nach Angabe, bekommt die Übung eine ganz bestimmte Richtung. (Fb 20)

I think that "The Herman Grid" was a little bit too boring. (Fb 26)

Als unangemessene oder ungerechte Stereotype (Frage 3) werden von mehreren Projektteilnehmenden Chinesen als Hundefresser sowie gute Mathematiker und Köche, Polen als Diebe; reiche, pünktliche, unhöfliche und langweilige Deutsche, die keinen Sinn für Humor haben, Frauen als schlechte Fahrerinnen sowie

Russen und Polen als Alkoholiker angeführt. Statt der Auseinandersetzung mit negativen Beispielen von Stereotypen und Vorurteilen wird allerdings bei dieser Frage die besondere Bedeutung akzentuiert, die viele teilnehmende Studierende den international ausgerichteten Projektseminaren bei der Relativierung bzw. Modifizierung von Stereotypen beimessen:

I didn't really know that Chinese people are such open, positive, open-minded human beings. That thing surprised me a lot. (Fb 10)

All stereotypes have no sense, they are inappropriate. I've learnt that we have to get to know people to be able to judge them. (Fb 7)

That it doesn't matter where are you from, you can always insecure about some stereotypes and it's good to turn it into a joke and deal with them with smile. (Fb 15)

Von einer Person wird dabei der Begriff Rassismus in ihrer in Bezug auf das Für und Wider von Stereotypen etwas widersprüchlichen Aussage explizit thematisiert:

Ich halte Stereotype für eine allgemein angemessene Sache, da ohnehin jede Person anders ist und die Einordnung in Stereotypen leicht zu Vorurteilen und sogar Rassismus umschwenken kann. (Fb 21)

6. Diskussion der Ergebnisse und Forschungsdesiderata

Die Ergebnisse des theoretischen Teils des Beitrags lassen schlussfolgern, dass der Terminus Hate Speech durch die fehlende Begriffsschärfe und die beachtliche Formenvielfalt noch einer unpräzisen und offenen Definition unterliegt. Diese Tatsache sollte aber die Linguistik nicht davon abhalten, auf der Grundlage von konkreten Beispielen aus dem eigenkulturellen Kontext typische verbale, nonverbale und graphische Hate-Speech-Äußerungsformen zu benennen sowie Aufgabenbeispiele zu ihrer Veranschaulichung zu entwickeln.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung im empirischen Teil des Beitrags zeigen, dass die beim MaPo-Projektseminar eingesetzten RADAR-Aufgaben der Anregung interkultureller Gruppenlernprozesse dienten, einen Raum für die Entwicklung eines allgemeinen Bewusstseins für Ähnlichkeit und Diversität schufen und dabei eine steigende Bewusstmachung der Stereotypenthematik unterstützten. Dabei soll allerdings kritisch angemerkt werden, dass sie auch zur Manifestation von Stereotypen beitrugen, die früher gar nicht vorhanden waren, wie z.B. hunde-essende Chinesen/Asiaten. Bei der Auseinandersetzung mit den angebotenen Aufgabenformaten im Rahmen der Kleingruppenarbeit fand auch keine detaillierte explizite Reflexion zur Erkennung von Hate-Speech-Äußerungsformen statt. Dies kann daran liegen, dass eine metakognitive Behandlung der Thematik im Konzept von Kennenlern- und Sensibilisierungsaktivitäten der MaPo-Studienreise mithilfe der Analyse von ausgewählten Überschriften und Fotos/Bildern aus

Zeitungen, Zeitschriften, Postern, Werbung und Graffiti sowie exemplarischen Ausschnitten aus Talks Shows, Blogs und Internetforen aus Zeitgründen nicht eingebettet wurde.

Aus den hier präsentierten Daten, in denen einerseits die multiperspektivische andererseits aber auch nicht immer unproblematische Konfrontation der Befragten mit vorhandenen Stereotypen und Vorurteilen wahrgenommen werden konnte, ergeben sich relevante Konsequenzen für die Planung und Gestaltung eines Trainings zur Sensibilisierung für Hasssprache an Hochschulen, das nicht wie im Falle des MaPo-Studienreiseprojekts nur als eine 90-minütige Ergänzung des Lehrprogramms, sondern als ein fest integrierter obligatorischer mehrstündiger Workshop in die Begegnungskonzeption einbezogen werden sollte. Da die Sensibilisierung für Hate Speech auch von dem Verständnis abhängt, welches die angehenden und die bereits praktizierenden Lehrenden davon haben, wäre es zukünftig wünschenswert, mit ihnen das Phänomen Hate Speech durch die Liste mit konkreten Hate-Speech Mustern für die jeweilige Kultur und anti-hate Kommunikationsstrategien auf metakognitiver Ebene in der Fremdsprachenlehraus und -fortbildung eingehend zu reflektieren.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass zu diesem Themenfeld ein Forschungsdesiderat vorliegt. Noch zu untersuchen gilt beispielsweise, wie bestimmte Aufgabenformate zum interkulturellen Lernen genau in der Praxis funktionieren und welche Erträge sowie Grenzen und Möglichkeiten der Realisierung sie liefern. Dazu gehören insbesondere die zu gewinnenden Erkenntnisse zur Erfassung und Bewertung bestimmter Aktivitäten zum Umgang mit Hasssprache in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis, um die junge Generation über die Hintergründe von Hate Speech aufzuklären und gleichsam für die enormen Auswirkungen hiervon zu sensibilisieren.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Jentges, Sabine / Stork, Antje (2014): *Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick*. In: Info DaF (5). S. 489–505.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Jentges, Sabine / Stork, Antje (2015): *Fremde und eigene Gewässer – Einführende Gedanken und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Cerri, Chiara / Jentges, Sabine (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Hohengehren. S. 11–32.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Szczepaniak-Kozak, Anna (2017): *A disturbing view of intercultural communication: Findings of a study into hate speech in Polish*. In: *Linguistica Silesiana* 38. S. 285–310.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Szczepaniak-Kozak, Anna / Jaszczyk, Magdalena (2016): *Hate speech: An attempt to disperse terminological ambiguities*. In: *Voci* XIII. S. 13–28.
- Albert, Ruth / Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Jentges, Sabine (Hrsg.) (2017): *Hochschulen international vernetzen. Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache. Reihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*. Band 34. Baltmannsweiler.

- Amadeus Antonio Stiftung (Hrsg.) (2014): *Geh sterben! Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet*. Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/hatespeech.pdf> (Zugriff am 8.08.2017).
- Bilewicz, Michał / Marchlewska, Marta / Soral, Wiktor / Winiewski, Mikołaj (2014): *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*. Warszawa.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2017a): *Was ist Hate Speech?* In: <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/252396/was-ist-hate-speech> (Zugriff am 10.08.2017).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2017b): *Strategien gegen Hate Speech*. In: <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/252408/strategien-gegen-hate-speech> (Zugriff am 10.08.2017).
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon.
- Caspari, Daniela (2009): *Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie*. In: Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Tübingen. S. 273–285.
- DJIA-Methodenbox: *Interkulturell*. In: <https://www.dija.de/toolbox-interkulturelles-lernen/methodebox-interkulturell> (letzter Zugriff am 12.08.2017).
- Dossou, Koffi M. / Klein, Gabriella B. (2016a): *RADAR guidelines. Understanding hate-oriented communication and tools for anti-hate communications strategies in an intercultural dimension*. Deruta (Italy).
- Dossou, Koffi M. / Klein, Gabriella B. (2016b): *Trainees' handbook. Anti-hate communication tools in an intercultural perspective*. Deruta (Italy).
- Fellmann, Gabriela (2015): *Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz: Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate*. Frankfurt am Main u.a.
- Grau, Maike (2016): *Auslandsaufenthalte von Lernenden*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen. S. 276–279.
- Grau, Maike / Würffel, Nicola (2003): *Übungen zur interkulturellen Kommunikation*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Tübingen/Basel. S. 312–314.
- Hermann, Steffen K. / Krämer, Sybille / Kuch, Hannes (Hrsg.) (2007): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld.
- Hong, Mathias (2010): *Hassrede und extremistische Meinungsäußerungen in der Rechtsprechung des EGMR und nach dem Wunsiedel-Beschluss des BVerfG*. Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht. http://www.zaoerv.de/70_2010/70_2010_1_a_73_126.pdf (letzter Zugriff am 8.08.2017).
- Jagland, Thornbjørn (2017): *Vorwort*. In: Keen, Ellie/Georgescu, Mara: *Bookmarks: Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung*. 2. aktualisierte Auflage. Wien. http://www.politik-lernen.at/dl/uNtOJMJKomlKlJqx4KJK/Gesamtdokument_mit_Cover.pdf (letzter Zugriff am 8.08.2017).
- Jentges, Sabine (2007): *Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Hohengehren.
- Keen, Ellie / Georgescu, Mara (Hrsg.) (2017): *Bookmarks: Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung*. 2. aktualisierte Auflage. Wien. http://www.politik-lernen.at/dl/uNtOJMJKomlKlJqx4KJK/Gesamtdokument_mit_Cover.pdf (letzter Zugriff am 8.08.2017).
- Kilp, Elóide (2003): *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik*. Tübingen.
- Klein, Gabriela B. (2016): *Trainers' manual. Anti-hate communication tools in an intercultural perspective*. Italy: Key & Key Communications.
- ILTIS-Projektpartner (Hrsg.) (2002): *Sprachen Lernen – Interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen. Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Ismaning.

- Losche, Helga (2005): *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. 4. Auflage. Augsburg. S. 106–209.
- Mayring, Philipp / Brunner, Eva (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Weinheim/München. S. 323–333.
- Meibauer, Jörg (Hrsg.) (2013): *Hassrede/Hate Speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion*. Gießen. http://www.linguistik.tu-berlin.de/fileadmin/fg72/PDF/MSF_Forschung/hassrede_2013-03-18d_korr_2013-05-03.pdf (Zugriff am 8.08.2017).
- Mikołajczyk, Beata (2008): *Wyrażenia znieważające jako leksykalne środki realizacji aktów zagrażających twarzy na przykładzie języka niemieckiego i polskiego*. In: *Studia Germanica Gedanensia* 17. S. 186–197.
- Mikulska, Anna (2010): *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*. Warszawa.
- RADAR Flyer*. <http://win.radar.communicationproject.eu/web/wp-content/uploads/2015/04/Depliant-EN.pdf> (Zugriff am 30.01.2016).
- Rademacher, Helmolt / Wilhelm, Maria (2005): *Interkulturelle Spiele für die Klassen 5–10*. Berlin. S. 135–237.
- Rafael, Simone (2016): *Forsa-Studie: Hass im Netz sehen viele, aber im Umgang hapert es noch*. http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Service/Veranstaltungen_und_Preise/Medienversammlung/2016/EthikimNetz_Hate_Speech-PP.pdf http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Service/Veranstaltungen_und_Preise/Medienversammlung/2016/EthikimNetz_Hate_Speech-PP.pdf (Zugriff am 8.08.2017).
- Reisigl, Martin / Wodak, Ruth (2001): *Discourse and discrimination*. London.
- Szczepaniak-Kozak, Anna / Lankiewicz, Hadrian (2017): *Wybrane aspekty mowy nienawiści w Polsce*. In: *Lingwistyka stosowana* 21. S. 135–147.
- Stefanowitz, Anatol (2014): *Was ist überhaupt Hate Speech?* In: Amadeus Antonio Stiftung (Hrsg.): *Geh sterben! Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet*. Berlin. S. 11–13. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/hatespeech.pdf> (Zugriff am 8.08.2017).
- Weber, Anne (2009): *Handbuch zur Frage der Hassrede*. Strassburg.

Anhang 1

The Herman Grid

The goal of this task is to discover that the first impressions of people are not always true.

Pass out copies of the activity to each learner and ask them to share their impressions and if they see gray dots at the white intersections. Are the gray spots really there? This is an example of how we sometimes see things that are not really there. Then a discussion follows:

- Have you ever had a wrong first impression of someone who had a different background or came from another culture?

- Has someone from a different background or another culture ever had the wrong first impression of you?

Participants are asked to share and discuss their examples in the whole group or in small groups.

Anhang 2

The Circles of My Multicultural Self

The Circles activity engages participants in a process of identifying what they consider to be the most important dimensions of their own identity. Stereotypes are examined as participants share stories about when they were proud to be part of a particular group and when it was especially hurtful to be associated with a particular group.

Participants are asked to pair up with somebody they do not know very well. Then they introduce each other, and follow these steps:

1. Ask participants to write their names in the center circle. They should then fill in each satellite circle with a dimension of their identity they consider to be among the most important in defining themselves. Several examples of dimensions that might fit into the satellite circles should be presented to them: female, athlete, Jewish, brother, educator, Asian American, middle class, etc.

2. In their pairs, participants share two stories with each other. First, they share stories about when they felt especially proud to be associated with one of the identifiers they selected. Next, they share a story about a time it was particularly painful to be associated with one of the identity dimensions they chose.

3. The third step is for the participants to share a stereotype they have heard about one dimension of their identity that fails to describe them accurately. Then a discussion follows.