

Trauma Kultur Gesellschaft

Herausgegeben von Pia Andreatta, Ursula Gast,
Reinhold Göring, Ines Gottschalk, Christian Gudehus,
Andreas Hamburger, Jürgen Straub, Annette Streeck-Fischer,
Wolfgang Wöller und David Zimmermann

2
2026

The many faces of violence – **Gewaltphänomene an Schulen**

Herausgegeben von
Herbert Scheithauer und Annette Streeck-Fischer

Impressum Trauma Kultur Gesellschaft

ISSN 2752-2121 (print)
ISSN 2752-213X (digital)
www.psychosozial-verlag.de/tkg
4. Jahrgang, 2026, Heft 2
<https://doi.org/10.30820/2752-2121-2026-2>

Herausgeberinnen und Herausgeber:
Prof. Dr. Pia Andreatta,
PD Dr. Ursula Gast,
Prof. Dr. Reinhold Görling,
Dr. Ines Gottschalk,
Prof. Dr. Christian Gudehus,
Prof. Dr. Andreas Hamburger,
Prof. Dr. Jürgen Straub,
Prof. Dr. Annette Streeck-Fischer,
PD Dr. Wolfgang Wöller,
Prof. Dr. David Zimmermann

Derzeit geschäftsführend:
Prof. Dr. Pia Andreatta,
Dr. Ines Gottschalk

Manuskripte:
Die Herausgeberinnen und Herausgeber freuen sich über die Zusendung von Manuskripten, die im Peer-Review-Verfahren begutachtet werden: traumakulturgesellschaft@ipu-berlin.de
Bitte beachten Sie dazu die Schreibanweisungen der *Trauma Kultur Gesellschaft*.

Erscheinungsweise:
vierteljährlich

Druck und Bindung:
Druckhaus Bechstein GmbH
Willy-Bechstein-Straße 4
35576 Wetzlar, Deutschland
Printed in Germany

Verlag, Abonnementbetreuung:
Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende Gesellschaft Wirth GmbH,
Geschäftsführer: Johann Wirth
Walltorstraße 10
35390 Gießen, Deutschland
Tel.: 0641/969978-26
Fax: 0641/969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Bezug:
Jahresabonnement 65,90 € (zzgl. Versand)
Einzelheft 22,90 € (zzgl. Versand)
Studierende erhalten 25 % Rabatt auf das Abonnement (gegen Nachweis).
Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

Anzeigen:
Anfragen zu Anzeigen bitte an den Verlag: anzeigen@psychosozial-verlag.de
Die Anzeigenpreise finden Sie in den auf der Verlagshomepage hinterlegten Mediadaten.

Copyright:
© 2026 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen
Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Wir behalten uns auch eine Nutzung des Werks für Text und Data Mining im Sinne von §44b UrhG vor.

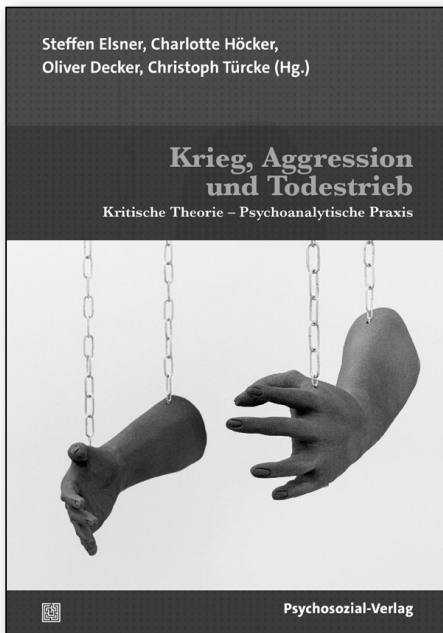
Inhalt

<i>The many faces of violence</i> – Gewaltphänomene an Schulen	5
Editorial <i>Herbert Scheithauer & Annette Streeck-Fischer</i>	
Männlichkeitsnormen als Implementationsbarriere für Mobbing- und Gewaltprävention in Schulen	9
Herausforderungen für Sozial-Emotionales Lernen <i>Helena Hotopp & Herbert Scheithauer</i>	
Wie beschreiben die überlebenden Jugendlichen den Amoklauf am 20. April 1999 an der Columbine High School?	31
<i>Anna Julia Krome</i>	
Adoleszenz, Cybermobbing, die <i>Incel</i>-Bewegung und Gewaltverhalten	59
Annäherungen an die Miniserie <i>Adolescence</i> <i>Annette Streeck-Fischer</i>	
Gewalt als Folge von Traumatisierung im schulischen Kontext	73
Am Beispiel eines Jugendlichen mit sexuellen Missbrauchserfahrungen <i>Annette Streeck-Fischer</i>	
Prävention von sexualisierter Peergewalt und Mobbing in der Schule	83
Das Aufbaumodul ›Fairplayer.Manual – resPekt‹ <i>Jule Fuchs, Marc Allroggen & Herbert Scheithauer</i>	



Steffen Elsner, Charlotte Höcker, Oliver Decker, Christoph Türcke (Hg.)

Krieg, Aggression und Todestrieb Kritische Theorie – Psychoanalytische Praxis



2025 · 215 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3451-9

- ▶ **Analysiert den aktuellen Stimmungsumschwung in Europa zu Krieg und Verteidigung**
- ▶ **Gesellschaftspolitisch anschauliche Anwendungen prominenter Theoriekonzepte der Psychoanalyse**

Seit sich die Ukraine dem russischen Überfall widersetzt und die israelische Armee nach dem Überfall der Hamas in den Gazastreifen einmarschierte, hat sich ein Stimmungsumschwung in Europa vollzogen. Seine Parole: Krieg ist nicht immer falsch. Zur Verteidigung ist er unausweichlich und muss dann beherzt geführt und unterstützt werden.

Wie verhalten sich Psychoanalyse und Kritische Theorie zu jeglichen Formen menschlicher Aggression und kriegerischer Absichten? Bietet das psychoanalytische Konzept des Todestribs heute noch tiefere Erklärungsansätze? Die Beiträger*innen fragen jenseits aktueller Kriegsschauplätze auch nach den Hintergründen alltäglicher Gewalt und Unterdrückung, die sich auch in Form des ökonomischen Wachstumszwangs und der asymmetrischen Produktion von Reichtum und Armut zeigen.

Mit Beiträgen von B. Brosig, R. Dubasevych, D. Foohs, R. Friedman, N. Gittner, B. Görlich, S. Klein, M. Kumpfmüller, M.-K. Müller, B. Nitzschke, H. Rodemerk, K. Rothe, J.M. Schmidt und H. Weiß

The many faces of violence – **Gewaltphänomene an Schulen**

Editorial

Trauma Kultur Gesellschaft, 4(2), 2026, 5–8
<https://doi.org/10.30820/2752-2121-2026-2-5>
<https://www.psychosozial-verlag.de/tkg>

Schule ist weit mehr als ein Ort des akademischen Lernens. Sie stellt eine zentrale Lebenswelt junger Menschen dar und ist eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen in modernen Gesellschaften. Menschen verbringen einen erheblichen Teil ihrer Kindheit und Jugend in der Schule. Entwicklungspsychologische und bildungssoziologische Studien verweisen auf die intensiven gelingenden – und zum Teil auch misslingenden – Interaktionen z. B. mit Gleichaltrigen oder Lehrpersonen, die wesentlich die Entwicklung der Einzelnen in unterschiedlichen Domänen (sozial, kognitiv, emotional usw.) prägen. Schule ist somit ein zentraler Ort, der dem Aufbau von Identität, Selbstwert, einem sozialen und gesellschaftlichen Rollenverständnis sowie wichtigen Lebenskompetenzen (z. B. sozial-emotionalen Kompetenzen) dient. Erfahrungen im Kontext Schule prägen Normvorstellungen und Wertehaltungen. Das Schul- und Klassenklima sowie soziale Beziehungen sind starke Prädiktoren z. B. für die psychosoziale und emotionale Entwicklung (zusammenfassend dazu Becker, 2017; Scheithauer & Niebank, 2022).

Häufig finden sich jedoch in der Lebenswelt Schule negative Einflussfaktoren – teilweise in einem erheblichen Ausmaß verbunden mit Gefährdung und Beeinträchtigung der psychosozialen, emotionalen, akademischen Entwick-

lung und der mentalen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen entgegen den beschriebenen idealtypisch-positiven Wirkfaktoren. Gewaltphänomene im schulischen Kontext – ob körperliche Übergriffe, verbale Aggressionen, Mobbing oder subtilere Formen sozialer Ausgrenzung, bis hin zu schweren, zielgerichteten Gewalttaten und Formen sexueller Viktimisierung – machen deutlich, wie eng schulische Lebenswelten mit psychosozialer sowie emotionaler Gesundheit oder auch mit psychischen Störungen verknüpft sind. Auch die in der Schule tätigen Erwachsenen – Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen usw. – sind von Gewaltphänomenen betroffen und müssen Mittel und Wege finden, mit diesen angemessen umzugehen bzw. diese zu verhindern. Die mediale Präsenz in Bezug auf Gewaltvorfälle in Schulen hat zur Folge, dass dieser Ort nicht als sicher wahrgenommen, sondern eher wie ein Damoklesschwert potenzieller Bedrohung erlebt wird. Zusätzliche Belastungen (z. B. Lehrkräftemangel, Reformen, zusätzliche Beschulung von Geflüchteten ohne Sprachkenntnisse) und besondere Belastungen für Schulen in bestimmten Kommunen führen dazu, dass das subjektive Sicherheitsgefühl der Lehrkräfte sinkt und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit möglichen Gewaltvorfällen und den schulischen Belastungen massiv beeinträchtigt werden.

Gewalt an Schulen umfasst ein breites Spektrum von negativen Verhaltensweisen und bezieht unterschiedliche soziale Dynamiken ein. Ein Beispiel ist Mobbing, das mit körperlicher, verbaler, sozialer Gewalt sowie dem Einsatz von Medien (Cybermobbing) einhergeht. Es bewegt sich auf einer Palette von leichten Attacken bis hin zu schwerer Misshandlung, ob körperlich oder auch emotional (Streck-Fischer, 2014). Darüber hinaus kann es zu systematischen Ausgrenzungs- und destruktiven Machtprozessen kommen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass (Cyber-)Mobbing recht konstant im Schulumfeld zu beobachten ist. Dabei gibt es Zusammenhänge zwischen Mobbing und sexualisierten Formen von Gewalt. Diese Gewaltformen haben negative, psychische Folgen für betroffene Opfer – etwa erhöhte Risiken für Depressionen, Angststörungen oder posttraumatische Symptome (zusammenfassend dazu Hess & Scheithauer, 2015; Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2015; Streck-Fischer, 2021). Die verschiedenen Formen von interpersoneller Gewalt treten dabei weniger als ein problematisches Verhalten von Einzelnen gegenüber Einzelnen auf, vielmehr handelt es sich um komplexe Zusammenhänge zwischen familiären, gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen. So können bestimmte Formen von Gewalt, wie etwa (Cyber-)Mobbing, als Prozesse verstanden werden, die in sozialen Systemen – wie Schulklassen und Schulorganisationskulturen – entstehen und durch diese geformt werden. Neben den in repräsentativen Studien häufig festgestellten Formen von Gewalt, Mobbing bzw. Cybermobbing oder auch Formen sexualisierter Gewalt, z. B. durch Gleichaltrige, sind weitere Phänomene, die auf schwere, zielgerichtete Gewalt an Schulen, gewaltbereite Radikalisierung usw. ver-

weisen, zwar selten zu beobachten. Vorphänomene jedoch, wie Gewaltfantasien, Androhungen und Ankündigungen von Gewalt usw., kommen häufiger vor und müssen erkannt und angemessen eingeordnet und behandelt werden. Schule ist als Lebenswelt mit großen Herausforderungen konfrontiert. Ein sachgemäßer, evidenzbasierter Umgang mit solchen Gewaltphänomenen – sei es im Rahmen von Früherkennungs-, Interventions- oder Präventionsmaßnahmen – setzt voraus, dass Programme, Maßnahmen und Strategien aufwendig entwickelt und nachhaltig implementiert werden.

Solche Programme haben zum Ziel, ein positives Schulklima zu schaffen, peerbezogene Konfliktkompetenzen zu stärken und psychosoziale Ressourcen der Schüler*innen zu fördern. Gleichzeitig müssen institutionelle Rahmenbedingungen und Lehr-Lern-Kulturen kritisch reflektiert werden, um sowohl Gewaltformen vorzubeugen als auch wirksam intervenieren zu können.

Das Themenheft befasst sich mit den verschiedenen Gesichtern der Gewalt, die Jugendliche – ob als Opfer oder Täter*in – erfahren. Dabei stellen sich Fragen, etwa welche Einstellungen täterhaftes Verhalten stützen, welche Traumafolgen und psychische Störungen durch Gewalterfahrungen auftreten und was an Prävention und Intervention in der schulischen Lebenswelt erforderlich ist und umgesetzt werden sollte – allesamt Themen, die in diesem Heft behandelt werden.

Helena Hotopp und Herbert Scheithauer beschäftigen sich unter dem Titel »Männlichkeitsnormen als Implementationsbarriere für Mobbing- und Gewaltprävention in Schulen. Herausforderungen für Sozial-Emotionales Lernen« damit, wie wichtige Bestandteile der schulischen Gewalt- und Mobbingprävention durch

Gruppendynamiken, die sich an Männlichkeitsnormen der Gewalt als Mittel zur Erlangung von Anerkennung und Macht orientieren, in Schulklassen auf Implementationsbarrieren stoßen. Empirische Befunde zu Männlichkeitsnormen, Mobbing und Peergewalt werden anhand des Konzepts der hegemonialen Männlichkeit theoretisch eingeordnet. Dabei werden die Verschränkung von Gewalt, Geschlecht, sozialen Ungleichheitslagen und Marginalisierungserfahrungen berücksichtigt und in Bezug auf Präventionsprogramme und Sozial-Emotionales Lernen (SEL) konzeptualisiert.

Anna Julia Krome untersucht in ihrem Beitrag, wie überlebende Jugendliche des Amoklaufs an der Columbine High School am 20. April 1999 das Gewalterlebnis subjektiv verarbeiten und narrativ strukturieren. Sie bezieht sich dabei auf qualitative, schriftliche Interviews mit zehn Jugendlichen, die innerhalb eines Jahres nach der Tat erhoben wurden. Mittels narrativ-sequenzieller Analyse, der eine tiefenhermeneutische Untersuchung vorausging, werden traumatische Reaktionsweisen wie Verleugnung, Bagatellisierung, Dissoziation, Affektisolierung und Spaltung rekonstruiert sowie deren Übergänge zu Deutungs- und Ordnungsleistungen nachvollzogen. So wird erkennbar, wie bei der subjektiven Verarbeitung extremer Gewalt traumatische Erfahrungen, soziale Anerkennungslogiken und narrative Sinnstiftung ineinandergreifen.

Annette Streeck-Fischer geht in der Arbeit »Adoleszenz, Cybermobbing, die *Incel*-Bewegung und Gewaltverhalten« der Frage nach, wie die Entwicklungsbedingungen männlicher Jugendlicher heute aussehen und welche Bedeutung das Internet hat. Sie bezieht sich dabei auf die englische Miniserie *Adolescence*, in der der 13-jährige Jamie seine gleich-

altrige Mitschülerin mit sieben Messerstichen tötet. Dabei zeigt sich, dass wichtige Entwicklungsschritte ausbleiben, weil der virtuelle Raum keine reale soziale Interaktion ersetzen kann. Aufgrund erhöhter psychischer Vulnerabilität und mangelhaft sozialisierter Schamgefühle kommt es zu Gefährdungen durch Konfrontationen im Online-Raum mit traumatischen Inhalten, Cybermobbing und Orientierung an rechten (*Incel*-)Ideologien – Entwicklungen, die an Jamie exemplarisch deutlich gemacht werden.

In einer weiteren Arbeit geht *Annette Streeck-Fischer* auf Gewaltverhalten als Folge von Traumatisierung im schulischen Kontext ein. Sie bezieht sich dabei auf das Beispiel eines Jugendlichen mit sexuellen Missbrauchserfahrungen und betont, dass Gewalt als Folge von Traumatisierung nicht genügend Beachtung findet. Ebenso wie Peergewalt kann auch übergriffiges Verhalten von Erwachsenen im Schulkontext gravierende Folgen haben. Dies wird exemplarisch an einem Jugendlichen deutlich, der sexuellen Missbrauch durch einen Lehrer erfahren hat. In solchen Fällen kann Gewaltverhalten als eine Art Selbsthilfemaßnahme auftreten, um bedrohlich erfahrene traumatische Situationen zu bewältigen. Spezifische Beschädigungen in der Persönlichkeitsentwicklung werden aufgezeigt, wie Fixierung auf traumatische Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, unsichere Selbstgrenzen, eingeschränkte Fähigkeiten der Selbstregulation, Fehlwahrnehmungen und Verlust von Vertrauen.

Jule Fuchs, Marc Allroggen und Herbert Scheithauer befassen sich in Ihrer Arbeit »Prävention von sexualisierter Peergewalt und Mobbing in der Schule. Das Aufbaumodul ›Fairplayer.Manual – respekt« mit dem Thema von sexualisierter Gewalt unter Gleichaltrigen. Dies

ist die häufigste Form sexueller Aggression, der Jugendliche ausgesetzt sind. Die Entstehungsbedingungen und die mit sexualisierter Peergewalt verbundenen Dynamiken sind eng mit sozialen, entwicklungspsychologischen und schulischen Prozessen verbunden, die diskutiert werden. Erschwerend kommt hinzu, dass dieses Verhalten häufig im Rahmen von anderen Formen komplexer Peergewalt, wie Mobbing, auftritt. Die Notwendigkeit einer sinnvollen Prävention wird im Zusammenhang mit dem Praxisbeispiel eines neu entwickelten Präventionsmoduls in den Fokus gerückt.

Die Beiträge des Themenheftes decken unterschiedliche Phänomene der Gewalt ab, die in der Lebenswelt Schule auftreten oder einen Bezug zu ihr haben. Damit wollen wir einen Einblick in aktuelle Entwicklungen geben.

Literatur

- Becker, R. (Hrsg.). (2017). *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl.). Springer VS.
- Hess, M. & Scheithauer, H. (2015). Bullying. In T.P. Gullotta, R.W. Plant & M.A. Evans (Hrsg.), *The handbook of adolescent behavioral problems. Evidence-based approaches to prevention and treatment* (2. Aufl., S. 429–443). Springer.
- Scheithauer, H. & Niebank, K. (Hrsg.). (2022). *Entwicklungspsychologie. Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters. Neuropsychologische, genetische und psychosoziale Aspekte der Entwicklung*. Pearson.
- Schultze-Krumbholz, A. & Scheithauer, H. (2015). Cyberbullying. In T.P. Gullotta, R.W. Plant & M.A. Evans (Hrsg.), *The handbook of adolescent behavioral problems. Evidence-based approaches to prevention and treatment* (2. Aufl., S. 415–428). Springer.
- Streeck-Fischer, A. (2014). *Trauma und Entwicklung. Folgen in der Adoleszenz*. Schattauer.
- Streeck-Fischer, A. (2021). *Jugendliche zwischen Krisen und Störungen*. Schattauer.

*Herbert Scheithauer &
Annette Streeck-Fischer
im April 2026*

Männlichkeitsnormen als Implementationsbarriere für Mobbing- und Gewaltprävention in Schulen

Herausforderungen für Sozial-Emotionales Lernen

Helena Hotopp & Herbert Scheithauer

Trauma Kultur Gesellschaft, 4(2), 2026, 9–30
<https://doi.org/10.30820/2752-2121-2026-2-9>
<https://www.psychosozial-verlag.de/tkg>

Zusammenfassung: Methoden des Sozial-Emotionalen Lernens (SEL) gelten als wichtige Bestandteile der schulischen Gewalt- und Mobbingprävention, können jedoch bei bestimmten Gruppendynamiken in Schulklassen auf Implementationsprobleme stoßen. Der vorliegende theoretische Beitrag argumentiert, dass Männlichkeitsnormen, die Gewalt als Mittel zur Erlangung von Anerkennung, Macht und Status in der Peergruppe befürworten, eine bislang unzureichend berücksichtigte Implementationsbarriere für diese Präventionsansätze darstellen. Auf der Grundlage empirischer Befunde wird der Zusammenhang zwischen Männlichkeitsnormen und Mobbing- und Peergewalt eruiert und anhand des Konzepts der *hegemonialen Männlichkeit* theoretisch eingeordnet. Diese Befunde werden um eine intersektionale Perspektive ergänzt, die die Verschränkung von Gewalt, Geschlecht, sozialen Ungleichheitslagen und Marginalisierungserfahrungen berücksichtigt. Daran anknüpfend wird konzeptualisiert, wie bestimmte Männlichkeitsnormen Präventionsprogramme und SEL in der Schule blockieren können. Abschließend werden Implikationen für schulische Anti-Mobbing-Programme und SEL-Ansätze sowie zukünftige Forschung diskutiert.

Schlüsselwörter: Sozial-Emotionales Lernen, Männlichkeitsnormen, Prävention von Mobbing

Einleitung

Mobbing und Cybermobbing (in der angloamerikanischen Literatur als *bullying* bzw. *cyberbullying* bezeichnet) stellen weitverbreitete Gewaltphänomene in Schulen dar. Unter Mobbing wird eine Form von Gewalt verstanden, die durch schädigende Verhaltensweisen gekennzeichnet ist, welche über einen längeren Zeitraum wiederholt von einer Schüler*in oder mehreren Schüler*innen ausgeführt werden und gegen die sich die Betroffenen aufgrund eines Machtungleichgewichts zwischen den mobbenden und den ge-

mobbteten Schüler*innen nur eingeschränkt oder gar nicht wehren können (Scheithauer, Hayer & Bull, 2007). Auch wenn man in den letzten Jahren einen rückläufigen Trend im Auftreten von Mobbing in Schulen beobachten kann, geben laut der repräsentativen Health Behaviour in School-Aged-Children (HSBC)-Studie von 2017/2018 (Fischer et al., 2020) in Deutschland 13,3 Prozent der Schüler*innen an, in Mobbing verwickelt zu sein, entweder als Mobbende, Gemobbte oder Schüler*innen, die sowohl gemobbt werden als auch selbst mobben. Damit ist etwa jede*r siebte Schüler*in in Mobbing

involviert. Etwa 3,9 Prozent der Schüler*innen geben an, in Cybermobbing involviert zu sein.

(Cyber-)Mobbing geht mit gravierenden Folgen sowohl für die betroffenen Schüler*innen als auch die mobbenden Schüler*innen einher. Zu den Auswirkungen zählen bei den Betroffenen ein deutlich erhöhtes Risiko für psychische Folgestörungen wie Depressionen, Suizidalität, selbstverletzendes Verhalten und psychosomatische Symptome (z. B. Ye et al., 2023; Huang et al., 2022; Moore et al., 2017) sowie abfallende Schulleistungen und Schuldistanz (Nakamoto & Schwarz, 2010). Auch für die mobbenden Schüler*innen kann (Cyber-)Mobbing schwerwiegende Konsequenzen haben, darunter z. B. ebenfalls psychische Belastungen wie depressive Symptome, ein erhöhtes Risiko für Substanzkonsum und selbstverletzendes Verhalten (Moore et al., 2017; Huang et al., 2022) sowie ein erhöhtes Risiko für dissoziale Verhaltensstörungen und späteres delinquentes Verhalten (Ttofi & Farrington, 2011). Zudem steht Mobbing in Zusammenhang mit anderen Formen der Peergewalt, wie etwa sexualisierte Peergewalt (siehe dazu Fuchs, Allroggen & Scheithauer, 2026, in diesem Heft). Die negativen Folgen von Mobbing können sich häufig weit bis ins Erwachsenenalter erstrecken (Copeland et al., 2013; Farrington et al., 2012).

Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit wirksamer Interventions- und Präventionsprogramme, um Cybermobbing und traditionelles Mobbing an Schulen zu verringern und den negativen Folgen für Betroffene wie auch Ausübende von Mobbing vorzubeugen. Vor diesem Hintergrund wurden in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche schulbasierte Anti-Mobbing- und Gewaltpräventionsprogramme entwickelt und implementiert.

Systematische Reviews und Meta-Analysen belegen, dass solche Programme zu signifikanten Reduktionen von Mobbingverhalten und Viktimisierung beitragen können, wenngleich die Effektstärken zwischen den Programmen sehr variieren (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2019). Entsprechend hoch ist das wissenschaftliche Interesse, zu verstehen, unter welchen Bedingungen Präventions- und Interventionsprogramme wirksam sind und welche Faktoren ihre Umsetzung und Wirkung beeinflussen. Neben Aspekten auf struktureller, methodischer und schulorganisatorischer Ebene sind dabei auch soziale Normen und gruppenspezifische Prozesse höchstrelevant (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2021a, 2021b).

Ein bislang wenig erforschter Faktor betrifft geschlechtsspezifische Normen, insbesondere rigide und >toxische< Männlichkeitsnormen, die in bestimmten Peergruppen in der Schule verbreitet sind. Aus der Praxis schulischer Präventionsarbeit (z. B. der Umsetzung von Programmen wie >Fairplayer.Manual – Klasse 7–9<, >Medienhelden< usw.) wird berichtet, dass Programme zur Prävention von traditionellem Mobbing und Cybermobbing oder zur Förderung Sozial-Emotionalen Lernens (SEL) in Klassen mit vorherrschenden Männlichkeitsnormen, die Gewalt als legitimes Mittel zur Erlangung von Status, Anerkennung und Respekt befürworten, auf Widerstand stoßen oder nur begrenzte Wirkung entfalten. Diese Beobachtungen verdeutlichen, dass zwischen den normativen und methodischen Prämissen vieler Präventionsprogramme und den in Peer-groups wirksamen Männlichkeitsnormen eine Diskrepanz herrschen kann, die bislang kaum theoretisch und empirisch untersucht wurde.

In der Mobbingforschung wurden in den letzten Jahrzehnten konsistent Ge-

schlechterunterschiede in Bezug auf traditionelles Mobbing und Cybermobbing festgestellt. Jungen sind dabei häufiger in der Täterrolle bei Mobbing als Mädchen, sowie in der Rolle der sogenannten Täter-Opfer (Scheithauer et al., 2006). Metaanalytische Befunde zeigen, dass Jungen deutlich häufiger physisches Mobbing und Gewalt ausüben, während Mädchen eher in relationale Formen von Mobbing und Gewalt involviert sind, also Mobbing, das über soziale Ausgrenzung und die Verbreitung von Gerüchten funktioniert (Jugert et al., 2000; Scheithauer et al., 2008). Hinsichtlich der Frage, ob Mädchen oder Jungen häufiger von Mobbing betroffen sind, zeigen Studien insgesamt eher geringe Unterschiede in den Viktimisierungsraten. Etwas deutlichere Unterschiede zeigen sich in der Form der Viktimisierung: Ähnlich wie bei der Ausübung von Mobbing sind Jungen verstärkt von physischem und verbalem Mobbing betroffen, während Mädchen häufiger relationales Mobbing und Gewalt erleben (Carbone-Lopez, Esbensen & Brick, 2010; Jugert et al., 2000). Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen Mobbing und Geschlecht sehr komplex und teils uneindeutig oder widersprüchlich (Scheithauer, 2003). Art und Ausmaß der Geschlechterunterschiede in der Ausübung und Betroffenheit von Mobbing hängen dabei von einer Vielzahl verschiedener Faktoren ab, wie z. B. Alter, kontextuelle Faktoren, spezifische individuelle Faktoren sowie Geschlechterbiases bei der wissenschaftlichen Erfassung von Mobbing. Die hier beschriebenen Geschlechterunterschiede können also im Sinne von Tendenzen verstanden und müssen immer vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontextes eingeordnet werden.

Auch in Bezug auf das *Bystander*-Verhalten zeigen empirische Befunde Geschlechterunterschiede. Mädchen greifen

demnach tendenziell häufiger direkt bei Mobbing ein oder suchen Hilfe bei Erwachsenen als Jungen, die häufiger passives oder verstärkendes Verhalten aufweisen (Ma et al., 2019). Als Beobachterinnen zeigen Mädchen bei Mobbing eine geringere moralische Distanzierung (*moral disengagement*) als Jungen und eine höhere moralische Sensibilität, d. h. das Verständnis dafür, wie sich das eigene Handeln oder das Handeln anderer auf jemanden auswirken kann (Thornberg & Jungert, 2013). Anknüpfend daran konnten neuere Befunde von Thornberg und Kolleg*innen (2020) zeigen, dass das *Bystander*-Verhalten von Mädchen stärker von Empathie und moralischer Bewertung geprägt ist. Bei Jungen scheint das Eingreifen bei Mobbing und Gewalt mit der Angst vor Statusverlust und davor, selbst zur Zielscheibe zu werden, verbunden zu sein (Pozzoli & Gini, 2013) und damit höhere Kosten zu bedeuten. Geschlechterspezifische Normen und Statusanerkennung in Peergruppen stehen also in Zusammenhang mit Mobbing und Gewalt in der Schule.

Dieser Zusammenhang liegt nahe, denn geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht nur in Mobbingdynamiken und im Kontext von Schulgewalt evident. Jungen und Männer sind in einer Reihe von gewaltassoziierten Verhaltensproblemen überproportional vertreten, begehen häufiger Gewaltverbrechen als Frauen (im Jugendalter sowie im Erwachsenenalter) und werden am häufigsten Opfer von Gewalttaten (APA, Boys and Men Guidelines Group, 2018; Scheithauer & Bull, 2009). Männlichkeitsnormen, die Stärke, Dominanz, emotionale Unverletzlichkeit und Heterosexualität als Anforderung an Jungen und Männer propagieren, gelten dabei als ein robuster Prädiktor für gewaltbezogene Einstellungen sowie diverse Formen von aggressivem Verhalten und

Gewalttaten (APA, 2018). Sie werden im gesellschaftlichen Diskurs häufig als ›toxische Männlichkeit‹ bezeichnet, worin sich die selbst- wie auch fremdschädigende Dimension dieser Art von Männlichkeitsnormen widerspiegelt (Kupers, 2005). In der Forschung werden Männlichkeitsnormen oder Männlichkeit nicht als eine von Natur aus inhärente Eigenschaft von Jungen und Männern betrachtet, sondern als ein dynamisches und komplexes soziales Konstrukt. Männlichkeit ist als solches durch verschiedene soziale, kulturelle und historische Kontextfaktoren bedingt und unterliegt damit einem steten Wandel. Auch die Schule bildet einen Raum, in dem Männlichkeitsnormen nicht nur individuell ausgehandelt, sondern kollektiv hergestellt, beobachtet und sanktioniert werden, etwa durch Peerinteraktionen, Sprachgebrauch und informelle Hierarchien (Pascoe, 2011; Peltola, 2025).

Während allgemeine Geschlechterunterschiede in der Mobbingprävalenz, Formen von Mobbing und *Bystander*-Verhalten bisher Gegenstand umfangreicher Forschung waren und ein breiter Forschungsstand auf die Auswirkungen von gewaltbefürwortenden Männlichkeitsvorstellungen auf Gewaltverhalten in der Schule hinweisen, gibt es kaum bis gar keine wissenschaftlichen Untersuchungen, die ›toxische‹ Männlichkeitsnormen als Implementationsbarriere für Anti-Mobbing-Arbeit, Gewaltprävention und der Förderung von sozialem und emotionalem Lernen in der Schule untersuchen. Wirksame schülerzentrierte Anti-Mobbing-Programme zielen auf Gewaltprävention durch die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen ab, beispielsweise durch die Bestärkung von Zivilcourage, Perspektivübernahme, Empathie und gemeinsame Reflexion von Gefühlen (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2021a,

2021b). In der Praxis können sie dadurch in Opposition zu Männlichkeitsnormen stehen, die der Statussicherung in der Peergruppe durch Dominanz, Machtdemonstration und die Befürwortung von Gewalt dienen.

Aus der Implementationsforschung ist bekannt, dass nicht allein die theoretische und methodische Qualität von Präventions- und Interventionsprogrammen über deren Wirksamkeit entscheidet (Scheithauer, 2016). Auch die Kompatibilität mit dem jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext ist entscheidend (Koivula et al., 2020; Gaffney, Ttofi & Farrington, 2019; Durlak & DuPre, 2008). Zudem lassen sich eine Reihe von ›Gelingensbedingungen‹ anführen, die wesentlich die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bedingen (z. B. eine richtige ›Dosis‹ und längere Umsetzungszeiten; Scheithauer, Rosenbach & Niebank, 2012). Dennoch werden geschlechterspezifische Normen bislang nicht explizit als Implementationsbarriere von wirksamen Präventionsmaßnahmen konzeptualisiert. Ziel dieses Beitrags ist es deshalb, konzeptionell, empirisch und praxisorientiert zu beleuchten, wie ›toxische‹ Männlichkeitsvorstellungen die Umsetzung von Anti-Mobbing-Programmen und Programme zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen erschweren können.

Dabei soll zunächst eine theoretische Einführung in das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* von Raewyn Connell (2015) erfolgen, um anhand dessen bisherige empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Männlichkeitsnormen und Mobbing zu interpretieren. Aus dem deutschsprachigen Raum wird das Konzept der *gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen* untersucht, um die intersektionale Dimension des Zusammenhangs von Gewalt und Männlichkeit zu vertiefen, die

auch im Kontext von Schulgewalt eine Rolle spielt. Anschließend sollen Hypothesen herausgearbeitet werden, inwiefern die Umsetzung schulischer Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme durch Männlichkeitsnormen beeinflusst und beeinträchtigt werden kann, und Implikationen für weitere Forschungsbemühungen und die Praxis diskutiert werden.

Gewalt und die Konstruktion von Männlichkeit

In der Geschlechterforschung wird unter dem Begriff ›Männlichkeit‹ kein individuelles Persönlichkeitsmerkmal verstanden, sondern ein Konstrukt von normativen und sozialen Anforderungen und Praktiken, die Jungen und Männer erfüllen müssen, um als ›männlich‹ wahrgenommen zu werden (Connell & Messerschmidt, 2005). Nach West und Zimmerman (1987) ist Geschlecht bzw. Männlichkeit im Sinne von *doing gender* ein fortlaufender sozialer Herstellungsprozess, in dem Männlichkeit in alltäglichen Interaktionen aktiv hergestellt und zugeschrieben wird.

Eines der bekanntesten und meist rezipiertesten Konzepte aus der englischsprachigen (kritischen) Männlichkeitsforschung ist das der *hegemonialen Männlichkeit* der australischen Soziologin Raewyn Connell (Connell, 2015; Connell & Messerschmidt, 2005). Connell entwickelte eine machttheoretische Analyse von Männlichkeit als gesellschaftlicher Praxis, der zufolge Männlichkeit keine angeborene Eigenschaft biologisch männlicher Personen ist, sondern eine soziale Konstruktion. Sie versteht Männlichkeit als ein System performativer sozialer Praktiken, das zur Aufrechterhaltung patriarchaler und geschlechterhierarchi-

scher Ordnungen beiträgt. Dieses System strukturiert laut Connell zum einen das Verhältnis zwischen Frauen und Männern (wobei Frauen und genderdiverse Personen Männern untergeordnet sind) und zum anderen das Verhältnis zwischen Männern selbst. Letzteres zeichnet sich durch eine hierarchische Ordnung verschiedener Männlichkeiten aus. Demnach nehmen unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen unterschiedliche Männlichkeitspositionen ein, abhängig von sozialen Kategorien wie Klasse, Ethnizität, Sexualität, Alter usw.

Dabei werden vier verschiedene Formen von Männlichkeit unterschieden.

1. *Hegemoniale Männlichkeit* steht für das gesellschaftlich anerkannte Idealbild von ›richtiger‹ Männlichkeit, die einzelnen Männern einen besonders überlegenen Status in der Gesellschaft verleiht. Meuser (2006) spricht in diesem Zusammenhang von einer doppelten Distinktions- und Dominanzstruktur, da die Position hegemonialer Männlichkeit Dominanz sowohl gegenüber Mädchen und Frauen als auch gegenüber anderen Jungen und Männern sichert. Hegemoniale Männlichkeit ist in der Regel an strukturelle Privilegien geknüpft, wie etwa ökonomische Ressourcen, soziales oder kulturelles Kapital, und somit nur einer begrenzten Gruppe von Männern zugänglich. Sie ist kein statisches Konstrukt. Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen hierfür erforderlich sind, unterliegt historischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. In gegenwärtigen westlichen Gesellschaften gelten insbesondere Leistungsorientierung, Belastbarkeit, Durchsetzungsfähigkeit und Kontrolle sowie Heterosexualität als zentrale Voraussetzungen. Männer oder Jungen in dieser Position zeich-