

TOGETHER FOR TOLERANCE:
FINALER BERICHT: DURCHFÜHRUNG UND ERGEBNISSE

Januar 2024

Fachgebiet Entwicklungspsychologie
Institut für Psychologie
Universität Osnabrück

INHALTSVERZEICHNIS

Together for Tolerance:	1
Finaler Bericht: Durchführung und Ergebnisse	1
Inhaltsverzeichnis	2
Zusammenfassung	1
Einführung	4
Theoretischer Hintergrund	4
Interventionsentwicklung: Logikmodell und geleitende Prinzipien	12
Programmbeschreibung – Together for Tolerance	16
Methodik.....	19
Ergebnisse	28
Charakteristiken der Teilnehmenden	28
Durchführung von Together for Tolerance in der Interventionsschule.....	29
Fokusgruppe Akzeptanz und Engagement	32
Exposition und Feedback der Schüler*innenschaft.....	34
Wahrgenommene Effektivität der Intervention.....	37
Evaluation der Interventionsergebnisse	39
Zusammenfassung	48
Quellenverzeichnis.....	55
Anhänge	64
Anhang A: Stichprobe	64
Anhang B: Wahrgenommene Wirksamkeit: Verteilungs- und Untergruppenanalyse.....	67
Anhang C: Konfirmatorische Faktorenanalyse.....	74
Anhang D: Reliabilitätsindizes für Ergebnisvariablen	77
Anhang E: Analyse der Interventionswirksamkeit	78
Anhang F: Detaillierte Informationen zum Lehrplan und Aktivitätsleitfaden von Together for Tolerance.....	86
Anhang G: Soziale Netzwerkanalyse	92

Anhang H: Fokusgruppen-Feedback	93
Anhang I: Teilnahme an der schulweiten Aktion	95
Anhang J: Schul-Feedback.....	100
Anhang k: Vorläufige Analyse der Ergebnisse.....	104
Anhang L: Bivariate Korrelationen der Ergebnisvariablen	117

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende wissenschaftliche Bericht beschäftigt sich mit der Entwicklung, Implementierung und ersten Bewertung einer schulischen Intervention, „Together for Tolerance“, die darauf abzielt, Normen des Respekts, der Gleichberechtigung, Zusammengehörigkeit und des Dialogs zu fördern und dadurch die intergrupale Toleranz und Kooperation in einem schulischen Kontext zu stärken. Angesichts der zunehmenden Diversität in der Gesellschaft und der damit verbundenen Herausforderungen ist es von kritischer Bedeutung, präventive Maßnahmen zu ergreifen, um Vorurteile und Diskriminierung, insbesondere unter Jugendlichen, zu reduzieren. Die Studie baut auf der Grundannahme auf, dass potenzielle Langzeitfolgen von unbehandelten Vorurteilen, zu schwerwiegenden sozialen Problemen wie Hassverbrechen und Extremismus führen können.

Im Rahmen des Berichts wird der Frage nachgegangen, wie wirkungsvoll die Intervention mit Blick auf die Verbreitung von Normen gewesen ist. Dem Bericht liegt demnach eine klare Forschungsfrage zu Grunde. Gleichwohl wurden bei der Umsetzung des Projektes Praxiserfahrungen gemacht, die unabhängig von der ausgangs gestellten Forschungshypothesen, Erkenntnisse für die weitere Forschung und Umsetzung von Projekten wie „Together for Tolerance“ liefern.

Die Intervention untersucht die Wirksamkeit des Sozialen Referent*innenansatzes, eine nachhaltigtragfähige Strategie, die darauf abzielt, Veränderungen auf Schulebene herbeizuführen, indem sie ausgewählte Schüler*innen – die sogenannten Sozialen Referent*innen – dazu ermutigt, positive soziale Normen zu entwickeln und zu verbreiten. Soziale Referent*innen sind im Verständnis dieser Studie, Schüler*innen, die besonders gut innerhalb der Schule vernetzt sind. Ihr Status als Referent*innen bezieht sich auf ihre Verbindungen zu anderen Schüler*innen und nicht auf ihr Verhalten hinsichtlich der zu verbreitenden Normen.

Diese Methode steht im Gegensatz zu umfangreichen Schulprogrammen, die zwar effektiv, aber ressourcenintensiv sind und ein ganzes System von sozialen Beziehungen innerhalb der Schule einbeziehen.

Das Programm „Together for Tolerance“ wurde gut von den Teilnehmer*innen und der Schule, einschließlich Schüler*innen und Lehrkräfte, angenommen. Es zeigte eine hohe institutionelle Unterstützung und Akzeptanz. Die Sozialen Referent*innen zeigten ein hohes Maß an Engagement und waren aktiv an der Verbreitung von Inklusivitätsnormen beteiligt. Die

Intervention vermied hierbei bewusst Autoritätsausübung durch Lehrkräfte und zielte darauf ab, Schüler*innen in einem partizipativen Prozess zu begleiten. Die Fokusgruppenmitglieder, die zufällig aus den Sozialen Referent*innen einer Netzwerkanalyse gewählt wurden, fühlten sich wertgeschätzt und sicher und gaben an, dass ihre Meinungen und Ideen als wichtig erachtet wurden. Außerdem zeigten die Analysen, dass Mitschüler*innen, auch wenn sie nicht Teil der Fokusgruppe waren, positive Erfahrungen mit dem Programm gemacht haben. Dies gilt vor allem für die Beteiligung im Rahmen der schulweiten Aktion. Etwa 40% der Teilnehmenden waren der Meinung, dass die Intervention das Bewusstsein der Schüler*innen für Diskriminierung sowie ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Schule erhöht hat. Ungefähr ein Drittel glaubte auch, dass die Intervention einen positiven Einfluss darauf hatte, wie Schüler*innen miteinander sprechen.

Trotz des Engagements und der positiven Aufnahme der Intervention zeigen die Ergebnisse jedoch nur wenige Beweise für deren Wirksamkeit bei der Veränderung von Normen oder Verhaltensweisen. Es wurde eine generelle Abnahme der wahrgenommenen Inklusivitätsnormen und Toleranz sowohl in den Interventions- als auch in den Kontrollschulen festgestellt. Dies erschwert die Einordnung, ob Veränderungen auf Grund der Intervention erfolgten oder gesamtgesellschaftlich bedingt waren. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Start der Fokusgruppenarbeit im Februar 2022, zeitgleich mit dem Einmarsch russischer Truppen in die Ukraine stattfand. Dies ist in der Gruppenarbeit der Fokusgruppe wiederholt Thema gewesen und inwiefern dieses politische Ereignis Einfluss auf das respektvolle Miteinander und Dialogbereitschaft in der Schule hatte, geht aus den Daten nicht hervor.

Die Analyse zeigt, dass die Intervention möglicherweise am stärksten auf die Fokusgruppenmitglieder wirkte, was nahelegt, dass die Teilnahme an der Moderation der Intervention und der Fokusgruppensitzungen selbst als eine direkte Intervention wirksam war und das Engagement für intergrupale Toleranz und Kooperation verstärkte. Allerdings führten die Intervention nicht zwangsläufig zu einer Zunahme der Verbindungen zwischen Mitgliedern der Fokusgruppe und anderen Schüler*innen., Es bleibt unklar, ob tägliche soziale Interaktionen die Inklusivitätsnormen wirksam verbreiten konnten.

Die Studie empfiehlt eine Anpassung der Intervention, um die Wirksamkeit zu verbessern und die Nachhaltigkeit des Programms zu sichern. Ein Vorschlag dahingehend wäre eine stärkere Einbindung der Schulen in die Umsetzung der Intervention, was langfristig zur Bekämpfung von Intoleranz und Polarisierung beitragen könnte.

Die Ergebnisse und Empfehlungen der Studie bieten wichtige Einsichten für die Skalierung und die nachhaltige Umsetzung von schulbasierten Interventionen im Bereich der intergruppalen Beziehungen. Sie legen nahe, dass die Implementierung solcher Programme flexible, anpassbare Ansätze erfordert, die die institutionelle Unterstützung und die aktive Teilnahme der Zielgruppe berücksichtigen.

Dieser Bericht ist eine Erweiterung des Sachberichts gemäß Nr. 6.3 ANBest-P/Nr. 5.2 ANBest-Gk des vom Landespräventionsrat Niedersachsen (LPR) geförderten Projekts.

EINFÜHRUNG

Theoretischer Hintergrund

In europäischen Ländern werden Schulen zunehmend vielfältiger in Bezug auf Ethnizität und Migrationshintergrund (Titzmann & Jugert, 2019). Einerseits bieten vielfältige Schulen die Möglichkeit für zwischenmenschliche Verbindungen und Freundschaften, die sich positiv auf zwischenmenschliche Einstellungen auswirken können (Crocetti et al., 2021; Boin et al., 2021). Weiterhin beleuchten aktuelle Studien die entwicklungsbedingten Vorteile von Vielfalt und zwischenmenschlichen Beziehungen bei Jugendlichen für soziale Fähigkeiten und Kompetenzen, den Zusammenhalt in der Schule und schulische Leistungen (Kornienko & Rivas-Drake, 2021; Kornienko et al., 2022).

Andererseits treten negativ bewertete Beziehungen zwischen Schüler*innen, wie Kämpfe und Mobbing aufgrund ethnischer Unterschiede in schulischen Umgebungen auf (z.B., Kisfalusi et al., 2020; Wittek et al., 2020; Xu et al., 2020). Kürzlich haben Forscher*innen eine Zunahme intoleranter Verhaltensweisen in Schulen festgestellt, darunter die Verwendung von rassistischen Beleidigungen und Symbolen, Intoleranz und Belästigung sowie Mobbing von Minderheiten, insbesondere in Mittel- und Oberschulen (Costello & Dillard, 2019; Douglass et al., 2016). In Deutschland wurden in den letzten Jahrzehnten eine beträchtliche Anzahl von Einwander*innen sowie Geflüchteten aufgenommen. Studienergebnisse zu türkischstämmigen Schüler*innen in gymnasialen Sekundarschulen ergaben, dass diese Erfahrungen mit sowohl zwischenmenschlichem als auch institutionellem Rassismus, einschließlich rassistischem Mobbing und kultureller Abwertung machen mussten (Moffitt et al., 2019, 2020). Außerdem ergab eine kürzlich durchgeführte Umfrage, dass etwa jede*r fünfte Jugendliche*r in Deutschland fremdenfeindliche Ansichten und negative Ansichten über Geflüchtete unterstützt, während fast 30% eine islamfeindliche Haltung hegen (Goede et al., 2020).

Schüler*innen, die aufgrund ihrer sexuellen Orientierung, Ethnizität oder anderer sozialer Identitäten Diskriminierung erfahren, neigen eher dazu, über Symptome von Stress, Depressionen, ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung), risikoreiche Verhaltensweisen, Schulvermeidung und andere negative Folgen zu berichten (Benner, 2017). Eine kürzlich durchgeführte Meta-Analyse, die die Auswirkungen ethnischer Diskriminierung bei Jugendlichen untersuchte, ergab, dass das schulische Engagement, einschließlich schulischer Leistungen, Investition und Teilnahme an schulischen Aktivitäten sowie der emotionalen

Bindung an die Schule, am stärksten negativ beeinflusst wird (Benner et al., 2018). Die Auswirkungen ethnischer Diskriminierung und Ausgrenzung können insbesondere für junge Jugendliche nachteilig sein, da sie Identitätsveränderungen durchlaufen, die direkt mit dem Selbstkonzept zusammenhängen (Zeiders, Umana-Taylor, & Derlan, 2013). In Deutschland fanden Civitillo et al. (2021) heraus, dass wahrgenommene persönliche Diskriminierung unter Jugendlichen negativ mit dem globalen Selbstwertgefühl und der emotionalen Bindung an die Schule zusammenhängt.

Gleichzeitig manifestiert sich der Anstieg politischer und affektiver Polarisierung in westlichen Gesellschaften in Voreingenommenheit und Feindseligkeit gegenüber politischen Fremdgruppen (Gruppen von Personen, die von einer bestimmten Gemeinschaft oder Gruppierung als außerhalb ihrer eigenen Ideologie oder Identität stehend wahrgenommen werden) sowie in Kontaktvermeidung, Gruppenegoismus, Unterstützung undemokratischer Normen und politischer Intoleranz (Kingzette et al., 2021) und wurde auch kürzlich mit schlechten sozialen Beziehungen einschließlich Freundschafts- und Familienbeziehungen in Verbindung gebracht (Druckman & Levy, 2022). Obwohl die affektive Polarisierung bisher bei Jugendlichen nicht untersucht wurde, ist es wahrscheinlich, dass politische Zugehörigkeiten und Meinungsgruppen, die in Gesellschaften präsent sind, auch bei Jugendlichen und in schulischen Umgebungen zwischenmenschliche und intergruppenbezogene Beziehungen beeinflussen (Journell, 2012).

Trotz dieser negativen Trends bieten Schulen und die Adoleszenz auch die Möglichkeit für soziopsychologische Interventionen, die günstige zwischenmenschliche Verhaltensweisen fördern. Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie ist die Adoleszenz eine Übergangs- und dynamische Phase, in der Einstellungen, Verhaltensweisen und soziale Rollen erkundet und allmählich geformt werden (Blakemore et al., 2014; Dahl et al., 2018). Die Adoleszenz ist besonders wichtig, um die Bedeutung und Auswirkungen von zwischenmenschlichen Interaktionen im Zusammenhang mit Bildung und sozial-emotionalem Wachstum zu untersuchen, da sie durch erhöhte kognitive Anpassungsfähigkeit und Verhaltensflexibilität gekennzeichnet ist (z. B. Dahl et al., 2018). Solche entscheidenden Fortschritte werden durch eine verstärkte Konzentration auf Peer-Beziehungen, eine erhöhte motivationale Bedeutung und eine Ausweitung der Zeit, die mit anderen Jugendlichen verbracht wird, gefördert (Brown & Larson, 2009). Jugendliche verlassen sich auch zunehmend auf Peer-Beziehungen, die durch Online-Sozialnetzwerke und Gemeinschaften verbessert werden und zugänglicher, vielfältiger und unterstützender werden (Dahl et al., 2018; Shapiro & Margolin, 2014). Darüber hinaus kann die Tendenz von Jugendlichen, frühzeitig neue Technologien, Moden und Verhaltensweisen zu übernehmen, eine Chance für Innovationen in Bildung und sozialen Verbindungen sein (Dahl et al., 2018). Gleichzeitig stellen Schulen einen bedeutsamen Kontext für die Entwicklung von

Jugendlichen dar, da sie Hauptschauplätze für die Entwicklung von Freundschaften und interkulturellem Kontakt mit Schüler*innen unterschiedlicher ethnischer Hintergründe sind (Brown & Larson, 2009; Crosnoe & Benner, 2015). Dementsprechend haben Initiativen zur Prävention an weiterführenden Schulen ein großes Potenzial, um das Engagement und das Wohlbefinden der Schüler*innen zu verbessern, indem sie ein positives und förderliches Schulumfeld schaffen, das Vorurteile und intolerantes Verhalten unter jungen Menschen eindämmt.

Trotzdem haben jahrzehntelange Praxis und Forschung zu verschiedenen Methoden zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen keine eindeutigen Ergebnisse bezüglich der Wirksamkeit der langfristigen gesellschaftlichen Veränderung im Hinblick auf die Bewertung und das Verhalten zwischen Gruppen und Individuen erbracht (Murrar et al., 2017; Paluck & Green, 2009; Paluck et al., 2021; Beelmann & Lutterbach, 2022; Ben et al., 2020). Die Frustration unter Wissenschaftler*innen*innen und Facilitator*innen nimmt aufgrund dessen zu (z. B. FitzGerald et al., 2019; Noon, 2018). Insgesamt sind die Ergebnisse bestehender Interventionen für Jugendliche nicht eindeutig, und die meisten positiven Ergebnisse wurden eher im Labor als in der realen Welt erzielt (Paluck & Green, 2009). Darüber hinaus wurden trotz umfangreicher Bemühungen zur Entwicklung und Umsetzung von Interventionen nur wenige von ihnen evaluiert (Bezrukova et al., 2016). Schließlich erfordern die meisten wirksamen Interventionen, die Beziehungen in Schulen ansprechen, einen umfassenden, vielschichtigen Ansatz, der das gesamte Schulsystem umfasst. Dies beinhaltet die Schulung von Lehrer*innen*innen und Eltern, individuelle Beratung, genügend Ressourcen und Materialien sowie erhebliche Investitionen in die Dauer und Intensität des Programms (Bonell et al., 2013; Vreeman & Carroll, 2007). Die Umsetzung solcher Interventionen kann kostspielig sein, erfordert eine umfassende Schulung des Personals und muss auf spezifische soziokulturelle Kontexte eingehen.

Angesichts dieser Einschränkungen vieler aktueller Programme besteht ein starker Anreiz für Forschung, innovative Wege zu identifizieren, um positive zwischenmenschliche Verhaltensweisen zu fördern. Eine vielversprechende Richtung, die noch nicht vollständig erforscht ist, leitet ihre Strategie aus der Forschung über die prominente Rolle *sozialer Normen* in zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und ihrer Verbreitung über soziale Netzwerke ab. Interventionen in sozialen Netzwerken nutzen oder modifizieren soziale Netzwerkmerkmale, um positive Einstellungen oder Verhaltensergebnisse zu fördern, zu beschleunigen oder aufrechtzuerhalten (Valente, 2012). Die Einbindung von Individuen oder Gruppensegmenten mit prominenten Rollen im Netzwerk und die Förderung von Peer-to-Peer-Interaktionen können die Wirksamkeit von Interventionen verbessern, indem entscheidende Mechanismen zur

Verhaltensänderung genutzt werden, bei denen die Wahrnehmung sozialer Normen verändert wird (Hoffman et al., 2013). Soziale Normen sind gemeinsame Richtlinien für Verhaltensweisen, Einstellungen und Überzeugungen in einer bestimmten Gesellschaft oder Gruppe und sind ein mächtiges Instrument zur Gestaltung oder Beeinflussung von Verhaltensweisen (Sherif & Sherif, 1964). Individuen neigen dazu, sich an soziale Normen zu halten, weil sie sich Sorgen über die Wahrnehmung durch andere machen (DellaVigna et al., 2016), um soziale Ausgrenzung zu vermeiden (Cialdini und Goldstein, 2004) oder zusätzlichen Strafen zu entgehen (Hechter und Opp, 2001). Cialdini und Kallgren (1999) charakterisieren *deskriptive Normen* als „die Normen dessen, was ist“, eine Art informeller Zusammenfassung, wie sich eine Gruppe verhält und was Menschen tun, und *injunktive* oder *präskriptive Normen* als „die Wahrnehmung dessen, was die meisten Menschen gutheißen oder missbilligen (oder die Normen dessen, was sein sollte)“ (Cialdini & Kallgren, 1999, p. 203).

Wichtig ist, dass Netzwerkinterventionen oft auf die herausragende Rolle von *Sozialen Referent*innen* setzen. Diese sind hochgeschätzte und gut integrierte Individuen, die von anderen in verschiedenen Kontexten und über einen längeren Zeitraum häufig beobachtet werden (Paluck & Shepherd, 2012; Paluck et al., 2016; Zingora, 2020). Soziale Referent*innen nehmen eine vermittelnde Rolle in der Netzwerkstruktur ein, indem sie separate, unverbundene Netzwerk-Cluster verbinden und daher eine unverhältnismäßige Auswirkung auf die Wahrnehmung von Normen haben können. Soziale Referent*innen können einen höheren Status haben, beliebter sein oder eine größere Fähigkeit zur Sozialisation haben als andere, aber sie teilen ihre Rolle als jene, die die meiste Aufmerksamkeit von ihren Altersgenossen erhalten (Paluck & Shepherd, 2012). Unter Nutzung dieser grundlegenden Eigenschaften Sozialer Referent*innen setzen Netzwerkinterventionen oft auf *Peer-Lead-Aktion*, die ähnlich wie *Peer-Education* natürliche Kommunikationskanäle in sozialen Netzwerken, Freundschaftsquaden und institutionelle Kulturen nutzen, um gewünschte Normen zu vermitteln. Diese Interventionen basieren auf der Idee, dass fortlaufender Kontakt zwischen Gleichaltrigen dazu beitragen kann, Werte, Überzeugungen und soziale Normen zu stärken, die positiven Verhaltensweisen zugrunde liegen.

Vorherige Forschung hat die Wirksamkeit von Netzwerkinterventionen unter Verwendung von peer-geführten Maßnahmen durch Soziale Referent*innen demonstriert, um die Wahrnehmung von Normen bei Jugendlichen in verschiedenen Bereichen zu verändern, darunter gesunde sexuelle Verhaltensweisen (z. B. Mitchell et al., 2021), Anti-Mobbing-Maßnahmen (z. B. Paluck & Shepherd, 2012; Paluck et al., 2016) und pro-umweltfreundliche Verhaltensweisen (z. B. Farrow et al., 2017). In ihrer wegweisenden Arbeit entwickelten Paluck et al. (2016) das ROOTs-Programm und setzten es in 56 Schulen in den USA um. Das Programm basierte auf

einem Design, das von Sozialen Referent*innen gesteuert wurde, um anti-konflikthafte soziale Normen und Verhaltensweisen zu verbreiten. Da Soziale Referent*innen ermutigt wurden, sich öffentlich gegen Gewalt unter Gleichaltrigen und Mobbing auszusprechen, konnte das Programm Schulkonflikte um 25% reduzieren. In ihrer Anpassung desselben Programms in Indonesien fanden Bowes et al. (2019) gemischte Ergebnisse: Während sie in einigen Schulen eine Verringerung von Mobbing-Viktimisierung und -Täterschaft beobachteten, stiegen in anderen Schulen sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe die Mobbing-Vorfälle im Laufe der Studie an. Schließlich fanden Paluck und Shepherd (2012) im Kampf gegen eine 'Kultur der Belästigung' an Schulen heraus, dass Soziale Referent*innen eine entscheidende Rolle dabei spielen können, Schulnormen und Belästigungsverhalten durch alltägliche, persönlich motivierte soziale Interaktionen zu gestalten und zu verändern. Die Studie zeigte, dass Schüler*innen die wahrgenommenen Normen ihrer engen Freundesgruppe beeinflussen konnten, was zu anti-belästigenden Verhaltensweisen wie Verteidigung und reduzierten disziplinarischen Verstößen in Bezug auf Belästigung führte.

Zusammenfassend kann dieser Ansatz eine einfache und kostengünstige Möglichkeit sein, die Wirksamkeit und Wirkung von Interventionen zu maximieren, und hat ein hohes Potenzial für den schulischen Kontext gezeigt. Im Zusammenhang mit intergruppenbezogenen Beziehungen erwiesen sich Interventionen, die sich auf die Veränderung sozialer Normen durch normative Botschaften oder institutionelle Signale konzentrieren (z. B. Murrar et al., 2020; Paluck, 2009; Blair et al., 2021), als besonders vorteilhaft für die Nachhaltigkeit, da sie sich auf die Modifizierung von beständigen Strukturen konzentrieren, die einen starken Einfluss auf psychologische Prozesse haben (Pettigrew, 2011). Dennoch gibt es nach unserem Kenntnisstand noch keine Untersuchungen zu Netzwerkinterventionen, die Soziale Referent*innen und von Jugendlichen geleitete Maßnahmen im Kontext von Bemühungen zur Förderung positiver intergruppenbezogener Beziehungen einsetzen. Wir vermuten, dass solche Interventionen besonders effektiv im schulischen Umfeld sein könnten und eine bessere intergruppenbezogene Beziehungsförderung im Vergleich zu herkömmlichen Ansätzen ermöglichen könnten (Paluck et al., 2009; 2016). Indem die Intervention auf sozialen Einfluss in Netzwerken basiert, ist sie in die natürliche Umgebung der Schule eingebettet und kann eine motivationsbedingte Barriere umgehen, mit der viele Programme zur Verbesserung intergruppenbezogener Beziehungen konfrontiert sind (Landry & Halperin, 2023), indem sie alltägliche Interaktionen nutzen, ohne eine künstliche Umgebung zu schaffen, in der die Schüler*innen bewusst erkennen, dass eine Intervention stattfindet.

INKLUSIVITÄTSNORMEN UND INTERGRUPPENTOLERANZ

„Together for Tolerance“ zielt darauf ab, intergruppenbezogene Toleranz und Zusammenarbeit im schulischen Umfeld zu fördern. Der Begriff intergruppenbezogene Toleranz bezieht sich auf die Akzeptanz oder Nicht-Einmischung in die Werte, Überzeugungen und Praktiken oder Bräuche von Fremdgruppen, auch wenn man diese Überzeugungen oder Verhaltensweisen als unattraktiv, verstörend oder uninteressant empfindet, aus internen Motiven oder wertebasierten Gründen (Verkeuyen et al., 2022a, 2022b). Toleranz bedeutet nicht unbedingt, dass man Gruppen mit unterschiedlichen Überzeugungen oder Meinungen mag, sondern erfordert das Ertragen von gegensätzlichen Ansichten und Überzeugungen und die Anerkennung des Rechts aller Gruppen, in einem gemeinsamen, kooperativen sozialen Klima zu existieren. Toleranz wird daher als Voraussetzung für die Aufrechterhaltung pluralistischer Gesellschaften betrachtet. Sie impliziert, dass alle Gruppen (mit einigen minimal akzeptierten Normen) in demselben sozialen und politischen Raum leben und ihre Kultur praktizieren können, trotz bedeutender Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlicher Lebensweisen.

Wir stellen fest, dass intergruppenbezogene Toleranz auf der Einhaltung einer Reihe von Normen beruht, u.a. Gleichberechtigung, Respekt, Zusammengehörigkeit und Wertschätzung des Dialogs, Diese Normen fassen wir unter dem Begriff *Inklusivitätsnormen* zusammen. *Gleichberechtigter Respekt* beinhaltet die Anerkennung und Behandlung von Individuen als Gleiche mit denselben Rechten und Würde (Renger et al., 2017; Renger & Reese, 2017; Ellemers et al., 2004; Simon, 2007). Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass gleichberechtigter Respekt die intergruppenbezogenen Beziehungen verbessern, die Bevorzugung der Eigengruppe verringern und Identifikationen mit Mitgliedern von Fremdgruppen fördern kann (Renger & Reese, 2017; Simon & Stürmer, 2003; Simon & Grabow, 2017; Huo & Molina, 2019). Simon und Schaefer (2021, 2022) stellten fest, dass nicht anerkannte Fremdgruppen toleriert werden können, wenn sie respektiert werden und Respekt erwidern. Laut Verkuyten et al. (2012) beinhaltet *Zusammengehörigkeit* im interkulturellen Rahmen ein Gefühl der Gemeinschaftlichkeit und gemeinsamen Zugehörigkeit anstelle der Bewahrung getrennter kultureller Identitäten, die innerhalb einer gemeinsamen öffentlichen Sphäre existieren (Morris et al., 2015). Zusammengehörigkeit spiegelt auch die zivilen, nicht die ethnischen Dimensionen der nationalen Zugehörigkeit und Entität wider. Darüber hinaus hat die Forschung gezeigt, dass **zusammenhängende intergruppenbezogene Beziehungen das soziale Kapital, das Vertrauen und die Unterstützungsnetzwerke stärken können**, die alle wichtige Komponenten zur Förderung von Toleranz und zur Stärkung der Gemeinschaftsresilienz

darstellen (Putnam, 2000; Varshney, 2002). Schließlich betonen Normen des *Dialogs* die Bedeutung, offen für kulturelle Transformationen zu sein, die Bereitschaft zu zeigen, die Standpunkte anderer zu verstehen, und sich in bedeutungsvolle Interaktionen zwischen verschiedenen Gruppen einzubringen. In einem offenen und konstruktiven Dialog engagieren sich Individuen im Lernen, teilen Erfahrungen und werden ermutigt, die Perspektive des anderen einzunehmen und ihre eigenen Perspektiven kritisch zu hinterfragen (Dessel & Rogge, 2008; Nagda & Zúñiga, 2003; Steinberg & Bar-On, 2007). Dialogprozesse im intergruppenbezogenen Kontakt wurden mit positiven Einstellungsveränderungen, Reduzierung von Angst und Bedrohung, Selbstreflexion und Perspektivübernahme in Verbindung gebracht (z. B. Nagda & Zúñiga, 2003; für eine Übersicht siehe Dessel & Rogge, 2008).

Wir stellen fest, dass Inklusivitätsnormen dazu beitragen, ein Gefühl von Gemeinschaft zu formen, in der sich alle Mitglieder zugehörig und akzeptiert fühlen, und in der jedes Mitglied und jede Untergruppe einen gleichberechtigten Platz haben, um ihre Werte und Bräuche in einem Umfeld gegenseitigen Verständnisses und offenen Dialogs zu praktizieren (Verkuyten, 2020). Vorläufige Ergebnisse deuten darauf hin, dass inklusive Normen unter Gleichaltrigen das Interesse an und den tatsächlichen Kontakt mit Mitgliedern anderer Gruppen bei Kindern und Jugendlichen erhöhen (Tropp et al., 2014) und die Anerkennung von Gleichheit zwischen Angehörigen der Eigengruppe und der Fremdgruppe zu gegenseitigem Respekt und Toleranz gegenüber zuvor missbilligten Anderen führt (Simon et al., 2019). Ähnlich wie andere Normen schlagen wir vor, dass Inklusivitätsnormen durch sozialpsychologische Prozesse wie Sozialisation erlernt, von Mitgliedern der Gesellschaft internalisiert werden und als interne Regeln dienen, die ihre intergruppenbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen leiten. Die Idee von Interventionen zur Förderung grundlegender Normen, die eine Barriere für intolerantes und vorurteilsbehaftetes Verhalten unter Jugendlichen bilden, ist nicht neu. Zum Beispiel betonte Beelman (2021) das Potenzial, grundlegende Normen auf der Grundlage der Menschenrechte wie Fairness, Gleichheit und Gerechtigkeit zur Bekämpfung extremistischer Erzählungen unter jungen Menschen zu fördern. Neuner und Ramirez (2023) zeigen, dass Botschaften universeller Normen mit einem hohen Maß an Toleranz in der Gesellschaft (im Vergleich zu partikularistischen Normen) zu einer höheren politischen Toleranz führen. Während Toleranz kontextspezifisch sein kann und von Gruppen, ihren Überzeugungen und der sozialen Umgebung abhängt (Gibson & Gouws, 2001), schlagen wir Inklusivitätsnormen als universalistische Wahrnehmungen vor. Entsprechend sind Inklusivitätsnormen allgemein und nicht speziell: Sie sind allgemeine, abstrakte Vorstellungen, die, wenn sie übernommen und sich auf Verhalten auswirken, zu Toleranz gegenüber Gruppen mit unterschiedlichem soziokulturellem oder politischem Hintergrund führen sollten. Das selektive Anwenden von Inklusivitätsnormen und

die Praxis der Intoleranz gegenüber bestimmten Gruppen impliziert, dass Inklusivitätswerte nicht vollständig übernommen werden.

Interventionsentwicklung: Logikmodell und geleitende Prinzipien

Aufbauend auf der Idee, Toleranz durch Inklusivitätsnormen im Rahmen einer Netzwerkintervention zu fördern, haben wir „Together for Tolerance“ in drei Hauptphasen entwickelt. In der ersten Phase haben wir die theoretischen Grundlagen für die Intervention gelegt und die Wirkungstheorie sowie ein Logikmodell für die Intervention entwickelt. Das Logikmodell zeigt die Hauptziele, den Prozess, den die Schüler*innen voraussichtlich durchlaufen werden, sowie potenzielle mittel- und langfristige Ergebnisse. Wir haben eine Strategie entwickelt, die Unterstützung von einer breiten Palette von Akteur*innen gewinnt, praktisch umsetzbar und kosteneffizient ist und Skalierbarkeit berücksichtigt. Sie basiert auf einer kohärenten Wirkungstheorie, die sich darauf konzentriert, wie die Ansprache von sozialen Normen bei Jugendlichen zu einer Verhaltensänderung hin zu größerer intergruppenbezogener Toleranz und Zusammenarbeit führen kann. Das Logikmodell und die Wirkungstheorie sind in Abbildung 1 dargestellt. Zusammenfassend wurde „Together for Tolerance“ als mögliche Lösung für Probleme in den Beziehungen zwischen Gleichaltrigen, die sich aus der vielfältigen Herkunft der Schüler*innen ergeben können entwickelt, um Inklusivitätsnormen im sozialen Netzwerk von Jugendlichen in Schulen zu verbreiten. Das Programm arbeitet mit einer zufällig ausgewählten Gruppe von Sozialen Referent*innen innerhalb einer größeren Gruppe (im Folgenden *Fokusgruppe* genannt), die dazu ermutigt werden, eine *schulweite Aktion* zur Verbreitung von Inklusivitätsnormen zu initiieren und umzusetzen. Durch diese Aktion und durch sozialen Einfluss im schulischen Netzwerk erwarteten wir, dass die Schüler*innen die Normen als inklusiver wahrnehmen, sich stärker an die Normen halten und letztendlich tolerantere und kooperativere Verhaltensweisen unter Gleichaltrigen zeigen.

In der zweiten Entwicklungsphase haben wir das Logikmodell in einen detaillierten, kohärenten, evidenzbasierten Lehrplan und eine Aktivitätsanleitung umgewandelt. Wir haben eine skalierbare Intervention entwickelt, die sich auf soziale Normen bei Jugendlichen konzentriert, die wir als Voraussetzung für die Annahme und Praxis intergruppenbezogener Toleranz und Zusammenarbeit in Schulen und darüber hinaus betrachten. Zu diesem Zweck haben wir uns mit dem **Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V.** (VNB, www.vnb.de) zusammengeschlossen, einer Organisation mit umfangreicher Erfahrung in der Umsetzung von zivilgesellschaftlicher Bildung und Diversity-Education. Die Interventionsentwicklung richtet sich nach den Leitlinien von CONSORT (Hemming et al., 2018) und den MRC-Leitlinien (Craig et al., 2008), die einen allgemeinen Rahmen für die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation

von „Together for Tolerance“ bieten. Wir folgten auch den Leitlinien für wissenschaftlich fundierte Interventionen von Beelmann und Lutterbach (2022), insbesondere mit dem Ziel, Elemente zur Förderung entwicklungspsychologischer Prozesse und Theorien zu stärken.

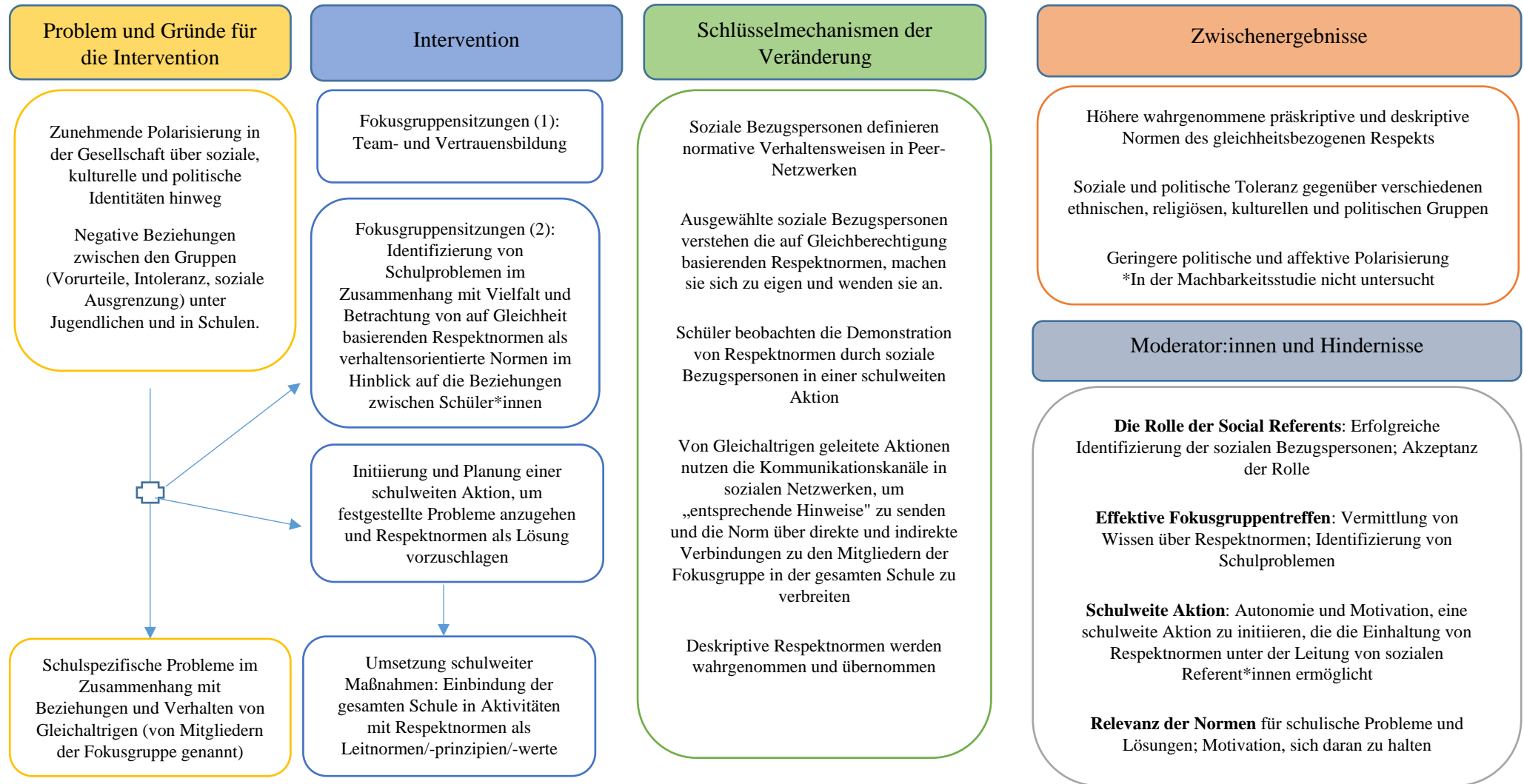
Das ROOTs-Programm, eine offene und flexible Intervention, die erfolgreich dabei half, anti-konfliktbezogene Normen in Schulen in den USA (Paluck et al., 2016) und in Indonesien (Bowes, 2019) zu verbreiten, wurde als geeignete Grundlage für eine Intervention ausgewählt, die potenziell zur Verbreitung von Inklusivitätsnormen in Schulen führen kann, wie es die Wirkungstheorie postuliert. Das Programm ist optimal auf Jugendliche zugeschnitten und ermutigt Soziale Referent*innen, ihre eigene Aktion zur Verbreitung positiver Normen in der Schule zu initiieren. Darüber hinaus ist das Programm ziemlich flexibel und ermöglicht eine relativ einfache Anpassung an verschiedene thematische Bereiche und soziale Kontexte. In Anlehnung an eine kürzliche Empfehlung, neue und angepasste Programme gegenüber einer einfachen Übernahme zu bevorzugen, um die Kompatibilität von Interventionen mit kulturellen Kontexten zu verbessern (Sundell et al., 2016), haben wir die Struktur des Programms und seinen Schwerpunkt auf von Schüler*innen generierte Lösungen und Initiativen übernommen, aber seinen Inhalt an das oben dargestellte Logikmodell und den deutschen Schulkontext angepasst. Zusätzlich zur Anpassung des ROOTs-Programms an die Bedürfnisse und den Kontext unserer Intervention haben wir die Evidenzbasis identifiziert und relevante Materialien aus bestehenden Interventionen beschafft, die für eine Anpassung an unser Thema und den lokalen Kontext relevant sein könnten. Vielversprechende Interventionskomponenten, die angepasst werden könnten, sind das KiVa-Programm gegen Mobbing (Salmivalli & Poskiparta, 2012), OpenMind vom Constructive Dialogue Institute (<https://constructivedialogue.org/>) und das EU Stronger Together-Programm gegen Radikalisierung (<https://strongertogetherproject.eu/>).

Da deutsche weiterführende Schulen ein breites Altersspektrum (Klassenstufen 5 bis 13) umfassen, **haben wir uns entschieden, uns auf Soziale Referent*innen im mittleren Adoleszenzalter (Klassenstufen 7 bis 9)** zu konzentrieren, was aus entwicklungspsychologischer Sicht als idealer Zeitraum für Interventionen betrachtet werden kann (Blakemore & Mills, 2014; Dahl et al., 2018). Diese Entscheidung half auch dabei, eine große Altersheterogenität in der Fokusgruppe zu vermeiden und Herausforderungen bei der Leitung zu bewältigen. Darüber hinaus haben wir in Anlehnung an aktuelle Empfehlungen für schulbasierte Interventionen für Jugendliche, auch im sozioemotionalen Bereich, die Intervention mit dem Schwerpunkt darauf entwickelt, den Fokusgruppenmitgliedern das Gefühl zu geben, respektiert zu werden, dass ihre Stimme und Meinungen zählen, und die Wirksamkeit bei der Lösung ihrer Probleme zu fördern sich in ihrer Schule dafür einsetzen, eine positive Veränderung in der gesamten Schule herbeizuführen (Yeager et al., 2018). Wir haben den Schüler*innen daher

eine relativ große Autonomie bei der Entwicklung und Umsetzung der schulweiten Aktion gegeben, die es ihnen ermöglichte, an einem Bottom-up-Prozess teilzunehmen, bei dem sie Schulsituationen erkunden und Probleme identifizieren konnten, die von unserem Inklusivitätsansatz profitieren könnten. In diesem Prozess sollten die Schüler*innen das Gefühl haben, dass ihre Worte und Entscheidungen respektiert werden, was zu einer größeren Selbstregulation, Aufmerksamkeit, Motivation und Akzeptanz führt. Autonomie und Status wurden als besonders wichtig erachtet, da wir den Fokusgruppenmitgliedern das Gefühl vermitteln wollten, dass sie für andere relevant sind. Das Programm betont auch, dass die Struktur und Dynamik des intergruppenbezogenen Kontakts zwischen Jugendlichen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung von **Kontexten geprägt werden, die Schulen, Gemeinschaften und breitere gesellschaftliche oder historische Analyseebenen umfassen.** Nationale, regionale und globale Ereignisse können Einstellungen bezüglich ethnischer Zugehörigkeit beeinflussen (Kornienko & Rivas-Drake, 2021). Schließlich haben wir einen partizipativen Ansatz (Freire et al., 2022) verfolgt, indem wir Jugendliche in die Gestaltung der Intervention einbezogen und **Online-Fokusgruppen** durchgeführt haben. In diesen Sitzungen reflektierten die Teilnehmer*innen über Fragen aus der Intervention und ihrer Evaluation, die ihr Leben beeinflussen, und teilten ihre Meinungen zu den Materialien und Fragebögen mit. Es war uns besonders wichtig zu verstehen, wie Jugendliche selbst Inklusivitätsnormen wahrnehmen und welche Verhaltensweisen sie in ihrem sozialen Klima identifizieren können, die auf inklusive oder exklusive Orientierungen hinweisen. Die Erkenntnisse aus den Fokusgruppen flossen in die Aktivitäten rund um Inklusivitätsnormen in der Intervention ein und verfeinerten unsere Messinstrumente.

Abbildung 1

„Together for Tolerance“ Logik-Modell



Programmbeschreibung – „Together for Tolerance“

Evaluierung der Durchführbarkeit, Akzeptanz und Effektivität von „Together for Tolerance“

Nach Abschluss der zweiten Phase mit dem detaillierten Lehrplan und Aktivitätsleitfaden haben wir in der **dritten und letzten Stufe** eine Machbarkeitsstudie durchgeführt, um die Verfahren zur Umsetzung und Evaluation der Intervention sowie eine vorläufige Bewertung ihrer Wirksamkeit zu testen (Craig et al., 2008). Eine Machbarkeitsstudie ist ein entscheidender Schritt im Forschungs- und Umsetzungsprozess jeder Intervention, die eine vorläufige Bewertung der Praktikabilität, Eignung und potenziellen Wirksamkeit einer vorgeschlagenen Initiative liefert. Eine Machbarkeitsstudie für „Together for Tolerance“ war unerlässlich, um sicherzustellen, dass das Programm nicht nur auf evidenzbasierten Praktiken beruht, sondern auch an die spezifischen Bedürfnisse, Ressourcen und Herausforderungen der schulischen Umgebung angepasst ist. Durch die systematische Bewertung von Faktoren wie Akzeptanz, Umsetzung und Skalierbarkeit kann eine Machbarkeitsstudie dazu beitragen, potenzielle Barrieren für den Erfolg zu identifizieren und Bereiche für Verbesserungen bei der Umsetzung zu finden. Dadurch konnten wir die Intervention verfeinern und optimieren und letztendlich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, sinnvolle und nachhaltige Ergebnisse zur Förderung eines inklusiveren und toleranteren Bildungsumfelds zu erzielen.

Im Hinblick auf vorläufige Ergebnisse haben wir uns mit **drei Haupthypothesen** befasst, die der Programmtheorie entsprechen. Erstens erwarteten wir schulweite Auswirkungen auf wahrgenommene Normen und tolerantes Verhalten (Paluck et al., 2016) und vermuteten eine Verbesserung in der Interventionsgruppe **im Vergleich zu einer Vergleichsgruppe ohne Intervention** hinsichtlich wahrgenommener präskriptiver und deskriptiver Inklusivitätsnormen. **Im Einklang mit der sozialen Normtheorie** (Sherif & Sherif, 1964; Hogg & Reid, 2006) **erwarteten wir, dass die Wahrnehmung der Gleichheitsnormen, Zusammengehörigkeit und Dialogbereitschaft unter Gleichaltrigen die Bereitschaft erhöhen wird, mehr Toleranz und Zusammenarbeit zwischen Gruppen zu zeigen.** Wir erwarteten auch, dass positive normative und Verhaltensänderungen insbesondere bei Teilnehmer*innen **mit anfänglich niedrigen inklusiven Einstellungen** auftreten. Die Untersuchung potenzieller Faktoren, die den Erfolg präventiver Interventionen beeinflussen, gewinnt an Bedeutung, um zu verstehen, welche Interventionen für wen und unter welchen Umständen wirksam sind. Es ist möglich, dass Ausgangsniveaus die Wirkung der Intervention moderieren, da positive Veränderungen bei Ergebnissen weniger wahrscheinlich sind, wenn eine Person anfangs bereits stark inklusive

Einstellungen zeigt. Darüber hinaus kann die Untersuchung der anfänglichen Einstellungen als Moderator dazu beitragen, den Verdacht zu entkräften, dass viele Vielfalts- und Anti-Rassismus-Interventionen letztendlich oft aufgrund mangelnder Motivation, sich mit der Intervention zu beschäftigen, für diejenigen am wenigsten wirksam sind, die sie am dringendsten benötigen (z. B. Dobbin & Kaley, 2016).

Die zweite Hypothese bezieht sich auf die Beziehungen zwischen den Schüler*innen in der Schule und den ausgewählten sozialen Referenzpersonen in der Fokusgruppe, die die Intervention leiten. Ein Mechanismus, durch den Soziale Referent*innen ihre Mitschüler*innen beeinflussen, sind private, motivierte Alltagssituationen (im Gegensatz zu zufälligen oder institutionell gesteuerten Interaktionen), in denen Jugendliche das Verhalten der Sozialen Referent*innen bewerten und Hinweise auf kollektive Normen aufnehmen (Paluck & Shepherd, 2012). Paluck und Shepherd (2012) fanden eine langfristig positive Beziehung zwischen der Anzahl der direkten Verbindungen der Schüler*innen zu Mitgliedern der Fokusgruppe und der Wahrnehmung präskriptiver kollektiver Normen in Bezug auf Belästigung und Anti-Belästigungsverhalten nach der Implementierung einer von Sozialen Referent*innen geleiteten Intervention trotz zunehmender Belästigungen an der Interventionsschule. Ähnlich fanden Paluck et al. (2016) heraus, dass Schüler*innen, die ausgewählten Sozialen Referent*innen ausgesetzt waren, eher über Beeinflussungsinteraktionen unter Gleichaltrigen berichteten und infolgedessen die Schulnormen als ablehnender gegenüber Konflikten wahrnahmen, im Vergleich zu Schüler*innen, die keiner solcher Beeinflussung ausgesetzt waren. In Übereinstimmung mit diesem Mechanismus haben wir moderierende Effekte der sozialen Beeinflussung unter Gleichaltrigen untersucht. Insbesondere vermuteten wir, dass eine größere Verbesserung bei den Mitgliedern der Fokusgruppe selbst zu verzeichnen sein wird (die als zufällig ausgewählte Soziale Referent*innen fungieren), die einer intensiven Intervention ausgesetzt waren und die normfördernde Aktion leiteten, gefolgt von Schüler*innen mit Verbindungen zu einem oder mehreren Mitgliedern der Fokusgruppe (die daher durch Interaktionen mit den Mitgliedern der Fokusgruppe anfällig für soziale Beeinflussung sind), und eine weniger deutliche Verbesserung bei Teilnehmer*innen aufweisen, die keine Verbindungen zu den Mitgliedern der Fokusgruppe haben.

Schließlich konzentriert sich die **dritte Hypothese** auf die von der Fokusgruppe geleitete schulweite Aktion als Mechanismus zur Verbreitung von Inklusivitätsnormen in der Schule. Wir erwarteten, dass Schüler*innen, die an der schulweiten Aktion teilnahmen oder sich daran beteiligten, von dem Programm in Bezug auf wahrgenommene Inklusivitätsnormen und Toleranz mehr profitieren würden als Schüler*innen, die nicht an der von der Fokusgruppe geleiteten

Veranstaltung teilnahmen und daher weniger Gelegenheit hatten, die Sozialen Referent*innen der Schule mit den gewünschten Normen und Verhaltensweisen zu erleben.

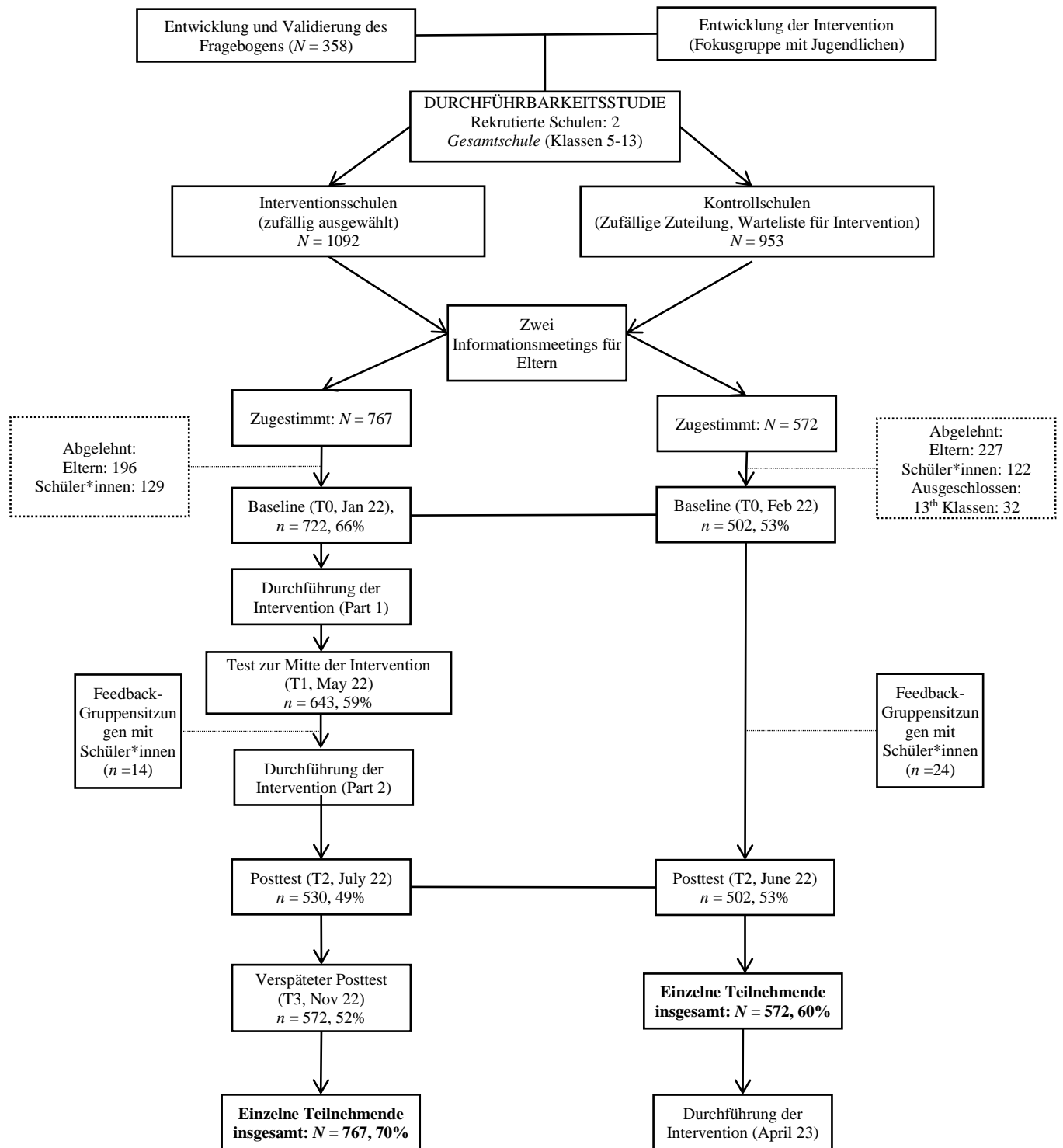
METHODIK

Wir haben eine randomisierte Wartelistenkontrollstudie an zwei Sekundarschulen (Gesamtschulen für die Klassen 5 bis 13) in Niedersachsen, Deutschland¹, durchgeführt. In beiden Schulen stimmten die Schulleitung und das pädagogische Personal zu, dass es wichtig ist, die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen den Schüler*innen in den Schulen zu thematisieren. Sie teilten dem Projektteam negative Vorfälle von Vorurteilen und Diskriminierung in ihren Schulen mit, wie zum Beispiel Beschimpfungen aufgrund ethnischer oder religiöser Herkunft, Rassismus, und Äußerungen rechtsextremer Haltungen durch Schüler*innen. Die Schulen wurden zufällig der Interventions- oder Wartelistenvergleichsbedingung zugewiesen. Die Verwendung des Wartelisten-Designs garantierte, dass beide Schulen bei der Datenerhebung kooperieren und die Intervention erhalten, die für ihren sozialen Kontext angemessen ist. Es garantiert jedoch keine Ähnlichkeit oder Äquivalenz zwischen den Schulen (siehe Analyse der Selektionseinflüsse unten). Die Studie und ihr Protokoll wurden vom Ethikkomitee der Universität Osnabrück und vom Landespräventionsrat Niedersachsen genehmigt.

¹ In Deutschland beginnen alle Schüler*innen ihre Bildung an einer Grundschule. Anschließend wechseln sie ab der fünften Klasse zu einer von mehreren verschiedenen Schulformen. Sowohl die „Hauptschule“ (reguläre Mittelschule, Abschluss nach der 9. Klasse) als auch die „Realschule“ (Abschluss nach der 10. Klasse) haben einen berufsorientierten Fokus und bereiten die Schüler*innen auf eine Ausbildung nach dem Abschluss vor. Schüler*innen, die ein „Gymnasium“ (Gesamtschule mit Schwerpunkt auf Kunst und Wissenschaft) besuchen, können nach 12 oder 13 Jahren ihren Abschluss machen, sofern sie die Abschlussprüfung „Abitur“ bestehen, die die Zulassung zur Universität ermöglicht. Gesamtschulen, bekannt als „Oberschule“ und „Gesamtschule,“ bieten eine Kombination aus „Hauptschule,“ „Realschule“ und „Gymnasium“. Schüler*innen, die die Gesamtschule besuchen, haben die Möglichkeit, jeden der oben genannten Abschlüsse zu erreichen, sei es einen akademischen oder beruflichen Schulabschluss (Bartl & Sackmann, 2014). Darüber hinaus gibt es in Deutschland eine erhebliche Kluft zwischen Kindern mit deutschem Hintergrund und solchen mit Migrationshintergrund, insbesondere bei türkischer Herkunft (Wenz & Hoenig, 2020). Personen mit türkischer Abstammung, die die größte ethnische Minderheit im Land bilden, sind in unteren schulischen Klassen überrepräsentiert und haben im Allgemeinen schlechtere Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich zur ethnischen Mehrheit (Diehl & Fick, 2016). Darüber hinaus sind sie am Gymnasium, einer höheren Sekundarschule, signifikant unterrepräsentiert (Kemper, 2015; Sohn & Ozcan, 2006). Deutschlands mehrstufiges Schulsystem ist aufgrund der Verstärkung klassenbasierter Ungleichheiten im Zugang zur Hochschulbildung einer umfassenden Kritik ausgesetzt (Breen et al., 2012; Maaz et al., 2008). Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium besuchen, stammen aus Familien, in denen beide Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, während dieser Anteil auf eins von fünf Kindern mit mindestens einem Elternteil ohne deutsche Staatsbürgerschaft abnimmt (Aybek, 2013).

Abbildung 2

Flussdiagramm zur Durchführung der Studie



Note. Die Prozentsätze stellen die Anzahl der Teilnehmer*innen in jeder Welle geteilt durch die gesamte Schüler*innenpopulation dar. Die Zahlen/Prozentsätze variieren von Welle zu Welle, da die Schüler*innen nicht in allen Wellen verfügbar waren.

Teilnehmende und Prozedur

Das Flussdiagramm der Studie ist in Abbildung 2 dargestellt. Die Studie fand zwischen Januar und November 2022 statt. Die Stichprobe umfasste die gesamte Schüler*innenpopulation in den beiden ausgewählten Schulen. In der Kontrollschule wurde in diesem Zeitraum von uns oder einer anderen Organisation keine Intervention mit ähnlichen Zielen oder Strukturen durchgeführt. Das Projekt wurde im Voraus den Schüler*innen, dem Schulpersonal und den Eltern während interner Konferenzen und Online-Sitzungen vorgestellt, um mögliche Fragen und Bedenken frühzeitig zu klären.

Insgesamt nahmen 767 Schüler*innen der Interventionsschule teil (70% der 1092 Schüler*innen der Schule; Durchschnittsalter = 13.589, SD = 2.411; 49,3% männlich, 39,5% mit Migrationshintergrund), von denen 409 Schüler*innen(37%) an allen vier Umfragen teilnahmen. In der Kontrollschule nahmen 572 Schüler*innen teil (60% der 953 Schüler*innen der Schule; Durchschnittsalter = 13.589, SD = 2.073; 52,7% männlich, 23,1% mit Migrationshintergrund), von denen 432 (45%) an beiden Umfragen teilnahmen. Weitere Merkmale der Stichprobe für beide Schulen werden im Anhang A dargestellt.

In der Interventionsschule wurden vier Online-Umfragen durchgeführt: zwei Monate vor Beginn der Intervention (T0, n = 722), in der Mitte der Intervention, bevor die schulweite Aktion begann (T1, n = 643), am Ende der Intervention, vor den Sommerferien (T2, n = 530), und um potenzielle Langzeiteffekte zu untersuchen, wurde eine finale Datenerhebung in der ersten Woche im November 2022 durchgeführt (T3, n = 572). In der Kontrollschule wurden nur zwei Datenerhebungen durchgeführt, parallel zur Vor-Interventionszeit (T0, n = 502) und zur Nach-Interventionszeit (T2, n = 502) in der Interventionsschule. Nichtteilnahme an den verschiedenen Messzeitpunkten erfolgte hauptsächlich aus strukturellen Gründen (z. B. Schüler*innen waren in der Schule nicht verfügbar, Terminkonflikte usw.).

Von allen Jugendlichen, die an der Studie teilnahmen, wurde eine informierte schriftliche Einwilligung eingeholt. Für die Fragebögen wurde ein Opt-Out-Verfahren für Eltern verwendet, aber eine schriftliche Einwilligung per Opt-In für ausgewählte Jugendliche zur Teilnahme an den Fokusgruppen-Meetings. Die Schüler*innen benötigten durchschnittlich 45 Minuten für jede Umfrage. Es wurden eine Reihe von demografischen Daten erhoben, gefolgt von Messungen sozialer Netzwerke, bei denen die Schüler*innen gebeten wurden, ihre Mitschüler*innen nach verschiedenen Kriterien zu benennen (Freundschaft, Beliebtheit, etc.). Zusätzlich enthielten die

Umfragen Fragen zu wahrgenommenen sozialen Normen in der Schule, persönlichen Einstellungen und persönlichem Verhalten in Bezug auf Inklusivitätsnormen. Dies wurde von Fragen zu Aspekten sozialer Toleranz und Kooperation mit verschiedenen ethnischen und religiösen sozialen Gruppen gefolgt (siehe unten). Die große Mehrheit der Schüler*innen wurde innerhalb einer Woche bei jedem Messzeitpunkt befragt. In einigen Fällen wurden Schüler*innen, die während der Hauptphase der Datenerhebung nicht in der Lage waren, die Umfragen abzuschließen, in Nachfolgesitzungen befragt, die nicht mehr als drei Wochen nach der Hauptdurchführung der Umfragen stattfanden.

Methoden zur Messung

Alle Maßnahmen wurden auf Deutsch durchgeführt. Wenn nötig, wurden Übersetzungen ins Deutsche vom Forschungsteam gemäß gängiger Übersetzungs- und Rückübersetzungsverfahren durchgeführt. Die Fragebögen enthielten zusätzliche zeitvariante und zeitinvariante Maßnahmen, die in diesem Artikel nicht berichtet werden (die vollständigen Fragebögen finden Sie im OSF-Repository unten <https://osf.io/rk2sd/>). Alle Hauptergebnismaße wurden vor dem Projekt in einer Online-Stichprobe ($N = 358$) auf Validität und psychometrische Eigenschaften getestet.

*Soziale Netzwerknominierung und Auswahl der Sozialen Referent*innen*

Wir haben das Verfahren zur Identifizierung Sozialer Referent*innen aus Paluck et al. (2016) adaptiert. In jeder Umfrage wurden die Schüler*innen der Interventionsschule gefragt: „Mit wem an deiner Schule hast du Zeit verbracht - entweder persönlich oder online?“ Die Teilnehmer*innen wurden ermutigt, jede*n Schüler*in ihrer Schule zu nominieren, unabhängig von Geschlecht, Klasse oder Jahrgang, und konnten so viele Schüler*innen nominieren, wie sie wollten, indem sie die Namen der Schüler*innen eintippten, für die kein Widerspruch der Eltern zur Teilnahme an der Studie vorlag. Alternativ konnten sie die Option „niemand von dieser Liste, aber jemand anderes in meiner Schule“ oder „niemand in meiner Schule“ wählen.

Die Nominierungen zu T0 wurden in den Algorithmus von Paluck et al. (2016) einbezogen, um den Status der Sozialen Referent*innen den entsprechenden Schüler*innen zuzuweisen. Für jede*n Teilnehmer*in haben wir lokale Zentralitätsmaße für den Eingangsgrad und die Transitivität berechnet.² Innerhalb jeder Klasse (7. bis 9. Jahrgangsstufe) und Geschlecht

² Eingangsgrad bezieht sich auf die Anzahl der eingehenden Verbindungen (oder Kanten) zu einem bestimmten Knoten (oder Akteur) innerhalb eines gerichteten Netzwerks. Lokaler Eingangsgrad misst die Beliebtheit oder den Einfluss des Knotens innerhalb des Netzwerks. Ein höherer lokaler Eingangsgrad deutet darauf hin, dass der Knoten mit mehr Akteuren im Netzwerk verbunden ist, was auf eine größere Bedeutung oder Beliebtheit hindeutet. Transitivität ist ein Maß für die Tendenz von Knoten in einem Netzwerk, geschlossene Dreiecke zu bilden, oder die Wahrscheinlichkeit, dass zwei Knoten, die mit einem gemeinsamen Knoten auch

(männlich versus weiblich und andere) wurden dann die oberen Quartile der Schüler*innen mit den höchsten Eingangsgraden ausgewählt. Schüler*innen mit den höchsten Eingangsgraden aber unterdurchschnittlichen Transitivityswerten erhielten den Status der Sozialen Referent*innen. Das vollständige R-Skript, das zur Anwendung dieses Algorithmus verwendet wurde, ist im OSF-Repository unter <https://osf.io/rk2sd/> verfügbar.

Feedback und Einstellungen gegenüber der Intervention

Die Akzeptanz des Programms wurde durch eine Reihe von Rückmeldungen und Einstellungsfragen bewertet, die den Schüler*innen in der Interventionsschule bei der Zwischentestung (T1) und der Abschlusstestung (T2) präsentiert wurden. Ein anderer Fragenkatalog wurde den Mitgliedern der Fokusgruppe und anderen Schüler*innen präsentiert. Die Schüler*innen in der Fokusgruppe wurden gebeten, ihren Zufriedenheitsgrad mit der Intervention insgesamt und mit verschiedenen Aspekten der Treffen zu bewerten. Darüber hinaus bewerteten sie das Ausmaß, in dem sie sich während der Treffen respektiert, sicher und wichtig fühlten, sowie die persönliche Bedeutung und Wirksamkeit, die sie hinsichtlich ihrer Rolle und Funktion als Soziale Referent*innen empfanden. Die anderen Schüler*innen wurden auch gebeten, ihre Zufriedenheit mit der Intervention, ihre Beteiligung und Rückmeldungen bei der schulweiten Aktion und die wahrgenommene Wirksamkeit des Programms zu bewerten.

Wahrgenommene Effektivität

Nur in der Interventionsschule haben wir bei T3 die Schüler*innen gebeten, ihre Erfahrungen mit dem Projekt zu reflektieren und dessen potenziellen Beitrag für die Schüler*innen und die Schule in Bezug auf respektvolles Verhalten, soziale Beziehungen, Zugehörigkeitsgefühl, Perspektivenübernahme und Wahrnehmung von diskriminierendem Verhalten im Vergleich zu tolerantem Verhalten zu bewerten. Es wurden insgesamt sieben Elemente einbezogen. Wir stellen deskriptive Statistiken auf Elementebene dar und vergleichen sie zwischen den Untergruppen anhand eines Gesamtwerts, der sich aus den Elementen zusammensetzt ($\alpha = .970$).

Ergebnisvariablen

Präskriptive und deskriptive Inklusivitätsnormen und persönliche inklusive Einstellungen.

Obwohl keine verfügbaren Maßnahmen für Inklusivitätsnormen vorlagen, haben wir bestehende und validierte Maßnahmen wahrgenommener respektbasierter Gleichbehandlung, Zusammengehörigkeit und Dialog auf die Kontexte wahrgenommener präskriptiver und

direkt miteinander verbunden sind. Lokale Transitivity misst den Anteil der Verbindungen zwischen den Knoten in der Nachbarschaft von Knoten i (dem sogenannten Ego-Netz von i) in Bezug auf die Anzahl der möglichen Verbindungen zwischen ihnen.

deskriptiver Normen angepasst. Zur Messung wahrgenommener präskriptiver Inklusivitätsnormen wurden die Teilnehmer*innen gebeten, an ihre gesamte Schule (alle Jahrgänge und Klassen) zu denken und den Grad zu bewerten, in dem ihre Mitschüler*innen einer Reihe von neun Aussagen auf einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme vollständig zu) zustimmen. Es gab drei Aussagen für jede Inklusivitätsnorm (z. B. respektbasierte Gleichbehandlung: „Alle Menschen sollten unabhängig von ihrer Kultur, Religion oder ihrem Herkunftsland respektiert werden“; Zusammengehörigkeit: „Trotz der Unterschiede zwischen kulturellen, religiösen oder nationalen Gruppen in unserer Schule haben alle Gruppen einen Platz in unserer Schule“; und Dialog: „Wenn Menschen Meinungsverschiedenheiten haben, sollten sie in freundlicher Atmosphäre darüber sprechen“). Die Aussagen zur respektbasierten Gleichbehandlung wurden aus neueren Studien zur respektbasierten Gleichbehandlung übernommen (Renger & Simon, 2011; Renger & Reese, 2017; Mansur et al., 2007), während die Aussagen zur Zusammengehörigkeit und zum Dialog auf der Grundlage des Interkulturalismus-Index (Verkuyten et al., 2020) modifiziert wurden. Persönliche inklusive Einstellungen wurden anhand derselben neun Aussagen gemessen, jedoch wurden die Schüler*innen in diesem Fall gebeten, den Grad zu bewerten, in dem sie persönlich jeder Aussage auf einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme vollständig zu) zustimmen oder nicht zustimmen. Um Werte für wahrgenommene deskriptive Inklusivitätsnormen zu erhalten, haben wir die präskriptiven Normen-Aussagen in neun Aussagen über das Verhalten von Inklusivitätsnormen in sozialen Beziehungen in der Schule umgewandelt. Die Teilnehmer*innen wurden erneut gebeten, an ihre gesamte Schule zu denken, aber diesmal zu schätzen, wie viele ihrer Mitschüler*innen zum Beispiel „Menschen aus verschiedenen Kulturen, Religionen oder Herkunftsländern gleich behandeln“, „ihr Bestes tun, um Schüler*innen aus anderen Gruppen das Gefühl zu geben, dass sie zur Schule gehören“ und „versuchen, zuzuhören, wenn Menschen aus anderen Kulturen, Religionen oder Herkunftsländern sprechen“. Die Teilnehmer*innen schätzten, wie viele Personen in ihrer Schule sich entsprechend verhalten würden, auf einer 5-Punkte-Skala mit den Ankerpunkten niemand (1), wenige (2), etwa die Hälfte (3), die meisten (4) und alle (5).

Um die dimensionale Struktur der Inklusivitätsnormen und -einstellungen zu bestätigen, führten wir mehrere konfirmatorische Faktorenanalysen (CFAs) durch, jeweils getrennt für jede Schule und jeden Messzeitpunkt. Für jedes Konstrukt verglichen wir die theoretische dreifaktorielle Struktur mit einer Einzelfaktorstruktur hinsichtlich der Goodness-of-Fit-Indizes. Die Analyse wurde mit dem lavaan-Paket (Rosseel, 2012) in R durchgeführt. Aufgrund von Abweichungen von der Normalverteilung in den meisten Items verwendeten wir MLR-Schätzwerte und robuste Parameter. Detaillierte Modellparameter sind im Anhang C verfügbar.

In den Modellen für präskriptive Inklusivitätsnormen zeigten drei korrelierte Modelle, die zwischen gleichheitsbasiertem Respekt, Zusammengehörigkeit und Dialog unterscheiden, eine zufriedenstellende Anpassung an die Daten und übertrafen Einzelfaktormodelle, obwohl der robuste Chi-Quadrat-Differenztest nur in einigen Fällen für das komplexere Modell sprach. Da es mit der Theorie übereinstimmte, behielten wir die dreifaktoriellen Modelle bei. In den Modellen für deskriptive Inklusivitätsnormen erwies sich die theoretische dreifaktorielle Struktur als nicht passende Lösung für die Daten (die Kovarianzmatrix ist nicht positiv definit, möglicherweise aufgrund mangelnder Variation). Daher führten wir eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) mit Varimax-Rotation durch, die zeigte, dass ein Item im Zusammengehörigkeitsfaktor („Sich über religiöse Überzeugungen oder Kulturen anderer lustig machen“, umgekehrtes Item) eine geringe Ladung auf einen gemeinsamen Faktor hatte und daher aus der Analyse entfernt wurde. CFAs mit einem einzigen Faktor für die verbleibenden acht Items ergaben akzeptable Anpassungsindizes mit geringfügigen Modifikationen (begrenzte freie Schätzung von Restkovarianzen). Schließlich ergab das CFA-Modell für persönliche Inklusivitätsattitüden, dass die hypothetisierte dreifaktorielle Struktur die beste Modellanpassung über alle Messzeitpunkte und in beiden Schulen hinweg geeignet ist. Dementsprechend berechneten wir für jeden Teilnehmenden und jeden Messzeitpunkt drei durchschnittliche Werte für präskriptive Normen, die mit gleichheitsbasiertem Respekt, Zusammengehörigkeit und Dialog korrespondieren, drei parallele durchschnittliche Werte für Inklusivitätsattitüden und einen Wert, der die allgemeinen deskriptiven Inklusivitätsnormen repräsentiert. Die Reliabilitätswerte für alle Skalen über Bedingung und Zeit waren ausreichend hoch ($\alpha > .750$) (Siehe Tabelle im Anhang D).

Intergruppentoleranz und Vermeidung von Kontakten. Schließlich haben wir Toleranz und Vorlieben für die Vermeidung von Kontakten gegenüber drei gesellschaftlich relevanten Gruppen in der deutschen Gesellschaft gemessen, nämlich Jd*innen, Muslim*innen und Russ*innen. Muslim*innen stellen die größte religiöse Minderheit im Land dar, und Islamophobie und Diskriminierung von Muslim*innen in Schulen beeinflussen weiterhin die soziale und akademische Funktionsfähigkeit von Schüler*innen muslimischen Glaubens, die oft auch ethnischen Minderheiten angehören (Knauer, 2019). Parallel dazu nehmen antisemitische verbale und physische Angriffe in Deutschland zu (AJC, 2022) und die Atmosphäre gegenüber jüdischen Schüler*innen ist feindlich und allgegenwärtig. Zudem sind antisemitische Schmähungen auch in Abwesenheit von jüdischen Schüler*innen üblich (Bernstein, 2020). Schließlich könnte der kurz vor Beginn der Intervention ausgebrochene Ukraine-Krieg zu Feindseligkeit gegenüber russischsprachigen Menschen in Deutschland führen und Schüler*innen russischer Herkunft könnten besonders gefährdet sein (z. B. Bruhn, 2022).

Für die *Toleranz gegenüber Fremdgruppen* wurden drei Items für jede soziale Gruppe verwendet. Zwei dieser Items wurden bereits in früheren Studien zur Erfassung der Toleranz verwendet (Simon & Schaefer, 2016; Jones & Bejan, 2021) und ein zusätzliches Item wurde von Verkuyten et al. (2021) entnommen, das ursprünglich respektvolle Toleranz erfasst (z. B. „Russen und Russinnen sollte es erlaubt sein, so zu leben, wie sie möchten.“). Die Teilnehmer*innen bewerteten ihre Zustimmungsstufe auf einer Likert-Skala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 5 (*stimme vollständig zu*). In dem Fragebogen wurden die Items in Bezug auf die Toleranz gegenüber Schüler*innen die als Russ*innen, Muslim*innen und Jud*innen gelesen werden, angewendet. Für die Vermeidung von Kontakten mit Fremdgruppen haben wir jeweils drei Items pro Gruppe aus der Messung der ausweichenden Tendenzen gegenüber Fremdgruppen von Tam et al. (2009) angepasst (z. B. „Wenn ich die Wahl hätte, würde ich lieber nichts mit in Deutschland lebenden Russ*innen/Muslim*innen/Jüd*innen zu tun haben.“). Die Teilnehmenden bewerteten ihre Zustimmungsstufe zu jedem Item auf derselben Skala wie bei der Toleranz gegenüber Fremdgruppen. Wir haben die Antworten für die drei Gruppen gemittelt, um zwei Einzelscores für Toleranz gegenüber Fremdgruppen und Vermeidung von Kontakten für jeden Teilnehmenden und für jeden Messzeitpunkt zu erhalten, wobei höhere Werte eine höhere Toleranz oder stärkere Vermeidungstendenzen anzeigen. Um eine hohe Belastung durch die Antworten zu vermeiden und die Länge zu berücksichtigen, wurden Maßnahmen zur Vermeidung von Kontakten in beiden Schulen, im Interventions- und Kontrollschulen, nur für die Klassen 7 und höher zum Messzeitpunkt T2 durchgeführt.

Demographische Daten

Schließlich wurden für jeden Teilnehmenden in der ersten Umfrage demographische Informationen erhoben, sodass trotz des Rückgangs der Teilnahme an den Umfragen die fehlenden demographischen Informationen minimal waren. Demographische Maßnahmen umfassten Alter, Geschlecht, sozioökonomischen Status (SES, die MacArthur Scale of Subjective Social Status von Amir et al., 2019), Religion und Migrationshintergrund.

Überblick über die Datenanalyse

Fehlende Daten machten bis zu 3,7% der Ergebnismaße über die Zeit aus, und der Little's MCAR-Test war nicht signifikant ($p > .057$). Daher wurden fehlende Daten nicht ersetzt. Die Akzeptanz wurde mit deskriptiven Statistiken und Untergruppenanalyse mithilfe linearer Regressionsmodelle untersucht. Tests auf Auswahlverzerrung, Attrition und Voreffekte wurden mittels logistischer Regressionsanalysen durchgeführt.

Um unsere drei Hauptannahmen bezüglich vorläufiger Effekte der Intervention zu untersuchen, führten wir eine Reihe linearer gemischter Modelle durch, die es ermöglichten, die Clusterung wiederholter Beobachtungen (Ebene 1) innerhalb jedes*r einzelnen Schülers*Schülerin (Ebene 2) und die Clusterung von Schüler*innen innerhalb jeder Klasse (Ebene 3) zu berücksichtigen. Jedes Modell enthielt einen zufälligen Intercept auf der individuellen Schüler*innen-Ebene und die meisten Modelle enthielten einen parallelen zufälligen Intercept auf Klassenebene, außer in Modellen, bei denen die Konvergenz nicht erreicht wurde, wenn ein solcher Koeffizient einbezogen wurde. In allen Modellen war jedoch die Varianz des zufälligen Intercepts auf Klassenebene minimal. Die Modellparameter wurden mithilfe des lme4-Pakets für R und Restricted Maximum Likelihood (REML) geschätzt. P-Werte für Koeffizienten basieren auf df mit der Kenward-Rogers-Approximation (sjPlot-Paket). Geplante Vergleiche wurden mit dem emmeans-Paket durchgeführt, wobei die Tukey-Methode und die Kenward-Roger-Approximation für die Freiheitsgrade verwendet wurden (Lenth, Singmann, Love, Buerkner & Herve, 2018) und konzentrierten sich auf Unterschiede über die Messzeiten. Modelle für Hypothese 1 umfassten die festen Faktoren Bedingung, Zeit und anfängliche Einstellung zur Inklusivität (bei der wir den Gesamtwert für Inklusivitätseinstellungen bei T0 dichotomisierten, sodass Werte bis zu 4,0 als niedrig und Werte über 4,0 als hoch betrachtet wurden). Modelle für Hypothese 2 umfassten Daten aus der Interventionsschule, Klassenstufen 7 bis 9, mit den festen Faktoren Zeit und Beziehung zur Fokusgruppe (Mitglieder der Fokusgruppe, Schüler*innen mit Verbindungen zur Fokusgruppe und Schüler*innen ohne Verbindungen zur Fokusgruppe). Modelle für Hypothese 3 umfassten Daten aus der Interventionsschule mit den festen Faktoren Zeit und Exposition gegenüber der schulweiten Aktion (niedrig, mittel und hoch). Für die Ergebnisse der Fremdgruppen-Toleranz und Vermeidung wurden Schüler*innen, die sich selbst als Muslim*innen, Jüd*innen oder Russ*innen identifizierten, von der Analyse ausgeschlossen. In allen Analysen wurde die Signifikanz auf dem Niveau von $p < .05$ bestimmt.

ERGEBNISSE

Charakteristiken der Teilnehmenden

Die Stichprobencharakteristika der untersuchten Schülerinnen und Schüler, aufgeteilt nach Kontroll- und Interventionsschulen sowie für die gesamte Stichprobe, sind im Anhang A dargestellt. In der Kontrollschule nahmen 572 und in der Interventionsschule 767 Schülerinnen und Schüler teil, was eine Gesamtstichprobe von 1339 ergibt. Die Verteilung über die Jahrgänge 5 bis 13 zeigt, dass der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 7 und 9 liegt, mit 18,4 % bzw. 18,0 % in der Kontrollschule und 12,6 % bzw. 15,5 % in der Interventionsschule. Die Altersspanne reicht von 10 bis 19 Jahren in der Kontrollschule und von 10 bis 25 Jahren in der Interventionsschule, mit einem Mittelwert von etwa 13,6 Jahren.

Bezüglich des Geschlechts gibt es in der Kontrollschule einen leichten Überhang an Schüle*innen, die sich selbst als männlich positionieren (52,7 %) im Vergleich zur Interventionsschule (49,3 %). Der sozioökonomische Status, gemessen an einem Punktesystem von 1 bis 10, zeigt einen leicht höheren Durchschnittswert in der Kontrollschule (4,523) im Vergleich zur Interventionsschule (4,324).

Religiöse Zugehörigkeit variiert stark zwischen den Schulen. In der Kontrollschule ist die Mehrheit evangelisch (56,9 %), während in der Interventionsschule eine größere Vielfalt mit einem deutlich höheren Anteil an Katholiken (24,5 %) und Muslimen (14,5 %) festzustellen ist.

Ein signifikanter Unterschied zeigt sich auch im Migrationshintergrund: In der Kontrollschule haben 23,1 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, während es in der Interventionsschule 39,5 % sind. Dies reflektiert eine stärkere kulturelle Diversität in der Interventionsschule.

Die statistische Analyse mittels des Kruskal-Wallis-Tests für numerische Variablen und des Chi-Quadrat-Anpassungstests für kategoriale Variablen zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Schulen in Bezug auf Jahrgang, Religion und Migrationshintergrund, jedoch nicht für Alter, Geschlecht und sozioökonomischen Status.

In der Interventionsschule wurden die Stichprobencharakteristika für die Jahrgänge 7 bis 9 untersucht und nach dem Status der sozialen Referentinnen und Referenten aufgeschlüsselt.

Das Durchschnittsalter liegt bei etwa 13,65 Jahren mit einer Altersspanne von 12 bis 25 Jahren bei den Schülerinnen und Schülern, die nicht soziale Referent*innen sind, und von 12 bis 16 Jahren bei denen mit sozialen Referentenstatus. Geschlechtlich ist das Verhältnis fast ausgewogen mit einem leichten Überhang männlicher Schüler (50,9 % ohne und 54,8 % mit sozialen Referentenstatus). Schüler*innen hatten bei der Befragung auch die Möglichkeit „non-binär“ auszuwählen.

Der sozioökonomische Status, angegeben auf einer Skala von 1 bis 10, zeigt einen leicht höheren Durchschnittswert für die Schülerinnen und Schüler, die soziale Referent*innen sind (4,548) im Vergleich zu denen ohne Referentenstatus (4,274).

Religiös zeigen sich keine starken Unterschiede zwischen den Gruppen, mit einem etwas höheren Anteil an Katholiken (25,8 %) und einer geringeren Anzahl an evangelischen Schülerinnen und Schülern (12,9 %) bei den Schüler*innen, die sozialen Referent*innen sind.

Beim Migrationshintergrund haben 39,6 % der Schülerinnen und Schüler ohne soziale Referentenstatus und 51,6 % mit sozialen Referentenstatus einen Migrationshintergrund, was auf eine höhere Diversität in der Gruppe der sozialen Referent*innen hindeutet.

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sozialen Referentenstatus wurden gemäß dem p-Wert, der durch den Kruskal-Wallis-Test für numerische Variablen und den Chi-Quadrat-Anpassungstest für kategoriale Variablen bestimmt wurde, nicht festgestellt.

Durchführung von „Together for Tolerance“ in der Interventionsschule

Wir haben eine 10-teilige Intervention entworfen. Ein detailliertes Curriculum mit Aktivitätsleitfaden, Workshopeinheiten und Methoden für jede der zehn Sitzungen, wie sie in der Interventionsschule umgesetzt wurden, ist im Anhang F verfügbar. Alle Treffen wurden von zwei geschulten Facilitator*innen mit umfangreicher Erfahrung in der Durchführung von schulischen Interventionen begleitet, die auch Mitglieder der Entwicklungsgruppe der Intervention waren und somit mit dem **Logikmodell, dem Lehrplan und dem Aktivitätenleitfaden** bestens vertraut waren. Das Pre-Pilot-Programm bestand aus **fünf Hauptphasen**, von denen jede zwei wöchentliche Sitzungen von jeweils 75 Minuten umfasste. Die erste Phase konzentrierte sich auf Teambildungs- und Vertrauensaktivitäten, die notwendig

waren, da die Gruppe Schüler*innen aus verschiedenen Klassenstufen umfasste. Anschließend wurde das Projekt vorgestellt und Regeln für die gemeinsam erarbeitet. Die Mitglieder der Fokusgruppe wurden darüber informiert, dass sie als Soziale Referent*innen fungieren und ermutigt, die Rolle positiver Vorbilder einzunehmen, denen andere nacheifern können, und die Intervention an ihrer Schule zu leiten. In der zweiten Phase wurden Gruppendiskussionen und interaktive Methoden (z. B. Gamification, Rollenspiele, Aufgaben in Kleingruppen) eingesetzt, um die Schüler*innen mit den Prinzipien inklusiver Normen und kooperativer Toleranz vertraut zu machen. Die Aktivitäten drehten sich um Perspektivenübernahme, Empathie, die Bedeutung von Respekt zwischen Schüler*innen verschiedener Hintergründe und die Relevanz inklusiver Normen bei der Bewältigung sozialer Beziehungsprobleme an ihrer Schule.

In der dritten Phase erweiterte sich der Fokus, um Probleme und potenzielle Lösungen miteinzubeziehen. Die Schüler*innen beteiligten sich an Aktivitäten zur Etablierung von Normen für ihre Schule und erarbeiteten konkrete Beispiele für respektvolles und tolerantes Verhalten. Diese Normen leiteten dann die von der Fokusgruppe geleiteten schulweiten Maßnahmen in der vierten Phase. Die Schüler*innen arbeiteten zusammen, um Maßnahmen zur Förderung inklusiver Normen in Bezug auf schulische Probleme in Übereinstimmung mit der Theorie des Wandels zu entwickeln und umzusetzen. Schließlich leiteten die Gruppenmoderator*innen nach der Umsetzung der schulweiten Maßnahmen eine abschließende Sitzung, in der die Fokusgruppe gebeten wurde, die Aktivität zu reflektieren und Ideen für Folgeaktivitäten sowohl für die Fokusgruppenmitglieder als auch für die gesamte Schule zu entwickeln, um weiterhin gemeinsam an der Förderung von Inklusivitätsnormen und Toleranz in der Schule zu arbeiten.

Die Unterstützer in der Schule folgten einem halbstrukturierten Aktivitätsleitfaden, der Flexibilität je nach den Bedürfnissen der Schule und der Schüler*innen ermöglichte, die von den Schüler*innen der Fokusgruppe unter Anleitung der Gruppenmoderation ermittelt und angesprochen wurden. Dementsprechend mussten mehrere Abweichungen und Anpassungen an Struktur und Inhalt vorgenommen werden, darunter die Verzögerung der abschließenden Sitzung um einige Wochen, um den Schüler*innen mehr Zeit für die Durchführung der schulweiten Maßnahme zu ermöglichen. Zusätzlich war der kontinuierliche Austausch des Projektteams mit dem Schulsozialarbeiter und dem didaktischen Leiter von großer Bedeutung und erfolgte auch durch eine Online-Feedback-Sitzung mit den Lehrkräften, was sich bereits frühzeitig als wesentlich für die erfolgreiche Umsetzung und Akzeptanz des Projekts erwiesen hatte.

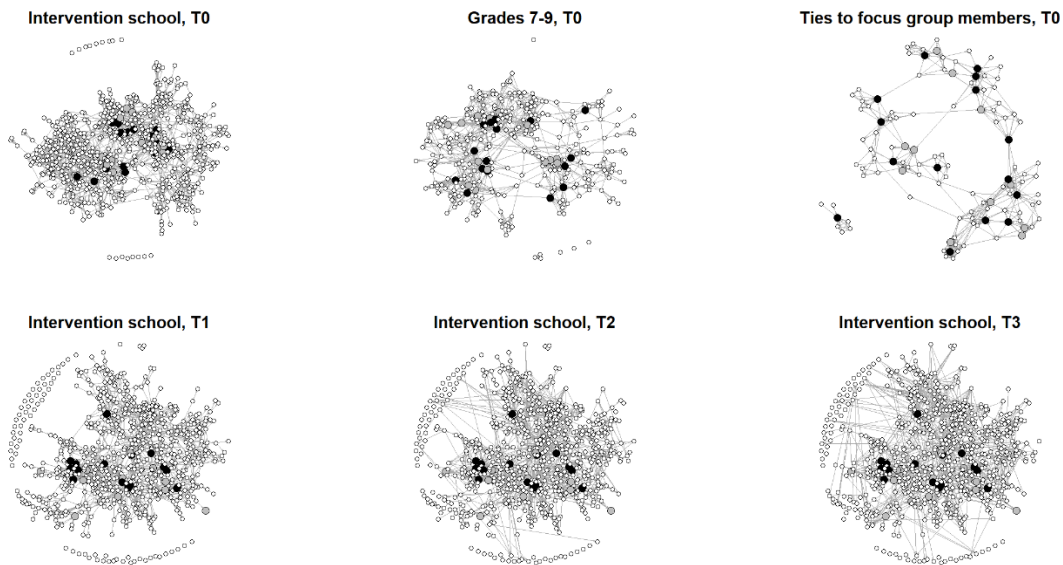
Auswahl der Sozialen Referent*innen und Akzeptanz der Fokusgruppe

Abbildung 3 zeigt eine grafische Darstellung des sozialen Netzwerks der Interventionsschule für jeden Messzeitpunkt (T0-T3) mit Angabe der ausgewählten (d. h. Fokusgruppenmitglieder) und nicht ausgewählten Sozialen Referent*innen. Anhang G zeigt weitere Informationen zum sozialen Netzwerk, einschließlich globaler Zentralitätsmaße, Jaccard-Indizes, Homophilie-Parameter und Status der Sozialen Referent*innen über die Messwellen hinweg. Von den 31 Sozialen Referent*innen, die zu T0 ermittelt wurden, wurden 16 ausgewählt, um die Fokusgruppe für die Intervention zu bilden. Zwölf (75 %) der Sozialen Referent*innen akzeptierten ihre zugewiesene Rolle in der Fokusgruppe. Nachdem vier Schüler*innen aufgrund von Terminüberschneidungen nicht teilnehmen konnten, wurden vier weitere zufällig aus dem Pool der Sozialen Referent*innen ausgewählt, und alle vier stimmten zu, die Rolle der Leitung der schulweiten Maßnahme zu übernehmen. Die 16 endgültigen Fokusgruppenmitglieder wurden von 122 Schüler*innen nominiert. In den Klassen 7 bis 9 erhielten Fokusgruppenmitglieder Nominierungen von 112 Schüler*innen, was 37,6 % aller Schüler*innen in diesen Klassen entsprach.

Obwohl Veränderungen in den sozialen Netzwerken im Verlauf der Studie erwartet wurden (sowohl aufgrund von fehlenden Daten über die Messwellen hinweg als auch aufgrund von Veränderungen in den Nominierungen), gab es eine relative Stabilität bei den Nominierungen zwischen den Wellen (alle Jaccard-Indizes lagen über 0,30). Wir haben auch untersucht, inwieweit die zu T0 ermittelten Sozialen Referent*innen ihren Status während der Studie beibehielten. Wir stellen fest, dass die Sozialen Referent*innen ihren Status im Verlauf der Studie kaum aufrechterhielten (basierend auf den Netzwerkdaten zu T3 behielten nur 26 % bzw. 38 % der Sozialen Referent*innen bzw. Fokusgruppenmitglieder ihren Status als Soziale Referent*innen bei, wenn der gleiche Algorithmus angewendet worden ist). Diese Ergebnisse sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da zwischen den Messwellen relativ hohe Ausfallraten bestanden und infolgedessen eine erhebliche Menge an fehlenden Daten bei den Fragen zu den Netzwerk-Nominierungen auftrat.

Abbildung 3

*Soziale Netzwerke der Interventionsschule über die Zeit mit Verteilung der Sozialen Referent*innen der Fokusgruppe und der Sozialen Referent*innen nicht in der Fokusgruppe*



Note. $N = 767$. Nicht verbundene Punkte aufgrund von Nichtteilnahme in verschiedenen Erhebungswellen oder mangelnder Nominierungen. Soziale Referent*innen und Fokusgruppenmitglieder wurden zu T0 erfasst, und ihre Position im Netzwerk für T1-T3 wurde basierend auf dieser anfänglichen Auswahl hervorgehoben. Das Netzwerk für die Klassenstufen 7-9 zu T0 umfasst nur Teilnehmer aus diesen Klassenstufen sowie alle sozialen Referent*innen in diesen Klassenstufen. Das Netzwerk mit dem Titel „Verbindungen zu Fokusgruppenmitgliedern zu T0“ umfasst nur Individuen mit direkten ausgehenden Verbindungen zu sozialen Referent*innen.

Fokusgruppe Akzeptanz und Engagement

Aufgrund von Schulausflügen und Projekttagen variierten die Teilnahmequoten an den moderierten Treffen der Fokusgruppe. Letztendlich nahmen 40% der ausgewählten Sozialen Referent*innen an allen zehn Sitzungen der Fokusgruppe teil. Fünf Teilnehmer*innen (38%) nahmen an 4-7 Sitzungen teil, und weitere drei nahmen an 8-9 Sitzungen teil. Ein Fokusgruppenmitglied beantwortete die Frage nicht. Die Schüler*innen, die Sitzungen verpasst haben, wurden über Materialien und Entwicklungen über die schulinterne Online-Plattform für den Austausch von Inhalten informiert.

Die Fokusgruppenmitglieder wurden ermutigt, Inklusivitätsnormen als mögliche Lösung für Probleme in den Beziehungen unter ihren Mitschüler*innen in der Schule zu nutzen. Wie bereits erwähnt, erhielten sie jedoch eine hohe Autonomie bei der Konzentration auf Probleme und

Lösungen, die sie für relevant und vorteilhaft hielten. Während der Planung der Aktionen äußerte die Fokusgruppe den Wunsch, Veranstaltungen zu organisieren, bei denen ihre Mitschüler*innen die Erfahrungen von Rassismus im Alltag und deren Auswirkungen auf die Opfer besser verstehen könnten. Die Fokusgruppe war der Ansicht, dass Aktivitäten zu diesem Thema das Bewusstsein für nicht-inklusives Verhalten in der Schule schärfen und andere davon überzeugen könnten, sich toleranter zu verhalten und Vorurteile und Diskriminierung aufgrund von Gruppenzugehörigkeit zu vermeiden.

Dementsprechend führten die Schüler*innen zwei Aktivitäten durch, zu denen alle Schüler*innen sowie das Personal der Schule eingeladen wurden: eine Ausstellung in der Schule und eine Online-Veranstaltung, die sich beide auf die Themen Rassismus, Diskriminierung und Mobbing konzentrierten. Die zweiwöchige Ausstellung mit dem Titel „Gemeinsam leben in Vielfalt“ wurde an der Schule präsentiert und hatte zum Ziel, das Bewusstsein für Rassismus im Alltag anhand von Erzählungen und fotografischen Porträts von Personen zu erhöhen, die Rassismus erlebt haben und was diese Erfahrungen für das Leben der Betroffenen bedeuten. Die Moderator*innen schlugen diese spezifische Ausstellung vor, da sie den von den Schüler*innen gesetzten Zielen entsprach. Die Fokusgruppe hatte im Laufe der Gruppenarbeit den Wunsch geäußert, Personen, die von Diskriminierung, Rassismus und Mobbing betroffen sind, zu Wort kommen zu lassen. Zusätzlich fand eine 90-minütige Online-Veranstaltung statt, die eine Podiumsdiskussion mit zwei Personen von einer örtlichen Organisation gegen Rassismus beinhaltete. Diese teilten ihre eigenen Erfahrungen und ihre Arbeit auf diesem Gebiet. Die Moderation der Veranstaltung erfolgte durch drei Mitglieder der Fokusgruppe, in Anwesenheit der gesamten Gruppe, die auch die Fragen für die Diskussion vorbereitet hatte. Da die Online-Veranstaltung während der Schulzeit stattfand, organisierte die Fokusgruppe, dass die Lehrkräfte die Veranstaltung gemeinsam mit ihren Schüler*innen im Klassenzimmer ansahen und über den Chat diskutierten. Die Schüler*innen erfuhren von den Podiumsteilnehmer*innen, wie man mit Rassismus und Diskriminierung umgeht, welche Erfahrungen und Folgen sozialer Ausgrenzung diese erlebt haben und wie sie selbst gegen Rassismus und Diskriminierung an ihrer Schule vorgehen können. Zusätzlich zu diesen beiden Veranstaltungen im Rahmen der schulweiten Aktion veranstaltete die Fokusgruppe nach der abschließenden Sitzung der Intervention einen Waffelverkauf und sammelte Geld für wohltätige Zwecke (es wurde später beschlossen, dass die 150 Euro aus dem Verkauf an ein lokales Wohnprojekt gespendet werden).

Gemäß dem Feedback, das von der Fokusgruppe ermittelt wurde, zeigten ihre Mitglieder ein hohes Engagement, hohe Zufriedenheit und ein Gefühl von Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit hinsichtlich ihrer entscheidenden Rolle in der Intervention. Deskriptive Statistiken zu den spezifischen Feedbackfragen der Fokusgruppe finden Sie im Anhang H, und eine kurze

Zusammenfassung mit hervorgehobenen Häufigkeiten wird nachstehend gegeben. Bei T3 äußerten alle 13 Befragten eine hohe Zufriedenheit mit der gesamten Intervention. Alle waren mit den moderierten Sitzungen, den Aktivitäten, dem Inhalt und der Anleitung zufrieden oder sehr zufrieden. In Übereinstimmung damit bewerteten 85% ihre gesamte Erfahrung auf einer Skala von 1 bis 10 mit „10“ und zwei mit „9“. Bezüglich der Sitzungen selbst stimmten alle Teilnehmer*innen zu, dass sie sich während der Treffen respektiert fühlten und ihre Meinung frei äußern konnten, und 75% gaben an, dass ihre Meinungen und Gedanken wichtig sind. Alle Schüler*innen waren sich einig, dass es für sie persönlich wichtig ist, Toleranz zu fördern. Fast alle stimmten auch zu, dass das Programm es ihnen ermöglichte, etwas Wichtiges in ihrer Schule zu tun, und dass „Together for Tolerance“ für die Schule wichtig ist. Rund 75% waren fest davon überzeugt, dass die Fokusgruppe eine bedeutende Veränderung in der Schule bewirken kann. Die Mitglieder der Fokusgruppe waren sich auch weitgehend einig, dass das Programm die Art und Weise, wie die Schüler*innen der Schule miteinander interagieren, positiv verändern kann. Acht Schüler*innen (62% der Befragten) glaubten, dass sie persönlich zu einer positiven Veränderung in ihrer Schule beitragen können, und sogar eine größere Anzahl (77%) glaubte, dass die Fokusgruppe als Gruppe eine positive Veränderung in der Schule bewirken kann. Obwohl die meisten Befragten (61 %) die persönliche Bedeutung der schulweiten Aktionswoche neutral beurteilten, war ein ähnlicher Prozentsatz der Meinung, dass die Aktion für die Schule wichtig war, und 70 % waren der Meinung, dass sie tatsächlich den Umgang der Schüler*innen untereinander an der Schule verändert hat. Die meisten Schüler*innen hatten das Gefühl, dass sie persönlich zu der Aktion beigetragen haben, und alle Schüler*innen waren mit der Durchführung der Aktion und ihrer Initiative insgesamt zufrieden.

Exposition und Feedback der Schüler*innenschaft

Eine Zielsetzung dieser Studie war es zu prüfen, inwiefern das Projekt Einfluss auf Mitschüler*innen gehabt hat, die nicht Teil der Fokusgruppe gewesen sind und demnach nur indirekt von dem Projekt profitieren konnten. Um die Effektivität der Intervention zu erfassen, umfasst die Datenerhebung daher die gesamte Schule (alle Klassenstufen).

Detaillierte Häufigkeiten der Teilnahme an der von der Fokusgruppe geleiteten schulweiten Aktion sind im Anhang I verfügbar. Fast 38% der Befragten in T2 gaben an, an der schulinternen Ausstellung zur Vielfalt teilgenommen zu haben, und 35% nahmen an der Online-Veranstaltung teil. Die Teilnahme an der Ausstellung scheint für die Klassen 5-7 häufiger gewesen zu sein (zwischen 45% und 55%), im Vergleich zu höheren Klassen (< 32%). Bei der Online-

Ausstellung nahmen mehr als 40% der Schüler*innen der Klassen 5, 7 und 8 teil, aber nur 4% der Schüler*innen der Klasse 11. Die Teilnahme an der Ausstellung war etwas höher bei Personen mit anfänglich hoher Einstellung zur Inklusivität (40%) im Vergleich zu niedrigeren Einstellungen (31%), obwohl die Unterschiede statistisch nicht signifikant waren, und es wurden keine ähnlichen Unterschiede in Bezug auf die Online-Veranstaltung festgestellt. Insgesamt nahmen etwas weniger als die Hälfte der Schüler*innen (49%) an keiner Veranstaltung der schulweiten Aktion teil (später als „geringe Exposition“ betrachtet), im Vergleich zu 29%, die an einer Veranstaltung teilnahmen („teilweise Exposition“), und nur 22%, die an beiden Veranstaltungen teilnahmen („hohe Exposition“). **Die Teilnahmeraten lagen daher unter den Erwartungen und waren eher niedrig, was eine große Herausforderung für die Verbreitung von Inklusivitätsnormen in der Schule darstellen könnte.**

Deskriptive Statistiken zu Feedbackfragen der gesamten Schule sind im Anhang J verfügbar. Die durchschnittliche Vertrautheit mit der Intervention stieg von nur 19% der Schüler*innen, die angaben, mit der Intervention gut vertraut zu sein, in der Mitte der Intervention ($M = 2,758$, $SD = 1,112$) auf 33% nach der Aktionswoche ($M = 3,083$, $SD = 1,120$), $t(446) = -5,310$, $p < .001$, $d = -0,251$, 95% CI [-0,345, -0,157]. In Übereinstimmung damit kommunizierten die Schüler*innen auch mehr mit ihren Mitschüler*innen über „Together for Tolerance“ bei T2 (Mittlere Kommunikationshäufigkeit = 1,951, $SD = 0,861$) im Vergleich zu T1 ($M = 1,738$, $SD = 0,770$), $t(556) = -4,626$, $p < .001$, $d = -0,219$ [-0,312, -0,125]. In beiden Fällen bezeichneten etwa zwei Drittel der Schüler*innen ihre Kommunikation mit anderen über „Together for Tolerance“ als immer oder meistens positiv, verglichen mit weniger als 30%, deren Kommunikation „manchmal negativ, manchmal positiv“ war, und weniger als 7%, die meistens oder immer negativ kommunizierten. Die durchschnittliche Gesamteinstellung der Schüler*innen zur Intervention war sowohl in T1 (auf einer Skala von 1 bis 10: $M = 6,782$, $SD = 1,954$) als auch in T2 ($M = 6,899$, $SD = 1,904$) ähnlich, $t(446) = -1,156$, $p = .248$. Darüber hinaus war bei den Personen mit hoher Exposition gegenüber der Aktion die durchschnittliche Zufriedenheit mit der Ausstellung ($M = 3,845$, $SD = 0,997$) und der Online-Veranstaltung ($M = 3,836$, $SD = 1,097$) bei T2 hoch (über der Skalenmitte von 3), wobei es keinen signifikanten Unterschied in der Zufriedenheit zwischen den beiden Veranstaltungen in der Aktionswoche gab, $t(109) = 0,106$, $p = .916$. Hinsichtlich der wahrgenommenen Wirksamkeit waren 47% bzw. 46% in T1 und T2 indifferent hinsichtlich der Fähigkeit des Programms, die Art und Weise zu verändern, wie Schüler*innen miteinander an der Schule interagieren, während 26% bzw. 30% glaubten, dass das Programm eine große positive Veränderung bewirken kann. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen der mittleren Wirksamkeit in der Mitte der Intervention ($M = 3,04$, $SD = 1,037$) und nach der Intervention ($M = 3,049$, $SD = 1,038$), $t(446) = -0,171$, $p = .865$. Unter den

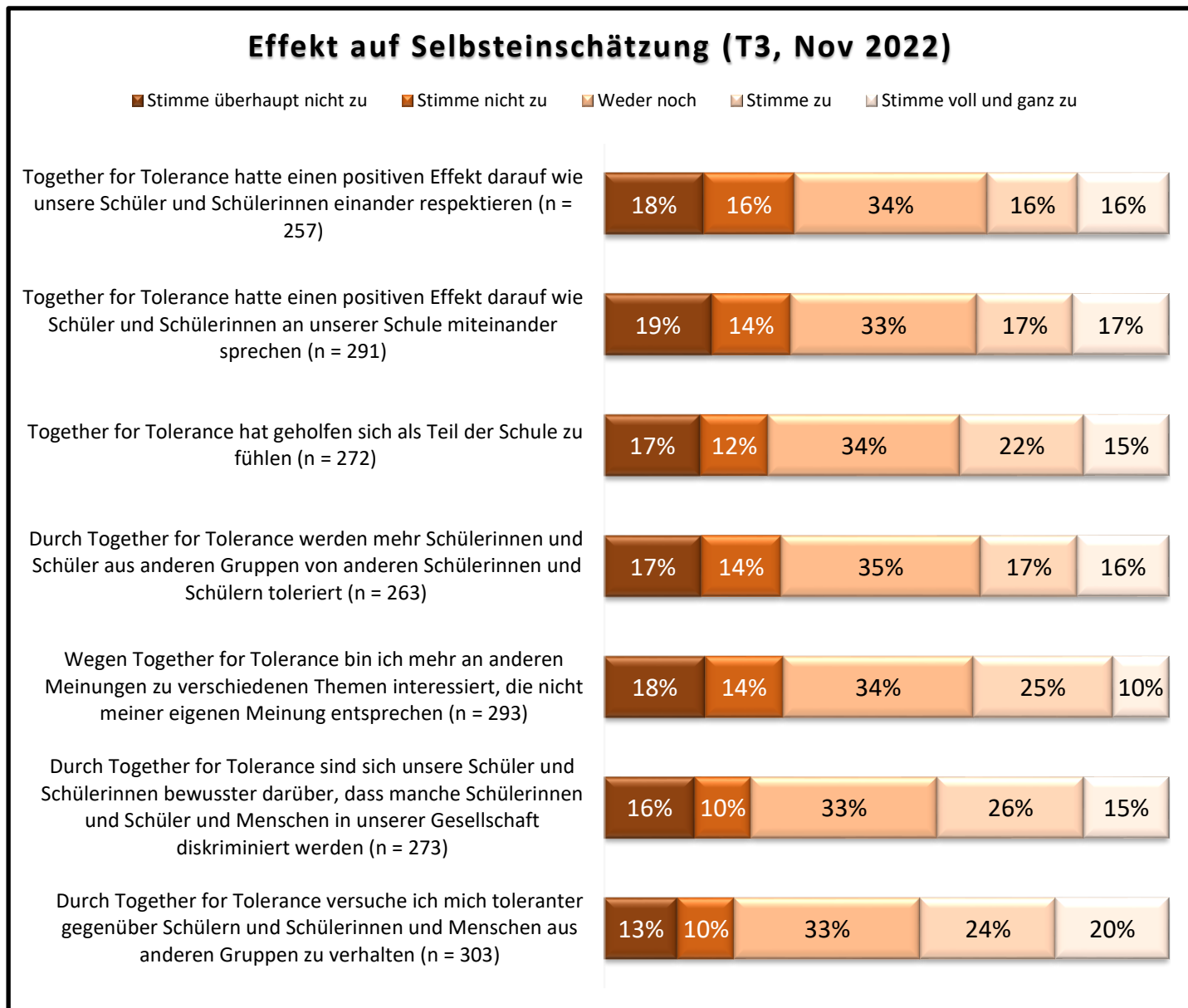
Schüler*innen mit hoher Exposition war die wahrgenommene Wirksamkeit der Veranstaltungen gleich und recht hoch im Durchschnitt (Ausstellung: $M = 3,682$, $SD = 1,116$; Online-Veranstaltung: $M = 3,645$, $SD = 1,146$), $t(109) = 0,470$, $p = .639$.

Abschließend ergab die Subgruppenanalyse (siehe Anhang J), dass die Gesamtzufriedenheit in der Schule mit der Intervention bei T2 signifikant geringer war bei Schüler*innen der Klassen 7-9 (EMM = 6,254, SE = 0,166) im Vergleich zu Schüler*innen der Klassen 5-6 (EMM = 7,266, SE = 0,212), $p < .001$, $d = 0,456$, 95% CI [0,312, 0,781], und im Vergleich zu Schüler*innen der Klassen 10 und höher (EMM = 7,152, SE = 0,292), $p = .004$, $d = -0,485$, 95% CI [-0,784, -0,185]. Darüber hinaus war eine höhere anfängliche Inklusivität mit einer höheren Zufriedenheit verbunden (EMM = 7,310, SE = 0,137) im Vergleich zu niedriger Inklusivität (EMM = 6,471, SE = 0,279), $p = .002$, $d = -0,453$, 95% CI [-0,742, -0,163]. Schließlich waren diejenigen, die teilweise an der Intervention teilnahmen (EMM = 7,252, SE = 0,259), signifikant zufriedener als Schüler*innen mit geringer Exposition (EMM = 6,538, SE = 0,200), $p = .048$, $d = -0,380$, 95% CI [-0,696, -0,064], während eine hohe Exposition (EMM = 6,892, SE = 0,304) hinsichtlich der Gesamtzufriedenheit nicht von den beiden anderen Expositionsgruppen unterschieden war ($ps > .541$).

Wahrgenommene Effektivität der Intervention

Abbildung 4

Wahrgenommene Effektivität – Verteilung der Antworten für die gesamte Interventionsschule in T3



Die Verteilung der sieben Items zur Messung der selbst eingeschätzten Auswirkungen in T3 und die Ergebnisse der Subgruppenanalyse sind im Anhang B verfügbar. Interessanterweise wählten zwischen 25% und 32% der Teilnehmenden bei den verschiedenen Artikeln die Option „Ich weiß es nicht“, und zusätzlich wählten 15% bis 18% die Option „Ich erinnere mich nicht“.

Unter den Schüler*innen, die diese Fragen beantwortet haben, stimmten 44% zu, dass „Together for Tolerance“ ihr eigenes Verhalten gegenüber Schüler*innen aus anderen Gruppen positiv beeinflusst hat, im Vergleich zu nur 23%, die angaben, dass das Programm solche Auswirkungen auf sie nicht hatte. Darüber hinaus stimmten 35% zu, dass das Programm ihr Interesse an andere Meinungen als ihrer eigenen gesteigert hat, im Vergleich zu 32%, die nicht zustimmten. Etwa 40% waren der Meinung, dass die Intervention das Bewusstsein der Schüler*innen für Diskriminierung und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Schule erhöht hat. Ungefähr ein Drittel glaubte auch, dass die Intervention einen positiven Einfluss darauf hatte, wie Schüler*innen miteinander sprechen, und ihre Toleranz gegenüber Schüler*innen mit unterschiedlichen Hintergründen erhöhte, verglichen mit weniger als einem Drittel, die nicht zustimmten, und etwas mehr als einem Drittel, die neutral blieben, was die Auswirkungen der Intervention betrifft.

Im Durchschnitt betrug die wahrgenommene positive Auswirkung der Intervention $M = 2,92$ ($SD = 1,16$) auf einer Skala von 1 bis 5 (Median = 3,00). Die Subgruppenanalyse zeigte, dass die wahrgenommene Wichtigkeit im Durchschnitt und möglicherweise erwartungsgemäß unter den Fokusgruppenmitgliedern deutlich höher war ($M = 4,000$, $SD = 0,468$) als sowohl bei den Schüler*innen mit Netzwerkbindungen zu ihnen ($M = 2,815$, $SD = 0,197$) als auch bei denen ohne solche Bindungen ($M = 2,896$, $SD = 0,098$), $p = 0,054$, $d = 1,033$, 95 %-KI [0,152, 1,914]; $p = 0,057$, $d = 0,963$ bzw. 95 % KI [0,133, 1,792]. Die wahrgenommene Auswirkung war etwas höher bei den jüngeren Kohorten (Klassen 7-9, $EMM = 2,948$, $SD = 0,264$) im Vergleich zu den Klassen 10-13 ($EMM = 2,710$, $SD = 0,352$) und der Hauptzielgruppe der Schüler*innen der Klassen 7-9 ($EMM = 2,469$, $SD = 0,197$), obwohl diese Effekte gemäß den Tukey-Paarvergleichen nicht signifikant sind ($p_s > .125$). Darüber hinaus stellten wir fest, dass die wahrgenommene Auswirkung bei Schüler*innen mit anfänglich hoher inklusiver Einstellung ($EMM = 3,172$, $SD = 0,327$) im Vergleich zu Schüler*innen mit niedriger inklusiver Einstellung ($EMM = 2,245$, $SE = 0,349$) signifikant höher war, $p = .006$, $d = 0,841$, 95%-KI [-1,441, -0,242]. Schließlich wies eine signifikante Interaktion zwischen der anfänglichen Einstellung und der Exposition gegenüber der Intervention darauf hin, dass bei Schüler*innen mit hoher anfänglicher inklusiver Einstellung eine hohe Exposition zu einer höheren wahrgenommenen Auswirkung führte ($EMM = 3,607$, $SD = 0,226$) im Vergleich zu geringer Exposition ($EMM = 2,794$, $SD = 0,188$). Interessanterweise war in der Gruppe mit geringer Inklusivität eine geringe Exposition

($EMM = 2,421$, $SD = 0,497$) mit einer höheren wahrgenommenen Auswirkung verbunden als eine hohe Exposition ($EMM = 1,505$, $SD = 0,684$), obwohl die paarweisen Unterschiede aufgrund der geringen Anzahl von Teilnehmenden in den Subgruppen nicht signifikant sind.

Evaluation der Interventionsergebnisse

Vorläufige Analyse

Die Überprüfung der Verteilungen der Ergebnisvariablen liefert Hinweise auf einen Deckeneffekt, da die meisten Schüler*innen an den oberen Rändern der Skalen (oder nahe daran) bei den Messungen der inklusiven Einstellungen, der Toleranz gegenüber Fremdgruppen und der Vermeidung von Fremdgruppen punkten. Ein potenzieller Effekt der Intervention auf diese Ergebnisse ist daher von vornherein begrenzt.

Wir haben eine potenzielle Auswahlverzerrung hinsichtlich Unterschiede in den Merkmalen der Schüler*innen zwischen den Interventions- und Kontrollschulen untersucht. Eine logistische Regression der Ausgangswerte der Ergebnisvariablen zur Vorhersage der Zugehörigkeit zur Schule (siehe Anhang K) zeigte, dass die Teilnehmenden mit höherem sozioökonomischem Status weniger wahrscheinlich an der Interventionsschule waren, aber diejenigen, die älter waren und höhere durchschnittliche vorgeschriebene Inklusivitätsnormen hatten, eher an der Interventionsschule waren. Die Vergleichbarkeit der Schulen zwischen den Bedingungen wurde daher nicht bestätigt, und hinsichtlich unserer Ergebnismessungen scheint es, dass die Interventionsschule günstigere Normwahrnehmungen und Einstellungen aufweist. Angesichts dieser Unterschiede wurden bei der Analyse der Interventionswirkungen Kontrollen für demografische Variablen (Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund) durchgeführt. Diese offensichtliche Auswahlverzerrung unterstreicht auch die Bedeutung der Untersuchung der anfänglichen Inklusivitätseinstellungen als Moderator der Interventionswirkungen. Da Hypothese 2 und 3 Vergleiche zwischen Subgruppen innerhalb der Interventionsschule beinhalteten, führten wir eine weitere logistische Regressionsanalyse durch, um zu untersuchen, ob die anfängliche Leistung bei den Ergebnisvariablen die Gruppenkategorien der Sozialen Referent*innen im Vergleich zu Nicht-Referent*innen vorhersagte (siehe Anhang K). Die Ergebnisse legten nahe, dass Personen mit stärkeren Tendenzen, den Kontakt zu Mitgliedern von Fremdgruppen zu meiden, auch weniger wahrscheinlich Soziale Referent*innen waren. Es gab jedoch keine weiteren signifikanten Prädiktoren.

Die reduzierte Teilnahme zwischen den Erhebungszeitpunkten war erheblich, hauptsächlich aufgrund von Terminproblemen in den Schulen, die dazu führten, dass einige Schüler*innen und teilweise ganze Klassen während der Datenerhebung nicht verfügbar waren. Um potenzielle Fluktationsverzerrungen zu untersuchen, die die Interventionswirkungen erklären könnten oder mit ihnen interagieren könnten, führten wir eine Reihe von logistischen Regressionsmodellen durch, um den Status (beibehalten oder verloren) von Welle Tx zu Welle Tx-1 in den einzelnen Schulen vorherzusagen (siehe Anhang K). Die Analyse ergab, dass männliche Teilnehmende, die älter waren und eine höhere Toleranz gegenüber Fremdgruppen zeigten, weniger wahrscheinlich von T0 bis T1 erhalten blieben ($n = 606$) und wahrscheinlicher bei der Zwischenerhebung zu T1 verloren gehen ($n = 116$). Eine separate Analyse ergab, dass ältere Teilnehmende mit höherem sozioökonomischem Status an der Interventionsschule auch weniger wahrscheinlich von T0 bis T2 erhalten blieben ($n = 499$) und wahrscheinlicher bei T2 verloren gingen ($n = 223$). Nur das höhere Alter war mit einer höheren Wahrscheinlichkeit verbunden, bei T3 im Vergleich zu T0 verloren zu gehen ($n = 183$) und eine geringere Wahrscheinlichkeit, erhalten zu bleiben ($n = 539$). In der Kontrollschule waren die 432 erhaltenen Teilnehmer*innen von T0 bis T2 im Durchschnitt jünger als die 70 Teilnehmenden, die im Verlauf der Datenerhebungen nicht an allen Erhebungen teilgenommen haben. Da die Fluktationseffekte bei den Ergebnisvariablen hauptsächlich die demografischen Merkmale (Alter und sozioökonomischer Status) betrafen und die Ergebnisvariablen größtenteils keine signifikanten Prädiktoren der Fluktation waren, kamen wir zu dem Schluss, dass die Fluktation aufgrund von fehlenden Daten oder Unwilligkeit zur Teilnahme keine große Bedrohung für die interne Validität der Studie darstellt, obwohl die erzielten Unterschiede bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten.

Schließlich sind die bivariaten Korrelationen zwischen den Ergebnisvariablen für jede Schule und den Messzeitpunkten im Anhang L verfügbar. Wie erwartet waren höhere wahrgenommene präskriptive und deskriptive Inklusivitätsnormen mit toleranteren Einstellungen und geringeren Tendenzen zur Vermeidung von Fremdgruppen verbunden.

Hypothese 1: Gesamt-Schulverbesserung moderiert durch anfängliche Inklusivitätseinstellungen

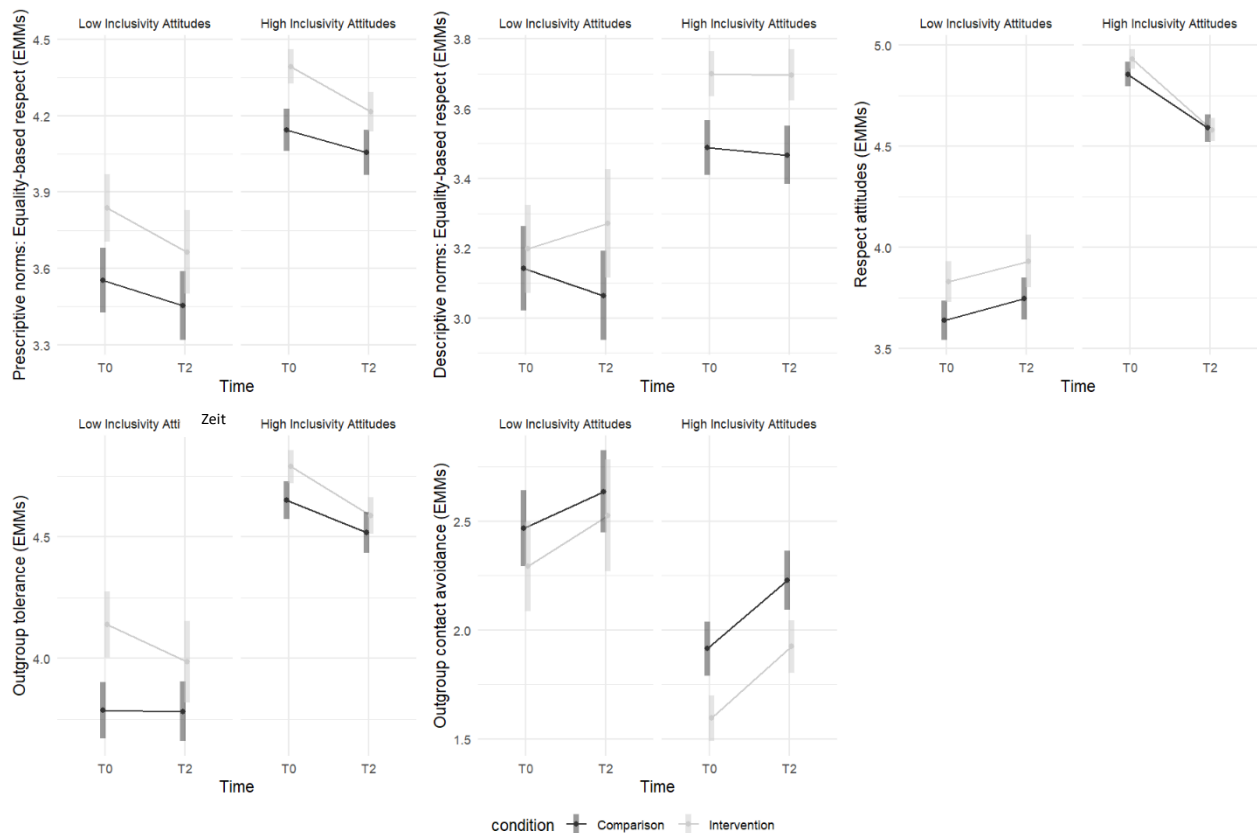
Statistische Zusammenfassungstabellen und detaillierte Ergebnisse für alle Ergebnisbewertungen sind im Anhang E verfügbar. Abbildungen 5-7 zeigen die geschätzten marginalen Mittelwerte (EMMs) für wahrgenommene Normen und Toleranzergebnisse für die Hypothesen 1-3. Hinsichtlich der ersten Hypothese gab es keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Bedingung und Zeit, was darauf hindeutet, dass es in der Gesamtstichprobe keine unterschiedlichen Veränderungen von T0 zu T2 zwischen den Schulen gab. Darüber hinaus wurden keine dreifachen Interaktionen zwischen anfänglichen Inklusivitätseinstellungen,

Bedingung und Zeit festgestellt, was gegen Hypothese 1 spricht, wonach die Intervention für Schüler*innen mit anfänglich geringeren Inklusivitätseinstellungen wirksamer sein sollte.

Eine explorative Untersuchung geplanter Vergleiche zwischen Subgruppen nach anfänglichen Einstellungen und Bedingungen zeigt, dass in der Interventionsschule die vorgeschriebene Gleichberechtigung, Respekt und Zusammengehörigkeit zwischen T0 und T2 bei denen mit in Relation höheren anfänglichen Einstellungen zu Beginn der Studie signifikant abnahmen. Darüber hinaus gab es in beiden Schulen eine mittelgroße Abnahme der Toleranz und eine Zunahme der Vermeidungstendenzen gegenüber Minderheiten bei Personen mit höheren anfänglichen Einstellungen. Die anfänglich beschriebenen politischen Ereignisse, die gesamtgesellschaftlich thematisiert wurden, könnten diese Abnahme erklären. Gleichwohl gibt es keine erhobene Daten, die eine Verbindung zwischen Toleranzverhalten in der Schule im Verhältnis zu dem Toleranzverhalten außerhalb der Schule herstellen.

Abbildung 5

Estimated Marginal Means der Outcome-Variablen als Funktion der initialen Respekt-Einstellungen, Bedingung und Zeit (Hypothese 1)



Note. EMMs = Estimated Marginal Means. Modelle sind gemischte lineare 3-Level-Modelle mit Random Intercepts für Teilnehmende in eingebetteten Klassen. Alle Modelle sind kontrolliert für Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und

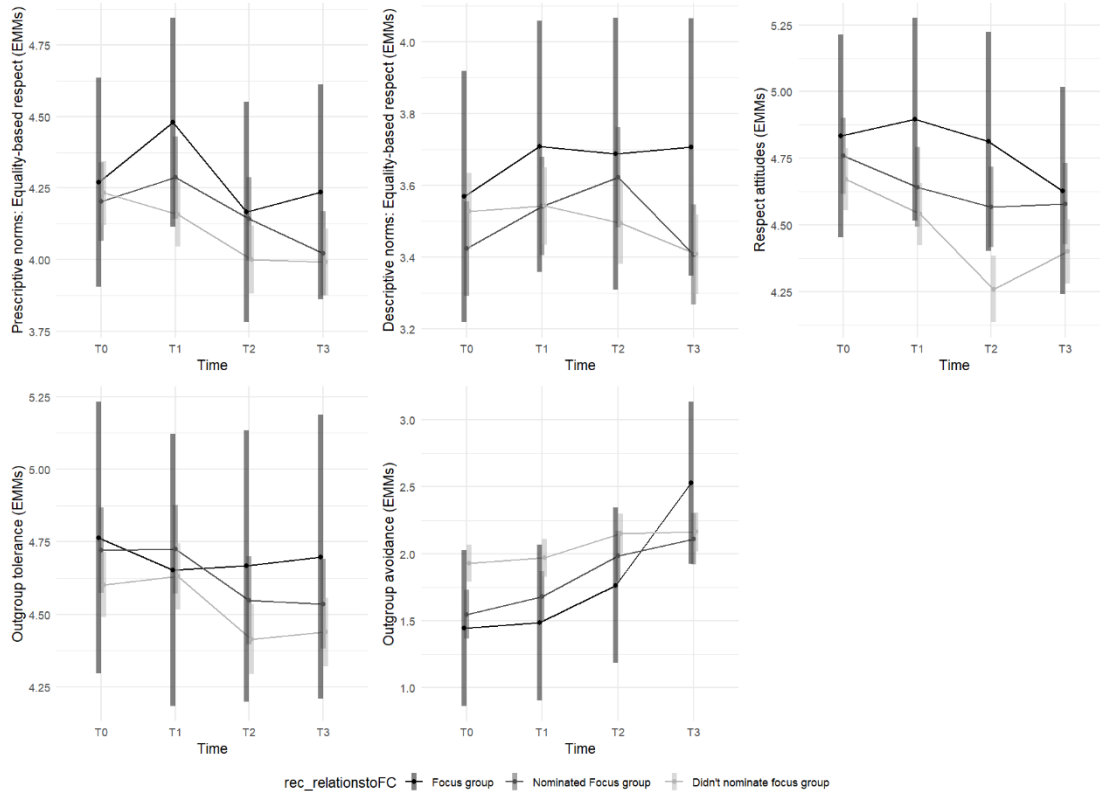
sozioökonomischem Status. Fehlerbalken bilden 95% KIs ab.

Hypothese 2: Zunahme der Toleranz durch Beziehungen zu Mitgliedern der Fokusgruppe (nur in der Interventionsschule, Klassen 7-9)

Hypothese 2 bezieht sich auf den zentralen Mechanismus des Gruppeneinflusses und besagt, dass einzelne Schüler*innen mit ausgehenden Verbindungen zu ausgewählten Sozialen Referent*innen, die die Fokusgruppe für die Intervention bildeten, stärker davon beeinflusst werden als Schüler*innen ohne solche Verbindungen. Insgesamt sind die Ergebnisse nicht konsistent mit Hypothese 2. Eine signifikante Interaktion zwischen den Beziehungen zur Fokusgruppe und der Messzeit wurde für die Kontaktvermeidung festgestellt. Geplante Vergleiche zeigten eine Zunahme der Kontaktvermeidung in der Fokusgruppe zu T3 im Vergleich zu T0 und T1, im Vergleich zu einer langsameren Zunahme bei Schüler*innen mit Verbindungen zu Sozialen Referent*innen in der Fokusgruppe und einer geringeren Verschlechterung bei Schüler*innen ohne Verbindungen zu Fokusgruppenmitgliedern.

Abbildung 6

Estimated Marginal Means der Outcome Variablen als Funktion der Verbindungen zu Fokusgruppenmitgliedern Zeit in Klassen 7-9, Interventionsschule (Hypothese 2)



Note. EMMs = Estimated Marginal Means. Modelle sind gemischte lineare 3-Level-Modelle mit Random Intercepts für Teilnehmende. Fehlerbalken bilden 95% KIs ab.

Eine explorative Analyse geplanter Vergleiche zeigte, dass die Mitglieder der Fokusgruppe selbst eine Zunahme der wahrgenommenen präskriptiven und deskriptiven Normen erlebten, als diese nach dem ersten Teil der Intervention im Vergleich zum Ausgangspunkt gemessen wurden, obwohl diese Unterschiede möglicherweise aufgrund der geringen Anzahl von Teilnehmenden in der Fokusgruppe nicht signifikant waren. Bei Schüler*innen mit Verbindungen zur Fokusgruppe fanden wir eine signifikante mittelgroße Abnahme der vorgeschriebenen Normen des Respekts zwischen T1 und T3 sowie der deskriptiven Normen zwischen T2 und T3. Dennoch zeigten **Schüler*innen ohne Verbindungen zur Fokusgruppe eine deutlichere Verschlechterung**

der Normwahrnehmungen und Einstellungen in allen Ergebnisvariablen, außer bei den präskriptiven Dialognormen und insgesamt deskriptiven Inklusivitätsnormen. Dies könnte darauf hindeuten, dass Schüler*innen mit Verbindungen zur Fokusgruppe unterschiedlich von der Intervention beeinflusst werden, obwohl, wie oben erwähnt, keine signifikanten Interaktionen auftraten und daher Hypothese 2 abgelehnt werden sollte³.

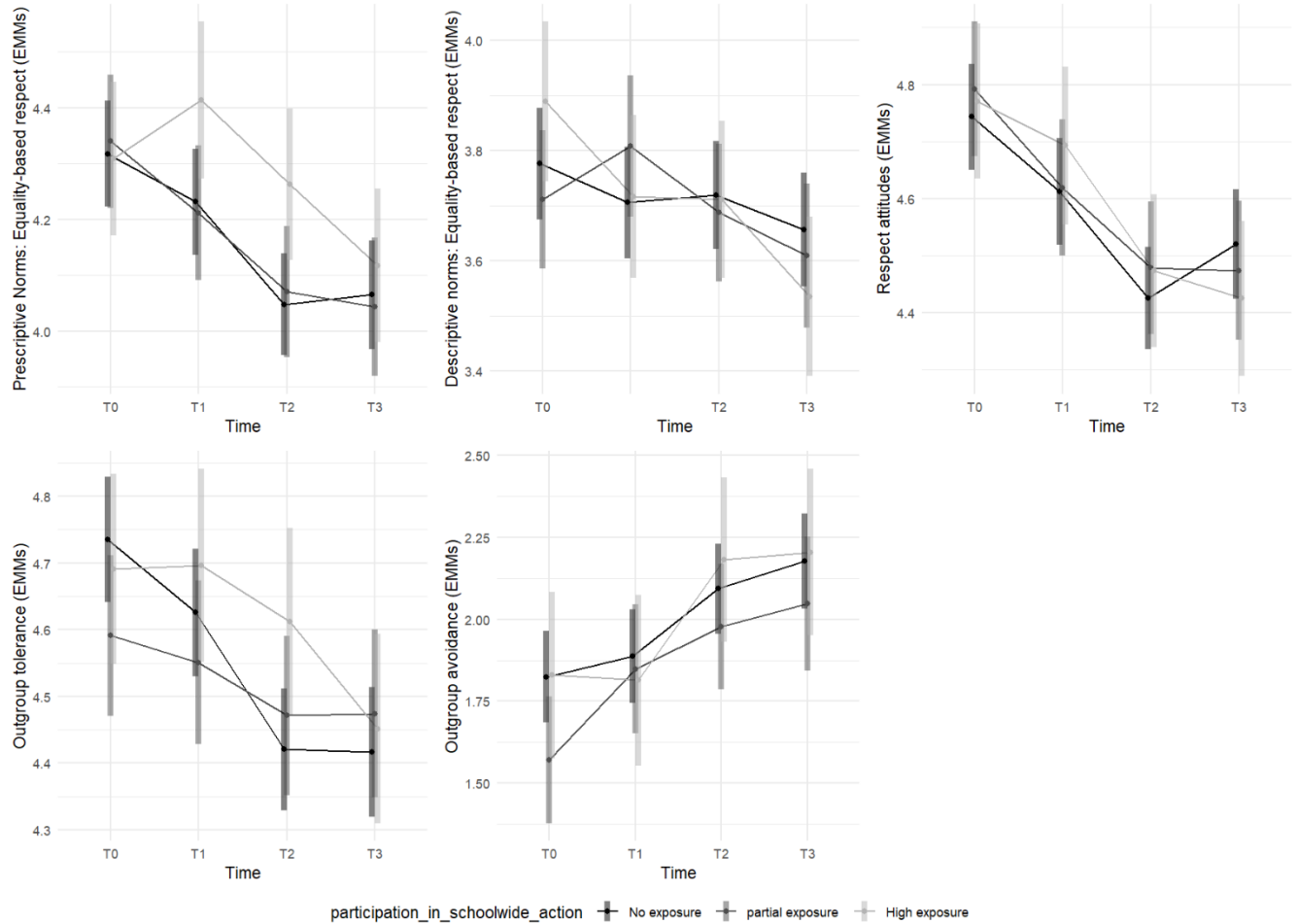
Hypothese 3: Zunahme der Toleranz durch Beteiligung an schulweiten Maßnahmen

Die abschließende Ergebnisgruppe untersuchte die Rolle der Beteiligung an schulweiten Maßnahmen, die von der Fokusgruppe ermöglicht wurden, bei der Verstärkung potenziell positiver Interventionswirkungen. Die Analyse umfasste nur diejenigen, die an T2 teilgenommen und ihre Teilnahme an den von Schüler*innen geleiteten Initiativen angegeben hatten. Für präskriptive Normen wurden signifikante Zeiteffekte beobachtet, was insgesamt einen Rückgang des wahrgenommenen respektvollen und zusammengehörigen Verhaltens auf der Basis von Gleichberechtigung zu T2 und T3 im Vergleich zu T0 sowie der wahrgenommenen Normen des Dialogs von T0 bis T3 nahelegte. Ein ähnlicher Rückgang von T0 zu den folgenden Testzeitpunkten zeigte sich auch bei der Toleranz gegenüber Fremdgruppen.

³ Wir führten eine zusätzliche explorative Analyse durch und untersuchten die potenzielle moderierende Rolle der durchschnittlichen Distanz zu den Mitgliedern der Fokusgruppe auf der Grundlage des sozialen Netzwerkabstandsmaßes. Die einzige signifikante Interaktion zwischen der durchschnittlichen Entfernung von der Fokusgruppe und der Zeit wurde für die Toleranz gegenüber Fremdgruppen festgestellt. Die Untersuchung der bedingten Effekte legt nahe, dass es bei denen mit relativ geringer Nähe zu zufällig ausgewählten sozialen Referenzpersonen (d. h. höherer durchschnittlicher Entfernung) keine signifikanten Veränderungen in der Toleranz gegenüber Fremdgruppen zwischen T0 und T3 gab. Im Gegensatz dazu gab es bei denen mit hoher Nähe zu zufällig ausgewählten sozialen Referenzpersonen eine signifikante Abnahme der Toleranz gegenüber Fremdgruppen zwischen T0 und T2 und von T0 bis T3. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zur Hypothese, dass diejenigen, die mehr Möglichkeiten für absichtlichen, sinnvollen Kontakt mit Mitgliedern der Fokusgruppe haben, positiver beeinflusst werden als diejenigen, die weniger Möglichkeiten für solchen Kontakt haben (wie durch ihre Netzwerkentfernung angezeigt).

Abbildung 7

Estimated Marginal Means der Outcome-Variablen als Funktion der Exposition zur schulweiten Aktion und Zeit, Interventionsschule (Hypothese 3)



Note. EMMs = Estimated Marginal Means. Modelle sind gemischte lineare 3-Level-Modelle mit Random Intercepts für Teilnehmende. Fehlerbalken bilden 95% KIs ab.

Signifikante Schätzungen der Interaktionseffekte zwischen den Beteiligungsgruppen und der Zeit ergaben sich für präskriptive Gleichberechtigung, deskriptive Inklusivitätsnormen und Toleranz. Geplante Kontraste zeigten, dass die präskriptive Gleichberechtigung im Durchschnitt bei Schüler*innen mit geringer Beteiligung kurzfristig (von T0 bis T2) signifikant und mäßig abnahm, während sie bei denen mit hoher Beteiligung unverändert blieb. Die deskriptiven Normen nahmen bei stark beteiligten Schüler*innen im langfristigen Verlauf (von T0 bis T3) signifikant ab, mit einer großen Effektstärke ($d = 0,748$), während sie bei gering beteiligten Schüler*innen unverändert blieben. Schließlich nahmen die durchschnittlichen Toleranzniveaus

bei den schwach beteiligten signifikant ab, und zwar sowohl in T2 als auch in T3, und bei den stark beteiligten signifikant ab, allerdings nur bei T3, mit mittelgroßen Effekten im Vergleich zur Ausgangssituation, während sie bei teilweise beteiligten ab T1 nach einem Rückgang von T0 bis T1 weitgehend konstant blieben. Interessanterweise waren die anfänglichen Werte der deskriptiven Inklusivitätsnormen in der stark beteiligten Gruppe im Vergleich zu den gering (Schätzwert = -0,219, $p = .017$) oder teilweise beteiligten Gruppen (Schätzwert = -0,238, $p = .016$) höher. Dies könnte darauf hinweisen, dass eine Absicht zur Teilnahme an der Maßnahme oder andere strukturelle Unterschiede zwischen den Beteiligungsgruppen bestanden. Explorative paarweise Vergleiche zeigten weitere Rückgänge in den Ergebnissen über die Zeit in allen drei Beteiligungsgruppen, ähnlich dem Trend, der in der vorherigen Analyse beobachtet wurde.

Vortesteffekte

Das Gewinnen von zusätzlichen 70 Teilnehmenden in der Kontrollschule, die nicht zu T0 getestet wurden, ermöglichte eine ad-hoc-Analyse potenzieller Vortesteffekte, die den negativen Trend, der in beiden Bedingungen beobachtet wurde, erklären könnten. In der Interventionsschule wurden nicht genügend Teilnehmende gewonnen, die nicht zuvor getestet wurden, um eine Untersuchung von Vortesteffekten zu ermöglichen. Die Ergebnisse der logistischen Regression von demografischen Prädiktoren und T2-Ergebnisvariablen zur Vorhersage der Teilnahme zu T0 ergaben, dass nur das Alter die Vortestgruppen signifikant vorhersagte, und die vorgetesteten Teilnehmenden waren im Durchschnitt älter als diejenigen, die nicht vorgetestet wurden. Daher konnten wir zu dem Schluss kommen, dass in den Daten keine Hinweise auf einen Vortesteffekt gefunden wurden.

Nachhaltigkeit der Intervention

Im verzögerten Follow-up fragten wir die Mitglieder der Fokusgruppe, ob sie Freundschaften mit anderen Mitgliedern der Fokusgruppe aufrechterhalten hätten. Nur ein Teilnehmender gab an, keinen Kontakt zu anderen Teilnehmenden mehr zu haben, während die anderen angaben, mit einem (27%), zwei (27%), drei (27%) oder vier (13%) anderen Mitgliedern der Fokusgruppe befreundet zu sein. Neun Mitglieder der Fokusgruppe gaben auch an, dass sie im folgenden Schuljahr an zusätzlichen Diskussionen oder Aktivitäten zu „Together for Tolerance“ mit anderen Gruppenmitgliedern teilgenommen haben. In der gesamten Schule gaben 78 Schüler*innen (15%) an, dass sie im gleichen Schuljahr, in dem das Programm umgesetzt wurde, an anderen Aktivitäten zum Thema Toleranz zwischen Menschen aus verschiedenen Gruppen teilgenommen haben, und 61 Schüler*innen (11%) nahmen an solchen Aktivitäten im folgenden Schuljahr zum Zeitpunkt der Testung (T3) teil. Zu den genannten Aktivitäten gehörten Schüler*innenaustauschprogramme im Ausland, klimabezogene Aktivitäten,

Informationsveranstaltungen und Diskussionen sowie Aktivitäten im Rahmen der Initiativen „Schule ohne Rassismus -Schule mit Courage“.

Angesichts der hohen Zufriedenheit sowohl bei Lehrer*innen als auch bei Schüler*innen haben die Mitglieder des Interventions-Teams Diskussionen mit der Schulleitung über eine weitere Beteiligung der Fokusgruppenmitglieder und der breiteren Schüler*innenschaft an der Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Förderung von Toleranz nach der einmaligen zeitlich begrenzten Intervention initiiert. Zusätzlich zu Treffen, um die Ergebnisse mit Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern zu besprechen, hat die Schule drei Arbeitsgemeinschaften eingerichtet, die Rahmen für freiwillige Aktivitäten außerhalb des Unterrichts bieten, um intergrupale Freundschaften und Zusammenarbeit und gegenseitiges Verständnis und Konfliktlösung zu fördern, sowie jährliche Aktionstage zu den Themen Diskriminierung, Vielfalt und Demokratie zu organisieren.

ZUSAMMENFASSUNG

Mehr Toleranz, Verständnis und harmonische Beziehungen zwischen Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen in einer sich schnell diversifizierenden Gesellschaft zu schaffen, ist eine der größten Herausforderungen unserer Zeit. Wenn Vorurteile und Voreingenommenheit unter jungen Menschen unbehandelt bleiben, können sie sich weiterentwickeln und zu schwerwiegenden Verhaltensabweichungen wie Hassverbrechen und gewaltsamem Extremismus führen (Beelmann, 2020). Während die meisten Interventionen durch direkte Einflüsse, die Wahrnehmungen und Verhaltensweisen bei Jugendlichen verändern, haben soziale Netzwerkinterventionen in verschiedenen Bereichen in jüngster Zeit gezeigt, dass sie effektiv sind, indem sie den sozialen Einfluss von Gleichaltrigen nutzen, um gewünschte Normen und Ergebnisse zu verbreiten. Ganzheitliche Schulprogramme können wirksam sein, um die zwischenmenschlichen Beziehungen in Schulen zu verbessern, erfordern jedoch umfangreiche Ressourcen und umfassende, langwierige Interventionen, die alle Elemente des ökologischen Systems innerhalb der Beziehungen der Schüler*innen umfassen und entwickeln. Im Gegensatz dazu wird der Soziale Referent*innenansatz als eine nachhaltige Strategie betrachtet, um Veränderungen auf Schulebene zu bewirken, während gleichzeitig relativ geringe Ressourcen und Personal benötigt werden.

Aufbauend auf diesen Entwicklungen bietet dieser Artikel einen kurzen Überblick über die Entwicklung, Umsetzung und Pilotbewertung einer neuartigen schulischen Intervention zur Förderung von Normen des respektvollen Umgangs auf der Basis von Gleichberechtigung, Zusammengehörigkeit und Dialog und damit zur Stärkung der intergruppalen Toleranz und Zusammenarbeit über Gruppengrenzen hinweg. Soweit uns bekannt ist, handelt es sich hierbei um den ersten Versuch, die Machbarkeit einer sozialen Netzwerkintervention unter Jugendlichen zu bewerten, die darauf abzielt, die intergruppalen Beziehungen in schulischen Netzwerken zu verbessern. Obwohl wir keine klaren Fortschrittskriterien festgelegt haben, glauben wir, dass die Intervention die Bedingungen für eine erfolgreiche Machbarkeit hinsichtlich der Umsetzung erfüllt hat, und wir sind zuversichtlich, dass der erste Versuch, unsere Intervention in der realen Welt umzusetzen, erfolgreich war. „Together for Tolerance“ wurde von verschiedenen Interessengruppen akzeptiert und wie geplant umgesetzt, mit nur geringfügigen Änderungen, die das Potenzial für ihre Wirksamkeit nicht negativ beeinflussen sollten. Das Programm erhielt eine hohe institutionelle Unterstützung in der Interventionsschule und stieß bei ausgewählten Sozialen Referent*innen auf eine hohe Akzeptanz und Loyalität die bereit waren, Führungsrollen bei der Verbreitung von Inklusivitätsnormen in ihrer Schule zu übernehmen und während des gesamten Programms aktiv und engagiert waren. Des Weiteren war der Gewinn von Sozialen Referent*innen und

deren Beteiligung an den einzelnen Gruppentreffen, über einen Zeitraum von drei Monaten erfolgreich. Dies ist vor allem mit Blick auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hervorzuheben. Wie auch Paluck et al (2016) bemerkt, hat der Ansatz der Sozialen Referent*innen den Vorteil, dass Jugendliche angesprochen werden, die im Rahmen regulärer Schulaktivitäten häufig übersehen werden. Die Tatsache das Schüler*innen nicht auf Grund ihrer bestehenden Motivation ausgewählt werden, kann jedoch auch eine besondere Herausforderung für das langfristige Engagement der Schüler*innen darstellen. Die Bestätigung der Fokusgruppenmitglieder, dass sie sich respektiert, sicher und wertgeschätzt fühlten und dass ihre Meinungen und Ideen wichtig sind, bekräftigte das Engagement der Intervention, Autorität von Lehrkräften zu vermeiden und Schüler*innen mit Würde, Respekt und hohem Status zu behandeln (Yeager et al., 2018). Obwohl nicht alle Fokusgruppenmitglieder an allen Sitzungen teilnahmen, stieg niemand während der Intervention aus der Gruppe aus. Es kam zu Terminüberschneidungen, die jedoch keine starke Hürde für die Teilnahme und Umsetzung darzustellen schienen. Es ist auch wahrscheinlich, dass die Teilnahme für die Fokusgruppenmitglieder im Laufe des Programms wichtiger wurde, da sie sich durch das Programmengagement Verpflichtungen und soziale Beziehungen zu den Facilitator*innen und anderen Gruppenmitgliedern entwickelten. In dieser Hinsicht war das Engagement der Fokusgruppe hoch und entsprach dem in ähnlichen Programmen gefundenen Engagement (z. B. Mitchell et al., 2021; Paluck et al., 2016). Sowohl Fokusgruppenmitglieder als auch die der Intervention ausgesetzte Personen äußerten hohe Zufriedenheit mit der Intervention und schätzten ihre Wirksamkeit als hoch ein. Darüber hinaus war die Teilnahme an der Datenerhebung hoch, 70% in der Interventionsschule und 60% in der Kontrollschule, wobei die reduzierte Teilnahme mehr auf Terminüberschneidungen und Verfügbarkeit zurückzuführen war als auf mangelnde Bereitschaft, vergleichsweise lange Fragebögen auszufüllen.

Ähnlich wie Bowes et al. (2019), die das ROOTs-Programm an den indonesischen Kontext angepasst haben, sind wir uns auch bewusst, dass der **Aufbau einer starken Beziehung zu den Schulmitarbeiter*innen** eine wesentliche Komponente für die erfolgreiche Durchführbarkeit und Akzeptanz der Intervention war. Das Engagement, die Unterstützung und die Zusammenarbeit mit der didaktischen Leitung, die unsere Hauptansprechpartner in der Schule war, half zweifellos, gegenseitiges Vertrauen und Teamarbeit zwischen den Schulmitarbeiter*innen, teilnehmenden Schüler*innen und dem Projektteam aufzubauen. Die beiden geschulten Moderator*innen, die die Intervention leiteten, konnten das Vertrauen und die Zusammenarbeit der Sozialen Referent*innen gewinnen, was auch für ihre Selbstwirksamkeit und Motivation während des gesamten Prozesses entscheidend war.

Darüber hinaus konnten wir potenzielle Interventionswirkungen longitudinal abschätzen, indem wir vier Datenwellen in der Interventionsschule (und zwei in der Wartelisten-Kontrollschule) genutzt haben. Die Rücklaufquoten in jeder Welle waren relativ hoch. An

important limitation of the current feasibility study is that we clearly saw ceiling effects: students in both schools were already very high on our outcome measures (such as tolerance and inclusivity norms). Unfortunately, this was especially true for the intervention school. Therefore, our goal to further improve these outcomes was hampered by the reality that the outcomes were already high, and future studies should examine the program in schools where there is more potential for actually improving tolerance and social norms.

Obwohl viele Schüler*innen die Intervention als positiv für die Beziehungen zwischen den Schüler*innen in der Schule wahrnahmen, finden wir nur wenig Hinweise auf die Wirksamkeit der Intervention und auf die Wirkungskette, die wir im Logikmodell formuliert haben, weder wenn wir die Interventionsschulen mit Kontrollschulen innerhalb von Gruppen nach anfänglichen Inklusivitätsattitüden vergleichen, noch wenn wir versuchen, soziale Einfluss- und Expositionsmechanismen aufzudecken, durch die Inklusivitätsnormen von Sozialen Referent*innen im gesamten Schulleitbild verbreitet werden könnten. Stattdessen stellen wir eine eher konsistente Abnahme der wahrgenommenen Inklusivitätsnormen und Toleranz sowohl in den Interventions- als auch in den Kontrollschulen fest, was es schwierig macht, Veränderungen der Intervention zuzuschreiben. Dennoch legen die Ergebnisse auch nahe, dass die Intervention nicht einfach nur diejenigen anspricht, die sich bereits inhaltlich angesprochen fühlen. Indem sie sich in die natürliche Umgebung der Schule einfügen und vertraute soziale Interaktionen nutzen, können von Peers geleitete Interventionen wie „Together for Tolerance“ einen Vorteil haben, um mögliche geringe Motivation bei Schüler*innen zu überwinden. Auf diesem Weg können Schüler*innen angesprochen werden, die indirekten Interventionen nicht teilnehmen würden (siehe Landry & Halperin, 2023).

Darüber hinaus ergab die Analyse der Ergebnisse, dass Mitglieder der Fokusgruppe nicht denselben Trend zeigten wie andere Schüler*innen. Die Ergebnisse, dass die Fokusgruppe möglicherweise der Hauptnutznießer der Intervention ist, **stimmen mit einer kürzlich durchgeführten Studie von Wade et al. (2022) überein**, die eine metaanalytische Wirkung von schulischen Peer-Leader-Interventionen auf Soziale Referent*innen (die als Peer-Leader bezeichnet werden) selbst fand, vor allem in Einstellungen zum Mobbing, zur Literalität und zum Selbstwertgefühl, wobei die Ergebnisse bei Verhaltensergebnissen gemischt waren. Zum Beispiel untersuchte Boulton et al. (2021) eine Intervention zur Anti-Mobbing-Ausbildung für Schüler*innen verschiedener Altersgruppen und zeigte, dass das Bereitstellen von Anleiter*innen unter Schüler*innen und die Möglichkeit, andere über Mobbing zu unterrichten, dazu führte, dass sie über Mobbing in neuartiger Weise nachdachten und sich verstärkt damit auseinandersetzten. Ähnlich könnte es sein, dass **die Zuweisung unserer zufällig ausgewählten Sozialen Referent*innen zu einer Rolle, eine schulweite Intervention zur Förderung von Inklusivitätsnormen und Toleranz zu leiten, und der umfassende Prozess der Fokusgruppensitzungen eine sehr bedeutsame direkte**

Intervention war, die ihr Engagement für intergrupale Toleranz und Zusammenarbeit in der Schule stärkte.

Tabelle 1

Nachhaltigkeitsbewertung der Theorie des Wandels: Zusammenfassung der Evidenz und Empfehlungen für die weitere Umsetzung und Evaluation

Bereiche und Mechanismen	Zusammenfassung der Evidenz	Empfehlungen für die weitere Umsetzung und Evaluation
Ausgangsnormen und Verhaltensweisen	Hohe anfängliche wahrgenommene Normen für Respekt und Einstellungen sowie Toleranz	Fokus auf Schulen mit hoher Diversität, die Herausforderungen in den Beziehungen der Schüler*innen sowie häufiger intolerantes Verhalten erleben (vielleicht aus niedrigeren Rängen)
Fokusgruppensitzungen: hohe Autonomie, sichere und respektierte Umgebung Ausgewählte soziale Bezugsgruppen verstehen, akzeptieren und wenden Normen für gleichberechtigten Respekt	Hohe Akzeptanz, Engagement, Effektivität und Zufriedenheit Respekt-Normen sind möglicherweise in schulweiten Maßnahmen weniger prominent (siehe Diskussion)	Als Mechanismen beibehalten Betonung konkreter Verhaltensweisen, die respektvoll und tolerant sind; Betonung der kognitiven Verknüpfung zwischen sozialen Bezugsgruppen und solchen Verhaltensweisen
Schüler*innen beobachten die Demonstration von Respekt-Normen durch schulweite Maßnahmen	Unzureichende Exposition gegenüber schulweiten Maßnahmen in der gesamten Schule; Fokus der Maßnahmen auf Diskriminierung statt auf Lösungen (siehe Ergebnisse)	Nicht in Fokusgruppen einbezogene Schüler*innen bei der Identifizierung von Problemen in ihrer Schule durch eine erweiterte Aktivität des „etwas verändern“-Kastens einbeziehen; Ein Toolkit mit konkreten Ideen und Vorschlägen für sinnvolle, wirkungsvolle Aktivitäten erstellen und gleichzeitig eigenständiges Handeln der Schüler*innen fördern
Sozialer Einflussmechanismus zur Verbreitung von Respekt-Normen	Kein Nachweis von Auswirkungen (siehe Ergebnisse)	In dieser Phase die Theorie des Wandels beibehalten, während der Fokus auf der Verbesserung der Möglichkeiten zur Wirkung liegt
Einhaltung von Respekt-Normen steigert die intergrupale Toleranz und Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen in der Schule und darüber hinaus	Nur korrelierende Evidenz	Mehr Forschung zur Rolle von gleichberechtigten Respekt-Normen bei der Förderung toleranter Verhaltens anregen, um die Theorie zu stärken und eine Evidenzbasis zu schaffen
Messung von Ergebnissen	Keine positiven Ergebnisse festgestellt (siehe Ergebnisse)	Stärker auf wahrgenommene Normen

Bereiche und Mechanismen	Zusammenfassung der Evidenz	Empfehlungen für die weitere Umsetzung und Evaluation
Schulbeteiligung und -unterstützung	Hohe Unterstützung, Beteiligung und Ermutigung durch die Schule; Einsatz für einen langanhaltenden Prozess (siehe Ergebnisse)	konkreten respektvollen und toleranten Verhaltens fokussieren; partizipativen Ansatz bei der Skalenentwicklung verstärken; Maße für affektive Polarisierung hinzufügen Als Mechanismen beibehalten Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und institutionelle Diskriminierung in der Schule einbeziehen
Eltern- und Gemeinschaftsbeteiligung	Geringe Beteiligung an Online- Informationsveranstaltungen für Eltern, erhebliche Abmeldequoten	Eltern den Zugang zu (übersetzten) Materialien erleichtern (eine dedizierte Webseite, togetherfortolerance.de) Unterstützungs- und Beteiligungskanäle für Eltern erweitern (E-Mails, Handouts), dabei jedoch einen „leichten“ Ansatz beibehalten
Programmnachhaltigkeit	keine ausreichenden eingebauten Mechanismen für kontinuierliche Beteiligung von Schulen und Schüler*innen (siehe Diskussion)	Mechanismen für die Aufrechterhaltung schaffen, wie z. B. Führungsprogramme, eigenständige Umsetzung des Ansatzes der sozialen Bezugsgruppen durch das Personal

Schlussfolgerungen und praktische Implikationen

Die Machbarkeitsstudie war entscheidend, um die Grenzen des Programms zu verstehen und das Programm in Richtung nachhaltige Effekte zu optimieren. Tabelle 1 fasst die Belege für den Mechanismus des Programms und abgeleitete Empfehlungen für zukünftige Umsetzungen zusammen. Ein letzter Punkt sollte in Bezug auf die Aufrechterhaltung von „Together for Tolerance“ gemacht werden. Pettigrew (2011) argumentierte, dass Interventionen, die darauf abzielen, eine normative Veränderung aufrechtzuerhalten, eine entscheidende Voraussetzung für die Nachhaltigkeit von Interventionen erfüllen, da sie das kritische Merkmal der Beständigkeit aufweisen. Letztendlich sollte die Nachhaltigkeit eine wichtige Priorität für alle Beteiligten sein, stellt jedoch nach wie vor eine große Herausforderung für evidenzbasierte Interventionen dar (Hailemariam et al., 2019). Eine Möglichkeit für nachhaltiges Handeln besteht darin, Lehrer*innen zu schulen, „Together for Tolerance“ eigenständig und jährlich umzusetzen. Ein webbasiertes Tool könnte beispielsweise verwendet werden, um Lehrer*innen bei der Identifizierung und Auswahl von Sozialen Referent*innen zu begleiten, und das Lehrplan- und Aktivitätenhandbuch kann zur internen Durchführung des Programms verwendet werden. Dadurch könnte das Engagement der Schulen zur Förderung von Inklusivitätsnormen gesteigert werden, und man kann langfristig auf nachhaltige, grundlegende positive Veränderungen gegen den sozialen Trend wachsender Intoleranz und affektiver Polarisierung hoffen.

QUELLENVERZEICHNIS

- American Jewish Committee. (2022). *American Jewish Committee Surveys German General and Jewish Populations on Antisemitism*. <https://www.ajc.org/news/american-jewish-committee-surveys-german-general-and-jewish-populations-on-antisemitism>
- Amir, D., Valeggia, C., Srinivasan, M., Sugiyama, L. S., & Dunham, Y. (2019). Measuring subjective social status in children of diverse societies. *PLoS One*, *14*(12), e0226550.
- Bartl, W., & Sackmann, R. (2014). Path dependency, demographic change, and the (de-) differentiation of the German secondary school system. *Zeitschrift für Soziologie*, *43*(1), 50-69.
- Beelmann, A. (2020). A social-developmental model of radicalization. An integration of existing theories and empirical research. *International Journal of Conflict and Violence*, *14*, 1–14. <https://dx.doi.org/10.4119/ijcv-3778>
- Beelmann, A. (2021). Concept of and approaches toward a developmental prevention of radicalization: Promising strategies to keep young people away from political, religious, and other forms of extremism. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, *104*(3), 298-309.
- Beelmann, A., & Lutterbach, S. (2022). Developmental prevention of prejudice: Conceptual issues, evidence-based designing, and outcome results. *Review of General Psychology*, *26*(3), 298-316.
- Benner, A. (2017). The toll of racial/ethnic discrimination on adolescents' adjustment. *Child development perspectives*, *11*(4), 251-256.
- Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R., & Cheng, Y. P. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist*, *73*, 855–883.

- Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Mit Online-Materialien*. Beltz.
- Bezrukova, K., Spell, C. S., Perry, J. L., & Jehn, K. A. (2016). A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation. *Psychological bulletin*, *142*(11), 1227-1274.
- Blakemore, S.J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, *65*, 187–207. doi:10.1146/annurevpsych-010213-115202
- Boin, J., Rupar, M., Graf, S., Neji, S., Spiegler, O., & Swart, H. (2021). The generalization of intergroup contact effects: Emerging research, policy relevance, and future directions. *Journal of Social Issues*, *77*(1), 105-131.
- Bonell, C., Farah, J., Harden, A., Wells, H., Parry, W., Fletcher, A., ... & Moore, L. (2013). Systematic review of the effects of schools and school environment interventions on health: evidence mapping and synthesis. *Public Health Research*, *1*(1).
- Bowes, L., Aryani, F., Ohan, F., Haryanti, R. H., Winarna, S., Arsianto, Y., ... & Minnick, E. (2019). The development and pilot testing of an adolescent bullying intervention in Indonesia—the ROOTS Indonesia program. *Global Health Action*, *12*(1), 1656905.
- Brauer, M., Dumesnil, A., & Campbell, M.R. (2021). "Using a social marketing approach to develop a pro-diversity intervention", *Journal of Social Marketing*, *11*(4), 469-488. <https://doi.org/10.1108/JSOCM-09-2020-0174>
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2012). Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel—Deutschland im internationalen Vergleich. *Soziologische Bildungsforschung*, 346-373.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 74–103). Wiley. doi:10.1002/9780470479193.adlpsy002004

Bruhn, E. (2022, Mar. 23). Der Krieg auf dem Schulhof. Taz.de.

<https://taz.de/Diskriminierung-von-russischen-Menschen/!5839133/>

Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 591-621.

Civitillo, S., Göbel, K., Preusche, Z., & Jugert, P. (2021). Disentangling the effects of perceived personal and group ethnic discrimination among secondary school students: The protective role of teacher–student relationship quality and school climate. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(177), 77-99.

Costello, M., & Dillard, C. (2019). Assessing--and Interrupting--Intolerance at School. *American Educator*, 43(3), 4-7.

Craig, P., Dieppe, P., Macintyre, S., Michie, S., Nazareth, I., & Petticrew, M. (2008).

Developing and evaluating complex interventions: the new Medical Research Council guidance. *BMJ*, 337.

Crocetti, E., Albarello, F., Prati, F., & Rubini, M. (2021). Development of prejudice against immigrants and ethnic minorities in adolescence: A systematic review with meta-analysis of longitudinal studies. *Developmental Review*, 60.

<https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100959>

Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554(7693), 441-450.

Diehl, C., & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Eds.). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (pp. 243–286). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_6.

Dobbin, F., & Kalev, A. 2016. Why diversity programs fail. *Harvard Business Review*, 94(7), pp. 52–60

- Douglass, S., Mirpuri, S., English, D., & Yip, T. (2016). They were just making jokes”: Ethnic/racial teasing and discrimination among adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22, 69–82. <https://doi.org/10.1037/cdp0000041>
- Dessel, A., & Rogge, M. E. (2008). Evaluation of intergroup dialogue: A review of the empirical literature. *Conflict Resolution Quarterly*, 26(2), 199-238.
- Farrow, K., Grolleau, G., & Ibanez, L. (2017). Social norms and pro-environmental behavior: A review of the evidence. *Ecological Economics*, 140, 1-13.
- Freire, K., Pope, R., Jeffrey, K., Andrews, K., Nott, M., & Bowman, T. (2022). Engaging with children and adolescents: A systematic review of participatory methods and approaches in research informing the development of health resources and interventions. *Adolescent Research Review*, 7(3), 335-354.
- Gibson, J. L., & Gouws, A. (2001). Making tolerance judgments: The effects of context, local and national. *The Journal of Politics*, 63(4), 1067-1090.
- Goede, L.-R., Schroder, C. P., & Lehmann, L. (2020). *Perspektiven von Jugendlichen. Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projekts “Radikalisierung im digitalen Zeitalter (RadigZ)”* [Perspectives of adolescents. Results of a survey on politics, religion, and community within the project “Radicalization in the digital age” (RadigZ)]. KFN. https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_151.pdf
- Hailemariam, M., Bustos, T., Montgomery, B., Barajas, R., Evans, L. B., & Drahota, A. (2019). Evidence-based intervention sustainability strategies: a systematic review. *Implementation Science*, 14(1), 1-12.
- Hemming, K., Taljaard, M., McKenzie, J. E., Hooper, R., Copas, A., Thompson, J. A., ... & Grimshaw, J. M. (2018). Reporting of stepped wedge cluster randomised trials: extension of the CONSORT 2010 statement with explanation and elaboration. *BMJ*, 363

- Hoffman, I. F., Latkin, C. A., Kukhareva, P. V., Malov, S. V., Batluk, J. V., Shaboltas, A. V., ... & Kozlov, A. P. (2013). A peer-educator network HIV prevention intervention among injection drug users: results of a randomized controlled trial in St. Petersburg, Russia. *AIDS and Behavior, 17*, 2510-2520.
- Hogg, M. A., & Reid, S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory, 16*(1), 7-30.
- Jones, C. W., & Bejan, T. M. (2021). Reconsidering Tolerance: Insights From Political Theory and Three Experiments. *British Journal of Political Science, 51*(2), 604-623.
- Knauer, V. (2019). Die Schule als (Re) Produzentin sozialer Ungleichheit? Antimuslimischer Rassismus im deutschen Bildungssystem. *Sozialer Wandel und Kohäsion: Ambivalente Veränderungsdynamiken*, 201-221.
- Kornienko, O., & Rivas-Drake, D. (2022). Adolescent intergroup connections and their developmental benefits: Exploring contributions from social network analysis. *Social Development, 31*(1), 9-26.
- Kornienko, O., Rambaran, J. A., & Rivas-Drake, D. (2022). Interpersonal racism and peer relationships: An integrative framework and directions for research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 80*, 101414.
- Landry, A. P., & Halperin, E. (2023). Intergroup Psychological Interventions: The Motivational Challenge. <https://doi.org/10.31234/osf.io/e5bcu>
- Mitchell, K. R., Purcell, C., Simpson, S. A., Broccatelli, C., Bailey, J. V., Barry, S. J., ... & Moore, L. (2021). Feasibility study of peer-led and school-based social network Intervention (STASH) to promote adolescent sexual health. *Pilot and Feasibility Studies, 7*(1), 1-15.
- Moffitt, U., Juang, L. P., & Syed, M. (2019). “We don’t do that in Germany!” A critical race theory examination of Turkish heritage young adults’ school experiences. *Ethnicities, 19*(5), 830-857.

- Moffitt, U., Juang, L. P., & Syed, M. (2020). Intersectionality and Youth Identity Development Research in Europe. *Frontiers in psychology, 11*, 78.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00078>
- Murrar, S., Campbell, M. R., & Brauer, M. (2020). Exposure to peers' pro-diversity attitudes increases inclusion and reduces the achievement gap. *Nature Human Behaviour, 4*(9), 889-897.
- Murrar, S., Gavac, S., & Brauer, M. (2017). "Reducing prejudice", in Summers, R. (Ed.), *Social Psychology: How Other People Influence Our Thoughts and Actions*, ABC-CLIO, pp. 361-383.
- Nagda, B. R. A., & Zúñiga, X. (2003). Fostering meaningful racial engagement through intergroup dialogues. *Group Processes & Intergroup Relations, 6*(1), 111-128.
- Neuner, F. G., & Ramirez, M. D. (2023). Evaluating the Effect of Descriptive Norms on Political Tolerance. *American Politics Research, 1532673X231168347*.
- Noon, M. (2018). "Pointless diversity training: unconscious bias, new racism and agency", *Work, Employment, and Society, 32*(1), 198-209.
- O'Brien, L.T., Crandall, C.S., Horstman-Reser, A., & Warner, R. (2010). "But I'm no bigot: how prejudiced white americans maintain unprejudiced self-images", *Journal of Applied Social Psychology, (40)*4, 917-946.
- Paluck, E.L., & Green, D.P. (2009). "Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice", *Annual Review of Psychology, 60*(1), 339-367.
- Paluck, E.L., Porat, R., Clark, C.S., & Green, D.P. (2021). "Prejudice reduction: progress and challenges", *Annual Review of Psychology, 72*(1), 14-28.
- Paluck, E. L., & Shepherd, H. (2012). The salience of social referents: A field experiment on collective norms and harassment behavior in a school social network. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(6), 899-915.
<https://doi.org/10.1037/a0030015>

- Paluck, E. L., Shepherd, H., & Aronow, P. M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(3), 566-571.
- Pettigrew, T. F. (2011). Toward sustainable psychological interventions for change. *Peace and Conflict*, *17*(2), 179-192.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Renger, D., & Reese, G. (2017). From equality-based respect to environmental activism: Antecedents and consequences of global identity. *Political Psychology*, *38*(5), 867-879.
- Renger, D., & Simon, B. (2011). Social recognition as an equal: The role of equality-based respect in group life. *European Journal of Social Psychology*, *41*(4), 501-507.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence (IJCIV)*, *6*(2), 293-301.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1964). *Reference groups; exploration into conformity and deviation of adolescents*. Harper and Row.
- Simon, B., & Stürmer, S. (2003). Respect for group members: Intragroup determinants of collective identification and group-serving behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(2), 183-193.
- Simon, B., Eschert, S., Schaefer, C. D., Reininger, K. M., Zitzmann, S., & Smith, H. J. (2019). Disapproved, but tolerated: The role of respect in outgroup tolerance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *45*, 406-415
- Soltau, H., Barthels, I., & Leber, S. (2022, Jul. 8). Sexismus, Rassismus, Antisemitismus. Wie diskriminierend ist Deutschland? Tagesspiegel, <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/nach-der-wahl-von-ferda-ataman-wie-diskriminierend-ist-deutschland-531534.html>

- Spies Shapiro, L. A., & Margolin, G. (2014). Growing up wired: Social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical Child and Family Psychology Review, 17*, 1-18.
- Tam, T., Hewstone, M., Kenworthy, J., & Cairns, E. (2009). Intergroup trust in northern Ireland. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(1), 45-59.
- Titzmann, P. F., & Jugert, P. (Eds.). (2019). *Youth in Superdiverse Societies: Growing Up with Globalization, Diversity, and Acculturation*. Routledge.
- Tropp, L. R., O'Brien, T. C., & Migacheva, K. (2014). How peer norms of inclusion and exclusion predict children's interest in cross-ethnic friendships. *Journal of Social Issues, 70*(1), 151-166.
- Valente, T. W. (2012). Network interventions. *science, 337*(6090), 49-53.
- Varshney, A. (2002). *Ethnic Conflict and Civic Life: Hindus and Muslims in India*. Yale University Press.
- Velthuis, E., Verkuyten, M., & Smeekes, A. (2021). The different faces of social tolerance: Conceptualizing and measuring respect and coexistence tolerance. *Social Indicators Research, 158*(3), 1105-1125.
- Verkuyten, M. (2022). *The Social Psychology of Tolerance*. Taylor & Francis.
- Verkuyten, M., Yogeeswaran, K., Mepham, K., & Sprong, S. (2020). Interculturalism: A new diversity ideology with interrelated components of dialogue, unity, and identity flexibility. *European Journal of Social Psychology, 50*(3), 505-519.
- Wade, L., Leahy, A. A., Babic, M. J., Beauchamp, M. R., Smith, J. J., Kennedy, S. G., ... & Lubans, D. R. (2022). A systematic review and meta-analysis of the benefits of school-based, peer-led interventions for leaders. *Scientific Reports, 12*(1), 21222.
- Yeager, D. S., Dahl, R. E., & Dweck, C. S. (2018). Why interventions to influence adolescent behavior often fail but could succeed. *Perspectives on Psychological Science, 13*(1), 101-122.

Zeiders, K. H., Umaña-Taylor, A. J., & Derlan, C. L. (2013). Trajectories of depressive symptoms and self-esteem in Latino youths: Examining the role of gender and perceived discrimination. *Developmental Psychology, 49*(5), 951-963.

<https://doi.org/10.1037/a0028866>

Zingora, T., Stark, T. H., & Flache, A. (2020). Who is most influential? Adolescents' intergroup attitudes and peer influence within a social network. *Group Processes & Intergroup Relations, 23*(5), 684-709.

Zitzmann, S., Loreth, L., Reininger, K. M., & Simon, B. (2022). Does respect foster tolerance?(Re) analyzing and synthesizing data from a large research project using meta-analytic techniques. *Personality and Social Psychology Bulletin, 48*(6), 823-843.

ANHÄNGE

Anhang A: Stichprobe

Tabelle A.1

Stichprobencharakteristika (gesamte Stichprobe und getrennt nach Schulen)

	Kontrollschule (N=572)	Interventionsschule (N=767)	Gesamt (N=1339)	p-Wert
Jahrgang				< 0.001
5	88 (15.4%)	108 (14.1%)	196 (14.6%)	
6	81 (14.2%)	110 (14.3%)	191 (14.3%)	
7	105 (18.4%)	97 (12.6%)	202 (15.1%)	
8	88 (15.4%)	104 (13.6%)	192 (14.3%)	
9	103 (18.0%)	119 (15.5%)	222 (16.6%)	
10	57 (10.0%)	98 (12.8%)	155 (11.6%)	
11	39 (6.8%)	56 (7.3%)	95 (7.1%)	
12	11 (1.9%)	46 (6.0%)	57 (4.3%)	
13	0 (0.0%)	29 (3.8%)	29 (2.2%)	
Alter				0.059
Mittelwert (SD)	13.589 (2.073)	13.826 (2.411)	13.725 (2.275)	
Range	10.000 - 19.000	10.000 - 25.000	10.000 - 25.000	
Geschlecht				0.221
N-fehlend	14	22	36	
Männlich	294 (52.7%)	367 (49.3%)	661 (50.7%)	
Weiblich + Andere	264 (47.3%)	378 (50.7%)	642 (49.3%)	
Sozioökonomischer Status				0.022
N-fehlend	0	1	1	
Mittelwert (SD)	4.523 (1.575)	4.324 (1.572)	4.409 (1.576)	
Range	1.000 - 10.000	1.000 - 10.000	1.000 - 10.000	
Religion				< 0.001
N-fehlend	1	4	5	
Christentum (katholisch)	52 (9.1%)	187 (24.5%)	239 (17.9%)	
Christentum (evangelisch)	325 (56.9%)	231 (30.3%)	556 (41.7%)	
Christentum (andere)	14 (2.5%)	14 (1.8%)	28 (2.1%)	

Judentum	4 (0.7%)	4 (0.5%)	8 (0.6%)	
Islam	21 (3.7%)	111 (14.5%)	132 (9.9%)	
Hinduismus	0 (0.0%)	2 (0.3%)	2 (0.1%)	
Budismus	1 (0.2%)	0 (0.0%)	1 (0.1%)	
Andere	18 (3.2%)	22 (2.9%)	40 (3.0%)	
Keine Religion	136 (23.8%)	192 (25.2%)	328 (24.6%)	
Migrationshintergrund				< 0.001
N-fehlend	26	30	56	
Ohne Migrationshintergrund	420 (76.9%)	446 (60.5%)	866 (67.5%)	
Mit Migrationshintergrund	126 (23.1%)	291 (39.5%)	417 (32.5%)	

Note. Der p -Wert basiert auf dem Kruskal-Wallis-Test für numerische Variablen und dem Chi-Quadrat-Anpassungstest für kategoriale Variablen. Migrationshintergrund = Selbst oder mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren.

Tabelle A.2

*Stichprobencharakteristika Interventionsschule (Jahrgänge 7-9, nach Sozialem Referent*innenstatus)*

	Keine Sozialen Referent*innen (N=289)	Soziale Referent*innen (N=31)	Gesamt (N=320)	p-Wert
Jahrgang				
7	88 (30.4%)	9 (29.0%)	97 (30.3%)	
8	94 (32.5%)	10 (32.3%)	104 (32.5%)	
9	107 (37.0%)	12 (38.7%)	119 (37.2%)	
Alter				0.972
Mittelwert (SD)	13.653 (1.185)	13.645 (0.985)	13.652 (1.166)	
Range	12.000 - 25.000	12.000 - 16.000	12.000 - 25.000	
Geschlecht				0.676
N-fehlend	8	0	8	
Männlich	143 (50.9%)	17 (54.8%)	160 (51.3%)	
Weiblich + Andere	138 (49.1%)	14 (45.2%)	152 (48.7%)	
Sozioökonomischer Status				0.362

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

Mittelwert (<i>SD</i>)	4.274 (1.568)	4.548 (1.767)	4.301 (1.587)	
Range	1.000 - 10.000	1.000 - 8.000	1.000 - 10.000	
Religion				0.275
<i>N</i> -fehlend	2	0	2	
Christentum (katholisch)	69 (24.0%)	8 (25.8%)	77 (24.2%)	
Christentum (evangelisch)	91 (31.7%)	4 (12.9%)	95 (29.9%)	
Christentum (andere)	5 (1.7%)	2 (6.5%)	7 (2.2%)	
Judentum	2 (0.7%)	0 (0.0%)	2 (0.6%)	
Islam	44 (15.3%)	6 (19.4%)	50 (15.7%)	
Andere	8 (2.8%)	1 (3.2%)	9 (2.8%)	
Keine Religion	68 (23.7%)	10 (32.3%)	78 (24.5%)	
Migrationshintergrund				0.195
<i>N</i> -fehlend	6	0	6	
Ohne Migrationshintergrund	171 (60.4%)	15 (48.4%)	186 (59.2%)	
Mit Migrationshintergrund	112 (39.6%)	16 (51.6%)	128 (40.8%)	

Note. Der *p*-Wert basiert auf dem Kruskal-Wallis-Test für numerische Variablen und dem Chi-Quadrat-Anpassungstest für kategoriale Variablen. Migrationshintergrund = Selbst oder mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren.

Anhang B: Wahrgenommene Wirksamkeit: Verteilungs- und Untergruppenanalyse

Die Verteilungen der sieben Items zur Selbsteinschätzung des Einflusses in T3 und die Subgruppenanalyse sind in Abbildung 4 verfügbar. Interessanterweise wählten zwischen 25% und 32% der Teilnehmer*innen über die Items hinweg die Option „Ich weiß es nicht“, und zusätzlich wählten 15% bis 18% die Option „Ich erinnere mich nicht“.

Unter den Schüler*innen, die diese Fragen beantworteten, stimmten 44% zu, dass „Together for Tolerance“ ihr eigenes Verhalten gegenüber Mitschüler*innen aus anderen Gruppen positiv beeinflusst hat, im Vergleich zu nur 23%, die angaben, dass das Programm keinen solchen Einfluss auf sie hatte. Darüber hinaus stimmten 35% zu, dass das Programm ihr Interesse daran gesteigert hat, verschiedene Meinungen als ihre eigene zu hören, im Vergleich zu 32%, die anderer Meinung waren. Etwa 40% stimmten zu, dass die Intervention das Bewusstsein der Schüler*innen für Diskriminierung und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Schule erhöht hat. Rund ein Drittel glaubt auch, dass die Intervention sich positiv darauf ausgewirkt hat, wie Schüler*innen miteinander sprechen, und ihre Toleranz gegenüber Schüler*innen mit unterschiedlichem Hintergrund erhöht hat, im Vergleich zu weniger als einem Drittel, die anderer Meinung waren, und leicht mehr als einem Drittel, die in Bezug auf die Auswirkungen der Intervention neutral blieben.

Im Durchschnitt wurde die wahrgenommene positive Wirkung der Intervention mit $M = 2,92$ ($SD = 1,16$) auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet (Median = 3,00). Die Subgruppenanalyse zeigte, dass die wahrgenommene Bedeutung im Durchschnitt und vielleicht erwartungsgemäß unter Mitgliedern der Fokusgruppe ($M = 4,000$, $SE = 0,468$) signifikant höher war im Vergleich zu Schüler*innen mit Netzwerkverbindungen zu ihnen ($M = 2,815$, $SE = 0,197$) und denen ohne solche Verbindungen ($M = 2,896$, $SE = 0,098$), $p = 0,054$, $d = 1,033$, 95%-KI

[0,152, 1,914); $p = 0,057$, $d = 0,963$, 95%-KI [0,133, 1,792]. Die wahrgenommene Wirkung war etwas höher in den jüngeren Kohorten (Klassen 7-9, $EMM = 2,948$, $SE = 0,264$) im Vergleich zu den Klassen 10-13 ($EMM = 2,710$, $SE = 0,352$) und der Hauptzielgruppe der Schüler*innen der Klassen 7-9 ($EMM = 2,469$, $SE = 0,197$), obwohl diese Effekte gemäß Tukey-Paarvergleichen nicht signifikant sind ($p_s > 0,125$). Darüber hinaus fanden wir heraus, dass die wahrgenommene Wirkung bei Schüler*innen mit anfänglich hohen Respekt-Einstellungen ($EMM = 3,172$, $SE = 0,327$) im Vergleich zu niedrigen Einstellungen ($EMM = 2,245$, $SE = 0,349$) signifikant höher war, $p = 0,006$, $d = 0,841$, 95%-KI [-1,441, -0,242]. Schließlich deutete eine signifikante Interaktion zwischen anfänglichen Einstellungen und der Exposition gegenüber der Intervention darauf hin, dass bei Schüler*innen mit hohen anfänglichen Einstellungen eine hohe Exposition zu einer höheren wahrgenommenen Wirkung führte ($EMM = 3,607$, $SE = 0,226$) im Vergleich zu geringer Exposition ($EMM = 2,794$, $SE = 0,188$). Interessanterweise war bei der Gruppe mit niedrigem Respekt eine geringe Exposition ($EMM = 2,421$, $SE = 0,497$) mit einer höheren wahrgenommenen Wirkung im Vergleich zu hoher Exposition ($EMM = 1,505$, $SE = 0,684$) verbunden, obwohl die paarweisen Unterschiede aufgrund der geringen Anzahl von Teilnehmenden in den Subgruppen nicht signifikant sind.

Tabelle B.1

Wahrgenommene Wirksamkeit – Itemanalyse

Reihe	Fehlend	M	SD	Schiefe	W(p)	Itemschwierigkeit	Itemtrennschärfe	α, wenn gelöst
Einfluss TFT: „Together for Tolerance“ hat sich positiv darauf ausgewirkt, inwiefern sich die Schüler*innen unserer Schule gegenseitig respektieren.	66.49 %	2.96	1.28	0.01	0.90 (0.000)	0.59	0.92	0.96
Einfluss TFT: „Together for Tolerance“ hat sich positiv darauf ausgewirkt, wie Schüler*innen unserer Schule miteinander reden.	62.06 %	2.98	1.33	-0.02	0.90 (0.000)	0.60	0.90	0.96
Einfluss TFT: „Together for Tolerance“ hat den Schüler*innengeholfen, sich der Schule zugehörig zu fühlen.	64.54 %	3.08	1.27	-0.19	0.90 (0.000)	0.62	0.91	0.96
Einfluss TFT: Durch „Together for Tolerance“ sind Schüler*innentoleranter gegenüber Schüler*innen und Schülerinnen aus anderen Gruppen geworden.	65.71 %	3.01	1.29	-0.04	0.90 (0.000)	0.60	0.91	0.96
Einfluss TFT: Wegen „Together for Tolerance“ interessieren mich andere Meinungen zu verschiedenen	61.80 %	2.95	1.22	-0.16	0.90 (0.000)	0.59	0.88	0.96

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

Themen mehr als meine eigene Meinung.								
Einfluss TFT: Durch „Together for Tolerance“ sind sich die Schüler*innen unserer Schule stärker bewusst, dass manche Schüler*innen und Schüler und Schülerinnen und Menschen in unserer Gesellschaft diskriminiert werden.	64.41 %	3.16	1.26	-0.31	0.89 (0.000)	0.63	0.87	0.97
Einfluss TFT: Durch „Together for Tolerance“ versuche ich, in meinem eigenen Verhalten gegenüber Schüler*innen und Menschen aus anderen Gruppen toleranter zu sein.	60.50 %	3.27	1.26	-0.33	0.90 (0.000)	0.65	0.84	0.97
Mittlere inter-item-correlation=0.821 · Cronbach's α=0.970								

Tabelle B.2*Wahrgenommene Wirksamkeit – Subgruppenanalyse: Beziehung zur Fokusgruppe*

Prädiktoren	mean_perceivedimpact								
	Schätze r	std. Fehler	std. Beta	standardisierte r	standardisierte std. Fehler	CI	standardisierte s CI	p	df
(Intercept)	4.000	0.46	0.93	0.404	3.076 – 4.92	0.136 – 1.73	< 0.00	173.00	
		8	4		4	1	1	0	
rec relationstoFC [Fokusgruppe nominiert]	-	0.50	-	0.438	-2.187 – -	-1.887 – -	0.021	173.00	
	1.185	8	1.02		0.182	0.157		0	
			2						
rec relationstoFC [Fokusgruppe nicht nominiert]	-	0.47	-	0.413	-2.048 – -	-1.767 – -	0.022	173.00	
	1.104	8	0.95		0.160	0.138		0	
			3						
Beobachtunge n	176								
R ² / R ² adjustiert	0.032 / 0.021								

Note. Analyse wurde separat durchgeführt, da die Teilnahme an der schulweiten Aktion nur bei Nicht-Fokusgruppenmitgliedern gemessen wurde

Tabelle B.3

Wahrgenommene Wirksamkeit - Subgruppenanalyse

Prädiktoren	mean_perceivedimpact							p	df
	Schätzer	std. Fehler	std. Beta	standardisierter std. Fehler	CI	standardisiertes CI			
(Intercept)	2.468	0.534	-0.35	0.452	1.411 – 3.526	- 1.231 – 0.561	<0.001	112.000	
rec gender AW [weiblich]	-0.013	0.340	-0.011	0.288	-0.687 – 0.662	-0.582 – 0.561	0.970	112.000	
rec_klasse_threegrups7-9 grades	-0.071	0.304	-0.060	0.258	-0.674 – 0.532	-0.571 – 0.450	0.815	112.000	
rec klasse threegrups [grades 10 and above]	-0.057	0.417	-0.049	0.354	-1.404 – 0.250	-1.190 – 0.212	0.169	112.000	
rec migrationbackground AW [with migration background]	-0.057	0.224	-0.048	0.190	-0.500 – 0.387	-0.424 – 0.328	0.801	112.000	
Initiale Einstellungen Respekt [HOCH]	0.432	0.499	0.366	0.423	-0.557 – 1.420	-0.472 – 1.203	0.389	112.000	
Teilnahme an schulweiter Aktion [Teil-Exposition]	0.326	0.638	0.276	0.540	-0.938 – 1.589	-0.795 – 1.347	0.611	112.000	
Teilnahme an schulweiter Aktion [Hohe Exposition]	-0.083	0.824	-0.083	0.698	-2.615 – 0.649	-2.216 – 0.550	0.35	112.000	

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

Initiale Einstellungen Respekt [HOCH] —	-	0.6	-	0.580	-	-	0.9	112.
Teilnahme an schulweiter Aktion [Teil-Exposition]	20		17		1.336	1.132		
Initiale Einstellungen Respekt [HOCH] —	1.7	0.8	1.5	0.730	0.078 –	0.066 –	0.04	112.
Teilnahme an schulweiter Aktion [Hohe Exposition]	84	61	12		3.491	2.957	1	000
rec_gender_AWWeiblich:rec_klas se_threegrups7-9 grades	-	0.4	-	0.382	-	-	0.2	112.
	0.5	51	0.4		1.419 –	1.202 –	46	000
	25		45		0.368	0.312		
rec gender AW [Weiblich] — klasse threegrups [grades 10 and above]	0.6	0.6	0.5	0.523	-	-	0.3	112.
	31	17	34		0.592 –	0.502 –	09	000
					1.853	1.570		
Beobachtungen	124							
R ² / R ² adjustiert	0.200	0.122						

Anhang C: Konfirmatorische Faktorenanalyse

Um die dimensionale Struktur von normativen und attitudinalen Gleichheitsrespekt-Merkmalen zu bestätigen, führten wir mehrere konfirmatorische Faktorenanalysen (CFAs) durch, getrennt für jede Schule und jeden Messzeitpunkt. In jedem Modell spezifizierten wir eine korrelierte Dreifaktorstruktur, die den präskriptiven Normen, deskriptiven Normen und Einstellungen zum Gleichheitsrespekt entsprach, und verglichen sie mit einem entsprechenden Modell mit einem einzigen Faktor. Wir bewerteten die Anpassung der Modelle an die Daten hinsichtlich der Goodness-of-Fit mit Hilfe gängiger Indizes (Hu & Bentler, 1999) und verglichen die Modelle mithilfe des Chi-Quadrat-Differenztests (korrigiert für robuste MLR-Standardfehler). Die Analyse wurde mit dem R-Paket lavaan (Rosseel, 2012) durchgeführt. Aufgrund von Abweichungen von der Normalverteilung in den meisten Items verwendeten wir MLR-Schätzer und robuste Parameter. Detaillierte Modellparameter sind in Tabelle E.1 verfügbar. Alle Dreifaktoren-Modelle zeigten eine zufriedenstellende Anpassung an die Daten und schnitten besser ab als Ein-Faktor-Modelle, die in beiden Schulen und zu jedem Messzeitpunkt eine eher schlechte Anpassung an die Daten zeigten. Der robuste Chi-Quadrat-Differenztest bevorzugte das komplexere Modell mit statistischer Signifikanz. Da dies mit der Theorie übereinstimmte, behielten wir die Dreifaktoren-Modelle bei und berechneten für jeden Teilnehmenden in jeder Erhebungswelle Durchschnittswerte für präskriptive Normen des Gleichheitsrespekts, deskriptive Normen des Gleichheitsrespekts und Respekt-Einstellungen.

Tabelle C.1

Zusammenfassung und Model-Fit-Statistiken für konfirmatorische Faktorenanalyse-Modelle mit gleichheitsbasierten, präskriptiven Respekt-Normen, deskriptiven Normen und Einstellungen

Model	Skaliertes χ^2 (df)	SCF	$\Delta\chi^2$ (df)	AIC	RMSEA [90% CI]	CFI	TLI	SRMR	CRs	AVEs	Modifikationen
Intervention: T0, drei Faktoren (n= 718)	32.083(24)	1.384		11901.162	.022 [.000, .037]	.994	.992	.025	>= .782	>= .546	
Intervention: T0, ein Faktor (n= 718)	826.964(27)***	1.313	616.8(3)***	12936.536	[.233, .219, .247]	.638	.518	.135	.580	.317	
Intervention: T1, drei Faktoren (n = 635)	46.450 (24)**	1.505		10570.218	.038 [.025, .052]	.985	.977	.022	>= .808	>= .584	
Intervention: T1, ein Faktor (n = 635)	612.346(27)***	1.763	762.09(3)***	11573.716	.245 [.229, .262]	.679	.572	.147	.606	.360	
Intervention: T2, drei Faktoren (n = 521)	23.541 (24)	1.740		7946.632	.000 [.000, .046]	1.000	1.000	.016	>= .831	>= .622	
Intervention: T2, ein Faktor (n = 521)	522.062(27)***	2.173	786.01(3)***	9033.933	.277 [.256, .297]	.714	.618	.152	.724	.490	
Intervention: T3, drei Faktoren (n = 559)	30.190(24)	1.595		8902.871	.027 [.000, .054]	.996	.993	.017	>= .847	>= .649	
Intervention: T3, ein Faktor (n = 559)	784.965(27)***	1.833	932.6(3)***	10287.199	.303 [.285, .322]	.603	.471	.189	.630	.394	
Comparison: T0, drei Faktoren (n = 501)	23.006(24)	1.229		8912.701	.000 [.000, .038]	1.000	1.001	.020	>= .780	>= .542	

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

Comparison: T0, ein Faktor (n = 501)	663.506(27)***	1.405	570.59(3)***	9810.448	.257 [.240, .274]	.592	.456	.164	.579	.329	
Comparison: T2, drei Faktoren (n = 494)	26.410(24)	1.475		9248.023	.017 [.000, .049]	.998	.998	.016	>= .779	>= .540	
Comparison: T2, ein Faktor (n = 494)	512.085(27)***	1.688	566.89(3)***	10067.394	.248 [.229, .267]	.642	.523	.141	.632	.384	

Note. **Schätzer** ist **MLR**. Chi-Quadrat-Differenztest unter Verwendung der Satorra-Bentler-Methode (2010). Abkürzungen: F: Faktor, SCF: Skalierungskorrekturfaktor, AIC: Akaike-Informationskriterium; BIC: Bayesisches Informationskriterium; CI: Konfidenzintervall; CFI: Vergleichsindex für die Passung; DF: Freiheitsgrade; PGD: Prolonged Grief Disorder (Verlängerte Trauerstörung); RMSEA: Wurzel des mittleren quadratischen Fehlers der Näherung; SRMR: Standardisierter Wurzel-Mittelwert des quadratischen Rests; SS-BIC: Probenumfangsangepasstes Bayesisches Informationskriterium; TLI: Tucker-Lewis-Index. Alle Modelle umfassen 9 Items, dreifaktorielle Modelle enthalten jeweils drei für jede Teilskala von respektbasierter Gleichheit mit korrelierten Faktoren, während Ein-Faktor-Modelle sich auf einen einzelnen Faktor beziehen, der aus allen 9 Items besteht.

p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Anhang D: Reliabilitätsindizes für Ergebnisvariablen

Tabelle D.1*Reliabilität (Chronbach Alphas) für Outcome-Variablen nach Schule und Erhebungswelle*

	Interventionsschule				Kontrollschule	
	T0	T1	T2	T3	T0	T2
Präskriptive Nomen: gleichheitsbasierter Respekt	.816	.839	.901	.887	.846	.860
Deskriptive Nomen: gleichheitsbasierter Respekt	.780	.810	.832	.847	.779	.775
Einstellungen Respekt	.885	.925	.959	.942	.899	.905
Toleranz (Russ*innen)	.845	.926	.949	.939	.856	.879
Toleranz (Muslim*innen)	.863	.936	.954	.954	.876	.927
Toleranz (Jüd*innen)	.929	.956	.967	.966	.940	.955
Toleranz (insgesamt)	.785	.799	.853	.822	.837	.830
Vermeidung (Russ*innen)	.831	.885	.903	.874	.851	.887
Vermeidung (Muslim*innen)	.857	.921	.912	.913	.887	.910
Vermeidung (Jüd*innen)	.889	.918	.906	.915	.898	.904
Vermeidung (insgesamt)	.845	.840	.822	.804	.853	.826

Anhang E: Analyse der Interventionswirksamkeit

ERGEBNISMAßE: ÜBERSICHTSTABELLEN

Um unsere drei Hauptannahmen zu den vorläufigen Effekten der Intervention zu prüfen, führten wir eine Reihe von linearen gemischten Modellen durch, um die Clusterung wiederholter Beobachtungen (Ebene 1) innerhalb jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin (Ebene 2) und die Clusterung von Schüler*innen innerhalb jeder Klasse (Ebene 3) zu berücksichtigen. Jedes Modell enthielt eine zufällige Intercept-Ebene für die individuelle Schüler*innenebene und die meisten Modelle enthielten eine parallele zufällige Intercept-Ebene auf der Klassenebene, außer bei Modellen, bei denen die Konvergenz bei Einbeziehung eines solchen Koeffizienten nicht erreicht wurde. In allen Modellen war jedoch die Varianz des zufälligen Intercepts auf der Klassenebene minimal. Die Modellparameter wurden mithilfe des Pakets lme4 für R und der Methode der Beschränkten Maximum-Likelihood (REML) geschätzt. p-Werte für Koeffizienten basieren auf Freiheitsgraden mit der Kenward-Rogers-Approximation (sjPlot-Paket). Geplante Vergleiche wurden mit dem emmeans-Paket durchgeführt, wobei die Tukey-Methode und die Kenward-Rogers-Approximation für die Freiheitsgrade verwendet wurden (Lenth, Singmann, Love, Buerkner & Herve, 2018) und sich auf Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten konzentrierten. Modelle für Hypothese 1 enthielten die festen Faktoren Bedingung, Zeit und anfängliche Einstellungen Respekt (für die wir den Wert für Respekt-Einstellungen bei T0 dichotomisiert haben, sodass Werte bis zu 4,0 als niedrig und Werte über 4,0 als hoch betrachtet wurden). Modelle für Hypothese 2 enthielten Daten von der Interventionsschule, Klassenstufen 7 bis 9, mit den festen Faktoren Zeit und Beziehungen zur Fokusgruppe (Mitglieder der Fokusgruppe, Schüler*innen mit Verbindungen zur Fokusgruppe und Schüler*innen ohne Verbindungen zur

Fokusgruppe). Modelle für Hypothese 3 enthielten Daten von der Interventionsschule (alle Schüler*innen) mit den festen Faktoren Zeit und Exposition gegenüber der schulweiten Aktion (niedrig, mittel und hoch). Für die Ergebnisse „Fremdgruppen-Toleranz“ und „Vermeidung von Fremdgruppen“ wurden Schüler*innen, die angaben, Muslim*innen, Jüd*innen oder Russ*innen zu sein, von der Analyse ausgeschlossen.

Tabelle E.1

Beobachtete Mittelwerte (SDs), Estimated Marginal Means (SE) und Effektstärken (mit CIs) für Interventionseffekte

		Beobachtete Mittelwerte (M(SD))				Estimated marginal means (M(SE))				Effektstärke (basierend auf estimated marginal means)	
Variable		Interventionsschule		Kontrollschule		Interventionsschule		Kontrollschule		Interventionsschule	Kontrollschule
		T0	T2	T0	T2	T0	T2	T0	T2	T2-T0	T2-T0
Präskriptive Normen: Gleichheitsbasierter Respekt	Low prior attitudes	3.820 (0.783)	3.662 (0.816)	3.505 (0.749)	3.456 (0.815)	3.837 (0.067)	3.665 (0.084)	3.553 (0.065)	3.453 (0.069)	0.290 [-0.022, 0.601]	0.167 [-0.092, 0.427]
	High Prior attitudes	4.378 (0.596)	4.193 (0.748)	4.102 (0.665)	3.997 (0.729)	4.393 (0.034) ^a	4.216 (0.039) ^a	4.143 (0.042)	4.054 (0.045)	0.299 [0.165, 0.433]	0.149 [-0.009, 0.308]
Deskriptive Normen: Gleichheitsbasierter Respekt	Low prior attitudes	3.270 (0.840)	3.355 (0.759)	3.189 (0.793)	3.177 (0.701)	3.304 (0.069)	3.380 (0.086)	3.224 (0.066)	3.162 (0.071)	-0.129 [-0.442, 0.184]	0.139 [-0.121, 0.400]
	High Prior attitudes	3.852 (0.701)	3.775 (0.687)	3.599 (0.696)	3.534 (0.740)	3.876 (0.034)	3.801 (0.039)	3.631 (0.043)	3.579 (0.046)	0.127 [-0.007, 0.261]	0.086 [-0.071, 0.248]
Einstellungen Respekt	Low prior attitudes	3.775 (0.707)	3.893 (0.974)	3.627 (0.677)	3.738 (0.778)	3.829 (0.052)	3.931 (0.067)	3.637 (0.050)	3.746 (0.054)	-0.193 [-0.498, 0.112]	-0.206 [-0.464, 0.051]
	High Prior attitudes	4.933 (0.186)	4.558 (0.736)	4.868 (0.259)	4.595 (0.635)	4.929 (0.025) ^a	4.580 (0.03) ^a	4.855 (0.031) ^b	4.588 (0.034) ^b	0.611 [0.529, 0.794]	0.505 [0.347, 0.663]
Fremdgruppen-Toleranz	Low prior attitudes	4.082 (0.693)	3.926 (0.912)	3.755 (0.798)	3.757 (0.832)	4.140 (0.070)	3.987 (0.085)	3.788 (0.059)	3.783 (0.062)	0.318 [-0.060, 0.696]	0.011 [-0.262, 0.284]
	High Prior attitudes	4.768 (0.395)	4.570 (0.684)	4.654 (0.456)	4.515 (0.606)	4.789 (0.034) ^a	4.589 (0.038) ^a	4.651 (0.039) ^b	4.517 (0.042) ^b	0.418 [0.270, 0.570]	0.278 [0.109, 0.448]
Kontaktvermeidung	Low prior attitudes	2.384 (0.957)	2.699 (0.810)	2.582 (0.704)	2.743 (0.747)	2.292 (0.105)	2.526 (0.130)	2.468 (0.089)	3.636 (0.096)	-0.391 [-0.839, 0.056]	-0.282 [-0.603, 0.040]
	High Prior attitudes	1.613 (0.653)	1.979 (0.804)	1.972 (0.817)	2.293 (0.876)	1.596 (0.053) ^a	1.925 (0.061) ^a	1.914 (0.063) ^b	2.229 (0.105) ^b	-0.551 [-0.735, - 0.366]	-0.526 [-0.735, - 0.316]

Note. Geschätzte marginale Mittelwerte werden aus der Analyse des linearen gemischten Modells gewonnen. Alle Modelle enthielten Geschlecht, Alter, sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund als Kovariaten. Unterschiede zwischen den Mittelwerten im Laufe der Zeit basierend auf geplanten Vergleichen mit Tukeys Korrektur werden durch identische Kleinbuchstaben in den Zeilen angezeigt, $p < 0,05$. Da anfängliche Respekt-Einstellungen als Moderator einbezogen

wurden, sind nur Teilnehmende enthalten, die zum Zeitpunkt T0 befragt wurden. Die Kontaktvermeidung wurde nur in den Klassen 7-13 gemessen. Die Modelle für Toleranz und Kontaktvermeidung schlossen Minderheiten aus (Muslim*innen, Jüd*innen und Russ*innen).

Tabelle E.2

Parameterschätzungen für lineare gemischte Modelle zur Vorhersage von Ergebnisvariablen anhand anfänglicher Respekt-Einstellungen, Bedingung und Zeit.

Outcome-Variable	Interaktion Bedingung X Zeit			Interaktion initiale Einstellung X Zeit			Interaktion initiale Einstellung X Bedingung X Zeit		
	Schätzung (SE) mit p value	Standardisierte Schätzung	95% CI	Schätzung (SE) mit p value	Standardisierte Schätzung	95% CI	Schätzung (SE) mit p value	Standardisierte Schätzung	95% CI
Präskriptive Normen: Gleichheitsbasierter Respekt	-0.073 (0.123)	-0.097 (0.098)	[-0.313, 0.168]	0.011 (0.092)	0.014 (0.123)	[-0.170, 0.191]	-0.016 (0.137)	-0.021 (0.184)	[-0.285, 0.254]
Deskriptive Normen: Gleichheitsbasierter Respekt	0.159 (0.123)	0.212 (0.164)	[-0.082, 0.400]	0.030 (0.092)	0.040 (0.123)	[-0.150, 0.210]	-0.182 (0.138)	-0.243 (0.184)	[-0.452, 0.088]
Einstellungen Respekt	-0.007 (0.107)	-0.010 (0.152)	[-0.218, 0.203]	-0.375 (0.081)***	-0.533 (0.115)	[-0.534, -0.216]	-0.075 (0.120)	-0.107 (0.171)	[-0.312, 0.161]
Fremdgruppen-Toleranz	-0.147 (0.114)	-0.216 (0.167)	[-0.371, 0.076]	-0.128 (0.078)	-0.188 (0.115)	[-0.282, 0.026]	0.080 (0.126)	0.118 (0.185)	[-0.168, 0.328]
Kontaktvermeidung	0.066 (0.168)	0.077 (0.197)	[-0.264, 0.395]	0.146 (0.116)	0.171 (0.137)	[-0.083, 0.375]	-0.051 (0.187)	-0.058 (0.220)	[-0.419, 0.317]

Note. Alle Modelle enthielten Geschlecht, Alter, sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund als Kovariaten. Da anfängliche Respekt-Einstellungen als Moderator einbezogen wurden, sind nur Teilnehmende enthalten, die zum Zeitpunkt T0 befragt wurden. Die Kontaktvermeidung wurde nur in den Klassen 7-13 gemessen. Die Modelle für Toleranz und Kontaktvermeidung schlossen Minderheiten aus (Muslim*innen, Jüd*innen und Russ*innen). Detaillierte Modelle werden unten aufgeführt.

p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tabelle E.3

Ergebnisse der linearen gemischten Modelle zur Vorhersage von Ergebnisvariablen anhand von Zeit und **Beziehungen zu Mitgliedern der Fokusgruppe** an der Interventions-Schule (Klassen 7-9).

Variable		Estimated marginal means (EMM(SE))				Interaktionseffekte (Zeit X Beziehungen zur Fokusgruppe)	Effektstärken (basierend auf geschätzten estimated marginal means)					
		T0	T1	T2	T3		F-test	T1-T0	T2-T0	T3-T0		
Präskriptive Normen: Gleichheitsbasierter Respekt	Fokusgruppe	4.271 (0.186)	4.479 (0.186)	4.167 (0.196)	4.237 (0.191)	F(6, 776.26) = 0.790, p = .578	-0.345 [- 1.040, 0.349]	0.172 [- 0.551, 0.895]	0.057 [- 0.651, 1.241]			
	Mit Verbindungen zur Fokusgruppe	4.202 (0.070)	4.287 (0.073) ^a	4.142 (0.074)	4.022 (0.074) ^a					-0.141 [- 0.414, 0.132]	0.100 [- 0.177, 0.377]	0.2997 [0.022, 0.577]
	Ohne Verbindungen zur Fokusgruppe	4.233 (0.057) ^{a,b}	4.158 (0.058)	4.000 (0.059) ^a	3.992 (0.059) ^b					0.124 [- 0.095, 0.343]	0.387 [0.159, 0.615]	0.400 [0.176, 0.623]
Deskriptive Normen: Gleichheitsbasierter Respekt	Fokusgruppe	3.875 (0.193)	3.875 (0.193)	3.824 (0.210)	3.841 (0.198)	F(6, 778.16) = 0.456. p = .841	0.000 [- 0.694, 0.694]	0.081 [- 0.660, 0.822]	0.054 [- 0.654, 0.761]			
	Mit Verbindungen zur Fokusgruppe	3.654 (0.073)	3.716 (0.076)	3.741 (0.077)	3.599 (0.078)					-0.100 [- 0.373, 0.173]	-0.138 [- 0.415, 0.138]	0.087 [- 0.290, 0.465]
	Ohne Verbindungen zur Fokusgruppe	3.713 (0.059) ^a	3.665 (0.060)	3.641 (0.063)	3.521 (0.062) ^a					0.076 [- 0.142, 0.295]	0.114 [- 0.113, 0.341]	0.305 [0.081, 0.528]
Einstellungen Respekt	Fokusgruppe	4.833 (0.194)	4.896 (0.194)	4.814 (0.209)	4.629 (0.198)	F(6, 764.64) = 1.187, p = .311	-0.104 [- 0.798, 0.590]	0.033 [- 0.708, 0.774]	0.341 [- 0.368, 1.049]			
	Mit Verbindungen zur Fokusgruppe	4.759 (0.073)	4.632 (0.076)	4.567 (0.077)	4.580 (0.077)					0.194 [- 0.079, 0.468]	0.319 [0.042, 0.597]	0.298 [0.020, 0.577]

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

	Ohne Verbindungen zur Fokusgruppe	4.672 (0.059) ^{a,b}	4.541 (0.060) ^c	4.260 (0.063) ^{a,c}	4.401 (0.062) ^b		0.218 [-0.001, 0.437]	0.686 [0.457, 0.916]	0.453 [0.227, 0.678]
Fremdgruppen-Toleranz	Fokusgruppe	4.764 (0.238)	4.653 (0.238)	4.667 (0.238)	4.698 (0.249)	F(6, 588.13) = 0.212, p = .097	0.228 [-0.754, 1.210]	0.199 [-0.783, 1.182]	0.135 [-0.890, 1.160]
	Mit Verbindungen zur Fokusgruppe	4.720 (0.075)	4.725 (0.078)	4.549 (0.077)	4.536 (0.079)		-0.009 [-0.334, 0.316]	0.352 [0.028, 0.676]	0.379 [0.048, 0.709]
	Ohne Verbindungen zur Fokusgruppe	4.602 (0.057) ^{a,b}	4.631 (0.058) ^{c,d}	4.415 (0.061) ^{a,c}	4.439 (0.060) ^{b,d}		-0.060 [-0.304, 0.184]	0.383 [0.127, 0.639]	0.334 [0.081, 0.587]
Kontaktvermeidung	Fokusgruppe	1.44 (0.295) ^a	1.486 (0.295) ^b	1.764 (0.295)	2.528 (0.309) ^{a,b}	F(6, 585.44) = 2.528, p = 0.020	-0.069 [-1.051, 0.913]	-0.530 [-1.512, 0.453]	-1.798 [-2.826, -0.769]
	Mit Verbindungen zur Fokusgruppe	1.547 (0.093) ^{a,b}	1.681 (0.096) ^{c,d}	1.983 (0.096) ^{a,c}	2.110 (0.098) ^{b,d}		-0.222 [-0.548, 0.103]	-0.723 [-1.049, -0.397]	-0.935 [-1.268, -0.602]
	Ohne Verbindungen zur Fokusgruppe	1.931 (0.071) ^{a,b}	1.969 (0.072)	2.152 (0.076) ^a	2.163 (0.075) ^b		-0.064 [-0.308, 0.181]	-0.367 [-0.623, -0.111]	-0.385 [-0.638, -0.133]

Note. Geschätzte marginale Mittelwerte werden aus der Analyse des linearen gemischten Modells gewonnen. Unterschiede zwischen den Mittelwerten im Laufe der Zeit, basierend auf geplanten Vergleichen mit Tukeys Korrektur, werden durch identische Kleinbuchstaben in den Zeilen gekennzeichnet, $p < 0,05$. Die Modelle für Toleranz und Kontaktvermeidung schlossen Minderheiten aus (Muslim*innen, Jüd*innen und Russ*innen). Modelle für Fremdgruppen-Toleranz und Kontaktvermeidung wurden ohne zufälligen Achsenabschnitt für die Klasse (Ebene 3) berechnet, aufgrund von Nicht-Konvergenz.

Tabelle E.4

Ergebnisse der linearen gemischten Modelle zur Vorhersage von Ergebnisvariablen anhand von Zeit und Exposition zur schulweiten Aktion in der Interventionsschule.

Variable		Estimated marginal means (EMM(SE))				Interaktionseffekte (Zeit X Beziehungen zur Fokusgruppe/ Zeit X Exposition zur Intervention)	Effektsstärke (basierend auf den estimated marginal means)		
		T0	T1	T2	T3		F-test	T1-T0	T2-T0
Präskriptive Normen: Gleichheitsbasierter Respekt	Keine Exposition	4.318 (0.048) ^{a,b}	4.232 (0.048) ^{c,d}	4.048 (0.046) ^{a,c}	4.065 (0.049) ^{b,d}	F(6, 1354.23) = 1.346, p = .234	0.114 [-0.044, 0.332]	0.452 [0.268, 0.636]	0.423 [0.209, 0.636]
	Teil-Exposition	4.340 (0.061) ^{a,b}	4.212 (0.062)	4.070 (0.060) ^a	4.044 (0.063) ^b		0.215 [-0.024, 0.453]	0.452 [0.218, 0.686]	0.496 [0.231, 0.762]
	Hohe Exposition	4.309 (0.070)	4.413 (0.071) ^a	4.263 (0.069)	4.117 (0.070) ^a		-0.175 [-0.451, 0.101]	0.076 [-0.192, 0.345]	0.321 [0.027, 0.615]
Deskriptive Normen: Gleichheitsbasierter Respekt	Keine Exposition	3.776 (0.051)	3.706 (0.052)	3.720 (0.050)	3.656 (0.053)	F(6, 1366.77) = 1.641, p = .132	-0.008 [-0.196, 0.180]	0.020 [-0.163, 0.203]	0.171 [-0.049, 0.391]
	Teil-Exposition	3.711 (0.064)	3.808 (0.065)	3.687 (0.063)	3.609 (0.067)		-0.086 [-0.325, 0.152]	-0.101 [-0.334, 0.133]	0.167 [-0.105, 0.438]
	Hohe Exposition	3.889 (0.074) ^a	3.716 (0.075)	3.712 (0.073)	3.535 (0.074) ^a		0.313 [0.036, 0.589]	0.224 [-0.045, 0.493]	0.748 [0.448, 1.049] Large effect
Einstellungen Respekt	Keine Exposition	4.743 (0.047) ^{a,b}	4.612 (0.048) ^c	4.425 (0.046) ^{a,b}	4.520 (0.049) ^b	F(6, 1316.66) = 0.600, p = .731	0.226 [0.037, 0.414]	0.547 [0.363, 0.731]	0.383 [0.167, 0.599]
	Teil-Exposition	4.792 (0.060) ^{a,b}	4.619 (0.061)	4.478 (0.059) ^a	4.474 (0.062) ^b		0.297 [0.059, 0.536]	0.539 [0.305, 0.773]	0.547 [0.279, 0.815]
	Hohe Exposition	4.771 (0.069) ^{a,b}	4.693 (0.071) ^{c,d}	4.473 (0.068) ^{a,c}	4.425 (0.069) ^{b,d}		0.134 [-0.143, 0.410]	0.501 [0.241, 0.780]	0.594 [0.296, 0.891]

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

Fremdgruppen-Toleranz	Keine Exposition	4.735 (0.048) ^{a,b}	4.626 (0.049) c,d	4.421 (0.047) ^{a,c}	4.416 (0.049) b,d	F(6, 1074.58) = 2.376, p = .028	0.234 [0.023, 0.445]	0.675 [0.470, 0.880]	0.684 [0.467, 0.900]
	Teil-Exposition	4.591 (0.061) ^a	4.551 (0.062) ^b	4.471 (0.061)	4.474 (0.064) a,b		0.086 [- 0.182, 0.354]	0.258 [- 0.004, 0.519]	0.251 [- 0.024, 0.526]
	Hohe Exposition	4.691 (0.073)	4.697 (0.074)	4.612 (0.071)	4.452 (0.072)		-0.012 [- 0.331, 0.306]	0.168 [- 0.141, 0.477]	0.513 [0.200, 0.826]
Kontaktvermeidung	Keine Exposition	1.824 (0.071) ^{a,b}	1.888 (0.073) c,d	2.093 (0.070) ^{a,c}	2.177 (0.074) b,d	F(6, 680.17) = 0.844, p = 0.537	-0.111 [- 0.361, 0.139]	-0.468 [- 0.708, - 0.227]	-0.615 [- 0.871, - 0.358]
	Teil-Exposition	1.571 (0.098) a,b,c	1.849 (0.101) ^a	1.977 (0.097) ^b	2.048 (0.104) ^c		-0.483 [- 0.825, - 0.141]	-0.707 [- 1.038, - 0.375]	-0.831 [- 1.185, - 0.476]
	Hohe Exposition	1.830 (0.129) ^{a,b}	1.815 (0.133) c,d	2.183 (0.127) ^{a,c}	2.204 (0.129) b,d		0.027 [- 0.427, 0.480]	-0.615 [- 1.051, - 0.178]	-0.652 [- 1.095, - 0.209]

Note. Geschätzte marginale Mittelwerte werden aus der Analyse des linearen gemischten Modells gewonnen. Unterschiede zwischen den Mittelwerten im Laufe der Zeit, basierend auf geplanten Vergleichen mit Tukeys Korrektur, werden durch identische Kleinbuchstaben in den Zeilen gekennzeichnet, $p < 0,05$. Da die Exposition gegenüber schulweiten Maßnahmen als Moderator einbezogen wurde, sind nur Teilnehmer*innen enthalten, die zum Zeitpunkt T2 befragt wurden. Die Kontaktvermeidung wurde nur in den Klassen 7-13 gemessen. Die Modelle für Toleranz und Kontaktvermeidung schlossen Minderheiten aus (Muslim*innen, Jüd*innen und Russ*innen).

Anhang F: Detaillierte Informationen zum Lehrplan und Aktivitätsleitfaden von „Together for Tolerance“

Phase I: Grundlagen der Zusammenarbeit schaffen

Sitzung 1: Kennenlernen der Gruppe und Vorstellung des Projektes – Einführung und Kennlern-Aktivitäten (1)

Sitzung 2: Teambuilding - Einführung und Kennlern-Aktivitäten (2)

Phase II: Grundprinzipien für ein tolerantes Miteinander erarbeiten – (Respekt (gleichheitsbasierter Respekt), Toleranz, Perspektivwechsel und Empathie)

Sitzung 3: Respekt (gleichheitsbasierter Respekt) – Respekt und Toleranz (in der Schule), Probleme bezüglich Respekt(losigkeit) in unserer Schule

Sitzung 4: Perspektivwechsel und Dialog – Probleme in unserer Schule (mit Fokus auf Gruppenbeziehungen)? Wie kann Respekt uns bei der Bewältigung verschiedener Probleme helfen?

Phase III: Probleme analysieren und Lösungsansätze finden

Sitzung 5: Miteinander - füreinander an unserer Schule - Normen des Respekts gestalten: Normen des Respekts für unsere Schule festlegen, wie reagieren wir auf respektloses Verhalten? Wie können wir respektvolles Verhalten fördern?

Sitzung 6: Probleme identifizieren und Lösungen erarbeiten

Phase IV: Gemeinsame Ideen entwickeln

Sitzung 7: Planung einer Aktion Teil 1 – Planung einer schulweiten Intervention (1)

Sitzung 8: Planung einer Aktion Teil 2 - Planung einer schulweiten Intervention (2)

Phase V: Umsetzung einer schulweiten Aktion

Sitzung 9: Umsetzung einer Aktion (begleitende Sitzung) – Implementierung der Intervention (offene Sitzung um die Schüler*innen zu unterstützen: Diskussion der Intervention, Lösung potenzieller Problemen)

Sitzung 10: Reflexion der Gruppenarbeit und der schulweiten Aktion – Abschlussitzung: Reflexion der Aktion, wie können wir Respekt im Alltag in unserer Schule promoten oder erhalten?

Sitzung 1: Kennenlernen der Gruppe und Vorstellung des Projektes		
Zeit	Min	Thema
09:30-09:45	15'	Steckbriefe Begrüßung Kennenlernrunde <ul style="list-style-type: none"> • Vernetzt-Spiel
09:45-10:00	15'	Projektvorstellung (Input) <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation mit Zielen, Struktur, Sitzungen, Zeitplan des Projektes „Ihr Schüler*innen seid quasi die Politiker*innen und wir sind eure Kampagnenmanager*innen“ • Roadmap mit wichtigen Meilensteinen innerhalb des Projektes
10:00-10:05	5'	WUP Obstsalat „Alle die in einem Verein Sport machen.“ „Alle die sich letzte Woche über etwas an der Schule geärgert haben.“
10:05-10:25	20'	Gruppengespräch und Make Change Box <ul style="list-style-type: none"> • Konzept der Influencer*in (social referent) klären – Hoberman Modell nutzen • Rollenverständnis von Change Makern erklären/ Bedeutung der Gruppe hervorheben • Make change Box einführen und erklären <ul style="list-style-type: none"> • Zettel verteilen mit Fragen verteilen „Was würdest du an der Art ändern, wie Schüler*innen miteinander umgehen? Schreibe drei Vorschläge auf.“ „Schreibe hier auf, was sich an eurer Schule verändern sollte.“ <p>Antworten der S* sind anonym und werden in der Make Change Box gesammelt</p>
10:25-10:40	15'	Pause <ul style="list-style-type: none"> • S* können von sich Fotos für ihre Steckbriefe machen
10:40-	30'	Erwartungen gemeinsam erarbeiten und festhalten

11:10		<ul style="list-style-type: none"> • Abfragen von Zielen, Aktivitäten, Themen die die S* im Projekt behandeln möchten • 3 Poster (Ziele, Aktivitäten, Themen) auf Boden auslegen auf denen S* ihre Antworten draufschreiben können • Ergebnisse in der Gruppe vorstellen und besprechen
-------	--	--

Sitzung 3: Respekt		
Zeit	Min	Thema
13:15-13:25	10'	Begrüßung Check-in „Wie geht’s euch?“ Besprechung Poster der Zusammenarbeit
13:25-13:30	5'	Energizer: Obstsalat
13:30-13:50	10'	Respekt miteinander reden. Einander anerkennen. → 3 Hashtags auf Sprechblasen aufschreiben, die aus dem Video mitgenommen werden. „Sachen die euch wichtig erscheinen.“ Anschließend werden die Hashtags am Whiteboard gesammelt und gemeinsam besprochen.
13:50-13:55	5'	Anonyme Umfrage <ol style="list-style-type: none"> 1. Eine Situation, in der ich nicht respektiert wurde. 2. Eine Situation, in der ich respektiert wurde. 3. Wie ich mich fühle, wenn ich respektlos behandelt werde. 4. Wie ich mich fühle, wenn ich respektvoll behandelt werde.
13:55-14:00	5'	Pause

14:00-14:05	5'	Besprechung der Umfrageergebnisse
14:05-14:20	15'	Gruppenarbeit „Was ist Respekt“ <i>Vor wem hast du besonders viel Respekt und warum? (Blau)</i> <i>Woran erkennst du das jemand dich respektiert? (Grün)</i> <i>Wie kann du jemandem Respekt zeigen? (Gelb)</i>
14:20-14:25	5'	Reflexion Was bedeutet für euch Respekt? Bedeutet Respekt für alle das gleiche?
14:25-14:30	5'	Abschluss mit kurzer Feedbackmethode

Sitzung 4: Perspektivwechsel und Dialog		
Zeit	Min '	Thema
10:45-11:00	15'	Begrüßung Check-in
11:00-11:05	5'	WUP „Ich bin ein Baum“
11:05-11:40	35'	Musikstühle <ul style="list-style-type: none"> - A: Ohne Regeln - B: Mind. Zwei Argumente des Gegenübers aufgreifen/ reagieren - C: Körperhaltung ändern
11:40-	15'	Reflexion

11:55		<p><i>Wie hat sich das angefühlt? Was war leicht oder schwer?</i></p> <p><i>Wie gehen wir mit Konflikten und Meinungsverschiedenheiten um?</i></p> <p><i>Wie können wir Perspektivwechsel anregen?</i></p> <p><i>Wie können wir ein Verständnis für die Gefühle anderer schaffen? [Empathie]</i></p> <p>Verhaltenskodex erarbeiten und Poster gestalten aus Ergebnissen</p>
11:55- 12:00	05'	Feedback und Abschluss

Anhang G: Soziale Netzwerkanalyse

Tabelle I.1

Globale Zentralitätsmaße, EI (Homophilie) und Jaccard-Indizes sowie sozialer Referenzstatus über die Messzeitpunkte hinweg.

Parameter	T0	T1	T2	T3
Globale Zentralitätsparameter				
Grad-Zentralität				
Eingangsgrad	.014	.017	.015	.013
Ausgangsgrad	.031	.028	.029	.025
Zwischenzentralität	.086	.086	.081	.064
Transitivität	.390	.396	.417	.420
Eigenvektor-Zentralität	.969	.966	.972	.981
EI-Indizes für Knoteneigenschaften				
Klassenstufe (5-13)	-.852	-.844	-.867	-.859
Geschlecht (männlich/weiblich)	-.674	-.699	-.678	-.650
Sozioökonomischer Status (hoch/niedrig)	.553	.553	.552	.569
Migrationshintergrund (mit/ohne)	-.269	-.315	-.295	-.354
Anzahl der erhaltenen sozialen Referent*innen (von T0)	31 (100%)	14 (45%)	6 (19%)	8 (26%)
Anzahl der Mitglieder der Fokusgruppe, die den Status beibehalten (von T0)	16 (100%)	8 (50%)	2 (25%)	6 (38%)
Jaccard-Indizes:				
T1	.396			
T2	.312	.402		
T3	.302	.368	.400	

ANHANG H: FOKUSGRUPPEN-FEEDBACK

Tabelle H.1

Deskriptive Statistiken: Fokusgruppen-Feedback zu T1 (während der Intervention)

	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
FF02_01_sat_intervention	1	14	4.571	1.089	5	4.833	0	1	5	4	-2.489	5.28	0.291
FF02_02_sat_meetings	2	14	4.571	1.089	5	4.833	0	1	5	4	-2.489	5.28	0.291
FF02_03_sat_activities	3	14	4.357	1.082	5	4.583	0	1	5	4	-2.028	3.7	0.289
FF02_04_sat_content	4	14	4.5	1.092	5	4.75	0	1	5	4	-2.304	4.581	0.292
FF02_05_sat_facilitation	5	14	4.714	1.069	5	5	0	1	5	4	-2.978	7.413	0.286
FF03_01_exp_positive	6	14	9.429	0.756	10	9.5	0	8	10	2	-0.769	-0.962	0.202
FF05_05_expressopinion	7	14	4.5	0.519	4.5	4.5	0.741	4	5	1	0	-2.138	0.139
FF05_01_feltrespected	8	14	4.857	0.363	5	4.917	0	4	5	1	-1.826	1.455	0.097
FF05_02_feltsafe	9	14	4.786	0.426	5	4.833	0	4	5	1	-1.246	-0.466	0.114
FF05_03_felheard	10	14	4.571	0.646	5	4.667	0	3	5	2	-1.037	-0.203	0.173
FF05_04_feltimportant	11	14	4.429	0.646	4.5	4.5	0.741	3	5	2	-0.551	-0.905	0.173
FF09_02_pimp_tolerance	12	14	4.714	0.469	5	4.75	0	4	5	1	-0.849	-1.362	0.125
FF09_03_pimp_TfT	13	14	4.857	0.363	5	4.917	0	4	5	1	-1.826	1.455	0.097
FF09_04_pefficacy	14	14	4.214	0.802	4	4.25	1.483	3	5	2	-0.348	-1.476	0.214
FF10_01_personalchange	15	14	4	0.877	4	4.083	0.741	2	5	3	-0.635	-0.344	0.234
FF10_02_focusgroupchange	16	14	4.214	0.699	4	4.25	0.741	3	5	2	-0.256	-1.128	0.187

Tabelle H.2

Deskriptive Statistiken: Fokusgruppen-Feedback zu T2 (nach der Intervention)

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
FF02_01_sat_intervention	1	13	5	0	5	5	0	5	5	0	#N/A	#N/A	0
FF02_02_sat_meetings	2	13	4.923	0.277	5	5	0	4	5	1	-2.816	6.444	0.077
FF02_03_sat_activities	3	13	4.846	0.376	5	4.909	0	4	5	1	-1.702	0.989	0.104
FF02_04_sat_content	4	13	4.923	0.277	5	5	0	4	5	1	-2.816	6.444	0.077
FF02_05_sat_facilitation	5	13	5	0	5	5	0	5	5	0	#N/A	#N/A	0
FF03_01_exp_positive	6	13	9.846	0.376	10	9.909	0	9	10	1	-1.702	0.989	0.104
FF05_05_expressopinion	7	13	4.692	0.48	5	4.727	0	4	5	1	-0.739	-1.556	0.133
FF05_01_feltrespected	8	13	4.846	0.376	5	4.909	0	4	5	1	-1.702	0.989	0.104
FF05_02_feltsafe	9	13	4.692	0.63	5	4.818	0	3	5	2	-1.602	1.262	0.175
FF05_03_feltheard	10	13	4.462	0.877	5	4.545	0	3	5	2	-0.919	-1.116	0.243
FF05_04_feltimportant	11	13	4.462	0.776	5	4.545	0	3	5	2	-0.87	-0.895	0.215
FF09_02_pimp_tolerance	12	13	4.846	0.376	5	4.909	0	4	5	1	-1.702	0.989	0.104
FF09_03_pimp_TfT	13	13	4.538	0.66	5	4.636	0	3	5	2	-0.93	-0.449	0.183
FF09_04_pefficacy	14	13	4.385	0.768	5	4.455	0	3	5	2	-0.663	-1.133	0.213
FF10_01_personalchange	15	13	3.923	0.862	4	3.909	1.483	3	5	2	0.128	-1.746	0.239
FF10_02_focusgroupchange	16	13	4.231	0.832	4	4.273	1.483	3	5	2	-0.389	-1.556	0.231
FF11_01_onlyw3_pimp_action	17	13	4.385	0.506	4	4.364	0	4	5	1	0.421	-1.956	0.14
FF11_02_onlyw3_pimp_actionschool	18	13	4.154	0.801	4	4.182	1.483	3	5	2	-0.239	-1.524	0.222
FF11_03_onlyw3_pefficacy_action	19	13	4	0.816	4	4	1.483	3	5	2	0	-1.615	0.226
FF12_01_onlyw3_personalcontribution	20	13	4	0.707	4	4	0	3	5	2	0	-1.154	0.196
FF13_01_onlyw3_sat_action	21	13	4.692	0.48	5	4.727	0	4	5	1	-0.739	-1.556	0.133

Anhang I: Teilnahme an der schulweiten Aktion

Fast 38% der Befragten in T2 gaben an, an der schulinternen Ausstellung zum Thema Vielfalt teilgenommen zu haben, und 35% nahmen an der Online-Veranstaltung teil. Die Teilnahme an der Ausstellung scheint bei den Klassenstufen 5-7 häufiger gewesen zu sein (zwischen 45% und 55%), verglichen mit höheren Klassen (< 32%). Bei der Online-Ausstellung nahmen über 40% der Schüler*innen der Klassenstufen 5, 7 und 8 teil, jedoch nur 4% der Schüler*innen der Klassenstufe 11. Die Teilnahme an der Ausstellung war geringfügig höher bei Schüler*innen mit anfänglich hoher Respekt-Einstellung (40%) im Vergleich zu niedriger Einstellung (31%), obwohl die Unterschiede statistisch nicht signifikant waren, und es wurden keine ähnlichen Unterschiede in Bezug auf die Online-Veranstaltung festgestellt. Insgesamt nahmen knapp die Hälfte der Schule (49%) an keiner Veranstaltung in der schulweiten Aktion teil (später als „geringe Exposition“ betrachtet), verglichen mit 29%, die an einer Veranstaltung teilnahmen („teilweise Exposition“), und nur 22%, die an beiden Veranstaltungen teilnahmen („hohe Exposition“). Die Beteiligungsrate lag daher unter den Erwartungen und war recht niedrig, was eine große Herausforderung für die Verbreitung von Inklusivitätsnormen in der Schule darstellen könnte.

Deskriptive Statistiken zu den Rückmeldungen der gesamten Schule sind unten aufgeführt. Die durchschnittliche Vertrautheit mit der Intervention stieg von nur 19% der Schüler*innen, die angaben, in Mitte der Intervention mit der Intervention gut vertraut zu sein ($M = 2,758$, $SD = 1,112$), auf 33% nach der Aktionswoche ($M = 3,083$, $SD = 1,120$), $t(446) = -5,310$, $p < .001$, $d = -0,251$, 95%-KI $[-0,345, -0,157]$. Konvergent kommunizierten die Schüler*innen auch mehr mit ihren Mitschüler*innen über „Together for Tolerance“ bei T2 (mittlere Kommunikationshäufigkeit = $1,951$, $SD = 0,861$) im Vergleich zu T1 ($M = 1,738$, $SD = 0,770$), $t(556) = -4,626$, $p < .001$, $d = -0,219$ $[-0,312, -0,125]$. Bei beiden Gelegenheiten charakterisierten etwa zwei Drittel der Schüler*innen ihre Kommunikation mit anderen über

„Together for Tolerance“ als immer oder meistens positiv, verglichen mit weniger als 30%, deren Kommunikation „manchmal negativ, manchmal positiv“ war, und weniger als 7%, die meistens oder immer negativ kommunizierten. Die durchschnittliche Gesamteinstellung der Schüler*innen zur Intervention war sowohl bei T1 (auf einer Skala von 1 bis 10: $M = 6,782$, $SD = 1,954$) als auch bei T2 ($M = 6,899$, $SD = 1,904$) ähnlich, $t(446) = -1,156$, $p = .248$. Darüber hinaus war die durchschnittliche Zufriedenheit derjenigen mit hoher Exposition gegenüber der Aktion bei T2 ($M = 3,845$, $SD = 0,997$) und der Online-Veranstaltung ($M = 3,836$, $SD = 1,097$) hoch (über dem Skalenmittelwert von 3) und es gab keinen signifikanten Unterschied in der Zufriedenheit zwischen den beiden Veranstaltungen in der Aktionswoche, $t(109) = 0,106$, $p = .916$. In Bezug auf die wahrgenommene Wirksamkeit waren 47% bzw. 46% bei T1 und T2 gleichgültig in Bezug auf die Fähigkeit des Programms, die Interaktion zwischen den Schüler*innen an der Schule zu verändern, während 26% bzw. 30% glaubten, dass das Programm eine große positive Veränderung bewirken könne, wobei es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Messung während der Intervention ($M = 3,04$, $SD = 1,037$) und nach der Intervention ($M = 3,049$, $SD = 1,038$) in der durchschnittlichen Wirksamkeit gab, $t(446) = -0,171$, $p = .865$. Bei den Schüler*innen mit hoher Exposition war die wahrgenommene Wirksamkeit der Veranstaltungen insgesamt gleich und recht hoch (Ausstellung: $M = 3,682$, $SD = 1,116$; Online-Veranstaltung: $M = 3,645$, $SD = 1,146$), $t(109) = 0,470$, $p = .639$.

Abschließend zeigte die Subgruppenanalyse (siehe Anhang B), dass die Gesamtzufriedenheit der Schule mit der Intervention bei T2 bei den Schüler*innen der Klassen 7-9 ($EMM = 6,254$, $SE = 0,166$) signifikant niedriger war als bei den Schüler*innen der Klassen 5-6 ($EMM = 7,266$, $SE = 0,212$), $p < .001$, $d = 0,456$, 95%-KI [0,312, 0,781], und im Vergleich zu den Klassen 10 und höher ($EMM = 7,152$, $SE = 0,292$), $p = .004$, $d = -0,485$, 95%-KI [-0,784, -0,185]. Darüber hinaus war eine höhere anfängliche Respekt-Einstellung mit einer höheren Zufriedenheit verbunden ($EMM = 7,310$, $SE = 0,137$) im Vergleich zu niedrigem initialem

Respekt (EMM = 6,471, SE = 0,279), $p = .002$, $d = -0,453$, 95%-KI [-0,742, -0,163].

Schließlich waren diejenigen, die teilweise an der Intervention teilgenommen hatten (EMM = 7,252, SE = 0,259), signifikant zufriedener als Schüler*innen mit geringer Exposition (EMM = 6,538, SE = 0,200), $p = .048$, $d = -0,380$, 95%-KI [-0,696, -0,064], während hohe Exposition (EMM = 6,892, SE = 0,304) sich in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit nicht von den anderen beiden Expositionsgruppen unterschied ($ps > .541$).

Tabelle I.1

Teilnahme an schulweiter Aktion: Ausstellung

	Teilgenommen (N=187)	Nicht teilgenommen (N=311)
Klasse		
5	48 (55.2%)	39 (44.8%)
6	46 (45.1%)	56 (54.9%)
7	36 (47.4%)	40 (52.6%)
8	25 (31.6%)	54 (68.4%)
9	19 (25.0%)	57 (75.0%)
10	5 (18.5%)	22 (81.5%)
11	1 (4.3%)	22 (95.7%)
12	7 (25.0%)	21 (75.0%)
13	0 (NaN%)	0 (NaN%)
Geschlecht		
Männlich	92 (36.4%)	161 (63.6%)
Weiblich + andere	90 (38.6%)	143 (61.4%)
Migrationshintergrund		
kein Migrationshintergrund	106 (35.7%)	191 (64.3%)
mit Migrationshintergrund	74 (41.1%)	106 (58.9%)
Initiale Respekt-Einstellungen		
Niedrig	22 (31.4%)	48 (68.6%)
Hoch	158 (39.6%)	241 (60.4%)
Beziehungen zu Fokusgruppen-Mitgliedern		
Fokusgruppe	0 (NaN%)	0 (NaN%)
Fokusgruppe nominiert	37 (34.9%)	69 (65.1%)
Fokusgruppe nicht nominiert	150 (38.3%)	242 (61.7%)

Tabelle I.2*Teilnahme an schulweiter Aktion: Online-Veranstaltung*

	1 (N=176)	2 (N=322)
Klasse		
5	42 (48.3%)	45 (51.7%)
6	36 (35.3%)	66 (64.7%)
7	32 (42.1%)	44 (57.9%)
8	43 (54.4%)	36 (45.6%)
9	14 (18.4%)	62 (81.6%)
10	4 (14.8%)	23 (85.2%)
11	1 (4.3%)	22 (95.7%)
12	4 (14.3%)	24 (85.7%)
13	0 (NaN%)	0 (NaN%)
Geschlecht		
Männlich	97 (38.3%)	156 (61.7%)
Weiblich + andere	77 (33.0%)	156 (67.0%)
Migrationshintergrund		
kein Migrationshintergrund	103 (34.7%)	194 (65.3%)
mit Migrationshintergrund	65 (36.1%)	115 (63.9%)
Initiale Respekt-Einstellungen		
Niedrig	26 (37.1%)	44 (62.9%)
Hoch	144 (36.1%)	255 (63.9%)
Beziehungen zu Fokusgruppen-Mitgliedern		
Fokusgruppe	0 (NaN%)	0 (NaN%)
Fokusgruppe nominiert	38 (35.8%)	68 (64.2%)
Fokusgruppe nicht nominiert	138 (35.2%)	254 (64.8%)

Tabelle I.3*Teilnahme an schulweiter Aktion: beide Veranstaltungen*

	Keine Exposition (N=244)	Teil-Exposition (N=145)	Hohe Exposition (N=109)
Klasse			
5	31 (35.6%)	22 (25.3%)	34 (39.1%)
6	42 (41.2%)	38 (37.3%)	22 (21.6%)
7	30 (39.5%)	24 (31.6%)	22 (28.9%)
8	31 (39.2%)	28 (35.4%)	20 (25.3%)
9	49 (64.5%)	21 (27.6%)	6 (7.9%)

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

10	21 (77.8%)	3 (11.1%)	3 (11.1%)
11	21 (91.3%)	2 (8.7%)	0 (0.0%)
12	19 (67.9%)	7 (25.0%)	2 (7.1%)
13	0 (NaN%)	0 (NaN%)	0 (NaN%)
Geschlecht			
Männlich	124 (49.0%)	69 (27.3%)	60 (23.7%)
Weiblich + andere	114 (48.9%)	71 (30.5%)	48 (20.6%)
Migrationshintergrund			
kein Migrationshintergrund	153 (51.5%)	79 (26.6%)	65 (21.9%)
mit Migrationshintergrund	83 (46.1%)	55 (30.6%)	42 (23.3%)
Initiale Respekt-Einstellungen			
Niedrig	35 (50.0%)	22 (31.4%)	13 (18.6%)
Hoch	189 (47.4%)	118 (29.6%)	92 (23.1%)
Beziehungen zu Fokusgruppen-Mitgliedern			
Fokusgruppe	0 (NaN%)	0 (NaN%)	0 (NaN%)
Fokusgruppe nominiert	52 (49.1%)	33 (31.1%)	21 (19.8%)
Fokusgruppe nicht nominiert	192 (49.0%)	112 (28.6%)	88 (22.4%)

Anhang J: Schul-Feedback

Tabelle J.4

Deskriptive Statistiken: Schul-Feedback zu T1

	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
FN01_01_familiaritywithintervention.x	1	610	2.654	1.11	3	2.623	1.483	1	5	4	0.07	-0.578	0.045
FN03_freq_com_int	2	610	1.698	0.759	2	1.58	1.483	1	4	3	1.036	0.932	0.031
FN04_com_int_negative	3	297	3.118	0.974	3	3.038	1.483	2	6	4	0.682	0.251	0.057
FN05_01_int_attitude	4	610	6.708	1.994	6.5	6.713	2.224	1	10	9	-0.239	0.151	0.081
FN06_01_int_efficacy	5	610	2.936	1.083	3	2.955	1.483	1	5	4	-0.214	-0.331	0.044

Tabelle J.5

Deskriptive Statistiken: Schul-Feedback zu T2

	vars	n	mean	sd	median	trimme	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
FN01_01_familiaritywithintervent ion.x	1	498	3.03	1.135	3	3.038	1.483	1	5	4	-0.158	-0.559	0.051
FN03_freq_com_int	2	498	1.94	0.861	2	1.855	1.483	1	4	3	0.644	-0.266	0.039
FN04_com_int_negative	3	272	3.176	0.944	3	3.11	1.483	2	6	4	0.483	-0.193	0.057
FN05_01_int_attitude	4	498	6.882	1.919	7	6.855	1.483	1	10	9	-0.031	-0.357	0.086
FN06_01_int_efficacy	5	498	3.028	1.036	3	3.072	1.483	1	5	4	-0.273	-0.205	0.046
FN08_01_attitude_exhibition	6	187	3.77	0.992	4	3.841	1.483	1	5	4	-0.55	0.079	0.073
FN09_01_attitude_online	7	177	3.599	1.169	4	3.692	1.483	1	5	4	-0.481	-0.623	0.088

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

FN11_01_efficact_exhibition	8	187	3.513	1.054	3	3.57	1.483	1	5	4	-0.309	-0.372	0.077
FN12_01_efficacy_online	9	177	3.401	1.198	3	3.497	1.483	1	5	4	-0.428	-0.591	0.09

Tabelle J.5

Lineare Regression zur Vorhersage von Einstellungen zur Intervention anhand von Subgruppen.

<i>Prädiktoren</i>	<i>Schätzer</i>	<i>std. Fehler</i>	<i>std. Beta</i>	<i>standardisierter std. Fehler</i>	<i>CI</i>	Insgesamt Meinung: Nach dem, was du über die Prävention weißt, wie positiv oder negativ ist deine Einstellung zu ihr?		<i>p</i>	<i>df</i>
						<i>standardisiertes CI</i>			
(Intercept)	6.500	0.470	- 0.196	0.242	5.577 – 7.423	-0.671 – 0.279		<0.001	424.000
rec gender AW [Weiblich]	0.402	0.301	0.207	0.155	-0.190 – 0.993	-0.098 – 0.511		0.183	424.000
rec relationstoFC [Fokusgruppe nicht nominiert]	- 0.442	0.244	- 0.228	0.126	-0.922 – 0.037	-0.475 – 0.019		0.071	424.000

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

rec_klasse_threegrups7-9 grades	-	0.284	-	0.146	-1.564 – -	-0.805 – -0.231	<0.001	424.000
	1.006		0.518		0.448			
rec klasse threegrups [Klassen 10 und höher]	0.087	0.382	0.045	0.197	-0.664 – 0.838	-0.342 – 0.431	0.821	424.000
rec migrationbackground AW [mit Migrationshintergrund]	-	0.188	-	0.097	-0.503 – 0.236	-0.259 – 0.122	0.478	424.000
	0.134		0.069					
Respekt-Einstellungen vorher [HOCH]	1.001	0.363	0.515	0.187	0.288 – 1.714	0.148 – 0.882	0.006	424.000
Teilnahme an schulweiter Aktion [Teil-Exposition]	1.184	0.544	0.609	0.280	0.114 – 2.253	0.059 – 1.160	0.030	424.000
Teilnahme an schulweiter Aktion [Hohe Exposition]	0.118	0.617	0.061	0.317	-1.094 – 1.330	-0.563 – 0.684	0.849	424.000
Respekt-Einstellungen vorher [HOCH] × Teilnahme an schulweiter Aktion [Teil-Exposition]	-	0.589	-	0.303	-2.116 – 0.198	-1.089 – 0.102	0.104	424.000
	0.959		0.493					
Respekt-Einstellungen vorher [HOCH] × Teilnahme an schulweiter Aktion [Hohe Exposition]	0.473	0.659	0.243	0.339	-0.822 – 1.768	-0.423 – 0.910	0.473	424.000

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

rec_gender_AWWeiblich:rec_klasse_threegrups7-9 grades	-	0.400	-	0.206	-0.799 – 0.775	-0.411 – 0.399	0.976	424.000
	0.012		0.006					
rec gender AW [Weiblich] × rec klasse threegrups [Klassen 10 und höher]	-	0.530	-	0.273	-1.443 – 0.642	-0.743 – 0.331	0.451	424.000
	0.400		0.206					
<hr/>								
Beobachtungen	437							
R ² / R ² adjustiert	0.115 / 0.090							

Anhang k: Vorläufige Analyse der Ergebnisse

Die Inspektion der Verteilungen der Ergebnisvariablen liefert Hinweise auf einen Deckeneffekt, da die meisten Schüler*innen an der oberen Grenze der Skalen (oder nahe daran) in den Maßen der Respekt-Einstellungen, der Toleranz gegenüber Fremdgruppen und der Vermeidung von Fremdgruppen (siehe Histogramme unten) punkten. Ein potenzieller Effekt der Intervention auf diese Ergebnisse ist daher von Anfang an begrenzt.

Wir haben mögliche Auswahlverzerrungen im Zusammenhang mit Unterschieden in den Merkmalen der Schüler*innen zwischen den Interventions- und Kontrollschule untersucht. Eine logistische Regression basierend auf den Baseline-Scores der Ergebnisvariablen, um die Zugehörigkeit zur Schule vorherzusagen (siehe Tabelle L.1), zeigte, dass Teilnehmende mit höherem SES und höheren Ergebnissen in der Vermeidung von Fremdgruppen weniger wahrscheinlich in der Interventionsschule waren. Teilnehmende mit Migrationshintergrund, die höhere durchschnittliche präskriptive Normen der gleichheitsbasierten Respekt-Einstellungen und eine höhere Toleranz gegenüber Fremdgruppen hatten, waren dagegen wahrscheinlicher in der Interventionsschule. Die Vergleichbarkeit der Schulen zwischen den Bedingungen wurde somit nicht bestätigt, und in Bezug auf unsere Ergebnismessungen scheint die Interventionsschule günstigere Normwahrnehmungen und Einstellungen aufzuweisen. Angesichts dieser Unterschiede wurde in der Analyse der Interventionswirkungen eine Kontrolle für demografische Variablen (Geschlecht, Alter, SÖS und Migrationshintergrund) durchgeführt. Diese offensichtliche Selektionsverzerrung unterstreicht auch die Bedeutung der Untersuchung der anfänglichen Respekt-Einstellungen als Moderator der Interventionswirkungen.

Da Hypothese 2 Vergleiche zwischen Untergruppen innerhalb der Interventionsschule beinhalteten, führten wir eine weitere logistische Regressionsanalyse durch, um zu prüfen, ob

die anfängliche Leistung in den Ergebnisvariablen die Gruppenkategorien der Sozialen Referent*innen im Vergleich zu Nicht-Referent*innen vorhersagte (siehe Tabelle L.2). Die Ergebnisse legten nahe, dass diejenigen, die eher dazu neigen, den Kontakt mit Mitgliedern von Fremdgruppen zu vermeiden, auch weniger wahrscheinlich Soziale Referent*innen waren. Es gab keine anderen signifikanten Prädiktoren, was darauf hindeutet, dass die Unterschiede in den Normwahrnehmungen und Einstellungen zwischen Sozialen Referent*innen und anderen Schüler*innen eher gering waren.

Die reduzierte Teilnahme zwischen den Messzeitpunkten hauptsächlich aufgrund von Zeitplanproblemen in den Schulen war erheblich und machten die Schüler*innen und bestimmte Klassen unzugänglich, wenn die Datenerhebung stattfand. Um potenzielle Fluktationsverzerrungen zu untersuchen, die die Interventionswirkungen erklären oder mit ihnen interagieren könnten, führten wir eine Reihe von logistischen Regressionsmodellen durch, um den Status (beibehalten oder verloren) von den Wellen Tx von den Tx-1-Hauptvariablen vorherzusagen, getrennt für jede Schule (siehe Tabellen L.3-6). Die Analyse ergab, dass männliche Teilnehmende, die älter waren und eine höhere Toleranz gegenüber Fremdgruppen aufwiesen, weniger wahrscheinlich von T0 zu T1 erhalten blieben (n = 606) und wahrscheinlicher bei der Zwischeninterventionstestung zu T1 verloren gingen (n = 116). Eine separate Analyse ergab, dass ältere Teilnehmende in der Interventionsschule auch weniger wahrscheinlich von T0 zu T2 erhalten blieben (n = 499) und wahrscheinlicher bei T2 verloren gingen (n = 223). Höheres Alter war mit einer höheren Wahrscheinlichkeit verbunden, bei T3 im Vergleich zu T0 verloren zu gehen (n = 183) und mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit erhalten zu bleiben (n = 539). In der Kontrollschule waren 432 erhaltene Teilnehmer*innen von T0 zu T2 im Durchschnitt jünger als 70 verlorene Teilnehmer*innen. Da die Auswirkungen der Fluktation auf die Ergebnisvariablen hauptsächlich die demografischen Merkmale (Alter und Geschlecht) betrafen und die Ergebnisvariablen größtenteils keine signifikanten Prädiktoren der Abwanderung waren, kamen wir zu dem

Schluss, dass die Abwanderung aufgrund von fehlenden Daten oder Unwilligkeit zur Teilnahme keine Bedrohung für die interne Validität der Studie darstellte, obwohl Altersunterschiede bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten.

Intergruppentoleranz: Drei sozial relevante Gruppen

Wir haben Toleranz und Kontaktvermeidung gegenüber drei sozial relevanten Gruppen in der deutschen Gesellschaft gemessen, nämlich Jüd*innen, Muslim*innen und Russ*innen (siehe Anhang L). Muslim*innen sind die größte religiöse Minderheit im Land, und Islamophobie und Diskriminierung von Muslim*innen in Schulen beeinträchtigen weiterhin das soziale und akademische Funktionieren von Schüler*innen muslimischen Glaubens, die oft auch ethnischen Minderheiten angehören (Knauer, 2019). Gleichzeitig nehmen antisemitische verbale und physische Angriffe in Deutschland zu (AJC, 2022), und die Atmosphäre gegenüber jüdischen Schüler*innen ist feindlich. Zudem sind antisemitische Beleidigungen auch in Abwesenheit jüdischer Schüler*innen häufig (Bernstein, 2020). Schließlich kann der Ukraine-Krieg, der kurz vor Beginn der Intervention ausbrach, zu Feindseligkeit gegenüber russischsprachigen Menschen in Deutschland führen, und Schüler*innen russischer Herkunft könnten besonders gefährdet sein (z.B. Bruhn, 2022).

Tabelle k.1

Logistische Regression zur Untersuchung von Selektionsverzerrung (vorhandene Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollschule zu T0)

<i>Prädiktoren</i>	0 = Kontroll 1 = Intervention						
	<i>Odds Ratios</i>	<i>std. Fehler</i>	<i>std. Beta</i>	<i>standardisierter std. Fehler</i>	<i>CI</i>	<i>standardisiertes CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	0.036	0.032	1.480	0.096	0.006 – 0.204	1.304 – 1.682	<0.001
Geschlecht	1.029	0.137	1.014	0.068	0.791 – 1.337	0.890 – 1.156	0.832
Sozioökonomischer Status	0.920	0.039	0.878	0.058	0.846 – 1.000	0.771 – 1.000	0.050
Migrationshintergrund	2.013	0.291	1.387	0.094	1.520 – 2.679	1.216 – 1.586	<0.001
age_AW	1.053	0.031	1.125	0.075	0.994 – 1.117	0.987 – 1.284	0.079
p_norms_respect.1	1.642	0.185	1.419	0.113	1.318 – 2.051	1.215 – 1.660	<0.001
d_norms_respect.1	1.114	0.113	1.085	0.083	0.913 – 1.359	0.934 – 1.259	0.285
pa_norms_respect.1	0.991	0.143	0.995	0.087	0.747 – 1.315	0.838 – 1.180	0.951

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

tolerance_all3groups.1	1.380	0.192	1.215	0.103	1.052 – 1.817	1.031 – 1.436	0.021
avoidance_all3groups.1	0.684	0.055	0.709	0.052	0.583 – 0.800	0.614 – 0.818	<0.001
Beobachtungen	1136						
R ² Tjur	0.128						
AIC	1408.497						
log-Likelihood	-694.248						

Tabelle k.2

*Logistische Regression zur Untersuchung von Unterschieden zwischen Sozialen Referent*innen (n = 31) and Nicht-Referent*innen (n = 736) in der Interventionsschule zu T0*

Prädiktoren	Social Referent*in (identified in W1)						
	Odds Ratios	std. Fehler	std. Beta	standardisierter Fehler	CI	standardisiertes CI	p
(Intercept)	5.267	13.560	0.040	0.009	0.023 – 733.029	0.025 – 0.059	0.519

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

Geschlecht	0.641	0.248	0.801	0.155	0.296 – 1.365	0.544 – 1.168	0.250
Sozioökonomischer Status	1.087	0.131	1.138	0.211	0.859 – 1.374	0.790 – 1.636	0.486
Migrationshintergrund	1.600	0.600	1.258	0.230	0.764 – 3.366	0.877 – 1.808	0.210
age_AW	0.910	0.078	0.801	0.162	0.766 – 1.072	0.531 – 1.179	0.272
p_norms_respect.1	0.890	0.289	0.926	0.197	0.474 – 1.700	0.613 – 1.417	0.719
d_norms_respect.1	0.841	0.245	0.879	0.190	0.481 – 1.511	0.580 – 1.359	0.553
pa_norms_respect.1	0.897	0.418	0.945	0.228	0.377 – 2.376	0.604 – 1.566	0.816
tolerance_all3groups.1	0.862	0.391	0.927	0.214	0.366 – 2.203	0.599 – 1.496	0.743
avoidance_all3groups.1	0.427	0.142	0.488	0.137	0.211 – 0.784	0.269 – 0.814	0.011
<hr/>							
Beobachtungen	667						
R ² Tjur	0.017						
AIC	258.865						
log-Likelihood	-119.433						

Tabelle k.3

Logistische Regression zur Untersuchung von Verlusteffekte: Interventionsschule T0-T1: Erhalten: N = 606, Verloren: N = 116

wave_2yesno							
<i>Prädiktoren</i>	<i>Odds Ratios</i>	<i>std. Fehler</i>	<i>std. Beta</i>	<i>standardisierter std. Fehler</i>	<i>CI</i>	<i>standardisiertes CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	85534.221	191180.126	7.679	1.089	1333.020 – 8602603.012	5.885 – 10.275	<0.001
Geschlecht	0.465	0.114	0.682	0.084	0.285 – 0.748	0.534 – 0.865	0.002
Sozioökonomischer Status	0.921	0.069	0.881	0.102	0.795 – 1.068	0.701 – 1.107	0.276
Migrationshintergrund	1.087	0.262	1.042	0.123	0.680 – 1.754	0.829 – 1.315	0.728
age_AW	0.671	0.035	0.389	0.047	0.605 – 0.741	0.305 – 0.491	<0.001
p_norms_respect.1	0.990	0.217	0.993	0.143	0.641 – 1.521	0.747 – 1.317	0.962
d_norms_respect.1	0.967	0.188	0.976	0.141	0.657 – 1.410	0.731 – 1.291	0.865

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

pa_norms_respect.1	1.178	0.389	1.088	0.186	0.598 – 2.199	0.766 – 1.504	0.620
tolerance_all3groups.1	0.435	0.154	0.654	0.118	0.210 – 0.845	0.451 – 0.918	0.019
avoidance_all3groups.1	1.135	0.200	1.112	0.165	0.812 – 1.625	0.839 – 1.505	0.474
<hr/>							
Beobachtungen	667						
R ² Tjur	0.168						
AIC	515.079						
log-Likelihood	-247.540						

Tabelle k.4

Logistische Regression zur Untersuchung von Verlusteffekte: Interventionsschule T0-T2: Erhalten: N = 499, Verloren: N = 223

<hr/> <hr/>								
wave_3yesno								
<i>Prädiktoren</i>	<i>Odds Ratios</i>	<i>std. Fehler</i>	<i>std. Beta</i>	<i>standardisierter</i>	<i>std. Fehler</i>	<i>CI</i>	<i>standardisiertes CI</i>	<i>p</i>
<hr/>								
(Intercept)	808.353	1128.660	2.759	0.278		54.506 – 13356.652	2.273 – 3.376	<0.001

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

Geschlecht	0.683	0.134	0.826	0.081	0.464 – 1.003	0.681 – 1.001	0.052
Sozioökonomischer Status	0.899	0.056	0.848	0.081	0.795 – 1.014	0.701 – 1.022	0.086
Migrationshintergrund	0.769	0.152	0.880	0.085	0.522 – 1.132	0.728 – 1.062	0.183
age_AW	0.621	0.029	0.324	0.036	0.566 – 0.679	0.260 – 0.400	<0.001
p_norms_respect.1	1.125	0.195	1.080	0.123	0.800 – 1.580	0.864 – 1.350	0.497
d_norms_respect.1	1.098	0.166	1.072	0.121	0.815 – 1.477	0.859 – 1.337	0.535
pa_norms_respect.1	1.209	0.282	1.103	0.134	0.760 – 1.904	0.867 – 1.396	0.417
tolerance_all3groups.1	0.997	0.223	0.998	0.114	0.639 – 1.543	0.796 – 1.248	0.989
avoidance_all3groups.1	0.975	0.129	0.979	0.109	0.754 – 1.269	0.788 – 1.222	0.848
<hr/>							
Beobachtungen	667						
R ² Tjur	0.222						
AIC	693.838						
log-Likelihood	-336.919						

Tabelle k.5

Logistische Regression zur Untersuchung von Verlusteffekte: Interventionsschule T0-T3: Erhalten: N = 539, Verloren: N = 183

wave_4yesno							
<i>Prädiktoren</i>	<i>Odds Ratios</i>	<i>std. Fehler</i>	<i>std. Beta</i>	<i>standardisierter std. Fehler</i>	<i>CI</i>	<i>standardisiertes CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	138.439	201.512	3.645	0.382	8.475 – 2635.750	2.984 – 4.500	0.001
Geschlecht	0.782	0.157	0.884	0.089	0.527 – 1.158	0.726 – 1.076	0.220
Sozioökonomischer Status	0.975	0.061	0.962	0.093	0.862 – 1.103	0.795 – 1.164	0.691
Migrationshintergrund	1.072	0.217	1.034	0.102	0.722 – 1.598	0.853 – 1.257	0.732
age_AW	0.695	0.030	0.422	0.044	0.636 – 0.756	0.343 – 0.515	<0.001
p_norms_respect.1	1.163	0.206	1.104	0.128	0.821 – 1.647	0.878 – 1.387	0.395
d_norms_respect.1	1.058	0.165	1.043	0.121	0.778 – 1.435	0.829 – 1.308	0.716

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

pa_norms_respect.1	1.269	0.308	1.132	0.142	0.782 – 2.033	0.881 – 1.444	0.326
tolerance_all3groups.1	0.849	0.201	0.920	0.111	0.528 – 1.340	0.722 – 1.161	0.489
avoidance_all3groups.1	1.252	0.180	1.208	0.146	0.950 – 1.672	0.958 – 1.542	0.118

Beobachtungen	667
R ² Tjur	0.143
AIC	675.870
log-Likelihood	-327.935

Tabelle k.6

Logistische Regression zur Untersuchung von Verlusteffekte: Kontrollschule T0-T2: Erhalten: N = 432, Verloren: N = 70

wave_3yesno							
<i>Prädiktoren</i>	<i>Odds Ratios</i>	<i>std. Fehler</i>	<i>std. Beta</i>	<i>standardisierter std. Fehler</i>	<i>CI</i>	<i>standardisiertes CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	79.985	148.000	6.634	0.959	2.364 – 3376.333	5.051 – 8.919	0.018
Geschlecht	0.993	0.279	0.996	0.140	0.571 – 1.727	0.756 – 1.314	0.979
Sozioökonomischer Status	1.173	0.108	1.286	0.186	0.982 – 1.410	0.972 – 1.715	0.082
Migrationshintergrund	0.963	0.309	0.984	0.132	0.523 – 1.850	0.762 – 1.295	0.906
age_AW	0.810	0.054	0.645	0.089	0.709 – 0.921	0.490 – 0.843	0.002
p_norms_respect.1	0.708	0.167	0.778	0.133	0.443 – 1.116	0.552 – 1.083	0.143
d_norms_respect.1	1.157	0.251	1.114	0.178	0.749 – 1.763	0.808 – 1.518	0.501
pa_norms_respect.1	0.951	0.266	0.966	0.187	0.540 – 1.624	0.653 – 1.397	0.858

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

tolerance_all3groups.1	1.070	0.291	1.048	0.197	0.618 – 1.800	0.717 – 1.502	0.804
avoidance_all3groups.1	1.212	0.214	1.196	0.196	0.865 – 1.731	0.874 – 1.665	0.277
<hr/>							
Beobachtungen	469						
R ² Tjur	0.041						
AIC	389.519						
log-Likelihood	-184.760						

Anhang L: Bivariate Korrelationen der Ergebnisvariablen

Tabelle L.1*Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen mit Konfidenzintervallen (Interventionsschule, T0)*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. p_norms_respect	4.28	0.67				
2. d_norms_respect	3.75	0.76	.49** [.43, .54]			
3. pa_norms_respect	4.73	0.56	.41** [.35, .47]	.37** [.31, .43]		
4. tolerance_all3groups	4.65	0.55	.31** [.24, .37]	.33** [.27, .40]	.59** [.54, .64]	
5. avoidance_all3groups	1.84	0.86	-.11** [-.18, -.03]	-.16** [-.23, -.09]	-.32** [-.39, -.25]	-.34** [-.40, -.27]

Note. *M* und *SD* werden verwendet, um Mittelwert und Standardabweichung darzustellen. Werte in eckigen Klammern geben das 95%-Vertrauensintervall für jede Korrelation an. Das Vertrauensintervall ist ein plausibler Bereich von Populationskorrelationen, die die Stichprobenkorrelation verursacht haben könnten (Cumming, 2014). * zeigt $p < 0,05$ an. ** zeigt $p < 0,01$ an.

Tabelle L.2*Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen mit Konfidenzintervallen (Interventionsschule, T1)*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. p_norms_respect	4.22	0.69				
2. d_norms_respect	3.71	0.77	.41** [.34, .47]			

TOGETHER FOR TOLERANCE OSM

3. pa_norms_respect	4.63	0.69	.54** [.49, .60]	.32** [.25, .39]		
4. tolerance_all3groups	4.60	0.63	.38** [.31, .45]	.23** [.16, .31]	.55** [.49, .60]	
5. avoidance_all3groups	1.97	0.95	-.18** [-.26, -.10]	-.18** [-.26, -.11]	-.33** [-.40, -.26]	-.44** [-.50, -.37]

Note. *M* und *SD* werden verwendet, um Mittelwert und Standardabweichung darzustellen. Werte in eckigen Klammern geben das 95%-Vertrauensintervall für jede Korrelation an. Das Vertrauensintervall ist ein plausibler Bereich von Populationskorrelationen, die die Stichprobenkorrelation verursacht haben könnten (Cumming, 2014). * zeigt $p < 0,05$ an. ** zeigt $p < 0,01$ an.

Tabelle L.3

Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen mit Konfidenzintervallen (Interventionsschule, T2)

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. p_norms_respect	4.11	0.78				
2. d_norms_respect	3.71	0.72	.57** [.51, .63]			
3. pa_norms_respect	4.46	0.81	.63** [.57, .68]	.43** [.36, .50]		
4. tolerance_all3groups	4.46	0.76	.49** [.42, .56]	.41** [.33, .48]	.64** [.59, .69]	
5. avoidance_all3groups	2.04	0.85	-.28** [-.38, -.18]	-.23** [-.33, -.12]	-.30** [-.40, -.20]	-.46** [-.54, -.37]

Note. *M* und *SD* werden verwendet, um Mittelwert und Standardabweichung darzustellen. Werte in eckigen Klammern geben das 95%-Vertrauensintervall für jede Korrelation an. Das Vertrauensintervall ist ein plausibler Bereich von Populationskorrelationen, die die Stichprobenkorrelation verursacht haben könnten (Cumming, 2014). * zeigt $p < 0,05$ an. ** zeigt $p < 0,01$ an.

Tabelle L.4*Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen mit Konfidenzintervallen (Interventionsschule, T3)*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. p_norms_respect	4.07	0.74				
2. d_norms_respect	3.63	0.74	.49** [.42, .55]			
3. pa_norms_respect	4.50	0.77	.46** [.40, .53]	.36** [.29, .43]		
4. tolerance_all3groups	4.44	0.75	.39** [.31, .46]	.31** [.23, .38]	.62** [.57, .67]	
5. avoidance_all3groups	2.20	0.87	-.24** [-.32, -.16]	-.21** [-.29, -.13]	-.36** [-.43, -.28]	-.42** [-.49, -.35]

Note. *M* und *SD* werden verwendet, um Mittelwert und Standardabweichung darzustellen. Werte in eckigen Klammern geben das 95%-Vertrauensintervall für jede Korrelation an. Das Vertrauensintervall ist ein plausibler Bereich von Populationskorrelationen, die die Stichprobenkorrelation verursacht haben könnten (Cumming, 2014). * zeigt $p < 0,05$ an. ** zeigt $p < 0,01$ an.

Tabelle L.5*Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen mit Konfidenzintervallen (Kontrollschule, T0)*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. p_norms_respect	3.94	0.74				
2. d_norms_respect	3.49	0.74	.51** [.45, .58]			
3.	4.54	0.69	.39**	.30**		

pa_norms_respect				[.32, .47]	[.22, .38]		
4. tolerance_all3groups	26.03	6.84	.26**	[.18, .34]	[.15, .31]	.62**	[.56, .67]
5. avoidance_all3groups	2.26	0.94	-.05	[-.13, .04]	[-.13, .04]	-.29**	-.39**

Note. *M* und *SD* werden verwendet, um Mittelwert und Standardabweichung darzustellen. Werte in eckigen Klammern geben das 95%-Vertrauensintervall für jede Korrelation an. Das Vertrauensintervall ist ein plausibler Bereich von Populationskorrelationen, die die Stichprobenkorrelation verursacht haben könnten (Cumming, 2014). * zeigt $p < 0,05$ an. ** zeigt $p < 0,01$ an.

Tabelle L.6*Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen mit Konfidenzintervallen (Kontrollschule, T2)*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. p_norms_respect	3.85	0.80				
2. d_norms_respect	3.43	0.75	.45** [.37, .51]			
3. pa_norms_respect	4.36	0.78	.50** [.43, .56]	.30** [.22, .38]		
4. tolerance_all3groups	24.96	7.49	.40** [.32, .47]	.28** [.20, .36]	.58** [.51, .63]	
5. avoidance_all3groups	2.39	0.89	-.18** [-.28, -.08]	-.21** [-.31, -.10]	-.34** [-.43, -.24]	-.41** [-.50, -.32]

Note. *M* und *SD* werden verwendet, um Mittelwert und Standardabweichung darzustellen. Werte in eckigen Klammern geben das 95%-Vertrauensintervall für jede Korrelation an. Das Vertrauensintervall ist ein plausibler Bereich von Populationskorrelationen, die die Stichprobenkorrelation verursacht haben könnten (Cumming, 2014).

Fremdgruppen-Vermeidung wurde nur für Klassen 7 und höher gemessen.

* $p < .05$. ** $p < .01$.