

Evaluationsbericht

# Together for Tolerance - miteinander füreinander

Maarten van Zalk

Kristina Krämer

Helen Beutler

Mariana P. Castillo Herмосilla

Lena Bergs

Anna Scherer

Juliane Liedtke



# INHALTS- VERZEICHNIS

<b><u>1. VORWORT</u></b>	<b>3</b>
<b><u>2. THEORETISCHER HINTERGRUND</u></b>	<b>4</b>
<b><u>3. PROJEKTABLAUF</u></b>	<b>7</b>
3.1 AUSWAHL VON SCHULEN	7
3.2 DATENERHEBUNGEN	10
3.3 AUSWAHL DER SCHUL- INFLUENCER*INNEN	10
3.4 INTERVENTION	13
<b><u>4. ERGEBNISSE</u></b>	<b>16</b>
<b><u>5. FOLGEPROJEKT</u></b>	<b>20</b>
5.1 WEBTOOL	20
5.2 WORKSHOPS UND HANDBUCH	20
5.3 WEITERFÜHRENDES PROJEKT AN SCHULE	5
	22
<b><u>6. EMPFEHLUNGEN FÜR DIE PROJEKTDURCHFÜHRUNG</u></b>	<b>24</b>
I. STRUKTURIERUNG DER PROJEKTARBEIT – DIE PROJEKTGRUPPE	24
II. SCHULWEITE EINBINDUNG – MEHR ALS NUR EINE AKTION	26
III. WICHTIGE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DEN ERFOLG	27
<b><u>7. FAZIT</u></b>	<b>28</b>
<b><u>8. QUELLEN</u></b>	<b>29</b>

# 1

## Vorwort

Wie können wir zur Förderung von Toleranz und respektvollem Miteinander beitragen? Wie können Schüler\*innen sich aktiv für die Gestaltung eines positiven Miteinanders an ihrer Schule einsetzen und den Dialog zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Gruppen fördern?

Diesen Fragen geht das Projekt „Together for Tolerance - miteinander füreinander“ (TfT) nach. Im Rahmen des wissenschaftlich erarbeiteten und evaluierten Projekts wurden auf Grundlage einer sozialen Netzwerkanalyse Schüler\*innen eingeladen, an einer Projektgruppe teilzunehmen.

In den Sitzungen setzte sich die Projektgruppe mit Inhalten, welche die **INCLUSIVITY-Normen**<sup>1</sup> fördern sollen, auseinander und erarbeitete, wie das Miteinander an ihrer Schule positiv verändert werden kann. Sichtbare

schulweite Aktionen bildeten das Ende der Intervention und hatten zum Ziel, die INCLUSIVITY-Normen schulweit zu verbreiten.

Dieser Bericht soll einen Überblick über das Projekt geben und die wichtigsten Ergebnisse herausstellen. Zu diesem Zweck ist der Bericht chronologisch nach den einzelnen Projektphasen gegliedert.

Zunächst soll auf den wissenschaftlichen Hintergrund des Projekts eingegangen werden, im Anschluss der Ablauf des Projekts inklusive der Datenerhebungen und Interventionen an den teilnehmenden Schulen dargestellt, sowie eine Übersicht über die gewonnenen Erkenntnisse gegeben werden. Darüber hinaus wird ein Ausblick auf die Fortführung des Projekts und die Implikationen für die Projektarbeit an Schulen gegeben. Das Projekt ist im Zeitraum von Mai 2023 bis August 2025 von dem Fachgebiet Entwicklungspsychologie der Universität Osnabrück gemeinsam mit dem Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB e.V.) an vier Schulen in Niedersachsen durchgeführt worden<sup>2</sup>. Das Projekt wurde durch den Landespräventionsrat Niedersachsen (Bewilligungsbescheid: 4209 1.88/2022) finanziert.

**1.** Unter **INCLUSIVITY-Normen** können Normen des gleichheitsbasierenden Respekts, der Zusammengehörigkeit und des Dialogs verstanden werden. Eine Aussage dazu ist zum Beispiel: **„alle Menschen sollten mit Respekt behandelt werden, egal was ihre Kultur, ihre Religion oder ihr Herkunftsland ist.“**

---

<sup>2</sup> Die ersten Datenerhebungen wurden bereits im Rahmen der Vorstudie (Shani et al., 2023) im Februar 2023 durchgeführt.

## 2

## Theoretischer Hintergrund

„Together for Tolerance – miteinander füreinander“ ist ein Teilprojekt des internationalen INCLUSIVITY-Projekts (van Zalk et al., 2023). Im Mittelpunkt steht die Schule als ein bedeutender Ort für die Identitätsentwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen – insbesondere im Kontext zunehmender Diversität an Schulen, etwa durch das Vorhandensein vielfältiger sozio-kultureller Hintergründe der Schüler\*innen. Ziel ist es, durch ein netzwerkbasierendes Interventionskonzept sogenannte INCLUSIVITY-Normen (siehe <https://osf.io/n7c4y>) zu stärken und die Intergruppentoleranz unter Jugendlichen zu fördern (Schäfer et al., 2024; Shani et al., 2023). Damit soll langfristig der gesellschaftlichen Polarisierung entgegengewirkt werden.

In vielen europäischen Ländern ist eine zunehmende Polarisierung zu beobachten: Gesellschaftliche Gruppen und Einzelpersonen entfernen sich in ihren politischen und sozialen Einstellungen zunehmend voneinander (Boxell et al., 2020). Dies birgt ernsthafte Herausforderungen – wie den Aufstieg populistischer Parteien, mehr Hassrede sowie vermehrte Hassverbrechen (ECRI, 2020). Polarisierung gefährdet demokratische Prozesse und erschwert den Umgang mit komplexen gesellschaftlichen Problemen (McCoy et al., 2018).

Auch bei Schüler\*innen zeigen sich eine Zunahme von Vorurteilen, rassistischen sowie antisemitischen Beleidigungen, Symbolen (beispielsweise Hakenkreuz-Graffiti), insbesondere an weiterführenden Schulen (Costello & Dillard, 2019; Douglass et al., 2016). Ebenso weisen aktuelle Studien zu politischen Ansichten von Jugendlichen auf eine zunehmende Zustimmung zur Partei „Alternative für Deutschland“ hin (Schnitzer et al., 2024). Schulen übernehmen in diesem Kontext eine Schlüsselrolle: Neben der Wissensvermittlung ist es ihre Aufgabe, Kinder und Jugendliche in ihrer demokratischen und sozialen Entwicklung zu fördern. Sie sollen Selbstwirksamkeit erleben und ihre Identität aktiv mitgestalten können (hooks, 1994; McDevitt & Ormrod, 2013).

Mit ihren strukturellen Möglichkeiten bieten Schulen ideale Bedingungen für gezielte Interventionen, die

prosoziales Verhalten stärken: sie ermöglichen es, eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters und sozio-kultureller Hintergründe anzusprechen. Präventive Bildungsangebote können demokratische Werte festigen und extremistischen Erzählungen entgegenwirken (Schultz et al., 2018). Programme wie PARTS („Programm zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz“) zeigen, dass gezielte Maßnahmen die sozial-kognitiven Fähigkeiten – wie Empathie oder Perspektivübernahme – stärken und damit Vorurteile abbauen können (Beelmann & Karing 2015; Beelmann 2018; Beelmann et al., 2024).

In der Präventionsarbeit kommt sozialen Normen eine besondere Rolle zu. Derartige Normen definieren, was innerhalb einer Gruppe als angemessenes Verhalten gilt, und beeinflussen maßgeblich das Verhalten von Jugendlichen (Sherif & Sherif, 1964). Die Wahrnehmung veränderter Normen – sei es in Form von gelebten Werten oder klaren Erwartungen – kann das soziale Klima und Verhalten in der gesamten Schule positiv beeinflussen (Cialdini & Goldstein, 2004).

Werden Normen wie Gleichberechtigung, Respekt und Dialog gefördert, kann dies zu spürbaren Verhaltensänderungen führen – hin zu mehr Toleranz und sozialem Zusammenhalt. Im Projekt „Together for Tolerance – miteinander füreinander“ wird ein

sozialer Netzwerkansatz gewählt, welcher in Vorstudien als wirksame Methode zur Förderung prosozialer Normen entwickelt wurde (Paluck & Shepherd, 2012; Paluck et al., 2016):

Mittels der **sozialen Netzwerkanalyse** werden besonders einflussreiche Schüler\*innen identifiziert – sogenannte **Soziale Referent\*innen** (Paluck & Shepherd, 2012; Paluck et al., 2016) - in diesem Bericht als **Schul-Influencer\*innen**<sup>3</sup> bezeichnet. Diese Jugendlichen sind in ihren Peer-Gruppen gut vernetzt, übernehmen informelle Führungsrollen und dienen als Vorbilder im sozialen Gefüge der Schule.

Die Projektarbeit konzentriert sich auf Schüler\*innen der Klassenstufen 7 bis 9 – da während der Adoleszenz als Phase der Identitätsfindung ein besonders sensibler Zeitraum in der Entwicklung sozialer Normen und Einstellungen entsteht (Blakemore & Mills, 2014; Dahl et al., 2018). Aus diesem Grund sind vor allem Interventionen an weiterführenden Schulen effektiv (Tankard & Paluck, 2016).

Nach der Netzwerkanalyse werden etwa 18 der als Schul-Influencer\*innen identifizierten

**3.** Im Rahmen des Projektes werden **Schul-Influencer\*Innen** identifiziert, die eine bedeutsame Position im sozialen Netzwerk einer Schule einnehmen. Diese Schüler\*innen haben mit ihren vielen Verbindungen im Schulnetzwerk eine Orientierungsfunktion, und können daher großen Einfluss auf die Wahrnehmung und Ausübung sozialer Normen im Schulalltag haben.

Jugendlichen zu regelmäßigen Treffen der Projektgruppe eingeladen. Der Ablauf der Treffen orientiert sich an dem von Paluck et al. (2016) entwickelten [ROOTS-Programm](#). In den Sitzungen setzen sich die Schul-Influencer\*innen mit Inhalten auseinander, welche die INCLUSIVITY-Normen fördern. Sie entwickeln eigene Projekte und planen mindestens eine schulweite Aktion, um die Werte des Projekts sichtbar und wirksam im Schulalltag zu verankern.

Diese peer-to-peer-Aktivitäten dienen dazu, die INCLUSIVITY-Normen über das soziale Netzwerk der einflussreichen Schüler\*innen in die gesamte Schülerschaft zu tragen. So kann die Intergruppentoleranz gesteigert und ein Beitrag zum sozialen Zusammenhalt geleistet werden (Sherif & Sherif, 1964; Hogg & Reid, 2006).

Ziel von „Together for Tolerance – miteinander füreinander“ ist es, das soziale Miteinander in Schulen nachhaltig zu verbessern, diskriminierendem Verhalten – etwa Rassismus - oder Mobbing vorzubeugen und betroffenen Schüler\*innen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Wichtig ist dabei: Das Projekt versteht sich nicht als alleinige Maßnahme zur Schulentwicklung. Es ist ein Baustein in einem umfassenderen Prozess, der auch strukturelle Aspekte und die Rolle schulischer Akteur\*innen kritisch in den Blick nehmen muss (Foitzik et al., 2019).

# 3

## Projekttablauf

### 3.1 Auswahl von Schulen

Nach einer Vorstudie (s. Shani et al., 2023) wurde das Projekt von Mai 2023 bis Juni 2024 an vier weiterführenden Schulen in Niedersachsen durchgeführt; s. Tabelle 1. Parallel dazu wurden durch Mitarbeitende der Universität Osnabrück Daten an diesen Schulen gesammelt und Interviews mit den Beteiligten (u.a. Interventionsleitung, Schul-Influencer\*innen) geführt. In einem Folgeprojekt wurde die Intervention bis August 2025 an einer weiteren, fünften Schule durchgeführt. Der Ablauf des Folgeprojektes wird in Kapitel 5 genauer erläutert. Die folgende Abbildung stellt den zeitlichen Ablauf des Projektes, inklusive des Folgeprojektes, dar.



Abbildung 1. Zeitlicher Ablauf der Projektphasen

Die teilnehmenden Projektschulen wurden aus insgesamt 52 Schulen in Niedersachsen ausgewählt. Alle Schulen waren über den E-Mail-Verteiler des LPR kontaktiert worden und hatten sich alle für die Intervention angemeldet. Die Auswahl der teilnehmenden Schulen erfolgte basierend auf der Zuordnung von Interventionsschulen zu Kontrollschulen nach vier kontextuellen Bedingungen: (1) Schulform (Oberschule vs. Gesamtschule); (2) Größe der Schule (mittel vs. groß); (3) Diversität in der Migrationsgeschichte der Schüler\*innen (divers vs. weniger divers); (4) Geographische Lage (ländlich vs. städtisch). Die Variation zwischen den beiden Schulpaaren erlaubte es, die Zuverlässigkeit der Interventionseffekte unter deutlich unterschiedlichen Kontextbedingungen zu testen. Deshalb wurden zwei Paare von Schulen ausgewählt: Zwei mehr diverse, städtische Schulen (**Kontrollschule 1 – K1** und **Interventionsschule 2 – I2**), und zwei weniger diverse, ländliche Gesamtschulen (**Kontrollschule 3 – K3** - und **Interventionsschule 4 – I4**).

Im Anschluss wurde zufällig ausgewählt, in welcher Schule innerhalb der beiden Schulpaare die Intervention stattfinden wird; die anderen Schulen wurden jeweils der **Wartelisten-Kontrollbedingung**<sup>4</sup>

zugewiesen. Dadurch können in der Datenanalyse die beobachteten Unterschiede eher auf die durchgeführten Maßnahmen zurückgeführt werden und nicht auf andere Faktoren, wie die Bedingungen der Schule. Dieses Vorgehen erhöht die Glaubwürdigkeit der Studienergebnisse.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über den Projektablauf an den teilnehmenden Schulen:

4. Das Projektdesign mit **Wartelisten-Kontrolle** ist so aufgebaut, dass auch an den Kontrollschulen **K1** und **K3** eine Intervention stattfand. Diese ist nach Abschluss der drei Erhebungswellen durchgeführt worden.

		Projektphasen	
Schule	Profil	Zeitlicher Ablauf	Schulaktionen
<b>Schule 1</b> K1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• innerstädtisch gelegen</li> <li>• diverse* Schüler*innenschaft</li> <li>• Kontrollschule (Wartelistenkontrolle<sup>4</sup>)</li> <li>• Integrative Gesamtschule</li> <li>• 665 Schüler*innen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datenerhebung: Februar 2023</li> <li>2. Datenerhebung: Juni 2023</li> <li>3. Datenerhebung: Januar 2024                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervention: Frühjahr – Sommer 2024</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulweite Umfrage zur Wahl eines Antidiskriminierungsbeauftragten (Lehrkraft)</li> <li>• Einführung Kummerkasten</li> <li>• Präsentation eines Leitfadens für die Schule zum Umgang mit Diskriminierung</li> </ul>
<b>Schule 2</b> I2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• innerstädtisch gelegen</li> <li>• diverse* Schüler*innenschaft</li> <li>• Interventionsschule</li> <li>• Oberschule</li> <li>• 519 Schüler*innen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datenerhebung: Februar 2023                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervention: April bis Oktober 2023</li> </ul> </li> <li>2. Datenerhebung: November 2023</li> <li>3. Datenerhebung: Februar 2024</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Schulaktion (vor den Sommerferien 2023):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Online-Talk über Mobbing und Diskriminierung</li> </ul> </li> <li>2. Schulaktion (September 2023):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• schulweite Umfrage über die Erfahrungen der Schüler*innen mit Ausgrenzung, Diskriminierung, Rassismus oder Mobbing an der Schule, angeleitet durch die Projektgruppe</li> <li>• im Anschluss Ausstellung mit den Antworten der Schüler*innen (bis zu den Herbstferien)</li> </ul> </li> </ol>
<b>Schule 3</b> K3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ländlich gelegen</li> <li>• nicht-diverse Schüler*innenschaft</li> <li>• Kontrollschule (Wartelistenkontrolle)</li> <li>• Kooperative Gesamtschule</li> <li>• 1073 Schüler*innen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datenerhebung: Februar 2023</li> <li>2. Datenerhebung: Juni 2023</li> <li>3. Datenerhebung: Januar 2024                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervention: Frühjahr – Sommer 2024</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umfrage Schüler*innen den 7.-9. Klassen über Schwierigkeiten im Miteinander</li> <li>• Erarbeiten der Fokusgruppe zusammen mit SV-Mitgliedern von Lösungen für die erhobenen Schwierigkeiten</li> <li>• Präsentation von Problemen und Lösungen auf Pinnwand</li> </ul>
<b>Schule 4</b> I4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ländlich gelegen</li> <li>• nicht-diverse Schüler*innenschaft</li> <li>• Interventionsschule</li> <li>• Kooperative Gesamtschule</li> <li>• 998 Schüler*innen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datenerhebung: Februar 2023                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervention: April bis Oktober 2023</li> </ul> </li> <li>2. Datenerhebung: November 2023</li> <li>3. Datenerhebung: März 2024</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Schulaktion (vor den Sommerferien):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Online-Talk zum Thema Mobbing (Betroffener spricht mit ehemaligem Täter)</li> </ul> </li> <li>2. Schulaktion (Ende September 2023):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• TtT-Ausstellung</li> </ul> </li> </ol>

Tabelle 1. Übersicht über den Projektablauf an den teilnehmenden Schulen (für weitere Informationen zu Schule 5 – Folgeprojekt – s. Kapitel 5)

### 3.2 Datenerhebungen

An jeder Projektschule wurden zu drei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten Daten in Form einer quantitativen Online-Befragung erhoben. Die erste Datenerhebungswelle fand an allen Schulen im Februar 2023 statt und diente in den Interventionsschulen als Vortest vor der Intervention. Die zweite Datenerhebungswelle folgte in den Kontrollschulen nach vier Monaten und in den Interventionsschulen nach neun Monaten. Zwischen Welle 1 und Welle 2 fanden an den Interventionsschulen 2 und 4 die Interventionen sowie die daraus resultierenden schulweiten Aktionen statt. Die letzte Erhebungswelle wurde an allen Schulen im Frühjahr 2024 durchgeführt.

Die Datenerhebungen wurden realisiert, indem wissenschaftliches Personal die beteiligten Schulen besuchte und klassenweise Online-Umfragen mit den Schüler\*innen durchführte. Das Ausfüllen der Umfragen nahm etwa 45 Minuten in Anspruch. Bei sprachlichen Barrieren konnten Schüler\*innen die Befragung mit Unterstützung von wissenschaftlichem Personal ausfüllen, das die jeweilige Erstsprache ebenfalls sprach.

In den Umfragen wurden unterschiedliche thematische Blöcke erfasst. Die Schüler\*innen wurden unter anderem nach ihren sozialen Netzwerken gefragt (z.B. „Wer sind deine Freundinnen und Freunde an deiner Schule?“). Auch wurden in der Schule wahrgenommene soziale

Normen erfasst (z.B. „Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Religionen oder Herkunftsländern sollten alle gleich behandelt werden.“, „Wie viele deiner Mitschüler und Mitschülerinnen in deiner Schule machen andere darauf aufmerksam, wenn sie etwas Respektloses oder Diskriminierendes sagen?“). Zudem wurden die Schüler\*innen zu Toleranz und Kooperation mit verschiedenen ethnischen und religiösen sozialen Gruppen befragt.

Die große Mehrheit der Schüler\*innen wurde in jeder Erhebungswelle innerhalb einer Woche befragt. Die Schüler\*innen, die währenddessen nicht in der Lage waren, die Umfragen auszufüllen oder abzuschließen, wurden an einem Nachfolgetermin befragt, der nicht mehr als drei Wochen nach der hauptsächlichen Datenerhebung stattfand.

### 3.3 Auswahl der Schul-Influencer\*innen

Wie in Kapitel 2 beschrieben, steht im Projekt „Together for Tolerance – miteinander füreinander“ die Zusammenarbeit mit Schul-Influencer\*innen im Mittelpunkt. Obwohl Schüler\*innen oft motiviert und engagiert an Projekten teilnehmen, erkennen Lehrkräfte häufig nicht intuitiv, welche Schüler\*innen tatsächlich eine Schlüsselrolle im sozialen Netzwerk einnehmen (nur ca. 10% korrekte Identifizierung; Gomila et al., 2020). Daher ist eine Befragung der

Schüler\*innen selbst und eine anschließende soziale Netzwerkanalyse unerlässlich, um die „richtigen“ Teilnehmer\*innen für die Intervention zu identifizieren. Im Folgenden wird der Prozess der Identifizierung der Schul-Influencer\*innen beschrieben.

665 Schüler\*innen am Projekt teil (68,57%); an Schule **I2** 384 von 519 (73,99%); an Schule **K3** 816 von 1073 (76,05%); und an Schule **I4** 687 von 998 Schüler\*innen (68,84%).

Der Prozess der Identifizierung erfolgte in drei Schritten:

### 1. Erfassung des sozialen Netzwerks:

Um ein umfassendes Bild der Beziehungen unter den Schülerinnen zu erhalten, wurde das soziale Netzwerk der Schule erfasst. Während Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter\*innen oft eine intuitive Vorstellung davon haben, ist eine vollständige Erfassung durch Beobachtung kaum möglich. Daher wurden Online-Fragebögen eingesetzt, in denen die Schüler\*innen nach ihren Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen befragt wurden – wer wird beispielsweise ausgewählt, um gemeinsam Zeit zu verbringen? Die Antworten aller Schüler\*innen bildeten die Grundlage für die Darstellung des gesamten sozialen Netzwerks. An Schule **K1** nahmen 456 der



Abbildung 2. Beispielhafte Visualisierung eines sozialen Netzwerks, Schule **I2**. Jeder Punkt stellt eine\*n Schüler\*in dar. Jeder Pfeil zeigt eine Beziehung zwischen zwei Schüler\*innen. Die rot markierten Punkte in den schwarz umrandeten Feldern zeigen die Schul-Influencer\*innen. Die weißen Punkte stellen die anderen Schüler\*innen dar. Felder mit dunklerer Färbung zeigen an, dass diese Schüler\*innen eine direktere Verbindung zu den Schul-Influencer\*innen haben.

## 2. Visualisierung des sozialen Netzwerks:

Die aus den Fragebögen gewonnenen Daten wurden zur Visualisierung des Schulnetzwerks genutzt. Dabei wurden Personen als Punkte, Beziehungen als Pfeile und die Intensität der Beziehungen durch Farbgebung dargestellt (s. Abbildung 2).

## 3. Identifizierung der Schul-Influencer\*innen:

Basierend auf der Forschung von Paluck und Shepard (2012) und Paluck et al. (2016) wurde ein spezifischer Algorithmus entwickelt, um die Schüler\*innen zu identifizieren. Schul-Influencer\*innen sind demnach Jugendliche, die von ihren Mitschüler\*innen am häufigsten genannt werden – sowohl als Freund\*innen, als auch als beliebt, am meisten respektiert, hilfsbereit und/oder unterstützend.

Bei der Zusammensetzung der Projektgruppe wurde auf eine ausgewogene Auswahl mit Blick auf Klasse, Jahrgangsstufe und Geschlecht geachtet. Achtzehn Schul-Influencer\*innen wurden zur Projektgruppe eingeladen, um

regelmäßig an rund zehn Projektsitzungen teilzunehmen.

*„Also was das ist, wovon ich am meisten spreche, wenn ich über dieses Projekt spreche, ist, wie ...faszinierend ich es fand, dass Schülerinnen und Schüler ausgewählt wurden ..., von denen das an der Schule niemand gedacht hätte und auch irritiert war. Also wir haben ja an beiden Schulen mehrfach Fragen bekommen, wie kann das denn sein, dass der oder die jetzt in dieser Gruppe ist. Und das war so spannend, weil meistens genau die Schüler\*innen waren, die ... krasse Beiträge gebracht haben und auch tatsächlich sich am meisten eingebracht haben in die Themen und in die Methoden und in die Arbeit.“*

Transkript des Interviews mit der Interventionsleitung (Pos. 682-697, 25.03.2024)<sup>5</sup>

Das Projekt „Together for Tolerance – miteinander füreinander“ bietet nun ein im Anschluss an die Projektdurchführung speziell entwickeltes webbasiertes Tool zur Erfassung, Visualisierung des sozialen Netzwerks der Schule, sowie zur Identifizierung der Schul-Influencer\*innen (s. 5.1). Mit Hilfe des Webtools können Schulen eigenständig eine Netzwerkanalyse durchführen und die Zusammensetzung der Projektgruppe ermitteln. Eine erste Nutzung des Webtools erfolgte im Frühjahr 2025 an einer weiteren Projektschule (Schule 5; s. 5.3). Abbildung 3 zeigt, dass diese Schul-Influencer\*innen alle Schüler\*innen der Klassenstufen 7 bis 9 direkt oder indirekt über ihre Freund\*innen erreichen.

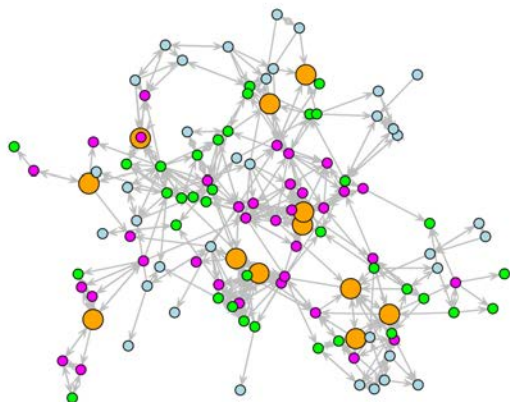
---

<sup>5</sup> Im Mai 2024 wurden halbstrukturierte Interviews durchgeführt, um die Auswirkungen der Intervention aus der Sicht den Schüler\*innen zu erfassen sowie Feedback zur Projektdurchführung zu erhalten. Es wurden sowohl Fokusgruppeninterviews mit neun Schul-Influencer\*innen geführt, als auch Einzelinterviews mit Schüler\*innen, die nicht an den Projektgruppentreffen teilgenommen hatten.

Darüber hinaus wurden Schulsozialarbeiter\*innen befragt, die die Projektdurchführung an den Schulen begleitet haben (Interventionsleitungen). Alle Interviews wurden in den Schulen geführt, auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert.

#### Netzwerk von Schule I2

- Schulinfluencer\*innen: 9,3%
- direkte Freund\*innen von Schulinfluencer\*innen: 21,7%
- Freund\*innen von Freund\*innen der Schulinfluencer\*innen: 27,9%
- Weiter entfernte Kontakte: 35,7%



#### Netzwerk von Schule I4

- Schulinfluencer\*innen: 4,5%
- direkte Freund\*innen von Schulinfluencer\*innen: 16,2%
- Freund\*innen von Freund\*innen der Schulinfluencer\*innen: 21,4%
- Weiter entfernte Kontakte: 53,2%

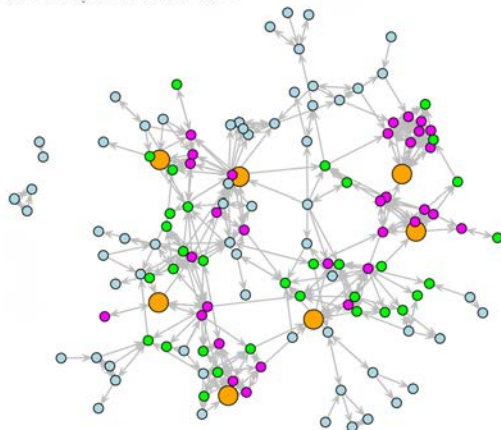


Abbildung 3. Folgende Netzwerke zeigen die Beziehungen zwischen Schul-Influencer\*innen (orangefarbene Punkte) und anderen Schüler\*innen der 7. bis 9. Klasse. Jeder Punkt steht für eine\*n Schüler\*in. Jede Linie zeigt eine Beziehung zwischen Schüler\*innen. Diejenigen ohne Linien weisen keine Beziehungen in der Schule auf. Schul-Influencer\*innen haben Beziehungen zu vielen Schüler\*innen und erreichen eine Minderheit von ihnen direkt (pinke Punkte - 16,2 % und 21,7 %). Sie erreichen jedoch auch indirekt alle anderen Schüler\*innen der Klassenstufen 7 bis 9, die Beziehungen haben.

### 3.4 Intervention

Im Mittelpunkt des Projekts steht die Intervention – ein Programm, das dazu beiträgt, Konflikte zwischen Gruppen vorzubeugen und ein positives, respektvolles Schulklima zu fördern. Die Intervention wurde an das von Paluck et al. (2016) entwickelte ROOTS-Programm (offener Zugang unter: <http://www.betsylevypaluck.com/roots-curriculum>) angelehnt und an die beteiligten Schulen angepasst. Auf Basis des ROOTS-Programms

wurde für dieses Projekt eine Handreichung für Lehrkräfte mit einem methodischen Curriculum entwickelt (Bergs et al., 2025). Zugang zu dieser Handreichung kann über [hannover@vnb.de](mailto:hannover@vnb.de) beantragt werden.

Das Ziel der Intervention ist es, die Toleranz zwischen den Gruppen zu erhöhen, indem zwei Arten von prosozialen Normen gefördert wurden:

1. Deskriptive Normen: wie tolerant und respektvoll sich

alle Schüler\*innen in der Schule tatsächlich verhalten (z. B. „Meine Mitschüler\*innen machen andere darauf aufmerksam, wenn sie etwas Respektloses oder Diskriminierendes sagen“).

2. Präskriptive Normen: wie tolerant und respektvoll sich alle Schüler\*innen in der Schule verhalten sollten (z. B. „Meine Mitschüler\*innen würden zustimmen, dass Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Religionen oder Herkunftsländern alle gleich behandelt werden sollten.“)

Die Intervention besteht aus Treffen der Projektgruppe und schulweiten Aktionen (s. Tabelle 1), die von geschultem Schulpersonal oder pädagogischen Fachkräften des VNB e.V. oder der Universität Osnabrück begleitet werden. Gemeinsam reflektieren die Teilnehmenden über das soziale Klima an ihrer Schule und erarbeiten Ideen, wie sie das Miteinander verbessern können.

Ein zentrales Element ist die Planung und Umsetzung **schulweiter Aktionen**, an denen sich die gesamte Schulgemeinschaft beteiligen kann – z. B. durch Ausstellungen, Diskussionsveranstaltungen, Schulversammlungen, Aktionen auf dem Schulgelände oder Social-Media-Kampagnen.

Diese Aktivitäten sollen nicht nur kurzfristige Impulse setzen, sondern auch langfristige Veränderungen anstoßen: So können sich aus dem

Projekt nachhaltige Strukturen entwickeln – wie etwa AGs oder wiederkehrende Projekte, die über das laufende Schuljahr hinauswirken. Idealerweise greifen die Aktionen gezielt konkrete Probleme im schulischen Miteinander auf und setzen dort an, wo Veränderung besonders notwendig ist.

*„Ich fand es gut, dass es so offen war. Das hat sich nicht angefühlt wie Unterricht, sondern halt wie so ein Projekt und ich glaube, das soll das auch sein.“*

(Zitat Schul-Influencer\*in Schule 12)

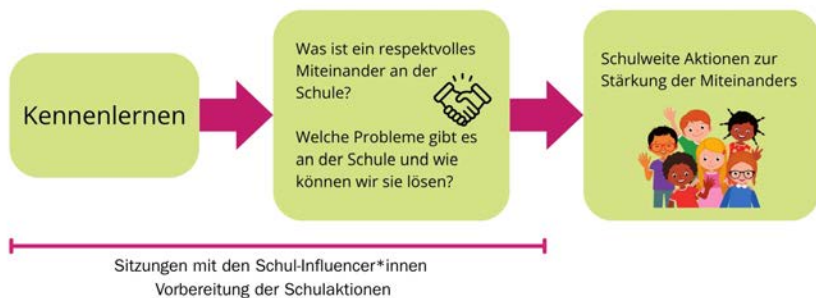


Abbildung 4. Phasen der Intervention.



Abbildung 5. Einblick in das Curriculum des Handbuchs zum Ablauf der Projektsitzungen (Bergs et al., 2025)

# 4

## Ergebnisse

Die im Rahmen der Projektdurchführung zu untersuchende Hypothese war, dass die Intervention die Toleranz unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen gegenüber diskriminierten und stigmatisierten Gruppen erhöhen würde. Auf der Grundlage der Vorstudie (Shani et al., 2023) wurden fünf solcher Gruppen von Jugendlichen in Deutschland identifiziert: Jugendliche, die selbst und/oder deren Eltern aus Syrien oder Russland zugewandert sind, sowie Jugendliche, die sich mit den Religionsgruppen Juden/Jüdinnen und Muslim\*innen identifizieren. Ebenso wurden Jugendliche mit einbezogen, die einer sexuellen Minderheit angehören, homosexuelle Jungen und Männer, welche in der Adoleszenz stark stigmatisiert werden.

Die Daten der zwei Studien wurden daraufhin untersucht, ob die Fokussierung auf soziale Bezugspersonen INCLUSIVITY-Normen und Toleranz zwischen den Gruppen fördert. Um die wissenschaftliche Qualität der Analysen zu verbessern, wurden alle Hypothesen und Analysen im Open Science Framework (<https://osf.io/vba7q>) präregistriert.

Im Folgenden ist eine Auswahl der wichtigsten Ergebnisse erläutert. Die vollständigen Ergebnisse sind hier einsehbar: [https://osf.io/p5h84/?view\\_only=7498408e0a7644cbae9284950e6e4e4ce](https://osf.io/p5h84/?view_only=7498408e0a7644cbae9284950e6e4e4ce)

Die Ergebnisse des „**Stochastic Actor-Oriented Modelling**“<sup>6</sup> in *R*siena (Snijders et al., 2010), einem Paket des Statistikprogrammes R, zeigen insgesamt sehr starke und konsistente Hinweise darauf, dass die Intervention zu mehr Toleranz zwischen den Gruppen führte. Diese Effekte erwiesen sich als beständig; sie waren nachweisbar sowohl bei der zweiten Messung unmittelbar nach der Intervention (Post-Test) sowie ebenso bei der dritten Messung (Follow-up-Test) vier bis sechs Monate nach der Intervention.

6. Das **Stochastic Actor-Oriented Modelling** ist eine statistische Methode, mit der soziale Netzwerke und ihre Entwicklung über die Zeit analysiert werden können. Dabei kann sowohl die Veränderung von Verbindungen mit Netzwerk als auch der Einfluss verschiedener Faktoren (z.B., von INCLUSIVITY-Normen) auf das Netzwerk betrachtet werden.

In beiden Interventionsschulen (I2 und I4) erhöhten Schul-Influencer\*innen die gruppenübergreifende Toleranz ihrer Freund\*innen gegenüber stigmatisierten Gruppen signifikant ( $p < .05$ ). Für die ländlich gelegene, weniger diverse Schule (I4) waren die Effekte stark (*Odds Ratio (OR)*: 4.6,  $p < .0001$ ). Demnach hatten Schul-Influencer\*innen eine um 4,6 höhere Wahrscheinlichkeit, die gruppenübergreifende Toleranz anderer Schüler\*innen zu erhöhen. Für die städtische, diverse Schule (I2) waren die Effektgrößen mittel (*OR*: 1,6,  $p < .05$ ). Dies deutet darauf hin, dass die Intervention die Toleranz zwischen den Gruppen in allen Interventionsschulen effektiv erhöht.

Verglichen wurden die Interventionsschulen mit den Kontrollschulen (K1 und K3) zudem (s. Abbildung 6, nächste Seite), indem untersucht wurde, wie wahrscheinlich es ist, dass (sowohl direkte als auch indirekte) Freund\*innen der Schul-Influencer\*innen ihre Toleranz gegenüber anderen Gruppen und ihre INCLUSIVITY-Normen ändern. Die Ergebnisse zeigen, dass in den Interventionsschulen die Toleranz zwischen den Gruppen und die INCLUSIVITY-Normen bei diesen Freund\*innen zunahm. In den Kontrollschulen hingegen sagte die Freundschaft mit den Schul-Influencer\*innen (die erst *nach* der Datenerhebung an der Intervention teilnahmen) entweder keine Veränderung oder sogar eine höhere Wahrscheinlichkeit einer Abnahme

der gleichen Ergebnisse voraus. Dies bedeutet, dass **starke Belege dafür gefunden wurden, dass die Intervention positive Veränderungen gefördert hat**, da nur in den Interventionsschulen die Toleranz zwischen den Gruppen und die INCLUSIVITY-Normen bei Freund\*innen von Schul-Influencer\*innen zunahm; in den Kontrollschulen wurde entweder der Status quo beibehalten oder INCLUSIVITY-Normen verschlechterten sich.

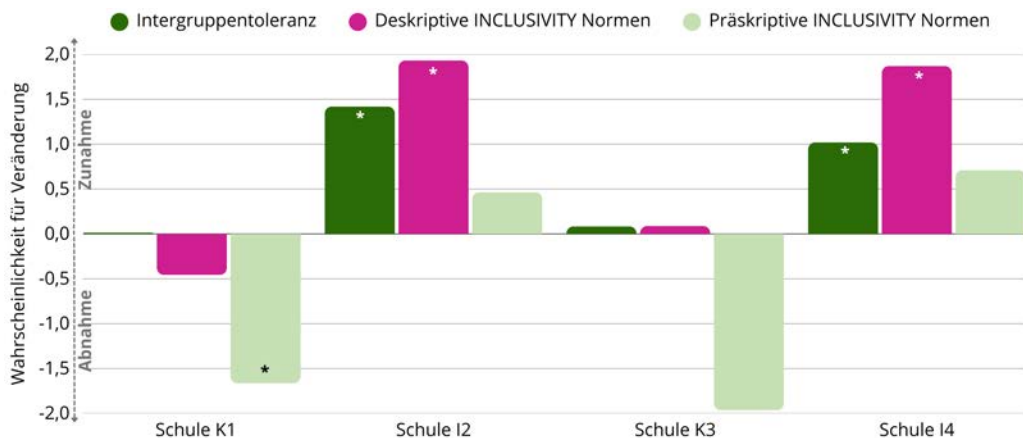


Abbildung 6. Die Auswirkung der Freundschaft mit Schul-Influencer\*innen auf die Wahrscheinlichkeit einer Veränderung bei den Ergebnissen von (1) Toleranz zwischen den Gruppen (Intergruppentoleranz), (2) deskriptiven INCLUSIVITY-Normen und (3) präskriptiven INCLUSIVITY-Normen. Negative Werte zeigen eine Abnahme, positive Werte eine Zunahme; alle Werte sind nicht standardisiert. Sternchen (\*) zeigen die Signifikanz der Effekte an ( $p < .05$ ).

Zusätzliche Analysen wurden durchgeführt, um zu untersuchen, ob die Intervention die soziale Integration in den Schulen erhöht. Dafür wurden die Auswirkungen auf den Kontakt zwischen den Gruppen in den Blick genommen (d. h. ob eine Person positive Beziehungen zu Mitgliedern stigmatisierter Gruppen entwickelt). Auch hier bestätigten die Ergebnisse, dass in beiden Interventionsschulen die Schul-Influencer\*innen in der Schule die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Freund\*innen mehr Kontakte zwischen den Gruppen haben, signifikant ( $p < .05$ ) erhöhen. Für die ländlich gelegene, weniger diverse Schule (I4) waren die Effekte mittelgroß (OR: 2,6,  $p < .05$ ). Die Wahrscheinlichkeit, dass die Schul-

Influencer\*innen in der Schule den Kontakt zu anderen Schüler\*innen zwischen den Gruppen erhöhen, war also um 2,6 höher. Bei der städtischen, diversen Schule (I2) waren die Effektgrößen mittel (OR: 1,6,  $p < .05$ ). Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Schul-Influencer\*innen den Kontakt zu anderen Schüler\*innen zwischen den Gruppen erhöhen, an dieser Schule um 1,6 höher war. Somit gibt es starke Belege dafür, dass **unsere Intervention die soziale Integration in beiden Interventionsschulen wirksam verbessert hat**.

Um die Robustheit der Ergebnisse zu prüfen, wurde auch der Einfluss von Geschlecht, Alter, elterlichem Einfluss und Unterschieden im

Klassenzimmer, die die Toleranz zwischen den Gruppen beeinflussen können, betrachtet. So wiesen zum Beispiel einige Klassen bereits vor der Intervention im Durchschnitt eine höhere Toleranz auf als andere Klassen, was wiederum einen Einfluss auf die individuelle Toleranzentwicklung der Jugendlichen hat. Ebenso wurde untersucht, ob sich die Auswirkungen für die fünf Gruppen unterschieden (z. B. ob die Auswirkungen auf die Toleranz gegenüber Jüd\*innen, Muslim\*innen, Russ\*innen, Syrer\*innen und homosexuellen Jungen und Männern unterschiedlich waren). Schließlich wurden auch die Wechselwirkungen zwischen der Intervention und vorbestehenden individuellen Unterschieden (z.B. ob ein Jugendlicher bereits vor der Intervention weniger Toleranz aufwies oder weniger tolerante Eltern hatte) geprüft. **Die Ergebnisse dieser Robustheitsanalysen zeigen eindeutig, dass die Ergebnisse in hohem Maße konsistent sind, selbst wenn wichtige andere erklärende Effekte und Interaktionseffekte einbezogen werden.**

Zwei weitere wichtige Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Intervention vor allem für ländlich gelegene, weniger diverse Schulen. Erstens zeigen die Längsschnittanalysen, dass diese Schulen im Mittelwertvergleich mit städtischen Schulen bereits zu Beginn der Intervention eine deutlich geringere Toleranz zwischen den Gruppen und niedrige INCLUSIVITY-Normen aufwiesen (große

Effektstärke: *Cohen's d* = 2.5). Dies setzt sie einem hohen Risiko für Vorurteile, Intoleranz, Konflikte zwischen den Gruppen und affektiver Polarisierung aus. Auch andere Messwerte bestätigten ihr Risikoprofil in Bezug auf antidemokratische Werte, wie beispielsweise eine hohe Zustimmung zum Autoritarismus (z. B. die Überzeugung, dass eine autoritäre Führungsperson Deutschland regieren sollte) und eine sehr geringe Zustimmung zu gleichen Rechten für Migrant\*innen und sexuelle Minderheiten in Deutschland. Zweitens konnte herausgestellt werden, dass die Schüler\*innen nur in diesen ländlich gelegenen, weniger diversen Schulen Freund\*innen mit ähnlicher Toleranz zwischen den Gruppen auswählten. Das bedeutet, dass die Schüler\*innen homogene Freundschaftsgruppen mit ähnlichem Maß an gruppenübergreifender Toleranz bildeten. Sie wählen also aktiv „Echokammern“ mit gruppenübergreifender Toleranz, d. h. Freundschaftsgruppen mit hoher Intoleranz werden von anderen Freundschaftsgruppen mit höherer Toleranz getrennt. Diese Aufspaltung in „gleichgesinnte“ Freundschaftsgruppen ist ein weiterer Risikofaktor für eine Zunahme von Intoleranz und Stigmatisierung. Dadurch wird die Bedeutung der Interventionseffekte für diese Schulen unterstrichen, um Gruppenkonflikten und Polarisierung entgegenzuwirken.

5

## Folgeprojekt

Die durchgeführten Studien haben gezeigt, dass die Intervention mit Schul-Influencer\*innen die Toleranz zwischen den Gruppen innerhalb der Schulen effektiv gesteigert hat. Besonders in ländlichen, weniger diversen Schulen, die zuvor ein höheres Risiko für Intoleranz aufwiesen, zeigt sich ein positiver Effekt. Diese positiven Auswirkungen wurden in einem Folgeprojekt gefestigt und zur Entwicklung eines Webtools eingesetzt. Im Unterschied zum ersten Projekt liegt der Fokus hier auf der breiten Anwendbarkeit und der Integration von Evaluationsinstrumenten. **Ziel ist es, die Projektstruktur und Methoden so aufzubereiten, dass die Schulen in der Lage sind, ähnliche Interventionen eigenständig umzusetzen** – auch in Flächenländern wie Niedersachsen –

unabhängig vom Sitz der Projektorganisation.

### 5.1 Webtool

Erstmals kann das Schulpersonal mit Hilfe des webbasierten Tools eigenständig eine soziale Netzwerkanalyse zur Identifizierung der Schul-Influencer\*innen durchführen und diese gezielt zur Intervention – den Projektgruppensitzungen mit anschließender schulweiter Aktion – einladen. Dafür haben wir eine Website entwickelt, die zum einen Projektinformationen für Eltern und Jugendliche bereitstellt, und zum anderen einen Bereich für Lehrkräfte enthält, von dem aus das **webbasierte Tool** genutzt werden kann

(<https://togetherfortolerance.de/tn/>).

Der Zugang zum Tool erfolgt über individuelle Log-in- Daten, die nach der Teilnahme an einem Tft-Workshop (s. 5.2) bereitgestellt werden. Die Website bietet zudem Hinweise und Anleitungen zur Nutzung.

### 5.2 Workshops und Handbuch

Zum Zweck der Nachhaltigkeit des Projektes werden in Zukunft Lehrkräfte als Multiplikator\*innen zum einen anhand des Projekt-Handbuchs "Together for Tolerance – miteinander füreinander" (Bergs et al., 2025), in dem Hintergrund, Ablaufpläne und Übungen der Interventionssitzungen enthalten sind, als auch anhand des Webtools (s. 5.1) die Projektziele

weiterverfolgen können. Lehrkräfte wurden zu zweitägigen Workshops eingeladen, um Handbuch und Webtool kennenzulernen und dem Projektteam evaluative Rückmeldungen dazu zu geben.

An den beiden Workshops im Oktober und Dezember 2024 nahmen insgesamt 15 Personen teil. Die Gruppen setzten sich zusammen aus Lehrkräften, Schulsozialarbeiter\*innen sowie didaktischen Leitungen. Die Teilnehmer\*innen kamen aus unterschiedlichen Regionen, darunter Hannover, Osnabrück, Wilhelmshaven sowie aus den Landkreisen Oldenburg, Leer, Aurich, Ammerland, Nienburg/Weser, Cloppenburg und Verden.

Inhaltlich wurde zunächst auf den Ablauf und die Ziele des Projekts eingegangen. Nach Übungen zum Kennenlernen und Abfragen der Erwartungen erhielten die Teilnehmer\*innen einen fundierten Input zu den Themen gesellschaftliche Polarisierung, Verbreitung von sozialen Normen sowie der Rolle sozialer Netzwerke. Ein besonderer Fokus lag auf der wissenschaftlichen Konzeption und Evaluation, die das Projekt kontinuierlich begleitet. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen wurde der Projektaufbau detailliert erläutert und die einzelnen Projektbausteine vorgestellt. Zwischendrin wurden passgenau immer wieder Übungen aus dem Handbuch, das den Teilnehmer\*innen ausgehändigt wurde, gemeinsam ausprobiert, z.B.

die Übung „Wie wollen wir zusammenarbeiten?“ (s. Handbuch S. 22).

Anhand der bisher umgesetzten Projektgruppen wurde dann dargestellt, wie die Datenerhebung erfolgt und wie das speziell entwickelte Webtool zur Ermittlung der Schul-Influencer\*innen genutzt wird. Im weiteren Verlauf bekamen die Teilnehmer\*innen Einblicke in die Abläufe der Projektgruppen, setzten sich intensiv mit den bereitgestellten Materialien zur Projektumsetzung auseinander und hatten auch wiederum die Möglichkeit, verschiedene Methoden praktisch auszuprobieren, z.B. wurde als Gruppenarbeit „Was ist Respekt?“ (s. Handbuch S. 23) durchgeführt.

Im Anschluss an den inhaltlichen Teil wurde eine Evaluation durchgeführt und zu einem offenen Feedback eingeladen. Hier standen insbesondere die Themen Diskriminierungssensibilität in der Arbeit mit Schüler\*innen, der kollegiale Austausch und Herausforderungen von Schulentwicklungsprozessen im Fokus. Es wurde gemeinsam diskutiert, wie Kolleg\*innen zur aktiven Mitarbeit motiviert werden können und in welcher Form die Projektgruppe von „Together for Tolerance – miteinander füreinander“ in bestehende Schulstrukturen eingebunden werden kann. Das Feedback der Teilnehmer\*innen waren mehrheitlich positiv, besonders geschätzt wurde der Austausch und die Anwendung der Übungen. Viele äußerten das Interesse, die

Projekthalte an ihrer Schule umzusetzen.

### 5.3 Weiterführendes Projekt an Schule 5

Ab März 2025 fand eine erneute Durchführung des Projekts „Together for Tolerance – miteinander füreinander“ an einer niedersächsischen, städtischen Gesamtschule (Schule 5) statt. Im Gegensatz zu den vorherigen vier Schulen, wurde das Projekt an Schule 5 durch das in den Workshops trainierte Schulpersonal eigenständig durchgeführt, **mit minimaler aktiver Unterstützung bzw. Einwirkung seitens des Projekt-Teams.**

Im Mittelpunkt stand dabei die Erprobung des Webtools sowie die Nutzung des Handbuchs inklusive der Materialien durch das Schulpersonal. Ziel war es, die Akzeptanz der beteiligten Personen, die Anwendung und die Wirkung von Webtool und Handbuch bei der Projektvorbereitung und -durchführung zu testen. Durch die systematische Erhebung der Rückmeldungen soll geprüft werden, inwiefern eine Überarbeitung der Materialien oder eine Ergänzung der Methodenwahl notwendig sind, um eine nachhaltige, selbstständige Durchführung des Projekts an Schulen zu ermöglichen.

Zu Beginn des Projekts wurden alle Schüler\*innen der Jahrgänge 7, 8 und 9 gebeten, eine gekürzte Version des Projektfragebogens auszufüllen. Zusätzlich wurde mithilfe des Webtools erfasst, mit welchen

Mitschüler\*innen die Teilnehmenden am meisten Zeit verbringen, um gezielt Schul-Influencer\*innen auszuwählen. Nach Abschluss der Intervention erfolgt eine erneute Befragung, um Veränderungen zu erfassen und die Wirkung der Intervention zu evaluieren. Dabei wird insbesondere erhoben, ob und inwiefern das Projekt dazu beigetragen hat, dass verschiedene Gruppen innerhalb der Schulgemeinschaft akzeptierter sind und Ausgrenzung reduziert werden konnte. Zudem werden die persönlichen Eindrücke der Teilnehmenden zum Projekt erfasst.

An Schule 5 hat sich eine ausgewählte Projektgruppe aus etwa 18 Schüler\*innen in zehn moderierten Sitzungen unter Anleitung von Schulsozialarbeiterinnen intensiv mit Themen des toleranten Miteinanders auseinandergesetzt. Angelehnt an das Handbuch wurden mithilfe vielfältiger Methoden und Übungen Meinungen eingeholt, Perspektiven hinterfragt und Diskussionen angeregt, sodass die Teilnehmenden ein tieferes Verständnis für ein respektvolles und inklusives Zusammenleben entwickeln konnten. Themenschwerpunkte wie Diskriminierung, Rassismus und Mobbing wurden explizit aufgegriffen und bearbeitet. Im Anschluss an die Sitzungen hat die Gruppe eine schulweite Aktion geplant, um die erarbeiteten Impulse in die gesamte Schulgemeinschaft zu tragen.

Im Anschluss an die zehn Interventionssitzungen mit den Schul-

Influencer\*innen wurden Interviews mit den Interventionsleitungen und der Schulleitung an Schule 5 geführt, um deren Perspektiven auf den Projektverlauf zu erhalten.

Obwohl die Bildung einer festen Gruppe von Schul-Influencer\*innen an der Schule 5 durch hohe Fluktuation und einen ungünstigen Zeitpunkt im Schuljahr erschwert wurde, konnte ein engagierter Kern von Teilnehmenden gehalten werden. Diese Abwesenheiten resultierten jedoch nicht aus Desinteresse, sondern vorrangig aus anderen Verpflichtungen der Schüler\*innen am Ende des Schuljahres. Die Teilnehmenden konnten sich offen zu Themen wie Rassismus und Diskriminierung austauschen und eigene Erfahrungen diskutieren. Besonders für die pädagogischen Mitarbeitenden war die Erkenntnis überraschend, dass Alltagsrassismus ein weitverbreitetes und oft unterschätztes Problem an der Schule darstellt. Als Ergebnis schlossen sich die letzten Sitzungen dieses Schuljahres mit der Planung eines „Tisch des Hauses“-Spiels zur Definition von Rassismus und eines Kreativwettbewerbs zu Rassismus-Erfahrungen als schulweite Aktionen. Aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen der Schul-Influencer\*innen wurde die Umsetzung dieser Projekte jedoch auf das nächste Schuljahr verschoben, wo im Rahmen einer zweiten Evaluation und Datenerhebung die Ergebnisse weiter untersucht werden.

Das Feedback zu verwendeten Materialien ergab wichtige Hinweise für zukünftige Projekte: Die Vorbereitung der Sitzungen erforderte mehr zeitliche Ressourcen als ursprünglich angenommen, da die Methoden stark an die spezifische Gruppe angepasst werden mussten. Insbesondere erwiesen sich theoretische, „unterrichtsähnliche“ Ansätze, z.B. Frontalunterricht, als weniger zielführend. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der Gruppe waren entscheidend für den Erfolg der Sitzungsinhalte. Auch ein Logbuch mit integrierter Anwesenheitsliste wurde angeregt, um eine Sitzungsinhalte und –Anwesenheiten im Überblick zu behalten. Weiterhin wurde der Bedarf an interaktiveren Methoden und mehr Zeit für Kennenlern-Spiele und gruppendynamische Aktivitäten betont, um die Gruppenfindung und eine lockere Atmosphäre zu fördern.

**Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Projekt auch mit minimaler wissenschaftlicher Begleitung sehr positiv an der Schule aufgenommen und durchgeführt wird.** Das Schulpersonal zeigt hohe Motivation, die Arbeit fortzusetzen, da sie die Notwendigkeit der Thematik erkannt haben. Besonders wertvoll sind die detaillierten Rückmeldungen zum bisherigen Vorgehen, zu den Materialien und zur Weiterentwicklung des Webtools – wichtige Erkenntnisse für die erfolgreiche und nachhaltige Fortsetzung des Projekts an weiteren Schulen.

# 6

## Empfehlungen für die Projekt-durchführung

Die aus den Interviews mit den Beteiligten gewonnenen Empfehlungen für eine erfolgreiche Durchführung des Projektes sollen in diesem Kapitel vertieft dargestellt werden. Es richtet sich in erster Linie an Personen, die in der Planung und Umsetzung von Projekten arbeiten, und berücksichtigt sowohl operative Aspekte als auch die Notwendigkeit einer nachhaltigen Verankerung des Projekts.

### I. Strukturierung der Projektarbeit – Die Projektgruppe

Allgemeine Empfehlung zur zeitlichen Strukturierung des Projekts:

- Der Projektbeginn sollte zu Beginn eines Schuljahres erfolgen, damit ausreichend Zeit für die einzelnen Projektbausteine

zur Verfügung steht. Ein empfohlener Projektablauf ist im Folgenden dargestellt:

- Zu Schuljahresbeginn: Vorstellung des Projekts an der Schule (z.B. in Konferenzen), Informationen für die Schüler\*innen und Erziehungsberechtigten, Einholen der schriftlichen Einverständniserklärungen.
- Im Laufe des 1. Schulhalbjahres: Durchführung der ersten Datenerhebung, Auswahl der Schul-Influencer\*innen, Start der Projektgruppensitzungen.
- Beginn des 2. Schulhalbjahres: Durchführung der zweiten Datenerhebung (nach der letzten Projektgruppensitzung) zur direkten Evaluation der Intervention.
- Ende des 2. Schulhalbjahres: Durchführung der 3. Datenerhebung zur langfristigen Evaluation der Interventionseffekte.

### Arbeit mit der Projektgruppe

Für eine effektive Organisation der Projektgruppe sind folgende Punkte entscheidend:

- **Klare Verantwortlichkeiten:** Es ist wichtig, feste Ansprechpersonen innerhalb der Schule und der Projektgruppe zu definieren, um Kommunikationswege zu vereinfachen und Verantwortlichkeiten zu verdeutlichen.

- **Regelmäßiger Austausch:** Regelmäßige Treffen mit klaren Tagesordnungen sind essenziell. Diese sollten nicht nur der Projektbearbeitung dienen, sondern auch Raum für Abstimmungsprozesse mit externen Partner\*innen, Werbung für Aktionen und konkrete Vorbereitungen bieten.

*„...es war auch wichtig, diese Zusammenarbeit, dass die Eltern wissen, was da passiert, dass die Schule weiß, was da passiert, dass irgendwie alle permanent up-to-date gehalten werden und Bescheid wissen, damit dieser Raum existieren kann.“*

Transkript des Interviews mit der Interventionsleitung (Pos. 130-131, 25.03.2024)

- **Kollegiale Vernetzung:** Die Förderung regelmäßiger Abstimmungen im Kollegium dient dazu, das Wissen über das Projekt zu verbreiten und Unterstützung zu gewinnen. Bei Bedarf können weitere Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter\*innen hinzugezogen werden.

*„Ohne die Schulen geht es nicht... dass die Schulen auf mehreren Ebenen dahinter stehen, also nicht nur irgendwie die Schulleiter\*innen, sondern mehr Leute müssen dahinter stehen. Deswegen ist es zum Beispiel wichtig, dass in der Gesamtkonferenz dafür abgestimmt wird, dass sie das Projekt nehmen.“*

Transkript des Interviews mit der Interventionsleitung (Pos. 1045-1053, 26.02.2024)

- **Schüler\*innen-Rekrutierung:** Schüler\*innen sollten direkt angesprochen und zur Teilnahme

an der Projektgruppe eingeladen werden. Am besten erfolgt dies, indem schriftliche Einladungen zum ersten Gruppentreffen persönlich verteilt werden.

*„Ich finde ja, die wichtigsten Übungen sind die Kennenlernübungen.“*

*„Da sollte man sich wirklich... möglichst viel Zeit einzuplanen, dass die Gruppe... sich ganz viel austauschen können, auch am Anfang noch nicht so viel zum zu den Normen direkt, sondern eher so, wir haben die im Hinterkopf, wenn wir eine Übung anleiten, bei der sie sich über ihr Lieblingessen austauschen und das passiert dann so im Hintergrund, aber dass wirklich viel Raum ist, auch über diese Dinge zu sprechen.“*

Transkript des Interviews mit der Interventionsleitung (Pos. 88-91, 25.03.2024)

- **Kommunikationsplattform:** Der Einsatz einer gemeinsamen digitalen Plattform (z.B. ein Padlet, ein Teams-Kanal, eine gemeinsame Cloud) für die Dokumentation, den Austausch von Informationen und die schnelle Kommunikation von Änderungen ist empfehlenswert.
- **Zeitmanagement:** Es sollte ausreichend Zeit für Abstimmungsprozesse und die Einbindung von Schüler\*innen eingeplant werden. Flexible Sitzungszeiten, die den Unterricht möglichst wenig beeinträchtigen, können die Teilnahme erhöhen beispielsweise Projekttreffen an unterschiedlichen Wochentagen

und zu unterschiedlichen Zeiten planen.

*„Also wir hatten einfach echt wenig Zeit. Wir hatten 90 Minuten in der Regel. Und das was wirklich... wenig für das, was wir uns da alles vorgenommen haben.“*

Transkript des Interviews mit der Interventionsleitung (Pos. 748-753, 27.02.2024)

- **Themenfindung und -management:** Schüler\*innen sollten die Möglichkeit erhalten, eigene Themen einzubringen. Die Einführung eines "Themenbaums" oder einer ähnlichen Struktur hilft, Ideen festzuhalten und zu zeigen, dass Anliegen ernst genommen werden.

*„Was ich auch nochmal mitgenommen habe..., dass es sich lohnt, einfach Kids zu fragen, was möchten sie verändern, dass die immer gute Ideen haben und die total der wichtige Gradmesser sind, was gut läuft und was nicht gut läuft.“*

Transkript des Interviews mit der Interventionsleitung (Pos. 1227, 26.02.2024)

*„...sind wir bei Kids, die extrem ungehört sind eigentlich. Also die dürfen werde wählen, und wenn sie benachteiligt sind oder zum Beispiel die Eltern, keine deutsche Staatsbürgerschaft, dürfen nicht mal ihre Eltern wählen... die sind oftmals nicht in Parteien, ...selten auch nur in Sportvereinen oder sowas aktiv – also die Partizipation von Schüler\*innen an schwierigen Schulen mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft ist halt recht gering... Ungerecht, dass diese Kids nicht gehört werden, weil die haben eine Menge zu sagen.“*

Transkript des Interviews mit der Interventionsleitung (Pos. 1293-1315, 26.02.2024)

## II. Schulweite Einbindung – Mehr als nur eine Aktion

*„... diese Mund-zu-Mund-Propaganda in den Pausen, zwischendrin, einfach so darüber reden, hey, was ist das für ein Projekt und was macht ihr da eigentlich? Das hat schon was bewirkt.“*

Transkript des Interviews mit der Interventionsleitung (Pos. 437-439, 7.03.2024)

Um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen, muss das Projekt über die Projektgruppe hinaus die gesamte Schule einbeziehen. Folgende Strategien haben sich bewährt:

- **Expert\*innenwissen nutzen:** Die Integration externer Fachkräfte (z.B. Sozialpädagog\*innen, Medienpädagog\*innen, Zeitzeug\*innen) in die Projektgruppe und/oder in konkrete Aktionen ist wertvoll.
- **Reflexionsmaterialien:** Die Bereitstellung von Reflexionsanleitungen für das Kollegium fördert die Auseinandersetzung mit den Projektthemen auch im Unterricht, unabhängig von der Arbeit in der Projektgruppe.
- **Sichtbare Aktionen:** Es ist sinnvoll, auf Aktionsformate zu setzen, die möglichst viele Schüler\*innen erreichen und einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Beispiele:
  - **Online-Formate:** Podiumsdiskussionen, Webinare
  - **Offline-Formate:** Projekttage, Schul-Festivals, Ausstellungen, Social Media-

Kampagnen, Workshops, Filmproduktionen, Gestaltung der Schulräume (Graffiti, Plakate)

- **Multiplikator\*inneneffekt:** Schüler\*innen der Projektgruppe können zu Multiplikator\*innen ausgebildet werden, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen an andere weitergeben (z.B. durch die Durchführung eigener Workshops).
- **Verankerung in der Schulstruktur:**
  - **AG-Gründung:** Die Förderung der Gründung von dauerhaften Arbeitsgemeinschaften (z.B. Streitschlichter\*innen-AG, Buddy-Programm), die an das Projekt anknüpfen, ist empfehlenswert.
  - **Schüler\*innenvertretung (SV):** Die aktive Einbindung der SV gewährleistet eine breite Unterstützung und Nachhaltigkeit.
  - **Integration in den Stundenplan:** Eine Etablierung des Projekts als festen Bestandteil des Stundenplans ermöglicht eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Themen, die das Miteinander in der Schule betreffen.

### III. Wichtige Rahmenbedingungen für den Erfolg

- **"Friendly Challenges":** Der Einsatz spielerischer Elemente kann das positive Verhalten fördern und die

Motivation der Schüler\*innen steigern.

- **Vertrauensvoller Raum für Diskussion:** Die Schaffung eines geschützten Raums für den offenen Austausch von Gedanken, Meinungen und Erfahrungen – idealerweise über Jahrgangsgrenzen hinweg – ist wichtig.

*„Es geht hier nicht darum, bei den Interventionen Wissen zu vermitteln und eine Leistungsabfrage zu machen, sondern eben das Vertrauen von den Schüler\*innen, das ist das Wichtigste, weil wenn das nicht da ist, dann ist es schwierig, wirklich effektiv und nachhaltig was aus den Interventionen rauszubekommen.“*

Transkript des Interviews mit der Interventionsleitung  
Pos. 495, 7.03.2024)

- **Nachhaltigkeit:**
  - Die Einbindung der SV, die Gründung von AGs oder die Integration in den Stundenplan stellen sicher, dass die Ergebnisse und Erkenntnisse des Projekts auch nach dessen offizieller Beendigung weiterleben.
  - Frühzeitige und umfassende Kommunikation des Projektziels ist entscheidend, um die Akzeptanz und Motivation der Teilnehmenden zu steigern.
  - Für eine optimalere Zeitplanung empfiehlt sich ein Projektstart zu Beginn des Schuljahres, wenn weniger andere Verpflichtungen bestehen.



# 7

## Fazit

Das Projekt "Together for Tolerance – miteinander füreinander" ist an fünf Schulen (zwei städtisch-diversen und zwei ländlich gelegenen, weniger diversen Schulen sowie einer weiteren städtischen Schule im Folgeprojekt) durchgeführt worden. Anhand der Befragungen konnte festgestellt werden, dass in den jeweiligen Interventionsschulen die INCLUSIVITY-Normen und die Toleranz zwischen den Gruppen bei Freund\*innen von Schul-Influencer\*innen zunahm. Die Intervention hat demnach positive Veränderungen in den Normen des Umgangs miteinander gefördert. Diese gefundenen Effekte blieben beständig, da sie sowohl unmittelbar nach der Intervention (2. Datenerhebung) als auch vier bis sechs Monate später (3. Datenerhebung) nachgewiesen werden konnten. Auch wurde eine

sich verbessernde soziale Integration in beiden Interventionsschulen sichtbar, bei der Schul-Influencer\*innen die Wahrscheinlichkeit des Kontaktes zwischen Schüler\*innen verschiedener Gruppen erhöhten.

Die erfolgreiche Umsetzung eines Projekts erfordert eine sorgfältige Organisation der Projektgruppe, eine breite schulweite Einbindung und die Schaffung nachhaltiger Strukturen. Die hier dargestellten Überlegungen sind als Grundlage für eine individuelle Anpassung an die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Schule zu verstehen.

Zukünftig sollen Schulen durch die Teilnahme an den Workshops, das Handbuch mit der Materialiensammlung sowie das Webtool befähigt werden, das Projekt eigenständig und nachhaltig durchzuführen, um das soziale Miteinander der Schulgemeinschaft zu stärken und somit Polarisierung entgegenzuwirken.

### Weiterführende Informationen:

- Zur [Projektwebsite](#)
- [Publikationen](#) im Projekt
- Social Media Accounts (Instagram, TikTok): [@together4tolerance](#)

8

## Quellen

- Beelmann, A. (2018). Toleranzförderung und Vorurteilsprävention bei Kindern. Ergebnisse des Grundschulprogramms PARTS. In A. Beelmann (Hrsg.), *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus den Sozialwissenschaften*. Wochenschau Verlag.
- Beelmann, A., & Karing, C. (2015). Förderung toleranter Einstellungen und die Prävention von Vorurteilen. Langzeitwirkungen des Programms zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz (PARTS). *forum kriminalprävention*, 1, 51-58.
- Beelmann, A., Passeick, Y., Lorentzen, M., Heiser, K., & Postay, L. (2024). Marktplatz. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 9(1), 177-185.
- Bergs, L.\*, Liedtke, J.\*, Alheraki, F., de Lede, S., Demandt, C., Kleuker, M., Krämer, K., Middendorf, W., Parlak, Ş., Shani, M., Witolla, S., & van Zalk, M. (2025). *Together For Tolerance - Miteinander Füreinander*. Universität Osnabrück.
- Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187–207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Boxell, L., Gentzkow, M., & Shapiro, J. M. (2020). Cross-country trends in affective polarization. *NBER Working Paper*, w26669. <https://ssrn.com/abstract=3522318>
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004): Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591-621. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015>
- Costello, M., & Dillard, C. (2019): Assessing—and interrupting—intolerance at school. *American Educator*, 43(3), 4-7.
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Ballonoff Suleiman, A.,

- 2018: Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature* 554, 441–450.  
<https://doi.org/10.1038/nature25770>
- 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(1), 69-82.  
<https://doi.org/10.1037/cdp0000041>
- European Commission against Racism and Intolerance (2020). Annual report on ECRI’s activities: Covering the period from 1 January to 31 December 2019. Council of Europe.  
<https://rm.coe.int/ecri-annual-report-2019/16809ca3e1>
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M., Riecke, C. (2019). *Praxishandbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz Verlag. ISBN 978-3-407-63093-3 E-Book.
- Gomila, R., Shepherd, H., & Paluck, E. L. (2020). Network insiders and observers: Who can identify influential people? *Behavioural Public Policy*, 7(1), 115–142.  
<https://doi.org/10.1017/bpp.2020.8>
- Hogg, M. A., & Reid, S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, 16(1), 7–30.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00003.x>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. ISBN 9780203700280
- McCoy, J., Rahman, T., & Somer, M. S. (2018). Polarization and the global crisis of democracy: Common patterns, dynamics, and pernicious consequences for democratic polities. *American Behavioral Scientist*, 62(1), 16–42.  
<https://doi.org/10.1177/0002764218759576>
- McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2013). *Child Development and Education*. Pearson.  
<https://www.pearson.com/store/p/child-development-and-education/P100000169311>
- Paluck, E. L., & Shepherd, H. (2012). Peer networks and peer influences in adolescent development. *The Handbook of Adolescent Development*, 299-325.
- 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. <https://doi.org/10.1073/pnas.1514483113>
- Schäfer, L., Tausch, N., Bukowski, M., Jaspers, E., Lubbers, M., van Zalk, M., Ciordia Morandeira, A., Potoczek, A., Estevan-

- Reina, L., Shani, M., Simons, J.-W., Friehs, M.-T., Gurbisz, D., Middendorf, W., Schäfer, S., Ullenboom, J., Graf, S., Hjerm, M., Lavest, C., & Christ, O. (2024). Inclusivity norms counter the negative societal effects of opinion polarization across 12 European countries. [10.31234/osf.io/9gh6k](https://doi.org/10.31234/osf.io/9gh6k)
- Schnetzer, S., Hampel, K., & Hurrelmann, K. (2024). *Trendstudie Jugend in Deutschland. Verantwortung für die Zukunft? Ja aber*. Datajockey Verlag.
- Schultz, P. W., Nolan, J. M., Cialdini, R. B., Goldstein, N. J., & Griskevicius, V. (2018). The constructive, destructive, and reconstructive power of social norms: Reprise. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 249–254. <https://doi.org/10.1177/1745691617693325>
- Shani, M., de Lede, S., Richters, S., Kleuker, M., Middendorf, W., Liedtke, J., Witolla, S., & van Zalk, M. (2023). A social network intervention to improve adolescents' intergroup tolerance via norms of equality-based respect: The "Together for Tolerance" feasibility study. *International Journal of Developmental Science*, 17(1-3), 93-110. <https://doi.org/10.3233/DEV-230342>
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1964). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. Routledge & Kegan Paul. ISBN 9781315717005
- Snijders, T. A. B., van de Bunt, G. G., & Steglich, C. E. G. (2010). Introduction to stochastic actor-based models for network dynamics. *Social Networks*, 32(1), 44-60. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2009.02.004>
- Tankard, M. E., & Paluck, E. L. (2016). Norm perception as a vehicle for social change. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 181–211. <https://doi.org/10.1111/sipr.12022>
- van Zalk, M., Christ, O., Jaspers, E., Lubbers, M. J., Bukowski, W., Shani, M., & Middendorf, W. M. (2023). Inclusivity norms to counter polarization in European societies (INCLUSIVITY). <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/N7C4Y>