

DFG-Projekt KA 1602/6-1

**Dokumentation des Instrumententests
im Rahmen des Projektes
“Soziale Netzwerke und ethnische
Identifikationen von jugendlichen Migranten”**

Lars Leszczensky und Sebastian Pink

März 2013

Projektleiter:
Prof. Dr. Frank Kalter
Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie
Universität Mannheim



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Ziele	2
2.1	Inhaltliche Ziele	2
2.2	Angestrebte Stichprobe	2
3	Fragebogen und Testfragen	4
3.1	Fragebogaufbau	4
3.2	Auswahl von Testfragen	7
3.3	Fragebogenerstellung und technische Umsetzung	16
4	Organisation und Durchführung des Tests	19
4.1	Rekrutierung von Testschulen	19
4.2	Responserate und demographische Merkmale der Testpersonen	22
4.3	Testablauf und Testsituation	24
5	Testergebnisse	27
5.1	Fragen von Testpersonen und Interviewerbeobachtungen	27
5.2	Auswertung der Testfragen	28
5.3	Fazit	47
	Literaturverzeichnis	49
	Anhang	52

Tabellenverzeichnis

4.1	Kontaktierte Schulen nach Schulform	21
4.3	Responserate auf Schülerebene nach Schulen und Schulklassen	23
4.5	Teilnehmende SchülerInnen nach Klassenstufe und Schule	24

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht dokumentiert einen Instrumententest. Insbesondere beschreiben wir den zweiten Schritt der Entwicklung eines quantitativen Messinstrumentes für ethnische und nationale Identität von Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 16 Jahren. In einem ersten Schritt entwickelten wir dazu ein entsprechendes Messinstrument und testeten es in kognitiven Interviews (vgl. Leszczensky 2012). Im nachfolgend erläuterten zweiten Schritt beschreiben wir den quantitativen Test dieses Messinstruments mittels einer schriftlichen Befragung in acht Schulklassen. Darüber hinaus beschreiben wir die Entwicklung und den Test des gesamten Projektfragebogens.

Der Instrumententest ist Bestandteil des Forschungsprojektes *Soziale Netzwerke und ethnische Identifikationen von jugendlichen Migranten*.¹ Das Projekt hat das übergreifende Ziel, die Mechanismen der Entstehung und des Wandels ethnischer Identität und sozialer Netzwerke zu untersuchen. Besonderes Interesse gilt der empirischen Überprüfung der kausalen Wechselwirkungen zwischen Identität und Netzwerken. Um diese Fragen empirisch beantworten zu können, sollen mehr als 1.500 SchülerInnen unterschiedlicher Schulformen im Alter von 11 bis 16 Jahren und zu (mindestens) drei Zeitpunkten befragt werden. Das Interesse gilt dabei insbesondere, aber nicht ausschließlich, Kindern und Jugendlichen türkischer Herkunft, die der sowohl größten als auch am stärksten benachteiligten Migrantengruppe in Deutschland angehören. Demzufolge benötigen wir ein Messinstrument für ethnische und nationale Identität, das in einer standardisierten schriftlichen Befragung von Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden kann. Da ein solches Instrument in deutscher Sprache bislang nicht zur Verfügung steht, muss es zunächst entwickelt werden.

Im Folgenden bestimmen wir zunächst die Ziele für den Instrumententest (Abschnitt 2). Anschließend beschreiben wir den Aufbau und die Erstellung des Fragebogens und die Auswahl der Testfragen (Abschnitt 3) sowie die Organisation und Durchführung des Tests (Abschnitt 4). Wir schließen mit der Beschreibung der Testergebnisse (Abschnitt 5).

¹ Das Projekt ist am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES) der Universität Mannheim angesiedelt und wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert.

2 Ziele

2.1 Inhaltliche Ziele

Das vorrangige Ziel des Instrumententests ist, unser vorgeschlagenes Instrument für die Messung ethnischer und nationaler Identität von Kindern und Jugendlichen quantitativ zu testen (vgl. dazu ausführlich Leszczensky 2012). Ausgehend von den Ergebnissen des kognitiven Pretests prüfen wir vor allem die Validität und Reliabilität unseres Messinstrumentes. Hierbei interessiert uns insbesondere, ob unser Messinstrument unterschiedliche theoretische Dimensionen ethnischer und nationaler Identität abbildet und ob die entsprechenden Sub-Skalen intern konsistent sind. Zusätzlich testen wir Fragen zur religiösen Identität, die in ihren Formulierungen den kognitiv getesteten Fragen zur ethnischen und nationalen Identität entsprechen.

Für den quantitativen Test des Messinstruments befragen wir SchülerInnen im Klassenkontext. Diese Gelegenheit nutzen wir, um zwei weitere zentrale Aspekte unseres Projekts zu testen. Auf inhaltlicher Seite testen wir den kompletten Projektfragebogen. Dies bezieht sich insbesondere auf Fragen zu den sozialen Beziehungen der SchülerInnen innerhalb ihrer Schulklasse, die mit Hilfe einer Soziometrie-Batterie erfasst werden. Da die SchülerInnen hierfür aus Datenschutzgründen Nummern und keine Klarnamen eintragen dürfen, muss das entsprechende Verfahren ebenfalls gründlich getestet werden. Neben der Soziometrie-Batterie testen wir weitere Fragen, die sich den allgemeinen Projektzielen entsprechend überwiegend auf Determinanten emotionaler und sozialer Integration beziehen, wie z.B. Diskriminierung, Sprache, Religion oder die strukturelle Einbindung. Auf technischer Seite testen wir eine Open-Source Softwarelösung zum rechnergestützten Einlesen von Papierfragebögen, deren erfolgreiche Verwendung zwei Vorteile hätte. Zum einen reduziert sich durch eine automatisierte Stapelverarbeitung der Papierfragebögen der Zeitaufwand der Dateneingabe enorm, da die Daten so nicht manuell eingegeben werden müssen. Zum anderen wird die Qualität der Daten erheblich verbessert, da Übertragungsfehler, die bei einer händischen Dateneingabe unweigerlich entstehen, ausgeschlossen werden können. Um diese Technologie nutzen zu können, muss schon die Erstellung des Fragebogens gewissen technischen Voraussetzungen folgen. Insgesamt wird also die Praktikabilität der Fragebogenerstellung und der automatisierten Dateneingabe getestet.

Zusammenfassend ergeben sich demnach drei Ziele für den Instrumententest:

1. Quantitativer Test des vorgeschlagenen Messinstruments für ethnische, nationale und religiöse Identität
2. Test des gesamten Projektfragebogens und insbesondere der Soziometrie-Batterie
3. Test aller Teilschritte einer computergestützten Dateneingabe

2.2 Angestrebte Stichprobe

Wir möchten für den Test etwa 180 SchülerInnen an Gesamt- und Hauptschulen befragen. Diese Anzahl reicht in der Regel aus, Frageprobleme zu identifizieren und die Validität und

Reliabilität von Skalen zu prüfen (vgl. DeVellis 2003: 137; Worthington und Whittaker 2006: 817).

Um sicherzustellen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters am Instrumententest teilnehmen, führen wir den Test mit SchülerInnen der Klassen 5, 6 und 7 durch. Aus zwei Gründen fokussieren wir uns hierbei auf Haupt- und Gesamtschulen. Einerseits erreichen wir so ein ausreichendes Maß an Variation bezüglich der sozialen Herkunft der Testpersonen. Andererseits gehen wir davon aus, dass bei SchülerInnen leistungsstärkerer Schulformen wie Realschulen oder Gymnasien keine zusätzlichen Probleme auftreten, die sich nicht bereits im Test mit Haupt- und GesamtschülerInnen zeigen würden. Mit der gleichen Begründung gehen wir davon aus, dass ältere SchülerInnen der Klassen 8 und 9 keine Probleme haben werden, die sich nicht bereits bei jüngeren SchülerInnen der Klassen 5, 6 und 7 feststellen ließen. Da der Fokus des Projekts auf Kindern und Jugendlichen mit insbesondere türkischem Migrationshintergrund liegt, streben wir eine Stichprobe mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von SchülerInnen türkischer Herkunft an. Alle Kriterien der Stichprobe des Instrumententests entsprechen unserer Zielpopulation und der angestrebten Stichprobe für die Haupterhebung (vgl. dazu auch Leszczensky 2012).

3 Fragebogen und Testfragen

Im Folgenden erläutern wir zuerst den allgemeinen Aufbau und die Struktur des Fragebogens (3.1). Anschließend beschreiben und begründen wir die Auswahl konkreter Testfragen (3.2) und erörtern die technische Umsetzung der Fragebogenerstellung (3.3). Der verwendete Fragebogen befindet sich im Anhang.

3.1 Fragebogaufbau

Wir nutzen die Gelegenheit der Schulbefragung, um einen vollständig entwickelten Projektfragebogen zu testen. Neben den Testfragen zur ethnischen und nationalen Identität beinhaltet dies insbesondere Fragen zu den sozialen Beziehungen innerhalb der Schulklasse. Diese Soziometrie-Fragen bilden den zweiten inhaltlichen Schwerpunkt des Projektes und infolgedessen auch unseres Fragebogens. Darüber hinaus enthält der Fragebogen eine Reihe von Fragen, die sich entweder auf weitere Aspekte von Identität oder Freundschaften beziehen, oder aber entsprechende Determinanten von Identität und Freundschaften messen. Beispiele für Letzteres sind etwa Sprachfähigkeiten, Freizeitaktivitäten oder Diskriminierungserfahrungen.¹

Bei generellen erhebungsorientierten Fragen der Erstellung des Fragebogens orientierten wir uns vor allem an Schnell (2012) und Porst (2009). Neben Diskussionen innerhalb des Projektteams zogen wir auch zweierlei externe Beratung heran. Erstens erhielten wir von Mitarbeitern von Projekten in denen ebenfalls SchülerInnen befragt werden schrittweise Rückmeldung zum Fragebogen oder zu Teilen des Fragebogens.² Zweitens erhielten wir Rückmeldung zum Fragebogen von Michael Braun und Rolf Porst im Rahmen einer Beratung durch gesis.

Grundsätzlicher Aufbau des Fragebogens und Ausfüllhinweise

Der Fragebogen besteht aus zwei Elementen. Erstens erhalten die SchülerInnen zu Beginn des Fragebogens eine zweiseitige Hilfestellung in Form von *Ausfüllhinweisen* und Beispielfragen. In der Erhebung gehen die InterviewerInnen die beiden Seiten gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen durch, um sie mit dem Fragebogen vertraut zu machen. Zum einen erhalten die Testpersonen so vorab eine Antwort auf vermutlich häufig auftretende Fragen, zum Beispiel bezüglich der Korrektur von Antworten oder der Filterführung. Zum anderen zeigen wir den Testpersonen anhand von Beispielen, wie die Fragen über ihre MitschülerInnen in der Soziometrie-Batterie zu beantworten sind. Da dies vergleichsweise aufwendig und in jedem Fall ungewohnt für die Testpersonen ist, nimmt dieser Aspekt eine zentrale Stelle ein. Bei

¹ Für eine Übersicht über Determinanten nationaler und ethnischer Identität vgl. Phinney et al. 2006; Verkuyten und Martinovic 2012. Für Determinanten interethnischer Freundschaften vgl. Martinovic et al. 2009; Wimmer und Lewis 2010. Eine Reihe gemeinsamer Determinanten nationaler Identität und interethnischer Freundschaften werden zudem bei Leszczensky (2013) thematisiert.

² Für entsprechende Rückmeldung und Hilfe danken wir Zerrin Salikutluk und Hanno Kruse (CILS4EU), Harald Beier (ECN), Benjamin Schulz (NEPS) und Tobias Stark (TASS).

der Erstellung der Ausfüllhinweise orientierten wir uns vor allem an der Studie *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries* (CILS4EU).

Der eigentliche Fragebogen besteht dann, zweitens, aus einer Reihe thematisch angeordneter *Frageblöcke*, um den Fragebogen für die Befragten nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Schnell 2012). Wir erläutern im Folgenden kurz die Frageblöcke und begründen ihre Reihenfolge.

Frageblöcke

Frageblock A: Soziometrie und Freundschaft

Der inhaltliche Teil des Fragebogens beginnt mit den Soziometrie-Fragen über MitschülerInnen sowie allgemeineren Fragen zum Thema Freundschaft. Um die Fragebatterie der Soziometrie zu beantworten, liegt jedem Testbogen eine nach Vornamen alphabetisch aufsteigend sortierte Liste der SchülerInnen der entsprechenden Klasse bei. Aus Datenschutzgründen werden die Testpersonen gebeten, keine Klarnamen sondern eindeutige numerische Identifikatoren zu verwenden, die vor den entsprechenden Namen stehen. Da dies, wie oben angedeutet, für die Mehrheit der SchülerInnen eine ungewohnte Art des Antwortens darstellt, ist eine ausführliche Erläuterung des Vorgehens in der Erhebungssituation durch die InterviewerInnen notwendig. Um nicht zu riskieren, dass Testpersonen das Vorgehen vergessen, sollte die Erläuterung unmittelbar vor der Beantwortung stattfinden, wenn alle Testpersonen am gleichen Beantwortungsstand des Tests sind. Da Testpersonen den Fragebogen unterschiedlich schnell ausfüllen, ist ein gleicher Beantwortungsstand nur zu Beginn gegeben. Aus diesen Gründen ist die Platzierung der Soziometrie direkt am Einstieg in den Testbogen zugleich die einzig und beste Möglichkeit. Erfahrungen anderer Studien haben zudem gezeigt, dass Jugendliche die Beantwortung von Soziometrie-Fragen vergleichsweise viel Spaß bereitet, so dass wir uns auch eine gesteigerte Motivation durch die anfängliche Platzierung dieser Batterie erhoffen. Da wir den SchülerInnen den Fragebogen zudem mit dem expliziten Verweis auf das Thema Freundschaft ankündigen, ist es darüber hinaus sinnvoll, auch mit diesem zentralen Aspekt des Projektes zu beginnen (vgl. Porst 2009). Daher folgen auf die Soziometrie-Fragen innerhalb des gleichen Frageblocks auch noch einige weitere Fragen, die sich auf Freundschaften der Kinder und Jugendlichen beziehen.

Frageblock B: Freizeit, Musik und Sport

Im Anschluss an die Fragen zur Soziometrie und Freundschaft folgt ein Block mit Fragen, die sich direkt auf individuelle Eigenschaften der SchülerInnen beziehen. Neben dem Geschlecht und Geburtsdatum umfasst dies insbesondere persönliche Vorlieben bezüglich Freizeit, Musik und Sport. Dieser Block dient dazu, den Fokus von MitschülerInnen und Freunden weg zu lenken und ihn auf die eigene Person zu richten. Zu Beginn werden hierzu einfache demographische Fragen gestellt. Es folgen Fragen zu Hobbies und zur Freizeitgestaltung, zu gehörten Musikrichtungen und ausgeübten Sportarten. Wir gehen davon aus, dass diese Fragen aufgrund ihres alltäglichen Bezugs für die meisten Kinder und Jugendlichen vergleichsweise einfach und schnell zu beantworten sind und grundsätzlich auf Interesse stoßen. Inhaltlich sind diese Fragen für das Projekt relevant, da sie verschiedene Quellen von Homophilie abbilden, die in der Literatur als Einflussfaktoren für die Entstehung von Freundschaften identifiziert wurden (vgl. McPherson et al. 2001; Stark 2011: 87f.; Stark und Flache 2012).

Frageblock Block C: Nationale Identität

Der nächste Frageblock enthält die Testfragen zur nationalen Identität. Den Identitäts-Block platzieren wir aufgrund seiner Wichtigkeit relativ weit vorne im Fragebogen. Wir beginnen mit der nationalen Identität, da diese Fragen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen beantwortet werden können. Somit ist es an dieser Stelle (noch) nicht erforderlich, einen Filter zu setzen. Zudem vermeiden wir so, dass SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft im Vorfeld als MigrantInnen gelabelt werden, was die Beantwortung von Fragen bezüglich der Identifikation mit Deutschland beeinflussen könnte.

Frageblock D: Ethnische Herkunft und Migrationshintergrund

Bevor die Fragen zur ethnischen und dualen Identität gestellt werden können, müssen die Testpersonen mit und ohne Migrationshintergrund getrennt werden. Dies geschieht in einem eigenen Frageblock, der die ethnische Herkunft der Testperson erfasst. Basierend auf den Angaben der SchülerInnen werden die Testpersonen zum Schluss dieses Blocks getrennt. Testpersonen nichtdeutscher Herkunft machen direkt mit den Fragen zur ethnischen Identität und zum Herkunftsland der Familie weiter (Frageblock E). Testpersonen ohne Migrationshintergrund überspringen diese Fragen hingegen und werden zu Fragen geführt, die speziell für SchülerInnen deutscher Herkunft entwickelt sind (Frageblock F). Anschließend werden beide Gruppen beim Thema Religion wieder zusammengeführt (Frageblock G).

Frageblock E: Ethnische Identität und herkunftslandbezogene Fragen

Testpersonen mit Migrationshintergrund schreiben zunächst das Herkunftsland der Familie auf, das in den nachfolgenden Fragen als Platzhalter für die eigene ethnische Gruppe fungiert. Auf dieser Grundlage werden dann die Testfragen zur ethnischen und dualen Identität gestellt. Da Filter in selbstauszufüllenden Papierfragebögen grundsätzlich eine Herausforderung für Befragte darstellen, und wir infolgedessen möglichst wenig Filter setzen möchten, nutzen wir die Chance und stellen in diesem Block zudem alle weiteren Fragen, die sich auf das Herkunftsland der Familie beziehen. Dies umfasst z.B. Fragen zu Diskriminierungserfahrungen und ethnische Verhaltensweisen sowie die ethnische Identität der Eltern. Nach Beendigung des Blocks werden die Testpersonen gebeten, den nächsten Frageblock, der nur für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist, zu überspringen.

Frageblock F: Fragen für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund

SchülerInnen ohne Migrationshintergrund beantworten in einem eigenen Block Fragen zu ihrem Verhältnis zu Deutschland und zu Ausländern. Dieser Frageblock ist zweierlei begründet. Erstens soll der Fragebogen für Befragte deutscher und nichtdeutscher Herkunft in ähnlich langer Zeit beantwortbar sein. Dies ist einerseits aus organisatorischen Gründen wünschenswert und soll andererseits möglicher Störungen der Befragungssituation entgegenwirken, die bei deutlich unterschiedlicher Bearbeitungsdauer auftreten könnten. Zweitens ermöglicht die gesonderte Befragung von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zusätzliche relevante Merkmale zu messen, die wahlweise weitere Aspekte nationaler Identität darstellen oder die Entstehung interethnischer Freundschaften beeinflussen könnten. Dies bezieht sich etwa auf Einstellungen zu Ausländern, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierungserfahrungen deutscher Kinder und Jugendlicher im Kontext ethnisch diverser Schulklassen.

Frageblock G: Religion

Testpersonen mit und ohne Migrationshintergrund werden beim Thema Religion wieder zusammengeführt. Zunächst wird hierbei die Religionszugehörigkeit der Testperson festgestellt. Etwaige weitere Fragen zur Ausübung der Religion, zur religiösen Identität und zu religionsbezogener Diskriminierung werden nur SchülerInnen gestellt, die eine Religionszugehörigkeit angeben.

Frageblock H: Sprache

Selbiges gilt für den anschließenden Block mit Fragen zum Thema Sprache. Nach der Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse aller Testpersonen wird erfasst, ob bei den Testpersonen zu Hause auch noch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Ist dies der Fall, trägt die Testperson die Sprache ein und beantwortet weitere Fragen zu Sprachkompetenz und -gebrauch. Sowohl Religion als auch Sprache werden ausführlich erfasst, da sie sowohl für Identitätsprozesse als auch die Entstehung von interethnischen Freundschaften zentral sind (Martinovic und Verkuyten 2012; Phinney et al. 2001, 2006; Verkuyten und Martinovic 2012).

Frageblock I: Einstellungen

Gegen Ende des Fragebogens messen wir Einstellungen der SchülerInnen zu einigen Punkten. Diese Fragen erfassen nicht nur eine weitere potentielle Quelle von Homophilie, sondern beziehen sich insbesondere auch auf die Bewertung verschiedener ethnischer und religiöser Gruppen. Interethnische Einstellungen sind sowohl als potentielle Ursache als auch Folge von Identität und Freundschaften relevant (Phinney et al. 2007; Stark 2011).

Frageblock J: Familie und sozioökonomischer Hintergrund

Im letzten inhaltlichen Frageblock stellen wir eine Reihe von Fragen zu den Eltern, der Familie und dem sozioökonomischen Status der SchülerInnen. Diese Fragen sind am Ende platziert, da sie vergleichsweise weniger wichtig für das Projekt sind. Trotzdem werden auch innerhalb dieses Blocks relevante Einflussfaktoren von Identitätsprozessen und der Entstehung von Freundschaften erfasst.

Frageblock K: Rückmeldung zum Fragebogen

Zum Schluss des Fragebogens werden die Testpersonen gebeten, ihre Meinung zum Fragebogen zu äußern. Wir erhoffen uns, anhand der Antworten zusätzliche Hinweise auf Frageprobleme zu erhalten. Um Testpersonen, die früher mit der Beantwortung des Fragebogens fertig werden, eine Möglichkeit zu geben, sich bis zum Ende des Tests zu beschäftigen, befinden sich am Ende des Fragebogens zudem drei Rätsel.

3.2 Auswahl von Testfragen

Alle verwendeten Fragen sollen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 16 Jahren beantwortbar sein. Dementsprechend waren wir bestrebt, unsere Fragen möglichst einfach und verständlich zu formulieren (vgl. Leszczensky 2012). Aus diesem Grund versuchten wir auch, die Anzahl unterschiedlicher Skalen und Skalenbezeichnungen zu minimieren.

Grundsätzlich gibt es drei Arten von Quellen für unsere Testfragen. Erstens testen wir die von uns auf Grundlage vorheriger Forschung entwickelten und anschließend kognitiv getesteten Messinstrumente für ethnische und nationale Identität (vgl. dazu Leszczensky 2012). Zweitens orientieren wir uns an Studien, die sich mit Kindern und Jugendlichen, MigrantInnen und/oder sozialen Netzwerken befassen. Hierbei sind insbesondere *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries* (CILS4EU)³, das *Nationale Bildungspanel* (NEPS)⁴, *The Arnheim School Study* (TASS; vgl. Stark 2011; Stark und Flache 2012) sowie *Integration durch Freundschaft?*⁵ zu nennen. Gleichwohl erachten wir die von anderen Studien verwendeten Fragen nicht als sakrosankt, sondern passten sie in vielen Fällen entsprechend unseres inhaltlichen Fokus und unserer Zielgruppe an. Drittens entwickelten wir schließlich einige Fragen selbst, wobei wir uns nach Möglichkeit an existierenden Fragen in der Literatur orientierten. Im Folgenden begründen wir die konkrete Auswahl unserer Testfragen. Wir verweisen dabei auf unsere Quellen und etwaige Modifikationen von aus anderen Studien übernommenen Fragen.

Frageblock A: Soziometrie und Freundschaft

Die Soziometrie-Fragen werden mit Hilfe einer Liste beantwortet, auf der alphabetisch nach Vornamen sortiert allen SchülerInnen der Klasse eine entsprechende Nummer zugeordnet ist (siehe Anhang). Die Testfragebögen sind jeweils mit der gleichen Identifikationsnummer gekennzeichnet, die sich auch auf den Listen bei den entsprechenden Namen der SchülerInnen findet. Um zu gewährleisten, dass jede Testperson den Fragebogen mit ihrer eigenen Personennummer erhält, werden die Klarnamen der SchülerInnen auf Klebezettel geschrieben und auf die Titelseite des Fragebogens geklebt. Die personalisierte Verteilung der Fragebögen wird dann von den KlassenlehrerInnen übernommen. Um die Anonymität der SchülerInnen zu gewährleisten, entfernen die SchülerInnen die Klebezettel anschließend selbstständig und vernichten die Klassenlisten nach Abschluss des Tests.

Die Fragen über die MitschülerInnen (A1) beziehen sich vor allem auf Freundschaften, aber auch auf negative Beziehungen, die im Alltag und für das Zusammenleben der SchülerInnen ebenfalls relevant sind (vgl. Stark 2011)). Bei den Fragen können die Testpersonen bis zu fünf MitschülerInnen eintragen (A1). Ausnahmen bilden zwei Fragen, die sich auf den besten Freund oder auf einen festen Partner beziehen. Bei der Auswahl der Fragen orientierten wir uns an vergleichbaren Netzwerkstudien wie CILS4EU, TASS oder Integration durch Freundschaft. Wir fragen zuerst direkt nach den Freunden der Testperson. Diese Frage wird in den meisten Netzwerkstudien verwendet, etwa auch in CILS4EU. Da unterschiedliche Gruppen den Begriff „Freundschaft“ verschieden auffassen (vgl. Fischer 1982), messen wir Freundschaft zusätzlich auch noch über eine Reihe verhaltensbasierter Fragen. Dies bezieht sich zum Beispiel auf Treffen in der Freizeit oder den Austausch bei Problemen. Diese Aspekte messen darüber hinaus unterschiedliche Aspekte von Freundschaft wie gemeinsame Aktivitäten oder emotionale Nähe, denen je nach Fragestellung unterschiedliche Bedeutsamkeit zukommt (vgl. Davies et al. 2011). Negative Beziehungen erfassen wir zum einen über die Frage, welche MitschülerInnen die Testperson nicht mag. Zum anderen fragen wir danach, wer die Testperson manchmal ärgert oder wer die Testperson schon einmal geschlagen hat. Schließlich beziehen sich einige Soziometrie-

³ <http://www.yes-deutschland.de/>

⁴ <https://www.neps-data.de/>

⁵ <http://www.mus.uni-bremen.de/research/dynamics-of-social-assimilation-of-immigrant-children-in-multiple-peer-networks/>

Fragen auf etwaige Hierarchien in der Klasse, zum Beispiel bezüglich der beliebtesten Schüler oder Meinungsführern auf dem Pausenhof.

Im Anschluss an die Soziometrie-Batterie folgen weitere Fragen, die sich auf die Freundschaften der Kinder und Jugendlichen beziehen. Um zu erfassen wie bedeutsam die Freunde innerhalb der Schulklasse für die Testperson sind, erfassen wir wo sich die meisten Freunde der Testperson befinden (A2). Diese Frage ist eine angepasste Übersetzung einer entsprechenden Frage bei TASS. Dies ist eine Möglichkeit einschätzen zu können, wie zentral das erfasste Schulklassennetzwerk für einzelne Befragte ist (vgl. Burk et al. 2007: 400; Snijders und Baerveldt 2003: 14ß) Um zusätzliche Informationen über die ethnische Zusammensetzung der außerschulischen Freundschaftsnetzwerke zu erhalten, fragen wir zudem, wie viele außerschulische Freunde aus Deutschland kommen (A3). Darüber hinaus erfassen wir, wie wichtig den Befragten die Gleichheit ihrer Freunden in Bezug auf bestimmte Merkmale wie Hobbies, das Herkunftsland, oder das Geschlecht sind (A4). Dies soll es ermöglichen Homophilie besser zu untersuchen, da Homophilie zwar häufig angenommen, selten aber direkt gemessen wird (vgl. McPherson et al. 2001). Schließlich fragen wir die Testpersonen noch, wie wichtig ihnen ist, dass ihre Eltern ihre Freunde mögen (A5). Wir gehen davon aus, dass Eltern, insbesondere in jüngerem Alter, einen bedeutsamen Einfluss auf die Freundschaften ihrer Kinder haben, der jedoch nicht für alle Kinder und Jugendliche gleichstark ausgeprägt ist (vgl. Edmonds und Killen 2009; Munniksma et al. 2012).

Frageblock B: Freizeit, Musik und Sport

Zu Beginn dieses Frageblocks erfragen wir das Geschlecht (B1) und das Geburtsdatum (B2) der Testperson. Zudem bitten wir die SchülerInnen, ihre Grundschule einzutragen (B3). Diese Frage entstammt der Studie „Integration durch Freundschaft?“. Mit dieser Information kann bestimmt werden, zu welchen MitschülerInnen Testpersonen bereits in der Grundschule potentiellen Kontakt hatten, und so ein Teil der dem Befragungszeitraum vorgelagerten Opportunitätsstruktur erfasst werden. Anschließend erfragen wir die Noten der SchülerInnen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (B4). Dies stellt zumindest einen Proxy für die schulischen Leistungen dar. Diese sind für unser Projekt zwar keinesfalls zentral, sollen aber zumindest näherungsweise erfasst werden, da sie Teil der strukturellen Integration der SchülerInnen sind und somit potentielle Determinanten nationaler Identität.

Das Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen ist in Form der Häufigkeit bestimmter Aktivitäten erfasst (B5). Die entsprechende Batterie ist angelehnt an die Studie „Lebenslagen und Risiken von Jugendlichen“⁶. Sie erlaubt uns, eine zusätzliche Quelle von Homophilie in Form gemeinsamer Interessen zu berücksichtigen (vgl. Stark 2011)). Vor diesem Hintergrund nehmen wir in diese Batterie auch das Rauchen von Zigaretten und das Trinken von Alkohol auf, die wichtige Einflussfaktoren bezüglich der Entstehung von Freundschaften zwischen Jugendlichen sind (vgl. etwa Kiuru et al. 2010). Auch wenn Kinder insbesondere in der Klasse 5 vermutlich nur in wenigen Fällen rauchen oder Alkohol trinken, ist es im Hinblick auf die Erhebung von Längsschnittdaten sinnvoll, die entsprechenden Fragen bereits in diesem Alter zu stellen, da so Veränderungen über die Zeit erfasst werden können.

Darüber hinaus erkundigen wir uns, ob die Testperson ein Smartphone besitzt (B6). Diese Frage wird etwa bei CILS4EU gestellt. Angesichts der Zunahme der Bedeutsamkeit sozialer Netzwerke insbesondere für Kinder und Jugendliche eröffnet der Besitz eines Smartphone

⁶ http://jugendforschung.mpicc.de/jugendforschung/de/pub/aktuell___schulbefragung_2011.htm

SchülerInnen zusätzliche Kontaktmöglichkeiten. Zudem erkundigen wir uns darüber, wie viel Zeit die SchülerInnen an einem normalen Schultag mit bestimmten Aktivitäten verbringen (B7). Diese Batterie ist eins zu eins von CILS4EU entnommen. Sie ist zum einen eine erweiterte und etwas genauere Messung bestimmter Freizeitaktivitäten, bezieht sich zum anderen aber auch auf weitere Aktivitäten wie das Erledigen von Hausaufgaben und die Mithilfe im Haushalt.

Musik ist eine weitere potentiell wichtige Quelle von Homophilie (vgl. Stark und Flache 2012). Wir bevorzugen es hierbei, die Musikpräferenzen der SchülerInnen direkt zu messen, wodurch keine entsprechende zusätzliche und zudem ungenauere Soziometrie-Frage vonnöten ist. Stattdessen erfragen wir mittels vorgegebener Kategorien, welche Musikrichtungen die Testpersonen selbst hören (B8). Da wir einen Eindruck erhalten wollen, welche Musikrichtungen Kinder und Jugendliche tatsächlich hören, ist die Liste vergleichsweise lang. Zudem fragen wir explizit nach weiteren Musikrichtungen, deren Bedeutsamkeit für Kinder und Jugendliche wir unterschätzen könnten, und bitten die Testpersonen, diese ggf. aufzuschreiben (B9). Ausdrückliches Ziel ist, die Liste anhand der Ergebnisse des Testes zu kürzen und zu systematisieren.

In ähnlicher Weise erkundigen wir uns nach Sportarten, die die SchülerInnen mindestens einmal pro Woche ausüben (B10). Auch hier steht die Überlegung im Hintergrund, dass gemeinsam ausgeübte Sportarten eine zusätzliche Quelle von Homophilie darstellen. Aufgrund der Vielzahl möglicher Sportarten erfragen wir auch diese Information ähnlich wie den Musikgeschmack direkt für die jeweilige Testperson. Die entsprechende Frage ist angelehnt an den Fragebogen des NEPS für Klasse 9. Bei der Vorgabe von Antwortmöglichkeiten berücksichtigen wir, ähnlich wie bei der Musik, eine große Bandbreite an Sportarten. Auch hierbei ist das Ziel, die Liste anhand der von den Testpersonen genannten Antworten zu reduzieren.

Frageblock Block C: Nationale Identität

Auf Grundlage bisheriger Forschung entwickelten und testeten wir Fragen zur nationalen Identität und schlugen ausgehend von den Ergebnissen ein Messinstrument vor (vgl. dazu ausführlich Leszczensky 2012). Zunächst wird in einer Itembatterie nach der Wichtigkeit und Private Regard gefragt (C1). Es folgen Fragen zur Verbundenheit mit Deutschland (C2). Ebenfalls erfolgreich kognitiv getestet wurde eine Itembatterie, die sich auf Kriterien der Zugehörigkeit zu Deutschland bezieht (C4).

Frageblock D: Ethnische Herkunft und Migrationshintergrund

Bevor die Fragen zur ethnischen Identität gestellt werden können, muss ein entsprechender Filter gesetzt werden. Das Kriterium hierfür ist das Folgende: die Fragen zur ethnischen Identität sollen all jenen Kindern und Jugendlichen gestellt werden, von denen mindestens ein Elternteil oder Großelternteil im Ausland geboren wurde. Dies ermöglicht uns, die Verbundenheit mit dem Herkunftsland der Familie bis in die dritte Generation hinein zu erfassen. Wir erachten die nur in wenigen Studien mögliche Identifizierung von Migranten der dritten Generation insbesondere für die emotionale Integration als sehr wichtig.⁷

Entsprechend erfragen wir das eigene Geburtsland (D1) ebenso wie das Geburtsland der Mutter (D4) und des Vaters (D5). Ist die Testperson nicht in Deutschland geboren, erfragen

⁷ So können beispielsweise im NEPS zwar grundsätzlich Migranten der dritten Generation identifiziert werden, aber lediglich Migranten der ersten und zweiten Generation beantworten die Identitäts-Batterie des NEPS. Bei TASS wird das Geburtsland der Großeltern hingegen nicht erfasst, so dass Migranten der dritten Generation nicht identifiziert werden können.

wir zudem, in welchem Alter sie nach Deutschland gekommen ist (D2). Diese Information ist notwendig für die Bestimmung der Aufenthaltsdauer und der Differenzierung von Migranten erster und zweiter Generation.

Zudem erfassen wir die Staatsangehörigkeit der Testperson (D3). Der Grund hierfür ist, dass die Nationalität Auswirkungen auf die Identität haben kann und in den kognitiven Interviews häufig als Begründung für die eigene Identität genannt wurde (vgl. Leszczensky 2012). Die entsprechende Frage entnahmen wir CILS4EU, wobei wir versuchten, sie weiter zu vereinfachen. Da unsere kognitive Pretests gezeigt haben, dass viele Kinder und Jugendliche nicht wissen, in welchem Land ihre Großeltern geboren wurden (vgl. Leszczensky 2012), fragen wir dies nicht detailliert ab. Um dennoch Migranten der dritten Generation identifizieren zu können, fragen wir stattdessen, ob jemand von den Großeltern in einem anderen Land als Deutschland geboren ist (D6).

Den Schluss dieses Frageblocks bilden zwei große und optisch hervorgehobene Hinweistafeln. Testpersonen bei denen jemand von den Eltern oder Großeltern in einem anderen Land als Deutschland geboren wurde, werden zu Frageblock E geleitet. Befragte, bei denen beide Eltern sowie alle Großeltern in Deutschland geboren wurden, werden hingegen zu Frageblock F geführt.

Frageblock E: Ethnische Identität und herkunftslandbezogene Fragen

Um sicherzustellen, dass die Fragen zum Herkunftsland der Familie nicht fälschlicherweise von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ausgefüllt werden, platzieren wir oberhalb des Frageblocks einen Warnhinweis, der entsprechende Testpersonen weiterleiten soll. Die Testpersonen mit Migrationshintergrund tragen dann zunächst das Herkunftsland ihrer Familie ein (E1). Dabei werden sie darauf hingewiesen, dass das eingetragene Land in den weiteren Fragen als "Herkunftsland deiner Familie" bezeichnet wird. Diese Vorgehensweise ähnelt etablierten Messungen ethnischer Identität und erwies sich im kognitiven Pretest als praktikabel (vgl. Leszczensky 2012; Phinney und Ong 2007; Umaña-Taylor et al. 2004).

Die Fragen zur ethnischen und dualen Identität basieren ebenso wie die Fragen zur nationalen Identität auf vorheriger Forschung und haben sich im kognitiven Pretest bewährt (vgl. dazu ausführlich Leszczensky 2012). Zuerst nehmen die Testpersonen mittels einer vorgegebenen Skala eine Selbstkategorisierung vor (E2), bevor jeweils eine Itematterie mit Fragen zur Wichtigkeit und Private Regard (E3) sowie zur Verbundenheit (E4) folgen. Daran anschließend werden Fremdkategorisierungen (E5) und Public Regard (E6) erfragt. Um nachvollziehen zu können, ob die Kinder und Jugendlichen auch tatsächlich durchgehend an das angegebene Land denken, prüfen wir dieses noch einmal indem wir die Testpersonen bitten, das Herkunftsland ihrer Familie nochmals aufzuschreiben (E7). Danach kommen Fragen zur dualen Identität (E8) sowie eine halb-offene Frage zur Selbstkategorisierung (E9), die ebenfalls auf Grundlage der Ergebnisse des kognitiven Pretests ausgewählt wurden.

Neben ethnischer und dualer Identität erfassen wir die wahrgenommene Diskriminierung durch andere Kinder und Jugendliche aufgrund der ethnischen Herkunft (E10). Die verwendeten drei Items sind angelehnt an die Arbeiten von Phinney et al. (1998) und Whitbeck et al. (2001) sowie entsprechende Items bei TASS. Aus zwei Gründen messen wir persönliche Diskriminierung durch Gleichaltrige und nicht Gruppendiskriminierung. Erstens sind unsere Zielpersonen mit 11 bis 16 Jahren vergleichsweise jung und wir gehen davon aus, dass es insbesondere Kinder im Alter von 11 oder 12 Jahren schwer fällt, Gruppendiskriminierung einzuschätzen. Zweitens gehen wir davon aus, dass persönlich wahrgenommene Diskriminierung für SchülerInnen aufgrund der Bedeutsamkeit eigener Erfahrungen insbesondere für die Entstehung interethnischer

Freundschaften relevanter ist als abstrakt wahrgenommene, jedoch nicht persönlich erfahrene Gruppendiskriminierung (vgl. Verkuyten 1998: 483).

Ebenfalls erfassen wir eine Reihe identitätsbasierter Aktivitäten wie das Kochen von Gerichten (E11) und Besuche im Herkunftsland der Familie (E12). Die Kochen-Frage ist angelehnt an eine entsprechende Frage im NEPS, die Besuchs-Frage übernehmen wir aus CILS4EU. Darüber hinaus erfragen wir, wie viele Freunde, die nicht auf die Schule der Testpersonen gehen, auch aus dem Herkunftsland der Familie kommen (E13). Hiermit wird die ethnische Zusammensetzung der Freundschaftsnetzwerke der SchülerInnen auch außerhalb des Schulkontexts berücksichtigt. Insbesondere messen wir so zusätzlich zum bereits zu Beginn erhobenen Ausmaß von Freundschaften mit Einheimischen auch explizit das Ausmaß ethnischer Homogenität außerschulischer Freundschaften.

Den Abschluss dieses Frageblocks bilden zwei Batterien, die sich auf das Verhältnis der Eltern der Testpersonen zum Herkunftsland der Familie beziehen. Die Identität der Eltern und der mit selbiger in Zusammenhang stehende Umgang mit ihren Kindern spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung der ethnischen und nationalen Identität von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hughes et al. 2006; Phinney et al. 2001; Sabatier 2008). Zum einen erfragen wir diesbezüglich, wie oft die Eltern sich mit ihren Kindern über das Herkunftsland der Familie unterhielten, wie oft sie Kontakt zu Verwandten im Herkunftsland der Familie hätten und wie oft sie sich gemeinsam mit ihren Kindern Fernsehserien aus dem Herkunftsland der Familie ansähen (E14). Diese Fragen beziehen sich auf das Ausmaß ethnischer Sozialisation mittels derer Eltern bewusst oder unbewusst die Identitätsbildung ihrer Kinder beeinflussen (vgl. Hughes et al. 2006). Diese Items sind zudem teilweise an einige im kognitiven Pretest verwendeten Items zur Exploration angelegt und entsprechend modifiziert (vgl. Leszczensky 2012). Zum anderen wird die wahrgenommene ethnische Identität der Eltern erfragt (E15). Hierfür wählen wir zwei von den Items, mittels derer wir bereits die Identität der Kinder und Jugendlichen selbst messen. Dies soll den SchülerInnen die Beantwortung der Fragen über die Identität ihrer Eltern erleichtern.

Frageblock F: Fragen für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund

Testpersonen nichtdeutscher Herkunft beantworten eine Reihe von zusätzlichen Fragen, die sich überwiegend auf Einstellungen gegenüber Ausländern und das eigene Verhältnis zu Deutschland beziehen. Diese Fragen sollen zum einen gewährleisten, dass die Beantwortung des Fragebogens für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund annähernd die gleiche Zeit in Anspruch nimmt. Zum anderen ermöglichen diese Fragen, die in der Forschung häufig vernachlässigte Perspektive einheimischer Jugendlicher in Bezug auf interethnische Beziehungen stärker zu fokussieren (vgl. Brüß 2005; Martinović 2013). Wir gehen davon aus, dass Einstellungen von SchülerInnen deutscher Herkunft gegenüber Ausländern und Migranten das Entstehen von interethnischen Freundschaften wie auch die Identitätsbildung von SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft entscheidend mitbeeinflusst.

Die Fragen für die Akkulturationsorientierungen entnehmen wir CILS4EU (F1). Zudem fragen wir, ob sich die Testperson eine Beziehung mit einem Mädchen oder einem Jungen vorstellen könne, dessen Familie nicht aus Deutschland kommt (F2). Generelle Einstellungen gegenüber Ausländern und Migranten erfassen wir durch eine Reihe von Items (F3). In allen Items nutzen wir den Begriff „Ausländer“, da wir davon ausgehen, dass dieser Kindern und Jugendlichen gebräuchlicher und besser verständlich ist als der Begriff „Migrant“ oder „Migrationshintergrund“. Wir orientierten uns bei der Auswahl von Items vor allem am ALLBUS, wobei wir die sprachliche

Formulierung der Items entsprechend des Alters unserer Testpersonen anpassten. Zudem erfragen wir, wie viele der Freunde, die nicht auf die Schule der Testperson gehen, aus einem anderen Land als Deutschland kommen (F4). Diese Frage ist analog zur Frage nach Freunden aus Deutschland und dem Herkunftsland der Familie. Anschließend geben die SchülerInnen an, wie stolz sie auf bestimmte Dinge in Deutschland seien (F5). Bei der Auswahl von Quellen für Stolz orientierten wir uns am dem CILS4EU-Vorläuferprojekt *Junge Migranten im deutschen und israelischen Bildungssystem*⁸. Bei der Formulierung der Items waren wir bedacht für Kinder und Jugendliche verständliche Formulierungen zu wählen. Ausländerfeindlichkeit erfassen wir mit einer Reihe von Items (F6). Auch bei der Auswahl dieser Items orientierten wir uns am ALLBUS. Public Regard für Deutschland messen wir analog zu Public Regard des Herkunftslandes der Familie (F7). Auch Diskriminierung von Testpersonen deutscher Herkunft durch Kinder und Jugendliche aus anderen Ländern erfassen wir analog zur Messung von Diskriminierung von Testpersonen nichtdeutscher Herkunft (F8). Hintergrund für diese Fragen ist, dass Kinder und Jugendliche deutscher Herkunft in multiethnischen Klassenräumen bisweilen eine Minderheit darstellen und demzufolge ebenso Ausgrenzung und Diskriminierungen ausgesetzt sein können wie Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft. Die entsprechenden Items wurden zwar nicht explizit im kognitiven Pretest geprüft, entsprechen aber den erfolgreich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund getesteten Items.

Frageblock G: Religion

Wir erfragen zunächst halboffen, ob die Testperson einer Religion angehört, wobei wir die am weitverbreitetsten Religionen in Deutschland als Antwortmöglichkeiten vorgeben (G1). Die weiteren Fragen werden dann nur SchülerInnen gestellt, die eine Religionszugehörigkeit angeben. Zuerst stellen wir drei verhaltensbasierte Fragen zum Ausmaß der Religionsausübung. Dies bezieht sich auf die Häufigkeit des Betens und des Besuchs von Gotteshäusern (G2 und G3) sowie das Feiern von Feiertagen der Religion (G4). Bei den ersten beiden Fragen orientierten wir uns an dem CILS4EU-Fragebogen der ersten Welle, wobei wir die Frageformulierung und die Antwortkategorien leicht veränderten, um die Fragen weiter zu vereinfachen.

Anschließend folgen Fragen zur religiösen Identität (G5). Diese Fragen sind analog zu den Fragen zur nationalen und ethnischen Identität formuliert. Diese Items wurden nicht explizit im kognitiven Pretest getestet, entsprechen aber in ihren Formulierungen den sich bewährten Items für nationale und ethnische Identität. Wir gehen davon aus, dass Kinder und Jugendliche diese Fragen auch dann gut verstehen, wenn sie sich auf religiöse anstatt ethnische Gruppen beziehen. Aus Zeit- und Platzgründen verwenden wir hier eine Kurzform und trennen nicht nach Dimensionen. Religiöse Identität spielt für viele Migranten eine wichtige Rolle und wird häufig eindimensional erfasst (vgl. etwa Martinovic und Verkuyten 2012; Verkuyten und Yildiz 2007; Verkuyten und Martinovic 2012). Ebenfalls analog zu den Fragen zur ethnischen und nationalen Identität erkundigen wir uns nach Public Regard (G6) und Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Religionszugehörigkeit (G7). Dies ist insbesondere für die Identitätsbildung und soziale Kontakte von Muslimen bedeutsam, die ein vergleichsweise hohes Ausmaß an Diskriminierung berichten (Martinovic und Verkuyten 2012; Verkuyten und Martinovic 2012).

⁸ <http://www.migration.uni-jena.de/project2/index.php>

Frageblock H: Sprache

Die Testpersonen schätzen zunächst ein, wie gut sie Deutsch sprechen, verstehen, lesen und schreiben können (H1). Die Selbsteinschätzung von Sprachkenntnissen durch Befragte ist zwar offensichtlich keine optimale, aber angesichts des beträchtlichen Zusatzaufwands einer direkten Messung der Sprachfähigkeiten eine in vielen Studien wie etwa dem SOEP, NEPS oder CILS4EU verwendete Methode. Im Gegensatz zu den genannten Studien streichen wir allerdings die Antwortmöglichkeit "gar nicht", da Kinder und Jugendliche, die über gar keine Deutschkenntnisse verfügen, den Fragebogen offensichtlich nicht bis zu dieser Frage ausfüllen könnten.

Ähnlich wie bei der Religion erfassen wir anschließend zunächst, ob bei den SchülerInnen zu Hause (auch) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (H2). Ist dies der Fall, tragen die Testpersonen die Sprache ein und schätzen analog zu ihren Deutschkenntnissen ein, wie gut sie diese andere Sprache sprechen, verstehen, lesen und schreiben (H3). Hierbei gibt es im Gegensatz zu den Deutschkenntnissen auch die Antwortkategorie "gar nicht", da es durchaus möglich ist, dass lediglich die Eltern der SchülerInnen diese Sprache sprechen oder dass die Kinder und Jugendlichen diese Sprache zwar sprechen und/oder verstehen, nicht aber schreiben und/oder lesen können. Schließlich erfassen wir, wie oft die Kinder und Jugendlichen auf den beiden Sprachen mit bedeutsamen Personen wie Eltern oder Geschwistern sprechen (H4). Im Zuge dessen erfassen wir auch, welche Sprache die Eltern der Testperson miteinander sprechen. Diese Fragebatterie ist an einer entsprechenden Batterie im Fragebogen für SchülerInnen der neunten Klasse im NEPS orientiert.

Frageblock I: Einstellungen

In diesem Frageblock messen wir Einstellungen und Meinungen der SchülerInnen. In Einstellungen sehen wir eine weitere mögliche Quelle von Homophilie, die sich mit ethnischen Kategorien überlagern und infolgedessen zu ethnischer Homogenität in Freundschaftsnetzwerken führen kann (vgl. Stark und Flache 2012).

Eine erste Batterie erfasst das Ausmaß konservativer und traditionaler Einstellungen (I1). Diesen Frageblock übernehmen wir im Wesentlichen von CILS4EU. Allerdings verwenden wir anders als CILS4EU eine „Trifft-zu“-Skala. Der Grund hierfür ist, dass wir die Kinder und Jugendlichen mit möglichst wenig verschiedenen und potentiell problembehafteten Skalenbezeichnungen konfrontieren möchten. Eine zweite Batterie erfasst geschlechtsspezifische Rollenbilder und ist eins zu eins von CILS4EU entnommen (I2). Die dritte und letzte Batterie in diesem Frageblock misst die Einstellungen der Testperson gegenüber ausgewählten ethnischen und religiösen Gruppen (I3). Hierzu verwenden wir angelehnt an CILS4EU ein sogenanntes „Feeling Thermometer“ (vgl. auch Bobo und Zubrinsky 1996; Havekes et al. 2011). Hierbei geben wir die häufigsten ethnischen Gruppen in Nordrhein-Westfalen sowie einige Religionen vor. Wir beschränken uns allerdings auf eine 5er-Skala, da wir dies für unsere jüngere Zielgruppe nicht nur für einfacher, sondern auch für ausreichend erachten. Gruppenspezifische Einstellungen sind relevant, da sie potentielle Ursachen sowie Folgen von Identität (vgl. Phinney et al. 1997, 2007) und Freundschaften sind (vgl. Binder et al. 2009; Brown et al. 2007; Feddes et al. 2009; Stark 2011).

Frageblock J: Familie und sozioökonomischer Hintergrund

Der letzte inhaltliche Frageblock erfasst einige weitere Merkmale der Eltern sowie der Familie und des Umfelds der Testpersonen. Zu Beginn verlangen wir, ähnlich wie in Frageblock E, eine Einschätzung der nationalen Identität der Eltern (J1). Bei dieser Gelegenheit erfassen wir auch, wie oft die SchülerInnen mit ihren Eltern über ihre Freunde sprechen (J2) und wie wichtig ihren Eltern ist, dass ihre Freunde aus dem gleichen Land kommen, das gleiche Geschlecht oder die gleiche Religion haben (J3). Diese Fragen beziehen sich auf potentielle Einflüsse der Eltern auf die Freundschaftswahl der Kinder und Jugendlichen (vgl. Kalmijn 1998; Knoester et al. 2006; Warr 2005; Updegraff et al. 2010). Dieser zusätzliche kognitive Aufwand stellt vor allem für jüngere SchülerInnen eine Herausforderung dar und soll daher nach Möglichkeit nicht zu verschiedenen Zeitpunkten im Fragebogen erfolgen.

Die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen erfassen wir durch Angaben der Testperson darüber, ob ihr/e Mutter bzw. Vater arbeiten und welchen Beruf er bzw. sie ausübt (J4-J7). Diese Fragen sind möglichst einfach gehalten, da sie von Kindern und Jugendlichen ab 11 Jahren beantwortbar sein sollen. Im Wesentlichen orientierten wir uns hierbei an CILS4EU.

Um die Haushaltsstruktur der Testpersonen zu ermitteln, geben die SchülerInnen an, wer bei ihnen zu Hause wohnt (J8) und wie viele Personen dies insgesamt sind (J9). Auch hierbei orientieren wir uns an CILS4EU, wobei wir die Antwortmöglichkeiten angesichts unserer jüngeren Zielgruppe erneut vereinfachen. Die Frage nach der Größe des Haushalts wird in ähnlicher Form in vielen Studien verwendet, etwa dem SOEP, NEPS oder eben CILS4EU.

In der Annahme, dass älteren Geschwistern ebenso wie Eltern potentiell eine besondere Bedeutung für Identitätsprozesse zukommt, erfassen wir die Anzahl älterer Brüder und Schwester der Testpersonen (J10). Anschließend beantworten die Testpersonen einige Fragen bezüglich des Verhältnisses der älteren Geschwister zu Deutschland, die sich in Kurzform an den entsprechenden Fragen für die Testpersonen selbst orientieren (J11).

Weitere Angaben zur sozialen Herkunft folgen. Dies umfasst das Vorhandensein eines oder mehrerer Autos (J12), die Höhe des Taschengeldes (J13) und verbrachte Urlaube im letzten Jahr (J14). Die Auto- und die Urlaubsfrage entnehmen wir der Studie „Integration durch Freundschaft?“. Die Taschengeld-Frage entstammt CILS4EU. Zudem erfassen wir kulturelles Kapital über die Anzahl verfügbarer Bücher im Haushalt (J15). Diese Frage wird standardmäßig verwendet, etwa von CILS4EU oder dem NEPS. Als Visualisierungshilfe nutzen wir wie das NEPS unterschiedlich stark gefüllte Bücherregale.

Zuletzt erfassen wir, in welchem Stadtteil die Testperson lebt (J16). Hierzu erhalten die Testpersonen ähnlich wie bei der Soziometrie-Batterie eine Liste mit Stadtteilen ihrer Stadt (siehe Anhang). Dies ermöglicht uns, offizielle Statistiken zum Beispiel über den Ausländeranteil oder den Anteil von Sozialhilfeempfängern an unsere Daten zu spielen. So können wir die Opportunitätsstrukturen der Kinder und Jugendlichen abbilden. Das Eintragen des Stadtteils mit Hilfe einer vorgegebenen Liste ist datenschutzrechtlich unbedenklich und für die SchülerInnen vergleichsweise einfach.

Frageblock K: Rückmeldung zum Fragebogen

Zum Ende des Fragebogens bitten wir die Testpersonen, ihre Meinung zum Fragebogen zu äußern. Dies bezieht sich einerseits darauf, wie gut die Kinder und Jugendlichen die Fragen verstehen und beantworten konnten (K1). Zudem sollen die Testpersonen angeben, welche Fragen besonders schwer fanden (K2) oder als peinlich oder unangenehm empfanden (K3). Ebenso

werden sie gefragt, wie viel Spaß ihnen der Fragebogen bereitet hat (K4). Zum Schluss geben wir den SchülerInnen die Möglichkeit, in offener Form weitere Anmerkungen und Kommentare zum Fragebogen zu machen (K5). Alle Fragen dieses Blocks dienen dazu, zusätzliche Hinweise auf mögliche Frageprobleme zu erhalten.

3.3 Fragebogenerstellung und technische Umsetzung

Da wir in unserem Projekt SchülerInnen mehrerer Klassen im Klassenkontext befragen, wird der Test aus Kostengründen mittels PAPI-Fragebögen realisiert. Die Eingabe der gesammelten Daten bewerkstelligen studentische Hilfskräfte. Um sowohl die Fehleranfälligkeit bei der Übertragung der Informationen aus den Tests in den Computer als auch die zeitliche Dauer der Dateneingabe zu reduzieren, erfolgt der gesamte Prozess der Dateneingabe auf Basis der Open-Source Software queXF⁹. Um die Fragebögen automatisiert bearbeiten zu können sind jedoch mehrere technische Voraussetzungen zu erfüllen, die wir nachfolgend kurz erläutern.

Der fertig erstellte PAPI-Fragebogen von insgesamt 25 Einzelseiten wird in A3-Broschürendruck gedruckt. Broschürendruck erleichtert die Handhabung des Fragebogens für die Testpersonen und hat sich in der Befragungssituation in anderen Studien wie CILS4EU oder SOEP bewährt. Um die ausgefüllten Fragebögen automatisiert einlesen zu können, ist es notwendig, diese allesamt durch ihren Scan in maschinenlesbarer Form abzulegen. Dazu wird mit einem Schnittmesser die Kante, an der die Broschüre getackert ist, kleinräumig und äußerst präzise abgetrennt. Somit können alle Seiten des Testfragebogens in richtiger Reihenfolge mit dem hauseigenen Einzugsscanner eingelesen werden. Beim Scannen ist auf die Vorgaben von queXF zu achten. Um die Scans später automatisiert auslesen zu können, müssen mehrseitige PDF-Dokumente in 1-bit monochrom (in Deutschland ebenfalls bekannt unter schwarz/weiß) und 300 dpi Auflösung erstellt werden. Liegen alle Bögen in digitaler Form vor, bietet es sich an, diese in Halb-Klassen-Paketen von etwa 10-15 Stück in queXF einzulesen, da der Einleseprozess einer solchen Menge auf einem handelsüblichen Computer (etwa: Intel Core i3-2100, 4gb Ram, keine SSD, Win7 32-Bit) rund sechs bis sieben Stunden in Anspruch nehmen kann. Die Dauer bemisst sich in Abhängigkeit des Umfangs des Instruments. Beim Einlesen füllt queXF eine im Hintergrund arbeitende Datenbank mit den Werten, die es eindeutig erkennen konnte. Für Fragen, deren Beantwortung das Setzen von Kreuzen erfordert, funktioniert dies nach unseren Erfahrungen hervorragend. Sind die Antwortkategorien horizontal angeordnet, wie üblicherweise etwa bei Likert-Skala, kommt es nur äußerst selten zu fehlerhaften Erkennungen. Sind die Antwortkategorien hingegen vertikal angeordnet, wird es schwieriger. Bei Antwortkategorien mit ordinalen Skalen, bei denen nur ein Kreuz gesetzt werden muss, funktioniert es in aller Regel gut, bei Mehrfahnnennungen jedoch überhaupt nicht.

Dieser Umstand erfordert es, dass studentische Hilfskräfte diese Fragen per Hand in eine separate Excel-Datei übertragen. Angaben von Zeichenketten, auch numerische Werte wie Zahlen, werden im initialen Einleseprozess niemals erkannt. Um einzelne Zeichen erkennen zu können, muss queXF für jeden Buchstaben bzw. jede Zahl zuerst etwa 20-30 unterschiedliche Nennungen der betreffenden Figur haben, um sie einigermaßen zuverlässig erkennen zu können. Wir nutzen den Instrumententest daher auch, um aus den Nennungen der Testpersonen einen Fundus von Zeichen zu erstellen, die dann im Einleseprozess der ersten Welle der Haupterhebung verwendet werden kann. Die Aufgabe der Hilfskräfte im Prozess des Einlesens der Daten wird es dann nicht mehr sein, alle Antworten händisch in ein Excel Dokument zu übertragen,

⁹ <http://quexf.sourceforge.net/>

sondern vielmehr nur noch durch queXF geleitet alle Tests nochmals durchzugehen und die automatisierten Erkennungen zu bestätigen oder zu korrigieren. Kommt es beispielsweise bei Textangaben zu Schwierigkeiten der Erkennung des Schriftbildes nach dem Scan (der durch 1-bit Auflösung eine eher rudimentäre Qualität besitzt), nehmen die Hilfskräfte den Originalbogen zur Hand und tragen auf Basis dessen Strings ein.

Die Zeitersparnis, die durch die Dateneingabe auf die oben geschilderte Art erreicht werden konnte, schätzen wir mit etwa 70% ein. Mit zunehmender Sammlung von Strings ist zu erwarten, dass die Zeitersparnis noch weiter zunehmen wird, da die Hilfskräfte dann nicht mehr alle Zeichenketten und Zahlenwerte händisch eintragen müssen. Die Überprüfung eines Fragebogens dauert erfahrungsgemäß etwa 20 Minuten.

Um die eingescannten Tests überhaupt einlesen, d. h. die Daten in eine flache Struktur bringen zu können, ist es erforderlich, queXF mitzuteilen, an welchen Stellen der Seiten des Tests Fragen auszulesen sind und in welche Variablen die Antworten geschrieben werden sollen. Dazu wird ein unausgefüllter Fragebogen wie oben erläutert eingescannt und im Folgenden als Template verwendet. Es ist unbedingt anzuraten, dass dieses Template den eingescannten Fragebögen bis auf die ausgefüllten Antworten so exakt wie möglich gleicht, da es sonst zu unerwarteten Komplikationen kommen kann. Es ist somit anzuraten den gleichen Scanner zu verwenden. Die Kennzeichnung der Antwortmöglichkeiten erfolgt mittels einer Ajax-basierten Oberfläche, in der händisch per Auswahlwerkzeug die entsprechenden Bereiche ausgewählt werden. Um zum Beispiel eine 5-Punkt-Likert-Skala auf einer Seite des Tests zu kennzeichnen, muss ein Rechteck um alle Ankreuzmöglichkeiten gezogen werden. Daraufhin erkennt queXF im Normalfall die einzelnen Ankreuzmöglichkeiten und kennzeichnet sie farbig. In einer nicht zu vernachlässigenden Anzahl von Fällen erfasst queXF jedoch mehr als die bestehende Anzahl von Ankreuzmöglichkeiten, woraufhin die richtige Anzahl händisch korrigiert werden muss. Der beschriebene Prozess wird in queXF als Banding bezeichnet. Für die 25 Seiten des Fragebogens dauerte dieser Prozess etwa einen Arbeitstag für eine Person.

Da queXF zum Erkennen der Antwortmöglichkeiten ein ganz bestimmtes graphisches Design des Fragebogens voraussetzt, wurde das Open-Source Onlineerhebungstool Limesurvey für die Erstellung der Fragen genutzt¹⁰. Dieses bietet eine äußerst komfortable Exportfunktion, die den Fragebogen mit allen Präsuppositionen erstellt, die queXF benötigt. Zu diesen zählen (a) Arretierungslinien, die den Fragebogeninhalt an vier Ecken begrenzen und ausrichtbar machen, (b) spezifische Größen und Formate von Eingabetypen wie beispielsweise quadratische Kästchen für Antworten, die mit Kreuzen zu geben sind, oder rechteckige Kästchen, in die numerische Werte und Stringangaben eingetragen werden können sowie (c) ein Barcode, der jede Seite eines Fragebogens eindeutig identifiziert. Die Umwandlung der Informationen aus Limesurvey in das PDF des Fragebogens geschieht im Hintergrund mit dem Open-Source Programm queXS¹¹. Die Finalisierung des Fragebogens bedarf dennoch einer manuellen graphischen Überarbeitung, um beispielsweise den Platzbedarf aller Fragen im Fragebogen zu reduzieren oder Fragebereiche optimal aufzuteilen. Dies erfolgt wiederum händisch mit dem Open-Source Programm inkscape¹² und dauert rund zwei Arbeitstage für eine Person.

Verglichen mit der Erstellung eines Fragebogens in einem WYSIWYG-Editor wie Word oder Open Office Writer hat die Erstellung eines Fragebogens in Limesurvey darüber hinaus den unschätzbaren Vorteil, dass Fragen oder ganze Fragegruppen während der Konzeption

¹⁰ <http://www.limesurvey.org/>

¹¹ <http://quexs.sourceforge.net/>

¹² <http://inkscape.org/>

des Fragebogens leicht umpositioniert und verschoben werden können. Dies erleichtert die Konzipierung immens, da in diesem Prozess Ideen entstehen, verändert und auch wieder verworfen werden. In dieser dynamischen Phase ist der Zustand des Fragebogens in stetigem Wandel. Diesem trägt die Funktionsvielfalt von Limesurvey Rechnung.

Abschließend seien noch einige technische Details erwähnt. Sowohl queXF als auch Limesurvey benötigen eine Datenbank, um die Informationen wie Fragen, Daten oder Zuweisungen halten zu können. Die Interaktion mit diesen Programmen erfolgt über den Browser. Somit ist ein Webserver notwendig. Da wir mit Windows 7 (32-Bit) arbeiten, nutzen wir XAMPP¹³, eine Applikation, die sowohl den Prozess der Installation als auch die Arbeit mit Webservern und deren Datenbanken enorm vereinfacht. Wir verwenden XAMPP v3.1.0 Beta 6. Sie enthält Apache als Webserver und MySQL als Datenbank.

¹³ <http://www.apachefriends.org/de/xampp.html>

4 Organisation und Durchführung des Tests

Im Folgenden beschreiben wir die Organisation und Durchführung des Tests. Hierzu gehen wir zunächst auf die Rekrutierung von Testschulen (4.1) und die demographischen Merkmale unserer Testpersonen ein (4.2). Zum Abschluss schildern wir den Testablauf und die Testsituation in den Schulen (4.3).

4.1 Rekrutierung von Testschulen

Auswahl von Schulen

Wir planten mindestens 180 SchülerInnen aus fünften, sechsten und siebten Schulklassen an jeweils zwei Gesamt- und Hauptschulen zu befragen. Diese drei Jahrgangsstufen entsprechen den drei Startkohorten für die erste Welle der Haupterhebung. Wir gehen zudem davon aus, dass bei der Befragung von RealschülerInnen keine zusätzlichen Probleme auftreten, die sich nicht bereits bei der Befragung von Haupt- und GesamtschülerInnen zeigten.

Eine Liste der zu kontaktierenden Schulen erstellten wir mit Hilfe einer Schulstatistik des Schuljahres 2011, die uns der Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen¹, der das statistische Landesamt für Nordrhein-Westfalen ist, zur Verfügung stellte. Bei der Auswahl von Schulen folgten wir zwei Kriterien. Erstens wählten wir Schulen aus, die gemäß unserer Projektziele über einen *erhöhten Anteil türkischstämmiger SchülerInnen* in den Klassen 5, 6 und 7 verfügten. In den Schulstatistiken wird jedoch nur die Staatsangehörigkeit, nicht aber die ethnische Herkunft der SchülerInnen aufgeführt. Von der Annahme ausgehend, dass viele türkischstämmige SchülerInnen die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, setzten wir als Untergrenze einen Anteil türkischer SchülerInnen von 10% auf Jahrgangsebene fest, der sicher stellen sollte, dass ein genügend hoher Anteil von SchülerInnen in der Stichprobe enthalten ist, die einen türkischen Migrationshintergrund aufweisen. Zweitens achteten wir darauf, keine Schulen zu kontaktieren, die für die *Haupterhebung* geeignet sind, da wir die Anzahl der Zielschulen für die Haupterhebung nicht durch den Instrumententest reduzieren wollten. Deshalb schränkten wir die nach dem oben genannten Kriterium generierte Liste von Schulen ein. In der Haupterhebung möchten wir komplette Jahrgänge befragen. Sowohl aus inhaltlichen als auch methodischen Gründen sollten diese Jahrgänge weder zu klein, noch zu groß sein (Snijders et al. 2010). Inhaltlich sollte die Annahme plausibel sein, dass sich alle SchülerInnen des Jahrgangs zumindest flüchtig kennen könnten. Methodisch ist zu berücksichtigen, dass im größeren Netzwerk mehr Veränderungen auftreten, so dass es genügend Variation gibt, um Wandel des Netzwerks über die Zeit zu modellieren und zu erklären. Auch individuelle Ausfälle von SchülerInnen, etwa durch Krankheit oder Teilnahmeverweigerung, fallen in größeren Netzwerken weniger stark ins Gewicht. Als Untergrenze für die Zielschulen für die Haupterhebung legten wir eine Jahrgangsgröße von 45 SchülerInnen, als Obergrenze eine Jahrgangsgröße von 120 SchülerInnen fest. Für den Instrumententest kontaktierten wir demgegenüber getrennt nach

¹ <http://www.it.nrw.de/>

Schulform in zufällig bestimmter Folge nur jene Schulen, bei denen die Klassen 5, 6 und 7 mehr als 10% türkischen SchülerInnen, aber weniger als 45 oder mehr 120 SchülerInnen pro Jahrgang aufweisen. Bei Schulen mit mehr als 120 SchülerInnen nahm jeweils nur eine zufällig ausgewählte Klasse je Jahrgang am Test teil.

Kontaktierung der Schulen

Wir kontaktierten die ausgewählten Schulen telefonisch. Um unsere Vorgabe von jeweils zwei Gesamt- und Hauptschulen zu erreichen, die den oben genannten Kriterien entsprechen, mussten wir fünf Gesamtschulen und neun Hauptschulen kontaktieren. Es war vor allem deswegen notwendig, mehr Haupt- als Gesamtschulen zu kontaktieren, da viele Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen in Sekundarschulen umgewandelt oder ersatzlos geschlossen werden und daher für die Befragung nicht zur Verfügung stehen.

Wir riefen die Schulen vormittags an und informierten telefonisch über die Studie. Die Erreichbarkeit der SchulleiterInnen bzw. einer Person mit Entscheidungsgewalt (z.B. didaktischen LeiterInnen oder JahrgangskoordinatorInnen) gestaltete sich teilweise als schwierig, weil sich die entsprechenden Personen häufig selbst im Unterricht befanden. Insbesondere bei den Hauptschulen waren oftmals mehrere Anrufe nötig, bis es möglich war, mit den SchulleiterInnen zu sprechen. Bei zwei Schulen war es überhaupt nicht möglich, direkten Kontakt zur Schulleitung herzustellen. Die Mehrzahl der Schulen traf keine Entscheidung am Telefon, sondern bat um schriftliche Informationen. Diesen Schulen schickten wir dann per E-Mail eine zweiseitige Beschreibung der Ziele der Studie sowie der grundlegenden organisatorischen Anforderungen und eine Faxvorlage für die Teilnahmebestätigung. Außerdem kündigten wir einen erneuten Anruf innerhalb der nächsten Woche an, um den Schulen Zeit zu geben, sich mit den Materialien zu beschäftigen und eine Entscheidung bezüglich ihrer Teilnahme zu treffen.

Die Schulen interessierten sich vor allem für den Zeitaufwand und die Anzahl der zu befragenden SchülerInnen. Zudem wollten die Schulen häufig wissen, weshalb wir genau ihre Schule für die Teilnahme an der Studie ausgewählt hätten und wer die Befragung durchführen werde bzw. wer der Auftraggeber sei. In Bezug auf ersteres erläuterten wir den Schulen, dass eine Auswahl aufgrund bestimmter für die Studie relevanter Kriterien wie der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft getroffen und die Schule dann innerhalb dieser Auswahl zufällig ausgewählt wurde. Mit dieser Begründung waren die SchulleiterInnen durchweg zufrieden. In Bezug auf den Auftraggeber der Studie war den Schulleitern vor allem wichtig, dass es sich nicht lediglich um Bachelor- oder Masterarbeiten handelte. Der Verweis auf das Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES) und die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) stellte auch hier alle SchulleiterInnen zufrieden. Das genaue Thema der Studie war hingegen, wenn überhaupt, erst dann Gesprächsinhalt, wenn die organisatorischen Fragen bereits geklärt waren.

Die Entscheidungsfindung in den Schulen lief zumeist so ab, dass die GesprächspartnerInnen Bedenkzeit forderten und die mögliche Befragung zuerst im Lehrerkollegium besprechen wollten. Nur in Einzelfällen erhielten wir beim ersten Anruf eine direkte Absage oder Zusage. Zwei Gesamtschulen interessierten sich zudem für die Ergebnisse unserer Studie und stellten einen Abschlussbericht als Bedingung für ihre Teilnahme. Außerdem wünschten drei der vier teilnehmenden Schulen, dass die von uns vorgesehene Aufwandsentschädigung von 5 € nicht individuell an die SchülerInnen, sondern gesammelt in die Klassenkasse ausgezahlt wird. Diesem Wunsch entsprachen wir.

Tabelle 4.1: Kontaktierte Schulen nach Schulform

	<i>Angestrebt</i>	<i>Kontaktiert</i>	<i>Zusage</i>	<i>Absage</i>	<i>Zusagen in %</i>
Gesamtschulen	2	5	2	3	40
Hauptschulen	2	9	2	7	22

Gründe für Absagen

Wie Tabelle 4.1 zu entnehmen ist, erhielten wir von den kontaktierten Gesamtschulen drei Absagen und zwei Zusagen. Die Schulen begründeten die Absagen vor allem mit dem verbundenen Stress bei der Organisation oder fehlender zeitlicher Kapazität. Hierbei wurden oftmals explizit Projektwochen oder Klassenfahrten genannt, die mit dem von uns vorgegebenen Befragungszeitraum Ende Oktober oder Anfang November 2012 kollidierten.

Von den neun kontaktierten Hauptschulen sagten uns sieben ab. Es sagten mehr Hauptschulen als Gesamtschulen ab, weil viele Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen auslaufen und die bevorstehende Schließung einigen Schulen offenbar genügend Stress bereitet, so dass sie nicht bereit waren, zusätzlich dazu an unserer Studie teilzunehmen. Bei zwei Hauptschulen konnten wir zudem nicht direkt mit der Schulleitung kommunizieren, sondern erhielten nach mehreren Telefonaten mit dem Sekretariat eine Absage, aufgrund von mangelndem Interesse bzw. fehlender Zeit.

Terminvereinbarung

Bei der Terminvereinbarung zeigten sich die teilnehmenden Schulen flexibel. Generell war es den Schulen wichtig, die Schulstunden für die Befragung selbst auszuwählen zu können, um abzuwägen, welche Fächer bei den SchülerInnen entfallen können. Zudem schlugen mehrere SchulleiterInnen vor, die Befragung möglichst früh am Tag durchzuführen, da die SchülerInnen zu früheren Uhrzeiten aufnahmefähiger seien. Allerdings war es insbesondere an einer Schule schwierig, den Ansprechpartner zur Terminvereinbarung erneut zu erreichen, was den Prozess der Terminvereinbarung deutlich verlängert hat. Im Durchschnitt benötigten wir für eine verbindliche Zusage etwa drei Telefonate über die Dauer von durchschnittlich 1,5 Wochen.

Versand von Schulpaketen und Elterngenehmigungen

Wir führten ein erneutes Telefonat mit den Schulen bevor wir ihnen Pakete mit Informationen zur Befragung und entsprechend benötigten Materialien schickten. In diesem Telefonat kündigten wir die Pakete und deren Inhalt an und baten um Unterstützung beim Ausfüllen der SchülerInnenlisten. Dazu schickten wir den Schulen per E-Mail nummerierte leere Klassenlisten als Vorlage und baten sie, die Namen ihrer SchülerInnen selbst einzufügen. Zudem baten wir die Schulen, eine entsprechende Anzahl von Listen auszudrucken und am Tag des Tests bereitzustellen. Außerdem machten wir die Schulen darauf aufmerksam, dass die SchülerInnenlisten nach der Befragung direkt vor Ort vernichtet werden sollten, um die Anonymität der SchülerInnen zu gewährleisten. Trotz der Erklärung der Anonymität schickten uns mehrere Schulen unaufgefordert und entgegen unseren Anweisungen die ausgefüllten SchülerInnenlisten per E-Mail zu. Bemerkenswert ist, dass die Listen überwiegend falsch ausgefüllt wurden. Zum einen wurde häufig nach Nachname und nicht nach Vorname sortiert, zum anderen wurden

zum Teil eigens formatierte Listen der Schule verwendet, die für die Durchführung des Tests nicht geeignet waren. In diesen Fällen bearbeiteten wir die Listen entsprechend und brachten sie am Tag des Tests mit in die Schulen. Darüber hinaus zeigte sich bei der Erhebung, dass vereinzelt vergleichsweise neue SchülerInnen in den Listen fehlten und Namen von SchülerInnen in Einzelfällen falsch geschrieben waren.

Eine Woche vor der eigentlichen Befragung versandten wir die Pakete an die Schulen. Darin befanden sich Informationen über die Studie für die Eltern der SchülerInnen sowie die gesetzlich vorgeschriebenen Einverständniserklärungen. Des Weiteren schickten wir ein Anschreiben an die Schulleitung sowie an die jeweiligen KlassenlehrerInnen der zu befragenden Klassen. In beiden Briefen fassten wir die Studie kurz zusammen und erläuterten die noch nötige Organisationsarbeit der Schulen in Form des Ausfüllens der SchülerInnenlisten und der zeitlichen Organisation vor Ort. Außerdem baten wir die LehrerInnen, die SchülerInnen zur Teilnahme zu motivieren und sie in den Tagen vor dem Test an die Einverständniserklärungen zu erinnern. Die KlassenlehrerInnen sollten die Eltern genehmigungen zudem einsammeln, verwalten und am Tag des Tests bereithalten. Diese Aufgabe wurde unserer Einschätzung nach von einigen KlassenlehrerInnen sehr gewissenhaft durchgeführt, in anderen Fällen hingegen vernachlässigt. Zu berücksichtigen ist allerdings auch, dass die Schulpakete relativ kurz vor dem Test versandt wurden. In Zukunft sollten solche Schulpakete deutlich früher verschickt werden, da es an einigen Schulen zeitlich knapp wurde mit den letzten Vorbereitungen, wie dem Einsammeln der Einverständniserklärungen oder dem Ausfüllen der SchülerInnenlisten. Außerdem ist vor allem bei ausländerreichen Schulen auch auf religiöse Feiertage wie das islamische Opferfest zu achten. Werden solche externen Ereignisse im Vorfeld der Erhebung nicht bedacht, könnten daraus selektive Ausfälle resultieren.

4.2 Responserate und demographische Merkmale der Testpersonen

Insgesamt nahmen zwei Gesamtschulen und zwei Hauptschulen in Nordrhein Westfalen am Test teil. In den beiden Gesamtschulen befragten wir jeweils drei Klassen, in den beiden Hauptschulen jeweils eine Klasse. Die beiden Gesamtschulen verfügen über jeweils mehr als 1.200 SchülerInnen, die alle in einem Gebäudekomplex untergebracht sind. Die beiden Hauptschulen weisen im Gegensatz dazu erheblich geringere Schüleranzahlen auf und laufen beide aus.

Fallzahl und Responserate

In die acht am Test teilnehmenden Schulklassen gehen insgesamt 209 SchülerInnen. Von diesen 209 SchülerInnen wurden 175 befragt, was einer Responserate von 83% entspricht. Dies ist ein zufriedenstellender Wert, der zudem vergleichbaren Studien wie CILS4EU oder dem NEPS ähnelt. Den Hauptgrund für nicht-Teilnahme von SchülerInnen stellen nicht abgegebene Eltern genehmigungen dar. Dies lag in der Regel allerdings nicht am explizit geäußerten Widerspruch der Eltern, sondern daran, dass viele SchülerInnen die Genehmigung schlichtweg vergessen hatten. Nur in wenigen Fällen waren Testpersonen krank oder verweigerten die Teilnahme.

Wie in Tabelle 4.3 zu sehen ist, unterscheidet sich die Bereitschaft, am Test teilzunehmen, stark zwischen den teilnehmenden Schulen und Klassen. Sehr geringe Responseraten zwischen 56% und 67% wurden mit Ausnahme der Klasse 6 in Schule 1 und in Schule 4 erzielt. Demgegenüber sind die Responseraten in Schule 2 und Schule 3 mit 95 bis 100% außerordentlich hoch.

Über die Gründe für die stark variierenden Responseraten auf Schülerebene können wir nur spekulieren. Nach Rücksprache mit den SchülerInnen und KlassenlehrerInnen stellen von den

Tabelle 4.3: Responserate auf Schülerebene nach Schulen und Schulklassen

<i>Schule</i>	<i>Klasse</i>	<i>SchülerInnen</i>	<i>TeilnehmerInnen</i>	<i>Responserate</i>
1 (GES)	5	27	15	55,6%
1 (GES)	6	28	27	96,4%
1 (GES)	7	30	20	66,7%
2 (GES)	5	27	26	96,3%
2 (GES)	6	23	23	100,0%
2 (GES)	7	27	26	96,3%
3 (HS)	7	21	20	95,2%
4 (HS)	7	26	17	65,4%
Insgesamt		209	174	83,3%

SchülerInnen vergessene Elterngenehmigungen die Hauptursache für Ausfälle dar. Es ist eine naheliegende Vermutung, dass die Schulleitung und die KlassenlehrerInnen unterschiedlich stark an die Elterngenehmigungen erinnert haben. In Einzelfällen kam es aber zudem vor, dass Eltern die Teilnahme ihrer Kinder an der Befragung verweigerten.

Insgesamt nehmen 175 SchülerInnen am Test teil; die angestrebte Stichprobengröße wurde also näherungsweise erreicht. Wie Tabelle 4.5 zeigt besucht knapp die Hälfte der SchülerInnen die siebte Klasse, wohingegen jeweils etwa ein Viertel in die fünfte oder sechste Klasse geht.

Demographische Merkmale der Testpersonen

Die am Test teilnehmenden SchülerInnen sind zwischen 10 und 15 Jahren alt. Die meisten Testpersonen sind 12 oder 13 Jahre alt und die Altersverteilung ist annähernd normalverteilt.

Männliche Schüler sind mit 53% leicht überrepräsentiert. Insgesamt haben 63% der SchülerInnen einen Migrationshintergrund, d.h. sie oder mindestens ein Eltern- oder Großelternteil ist nicht in Deutschland geboren. Von diesen SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft gehört gut ein Fünftel der ersten Generation an, ist also im Ausland geboren und selbst nach Deutschland gewandert. Mehr als zwei Drittel gehören der zweiten Generation an, sind also selbst in Deutschland geboren, während ein oder beide Elternteile im Ausland geboren sind. 10% gehören schließlich der dritten Generation an, d.h. sie selbst und ihre Eltern sind in Deutschland, mindestens ein Großelternteil jedoch im Ausland geboren. Mit mehr als einem Drittel ist die Türkei das am häufigsten angegebene Herkunftsland der Familie. Die zweitgrößte Gruppe bilden mit 9% SchülerInnen deren Familie aus dem Libanon stammt, gefolgt von Polen und Kosovo. Die restlichen SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft verteilen sich auf mehr als 20 weitere Herkunftsländer, die überwiegend in Süd- und Osteuropa und im Nahen und Mittleren Osten liegen. Da mehr als ein Viertel unser Testpersonen aus der Türkei oder dem Libanon stammen, ist der Islam die häufigste Religion. Vier von zehn SchülerInnen sind muslimisch, knapp ein Drittel katholisch. 10% geben an, keine Religionszugehörigkeit zu haben und nur vier Testpersonen haben eine nicht gelistete Religion.

Tabelle 4.5: Teilnehmende SchülerInnen nach Klassenstufe und Schule

	<i>Klasse 5</i>	<i>Klasse 6</i>	<i>Klasse 7</i>	<i>Gesamt</i>
Schule 1	26	23	27	76
Schule 2	15	27	20	62
Schule 3	-	-	17	17
Schule 4	-	-	20	20
Gesamt	41	50	84	175

4.3 Testablauf und Testsituation

Testablauf

Der Test wurde ausschließlich von ProjektmitarbeiterInnen durchgeführt. In den beiden Gesamtschulen setzten wir zwei wissenschaftliche Mitarbeiter und zwei studentische Hilfskräfte als InterviewerInnen ein. Die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter führten den Test jeweils in den Klassen 5 und 6 durch, während die beiden studentischen Hilfskräfte den Test jeweils gemeinsam in Klasse 7 durchführten. Die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter beaufsichtigten den Test zudem in den beiden Hauptschulen mit jeweils einer Klasse 7.

In der Regel wurden wir in den Schulen persönlich von den SchulleiterInnen oder JahrgangskoordinatorInnen empfangen. Nur in einer Schule erfolgte die Organisation vor Ort durch das Sekretariat. Die Kontaktpersonen waren in sehr unterschiedlichem Ausmaß an den Inhalten der Studie interessiert. Während einige Kontaktpersonen ein längeres Gespräch über die Studie suchten und großes Interesse an etwaigen Berichten äußerten, beschränkten sich andere darauf, uns ohne weitere Rückfragen die Durchführung des Tests zu ermöglichen.

Nach der Begrüßung führten die Kontaktpersonen die InterviewerInnen zu den jeweiligen KlassenlehrerInnen. Die KlassenlehrerInnen erhielten im Vorfeld des Tests ein Anschreiben und waren entsprechend über den Test informiert. Auch bei den KlassenlehrerInnen gab es deutliche Unterschiede bezüglich des Interesses und in Folge dessen auch der Zusammenarbeit, die in den allermeisten Fällen aber gut funktionierte. Die KlassenlehrerInnen übernahmen in den Klassen die personalisierte Verteilung der Fragebögen. Um zu gewährleisten, dass jede Testperson den Fragebogen mit ihrer jeweils entsprechenden Personennummer erhält, wurden die Klarnamen der Kinder und Jugendlichen auf Klebezettel geschrieben und auf die Titelseite des Fragebogens geklebt. Die KlassenlehrerInnen verteilten die Fragebögen dann entsprechend. Um die Anonymität der SchülerInnen zu gewährleisten, entfernten die SchülerInnen die Klebezettel anschließend selbstständig und vernichteten die Klassenlisten nach Abschluss des Tests.

In allen Schulen standen zwei Schulstunden für den Test zur Verfügung, zumeist die ersten beiden Schulstunden am Morgen. Je nach Dauer einer Schulstunde (45 oder 60 Minuten) erstreckte sich der gesamte Testzeitraum demnach auf 1,5 bis 2 Stunden. Zu Beginn des Tests stellten die KlassenlehrerInnen den SchülerInnen die InterviewerInnen kurz vor. Anschließend übernahmen die InterviewerInnen das Wort und stellten sich selbst und die Studie zunächst noch einmal in kurzen Worten vor. Nach dem Austeilen der Fragebögen durch die KlassenlehrerInnen gaben die InterviewerInnen eine etwa fünfzehnminütige Einführung in das Ausfüllen des Fragebogens. Hierzu gingen wir gemeinsam mit den SchülerInnen die Beispielfragen und Ausfüllhinweise auf

den ersten beiden Seiten des Fragebogens durch (siehe Anhang). Die InterviewerInnen wiesen explizit darauf hin, dass die SchülerInnen jederzeit Fragen stellen dürften. Ebenfalls betonten sie, dass der Test anonym erfolgt und keinerlei Angaben an Dritte weitergeben werden. Einige KlassenlehrerInnen betonten nochmals, dass es sich bei der Befragung um keinen Test im Sinne einer Leistungsfeststellung handelt. Manche SchülerInnen verbanden das Szenario der externen Befragung dennoch mit der Situation der Leistungsfeststellung des Landes Nordrhein Westfalen.

Nach der kollektiven Einführung begannen die SchülerInnen, den Fragebogen individuell zu bearbeiten. Die InterviewerInnen standen den Kindern und Jugendlichen über die gesamte Testdauer für Fragen zur Verfügung, die individuell beantwortet wurden. Die Abgabe des Fragebogens erfolgte individuell auf Meldung nach Beendigung des Fragebogens. Die InterviewerInnen kontrollierten stichprobenartig vor Augen der SchülerInnen jeweils kurz, ob der Fragebogen im Wesentlichen formal korrekt ausgefüllt wurde. In wenigen Fällen gaben sie den SchülerInnen den Bogen noch einmal zurück mit der Bitte um entsprechende Korrekturen.

Testsituation

Die Testsituation unterschied sich aus verschiedenen Gründen stark zwischen den teilnehmenden Schulen. Erstens hatten die KlassenlehrerInnen die SchülerInnen unterschiedlich gut im Griff. Während einige KlassenlehrerInnen für Ruhe und Ordnung sorgten, bereitete anderen dies sichtlich Schwierigkeiten. Dies lag unserem Eindruck nach auch daran, dass sich die räumliche Situation und die Anzahl von SchülerInnen stark zwischen den Schulen und Klassen unterscheiden. So sitzen die SchülerInnen in einigen Klassen an Gruppentischen, in anderen hingegen in U-Form und in wieder anderen vergleichsweise isoliert an Zweiertischen in Reihen. Ebenfalls unterscheiden sich die Größe der Klassenräume und die Anzahl der Schüler, so dass einige SchülerInnen sehr dicht beisammen, andere hingegen relativ weit auseinander sitzen. Dies beeinflusst, in welchem Maße die SchülerInnen während des Tests miteinander kommunizierten. Im Allgemeinen gelang es den KlassenlehrerInnen und/oder den InterviewerInnen aber, Gespräche zwischen Testpersonen zeitnah zu unterbinden. In größeren Klassen mit Gruppentischen war dies jedoch nicht durchweg zu bewerkstelligen.

Ein zweiter Unterschied zwischen den Schulen besteht darin, welche Personen bei der Durchführung des Tests anwesend waren. In der Regel waren dies neben dem oder den InterviewerInnen der oder die KlassenlehrerIn. Allerdings kam es häufiger vor, dass die KlassenlehrerInnen die Klasse für einen kurzen Zeitraum verließen. Dies führte zwar nicht zu einem völligen Einbruch, in vielen Fällen aber zu einem merklichen Konzentrationsverlust der SchülerInnen. In einigen Schulen fand zudem ein Lehrerwechsel nach der ersten Stunde statt. In einem Fall übernahm eine Vertretungskraft die Aufsicht, die die Klasse nicht unter Kontrolle hatte. In einem anderen Fall wurde die Klasse vor Beginn des Tests geteilt, so dass jene SchülerInnen, die am Test teilnahmen, in einem anderen Raum befragt wurden. Somit war der Interviewer mit den Testpersonen alleine, was aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl an Testpersonen zunächst keine zusätzlichen Probleme bereitete. Allerdings gestaltete es sich als kaum möglich, die mit dem Test fertigen SchülerInnen so zu beschäftigen, dass sie die noch am Fragebogen arbeitenden SchülerInnen nicht störten.

Generell war die Atmosphäre in den Klassen während der Bearbeitungsphase sehr unterschiedlich. In den meisten Klassen wurde zu Beginn ruhig und konzentriert gearbeitet. In einigen Klassen wurde diese Disziplin mit kleineren Abweichungen bis zum Ende des Tests beibehalten. Tendenziell stellten die InterviewerInnen bei den meisten Klassen ab etwa 20 bis 30 Minuten eine spürbar abnehmende Konzentration fest. Dies bestätigte uns in unserer Entscheidung, die

zentralen Fragen des Instrumententests zu Beginn zu stellen. Die individuelle Motivation sowie die kognitiven Fähigkeiten der Testpersonen unterschieden sich erheblich. Manche SchülerInnen arbeiteten durchweg und auch unter erschwerten Bedingungen durch lärmende MitschülerInnen sehr konzentriert, während andere von Beginn an unruhig und leicht abzulenken waren.

Die SchülerInnen brauchten unterschiedlich lange für die Beantwortung des Fragebogens. Neben unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten und Motivation der SchülerInnen liegt dies auch daran, dass sich die Anzahl der zu beantwortenden Fragen unterscheidet, z.B. je nachdem ob die SchülerInnen einen Migrationshintergrund oder eine Religion und entsprechende Folgefragen beantworten müssen. Die schnellsten SchülerInnen gaben den Fragebogen nach etwa 30 Minuten ab. Die meisten SchülerInnen waren nach etwa 45 Minuten mit dem Fragebogen fertig. Nach spätestens 60 Minuten war die große Mehrheit der SchülerInnen mit dem Fragebogen fertig. In einigen Fällen benötigten SchülerInnen allerdings bis zu 80 Minuten oder wurden, in Ausnahmefällen, überhaupt nicht fertig.

Die allgemeine Befragungssituation hing auch davon ab, wie die Testpersonen nach Beendigung des Tests beschäftigt wurden. Hierbei sollten die Rätsel am Schluss des Fragebogens helfen, mit dem Fragebogen fertige SchülerInnen noch eine Weile in Stillarbeit zu beschäftigen. Dies gelang auch; die Rätsel waren bei vielen SchülerInnen sehr beliebt, insbesondere das Ausmalrätsel. Trotzdem gibt es auch hier starke Unterschiede zwischen den Schulen, da nach Beendigung der Rätsel vor allem von den KlassenlehrerInnen vorgegeben wurde, wo und/oder wie sich die SchülerInnen beschäftigen sollten. In einigen Klassen verhielten sich die Testpersonen, die früh fertig waren, sehr diszipliniert und beschäftigten sich auf ihrem Platz mit von den LehrerInnen gestellten Aufgaben oder ihren Hausaufgaben. In anderen Fällen sollten sich die SchülerInnen selbst beschäftigen, was zum Teil zu erheblichen Störungen führte. In wieder anderen Fällen verließen die LehrerInnen mit einer Gruppe fertiger SchülerInnen den Testraum, um sie wahlweise auf den Pausenhof oder in einen anderen Klassenraum zu führen.

Generell kann die Befragungssituation als eine ungewohnte Situation für die SchülerInnen gesehen werden. Gerade beim ersten Kontakt, bei dem ein „Fremder“ entweder in der Klasse oder schon auf dem Pausenhof in die gewohnte Umgebung eindringt, weckt viel Neugierde. Viele SchülerInnen traten direkt auf uns zu und fragten, wer wir seien und was wir wollten. Nach der Einführung durch die KlassenlehrerInnen leitet sich die Neugierde jedoch sehr schnell auf den Fragebogen. Insgesamt konnte gerade zu Beginn der Befragung ein sehr großer Tatendrang festgestellt werden. Dieser sollte für die zentralen Fragen der Befragung genutzt werden.

5 Testergebnisse

Nachfolgend beschreiben wir zuerst Fragen von Testpersonen und Interviewerbeobachtungen während des Tests (5.1). Anschließend diskutieren wir die Ergebnisse für die einzelnen Testfragen (5.2) und ziehen ein kurzes Fazit (5.3).

5.1 Fragen von Testpersonen und Interviewerbeobachtungen

Viele Kinder und Jugendliche machten von dem Angebot Gebrauch, den InterviewerInnen während des Tests Fragen zu stellen. Aus diesen Fragen lassen sich eine Reihe von Rückschlüssen auf Frageprobleme ziehen. Insgesamt ist auffällig, dass die meisten Fragen zu Beginn des Tests gestellt wurden. Es ist nicht mit Sicherheit zu sagen, ob hier besonders viele Probleme lagen oder ob die Testpersonen zum Ende des Tests weniger motiviert waren, Fragen zu stellen. Viele Rückfragen bezogen sich auf die Soziometrie-Batterie. Dabei wurde wenig zum generellen Vorgehen gefragt, vielmehr zum Verständnis einzelner Fragen. Bei der Frage nach den beliebtesten SchülerInnen wurde etwa häufiger gefragt, ob man sich auch selbst nennen dürfe. Die Pausenhof-Frage stellte zudem einige SchülerInnen vor Probleme, da sie angaben, mit allen SchülerInnen gemeinsam auf dem Pausenhof zu sein. Auch war einigen SchülerInnen unklar, was „fester Freund/feste Freundin“ bedeutet.

Generell liegt der Schwerpunkt der Fragen auf dem inhaltlichen Verständnis von einzelnen Wörtern wie „Smartphone“ oder „Abtreibung“. Wie sich bereits im kognitiven Pretest gezeigt hat, wissen zudem einige Kinder und Jugendliche nicht, in welchem Land ihre Großeltern geboren sind (vgl. Leszczensky 2012). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass eine Klassenlehrerin einem Projektmitarbeiter erzählte, bei Angaben zur Schulstatistik den SchülerInnen teilweise bei den Angaben zum Herkunftsland zu helfen, da diese den Geburtsort ihrer eigenen Eltern häufig nicht wüssten. Bei der Frage, in welchem Stadtteil die Testperson lebe, wiesen uns einige SchülerInnen darauf hin, dass sie aus Stadtteilen oder Städten kämen, die nicht auf der Liste stünden. In Einzelfällen wurden Rückfragen zur Anonymität oder Filterführung gestellt.

Neben explizit gestellten Fragen beobachteten die InterviewerInnen einige Auffälligkeiten. Die Fragen zu Alkohol, Rauchen und Party machen empfanden etwa einige Testpersonen als lustig, was sie durch entsprechende Kommentare oder Zwischenrufe äußerten. Zumindest in einer Klasse hatten die InterviewerInnen zudem das Gefühl, dass einigen SchülerInnen die Beantwortung der Fragen zu Alkohol und Rauchen unangenehm war und sie sich nicht trauten, diese ehrlich zu beantworten. Einige SchülerInnen reagierten darüber hinaus etwas verwundert über die Fragen zum Thema Homosexualität („Wie pervers ist denn dieser Fragebogen?“).

Viele SchülerInnen empfanden den Fragebogen als sehr lang. Dies lag allerdings auch daran, dass viele Testpersonen mit Migrationshintergrund die Fragen für die Testpersonen ohne Migrationshintergrund fälschlicherweise mit beantworteten. So füllten mehr als ein Drittel der Testpersonen mit Migrationshintergrund zwei Seiten zu viel aus als eigentlich vorgesehen. Da dieses Problem den InterviewerInnen bereits nach Durchführung des Tests in der ersten Gesamtschule auffiel, achteten wir bei den weiteren Schulen verstärkt auf dieses Problem. Insbesondere

wiesen die InterviewerInnen in der Einführung explizit auf die Filterführung hin. Das Problem trat in Folge dessen in den weiteren Schulen erheblich seltener auf. Prozentual ging der Anteil von Filterfehlern für SchülerInnen mit Migrationshintergrund von 50% bei der ersten Schule auf 15% bei der letzten Schule zurück. Offensichtlich beachten die allermeisten SchülerInnen zentrale Hinweise zu Beginn der Befragung gewissenhaft, wohingegen Ausfüllhinweise o.ä. häufig offenbar gar nicht oder nur unvollständig gelesen und/oder verstanden werden.

5.2 Auswertung der Testfragen

Frageblock A: Soziometrie und Freundschaft

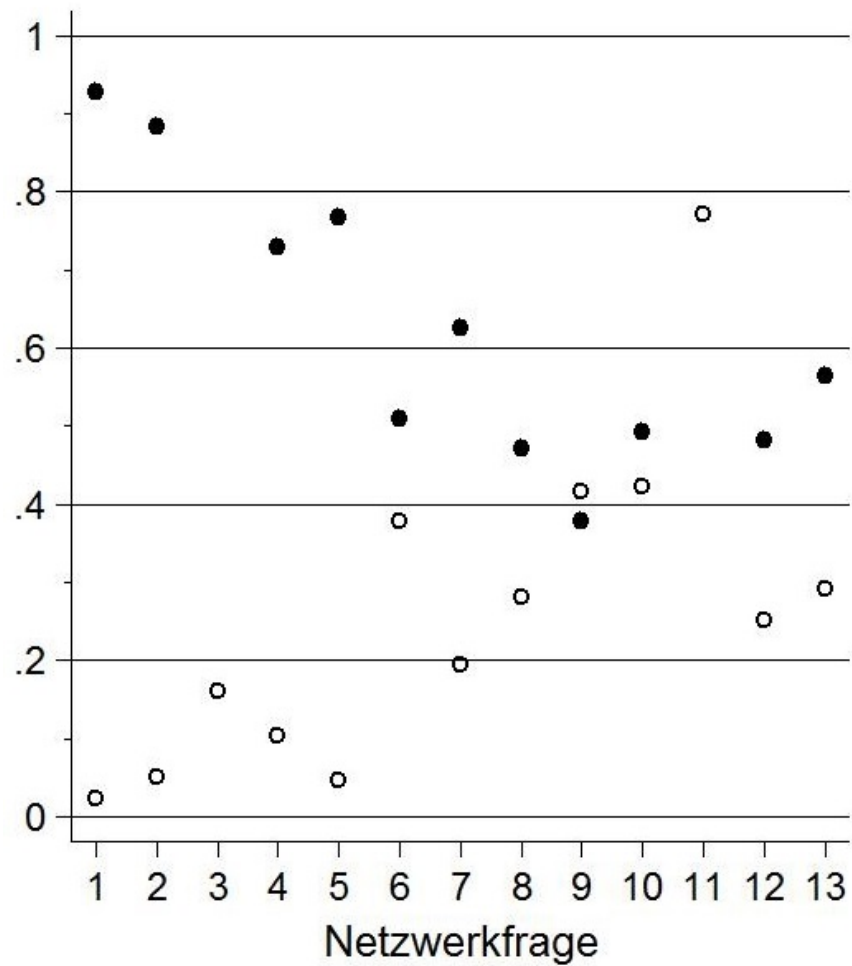
Soziometrie (A1)

Die Auswertungen des Frageblocks zur Soziometrie orientieren sich an drei Fragen. Erstens, gibt es einzelne Fragen, die nicht beantwortet werden? Falls ja, wie viel Prozent der SchülerInnen betrifft dies? Zweitens, wie viele MitschülerInnen werden bei den einzelnen Fragen durchschnittlich genannt? Drittens, unterscheidet sich das Antwortverhalten hinsichtlich dieser beiden Fragen zwischen Altersgruppen? Zwei Grafiken geben Aufschluss über diese Fragen. Abbildung 5.1 zeigt auf der x-Achse die Fragennummer der Soziometrie-Frage und auf der y-Achse prozentuale Anteile an Nennungen. Die hellen Punkte zeigen prozentuale Anteile der SchülerInnen, die bei einer Soziometrie-Frage keine MitschülerInnen eingetragen haben. Die schwarzen Punkte zeigen den mittleren prozentualen Anteil an Nennungen, die SchülerInnen gemacht haben, wenn sie MitschülerInnen eingetragen haben. Beispielsweise zeigt der schwarze Punkt in Soziometrie-Frage 7, dass im Durchschnitt mehr als 60% der Nennungen der Frage verwendet wurden, was einem Wert von drei Nennungen entspricht. Wir vermuten, dass dies insbesondere mit dem Alter zusammenhängt. Deshalb haben wir in Abbildung 5.2 diese prozentualen Anteile nochmals auf Klassenebene aufgeteilt. Nachfolgend stellen wir die Hauptergebnisse unserer Auswertungen vor.

Die ersten beiden Soziometrie-Fragen („Wen magst du gerne?“; „Wer sind deine Freunde/Freundinnen?“) zeigen ein äußerst hohes Maß an Antwortbereitschaft. Nahezu alle SchülerInnen haben diese Fragen ausgefüllt und gleichzeitig nahezu die gesamte Bandbreite möglicher Nennungen ausgeschöpft. Die erste Frage („Wen magst du gerne?“) war vor allem als Erleichterung des Eintritts für die SchülerInnen in den Fragebogen gedacht. Da die Nennungen beider Fragen im Mittel zu 67% übereinstimmen, werden wir die erste Frage nicht weiter verwenden.

Die dritte Soziometrie-Frage („Wer ist dein bester Freund/deine beste Freundin?“) wurde von 28 SchülerInnen nicht beantwortet. Ein Grund für eine Nichtnennung könnte sein, dass der beste Freund oder die beste Freundin nicht in der Klasse der Testperson ist. Ein Hinweis auf diese Erklärung könnte sein, dass 40% der SchülerInnen, die keine Nennung machten, angaben, dass die meisten ihrer Freunde in einer anderen Jahrgangsstufe oder nicht auf der Schule sind. Bei den SchülerInnen, die diese Frage beantworteten, findet sich der beste Freund oder die beste Freundin in 86% der Fälle auch in der Freundesliste wieder.

Die negativen Soziometrie-Fragen („Wen magst du überhaupt nicht?“; „Zu wem sagst du manchmal hässliche Dinge oder ärgerst ihn/sie?“; „Wer hat dich schon einmal geschlagen, getreten oder dir anders wehgetan?“) unterscheiden sich stark hinsichtlich der Anteile von fehlenden Angaben. Während die Frage nach dem Nichtmögen relativ häufig und ausgiebig beantwortet wurde, wurden die anderen beiden Fragen seltener und mit weniger Nennungen beantwortet. Der Vergleich dieses Musters auf Ebene der Klassenstufen zeigt, dass vor allem



- Schülern | keine Nennung
- Nennungen (MW) | mind. 1 Nennung

Abbildung 5.1: Prozentuale Anteile an Missings und Nennungen

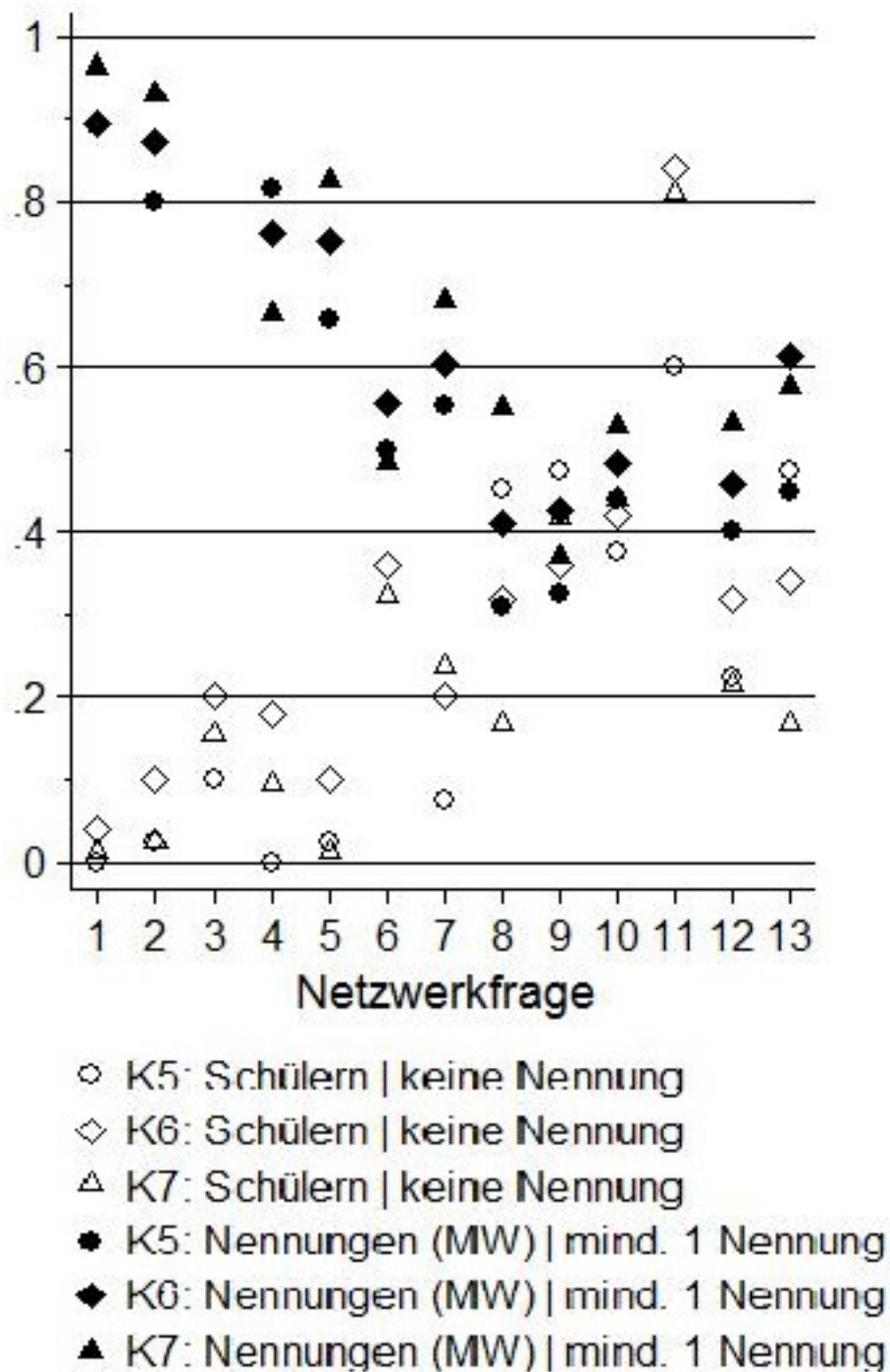


Abbildung 5.2: Prozentuale Anteile an Missings und Nennungen nach Klasse

die SchülerInnen in der 5. Klasse diejenigen sind, die den meisten Gebrauch von diesen Fragen machen. Im Mittel zeigt sich, dass aber auch sie bei Frage 6 und 9 nicht die drei Nennungen überschreiten. Daher kürzen wir in der nächsten Erhebung die Anzahl der Antwortmöglichkeiten dieser beiden Fragen von fünf auf drei.

Die zwei Fragen zum inner- und außerschulischen Kontakt mit SchülerInnen („Mit wem bist du meistens auf dem Pausenhof zusammen?“; „Mit wem triffst du dich oft außerhalb deiner Schule in der Freizeit?“) zeigen wie erwartet die Unterschiede in den Opportunitäten der Schüler. Auf dem Pausenhof ist es leicht Zeit mit MitschülerInnen zu verbringen, wohingegen außerhalb der institutionellen Rahmung zeitliche und logistische Schwierigkeiten Treffen erschweren können. Für ältere SchülerInnen ist es leichter sich mit anderen MitschülerInnen in der Freizeit zu treffen; mit steigender Klassenstufe sinkt der Anteil von SchülerInnen, die niemanden nennen.

Die beiden Fragen zur sozialen Hierarchie in der Klasse („Wer sind die beliebtesten Schüler?“; „Wenn es darum geht, wer in der Pause mitspielt oder dabei ist, wessen Meinung ist dann besonders wichtig?“) unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl ihrer Nennungen nicht erheblich, wohl aber hinsichtlich der Anteile der SchülerInnen, die dort mindestens eine Nennung tätigen. Insbesondere die Frage nach den Wortführern in der Pause weist einen hohen Anteil auf. Da dieser Missingwert im Vergleich zu allen anderen Fragen am höchsten ist und sich dieser über alle drei Klassenstufen hinweg nahezu nicht unterscheidet, werten wir dies als Hinweis, dass Wortführer in dem Sinne auf dem Pausenhof nicht existieren. Daher wird diese Frage in der nächsten Erhebung gestrichen.

Die Frage nach dem festen Partner („Hast du einen festen Freund/eine feste Freundin in deiner Klasse?“) weist zwar wie erwartet einen sehr deutlichen Anteil fehlender Angaben auf, jedoch verweisen 68% der Nennungen auf gleichgeschlechtliche Beziehungen. Naheliegend ist daher, dass viele SchülerInnen dort die Angabe zu ihrem besten Freund/ihrer besten Freundin in der Klasse wiederholen. Diese Vermutung wird durch die Daten gestützt, in 82% der SchülerInnen sind diese Angaben identisch. In der nächsten Erhebung wird die Frageformulierung angepasst, so dass der romantische Charakter der Beziehung stärker betont wird.

Die letzten beiden Fragen der Soziometrie erfragen die Kommunikationsstrukturen innerhalb der Klasse („Mit wem sprichst du, wenn du ein Problem hast?“; „Mit wem schreibst du dir häufig Nachrichten (z. B. SMS, Facebook, WhatsApp?)“). Beide Fragen zeigen vergleichbare Verteilungen ihrer Anteilswerte in Abbildung 5.1. Auf Ebene der Klassenstufen zeigt sich hingegen ein differenziertes Bild. Während sich Nennung und Anzahl der Personen mit denen die SchülerInnen Probleme besprechen nicht erheblich zwischen den Klassenstufen unterscheiden, deutet die Verteilung derjenigen, die überhaupt jemanden bei der Frage nach digitaler Kommunikation, auf die technischen Voraussetzungen ihrer Nutzung hin. Während in Klassenstufe 5 erst rund 50% der SchülerInnen diese Form der Kommunikation nutzen, sind dies in Klassenstufe 7 schon mehr als 80%. Eine Voraussetzung dafür kann der Besitz eines Smartphones sein. Während in Klassenstufe 5 lediglich 31% der SchülerInnen ein Smartphone besitzen, ist dies in Klassenstufe 7 schon bei 73% verbreitet. Mit steigendem Alter der SchülerInnen ist somit anzunehmen, dass sich ihre digitalen Kommunikationsnetzwerke erweitern werden.

Freundschaft (A2-A5)

Frage A2 setzt die Freundschaften in der Schule in den Kontext des gesamten Freundschaftsnetzwerks. Rund 10% der SchülerInnen beantworten diese Frage nicht. Bei denen, die Angaben machen, geht die Mehrheit der Freunde in 72% der Fälle auf die gleiche Schule. In 75% dieser Fälle gehen sie auch in die gleiche Klasse oder Jahrgangsstufe. Von den 155 SchülerInnen, die

diese Frage beantworten, geben 44 an, dass die Mehrheit ihrer Freunde nicht auf ihre Schule gehen. Von diesen geben 70% bei Frage A3 an, dass die Mehrheit ihrer Freunde nicht aus Deutschland kommt. Dies ist jedoch auch bei denen der Fall, deren Mehrheit der Freunde in der Schule ist. Dass 70% der SchülerInnen FreundInnen haben, die mehrheitlich nicht aus Deutschland stammen, und 20% sogar ein Freundschaftsnetzwerk, das ausschließlich aus FreundInnen besteht, die nicht aus Deutschland stammen, deutet darauf hin, dass die doppelte gegensätzliche Formulierung der Frage nicht verstanden wurde. In der nächsten Erhebung wird diese vermieden und der Fragetext entsprechend angepasst. Die Homophilie-Präferenz des Freundschaftsnetzwerks wird in Frage A4 erfragt. Hier zeigt sich deutlich, dass die Wichtigkeit spezifischer Charakteristika der Freunde für etwa drei Viertel der SchülerInnen eher unwichtig oder überhaupt nicht wichtig ist. Die Zustimmungen zu den Einzelfragen variieren in der Regel zwischen 20% und 33% („sehr wichtig“ und „eher wichtig“ zusammengefasst). Einzig die Wichtigkeit des Kleidungsstils liegt mit 16% deutlich unterhalb der anderen. Daher wird diese Frage in der nächsten Erhebung nicht mehr erfragt. Bei Frage A5 nach der Wichtigkeit, ob die Eltern ihre Freunde mögen, scheint sich unsere Vermutung, dass Eltern in jüngerem Alter einen bedeutsamen Einfluss auf die Freundschaften ihrer Kinder haben, zu bestätigen. Während in Klassenstufe 5 noch drei von vier SchülerInnen angeben, dass es ihnen „sehr wichtig“ sei, dass ihre Eltern ihre Freunde mögen, sind dies in Klassenstufe 7 nur etwas mehr als die Hälfte. Unwichtig scheint es den SchülerInnen insgesamt aber überhaupt nicht zu sein, was ihre Eltern von ihren Freunden denken. Insgesamt gibt lediglich eine von zehn Testpersonen an, dass ihnen ihre elterliche Einschätzung „eher nicht wichtig“ oder „überhaupt nicht wichtig“ sei.

Frageblock B: Freizeit, Musik und Sport

Das Geschlecht (B1) ist annähernd gleichverteilt. Das Geburtsdatum (B2) wurde von 94% der SchülerInnen vollständig ausgefüllt. 93% der SchülerInnen tragen zudem den Namen ihrer Grundschule (B3) ein, wobei sich die Schreibweisen der Schulen unter Umständen stark unterscheiden. Angaben zu den Noten (B4) machten etwa neun von zehn SchülerInnen. Die Durchschnittsnote in allen Fächern ist die Note 3. Die Freizeitgestaltung (B5) ist über alle Antworten sehr gestreut. Fast keine Testperson gab an, zu rauchen oder zu trinken. In den Kommentaren zum Fragebogen (K3) gaben zumindest zwei SchülerInnen an, dass ihnen diese Fragen unangenehm waren. Dennoch möchten wir diese Fragen beibehalten, da sie mit fortschreitendem Alter an Bedeutung gewinnen werden. Lediglich 4% der SchülerInnen geben an, dass sie mehr als drei Aktivitäten täglich machen. Die Frage scheint somit insgesamt sehr gut funktioniert zu haben.

Fast zwei Drittel der SchülerInnen besitzt ein Smartphone (B6). Wie schon erwähnt ist dieser Anteil in höheren Klassenstufen höher. Da diese Frage die Voraussetzung zur mobilen digitalen Kommunikation mit Freunden erfragen soll, ist auch das Handy von Bedeutung. In der nächsten Erhebung wird die Frage um die Option des Handys erweitert. Da einige SchülerInnen zudem nachfragten, was ein Smartphone sei, werden wir dies zudem genauer spezifizieren, etwa durch die beispielhafte Angabe von Modellen wie dem iPhone oder Google Nexus. Die Frage dazu, wie viel Zeit die SchülerInnen an einem normalen Schultag auf unterschiedliche Dinge verwenden (B7), hat sehr gut funktioniert. Lediglich bei 8% der Testpersonen ist die zeitliche Verteilung unglaublich, da laut Angaben mindestens neun Stunden auf diverse Aktivitäten neben der Schule verwendet werden. Die beiden Fragen zur Häufigkeit des Computerspiels unterscheiden sich auf Schülerebene nur geringfügig voneinander. Das lässt darauf schließen, dass wenn Computer- oder Videospiele gespielt werden, dies mit anderen (beispielsweise online)

gemacht wird. Da das Ziel der Frage der Beschäftigung mit Videospielen ist, wird in der nächsten Erhebung die Frage zu den gemeinsamen Computerspielen nicht mehr gestellt.

Hinsichtlich der Frage nach dem Musikgeschmack (B8) stellen „Hip-Hop, Rap“ mit 79% und „Pop (Charts)“ mit 59% die am häufigsten genannten Kategorien dar. Die Kategorien „Elektronische Musik (House, Techno, Minimal, Trance, Dance, Dubstep oder Downtempo)“, „Klassik“, „Rock (auch Alternative oder Indie)“ und „R'n'B (Blackmusic)“ wurden von zwischen 14% und 22% der SchülerInnen genannt. Keine der Kategorien war unbesetzt. Die Zusatzfrage (B9) nach weiteren Musikrichtungen, die nicht in der Liste aufgeführt sind, enthält maßgeblich konkrete Künstler wie „Justin Bieber“ oder „Chris Brown“. Außerdem werden häufig die Kategorien aus Frage B9 nochmals wiederholt. Das Ziel beider Fragen ist es ausführlich die partikularen Musikinteressen zu messen. Es zeigt sich jedoch, dass es ausreicht die zentralen Musikkategorien Hip-Hop, Rock, Pop, Jazz/Klassik und House/Techno voneinander abzugrenzen. Diese Kategorien sind die mit Abstand meistgewählt. Hinsichtlich der Sportarten (B10) wird „Fußball“ mit 57% am häufigsten genannt. Weitere häufig genannte Sportarten sind „Schwimmen“, „Radfahren“ und „Tanzen“ mit 19 bis 24%. In der nächsten Erhebung wird ähnlich wie bei den Musikrichtungen diese Liste auf die wichtigsten Sportarten begrenzt. Gestrichen werden „Handball“, „Leichtathletik“ und „Tennis“, die kaum genannt wurden. Bei der offenen Nennung wurden maßgeblich die schon aufgeführten Sportarten nochmals genannt.

Frageblock C: Nationale Identität

Zunächst prüfen wir, ob die auf theoretischer Grundlage unterschiedenen Dimensionen nationaler Identität tatsächlich auch empirisch trennbar sind (vgl. Leszczensky 2012). Hierzu rekodieren wir zunächst negativ formulierte Items um, so dass ein geringer Wert bei allen Items eine stärkere Identität kennzeichnet. Erwartungsgemäß korrelieren alle Items zur Wichtigkeit, Private Regard und Verbundenheit positiv miteinander, wobei die Stärke der Korrelation zwischen $r=.12$ und $r=.63$ liegt.

Bei den Auswertungen zur nationalen wie auch ethnischen und religiösen Identität folgen wir den Hinweisen von DeVellis (2003), Schnell (2012) und Worthington und Whittaker (2006).¹ Demnach prüfen wir zunächst mit Hilfe explorativer Faktorenanalysen, wie viele latente Variablen („Faktoren“) unseren Konstrukten zu Grunde liegen (vgl. Fabrigar et al. 1999). Von den Ergebnissen der explorativen Faktoranalysen sowie theoretischen Überlegungen ausgehend prüfen wir anschließend mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen, inwieweit die unterstellte Faktorenstruktur den Daten entspricht (vgl. etwa Loehlin 2004). Bei nationaler und religiöser Identität prüfen wir zudem, ob Messvarianz vorliegt, d.h. ob die Messungen für verschiedene ethnische oder religiöse Gruppen vergleichbar sind.

Eine explorative Faktorenanalyse über alle Items von C1 und C2 führt zu keinem eindeutigen Befund bezüglich der Anzahl der zu Grunde liegenden Faktoren.² Zwar ist der Eigenvalue nur für den ersten Faktor >1 , aber für den zweiten Faktor liegt der Eigenvalue bei $.82$ und der Sreetest deutet eher auf die vermutete zweifaktorielle Struktur hin. Konfirmatorische

¹ Das im Folgenden beschriebene analytische Vorgehen bezüglich der Messung nationaler Identität wird anschließend auch für weitere Frageblöcke, etwa zur ethnischen oder religiösen Identität verwendet. Aus Platzgründen wird das Vorgehen nachfolgend einmalig genauer beschrieben.

² Die Faktoren werden hier wie auch bei allen weiteren explorativen Faktorenanalysen nach der Hauptachsenmethode extrahiert. Wir verwenden keine Maximum Likelihood Schätzung, da die Identitäts-Variablen nicht durchgehend normalverteilt sind. Die Faktorladungen sind schiefwinklig (oblique) rotiert, da wir davon ausgehen, dass die Faktoren miteinander korrelieren. Rechtwinklige (orthogonale) Rotation führen zudem zu vergleichbaren Resultaten.

Faktorenanalysen zeigen, dass die Spezifizierung der Dimensionen Private Regard und Verbundenheit einen besseren Modell-Fit erreicht als die Spezifizierung eines Modells mit lediglich einem gemeinsamen Identität-Faktor. Insgesamt erzielt das Modell einen guten Modell-Fit ($\chi^2=.235$; CFI=.994; RMSEA=.043; SRMR:.021; CD:.961). Wir schlussfolgern daher, dass Private Regard und Verbundenheit zwar eng zusammenhängen, aber dennoch theoretisch wie empirisch sinnvollerweise getrennt werden können. Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund zeigt das Modell einen guten Fit ($\chi^2=.026$; CFI=.965; RMSEA=.108; SRMR:.046; CD:.964), ebenso für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ($\chi^2=.396$; CFI=.997; RMSEA=.029; SRMR:.056; CD:.995). Folglich werden beide Dimensionen nachfolgend getrennt analysiert.

Wichtigkeit und Private Regard (C1)

Mehr als die Hälfte der Testpersonen gibt an, dass zu Deutschland zu gehören ein wichtiger Teil von ihnen sei. Die Antworten auf die Fragen zu Private Regard zeigen zudem, dass die meisten Kinder und Jugendlichen ihre Zugehörigkeit zu Deutschland als sehr positiv empfinden. Jeweils etwa drei Viertel von ihnen sind froh bzw. zufrieden, zu Deutschland zu gehören. Damit übereinstimmend trifft es auf knapp zwei Dritteln der SchülerInnen „überhaupt nicht“ zu, dass es ihnen unangenehm sei, zu Deutschland zu gehören.

Nach Drehung des negativ formulierten Items korrelieren die drei Private Regard Items stark positiv miteinander. Cronbachs Alpha für die drei Items beträgt $\alpha=.75$ für alle SchülerInnen, wobei der Wert mit für Testpersonen deutscher Herkunft höher ausfällt als für Testpersonen nichtdeutscher Herkunft (.83 vs. .70). Insbesondere Testpersonen mit Migrationshintergrund haben offenbar ein Problem mit der umgekehrten Formulierung („unangenehm“), denn Cronbachs Alpha für die beiden positiv gepolten Items erhöht sich für sie trotz Verkürzung der Skala auf $\alpha=.77$. Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil eine höhere Anzahl von Items Cronbachs Alpha grundsätzlich erhöht (vgl. DeVellis 2003: 94f.; Rammstedt 2010). Somit liegt also ein starker Hinweis darauf vor, dass das umgedrehte Item nicht zur Verbesserung, sondern vielmehr zur Verschlechterung der internen Konsistenz der Skala beiträgt (vgl. dazu auch DeVellis 2003: 69f.). Für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund erhöht sich Alpha zudem ebenfalls leicht auf $\alpha=.84$.

Bildet man einen auf den drei Items basierenden Index zum Private Regard zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund Deutschland etwas positiver bewerten als Kinder mit Migrationshintergrund. Die entsprechenden Mittelwerte betragen 1,6 und 1,9, liegen also beide unterhalb des Skalenmittelpunkts und bestätigen folglich, dass beide Gruppen ihrer Zugehörigkeit zu Deutschland grundsätzlich positiv gegenüberstehen.

Verbundenheit (C2)

Die fünf Items zur Verbundenheit mit Deutschland sind sehr viel gleichmäßiger verteilt als die Items zum Private Regard. Alle fünf Antwortkategorien sind relativ stark besetzt und der Mittelwert bewegt sich für alle Items zwischen 2,6 und 2,9 und somit nah am Skalenmittelpunkt.

Cronbachs Alpha für die fünf Items beträgt für alle SchülerInnen $\alpha=.85$. Hierbei gibt es, anders als beim Private Regard, keine wesentlichen Unterschiede nach ethnischer Herkunft; Alpha beträgt .80 für Testpersonen deutscher und .85 für Testpersonen nichtdeutscher Herkunft. Für beide Gruppen würde die Eliminierung von Items zu einer Verschlechterung der Skala führen. Der Mittelwert des Index der fünf Items beträgt 2,5 für SchülerInnen deutscher und 3,1 für SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft. Ähnlich wie beim Private Regard fühlen sich

Testpersonen deutscher Herkunft demnach stärker mit Deutschland verbunden als Testpersonen nichtdeutscher Herkunft. Dies entspricht den theoretischen Erwartungen wie auch üblichen Befunden (vgl. etwa Staerklé et al. 2010). Auffällig ist, dass die Entfernung des Sportturnier-Items den Index nicht verschlechtert. Im Gegenteil erhöht sich Cronbachs Alpha sogar leicht auf $\alpha = .85$.

Verbundenheit und Private Regard korrelieren mit $r = .51$ erwartungsgemäß relativ stark. Zugleich ist die Korrelation nicht so stark ausgeprägt, als dass die Unterscheidung der beiden Dimensionen zu vernachlässigen wäre. Für nichtdeutsche SchülerInnen ist die Korrelation mit $r = .50$ etwas stärker als für deutsche SchülerInnen ($r = .42$).

Zugehörigkeit zu Deutschland (C4)

Bei den Fragen, welche Voraussetzungen für die Zugehörigkeit zu Deutschland wichtig seien, nutzen die Testpersonen die gesamte Bandbreite der Skala. Für einige Items unterscheidet sich die Einschätzung der Testpersonen deutscher und nichtdeutscher Herkunft. Alle Testpersonen sehen das Befolgen der Regeln in Deutschland und gut Deutsch sprechen zu können im Mittel als „wichtig“ an. Demgegenüber erachten Testpersonen deutscher Herkunft es als wichtiger für die Zugehörigkeit zu Deutschland als Testpersonen nichtdeutscher Herkunft, in Deutschland geboren zu sein, sich selbst als Deutscher zu fühlen und vor allem deutsche Eltern zu haben.

Frageblock D: Ethnische Herkunft und Migrationshintergrund

Geburtsland (D1), Einreisealter (D2) und Staatsangehörigkeit (D3)

Mit fast 90% ist die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen in Deutschland geboren (D1). Auf Platz zwei folgt die Türkei mit 5%. Weitere 5% geben ein anderes Geburtsland an, wobei dies mit 4 Nennungen am häufigsten der Libanon ist. Die beiden vorgegebenen Antwortkategorien Polen und Italien werden hingegen kaum genannt. Wir sehen es als nicht erforderlich an, neue Länder als Antwortkategorien aufzunehmen. Zu überlegen wäre, ob Italien und Polen gestrichen werden, wobei es hierbei erhebliche Variationen zwischen Schulen geben dürfte.

Das Einreisealter tragen nicht in Deutschland geborenen Kinder und Jugendliche problemlos ein (D2). Es gibt hierbei keine inkonsistenten Werte. Auch die Frage zur Staatsangehörigkeit funktioniert (D3). Drei Viertel der Testpersonen besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft, 15% die türkische. Ebenfalls etwa 15% der SchülerInnen geben an, eine doppelte Staatsbürgerschaft zu besitzen. Allerdings kennen etwa 10% der Kinder und Jugendlichen ihre Nationalität nicht. Erwartungsgemäß zeigen sich hierbei starke Altersunterschiede. Während alle Testperson im Alter von 14 oder 15 Jahren ihre Nationalität kennen, ist dies bei 9% der Testpersonen im Alter von 12 oder 13 und sogar bei 21% im Alter von 10 oder 11 Jahren der Fall.

Geburtsland der Mutter (D4), des Vaters (D5) und der Großeltern (D6)

Das Geburtsland der Mutter kennen und nennen die allermeisten Kinder und Jugendlichen (D4). Knapp über die Hälfte der Mütter der SchülerInnen sind in Deutschland geboren. 15% der Mütter sind in der Türkei und 25% in einem anderen als den gelisteten Ländern geboren, wobei hier vor allem der Libanon und der Kosovo genannt werden. Nur ein geringer Anteil der Testpersonen gibt kein Geburtsland der Mutter an.

Das Bild beim Geburtsland des Vaters ist ähnlich (D5). Mit 58% ist sogar die Mehrheit der Väter nicht in Deutschland geboren. Die Reihenfolge und Häufigkeit der genannten Geburtsländer

ähnelt denen bei der Mutter, liegen aber in den meisten Fällen etwas höher. Auch beim Geburtsland des Vaters kreuzen nur wenige SchülerInnen „weiß nicht“ an.

Die Frage, ob jemand von den Großeltern in einem anderen Land als Deutschland geboren sei, bejahen sechs von zehn Testpersonen (D6). Hierbei gibt es allerdings einige inkonsistente Fälle, bei denen die Testpersonen angeben, dass ein oder mehrere Eltern im Ausland, jedoch kein Großelternteil im Ausland geboren wurde. Dies zeigt, dass die Frage aufgrund ihrer Komplexität offenbar zumindest für einen Teil der SchülerInnen zu schwierig ist. Einige SchülerInnen kreuzen hier offenbar „ja“ an, auch wenn sie eigentlich „nein“ ankreuzen müssten. In der vorliegenden Form sollte die Frage also nicht verwendet werden.

Filterführung

Die Testpersonen wurden mit Hinweistafeln darauf hingewiesen, in Abhängigkeit ihrer Antworten zum Geburtsland der Eltern (D4, D5) und der Großeltern (D6) den Fragebogen wahlweise bei Frageblock E oder Frageblock F fortzusetzen. Frageblock E ist dabei für Testpersonen mit und Frageblock F für Testpersonen ohne Migrationshintergrund vorgesehen. Ein Filtersprung im Sinne des Überblätterns von Papierseiten müssen an dieser Stelle also nur Testpersonen ohne Migrationshintergrund bewerkstelligen. Erst nach Beantwortung des Frageblocks E wird dann auch ein Filtersprung für Testpersonen mit Migrationshintergrund notwendig.

Eine direkte Überprüfung, ob die Testpersonen beide Filtersprünge korrekt vollzogen haben, ist somit nur auf Basis einer direkten Klassifikation von Testpersonen mit und ohne Migrationshintergrund möglich. Diese Klassifikation kann auf zwei Arten erfolgen. Zum einen kann die Klassifikation lediglich auf den Antworten auf die Fragen D4, D5 und D6 erfolgen. Dies ist jedoch nicht empfehlenswert, da die Testpersonen dort zum Teil fehlende Werte und insbesondere Widersprüchlichkeiten mit Angaben zu den Großeltern aufweisen. Zum anderen kann die Klassifikation auf Basis maximaler Information in den Daten erfolgen. Das bedeutet, dass alle Angaben im Fragebogen genutzt werden, um zu bestimmen, ob eine Testperson einen Migrationshintergrund hat. Für die folgenden Auswertungen verwenden wir die Klassifikation auf Basis maximaler Information. Dies bedeutet, dass alle herkunftslandbezogenen Informationen innerhalb des Fragebogens genutzt werden, wie neben den Geburtsländern etwa auch Sprache oder Selbstkategorisierungen.

Frageblock E, der nur an Testpersonen mit Migrationshintergrund gerichtet ist, wird von lediglich 2% der Testpersonen mit Migrationshintergrund fälschlicherweise nicht bearbeitet. Hingegen füllen 17% der Testpersonen ohne Migrationshintergrund diesen Teil fälschlicherweise aus. Insgesamt haben 93% der Testpersonen diesen Teil des Fragebogens korrekt bearbeitet.

Frageblock F, der nur an Testpersonen ohne Migrationshintergrund gerichtet ist, wird von lediglich 5% der Testpersonen ohne Migrationshintergrund fälschlicherweise nicht bearbeitet. Hingegen füllen 38% der Testpersonen mit Migrationshintergrund diesen Teil fälschlicherweise aus. Insgesamt haben 75% der Testpersonen diesen Teil des Fragebogens korrekt bearbeitet. Dass so viele Testpersonen mit Migrationshintergrund diesen Teil ebenfalls ausfüllen, führen wir darauf zurück, dass sie die Sprunganweisung überlesen haben. Das Ausfüllen eines nicht vorgesehenen Teils des Fragebogens kostet diesen Testpersonen wertvolle Bearbeitungszeit. Deshalb wird in der nächsten Erhebung ein deutlicher optischer Hinweis an der entsprechenden Stelle eingefügt, um Filterfehler zu vermeiden.

Frageblock E: Ethnische Identität und herkunftslandbezogene Fragen

Herkunftsland der Familie (E1 und E7)

Neun von zehn der SchülerInnen mit Migrationshintergrund tragen das Herkunftsland ihrer Familie wie vorgesehen ein (E1). Demgegenüber tragen 10% der Testpersonen das für unser Messinstrument wichtige Herkunftsland der Familie nicht ein. Unterscheidet man hierbei nach Generationenstatus zeigt sich, dass vor allem Migranten der ersten Generation, die selbst im Ausland geboren wurden, das Herkunftsland der Familie nicht eintragen. Während der Anteil an Missings für sie bei 30% liegt, tragen lediglich 5% der zweiten Generation kein Herkunftsland der Familie ein. Von den 11 Migranten der dritten Generation tragen sogar alle das Herkunftsland der Familie ein. Für Testpersonen der ersten Generation könnten schlechtere Sprachkenntnisse eine Ursache für den erhöhten Anteil von Missings sein. Zumindest bei Berücksichtigung der Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse bestätigt sich diese Vermutung hingegen nicht; es gibt hierbei keine Unterschiede.

Bei der wiederholten Abfrage des Herkunftslandes der Familie nennen drei Viertel der SchülerInnen das gleiche Land wie bei der ersten Abfrage (E7). Im Gegensatz dazu machen jeweils etwa 7% der SchülerInnen widersprüchliche Angaben oder tragen nur bei einer der beiden Fragen das Herkunftsland ihrer Familie ein. Lediglich 3% tragen bei keiner der beiden Fragen ein Land ein. Von den SchülerInnen, die das Herkunftsland ihrer Familie sowohl bei der ersten als auch der zweiten Abfrage eintragen, schreiben 91% bei der wiederholten Abfrage das gleiche Land wie bei der ersten Abfrage auf, während sich 9% widersprechen. Dieser Widerspruch scheint in einigen Fällen zudem eher durch eine Präzisierung der vorherigen Angabe begründet, etwa wenn die Angabe von „Türkei“ auf „Kurdistan“ geändert wird. Zudem zeigt sich, dass das Problem widersprüchlicher Angaben eher bei jüngeren als bei älteren Testpersonen sowie eher bei der ersten Generation auftritt. Alles in allem bestätigt sich die Vorgehensweise, die Kinder und Jugendlichen das Herkunftsland ihrer Familie eintragen zu lassen. Es wäre allerdings zu überlegen, die Bedeutsamkeit dieser Angabe im Fragebogen noch zusätzlich hervorzuheben, um die Anzahl fehlender Werte weiter zu reduzieren.

Selbstkategorisierung (E2 und E9)

Mit 41% sieht sich ein großer Anteil von Testpersonen nichtdeutscher Herkunft gleichermaßen als Deutsche/r und als Menschen aus dem Herkunftsland ihrer Familie (E2). Ein ebenso großer Anteil sieht sich mehr oder nur als Menschen aus dem Herkunftsland ihrer Familie, wohingegen sich lediglich 13% mehr oder ganz als Deutsche/r sehen.

Die Angaben der Testpersonen bei der halboffenen Selbstkategorisierung sind weitgehend mit den vorherigen Angaben konsistent (E9). Aufgrund der großen Diversität der Stichprobe machen sehr viele SchülerInnen von der Kategorie „Etwas anderes“ Gebrauch und tragen handschriftlich eine entsprechende Identität ein. Beispiele hierfür sind „arabisch“, „deutsch-rumänisch“, „senegalesisch“ oder „Russlanddeutscher“. In Übereinstimmung mit der Frage E2 sehen sich 15% (nur) als Deutsche/n, wohingegen erneut knapp 40% eine Doppel-Identität wie Deutsch-Türkisch oder Deutsch-Kurdisch angeben. Ebenfalls knapp 40% geben ausschließlich eine nichtdeutsche Identität wie Türkisch oder Russisch an. Insgesamt sechs Testpersonen geben eine nichtdeutsche Doppel-Identität wie Libanesisch-Kurdisch oder Türkisch-Italienisch an. Dies trifft also nur auf einen sehr geringen Anteil der SchülerInnen zu.

Vergleicht man die individuellen Angaben der beiden Selbstkategorisierungsfragen direkt miteinander zeigt sich, dass sich die Angaben in den meisten Fällen, aber nicht immer entsprechen.

So kreuzen etwa zwei Drittel der Testpersonen, die sich nur oder mehr als Deutschen anzusehen (E2), an, sich (nur) als Deutschen zu sehen (E9). Etwa ein Drittel weicht in den Angaben hingegen ab, wobei diese Abweichung nicht zwangsläufig auf einen Widerspruch darstellen oder auf fehlerhafte Angaben hinweisen (vgl. Simon und Ruhs 2008). Beispielsweise ist es möglich, sich mehr als Deutsche/r zu fühlen, aber dennoch eine Bindestrichidentität anzugeben. Eindeutige Widersprüche, die auf ein Missverstehen einer der beiden Fragen hindeuten, treten hingegen nur in Ausnahmefällen auf.

Wichtigkeit und Private Regard (E3)

Wie bei der nationalen Identität prüfen wir zuerst, ob sich die theoretisch erwarteten Dimensionen Private Regard und Verbundenheit auch empirisch zeigen. Hierzu rekodieren wir erneut negativ formulierte Items um. Auch bei der ethnischen Identität korrelieren alle Items zur Wichtigkeit, Private Regard und Verbundenheit positiv miteinander. Die Korrelationen sind tendenziell etwas stärker als bei der nationalen Identität.

Ebenso wie bei der nationalen Identität führt eine explorative Faktorenanalyse über alle Items von E3 und E4 zu keinem eindeutigen Befund bezüglich der Anzahl der zu Grunde liegenden Faktoren.³ Eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit der gleichen Spezifikation wie bei der nationalen Identität hat nur einen mäßigen Modell-Fit ($\chi^2=.002$; CFI=.957; RMSEA=.145; SRMR:.040; CD:.992). Es zeigt sich, dass dies auf die Frage bezüglich der Verbundenheit mit den Menschen aus dem Herkunftsland der Familie zurückzuführen ist. Die gleiche Modellspezifikation ohne diese Frage erzielt einen guten Modell-Fit ($\chi^2=.535$; CFI=1.000; RMSEA=.000; SRMR:.012; CD:.999). Demnach lassen sich Private Regard und Verbundenheit grundsätzlich auch für das Herkunftsland der Familie trennen.

Sechs von zehn Testpersonen geben an, dass zum Herkunftsland der Familie zu gehören ein wichtiger Teil von ihnen sei. Die Antworten auf die Fragen zu Private Regard zeigen zudem, dass die meisten SchülerInnen ihre Zugehörigkeit zum Herkunftsland der Familie als äußerst positiv empfinden. So trifft es etwa auf 80% von ihnen überhaupt nicht zu, dass es ihnen unangenehm sei, zum Herkunftsland der Familie zu gehören. Jeweils knapp ein Drittel gibt zudem an, sehr zufrieden bzw. froh zu sein, zum Herkunftsland der Familie zu gehören.

Nach Drehung des negativ formulierten Items korrelieren die drei Private Regard Items positiv miteinander. Cronbachs Alpha beträgt für die drei Items $\alpha=.67$. Wie bei der nationalen Identität erweist sich das umgedreht Item als problematisch, Cronbachs Alpha für die beiden positiv gepolten Items erhöht sich trotz Verkürzung der Skala auf $\alpha=.91$. Dies bestätigt den Befund, dass das umgedrehte Item nicht zur Verbesserung der Private Regard Skala beiträgt. Bildet man einen auf den zwei Items basierenden Index zum Private Regard zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund das Herkunftsland ihrer Familie noch positiver bewerten als Deutschland. Der Mittelwert beträgt für das Herkunftsland der Familie 1,5, für Deutschland indes 1,9.

Verbundenheit (E4)

Die Antworten auf die fünf Fragen zur Verbundenheit mit dem Herkunftsland der Familie verteilen sich etwas gleichmäßiger als die Items zum Private Regard. Die Mittelwerte der Items bewegen sich zwischen 1,4 und 2,1, sie sind demnach also höher als für die Verbundenheit mit Deutschland.

³ Das Vorgehen ist hierbei das gleiche wie im Abschnitt zur nationalen Identität beschrieben.

Für alle fünf Items beträgt Cronbachs Alpha $\alpha=.86$. Ohne das Sportturnier-Item verschlechtert sich Alpha minimal auf $\alpha=.84$. Auffällig ist, dass sich Alpha in Übereinstimmung mit den konfirmatorischen Faktorenanalysen der Ausschluss des auf die Verbundenheit mit den Menschen aus dem Herkunftsland der Familie zielenden $\alpha=.85$ erhöht. Ohne das Sportturnier- und das Verbundenheits-Item erhöht sich Alpha für die verbleibenden drei Items sogar auf $\alpha=.87$. Der Mittelwert des Index für die drei Items beträgt 1,5. Demnach fühlen sich Testpersonen mit Migrationshintergrund sehr viel stärker mit dem Herkunftsland ihrer Familie verbunden als mit Deutschland.

Die Korrelation zwischen Verbundenheit und Private Regard ist für die ethnische Identität mit $r=.65$ stärker als für die nationale Identität. Die Korrelationen zwischen den Dimensionen ethnischer und nationaler Identität gehen hingegen gegen null, was darauf hinweist, dass nationale und ethnische Identität grundsätzlich durchaus vereinbar sind (vgl. Verkuyten und Martinovic 2012).

Fremdkategorisierung (E5)

Die Messung von Fremdkategorisierungen funktioniert (E5). Die SchülerInnen nutzen alle Antwortkategorien und die Verteilungen entsprechen unseren Erwartungen. Knapp ein Drittel der Deutschen sieht SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft gleichermaßen als Deutsche und als Menschen aus dem Herkunftsland der Familie an. Jeweils grob ein Fünftel sieht sie hingegen nur als eines von beiden an. Über Menschen aus dem Herkunftsland der Familie, die in Deutschland leben, sowie Menschen aus dem Herkunftsland der Familie, die im Herkunftsland der Familie leben, werden ähnliche Einschätzungen abgegeben, wobei sich die Anteile stärker zugunsten des Herkunftslandes der Familie unterscheiden. Ein Fünftel der Testpersonen nutzt die „weiß-nicht“-Kategorie. Dies werten wir als Hinweis darauf, dass die Frage vergleichsweise starke kognitive Anforderungen an die Befragten stellt. Die Fremdkategorisierung durch Deutsche korreliert mit $r=.29$ am stärksten der Selbstkategorisierung der Testpersonen. Dies entspricht den Erwartungen, da die Testpersonen im Alltag vor allem von Deutschen umgeben sind.

Public Regard (E6)

Die Messung von Public Regard funktioniert in der vorliegenden Form nicht (E6). Cronbachs Alpha beträgt lediglich $\alpha=.37$ für alle drei Items. Es zeigt sich auch hier, dass umgedrehte Items für unsere Zielpopulation problembehaftet sind, denn nach Entfernung dieses Items erhöht sich der Wert auf $\alpha=.66$, was für zwei Items ein zufriedenstellender Wert ist. Das umgedrehte Item sollte daher nicht verwendet und ggf. durch ein weiteres Item ersetzt werden.

Duale Identität (E8)

Die Fragen zur dualen Identität weisen keine Auffälligkeiten auf. Die Testpersonen nutzen bei allen vier Items die gesamte Bandbreite der Skala.

Diskriminierung (E10)

Nur eine Minderheit von ca. 5% der SchülerInnen gibt bei den drei Items zur Diskriminierung an, „oft“ oder „immer“ diskriminiert zu werden (E10). Die Antwortmöglichkeiten „oft“ und „immer“ werden demnach fast nie angekreuzt und auch „selten“ kreuzen nur zwischen einem Fünftel und einem Drittel der Testpersonen an. Cronbachs Alpha ist mit $\alpha=.88$ sehr hoch.

Der Mittelwert des entsprechenden Index beträgt 1,4 und liegt somit deutlich unter dem imaginären Skalenmittelwert von 2,5. Mit Blick auf Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen zeigt sich, dass Schwarzafrikaner aus Ghana, Senegal oder dem Kongo tendenziell häufiger von Diskriminierungen berichten. Offen bleibt, ob das geringe Ausmaß persönlich wahrgenommener Diskriminierung durch Gleichaltrige den Alltag in multiethnischen Schulen widerspiegelt oder ob unsere Skala ungeeignet ist, etwaige feine aber potentiell bedeutsame Unterschiede zu erfassen.

Identitätsbezogene Aktivitäten und Freundschaften (E11-E13)

Fast zwei Drittel der SchülerInnen gibt an, dass bei ihnen zu Hause mehrmals pro Woche Gerichte aus dem Herkunftsland der Familie gekocht werden (E11). Tendenziell polarisiert die Frage, da 16% angeben, dass dies nie der Fall sei, wohingegen sich nur wenige Testpersonen auf den Kategorien 3 und 4 befinden. Bei der Frage nach der Anzahl von Besuchen im Herkunftsland der Familie zeigen sich keine Auffälligkeiten (E12). Die Testpersonen nutzen hier das gesamte Spektrum der Antwortmöglichkeiten. Auch bei der Frage, wie viele FreundInnen der SchülerInnen außerhalb der Schule auch aus dem Herkunftsland der Familie stammen, nutzen die Testpersonen die meisten Antwortkategorien (E13). Ansonsten zeigt sich ein aus der Literatur bekanntes Bild im Sinne einer relativ stark ausgeprägten ethnischen Homogenität des Freundeskreises (vgl. Esser 1990; Haug 2003; Diehl und Schnell 2006). Wie ebenfalls bekannt ist, ist das Ausmaß ethnischer Homophilie für türkischstämmige SchülerInnen besonders ausgeprägt. Lediglich eine Testperson gibt an, keine Freunde außerhalb der Schule zu haben.

Herkunftslandbezogene Interaktionen mit Eltern und Identität der Eltern (E14 und E15)

Die Antworten auf die Fragen wie oft die Eltern sich mit ihren Kindern über das Herkunftsland der Familie unterhielten, wie oft sie Kontakt zu Verwandten im Herkunftsland der Familie hätten und wie oft sie sich gemeinsam mit ihren Kindern Fernsehserien aus dem Herkunftsland der Familie ansähen sind relativ gleichmäßig verteilt (E14). Die beiden Items zur ethnischen Identität der Eltern zeigen ebenfalls keine Auffälligkeiten (E15). Mehr als zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen geben an, dass das Herkunftsland der Familie ihren Eltern sehr am Herzen lege. Beim anderen Item sind die Antwortkategorien etwas gleichmäßiger verteilt. Erwartungsgemäß korrelieren beide Items stark positiv miteinander ($r=.47$) und Cronbachs Alpha ist mit $\alpha=.63$ für zwei Items ebenfalls zufriedenstellend.

Frageblock F: Fragen für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund

Akkulturationsorientierungen (F1) und nichtdeutsche Freunde (F4)

Bei den Fragen bezüglich der Akkulturationsorientierungen (F1) und nichtdeutschen Freunden (F4) gibt es keine Auffälligkeiten. Die Testpersonen nutzen alle Antwortkategorien und es gibt nur eine sehr geringe Anzahl von fehlenden Werten.

Einstellungen gegenüber Ausländern (F2, F3)

Bei der Frage, ob sie sich eine Beziehung mit einem Jungen oder mit einem Mädchen oder Jungen aus einem anderen Land als Deutschland vorstellen könnten (F2), kreuzen mehr als 40% der SchülerInnen „weiß nicht“ an. Von den verbleibenden SchülerInnen geben 85% an, sich eine solche Beziehung vorstellen zu können. Tendenziell nutzen vor allem jüngere Testpersonen die

„weiß nicht“-Kategorie, vermutlich da Paarbeziehungen für sie generell noch weniger relevant sind als für ältere Testpersonen.

Die Items zur Einstellung gegenüber Ausländern korrelieren unterschiedlich stark miteinander (F3). Bis auf eine Korrelation sind alle Korrelationen positiv. Eine explorative Faktorenanalyse deutet auf eine zweifaktorielle Struktur hin, bei der die Items 2 und 6 auf einen eigenen Faktor laden. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass Cronbachs Alpha für alle sechs Items $\alpha=.77$, ohne diese beiden Items für die verbleibenden vier Items hingegen $\alpha=.84$ beträgt. Da wir hier an einer eindimensionalen Skala interessiert sind, streichen wir die Items 2 und 6 für weitere Befragungen.

Stolz auf Deutschland (F5)

Die SchülerInnen nutzen bei den sechs Stolz-Items die gesamte Bandbreite der Skala. Die Mittelwerte bewegen sich zwischen 2,0 und 2,6 und somit leicht unterhalb des Skalenmittelpunkts. Eine explorative Faktorenanalyse zeigt, dass alle Items auf einen Faktor laden, wobei sich die Faktorladungen stark unterscheiden. Dies zeigt sich auch auf bei der Berechnung von Cronbachs Alpha, dessen Wert bei $\alpha=.71$ liegt. Ohne die beiden Items, die sich auf die Bundeswehr und die deutsche Geschichte beziehen, erhöht sich der Alpha-Wert der um zwei Items verkürzten Skala jedoch auf $\alpha=.84$. Ein für diese vier Stolz-Items gebildeter Index korreliert mäßig stark mit Private Regard der nationalen Identität ($r=.35$) und stark mit Verbundenheit ($r=.54$). Dies entspricht den theoretischen Erwartungen insofern als dass SchülerInnen, die stolz auf Deutschland sind Deutschland positiver bewerten und vor allem auch stärker mit Deutschland verbunden fühlen.

Fremdenfeindlichkeit (F6)

Nach Drehung der zwei umgekehrten Items korrelieren alle fünf Items zur Fremdenfeindlichkeit stark positiv. Die Mittelwerte streuen indes zwischen 1,9 und 3,6. Cronbachs Alpha beträgt $\alpha=.81$ für alle fünf Items. Die Trennschärfe für die ersten beiden Items ist mit etwa .50 am geringsten und bei Herausnahme jeweils eines der beiden Items reduziert sich Alpha nicht. Der Mittelwert eines Index über alle fünf Items liegt mit 2,7 nahe am Skalenmittelpunkt.

Public Regard (F7)

Bei allen drei Items nutzen die SchülerInnen alle vorgegebenen Antwortkategorien. Eine explorative Faktorenanalyse bestätigt eine einfaktorielle Struktur; die Faktorladungen sind zudem mit $>.7$ alle sehr stark. Cronbachs Alpha ist mit $\alpha=.72$ zufriedenstellend für drei Items. Der Mittelwert des Skalenindex liegt mit 2,8 zudem nahe am Mittelwert der Skala.

Diskriminierung (F8)

Die drei Items korrelieren stark positiv miteinander. Die Testpersonen nutzen alle Antwortkategorien, wobei nur etwa 10% angeben, oft oder immer diskriminiert zu werden. Cronbachs Alpha weist mit $\alpha=.83$ einen guten Wert auf. Der Mittelwert für einen Index über alle drei Variablen beträgt 1,7. Erwartungsgemäß korreliert persönlich wahrgenommene Diskriminierung durch Kinder und Jugendliche aus anderen Ländern positiv mit der Wahrnehmung negativer Einstellungen von Ausländern zu Deutschland ($r=.37$).

Frageblock G: Religion

Religionszugehörigkeit (G1) und Ausmaß religiöser Aktivitäten (G2-G4)

Wie bereits erwähnt sind vier von zehn SchülerInnen muslimisch, fast die Hälfte hingegen katholisch oder evangelisch. 10% geben an, keine Religionszugehörigkeit zu haben und nur vier Testpersonen gehören einer nicht gelisteten Religion an. Die vorgegebenen Antwortkategorien sind somit geeignet, wobei zu überlegen wäre, ob angesichts der hohen Anzahl muslimischer SchülerInnen der Islam nicht nach Sunniten, Schiiten und Alewiten unterteilt werden sollte.

Die Filterführung funktioniert an dieser Stelle gut. Kinder und Jugendliche, die angeben, keiner Religion anzugehören, überspringen die Fragen ohne Probleme. Bei den Fragen zum Ausmaß religiöser Aktivitäten zeigen sich ebenfalls keine Auffälligkeiten. Bei allen drei Fragen nutzen die SchülerInnen alle Antwortkategorien, wobei sich religionsspezifisch bekannte Unterschiede in Form einer stärkeren Religiosität von Muslimen zeigen (Diehl und Koenig 2009; Fleischmann und Phalet 2012; Maliepaard et al. 2010; Phalet et al. 2008; Voas und Fleischmann 2012). So beten etwa vier von zehn katholischen SchülerInnen „nie“, wohingegen ein Viertel der muslimischen SchülerInnen „5 Mal am Tag und häufiger“ betet. Dennoch nutzen Testpersonen aller Religionen alle vorgegebenen Antwortkategorien.

Religiöse Identität (G5)

Nach Umdrehung des gedrehten Items korrelieren die fünf Items zur Erfassung religiöser Identität allesamt positiv miteinander. Eine explorative Faktorenanalyse zeigt zudem, dass alle fünf Items auf einen Faktor laden. Die rotierten Faktorladungen sind für vier der fünf Items $>.65$, die Ausnahme bildet das umgedrehte Item mit nur $.23$. Dieses Item schließen wir daher aus. Eine explorative Faktorenanalyse ohne das umgedrehte Item bestätigt die einfaktorielle Lösung. Demnach zeigt sich erneut, dass umgedrehte Items für unsere Zielgruppe offenbar zu Problemen führen.

Cronbachs Alpha ist mit $\alpha=.85$ für alle fünf Items sehr hoch. Die Trennschärfe für das umgedrehte Item ist mit $.3$ allerdings erwartungsgemäß gering. Ohne das entsprechende Item erhöht sich der Alpha-Wert trotz einer verkürzten Skala auf $\alpha=.89$. Alle Trennschärfen sind nun zudem bei $>.65$. Wir schlussfolgern daher, dass sich die fünf Items zur religiösen Identität grundsätzlich zu einer Skala zusammenfassen, deren interne Konsistenz durch Herausnahme des umgedrehten Items nicht verschlechtert, sondern sogar verbessert wird.

Eine wichtige Anforderung an unsere Messung religiöser Identität ist, dass sie für verschiedene Religionen das gleiche misst. Um die Messäquivalenz zu testen, betrachten wir nachfolgend Muslime ($n=70$) und Christen ($n=79$) getrennt voneinander. Zunächst fällt auf, dass sich der Mittelwert eines Mittelwertindex für die vier Items zur religiösen Identität zwischen den beiden Religionen stark unterscheidet. Muslime sind mit $1,4$ deutlich religiöser als Christen, die sich mit $2,7$ nahe am Skalenmittelwert bewegen. Dies interpretieren wir allerdings nicht als Hinweis auf ein Messproblem, sondern auf real existierende Unterschiede bezüglich der Religiosität ((vgl. Voas und Fleischmann 2012).

Wichtiger ist, dass sich die Faktorenstrukturen für die beiden Religionen nicht unterscheiden (vgl. Byrne und Campbell 1999; Byrne und van de Vijver 2010). Hierzu führen wir mit den vier Items explorative Faktorenanalysen getrennt für Muslime und Christen durch.⁴ Für beide Religionen bestätigt sich die einfaktorielle Lösung. Allerdings sind die rotierten Faktorladungen

⁴ Aufgrund der geringen Fallzahlen für die beiden Gruppen ist die Prüfung von Messäquivalenz mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen nicht möglich.

für Christen alle $>.7$, wohingegen bei Muslimen das Item zur Verbundenheit mit $.38$ deutlich von den anderen drei Items abfällt. Dies zeigt sich dann auch in der Berechnung von Cronbachs Alpha. Für Christen ist $\alpha=.89$, für Muslime hingegen nur $\alpha=.67$. Ohne das Verbundenheits-Item erhöht sich Alpha für Muslime auf $\alpha=.78$, wohingegen sich der Wert für Christen nur marginal auf $\alpha=.87$ verschlechtert. Dies legt die Vermutung nahe, dass eine Skala mit drei Items die beste Lösung für beide Religionen darstellen könnte. Um dies zu prüfen, führen wir nochmals eine explorative Faktorenanalyse für die drei verbleibenden Items durch. Die Ergebnisse zeigen, dass die Variante mit drei Variablen für beide Religionen zu einem guten Resultat führt. Dies bestätigt auch eine Hauptkomponentenanalyse: Alle drei Items laden auf einen Faktor, der 82% der Varianz erklärt und bei dem alle Faktorladungen $>.85$ sind. Die Werte für Christen und Muslime sind mit 80% und 77% erklärter Varianz und Faktorladungen $>.84$ und $>.74$ ähnlich.

Public Regard (G6)

Die Messung von Public Regard funktioniert zwar besser als bei den entsprechenden Items zum Herkunftsland der Familie, ist aber dennoch nicht zufriedenstellend. Eine Hauptkomponentenanalyse deutet bereits auf ein Problem hin, da ein Faktor mit einem Eigenwert >1 , aber auch ein zweiter Faktor mit einem Eigenwert von $.96$ gefunden wird. Zudem erklärt der erste Faktor nur 52% der Varianz. Auch hier zeigt sich, dass umgedrehte Items für unsere Zielpopulation problembehaftet sind. Cronbachs Alpha beträgt lediglich $\alpha=.48$ für alle drei Items, erhöht sich nach Entfernung des umgedrehten Items aber auf $\alpha=.61$, was für zwei Items ein durchaus zufriedenstellender Wert ist.

Allerdings bestehen hierbei starke Unterschiede zwischen Christen und Muslimen. Während Alpha für Christen für beide Items bei $\alpha=.70$ liegt, beträgt der Wert für Muslime lediglich $\alpha=.42$. Das Problem mit dem umgedrehten Item scheint zudem nur für christliche SchülerInnen zu bestehen, denn nur für sie verbessert sich Alpha nach Herausnahme dieses Items.

Diskriminierung (G7)

Ähnlich wie bei der Diskriminierung aufgrund ethnischer Herkunft gibt nur eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen bei den drei Items zur religionsbezogenen Diskriminierung an, dass sie diskriminiert würden. Die Antwortmöglichkeiten „oft“ und „immer“ werden nur von etwa 5% der SchülerInnen angekreuzt und auch „selten“ kreuzt je nach Item nur zwischen einem Fünftel und einem Drittel der Testpersonen an. Hierbei gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Religionen. Dies mag zunächst erstaunlich erscheinen, relativiert sich aber vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Verhältnis christlicher und muslimischer SchülerInnen in unserem Sample nahezu ausgeglichen ist. Folglich stellt keine der beiden Religionen eine Mehr- oder Minderheit im Klassenkontext, so dass Diskriminierung strukturell unwahrscheinlicher wird.

Cronbachs Alpha ist mit $\alpha=.91$ sehr hoch, wobei es auch hierbei keine Gruppenunterschiede gibt. Im Gegensatz zur Public Regard Skala funktioniert die Diskriminierungs-Skala sogar besonders gut für Muslime ($\alpha=.93$). Die Mittelwerte des Index liegen mit zwischen 1,3 und 1,4 für die Religionen unter dem imaginären Skalenmittelwert von 2,5 und spiegeln damit wieder, dass Diskriminierung nach Angaben der Kinder und Jugendlichen eher selten auftritt. Es ist nicht mit Sicherheit zu sagen, ob dies am funktionierenden Miteinander in religiös gemischten Schulen liegt oder ob die Skala nicht geeignet ist, feine, aber möglicherweise bedeutsame Unterschiede in Diskriminierungserfahrungen zu erfassen.

Frageblock H: Sprache

Die Testpersonen schätzen zunächst ein, wie gut sie Deutsch sprechen, verstehen, lesen und schreiben können (H1). Auf der Skala von 1 „nicht gut“ über 2 „gut“ bis hin zu 3 „sehr gut“ bewegt sich der Mittelwert bei 2,6 bei der Verschriftlichung der deutschen Sprache bis hin zu 2,8 im Sprachverständnis. Rund 60% der SchülerInnen schätzen ihre Fähigkeiten die deutsche Sprache zu verwenden auf allen vier Ebenen als „sehr gut“ ein. Ähnlich wie bei der Religion erfassen wir anschließend zunächst, ob bei den SchülerInnen zu Hause (auch) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (H2). Dies trifft auf mehr als die Hälfte der SchülerInnen zu. 3% der Testpersonen geben keine Antwort. Da es sich bei dieser Frage um eine Filterfrage handelt, werden diese Fälle im Folgenden nicht mehr betrachtet. Auf die Nachfrage nach der genauen Sprache antworten nahezu alle, die auch das Kreuz bei „Ja“ setzten. Fast die Hälfte der SchülerInnen spricht zu Hause zusätzlich noch Türkisch. Weitere genannte Sprachen sind Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Ghanaisch, Italienisch, Kurdisch, Libanesisch, Marokkanisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch und Spanisch. Für die genannten Fragen schätzen die Testpersonen analog zu ihren Deutschkenntnissen ein, wie gut sie diese andere Sprache sprechen, verstehen, lesen und schreiben (H3). Insgesamt geben mehr als 80% der SchülerInnen an, die genannte Sprache mindestens „gut“ sprechen und verstehen zu können. Hinsichtlich des Lesens und Schreibens reduziert sich dieser Anteil auf etwa 50,5%. Für die Ergebnisse auf die Frage, welche Sprache mit den Eltern gesprochen wird und welche Sprache sie untereinander sprechen (H4), ist daher zu erwarten, dass Gespräche mit den Eltern zu einem großen Teil in der genannten Sprache stattfinden. Diese Vermutung bestätigt sich. Über die Hälfte der Testpersonen gibt an, dass sie mit ihren Eltern überwiegend auf der genannten Sprache kommunizieren. Für die Gespräche der Eltern untereinander gilt dies sogar für 76% der Fälle. Auffallend ist, dass die Gespräche der Testpersonen mit ihren Geschwistern mit 70% mehrheitlich auf Deutsch stattfinden. Mit anderen Verwandten sprechen zwei Drittel der Testpersonen hingegen zumeist auf der anderen Sprache.

Frageblock I: Einstellungen

In diesem Frageblock messen wir Einstellungen und Meinungen der SchülerInnen. Da wir in Einstellungen eine weitere mögliche Quelle von Homophilie sehen, die sich mit ethnischen Kategorien überlagern und infolgedessen zu ethnischer Homogenität in Freundschaftsnetzwerken führen kann, werden die folgenden Ergebnisse differenziert nach Migrationshintergrund dargestellt. Die erste Batterie erfasst das Ausmaß konservativer und traditionaler Einstellungen (I1). Hier zeigen die Verteilungen der vier Fragen bedingt nach Migrationshintergrund zum Teil starke Unterschiede in der Bewertung der vorgeschlagenen Aussagen. Während sich Testpersonen mit und ohne Migrationshintergrund in ihrer Ablehnung von Abtreibung (im Mittel: „stimme eher nicht zu“) und in ihrer Akzeptanz von Scheidung (im Mittel: „weder noch“) einig sind, unterscheiden sich ihre Antwortmuster stark hinsichtlich der beiden anderen Fragen. Testpersonen ohne Migrationshintergrund akzeptieren wesentlich häufiger sowohl die Aussage, dass man als Paar zusammen leben kann (Mittelwerte: 1,65 und 2,62) als auch dass man homosexuell sein kann (Mittelwerte: 2,76 und 3,66). Die zweite Batterie erfasst geschlechtsspezifische Rollenbilder (I2). Hier zeigt sich, dass Testpersonen mit Migrationshintergrund tendenziell ein konservativeres Rollenbild vertreten. Sie geben häufiger an, dass Frauen auf Kinder aufpassen sollen, kochen sollen, Männer Geld verdienen sollen und Frauen sauber machen sollen. Dabei ist jedoch zu betonen, dass gleichzeitig auch knapp ein Drittel angibt, dass Frauen und Männer

in einer Familie die genannten Dinge gemeinsam machen sollen. Dieser Minimalwert ist bei Testpersonen ohne Migrationshintergrund bei 44%.

Die dritte und letzte Batterie in diesem Frageblock misst die Einstellungen der Testperson gegenüber ausgewählten ethnischen und religiösen Gruppen (I3). Hier unterscheiden sich Testpersonen mit und ohne Migrationshintergrund nur hinsichtlich der Wertschätzung ihrer eigenen Gruppen. Während Testpersonen ohne Migrationshintergrund die Gruppe der Deutschen mehr mag, mögen Testpersonen mit Migrationshintergrund die Gruppe der Türken und der Muslime mehr. Diese Unterschiede liegen aller Wahrscheinlichkeit nach in der Gruppenzugehörigkeit begründet. Was beide Gruppen eint ist ihre Gleichgültigkeit bis Abneigung gegenüber Juden. Dies könnte jedoch auch darin begründet sein, dass wenige Testpersonen jüdische Mitbürger kennen. Darauf deutet auch der hohe Anteil an Angaben der „weiß nicht“ Kategorie von 25% hin.

Frageblock J: Fragen zur Familie und zum sozioökonomischen Hintergrund

In der Einschätzung von Ansichten hinsichtlich ihrer Eltern scheinen die Testpersonen generell etwas unsicher zu sein. Dies zeigt sich dadurch, dass bei Frage J1 und J3 bei jeder Unterfrage etwa 10-22% der Kinder und Jugendlichen die „weiß nicht“-Kategorie wählt. Wie bei den Identitätsfragen erweist sich das umgedrehte Item bei Frage J1 als problematisch, Cronbachs Alpha für die drei positiv gepolten Items erhöht sich trotz Verkürzung der Skala auf $\alpha=0,63$. Dieses Item wird daher in der nächsten Erhebung nicht mehr erfragt. Die Skala der Einflussnahme der Eltern auf die Freundschaftsbeziehungen (J2) ist sehr homogen ($\alpha=0,78$) und verändert sich kaum, wenn einzelne Items herausgenommen werden. Darüber hinaus unterscheidet sie sich kaum zwischen Testpersonen mit und ohne Migrationshintergrund. Da die Skala so homogen ist, wird das erste Item in der nächsten Erhebung nicht mehr erfragt. Die Items der Frage zur Wichtigkeit von Freundeseigenschaften für die Eltern (J3) sind sich alle äußerst ähnlich. Etwa ein Viertel der Testpersonen gibt an, dass bestimmte Eigenschaften ihrer Freunde ihren Eltern „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ sind. Auffallend ist, dass Eltern von Testpersonen mit Migrationshintergrund sehr viel wichtiger ist, dass die Freunde ihrer Kinder das gleiche Geschlecht haben (34% vs. 6%).

Die Berufstätigkeit der Eltern ist sehr hoch, ungefähr 90% der Väter (J6) und 70% der Mütter (J4) sind nach Angaben der Testpersonen erwerbstätig. Mütter von Testpersonen mit Migrationshintergrund arbeiten im Vergleich zu Müttern von Testpersonen ohne Migrationshintergrund etwas seltener, bei den Vätern bestehen keine Unterschiede. Die Berufe (J5, J7) werden bei der Mutter von 15% der SchülerInnen nicht genannt, beim Vater von 16% der SchülerInnen, obwohl die Testpersonen angeben, dass dieses Elternteil arbeitet. Über Verwertbarkeit der Angaben im Hinblick auf eine Überführung in eine Berufs- oder Prestigeskala kann nur spekuliert werden. Zum einen ist die Schreibweise der Angaben oftmals mehr als abenteuerlich. Zum anderen sind die Angaben häufig sehr oberflächlich wie „Verkäufer“ oder „er macht Plastiksachen“. Es gibt jedoch auch sehr konkrete Angaben wie „Tatoowierer“ oder „Dachdecker“, die unmittelbar kodiert werden können.

Über 90% der Testpersonen lebt mit der leiblichen Mutter zusammen (J8), wohingegen bei nur knapp zwei Dritteln von ihnen der leibliche Vater im Haushalt lebt. Hierbei gibt es erhebliche Unterschiede nach ethnischer Herkunft: bei 70% der Testpersonen mit Migrationshintergrund lebt der Vater im Haushalt, jedoch nur bei 50% der Familien ohne Migrationshintergrund. Die Hälfte der Testpersonen haben Brüder oder Schwestern, andere Familienmitglieder oder Großeltern leben nur bei 5% der Testpersonen im Haushalt. Bezüglich der Haushaltsgröße

(J9) gibt es erneut Unterschiede nach ethnischer Herkunft. Testpersonen mit Migrationshintergrund leben durchschnittlich in Haushalten von 5,27 Personen, wohingegen sich der Wert bei Testpersonen ohne Migrationshintergrund auf 4,18 Personen beläuft. Bei der Frage zu den älteren Geschwistern (J10) tragen nur relativ wenige Testpersonen so hohe Werte ein, dass angenommen werden kann, dass sie damit das Alter ihrer Geschwister meinen (4%). Etwa 30% der Testpersonen haben entweder eine ältere Schwester oder einen älteren Bruder. Etwa 20% der Testpersonen machen bei dieser Frage keine Angabe. Das ist darauf zurück zu führen, dass sie vergessen oder überlesen haben, dass sie eine 0 eintragen sollen, falls sie keine ältere Schwester oder Bruder haben. Rund 40% der Testpersonen tragen jedoch korrekterweise eine 0 ein. Rund 20% der Testpersonen besitzen sowohl mindestens eine ältere Schwester als auch mindestens einen älteren Bruder. Auch bei den Fragen zur Einschätzung der Ansichten der vorhandenen älteren Geschwister (J11) zeigt sich das, was wir auch schon bei den Einschätzungen der Eltern gesehen haben: Es wird relativ häufig die „weiß nicht“-Kategorie in Anspruch genommen. Unterschiede in der Wahrnehmung der älteren Geschwister von Testpersonen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich vor allem bei der Wichtigkeit der Religion. Testpersonen mit Migrationshintergrund schätzen die Wichtigkeit von Religion für ihre älteren Geschwister als sehr viel höher ein als Testpersonen ohne Migrationshintergrund.

Etwas mehr als die Hälfte der Familien der Testpersonen besitzt genau ein Auto (J12), knapp ein Drittel besitzen mehr als ein Auto. Fast die Hälfte der Testpersonen erhält wöchentliches Taschengeld (J13), etwa ein Drittel erhält monatliches Taschengeld. Die Höhe des Taschengeldes unterscheidet sich dabei erheblich. Testpersonen mit Migrationshintergrund erhalten fast dreifach so viel Taschengeld wie Testpersonen ohne Migrationshintergrund. Knapp 60% der Testpersonen hat im letzten Jahr einen Urlaub mit der Familie unternommen (J14). Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen Testpersonen mit und ohne Migrationshintergrund. Fast zwei Drittel der Testpersonen mit Migrationshintergrund unternahmen einen Urlaub, wohingegen dies nur bei 47% der Testpersonen ohne Migrationshintergrund der Fall war. In Haushalten von Testpersonen ohne Migrationshintergrund sind durchschnittlich etwas mehr Bücher (J15) vorhanden als in Haushalten von Testpersonen mit Migrationshintergrund. Insgesamt geben nur 5% der Testperson an, dass im Haushalt mehr als 201 Bücher vorhanden sind. Die Stadtteilnummer (J16) haben 88% der Testpersonen ausgefüllt. Die Anzahl fehlender Werte bei dieser Frage ist womöglich darauf zurück zu führen, dass die Testpersonen nicht in der Stadt wohnen, in der sie zur Schule gehen. Darauf deuten Rückfragen seitens der Testpersonen im Verlauf des Tests hin.

Frageblock K: Rückmeldung zum Fragebogen

Nur sehr vereinzelt geben die SchülerInnen an, Probleme mit bestimmten Fragen gehabt zu haben. Einige SchülerInnen weisen dabei darauf hin, dass Fragen über ihren Vater schwer zu beantworten seien, da sie wenig oder gar keinen Kontakt zu ihm besäßen. Insgesamt gibt jeweils fast die Hälfte der Testpersonen an, den Fragebogen sehr gut oder eher gut verstanden zu haben. Lediglich 7 SchülerInnen konnten den Fragebogen „eher nicht gut“ verstehen. Das Verständnis ist dabei bei SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft etwas schlechter ausgeprägt als bei SchülerInnen deutscher Herkunft. 58% der Testpersonen ohne Migrationshintergrund geben an, den Fragebogen sehr gut zu verstehen, wohingegen der Anteil bei Testpersonen mit Migrationshintergrund bei 40% liegt. Dafür geben mehr als ein Drittel der Testpersonen ohne und mehr als die Hälfte der Testpersonen mit Migrationshintergrund an, den Fragebogen eher gut verstanden zu haben. Folglich geben auch fast 95% der Testpersonen mit Migrationshintergrund an, den Fragebogen sehr gut oder eher gut verstanden zu haben. Darüber hinaus ist das

Verständnis des Fragebogens bei älteren SchülerInnen zwar etwas höher als bei jüngeren SchülerInnen, aber in allen Altersgruppen überwiegt das gute Verstehen des Fragebogens deutlich.

Nur eine Minderheit der SchülerInnen gibt an, dass ihnen einzelne Fragen unangenehm gewesen seien. Hierbei zeigt sich, dass den Testpersonen vor allem Fragen zur Sexualität unangenehm oder peinlich sind. Zum einen ist hier die Frage nach einem festen Freund oder einer festen Freundin zu nennen, zum anderen die Frage nach der Beurteilung von Homosexualität. Vereinzelt werden Fragen zur Viktimisierung, zum Rauchen oder Alkohol trinken oder zu den Eltern genannt. Die Fragen zur Identität sind indes keinen Testpersonen peinlich oder unangenehm.

Mehr als einem Drittel der SchülerInnen hat die Beantwortung des Fragebogens sehr viel Spaß bereitet. Dieses positive Bild bestätigt sich dadurch, dass die Hälfte der SchülerInnen angibt, dass ihnen der Fragebogen eher viel Spaß bereitet hätte. Lediglich 15% der Testpersonen empfanden eher wenig oder überhaupt keinen Spaß. Dabei bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen Testpersonen mit und ohne Migrationsunterschied. Alles in allem finden wir in den Rückmeldungen zum Fragebogen keine Hinweise auf größere Probleme im Fragebogen.

5.3 Fazit

Der Instrumententest hatte drei Ziele: den quantitativen Test des vorgeschlagenen Messinstruments für ethnische, nationale und religiöse Identität, den Test des gesamten Projektfragebogens und insbesondere der Soziometrie-Batterie und den Test aller Teilschritte einer computergestützten Dateneingabe. Nachfolgend fassen wir die wesentlichen Ergebnisse der drei Tests in umgekehrter Reihenfolge zusammen.

Das Verfahren der *computergestützten Dateneingabe* hat sich bewährt. In unseren Tests funktionierten alle Schritte des von uns vorgeschlagenen Verfahrens. Wir schätzen die Zeitersparnis unseres Verfahrens im Vergleich zur herkömmlichen manuellen Eingabe von Daten auf etwa 70% ein. Dieses Zeitersparnis wird sich zudem bei größeren Datenmengen aufgrund der zunehmenden Erkennung von String-Angaben voraussichtlich noch weiter erhöhen.

Bezüglich des *Projektfragebogens* und der *Soziometrie-Batterie* lieferte der Instrumententest wichtige Erkenntnisse. Erstens hat sich gezeigt, dass ein bedeutsamer Anteil unserer Zielgruppe Frageanweisungen und generelle Hinweise im Fragebogen offenbar nicht liest oder nur unzureichend versteht. Dies bezieht sich insbesondere auf Filteranweisungen. Demgegenüber hatten wir den Eindruck, dass die Kinder und Jugendlichen vor Beginn des Tests zentral von den InterviewerInnen verkündete Anweisungen sehr gut befolgten. Wir ziehen aus den Testergebnissen demnach die Konsequenz, bei der Haupterhebung stärker auf zentrale Hinweise zu setzen und die Filterführung zu verbessern. Zweitens erhielten wir eine Vielzahl von Hinweisen auf potentielle Frage-Probleme. Dies bezieht sich sowohl auf einzelne Formulierungen und Verständnisprobleme als auch auf vorgegebene Antwortkategorien. Zwar funktionierte die Mehrzahl unserer Fragen, aber eine Reihe von Fragen werden wir auf Grundlage der Ergebnisse des Instrumententests anpassen. Drittens schließlich erwies sich das grundsätzliche Vorgehen bezüglich der Soziometrie-Batterie als praktikabel. Keine einzige Testperson trug einen Klarnamen in die vorgesehenen Kästchen ein und wir konnten keine generellen Probleme bezüglich des Vorgehens feststellen. Bei der Soziometrie-Batterie werden wir folglich punktuelle Verbesserungen einzelner Fragen vornehmen, das grundsätzliche Vorgehen aber beibehalten.

Das vorgeschlagene *Messinstrument für ethnische, nationale und religiöse Identität* hat im Wesentlichen ebenfalls gut funktioniert. Die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen

mit Migrationshintergrund war auch bei selbstauszufüllenden Fragebögen in der Lage, das Herkunftsland ihrer Familie korrekt einzutragen und sich in den nachfolgenden Fragen auf selbiges zu beziehen. Darüber hinaus gibt der quantitative Test deutlich Hinweise darauf, dass die theoretisch unterscheidbaren Dimensionen ethnischer und nationaler Identität auch empirisch feststellbar und trennbar sind. Die Korrelationen entsprechend gebildeter Subskalen, wie Private Regard oder Verbundenheit, stimmen sowohl hinsichtlich ihrer Richtung als auch ihrer Stärke mit den Erwartungen überein. Gleiches gilt für die Korrelationen der Identitätsskalen mit weiteren Variablen wie etwa zum Ausmaß religiöser Aktivitäten. Im Großen und Ganzen deuten unsere Auswertungen zudem darauf hin, dass unsere Subskalen zur nationalen und religiösen Identität für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sowie christlicher und muslimischer Religion gleichermaßen gut funktionieren. Gleichzeitig wurden durch den Instrumententest eine Reihe kleinerer Probleme und Schwierigkeiten identifiziert, die wir für den Pretest verbessern werden. Beispielsweise haben sich umgedrehte Items als für unsere Zielgruppe problematisch erwiesen und die Skala zum Public Regard hat, zum Teil vermutlich auch aus diesem Grund, nicht gut funktioniert.

Insgesamt sehen wir uns durch den Instrumententest in unserer Vorgehensweise bezüglich der computergestützten Dateneingabe, des Projektfragebogens, der Soziometrie-Batterie und der Messung ethnischer, nationaler und religiöser Identität grundsätzlich bestätigt. Zugleich gab der Instrumententest wertvolle Hinweise auf eine Reihe potentieller Probleme, die wir allerdings überwiegend als lösbar ansehen. Einen auf Grundlage der Ergebnisse des Instrumententests verbesserten Fragebogen werden wir in einem Pretest testen.

Literaturverzeichnis

- Binder, Jens, Hanna Zagefka, Rupert Brown, Friedrich Funke, Thomas Kessler, Amelie Mummendey, Annemie Maquil, Stephanie Demoulin, und Philippe Leyens, Jacques, 2009: Does Contact Reduce Prejudice or Does Prejudice Reduce Contact? A Longitudinal Test of the Contact Hypothesis Among Majority and Minority Groups in Three European Countries. *Journal of Personality and Social Psychology* 96: 843 – 856.
- Bobo, Lawrence, und Camille L. Zubrinsky, 1996: Attitudes on residential integration: Perceived status differences, mere in-group preference, or racial prejudice? *Social Forces* 74: 883–909.
- Brüß, Joachim, 2005: Proud but Isolated? Effects of In-Group Favouritism and Acculturation Preferences on Inter-Ethnic Attitudes and Contact between German, Turkish and Resettler Adolescents. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 31: 3–27.
- Brown, Rupert, Anja Eller, Sarah Leeds, und Kim Stace, 2007: Intergroup contact and intergroup attitudes: a longitudinal study. *European Journal of Social Psychology* 37: 692–703.
- Burk, William J., Christian E.G. Steglich, und Tom A.B. Snijders, 2007: Beyond Dynamic Interdependence: Actor-Oriented Models for Co-Evolving Social Networks and Individual Behavior. *International Journal of Behavioral Development* 31: 397–404.
- Byrne, Barbara M., und T. Leanne Campbell, 1999: Cross-Cultural Comparisons and the Presumption of Equivalent Measurement and Theoretical Structure. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 30: 555–574.
- Byrne, Barbara M., und Fons J.R. van de Vijver, 2010: Testing for Measurement and Structural Equivalence in Large-Scale Cross-Cultural Studies: Addressing the Issue of Nonequivalence. *International Journal of Testing* 10: 107–132.
- Davies, Kristin, Linda R. Tropp, Arthur Aron, Thomas F. Pettigrew, und Stephen C. Wright, 2011: Cross-Group Friendships and Intergroup Attitudes. *Personality and Social Psychology Review* 15: 332–351.
- DeVellis, Robert F., 2003: Scale Development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diehl, Claudia, und Matthias Koenig, 2009: Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf: ein Befund und einige Erklärungsversuche. *Zeitschrift für Soziologie* 38: 300–319.
- Diehl, Claudia, und Rainer Schnell, 2006: ‘Reactive Ethnicity’ or ‘Assimilation’? Statements, Arguments, and First Empirical Evidence for Labor Migrants in Germany. *International Migration Review* 40: 786–816.
- Edmonds, Christina, und Melanie Killen, 2009: Do Adolescents’ Perceptions of Parental Racial Attitudes Relate to Their Ingroup Contact and Cross-Race Relationships? *Group Processes & Intergroup Relations* 12: 5–21.
- Esser, Hartmut, 1990: Interethnische Freundschaften. in: Hartmut Esser und Jürgen Friedrichs (Hg.), *Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fabrigar, Leandre R., Duane T. Wegener, Robert C. MacCallum, und Erin J. Strahan, 1999: Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods* 4: 272–299.
- Feddes, A.R., P. Noack, und A. Rutland, 2009: Direct and Extended Friendship Effects on Minority and Majority Children’s Interethnic Attitudes: A Longitudinal Study. *Child Development* 80: 377–390.
- Fischer, Claude L., 1982: *To Dwell among Friends: Personal Networks in Town and City*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fleischmann, F., und K. Phalet, 2012: Integration and religiosity among the Turkish second generation in Europe: a comparative analysis across four capital cities. *Ethnic and Racial Studies* 35: 320–341.
- Haug, Sonja, 2003: Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration. Unterschiede in der Ausstattung mit sozialem Kapital bei jungen Deutschen und Immigranten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55: 716–736.
- Havekes, Esther, Wilfred Uunk, und Mérove Gijsberts, 2011: Explaining ethnic outgroup feelings from a multigroup perspective: Similarity or contact opportunity? *Social Science Research* In Press, Corrected Proof: –.
- Hughes, D., J. Rodriguez, E.P. Smith, D.J. Johnson, H.C. Stevenson, und P. Spicer, 2006: Parents’ ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology* 42: 747–770.
- Kalmijn, Matthijs, 1998: Intermarriage and Homogamy: Causes, Patterns, Trends. *Annual Review of Sociology* 24: 395–421.

- Kiuru, Noona, William J. Burk, Brett Laursen, Katariina Salmela-Aro, und Jari-Erik Nurmi, 2010: Pressure to drink but not to smoke: Disentangling selection and socialization in adolescent peer networks and peer groups. *Journal of Adolescence* 33: 801 – 812. Capturing the Peer Context.
- Knoester, Chris, Dana L Haynie, und Crystal M Stephens, 2006: Parenting practices and adolescents' friendship networks. *Journal of Marriage and Family* 68: 1247–1260.
- Leszczensky, Lars, 2012: Dokumentation des Kognitiven Pretests im Rahmen des Projektes "Soziale Netzwerke und ethnische Identifikationen von jugendlichen Migranten".
- Leszczensky, Lars, 2013: Do national identification and interethnic friendships affect one another? A longitudinal test with adolescents of Turkish origin in Germany. *Social Science Research* 42: 775 – 788.
- Loehlin, C, 2004: *Latent Variable Models: An Introduction to Factor, Path, and Structural Equation Analysis* by John. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maliepaard, Mieke, Marcel Lubbers, und Mérove Gijsberts, 2010: Generational differences in ethnic and religious attachment and their interrelation. A study among Muslim minorities in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies* 33: 451–472.
- Martinović, Borja, 2013: The Inter-Ethnic Contacts of Immigrants and Natives in the Netherlands: A Two-Sided Perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 39: 69–85.
- Martinovic, Borja, und Maykel Verkuyten, 2012: Host national and religious identification among Turkish Muslims in Western Europe: The role of ingroup norms, perceived discrimination and value incompatibility. *European Journal of Social Psychology* .
- Martinovic, Borja, Frank van Tubergen, und Ineke Maas, 2009: Dynamics of Interethnic Contact: a Panel Study of Immigrants in the Netherlands. *European Sociological Review* 25: 303–318.
- McPherson, Miller, Lynn Smith-Lovin, und James M. Cook, 2001: Birds of a Feather: homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology* 27: 415–444.
- Munniksma, Anke, Andreas Flache, Maykel Verkuyten, und René Veenstra, 2012: Parental Acceptance of Children's Intimate Ethnic Outgroup Relations: The Role of Culture, Status, and Family Reputation. *International Journal of Intercultural Relations* 36: 575–585.
- Phalet, Karen, Merve Gijsberts, und Louk Hagendoorn, 2008: Migration and religion: Testing the limits of secularisation among Turkish and Moroccan Muslims in the Netherlands 1998-2005. S. 412–436 in: Frank Kalter (Hg.), *Migration und Integration. Sonderheft 48/2008 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Bd. 48, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Phinney, Jean S., und Anthony D. Ong, 2007: Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology* 54: 271–281.
- Phinney, Jean S., Debra L. Ferguson, und Jerry D. Tate, 1997: Intergroup Attitudes among Ethnic Minority Adolescents: A Causal Model. *Child Development* 68: 955–969.
- Phinney, Jean S., W. Berry, John, Paul Vedder, und Karmela Liebkind, 2006: The Acculturation Experience: attitudes, Identities and Behaviors of Immigrant Youth. S. 71–116 in: *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phinney, Jean S., Brian Jacoby, und Charissa Silva, 2007: Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development* 31: 478–490.
- Phinney, J.S., T. Madden, und L.J. Santos, 1998: Psychological Variables as Predictors of Perceived Ethnic Discrimination Among Minority and Immigrant Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology* 28: 937–953.
- Phinney, J.S., I. Romero, M. Nava, und D. Huang, 2001: The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence* 30: 135–153.
- Porst, Rolf, 2009: *Fragebogen - Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rammstedt, Beatrice, 2010: Reliabilität, Validität, Objektivität. S. 239–258 in: *Henning Best und Christof Wolf* (Hg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, Bd. 1, Kap. 11, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sabatier, Colette, 2008: Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. *Journal of Adolescence* 31: 185–205.
- Schnell, Rainer, 2012: *Survey-Interviews: Methoden standardisierter Befragungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon, B., und D. Ruhs, 2008: Identity and politicization among Turkish migrants in Germany: the role of dual identification. *Journal of personality and social psychology* 95: 1354–1366.
- Snijders, Tom A.B., und Chris Baerveldt, 2003: A Multilevel Network Study of the Effects of Delinquent Behavior on Friendship Evolution. *Journal of Mathematical Sociology* 27: 123–151.

- Snijders, Tom A.B., Gerhard G. Van de Bunt, und Christian E.G. Steglich*, 2010: Introduction to Stochastic Actor-Based Models for Network Dynamics. *Social Networks* 32: 44–60.
- Staerklé, Christian, Jim Sidanius, Eva G.T. Green, und Ludwin E. Molina*, 2010: Ethnic Minority-Majority Asymmetry in National Attitudes around the World: a Multilevel Analysis. *Political Psychology* 31: 491–519.
- Stark, Tobias H.*, 2011: Integration in Schools. A Process Perspective on Students' Interethnic Attitudes and Interpersonal Relationships. Dissertation, University of Groningen.
- Stark, Tobias H., und Andreas Flache*, 2012: The Double Edge of Common Interest: ethnic Segregation as an Unintended Byproduct of Opinion Homophily. *Sociology of Education* 85: 179–199.
- Umaña-Taylor, Adriana J., Ani Yazedjian, und Mayra Bámaca-Gómez*, 2004: Developing the Ethnic Identity Scale Using Eriksonian and Social Identity Perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research* 4: 9–38.
- Updegraff, Kimberly A, Ji-Yeon Kim, Sarah E Killoren, und Shawna M Thayer*, 2010: Mexican American parents' involvement in adolescents' peer relationships: Exploring the role of culture and adolescents' peer experiences. *Journal of Research on Adolescence* 20: 65–87.
- Verkuyten, M., und A.A. Yildiz*, 2007: National (Dis)identification and Ethnic and Religious Identity: A Study among Turkish-Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin* 33: 1448–1462.
- Verkuyten, Maykel*, 1998: Perceived Discrimination and Self-Esteem Among Ethnic Minority Adolescents. *The Journal of Social Psychology* 138: 479–493.
- Verkuyten, Maykel, und Borja Martinovic*, 2012: Social Identity Complexity and Immigrants' Attitude Toward the Host Nation: The Intersection of Ethnic and Religious Group Identification. *Personality and Social Psychology Bulletin* 20: 1–13.
- Voas, David, und Fenella Fleischmann*, 2012: Islam Moves West: Religious Change in the First and Second Generations. *Annual Review of Sociology* 38: 525–545.
- Warr, Mark*, 2005: Making delinquent friends: Adult supervision and children's affiliations. *Criminology* 43: 77–106.
- Whitbeck, Les B., Dan R. Hoyt, Barbara J. McMorris, Xiaojin Chen, und Jerry D. Stubben*, 2001: Perceived Discrimination and Early Substance Abuse Among American Indian Children. *Journal of Health and Social Behavior* 42: 405–424.
- Wimmer, Andreas, und Kevin Lewis*, 2010: Beyond and Below Racial Homophily. ERG Models of Friendship Networks Documented on Facebook. *American Journal of Sociology* 116: 583–642.
- Worthington, Roger L., und Tiffany A. Whittaker*, 2006: Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist* 34: 806–838.

Anhang

Verwendeter Fragebogen

Studie

Zugehörigkeit und Freundschaft im Jugendalter



Erhebungsjahr:

Schule:

Jahrgangsstufe:

Klasse:

Schüler:

Wie fülle ich den Fragebogen aus

A1. Was ist deine liebste Jahreszeit?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Frühling	<input type="checkbox"/>
Sommer	<input checked="" type="checkbox"/>
Herbst	<input type="checkbox"/>
Winter	<input type="checkbox"/>

Bitte kreuze das Kästchen hinter der Antwort an, die auf dich zutrifft. Du darfst meistens nur ein Kästchen ankreuzen.

A1. Was ist deine liebste Jahreszeit?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Frühling	<input checked="" type="checkbox"/>
Sommer	<input checked="" type="checkbox"/>
Herbst	<input type="checkbox"/>
Winter	<input type="checkbox"/>

Wenn du eine Antwort ändern möchtest, streiche das falsche Kästchen komplett durch und kreuze das richtige Kästchen an.

A2. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	Weiß nicht
Ich mag den Sommer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag den Winter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei einigen Fragen kannst du in jeder Zeile ein Kreuz setzen.

Achtung! Denke daran, auf den „Gehe zu“-Hinweis zu achten, wenn du die nächste Frage beantwortet hast.

B1. Magst du Musik?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Ja	<input checked="" type="checkbox"/>
Nein	<input type="checkbox"/>

Gehe zu: B3

Bitte beantworte die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge. Überspringe Fragen nur dann, wenn es dir ausdrücklich gesagt wird. Wenn du bei dieser Frage „Ja“ ankreuzt, gehe zur nächsten Frage (B2). Wenn du bei dieser Frage „Nein“ ankreuzt, folge den Anweisungen: Überspringe Frage B2 und gehe direkt zu Frage B3.

B2. Welche Musik magst du?

Hier kannst du mehrere Kästchen ankreuzen.

Es gibt Fragen, bei denen du mehr als ein Kästchen ankreuzen darfst. Nur, wenn du diese Anweisung siehst, sind mehrere Kästchen erlaubt.

Rock	<input checked="" type="checkbox"/>
Pop	<input type="checkbox"/>
Hip Hop	<input checked="" type="checkbox"/>

B3. Was ist deine Lieblingssportart?

Bitte schreibe die Sportart auf.

B	a	s	k	e	t	b	a	l	l						
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	--	--	--	--	--

Schreibe die Antwort in das leere weiße Feld. Bitte schreibe in jedes Kästchen nur einen Buchstaben. Bitte schreibe deutlich. Du kannst gerne auch in Druckbuchstaben schreiben

Wie fülle ich die Fragen über meine Mitschüler aus

Liste aller Schüler deiner Klasse		
5A		
Nummer	Vorname	Nachname
101	Katy	Perry
102	Stefan	Raab
103	Xavier	Naidoo

In der Liste, die dir mit dem Fragebogen ausgeteilt wurde, stehen alle deine Mitschüler. Jedem Schüler wurde eine Nummer zugewiesen. Die Liste ist alphabetisch nach den Vornamen sortiert.

A1. Bitte trage bei jeder Frage jeweils bis zu fünf Mitschüler oder Mitschülerinnen aus deiner Klasse ein.

Wen findest du gut?

1 0 1

1 0 2

Wen findest du nicht gut?

1 0 3

Trage bei jeder Frage bis zu fünf Mitschüler in die freien Felder ein. Denke bitte daran, dass du nur die Nummer und nicht den Namen einträgst.



Deine Mitschüler aus deiner Klasse

Wir fangen an mit ein paar Fragen zu deinen Mitschülern in deiner Klasse. In diesem Teil der Befragung benutzen wir eine Liste, bei der jeder von deinen Mitschülern eine Zahl zugeordnet bekommt. Diese Liste haben wir dir zusammen mit dem Fragebogen ausgeteilt.

Wir stellen dir nun ein paar Fragen über deine Mitschüler. Dabei ist es wichtig, dass du die Zahlen in die freien Felder schreibst und *nicht* die Namen. Bei jeder Frage kannst du *bis zu* fünf Mitschüler aus deiner ganzen Klasse aufschreiben.

A1. Bitte trage bei jeder Frage jeweils bis zu fünf Mitschüler oder Mitschülerinnen aus deiner Klasse ein.

Wen magst du gerne?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Wer sind deine Freunde/Freundinnen?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Wer ist dein bester Freund/deine beste Freundin?

--	--	--

Wen magst Du überhaupt nicht?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Mit wem bist du meistens auf dem Pausenhof zusammen?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Zu wem sagst du manchmal hässliche Dinge oder ärgerst ihn/sie?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Wer sind die beliebtesten Schüler?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Mit wem triffst du dich oft außerhalb deiner Schule in der Freizeit?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Wer hat dich schon einmal geschlagen, getreten oder dir anders wehgetan?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Wenn es darum geht, wer in der Pause mitspielt oder dabei ist, wessen Meinung ist dann besonders wichtig?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Hast du einen festen Freund/eine feste Freundin in deiner Klasse?

--	--	--

Mit wem sprichst du, wenn du ein Problem hast?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Mit wem schreibst du dir häufig Nachrichten (z.B. SMS, Facebook, WhatsApp)?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--





A2. Jetzt kommen noch ein paar weitere Fragen zu deinen Freunden.

**Denke nun bitte an *alle* deine Freunde, *egal* ob sie auf deine Schule gehen oder nicht.
Sind die *meisten* deiner Freunde ...**

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- in deiner Klasse oder in deiner Jahrgangsstufe (in einer Parallelklasse)? ☐
- auf deiner Schule, aber in einer anderen Jahrgangsstufe? ☐
- nicht auf deiner Schule? ☐
- Ich habe keine Freunde. ☐

A3. Denke bitte an deine Freunde, die *nicht* auf deine Schule gehen. Wie viele deiner Freunde, die *nicht* auf deine Schule gehen, kommen aus Deutschland?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Alle ☐
- Mehr als die Hälfte ☐
- Ungefähr die Hälfte ☐
- Weniger als die Hälfte ☐
- Keine ☐
- Ich habe keine Freunde, die nicht auf meine Schule gehen. ☐

A4. Wie wichtig ist es dir, dass deine Freunde...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

- | | Sehr
wichtig | Eher
wichtig | Eher
unwichtig | Überhaupt
nicht
wichtig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| ... die gleichen Hobbies haben wie du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... die gleiche Musik mögen wie du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... aus dem gleichen Land stammen wie du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... das gleiche Geschlecht haben wie du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... den gleichen Kleidungsstil haben wie du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... die gleichen Freunde haben wie du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... die gleiche Religion haben wie du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Sehr wichtig ☐

Eher wichtig ☐

Weder noch ☐

Eher nicht wichtig ☐

Überhaupt nicht wichtig

Jetzt kommen ein paar Fragen zu dir und dazu, was du in deiner Freizeit machst.

Mädchen	
---------	--

Junge

Tag

Monat



Jahr

--	--	--	--

[illegible]

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Mathe

Deutsch ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Englisch ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**B5. Wie oft machst du die folgenden Dinge in deiner Freizeit?**

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Nie	Seltener als einmal im Monat	Einmal oder mehrmals im Monat	Einmal in der Woche	Mehrmals in der Woche	Täglich
Bücher lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ins Jugendzentrum/Jugendfreizeittreff gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Party machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etwas zusammen mit meiner Familie unternehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ins Kino gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zigaretten rauchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Freunden rumhängen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeit in einem Verein (einem Sport-, Musik-, Theater- oder einem anderen Verein) verbringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alkohol trinken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B6. Hast du ein eigenes Smartphone?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Ja	<input type="checkbox"/>
Nein	<input type="checkbox"/>

B7. Nachdem du an einem normalen Schultag zu Hause bist, wie viel Zeit verbringst du damit...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Nie	Bis zu 1 Stunde am Tag	1 bis 2 Stunden am Tag	2 bis 3 Stunden am Tag	Mehr als 3 Stunden am Tag
... fernzusehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... im Internet zu chatten oder auf Social-Network-Seiten zu sein (z.B. Facebook)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Hausaufgaben zu machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... im Haushalt mitzuhelfen (zum Beispiel saubermachen, den Tisch decken oder Lebensmittel einkaufen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... allein Video- oder Computerspiele zu spielen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zusammen mit anderen Video- oder Computerspiele zu spielen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



B10. Welche Sportarten machst du mindestens einmal in der Woche?

Hier kannst du mehrere Kästchen ankreuzen.

Ich mache keinen Sport regelmäßig ☐

Fußball ☐

Schwimmen ☐

Handball ☐

Leichtathletik ☐

Basketball ☐

Turnen ☐

Tennis ☐

Radfahren ☐

Inline-Skating ☐

Kampfsport (z.B. Judo oder Karate) ☐

Tanzen ☐

Etwas anderes ☐

und zwar:

Bitte schreibe die Sportart auf.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Falls du hier eine oder mehrere Sportarten hingeschrieben hast, vergiss nicht, auch ein Kreuz bei „Etwas anderes“ zu machen.



Leben in Deutschland

Nun kommen wir zu etwas anderem. Und zwar interessiert uns, wie es dir so in Deutschland geht.

C1. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Zu Deutschland zu gehören ist ein wichtiger Teil von mir selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zufrieden damit, zu Deutschland zu gehören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir unangenehm, zu Deutschland zu gehören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin froh, zu Deutschland zu gehören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Es stört mich, wenn jemand schlecht über Deutschland spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutschland liegt mir sehr am Herzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich, wenn ein Deutscher etwas Besonderes leistet z.B. ein Sportturnier gewinnt oder einen Preis erhält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich eng verbunden mit den Deutschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich als Teil von Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C3. Wie wichtig sind deiner Meinung nach die folgenden Dinge dafür, zu Deutschland zu gehören? Um zu Deutschland zu gehören, muss man...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Weder noch	Eher unwichtig	Überhaupt nicht wichtig
... in Deutschland geboren sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... gut Deutsch sprechen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich selbst als Deutscher fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... deutsche Eltern haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Regeln in Deutschland respektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Du und deine Familie

Jetzt kommen ein paar Fragen zu dir und deiner Familie

Achtung! Denke daran, auf den „Gehe zu“-Hinweis zu achten, wenn du die nächste Frage beantwortet hast.

D1. In welchem Land bist du geboren?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Deutschland ☐



Gehe zu: D3

Türkei ☐

Italien ☐

Polen ☐

Einem anderen Land ☐

und zwar:

Bitte schreibe das Land auf.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

D2. Wie viel Jahre alt warst du, als du nach Deutschland gekommen bist?

Bitte schreibe das Alter in Jahren auf.

--	--

Jahre

D3. Welche Staatsangehörigkeit hast du (aus welchem Land hast du einen Pass/Reisepass)? Wenn du mehr als eine Staatsangehörigkeit hast, kreuze bitte alles an, was zutrifft.

Hier kannst du mehrere Kästchen ankreuzen.

Deutsch ☐

Türkisch ☐

Italienisch ☐

Polnisch ☐

Eine andere ☐

und zwar:

Bitte schreibe die Staatsangehörigkeit auf.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Weiß nicht ☐

D4. In welchem Land ist deine leibliche Mutter geboren?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Deutschland ☐

Türkei ☐

Italien ☐

Polen ☐

Einem anderen Land ☐

und zwar:

Bitte schreibe das Land auf.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Weiß nicht ☐



D4. In welchem Land ist dein leiblicher Vater geboren?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Deutschland ☐

Türkei ☐

Italien ☐

Polen ☐

Einem anderen Land ☐

Weiß nicht ☐

Bitte schreibe das Land auf.

und zwar:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

D6. Ist jemand von deinen Großeltern in einem anderen Land geboren als Deutschland?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Ja ☐

Nein ☐

Achtung! Falls *alle* von deinen Eltern oder deinen Großeltern
in *Deutschland* geboren sind,



Gehe zu: F1 auf Seite 15

Achtung! Falls *jemand* von deinen Eltern oder deinen Großeltern
in einem *anderen Land als Deutschland* geboren ist,



Gehe zu: E1 auf der nächsten Seite

E4. Wir sehr treffen folgende Aussagen auf dich zu?



E8. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

Trifft voll
und ganz
zu Trifft eher
zu Weder
noch Trifft eher
nicht zu Trifft
überhaupt
nicht zu

Ich bin wirklich beides: Deutscher und ein Mensch aus dem Herkunftsland meiner Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist schwer, gleichzeitig Deutscher und ein Mensch aus dem Herkunftsland meiner Familie zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal fühle ich mich mehr als Deutscher und manchmal mehr als Mensch aus dem Herkunftsland meiner Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich zwischen Deutschland und dem Herkunftsland meiner Familie nicht entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E9. Manche Menschen sehen sich als deutsch an, andere zum Beispiel als türkisch und wieder andere als deutsch-türkisch. Wie ist das bei dir? Als was siehst du dich?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Deutsch	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>
Deutsch-Türkisch	<input type="checkbox"/>
Kurdisch	<input type="checkbox"/>
Deutsch-Kurdisch	<input type="checkbox"/>
Italienisch	<input type="checkbox"/>
Deutsch-Italienisch	<input type="checkbox"/>
Polnisch	<input type="checkbox"/>
Deutsch-Polnisch	<input type="checkbox"/>
Etwas anderes	<input type="checkbox"/>

und zwar:

Bitte schreibe auf, als was du dich siehst.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

E10. Jetzt interessiert uns, welche Erfahrungen du in Deutschland machst. Wie häufig kommt es vor, dass andere Kinder oder Jugendliche ...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

Nie Selten Oft Immer

... etwas Schlechtes über dich sagen wegen des Herkunftslands deiner Familie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dich beschimpfen oder beleidigen wegen des Herkunftslands deiner Familie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dich schlecht oder unfair behandeln wegen des Herkunftslands deiner Familie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



E11. Wie oft werden bei dir zu Hause Gerichte aus dem Herkunftsland deiner Familie gekocht?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Mehrmals pro Woche	<input type="checkbox"/>
Mindestens einmal pro Woche	<input type="checkbox"/>
Mindestens einmal im Monat	<input type="checkbox"/>
Seltener als einmal im Monat	<input type="checkbox"/>
Nie	<input type="checkbox"/>

E12. Wie oft besuchst du das Herkunftsland deiner Familie?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Zweimal pro Jahr und häufiger	<input type="checkbox"/>
Einmal im Jahr	<input type="checkbox"/>
Seltener als einmal im Jahr	<input type="checkbox"/>
Nie	<input type="checkbox"/>

E13. Denke bitte an deine Freunde, die *nicht* auf deine Schule gehen. Wie viele deiner Freunde, die nicht auf deine Schule gehen, kommen auch aus dem Herkunftsland deiner Familie?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Alle	<input type="checkbox"/>
Mehr als die Hälfte	<input type="checkbox"/>
Ungefähr die Hälfte	<input type="checkbox"/>
Weniger als die Hälfte	<input type="checkbox"/>
Keine	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine Freunde außerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>

E14. Jetzt kommen zwei Fragen zu deinen Eltern. Wie oft tun deine Eltern die folgenden Dinge? Meine Eltern ...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Nie	Seltener als einmal im Monat	Mehrmals im Monat	Mehrmals pro Woche	Täglich
... unterhalten sich mit mir über die Geschichte des Herkunftslands meiner Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... haben Kontakt (Telefon, Internet) mit Verwandten im Herkunftsland meiner Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sehen sich gemeinsam mit mir Fernsehserien, TV-Shows oder Filme aus dem Herkunftsland meiner Familie an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



E15. Wie würdest du das Verhältnis deiner Eltern zum Herkunftsland deiner Familie beschreiben?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Es stört meine Eltern, wenn jemand schlecht über das Herkunftsland meiner Familie spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Herkunftsland meiner Familie liegt meinen Eltern sehr am Herzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Achtung! Gehe nun zu Frage G1 auf Seite 17.



Was denkst du über die folgenden Dinge?

F1. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Weder noch	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Deutsche sollten alles tun, was sie können, um ihre Bräuche und Traditionen zu bewahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausländer sollten sich der deutschen Gesellschaft anpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsche sollten offen für die Bräuche und Traditionen von Ausländern sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausländer sollten alles tun, was sie können, um ihre Bräuche und Traditionen zu bewahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F2. Kannst du dir vorstellen mit einem Mädchen oder einem Jungen zusammen zu sein (eine Beziehung zu haben), dessen Familie aus einem anderen Land als Deutschland kommt?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Ja	Nein	Weiß nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F3. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Ich unterhalte mich gerne mit Ausländern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Angst, wenn ich auf eine Gruppe Ausländer treffe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verbringe gerne Zeit mit Ausländern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich darüber, wenn ich Ausländer kennen lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir egal, aus welchem Land ein Mensch kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausländer sind mir oft unheimlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F4. Wie viele deiner Freunde, die *nicht* auf deine Schule gehen, kommen aus einem *anderen* Land als Duetschland? einem

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Alle	<input type="checkbox"/>
Mehr als die Hälfte	<input type="checkbox"/>
Ungefähr die Hälfte	<input type="checkbox"/>
Weniger als die Hälfte	<input type="checkbox"/>
Keine	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine Freunde, die nicht auf meine Schule gehen.	<input type="checkbox"/>

**F5. Wie stolz bist du auf die folgenden Dinge in Deutschland?**

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Sehr stolz	Eher stolz	Weder noch	Eher nicht stolz	Überhaupt nicht stolz
Auf den wirtschaftlichen Erfolg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf die sportlichen Erfolge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf die kulturellen Erfolge in Kunst, Musik und Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf die Bundeswehr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf das Bildungssystem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf die deutsche Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F6. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen über Ausländer in Deutschland zu?
Ausländer in Deutschland...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Weder noch	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
... sind eine Bereicherung für Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begehen häufiger Straftaten als Deutsche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann man genauso vertrauen wie Deutschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sollten in ihre Heimatländer zurückgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sollte man genauso behandeln wie Deutsche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F7. Wie sehr treffen deiner Meinung nach die folgenden Aussagen zu?
Die meisten Ausländer in Deutschland ...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
... respektieren Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... reden oft schlecht über Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sehen Deutschland positiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F8. Jetzt interessieren uns deine Erfahrungen. Wie häufig kommt es vor, dass Kinder oder Jugendliche aus anderen Ländern ...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Nie	Selten	Oft	Immer
... etwas Schlechtes über dich sagen weil du Deutscher bist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dich beschimpfen oder beleidigen weil du Deutscher bist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dich schlecht oder unfair behandeln weil du Deutscher bist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Religion

Jetzt folgen ein paar Fragen zum Thema Religion.

Achtung! Denke daran, auf den „Gehe zu“-Hinweis zu achten, wenn du die nächste Frage beantwortet hast.

G1. Welcher Religion gehörst du an? *Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.*

Keiner Religion ☐



Gehe zu: H1 auf Seite 19

Christentum: Katholisch ☐

Christentum: Evangelisch ☐

Islam ☐

Einer anderen Religion ☐

Bitte schreibe die Religion auf.

und zwar:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

G2. Wie oft betest du?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Nie ☐

Ein paar Mal im Jahr ☐

Mindestens 1 Mal im Monat ☐

Mindestens 1 Mal pro Woche ☐

1 bis 4 Mal am Tag ☐

5 Mal am Tag und häufiger ☐

G3. Wie oft besuchst du ein Gotteshaus (z.B. eine Kirche, Moschee, Synagoge oder Tempel)?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Nie ☐

Ein paar Mal im Jahr ☐

Mindestens 1 Mal im Monat ☐

Mindestens 1 Mal pro Woche ☐

Jeden Tag ☐

G4. Feierst du in deiner Familie die Feiertage deiner Religion?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Ja, alle ☐

Ja, die meisten ☐

Ja, manche ☐

Nein, keine ☐

Weiß nicht ☐



G5. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Meine Religion ist ein wichtiger Teil von mir selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir unangenehm, zu meiner Religion zu gehören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es stört mich, wenn jemand schlecht über meine Religion spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Religion liegt mir sehr am Herzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich eng verbunden mit den Menschen meiner Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G6. Jetzt geht es darum, wie Deutsche deine Religion sehen. Wie sehr treffen deiner Meinung nach die folgenden Aussagen zu? Die meisten Deutschen ...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
... respektieren meine Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... reden oft schlecht über meine Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sehen meine Religion positiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G7. Jetzt interessieren uns deine Erfahrungen. Wie häufig kommt es vor, dass andere Kinder oder Jugendliche ...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Nie	Selten	Oft	Immer
... etwas Schlechtes über dich sagen wegen deiner Religion?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dich beschimpfen oder beleidigen wegen deiner Religion?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dich schlecht oder unfair behandeln wegen deiner Religion?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





Sprache

Jetzt haben wir ein paar Fragen zu Sprache.

H1. Wie gut kannst du deiner Meinung nach...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

Nicht gut Gut Sehr gut

Deutsch sprechen? ☐ ☐ ☐

Deutsch verstehen? ☐ ☐ ☐

Deutsch lesen? ☐ ☐ ☐

Deutsch schreiben? ☐ ☐ ☐

Achtung! Denke daran, auf den „Gehe zu“-Hinweis zu achten, wenn du die nächste Frage beantwortet hast.

H2. Wird bei dir zu Hause (auch) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

Nein ☐



Gehe zu: I1 auf Seite 20

Bitte schreibe die Sprache auf.

Ja ☐

und zwar:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

H3. Denke an die Sprache, die du gerade eingetragen hast.

Wie gut kannst du deiner Meinung nach ...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

Gar nicht Nicht gut Gut Sehr gut

... diese Sprache sprechen? ☐ ☐ ☐ ☐

... diese Sprache verstehen? ☐ ☐ ☐ ☐

... diese Sprache lesen? ☐ ☐ ☐ ☐

... diese Sprache schreiben? ☐ ☐ ☐ ☐

H4. Welche Sprache...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

Nur Deutsch Meistens Deutsch, manchmal die andere Sprache Meistens die andere Sprache, manchmal Deutsch Nur die andere Sprache Trifft auf mich nicht zu

... sprichst du mit deiner Mutter? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... sprichst du mit deinem Vater? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... sprechen deine Eltern miteinander? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... sprichst du mit deinen Geschwistern? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... sprichst du mit anderen Verwandten (z.B. Großeltern, Tanten oder Onkel) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



Wie ist deine Meinung?

Uns interessiert deine Meinung zu ein paar Dingen.

I1. Es ist in Ordnung, ...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
als Paar zusammen zu leben, ohne verheiratet zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wenn sich verheiratete Paare scheiden lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abzutreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
homosexuell (schwul/lesbisch) zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I2. Wer sollte in einer Familie die folgenden Dinge machen?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Hauptsächlich der Mann	Hauptsächlich die Frau	Beide ungefähr gleich
Auf die Kinder aufpassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geld verdienen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saubermachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I3. Wie gerne magst du die folgenden Gruppen?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	 Überhaupt nicht gerne	Eher nicht gerne	 Weder noch	Eher gerne	 Sehr gerne	Weiß nicht
Deutsche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italiener	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Polen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muslime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Christen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Deine Eltern, deine Familie und dein Zuhause

Nun interessieren wir uns für deine Eltern, deine Familie und dein Zuhause.

Zuerst geht es um deine Eltern.

J1. Wie würdest du das Verhältnis deiner Eltern zu Deutschland beschreiben?

Meinen Eltern...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	Weiß nicht
... ist es unangenehm, zu Deutschland zu gehören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... stört es, wenn jemand schlecht über Deutschland spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... liegt Deutschland sehr am Herzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... reden oft schlecht über Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J2. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf deine Eltern zu?

Meine Eltern...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
... sprechen mit mir über meine Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sagen mir, dass es wichtig ist, was für Freunde ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sagen mir, dass ich mit bestimmten Leuten nichts zu tun haben sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sagen mir, wenn sie Freunde nicht mögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ermuntern mich, etwas mit Freunden zu unternehmen, die sie mögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

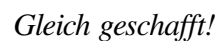
J3. Und wie wichtig ist es deinen Eltern, dass deine Freunde...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Überhaupt nicht wichtig	Weiß nicht
... aus dem gleichen Land stammen wie du?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das gleiche Geschlecht haben wie du?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die gleiche Religion haben wie du?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Weiß nicht

[illegible]Weiß nicht ☐[illegible]



J8. Wer wohnt außer dir noch bei dir zu Hause? Bitte kreuze alle Personen an, mit denen du zusammenwohnst. Wenn du an zwei Orten wohnst, dann beantworte die Fragen für den Ort, an dem du häufiger bist.

Hier kannst du mehrere Kästchen ankreuzen.

- | | |
|--|--------------------------|
| Leibliche Mutter | <input type="checkbox"/> |
| Leiblicher Vater | <input type="checkbox"/> |
| Adoptivmutter/Stiefmutter/Pflegemutter | <input type="checkbox"/> |
| Adoptivvater/Stiefvater/Pflegevater | <input type="checkbox"/> |
| Ein Bruder oder mehrere Brüder | <input type="checkbox"/> |
| Eine Schwester oder mehrere Schwestern | <input type="checkbox"/> |
| Großeltern | <input type="checkbox"/> |
| Andere Familienmitglieder | <input type="checkbox"/> |

J9. Wie viele Personen leben normalerweise bei dir zu Hause – dich selbst mit eingerechnet?

Bitte schreibe die Anzahl der Personen auf.

<input type="text"/>	Personen
----------------------	----------

J10. Wie viele ältere Brüder und/oder Schwestern hast du?

Bitte schreibe die Anzahl deiner Brüder und Schwestern auf, die älter sind als du. Bitte schreibe eine 0, falls du z.B. keine älteren Brüder hast.

Ältere Brüder:	<input type="text"/>	Ältere Schwestern:	<input type="text"/>
----------------	----------------------	--------------------	----------------------

Achtung! Falls du keine *älteren* Geschwister hast, überspringe die nächste Frage.

**J11. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf deine *älteren* Geschwister zu?
Meine *älteren* Geschwister ...**

Beantworte die Fragen bitte für deinen älteren Bruder oder deine ältere Schwester, wenn du nur ein älteres Geschwisterteil hast.

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	Weiß nicht
... reden oft schlecht über Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sehen Deutschland positiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... haben viele deutsche Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sprechen gut Deutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist ihre Religion wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

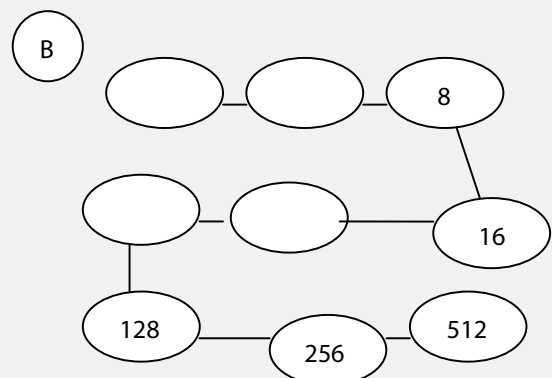
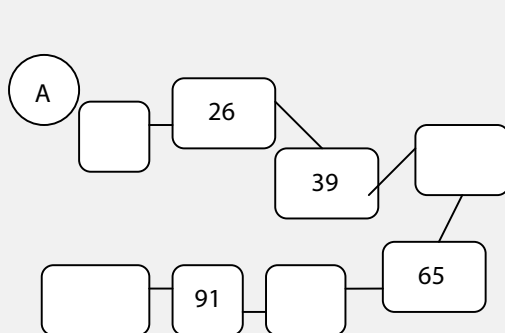
Vielen, vielen Dank für deine Teilnahme!



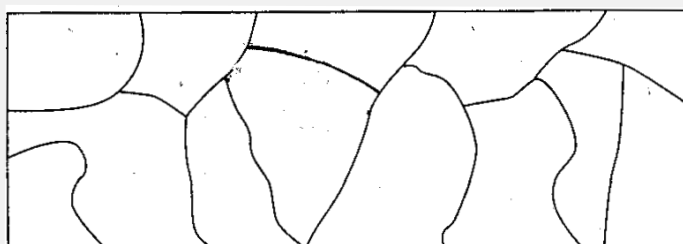
Falls du schon fertig bist, während andere Mitschüler noch ihren Fragebogen ausfüllen, kannst du gerne einmal versuchen, die folgenden Rätsel zu lösen.

Rästel 1: An einem Samstag gehen zwei Väter und zwei Söhne spazieren. Sie kommen zu einem Eisstand. Obwohl sie nur drei Eis kaufen, bekommt jeder eines. Wie kann das sein?

Rästel 2: Erkenne die Regel und vervollständige die Reihen.



Rästel 3: Dies ist der Plan einer Stadt. Die einzelnen Felder sollen mit drei verschiedenen Farben so eingefärbt werden, dass immer Felder mit unterschiedlichen Farben aufeinander treffen.



Vorlage für Klassenliste

Liste aller Schüler der Klasse		
5[X]		
Nummer	Vorname	Nachname
101		
102		
103		
104		
105		
106		
107		
108		
109		
110		
111		
112		
113		
114		
115		
116		
117		
118		
119		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		
128		
129		
130		
131		
132		

Die Liste ist nach den Vornamen deiner Mitschüler sortiert.

Liste aller Schüler der Klasse		
5[X]		
Nummer	Vorname	Nachname
101		
102		
103		
104		
105		
106		
107		
108		
109		
110		
111		
112		
113		
114		
115		
116		
117		
118		
119		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		
128		
129		
130		
131		
132		

Die Liste ist nach den Vornamen deiner Mitschüler sortiert.

Vorlage für Stadtteilliste

Stadtteile der Stadt xxx

Die Namen der Stadtteile sind alphabetisch sortiert.

Nummer	Name des Stadtteils	Nummer	Name des Stadtteils
1		26	
2		27	
3		28	
4		29	
5		30	
6		31	
7		32	
8		33	
9		34	
10		35	
11		36	
12		37	
13		38	
14		39	
15		40	
16		41	
17		42	
18		43	
19		44	
20		45	
21		46	
22		47	
23		48	
24		49	
25		50	