

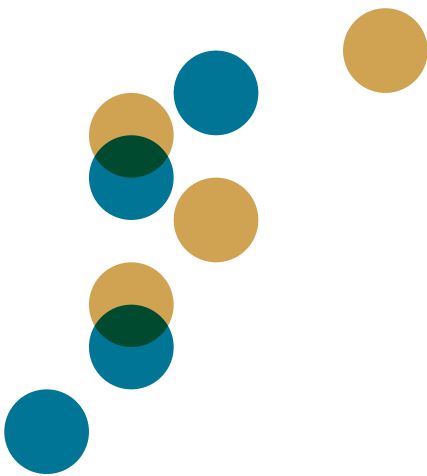


Working Paper

Freundschaft und Identität in der Schule

Feldbericht zu Welle 1 und Welle 2
(Technical Report)

Lars Leszczensky, Sebastian Pink,
Frank Kalter



*mannheimer zentrum
für europäische sozialforschung*

UNIVERSITÄT
MANNHEIM

Lars Leszczensky

Sebastian Pink

Frank Kalter

Freundschaft und Identität in der Schule

Feldbericht zu Welle 1 und Welle 2
(Technical Report)

Arbeitspapiere – Working Papers

Nr. 157, 2014

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung

Leszczensky, Lars:

Freundschaft und Identität in der Schule: Feldbericht zu Welle 1 und Welle 2 (Technical Report) /

Lars Leszczensky; Sebastian Pink; Frank Kalter. – Mannheim: 2014

(Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 157)

ISSN 1437-8574

Not available in book shops.

Token fee: € 3,00

Purchase: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES)

D – 68131 Mannheim

www.mzes.uni-mannheim.de

Editorial Note:

Lars Leszczensky ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Freundschaft und Identität in der Schule“ am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Universität Mannheim.

Sebastian Pink ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Freundschaft und Identität in der Schule“ am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Universität Mannheim.

Prof. Dr. Frank Kalter ist Professor für Allgemeine Soziologie an der Universität Mannheim und Direktor des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung (MZES). Er leitet das Projekt „Freundschaft und Identität in der Schule“.

Abstract

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt *Freundschaft und Identität in der Schule* untersucht die Entstehung und den Wandel sozialer Netzwerke und ethnischer Identifikationen von Kindern und Jugendlichen. Hierzu wurde ein Netzwerk-Panel aufgebaut, in dem Schülerinnen und Schüler in neun Schulen in Nordrhein-Westfalen wiederholt befragt werden. Dieser Feldbericht dokumentiert die Vorbereitung und Durchführung der Erhebung der ersten und zweiten Welle, die im Mai 2013 und Februar 2014 abgeschlossen wurden. Dargestellt werden das Studiendesign, das Erhebungsinstrument, die Auswahl der Schulen, die Ausschöpfung sowie die Feldarbeit und die Datenaufbereitung. Insgesamt wurden rund 2.100 Schülerinnen und Schüler aus 26 Jahrgängen (85 Klassen) befragt. In der ersten Welle nahmen 1.668, in der zweiten Welle 1.862 Schülerinnen und Schüler teil. Über 1.400 Schülerinnen und Schüler konnten zweimal befragt werden. Die dritte Erhebungswelle ist für November 2014 angesetzt.

The research project *Friendship and Identity in School*, which is funded by the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), investigates the formation and change of adolescents' social networks and ethnic identifications. For this purpose, network panel data are collected in nine schools in North Rhine-Westphalia. This technical report documents the preparation and collection of the first two waves of data, which were completed in May 2013 and February 2014, respectively. Portrayed are the design of the study, the development of the questionnaire, sampling procedures and response rates, the field work and data preparation. In total, 2.100 students of 26 grades (85 classrooms) were interviewed. 1.668 students took part in the first wave, 1.862 in the second. More than 1.400 students took part in both waves. The third wave of data collection is scheduled for November 2014.

Inhalt

Vorwort	6
1 Einleitung	7
2 Studiendesign	7
2.1 Netzwerk-Panel	8
2.2 Projektspezifische Anforderungen an Netzwerk-Paneldaten	8
2.3 Stichprobencharakteristika	9
3 Erhebungsinstrument	10
3.1 Fragebogen	10
3.2 Kognitive Pretests, Instrumententest und finaler Pretest	11
4 Auswahl der Schulen und Ausschöpfung	12
4.1 Auswahl der Schulen und Ausschöpfung auf Schulebene	12
4.2 Ausschöpfung auf Schülerebene	13
5 Feldarbeit	16
5.1 Terminlegung und Organisation der Befragungen	16
5.2 Incentivierung und Panelpflege	18
5.3 Ablauf der Befragungen und Befragungssituation	18
6 Dateneingabe und -aufbereitung	20
7 Zusammenfassung	21
8 Projektbezogene Publikationen	21
Literatur	22
Anhang	25

Vorwort

Im Mai 2013 und im Februar 2014 wurden im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierten Forschungsprojektes *Freundschaft und Identität in der Schule* insgesamt über 2.100 Schülerinnen und Schüler in neun Schulen in Nordrhein-Westfalen befragt. Von dieser Gesamtzahl teilnehmender Schüler nahmen über 1.400 an beiden Erhebung teil. Eine solch umfangreiche Datenerhebung ist nur mit einer Vielzahl von Unterstützern und Helfern zu realisieren. An dieser Stelle bedanken wir uns deshalb bei all denjenigen, die diese Studie durch ihre Unterstützung und Mitarbeit möglich gemacht haben.

Zunächst bedanken wir uns bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern für das entgegengebrachte Vertrauen. Unser herzlicher Dank gilt außerdem den Schulleiterinnen und Schulleitern, den Kontaktpersonen in den Schulen und den Lehrerinnen und Lehrern, die uns die Befragung ermöglicht und bei der Organisation und Durchführung unterstützt haben.

Für ihre nimmermüde Unterstützung und Geduld in organisatorischen und allen weiteren Angelegenheiten danken wir Beate Rossi, Marianne Schneider und Antje Wechsler vom Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Harald Beier danken wir für die kritische Durchsicht des vorliegenden Berichts.

Schließlich danken wir den zahlreichen studentischen Hilfskräften, die uns bei der Vorbereitung und Durchführung der Befragungen tatkräftig unterstützt haben: Aitana Gräbs Santiago, Anne von Schaewen, Cosima Meyer, Fabienne Hüsgen, Henrike Schaum, Johanna Franke, Justus Rathmann, Kerstin Schönenborn, Magdalena Hirsch, Nils Heinrich, René Fleischer, Robert Hoffmann, Sabrina Vogel und Susanna Bolz.

Prof. Dr. Frank Kalter
Lars Leszczensky
Sebastian Pink

1 Einleitung

Der vorliegende Feldbericht dokumentiert die Planung und Durchführung der ersten beiden Erhebungswellen des Forschungsprojektes *Freundschaft und Identität in der Schule*. Das Projekt ist am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES) der Universität Mannheim angesiedelt und wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert. Das Projekt hat eine Laufzeit von drei Jahren und sammelt Netzwerk-Paneldaten von rund 2.100 Schülerinnen und Schülern in 26 Jahrgängen der fünften, sechsten und siebten Klassen (insgesamt 85 Klassen) an neun Schulen in Nordrhein-Westfalen.

Das übergreifende Ziel des Projektes ist, die Mechanismen der Entstehung und des Wandels *sozialer Netzwerke* und *ethnischer Identifikationen* von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen. Besonderes Interesse gilt der empirischen Überprüfung möglicher kausaler Wechselwirkungen zwischen Netzwerken und Identifikationen. Dies stellt hohe Anforderungen an die zu Grunde liegenden Daten, die existierende Datenquellen aus drei Gründen nur unzureichend erfüllen. Erstens fehlte zu Projektbeginn ein präzises und sorgsam getestetes deutschsprachiges *Messinstrument für ethnische Identifikationen* (vgl. Leszczensky und Gräbs Santiago 2014a; Riedel 2014). Zweitens basiert der Großteil der Untersuchungen sowohl sozialer Netzwerke als auch ethnischer Identifikationen auf Querschnittsdaten, gleichwohl *Längsschnittdaten* für die Untersuchung etwaiger Wechselwirkungen benötigt werden (vgl. Leszczensky 2013). Drittens wurden soziale Netzwerke bislang zumeist egozentriert erhoben. Im Vergleich zu *Gesamtnetzwerken*, in denen die Beziehungen zwischen allen relevanten Akteuren und die Messung individueller Merkmale für alle relevanten Akteure erfasst werden, bilden egozentrierte Netzwerke nur eine unzureichende Datengrundlage (vgl. Bicer und Windzio 2014).

Zusammengefasst lagen zu Projektbeginn demnach keine Daten vor, mit denen sich das übergreifende Projektziel der Untersuchung der wechselseitigen Beeinflussung sozialer Netzwerke und ethnischer Identifikationen methodisch angemessen verwirklichen ließe. Die Sammlung geeigneter Daten stellte folglich das vorrangige Ziel des Projektes dar. In einem ersten Schritt musste dazu ein deutschsprachiges *Messinstrument zur Erfassung ethnischer Identifikationen* von Kindern und Jugendlichen entwickelt und geprüft werden. Dieser Schritt umfasste kognitive Pretests und einen quantitativen Instrumententest. Das finale Instrument sowie ausführliche Tests zur Messinvarianz und inhaltlichen Validität sind bei Leszczensky und Gräbs Santiago (2014a) dokumentiert. Der Fachöffentlichkeit wird das Messinstrument zudem in der „Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen“ (ZIS) von GESIS bereitgestellt (Leszczensky und Gräbs Santiago 2014b). Der zweite Schritt bestand in der Erhebung von *Netzwerk-Paneldaten* und ist Gegenstand des vorliegenden Feldberichts. Im Folgenden stellen wir dabei zunächst das Studiendesign (Abschnitt 2) und das Erhebungsinstrument (Abschnitt 3) vor. Anschließend beschreiben wir die Auswahl der Schulen und die Ausschöpfung (Abschnitt 4), die Feldarbeit der beiden Wellen (Abschnitt 5) und die Dateneingabe und Datenaufbereitung (Abschnitt 6). Wir schließen mit einer kurzen Zusammenfassung (Abschnitt 7) und der Nennung bisheriger projektbezogener Publikationen (Abschnitt 8).

2 Studiendesign

Die Studie *Freundschaft und Identität in der Schule* ist als Netzwerk-Panelstudie konzipiert, in der dieselben Schüler mehrmals befragt werden.¹ Im von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierten Projektzeitraum (02/2012-01/2015) werden drei Wellen im Abstand von etwa neun Monaten erhoben. Bei Fortführung des Projektes ist es vorgesehen, das aufgebaute Panel um drei weitere Wellen zu ergänzen, um die gesamte Sekundarstufe I zu erfassen. Dieser Feldbericht dokumentiert die Planung und Durchführung der ersten beiden Erhebungswellen, die im April/Mai 2013 und Januar/Februar 2014 stattfanden. Die dritte Welle ist für November 2014 angesetzt.

¹ Für eine bessere Lesbarkeit verwenden wir im weiteren Text durchgehend die männliche Form, beziehen uns dabei aber stets auf Personen beiderlei Geschlechts.

2.1 Netzwerk-Panel

Für die Erhebung von Netzwerkdaten müssen vorab die Grenzen des zu untersuchenden sozialen Netzwerkes in Form einer klar umrissenen Gruppe von Akteuren festgelegt werden (vgl. Laumann et al. 1992). In Übereinstimmung mit einem Großteil der Forschung grenzen wir soziale Netzwerke über *Schulen* ab (vgl. Beier et al. 2014; Bicer und Windzio 2014; Friemel und Knecht 2009). Kinder und Jugendliche verbringen einen großen und bedeutsamen Anteil ihres Lebens innerhalb der Schule, weshalb den dort eingegangenen sozialen Beziehungen ein starker Einfluss auf die Entstehung sozialer Netzwerke und Verhaltensweisen zugesprochen wird (vgl. Baerveldt et al. 2004).

Um Kausalaussagen über die Entstehung und Veränderung von Netzwerken treffen zu können, müssen soziale Netzwerke zu wiederholten Zeitpunkten erfasst werden. Der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Messzeitpunkten muss dabei einerseits klein genug sein, um Veränderungen ethnischer Identifikationen und sozialer Netzwerke möglichst präzise erfassen zu können. Andererseits muss der Abstand groß genug sein, um überhaupt einen signifikanten Wandel zuzulassen (vgl. Snijders et al. 2010: 49 f.). In Studien mit Kindern und Jugendlichen wird hierfür häufig ein Abstand von einem halben bis zu einem Jahr gewählt. Für einen solchen Abstand spricht, dass sich innerhalb dieses Zeitraumes sowohl soziale Netzwerke als auch ethnische Identifikationen von Jugendlichen in ausreichendem Maße verändern (vgl. Berndt et al. 1986; Burk et al. 2007; Chan und Poulin 2007; Kiang et al. 2010; Meeus 2011). Aus diesem Grund entschlossen wir uns für *drei Erhebungswellen* mit einem zeitlichen Abstand von etwa *neun Monaten*. Im Falle einer Projektfortführung ist die Erhebung dreier weiterer Wellen im gleichen Abstand vorgesehen.

2.2 Projektspezifische Anforderungen an Netzwerk-Paneldaten

Für die Untersuchung der Mechanismen der Entstehung und des Wandels von sozialen Netzwerken und ethnischen Identifikationen ist eine im Hinblick auf bestimmte Merkmale repräsentative Stichprobe von Schulen nicht erforderlich. Im Gegenteil ist es für die Verwirklichung dieses übergreifenden Projektzieles notwendig, Schulen auszuwählen, die zwei zentrale Voraussetzungen erfüllen, auf deren Basis die Mechanismen untersucht werden können.

Anforderung 1: Jahrgangsgroße

Im Gegensatz zu den meisten Studien erfassen wir soziale Netzwerke nicht (nur) innerhalb der eigenen Klasse (vgl. etwa Bicer et al. 2014; Kalter et al. 2014; Stark und Flache 2012), sondern auf *Jahrgangsebene*. Substanziell hat dies den Vorteil, dass wir einen größeren Teil des Netzwerkes der Schüler erfassen und somit ein umfassenderes Bild ihrer sozialen Beziehungen zeichnen können. Dass Jahrgangnetzwerke aus einer größeren Anzahl von Akteuren bestehen als Klassennetzwerke (und damit auch mehr Bindungen aufweisen), hat überdies den methodischen Vorteil, dass mehr Informationen je Netzwerk zur Verfügung stehen und insbesondere auch kompliziertere multivariate Modelle spezifiziert werden können (Valente et al. 2013). Gleichzeitig kann bei Erfassung auf Jahrgangsebene bei Bedarf auch eine größere Anzahl von Netzwerken mit weniger Akteuren auf Klassenebene abgebildet werden. Die Erhebung auf Jahrgangsebene bietet demnach größtmögliche Flexibilität im Hinblick auf die Analysen.

Sowohl aus inhaltlichen als auch methodischen Gründen dürfen die *Jahrgangsgroßen* weder zu klein noch zu groß sein (Snijders et al. 2010). Inhaltlich sollte die Annahme plausibel sein, dass sich alle Schüler des Jahrgangs zumindest flüchtig kennen und folglich potentiell befreunden können. Methodisch ist zu berücksichtigen, dass in größeren Netzwerken mehr Veränderungen auftreten, so dass es genügend Variation gibt, um Wandel des Netzwerkes über die Zeit zu modellieren und zu erklären. Auch individuelle Ausfälle von Schülern, etwa durch Krankheit oder Teilnahmeverweigerung, fallen in größeren Netzwerken weniger stark ins Gewicht. Als Untergrenze für die Zielschulen für die Haupterhebung legten wir eine Jahrgangsgroße von 45 Schülern, als Obergrenze eine Jahrgangsgroße von 120 Schülern fest.

Anforderung 2: Erhöhte Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund

Da wir an ethnischen Identifikationen und demzufolge insbesondere auch an Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft interessiert sind, müssen die zu befragenden Schulen eine ausreichend große Anzahl von *Schülern mit Migrationshintergrund* aufweisen. Hierbei gilt die Aufmerksamkeit vor allem türkischen Schülern, die nicht nur die mit Abstand größte, sondern auch die entlang aller Dimensionen – und insbesondere auch der emotionalen und sozialen Dimension – am schlechtesten integrierte Migrantengruppe in Deutschland bilden (vgl. Diehl und Schnell 2006; Haug 2003; Kalter 2006; Kalter und Granato 2007; Kalter et al. 2007).² Um Einflüsse struktureller Opportunitäten in Form unterschiedlicher ethnischer Zusammensetzung untersuchen zu können, befragen wir Jahrgänge mit unterschiedlich hohen Anteilen türkischer Schüler. Um auch Schüler anderer ethnischer Herkunft und ethnisch diverser Jahrgänge zu berücksichtigen, werden zudem auch Jahrgänge mit vielen ausländischen, aber vergleichsweise wenigen türkischen Schülern erfasst.

Insgesamt bildeten wir drei Strata: Das erste Stratum stellen Schulen mit *mehr als 15 % türkischen Schülern* dar.³ In den entsprechenden Jahrgängen konzentriert sich demnach eine ethnische Minderheit. Das zweite Stratum stellen Schulen mit *10-15 % türkischen Schülern* dar. Das dritte Stratum bilden Schulen mit *mindestens 15 % ausländischen Schülern, aber weniger als 5 % türkischen Schülern*. In den dazugehörigen Jahrgängen gibt es folglich eine hohe ethnische Vielfalt.

2.3 Stichprobencharakteristika

Wir verwenden ein *Multi-Kohorten-Design*, indem wir jeweils alle Klassen der fünften, sechsten und siebten Jahrgangsstufe an *Haupt-, Real- und Gesamtschulen* in *Nordrhein-Westfalen* befragen. Im Folgenden begründen wir kurz, warum wir uns für diese drei Stichprobencharakteristika entschieden.

Multi-Kohorten-Design

Wir befragen Schüler der Jahrgangsstufen fünf, sechs und sieben. Für dieses *Multi-Kohorten-Design* sprechen zwei Gründe. Erstens bilden wir so eine insgesamt längere Zeitspanne im Leben von Kindern und Jugendlichen ab. Die Schüler der fünften Klasse waren zum ersten Erhebungszeitpunkt ca. 11-12 Jahre alt und werden zum dritten Erhebungszeitpunkt ca. 13-14 Jahre alt sein. Schüler der siebten Klasse waren hingegen beim ersten Messzeitpunkt ca. 13-14 Jahre alt und werden bei der dritten Erhebung schon ca. 15-16 Jahre alt sein. Somit werden sich mit unseren Daten unterschiedliche Entwicklungsstadien von Kindern und Jugendlichen abbilden lassen, die insbesondere auch für die Identitätsbildung relevant sind (Huang und Stormshak 2011; Quintana 1999, 2007). Für die Auswahl der drei Zieljahrgänge spricht zweitens, dass die Klassen der Schüler der Jahrgangsstufen fünf, sechs und sieben unabhängig von der Schulform für mindestens drei Jahre bestehen. Dies ist wichtig, da unsere gewählte Netzwerkgrenze somit über den Beobachtungszeitraum des Projektes sowie mögliche weitere Befragungen im Rahmen einer Projektfortführung hinweg stabil ist. Wir befragen die drei Jahrgänge jeweils innerhalb der gleichen Schulen, da dies sowohl kostengünstiger als auch organisatorisch einfacher und weniger zeitaufwendig ist.

Bundesland: Nordrhein-Westfalen

Wir beschränken die Erhebung auf *Nordrhein-Westfalen*, da dieses Bundesland einen erhöhten Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund aufweist. Darüber hinaus können Schulbefragungen in Nordrhein-Westfalen, anders als in allen anderen Bundesländern, direkt mit den jeweiligen Schulen vereinbart werden.⁴ Aufgrund der

2 Der sprachlichen Einfachheit halber verwenden den Begriff „Migrant“ im Folgenden auch für die Nachkommen von Migranten, auch wenn diese in vielen Fällen im Aufnahmeland geboren wurden und nicht selbst gewandert sind. In ähnlicher Weise nutzen wir Begriffe wie „türkisch“ für Personen türkischer Herkunft, unabhängig davon, ob diese die türkische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht.

3 Die Anteile türkischer und ausländischer Schüler beziehen sich auf die Staatsangehörigkeit, da wir im Vorfeld der Befragung nur über diese Information verfügten (siehe unten). Basierend auf den Erfahrungen anderer Studien schätzten wir, dass der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund etwa zwei- bis dreimal so hoch wie der Anteil ausländischer Schüler sein würde. Wir berechneten die Anteile aggregiert für alle drei Jahrgangsstufen. Demnach ist es bei einer ungleichen Verteilung denkbar, dass unser Kriterium nicht für alle drei Jahrgänge innerhalb einer Schule zutrifft. In der Regel sind die Anteile aber sehr ähnlich.

4 Vgl. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf>.

Entwicklung und insbesondere des Tests des Messinstrumentes für ethnische Identifikationen war es nicht möglich, den fertigen Fragebogen Monate vor dem ersten Befragungstermin vorzulegen. Dieser langwierige Prozess wäre in anderen Bundesländern, in denen Kultusministerien über die Durchführung von Schulbefragungen entscheiden, jedoch nötig gewesen.

Schulformen: Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen

Wir befragen Schüler unterschiedlicher Schulformen, um auch Einflüsse struktureller Opportunitäten in Form unterschiedlicher sozialer Herkunft der Schülerschaft untersuchen zu können. Wir beschränken uns hierbei auf *Hauptschulen*, *Realschulen* und *Gesamtschulen*, schlossen also Gymnasien und Sekundarschulen aus. Gymnasien schlossen wir aus, da Migranten im Allgemeinen und türkische Migranten im Speziellen auf dieser Schulform nach wie vor unterrepräsentiert sind (Kalter und Granato 2007; Kristen und Dollmann 2010). Sekundarschulen schlossen wir aus, da die Einführung dieser Schulform erst wenige Monate vor Projektbeginn entschieden und während der Projektlaufzeit nicht in ausreichendem Maße umgesetzt wurde.

Überblick über die Schulen

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Schulen. In jeder der Schulen führen wir die Erhebung aller zum Zeitpunkt der ersten Befragung fünften, sechsten und siebten Klassen durch.

Tabelle 1: Schulen nach Schulform und Türken- und Ausländeranteil

Strata	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gesamt
10-15 % Türken	1	1	1	3
>15 % Türken	1	1	1	3
>15 % Ausländer; <5 % Türken	1	1	1	3
Gesamt	3	3	3	9

Zusammengefasst gehen die zu befragenden Schüler auf Haupt-, Gesamt- und Realschulen in Nordrhein-Westfalen mit erhöhten Anteilen von Schülern mit Migrationshintergrund, deren fünfte, sechste und siebte Jahrgänge jeweils zwischen 45 und 120 Schülern umfassen.

3 Erhebungsinstrument

3.1 Fragebogen

Bei der Erstellung des Fragebogens orientierten wir uns vor allem an Schnell (2012) und Porst (2009). Neben der Beratschlagung innerhalb des Projektteams und mit Mitarbeitern anderer Projekte erhielten wir zudem Rückmeldung zum Fragebogen von Michael Braun und Rolf Porst im Rahmen einer Fachberatung durch GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Fragebogen der ersten Erhebungswelle

Entsprechend des übergeordneten Projektzieles hat der in der ersten Welle verwendete Fragebogen zwei inhaltliche Schwerpunkte. Zum einen enthält der Fragebogen das im Rahmen des Projektes entwickelte Messinstrument für *ethnische Identifikationen* (vgl. Leszczensky und Gräbs Santiago 2014a, 2014b). Unser Messinstrument geht dabei in dreierlei Hinsicht über existierende deutschsprachige Messungen hinaus. Erstens berücksichtigen wir, dass Identität ein multidimensionales Konstrukt ist und erfassen entsprechend *unterschiedliche Dimensionen ethnischer und nationaler Identität* (vgl. Ashmore et al. 2004; Phinney und Ong 2007). Zweitens messen wir nationale Identität nicht nur für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern auch für eine *einheimische Referenzgruppe*, die in bisherigen Messungen fehlt (vgl. Riedel 2014). Drittens schließlich vernachlässigen

bisherige Messungen, dass insbesondere die Nachfahren von Migranten verstärkt *duale Identitäten* im Sinne von „Bindestrich-Identitäten“ wie deutsch-türkisch annehmen (Verkuyten und Martinovic 2012). Da diese Form der Identifikation qualitativ häufig anders bewertet und empfunden wird als die bloße Kombination zweier stark ausgeprägter Einzelidentitäten (Simon und Ruhs 2008), erfassen wir sie eigens.

Zum anderen erhebt der Fragebogen eine Reihe *unterschiedlicher Dimensionen sozialer Netzwerke*. Dies umfasst einerseits schwerpunktmäßig Freundschaften, wobei jeweils auch unterschiedliche Freundschaftsdimensionen erfasst werden, z. B. mit wem die Schüler Zeit außerhalb der Schule verbringen, mit wem sie über Probleme sprechen oder mit wem sie sich häufiger Nachrichten schreiben (vgl. Davies et al. 2011). Andererseits erfassen wir auch negative und konfliktreiche Beziehungen wie Ärgern oder Nichtmögen, die für die Entstehung von Netzwerken und Identität ebenfalls bedeutsam sein können (Stark et al. 2013). Für die Erfassung der Netzwerkbeziehungen erhält jeder Schüler eine alphabetisch nach Vornamen sortierte Jahrgangliste (siehe Anhang A1). Diese Liste enthält klassenweise sortiert alle Schüler der eigenen sowie aller Parallelklassen, wobei jedem Schüler für die Befragung eine Nummer zugewiesen wird. Je nach Frage können bis zu zehn Mitschüler aus der gesamten Jahrgangsstufe nominiert werden.

Schließlich enthält der Fragebogen eine Vielzahl von Fragen, die sich entweder auf weitere Aspekte von Identität oder Freundschaften beziehen, oder entsprechende Determinanten von Identität und Freundschaften messen. Beispiele für Letzteres sind wahrgenommene Diskriminierung, die Identität der Eltern, religiöse Identität, Sprachfähigkeiten, interethnische Einstellungen und alternative Opportunitätsstrukturen wie die besuchte Grundschule oder die Nachbarschaft.⁵

Fragebogen der zweiten Erhebungswelle

Entsprechend des Paneldesigns weicht der in der zweiten Welle verwendete Fragebogen nur geringfügig vom Fragebogen der ersten Welle ab. Die Mehrheit der Fragen bezieht sich auf zeitveränderliche Merkmale, die in beiden Wellen auf identische Art und Weise erfasst wurden. Zudem erhoben wir in der zweiten Welle auch einige zeitkonstante Merkmale wie die ethnische Herkunft oder das Geschlecht noch einmal, um in der zweiten Welle fehlende Werte aufzuklären und die Konsistenz der Angaben der Schüler überprüfen zu können.

Für den Fragebogen der zweiten Welle nahmen wir zudem einige neue Fragen auf. Dies diente einerseits der präzisieren Erfassung von in der ersten Welle gesammelten Informationen, z.B. bezüglich des Geburtslandes der Großeltern. Andererseits erfassten wir einige in der ersten Welle nicht berücksichtigte inhaltliche Aspekte wie z.B. das Verhältnis der Schüler und ihrer Eltern, generalisiertes Vertrauen oder Persönlichkeitseigenschaften der Schüler.

3.2 Kognitive Pretests, Instrumententest und finaler Pretest

Wir führten zwei *kognitive Pretests* durch, um das von uns entwickelte Messinstrument für ethnische Identifikationen zu prüfen. Der erste kognitive Pretest fand im Mai 2012 mit knapp 25 Kindern und Jugendlichen in Jugendzentren in Mannheim/Ludwigshafen statt. Hierfür holten wir zunächst die schriftliche Erlaubnis der Eltern ein. Zur Identifikation von Frage-Problemen nutzten wir in den Interviews eine Reihe kognitiver Techniken wie Nachfragen oder die Technik lauten Denkens (vgl. Presser et al. 2004; Prüfer und Rexroth 2005; Willis 1999). Insbesondere testeten wir, ob und inwieweit Kinder und Jugendliche identitätsbezogene Begriffe verstehen, wie sie entsprechende Fragen beantworten und ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen verschiedenen Altersstufen oder Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gibt. Auf Grundlage der Ergebnisse verbesserten wir die Fragen und prüften sie erneut in einem zweiten kognitiven Pretest. Der zweite kognitive Pretest wurde im Juli 2012 mit ebenfalls knapp 25 Kinder und Jugendliche in Jugendzentren in Mannheim/Ludwigshafen durchgeführt. Am Ende des zweiten kognitiven Pretests standen eine Reihe erfolgreich getesteter Fragen, die Testperso-

⁵ Für eine Übersicht über Determinanten nationaler und ethnischer Identität siehe Phinney et al. (2006) und Verkuyten und Martinovic (2012). Für Determinanten interethnischer Freundschaften siehe Martinovic et al. (2009) und Wimmer und Lewis (2010). Eine Reihe gemeinsamer Determinanten nationaler Identität Freundschaften werden zudem bei Leszczensky (2013) thematisiert.

nen mit und ohne Migrationshintergrund im Alter von 11 bis 16 Jahren verstehen und sinnvoll beantworten können.

Im Oktober 2012 führten wir einen *Instrumententest* durch. Hierfür befragten wir 175 Schüler in acht Schulklassen an jeweils zwei Hauptschulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Hierbei handelte es sich um jeweils zwei fünfte und sechste sowie vier siebte Klassen. Zum einen unterzogen wir dabei das von uns entwickelte Messinstrument für ethnische Identifikationen einem ersten quantitativen Test. Zum anderen testeten wir den gesamten Projektfragebogen inklusive der Erfassung unterschiedlicher Netzwerkdimensionen auf Klassenebene sowie eine computergestützte Dateneingabe, bei der die ausgefüllten Fragebögen gesammelt eingescannt und digitalisiert werden. Der Instrumententest bestätigte unsere grundsätzliche Vorgehensweise und lieferte zugleich wertvolle Hinweise für Detailverbesserungen. Insbesondere die Verwendung der Schülerliste für die Erfassung der Netzwerkbeziehungen erwies sich als unproblematisch.

Ausgehend von den Ergebnissen des Instrumententests optimierten wir den Fragebogen für die Erhebung der ersten Welle. Wir unterzogen den Fragebogen im Januar 2013 einem *finalen Pretest* anhand von über 70 Schülern jeweils zweier sechster und siebter Klassen einer Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Hierbei weiteten wir die Erfassung der Netzwerke auf Jahrgangsebene aus. Der finale Pretest zeigte, dass die Testpersonen die Erweiterung der Klassenliste auf die Jahrgangsebene ohne Probleme bewältigten. Rund ein Fünftel der Freundschaften bestand zudem zwischen Schülern unterschiedlicher Klassen, was uns darin bestärkte, diese Beziehungen zu erfassen. Darüber hinaus war die überwiegende Mehrheit der Schüler in der Lage, den Fragebogen innerhalb von zwei Schulstunden zu bearbeiten.

4 Auswahl der Schulen und Ausschöpfung

4.1 Auswahl der Schulen und Ausschöpfung auf Schulebene

Schulauswahl

Gemäß den in Abschnitt 2 beschriebenen Kriterien wählten wir die für die Befragung geeigneten Schulen auf Basis der Schulstatistik des Landes Nordrhein-Westfalen für das Schuljahr 2011 aus. In der Schulstatistik wird allerdings nur die Staatsangehörigkeit, nicht aber die ethnische Herkunft der Schüler aufgeführt. In einem ersten Schritt wählten wir Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen aus, deren Jahrgangsgröße zwischen 45 und 120 Schüler lag. Anschließend unterteilten wir diese Schulen anhand der drei Strata hinsichtlich des Anteils türkischer bzw. ausländischer Schüler. Innerhalb der aus diesem Vorgehen entstandenen neun Zellen zogen wir die entsprechenden Schulen per Zufallsalgorithmus. Die Ziehungen erfolgten jeweils in Fünferpaketen. Das erste Paket pro Zelle entsprach dabei jeweils den Kontaktschulen, die folgenden Fünferpakete stellten Ersatzschulen dar, die nur kontaktiert wurden, wenn keine der Schulen des jeweils ersten Pakets für die Befragung gewonnen werden konnte.⁶

Schulkontaktierung

Anfang Dezember 2012 schickten wir per Post ein zweiseitiges Anschreiben an die ersten fünf ausgewählten Schulen je Stratum. Das Schreiben enthielt Informationen zur Studie und die Ankündigung, uns innerhalb der nächsten ein bis zwei Wochen telefonisch zu melden. Bei den Telefonaten zeigte sich, dass sich die Direktoren zumeist schon mit dem Anschreiben und der Studie beschäftigt hatten. Wenn die Schule an einer Studienteilnahme interessiert war, vereinbarten wir einen Termin für ein weiteres Gespräch, damit die Schulleitung die Studie mit dem Kollegium und den betreffenden Klassenlehrern besprechen konnte. Im Durchschnitt waren 2,5 Anrufe nötig, bis sich eine Schule zu einer Teilnahme oder Nichtteilnahme entschloss. Der durchschnittliche

⁶ Dieses Vorgehen ähnelt dem Vorgehen anderer Schulbefragungen, wie etwa CILS4EU (Kalter et al. 2014) oder Add Health (siehe <http://cpc.unc.edu/projects/addhealth/design/wave1>).

Zeitraum zwischen dem Versand des Anschreibens und einer Zu- oder Absage lag bei 2 Wochen. Weitere Anschreiben versandten wir per E-Mail.

Ausschöpfung und Gründe für Verweigerung auf Schulebene

Insgesamt kontaktierten wir 84 Schulen. Die Ausschöpfung auf Schulebene scheint zunächst gering, nur etwas mehr als jede zehnte kontaktierte Schule nahm schlussendlich an der Studie teil. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Teilnahmequote nach unten hin verzerrt ist, da wir jeweils fünf Schulen innerhalb eines Stratum einer der drei Schulformen parallel kontaktierten. Sagte eine Schule zu, kontaktierten wir die parallel gezogenen Schulen, die noch keine endgültige Entscheidung getroffen hatten, nicht weiter.

Drei Faktoren sind für geringe Ausschöpfung auf Schulebene verantwortlich. Erstens zeigt unser Erhebungsgebiet Nordrhein-Westfalen Tendenzen der *Überforschung*. Der meistgenannte Grund für Absagen vonseiten der Schulleitung war, dass die Schule schon an vielen anderen Studien teilgenommen habe bzw. derzeit teilnehme und eine weitere Studienteilnahme deshalb unerwünscht sei. Häufig wurde in diesem Zusammenhang auf bestehende Kooperationen mit ortsnahen Universitäten verwiesen. Zweitens fiel der *Zeitraum der Kontaktierung* in die Vorweihnachtszeit. Aufgrund der nahenden Weihnachtsferien und den damit zusammenhängenden Aktivitäten hatten viele Schulen wenig Zeit oder waren schwer zu erreichen. Nach den Weihnachtsferien erhielten wir im Januar hingegen deutlich schneller Zusagen. Drittens ist nicht auszuschließen, dass der *erhöhte Aufwand der Studie* aufgrund der mehrfachen Befragung dreier kompletter Jahrgänge für manche Schulen ein Grund für die Nichtteilnahme war. Explizit begründete allerdings keine Schule ihre Absage mit den Inhalten oder dem Design der Studie.

Merkmale der teilnehmenden Schulen

Jeweils drei der neun teilnehmenden Schulen liegen in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern, mit 50.000 bis 100.000 Einwohnern, oder mit weniger als 50.000 Einwohnern, wobei sich die drei Schulformen jeweils auf alle drei Stadtgrößen verteilen. Die Schulen befinden sich zwar vor allem in den Ballungsgebieten Nordrhein-Westfalens, sind aber nicht auf diese beschränkt.

In die fünften, sechsten und siebten Klassen der teilnehmenden Schulen gingen zum Zeitpunkt der ersten Befragung insgesamt 2.182 Schüler. Die durchschnittliche Jahrgangsgröße betrug 95,3 Schüler, wobei es hierbei nur geringfügige Unterschiede zwischen den drei Jahrgangsstufen gab. Dafür unterscheiden sich die teilnehmenden neun Schulen erheblich in der Anzahl von Schülern. In die Jahrgänge der kleinsten Schule gehen bei zwei Schulklassen pro Jahrgang etwa 50 Schüler und weniger, wohingegen die Jahrgänge in den größten Schulen mit vier Schulklassen 110 und mehr Schüler umfassen. In einer der drei Hauptschulen gibt es zudem keinen fünften Jahrgang mehr, da die Schule nach dem Schuljahr 2014/15 ausläuft. Generell sind die Hauptschulen mit durchschnittlich 53,7 Schülern zum Zeitpunkt der ersten Befragung deutlich kleiner als Realschulen, deren Jahrgänge im Mittel von 85,3 Schülern besucht werden. Mit einer durchschnittlichen Jahrgangsgröße von 117,8 Schülern sind die Gesamtschulen mit Abstand am größten. Dieses Muster zeigt sich auch auf Klassenebene. Der Mittelwert lag in der ersten Befragung bei insgesamt 26,9 Schülern pro Klasse, war jedoch für Hauptschulen (21,0) kleiner als für Realschulen (27,3) und Gesamtschulen (28,8).

4.2 Ausschöpfung auf Schülerebene

Ausschöpfung der ersten Welle

Die Abgabe einer *unterschiedenen Elterngenehmigung* war Voraussetzung für die Teilnahme an der Befragung. Von den 2.182 Schülern der teilnehmenden Jahrgänge befragten wir 1.668. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 76,5 %, was die Voraussetzung für die Analyse von Netzwerkdaten erfüllt (vgl. Huisman und Steglich 2008; Windzio 2012). Darüber hinaus ist unsere Ausschöpfung vergleichbar sowohl mit unseren eigenen Erfahrungen im Instrumenten- und finalen Pretest als auch mit anderen vergleichbaren Studien wie „Children of immigrants longitudinal survey in four European countries“ (Kalter et al. 2014), „Integration durch Freundschaft“ (Bicer und Windzio 2014: 91 ff.), „Freundschaft und Gewalt im Jugendalter“ (Beier et al. 2014) oder dem „Nationa-

len Bildungspanel“ (Blossfeld et al. 2011). Dies gilt insbesondere dann, wenn berücksichtigt wird, dass unsere Zielpopulation auf Schulen mit besonders hohem Migrantenanteil geht, in denen in der Regel auch Schüler aus sozio-ökonomisch schwächeren Familien deutlich überrepräsentiert sind (Kristen 2002; Segeritz et al. 2010). Insgesamt haben 65 % der teilnehmenden Schüler einen Migrationshintergrund, womit wir deutlich über dem Durchschnitt anderer Studien liegen. Auf Schulebene variiert der Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunft zwischen 49 % und 86 %. Auf Jahrgangsebene ist die Variation mit 41 % im Minimum und 94 % im Maximum noch etwas stärker.

Abbildung 1: Ausschöpfungsquoten der ersten Erhebungswelle nach Schulen

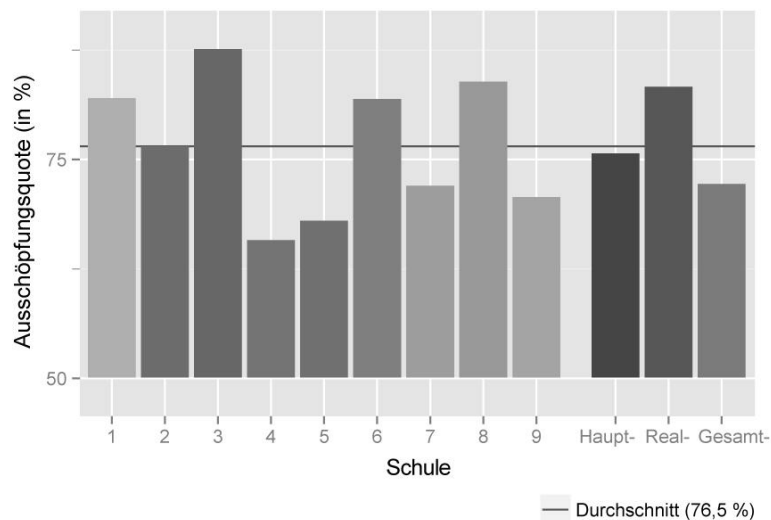
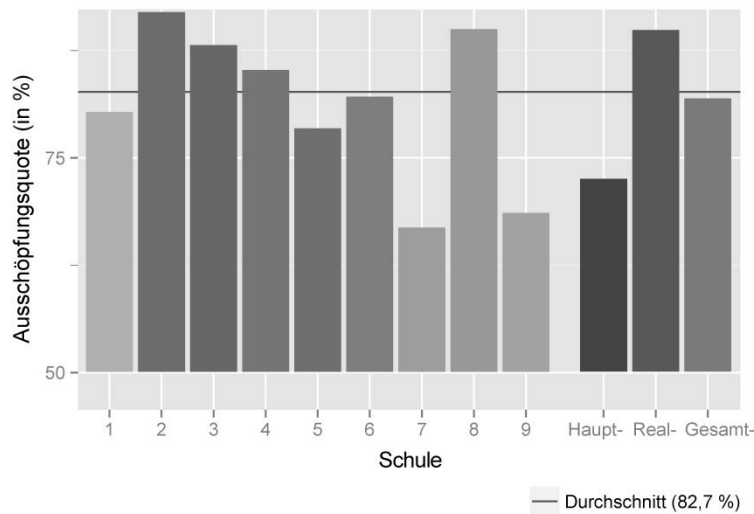


Abbildung 1 zeigt die Ausschöpfungsquote der ersten Welle für alle neun Schulen sowie die drei Schulformen. Die Ausschöpfungsquote variiert zwischen den Schulen. Während wir in zwei Schulen etwa zwei Drittel der Schüler befragen konnten, liegt der Wert für einige andere Schulen zum Teil deutlich über 80 %. Auf Jahrgangsebene zeigt sich hingegen ein ausgeglicheneres Bild. Erwartungsgemäß gibt es dafür auf Jahrgangsebene noch größere Variation als auf Schulebene. So wurden im Jahrgang mit der geringsten Responserate 55,3 %, im Jahrgang mit der höchsten Responserate hingegen 91,7 % der Schüler befragt. Ebenfalls wenig überraschend gibt es auf Klassenebene die größten Unterschiede bezüglich der Ausschöpfungsquote. Das Minimum beträgt dabei 36,0 %, das Maximum 100 %.⁷ In Realschulen war die Teilnahme am höchsten, in Gesamtschulen hingegen am geringsten. Zwischen den drei Strata gab es indes nur leichte Unterschiede. Mit 78,8 % war die Beteiligung in Schulen mit vergleichsweise wenig Türken, aber vielen Ausländern am höchsten, in Schulen mit einem hohen Anteil an Türken mit 74,8 % hingegen am geringsten.

Ausschöpfung der zweiten Welle

In die neun an der Befragung teilnehmenden Schulen gingen zum Zeitpunkt der Erhebung der zweiten Welle insgesamt 2.251 Schüler. Von diesen 2.251 Schülern befragten wir 1.862, was einer Ausschöpfungsquote von 82,7 % entspricht. Diese Quote liegt über dem Wert der ersten Welle. (Abbildung 2 zeigt die Ausschöpfungsquote der zweiten Welle für alle neun Schulen und die drei Schulformen.) Dies liegt vor allem daran, dass die gesetzlich vorgeschriebene Elterngenehmigung für die an der ersten Welle teilnehmenden Schüler bereits vorlag, so dass es zu weniger Ausfällen aufgrund vergessener Genehmigungen kam. Zudem erhielten Schüler, die in der ersten Befragung keine Elterngenehmigung abgegeben hatten, noch einmal die Möglichkeit, dies zu tun und somit an der zweiten Erhebung teilzunehmen.

⁷ Eine Klasse verweigerte die Befragung gesammelt. Davon erfuhr das Projektteam erst vor Ort. Die genauen Gründe für die Verweigerung waren der Kontaktperson in der Schule nicht bekannt.

Abbildung 2: Ausschöpfungsquoten der zweiten Erhebungswelle nach Schulen

Die Panelausfälle sind äußerst gering. 91,1 % der in der ersten Welle teilnehmenden Schüler nahmen auch an der zweiten Befragung teil. Insgesamt nahmen 1.449 Schüler an beiden Befragungen teil.

Gründe für Nichtteilnahme auf Schülerebene

Die Gründe für die Nichtteilnahme von Schülern wurden nicht standardisiert erfasst, lassen sich aber teilweise anhand von Interviewerprotokollen nachvollziehen. 12,7 % der nichtteilnehmenden Schüler gaben zwar eine unterschriebene Elterngenehmigung ab, waren am Tag der ersten Befragung aber aufgrund von Krankheit oder anderen Gründen nicht in der Schule. Die restlichen 87,3 % der nichtteilnehmenden Schüler gaben keine Elterngenehmigung ab, wobei uns der Grund hierfür mehrheitlich nicht bekannt ist. Während wir nur in wenigen Fällen von Verweigerung seitens der Schüler oder Eltern erfuhren, verwiesen die Klassenlehrer häufig darauf, dass viele Schüler die Genehmigung schlichtweg vergessen hätten. Wir gehen daher davon aus, dass Vergesslichkeit der Schüler ein wesentlicher Grund für nicht abgegebene Elterngenehmigungen darstellt, können aber auch stille Verweigerungen als Grund hierfür nicht ausschließen.

Zudem unterscheidet sich die Ausschöpfungsquote sowohl zwischen Schulen als auch zwischen Jahrgängen und Klassen innerhalb der gleichen Schule. Wir werten diese Unterschiede als Indiz dafür, dass die durch fehlende Elterngenehmigungen bedingte geringe Teilnahmebereitschaft in einigen Klassen Faktoren geschuldet ist, die weitgehend außerhalb unseres Einflussbereiches liegen. Zum einen unterschied sich der *Grad der Informiertheit der Schüler* erheblich zwischen Klassen, obgleich alle Klassenlehrer im Vorfeld die gleichen Informationen von uns erhielten. So fragten Schüler in vielen Klassen mehrmals nach der versprochenen Aufwandsentschädigung von 5 € (vgl. Abschnitt 5.2), wohingegen Schülern in anderen Klassen die Auszahlung dieser Aufwandsentschädigung offenbar gar nicht bewusst war. Ebenfalls war zu beobachten, dass einige Lehrer ihren Schülern den Sinn und Zweck der Befragung zu Beginn der Schulstunde noch einmal verdeutlichten und/oder diese bereits im Unterricht thematisiert hatten. In anderen Klassen wurden hingegen wenig bis gar nicht über die Befragung gesprochen.

Soziale Dynamiken innerhalb einzelner Schulklassen oder Cliquen sind ein weiteres Beispiel für von außerhalb schwer zu beeinflussende Faktoren, die sich auf die Teilnahmebereitschaft auswirken können. In einigen wenigen Klassen beobachteten Interviewer beispielsweise, dass einige Schüler ihren Unmut über die Befragung lautstark äußerten und die Teilnahme entsprechend noch einmal öffentlich verweigerten. Es ist nicht auszuschließen, dass andere Schüler von solch einer ablehnenden Stimmung im Vorfeld der Befragung beeinflusst wurden.

5 Feldarbeit

Verantwortlich für die Planung und Durchführung der beiden Erhebungen waren die Projektmitarbeiter Lars Leszczensky und Sebastian Pink. Die Befragungen für die erste Welle fanden im April und Mai 2013 statt, die Befragungen für die zweite Welle im Januar und Februar 2014. Die Feldorganisation der zweiten Erhebungswelle erfolgte weitgehend identisch zur ersten Welle, auf Besonderheiten gehen wir in den entsprechenden Unterabschnitten ein.

5.1 Terminlegung und Organisation der Befragungen

Terminfindung

Die Auswahl des Erhebungszeitraums für die erste Welle wurde durch zwei grundsätzliche Faktoren eingeschränkt. Erstens sollte die Befragung *während der Schulzeit* durchgeführt werden und konnte demnach nicht in die Schulferien fallen. Zweitens war unser *eigener Zeitplan* durch den Projektbeginn im Februar 2012 und die methodischen Vorarbeiten begrenzt. Hinzukommend schränkte der angestrebte zeitliche Abstand von etwa neun Monaten die Terminplanung weiter ein.

Beide Faktoren kombinierend bot sich für die Erhebung der ersten Welle der Zeitraum April/Mai 2013 an. Die Terminabsprachen mit den Schulen erfolgten telefonisch. Zudem gelang es uns in der Regel, die Befragungen so zu koordinieren, dass wir zwei nicht zu weit voneinander entfernte Schulen an aufeinanderfolgenden Tagen befragen konnten.

In der ersten Welle musste in zwei Fällen ein vereinbarter Termin nachträglich geändert werden. In einem Fall mussten wir den Termin für eine gesamte Schule nachträglich verschieben, da eine der zu befragenden Klassen ihre Klassenfahrt in die für die Befragung angesetzte Woche verschoben hatte. Im zweiten Fall mussten wir eine einzelne Klasse einer Schule an einem gesonderten Tag befragen, da die Klassenlehrerin trotz des angekündigten Befragungstermins eine Schularbeit auf den vereinbarten Termin gelegt hatte. Diese Klasse befragten wir daher einzeln am auf den vereinbarten Termin folgenden Tag.

Die Erhebung der zweiten Welle fand innerhalb von drei Wochen zwischen Ende Januar und Anfang Februar 2014 statt. Diesen Zeitraum hatten wir mit den Schulen bereits nach Abschluss der ersten Befragung festgehalten, so dass die Terminfindung und Kontaktierung unproblematisch abliefen. Die Klassenlehrerin einer zu befragenden Klasse informierte uns allerdings einige Tage vor der Befragung, dass einige ihrer Schüler am vereinbarten Befragungstag aufgrund eines Praktikums nicht in der Schule seien. Diese Schüler befragten wir etwa zwei Wochen später gesondert.

Informationspakete und Anschreiben

Drei bis vier Wochen vor der Befragung schickten wir ein Informationspaket an die teilnehmenden Schulen. Diese Zeitspanne wählten wir, um den Schulen und insbesondere den Klassenlehrern und Schülern genügend Zeit zu lassen, um die Eltern genehmigungen einzuholen. Im Schulpaket befanden sich Umschläge für die Schulleiter, etwaige Kontaktpersonen und die jeweiligen Klassenlehrer.

Die Umschläge für die *Schulleiter* enthielten ein erneutes Anschreiben, in dem wir uns noch einmal für die Zusage bedankten und das Vorgehen am Tag der Befragung genauer beschrieben. Zudem erhielten die Schulleiter eine Anleitung und Vorlage für das Erstellen der für die Erfassung der Netzwerke benötigten Jahrganglisten (siehe Anhang). Außerdem kündigten wir einen erneuten Anruf kurz vor dem Befragungstermin an, um die letzten Details zu klären. Neben dem Anschreiben erhielt die Schulleitung noch Ansichtsexemplare von den Dokumenten, die sich in den Umschlägen für die Klassenlehrer befanden: eine Kurzdarstellung der Studie, das Klassenlehreranschreiben, den Schülerflyer und die Eltern genehmigung. Falls wir nicht ausschließlich mit der Schulleitung in Kontakt standen, sondern eine andere *Kontaktperson* innerhalb der Schule hatten, erhielt diese einen eigenen Umschlag mit den gleichen Unterlagen wie die Schulleitung.

Da die *Klassenlehrer* unerlässlich für das Einholen der Elterngenehmigungen sind, personalisierten wir die Anschreiben für die Klassenlehrer. Auch hier erklärten wir den Ablauf der Befragung und baten die Lehrer insbesondere, ihre Schüler daran zu erinnern, die unterschriebenen Elterngenehmigungen fristgerecht mit in die Schule zu bringen. Wir holten die Elterngenehmigung im Vorfeld der Befragung der ersten Welle auch gleich für weitere Wellen ein, um den Aufwand sowohl für Lehrer und Eltern als auch für die Schüler selbst zu reduzieren. Eine entsprechende Anzahl auf gelbem Papier gedruckter Elterngenehmigungen legten wir dem Umschlag bei. Zusätzlich fügten wir einige Elterngenehmigungen bei, die neben dem deutschen Text rückseitig auch eine türkische oder russische Übersetzung enthielten.⁸ Wir baten die Lehrer darum, die Elterngenehmigungen entsprechend an die Schüler auszuteilen und deren Bedeutung klarzustellen. Außerdem erhielten die Lehrer eine Kurzdarstellung der Studie mit den wichtigsten Punkten, die sie bei der Darstellung der Studie unterstützen sollte.

Die *Schüler* erhielten schließlich neben den über die Klassenlehrer ausgeteilten Elterngenehmigungen einen auf grünem Papier gedruckten eigenen Flyer, in dem die Studie kurz erklärt wurde. In diesem wurde betont, wie wichtig es sei, dass sich alle Schüler an der Befragung beteiligten und dass alle Teilnehmer eine Aufwandsentschädigung von 5 € erhielten.

Ähnlich wie bei der ersten Welle schickten wir auch bei der zweiten Welle jeweils zwei bis drei Wochen vor der Befragung ein Informationspaket an die teilnehmenden Schulen. Da die Elterngenehmigung der in der ersten Welle teilnehmenden Schüler auch für weitere Befragungen gültig ist, legten wir dieses Mal weniger Elterngenehmigungen bei. Wir baten die Klassenlehrer, diese Genehmigungen an diejenigen Schüler zu verteilen, die bei der ersten Befragung keine Elterngenehmigung abgegeben hatten oder die neu in die Klasse gekommen waren. Dieser Bitte kamen die Lehrer mehrheitlich nach, so dass einige Schüler in der zweiten Welle erstmalig befragt werden konnten.

Bezüglich der Informationspakete gab es in der zweiten Welle zwei Sonderfälle. Zum einen hatte eine Klasse die erste Befragung aus uns nicht bekannten Gründen gesammelt verweigert. Wir schrieben die beiden Klassenlehrer dieser Klasse erneut an und baten sie, diese Entscheidung zu überdenken. Ein Teil der Schüler der Klasse nahm daraufhin an der zweiten Welle teil. Zum anderen kamen im Vergleich zur ersten Welle drei neue Klassen in den zu befragenden Jahrgängen hinzu. Dies betraf Hauptschulen, in denen die Gründung neuer Klassen aufgrund der Aufnahme von aus höheren Schulformen wechselnden Schülern erforderlich war. Diese neuen Klassen erhielten ein an der ersten Befragung orientiertes Paket und eine entsprechend größere Anzahl von Elterngenehmigungen.

Telefonate

Etwa eine Woche vor dem vereinbarten Befragungstermin riefen wir noch einmal in den Schulen an. Dies diente dazu, die Erstellung der Jahrgangslisten und die Vorbereitung der Befragung sicherzustellen. Die Anrufe erwiesen sich als sehr sinnvoll, da wir so einige Probleme bereits im Vorfeld identifizieren und lösen konnten. Eine Schule teilte uns etwa eine Woche vor der angesetzten Befragung am Telefon mit, dass eine Klasse in diesem Zeitraum verreist sei, so dass wir kurzfristig einen neuen Termin vereinbaren konnten. Die Kontaktperson einer anderen Schule teilte uns beim Anruf mit, das Paket noch gar nicht geöffnet zu haben, sich nunmehr aber umgehend darum zu kümmern. Diese Beispiele zeigen, dass Anrufe kurz vor der Erhebung hilfreich sind, um einen möglichst reibungslosen Ablauf der Erhebung zu gewährleisten.

⁸ Wir fügten türkische und russische Übersetzungen bei, da diese beiden Gruppen die häufigsten Migrantengruppen in Nordrhein-Westfalen sind. Aufgrund der hohen ethnischen Vielfalt in den Klassenräumen war es nicht praktikabel, allen Schülern Elterngenehmigungen in der Landessprache ihrer Eltern oder Großeltern auszuhändigen.

5.2 Incentivierung und Panelpflege

Incentivierung

Wir ließen den teilnehmenden Schülern eine Aufwandsentschädigung zukommen, um den Anreiz für die Teilnahme und somit die Teilnahmebereitschaft auf Schülerebene zu erhöhen. Wir schlugen den teilnehmenden Schulen vor, jedem teilnehmenden Schüler 5 € auszuzahlen. Da einige Schulen eine Auszahlung entsprechend dem Betrag pro teilnehmendem Schüler in die Klassenkasse wünschten, verwendeten wir auch diese kollektive Form der Incentivierung, sofern die Schule dies wünschte. Für die Teilnahme an der zweiten Welle zahlten wir erneut einen Betrag von 5 € je Teilnehmer.

In der ersten Welle entschied sich nur eine der neun teilnehmenden Schulen im Vorfeld für kollektive Incentivierung. Allerdings entschieden sich zwei von den acht Schulen, mit denen wir die individuelle Form der Incentivierung vereinbart hatten, am Morgen der Befragung um. Dies wurde damit begründet, dass sich die Schüler nicht daran gewöhnen sollten, ihre Teilnahme nur für Geld zu gewährleisten. Da die Änderung der Incentivierung explizit von den Schulleitern gewünscht wurde, kamen wir dem Wunsch in beiden Fällen nach. In der zweiten Welle erhielten die Schüler den Betrag in sechs von neun Schulen selbst, in den anderen drei Schulen wurde das Geld auf Wunsch der Schulleitung wie in der ersten Welle in die Klassenkasse eingezahlt.

Die Verwendung der Incentives hat die Teilnahmebereitschaft nach Einschätzung des Projektteams deutlich erhöht. Zum einen war der finanzielle Aspekt der Befragung vielen Schülern offenkundig wichtig. Dies äußerte sich etwa dadurch, dass Schüler sowohl vor der Befragung auf dem Pausenhof als auch während der Vorstellung der Studie und nach der Befragung explizit nach den 5 € fragten. Zum anderen erhielten wir seitens der Lehrer häufig die Rückmeldung, dass das Einholen der Elterngenehmigungen für unsere Studie deutlich weniger Zeit in Anspruch genommen hätte als bei schulinternen Dokumenten, die eine Unterschrift der Eltern benötigen.

Panelpflege

Um uns bei den Schulen für die Zusammenarbeit zu bedanken und das Interesse an der Befragung aufrecht zu erhalten, schickten wir den Schulleitern und Kontaktpersonen zwei Wochen vor den Sommerferien ein *Dankeschreiben*. In diesem Schreiben informierten wir die Schulen zugleich über den Fortgang des Projektes, die gesamte Ausschöpfung, die Ausschöpfung ihrer Schule sowie den angestrebten Befragungstermin für die zweite Welle.

Zudem erstellten wir auf Basis der Daten der ersten Welle eine *Informationsbroschüre*, die wir den Schulleitern, Klassenlehrern und Kontaktpersonen im Rahmen der zweiten Welle vor Ort überreichten. In dieser Broschüre dankten wir den entsprechenden Personen nochmals für ihre Unterstützung und präsentierten einige ausgewählte deskriptive Befunde der ersten Befragung. In einigen Schulen erhielten auch interessierte Schüler oder andere Lehrer auf Anfrage ein Exemplar der Broschüre. Ebenso erhielten einige Klassenlehrer ein zusätzliches Exemplar, das sie bei Bedarf Eltern der Schüler zeigen konnten.

5.3 Ablauf der Befragungen und Befragungssituation

Ablauf der Befragungen

Alle Befragungen wurden von Lars Leszczensky und/oder Sebastian Pink mit Hilfe von je Welle insgesamt acht studentischen Hilfskräften selbst durchgeführt.⁹ Für die Befragung einer Schule reisten hierzu jeweils ein Mitarbeiter sowie in der Regel vier studentische Hilfskräfte an. Die Befragung einer Klasse wurde von jeweils einem Projektmitarbeiter oder einer studentischen Hilfskraft geleitet, so dass bis zu fünf Klassen parallel an der Befragung teilnehmen konnten. Wenn weniger als fünf Klassen gleichzeitig teilnahmen, befragten zwei Personen gemein-

⁹ Die Interviewerschulung erfolgte vor den einzelnen Befragungen. Hierzu erläuterten die wissenschaftlichen Mitarbeiter den studentischen Hilfskräften den Fragebogen sowie den Ablauf der Befragung. Knapp die Hälfte der eingesetzten studentischen Hilfskräfte war zudem bereits beim Instrumententest und beim finalen Pretest beteiligt und mit dem Vorgehen entsprechend vertraut.

sam eine Klasse. Dies war in knapp einem Fünftel der Klassen der Fall. Der allgemeine Ablauf der Befragung entsprach im Wesentlichen dem im Instrumenten- und Pretest bewährten Vorgehen.

Für die Befragung standen zwei Schulstunden inklusive Fünfminutenpause zur Verfügung. Eine Schulstunde dauerte in den meisten Schulen 45 Minuten, lediglich in einer Schule hingegen 60 Minuten. Für die Befragung standen demnach in allen Klassen mindestens 95 Minuten zur Verfügung. In den Klassen stellten die Interviewer zunächst sich selbst und die Studie noch einmal in kurzen Worten vor. Nachdem die Interviewer den Fragebogen gemeinsam mit den Lehrern ausgeteilt hatten, wiesen sie die Schüler mit Hilfe einer standardisierten Interviewereinführung in den Fragebogen ein und erläuterten insbesondere die Verwendung der Jahrganglisten für die Netzwerkfragen. Dies dauerte bei der ersten Erhebung je nach Klasse und Schulform sowie der Anzahl der von Schülern gestellten Fragen bis zu 20, im Mittel knapp 13 Minuten. Nach dieser kollektiven Einführung begannen die Schüler, den Fragebogen individuell zu bearbeiten. Die Interviewer standen den Schülern dabei über die gesamte Dauer der Befragung für individuelle Fragen zur Verfügung. Die Abgabe des Fragebogens erfolgte auf Meldung nach Beendigung des Fragebogens. Die Interviewer wiesen die Schüler darauf hin, die Jahrganglisten aus den Fragebögen zu entfernen. Die Jahrganglisten wurden vor Ort nach Ablauf der Befragung vernichtet.

Befragungssituation

Die Eindrücke der Befragungssituation wurden mittels eines standardisierten Interviewerfragebogens erfasst, in dem wesentliche Merkmale der Befragungssituation festgehalten wurden. Diesen füllten alle Interviewer während oder unmittelbar im Anschluss an die Befragung aus. Zwischen den beiden Erhebungswellen wurden dabei keine nennenswerten Unterschiede festgestellt. Die nachfolgenden Werte beziehen sich auf die erste Welle.

Alles in allem bewerteten die Interviewer den Ablauf der ersten Befragung in knapp zwei Drittel der Klassen als sehr gut und in weiteren 29 % als gut. Lediglich in 6 % der Klassen wurde die Befragung als eher schlecht eingeschätzt. Bezüglich der Gesamteinschätzung gibt es keine Unterschiede nach Jahrgangsstufe oder Schulform.

Die Befragungssituation unterschied sich aus einer Reihe von Gründen zwischen den Schulen und Klassen. Die Anzahl teilnehmender Schüler variierte etwa aufgrund unterschiedlicher Klassengrößen und Teilnahmequoten erheblich zwischen den Schulen und Klassen. So waren bei manchen Befragungen mehr als 30, bei anderen hingegen weniger als 10 Schüler anwesend. Nichtteilnehmende Schüler verließen den Befragungsraum entweder vor Beginn der Befragung oder beschäftigten sich in Stillarbeit auf ihrem Platz. Je mehr Schüler anwesend waren, desto schwieriger war, ceteris paribus, die Befragung. Auch die Atmosphäre während der Befragung war in den Klassen und Schulen sehr unterschiedlich. So gab es etwa in einigen Schulen „Problemklassen“, die uns bereits im Vorfeld von den Lehrern als solche beschrieben wurden. Die Arbeitsweise der Schüler wurde ferner davon beeinflusst, ob ein oder mehrere Lehrer anwesend waren. Die meisten Schüler füllten den Fragebogen konzentrierter und ruhiger aus, wenn (mindestens) eine Lehrkraft anwesend war. Dies war in mehr als drei Viertel der Klassen der Fall.

Insgesamt arbeiteten die Schüler nach Einschätzung der Interviewer in mehr als der Hälfte der Klassen sehr ruhig. Lediglich 8 % der Klassen wurden indes als eher unruhig und nur zwei Klassen als überhaupt nicht ruhig bewertet. Zudem arbeiteten fast zwei Drittel der Realschüler, aber nur etwas mehr als die Hälfte der Gesamtschüler und lediglich ein gutes Drittel der Hauptschüler sehr ruhig. Tendenziell gab es in den meisten Klassen nach etwa 20 bis 30 Minuten eine spürbar abnehmende Konzentration und eine damit einhergehend zunehmende Unruhe.

In der zweiten Welle erinnerten sich viele Schüler noch an die erste Befragung. In den meisten Klassen wurden die Interviewer wohlwollend empfangen. Die Interviewereinführung nahm weniger Zeit in Anspruch als bei der ersten Welle, da die Schüler reifer als bei der ersten Befragung waren und den Ablauf der Befragung zumindest teilweise noch erinnerten. Insgesamt fiel den Interviewern auf, dass die Schüler den Fragebogen bei der zweiten Befragung schneller und problemloser ausfüllten als bei der ersten Befragung. Dies führen wir sowohl auf ein mit zunehmendem Alter besseres Verständnis als auch die durch die erste Befragung gewonnene Erfahrung zurück.

In einer Schule war eine zu befragende Klasse zum vereinbarten Befragungszeitpunkt bereits nicht mehr in der Schule. Es war nicht möglich, diese Klasse am darauffolgenden Tag zu befragen, da für diesen Tag eine Befragung in einer anderen Schule vereinbart war. Aus diesem Grund erläuterte der Projektmitarbeiter dem Klassenlehrer vor Ort den Ablauf der Befragung, so dass dieser die Befragung am darauffolgenden Schultag eigenständig in seiner Klasse durchführen konnte. Der Klassenlehrer war mit den Details der Befragung bereits aus der ersten Welle vertraut und machte nach Eindruck des Projektmitarbeiters einen engagierten und zuverlässigen Eindruck. Die ausgefüllten Fragebögen wurden uns zeitnah zugesandt und wiesen keine Auffälligkeiten in Bezug auf die Netzwerkfragen und die Anteile an fehlenden Werten auf.

6 Dateneingabe und -aufbereitung

Dateneingabe

Die Erfassung der Fragebögen erfolgte computergestützt mit Hilfe der Open Source Software *quexf*.¹⁰ In diesem Prozess schnitten Hilfskräfte die Fragebögen auseinander, scannten sie ein und importierten sie in *quexf*, überprüften die automatisierten Erkennungen des Programms und nahmen gegebenenfalls Änderungen vor. Von diesem Vorgehen profitierten wir vor allem zeitlich in zweierlei Hinsicht. Erstens konnten wir im Vergleich zu einer ausschließlich menschlichen Erfassung auf die zweite gemeinhin übliche Kontrollfassung verzichten, da unsere menschliche Sichtung in diesem Sinne bereits die Kontrolle darstellt, indem sie die vorangegangene maschinelle Erfassung prüft. Um die Fehleranfälligkeit unseres Vorgehens dennoch abschätzen zu können, testeten wir anhand einer gesonderten Erfassung mit einer Stichprobe von 50 Bögen nochmals explizit auf Abweichungen. Insgesamt identifizierten wir auf Zellbasis, d. h. fallweiser Variablenausprägung, eine Abweichung von lediglich 0,2 %. Diese geringe Zahl lag deutlich unterhalb unserer vorab festgesetzten, konservativen Toleranzgrenze von 0,5 %. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Kombination von maschineller und menschlicher Datenerfassung die Fehleranfälligkeit derselben enorm reduziert und somit die Qualität der Datenerfassung erhöht. Zweitens nahm die Erfassung der knapp 1.700 Fragebögen der ersten Welle weniger als drei Monate in Anspruch, wobei der Beginn der Erfassung noch in der Feldphase und das Ende innerhalb der Prüfungsphase studentischer Hilfskräfte lagen. Im Schnitt dauerte die vollständige Erfassung aller Bögen einer Schule etwa zwei Wochen, wobei die Hilfskräfte simultan mehrere Schulen erfassten.

Datenaufbereitung

Die Aufbereitung der Daten erfolgte syntaxbasiert mit *Stata* und begann unmittelbar nach der Feldphase, da zu diesem Zeitpunkt bereits genügend Daten vorlagen, um die Syntax schreiben zu können. Die Aufbereitung erfolgte maßgeblich in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurden die erfassten Daten (csv-Dateien auf Klassenebene) in einen Datensatz integriert. In einem zweiten Schritt wurden die Daten editiert. Die Datenedition umfasste Konsistenz- und Logikchecks zur Sicherung der Datenqualität, das Zufügen von Variablen und Value Labels, die Kodierung aller offenen Angaben sowie das Zuspielden des Interviewerfragebogens, Informationen auf Klassenebene und regionaler Charakteristika. Zudem wurden einige zentrale Variablen erstellt wie zum Beispiel die ethnische Herkunft oder die Migrationsgeneration, wobei wir uns an dem entsprechenden Vorschlag von Dollmann et al. (2014) orientierten. Veränderungen der Rohdaten unsererseits sind dabei stets mit speziellen Missingcodes gekennzeichnet.

Um die Aufbereitung und Exploration der Netzwerkdaten zu erleichtern, wurden innerhalb des Projektes zwei *Stata-ados* programmiert, die per *Statistical Software Components (SSC)* verfügbar sind.¹¹ *Npinfo* vereinfacht die Aufbereitung von Netzwerkdaten in *Stata* (Pink 2014); *d3network* ermöglicht die visuelle Exploration von Netzwerken im Browser (Pink und Vogel 2014).

Für die zweite Erhebungswelle konnte auf die für die erste Welle angelegten Verfahrensweisen zurückgegriffen werden, so dass die Aufbereitung der Daten entsprechend einfach und zeitnah verlief. Darüber hinaus ermöglicht-

¹⁰ Für Informationen zu *quexf* siehe <http://quexf.sourceforge.net>.

¹¹ Zur Installation der Ados kann in der *Stata*-Kommandozeile z. B. `ssc install d3network` eingegeben werden.

te es die wiederholte Erfassung zeitkonstanter Merkmale wie der ethnischen Herkunft, die Anzahl fehlender Werte zu verringern und unklare Fälle aufzuklären. Neben separaten Datensätzen für beide Wellen wurde ein Längsschnittdatensatz erstellt, der beide Wellen enthält.

Die erhobenen Daten werden im Rahmen der Projektziele durch die Projektmitarbeiter ausgewertet. Die aufbereiteten Daten werden überdies nach Projektende dem Datenarchiv der GESIS übergeben, so dass sie auch von anderen Wissenschaftlern zu Forschungszwecken genutzt werden können. Um den Zugang zu den Daten zu erleichtern, sollen zudem eine Analysesyntax und ein Datenmanual erstellt werden.

7 Zusammenfassung

Im Rahmen des durch die DFG finanzierten Projektes *Freundschaft und Identität in der Schule* wurde ein Panel an neun Haupt-, Real- und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen aufgebaut. Pro Schule wurden jeweils alle Klassen der fünften, sechsten und siebten Jahrgangsstufe zu bislang zwei Zeitpunkten befragt. Insgesamt wurden dabei über 2.000 Schüler befragt. Beide Befragungen konnten in dem geplanten Befragungszeitraum abgeschlossen werden. Eine dritte Erhebung ist für November 2014 angesetzt.

Mit Hilfe der gesammelten Netzwerk-Paneldaten ist es in Deutschland erstmalig möglich, die Entstehung und den Wandel sozialer Netzwerke und ethnischer Identifikationen sowie insbesondere deren Wechselwirkungen empirisch zu untersuchen. Die Stärke der Daten liegt dabei zum einen in dem innerhalb des Projektes entwickelten und intensiv getesteten Messinstrument für ethnische Identifikationen, das mehrere Dimensionen ethnischer und nationaler Identität von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft präzise erfasst. Zum anderen bieten die erhobenen Netzwerk-Paneldaten eine Reihe weiterer Vorteile, insbesondere bezüglich der wiederholten Messung sozialer Netzwerke sowie ethnischer Identifikationen und anderer wichtiger individueller Merkmale für alle relevanten Akteure. Dies ermöglicht es, nicht nur die Entstehung und den Wandel von Freundschaftsnetzwerken und ethnischen Identifikationen zu analysieren, sondern insbesondere auch deren wechselseitige Beeinflussung. In Kombination mit einem auf Identität und Netzwerke zugeschnittenen und hinreichend breit gefächerten Fragebogen macht dies die Projektdaten nicht nur für Netzwerk- und Identitätsforscher, sondern auch Migrationsforscher im Allgemeinen interessant, denen die Daten nach Projektabschluss via GESIS-Datenarchiv zur Verfügung stehen werden.

8 Projektbezogene Publikationen

Messinstrument für ethnische Identifikationen

Leszczensky, L. und Gräbs Santiago, A. (2014a), *Die Messung ethnischer und nationaler Identität von Kindern und Jugendlichen*, MZES Working Paper Nr. 155, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

— (2014b), „Ethnische und nationale Identität von Kindern und Jugendlichen“, in: Danner, D. und Glöckner-Rist, A. (Hg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*, im Erscheinen.

Software

Pink, S., 2014: *npinfo*. *Stata-Befehl zur Erstellung von Netzwerkstrukturen*, verfügbar via Statistical Software Components unter <http://fmwww.bc.edu/RePEc/bocode/n/>.

Pink, S. und Vogel, S. (2014): *d3network*. *Stata-Befehl zur Visualisierung von Netzwerken im Browser unter Verwendung von Javascript und JSON*, verfügbar via Statistical Software Components unter <http://fmwww.bc.edu/RePEc/bocode/d/>.

Literatur

- Ashmore, R. D., Deaux, K. und McLaughlin-Volpe, T. (2004), „An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality“, *Psychological Bulletin* 130, 80-114.
- Baerveldt, C., van Duijn, M. A., Vermeij, L. und van Hemert, D. A. (2004), „Ethnic boundaries and personal Choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks“, *Social Networks* 26, 55-74.
- Beier, H., Schulz, S. und Kroneberg, C. (2014), *Freundschaft und Gewalt im Jugendalter. Feldbericht der ersten Erhebungswelle (Technical Report)*, MZES Working Paper Nr. 158, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Berndt, T., Hawkins, J. und Hoyle, S. (1986), „Changes in friendship during a school year: effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends“, *Child Development*, 1284-1297.
- Bicer, E. und Windzio, M. (2014), „Soziale Integration durch Kanten zwischen Knoten. Methoden und Daten in der netzwerkanalytischen Integrationsforschung“, in: Bicer, E., Windzio, M. und Wingens, M. (Hg.), *Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext*, Springer VS, 75-99.
- Bicer, E., Windzio, M. und Wingens, M. (2014), *Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext*, Springer VS.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. und von Maurice, J. (2011), Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Special Issue* 14.
- Burk, W. J., Steglich, C. E. und Snijders, T. A. (2007), „Beyond dynamic interdependence: actor-oriented models for co-evolving social networks and individual behavior“, *International Journal of Behavioral Development* 31, 397-404.
- Chan, A. und Poulin, F. (2007), „Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence“, *Merrill-Palmer Quarterly* 53, 578-602.
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F. und Wright, S. C. (2011), „Cross-group friendships and intergroup attitudes“, *Personality and Social Psychology Review* 15, 332-351.
- Diehl, C. und Schnell, R. (2006), „‘Reactive ethnicity’ or ‘assimilation’? Statements, arguments, and first empirical evidence for labor migrants in Germany“, *International Migration Review* 40, 786-816.
- Dollmann, J., Jacob, K. und Kalter, F. (2014), Examining the Diversity of Youth in Europe. A Classification of Generations and Ethnic Origins Using CILS4EU Data (Technical Report), MZES Working Paper Nr. 156, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Friemel, T. N. und Knecht, A. (2009), „Praktikable vs. tatsächliche Grenzen von sozialen Netzwerken. Eine Diskussion zur Validität von Schulklassen als komplette Netzwerke“, in: Häußling, R. (Hg.), *Grenzen von Netzwerken*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-32.
- Haug, S. (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.
- Huang, C. Y. und Stormshak, E. A. (2011), „A longitudinal examination of early adolescence ethnic identity trajectories“, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 17, 261-270.
- Huisman, M. und Steglich, C. (2008), „Treatment of non-response in longitudinal network studies“, *Social Networks* 30, 297-308.
- Kalter, F. (2006), „Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft“, *Zeitschrift für Soziologie* 35, 144-160.
- Kalter, F. und Granato, N. (2007), „Educational hurdles on the way to structural assimilation in Germany“, in: Heath, A. F. und Cheung, S. Y. (Hg.), *Unequal Chances: Ethnic Minorities in Western Labour Markets. Pro-*

- ceedings of the *British Academy*, Volume 137, Oxford: Oxford University Press for the British Academy, 271-319.
- Kalter, F., Granato, N. und Kristen, C. (2007), „Disentangling recent trends of the second generation’s structural assimilation in Germany“, in: Scherer, S., Pollak, R., Otte, G. und Gangl, M. (Hg.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, Frankfurt a. M./New York: Campus, 214-245.
- Kalter, F., Heath, A. F., Hewstone, M., Jonsson, J. O., Kalmijn, M., Kogan, I. und van Tubergen, F. (2014), *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU) – Full Version. Data file for on-site use*, GESIS Data Archive, Cologne, ZA5353 Data file Version 1.1.0, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.1.0, im Erscheinen.
- Kiang, L., Witkow, M., Baldelomar, O. und Fuligni, A. (2010), „Change in ethnic identity across the high school years among adolescents with Latin American, Asian, and European backgrounds“, *Journal of Youth and Adolescence* 39, 683-693.
- Kristen, C. (2002), „Hauptschule, Realschule oder Gymnasium?“, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54, 534-552.
- Kristen, C. und Dollmann, J. (2010), „Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang“, in: Becker, B. und Reimer, D. (Hg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 117-144.
- Laumann, E. O., Marsden, P. V. und Prensky, D. (1992), „The boundary specification problem in network analysis“, in: Freeman, L. C., White, D. R. und Romney, A. K (Hg.), *Research Methods in Social Network Analysis*, New Jersey: Transaction Publishers, 61-87.
- Leszczensky, L. (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.
- Leszczensky, L. und Gräbs Santiago, A. (2014a), *Die Messung ethnischer und nationaler Identität von Kindern und Jugendlichen*, MZES Working Paper Nr. 155, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- (2014b), „Ethnische und nationale Identität von Kindern und Jugendlichen“, in: Danner, D. und Glöckner-Rist, A. (Hg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*, doi: 10.6102/zisXXX, im Erscheinen.
- Martinovic, B., van Tubergen, F. und Maas, I. (2009), „Dynamics of interethnic contact: a panel study of immigrants in the Netherlands“, *European Sociological Review* 25, 303-318.
- Meeus, W. (2011), „The study of adolescent identity formation 2000-2010: a review of longitudinal research“, *Journal of Research on Adolescence* 21, 75-94.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P. und Liebkind, K. (2006), „The acculturation experience: attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth“, in: Berry, J. W. (Hg.), *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 71-116.
- Phinney, J. S. und Ong, A. D. (2007), „Conceptualization and measurement of ethnic identity: current status and future directions“, *Journal of Counseling Psychology* 54, 271-281.
- Porst, R. (2009), *Fragebogen – Ein Arbeitsbuch*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Presser, S., Couper, M. P., Lessler, J. T., Martin, E., Martin, J., Rothgeb, J. M. und Singer, E. (2004), „Methods for Testing and Evaluating Survey Questions“, *Public Opinion Quarterly American Association for Public Opinion Research* 68, 109-130.
- Prüfer, P. und Rexroth, M. (2005), *Kognitive Interviews*, ZUMA How-to-Reihe 15, 1-21.
- Quintana, S. M. (1999), „Children’s developmental understanding of ethnicity and race“, *Applied and Preventive Psychology* 7, 27-45.

- (2007), „Racial and ethnic identity: developmental perspectives and research“, *Journal of Counselling Psychology* 54, 259-270.
- Riedel, S. (2014), „Was bin ich? Qualitative Befunde zur Identifikation Türkischstämmiger in Deutschland“, in: Kreiser, K., Motika, R., Steinbach, U., Joppien, C. und Schulz, L. (Hg.), *Junge Perspektiven der Türkeiforschung in Deutschland*, Band 1, Springer VS, 181-202.
- Schnell, R. (2012), *Survey-Interviews: Methoden standardisierter Befragungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Segeritz, M., Walter, O. und Stanat, P. (2010), „Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?“, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, 113-138.
- Simon, B. und Ruhs, D. (2008), „Identity and politicization among Turkish migrants in Germany: the role of dual identification“, *Journal of Personality and Social Psychology* 95, 1354-1366.
- Snijders, T. A., Van de Bunt, G. G. und Steglich, C. E. (2010), „Introduction to stochastic actor-based models for network dynamics“, *Social Networks* 32, 44-60.
- Stark, T. H. und Flache, A. (2012), „The double edge of common interest: ethnic segregation as an unintended by product of opinion homophily“, *Sociology of Education* 85, 179-199.
- Stark, T. H., Flache, A. und Veenstra, R. (2013), „Generalization of positive and negative attitudes toward individuals to outgroup attitudes“, *Personality and Social Psychology Bulletin* 39, 608-622.
- Valente, T. W., Fujimoto, K., Unger, J. B., Soto, D. W. und Meeker, D. (2013), „Variations in network boundary and type: a study of adolescent peer influences“, *Social Networks*, im Erscheinen.
- Verkuyten, M. und Martinovic, B. (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.
- Willis, G. B. (1999), *Cognitive Interviewing. A "How To" Guide*, Research Triangle Institute.
- Wimmer, A. und Lewis, K. (2010), „Beyond and below racial homophily. ERG models of friendship networks documented on Facebook“, *American Journal of Sociology* 116, 583-642.
- Windzio, M. (2012), „Ethnische Segregation in Freundschaftsnetzwerken – Unit-Non-Response und Imputation in einer Befragung von Schulklassen“, in: Henning, M. und Stegbauer, C. (Hg.), *Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung*, Springer VS, 75-94.

Anhang

Abbildung A1: Vorlage für die Erstellung der Jahrgangsliste

Liste aller Schüler der Klasse		
5 A		
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		

Liste aller Schüler der Klasse		
5 B		
Nummer	Vorname	Nachname
201		
202		
203		
204		
205		
206		
207		
208		
209		
210		
211		
212		
213		
214		
215		
216		
217		
218		
219		
220		
221		
222		
223		
224		
225		
226		
227		

Liste aller Schüler der Klasse		
5 C		
Nummer	Vorname	Nachname
301		
302		
303		
304		
305		
306		
307		
308		
309		
310		
311		
312		
313		
314		
315		
316		
317		
318		
319		
320		
321		
322		
323		
324		
325		
326		
327		

Liste aller Schüler der Klasse		
5 D		
Nummer	Vorname	Nachname
401		
402		
403		
404		
405		
406		
407		
408		
409		
410		
411		
412		
413		
414		
415		
416		
417		
418		
419		
420		
421		
422		
423		
424		
425		
426		
427		