

# Das Nationale Bildungspanel: Längsschnittperspektiven für die Kindheits- und Jugendforschung

*Andrea Hopf, Thomas Bäumer, Ludwig Stecher*

## 1 Einleitung: Trend- und Panelstudien

Um Veränderungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen im Zeitverlauf zu untersuchen, ist die Forschung auf Längsschnittstudien angewiesen. Hierunter fallen sowohl so genannte *Trendstudien* als auch *Panelstudien*. Bei Trendanalysen werden zwei unabhängige Stichproben miteinander verglichen, die aus unterschiedlichen Geburtskohorten stammen und die in jeweils (annähernd) gleichem Lebensalter mithilfe vergleichbarer Erhebungsinstrumente untersucht werden (vgl. *Walper/Tippelt* 2010, S. 218). Prominente Beispiele für solche zeitvergleichenden Trendstudien sind im Bereich der Kindheits- bzw. Jugendforschung etwa die World-Vision-Studien (vgl. *Hurrelmann/Andresen* 2010) oder die Shell-Jugendstudien (vgl. *Zinnecker* 2001).

Trendstudien haben allerdings den Nachteil, dass sie *individuelle* Veränderungen der Befragten – etwa im Übergang von der Kindheit in die Jugend – nicht untersuchen können, da an den verschiedenen Erhebungswellen nicht dieselben Personen teilnehmen. Dies ist bei Panelstudien anders. Hier werden über einen bestimmten Zeitraum hinweg mehrfach dieselben Personen befragt. (Reine) Panelstudien haben jedoch den Nachteil, dass im Laufe des Erhebungszeitraums die Stichprobe ‚altert‘. Im Falle der Kindheits- und Jugendforschung heißt dies etwa, dass bei langfristig angelegten Panelstudien die ältesten Befragten in den Folge-Erhebungswellen u. U. die Jugendphase bereits verlassen haben und Aussagen über *die* Kindheits- und Jugendphase immer weniger zulässig sind, je weiter das Durchschnittsalter der Stichprobe ansteigt. Um diesen Nachteil auszugleichen, müssten bei Panelstudien sukzessive neue Startkohorten (im Ausgangsalter der ersten Erhebungswelle) nachgezogen werden. Ein solches Design – das so genannte Panel-Kohorten-Sequenz-Design – gilt als der Königsweg in der längsschnittlichen Forschung. Es verbindet die Vorteile von Trendanalysen mit den Vorteilen von Panelanalysen und gleicht die Nachteile des jeweils anderen Verfahrens aus.

Aufgrund des hohen zeitökonomischen, logistischen und finanziellen Aufwands, den ein solches Studiendesign bedeutet, ist es verständlich, dass entsprechend langfristig angelegte Studien nur sehr selten umgesetzt werden können. Zwei Ausnahmen bilden etwa das Sozioökonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin, oder das Nationale Bildungspanel (NEPS; vgl. *Blossfeld/Roßbach/von Maurice* 2011), das seit 2009 von einem deutschlandweiten Forschungsnetzwerk durchge-

führt und seit 2014 am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Bamberg koordiniert wird. Wenngleich beide Studien nicht primär mit Blick auf Fragen der Kindheits- und Jugendforschung angelegt sind, bieten sich in beiden Fällen zahlreiche Anknüpfungspunkte und Analysemöglichkeiten für die Kindheits- und Jugendforschung. Wir wollen dies im Folgenden an einem Beispiel für das NEPS zeigen.

## 2 *Extended Education* als Teil moderner Kindheit und Jugend

Dabei beziehen wir uns auf den Bereich der non-formalen Bildungssettings. Diese werden im NEPS vom Arbeitsbereich „Bildungsprozesse in lebenslaufspezifischen Lernumwelten“ untersucht (vgl. *Bäumer* u.a. 2011). Im Fokus steht, dass Kinder und Jugendliche im Laufe des Heranwachsens in eine Vielzahl verschiedener Lernumwelten außerhalb der Schule eingebunden sind. Diese Lernumwelten bieten verschiedenste Lerngelegenheiten, die nicht nur für das schulische Lernen oder den Übergang ins Berufsleben, sondern allgemein für die Aneignung kulturellen Kapitals und für den Aufbau förderlicher sozialer Netzwerke (vgl. *Olk* 2003) nützlich sein können. Wie etwa bereits *Zinnecker* (1991) in seinem Konzept des Bildungsmoratoriums zu Anfang der 1990er Jahre zeigte, wird die Teilnahme an diesen außerschulischen Lernumwelten mit Blick auf die Bildungskarriere der Heranwachsenden immer bedeutsamer. In der angloamerikanischen Forschung hat sich für diese außerschulischen (bzw. genauer: außerunterrichtlichen) Lernsettings, die trotz des flexiblen und individuellen Rahmens, den sie bieten, dennoch primär am Kompetenzerwerb orientiert sind, der Begriff *Extended Education* etabliert. In der Regel bauen die Angebote und Programme im Bereich der *Extended Education* auf den Interessen und Motiven der Kinder und Jugendlichen auf und können gerade deshalb einen starken positiven Bildungseffekt hervorrufen (vgl. *Stecher/Maschke* 2013). Neben einer Erweiterung kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten bieten diese Angebote und Programme zusätzlich Gelegenheit zum Erwerb bzw. Ausbau sozialer Kompetenzen wie beispielsweise Verantwortungsbereitschaft und Kritikfähigkeit, oder zum Aufbau von Lernmotivation und Kreativität sowie zur Entwicklung selbstregulierter Lernstrategien (vgl. *Kubesch* 2013).

## 3 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Anhand der Fragestellung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den Angeboten der *Extended Education* wollen wir im Folgenden das Potenzial des NEPS mit Blick auf längsschnittliche Auswertungsperspektiven für die Kindheits- und Jugendforschung vorstellen. Die Datenbasis für die quer- als auch längsschnittlichen Analysen bilden der Scientific Use File Version 2.0.0 der Startkohorte 3 (Klasse 5), der SUF 1.1.0 der Startkohorte 4 (Klasse 9) und der SUF 2.0.0 der Startkohorte 2 (Eltern von Kindergarten-Kindern) des Nationalen Bildungspanels (NEPS)<sup>1</sup>. Konkret beziehen wir uns im Folgenden auf das Befragungsmodul „Kurse“ aus dem (schriftlichen) Schülerfragebogen, welches jährlich erhobene Panelitems umfasst. Dieses Modul erfasst die Beteiligung hinsichtlich der Lernorte „Musikschule“, „Volkshochschule“ und „Jugendkunstschule“. Ab der dritten Welle des NEPS werden zusätzlich sonstige Kurse in Bezug auf Inhalte und Lernorte, ab der vierten Welle auch die Inhalte bei den drei vorgenannten Lernorten erfasst.<sup>2</sup> Folgende Fragestellungen sollen mit Hilfe dieser Fragebogenitems bearbeitet werden:

- (1) In welchem Umfang beteiligen sich Schülerinnen und Schüler der fünften Klassenstufe an außerschulischen Kursangeboten? Die Daten hierzu stammen aus der ersten Befragungswelle der Startkohorte 3 (*Querschnittperspektive*).
- (2) Einbezogen werden im Folgenden auch Daten aus der zweiten Befragungswelle der Startkohorte 3. Die Schülerinnen und Schüler befanden sich zu diesem Zeitpunkt in der sechsten Klassenstufe. Da es sich bei dem Modul „Kurse“ um Panelitems handelt, können hier (einjährige) individuelle Verläufe dokumentiert werden (*Panelperspektive*).
- (3) Das Modul „Kurse“ wurde ebenso in der zweiten schulischen Kohorte, der Startkohorte 4 (neunte Jahrgangsstufe), eingesetzt. Für die Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe wurden die gleichen Analysen wie unter Punkt 1 durchgeführt. Hieraus ergibt sich die Möglichkeit eines Kohortenvergleichs der Schülerinnen und Schüler der fünften und der neunten Klassenstufe (*Kohortenperspektive*). Für die Startkohorte 4 ist bislang nur der Datensatz der ersten Welle verfügbar.
- (4) Um schließlich die Kohortenanalysen zu vervollständigen, wird ein weiterer Vergleich mit jüngeren Kindern vorgenommen. Die dazu verwendete Startkohorte 2 unterscheidet sich allerdings in einigen Punkten von den vorgenannten Startkohorten: Die Daten stammen nun nicht von den Kindern selbst, sondern von deren Eltern. Diese wurden mittels computerunterstützter Telefoninterviews in Bezug auf ihre (durchschnittlich sechsjährigen) Kinder danach befragt, inwiefern diese bestimmte außerhäusliche Lerngelegenheiten wahrnehmen. Somit ergibt sich eine inhaltliche, aber keine direkt datenbezogene Vergleichbarkeit mit den beiden anderen Startkohorten. Die verwendeten Daten sind bereits veröffentlicht.

## 4 Ergebnisse

Im Folgenden werden wir die Befunde in der Reihenfolge der oben genannten Auswertungsperspektiven (in aller Kürze) vorstellen.

### 4.1 Die Querschnittperspektive

Bezüglich der drei erfassten Kursarten können zunächst folgende Verteilungen festgehalten werden: 28,9% ( $n = 1664$ ) der Schülerinnen und Schüler der fünften Klassenstufe in der Startkohorte 3 besuchen eine Musikschule, während ein Volkshochschulkurs nur von 3,1% ( $n = 179$ ) und ein Kurs an einer Jugendkunstschule nur von 2,8% ( $n = 161$ ) der Kinder besucht wird. Des Weiteren zeigt sich, dass 66,6% der Fünftklässler überhaupt keinen Kurs, 30,1% einen, 1,6% zwei und lediglich 0,5% alle drei Kursarten besuchen. Bei der Frage danach, welche Kinder Kurse besuchen und welche nicht, berücksichtigen wir im Folgenden lediglich den Besuch der Musikschule, da die beiden anderen Kursarten für verlässliche bivariate Aussagen zu selten genannt wurden.

Mit Blick auf das Geschlecht lässt sich eine Überrepräsentanz der Mädchen in der Musikschule feststellen ( $\chi^2 = 54,122$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ). Es besuchen 43,1% der Schülerinnen eine Musikschule, aber nur 25,1% der Schüler. Mädchen besuchen auch signifikant mehr verschiedene Kursarten ( $AM^3 = 0,399$ ) als Jungen ( $AM = 0,309$ ;  $t = 6,260$ ,  $df=5594$ ,  $p<.001$ ). Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind in der Musikschule deutlich überrepräsentiert, Förder- und Hauptschülerinnen und -schüler, aber auch Schülerinnen und Schü-

ler an Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind unterrepräsentiert ( $\text{Chi}^2 = 365,993$ ,  $\text{df}=6$ ,  $p<.001$ ). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten besuchen durchschnittlich auch die meisten Kursarten ( $\text{AM} = 0,473$ ), Förderschülerinnen und -schüler die wenigsten ( $\text{AM} = 0,137$ ;  $F_{6,5678} = 42,080$ ,  $p<.001$ ). Die Teilnahme an den verschiedenen Kursarten ist darüber hinaus auch vom kulturellen Kapital in der Familie abhängig. Nimmt man die Anzahl der Bücher als Indikator für das kulturelle Kapital in der Familie, so zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme mit zunehmendem kulturellem Kapital steigt. Die Korrelation zwischen der Anzahl der Bücher zu Hause und der Anzahl verschiedener besuchter Kurse beträgt  $r = .22$  ( $p<.001$ ).

Insgesamt können wir also auf der Basis der hier querschnittlich analysierten Daten zeigen, dass zum einen etwa ein Drittel der Fünftklässler einen Kurs im Bereich Musikschule, VHS oder Jugendkunstschule besucht, und zum anderen, dass die Wahrscheinlichkeit, einen solchen Kurs zu besuchen, von soziodemografischen Variablen wie dem Geschlecht, der besuchten Schulform oder dem kulturellen Kapital in der Familie abhängt.

## 4.2 Die Panelperspektive

Da zur Frage nach den Kursen bereits die Daten der zweiten Erhebungswelle der Startkohorte 3 vorliegen, lassen sich hier individuelle Veränderungen über ein Jahr nachzeichnen. Bezogen auf die Nutzung in der fünften und sechsten Klassenstufe lassen sich vier unterschiedliche Zeit-Zustände unterscheiden: Schülerinnen und Schüler können von der fünften zur sechsten Klasse bei einem Kursangebot bleiben, sie können es verlassen oder neu hinzukommen oder aber sie nutzen das Angebot zu beiden Zeitpunkten nicht. Es zeigt sich ein klarer Befund: Am deutlichsten überrepräsentiert sind die Schülerinnen und Schüler, die in der fünften Klasse bereits die Musikschule besuchten und dies auch in der sechsten Klasse weiterhin tun. Auch die Fälle, die zu keinem Zeitpunkt die Musikschule besuchten, sind überrepräsentiert. Deutlich unterrepräsentiert sind hingegen die „Wechsler und Wechslerinnen“, wobei absolut gesehen mehr Schülerinnen und Schüler zur Musikschule wechseln als diese verlassen. Etwas abgeschwächt gilt dieser Befund auch für die Volkshochschulen. Im Gesamtergebnis heißt dies: Hat man einmal mit einem Kursangebot begonnen, so bleibt man oftmals auch dabei.

Bei der Darstellung des Einflusses der Schülermerkmale beschränken wir uns wieder auf die Musikschule. Bezogen auf das Geschlecht zeigt sich eine Überrepräsentanz der Jungen bei den (dauerhaften) „Nicht-Nutzern“, während bei den Mädchen diejenigen, die durchgehend oder (später) ab der sechsten Klasse an Musikschulangeboten teilnehmen, überrepräsentiert sind ( $\text{Chi}^2 = 85,914$ ,  $\text{df}=3$ ,  $p<.001$ ). Auch der Effekt der Schulform ist hochsignifikant ( $\text{Chi}^2 = 294,628$ ,  $\text{df}=15$ ,  $p<.001$ ), wobei vor allem Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dem Musikschulbesuch dauerhaft treu bleiben. Darüber hinaus steigt mit zunehmendem kulturellem Kapital in der Familie (gemessen anhand der Zahl der Bücher) die Wahrscheinlichkeit, dauerhaft die Musikschule zu besuchen.

## 4.3 Die Kohortenperspektive

Die Analyse von Kohortenunterschieden ist durch den Vergleich zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe möglich. Mit Blick auf die besuchten Kursangebote fällt bei den Neuntklässlern eine Reduktion der Teilnahmequote im Vergleich zu den Fünftklässlern auf: Nur

noch 19,0% (n = 2682) besuchen eine Musikschule, 2,8% (n = 393) einen Volkshochschulkurs und 1,2% (n = 164) eine Jugendkunstschule. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die überhaupt kein Kursangebot nutzen, ist mit 78,1% deutlich höher als in der fünften Klassenstufe. 20,9% besuchen einen Kurs und nur 1,0% mehr als einen Kurs. Wenngleich wir also von der 5. auf die 6. Jahrgangsstufe von hoher Stabilität im Kursbesuch ausgehen dürfen, nimmt die Teilnahmebereitschaft in der späteren Jugendphase offensichtlich ab. Allerdings lässt sich die Frage, ob die Unterschiede zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe tatsächlich auf einen Kohortenunterschied oder auf altersbedingte (individuelle) Veränderungen zurückzuführen sind, erst beantworten, wenn die Fünftklässler tatsächlich selbst in der 9. Jahrgangsstufe sind.

Hinsichtlich der untersuchten Schülermerkmale lassen sich alle für die Klasse 5 mitgeteilten Befunde replizieren. Mädchen besuchen die Musikschule häufiger als Jungen ( $\chi^2 = 154,63$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ) und sie besuchen auch mehr unterschiedliche Kursangebote als Jungen ( $t = 12,971$ ,  $df=14138$ ,  $p<.001$ ). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern aller anderen Schulformen an der Musikschule überrepräsentiert ( $\chi^2 = 765,200$ ,  $df=4$ ,  $p<.001$ ) und besuchen auch mehr unterschiedliche Kursangebote ( $F_{4,14135} = 181,184$ ,  $p<.001$ ). Schließlich ist eine höhere Anzahl an Büchern zuhause mit dem Besuch einer Musikschule assoziiert ( $t = 28,817$ ,  $df=13272$ ,  $p<.001$ ), wie auch mit der Anzahl verschiedener besuchter Kurse ( $r = .24$ ).

Bei der Bearbeitung der letzten der vier Fragestellungen ist zu beachten, dass wir es hier mit einem gänzlich anderen Erhebungsdesign zu tun haben, was die Items selbst, die Befragungsperson und den Befragungsmodus betrifft. Eine Vergleichsmöglichkeit ergibt sich ausschließlich auf der inhaltlichen Ebene, da es ebenfalls um musische Aktivitäten geht. Allerdings kann in der Startkohorte 2 sehr viel unmittelbarer auf familiäre Hintergrundmerkmale zurückgegriffen werden, da sämtliche Daten durch die Befragung der Eltern erhoben werden.

Die Eltern wurden gefragt, ob ihr (durchschnittlich sechs Jahre altes) Kind an regelmäßigen musikalischen Aktivitäten außerhalb des häuslichen Umfelds teilnimmt. Für 31,8% der Sechsjährigen trifft dies zu. Es liegen also bereits in diesem jungen Alter vergleichbare Verhältnisse vor wie in den schulischen Kohorten. Und auch die Befunde mit Blick auf das Geschlecht und das kulturelle Kapital in der Familie sind sehr ähnlich. So nehmen häufiger Mädchen an musikalischen Aktivitäten teil als Jungen ( $\chi^2 = 26,241$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ) und die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind an solchen Aktivitäten teilnimmt, steigt mit dem kulturellen Kapital der Eltern (Korrelation:  $r = .28$ ).

Mit den zukünftigen Daten der Startkohorte 2 wird sich untersuchen lassen, ob sich diese Befunde und Zusammenhänge durch die Zeit der Grundschule hindurch erhalten, oder gegebenenfalls noch zunehmen.

## 5 Fazit

Im vorliegenden kurzen Beitrag wollten wir auf die längsschnittlichen Analysemöglichkeiten im NEPS hinweisen, die sich auch für Fragen der Kindheits- und Jugendforschung nutzen lassen. Am Beispiel außerschulischer Kursteilnahme (Extended Education) konnten wir zeigen, welches Potenzial für Längsschnittanalysen im NEPS vorhanden ist und welche Forschungsfragen mit den Daten des NEPS beantwortet werden können.

Das NEPS enthält neben den Fragen zur Extended Education noch eine Vielzahl weiterer inhaltlicher Bereiche, die für die Kindheits- und Jugendforschung von Interesse sind, wie etwa häusliche Lernumwelten, Sportbeteiligung von Kindern und Jugendlichen, die Nutzung von Praktika durch Heranwachsende sowie andere Themen. Die Daten des NEPS in dieser Hinsicht in den nächsten Jahren intensiv zu nutzen, halten wir für eines der spannendsten Abenteuer für die längsschnittlich orientierte Kindheits- und Jugendforschung.

## Anmerkungen

- 1 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Startkohorte 3 (Klasse 5), doi:10.5157/NEPS:SC3:2.0.0, Startkohorte 4 (Klasse 9), doi: 10.5157/NEPS:SC4:4.0.0 und Startkohorte 2 (Kindergarten), doi: 10.5157/NEPS:SC2:2.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem Deutschland-weitem Netzwerk weitergeführt.
- 2 Die Daten der dritten und vierten Erhebungswelle liegen derzeit noch nicht als Scientific Use File vor.
- 3 Arithmetisches Mittel der besuchten Kursarten.

## Literatur

- Bäumer, T./Preis, N./Roßbach, H.-G./Stecher, L./Klieme, E. (2011): Education processes in life-course-specific learning environments. In: Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Eds.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). – Wiesbaden, pp. 87-102.
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Eds.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, special issue, 14. – Wiesbaden.
- Hurrelmann, K./Andresen, S. (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt/Main.
- Kubesch, S. (2013): Förderung der Selbstregulation durch Förderung exekutiver Funktionen. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2013. Profile gestalten – Konzeptionsgestaltung in der Ganztagschule. – Schwalbach/Taunus, S. 58-67.
- Olk, T. (2003): Kindheit im Wandel. Eine neue Sicht auf Kindheit und Kinder und ihre Konsequenzen für die Kindheitsforschung. In: Prengel, A. (Hrsg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim/München, S. 103-121.
- Stecher, L./Maschke, S. (2013): Research on Extended Education in Germany. A General Model with All-Day Schooling and Private Tutoring as Two Examples. International Journal for Research on Extended Education, 1, 1, pp. 31-52.
- Walper, S./Tippelt, R. (2010): Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Aufl. – Wiesbaden, S. 205-244.
- Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim/ München, S. 9-24.
- Zinnecker, J. (2001): Fünf Jahrzehnte öffentliche Jugend-Befragung in Deutschland. Die Shell-Jugendstudien. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. – Opladen, S. 243-274.