

I **Bildungsrelevante Risiken**



Einführung

Marcus Hasselhorn, Sabine Andresen, Birgit Becker, Tanja Betz,
Marianne Leuzinger-Bohleber und Johanna Schmid

Internationale Studien wie PISA zeigen, dass im Laufe einer Schulkarriere fast 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus westlichen Ländern im Lesen und Schreiben, in Mathematik und den Naturwissenschaften nicht das Leistungsniveau erreichen, das notwendig ist, um an der heutigen wissensbasierten Gesellschaft effektiv teilzunehmen (OECD, 2010). Zu den drängenden Herausforderungen unseres Bildungswesens gehört es daher, unser Wissen über mögliche Risikofaktoren für ungünstige Bildungsergebnisse zu vertiefen. Während sich sozialwissenschaftliche Forschungsansätze in erster Linie auf Risikofaktoren konzentrieren, die außerhalb des Individuums liegen und diverse Kontextfaktoren berücksichtigen, fokussieren entwicklungspsychologische und neurokognitive Forschungsansätze primär auf individuelle Risiken, die als Merkmale des einzelnen Individuums charakterisierbar sind. Es fehlt jedoch an Forschung zum dynamischen Zusammenspiel internaler und externaler Faktoren für den Bildungserfolg von Kindern über die Zeit.

Seit der Gründung des IDeA-Zentrums in Frankfurt am Main führten intensive Diskussionen über bildungsrelevante Risiken bei Kindern dazu, pragmatisch zwei grundlegende, wenn auch nicht strikt unabhängige Dimensionen von Risikofaktoren zu unterscheiden, die komplex und vielfältig im Laufe der kindlichen Entwicklung interagieren und damit wichtig für den individuellen Bildungserfolg sind: die Dimension der *individuellen Merkmale* und die der *kontextuellen Merkmale*. Jede Dimension enthält verschiedene Elemente oder Faktoren, die das kindliche Verhalten in Bildungsinstitutionen simultan zu beeinflussen scheinen (vgl. Hasselhorn et al., 2015). Ziel der Beschäftigungen mit bildungsrelevanten Risikofaktoren im IDeA-Zentrum war es, das komplexe Zusammenspiel von individuellen und kontextuellen Faktoren und seine möglicherweise im Entwicklungsverlauf der Kinder sich verändernden Wirkungen besser zu verstehen. Einmal abgesehen von Unterschieden zwischen Ländern und Gesellschaftsformen fokussieren die Analysen am IDeA-Zentrum die in Abbildung I.1 skizzierten Risikomerkmale.

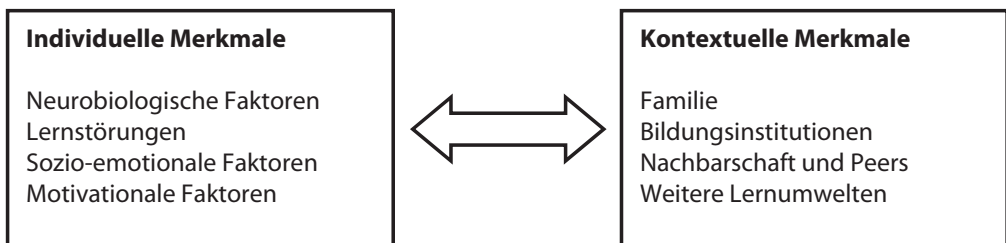


Abb. I.1: Schwerpunktmäßig am IDeA-Zentrum untersuchte Risikofaktoren

Risikofaktoren auf der Ebene individueller Merkmale

Die Betrachtung individueller Voraussetzungen und Merkmale von Bildungserfolg hat in der Psychologie eine lange Tradition. Mittlerweile unterscheidet man im Wesentlichen zwischen kognitiven, motivational-volitionalen und sozio-emotionalen Merkmalen (vgl. Hasselhorn & Gold, 2013). Zentrale kognitive Merkmale sind Intelligenz, selektive Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis, Vorwissen sowie die Nutzung und metakognitive Regulation von Strategien. Unter Zuhilfenahme einer Computeranalogie zur Beschreibung dieser drei Bereiche kognitiver Merkmale kann man von der Hardware (Intelligenz, selektive Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis), den Daten (Vorwissen) und der Software (Strategien) des individuellen Informationsverarbeitungssystems sprechen, das wiederum unter der Aufsicht einer zentralen Steuerinstanz (metakognitive Regulation) steht. Empirisch gut belegt sind mittlere bis starke statistische Zusammenhänge zwischen schulischen Leistungen und allen Bereichen kognitiver Merkmale (z. B. für Intelligenz: Naglieri & Bornstein, 2003; für Aufmerksamkeit: Duncan et al., 2007; für Arbeitsgedächtnis: Alloway & Alloway, 2010; für Vorwissen: Kuyper, van der Werf & Lubbers, 2000; für (meta-)kognitive Strategien: Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Auch die Qualität des individuellen Leistungsmotivsystems hat sich als eine entscheidende Vorbedingung erfolgreichen Lernens erwiesen. Sie lässt sich gut beschreiben über die Ausprägung von Erfolgsorientierung bzw. Misserfolgsängstlichkeit, den Attributionsstil oder das individuelle Fähigkeits-selbstkonzept (► Kap. 12). Die Forschung hat gezeigt, dass unabhängig von der gewählten Beschreibungsebene die Vorhersagekraft motivationaler Merkmale zur Erklärung von Bildungserfolg an die von kognitiven Merkmalen bekannte Größenordnung heranreicht

(z. B. Steinmayr & Spinath, 2009). Auch bei günstigen kognitiven und motivationalen Merkmalsausprägungen gelingt es einigen Kindern nicht, ihre angestrebten Lernziele zu erreichen. Grund hierfür ist häufig eine unzureichende volitionale Handlungskontrolle. Diese äußert sich beispielsweise in der mangelnden Fähigkeit zu effektivem Belohnungsaufschub, d. h. dem Verzicht auf eine sofortige kleine Belohnung zugunsten einer größeren, aber zeitlich später erfolgenden Belohnung (► Kap. 7, Exkurs). Viele Entscheidungen im Alltag von Kindern sind beeinflusst von Merkmalen der volitionalen Handlungskontrolle wie der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub. Höhere volitionale Selbstkontrollfähigkeiten gehen nachweislich mit positiven Entwicklungsausgängen einher, darunter auch schulische Leistungen (z. B. Neubauer, Gawrilow & Hasselhorn, 2012).

Schließlich tragen auch sozio-emotionale Merkmale zum individuellen Bildungserfolg bei. Die Entstehung vieler sozio-emotionaler Merkmale ist eng verknüpft mit den individuellen Umgebungsbedingungen (Familienmitglieder, soziale und gesellschaftliche Bedingungen). Was die frühesten Wurzeln der sozio-emotionalen Entwicklung betrifft, müssen verschiedene Bereiche berücksichtigt werden: Frühe Affektregulierung wie soziale Biofeedback-Prozesse in der elterlichen Emotionsspiegelung (Fonagy, 2007), die Entwicklung der Selbst- und Objektrepräsentanzen (Stern, 2010), Bindung (Cassidy & Shaver, 2008) und die Fähigkeit aggressive destruktive Impulse zu mentalisieren und zu integrieren (Twemlow, Fonagy, Sacco, Vernberg & Malcom, 2011). Auch der Einfluss psychischer Erkrankungen der Eltern und traumatischer Erfahrungen (in Bezug auf Gewalt, Missbrauch und emotionale Vernachlässigung) sind als Risikofaktoren für Bildungserfolg zu berücksichtigen (Leuzinger-Bohleber, 2009; ► Kap. 5).

Eine Reihe dieser individuellen Risikofaktoren wurden und werden im IDeA-Zentrum untersucht. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage, inwiefern individuelle kognitive Beschränkungen dafür verantwortlich sind, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der Kinder eines Jahrganges massive Lernstörungen entwickeln. Einen Einblick in die entsprechenden Phänomene und auslösenden individuellen Verarbeitungsbegrenztheiten bieten dazu die Ausführungen in Kapitel 3 dieses ersten Abschnitts des vorliegenden Bandes. Dabei wird deutlich, dass das Auftreten massiven bereichsspezifischen schulischen Leistungsversagens trotz intakter allgemeiner Intelligenz sehr viel verbreiteter ist (Prävalenzrate von über 13 %) als bisher angenommen wurde.

Am Beispiel der Lesestörung (Dyslexie) werden in Kapitel 4 die neurobiologischen

Grundlagen individueller Risikofaktoren für misslingende Bildungsprozesse skizziert. Ausgehend von in den letzten Jahrzehnten ausführlich untersuchten kognitiven Funktionsdefiziten in der phonologischen Verarbeitung, die charakteristisch sind für Lesestörungen, werden dabei IDeA-Arbeiten skizziert, in denen erstmals neuronale Veränderungen in Zusammenhang mit einer Lese-Rechtschreibstörung gebracht werden. Darüber hinaus wird aufgezeigt, dass die Analyse genetischer Korrelate der Lesestörung zusätzlich zur Analyse neuronaler Veränderungen zum vertieften Verständnis von Lernstörungen beitragen kann. Selbst für die Entwicklung von fundierten Präventions- und Interventionsstrategien scheint eine interdisziplinäre Integration von kognitiv-psychologischen, neurowissenschaftlichen und genetischen Erkenntnissen vielversprechend zu sein.

Risikofaktoren auf der Ebene kontextueller Merkmale

Lern- und Bildungsergebnisse von Kindern sind nicht nur von ihren individuellen Merkmalen abhängig, sondern werden auch durch verschiedene Merkmale der äußeren (natürlichen und sozialen) Umwelt beeinflusst. Kinder sind in verschiedene soziale Kontexte eingebettet (z.B. Familie, Schule, Nachbarschaft, Sportverein), die jeweils eigenständige Wirkungen auf ihre Entwicklung und Bildung ausüben können (► Kap. 1, Exkurs »Kontext- und Kompositionseffekte«). Solche Wirkungen können geplant und beabsichtigt sein (z.B. die Wirkung einer elterlichen Erziehungsmaßnahme oder die Wirkung von schulischem Unterricht) oder auch ungeplant, beiläufig bzw. situativ und unbeabsichtigt (z.B. Nachahmung von elterlichem Verhalten). Die Berücksichtigung aller Umwelteinflüsse (einschließlich der ungeplanten) ist ein Kerngedanke von Sozialisa-

tionstheorien; die diese Einflüsse moderierenden Eigenaktivitäten dagegen zentrales Element ko-konstruktivistischer Theorieansätze. Kontexte können einen direkten oder indirekten Einfluss auf das Kind ausüben, und Individuen können in und mit diesen Kontexten unterschiedlich interagieren. Diese Unterscheidung nach direkten und indirekten Kontexten kommt beispielsweise sehr anschaulich im ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (z.B. 1994) zum Ausdruck. Bronfenbrenner unterscheidet verschiedene »Systeme«, die auf die Entwicklung von Individuen wirken. Dabei reicht die Spanne dieser Systeme von den »Mikrosystemen«, die die unmittelbaren Interaktionen und Beziehungen von Menschen beinhalten (z.B. Familie) bis hin zum »Makrosystem« auf der Ebene einer ganzen Gesellschaft (dieses beinhaltet z.B. gesellschaftliche Normen, poli-

tische Leitbilder und Gesetze). Wie stark und auf welche Art und Weise die verschiedenen Kontexte die Entwicklung und Bildung von Kindern beeinflussen, hängt von den konkreten Merkmalen dieser Kontexte ab und davon, wie Kinder in und mit diesen Kontexten interagieren. Dabei kann eine grobe Unterscheidung zwischen *strukturellen* und *prozessbezogenen* Kontextmerkmalen vorgenommen werden, wobei die strukturellen Merkmale nur eine indirekte, die prozessbezogenen Merkmale hingegen (meist) eine direkte Wirkung ausüben. Entsprechend werden strukturelle Merkmale auch als »distal« und prozessbezogene Merkmale auch als »proximal« bezeichnet (vgl. Feinstein, Duckworth & Sabates, 2004).

Da die Kontexte Familie, Wohnumfeld und Bildungsinstitutionen als zentrale Sozialisationskontexte für die Bildung von Kindern einen besonderen Stellenwert besitzen, werden sie im Folgenden genauer betrachtet.

Familie

Die Familie stellt für die Entwicklung und Bildung vieler Kinder sicherlich den wichtigsten Kontext dar. Bildungserfahrungen ebenso wie Leistungsmöglichkeiten und -ergebnisse von Kindern und Jugendlichen hängen oftmals von Merkmalen ihrer Familien ab. So spielt es etwa eine Rolle, ob und wie Kinder im familiären Kontext durch gemeinsame Aktivitäten gefördert werden, wie häufig und in welcher Art und Weise Eltern mit ihren Kindern kommunizieren, ob und wie sie elterliche Konflikte und Stress miterleben oder ob die Eltern durch ihr eigenes Verhalten »gute« oder »schlechte« Vorbilder darstellen. Entsprechend lassen sich familiäre Merkmale identifizieren, die sich positiv auf die Bildung von Kindern auswirken und solche, die negativ mit ihren Bildungsergebnissen zusammenhängen und entsprechend als »Risiko« betrachtet werden können.

Auf der Ebene der *strukturellen Faktoren* spielen der sozioökonomische Status der Eltern sowie ihr Erwerbsstatus, ein eventuell vorhandener Migrationshintergrund sowie die Familienstruktur und Familiengröße eine bedeutsame Rolle. So ist etwa gut belegt, dass Kinder von Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss und einem hohen sozialen Status im Durchschnitt bessere Entwicklungsergebnisse in verschiedenen Bereichen zeigen und höhere Schulleistungen aufweisen (z. B. Conger, Conger & Martin, 2010; Feinstein et al., 2004). Kapitel 1 befasst sich mit diesen Faktoren genauer. Wie in vielen anderen westlichen Gesellschaften zeigen die Kinder von Einwanderern und ethnischen Minderheiten auch in Deutschland geringere Schulleistungen und Bildungsabschlüsse im Vergleich zu den Kindern der Mehrheitsgesellschaft (Stanat & Christensen, 2006). Bei Immigrantenfamilien spielen mehrere Merkmale der familiären Migrationsbiographie eine Rolle, so stehen zum Beispiel das Alter bei der Einwanderung und der Generationenstatus mit der kindlichen Entwicklung und dem Bildungserfolg in Verbindung (Glick, Batesa & Yabikua, 2009).

Ein großer Bereich der Forschung demonstriert nachteilige Effekte von geringem Einkommen und Armut auf die kindliche Entwicklung und deren Bildungserfolge (siehe Conger et al., 2010). Kapitel 2 greift diese Thematik ebenfalls auf. Armut und ein Fehlen häuslicher Ressourcen birgt vielfache Risiken: In der Familie selbst erfahren die Kinder bereits erhebliche Belastungen und konkrete existentielle Sorgen; in der Schule fehlt es an individueller Unterstützung, um diese Benachteiligung aufzufangen; die Wohngegenden sind meist wenig attraktiv gestaltet und es fehlen Möglichkeiten für Vereinsmitgliedschaften, das Belegen von Kursen etc.

Familienstrukturen tragen wesentlich dazu bei, welche Bildungserfahrungen Kinder machen und welche Bildungsergebnisse sie erzielen. Das hat verschiedene Ursachen, wobei insbesondere der sozioökonomische

Status bedeutsam ist. So sind etwa Familien von Alleinerziehenden häufig von Armut betroffen (Lenze, 2014) und die geringeren Bildungserfolge von Kindern alleinerziehender Eltern sind großenteils auf deren schlechtere ökonomische Situation zurückzuführen (Feinstein et al., 2004). Überhaupt scheint der Zusammenhang zwischen strukturellen familiären Faktoren und den Bildungsergebnissen der Kinder dadurch vermittelt zu sein, dass sich Eltern – in Abhängigkeit von den strukturellen Merkmalen – darin unterscheiden, welche Vorstellungen und Überzeugungen sie zu den Themen Bildung und Erziehung haben und welche Bildungsaspirationen sie für ihre Kinder hegen (Becker, 2013).

Als bildungsförderlich haben sich Familienaktivitäten wie Vorlesen und Museumsbesuche erwiesen. Auch das verbreitete Konzept des »natürlichen Wachsenlassens« (Lareau, 2011) bezieht sich auf Aktivitäten in Familien, die eng mit dem Bildungserfolg des Kindes in der Schule verknüpft sind. Kinder aus Familien mit geringem sozioökonomischen Status sind häufiger sich selbst überlassen, erhalten weniger Unterstützung, Anregungen und angeleitete Förderung im Alltag und gestalten ihren Alltag stärker eigenständig und mit Peers (natürliches Wachsenlassen). Im Gegensatz dazu bieten Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status ihren Kindern wie selbstverständlich Zugänge zu abwechslungsreichen und kreativen Freizeitbeschäftigungen. Diese Kinder haben häufiger förderliche Interaktionen mit Erwachsenen und entwickeln dementsprechend auch ein größeres Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten sich etwas anzueignen, was sich unter anderem günstig auf eigene Bildungsentscheidungen auswirkt.

Entscheidend für die Wirkung von Familienaktivitäten ist allerdings die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind. Empathie der Hauptbezugspersonen ist nachweislich die einflussreichste Quelle für die Entwicklung einer sicheren Bindung (► Kap. 5) ebenso wie für die sogenannte Mentalisie-

rungsfähigkeit (► Kap. 13), beides zentrale Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung (z. B. Cassidy & Shaver, 2008). Die Anpassungsfähigkeit der Hauptbezugspersonen an das Kind fördert nachweislich die Ausbildung früher Affektregulierung und die Entwicklung eines aufstrebenden Selbst (Stern, 2010). Ernste Psychopathologien der Bezugspersonen schränken die sozio-emotionale Entwicklung bereits in den ersten Lebensjahren des Kindes ein (Laucht, Esser & Schmidt, 1994). Die Qualität der elterlichen Beziehung beeinflusst die soziale Entwicklung des Kindes besonders dann, wenn starke ungelöste Konflikte das Familienklima über einen langen Zeitraum beeinträchtigen (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Vor allem während der ersten Schuljahre können Interesse und Unterstützung von Seiten der Eltern die Lernprozesse der Kinder entscheidend beeinflussen. Der Erziehungsstil der Eltern und die Balance zwischen Fürsorge und Autonomie haben Einfluss auf die Freiheit (Wahlfreiheit) des Kindes und tragen somit zum kindlichen Wohlbefinden bei (Bradshaw, 2011).

Wohnumfeld und Gleichaltrige

Auch wenn die statistischen Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Wohnumfeldes und schulischen Leistungen geringer ausfallen als familiäre Effekte, muss das Wohnumfeld und die dort anzutreffende Gruppe der Gleichaltrigen unter die kontextuellen Risikofaktoren für Bildungsmisserfolg subsumiert werden. Der Zugang zu verschiedenen Einrichtungen und Ressourcen sind abhängig von der Nachbarschaft, in der Familien leben. Die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Kindertageseinrichtungen, Schulen, Gesundheitszentren, Bibliotheken, Museen, Theatern, Sportstätten etc. unterscheiden sich von Wohngegend zu Wohngegend (u. a. Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Der Besuch oder Nicht-Besuch solcher Einrichtungen hat einen Einfluss auf die Schulleistungen der

Kinder. Mietpreise einer bestimmten Gegend, der durchschnittliche sozioökonomische Status der Anwohner und andere lokale Besonderheiten wie die Arbeitslosenrate, kriminelle Vorkommnisse etc. korrelieren in der Regel mit schulischen Ergebnissen. Wie sicher eine Wohngegend für Kinder ist und wie sehr sie Kindern Bewegungsfreiheiten bietet, trägt nicht unwesentlich zum kindlichen Wohlbefinden bei (u. a. Bradshaw, 2011).

Die Zusammensetzung von Menschen eines Wohnumfeldes kann unterschiedliche indirekte Effekte auf Kinder haben (Friedrichs, Galster & Musterd, 2003). Das soziale Netzwerk kann auch Zugang zu verschiedenen Ressourcen wie Information über lokale Einrichtungen und ihre Qualität liefern (siehe Vincent, Braun & Ball, 2008). Verschiedene Studien haben die Auswirkungen von Beziehungen zu Gleichaltrigen in den Fokus genommen. In manchen Befragungen berichten Kinder mehr Kontakt zu Erwachsenen als zu Gleichaltrigen (Bradshaw, 2011). Ob ein Kind in einer Umgebung aufwächst, in der enge Kontakte zu anderen Kindern üblich sind, scheint von der Wohnsituation abzuhängen, der frei zur Verfügung stehenden Zeit und der Fortbewegungsfreiheit. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Anzahl an Kontakten zu Gleichaltrigen und wie unabhängig sich ein Kind in seiner Umgebung bewegen kann.

Bildungsinstitutionen

Lern- und Bildungsergebnisse von Kindern stehen auch im Zusammenhang mit den Bildungsinstitutionen, die sie besuchen. Im Bereich der vorschulischen Bildung, die in der Regel nicht verpflichtend ist, ist hierbei die erste Frage, ob bzw. ab wann und wie lange ein Kind eine vorschulische Bildungseinrichtung wie Kinderkrippe oder Kindergarten besucht. Der Nicht-Besuch von frühen Betreuungseinrichtungen (oder nur eine kurze Besuchsdauer) gilt in der Regel

als Risikofaktor für die Schulbereitschaft (►Kap. 14) eines Kindes (vgl. Burger, 2010). Daneben wird die Rolle von verschiedenen Merkmalen der besuchten Bildungseinrichtung für den Bildungserfolg der Kinder diskutiert. Neben der Art der besuchten Bildungseinrichtung (z. B. Schulform in der Sekundarstufe, Privatschule vs. öffentliche Schule) scheint insbesondere die Qualität einer Schule sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen zu haben.

Bezogen auf vorschulische Einrichtungen gibt es Belege, dass strukturelle Merkmale wie der Betreuungsschlüssel und der Ausbildungs- und Fortbildungsstand der Betreuungspersonen Zusammenhänge mit der Prozessqualität (►Kap. 14, Exkurs) in Kindertageseinrichtungen aufweist und so – indirekt – die kindliche Entwicklung beeinflusst (siehe für eine detaillierte Diskussion unterschiedlicher Modelle früher Bildungsmaßnahmen und deren Effektivität: Leseman, 2009). Annähernd die gleichen Befunde zeigen sich auch im Schulkontext.

Neben den Merkmalen der Bildungseinrichtungen selbst, kann es für die Lern- und Bildungsprozesse auch eine Rolle spielen, welche anderen Kinder diese Einrichtung besuchen (►Kap. 1, Exkurs zu Kontext- und Kompositionseffekten). Nur wenige Studien fokussieren auf die Effekte der Zusammensetzung von Kindern in Kitas. Die Daten von Biedinger, Becker und Rohling (2007) lassen vermuten, dass ein größerer Anteil von Kindern mit einem hohen sozioökonomischen Status in einer Kindertageseinrichtung mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergeht, dass die schulischen Anforderungen des Erstunterrichts erfolgreich bewältigt werden. Ähnliche Befunde wurden für den schulischen Kontext berichtet: Ein hoher Anteil von Kindern mit einem hohen sozialen Status und einem hohen durchschnittlichem Kompetenzniveau in Klassen beeinflusst die schu-

lischen Leistungen der Schülerschaft positiv (Baumert, Stanat & Watermann, 2006).

Zur Erklärung der institutionellen Effekte auf den Bildungserfolg, die auch aus Bildungsinstitutionen potenzielle bildungsrelevante Risikofaktoren machen, werden vor allem die Qualität der pädagogischen Prozesse, die pädagogischen Überzeugungen und Erwartungen der Fachkräfte sowie ihre Beziehung zu den ihnen anvertrauten Kindern diskutiert (► Kap. 22 und 23). Prozessqualität bezieht sich dabei auf die Art und Weise wie Kinder individuell gefördert werden. Vermutlich wird die Prozessqualität selbst wiederum durch die Überzeugungen von Lehrkräften zum Lehren und Lernen sowie ihre Einstellungen zu Kindheit und Schülerschaft beeinflusst. Lehrkräfte tendieren beispielsweise dazu, Kinder aus unterschiedlichen sozialen und ethnischen Schichten unterschiedlich wahrzunehmen und zu behandeln. Offensichtlich bekom-

men Kinder aus Familien mit einem geringeren sozioökonomischen Status weniger Aufmerksamkeit, weniger Zeit mit der Lehrkraft und weniger Unterstützung (Feinstein et al., 2004).

Ähnlich wie bei den Risikofaktoren auf der Ebene der individuellen Merkmale sind am IDeA-Zentrum ausgewählte kontextuelle Risikofaktoren schwerpunktmäßig untersucht worden. Die beiden ersten Kapitel dieses Bandes zeigen auf, wo hier die Schwerpunkte gesetzt wurden. In Kapitel 1 werden die nicht nur in Deutschland hochgradig überlappenden kontextuellen Merkmale des sozioökonomischen Status und des Zuwanderungs- bzw. Migrationshintergrunds aus vorrangig soziologischer Perspektive reflektiert. In Kapitel 2 wird hingegen aus einer eher erziehungswissenschaftlichen Perspektive das Thema Familienarmut und deren Risiken für den Bildungserfolg der Kinder aus diesen Familien behandelt.

Ausblick: Zeitliche Veränderungen von Risikofaktoren und ihre Interaktionen

Es ist offenkundig, dass sich vielfältige und komplexe Interaktionen zwischen den skizzierten Risikofaktoren sowohl zwischen als auch innerhalb der individuellen und kontextbezogenen Ebene auf den individuellen Bildungserfolg auswirken. Die Beschaffenheit und die Stärke dieser Interaktionen ist allerdings eine noch weitgehend offene Forschungsfrage. Das erschwert die Vorhersage von eventuellen Bildungsmisserfolgen unter Berücksichtigung vorliegender Risikofaktoren auf der Ebene eines einzigen Individuums wie auch auf der Ebene von Gruppen (z. B. Kinder mit Lernschwierigkeiten). Aber das ist nicht der einzige Grund, weshalb – unabhängig von unserem breiten Verständnis über einzelne Risikofaktoren, die den Erfolg

von Lernbemühungen in Bildungsinstitutionen erschweren – es immer noch nahezu unmöglich ist, valide Vorhersagen über Schulkarrieren und andere Bildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen zu treffen. Denn wir wissen bisher nur sehr wenig über die Entwicklungsdynamiken individueller und kontextueller Risikobedingungen und deren komplexen Wirkungen auf kindliche Lernaktivitäten und Bildungsprozesse. Eine der herausforderndsten Aufgaben der zukünftigen Forschung wird es daher sein, diesen zeitlichen Veränderungen der Risikofaktoren nachzugehen, sie zu verstehen und vorherzusagen. Um dies zu erreichen wird am Frankfurter IDeA-Zentrum mithilfe längsschnittlicher, quantitativer und qualita-

tiver Methoden in einem transdisziplinären Rahmen geforscht.

Literatur

- Alloway, T. P. & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20–29. doi:10.1016/j.jecp.2009.11.003.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2013). Eltern von Vorschulkindern und ihre Bildungsaspirationen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 435–446). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biedinger, N., Becker, B. & Rohling, I. (2007). Early ethnic educational inequality: The influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review*, 24, 243–256. doi:10.1093/esr/jcn001.
- Bradshaw, J. (2011). *The Well-Being of Children in the UK*. Bristol: The Policy Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1634–1647). Oxford: Pergamon.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140–165. doi:10.1016/j.ecresq.2009.11.001.
- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Eds.). (2008). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (2nd ed.). London: The Guilford Press.
- Conger, R. D., Conger, K. J. & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72, 685–704. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428.
- Feinstein, L., Duckworth, K. & Sabates, R. (2004). *A Model of the Inter-Generational Transmission of Educational Success. Wider Benefits of Learning Research Report No. 10*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Fonagy, P. (2007). *Violent Attachment*. Unveröffentlichtes Paper auf der Konferenz »In Gewalt verstrickt. Interdisziplinäre Erkundungen« im März 2007 in Kassel.
- Friedrichs, J. R., Galster, G. & Musterd, S. (2003). Neighbourhood effects on social opportunities: the European and American research and policy context. *Housing Studies*, 18, 797–806. doi:10.1080/0267303032000156291.
- Glick, J. E., Batesa, L. & Yabikua, S. T. (2009). Mother's age at arrival in the United States and early cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 367–380. doi:10.1016/j.ecresq.2009.01.001.
- Hasselhorn, M., Andresen, S., Becker, B., Betz, T., Leuzinger-Bohleber, M. & Schmid, J. (2015). Children at risk of poor educational outcomes: In search of a transdisciplinary theoretical framework. *Child Indicators Research*, 8, 425–438. doi:10.1007/s12187-014-9263-5.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuyper, H., van der Werf, M. P. C. & Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 6, 181–205. doi:10.1076/1380-3611(200009)6:3.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1994). Parental mental disorder and early child development. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 3, 125–137. doi:10.1007/BF02720321.
- Lenze, A. (2014). *Alleinerziehende unter Druck: Rechtliche Rahmenbedingungen, finanzielle Lage und Reformbedarf*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Leseman, P. (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children: Review of literature. In Eurydice (Ed.), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (pp. 17–49). Brussels: