

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 16 Heft 4

Inhalt

Schwerpunkt

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Diversität und Sprachbildungsprozesse

Galina Putjata, Simone Plöger

Editorial 399

Astrid Adler, Maria Ribeiro Silveira

Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen.

Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere 403

Svetlana Vishek

„Doch nicht auf Russisch!“ – Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern

420

Esra Hack-Cengizalp

Konzeptuelles Wissen aus der Perspektive ein- und mehrsprachiger Grundschul Kinder – ein qualitativer Vergleich

435

Liesa Rühlmann

Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen – Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler*innen

448

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

<i>Cindy Ballaschk, Sebastian Wachs, Norman Krause, Friederike Schulze-Reichelt, Julia Kansok-Dusche, Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth</i> „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen	463
<i>Andrea G. Eckhardt, Louise Thea Maas, Sophie Hauke, Susann Stolle</i> „Kleine Meister“ – Evaluation eines pädagogischen Angebots zur Berufsfrühorientierung in Kindertageseinrichtungen	481
<i>Nora Heyne, Maximilian Pfof, Hanna Maria Heiler</i> Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für LeseEinstellungen und Textverstehen	496
<i>Frances Press, Mandy Cooke, Leanne Gibbs, Robbie Warren</i> Inequality, social justice and the purpose of Early Childhood Education	510

Kurzbeitrag

<i>Eva Frick</i> Primäre Herkunftseffekte unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und Input als wesentliche Faktoren der kindlichen Sprachentwicklung	525
---	-----

Rezensionen

<i>Manfred Liebel</i> Irit Wyrobnik (2021). Korczaks Pädagogik heute. Wertschätzung, Partizipation und Lebensfreude in der Kita	531
<i>Steffen Kallenbach</i> Ingo Richter, Lothar Krappmann und Friederike Wapler (Hrsg.) (2020). Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts	533
Autor:innen	536

Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen. Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere

Astrid Adler, Maria Ribeiro Silveira

Zusammenfassung

Bislang gibt es keine akkuraten, repräsentativen Statistiken dazu, welche Sprachen in Deutschland gesprochen werden. Zwar wird in verschiedenen Erhebungen nach Muttersprachen oder nach zuhause gesprochenen Sprachen gefragt; aufgrund einiger Mängel im Erhebungsdesign bilden die Ergebnisse der vorliegenden Erhebungen jedoch die sprachliche Realität der in Deutschland lebenden Bevölkerung nicht angemessen ab. Im Beitrag wird anhand von drei Erhebungen gezeigt, dass bereits die Instrumente zur Erhebung von Sprache von Spracheinstellungen geprägt sind und dass dadurch die Gültigkeit der Ergebnisse stark eingeschränkt wird. Diese Mängel gelten für Sprachstatistiken im Hinblick auf die gesamte Bevölkerung Deutschlands – Kinder und Jugendliche eingeschlossen.

Schlagwörter: Spracheinstellungen, Sprachstatistiken, Erhebungsmethoden

Why we know so little about the languages in Germany. How attitudes affect insights into languages

Abstract

To date, there are no accurate, representative statistics on languages spoken in Germany. Various surveys ask about mother tongues or languages spoken at home. However, due to shortcomings in the design of the items, the results of these surveys do not adequately reflect the linguistic reality of the population living in Germany. On the basis of three surveys, this paper illustrates that instruments used to survey language are often influenced by attitudes towards languages. Thus the results of these surveys are strongly limited. These limitations apply to language statistics for the entire population of Germany – therefore also for children and adolescents.

Keywords: language attitudes, language statistics, survey methods

1 Einleitung: Sprachstatistiken und Spracheinstellungen in Deutschland

Wie viele Kinder in Deutschland sprechen welche Sprachen? Welche Sprachen sprechen sie in ihren Familien, in der Schule und anderswo? Sprechen alle Deutsch? Das sind alles

äußerst relevante Fragen – nicht nur, aber insbesondere im schulischen Kontext. In deutschen Städten und Ballungsräumen wird etwa jedes zweite Kind in eine Familie mit Migrationsgeschichte geboren (Gogolin, 2021, S. 298). Es ist also von einer hohen sprachlichen Diversität gerade bei Kindern auszugehen. Insbesondere im Kontext von Bildung und Schule sind detaillierte Kenntnisse über das Ausmaß und die Zusammensetzung dieser Vielfalt unabdingbar. Leider gibt es keine offiziellen, repräsentativen Datengrundlagen, die zur Beantwortung dieser Fragen herangezogen werden können – und zwar weder für Kinder und Jugendliche noch für die erwachsene Bevölkerung Deutschlands. Es gibt vereinzelt Erhebungen, die Daten zur Sprache beinhalten; deren Ergebnisse bilden jedoch entweder aufgrund der mangelhaften Erhebungssitems die sprachliche Vielfalt nicht ab oder aber sie sind aufgrund einer nicht ausreichend großen Stichprobe nicht detailliert genug (siehe im Folgenden). Oft behilft man sich mit Stellvertretervariablen wie z.B. der Staatsangehörigkeit. So ist es etwa üblich, aufgrund einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit abzuleiten, welche Sprache eine Person spricht. Diese Ableitung funktioniert jedoch nicht einwandfrei (z.B. kann von einer Staatsangehörigkeit nicht zwangsläufig auf eine bzw. manchmal mehrere dezidierte Sprachen geschlossen werden). Ein weiteres statistisches Behelfskonstrukt zur Bemessung der sprachlichen Vielfalt ist der „Migrationshintergrund“ (s.o.), bei dem sich eine ganz ähnliche Problematik ergibt. Außerdem ist diese konstruierte Kategorie selbst überaus fragwürdig (z.B. Petschel & Will, 2020).¹

Eng verknüpft mit Sprachstatistiken sind Meinungen über Sprachen. In Deutschland herrscht eine Einsprachigkeitsideologie vor, die auch als monolingualer Habitus bezeichnet wird (Gogolin, 1994; auch „monolingual mindset“ nach Ellis et al., 2010 oder „monolingual ways of seeing“ nach Piller, 2016). Demnach ist Deutsch die natürliche Nationalsprache und Einsprachigkeit der Normfall. Daraus folgt, dass sowohl andere Sprachen als Deutsch als auch Mehrsprachigkeit als Abweichungen von einer homogenen, nationalsprachlich einsprachigen Norm (z.B. Bloomaert & Verschueren, 1998) wahrgenommen werden. Wie solche Einstellungen zu Sprache und Sprachen (Spracheinstellungen²) mit Sprachstatistiken zusammenhängen, wird im Folgenden gezeigt. Zunächst wird jeweils die Sprachfrage von drei ausgewählten Erhebungen vorgestellt und analysiert. Dabei wird herausgearbeitet, wie sich in diesen Sprachfragen Spracheinstellungen manifestieren und teilweise zu Mängeln in der Frage führen. Anschließend erfolgt eine statistische Auswertung von explizit zu Spracheinstellungen erhobenen Daten.

2 Sprachen zählen und Sprachbewertungen erfassen (Erhebungsmethoden)

Bei der Erhebung von Statistiken zu Sprache und auch Einstellungen zu Sprache und Sprachen sind zwei Aspekte grundlegend: Wen und was bemisst man und wie und womit misst man? Zunächst zum ersten Aspekt: Gerade in der Erhebung von Einstellungen ist besonders wichtig, wen man befragt. Gemeint sind damit nicht soziodemographische Merkmale der Befragten, sondern Merkmale, die das Wissen zu den erhobenen Themen (also das „was“) betreffen. Denn es geht nicht darum, das Wissen von Experten zu ergründen, sondern um das Wissen und die Konzepte von sogenannten Laien (z.B. Bock & Antos, 2019). Um außerdem den Einfluss bestimmter soziodemographischer Merkmale auszuschließen, ist eine möglichst vollumfängliche Stichprobe sinnvoll (wie z.B. im Zen-

„Doch nicht auf Russisch!“ – Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern

Svetlana Vishek

Zusammenfassung

Sprachbildung findet nicht nur in Bildungseinrichtungen statt. Der sprachliche Alltag in der Familie ist mindestens genauso ausschlaggebend für die Enkulturation von Kindern wie das Bemühen von pädagogischen Fachkräften. Dieser Beitrag widmet sich aus diesem Grund der familialen Vorlesepraxis im Kontext der Mehrsprachigkeit als Moment sprachlicher Bildung und des Austauschs. Im Fokus stehen die Positionierungen der Kinder zu ihrem Sprachgebrauch sowie zu den Sprachbildungsprozessen, die sich im Rahmen der exemplarischen Vorlesesituationen beobachten lassen. Sichtbar wird dabei besonders die Rolle der einzelsprachübergreifenden Sprachverwendung für die Partizipation der Kinder im Rahmen der informellen Sprachlernsituation. Den theoretischen Rahmen bildet die Schnittstelle zwischen Lesesozialisationsforschung und soziokulturellen lerntheoretischen Ansätzen. Die Rekonstruktion der Perspektive der Kinder erfolgt mithilfe des gesprächsanalytischen Zuganges (Deppermann, 2000).

Schlagwörter: Lesesozialisation in der Familie, Mehrsprachigkeit, Translanguaging, mehrsprachige Bilderbücher

“But not in Russian!” – Children’s perspectives on language-building processes in the context of family reading situations with multilingual picture books

Abstract

Language education not only takes place in educational institutions. Everyday linguistics in the family is as important for the enculturation of children as the efforts of educational specialists. This article is devoted to family reading practice in the context of multilingualism. The focus is on the positioning of the children in their use of language and also on the language formation processes that can be observed in the context of an exceptional reading situation. The role of cross-lingual language use for the participation of children in the context of an informal language learning situation becomes apparent. The theoretical framework forms the interface between reading socialization research and sociocultural learning theory approaches. The children’s perspective is re-created with the help of the conversation analysis approach (Deppermann, 2000).

Keywords: reading socialization, multilingualism, translanguaging, multilingual picture books

1 Einleitung

Das Thema der sprachlichen Enkulturation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist in vielen wissenschaftlichen Diskursen präsent. In der deutschdidaktischen Diskussion dominiert aktuell die Suche nach geeigneten Konzepten, die die Mehrsprachigkeit im Unterricht aufgreifen und das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden ansprechen (Oohmen-Welke, 2017; Bien-Miller & Wildemann, 2020; Hu, 2018). In diesem Zusammenhang widmet sich die fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit (Ulich & Oberhuemer, 2005; Rösch, 2013; Hoffmann, 2018; Scherer & Vach, 2019) verstärkt mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur als einem Medium, in dem sich die lebensweltliche Mehrsprachigkeit *im* Text manifestiert (Eder, 2009, S. 13). Damit eröffnen mehrsprachige (Bilder)Bücher komplexe und vielfältige Bezugssysteme für ihre (mehrsprachigen) RezipientInnen (Kümmerling-Meibauer, 2013, S. 67).

Obwohl die Rolle der Familie für die sprachliche Entwicklung der Kinder unbestritten wichtig ist, bleibt die empirische Erforschung der familialen Vorlesepraxis in mehrsprachigen Familien bisher auf vereinzelte Teilstudien begrenzt (Wieler et al., 2008; Hoffmann, 2008; Kalkavan-Aydın et al., 2017). Eine empirische Untersuchung familialer Rezeption von mehrsprachigen Bilderbüchern wurde noch in keiner Studie vorgenommen. Anknüpfend an dieses Desiderat fokussiert der vorliegende Beitrag die sprachliche Praxis in mehrsprachigen Familien während gemeinsamer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern und widmet sich speziell der Perspektive der Kinder. Wie partizipieren mehrsprachige Kinder an solchen informellen Sprachbildungsangeboten und wie positionieren sie sich dabei?

Im Beitrag wird zunächst die Rolle der familialen Vorlesesituationen für die (mehr)sprachliche Enkulturation von Kindern kurz thematisiert. Danach wird der methodische Zugang zur Rekonstruktion von kindlichen Perspektiven auf Sprachbildungsprozesse, die im Rahmen familialer Vorlesegespräche stattfinden, vorgestellt und begründet. Darauf aufbauend wird die Perspektive der Kinder am Beispiel eines familialen Vorlesegesprächs exemplarisch rekonstruiert. Die abschließende Analyse macht dabei die Bedeutung der Offenheit der Sprachbildungsangebote für die einzelsprachübergreifende Sprachverwendung der Kinder deutlich.

2 Sprachbildungsprozesse und familiales Vorlesen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Wie bereits Hurrelmann et al. (1993) und Wieler (1997) in ihren Studien zur Lese- und Mediensozialisation beschrieben haben, ist die Familie die früheste und wichtigste Instanz der sprachlichen Enkulturation von Kindern. In Anlehnung an Bruner beschreibt Wieler die primäre Sprachentwicklung des Kindes „als Hineinwachsen in eine Familienkultur“ (Wieler, 1997, S. 66). Das *Vorlesen* schafft eine besondere Grundlage dafür. Eine ausschlaggebende Rolle spielt dabei der dialogische Verlauf des Vorlesens. Wieler (1997, S. 23) betont, dass die Anpassung dieses Dialogs durch die erwachsene Person an die kindliche Entwicklung als Moment der *Hilfestellung* fungiert und damit maßgeblich die primären Vorlese- und Gesprächserfahrungen des Kindes beeinflusst. Die Ausrichtung der Vorlesegespräche kann unterschiedlich verlaufen. Wieler unterscheidet zwischen einem

Konzeptuelles Wissen aus der Perspektive ein- und mehrsprachiger Grundschul Kinder – ein qualitativer Vergleich

Esra Hack-Cengizalp

Zusammenfassung

Konzeptuelles Wissen wird maßgeblich von sprachlichen Erfahrungen beeinflusst. Dabei können Kinder mit steigendem Alter mühelos erkennen, ob beobachtete Phänomene in der außersprachlichen Wirklichkeit eine viable Beziehung aufweisen. Kinder nutzen ihre Welterfahrungen sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten, um sprachimmanente Kongruenz herzustellen bzw. aufzubauen. Im vorliegenden Beitrag werden 43 Erklärungen von ein- und mehrsprachigen Kindern analysiert, die als Antwort auf präsentierte semantisch (in-)kongruente Begriffspaare mit dem Basiswort *beobachten* gegeben wurden. Die halbstandardisierten Interviews wurden im Rahmen der Studie „Mehrsprachiges Bedeutungswissen“ durchgeführt. Die Analysen zeigen, dass sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder die Kongruenz eher auf konzeptueller Basis beurteilen, weniger auf sprachlicher Basis. Dabei konstruieren sie neue Kontexte, die die Annahme bzw. Ablehnung der Kongruenz plausibel machen. Die Ergebnisse werden diskutiert und sprachdidaktische Schlussfolgerungen gezogen.

Schlagwörter: Konzept, semantische Inkongruenz, Viabilität, Mehrsprachigkeit, Grundschule

Conceptual knowledge from the perspective of monolingual and multilingual primary school children - a qualitative comparison

Abstract

Conceptual knowledge is significantly influenced by linguistic experiences. With increasing age, children can easily recognize whether entities have a viable relationship. They use their world experiences as well as linguistic abilities to establish or build up language-immanent congruence. In the present paper, 43 statements of monolingual and multilingual children are analysed, which were given in response to presented semantically (in-)congruent pairs of terms in the semi-standardized interview that took place in the context of the main study „Multilingual Meaning Knowledge“. It was found that both monolingual and multilingual children judge congruence on a conceptual basis rather than on a linguistic basis. In doing so, they construct new contexts that make the acceptance or rejection of congruence plausible. The results are discussed, and language-didactic conclusions are drawn.

Keywords: concept, semantic incongruity, viability, multilingualism, primary school

1 Einleitung

Menschen verstehen die Welt vor allem durch Sprache. Kinder erfassen ihre Welt, in dem sie lernen, sie zu benennen (Maiwald, 2019, S. 73). Erlebnisse in der persönlichen Lebenswelt und Sprachentwicklung sind untrennbar miteinander verbunden. Neben der kognitiven Kategorisierungsfähigkeit prägt auch die Erfassung der Welt in Sprache die Welt-Ich-Beziehung, stärkt die Persönlichkeit im sozialen Umfeld und die emotionale Bindung zur Welt und den Mitmenschen (Maiwald, 2019, S. 73).

Durch das kognitive und sprachliche Interagieren zwischen Welt und Sprache lernen Kinder u.a. beobachteten Phänomenen Begriffe zuzuordnen, ihnen Bedeutungen zuzuschreiben und somit Konzepte zu entwickeln. Diese Bedeutungen sind idiosynkratisch, d.h. geprägt von den Vorstellungen des Kindes (Deutsch, 2003, S. 406) und unterliegen Viabilitätsprozessen¹, d.h. der Prüfung auf Kompatibilität zwischen den in der Lebenswelt beobachteten Phänomenen und den erworbenen Konzepten.

In der frühen Kindheit leisten vor allem subjektbezogene Erlebnisse einen wichtigen Beitrag zur Konzeptentwicklung (z.B. Ausflüge im Kindergarten für den Erwerb des Begriffs *Ausflug*, subjektive oder periphere Unfallerlebnisse für den Erwerb des Begriffs *Unfall*) (Tomasello, 2003, S. 45; Szagun, 1983; Piaget, 1978). In der späten Kindheit wird das Ausdrucksvermögen zunehmend abstrakter (nicht nur Menschen können *sitzen* sondern auch Firmen) (Menyuk, 2000, S. 186; Nippold, 2007). In dieser Phase kommt es vor allem zur Umstrukturierung des konzeptuellen Wissens durch den Erwerb weiterer Bedeutungen (Szagun, 2013, S. 216) bzw. durch neue Lernerfahrungen (Hönig, 2009, S. 31).

Im Beitrag geht es um die „subjektive Seite der Bedeutung“ (Heringer, 1999, S. 22). Jedes Kind verfügt zu jeweils einem bestimmten Zeitpunkt über ein individuelles konzeptuelles Wissen, das die Weltwahrnehmung und das kollektiv erwartete Wissen vollständig, annähernd, teilweise oder fragmentarisch abbildet (Clark, 2005, S. 1783). Kindliche Vorstellungen entziehen sich häufig einer sprachnormorientierten Auswertung und Interpretation und benötigen stattdessen eine adäquate Interpretation von Wissenskomponenten, die nicht nur auf sprachlichem Wissen beruhen, sondern auch subjektive Erlebnisse, Fremderlebnisse, Weltwissen und inferenzielles, d.h. geschlussfolgertes Wissen einbeziehen. Dabei können konzeptuelle Annahmen vom kollektiven bzw. erwachsenensprachlichen Wissen abweichen und wertvolle Hinweise zur Konstruktion des kindlichen Bedeutungswissens und zum Umgang mit ihm vor allem im Unterrichtskontext liefern. Sie zeigen also wie Kinder Begriffe individuell wahrnehmen und konnotieren.

Im zweiten Abschnitt wird der theoretisch-empirische Rahmen skizziert und in den Abschnitten drei und vier die Studie vorgestellt. Im Abschnitt fünf werden ausgewählte Ergebnisse referiert, die im Abschnitt sechs diskutiert werden.

2 Forschungsstand

Im Folgenden wird die aktuelle Forschungslage zur ein- bzw. mehrsprachigen Konzeptbildung aufgezeigt.

Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen – Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler*innen

Liesa Rühlmann

Zusammenfassung

Forschung mit Kindern stellt zwar die Perspektive von Kindern in den Fokus, jedoch ist auch hier der Blick Forschender zentral. In der Erhebung von Interviews nehmen Forschende durch ihre Anwesenheit Einfluss auf den Verlauf des Gesprächs und entscheiden in der Auswertung, welche Aussagen sie als bedeutsam einordnen und wie sie diese interpretieren. Im Artikel blicke ich (selbst-)reflexiv auf eine von mir durchgeführte Studie, in welcher Kinder zum Erleben ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule befragt wurden. Zunächst gehe ich auf die zentralen Ergebnisse der Studie ein. Der Fokus liegt anschließend auf zwei Reflexionsfolien: Erst reflektiere ich anhand meines Vorgehens übergreifend die Forschung mit mehrsprachigen Kindern. Anschließend werden sich daraus ergebende ethische Aspekte beleuchtet.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Kindheitsforschung, Forschungsethik, (Selbst-)Reflexion

Talking to Children about Plurilingualism – Methodological (Self-)Reflection of an Interview Study with Fourth Graders

Abstract

Research with children puts children in the spotlight. Nevertheless, the researcher's gaze is central. When conducting interviews, researchers influence the course of the interview with their presence, and in the analysis, they decide which data they find relevant and how they interpret it. In the article, I (self-)reflect on a study I conducted in which children were asked about their experiences as plurilinguals in school. I discuss central findings of the study, and then focus on two reflection modes: I first address research with plurilingual children in general by reflecting on my study. Thereafter, I discuss ethical aspects deriving from this kind of study.

Keywords: Multilingualism, Childhood Research, Research Ethics, (Self-)Reflection

1 Einleitung

Dass ein Thema, ein Umstand, eine Lebenswelt beforscht wird, heißt, dass sich jemand für diese Thematisierung interessiert und Auskünfte erhalten möchte, um den Gegenstand zu verstehen und möglicherweise aus der Forschung Handlungsempfehlungen und -wei-

sen ableiten zu können. Das Forschungsinteresse ist in der Regel strukturell und institutionell verankert. Den Themenfeldern Migration und (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit kommt bildungspolitisch und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein großes Interesse zu. Doch welche Rolle nimmt im Themenbereich der Migrationsforschung in diesem Prozess des Verstehen-wollens – des Forschens – die forschende Person ein, welchen Einfluss hat der Blick Forschender und wie kann und sollte dieser reflektiert werden? Der Artikel fokussiert diese Fragen mit Blick auf eine im Jahr 2016 von mir durchgeführte Studie, in welcher das Erleben mehrsprachiger Grundschüler*innen in der Schule untersucht wurde. Ich orientiere mich in meinem Mehrsprachigkeitsverständnis am von İnci Dirim (2016, S. 313) geprägten Begriff der „migrationsgesellschaftliche[n] Mehrsprachigkeit“. Der Begriff umfasst eine machtkritische Perspektive nicht nur auf sogenannte „Migrationssprachen“, „sondern [es werden] auch alle anderen Sprachen in der Migrationsgesellschaft und deren Gebrauch [...] in den Blick genommen“ (Dirim, 2016, S. 313). Dieses Verständnis berücksichtigt, dass alle Menschen mit Sprachvarietäten und -registern in Berührung kommen, wobei diskursiv wirksame Bewertungslogiken Anerkennung oder Abwehr mehrsprachiger Praxen prägen (Dirim, 2016, S. 313).

Astrid Messerschmidt (2011, S. 93) formuliert den Ansatz des „Involvierten Forschens“, der hervorhebt, dass Forschende in gesellschaftliche Machtstrukturen verstrickt sind. Dies beeinflusst, wie der Forschungsgegenstand betrachtet wird und die Forschung sich gestaltet (Messerschmidt, 2011, S. 93). Dieser Perspektive folgend beschäftige ich – eine *weiße cis*¹ Frau, die im sozialen Umfeld primär die deutsche Sprache nutzt – mich aus retrospektiver Betrachtung (selbst-)reflexiv mit dem methodischen Vorgehen meiner Studie unter einem Fokus auf Überlegungen zu Interviews mit Schüler*innen der Grundschule, die mit Blick auf ihre Mehrsprachigkeit zu ihren Erfahrungen in der Schule befragt wurden. Ich ordne dabei die Auseinandersetzung mit meiner Subjektivität und den genannten Positionierungen als zentrales Reflexionsmoment ein.

Die Forschung mit Kindern zeichnet sich durch die Notwendigkeit einer fortlaufenden (Selbst-)Reflexion aus, die in allen Phasen des Forschungsprozesses stattfinden muss und auch in der schriftlichen Darlegung relevant wird. Dieser (selbst-)reflexive Blick bedeutet für diesen Artikel, dass ich mein Vorgehen reflektiere und meine Rolle im Forschungsprozess betrachte. Dabei stelle ich u.a. Überlegungen zu alternativen Vorgehensweisen an. Es ergeben sich aus dieser Perspektive insbesondere ethisch relevante Überlegungen für die Forschung mit mehrsprachigen Kindern.

Durch die in diesem Beitrag diskutierten und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) ausgewerteten episodischen Interviews mit mehrsprachigen Kindern wird deutlich, dass die Perspektiven von Kindern auf mehrsprachiges Erleben in der Schule sehr aufschlussreich sind. Die mit mehrsprachigen Kindern geführten Interviews fokussieren ihre Wahrnehmungen, Wünsche und Vorstellungen und stellen ein Mittel dar, diese in der Erziehungswissenschaft stärker zu reflektieren und davon ausgehend Handlungsempfehlungen herauszuarbeiten. Anhand von Aussagen befragter Schüler*innen wird „deutlich, dass [...] [sie] im schulischen Raum nicht nur explizites, sondern auch implizites Wissen erlangen und dies auch wahrnehmen und artikulieren können“ (Plöger & Rühlmann, im Ersch.).

Im Folgenden gehe ich zunächst auf das Forschungsinteresse und zentrale Ergebnisse der Studie ein. Anschließend lege ich dar, welche forschungsmethodischen Überlegungen angestellt werden sollten, wenn mehrsprachige Kinder als Interviewpartner*innen agieren. Dabei betrachte ich das verwendete methodische Vorgehen mit Fokus auf die Daten-

„Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen

Cindy Ballaschk, Sebastian Wachs, Norman Krause, Friederike Schulze-Reichert, Julia Kansok-Dusche, Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth

Zusammenfassung

Das Thema Hatespeech rückt immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit und der Forschung. Im Gegensatz zu Hatespeech im Internet wird jedoch Hatespeech unter Jugendlichen, die von Angesicht zu Angesicht im Schulkontext ausgeübt wird, kaum beachtet. Hier setzt die vorliegende Studie an, in der Schüler*innen (n = 55), Lehrkräfte (n = 18) und Sozialpädagog*innen (n = 16) auf der Basis leitfadengestützter Interviews dazu befragt wurden, was mögliche Beweggründe und Motive dafür sind, dass Schüler*innen Hatespeech in der Lebenswelt Schule und online ausüben. Die Ergebnisse zeigen, dass mögliche Beweggründe für Hatespeech Angst vor Statusverlust, Gruppendruck, Provokation, Spaß, politisch-ideologische Überzeugung und Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen sind. Darüber hinaus wird verdeutlicht, dass sich hinter diesen Gründen für Hatespeech oftmals Grundmotive nach Macht und Zugehörigkeit abzeichnen. Die Ergebnisse werden in Bezug auf anschließende Forschung und praktische Implikationen diskutiert.

Schlagerwörter: Hatespeech, Hassrede, Gründe, Motive, Schule

“Then everyone just goes along with it.” A qualitative study on reasons and motives of hate speech among students

Abstract

Interest in the topic of hate speech has increased steadily in both the public realm and that of scientific research. Seldom addressed, however, is the proliferation of hate speech amongst adolescents, experienced face-to-face in the school context. To this end, the present study interviewed students (n = 55), teachers (n = 18) and social workers (n = 16), using guideline-based interviews to discuss reasons and motives for students practicing hate speech both online and in the school environment. Results showed that reported reasons for hate speech include fear of diminishing status, peer group pressure, provocation, fun, political-ideological convictions, and compensation for feelings of frustration and inferiority. Additionally, reasons for hate speech are often associated with the basic motives need for power and affiliation. The findings are discussed in relation to future research and practical implications.

Keywords: hate speech, reasons, motives, school

1 Einleitung

Hass und Hetze gegen bestimmte Personengruppen sind keine neuen Phänomene. Allerdings sind Anfeindungen und Herabsetzungen gegen die ‚Anderen‘ in den letzten Jahren gerade in oder durch soziale Medien deutlich sichtbarer geworden (Hawdon et al., 2019). In diesem Zusammenhang hat sich der Begriff *Hatespeech* etabliert, der verdeckte wie offene kommunikative Äußerungen der Herabsetzung, Entwürdigung und Ausgrenzung von Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu Personengruppen in Worten, Texten oder Bildern umschreibt (Wachs et al., 2020). Da Hatespeech eher als Phänomen unter Erwachsenen und im Onlinekontext erforscht wurde, ist der Bedarf an Studien groß, die Hatespeech unter Jugendlichen im Schulkontext untersuchen.

Aus der Forschung zu Online-Hatespeech ist bekannt, dass Jugendliche nicht nur Hatespeech beobachten oder Opfer davon sind, sondern sich selbst auch aktiv an der Verbreitung von Hass und Hetze mittels digitaler Medien beteiligen (Wachs & Wright, 2018). Um mögliche Beweggründe und Motive zu verstehen, warum Jugendliche Hatespeech ausüben, wurden in der vorliegenden Studie qualitative Interviews mit Schüler*innen, Lehrkräften und anderem Schulpersonal durchgeführt. Sie wurden dazu befragt, welche Motive sie bei Schüler*innen bzw. Mitschüler*innen vermuten. Die Ergebnisse können nicht nur einen wichtigen Beitrag leisten, Hatespeech unter Jugendlichen besser zu verstehen, sondern auch als Grundlage für die Entwicklung evidenzbasierter Präventionsansätze dienen.

2 Forschungsstand

Eine zentrale Frage, die die sozialpsychologische Diskriminierungsforschung seit jeher beschäftigt, ist die Frage nach Beweggründen für ausgrenzendes Verhalten. Der Theorie der sozialen Identität folgend, kann diskriminierendes Verhalten gegenüber Mitschüler*innen in der Schule – und somit vermutlich auch von Hatespeech – die Folge des Wunsches sein, ein eigenes positives Selbstkonzept aufzubauen oder zu verbessern. Die soziale Identität als Teil des Selbstbildes zu stärken, bedeutet, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen und diese positiv zu bewerten. Die positive Bewertung der Eigengruppe geht mit der Tendenz die Fremdgruppe abzuwerten und ggf. mit diskriminierenden Verhaltensweisen gegenüber dieser, einher (Tajfel & Turner, 1986). Zugleich wird die soziale Identität als komplex angesehen, da Menschen sich zu vielen Gruppen zugehörig fühlen (Roccas & Brewer, 2002) und sich Gruppenzugehörigkeiten im Lebenslauf verändern können (Jetten et al., 2010). Wie Schüler*innen ihre personale und soziale Identität als Teile des Selbstbildes wahrnehmen, beeinflusst somit ihr Sozialverhalten gegenüber Mitschüler*innen. Um dieses schlüssig zu erklären, bedarf es der Untersuchung des komplexen Zusammenwirkens intrapersoneller (z.B. Motive, Emotionen, Einstellungen), interpersoneller (z.B. Beziehungsgefüge innerhalb einer Schulklasse, Gruppendynamiken) und kontextueller Faktoren (z.B. demokratische Schulkultur, fehlende Präventionsprogramme) (Wachs et al., 2020). Im vorliegenden Beitrag werden wir uns in einer ersten Annäherung an das Thema den intra- und interpersonellen Faktoren für die Hatespeech-Ausübung widmen, da kontextuelle Gegebenheiten im Rahmen der Interviewstudie nicht systematisch erfasst wurden.

„Kleine Meister“ – Evaluation eines pädagogischen Angebots zur Berufsfrühorientierung in Kindertageseinrichtungen

Andrea G. Eckhardt, Louisa Thea Maas, Sophie Hauke, Susann Stolle

Zusammenfassung

Die Wahl eines Berufes ist ein lebenslanger komplexer Prozess und Ergebnis von familiärer Sozialisation, Lebenslage und Bildungsprozessen. Im Primar- und Elementarbereich ist Berufsorientierung ein nachrangiges Thema. In den Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer finden sich jedoch Hinweise und Beispiele für die pädagogische Arbeit zum Thema Berufe. Mit ihrem ganzheitlichen Förderauftrag und der lebensweltbezogenen Arbeit sind Kindertageseinrichtungen geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse und Ansatzpunkt für erste Auseinandersetzungen mit Berufen. In diesem Beitrag werden Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Kleine Meister“, einem Projekt zur Berufsfrühorientierung, präsentiert. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass Vorschulkinder durch die pädagogische Arbeit ihr Wissen zu den Berufen im Projektzeitraum signifikant verbessern konnten. Damit zeigt sich, dass der Elementarbereich einen wirksamen Beitrag zur Berufsorientierung leisten kann.

Schlagwörter: Berufsorientierung, Elementarbereich, Bildung, Sachwissen, Projekt

„Little Craftsman“ –

Evaluation of an educational approach to occupational orientation in early child care

Abstract

Career choices are a life-long complex process and the result of family socialization, life circumstances and educational processes. In Germany, formal and informal courses, who address occupational orientation, in general do not start before secondary school I. In elementary and primary school, occupational orientation is a minor topic. Curricula in early education of the German federal states include various references to occupation and illustrate in examples how occupations can be addressed with children. Educational projects in early education are appropriate to deal with this topic due to its holistic approach. This paper presents results from the evaluation of the project „Little Craftsman“, a project to address occupational orientation in early years. Results indicate that occupation related knowledge increased significantly as result of the intervention project. This study indicates that elementary education can contribute substantial to occupational orientation in early years.

Keywords: occupational orientation, early education and care, early education, expertise, project

1 Einleitung

Außerfamiliäre Betreuung ist Bestandteil des Aufwachsens von Kindern und wird von fast allen Familien in Anspruch genommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Mit seinem ganzheitlichen Förderauftrag, der lebensweltorientierten Arbeit und den guten Beteiligungsmöglichkeiten sind Kindertageseinrichtungen geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse (JMK & KMK 2004, S. 2). Damit hat sich der Elementarbereich als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungssystems etabliert. Grundlage für die pädagogische Arbeit sind die Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne der Bundesländer und die darauf bezugnehmenden Konzeptionen der Einrichtungen. In diesem Rahmen verfügen die pädagogischen Fachkräfte über große Spielräume der Ausgestaltung und haben die Möglichkeiten entsprechend der regionalen Besonderheiten eigene Akzente in der pädagogischen Arbeit zu setzen. Vor diesem Hintergrund hat sich seit 2015 in einer strukturschwachen Region in Ostsachsen ein Projekt zur Berufsfrühorientierung von Vorschulkindern etabliert. Ausgangspunkt für die Projektentwicklung waren einerseits die hohe Arbeitslosigkeit von Eltern im Einzugsgebiet einer Kindertageseinrichtung und andererseits der Bedarf an Fachkräften von Firmen der Region. Das Projekt „Kleine Meister“ versteht sich als Angebot zur Berufsfrühorientierung. Mit Berufsfrühorientierung wird dabei die frühe Auseinandersetzung mit Berufen im Anschluss an Brüggemann et al. (2015, S. 205) bezeichnet. In diesem Beitrag wird zunächst der Frage nachgegangen, ob Berufsorientierung ein relevantes Thema für den Elementarbereich ist. Anschließend wird eine formative Evaluationsstudie zur Berufsfrühorientierung präsentiert und diskutiert.

2 Berufsorientierung als lebenslanger Prozess

In der Berufsbildungsforschung spielen nach Rauner und Grollmann (2018, S. 16) Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Kindern eine eher untergeordnete Rolle, da hier „Entwicklungstheorien [...], relevant sind], die sich in besonderer Weise auf das Lernen Erwachsener beziehen lassen“. Gleichzeitig bezeichnet Rauner Berufsorientierung in Deutschland als „unterentwickelt“ (Rauner, 2006) und verweist auf andere Länder, wie z.B. die USA, in denen Berufsorientierung bereits vor der Schule beginnt. Career Education wird dabei als kontinuierlicher Prozess verstanden, der bereits im Kindergarten ansetzen kann und kontinuierlich über alle Klassenstufen hinweg implementiert wird (Barabasch, 2007).

Diese Lebenslaufperspektive stimmt mit klassischen Berufswahltheorien überein, die Entscheidungsprozesse als Phasen über die Lebensalter beschreiben. So definiert das vier Stufen-Modell von Gottfredson (2002) Berufsfindungsprozesse ab ca. drei Jahren bis ins Jugendalter. Laut Savickas (2002) stellt auch Super Laufbahnentwicklungen als kontinuierliche Prozesse über die Lebensspanne dar. Neuere Ansätze betonen zudem, dass Berufswahlentscheidungen lebenslange, komplexe Prozesse und das Ergebnis permanenter Interaktionen mit der Umwelt sind (Hirschi & Baumeler, 2020). Ereignisse und Lebensumstände spielen dabei für individuelle Berufsbiographien eine zentrale Rolle. Die Entwicklungspsychologie spricht daher von einem berufsbezogenen Entwicklungsprozess, „in dem die berufliche Sphäre ein Lebensbereich von vielen individuell bedeutsamen Le-

Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für LeseEinstellungen und Textverstehen

Nora Heyne, Maximilian Pfof, Hanna Maria Heiler

Zusammenfassung

Ziel der Studie ist es, den Stand der Fähigkeiten von Grundschulkindern zur affektiven Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte, als *empathisches Textverstehen*, und ihre Zusammenhänge mit Textverstehen und LeseEinstellungen zu untersuchen. Die Erhebung dieser Merkmale erfolgte anhand von Tests und Fragebögen im Anschluss an Lesungen. Die Befunde verdeutlichen, dass Kinder ($N = 160$), insbesondere Mädchen, substantielle Fähigkeiten im empathischen Textverstehen aufweisen, die positiv mit den LeseEinstellungen und dem übergreifenden Textverstehen korrelieren. Dass diese Fähigkeiten, vermittelt über LeseEinstellungen, das Textverstehen begünstigen, zeigen die Daten nicht. Die Studie bietet zudem neue methodische Zugänge zur Erfassung des empathischen und des übergreifenden Textverstehens. Diese zukünftig bei Leseprozessen und im Entwicklungsverlauf zu untersuchen, lässt Erkenntnisse zum Potenzial empathischen Lesens für den Erwerb von Lesekompetenz und weiteren Fähigkeiten erwarten.

Schlagwörter: literarisches Textverstehen, empathisches Textverstehen, affektive Perspektivenübernahme, LeseEinstellungen, Primarstufe

Affective Perspective-taking in Literary Text Comprehension at Primary-school Age and its Importance for Reading Attitudes and Text Comprehension

Abstract

The aim of the study is to investigate the state of abilities of primary school-age children in perspective-taking while understanding literary texts, labelled here as *empathic text comprehension*, and their relation to reading attitudes and general text comprehension. These features were assessed by means of tests and questionnaires following readings. Results revealed a substantial ability in children ($N = 160$), in particular girls, in empathic text comprehension that correlates with reading attitudes and general text comprehension. Data do not show if this ability, mediated by reading attitudes, promotes text comprehension. By taking perspective-taking into account, this study offers new methodological approaches for the assessment of forms of text comprehension. Future investigation of these abilities during reading processes and developmental progression suggests insights into the potential of empathic reading for the acquisition of literacy and further education outcomes.

Keywords: literary text comprehension, empathic reading, affective perspective-taking while reading, reading attitudes, primary school

1 Einleitung und Zielstellung

Lesekompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung für die Teilhabe in der Gesellschaft, den schulischen und beruflichen Erfolg sowie das Erreichen persönlicher Ziele, weshalb ihre Vermittlung ein zentrales Bildungsziel in Grundschulen ist. Insbesondere hinsichtlich des Lesens literarischer Texte sollen Kinder dazu befähigt werden, Empathie für Gefühlslagen von Figuren in Texten zu entwickeln und deren Gedanken, Gefühle und zwischenmenschlichen Beziehungen zu verstehen (Kultusministerkonferenz [KMK], 2005; Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, 2005). Wie gut die Vermittlung von Lesekompetenz in Grundschulen in Deutschland gelingt, zeigen fortlaufende Leistungsstudien, wie etwa IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; Bos et al., 2007). Lesekompetenz bezeichnet darin, in Anlehnung an die *Literacy Konzeption*, die Fähigkeiten, Texte zu verstehen, zu interpretieren, zu reflektieren und für das Erreichen eigener Ziele zu nutzen, und umfasst verschiedene Teilleistungen mit spezifischen kognitiven Anforderungen. Obwohl diese Studien vielfältige Erkenntnisse zum Leistungsstand von Kindern liefern, wird der ihnen zugrundeliegende pragmatisch orientierte Lesebegriff gelegentlich kritisiert. So findet nach Spinner (2006) das lustvolle Lesen literarischer Texte darin zu wenig Beachtung, das jedoch für den Erwerb positiver LeseEinstellungen grundlegend ist. Als Teilkompetenzen des literarischen Lesens nennt er u.a. das Nachvollziehen von Gefühlen und Einstellungen literarischer Figuren und das Entwickeln von Empathie (Spinner, 2016), welche aus psychologischer Sicht Anforderungen der Perspektivenübernahme beinhalten (Heyne, 2014) und ebenso zu den Lehrzielen in Grundschulen zählen (KMK, 2005). Wie diese Fähigkeiten bei Grundschulkindern ausgeprägt und mit anderen Merkmalen verknüpft sind, zeigen die Leistungsstudien bislang nicht.

Erste Befunde zu den Fähigkeiten von Kindern, Perspektiven beim Verstehen literarischer Texte einzunehmen, bieten einzelne kleinere Studien, in denen jedoch selten Zusammenhänge mit LeseEinstellungen und anderen Merkmalen untersucht wurden. Nach den Befunden von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) zeigen bereits Grundschul-kinder *empathische Leseleistungen*, die definiert werden als Fähigkeiten, das Innenleben von Figuren in literarischen Texten zu verstehen und Gefühlsbeziehungen zwischen ihnen zu ergründen. Ihre Erfassung basiert auf dem Modell nach Hurrelmann (2002), in dem fünf Dimensionen von Lesekompetenz unterschieden werden, zu denen – neben den in Leistungsstudien erfassten Dimensionen *Kognition* und *Reflexion* – auch die *Emotion* zählt. Diese Dimension umfasst die Fähigkeiten, eigene Erfahrungen und Gefühle mit Textinhalten zu verbinden sowie Empathie zu Figuren und Handlungen in literarischen Texten aufzubauen. Obwohl dieses Modell gelegentlich als Erweiterung der Literacy Konzeption aufgefasst wird, blieb seine Umsetzung in entsprechenden Lesekompetenztests, indem die genannten emotionalen Inhalte in Bezug auf den Text zu erkennen, zu erschließen oder zu interpretieren sind (gemäß den kognitiven Anforderungen nach der Literacy Konzeption, Abschnitt 2.2) – in der Studie von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) wie auch in Leistungsstudien – bislang aus.

Vor diesem Hintergrund liegt ein Fokus der Studie auf der Erfassung von Fähigkeiten zur affektiven Perspektivenübernahme beim literarischen Textverstehen von Grundschulkindern, i.S. von *empathischem Textverstehen*. Zudem wird darin das Verstehen eines vorgelesenen Texts in Anlehnung an die Literacy Konzeption und unter Berücksichtigung verschiedener Formen von Perspektivenübernahme erhoben. Die Untersuchung der Be-

Inequality, social justice and the purpose of Early Childhood Education

Frances Press, Mandy Cooke, Leanne Gibbs and Robbie Warren

Abstract

Early childhood education and care (ECEC) – as with education more generally – should be a central plank of a suite of social policies designed to support more socially just societies. However, universal access to ECEC in itself, will not redress inequalities. This paper draws upon reports from the Australian Children’s Education and Care Quality Authority (ACECQA), and data from three doctoral studies nested within the Australian Exemplary Early Childhood Educators at Work research project, to argue for attention to the quality of the early childhood system and to consider the contribution that a deeply embedded *socially just purpose* makes to quality.

Keywords: early childhood education, social justice, quality, inequality

Ungleichheit, soziale Gerechtigkeit und die Bestimmung frühkindlicher Bildung

Zusammenfassung

Frühkindliche Bildung und Betreuung (FBBE) sollte – wie Bildung im Allgemeinen – ein zentraler Bestandteil einer Reihe von sozialpolitischen Maßnahmen sein, die darauf abzielen, eine sozial gerechtere Gesellschaft zu unterstützen. Allerdings wird ein allgemeiner Zugang zu frühkindlicher Bildung und Betreuung an sich keine Ungleichheiten beseitigen. Dieser Beitrag stützt sich auf Berichte der Australian Children’s Education and Care Quality Authority (ACECQA) sowie auf Daten aus drei Promotionsstudien, die im Rahmen des australischen Forschungsprojekts Exemplary Early Childhood Educators at Work durchgeführt wurden. Die Ergebnisse sind ein Plädoyer dafür, der Qualität des frühkindlichen Systems mehr Aufmerksamkeit zu schenken und den Beitrag zu würdigen, den eine tief verankerte *Orientierung an sozialer Gerechtigkeit* im Hinblick auf Qualität leistet.

Schlagwörter: frühkindliche Bildung, soziale Gerechtigkeit, Qualität, Ungleichheit

1 Introduction

Drawing upon policy and research located within the context of Australian early childhood education and care (ECEC), this paper argues that universal provision is a necessary but, of itself, insufficient policy to address inequalities in childhood. We examine reports

from the Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) and data from the Australian Exemplary Early Childhood Educators at Work Linkage project (ARCLP 160100532), to argue that attention to the quality of the early childhood system is necessary if the promise of universal access in mitigating inequality is to be achieved. We draw upon three doctoral studies nested within the Exemplary Early Childhood Educators at Work project to consider the contribution that a *socially just purpose* might make to the quality of ECEC programmes. We speculate that attention to both quality and purpose may be particularly relevant in policy contexts such as that of Australia; policy contexts in which the availability of ECEC relies upon commercial business as well as the state, and in which both the supply and quality of service provision is uneven. In Australia, the policy target of universal access is decoupled from the quality of the service provided. Although improving the quality of early childhood programmes is a policy objective, the subsidisation of families' access to such programmes is not tied to programme quality. In addition, reliance upon a mixed economy for the provision of ECEC means that there is not a shared or unifying narrative that underpins the objectives of supply.

2 The drive to universal provision

For several decades, policy institutions with global reach have advocated for the expansion of early childhood education and care (ECEC) as a means of addressing the impacts of inequality (see for example the OECD Starting Strong Reports; the World Bank, nd). The arguments for children's access to ECEC are well rehearsed and well researched. High quality ECEC has a positive impact upon children's development, later success at school, and a number of longitudinal studies show this impact endures throughout the life course (NICHD, 2005; Sylva et al., 2010; Tayler, 2016). The potential effectiveness of ECEC is predicated upon its capacity to provide a platform from which children can be provided with opportunities, support and specialist interventions early in the life course. Thus, studies often point to the greatest positive impact being evident for children who face risks to their development. Mitigating the impacts of risk early can prevent the effects of adversity compounding, as well as provide a strong foundation for subsequent development (Heckman & Masterov, 2007; Shonkoff & Phillips, 2000).

As the desirability of providing ECEC has gained traction, a number of policy institutions as well as the policy platforms of various national governments, espouse the universal provision of ECEC. In 2006 for example, Starting Strong 2 (OECD, 2006) advocated for a universal approach to access. In 2009, under major policy reform for the early childhood sector, Australia adopted a target of universal access to an early childhood education and care service for children in the year before school. At the same time, Australia revised and expanded the reach of its quality accreditation system for early childhood programmes. However, at no time has Australian policy explicitly tied support for children's access to early childhood education to programme quality. This is problematic, as quality, as it is measured in Australia, is highly variable.

This paper draws on published data from Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA), and extant literature to argue that the quality of ECEC should be taken into account, if inequality is to be addressed. Further, we draw on data from three doctoral studies conducted within centres assessed as being of high quality, to