



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Implementierung der Kinderrechte in Österreichs
Bildungsinstitutionen“

verfasst von

Angelika Geßl BSc

angestrebter akademischer Grad

Master of Science (MSc)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Psychologie

Betreut von:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Danksagung

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich all jenen Menschen danken, die mich im Verlauf meines Studiums begleitet und unterstützt haben sowie jenen, die zur Entstehung dieser Masterarbeit beigetragen haben:

Ich danke an dieser Stelle meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik während der Planungsphase dieser Arbeit. Auch bei meinem Betreuer Mag. Gregor Jöstl möchte ich mich für die fachliche Hilfe und den wertschätzenden, respektvollen Umgang in der gesamten Abschlussphase meines Studiums bedanken.

Ein großes Dankeschön möchte ich auch an Jana richten, die ihren Aufgabenbereich als Projektmitarbeiterin sicherlich weit überstieg. Durch ihre zeitliche Verfügbarkeit, ihre hilfreichen Tipps sowie die tolle, konstruktive Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung der Fokusgruppen trug sie zum Gelingen dieser Masterarbeit bei.

Meinen lieben „Kinderrechte-Kolleginnen“ Ida, Sandra, Isabella und Caro möchte ich ganz herzlich für die gegenseitige emotionale Unterstützung während der Phase unserer Diplom- und Masterarbeiten danken. Besonders hervorheben möchte ich dabei meine beiden Co-Raterinnen Isabella und Caro, die durch ihre sorgfältige Arbeit den großen Aufwand qualitativen Arbeitens auf sich genommen haben, um die Qualität meiner Arbeit zu steigern.

Ganz besonderer Dank gilt meiner Studienkollegin und lieben Freundin Lisa, die mich seit meiner ersten Lehrveranstaltung mein ganzes Studium hindurch begleitete. Ich möchte mich bei ihr für die vielen aufbauenden Gespräche, den gegenseitigen Beistand in schwierigen Phasen und die ebenso wunderschöne sowie lustige Zeit während unseres Studiums bedanken.

Meinem Freund Christian möchte ich insbesondere für die verständnisvollen und liebevollen Worte in Momenten großer Anspannung danken. Meinen Freundinnen Franzi, Julia und Beate danke ich für die notwendigen Ablenkungen in stressigen Zeiten. Julia und Beate gilt ebenso ein großes Dankeschön für das kritische Korrekturlesen meiner Arbeit.

Der größte Dank gilt meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, die mich nicht nur während meines Studiums immer unterstützt haben und stets für mich da waren. Ohne ihre aufbauenden, positiven Worte und ihre emotionale sowie finanzielle Unterstützung wäre mir die Absolvierung meines Psychologiestudiums nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
2. Die UN- Kinderrechtskonvention	10
2.1. Geschichtlicher Überblick	10
2.2. Inhaltlicher Überblick.....	12
2.3. Die Implementierung der Kinderrechte und deren Überwachung.....	13
2.4. Situation in Österreich	14
2.4.1. Implementierung der UN-Kinderrechtskonvention	15
2.4.1.1. Nationaler Aktionsplan (NAP).....	15
2.4.1.2. Verfassungsverankerung der Kinderrechte	15
2.4.2. Das Kinderrechte-Monitoring-Board	17
2.4.3. Kinderrechte in Bildungsinstitutionen	18
3. Implementierung	20
3.1. Definition.....	20
3.2. Implementierungsstrategien.....	21
3.2.1. Top-Down Strategien	21
3.2.2. Bottom-Up Strategien	22
3.2.3. Symbiotische Strategien	23
3.3. Die Ebenen des Bildungssystems	23
3.3.1. Projektebene	24
3.3.2. Mikroebene.....	24
3.3.3. Mesoebene.....	26
3.3.4. Makroebene	27
3.4. Kriterien einer erfolgreichen Implementierung	27
3.5. Hauptwege der Implementierung der Kinderrechte	29
4. Forschungsfragen	30

5. Methode.....	33
5.1. Die Erhebungsinstrumente – Fokusgruppen und Workshop	33
5.2. Ziele und Konzeption	34
5.3. Untersuchungsdurchführung	35
5.4. Beschreibung der Stichprobe	36
5.5. Auswertungsverfahren – Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	36
5.5.1. Das Ablaufmodell im Rahmen dieser Untersuchung	36
5.6. Kategoriensysteme.....	40
5.6.1. Maßnahmen, Initiativen und Projekte zum Thema Kinderrechte	41
5.6.2. Implementierungsstrategie der Maßnahmen, Initiativen und Projekte	41
5.6.3. Positive Faktoren der bisherigen Implementierung	42
5.6.4. Negative Faktoren der bisherigen Implementierung.....	43
5.6.5. Förderliche Faktoren für die zukünftige Implementierung	43
6. Ergebnisse	45
6.1. Maßnahmen, Initiativen und Projekte	45
6.2. Implementierungsstrategien.....	47
6.3. Positive Faktoren der bisherigen Implementierung.....	48
6.3.1. Projektebene	49
6.3.2. Mikroebene.....	49
6.3.3. Mesoebene.....	51
6.3.4. Makroebene	51
6.4. Negative Faktoren der bisherigen Implementierung	53
6.4.1. Projektebene	54
6.4.2. Mikroebene.....	54
6.4.3. Mesoebene.....	56
6.4.4. Makroebene	57
6.5. Förderliche Faktoren für die zukünftige Implementierung	61
6.5.1. Projektebene	61

6.5.2.	Mikroebene.....	62
6.5.3.	Mesoebene.....	63
6.5.4.	Makroebene	64
7.	Diskussion	67
7.1.	Interpretation der Ergebnisse.....	67
7.2.	Limitationen der Untersuchung	74
7.3.	Empfehlungen für die zukünftige Implementierung	75
7.4.	Fazit	77
8.	Zusammenfassung.....	78
9.	Abstract.....	79
10.	Literaturverzeichnis.....	80
11.	Abbildungsverzeichnis	86
12.	Tabellenverzeichnis	86
13.	Anhang	87

1. Einleitung

„In vielen einkommensschwachen Ländern besuchen weniger als 50% der 3- und 4-jährigen Kinder einen Kindergarten oder vergleichbare vorschulische Bildungseinrichtungen.“

„Fast 58 Millionen Kinder im Schulalter besuchen keine Schule. Das sind 9% aller Kinder in dieser Altersgruppe.“

„Sehr wenige Länder können eine universale Sekundarstufe anbieten. Diese ist oft noch immer dem privilegierten Teil der Bevölkerung vorbehalten.“

„In vielen Ländern erweist sich die Qualität des Unterrichts als defizitär. 250 Millionen Kinder im Grundschulalter (38%) verfügen nicht über Grundkenntnisse des Lesens und Schreibens, unerheblich dessen, ob sie eine Schule besucht haben oder nicht.“

„In 34 der 98 Länder, von denen vollständige Daten erhältlich waren, sind weniger als 75% der Lehrkräfte den nationalen Standards entsprechend geschult.“

(UNICEF, 2014)

Dies ist nur eine knappe Auflistung von unzähligen Kinderrechtsverletzungen weltweit.

Vor 26 Jahren, am 20. November 1989, beschlossen die Vereinten Nationen die Kinderrechtskonvention. Diese Konvention hat sich zum Ziel gesetzt, die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen auf der ganzen Welt zu verbessern, indem sie ihnen verschiedenste Rechte zusichert. Beispielsweise seien hier die Rechte auf Gesundheit, Schutz vor Misshandlung, Gleichheit, Meinungsfreiheit sowie auf Bildung angeführt. In Österreich trat die Kinderrechtskonvention nach der Ratifizierung (Bestätigung durch das Staatsoberhaupt) am 5. September 1992 in Kraft. Somit ist Österreich einer der 195 Staaten, die sich damit verpflichtet haben, diese auch umzusetzen. Dieser wichtige Aspekt wird auch nochmals in Artikel 4 der Konvention aufgegriffen, der besagt, dass der Vertragsstaat alle zu Verfügung stehenden Mittel ausschöpfen muss, um die Kinderrechte bestmöglich zu implementieren.

In Österreich sind wir zwar weit entfernt von den verheerenden Kinderrechtsverletzungen, die in anderen Ländern tagtäglich passieren, aber auch hier gibt es ernste Mängel betreffend die Implementierung der Konvention in die Praxis, indem die Rechte der Kinder und Jugendlichen nicht immer ausnahmslos gewahrt werden. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn unzählige Kinder nicht ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten entsprechend individuell unterrichtet werden, Kinder ihre Meinungsfreiheit und ihr Partizipationsrecht in der Schule noch immer

nicht ausleben dürfen oder ein flächendeckender Zugang zu frühkindlicher Betreuung und vorschulischer Erziehung fehlt.

In Folge einiger Kinderrechtsverletzungen, die der UN-Kinderrechteausschuss feststellte, wurde in Österreich ein „Kinderrechte-Monitoring-Board“ als unabhängiges Beratungsgremium eingerichtet. Die Projektgruppe 4, in welche diese Masterarbeit eingebettet ist, behandelt die Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule. Auf Basis der „Abschließenden Bemerkungen“ des UN-Kinderrechteausschusses gilt es für die Projektgruppe relevante Problemstellungen aufzuarbeiten und notwendige Maßnahmen zur Implementierung der Kinderrechte zu identifizieren. Im Hinblick auf die Kinderrechtskonvention bedeutet Implementierung, dass es nicht reicht, wenn ein Staat die Konvention ratifiziert, sondern dass diese Rechte auch in die Praxis umgesetzt werden müssen. Warum dies noch nicht ausreichend geschehen ist und welche Faktoren erfüllt sein müssen, um die zukünftige Implementierung zu fördern, steht im Zentrum dieser Masterarbeit.

Die mangelhafte theoretische Grundlage macht eine explorative Untersuchung notwendig. Daher wurde in der vorliegenden Untersuchung versucht sowohl einen Ist-Stand der bisherigen Implementierung zu erheben als auch einen Ausblick auf die zukünftige Implementierung zu geben. Die Masterarbeit berichtet darüber, indem sie zunächst auf die Geschichte und den Inhalt der Kinderrechtskonvention und deren Umsetzung in Österreich eingeht (Kapitel 2). Überdies wird der aktuelle Stand der Forschung über die Implementierung von Innovationen im Bildungssystem vorgestellt und mit den Kinderrechten in Zusammenhang gebracht (Kapitel 3). Aufbauend auf den theoretischen Hintergrund werden die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung präsentiert (Kapitel 4). Im Anschluss widmet sich der Methodenteil (Kapitel 5) der Vorstellung der empirischen Studie, indem er Informationen über die Erhebungsinstrumente, die Untersuchungsdurchführung und das Auswertungsverfahren enthält. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt mittels Häufigkeitsanalysen und exemplarischen Zitaten (Kapitel 6). Schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst, im Hinblick auf die präsentierte Literatur diskutiert und daran anschließend Empfehlungen für den zukünftigen Versuch einer Implementierung gegeben (Kapitel 7).

2. Die UN- Kinderrechtskonvention

Am 20. November 1989 beschloss die UNO die Kinderrechtskonvention. Diese Konvention hat sich zum Ziel gesetzt, die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen auf der ganzen Welt zu verbessern, indem sie ihnen bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte zusichert (Deutsches Komitee für UNICEF, 2000). Die Rechte der Kinder sollen jedoch nicht als Sonderrechte für Kinder angesehen werden, da Kinderrechte Menschenrechte sind. Sie konkretisieren nur die universellen Menschenrechte, die jedem zustehen, und zwar hinsichtlich der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen (Rudolf, 2014). Durch die klare Definition, welche Rolle den Vertragsstaaten, den NGOs, den Gemeinden und sogar den Eltern und Kindern selbst bei der Verwirklichung der Kinderrechte zukommt, hat die Kinderrechtskonvention auch die Kinder- und Jugendpolitik verändert (Deutsches Komitee für UNICEF, 2000). Doch bis es zum Beschluss der Konvention kam, war es ein langer Weg, der nun überblicksmäßig im folgenden Unterkapitel dargestellt werden soll.

2.1. Geschichtlicher Überblick

Wenn man die Entstehungsgeschichte der UN-Kinderrechtskonvention rekonstruieren will, muss man weit bis zum Ende des Mittelalters zurückblicken. Bis dahin wurden Kinder nämlich nicht im gesellschaftlichen Bewusstsein wahrgenommen und bildeten keine eigene soziale Kategorie. Deswegen existierten Kinder weder als eigenständige Personen noch in der Gesetzgebung, und falls doch, hatten sie Objektstatus und wurden als Eigentum ihres Vaters angesehen. Erst mit der Zeit der Aufklärung und der Industrialisierung im 18. Jahrhundert wurden Kinder als eigenständige „Wesen“ entdeckt, die für die Gestaltung der Zukunft und den Fortschritt der Gesellschaft verantwortlich gemacht wurden (Verhellen, 1994; Pichler, 1994; Maywald, 2012). Aufgrund dieser Zukunftsperspektive degradierte man sie jedoch zu „Noch-Nicht-Wesen“ (Verhellen, 1994, S. 58), da sie noch keine Erwachsenen waren. Dadurch wurden sie jedoch zumindest als eigene soziale Kategorie angesehen und es entwickelte sich in der Gesellschaft eine Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen (Deutsches Komitee für UNICEF, 2015). Von den Eltern wurde von nun an, nach einer Zeit, in der sie sich nicht um die besonderen Bedürfnisse ihrer Kinder gekümmert hatten, erwartet, ihre Kinder zu beschützen und zu Erwachsenen zu erziehen (Hart, 1991; Deutsches Komitee für UNICEF, 2000). Am Anfang des 20. Jahrhunderts kamen die ersten Kinderschutzgesetze auf (Verhellen, 1994) und es sollte sich zeigen, dass das 20. Jahrhundert als die wichtigste Epoche in der Geschichte der Kinderrechte angesehen werden kann (Deutsches Komitee für UNICEF, 2015).

Die Britin Eglantyne Jebb leistete Pionierarbeit für die Kinderrechte, indem sie das „Save the Children International Union“-Komitee als ersten internationalen Lobbyverband für Kinder gründete und die Children's Charta entwarf, die die aus ihrer Sicht bedeutendsten Rechte der Kinder beinhaltete. Am 24. September 1924 wurde diese von der Generalversammlung des Völkerbundes verabschiedet und als „Genfer Erklärung über die Rechte des Kindes“ beschlossen. Diese Erklärung besaß keine Rechtsverbindlichkeit für die Staaten. Als sich der Völkerbund 1946 auflöste, verlor auch die Children's Charta ihre Grundlage. Nach dem Ende des 2. Weltkrieges kam sie wieder ins Gespräch und sollte mit wenigen Änderungen von den Vereinten Nationen beschlossen werden. Doch der Fokus verlagerte sich zusehends zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948), in der Kinder zwar auch in einigen Artikeln Beachtung fanden, aber diese betrafen hauptsächlich den Schutz der Kinder. Eine eigenständige „Erklärung der Rechte der Kinder“ wurde erst am 20. November 1959 von den Vereinten Nationen verabschiedet. Wie bei der ersten Erklärung sowie bei der Erklärung der Menschenrechte stand der Schutz der Kinder im Fokus und die Rechte der Kinder auf Mitbestimmung waren noch kein Thema (Deutsches Komitee für UNICEF, 2015; BMFJ, 2014; Maywald, 2012). Jedoch hatte auch diese Erklärung keine Rechtsverbindlichkeit (Deutsches Komitee für UNICEF, 2015). Allerdings zeichnet sich ab den 1960ern die Anerkennung der Kinder als vollwertige Bürger ab, mit der Kinder als Personen mit Menschenrechten angesehen wurden (Hart, 1991; Verhellen, 1994). Um den Bedürfnissen der Kinder mehr Beachtung zu schenken, wurde das Jahr 1979 von den Vereinten Nationen als das „Internationale Jahr der Kinder“ ausgerufen. In den Jahren danach wurde an einer Kinderrechtskonvention gearbeitet, die einerseits die Staaten dazu verpflichten sollte, sich für das Wohl der Kinder einzusetzen. Andererseits sollte sie ein einheitliches Dokument bilden, das alle Kinderrechte der unterschiedlichsten völkerrechtlichen Dokumente vereinen und deren Ungereimtheiten auflösen sollte. Die Grundlage dafür bildete ein schriftlicher Vorschlag der Regierung Polens von 1978, der über zehn Jahre lang überarbeitet und am 20. November 1989 als UN-Kinderrechtskonvention verabschiedet wurde. Die Konvention trat mit 2. September 1990 in Kraft und wurde in der Zwischenzeit von allen Staaten der Welt unterzeichnet und mit Ausnahme von den USA, Somalia und dem Südsudan auch ratifiziert. In den folgenden Jahren wurde die UN-Kinderrechtskonvention noch durch drei Zusatzprotokolle ergänzt (Deutsches Komitee für UNICEF, 2015; Maywald, 2012). Die genauen Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention werden im nachfolgenden Kapitel näher erläutert.

2.2. Inhaltlicher Überblick

Die UN-Kinderrechtskonvention enthält eine Präambel, in welcher die Grundidee und die Hintergründe für die Erstellung der Konvention erläutert werden. Zudem sind 54 Artikel enthalten, wobei die wesentlichen Artikel (1-41) die Rechte des Kindes und die Verpflichtungen des Staates festschreiben. In den restlichen Artikel sind die Verfahren, die die Umsetzung der Konvention überwachen, und formale Bestimmungen enthalten.

In Artikel 1 findet sich eine Definition darüber, wen die Kinderrechtskonvention betrifft. Als Kind gilt jeder Mensch bis zum 18. Lebensjahr und laut Artikel 2 erlangt die Konvention somit Gültigkeit bei allen Kindern „ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds“ (BMFJ, 2014, S. 20).

Als Basis liegen der UN-Kinderrechtskonvention 4 Grundprinzipien zugrunde. Das erste Prinzip besagt, dass Kinder das Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung haben (Artikel 2). Laut dem zweiten Prinzip hat das Kindeswohl immer Vorrang (Artikel 3). Das bedeutet, dass bei allen Maßnahmen, die das Kind betreffen, das Wohl des Kindes im Mittelpunkt steht („best interest of the child“). Das dritte Grundprinzip verdeutlicht, dass jedes Kind das Recht auf die bestmöglichen Entwicklungschancen hat (Artikel 5 und 6). Dem vierten und letzten Grundprinzip (Berücksichtigung des Kindeswillens) zufolge, haben Kinder das Recht, zu allen sie betreffenden Angelegenheiten ihre Meinung frei äußern zu dürfen und Berücksichtigung derselben (Artikel 12). (BMFJ, 2015).

Die Anführung und Erläuterung aller Artikel würde den Rahmen dieser Masterarbeit übersteigen, weswegen eine allgemein gängige Gliederung vorgenommen wird, um einen Überblick über die enthaltenen Rechte, die auf den oben genannten Grundprinzipien aufbauen, zu geben. Die Kinderrechtskonvention kann in folgende drei Schwerpunkte unterteilt werden (Verhellen, 1994; BMFJ, 2015):

- (1) *Rechte auf Förderung und Entwicklung („provision“)*: Diese Rechte dienen der Sicherstellung des Zugangs zu bestimmten Gütern und Dienstleistungen für die Kinder und Jugendlichen. Darunter fällt beispielsweise das Recht auf Bildung und Erziehung oder das Recht auf Gesundheit.

- (2) *Rechte auf Schutz („protection“)*: Diese Rechte dienen dem Schutz der Kinder vor gewissen Aktivitäten, wie zum Beispiel Misshandlung oder Ausbeutung.
- (3) *Rechte auf Mitbestimmung („participation“)*: Diese Rechte besagen, dass Kinder unter bestimmten Umständen das Recht haben, selbst zu handeln und mitzubestimmen.

In den vergangenen Jahren wurde die UN-Kinderrechtskonvention durch drei Zusatzprotokolle erweitert. Diese betreffen Kinder in bewaffneten Konflikten sowie Kinderhandel, Kinderprostitution und Kinderpornografie und das Individualbeschwerdeverfahren, welches Kindern ermöglicht, sich beim UN-Ausschuss für Kinderrechte zu beschweren, falls ihre Rechte verletzt werden (UNICEF, 2015; BMFJ, 2015).

2.3. Die Implementierung der Kinderrechte und deren Überwachung

Damit ein Übereinkommen wie die UN-Kinderrechtserklärung in einem Staat in Kraft treten kann, muss es vom jeweiligen Staat ratifiziert werden. „Ratifizierung ist das Rechtsverfahren, durch welches das zuständige Organ des Vertragsstaates – in den meisten Fällen des Staatsoberhauptes – das internationale Abkommen bestätigt und die in diesem festgelegten Verpflichtungen annimmt“ (Verhellen, 1994, S. 67). Durch diese Ratifizierung verpflichtet sich der jeweilige Staat, die Konvention in die Praxis umzusetzen. Das wird auch mit Artikel 4 zum Ausdruck gebracht, der besagt, dass „die Vertragsstaaten alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, und sonstigen Maßnahmen zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte treffen. Hinsichtlich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte treffen die Vertragsstaaten derartige Maßnahmen unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit“ (BMFJ, 2014, S. 22). Hierbei ist darauf zu verweisen, dass Gesetzgebungsmaßnahmen alleine nicht ausreichen, da die Staaten auf die beständige Optimierung der Lebenssituation der Kinder bedacht sein müssen. Deswegen dürfen auch einmal erreichte Standards nicht zurückgenommen werden. Hinsichtlich der aufzubringenden Ressourcen verschleierte die deutsche Übersetzung den klar gesetzten Appell in der amtlichen englischen Fassung, dass die Rechte des Kindes durch ein „maximum extent of available resources“ einzuhalten sind (Maywald, 2012).

Obwohl die Konvention rechtsverbindlich ist, braucht es trotzdem Überwachungsmechanismen, um die Implementierung der Kinderrechte sicherzustellen. Diese Aufgabe, die erzielten Fortschritte zur Verwirklichung der Kinderrechte zu überwachen, obliegt dem UN-Ausschuss für die Rechte der Kinder. Deswegen muss jeder Vertragsstaat dem Ausschuss innerhalb von zwei Jahren nach der Ratifizierung einen Staatenbericht vorlegen. Danach sind sie verpflichtet diese Staatenberichte im 5-Jahres-Rhythmus zu erstellen

(Verhellen, 1994). Darin muss über den aktuellen Stand der Implementierung der Rechte der Kinder und die erzielten Fortschritte sowie über alle getroffenen Maßnahmen berichtet werden. Falls die vollständige Implementierung der Kinderrechte behindert wurde, muss auch über die bestehenden Umstände und Schwierigkeiten Rechenschaft abgelegt werden (BMFJ, 2014). Da die UN-Kinderrechtskonvention auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene von Bedeutung ist, wird der Staatenbericht sowohl durch die Mithilfe der Ministerien, als auch die der Landesregierungen erstellt. Artikel 44 zufolge soll dem UN-Kinderrechteausschuss ein möglichst umfassendes Bild der aktuellen Situation geschildert werden (BMFJ, 2014). Deswegen werden neben dem offiziellen Staatenbericht durch RegierungsvertreterInnen auch verschiedene Kinder- und Jugendorganisationen und die Kinder- und Jugendanwaltschaften dazu eingeladen, eine Darstellung der aktuellen Implementierung der UN-Kinderrechtskonvention aus ihrer Sichtweise vorzulegen.

Bei der Überprüfung der Staatenberichte kann der UN-Ausschuss für die Rechte der Kinder auch Sonderorganisationen, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen oder sonstige Organe der Vereinten Nationen hinzuziehen, wenn deren Expertise nötig erscheint (BMFJ, 2014). Auf Basis der gesammelten Berichte sowie eines Hearings mit den NGOs erstellt der UN-Kinderrechteausschuss anschließend eine Liste mit Fragen („List of Issues“), die der Regierung des Vertragsstaats vor dem offiziellen Hearing übermittelt wird. Nach diesem verfasst der UN-Kinderrechteausschuss die „Abschließenden Bemerkungen“ („Concluding Observations“), in welchen er sowohl die erzielten Fortschritte des Vertragsstaates erwähnt, als auch Empfehlungen ausspricht, was die noch offenen Punkte bei der Implementierung der Kinderrechte anbelangt (BMFJ, 2015).

2.4. Situation in Österreich

Am 26. Jänner 1990 unterzeichnete Österreich die UN-Kinderrechtskonvention, welche am 26. Juni 1992 vom österreichischen Nationalrat genehmigt und am 6. August 1992 ratifiziert wurde (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, 1993/7). Am 5. September 1992 ist die Kinderrechtskonvention in Österreich formal in Kraft getreten. Somit hat sich der Staat Österreich dazu verpflichtet, die UN-Kinderrechtskonvention umzusetzen. Wie das bisher gelang und welche Maßnahmen gesetzt wurden, wird im nachfolgenden Unterkapitel näher beleuchtet.

2.4.1. Implementierung der UN-Kinderrechtskonvention

Zwei wichtige Maßnahmen zur Implementierung waren die Erstellung des Nationalen Aktionsplans (Kapitel 2.4.1.1) und die Erhebung einiger Kinderrechte in den Verfassungsrang (Kapitel 2.4.1.2), welche nachfolgend genauer beschrieben werden.

2.4.1.1. Nationaler Aktionsplan (NAP)

Wie bereits erwähnt, verpflichtet sich ein Vertragsstaat mit der Ratifizierung dazu, alle ihm zur Verfügung stehenden Mittel zu ergreifen, um die Implementierung der Kinderrechte zu fördern. Das können sowohl verfassungsrechtliche oder gesetzliche als auch wirtschaftslenkende, bildungspolitische, soziale oder bewusstseinsbildende Maßnahmen sein. Da diese Vorschreibung oft in Konflikt mit anderen Aufgaben des Staates steht, ist es notwendig, „ein kinderrechtliches Arbeitsprogramm, das auf einer systematischen Analyse beruht und klare Ziele und damit verbundene Prioritäten definiert“ (Netzwerk Kinderrechte Österreich, 2015a), zu entwerfen. Ein Nationaler Aktionsplan wird als geeignetes Instrument dafür angesehen. Deswegen haben sich die Staaten bei der Sondergeneralversammlung der Vereinten Nationen zum Thema Kinder im Jahr 2002 dazu verpflichtet, Nationale Aktionspläne auszuarbeiten (Netzwerk Kinderrechte Österreich, 2015a; BMSG, 2004). Somit wurde auch in Österreich am 22. November 2004 ein „Nationaler Aktionsplan über die Rechte von Kindern und Jugendlichen“ beschlossen. Dieser entstand durch die Mitarbeit von mehr als 100 ExpertInnen sowie einer Befragung von Kindern und Jugendlichen und sollte als Grundlage für eine kinderrechtsorientierte Kinder- und Jugendpolitik dienen. Die Basis bildeten nahezu 700 Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge, um die Implementierung der UN-Kinderrechtskonvention in Österreich zu fördern. Aufgrund von politischen Diskussionen wurden jedoch ungefähr zwei Drittel dieser Empfehlungen gekürzt und nicht in die endgültige Fassung aufgenommen. Trotzdem enthält der Nationale Aktionsplan noch eine breite Palette an Empfehlungen und Arbeitsaufträgen (Netzwerk Kinderrechte Österreich, 2015b).

2.4.1.2. Verfassungsverankerung der Kinderrechte

Am 20. Jänner 2011 hat der österreichische Nationalrat das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern beschlossen. Damit wurden zentrale Artikel der UN-Kinderrechtskonvention in den Verfassungsrang gehoben. Am 16. Februar 2011 trat das Bundesverfassungsgesetz Kinderrechte in Kraft (BMFJ, 2015). Es beinhaltet die folgenden 8 Artikel (Fischer & Faymann, 2011):

Artikel 1: Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung

seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.

Artikel 2: Jedes Kind hat Anspruch auf regelmäßige persönliche Beziehungen und direkte Kontakte zu beiden Elternteilen, es sei denn, dies steht seinem Wohl entgegen. Jedes Kind, das dauernd oder vorübergehend aus seinem familiären Umfeld, welches die natürliche Umgebung für das Wachsen und Gedeihen aller ihrer Mitglieder insbesondere der Kinder ist, herausgelöst ist, hat Anspruch auf besonderen Schutz und Beistand des Staates.

Artikel 3: Kinderarbeit ist verboten. Abgesehen von gesetzlich vorgesehenen begrenzten Ausnahmen darf das Mindestalter für den Eintritt in das Arbeitsleben das Alter, in dem die Schulpflicht endet, nicht unterschreiten.

Artikel 4: Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise.

Artikel 5: Jedes Kind hat das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, die Zufügung seelischen Leides, sexueller Missbrauch und andere Misshandlungen sind verboten. Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung. Jedes Kind als Opfer von Gewalt oder Ausbeutung hat ein Recht auf angemessene Entschädigung und Rehabilitation. Das Nähere bestimmen die Gesetze.

Artikel 6: Jedes Kind mit Behinderung hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die seinen besonderen Bedürfnissen Rechnung tragen. Im Sinne des Artikel 7 Abs. 1 B-VG ist die Gleichbehandlung von behinderten und nicht behinderten Kindern in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.

Artikel 7: Eine Beschränkung der in den Artikeln 1, 2, 4 und 6 dieses Bundesverfassungsgesetzes gewährleisteten Rechte und Ansprüche ist nur zulässig, insoweit sie gesetzlich vorgesehen ist und eine Maßnahme darstellt, die in einer demokratischen Gesellschaft für die nationale Sicherheit, die öffentliche Ruhe und Ordnung, das wirtschaftliche Wohl des Landes, die Verteidigung der Ordnung und zur Verhinderung von strafbaren Handlungen, zum Schutz der Gesundheit oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer notwendig ist.

Artikel 8: Mit der Vollziehung dieses Bundesverfassungsgesetzes ist die Bundesregierung betraut.

2.4.2. Das Kinderrechte-Monitoring-Board

Ausgehend von den „Abschließenden Bemerkungen“ des UN-Kinderrechtsausschusses für den 3./4. Staatenbericht von Österreich wurde innerhalb des ehemaligen Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (jetzt: Bundesministerium für Familien und Jugend) mit 13. Dezember 2012 das Kinderrechte-Monitoring-Board als unabhängiges Beratungsgremium eingeführt. Es zeichnet sich durch seine interdisziplinäre Expertise zum Thema Kinderrechte aus, indem es sich aus VertreterInnen aus den Kinder- und Jugendanwaltschaften der Bundesländer, des Netzwerks Kinderrechte und aus den Bereichen der Jugendwohlfahrt, der Demographie, der Pädagogik, der Rechtswissenschaften, der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie der Jugendchirurgie zusammensetzt. Außerdem sind sowohl Zuständige aus den Ministerien und Ländern eingebunden und die Zivilgesellschaft durch zahlreiche NGOs vertreten. Aufgabe des Kinderrechte-Monitoring-Boards ist es, notwendige Maßnahmen zur Implementierung der Kinderrechte auf Basis der 73 Empfehlungen des UN-Kinderrechteausschusses zu setzen. Das Kinderrechte-Monitoring-Board ist als Koordinationsmechanismus für die Kinderrechte zu verstehen. Es setzt sich aus insgesamt 12 Projektgruppen zusammen, die sich jeweils unterschiedlichen Schwerpunktthemen der Kinderrechte widmen. Die Zielsetzung beinhaltet die Auseinandersetzung mit Themen in Zusammenhang mit der Konvention sowie die Aufarbeitung relevanter Problemstellungen. Weiters soll die Sammlung von Daten die reale Lebenswirklichkeit von Kindern in Österreich darstellen, um darauf aufbauend fakten- und datenbasierte Grundlagenarbeit leisten zu können. Die daraus entwickelten Lösungsstrategien sollen in einem Bericht festgehalten und an das zuständige Bundesministerium gesandt werden (BMFJ, 2015).

Die vorliegende Masterarbeit ist in die Projektgruppe 4 „Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule“ eingebettet. Der Arbeitsplan der Projektgruppe sieht vor, den Fokus sowohl auf die förderlichen Faktoren als auch auf die hinderlichen Faktoren für die Sozialisation in der Familie, im Kindergarten und in der Schule zu legen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Idealvorstellung der UN-Kinderrechtskonvention, wonach das „Kind zur vollen und harmonischen Entfaltung seiner Persönlichkeit in einer Familie und umgeben von Glück, Liebe und Verständnis aufwachsen soll“ (BMFJ, 2014, S. 16; BMFJ, 2015). Der Projektgruppe 4 sind die folgenden vier Themenschwerpunkte aus den „Abschließenden Bemerkungen“ zum 3./4. Periodischen Staatenbericht von 2009 zugeordnet worden (Ausschuss für die Rechte des

Kindes, 2012): Verbreitung und Bewusstseinsbildung, Aus- und Weiterbildung, Nichtdiskriminierung und Bildung.

2.4.3. Kinderrechte in Bildungsinstitutionen

„Bildung bietet stärker als alle anderen Einzelmaßnahmen die Chance, Entwicklung zu fördern, Talente zu wecken, Menschen zu stärken und ihre Rechte zu schützen“ (UNICEF, 2000, S. 79). Die Schule kann eine herausragende Möglichkeit sein, alle Kinder mit ihren Rechten vertraut zu machen, da sie der einzige Ort ist, der von allen Kindern besucht werden muss. Eine kindergerechte Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie Kindern sowohl Schutz als auch Förderung und Anerkennung bietet. Auf Basis der Kinderrechtskonvention kann sich Schule zu einem Lern- und Lebensraum für Kinder entwickeln, der ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Potenziale in einer sicheren Umwelt zu entwickeln (Edelstein, Krappmann, & Student, 2014). In den letzten Jahrzehnten hat sich jedoch auch der Kindergarten zu einer Einrichtung entwickelt, die von einem Großteil der Kinder wahrgenommen wird. Im Jahr 2013 besuchten 90,8% aller 3- bis 5-jährigen Kinder in Österreich einen Kindergarten (Statistik Austria, 2015). Somit bilden die Kindergärten für viele die erste außerfamiliäre Bildungs- und Betreuungsinstitution und haben damit einen bedeutenden Stellenwert, wenn es um das Erlernen eigener Rechte und das Rücksichtnehmen auf die Rechte anderer geht (Maywald, 2012). Deswegen scheint die Implementierung der Kinderrechte vor allem in den Bildungsinstitutionen hohen Stellenwert zu haben. In Hinblick darauf können jedoch drei Aspekte von Bildung unterschieden werden.

Grundlegenderweise geht es zunächst um das *Recht auf Bildung*, welches darauf eingeht, inwieweit und in welcher Qualität Kindern der Zugang zu Bildung möglich gemacht wird. Zweitens befassen sich die *Rechte in der Bildung* damit, in welchem Kontext diese Bildung vermittelt wird und inwiefern die Rechte der Kinder in den Bildungsinstitutionen gewahrt werden. Der dritte Aspekt geht auf die *Rechte durch Bildung* ein, die sich darauf beziehen, wie Bildung den Kindern dazu verhilft ihre Rechte auszuüben und zu kompetenten BürgerInnen zu werden (Liebel, 2007).

Aus dieser Differenzierung wird klar ersichtlich, dass der Besuch einer Bildungsinstitution keineswegs hinreichend für die Implementierung dieser Rechte ist, da somit bestenfalls nur das Recht auf Bildung abgedeckt wäre. Außerdem gilt es in der Bildungsforschung schon lange als Konsens, dass der reine Kindergarten- oder Schulbesuch nicht ausreicht, um das Recht auf Bildung zu verwirklichen (König, 2014). Betreffend die anderen beiden Aspekte scheinen die

PädagogInnen einen entscheidenden Faktor zu bilden, da sie die Kinder und Jugendlichen auf ihrem Bildungsweg begleiten und diesen somit mitgestalten. Die Qualität dieser pädagogischen Beziehungen zwischen den Kindern und den PädagogInnen ist wesentlich für die Verwirklichung der Kinderrechte. Und umgekehrt bietet die Kinderrechtskonvention eine Orientierung, wenn es um die Frage geht, woran die Qualität und Güte von pädagogischen Beziehungen gemessen werden kann. Wenn die PädagogInnen ihr Verhalten und ihre Beziehungen zu den Kindern an den Kinderrechten ausrichten, geben sie den Kindern damit die Möglichkeit, ihre Rechte auszuüben (Prenzel & Winklhofer, 2014). Auch wenn das Arbeitsumfeld und die Arbeitsbedingungen oft nicht so sind, wie es wünschenswert wäre und zwar derart, dass das professionelle Handeln von PädagogInnen nicht unbedingt begünstigt oder erleichtert wird, liegt es doch auch an den PädagogInnen trotzdem pädagogisch professionell im Rahmen der vorliegenden Bedingungen zu handeln (Demmer, 2014).

In Deutschland zeigen Untersuchungen jedoch auf, dass weder von gesichertem Wissen bei den PädagogInnen noch von gelebten Kinderrechten in den Bildungsinstitutionen ausgegangen werden kann (Edelstein, Krappmann, & Student, 2014). Die Kinderrechte sind nicht im Alltagsbewusstsein der PädagogInnen verankert (Maywald, 2012). Diese Umstände herrschen, den „Abschließenden Bemerkungen“ (Ausschuss für die Rechte der Kinder, 2012) zufolge, auch an Österreichs Schulen und Kindergärten vor, in denen die Kinderrechte noch nicht als gelebte Praxis bezeichnet werden können. Ursachen werden in Deutschland darin gesehen, dass die Kinderrechte weder in der Ausbildung noch in Fort- und Weiterbildungen für die PädagogInnen verankert sind und die Trägervereine auch kein besonderes Interesse für einen kinderrechtsbasierten Ansatz hegen (Maywald, 2012).

Einerseits greift die vorliegende Masterarbeit diese scheinbar fehlende Implementierung der Kinderrechte in Bildungsinstitutionen trotz des großen Stellenwerts, den die Rechte der Kinder in Bildungsinstitutionen spielen sollten, auf und baut andererseits auf dem Arbeitsplan der Projektgruppe 4 des Kinderrechte-Monitoring Boards auf. Der Schwerpunkt wird auf das österreichische Bildungssystem gelegt, indem sich diese Arbeit unter anderem dem Thema widmet, welche Faktoren die Implementierung der Kinderrechte in Schulen und Kindergärten begünstigt haben bzw. die vollständige Implementierung verhindert haben. Darum gilt es, sich im nächsten Kapitel dem Konzept der Implementierung zu widmen.

3. Implementierung

Um sich diesen Fragen anzunähern, ist es notwendig einen Blick auf das psychologische Konzept der „Implementierung“ zu werfen. In diesem Kapitel werden daher zunächst die Definition von Implementierung sowie Erklärungen zu verschiedenen Implementierungsstrategien und eine Darstellung der verschiedenen Ebenen, durch welche Implementierung beeinflusst werden kann, beschrieben. Daraufhin folgen die Kriterien, die bei einer erfolgreichen Implementierung erfüllt sein müssen, sowie Aspekte, die im Wesentlichen speziell bei der Implementierung der Kinderrechte berücksichtigt werden müssen.

3.1. Definition

Mit dem Begriff der Implementierung wird im wissenschaftlichen Kontext einheitlich die Umsetzung in die Praxis bezeichnet. Goldenbaum (2012, S. 84) postuliert die „Umsetzung von Innovationen in die Praxis“ als Implementierung und nimmt dabei auch Bezug auf die Definition von Fullan (2007 zitiert nach Goldenbaum, 2011, S. 84): „Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change“. Innovationen stellen „im schulischen Kontext eher relativ neue, zielgerichtete, intendierte und geplante Maßnahmen dar, die Veränderungen respektive Verbesserungen im schulischen Bildungssystem (Makroebene), in der Einzelschule (Mesoebene) und/oder im Unterricht bzw. in sozialen Interaktionen (Mikroebene) herbeiführen (sollen)“ (Goldenbaum, 2012, S. 81). Der Begriff der Innovation wird in der vorliegenden Masterarbeit synonym für alle Projekte, Maßnahmen oder Initiativen, die der Implementierung der Kinderrechte dienen sollen, verwendet.

Zur Veranschaulichung von Implementierungen werden diese oft in Phasen eingeteilt. Diese sind auch hilfreich, um den Begriff der Implementierung zu präzisieren, indem man ihn sowohl von der reinen Entscheidung eine Innovation umzusetzen als auch von der reinen Umsetzung abgrenzt. Die Entscheidung für eine Innovation wird auch als Adoption bezeichnet und bildet eine vorgelagerte Phase der Implementierung, die zwar einen notwendigen Schritt darstellt, jedoch noch nichts über die Phase der eigentlichen Implementierung aussagt. So könnte sich beispielsweise eine Schule dafür entscheiden, eine Innovation zu realisieren, aber die notwendigen Schritte, um sie wirklich in die Praxis umzusetzen, werden nicht getätigt. Die Implementierung „geht also über die Entscheidung für eine Innovation hinaus und beginnt (...) mit deren Realisierung in der Praxis“ (Goldenbaum, 2012, S. 85). Die erste Phase des Implementierungsprozesses bildet die Phase der *Initiation*, welche die Analyse der Ausgangssituation, die Festlegung der Ziele und die Planung der Umsetzung beinhaltet. Danach

folgt die Phase, die oft als eigentliche *Implementierung* bezeichnet wird. Diese Phase umfasst die Umsetzungsmaßnahmen sowie Unterstützung und Evaluation. Obwohl die Begriffe „Umsetzung“ und „Implementierung“ oft synonym verwendet werden, kann die reine Umsetzung einer Innovation noch nicht als Implementierung bezeichnet werden. Das Ende einer Implementierung geht nämlich über die Umsetzung hinaus und mündet darin, dass die Innovation als Standardpraktik angesehen wird (Altrichter & Wiesinger, 2005; Goldenbaum, 2012). Die einstige Innovation hat sich also in eine Routine verwandelt. Diese Veränderung wird als die Phase der *Institutionalisierung* bezeichnet, welche neben dieser Stabilisierung auch deren Ausbreitung, beispielsweise durch Fort- und Weiterbildungen oder Anreizsysteme, umfasst (Goldenbaum, 2012).

Die Vielzahl an unterschiedlichen Zugängen zur Begriffsklärung der Implementierung und die daraus folgende Tatsache, dass es keine einheitliche Theorie der Implementierung gibt, ist darauf zurückzuführen, dass der Erfolg von Implementierungen immer mindestens von drei Faktoren abhängt. Erstens spielen die Implementierungsstrategien eine entscheidende Rolle (siehe Kapitel 3.2), zweitens die Art der Innovation und drittens die Rahmenbedingungen, unter welchen die Implementierungen stattfinden sollen (siehe Kapitel 3.3) (Goldenbaum, 2012; Lütgert & Stephan, 1983).

3.2. Implementierungsstrategien

Um die Frage nach einer erfolgreichen Implementierung der Kinderrechte beantworten zu können, müssen die verschiedenen Implementierungsstrategien betrachtet werden. Eine Strategie ist eine Vorgehensweise, um ein bestimmtes Ziel – hier die Implementierung der Kinderrechte – zu erreichen (Goldenbaum, 2012). Implementierungsstrategien sollen dazu dienen, die Implementierung planen, realisieren und überprüfen zu können (Lütgert & Stephan, 1983) und ihr somit zu Erfolg verhelfen, indem sie der Implementierung eine gewisse Zielgerichtetheit und Absicht zugrunde legen (Goldenbaum, 2012). Die drei Hauptimplementierungsstrategien werden im Folgenden genauer beschrieben.

3.2.1. Top-Down Strategien

Top-Down Strategien zeichnen sich dadurch aus, dass die Innovation von einer externen, oft auch „höher stehenden“ Instanz in einem hierarchischen System ausgeht, die auch die Methoden der Umsetzung, die Ziele und die Erfolgskriterien festlegt. Die Richtung der Implementierung kann als von „oben“ nach „unten“ oder von „außen“ nach „innen“ angesehen werden (Gräsel & Parchmann, 2004; Goldenbaum, 2012) und zeichnet sich durch „eine personelle und zeitliche Trennung zwischen Konzeption und Entwicklung einerseits und ihrer

Umsetzung andererseits“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 199) aus. Die Einführung von neuen Lehrplänen dient als klassisches Beispiel einer Top-Down Strategie. In Hinblick auf die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems (siehe Kapitel 3.3) lässt sich also sagen, dass Innovationen von oben bzw. außen (Makroebene) in die Schulen (Mesoebene) und sogar in den Unterricht (Mikroebene) getragen werden (Goldenbaum, 2012). Der Erfolg einer Top-Down Implementierungsstrategie kann grundsätzlich daran gemessen werden, ob die geplante Innovation wie vorgesehen oder nur mit geringfügigen Veränderungen realisiert wurde. Da sich in der Implementierungsforschung aber gezeigt hat, dass diese Strategie aufgrund der geringen Beachtung der Bedürfnisse der Praxis ernüchternde Ergebnisse liefert, zeichnete sich eine Auflockerung der Top-Down Strategien dahingehend ab, dass den PraktikerInnen im Sinne einer Anpassung an die Realität größere Gestaltungsfreiräume zugestanden wurden (Gräsel & Parchmann, 2004). Gerade im Blick auf die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems ist es unrealistisch, dass „pädagogische Reformen oder die Qualität pädagogischer Prozesse zentralistisch geplant und einheitlich umgesetzt werden können. Qualitätsvolle pädagogische Arbeit lässt sich in der Praxis nicht auf dem Erlassweg erreichen“ (Bonsen & Bos, 2010, S. 389). Diesen Umstand greifen die Bottom-Up Strategien auf, indem sie Implementierungen auf dem umgekehrten Wege realisieren wollen.

3.2.2. Bottom-Up Strategien

Bottom-Up Strategien zeichnen sich dadurch aus, dass die Innovationen von einzelnen Schulen bzw. Kindergärten oder PädagogInnen ausgehen. Durch den besseren Einblick in die konkrete pädagogische Alltagspraxis sowie der Authentizität der eigentlichen „Betroffenen“ kann der Veränderungsprozess leichter in Gang gesetzt werden (Goldenbaum, 2012). Die Ausgangslage bildet ein Problem oder Bedürfnis der Bildungsinstitution, für welches Maßnahmen entwickelt, umgesetzt und evaluiert werden (Dalin, Rolff, & Buchen, 1996). Der Erfolg von Bottom-Up Strategien ist an die Erreichung der selbst gesetzten Ziele durch die Institution gebunden. Erfolgreiche Maßnahmen sollen im Weiteren auch über Netzwerke und flache Hierarchien an andere Bildungsinstitutionen weitergereicht werden, um diese langsam auf das gesamte Bildungssystem zu verbreiten (Huber, 1999 zitiert nach Goldenbaum, 2012). Im Gegensatz zu den Top-Down Strategien kann die Richtung der Bottom-Up Strategien als von „unten/innen“ (Mikroebene und Mesoebene) nach „oben/außen“ (Makroebene) betrachtet werden (Goldenbaum, 2012). Um sowohl die Vorteile der Top-Down Strategie als auch jene der Bottom-Up Strategie nutzen zu können, entwickelte sich ein Ansatz, der beide Strategien kombiniert und als symbiotische Strategie bezeichnet wird.

3.2.3. Symbiotische Strategien

Bei symbiotischen Implementierungsstrategien arbeiten AkteurInnen aus unterschiedlichen Berufsfeldern und dementsprechend verschiedener Expertise (Lehrkräfte, PädagogInnen, WissenschaftlerInnen, Personen aus dem Bildungsministerium) zusammen, um Innovationen zu realisieren. Der Vorteil dieser Strategie ist die Integration vieler verschiedener Sichtweisen. Ausgangspunkt symbiotischer Implementierungsstrategien ist meistens ein bestehendes Problem in der Praxis, welches auch von allen AkteurInnen als solches angesehen wird und daher einer Veränderung bedarf. Auf Basis der Problemstellung ist es das Ziel, gemeinsam entsprechende Maßnahmen zu erarbeiten, verbreiten, erproben und gegebenenfalls zu verbessern (Gräsel & Parchmann, 2004). Ein weiteres Ziel bildet die Unterstützung der PädagogInnen hinsichtlich der Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten und Verbesserung ihrer Kompetenzen. Somit sollen sie dazu befähigt werden, die Qualität des Unterrichts bzw. der Betreuung auch noch nach Ablauf des Projektes untersuchen und verbessern zu können (Fishman, Marx, Best, & Tal, 2003). Der Erfolg von symbiotischen Strategien wird daran gemessen, inwieweit es gelingt, Kooperation sowie Strukturen für eine weitere Professionalisierung der AkteurInnen zu schaffen, das Ausgangsproblem zu beheben bzw. zu verbessern und die erarbeiteten Aktivitäten durch Einbeziehung weiterer AkteurInnen sowie Bildungsinstitutionen zu verbreiten (Gräsel & Parchmann, 2004). Als zentrales Kriterium für den Implementierungserfolg erweist sich die gezielte Einbettung in das Bildungssystem bzw. in Bildungsreformen. Da die Teilnahme einzelner Personen keine Garantie für systemische Maßnahmen bildet, ist ebenso die Vernetzung und Unterstützung dieser Personen wichtig (Koch & Gräsel, 2004).

Wie bereits erwähnt, spielen jedoch nicht nur die verwendeten Strategien eine Rolle für den Erfolg einer Implementierung, sondern ebenso die Art der Innovation und die Rahmenbedingungen, unter welchen die Implementierungen stattfinden sollen. Darauf wird nun im nachfolgenden Kapitel anhand der Ebenen des Bildungssystems eingegangen.

3.3. Die Ebenen des Bildungssystems

Der Erfolg einer Implementierung hängt von einer Vielzahl an Faktoren ab, die sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten lassen (Hasselhorn, Köller, Maaz, & Zimmer, 2014; Goldenbaum, 2012). Um die Implementierung der Kinderrechte in Österreichs Bildungsinstitutionen differenziert untersuchen zu können, muss daher auf die Mehrebenenstruktur des Bildungssystems Rücksicht genommen werden. Dabei handelt es sich um die individuelle Ebene des Unterrichts bzw. des pädagogischen Handelns (Mikroebene), die

Ebene der Einzelschule bzw. des Einzelkindergartens (Mesoebene) und die Ebene des gesamten Bildungssystems (Makroebene) (Goldenbaum, 2012; Spiel, Reimann, Wagner, & Schober, 2010). Durch die Differenzierung in diese verschiedenen Ebenen ist es möglich, „Bedingungen und Maßnahmen, von denen gemäß „psychologischer Theorien“ Effekte auf Bildungsprozesse angenommen werden“ (Spiel et al., 2010, S. 15), zu strukturieren. Diese gängige Unterscheidung wird hinsichtlich Implementierungsvorhaben von Gräsel (2010) noch um die Ebene der Innovation bzw. des Projektes selbst erweitert.

3.3.1. Projektebene

Die Eigenschaften des Projektes spielen eine bedeutungsvolle Rolle dabei, inwieweit es in den einzelnen Einrichtungen bzw. im gesamten Bildungssystem akzeptiert, durchgeführt und eventuell implementiert wird (Altrichter & Wiesinger, 2005). Rogers (2003) legte fünf Merkmale fest, die leicht durchführbare Projekte aufweisen: (a) „*Relative Advantage*“: Die AkteurInnen sehen durch das Projekt eine Verbesserung der bestehenden Praxis, sei es im materiellen Sinne oder aber auch die Handhabbarkeit oder die Zufriedenheit betreffend. Damit in Zusammenhang stehen auch die Aspekte, dass das Projekt etwas abdeckt, wofür auch Bedarf im pädagogischen Alltag wahrgenommen wird (Goldenbaum, 2012) und die Bedürfnisse der Praxis als Orientierung dienen (Gräsel & Parchmann, 2004). Die Verbesserung muss nicht objektiv sichtbar sein, vielmehr geht es darum, ob die individuellen AkteurInnen die Innovationen als Verbesserung wahrnehmen (Rogers, 2003). (b) „*Compatibility*“: Die vorzunehmenden Veränderungen stimmen mit den bestehenden Einstellungen, Werten und früheren Erfahrungen der AkteurInnen überein. (c) „*Complexity*“: Die Innovation ist nicht schwierig zu verstehen oder umzusetzen, erfordert keinen großen Aufwand bei der Umsetzung und bedarf somit keiner Veränderungen der Handlungsrouninen (Rogers, 2003). Die bestehende Unterrichtspraxis soll dadurch also nicht vollkommen verändert werden müssen (Gräsel & Parchmann, 2004). (d) „*Trialability*“: Das Projekt kann teil- oder schrittweise eingeführt werden. (e) „*Observability*“: Die (positiven) Ergebnisse des Projektes werden schnell sichtbar. Je einfacher es für die AkteurInnen ist, Verbesserungen zu erkennen, desto eher sind sie auch bereit die Innovation zu implementieren und zu verbreiten (Rogers, 2003).

3.3.2. Mikroebene

Auf der individuellen Ebene spielt das pädagogische Handeln der einzelnen AkteurInnen des Bildungssystems eine bedeutende Rolle (Gräsel, 2010), insbesondere da bekannt ist, wie unterschiedlich einzelne Personen eine Maßnahme umsetzen (Gräsel & Parchmann, 2004). Es hängt zu einem großen Teil von den einzelnen PädagogInnen ab, ob Innovationen tatsächlich

übernommen und im Schul- bzw. Kindergartenalltag umgesetzt werden (Desimone, 2002). Danach bestimmt vor allem die Kompetenz der PädagogInnen, inwieweit Projekte in Schulen oder Kindergärten (erfolgreich) realisiert werden (Goldenbaum, 2012). Das Lehrerkompetenzmodell, welches in dieser Untersuchung Verwendung findet, wurde im Rahmen der COACTIV-Studie („Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz“) entwickelt (Kunter, Klusmann, & Baumert, 2009) und gilt in der Zwischenzeit als das Standardmodell für LehrerInnenkompetenzen. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich dieses Modell jedoch nicht nur auf Lehrkräfte, sondern ebenso auf die KindergartenpädagogInnen. In Anlehnung an Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger und Spiel (2013) wurde das ursprüngliche COACTIV-Modell etwas modifiziert, um die Passung zu dieser Untersuchung zu verbessern. Somit ergab sich für die vorliegende Masterarbeit folgendes Kompetenzmodell:

- (1) *Fachwissen*: Einen essentiellen Aspekt der Kompetenz von Lehrkräften bildet das Wissen über fachliche Inhalte, beispielsweise bei Mathematiklehrkräften das Fachwissen über Mathematik (Kunter et al., 2009). In der vorliegenden Untersuchung wird *Fachwissen* als Wissen der PädagogInnen über die Kinderrechte angesehen („Was sind die Kinderrechte?“).
- (2) *Einstellung*: Unter diesen Kompetenzbereich fallen im originalen COACTIV-Modell unterschiedliche Überzeugungen, Werthaltungen und Zielvorstellungen der Lehrkräfte (Kunter et al., 2009). In der vorliegenden Untersuchung wird *Einstellung* in Anlehnung an Finsterwald et al. (2013) als Einstellung der PädagogInnen darüber, ob sie die Kinderrechte als etwas Wichtiges ansehen, betrachtet. Ebenso beinhaltet die Einstellung den Aspekt, ob es die PädagogInnen als ihre Aufgabe bzw. als Aufgabe von Schule und Kindergarten ansehen, die Kinderrechte im pädagogischen Alltag zu vermitteln und umzusetzen. Auch Gräsel und Parchmann (2004) betonen, dass die Einstellung der PädagogInnen entscheidend für die Implementierung ist und deswegen berücksichtigt werden muss.
- (3) *Motivation*: Die Motivation der Lehrkräfte ist ein zentraler Bestandteil ihrer Kompetenz, wenn es darum geht ihr Wissen und Können tatsächlich und auch konsequent in der Praxis umzusetzen (Kunter et al., 2009). Motivation spielt eine bedeutende Rolle dabei, wenn es darum geht, das eigene Handeln zu verändern, aufrecht zu erhalten und zu überwachen und entscheidet daher darüber, wie sehr sich die PädagogInnen im beruflichen Alltag engagieren und sich auch weiterbilden (Kunter et al., 2009). In der vorliegenden Untersuchung wird *Motivation* als Motivation der

PädagogInnen, die Kinderrechte in der Schule umzusetzen, die Kinderrechte zu wahren oder auch den Kindern ihre Rechte zu vermitteln, angesehen. Außerdem zählen hierzu auch die Bereitschaft sich weiterzubilden und das Engagement der PädagogInnen. Die aktuelle Literatur zur Implementationsforschung zeigt ebenso auf, dass die Motivation der AkteurInnen ein bedeutender Faktor ist (Goldenbaum, 2012).

- (4) *Fachdidaktisches Wissen*: Das fachdidaktische Wissen und Können der PädagogInnen meint das Wissen darüber, wie man den Kindern und Jugendlichen die Inhalte verständlich und zugänglich macht (Kunter et al., 2009). In der vorliegenden Untersuchung wird *Fachdidaktisches Wissen* als Wissen darüber, wie man die Kinderrechte umsetzen kann, verstanden („Wissen die PädagogInnen, wie sie die Kinderrechte umsetzen können?“). Außerdem zählen zu diesem Kompetenzbereich die tatsächlichen Handlungen der PädagogInnen („Was genau machen die PädagogInnen im Schul- und Kindergartenalltag?“).

Trotz des entscheidenden Einflusses, den die einzelnen PädagogInnen durchaus auf den Schulalltag haben, lässt sich aus der Schulentwicklungsforschung ableiten, dass einzelne Personen Schule bzw. das Bildungssystem nicht verändern können (Goldenbaum, 2012). Außerdem muss auch immer bedacht werden, „wie schwer Erfahrungswissen, Überzeugungssysteme und Handlungsrouinen zu verändern sind“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 200). Deswegen ist es notwendig, die beiden übergeordneten Ebenen des Meso- und Makrobereichs genauer zu betrachten.

3.3.3. Mesoebene

Die Mesoebene (institutionelle Ebene) „umfasst Einrichtungen, die einen institutionellen Rahmen für planmäßigen Unterricht“ bzw. Betreuung bieten (Bonsen & Bos, 2010, S. 388). Auf dieser Ebene geht es daher um Einzelschulen, Einzelhorte oder Einzelkindergärten und deren Merkmale (Bonsen & Bos, 2010). Der einzelnen Bildungsinstitution wird ebenfalls große Bedeutung zugesprochen, wenn es um das Bewirken von Veränderungen im Bildungssystem geht (Gräsel, 2010). Das liegt daran, dass sich die einzelnen Bildungsinstitutionen oft stark darin unterscheiden, wie sie etwas Neues umsetzen und der soziale Kontext einer Einrichtung die Umsetzung beeinflusst (Gräsel & Parchmann, 2004). Die Implementationsforschung liefert sogar eindeutige Ergebnisse, dass sich der Erfolg von Implementierungen auf der Mesoebene entscheidet (Goldenbaum, 2012). Vor allem die Schul- oder Kindergartenleitung spielt dabei eine Schlüsselrolle, da die (fehlende) Unterstützung durch die DirektorIn bzw. die LeiterIn Auswirkungen auf die PädagogInnen, sowie die Kinder und Jugendlichen, deren Eltern

und das gesamte Umfeld der Schule bzw. des Kindergartens hat (Bonsen et al. 2002 zitiert nach Gräsel 2010). Außerdem ist es ihnen möglich, die organisatorischen Rahmenbedingungen bis zu einem gewissen Maße zu beeinflussen, wie beispielsweise die Zuteilung von einzelnen Lehrkräften zu einer bestimmten Klasse (Gräsel & Parchmann, 2004). Ein weiterer relevanter Faktor, der zum Gelingen von Implementierungen beiträgt, ist die Zusammenarbeit und Kooperation im Kollegium. Es muss zu einem Einverständnis darüber kommen, wie das Vorhaben umgesetzt und an die bisherigen Bedingungen angepasst werden soll (Gräsel, 2010).

3.3.4. Makroebene

Die Makroebene betrachtet Bildungsprozesse aus einer übergeordneten Perspektive und bildet somit den Rahmen für Bildungsprozesse auf Meso- und Mikroebene. Sie beschäftigt sich sowohl mit sozialen und kulturellen Einflüssen als auch mit strukturellen Merkmalen des Bildungssystems (Hertel & Klieme, 2010). Ein Faktor, der wesentlich zum Gelingen einer Implementierung beitragen kann, ist das Vorhandensein eines schulübergreifenden Netzwerkes (Gräsel, 2010), welches auch einen elementaren Teil der Integration in allgemeine Bildungsreformen abbildet (Goldenbaum, 2012). Zusätzlich zu dieser Vernetzung ist die Unterstützung durch organisatorische Rahmenbedingungen sowie eine gezielte Einordnung in das bildungspolitische Geschehen notwendig. Auch Altrichter und Wiesinger (2005) betonen, dass die Unterstützung durch die regionale Verwaltung wie beispielsweise SchulinspektorInnen entscheidend für die Implementierung ist, da die Veränderung ansonsten nur isoliert an einzelnen Schulen oder Kindergärten stattfindet, ohne das gesamte System weiter zu beeinflussen. Einen weiteren nennenswerten Beitrag für gelingende Implementierungen bilden Fort- und Weiterbildungen der beteiligten AkteurInnen, um diese langfristig zu unterstützen (Gräsel, 2010; Goldenbaum, 2012). Als implementierungsförderlicher Faktor ist zudem noch eine realistische Zeit- und Ressourcenplanung anzusehen. Implementierungen erweisen sich als langfristige Prozesse, die durchaus fünf bis fünfzig Jahre in Anspruch nehmen können, bis es zu sichtbaren Veränderungen im Bildungssystem kommt (Goldenbaum, 2012).

3.4. Kriterien einer erfolgreichen Implementierung

Da so viele Faktoren die Implementierung einer Innovation beeinflussen können, ist es hilfreich festzulegen, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um von einer erfolgreichen Implementierung sprechen zu können. Angelehnt an Goldenbaum (2012) gelten für die vorliegende Masterarbeit die Erfolgskriterien nach Coburn (2003), die zwar ursprünglich als Indikatoren für die Bestimmung von Transfererfolgen konzipiert wurden, jedoch wegen ihrer teilweisen Ableitung

aus der Implementationsforschung auch für den Erfolg von Implementierungen Gültigkeit beanspruchen können.

Zunächst ist die *Tiefe der Veränderung* („*Depth*“) zu erwähnen: Innovationen müssen tiefe und konsequente Veränderungen der pädagogischen Praxis nach sich ziehen. Mit „tiefen“ Veränderungen sind Veränderungen gemeint, die über oberflächliche Strukturänderungen (z.B. Änderungen des verwendeten Materials, Veränderungen in der Klassenorganisation, Veränderung der Verhaltensweisen etc.) hinausgehen und sich auf die Einstellungen, Normen der sozialen Interaktionen und grundlegenden pädagogischen Prinzipien der PädagogInnen beziehen. Unter Einstellungen werden in diesem Kontext die Annahmen der PädagogInnen, wie SchülerInnen lernen, die Erwartungen an die SchülerInnen sowie Aspekte, die effektiven Unterricht ausmachen, verstanden. Normen der sozialen Interaktionen umfassen die Rollen, die SchülerInnen sowie PädagogInnen einnehmen und wie sie miteinander reden und sich gegenüber anderen verhalten. Die Tiefe der Veränderung spielt deswegen eine so zentrale Rolle, da alle Innovationen Vorstellungen darüber beinhalten, wie angemessener Unterricht gestaltet sein sollte (Coburn, 2003).

Die *Nachhaltigkeit der Veränderung* („*Sustainability*“) stellt das zweite Kriterium dar. Obwohl die Nachhaltigkeit der Veränderungen als Erfolgsgarant zwingend logisch erscheint, ist es notwendig, diesen Aspekt zu betonen. Die Implementierung ist erst dann erfolgreich, wenn die konsequenten Veränderungen auch beibehalten werden. In Anbetracht konkurrierender Prioritäten, wechselnder Bedürfnisse und der Fluktuation von Lehrkräften, PädagogInnen sowie DirektorInnen scheint dies jedoch eine der größten Herausforderungen bei Implementierungen zu sein. Vor allem extern entwickelte Innovationen weisen hier ein erhöhtes Risiko auf, die Veränderungen nicht längerfristig beibehalten zu können. Das liegt daran, dass die vormals zu Verfügung gestellten Ressourcen oft nicht mehr vorhanden sind, sobald das „Projekt“ abgeschlossen ist (Coburn, 2003).

Das dritte Kriterium bildet die *Verbreitung der Veränderung* („*Spread*“). Die Verbreitung der Veränderung auf mehrere Klassen oder Schulen ist zentraler Bestandteil der meisten Theorien über Implementierungserfolg. Es muss dabei jedoch berücksichtigt werden, was genau verbreitet wird. Es reicht nicht, wenn andere Klassen beispielsweise nur das Unterrichtsmaterial ändern und es im Sinne der Tiefe der Veränderung nicht auch zu einer Veränderung der Einstellungen, Normen und pädagogischen Prinzipien kommt. Die Verbreitung sollte nicht nur ausschließlich so gedacht werden, dass immer mehr Klassen oder Schulen die Veränderungen übernehmen, sondern ebenso die Möglichkeit miteinschließen, dass sich Normen und

pädagogische Prinzipien auch innerhalb einer Klasse, einer Schule oder eines Bezirks ausbreiten. Auf Bezirksebene ist damit beispielsweise gemeint, dass die Verbreitung nicht nur die steigende Anzahl an teilnehmenden Schulen betreffen sollte, sondern ebenso die Art, wie veränderte Normen und pädagogische Prinzipien die Politik, verschiedene Abläufe oder die berufliche Weiterbildung beeinflussen könnten (Coburn, 2003).

Schlussendlich ist die *Identifikation mit der Veränderung* („*Shift in Reform Ownership*“) das letzte notwendige Kriterium. Damit eine Implementierung wirklich erfolgreich ist, darf die Innovation schlussendlich nicht als etwas „Externes“ angesehen werden, was von anderen kontrolliert wird. Es ist notwendig, dass die Innovation etwas „Internes“ wird, wofür auch die beteiligten AkteurInnen die Verantwortung übernehmen und die Möglichkeit haben die Prinzipien der Innovation anhaltend beizubehalten, weiter zu verbreiten und auf einer tiefen Ebene zu verändern. Die Verantwortung für und das Wissen über die Innovation müssen also von einer vormals externen Institution an die Lehrkräfte, die Schule oder den Bezirk weitergegeben werden.

Die erfolgreiche Implementierung einer Innovation ist ein langwieriger und zeitintensiver Prozess. Es vergehen oft einige Jahre, bis eine ehemalige Innovation Routine in der Schulpraxis geworden ist und sozusagen als institutionalisiert gelten kann. Die Spannweite reicht dabei von fünf bis fünfzig Jahren, je nach gewünschter Reichweite und Zielsetzung (Goldenbaum, 2012).

3.5. Hauptwege der Implementierung der Kinderrechte

Für die Implementierung der Kinderrechte fixierte der Kinderrechteausschuss im „General Comment No.5“ spezielle Hauptwege, wie die Implementierung der Kinderrechte erreicht werden kann (Committee on the rights of the child, 2003): Demnach soll sich die nationale Gesetzgebung nach der Kinderrechtskonvention richten. Weiters sollen unabhängige nationale menschenrechtliche Institutionen eingerichtet werden, die die Kinderrechte überwachen und schützen. Eine nationale Strategie, die die Kinderrechte garantiert, soll entwickelt werden. Es soll sichergestellt werden, dass es eine systematische Koordination zwischen allen Regierungsebenen und dem privaten Bereich gibt. Die Bereitstellung ausreichender Ressourcen, um die Kinderrechte zu implementieren, soll gewährleistet sein. Bildung und Training soll zu einer Sensibilisierung der Gesellschaft führen, sodass alle über die Kinderrechte Bescheid wissen. Dieses Wissen der Gesellschaft soll in weiterer Folge auch genutzt werden, indem mit der gesamten Gesellschaft zusammengearbeitet werden soll, um die Kinderrechte in der Praxis zu verwirklichen.

4. Forschungsfragen

Aus dem dargestellten theoretischen Hintergrund ergaben sich für die geplante Untersuchung fünf Forschungsfragenkomplexe, welche nun in diesem Kapitel erläutert werden.

Trotz der Bemühungen Österreichs die Kinderrechte zu implementieren, legt der UN-Ausschuss für die Rechte der Kinder in den Abschließenden Bemerkungen 2012 dar, dass Österreich noch etliches verbessern müsse, um eine vollständige Implementierung der Kinderrechte zu erreichen. Wie in Kapitel 2.4.2 erläutert, ist es eine der Aufgaben des Kinderrechte-Monitoring-Boards Daten zu sammeln, um die Realität von Kindern in Österreich darstellen zu können (BMFJ, 2015). Da es jedoch noch keine wissenschaftliche Forschung dazu gibt, muss in explorativer Weise einerseits auf graue Literatur zurückgegriffen werden und andererseits PraktikerInnen um Hilfe gebeten werden. So lassen sich auch jene Innovationen abdecken, die sich nicht in der Literatur finden lassen. Darauf basierend lautet die erste Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit folgendermaßen:

1. *Welche Projekte, Maßnahmen oder Initiativen, die hinsichtlich der Empfehlungen des UN Kinderrechteausschusses zu den angeführten Artikeln der UN-Kinderrechtskonvention durchgeführt wurden, werden von den ExpertInnen genannt?*

Aufbauend auf die Frage, welche Innovationen zurzeit in Österreich Beachtung finden sollten, ist mit zu bedenken, wie diese Innovationen geplant und umgesetzt werden. Wie in Kapitel 3.2 dargestellt wurde, spielt die Vorgehensweise, wie eine Innovation implementiert wird, eine große Rolle (Goldenbaum, 2012). Implementierungsstrategien sollen dazu dienen, die Implementierung planen, realisieren und überprüfen zu können (Lütgert & Stephan, 1983) und ihr somit zu Erfolg verhelfen, indem sie der Implementierung eine gewisse Zielgerichtetheit und Absicht zugrunde legen (Goldenbaum, 2012). Die Wichtigkeit einer Strategie wird auch an anderer Stelle betont, indem die Integration in allgemeine Bildungsreformen und die gezielte Einordnung in das bildungspolitische Geschehen betont werden, um eine Implementierung gewährleisten zu können (Gräsel, 2010; Goldenbaum, 2012). Davon ausgehend soll in der vorliegenden Masterarbeit zunächst untersucht werden, inwiefern die durchgeführten Innovationen überhaupt in eine Strategie eingebettet wurden bzw. werden. Ausgehend davon sollen möglicherweise angeführte Strategiebeschreibungen dahingehend differenziert werden, welche Implementierungsstrategie sie thematisieren und ob sich Unterschiede in der Bewertung des Erfolges dieser Strategien zeigen. Der Forschungsfragenkomplex dazu lautet:

2. *Wurden bei den bisher durchgeführten Maßnahmen bzw. Projekten bestimmte Implementierungsstrategien angewandt?*

- a. *Zu welcher Implementierungsstrategie können die bisher durchgeführten Maßnahmen bzw. Projekte gezählt werden?*
- b. *Zeigen sich je nach gewählter Strategie Unterschiede im Implementierungserfolg?*

Neben der Datensammlung der realen Lebenswirklichkeit der Kinder sind weitere Aufgaben des Kinderrechte-Monitoring-Boards, relevante Problemstellungen aufzuarbeiten und Empfehlungen und Lösungsstrategien zu entwickeln (siehe Kapitel 2.4.2). Der Arbeitsplan der Projektgruppe sieht vor, den Fokus sowohl auf die förderlichen Faktoren als auch auf die hinderlichen Faktoren für die Sozialisation in der Familie, im Kindergarten und in der Schule zu legen (BMFJ, 2015). Daraus ergeben sich die Fragen, was bisher gut gelungen ist, welche Probleme aufgetreten sind und welche Faktoren für die zukünftige Implementierung förderlich wären. Der Erfolg einer Implementierung hängt aber, wie in Kapitel 3.3 erläutert, von einer Vielzahl an Faktoren ab, die sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten lassen (Hasselhorn et al., 2014; Goldenbaum, 2012). Deswegen muss bei der Untersuchung auf die Mehrebenenstruktur des Bildungssystems Rücksicht genommen werden, welche daher auch in den Forschungsfragen Beachtung findet. Die Ebenen des Bildungssystems gliedern sich in die Projektebene, die individuelle Ebene (Mikroebene), die institutionelle Ebene (Mesoebene) und die politische bzw. gesellschaftliche Ebene (Makroebene). Somit wurden, angelehnt an die Aufgaben und das Forschungsvorhaben der Projektgruppe 4 des Kinderrechte-Monitoring-Boards, die folgenden drei Forschungsfragenkomplexe erstellt:

3. *Was ist im Hinblick auf den Implementierungserfolg der genannten Kinderrechte (im Mandat der PG4) bisher gut gelungen?*
 - a. *Welche Merkmale des Projektes, der Maßnahme bzw. der Initiative selbst waren förderlich für den bisherigen Implementierungserfolg?*
 - b. *Welche Faktoren auf individueller Ebene waren förderlich für den bisherigen Implementierungserfolg?*
 - i. *Betrafen die Faktoren das Fachwissen der PädagogInnen?*
 - ii. *Betrafen die Faktoren die Einstellungen der PädagogInnen?*
 - iii. *Betrafen die Faktoren die Motivation der PädagogInnen?*
 - iv. *Betrafen die Faktoren das fachdidaktische Wissen bzw. die Umsetzung durch die PädagogInnen?*
 - c. *Welche Faktoren auf institutioneller Ebene waren förderlich für den bisherigen Implementierungserfolg?*
 - d. *Welche Faktoren auf politischer bzw. gesellschaftlicher Ebene waren förderlich für den bisherigen Implementierungserfolg?*
4. *Welche Faktoren behinderten einen bisherigen Implementierungserfolg der genannten Kinderrechte (im Mandat der PG 4)?*

- a. *Welche Merkmale des Projektes, der Maßnahme bzw. der Initiative selbst waren hinderlich für den bisherigen Implementierungserfolg?*
 - b. *Welche Faktoren der individuellen Ebene waren hinderlich für den bisherigen Implementierungserfolg?*
 - i. *Betrafen die Faktoren das Wissen der PädagogInnen?*
 - ii. *Betrafen die Faktoren die Einstellungen der PädagogInnen?*
 - iii. *Betrafen die Faktoren die Motivation der PädagogInnen?*
 - iv. *Betrafen die Faktoren das fachdidaktische Wissen bzw. die Umsetzung durch die PädagogInnen?*
 - c. *Welche Faktoren auf institutioneller Ebene waren hinderlich für den bisherigen Implementierungserfolg?*
 - d. *Welche Faktoren auf politischer bzw. gesellschaftlicher Ebene waren hinderlich für den bisherigen Implementierungserfolg?*
5. *Welche Faktoren würden die zukünftige Implementierung der genannten Kinderrechte in Österreichs Bildungsinstitutionen fördern?*
- a. *Welche Faktoren des Projektes, der Maßnahme bzw. der Initiative selbst würden die zukünftige Implementierung fördern?*
 - b. *Welche Faktoren auf individueller Ebene würden die zukünftige Implementierung fördern?*
 - i. *Betreffen die Faktoren das Wissen der PädagogInnen?*
 - ii. *Betreffen die Faktoren die Einstellungen der PädagogInnen?*
 - iii. *Betreffen die Faktoren die Motivation der PädagogInnen?*
 - iv. *Betreffen die Faktoren das fachdidaktische Wissen bzw. die Umsetzung durch die PädagogInnen?*
 - c. *Welche Faktoren auf institutioneller Ebene würden die zukünftige Implementierung fördern?*
 - d. *Welche Faktoren auf politischer bzw. gesellschaftlicher Ebene würden die zukünftige Implementierung fördern?*

5. Methode

Die Datenerhebungen erfolgten im Zuge von zwei Fokusgruppen und eines Workshops als Teil der Recherche der Projektgruppe 4 des Kinderrechte-Monitoring-Boards. Im Sinne des Gütekriteriums der Verfahrensdokumentation von qualitativer Forschung (Mayring, 2002) ist es äußerst wichtig, die genaue Vorgehensweise detailliert darzustellen, da diese spezifisch auf den untersuchten Gegenstand ausgerichtet und konzipiert wird. Um diesen Prozess für andere nachvollziehbar und handhabbar zu machen (Mayring, 2002), folgt nun eine exakte Darstellung der Erhebungsinstrumente, deren Ziele und Konzeption, sowie Erläuterungen zur Untersuchungsdurchführung, zur Stichprobe und zur Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008).

5.1. Die Erhebungsinstrumente – Fokusgruppen und Workshop

Als Erhebungsinstrumente dienten sowohl Fokusgruppen als auch ein Workshop, die jeweils mit ExpertInnen im Bereich Kinderrechte durchgeführten wurden, wobei der Schwerpunkt auf den Fokusgruppen lag.

Fokusgruppen lassen sich laut Morgan (1998a) durch drei wesentliche Kriterien definieren. Sie stellen eine *Forschungsmethode* dar, indem sie Daten produzieren, die im Anschluss analysiert werden, um eine Forschungsfrage zu beantworten. Weiters sind sie *fokussiert*, indem ein bestimmtes Thema in den Blick genommen wird, die teilnehmenden Personen gezielt ausgesucht und spezielle Fragen dazu entwickelt werden. Das dritte Definitionskriterium ist die Unterscheidung der Fokusgruppen von anderen Interviewformen durch die *Gruppendiskussion*. Es geht nicht um individuelle Informationen der Teilnehmenden, sondern um die Erfahrungen und Meinungen, die innerhalb der Gruppe ausgetauscht werden. Schulz (2012, S. 9) definiert Fokusgruppen als „moderiertes Diskursverfahren, bei dem eine Kleingruppe durch einen Informationsinput zur Diskussion über ein bestimmtes Thema angeregt wird“. Die Gruppendiskussion wird durch einen vorab erstellten Leitfaden als Orientierungshilfe strukturiert. Dadurch wird sichergestellt, dass alle belangvollen Aspekte auch thematisiert werden (Schulz, 2012). Fokusgruppen eignen sich besonders für Fragestellungen, bei denen eine bestimmte Bevölkerungsgruppe relevante Informationen für deren Beantwortung liefern kann (Zwick & Schröter, 2012) und zielen daher darauf ab, Einsicht in ein bestimmtes Themenfeld zu erlangen, indem die Teilnehmenden in die Tiefe gehend befragt werden (Morgan, 1998b). Da die Exploration von wenig untersuchten Forschungsgebieten eine weitere Stärke von Fokusgruppen darstellt (Schulz, 2012), eignete sich dieses qualitative Erhebungsinstrument besonders, um die angeführten Fragestellungen zu untersuchen.

Das zweite eingesetzte Erhebungsinstrument war ein Workshop. Workshops setzen sich aus einer Gruppe von Personen zusammen, die sich außerhalb ihrer gewohnten Arbeit einem bestimmten Thema widmen. Ein Kennzeichen von Workshops ist außerdem, dass diese nicht regelmäßig stattfinden, sondern eine außernatürliche Methode darstellen. Die TeilnehmerInnen gelten als ExpertInnen und werden durch eine ModeratorIn durch den Workshop geleitet. Die erarbeiteten Ergebnisse des Workshops werden umgesetzt und wirken demnach über diesen hinaus. Workshops eignen sich besonders als Verfahren, wenn eine bestimmte Thematik tiefergehend beleuchtet werden soll, da durch die anderen Teilnehmenden eine Vielfalt an Sichtweisen zustande kommt und zu neuen Überlegungen angeregt wird. Die Ergebnisse sind Gruppenergebnisse, was bedeutet, dass sie von den einzelnen Teilnehmenden mitgetragen werden und somit leichter umgesetzt werden können (Lipp & Will, 2008). Vor allem dieser Punkt zeichnet die Stärke des Workshops innerhalb der Projektgruppe 4 aus, da es ihre Aufgabe ist, erstrebenswerte Weiterentwicklungen für die Implementierung zu erarbeiten.

Im Folgenden Unterkapitel werden die Ziele und die Konzeption der durchgeführten Fokusgruppen und des Workshops dargestellt. Das dient dazu, die Entwicklung der Verfahren, die immer an die konkrete Fragestellung und die Bedingungen angepasst werden müssen (Mayring, 2002), nachvollziehbar zu machen.

5.2. Ziele und Konzeption

Das Hauptziel bestand in der Beurteilung der österreichischen Situation hinsichtlich der Kinderrechte in Bildungsinstitutionen durch ExpertInnen. Dieses gliedert sich wiederum in drei Teilziele, die mittels der Fokusgruppen und des Workshops erreicht werden sollten. Erstens sollte eine Ergänzung der Projektrecherche über laufende, aber nicht publizierte Projekte und Maßnahmen durch die ExpertInnen erfolgen (Fokusgruppen). Zweitens sollten diese derzeitigen Maßnahmen und Projekte hinsichtlich möglicher Implementierungshindernisse sowie positiver Faktoren bewertet werden (Fokusgruppen und Workshop). Zuletzt sollten mögliche weitere Schritte, Empfehlungen sowie eine denkbare Strategie für die Zukunft erarbeitet werden (Fokusgruppen und Workshop).

Aufgrund der Themenfelder des Mandats erwies sich die Unterteilung in zwei Fokusgruppen und einen Workshop innerhalb der Projektgruppe als sinnvoll. Zudem sind bei Fragestellungen, die nur auf eine bestimmte Gruppe von ExpertInnen abzielen, schon wenige Fokusgruppen ausreichend (Zwick & Schröter, 2012). Die möglichen Teilnehmenden wurden ihrer Expertise entsprechend vorläufig zu den drei geplanten Forschungsvorhaben „Fokusgruppe: Kindergarten und Familie“, „Fokusgruppe: Schule und Ausbildung“ und „Workshop:

übergeordneter Rahmen“ zugeteilt. Dabei war es wichtig, genau darauf zu achten, in welchem Bereich die ExpertInnen tätig waren, um sie so der entsprechenden Gruppe zuordnen zu können. Dieser Punkt ist deswegen so relevant, da die Teilnehmenden einer Fokusgruppe die geplanten Fragestellungen auch diskutieren können und daher auch in das Thema eingebunden sein müssen, zu dem sie Stellung beziehen sollen (Morgan, 1998b).

Der Ablauf der Fragen orientierte sich an der Einteilung in Kategorien nach Krueger (1998). Demnach sind die Fragen der Fokusgruppen in Eröffnungsfragen, Übergangsfragen, Schlüsselfragen und abschließende Fragen zu gliedern. Eröffnungsfragen zielen darauf ab, dass sich die Teilnehmenden untereinander bekannt machen und verbunden fühlen. Das Ziel der Übergangsfragen ist es, eine Grundlage für die Diskussion der Schlüsselfragen zu erhalten und nahtlos in die Schlüsselfragen überzuleiten. Die Schlüsselfragen behandeln die zentralen Bereiche der Fokusgruppe und sollen zu einer genaueren und tieferen Einsicht in diese Bereiche verhelfen. Die Abschlussfragen sollen sicherstellen, dass alles nochmals zusammengefasst wird, keine relevanten Aspekte übersehen wurden und jeder/m Teilnehmenden nochmals die Möglichkeit gegeben wird, etwas Belangvolles zu ergänzen. Das explizite Konzept befindet sich in Anhang B.

5.3. Untersuchungsdurchführung

Um die Zielsetzungen zu erreichen, wurden ExpertInnen zum Thema Kinderrechte im Bereich Kindergarten und Familie sowie im Bereich Schule und Ausbildung von Lehrkräften für die zwei Fokusgruppen rekrutiert. Beide Fokusgruppen wurden im Besprechungsraum des Arbeitsbereiches „Bildungspsychologie und Evaluation“ an der Universität Wien abgehalten. Der Workshop fand während der Projektgruppensitzung der Projektgruppe 4 statt. Nach der Begrüßung der ExpertInnen wurde bei den Fokusgruppen das Kinderrechte-Monitoring-Board und die Projektgruppe 4 vorgestellt. Die Vorstellung der Studie und die Vermittlung von Hintergrundwissen sind belangvoll, damit der Kontext, in dem die Fokusgruppe stattfindet für die Teilnehmenden transparent wird (Krueger, 1998). Dieser Teil entfiel bei dem Workshop der Projektgruppe, da diese schon über das notwendige Hintergrundwissen verfügten. Danach wurde der geplante Ablauf der Fokusgruppe beschrieben, eine kurze Erklärung über die Methode der Fokusgruppe gegeben, die Ziele der Fokusgruppe vorgestellt und auf das Aufnahmegerät und die Anonymisierung bei der Transkription hingewiesen. Die Fokusgruppen wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend mit der Transkriptionssoftware f4 transkribiert.

5.4. Beschreibung der Stichprobe

Die Anzahl der Teilnehmenden bei Fokusgruppen liegt in der Regel zwischen sechs und zehn Personen, wobei in manchen Fällen eine niedrigere bzw. höhere Anzahl sinnvoll erscheint. Kleinere Gruppen eignen sich besonders dann, wenn die Teilnehmenden ExpertInnen hinsichtlich des untersuchten Gegenstandsbereiches sind und man von einer hohen Einbindung in das Thema ausgehen kann (Morgan, 1998b). Da diese Faktoren im Rahmen dieser Untersuchung zutrafen, schien es berechtigt, die Fokusgruppen mit wenigen Personen durchzuführen. Insgesamt nahmen 8 ExpertInnen an den beiden Fokusgruppen teil, wobei sich die Fokusgruppe zum Thema „Kindergarten und Familie“ aus fünf ExpertInnen und die Fokusgruppe zum Thema „Schule und Ausbildung von Lehrkräften“ aus drei ExpertInnen zusammensetzte. Die ExpertInnen gehörten zum Großteil den Kinderfreunden Wien an, wobei unter ihnen auch drei Kinderrechte-MultiplikatorInnen (wird im weiteren Verlauf der Arbeit erklärt) sowie die zuständige Leiterin für Wiens Kindergärten und Horte waren. Außerdem konnte eine Lehrkraft einer Schule mit altersübergreifenden Integrationsklassen, eine zuständige Expertin für Kinderrechte-Bildungsprogramme des Zentrums POLIS sowie eine Expertin von Kolping Österreich für die Teilnahme gewonnen werden. An dem Workshop innerhalb der Projektgruppensitzung nahmen 12 Personen teil, die MitarbeiterInnen folgender Institutionen/Arbeitsfelder sind: Universität, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen, Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit, lobby4kids, Kinder- und Jugendanwaltschaft sowie wiederum der Kinderfreunde.

5.5. Auswertungsverfahren – Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2002, S. 114). Die schrittweise Vorgehensweise ist streng methodisch kontrolliert und diese Systematik stellt die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen qualitativen Auswertungstechniken dar (Mayring, 2002).

5.6. Das Ablaufmodell im Rahmen dieser Untersuchung

Um diesem systematischen Vorhaben gerecht zu werden, ist es wesentlich ein konkretes Ablaufmodell festzulegen, welches die einzelnen Analyseschritte beinhaltet (Mayring, 2008). Auf den Grundlagen von Mayring (2008) aufbauend wurde für die vorliegende Arbeit das folgende Ablaufmodell erstellt (Abbildung 2). Im Weiteren werden die einzelnen Schritte detailliert beschrieben.



Abbildung 1. Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse im Rahmen dieser Untersuchung in Anlehnung an Mayring (2008)

Schritt 1 - Bestimmung des Ausgangsmaterials: Hierzu zählen die Aspekte „Festlegung des Materials“, „Analyse der Entstehungssituation“ und „Formale Charakteristika des Materials“. Der Analyse soll das gesamte Material der beiden Fokusgruppen und des Workshops (mit Ausnahme der zusammenfassenden Präsentation innerhalb des Workshops) zugrunde liegen. Das vorliegende Material ist durch die Forschungsarbeit der PG4 des Kinderrechte-Monitoring-Boards entstanden und liegt in schriftlicher Form vor.

Schritt 2 – Fragestellung der Analyse festlegen: Dazu ist es einerseits notwendig die Richtung der Analyse festzulegen und andererseits die theoriegeleitete Fragestellung zu präzisieren. Die Untersuchung ist darauf ausgerichtet, mehr über die „Implementierung der Kinderrechte“ zu erfahren. Die Fragestellungen wurden bereits in Kapitel 4 präsentiert.

Schritt 3 – Bestimmung der Analysetechnik: Es können drei grundlegende Analysetechniken unterschieden werden. In der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* kommt es zu einer Reduzierung des Materials mit dem Ziel, die wichtigsten Inhalte zu abstrahieren. Ziel der *explizierenden Inhaltsanalyse* ist es, unklare Textstellen zu erklären, indem zusätzliches

Material verwendet wird. Die *strukturierende Inhaltsanalyse* ist durch das Erstellen einer Struktur, die aufgrund vorher festgelegter Regeln aus dem Material gefiltert wird, gekennzeichnet (einen Überblick gibt Mayring, 2008). In der vorliegenden waren wichtige Textpassagen zu den einzelnen Fragestellungen über das Transkript verstreut. Deswegen wurde als Analysetechnik die inhaltliche Strukturierung angewendet. „Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 2008, S. 89). Somit werden die Inhalte zu den theoriegeleitet entwickelten Kategorien, die an den Fragestellungen angelehnt sind, zugeordnet.

Schritt 4 – Analyseeinheiten festlegen: Die *Kodiereinheit* legt fest, was der kleinste Textbestandteil sein darf, der unter eine Kategorie fallen kann (in dieser Untersuchung: Sätze und Satzteile, die entweder eigenständig oder in Bezug auf vorherige Passagen verständlich sind). Die *Kontexteinheit* definiert hingegen den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann (mehrere Sätze, die sich inhaltlich auf das gleiche Thema beziehen). Und die *Auswertungseinheit* gibt die Reihenfolge der Textbestandteile für die Analyse an (jene Reihenfolge, die sich in den Fokusgruppen ergab).

Schritt 5 – Theoriegeleitete Zusammenstellung des Kategoriensystems: Grundsätzlich lassen sich zwei Möglichkeiten zur Kategorienbildung unterscheiden. Die Kategorien können ausschließlich auf Basis des Materials gebildet werden, was als induktive Kategorienbildung bezeichnet wird. Werden die Kategorien jedoch theoretisch fundiert gebildet, spricht man von deduktiver Kategorienbildung (Kuckartz, 2014). Hinsichtlich der Kategorienbildung bei der inhaltlichen strukturierenden Analysetechnik schreibt Mayring (2008, S. 83): „Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden. Diese Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespalten werden“. In der vorliegenden Arbeit wurden einzelne Kategorien nochmals in Unterkategorien differenziert. Die Kategorienbildung orientierte sich zunächst deduktiv an der vorgestellten Theorie. Da es für die qualitative Inhaltsanalyse aber charakteristisch ist, dass sowohl auf deduktive als induktive Kategorienbildung zurückgegriffen wird (Kuckartz, 2014), wurde ebenfalls diese Mischform verwendet. Aus Textstellen, die keiner der zuvor theoretisch definierten Kategorien zugeordnet werden konnte, wurden induktiv neue Kategorien erarbeitet.

Schritt 6 – Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln: Um einen Materialbestandteil eindeutig einer Kategorie bzw. Unterkategorie zuordnen zu können, ist es notwendig exakte *Definitionen* (welche Textbestandteile fallen unter welche Kategorie),

Ankerbeispiele (konkrete Textstellen, die als typische Beispiele für diese Kategorie gelten) und *Kodierregeln* (Regeln, um die eindeutige Zuordnung zu erleichtern) festzulegen. Diese sind dem vollständigen Kodierleitfaden in Anhang C zu entnehmen.

Schritt 7 – Kodierung: Bei der Kodierung wird das gesamte Material schrittweise durchgearbeitet und die Textstellen zu den einzelnen Kategorien zugeordnet (Kuckartz, 2014). Aussagen, die zwar einer Hauptkategorie zugeordnet werden können, die genaue Ausprägung aber nicht eindeutig erscheint, werden der Kategorie „Sonstiges“ zugewiesen. Textstellen, die nicht relevant für die Forschungsfragen erscheinen, werden unter „nicht relevant“ kodiert. Die erste Kodierung wird jedoch nur als „Probendurchgang“ angesehen, um im folgenden 2. Materialdurchlauf die kodierten Textstellen nochmals zu überprüfen (Mayring, 2008).

Schritt 8 – 2. Materialdurchlauf: Nachdem 10%-20% des Materials kodiert wurde folgt der 2. Materialdurchlauf, indem die Textstellen, die bereits Kategorien zugewiesen wurden, nochmals überprüft werden. Dies dient dazu, „die Themen bzw. Subthemen und ihre Definitionen noch einmal auf ihre konkrete Anwendbarkeit auf das empirische Material hin zu überprüfen“ (Kuckartz, 2014, S. 80). Die Textstellen, die zuvor unter „Sonstiges“ kodiert wurden, werden entweder als neue eigenständige Kategorie zusammengefasst oder es folgt eine Überarbeitung der bisherigen Kategorien. Falls das Kategoriensystem im Rahmen dieses 2. Materialdurchlaufs verändert wird, muss das gesamte Material erneut kodiert werden. Wird das Kategoriensystem als zulässig empfunden und somit nicht überarbeitet, kann die Kodierung wie begonnen fortgesetzt werden (Mayring, 2008).

Schritt 9 – Interrater-Reliabilität überprüfen: Die Interrater-Reliabilität stellt eine Möglichkeit zur Rücküberprüfung des Kategoriensystems dar, indem kontrolliert wird, ob andere BeurteilerInnen zu denselben Ergebnissen kommen würden. Dabei werden etwa 15% des Materials erneut von einer oder mehreren anderen Personen kodiert. Bortz und Döring (2006) empfehlen das Übereinstimmungsmaß κ (Kappa) von Cohen (1960), da dieses die zufällige Übereinstimmung von Kodierungen mitberücksichtigt und korrigiert (vgl. Abbildung 3). Um von einer guten Übereinstimmung sprechen zu können, sind κ -Werte zwischen 0,60 und 0,75 erforderlich (Fleiss, & Cohen, 1973 zitiert nach Bortz, & Döring, 2006). Da die KodiererInnen laut Kuckartz (2014) gut über die Fragestellungen der Untersuchung und deren theoretischen Hintergrund Bescheid wissen sollten, kodierten zwei KollegInnen, die ebenfalls im Rahmen ihrer Masterarbeiten in das Kinderrechte-Projekt eingebunden waren, einen Teil des Materials nochmals. Die InterraterInnen bekamen eine mündliche Einweisung, die zu kodierenden Ausschnitte aus den Transkripten, in denen die zu kodierenden Textpassagen

(Codings) kenntlich gemacht wurden, sowie das jeweilige Kategoriensystem in schriftlicher Form. Weiters erhielten sie eine schriftliche Anleitung mit den wichtigsten allgemeinen Kodierregeln, um bei Bedarfsfall nochmals nachlesen zu können (siehe Anhang D). Die resultierenden Kappa-Werte wurden für jedes Kategoriensystem separat berechnet und liegen zwischen $\kappa = .60$ und $\kappa = .79$. Die exakten Werte sind den nachfolgenden Kapiteln zur Beschreibung der Kategoriensysteme zu entnehmen.

$$\kappa = \frac{p - p_e}{1 - p}$$

Für diese Formel gilt Folgendes:

p ... Summe der Übereinstimmungen, mit $p = \sum f_{ij} / n$
 n ... Gesamtzahl der Kodierungen
 p_e ... Schätzung der zu erwartenden zufälligen Übereinstimmung, mit $p_e = 1/n^2 * \sum (f_{i.} * f_{.j})$
 $f_{i.}$... Zeilensummen
 $f_{.j}$... Spaltensummen

Abbildung 2. Berechnung des Kappa-Koeffizienten

Obwohl die Überprüfung der Interrater-Reliabilität als Standard-Gütekriterium qualitativer Inhaltsanalysen gilt, sind dagegen auch Einwände vorgebracht worden. Ritsert (1972 zitiert nach Mayring, 2008) kritisiert, dass es bei differenzierten und umfangreichen Kategoriensystemen sehr schwierig sei, eine hohe Übereinstimmung zu erreichen, obwohl im Gegenzug dazu oft die inhaltliche Aussagekraft einer Analyse steigen würde.

Schritt 10 – Interpretation der Ergebnisse: Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 mithilfe von Häufigkeitsanalysen und exemplarischen Zitaten dargestellt.

Schritt 11 – Beantwortung der Fragestellungen: Die Beantwortung der Fragestellungen erfolgt in der Diskussion dieser Arbeit (Kapitel 7).

5.7. Kategoriensysteme

Im Folgenden werden die fünf Kategoriensysteme überblicksmäßig beschrieben, indem die Oberkategorie, die Kategorien und die Unterkategorien sowie die Art der Erstellung angegeben werden. Der vollständige Kodierleitfaden mit den Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln befindet sich in Anhang C.

5.7.1. Maßnahmen, Initiativen und Projekte zum Thema Kinderrechte

Das Kategoriensystem zu Maßnahmen, Initiativen und Projekten zum Thema Kinderrechte wurde deduktiv nur in die Kategorien „Ja“, „Nein“ und „Beurteilung des Projektwesens“ eingeteilt. Angelehnt an das Material ergaben sich induktiv Kategorien, welche jeweils eine einzelne Maßnahme näher erläutern. Die Grundstruktur des Kategoriensystems ist Tabelle 1 zu entnehmen. Für dieses Kategoriensystem ergab sich bei der Berechnung der Interrater-Reliabilität ein Kappa-Koeffizient von $\kappa = .79$, was nach Fleiss und Cohen (1973, zitiert nach Bortz & Döring, 2006) als gute Übereinstimmung zu bezeichnen ist.

Tabelle 1. Grundstruktur des Kategoriensystems „Maßnahmen, Initiativen und Projekte“

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie	Erstellung
Maßnahmen, Initiativen und Projekte zum Thema Kinderrechte	Ja		deduktiv
		„Mehrstufenklasse“	induktiv
		„Nightingale“	induktiv
		„Kinder-, Jugend- und Familienzentrum“ der Kinderfreunde	induktiv
		„Mittagslernprogramm“	induktiv
		„DVD“	induktiv
		„Campus-Modelle“	induktiv
		„Partizipationsprojekt“	induktiv
		„POLIS“	induktiv
		„Interkulturelles Kommunikationsprojekt“	induktiv
		„Jahresschwerpunkt“	induktiv
		„Kinderrechte-MultiplikatorInnen“	induktiv
		„Stationenspiel für Eltern“	induktiv
		„Studium Sozialmanagement für ElementarpädagogInnen“	induktiv
		„Kinderrechteset“	induktiv
		„Kinder- und Jugendanwaltschaft“	induktiv
		„Intranet“	induktiv
		„Familienakademie“	induktiv
		„Elterncafe“	induktiv
		„SchülerInnen-Parlament“	induktiv
	Nein		deduktiv
	Beurteilung		induktiv
	Sonstiges		induktiv

5.7.2. Implementierungsstrategie der Maßnahmen, Initiativen und Projekte

Bei der Erstellung des Kategoriensystems zu den Implementierungsstrategien wurde deduktiv anhand der drei Hauptimplementierungsstrategien vorgegangen. Da die Forschungsfragen zu diesem Themenkomplex sowohl die Verwendung von Implementierungsstrategien als auch die Beurteilung des Erfolgs behandeln, wurde dem innerhalb des Kategoriensystems Rechnung getragen. Tabelle 2 gibt einen Überblick zur Grundstruktur dieses Kategoriensystems. Der Kappa-Koeffizient für die Interrater-Reliabilität beträgt $\kappa = .76$, wonach bei diesem Kategoriensystem nach Fleiss und Cohen (1973, zitiert nach Bortz & Döring, 2006) von einer guten Übereinstimmung auszugehen ist.

Tabelle 2. Grundstruktur des Kategoriensystems „Implementierungsstrategien“

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie	Erstellung
Implementierungsstrategie der Maßnahmen, Initiativen und Projekte	Top-Down Strategien		deduktiv
	(Nicht-)Erfolg von Top-Down Strategien		deduktiv
	Bottom-Up Strategien		deduktiv
	(Nicht-)Erfolg von Bottom-Up Strategien		deduktiv
	Symbiotische Strategien		deduktiv
	(Nicht-)Erfolg von symbiotischen Strategien		deduktiv
	Sonstiges		induktiv

5.7.3. Positive Faktoren der bisherigen Implementierung

Das Kategoriensystem über die positiven Faktoren der bisherigen Implementierung wurde in seiner Grundstruktur deduktiv, angelehnt an die Mehrebenenstruktur des Bildungssystems, erstellt. Somit ergaben sich die Kategorien „Projektebene“, „Mikroebene“, „Mesoebene“ und „Makroebene“. Anhand des Lehrerkompetenzmodells von Kunter et al. (2009) wurde die Mikroebene deduktiv noch in die Unterkategorien „Fachwissen“, „Einstellung“, „Motivation“ und „Fachdidaktisches Wissen“ differenziert. Im Laufe der Materialsichtung zeigte sich jedoch, dass dieses deduktiv erstellte Kategoriensystem noch durch einige induktive Kategorien zu ergänzen war. Die Grundstruktur dieses Kategoriensystems ist in Tabelle 3 ersichtlich. Dieses Kategoriensystem weist mit einem Kappa-Koeffizienten von $\kappa = .60$ eine gute Übereinstimmung auf (Fleiss, & Cohen, 1973 zitiert nach Bortz, & Döring, 2006).

Tabelle 3. Grundstruktur des Kategoriensystems „Positive Faktoren“

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie	Erstellung
Positive Faktoren der bisherigen Implementierung	1) Projektebene		deduktiv
	2) Mikroebene		deduktiv
		Fachwissen der PädagogInnen	deduktiv
		Einstellung der PädagogInnen	deduktiv
		Motivation der PädagogInnen	deduktiv
		Fachdidaktisches Wissen der PädagogInnen	deduktiv
		Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen	induktiv
		Eltern	induktiv
		Sonstiges	induktiv
	3) Mesoebene		deduktiv
	4) Makroebene		deduktiv
		Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen	deduktiv
		Bewusstsein in der Gesellschaft	induktiv
		Bauliche Strukturen und Einrichtung	induktiv
		Einbettung ins Gesamtsystem + Lehrplan	deduktiv
		Ressourcen	deduktiv
		Sonstiges	induktiv
	Sonstiges		induktiv

5.7.4. Negative Faktoren der bisherigen Implementierung

Das Kategoriensystem über die negativen Faktoren der bisherigen Implementierung ähnelt in seiner Grundstruktur und Erstellung dem Kategoriensystem über die positiven Faktoren der bisherigen Implementierung. Zusätzlich zu den deduktiv erstellten Kategorien und einigen Unterkategorien, welche ebenso deduktiv erstellt wurden, wird das Kategoriensystem induktiv wieder um einige Unterkategorien erweitert. In Tabelle 4 ist die Grundstruktur dieses Kategoriensystems aufgelistet. Es verfügt mit einem Kappa-Koeffizienten von $\kappa = .79$ über eine gute Übereinstimmung (Fleiss & Cohen, 1973 zitiert nach Bortz, & Döring, 2006).

Tabelle 4. Grundstruktur des Kategoriensystems „Negative Faktoren“

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie	Erstellung
Negative Faktoren der Bisherigen Implementierung	1) Projektebene		deduktiv
	2) Mikroebene		deduktiv
		Fachwissen der PädagogInnen	deduktiv
		Einstellung der PädagogInnen	deduktiv
		Motivation der PädagogInnen	deduktiv
		Fachdidaktisches Wissen der PädagogInnen	deduktiv
		Eignung der PädagogInnen	induktiv
		Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen	induktiv
		Konflikte	induktiv
		Kinder	induktiv
		Eltern	induktiv
		Sonstiges	induktiv
	3) Mesoebene		deduktiv
	4) Makroebene		deduktiv
		Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen	deduktiv
		Fehlendes Bewusstsein in der Gesellschaft	induktiv
		Bauliche Strukturen und Einrichtung	induktiv
		Fehlende Einbettung ins Gesamtsystem + Lehrplan	deduktiv
		Fehlende Ressourcen	deduktiv
		Implementierungsdauer	induktiv
		Struktur von Schule	induktiv
		Sprache	induktiv
		Sonstiges	induktiv

5.7.5. Förderliche Faktoren für die zukünftige Implementierung

Das Kategoriensystem über die förderlichen Faktoren für die zukünftige Implementierung ist ident aufgebaut wie die zwei vorherigen Kategoriensysteme. Auch dieses, vorerst deduktive, Kategoriensystem wurde durch induktiv erstellte Unterkategorien erweitert. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Grundstruktur dieses Kategoriensystems. Die Interrater-Reliabilität liegt bei diesem Kategoriensystem bei einem Kappa-Koeffizienten von $\kappa = .70$, was auf eine gute Übereinstimmung hindeutet (Fleiss & Cohen, 1973 zitiert nach Bortz, & Döring, 2006).

Tabelle 5. Grundstruktur des Kategoriensystems "Förderliche Faktoren"

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie	Erstellung
Förderliche Faktoren für die zukünftige Implementierung	1) Projektebene 2) Mikroebene		deduktiv
			deduktiv
	2) Mikroebene	Fachwissen der PädagogInnen	deduktiv
		Einstellung der PädagogInnen	deduktiv
		Motivation der PädagogInnen	deduktiv
		Fachdidaktisches Wissen der PädagogInnen	deduktiv
		Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen	induktiv
		Konflikte	induktiv
		Kinder	induktiv
		Sonstiges	induktiv
	3) Mesoebene 4) Makroebene		deduktiv
			deduktiv
	4) Makroebene	Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen	deduktiv
		Bewusstseinsbildung in der Gesellschaft	induktiv
		Bauliche Strukturen und Einrichtung	induktiv
		Einbettung ins Gesamtsystem + Lehrplan	deduktiv
		Ressourcen	deduktiv
		Struktur von Schule	induktiv
		Sprache	induktiv
		Elternbildung	induktiv
		Sonstiges	induktiv

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der zwei Fokusgruppen und des Workshops präsentiert. Die Darstellung erfolgt entlang der Reihenfolge der Fragestellungen aus Kapitel 4. Aufgrund der thematischen Ähnlichkeit der identifizierten Faktoren wird auf eine getrennte Darstellung der einzelnen Fokusgruppen bzw. des Workshops sowie eine detaillierte Erklärung jeder einzelnen Unterkategorie verzichtet. Außerdem werden nur die am häufigsten genannten Unterkategorien näher geschildert. Durch die Auszählung der Nennungen entstehen quantitative Daten, die bei den Fragestellungen 2-5 in tabellarischer Form dargestellt werden. Da es sich bei den Prozentangaben um gerundete Werte handelt, schwanken die Gesamtangaben von 99,9% bis 100,2%. Um die Ergebnisse im Sinne der qualitativen Vorgehensweise zu verdeutlichen, werden Zitate der ExpertInnen angeführt, die beispielhaft für die jeweilige Kategorie sind.

6.1. Maßnahmen, Initiativen und Projekte

Das Kategoriensystem zu Maßnahmen, Initiativen und Projekten zum Thema Kinderrechte diente dazu, einen Einblick in die verschiedenen Innovationen zu erhalten. Die Anzahl der Aussagen ist deswegen weniger bedeutend und wird nicht weiter dargestellt. Unter die Kategorie „Ja, es wurde etwas genannt“ wurden nur die Nennungen von Maßnahmen, Initiativen und Projekten gesammelt, um einen Überblick über das Ausmaß an Innovationen zu erhalten. Insgesamt wurden von den 7 ExpertInnen der Fokusgruppen demnach 19 Innovationen genannt, welche in den Unterkategorien weiter spezifiziert wurden. Unter die Kategorie „Nein, es wurde nichts genannt“ fällt keine einzige Aussage, da alle ExpertInnen zumindest eine Innovation genannt haben. Die Kategorie „Beurteilung des Projektwesens“ sollte die allgemeine Stimmungslage gegenüber dem Projektwesen abdecken. Insgesamt können dieser Kategorie 10 Aussagen zugeordnet werden. Es zeigte sich, dass alle Maßnahmen, Initiativen und Projekte notwendig und wichtig erscheinen. Vertiefend dazu wird jedoch auch erwähnt, dass die gesamte Implementierung der Kinderrechte in die Bildungsinstitutionen nicht mit einer einzigen Maßnahme abgedeckt werden könne und es immer Zusammenarbeit auf mehreren Ebenen bedürfe.

Von jenen, bereits erwähnten 19 Projekten (siehe Kapitel 5.6.1), werden folgend nur jene drei Projekte herausgegriffen, welchen die meisten Nennungen zugeordnet werden konnten. Eine Initiative, die große Beachtung fand, war die Fortbildung im Rahmen der internen LeiterInnen-Ausbildung der Kinderfreunde Wien zur Kinderrechte-MultiplikatorIn (21 Nennungen). Die Arbeit als Kinderrechte-MultiplikatorIn beschreibt eine der Anwesenden so, dass

Teamschulungen durchgeführt werden, in denen sie von ihren Erfahrungen berichten und in diesen Schulungen positive Erfahrungen machen. Die ExpertInnen des Workshops, erklärten sich die positiven Effekte des Einsatzes von MultiplikatorInnen folgendermaßen:

„Und das ist aber glaub ich-, warum gelingt's? Es ist oft wirklich dieses "Wenn die, dies handhaben, anderen persönlich erzählen können und [...] mit praktischen Beispielen gefüttert das weitertragen. Also diese Pädagoginnen fungieren grad als Multiplikatorinnen und werden herumgereicht von einem Kindergarten zum nächsten und erzählen dort den anderen Teams wies ihnen gelingt. Und das dürfte gerade was sein, das fruchtet.“

„Genau, und die selber aus dem Feld kommen. Denen man quasi zutraut authentisch [zu sein]. "Die haben das probiert. Die kennen dieselben Rahmenbedingungen. Ah bei denen gelingt's.“

Eine der ExpertInnen arbeitet in einer Ganztagesesshule mit Mehrstufenklassen (13 Nennungen) und nennt diese als besonderes Projekt, wie Kinderrechte gewahrt werden können. Das Besondere daran sei, dass die Schwankungsbereite, die in jeder Klasse vorhanden sei, hier bewusst angestrebt und ihr somit auch professionell und reflektiert begegnet wird.

*„Und es gibt ganz viele Projekte, wo das funktioniert. Wo das funktioniert, es kommt einfach jedes Kind genau wie es ist, Inklusion. Obs jetzt schreiben kann, hochbegabt ist, überhaupt nicht Deutsch kann, **egal**. Alle haben Platz in so einer Klasse.“*

Das Mentoringprogramm „Nightingale“ für SchülerInnen wurde insgesamt mit 9 Nennungen näher beschrieben. Das Projekt kommt aus Schweden und wurde österreichweit zuerst von der PH Oberösterreich im Jahr 2004 eingeführt. Sechs Jahre später initiierten es die Kinderfreunde in Wien ebenfalls und erreichen damit momentan ungefähr 100 SchülerInnen. Ein Experte beschreibt das Projekt folgendermaßen:

„Wo Kinder im Volksschulalter Dinge lernen, die ihnen normalerweise die Eltern beibringen oder die älteren Geschwister. Radfahren, Schwimmen, mit Öffis fahren, die wichtigsten Museen besuchen, ein Tagebuch schreiben, Geld eintreiben und all diese Alltagskompetenzen.“

Weiters wird beschrieben, dass das Projekt nicht nur für die Kinder hilfreich sei, sondern ebenso für die Lehramtsstudierenden, die sich die Teilnahme an diesem Projekt als Wahlpflichtfach oder Praxis anrechnen lassen können. Vielen Studierenden diene diese Erfahrung dazu, zu entscheiden ob ihr „angestrebter Beruf“, das richtige für sie sei.

6.2. Implementierungsstrategien

Die Oberkategorie Implementierungsstrategien beinhaltet insgesamt 6 Kategorien (siehe Kapitel 5.6.2). Die Kategorien „Top-Down Strategien“ (2 Aussagen), „Bottom-Up Strategien“ (5 Aussagen) und „Symbiotische Strategien“ (7 Aussagen) beinhalten alle Aussagen, die beschreiben, ob diese Strategien angewendet werden. Anhand der niedrigen Anzahl an zuordenbaren Aussagen lässt sich ableiten, dass die ExpertInnen nicht viel zu diesem Thema zu sagen hatten. Die Aussagen, die den Top-Down Strategien zugeordnet werden konnten, zeigen auf, dass der Großteil der Lehrkräfte in Wien die Situation so wahrnimmt, dass im gesamten Bildungssystem vieles top-down angeordnet wird. Dass das Bild bei der Implementierung der Kinderrechte ganz anders zu sein scheint, lässt sich an den Aussagen über die Bottom-Up Strategien erkennen. Eine Expertin schildert die Situation der Kinderrechte-MultiplikatorInnen so, dass es *„eben auch die einzelnen Pädagoginnen [gebe], die sich dann anmelden für die Schulungen, wo sie es eben wirklich nur für ihre Gruppe umsetzen“*. Eine andere ergänzt dazu, dass es *„einerseits natürlich Eigeninitiative [sei], was einem halt so einfällt“*. Die symbiotische Implementierungsstrategie wurde zwar am öftesten genannt, jedoch muss hier berücksichtigt werden, dass alle Aussagen von MitarbeiterInnen der Kinderfreunde Wien kamen und diese deswegen auch nur für diesen Trägerverein Gültigkeit beanspruchen können und nicht die Situation im gesamten Bildungssystem abdecken.

Den Kategorien „(Nicht-)Erfolg von Top-Down Strategien“, „(Nicht-)Erfolg von Bottom-Up Strategien“ und „(Nicht-)Erfolg von Symbiotischen Strategien“ wurden alle Aussagen zugeordnet, die den Erfolg der jeweiligen Strategie entweder positiv oder negativ bewerten. In der nachfolgenden Tabelle 6 werden daher die positiven (+) und negativen (-) Aussagen für den Erfolg der Implementierungsstrategien getrennt voneinander dargestellt.

Tabelle 6. Aufschlüsselung der Implementierungsstrategien nach ihrem Erfolg

Kategorie		Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
(Nicht-)Erfolg von Top-Down Strategien	+	0	0,0%
	-	7	43,8%
(Nicht-)Erfolg von Bottom-Up Strategien	+	4	25%
	-	1	6,3%
(Nicht-)Erfolg von Symbiotischen Strategien	+	3	18,8%
	-	1	6,3%
Summe		16	100,2%

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, sind alle Aussagen, die dem „(Nicht-)Erfolg von Top-Down Strategien“ zugeordnet wurden, negativ, was bedeutet, dass die ExpertInnen der Meinung sind, dass Innovationen, die top-down angeordnet werden, die Implementierung der Kinderrechte nicht fördern. Die nachfolgenden Zitate verdeutlichen das:

„Ich glaube es ist meistens schwierig, wenn es von oben aufgesetzt wird. Weil wenn gesagt wird: "So, jetzt machen wir das und das." Das ist das was passiert mit diesen ganzen Tests, und noch ein Test, und vor allem in Wien sind das ja unendlich viele Tests. Da ist, vom Gefühl her, die meisten Lehrerinnen und Lehrer sehr skeptisch. "Aha, das nächste was sie wollen."

„Also meine Erfahrung ist eher, wenn Lehrer und Lehrerinnen zu irgendwas verpflichtet werden, also wieder so Top-Down, „Jetzt gehts dort hin. Jetzt machts das. Jetzt setzt euch in diese Fortbildung." Dann funktioniert nicht.“

Bottom-Up Strategien erscheinen den ExpertInnen vielversprechender, *„weil nur wenn sich die Kolleginnen damit identifizieren, dann lebt das auch. Also das geht gar nicht anders.“* Eine Expertin schlägt deswegen folgende Vorgehensweise vor:

„Also man muss das glaub ich ein bisschen von unten machen, so wie, dass das, ja dass das eine Lehrerin aus dem Lehrkörper vielleicht implementiert, sozusagen, an der Schule. Dass die sagt "He, bei mir funktioniert das total gut. Ich mach das so und so." Und dann wird das so vielleicht langsam weiter getragen.“

Andererseits wird auch eingeworfen, dass man neben den Innovationen, die top-down angeordnet werden, *„wenig Zeit oder wenig Lust [hat] dann irgendwas anderes auszuprobieren oder sich überhaupt mal selber Gedanken zu machen.“* Eine Verbindung dieser beiden Implementierungsstrategien, die in die symbiotische Implementierungsstrategie mündet, halten die ExpertInnen für den besten Weg, die Kinderrechte zu implementieren.

6.3. Positive Faktoren der bisherigen Implementierung

Dieser Kategorie wurden alle Nennungen zugeordnet, die positive Faktoren der bisherigen Implementierung zum Inhalt hatten. Die insgesamt 102 Aussagen zeigen auf, dass die Implementierung in manchen Bereichen doch ganz gut zu funktionieren scheint. Die Aufteilung der Aussagen auf die Ebenen des Bildungssystems ist nachfolgender Tabelle 7 zu entnehmen. Die differenzierte Betrachtung der einzelnen Ebenen erfolgt in den folgenden Unterkapiteln.

Tabelle 7. Aufteilung der positiven Faktoren in die Ebenen des Bildungssystems

	Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
Summe	102	100%
Kategorie		
Projektebene	4	3,9%
Mikroebene	37	36,3%
Mesoebene	5	4,9%
Makroebene	56	54,9%

6.3.1. Projektebene

Dieser Kategorie wurden alle Aussagen zugeordnet, die einen positiven Beitrag zur Implementierung in der Gestaltung eines Projektes sahen (4 Nennungen). Ein Experte gibt beispielsweise an, dass das Projekt „Nightingale“ deswegen so erfolgreich ankomme, *„weil es sozusagen ein abgegrenztes, vorstrukturiertes, sehr elaboriertes und organisiertes Paket ist, das man sozusagen als Schule sehr einfach adaptieren kann“*.

6.3.2. Mikroebene

Diese Kategorie beinhaltet Nennungen über positive Faktoren der bisherigen Implementierung, welche auf der Mikroebene anzusiedeln sind. Zur feineren Differenzierung innerhalb dieser Kategorie wurden Unterkategorien gebildet, welche in der Tabelle 8 ersichtlich sind.

Tabelle 8. Differenzierung der positiven Faktoren auf Mikroebene

Kategorie	Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
Fachdidaktisches Wissen und Handlungen	10	27,0%
Motivation	9	24,3%
Einstellung	8	21,6%
Eltern	6	16,2%
Kinder	2	5,4%
Reflexionsfähigkeit	1	2,7%
Fachwissen	0	0%
Sonstiges	1	2,7%
	37	99,9%

Die Unterkategorie „Fachdidaktisches Wissen und Handlungen“ beinhaltet auch Aussagen über die wirklich durchgeführten Handlungen der PädagogInnen. Insgesamt konnten 10 Nennungen zugeordnet werden, wobei 6 davon die Elternarbeit der PädagogInnen thematisieren. Den Schilderungen der ExpertInnen lässt sich entnehmen, dass die Kinderrechte als eigenständiges Thema zwar noch nicht in der Praxis angekommen seien, aber die kindzentrierte Pädagogik in den meisten Einrichtungen immerhin als Standard angesehen werde. Eine Expertin dazu:

„Der Fokus, der auf das Kind gerichtet und auf die Bedürfnisse des Kindes gerichtet ist, sag ich jetzt im professionellen Bereich, der ist sicher sehr hoch. Also die, die, das Miteinbeziehen, das Kind generell in das Alltagsgeschehen miteinzubeziehen, das hat einen sehr hohen Stellenwert in der elementaren Pädagogik. Das erlebe ich sehr.“

Bei den engagierten PädagogInnen habe die Elternarbeit einen besonders hohen Stellenwert. Eine Expertin betonte, dass die Kinderrechte *„aber immer wieder für die Eltern nach außen getragen werden“* müssen. Dies geschehe mittels Elternaushängen und Elternabenden, um den Eltern explizit zu vermitteln, dass die Kinderrechte in ihrer Einrichtung gewahrt werden.

Der Unterkategorie „Motivation“ konnten 9 Nennungen zugeordnet werden. Eine Expertin ging auf diesen Punkt ein, indem sie meinte, dass *„die Kolleginnen, die sich wirklich dafür entscheiden, sich [...] mit dem Thema auseinander zu setzen, die setzen sich sehr bemüht damit auseinander und dann wird das ein Teil des Hauses [...]“*. In diesem Zusammenhang wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Implementierung der Kinderrechte in den Schulen und Kindergärten nur von den einzelnen PädagogInnen aufgrund deren Engagement getragen werde. Allgemein gesehen scheint es jedoch schon so zu sein, dass die PädagogInnen offen gegenüber den Kinderrechten sind und Bereitschaft zeigen, diese umzusetzen.

Insgesamt konnten der Unterkategorie „Einstellung“ 8 Aussagen zugeordnet werden. Den Schilderungen der ExpertInnen zufolge gebe es einige PädagogInnen, die die Kinderrechte ernst nehmen und denen es wichtig sei, diese im pädagogischen Alltag zu wahren und umzusetzen. Nachfolgende Ausschnitte aus diversen Kommentaren der ExpertInnen stützen diesen Befund:

„Aber wo das wirklich... Also wo Lehrkräfte sagen, das ist uns wichtig, das machen wir.“

„Best-Practice gibts: engagierte Lehrkräfte, die das auch ernst nehmen, auch einzelne.“

Die Unterkategorie „Eltern“ beinhaltet Aussagen hinsichtlich dessen, dass die Eltern die Kinderrechte gut annehmen können. Durch die wenigen Aussagen dazu, kann auch hier

vermutet werden, dass die Kinderrechte nur wenigen Eltern bewusst sind, sie jedoch durchaus offen gegenüber den Kinderrechten seien und durch Elternarbeit viel erreicht werden könne.

6.3.3. Mesoebene

Diese Kategorie impliziert Nennungen der ExpertInnen, die sich darauf beziehen, inwiefern positive Faktoren auf Mesoebene zur bisherigen Implementierung beitrugen (5 Aussagen). Entscheidende Faktoren sehen die ExpertInnen in der Unterstützung durch die Direktion bzw. Leitung und in der Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung im Kollegium:

„Und ich glaub einfach was ich von der Ganztagesvolksschule Landstraßer Hauptstraße mitbekommen habe, dass auch die Direktion die das eben, also der Direktor oder die Direktorin wo das mitgetragen wird und das ganze Lehrerinnenteam“

Auch die Kinderrechte-MultiplikatorInnen erkennen in ihren Schulungen einen bedeutenden Vorteil, wenn das gesamte Team zusammenarbeitet. Im Hinblick auf das pädagogische Personal im Kindergarten werden auch explizit die positiven Auswirkungen auf die AssistentInnen angesprochen, wenn diese auch an Teamschulungen teilnehmen. Den Vorteil an gemeinsamen Teamschulungen beschreibt eine von ihnen folgendermaßen:

„So gesehen fahren wir mit den Teamschulungen besser, weil da alle auf dem gleichen Stand sind und alle hoffentlich zugleich das Feuer entflammt“

6.3.4. Makroebene

Der Kategorie „Makroebene“ wurden alle Aussagen zugeordnet, die von positive Faktoren der bisherigen Implementierung auf der Makroebene handeln. Zur feineren Differenzierung innerhalb dieser Kategorie wurden folgende Unterkategorien gebildet (siehe Tabelle 9):

Tabelle 9. Differenzierung der positiven Faktoren auf Makroebene

Kategorie	Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
Ausbildung	15	26,8%
Bewusstsein in der Gesellschaft	12	21,4%
Bau und Einrichtung	7	12,5%
Einbettung ins Gesamtsystem	2	3,6%
Ressourcen	2	3,6%
Sonstiges	18	32,1%
	56	100%

Die Unterkategorie „Ausbildung“ umfasst neben Aussagen zur Aus-, Weiter- und Fortbildung auch Textstellen, die darauf Bezug nehmen, dass diese einen positiven Einfluss auf die Kompetenz der AkteurInnen haben. Die ExpertInnen merkten positiv an, dass die Thematik „Kinderrechte“ langsam Einzug in verschiedene Aus- und Weiterbildungen halte. Beispielsweise sei es im Curriculum des Studiums „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ oder in der Ausbildung zur JungscharleiterIn verankert. Außerdem gebe es eine Veränderung zum Positiven beim neuen Bildungsplan der Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik: Jedes Fach müsse ab sofort thematisch mit dem Kindergarten verbunden werden. Die ExpertInnen sehen das zumindest als Möglichkeit die Kinderrechte im Rahmen des Faches „Politische Bildung und Recht“ in der Ausbildung zu behandeln. Auch falls die Verankerung in der Ausbildung bei vielen PädagogInnen noch nicht der Fall sei oder war, geben die ExpertInnen an, dass die PädagogInnen einfach für die Kinderrechte zu begeistern seien und anhand von Fort- und Weiterbildungen den positiven Nutzen erkennen, was jene Aussagen bekräftigen:

„Wenn man Pädagoginnen mit dem Thema erreicht und sie das "Aha" Erlebnis haben, was die Kinderrechte für den pädagogischen Alltag bedeuten können, dann ist es fast durchwegs so, dass die Feuer und Flamme sind. Also sie sind wirklich, es ist dann immer dieses Glänzen in den Augen“

„Es bisher nicht gewusst zu haben aber jetzt zu wissen, wie die Kinderrechte für den Alltag anwendbar sind. Und das ist immer wieder schön zu sehen, dass das gelingt. Also dass diese Erkenntnis "Die Kinderrechte sind etwas, mit dem ich in meinem pädagogischen Alltag wirklich tun kann und die mir hilfreich sind." Das gelingt“

„Und gerade in unseren Schulungen bekommen dann die Pädagoginnen Zeit zum Reflektieren und sehen durch die Anleitungen, die wir teilweise haben und unseren Ideen, "Aha es könnte auch anders sein". Und manchmal versucht man dann auch einen anderen Weg einzuschlagen“

In der Diskussion zur Unterkategorie „Bewusstsein“ zeigte sich, dass das Wort „Kinderrechte“ in der letzten Zeit vermehrt ins Bewusstsein der Gesellschaft gerückt sei. Eine Expertin meint dazu außerdem, *„dass das Thema Kinderrechte sehr wohl einen offenen Zugang in der Bevölkerung findet“*. Weiters wurde positiv angemerkt, dass das Thema Kinderrechte auf der politischen Ebene ins Bewusstsein gedrungen sei und sich die Politik durch größere Sensibilität auszeichne.

Die ExpertInnen können bezüglich der Kategorie „Bau und Einrichtung“ davon berichten, dass es in letzter Zeit dahingehend zu Veränderungen gekommen sei, dass die Toiletten in Kindergärten nicht mehr von oben einsehbar seien. Außerdem gebe es ansatzweise Ausschreibungen von Bauträgern, die die Kinder dazu einladen, Kindergärten baulich mitzugestalten. Auch wenn diese bauliche Mitgestaltung noch sehr selten sei, hat es sich laut den ExpertInnen bereits etabliert, dass die PädagogInnen ein Mitspracherecht bei der Einrichtung haben und Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kinder genommen werde.

Innerhalb der Unterkategorie „Sonstiges“ konnte gesammelt werden, dass die Gemeinde Wien die Kinderrechte in ihren Einrichtungen implizit schon umsetze, bisher nur noch nicht explizit thematisiere. Doch auch hier zeige sich eine Veränderung, da die Gemeinde Wien nun auch sehr interessiert sei und Kinderrechte zum pädagogischen Schwerpunktthema machen wolle. Ein weiterer Punkt thematisiert die Zusammenarbeit verschiedener Vereine, die gemeinsam Projekte planen und sich gegenseitig Material zur Verfügung stellen. Dazu betont eine Expertin, dass es sich hierbei um eine „*nonformale Bildungsebene*“ handle und es auf diesem Weg „*wahrscheinlich einfacher [sei] als ein Bildungsrahmenplan*“. Als Teilerfolg der bisherigen Implementierung wurde die teilweise Verfassungsverankerung der Kinderrechte angesprochen.

6.4. Negative Faktoren der bisherigen Implementierung

Dieser Kategorie wurden alle Nennungen zugeordnet, die negative Faktoren der bisherigen Implementierung beinhalteten. Die insgesamt 209 Aussagen weisen, im Vergleich zu den 102 positiven Aussagen, darauf hin, dass die bisherige Implementierung noch nicht gut funktioniere. Die Aufteilung der Aussagen in die Ebenen des Bildungssystems ist nachfolgender Tabelle 10 zu entnehmen. Die differenzierte Betrachtung der einzelnen Ebenen erfolgt in den folgenden Unterkapiteln.

Tabelle 10. Aufteilung der negativen Faktoren in die Ebenen des Bildungssystems

	Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
Summe	209	100%
Kategorie		
Projektebene	0	0%
Mikroebene	68	32,5%
Mesoebene	6	2,9%
Makroebene	135	64,6%

6.4.1. Projektebene

Diese Unterkategorie wäre für Aussagen gedacht gewesen, die darlegen, dass die Gestaltung von Projekten nicht optimal war und diese die Implementierung deswegen verhindert haben. Es konnte jedoch keine einzige Aussage zugeordnet werden.

6.4.2. Mikroebene

Unter der Kategorie „Mikroebene“ wurde anhand der Aussagen der ExpertInnen versucht, herauszufiltern, inwiefern verschiedene Faktoren auf der Mikroebene die bisherige Implementierung erschwert haben. Dazu wurden die Aussagen zur detaillierteren Betrachtung in Unterkategorien eingeteilt, welche aus der nachfolgenden Tabelle 11 ersichtlich sind:

Tabelle 11. Differenzierung der negativen Faktoren auf Mikroebene

Kategorie	Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
Fachdidaktisches Wissen	14	20,6%
Konflikte	13	19,1%
Eltern	10	14,7%
Einstellung	6	8,8%
Motivation	6	8,8%
Eignung	4	5,9%
Fachwissen	3	4,4%
Reflexionsfähigkeit	2	2,9%
Kinder	2	2,9%
Sonstiges	8	11,8%
	68	99,9%

Anhand der 14 Aussagen (20,6%) zur Unterkategorie „Fachdidaktisches Wissen und Handlungen“ lässt sich vermuten, dass die PädagogInnen über wenig fachdidaktisches Wissen verfügen. Einige PädagogInnen wissen zwar, dass es die Kinderrechtskonvention gibt, aber sie können nichts damit anfangen und wissen nicht, wie sie diese umsetzen können. Vor allem die KindergartenpädagogInnen, die unter 3-Jährige betreuen, seien sehr unsicher. Nachfolgende Ausschnitte aus diversen Kommentaren der ExpertInnen stützen diesen Befund:

„Alle sagen es ist wichtig und es ist richtig, aber gelebt wird überhaupt nichts.“

„Die Problematik bei vielen Pädagoginnen ist, dass sie nicht wissen wo sie mit dem Thema anfangen können. Wie sie es an die Kinder heranbringen können“

Viele Einrichtungen halten die Kinderrechtskonvention zwar ein, thematisieren diese jedoch nicht explizit und vermitteln den Kindern auch nicht, dass sie Rechte haben. Trotz der Wichtigkeit, die der Elternarbeit unter den positiven Faktoren der bisherigen Implementierung zugemessen wurde, scheint dies eine große Herausforderung für viele PädagogInnen zu sein. Die ExpertInnen gehen davon aus, dass der Respekt vor Gesprächen mit Eltern sehr groß sei und die PädagogInnen auf diese anspruchsvolle Aufgabe nur unzureichend vorbereitet werden.

Die Aussagen der Unterkategorie „Konflikte“ beziehen sich darauf, dass es oft Konflikte zwischen den Kinderrechten und dem pädagogischen Alltag gäbe. Themen, die von den ExpertInnen als besonders herausfordernd im Kontext der Einhaltung der Kinderrechte wahrgenommen werden, sind die Schlafenszeiten während der Betreuungszeit, die Hygiene der Kinder, die Wahrung der Intimsphäre und die Wahl der Speisen. Dabei berichten sie von erzieherischen Konflikten, denen gegenüber man jedoch unter Einhaltung der Kinderrechte sowie kritischer Selbstreflexion eine klare Perspektive vertreten könne:

„Irgendwie ist es total klar: Kinder, die nicht das Bedürfnis haben zu schlafen, haben das Recht wach zu bleiben. Umgekehrt haben auch Kinder, die das Bedürfnis haben schlafen zu wollen, das Recht sich hinzulegen und ja es ist eigentlich kein Problem dahinter“

„Oder kann das Kind das dann auch selbst artikulieren und sagen "Ich mag das nicht". Sollt es nicht dann auch dabei bleiben dürfen? Also das sind ja auch, wenn wir jetzt von den Kinderrechten ausgehen, hat das Kind das Recht dazu, zu sagen, das möchte ich jetzt nicht essen und wie weit hält das dann auch die Pädagogin aus, das auch zu akzeptieren?“

Viele Nennungen der ExpertInnen zur Unterkategorie „Eltern“ deuten darauf hin, dass das Bewusstsein über die Kinderrechte bei den Eltern nicht vorhanden sei und sehr viel Aufklärung notwendig sei. Dies würde jedoch nicht automatisch bedeuten, dass es den Eltern egal sei, aber zumindest aufzeigen, dass viele ganz einfach nicht wissen, was für ihre Kinder das Beste sei. Illustrativ seien in diesem Zusammenhang folgende Zitate angeführt:

„Die Eltern konnten auch nichts mit dem Begriff Kinderrechte für ihre 1-jährigen anfangen und haben das eher so ein bisschen belächelt am Anfang, als das Jahresthema ausgeschrieben wurde“

„Weil ich glaub von meinen Eltern, ich glaub das wissen, wirklich ganz viele nicht, dass es eigentlich echt schlecht ist, wenn man ein Kind haut“

Ebenso wurde kritisch angemerkt, dass es immer wieder Konflikte mit den Eltern über die Einhaltung der Kinderrechte gebe. Das Argument, welches oft von den Eltern käme, sei jenes, dass sie trotzdem die „*Obsorgeberechtigten*“ seien und deswegen entscheiden dürften, was ihr Kind dürfe und was nicht.

Es zeigte sich im Laufe der Diskussion zur „Einstellung“, dass viele PädagogInnen über eine negative Haltung gegenüber den Rechten der Kinder verfügen und es hier eine „*Haltungs- und Werteverbesserungsmöglichkeit*“ gebe. Dies spiegeln folgende Äußerungen zweier ExpertInnen wieder:

„Also ich find, das glaub ich, ist noch nicht wirklich in den Köpfen [der Lehrkräfte] drinnen“

„Ich treffe auch Studentinnen, die den Klaps auf den Po noch für keine schlechte Idee finden oder sozusagen diese hierarchische Stellung des Lehrers gegenüber dem Kind, also die, die noch so vom Berufsbild jenseits dessen sind, was in modernen Konzepten diskutiert wird“

Ähnlich wie bei dem Punkt des Fachwissens, wird es auch bei der Unterkategorie „Motivation“ kritisch gesehen, dass vieles davon abhänge, ob die PädagogIn engagiert sei. Ebenso wurde angemerkt, dass es einige Lehrkräfte gebe, die nicht motiviert dazu seien, die Kinderrechte zu wahren, weil ihnen alles egal sei. Nennenswert erschien einer Expertin auch, dass viele Fort- und Weiterbildungen über die Pädagogischen Hochschulen angeboten werden, diese aber nur selten zustande kommen, weil es zu kinderrechtlichen Themen zu wenige Anmeldungen gebe.

Ein Kritikpunkt (Unterkategorie „Sonstiges“), der häufig zur Sprache kam, war, dass die Kinderrechte von den PädagogInnen oft als Fremdkörper wahrgenommen werden. Damit in Zusammenhang stehe die Angst, die eigene Autorität zu verlieren, wenn man die Kinder mit Rechten ausstattet. Ebenso wurde kritisch angemerkt, dass sich viele PädagogInnen angesichts der vielfältigen Aufgaben, die sie übernehmen müssten, überfordert fühlen und sich fragen würden, was sie noch alles machen sollten.

6.4.3. Mesoebene

Anhand der Unterkategorie „Mesoebene“ wurde überprüft, inwiefern Merkmale der Mesoebene die vollständige Implementierung bisher verhindert haben. Insgesamt konnten dieser Unterkategorie 6 Aussagen zugeordnet werden (2,9%). Obwohl es, wie unter Kapitel 6.3.3 berichtet, positive Beispiele für die Unterstützung durch die Schul- oder Kindergartenleitung oder die Zusammenarbeit im Kollegium gibt, scheint das noch nicht

Standard in den Bildungsinstitutionen zu sein. Die Kinderrechte-MultiplikatorInnen seien ebenso mit der Problematik konfrontiert, dass nur einzelne PädagogInnen in die Schulungen kommen und diese ihr erlerntes Wissen danach nicht in die Praxis der pädagogischen Einrichtung umsetzen können. Eine der ExpertInnen beschreibt dies so:

„Was ich noch manchmal merke ist, wenn wir eine Pädagoginnenschulung haben, wo sie sich aus den verschiedensten Häusern anmelden, und da eben vereinzelt kommen, dass sie oft die Problematik kennen: Ja ich bin jetzt Feuer und Flamme, aber wie überzeuge ich jetzt meine Leiterin oder das restliche Team?“

Die ExpertInnen schildern die Positivselektion einzelner Schulen oder Kindergärten als weiteren negativen Faktor. Aufgrund der Freiwilligkeit, an Fort- oder Weiterbildungen teilzunehmen, sehen die ExpertInnen das Problem, dass sich auch nur jene Schulen oder Kindergärten dafür anmelden, denen das Thema Kinderrechte von Grund auf wichtig sei. Somit kommen diese Angebote eher jenen PädagogInnen, Eltern und Kindern zugute, die den Kinderrechten positiv und engagiert gegenüberstünden, und nicht denjenigen, die dazu den größeren Nachholbedarf hätten. Dies spiegeln folgende Äußerungen der ExpertInnen wider:

„Dann wollen halt die Schulen die Vorträge, die sich leisten können, wo glaub ich eh schon viele Kinder sind, denen es im Vergleich zu anderen jetzt im Hinblick auf Chancengleichheit eh relativ besser geht.“

„Es finden jetzt vom Zentrum POLIS organisiert, vielleicht zwei, vier Workshops an Schulen im Monat statt. Wo Schulen von sich aus anfragen "Kann jemand zum Thema Kinderrechte zu uns kommen?" Aber das geht eben dann an die Schulen, wo jemand engagierter ist, und da nicht einmal an die Schule, da gehts an eine Klasse, ja. Also das strahlt dann nicht weiter aus.“

6.4.4. Makroebene

Der Kategorie „Makroebene“ wurden alle Aussagen zugeordnet, deren Thema die negativen Faktoren der bisherigen Implementierung auf der Makroebene waren. Zur feineren Differenzierung innerhalb dieser Kategorie wurden folgende Unterkategorien gebildet (siehe Tabelle 12):

Tabelle 12. Differenzierung der negativen Faktoren auf Makroebene

Kategorie	Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
Fehlende Ressourcen	28	20,7%
Schulstruktur	24	17,8%
Fehlende Einbettung im Gesamtsystem	22	16,3%
Ausbildung	19	14,1%
Fehlendes Bewusstsein in der Gesellschaft	12	8,9%
Implementierungsdauer	10	7,4%
Bau und Einrichtung	4	3,0%
Sprache	2	1,5%
Sonstiges	14	10,4%
	135	100,1%

Anhand 20,7% der negativen Nennungen innerhalb der Makroebene, die der Unterkategorie „Fehlende Ressourcen“ zugeordnet wurden, lässt sich der Schluss ziehen, dass die Implementierung durch ungenügende Ressourcen gefährdet ist. Sowohl für Projekte wie Nightingale oder Schulungen wie beispielsweise jene des Zentrums POLIS als auch für Elternbildung sei zu wenig Geld vorhanden. *„Die Ressourcen [seien] insgesamt einfach enorm knapp [...] fürs Bildungsministerium“*. Die Problematik sehen die ExpertInnen vor allem darin, dass durch die unzureichenden Ressourcen immer nur wenige Bildungsinstitutionen sowie PädagogInnen erreicht werden könnten, was die nachfolgenden Zitate bekräftigen:

„Das ist alles so... das verhungert alles irgendwie“

„Natürlich jetzt sind es so Tropfen auf dem heißen Stein, weil wir halt aus Ressourcengründen nur wenige erreichen im Verhältnis dazu wie viele Pädagoginnen es insgesamt gibt“

„Schulstruktur“ beschäftigte sich als Unterkategorie damit, inwiefern Schulstruktur Aspekte die bisherige Implementierung der Kinderrechte behindert haben. 17,8% der negativen Nennungen innerhalb der Makroebene heben die Relevanz dieses Faktors hervor. Ein Kritikpunkt, der häufig zur Sprache kam, war die Chancengleichheit, wenn es darum ginge, in welche Schule Kinder aufgrund ihres Wohnortes (nicht) gehen dürften. Die ExpertInnen sehen zwar die Notwendigkeit von Auswahlkriterien, kritisieren aber trotzdem die derzeitige Situation, indem sie darauf hinweisen, dass es derzeit vom Zufall abhinge, ob ein Kind in eine Best-Practice

Schule komme. Außerdem wurde die fehlende Schulautonomie als wesentliches Hindernis bei der Implementierung diskutiert, vor allem da Befragungen immer wieder zeigen, dass ein Bedürfnis nach Autonomie bei den Schulen vorhanden sei. Ebenso wurde kritisch angemerkt, dass es mit einer Lehrkraft nicht möglich sei, allen Kindern in einer Klasse gerecht zu werden.

16,3% der Nennungen innerhalb der Makroebene heben die Relevanz der „fehlenden Einbettung in das Gesamtsystem“ hervor. Die ExpertInnen gehen davon aus, dass die Implementierung der Kinderrechte aufgrund der fehlenden Unterstützung durch das System an den einzelnen PädagogInnen hängen bliebe und sehen das als ganz zentrale Herausforderung. Ein Experte äußerte sich über die Auswirkungen dieser Situation folgendermaßen:

„Scheitern tun sie allemal dann doch trotzdem noch am System, weil die Kinderrechte dann auch zu leben braucht auch Strukturen und da ist [...] eine Einbettung auch für die Kinderrechte [notwendig]“

Trotz des Wissens um diese Notwendigkeit *„hat es in der politischen Struktur keine Abbildung gefunden. Also es fehlen die Gremien, die sich mit Kinderrechtefragen dezidiert beschäftigen. Also Kinder sind immer noch bei Familien drangehängt, bei Familienausschüssen“*. Es gebe auch kein „unterstützendes Netzwerk“ für die PädagogInnen und somit blieben alle Projekte, Initiativen und Maßnahmen auch weiter immer nur punktuell und weiten sich nicht aus. Diese fehlende Verankerung im Bildungssystem habe auch zur Folge, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern gebe. Eine Expertin wirft dazu exemplarisch die unterschiedlichen Öffnungszeiten der Kindergärten in Vorarlberg und Wien ein. Ein weiterer Experte geht auf diesen Punkt ein, indem er meint, *„dass in den Ländern diese Dinge noch weit weg sind. Es ist zwar irgendwie bekannt, aber es fasst sich nicht“*. Ebenso wurde kritisch angemerkt, dass die Kinderrechte weder in den Schulbüchern noch in den Lehrplänen verankert seien und dies Auswirkungen darauf habe, ob die Kinderrechte gelebte Realität werden.

14,1% negative Nennungen innerhalb der Makroebene zur Unterkategorie „Ausbildung“ sind ein deutliches Zeichen dafür, dass die Ausbildung hinsichtlich der Kinderrechte verbessert werden müsse. Die ExpertInnen geben an, dass das Thema Kinderrechte weder in der Ausbildung der PädagogInnen, geschweige denn in der Ausbildung anderer Berufsgruppen, verankert sei, was diese Aussagen bekräftigen:

„Ich glaub was auch noch nicht so gut funktioniert, also ich glaub, dass der Spirit der Kinderrechte noch nicht in der Breite der pädagogischen Ausbildungen angekommen ist. Und ich glaub man kann Pädagogin sein ohne sich damit beschäftigt zu haben“

Dieser Umstand mag angesichts dessen, wie die Ausbildung der Lehrkräfte als auch der KindergartenpädagogInnen gestaltet ist, nicht überraschen. Eine Expertin kritisiert die Ausbildung auf folgende Weise:

*„Genau, also ganz traditioneller Weise ist es ja immer so, dass du aus der Schule selber kommst und die Ausbildung machst und dann wieder in der Klasse stehst. Und wenn du nicht willst, **sieht dich nie irgendwer**, weil du stehst alleine vor diesen Kindern und es gibt ja eigentlich auch niemanden der dir sagt: "Hallo, vielleicht könnte man das hier ein bisschen anders machen?"*

Die Nennungen der Unterkategorie „Fehlendes Bewusstsein in der Gesellschaft“ sprechen dafür, dass *„das im Bewusstsein der Erwachsenenwelt noch nicht so ganz verankert ist, das Kinderrecht“*. Die ExpertInnen gehen davon aus, dass die Kinderrechte keinen Stellenwert in der Gesellschaft haben. Obwohl, wie bei den positiven Faktoren des Bewusstseins in der Gesellschaft näher ausgeführt, es möglich erscheint, dass das Wort Kinderrechte in den letzten Monaten und Jahren grundsätzlich vermehrt in den Mittelpunkt gerückt sei, geht eine Expertin davon aus, dass den Menschen nicht klar sei, *„was das konkret bedeutet: Also eben dieses gleiche Augenhöhe, diese Grundprinzipien, keine Gewalt, Partizipation. Also wirklich diese Basics: Was heißt es im täglichen Leben? Also eben die gesunde Watschn ist ein No-Go. Das gibts nicht. Es gibt keine gesunde Watsche. Und Kinder haben ein Recht gehört zu werden und haben ein Recht mitzubestimmen. Also das ist sicher nicht in den Köpfen der Menschen drinnen“*. Die ExpertInnen der Kinderfreunde Wien gingen auf diesen Punkt im Hinblick auf die verschiedenen Trägervereine ein, indem sie erwähnten, dass die Kinderfreunde Wien der einzige Trägerverein sei, der das Bewusstsein für die Kinderrechte stärkt. Die „Kinder in Wien“ oder die Kindergärten und Schulen der Stadt Wien würden den Begriff der Kinderrechte nicht explizit nach außen tragen und umsetzen.

Die Unterkategorie „Implementierungsdauer“ impliziert Aussagen darüber, dass vieles langsam passiere und die Implementierung nicht voranschreite. Hinsichtlich dessen erschien es den ExpertInnen wichtig den Nationalen Aktionsplan zu erwähnen, der vor Jahren schon von vielen ExpertInnen ausgearbeitet worden ist und nun *„in der Schublade“* lege. Die Problematik, dass vieles oft mehrfach bearbeitet werde, unzählige Berichte verfasst würden und es zu keinem Ergebnis kommen würde, schildert eine Expertin folgendermaßen:

„Ja, aber ich mein, es ist alles schon da gewesen. Das wär schon auch für mich sozusagen eine Frage der Verantwortlichen auch immer wieder. Weil da sind ja zig so gute Ideen drinnen“

Allgemein betrachtet schildert ein Experte, dass die Bildungsdebatte von dem Gefühl dominiert sei, dass nichts weiterginge. Ein weiterer kommt ebenfalls auf diesen Punkt zu sprechen, indem er meint, dass es mühsam sei, strukturelle Veränderungen in der politischen Landschaft vorzunehmen und dieser Prozess *„dauert, Energie braucht und einfach anstrengend ist“*.

6.5. Förderliche Faktoren für die zukünftige Implementierung

Dieser Kategorie wurden alle Nennungen zugeordnet, die förderliche Faktoren für die zukünftige Implementierung zum Inhalt hatten. Die insgesamt 230 Aussagen zeigen auf, dass es noch an vielen Stellen Verbesserungsbedarf gibt. Die Aufteilung der Aussagen in die Ebenen des Bildungssystems ist in Tabelle 13 ersichtlich. Die differenzierte Betrachtung der einzelnen Ebenen erfolgt in den folgenden Unterkapiteln.

Tabelle 13. Aufteilung der förderlichen Faktoren in die Ebenen des Bildungssystems

	Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
Summe	230	100%
Kategorie		
Projektebene	1	0,4%
Mikroebene	48	20,9%
Mesoebene	11	4,8%
Makroebene	170	73,9%

6.5.1. Projektebene

Unter diese Unterkategorie fallen alle Nennungen, die die Gestaltung von Projekten thematisieren, welche einen förderlichen Einfluss auf die zukünftige Implementierung haben würden (1 Nennung). Diese bezieht sich vor allem auf den Aspekt, dass die PädagogInnen eine Verbesserung der bestehenden Praxis in der Innovation sehen müssten, damit diese auch implementiert werden könne. Ein Experte schildert diese Bedingung so:

„Aber ich glaub wenn solche Programme gut strukturiert sind, wenn die Benefits klar sind und so wirklich auch Dinge getroffen werden, die halt dort helfen und dort ansetzen, wo die

Schule es selber nicht mehr so gut kann. Und die Schule es so sieht: Es ergänzt etwas, was wir dringend bräuchten. [...] Jede Schule hat so ein Projekt dann gern“

6.5.2. Mikroebene

Die Kategorie „Mikroebene“ umfasst alle Aussagen, die förderliche Faktoren für die zukünftige Implementierung auf der Mikroebene beinhalten. Zur feineren Differenzierung innerhalb der Kategorie dienen jene Unterkategorien, die nachfolgender Tabelle 14 zu entnehmen sind.

Tabelle 14. Differenzierung der förderlichen Faktoren auf Mikroebene

Kategorie	Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
Fachdidaktisches Wissen	11	22,9%
Kinder	11	22,9%
Einstellung	8	16,7%
Reflexionsfähigkeit	5	10,4%
Konflikte	4	8,3%
Fachwissen	2	4,2%
Motivation	2	4,2%
Sonstiges	5	10,4%
	48	100%

22,9% der Aussagen innerhalb der Mikroebene zur Unterkategorie „Fachdidaktisches Wissen und Handlungen“ legen nahe, dass es sich hierbei um ein nennenswertes Kriterium handle. Das Wichtigste sei, individuell auf jedes Kind einzugehen und dieses zu fördern. Dafür seien die PädagogInnen einerseits gefordert sich auf die Bedürfnisse des Kindes hin etwas zu überlegen, andererseits jedoch auch immer flexibel auf jedes Kind einzugehen und zu reagieren.

Auch die Unterkategorie „Kinder“ beinhaltet 22,9% der Nennungen auf Mikroebene und diese bilden deutliches Zeichen dafür, dass die ExpertInnen die Ansicht vertreten, dass *„Kinder genau Bescheid wissen sollen, dass es Kinderrechte gibt, dass sie Rechte haben, und dass ihnen Unrecht getan werden kann“*. Dabei spiele es eine entscheidende Rolle, die Kinderrechte nicht nur implizit umzusetzen, sondern den Kindern konkret zu vermitteln, dass sie Rechte haben. Die ExpertInnen erkannten die Vorteile dieser expliziten Vermittlung noch dazu darin, dass jene Kinder, die in ihrer Kindheit schon mit den Kinderrechten konfrontiert werden, später als Elterngeneration auch leichter darauf anzusprechen seien als die jetzige Elterngeneration. Somit könne das Verständnis der nächsten Generation schon von Grund auf vorbereitet werden.

16,7 % der förderlichen Faktoren auf Mikroebene zur Unterkategorie „Einstellung“ hoben die Relevanz der richtigen Einstellung hinsichtlich der Kinderrechte für deren Implementierung hervor. Es fördere die Implementierung, *„wenn man reflektiert und professionell arbeitet, sich dem bewusst wird, dass Kinderrechte jeden Tag, jede Stunde und jede Minute zu wahren sind“*. Es sei außerdem das Wichtigste, das Kind im Mittelpunkt zu sehen und über eine gewisse Grundeinstellung zu verfügen, die eine Expertin folgendermaßen beschreibt:

„Aber in Wirklichkeit gehts doch die ganze Zeit da um eine Grundeinstellung. Dass das Kind genauso viel wert ist wie ich. [...] Also ich muss mit dem Kind so reden wie ich auch mit meiner Freundin reden würde. Und das muss man sich halt so bewusst machen als Lehrerin, dass man permanent ein Vorbild ist, aber kein, man weiß mehr, okay man ist erwachsen, aber man ist nicht mehr wert. Man hat nicht mehr Rechte als dieses Kind“

Die Unterkategorie „Reflexionsfähigkeit“ beinhaltet Aussagen, die von der Fähigkeit der PädagogInnen, ihre Einstellung und ihr Verhalten in Bezug auf die Kinderrechte kritisch zu reflektieren, handeln. Die ExpertInnen erkannten die Vorteile einer ausgeprägten Reflexionsfähigkeit darin, dass so hinterfragt werden könne, wie mit den Kindern umgegangen werde und wie der Alltag umgestaltet werden müsse, um die Kinderrechte zu wahren.

Den Unterkategorien „Fachwissen“ und „Motivation“ konnten zwar nicht so viele Nennungen zugeordnet werden, trotzdem sei es entscheidend, dass alle PädagogInnen einerseits über die Kinderrechte Bescheid wissen und andererseits trotz der schlechten Ausgangssituation in ihrem Rahmen versuchen sollten etwas zu verändern.

6.5.3. Mesoebene

Diese Subkategorie impliziert Nennungen der ExpertInnen, die sich darauf beziehen, welche Faktoren auf Mesoebene sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würden. 11 Aussagen (4,8%) ließen sich dieser Unterkategorie zuordnen. Anhand der Nennungen zu den positiven und negativen Faktoren der bisherigen Implementierung zeigte sich ein unterschiedliches Bild hinsichtlich der vorhandenen Unterstützung durch die Leitung und die Zusammenarbeit im Kollegium. Diese Ambiguität griffen die ExpertInnen jedoch bei den förderlichen Faktoren für die zukünftige Implementierung wieder auf. Es wurde sehr betont, dass die Kinderrechte nicht nur eine einzelne PädagogIn betreffe, sondern das gesamte Team. Die Zusammenarbeit zwischen dem gesamten Kollegium sei etwas sehr Wesentliches. In diesem Zusammenhang führte eine Expertin an, dass es auch sehr bedeutend sei, *„dass alle*

am selben Wissensstand sind“. Dass die Direktion bzw. die Leitung einer pädagogischen Einrichtung großen Einfluss auf die Implementierung nehmen könne, zeigt folgende Aussage:

„Und in dem System, wenn die Direktion dahinter steht, ist schon viel möglich“

Ein weiterer förderlicher Faktor für die zukünftige Implementierung ist jener der schulinternen Fortbildungen. Dort könnte verstärkt angesetzt werden, da es sich um eine außerordentliche Möglichkeit handle die Lehrkräfte zu sensibilisieren. Dazu müsse man die Schulen jedoch dazu gewinnen, mehr auf kinderrechtsrelevante Themenstellungen einzugehen.

6.5.4. Makroebene

Dieser Kategorie wurden alle Aussagen zugeordnet, die sich auf die förderlichen Faktoren für die zukünftige Implementierung auf der Makroebene beziehen. Zur feineren Differenzierung innerhalb dieser Kategorie wurden folgende Unterkategorien gebildet (siehe Tabelle 15):

Tabelle 15. Differenzierung der förderlichen Faktoren auf Makroebene

Kategorie	Häufigkeiten (Anzahl der Codings)	%
Ausbildung	58	34,1%
Bewusstseinsbildung in der Gesellschaft	25	14,7%
Einbettung ins Gesamtsystem	19	11,2%
Schulstruktur	17	10,0%
Elternbildung	12	7,1%
Ressourcen	11	6,5%
Bau und Einrichtung	8	4,7%
Sprache	7	4,1%
Sonstiges	13	7,6%
	170	100%

58 von 170 Nennungen (34,1%) auf Makroebene sprechen für die Relevanz der Unterkategorie „Ausbildung“. Die ExpertInnen stellen klar, dass es notwendig sei, dass jede Berufsgruppe, die für und mit Kindern arbeitet, in ihrer Ausbildung etwas über die Kinderrechte erfährt und „in diese Kinderrechtsbewegung hinein muss“. Eine Expertin begründet diese Forderung so:

„Weil das ist etwas, wo ich alle erreiche. Alle, die, stimmt schon, ich erreich jetzt nicht mehr die, die jetzt schon in der Schule sind, aber ich erreich zumindest die, die in die Schule gehen werden.“

Innerhalb der PädagogInnenausbildung sei eine Pflichtübung, in der die Studierenden die Kinderrechte auch praktisch umsetzen müssten, die beste Option die Kinderrechte in das Curriculum zu implementieren. Weitere belangvolle Ansatzpunkte wurden in der Persönlichkeitsbildung und in der Notwendigkeit eines langen Praktikums gesehen. Zudem wurden die Möglichkeiten angesprochen, die Fort- und Weiterbildungen bieten könnten. Zunächst sehen sie großes Potenzial in trägerspezifischen Fortbildungen, da die Trägervereine ihre PädagogInnen somit für die ihnen wichtigen Themen sensibilisieren könnten. Ein Best-Practice Beispiel dafür sei die Ausbildung zur Kinderrechte-MultiplikatorIn der Kinderfreunde Wien. Eine Expertin schlug angesichts dessen vor, diese Fortbildung auch für PädagogInnen anderer Trägervereine zu öffnen und diese Qualifikation somit zu einem Berufsbild zu machen. Somit könnten sich alle interessierten PädagogInnen zu zertifizierten KinderrechtsexpertInnen ausbilden lassen. Überdies wurde auch thematisiert, dass die Vorgaben für die Fortbildungen dahingehend verändert werden sollten, dass diese wirklich thematisch relevante Sachverhalte abdecken sollten. Außerdem sollten die Seminare an den Volkshochschulen zum Thema Kinderrechte weiter forciert werden. Zusätzlich erkannten die ExpertInnen begleitende Supervision und Hospitation als unterstützende Maßnahmen für PädagogInnen, weil *„dann kann ich mich reflektieren und weiter entwickeln und so die Rechte der Kinder besser wahren“*.

14,7% der gesamten Nennungen auf Makroebene zur Unterkategorie „Bewusstseinsbildung“ lassen annehmen, dass die Bewusstseinsbildung der Gesellschaft ein bedeutungsvoller Ansatzpunkt sei. Die vielfältigen Möglichkeiten der Bewusstseinsbildung werden sowohl in der plakativen Verbreitung bei Kinderärzten, in Babymappen und Mutter-Kind-Pässen als auch über Medien, wie Werbungen und Nachrichten im Fernsehen, gesehen. Ein Kriterium für positive Effekte bilde die niederschweligen Verbreitung. Es ginge darum, *„ganz ganz ganz Basic [zu] beginnen, [...], damit das auch die Leute verstehen, die mit dem nichts zu tun haben“*. Es sei wichtig, durch Kampagnen ein breites Publikum zu erreichen und *„sozusagen den Begriff Kinderrechte bekannt zu machen, bekannt zu halten.“* Eine weitere Voraussetzung für das Gelingen sehen die ExpertInnen darin, die Kinderrechte aus der Abstraktheit zu holen und auf das Alltagsleben herunter zu brechen. Es sei notwendig, zu verbreiten, was die jeweiligen Rechte konkret bedeuten und wie Eltern die Kinderrechte umsetzen können, aber auch wo sie sich Hilfe holen können. Ein Experte beschreibt dies folgendermaßen:

„Ja, und dann wird dieses sehr komplex und sperrig klingende Thema "Kinderrechte" über das man sich ja oft nicht drüber traut plötzlich griffig. Das ist, glaub ich, das, was es zum Gelingen bringt“

Hinsichtlich der Unterkategorie „Einbettung ins Gesamtsystem“ stellen die ExpertInnen die Forderung, dass es notwendig für die Implementierung der Kinderrechte sei, dass diese endlich in ein „größeres Ganzes“ eingebettet werden und eine „permanente Bearbeitungsstruktur“ bekommen müsse. Es dürfe in Zukunft nicht dabei bleiben, dass ein Projekt nach dem anderen durchgeführt werde, diese aber nie in ein großes Gesamtsystem eingebettet werden, da es so nie zu einer wirklichen Implementierung kommen könne, wie jenes Zitat bekräftigt:

„Wir lassen uns auf dieses Projekt ein, wobei [...] ein Projekt zum Thema Kinderrechte ist wunderbar, es ist besser als es würde es gar nicht geben, aber in Wahrheit gehts darum, dass die Kinderrechte gelebt werden“

Ein weiterer Punkt war, dass „man den potentiellen Multiplikatoren Vernetzungsmöglichkeiten bieten muss“, da sie als „Einzelkämpfer im Feld“ wenige Möglichkeiten hätten, etwas zu verändern und mit vielen Hindernissen konfrontiert seien. Deswegen sei es notwendig eine Netzwerkstruktur zu schaffen, in der alle verankert seien und sich austauschen könnten. Ein Teil der Lösung wird auch in vermehrter Kooperation gesehen, indem die Kräfte der Einzelnen gebündelt werden sollten. Außerdem wurde auch die Forderung, dass die Kinderrechte in die Lehrpläne verankert werden sollten, gestellt:

„Also Kinderrechte sollten schon, also wirklich ganz klar deutlich gemacht werden. In den Bildungsrahmenplänen, in den Lehrplänen [...], also das find ich unglaublich wichtig“

10% der Aussagen innerhalb der Makroebene heben die Relevanz der Unterkategorie „Schulstruktur“ hervor. Als wesentliche Faktoren werden die flächendeckende Einführung von Ganztageschulen sowie Gesamtschulen hervorgehoben. Die Verschiebung des Selektionszeitpunktes, wann sich Kinder entscheiden müssten, welchen Bildungsweg sie einschlagen wollen, wird als weiterer wichtiger Punkt diskutiert. Außerdem sei es „wünschenswert, dass einfach Schule und Kindergarten, oder Hort und Schule [...] näher zusammen [rücken], also [das] wäre auch im Sinne der Kinder, dass das harmonischer wird“. Überdies kam häufig zur Sprache, dass es innerhalb von Schulen und Klassen eine gute Durchmischung aller Nationen und sozialer Schichten geben sollte. Ein Experte begründet das folgendermaßen:

„Es sind diese ganzen großen Schulstruktur-Fragen, die sind grundlegend um sozusagen Gerechtigkeit auch im System zu erzeugen“

7. Diskussion

Das Anliegen der vorliegenden Untersuchung bestand in der Beurteilung der österreichischen Situation hinsichtlich der Kinderrechte in Bildungsinstitutionen. Im Rahmen der Forschungstätigkeit der Projektgruppe 4 des Kinderrechte-Monitoring-Boards wurden zwei Fokusgruppen und ein Workshop durchgeführt und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Die zugrundeliegenden Forschungsfragen beziehen sich auf positive und negative Faktoren der bisherigen Implementierung sowie auf förderliche Faktoren für die zukünftige Implementierung. Nun werden die Ergebnisse pro Hauptkategorie zusammengefasst, interpretiert und mit der dargelegten Theorie in Bezug gesetzt. Des Weiteren wird auf Limitationen der vorliegenden Untersuchung eingegangen und Empfehlungen für die zukünftige Implementierung basierend auf den Meinungen der ExpertInnen ausgesprochen.

7.1. Interpretation der Ergebnisse

Die erste Fragestellung beschäftigte sich mit dem ***Ist-Stand hinsichtlich Projekten, Initiativen und Maßnahmen***, denen die Implementierung der Kinderrechte (implizit) zugrunde liegt. Allgemein konnte gezeigt werden, dass jedes einzelne Projekt wichtig für die Implementierung der Kinderrechte ist. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Kinderrechte nicht nur durch ein einzelnes Projekt zu implementieren sind, sondern dabei immer Zusammenarbeit auf allen Ebenen notwendig ist. Die insgesamt 19 genannten Projekte, Initiativen und Maßnahmen zeigten auf, dass sich viele Institutionen für die Rechte der Kinder einsetzen und die Implementierung somit vorantreiben.

Die zweite Fragestellung bezog sich auf die bisher verwendeten ***Implementierungsstrategien***. Im Spezifischen darauf, ob Implementierungsstrategien verwendet wurden und wie die unterschiedlichen Strategien in ihrem Erfolg bewertet werden. Aufgrund der geringen Anzahl an zugeordneten Aussagen kann daraus geschlossen werden, dass zur Implementierung der Kinderrechte keine einheitliche Implementierungsstrategie verwendet wird. Die wenigen Aussagen zu diesem Thema zeigen auf, dass, wenn man den Blick weg von den Kinderrechten hin zur allgemeinen Situation im Bildungssystem wendet, Top-Down Strategien vorherrschen. Die top-down Anordnung von Innovationen wie Lehrplänen (Goldenbaum, 2012) oder Testungen, wie eine Expertin beispielhaft nannte, wird jedoch als nicht förderlich für die Implementierung der Kinderrechte angesehen. Die Anordnung von verschiedenen Innovationen oder die Verpflichtung zu bestimmten Fortbildungen und Verhaltensänderungen funktioniert nicht. Dass pädagogische Reformen nicht für alle Bildungsinstitutionen einheitlich geplant und umgesetzt werden können, bestätigt auch die bisherige Forschung zu Top-Down Strategien

(Gräsel & Parchmann, 2004). Hinsichtlich der Kinderrechte ist das Bild anders zu sehen, da dabei eher Bottom-Up Strategien angewendet werden bzw. innerhalb der Kinderfreunde Wien auch symbiotische Strategien Verwendung finden. Es zeigte sich, dass Bottom-Up Strategien eher zum Ziel führen, weil es Voraussetzung für die Implementierung ist, dass sich die PädagogInnen auch damit identifizieren können. Der Vorteil bei Bottom-Up Strategien wird auch darin gesehen, dass man eigenen KollegInnen mehr Authentizität zutraut, da diese selbst schon Erfahrungen damit gemacht haben und die Veränderungen somit von unten langsam weitergetragen werden können. Dass Veränderungsprozesse so leichter in Gang gesetzt werden können, bekräftigt auch die bisherige Literatur (Goldenbaum, 2012). Problematisch ist es jedoch, wenn es zusätzlich zu den vielfach top-down angeordneten Innovationen im Bildungssystem an den PädagogInnen selbst liegt, die Implementierung der Kinderrechte in Form von Bottom-Up Strategien voranzutreiben. Dabei entsteht die Gefahr, dass deren Zeit zu knapp ist und die PädagogInnen auch kein Engagement mehr zeigen können. Deswegen werden Symbiotische Strategien als die beste Vorgehensweise zur Implementierung der Kinderrechte angesehen. Der Vorteil wird dabei, wie auch in der bisherigen Forschung (Gräsel & Parchmann, 2004), in der Integration von vielen verschiedenen Sichtweisen gesehen.

Bevor differenzierter auf die drei weiteren Forschungsfragenkomplexe eingegangen wird, erfolgt ein Vergleich der drei großen Hauptpunkte „Positive Faktoren“, „Negative Faktoren“ und „Förderliche Faktoren“. Insgesamt konnten den positiven Faktoren 102 Aussagen zugeordnet werden, während sich die negativen Faktoren auf 209 Aussagen und die förderlichen Faktoren auf 230 Aussagen belaufen. Schon an dieser Anzahl ist ersichtlich, dass es zwar Faktoren zu geben scheint, die sich positiv auf die bisherige Implementierung ausgewirkt haben, die negativen Faktoren jedoch deutlich überwiegen. Außerdem konnten viele Faktoren, die für die zukünftige Implementierung förderlich wären und demnach momentan noch nicht verwirklicht sind, identifiziert werden. Bei allen drei Hauptpunkten werden weder viele Faktoren auf Projektebene (Positive Faktoren: 4; Negative Faktoren: 0; Förderliche Faktoren: 1) noch auf Mesoebene (Positive Faktoren: 5; Negative Faktoren: 6; Förderliche Faktoren: 11) angesprochen. Dass auf Faktoren dieser Ebenen auch bei den förderlichen Faktoren für die zukünftige Implementierung nicht Bezug genommen wird, weist darauf hin, dass die ExpertInnen diesen Ebenen keine große Bedeutung zumessen und sie als nicht mitentscheidend für den positiven Ausgang der zukünftigen Implementierung angesehen werden. Ein anderes Bild zeigt sich, wenn man die Anzahl der Aussagen betrachtet, die der Mikroebene und der Makroebene zugeordnet werden konnten. Auf beiden Ebenen ist eine Vielzahl an positiven Faktoren identifiziert worden (Mikroebene: 37; Makroebene: 56), wobei

jedoch auch auf beiden Ebenen die negativen Faktoren (weit) überwiegen (Mikroebene: 68; Makroebene: 135). Betrachtet man jedoch die förderlichen Faktoren für die zukünftige Implementierung, ist ersichtlich, dass der größte Verbesserungsbedarf mit 170 Aussagen auf der Makroebene gesehen wird, im Gegensatz zu 48 Aussagen, die sich auf die Mikroebene beziehen.

Hinsichtlich des dritten Forschungsfragenkomplexes, nämlich den **positiven Faktoren der bisherigen Implementierung**, zeigte sich, dass es durchaus einiges Positives zu berichten gibt. Ausgehend davon, dass die Gestaltung eines Projektes eine nennenswerte Rolle dabei spielt, inwieweit es in Schulen bzw. im gesamten Bildungssystem akzeptiert, durchgeführt und eventuell implementiert wird (Altrichter & Wiesinger, 2005), zeigt sich auch innerhalb dieser Untersuchung, dass das Projekt „Nightingale“ deswegen funktioniert, weil es gut strukturiert ist und deswegen von Schulen einfach adoptiert werden kann. Damit wird der Aspekt der „Complexity“ angesprochen, der besagt, dass eine Innovation, die einfach umzusetzen ist, eher implementiert wird (Rogers, 2003). Innerhalb der Mikroebene wird ersichtlich, dass sich vor allem die Einstellung, die Motivation und das fachdidaktische Wissen einzelner PädagogInnen positiv auf die bisherige Implementierung ausgewirkt haben. Durch die positive Konnotation von drei der vier Bereiche, die der Kompetenz von PädagogInnen zugrunde liegen (Kunter et al., 2009), kann davon ausgegangen werden, dass ein Teil der bisherigen Implementierung der Kinderrechte der Kompetenz der PädagogInnen zu verdanken ist. Dass die Einstellung und die Motivation entscheidende Faktoren für das positive Gelingen einer Implementierung sind (Gräsel & Parchmann, 2004; Goldenbaum, 2012), wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bekräftigt. Die Anzahl von Aussagen, die dem „Fachdidaktischen Wissen“ zugeordnet wurden, müssen an dieser Stelle differenzierter betrachtet werden. Diese Kategorie beinhaltet sowohl Aussagen darüber, inwiefern die PädagogInnen wissen, wie die Kinderrechte umzusetzen sind, als auch Aussagen darüber, welche konkreten Handlungen von den PädagogInnen gesetzt werden. Sechs der zehn zugeordneten Aussagen thematisieren demnach die Elternarbeit durch die PädagogInnen, indem sie den Eltern die Kinderrechte nahebringen wollen und bilden somit den Schwerpunkt der Aussagen innerhalb dieser Kategorie. Die hohe Anzahl an tatsächlich gesetzten Handlungen hierzu ist möglicherweise auf die hoch ausgeprägte Motivation vieler PädagogInnen zurückzuführen, da diese die Grundlage dafür bildet, wie sehr sie sich in ihrem Beruf engagieren (Kunter et al., 2009). In Bezug auf Best-Practice Schulen wurden als gelingende Faktoren auf der Mesoebene die Unterstützung durch die Leitung und die Zusammenarbeit im Kollegium angesprochen. Das verwundert angesichts der Tatsache, dass diese beiden Faktoren eine Schlüsselrolle spielen und Auswirkungen auf die

PädagogInnen, die Kinder, die Eltern und das gesamte Umfeld der Bildungsinstitution haben, nicht weiter (Bonsen et al., 2002 zitiert nach Gräsel 2010). Innerhalb der Makroebene wurden vor allen anderen Kategorien das Bewusstsein in der Gesellschaft und die Ausbildung der PädagogInnen als positive, zum bisherigen Gelingen beitragende Faktoren identifiziert. Diese beiden Faktoren müssen jedoch differenziert betrachtet werden, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen. Innerhalb der Kategorie „Ausbildung“ befinden sich auch sieben Aussagen, die darauf eingehen, inwiefern Weiter- und Fortbildungen die verschiedenen Kompetenzbereiche der PädagogInnen positiv beeinflussen können, weswegen nur acht Aussagen wirklich die Ausbildung mancher Berufsgruppen wie JungscharleiterInnen oder die interne LeiterInnenausbildung der Kinderfreunde Wien selbst als positiv bezeichnen. Es gelingt also gut, die PädagogInnen innerhalb ihrer Weiter- oder Fortbildung zum Thema Kinderrechte zu sensibilisieren und weiterzubilden. Dieser Befund bekräftigt damit die bisherige Implementierungsforschung, die Fort- und Weiterbildungen als wichtigen Beitrag sieht (Gräsel, 2010; Goldenbaum, 2012). Hinsichtlich des Bewusstseins in der Gesellschaft als positiven Faktor ist anzumerken, dass die Kinderrechte vermehrt ins Bewusstsein rücken und die Gesellschaft offen für dieses Thema ist.

Die Ergebnisse hinsichtlich des vierten Forschungsfragenkomplexes und somit der Frage, welche **negativen Faktoren die bisherige Implementierung** behindert haben, zeigen grundsätzlich anhand der hohen Anzahl an zugeordneten Aussagen, dass viele Faktoren die bisherige Implementierung behindert haben. Dass sich keine Aussage auf die negativen Auswirkungen der Gestaltung von Projekten bezieht, könnte entweder darauf hindeuten, dass alle Projekte, Initiativen und Maßnahmen so gestaltet sind, dass sie einfach zu implementieren sind, oder, was wahrscheinlicher ist, dass dieser Ebene weniger Bedeutung zugemessen wird als den anderen. Auch wenn der Kategorie „Fachwissen“ innerhalb der Mikroebene nur wenige Aussagen zugeordnet werden konnten, sind die zugeordneten von großer Bedeutung und lassen den Schluss zu, dass die PädagogInnen scheinbar wenig über Kinderrechte wissen. Das steht im Einklang mit Befunden in Deutschland, denen zufolge auch die deutschen PädagogInnen nicht über gesichertes Wissen über die Kinderrechte verfügen (Edelstein et al., 2014). Und falls die Kinderrechte einigen doch bekannt sind, kommt die Problematik, dass viele nicht wissen, wie sie an dieses Thema herangehen und an die Kinder heranbringen sollen, zum Tragen. Das fachdidaktische Wissen ist demnach oftmals nur unzureichend vorhanden, was die Ergebnisse bekräftigt, dass die Kinderrechte nicht im Alltagsbewusstsein der PädagogInnen verankert sind und man nicht von gelebten Kinderrechten in den Bildungsinstitutionen sprechen kann (Edelstein et al., 2014; Maywald, 2012). Hinsichtlich der Aussagen zur (anfangs) negativen

Einstellung mancher PädagogInnen, muss berücksichtigt werden, dass Überzeugungssysteme und Routinen sehr schwer zu verändern sind (Gräsel & Parchmann, 2004). Um die scheinbar widersprüchlichen Angaben zu den Kategorien „Einstellung“, „Motivation“ und „fachdidaktisches Wissen“ zu erklären, muss darauf verwiesen werden, dass die ExpertInnen die gelungene Implementierung der Kinderrechte in den Best-Practice Schulen oder Kindergärten darin begründet sehen, dass die einzelnen PädagogInnen sich dafür einsetzen. Diese positive Einstellung und dieses Engagement stellen jedoch Ausnahmefälle unter den PädagogInnen dar. Ansonsten wird die Einstellung der PädagogInnen größtenteils als negativer Faktor der bisherigen Implementierung diskutiert. Das sind jedoch, gemeinsam mit dem Fachwissen, drei von vier Bereiche, die die PädagogInnen gemäß des Kompetenzmodelles erfüllen sollten (Kunter et al., 2009), um von kompetenten PädagogInnen im Hinblick auf die Implementierung der Kinderrechte sprechen zu können. Damit in Zusammenhang stehen auch die Überforderung der PädagogInnen und die Befürchtung, für wie viele Aufgabengebiete sie noch zuständig sein sollen. Dass diese Ängste berechtigt sind, zeigen aktuelle Befunde aus der Schulentwicklungsforschung, die aufzeigen, dass einzelne Personen das Bildungssystem nicht verändern können (Goldenbaum, 2012). Auch wenn die Unterstützung durch die Leitung und die Zusammenarbeit im Kollegium ebenso als positive Faktoren der bisherigen Implementierung auf der Mesoebene angesprochen wurden, muss an dieser Stelle jedoch bedacht werden, dass diese Faktoren zwar einen ausgesprochen positiven Einfluss auf die Implementierung in manchen Schulen hatten, das Vorhandensein dieser jedoch noch lange nicht als Standard im gesamten Bildungssystem angesehen werden kann. Diese, auf den ersten Blick scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse, geben einen erneuten Hinweis darauf, dass sich die einzelnen Bildungsinstitutionen stark darin unterscheiden, wie etwas Neues umgesetzt wird (Gräsel & Parchmann, 2004). Die Unterstützung durch die Leitung und die Zusammenarbeit im Kollegium könnten dabei eine bedeutende Rolle spielen, wenn es um Erklärungsversuche geht, welche Schulen die Kinderrechte schnell und gut implementieren und welche nicht. Hierzu ist jedoch noch weitere Forschung notwendig. Die am häufigsten genannten Hindernisse auf Makroebene für die bisherige Implementierung sind in absteigender Reihenfolge die fehlenden Ressourcen, Schulstrukturaspekte, die fehlende Einbettung ins Gesamtsystem und die mangelhafte Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen. Angesichts der Tatsache, dass eine realistische Ressourcenplanung entscheidend für das Gelingen einer Implementierung ist (Goldenbaum, 2012), verwundert es nicht, dass fehlende Ressourcen als Hindernis bei der bisherigen Implementierung gesehen werden. Dieser Faktor steht auch in Verbindung mit der fehlenden Einbettung im Gesamtsystem, weil die Situation durch den Ressourcenmangel so

gestaltet ist, dass immer nur wenige Bildungsinstitutionen bzw. wenige PädagogInnen erreicht werden können. Durch die fehlende Strategie und die fehlende Einbettung in das gesamte Bildungssystem wird die Implementierung der Kinderrechte als gefährdet betrachtet. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der bisherigen Forschung, die aufzeigt, dass Innovationen, die nicht in allgemeine Bildungsreformen integriert sind, schwierig zu implementieren sind (Goldenbaum, 2012). Als spezifisches Hindernis bei der Implementierung der Kinderrechte in Österreichs Bildungsinstitutionen sind verschiedene Schulstrukturasspekte zu nennen. Die 19 Aussagen über die mangelhafte Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen als Schwierigkeit bei der Implementierung übersteigen die verbleibenden acht positiven Aussagen dazu um mehr als das Doppelte. Dabei wird ersichtlich, dass die angehenden PädagogInnen in ihrer Ausbildung schlecht auf die wesentliche Bedeutung der Kinderrechte in ihrem Beruf vorbereitet werden und dass das ein essentielles Hindernis für die Implementierung der Kinderrechte darstellt, wie dies auch schon für Deutschland aufgezeigt wurde (Maywald, 2012).

Hinsichtlich des fünften Forschungsfragenkomplexes, nämlich den **förderlichen Faktoren für die zukünftige Implementierung**, zeigte sich anhand der Anzahl der zugeordneten Aussagen, dass dieses Kategoriensystem mit 230 Aussagen die meisten zu verzeichnen hatte. Das lässt darauf schließen, dass für das Gelingen der zukünftigen Implementierung noch großer Bedarf gesehen wird. Auf Projektebene ist es wichtig, dass die Verbesserungen, die dadurch erreicht werden können, explizit gemacht werden und allen beteiligten AkteurInnen auch vermittelt werden. Dieser Punkt deckt das erste Kriterium von Rogers (2003) ab, das besagt, dass das Projekt als Verbesserung der bestehenden Praxis gesehen werden muss und die Bedürfnisse des pädagogischen Alltags als Grundlage nehmen muss (Gräsel & Parchmann, 2004). Innerhalb der Mikroebene werden vor allem die Faktoren „Einstellung“ und „Fachdidaktisches Wissen“ als förderungswürdig angesehen. In Anbetracht der Tatsache, dass die Einstellung der PädagogInnen entscheidend für die Implementierung ist (Gräsel & Parchmann, 2004), ist der Ruf nach einer gewissen Grundeinstellung, bei der das Kind als ebenso wertvoll wie man selbst und mit vielen Rechten ausgestattet angesehen wird, nicht unerheblich. Ebenso ist es gemäß dem fachdidaktischen Wissen eine Voraussetzung für die zukünftige Implementierung, dass die PädagogInnen individuell auf die Bedürfnisse jedes Kindes eingehen und die Kinderrechte im pädagogischen Alltag umsetzen. Dies entspricht der Aufforderung, dass PädagogInnen professionell im Rahmen ihrer Möglichkeiten handeln sollten, auch wenn die Arbeitsbedingungen oft nicht förderlich sind (Demmer, 2014). Ein weiterer nützlicher Faktor, der zwar nicht die PädagogInnen betrifft, aber trotzdem dem individuellen Geschehen der Mikroebene zuzuordnen ist, ist das Wissen der Kinder über ihre eigenen Rechte. Als

förderlicher Faktor auf Mesoebene zeigt sich erneut die Unterstützung durch die Leitung. Das ist jedoch nicht verwunderlich, wenn man betrachtet, dass die Leitung Auswirkungen auf die PädagogInnen, sowie die Kinder und Jugendlichen, deren Eltern und das gesamte Umfeld der Schule bzw. des Kindergartens hat (Bonsen et al. 2002 zitiert nach Gräsel 2010) und es ihr außerdem möglich ist, die Rahmenbedingungen innerhalb der jeweiligen Bildungsinstitution etwas zu beeinflussen (Gräsel & Parchmann, 2004). Dass die Zusammenarbeit und Kooperation im Kollegium, in dem Einverständnis darüber vorherrscht, wie ein Vorhaben umgesetzt wird, weitere förderliche Faktoren sind (Gräsel, 2010), wird durch die Befunde dieser Untersuchung bekräftigt. Der förderlichste Faktor auf Makroebene ist mit 34% aller Aussagen in diesem Bereich die Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen. Da dieser Punkt von so maßgeblicher Bedeutung ist, wird er unter den Empfehlungen für die zukünftige Implementierung differenzierter behandelt (siehe Kapitel 7.2). Weiters konnte die Bewusstseinsbildung der gesamten Gesellschaft als förderlich identifiziert werden. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, einen niederschweligen Weg der Verbreitung zu wählen und die Kinderrechte weniger abstrakt, sondern vielmehr praktisch und alltagstauglich darzustellen. Die Einbettung der Kinderrechte ins Gesamtsystem wird gemäß der vorherrschenden Literatur (Gräsel, 2010; Goldenbaum, 2012; Altrichter & Wiesinger, 2005) auch in der vorliegenden Untersuchung als relevanter Faktor, der zum Gelingen der zukünftigen Implementierung beitragen würde, gesehen. Eine gezielte Einordnung in das bildungspolitische Geschehen wird nicht nur von den ExpertInnen, sondern auch von der bisherigen Forschung als essentiell erachtet (Altrichter & Wiesinger, 2005). Zuletzt erwies sich ebenso die Veränderung der vorherrschenden Schulstruktur als beachtenswert, wenn es um die zukünftige Implementierung der Kinderrechte geht. Die Einführung von Ganztageschulen und Gesamtschulen sowie die Verschiebung des Zeitpunktes der Selektion sind dabei entscheidend. Dass die Bereitstellung von ausreichend Ressourcen nur an siebter Stelle der förderlichen Faktoren für die zukünftige Implementierung liegt, mag angesichts der Tatsache, dass fehlende Ressourcen als einer der hinderlichsten Faktoren der bisherigen Implementierung genannt wurden, verwundern. Möglicherweise sehen es die ExpertInnen zunächst als unverzichtbare Grundlage und Voraussetzung an, das Thema Kinderrechte in die Ausbildung der PädagogInnen zu verankern und ein Bewusstsein in der Gesellschaft dafür zu schaffen, bevor mehr Ressourcen für etwas eingesetzt werden, hinter dem niemand steht. Um diesen Widerspruch aufzulösen, ist jedoch noch weitere Forschung notwendig.

Betrachtet man die Ergebnisse nun zusammenfassend in Hinblick auf die Kriterien einer erfolgreichen Implementierung (Kap. 3.4), lässt sich folgendes feststellen: Die *Tiefe der*

Veränderung, also eine Änderung der Einstellung und der grundlegenden pädagogischen Prinzipien (Coburn, 2003), lässt sich bis zu einem gewissen Grad, nämlich der kindzentrierten Pädagogik, im gesamten Bildungswesen beobachten. Nur bei einzelnen besonders engagierten PädagogInnen kann jedoch von einer tiefergehenden Veränderung hinsichtlich der Wichtigkeit der Kinderrechte gesprochen werden. Die *Nachhaltigkeit der Veränderung* ist wiederum nur in einzelnen Bildungsinstitutionen, in welchen engagierte PädagogInnen arbeiten, gegeben. Da die Veränderungen größtenteils durch einzelne PädagogInnen vorangetrieben werden, ist die konsequente Beibehaltung von Veränderungen in allen Bildungsinstitutionen jedoch durch Fluktuation oder konkurrierende Interessen erschwert (Coburn, 2003). Die *Verbreitung der Veränderung* ist nicht gegeben, da es nur vereinzelte Kindergärten und Schulen gibt, die die Kinderrechte gut implementiert haben und somit als Best-Practice-Modelle gelten. Auch die *Identifikation mit der Veränderung* wurde bisher nicht realisiert, wenn von den einzelnen PädagogInnen abgesehen wird (Coburn, 2003).

Vergleicht man die Ergebnisse mit den Hauptwegen der Implementierung, die vom Kinderrechteausschuss festgelegt wurden (siehe Kapitel 3.5), wird ersichtlich, dass sich fünf der sieben Hauptwege auch im Rahmen dieser Untersuchung als wichtig herauskristallisierten. Die Identifizierung der teilweisen Verfassungsverankerung der Kinderrechte als positiven Aspekt der bisherigen Implementierung deckt sich mit der Aufforderung, dass sich die nationale Gesetzgebung nach der Kinderrechtskonvention richten soll (Punkt 1). Der Ruf nach einer Einbettung in das gesamte Bildungssystem und bildungspolitische Maßnahmen ist vergleichbar mit der Forderung nach einer nationalen Strategie (Punkt 3) und einer systematischen Koordination (Punkt 4). Überdies wurde ein Appell nach ausreichend Ressourcen gestellt (Punkt 5) und es zeigte sich ein Bedarf an Bewusstseinsbildung zur Sensibilisierung der gesamten Gesellschaft (Punkt 6) (Comitee on the rights of the child, 2003).

7.2. Limitationen der Untersuchung

Einschränkungen, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben, beziehen sich einerseits auf die Untersuchungsdurchführung und andererseits auf die Auswertung. Als erste Limitation der vorliegenden Untersuchung ist auf die geringe Anzahl an Teilnehmenden der Fokusgruppe „Schule und Ausbildung“ zu verweisen, die sich aus der kurzfristigen Absage von zwei ExpertInnen ergab. Obwohl kleinere Gruppen berechtigt sind, wenn es sich bei den Teilnehmenden um ExpertInnen handelt (Morgan, 1998b), erschien die Anzahl von drei ExpertInnen als zu gering, da die Diskussion untereinander nicht in Gang kam. Bei zukünftigen Untersuchungen mit Fokusgruppen sollte darauf geachtet werden, genügend Personen

einzuladen, damit auch trotz möglicher Absagen zumindest vier bis fünf Teilnehmende erreicht werden können. Hinsichtlich der Untersuchungsdurchführung ist außerdem kritisch anzumerken, dass die beiden Fokusgruppen von zwei unterschiedlichen ModeratorInnen geleitet wurden und es daher trotz des differenzierten Leitfadens zu unterschiedlichem Verhalten während der Moderation der Fokusgruppen kam. Hierbei scheint es zukünftig sinnvoll, bei der Terminfindung der Fokusgruppen darauf zu achten, dass eine ModeratorIn bei allen Terminen Zeit hat, um die Schwankungen in der Moderation gering zu halten. Als bedenklich ist ebenso die durchwegs niedrige BeurteilerInnen-Übereinstimmung anzusehen. Vor allem bei dem Kategoriensystemen „Positive Faktoren der bisherigen Implementierung“ beträgt die Interrater-Reliabilität nur $\kappa = .60$. Dieser Wert spricht zwar nach Fleiss und Cohen (1973; zitiert nach Bortz & Döring, 2006, S.277) gerade noch für eine gute Übereinstimmung, liegt aber genau an der Grenze von $\kappa = .60$. Werte darunter würden für eine mangelhafte Übereinstimmung sprechen. Auch wenn die anderen Kappa-Koeffizienten etwas höher sind, erreicht kein einziger einen Wert über $\kappa = .80$. Eine mögliche Erklärung dafür, dass die Übereinstimmung nicht höher ist, könnte sein, dass die verwendeten Kategoriensysteme mit zum Teil bis zu über zwanzig unterschiedlichen Kategorien differenziert und umfangreich sind. Ritsert (1972 zitiert nach Mayring, 2008) gibt an, dass es dabei sehr schwierig sei, eine hohe Übereinstimmung zwischen den verschiedenen BeurteilerInnen zu erreichen. Trotzdem seien differenzierte Kategoriensysteme als positiv zu betrachten, da im Gegenzug dazu oft die inhaltliche Aussagekraft einer Analyse steigen würde. Eine weitere mögliche Erklärung für die geringe Interrater-Reliabilität ist die mangelnde Expertise der Ko-RaterInnen. Durch die Vorgabe einzelner Ausschnitte aus dem gesamten Material, hatten sie keine Einsicht in den Kontext der Aussagen und somit fiel es ihnen, laut eigenen Angaben, schwer, die einzelnen Aussagen zu den Kategorien zuzuordnen.

7.3. Empfehlungen für die zukünftige Implementierung

Empfehlungen, die sich aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung für die zukünftige Implementierung aussprechen lassen, sind auf allen vier Ebenen des Bildungssystems zu verorten. Im Folgenden werden daher die wichtigsten Empfehlungen für eine erfolgreiche Implementierung auf den vier Ebenen dargelegt. Diese beziehen sich im Grunde genommen alle auf die PädagogInnen, da es zu einem wesentlichen Teil von ihnen abhängt, ob Projekte, Initiativen und Maßnahmen tatsächlich übernommen und im pädagogischen Alltag implementiert werden (Desimone, 2002). Die ausgewählten Empfehlungen basieren einerseits auf der Häufigkeitsanalyse der genannten förderlichen

Aspekte und andererseits auf der praktischen Umsetzbarkeit der Vorschläge durch die ExpertInnen.

Auf der Projektebene bestätigen die Ergebnisse dieser Untersuchung die Kriterien, die erfolgreiche Projekte aufweisen sollten. Die PädagogInnen müssen eine Verbesserung der bestehenden Praxis erkennen können und dadurch nicht mit einer unüberbrückbaren Veränderung ihrer bestehenden Einstellungen konfrontiert werden. Die Innovation darf nicht schwierig umzusetzen sein, muss teil- oder schrittweise eingeführt werden können und die (positiven) Ergebnisse müssen schnell sichtbar werden (Rogers, 2003). Eine Initiative, die auf Grundlage dieser Kriterien und den Vorteilen von Bottom-Up Strategien (Goldenbaum, 2012; siehe auch Kapitel 3.2.2) als vielsprechend gilt, ist die Schaffung des Berufsbildes „Zertifizierte Kinderrechtsexpertin bzw. –experte“. Diese Personen können dann als MultiplikatorInnen dienen, um so ihr Wissen und ihre Fähigkeiten an KollegInnen weiterzureichen, wie es bereits bei den Kinderfreunden Wien Standard ist. Die Ausbildung der Kinderfreunde Wien zur Kinderrechte-MultiplikatorIn könnte dafür als Ausgangslage dienen, noch weiter ausgebaut werden und anschließend für alle PädagogInnen geöffnet werden. Aufbauend darauf ist eine übergreifende Netzwerkstruktur zu schaffen, in der alle zertifizierten KinderrechtsexpertInnen verankert sind und sich somit gegenseitig unterstützen können. Dies ist ein Faktor, der sowohl laut den Ergebnissen dieser Untersuchung als auch laut der aktuellen Implementationsforschung essentiell zum Gelingen einer Implementierung beitragen kann (Gräsel, 2010).

Um den geforderten Verbesserungen auf der Mikroebene nachzukommen, die Einstellung und das fachdidaktische Wissen der PädagogInnen zu schulen, könnten Hospitations- und Supervisionsangebote geschaffen werden. Selbstverständlich liegt es nicht an den PädagogInnen selbst, diese Angebote zu realisieren, weswegen diese Empfehlung für die Mikroebene auch mit der Makroebene verbunden ist. Supervision wird von den ExpertInnen aber als gute Möglichkeit gesehen, Konflikte zu lösen, sich selbst weiter zu entwickeln und zu reflektieren. Hospitation in Best-Practice Schulen kann dazu dienen, das fachdidaktische Wissen der PädagogInnen zu erweitern. Eine Variante dies zu implementieren, sehen die ExpertInnen darin, es als Fortbildung während der Unterrichtszeit zu verbuchen, so dass auch möglichst viele PädagogInnen das Angebot annehmen würden. Diese Empfehlung steht im Einklang damit, dass Fort- und Weiterbildungen der PädagogInnen zu deren Unterstützung beitragen und die Implementierung fördern (Gräsel, 2010; Goldenbaum, 2012).

Um die Implementierung der Kinderrechte von Seiten der Mesoebene zu fördern, könnten „Schulinterne Fortbildungen“ eingesetzt werden. Diese Empfehlung bietet den Vorteil, dass diese Art der Fortbildung bereits existiert und zukünftig nur entsprechende kinderrechtsrelevante Themen angeboten werden müssten. Dadurch würde man das gesamte Team gleichzeitig erreichen und eventuell auch die Leitung leichter überzeugen können. Innerhalb der „Schulinternen Fortbildung“ könnte sich das gesamte Team darauf einigen, wie das Vorhaben umgesetzt und an den bisherigen pädagogischen Alltag angepasst werden soll. Das sind entscheidende Faktoren, welche die Implementierung fördern würden (Gräsel, 2010). Somit böte sich die Möglichkeit, die Faktoren „Unterstützung durch die Leitung“ und „Zusammenarbeit im Kollegium“ zu beeinflussen. Beide haben sich nämlich auf der Mesoebene sowohl innerhalb dieser Untersuchung als auch in der bisherigen Forschung (Gräsel, 2010; Bensen et al. 2002 zitiert nach Gräsel 2010) als wichtig herausgestellt haben.

Mit über einem Drittel aller Aussagen zu förderlichen Faktoren wurde die Ausbildung der PädagogInnen angeführt, welche auf der Makroebene zu verorten ist. Auch wenn sich diese Empfehlung nicht durch ihre einfache Umsetzbarkeit auszeichnet, führt nichts daran vorbei, die Kinderrechte in die Ausbildung derer zu verankern, die mit und für Kinder arbeiten. Die ExpertInnen sehen es als Grundvoraussetzung für die Implementierung an, dass alle Berufsgruppen in ihrer Ausbildung etwas über die Kinderrechte lernen sollten. Eine Möglichkeit, um das Thema Kinderrechte praxisnah in der Ausbildung zu verankern, böte laut den ExpertInnen eine Pflichtübung, in der die Studierenden die Kinderrechte im Rahmen eines Beobachtungskataloges auch praktisch anwenden müssten.

7.4. Fazit

Die Implementierung der Kinderrechte in Österreichs Bildungsinstitutionen scheint durch die steigende Sensibilisierung und Offenheit verschiedenster AkteurInnen auf allen Ebenen langsam zu beginnen. Trotzdem konnten noch immer weitreichende Versäumnisse, besonders im Hinblick auf die fehlende Aus- und Weiterbildung, die fehlende Einbettung ins Gesamtsystem und den Ressourcenmangel, identifiziert werden. Vor allem diese Aspekte, aber auch die angeführten Empfehlungen, sollten im Sinne einer gelungenen Implementierung in der Zukunft bedacht werden.

8. Zusammenfassung

Am 20. November 1989 beschloss die UNO die Kinderrechtskonvention, welche sich zum Ziel gesetzt hat, die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen auf der ganzen Welt zu verbessern, indem sie ihnen verschiedenste Rechte zusichert. Mit der Ratifizierung am 5. September 1992 hat sich Österreich dazu verpflichtet, diese auch umzusetzen. Trotzdem zeigen sich noch viele Versäumnisse bei der Implementierung der Kinderrechte. Deswegen drängt sich die Frage auf, welche Ursachen dem zugrunde liegen. Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden im Rahmen der Forschungstätigkeit der Projektgruppe 4 des Kinderrechte-Monitoring-Boards mittels zwei Fokusgruppen und eines Workshops mit ExpertInnen erhoben, transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Von zentralem Interesse war es dabei herauszufinden, welche Faktoren die bisherige Implementierung der Kinderrechte förderten oder behinderten. Zudem galt es, förderliche Faktoren für die zukünftige Implementierung zu identifizieren. Die vorliegenden Ergebnisse belegen, dass die grundsätzliche Offenheit der Schulen und Kindergärten sowie das Engagement einiger weniger einzelner PädagogInnen in verschiedensten Bildungseinrichtungen positive Faktoren der bisherigen Implementierung darstellen. Hindernisse für die bisherige Implementierung wurden vorwiegend auf der übergeordneten Makroebene identifiziert, indem vor allem Ressourcenmangel, Schulstruktur Aspekte, die fehlende Einbettung in das gesamte Bildungssystem und die mangelhafte Aus- und Weiterbildung der Berufsgruppen, die mit Kindern arbeiten, thematisiert wurden. Um die zukünftige Implementierung zu sichern, wäre es somit notwendig Kinderrechte einerseits in die Ausbildung zu verankern, andererseits aber auch die PädagogInnen durchgehend mit Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu unterstützen. Außerdem konnten die Bewusstseinsbildung der Gesellschaft sowie die Einbettung in das gesamte Bildungssystem als förderliche Faktoren identifiziert werden.

Schlagwörter: Kinderrechte, UN-Kinderrechtskonvention, Implementierung, Österreich, Schule, Kindergarten

9. Abstract

On November 20, 1989 the UN decided the Convention on the Rights of the Child, which has set itself the goal of improving the lives of children and young people around the world by guaranteeing them a wide variety of rights. With the ratification on September 5, 1992, Austria has committed itself to implement them. However it becomes apparent that there are still accumulated needs in the implementation of children's rights. Therefore the question arises what underlies this default. The data were collected as part of the research activities of the Project Group 4 of the Children's Rights Monitoring Board. Two focus groups and a workshop with experts were conducted, transcribed and analyzed according to the qualitative content analysis. The primary purpose of the research was to find out which factors promoted or hindered the previous implementation. An additional goal was to identify favorable factors for the future implementation. The results point out, that the openness of schools and kindergartens as well as the commitment and motivation of a few individual educators are beneficial aspects. As obstacles have been identified the lack of resources, aspects of school structure, the lack of integration in the whole education system and the lack of education and training of professional groups working with children. In order to secure the future implementation, it would be necessary to integrate the children's rights in the training and to support educators with further education and training opportunities. In addition, the awareness of the whole society as well as the integration into the entire education system were identified as beneficial factors.

Keywords: Rights of the Child, UN-Convention on the Rights of the Child, Implementation, Austria, school, kindergarten

10.Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen - aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28-36.
- Ausschuss für die Rechte des Kindes (2012). *Erörterung der von den Vertragsstaaten vorgelegten Berichte gemäß Artikel 44 des Übereinkommens. Abschließende Bemerkungen: Österreich.* Verfügbar unter: http://www.kija-ooe.at/Mediendateien/Abschliessende_Bemerkungen_des_Kinderrechteausschusses_2012%281%29.pdf (zuletzt abgerufen am 22.08.2015).
- BMFJ - Bundesministerium für Familien und Jugend. (2014). *Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Die Kinderrechtskonvention im Wortlaut & verständlich formuliert.* Mattersburg: Wogradl.
- BMFJ - Bundesministerium für Familien und Jugend. (22. Juli 2015). *Kinderrechtskonvention.* Verfügbar unter: <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechtskonvention/> (zuletzt abgerufen am 22.08.2015).
- BMSG - Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2004). *Ein kindgerechtes Österreich. Nationaler Aktionsplan für die Rechte von Kindern und Jugendlichen.* Verfügbar unter: http://www.polkm.org/nap_041123_ov.pdf (zuletzt abgerufen am 22.08.2015).
- Bonsen, M., & Bos, W. (2010). Bildungspsychologie auf der Mesoebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, & R. Reimann, *Bildungspsychologie* (S. 388–405). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 287–322). Weinheim: Juventa.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* Heidelberg: Springer.
- Committee on the rights of the child (2003). *General Comment No. 5. General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child (arts. 4, 42 and 44, para. 6).* Verfügbar unter:

[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/898586b1dc7b4043c1256a450044f331/3bba808e47bf25a8c1256db400308b9e/\\$FILE/G0345514.pdf](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/898586b1dc7b4043c1256a450044f331/3bba808e47bf25a8c1256db400308b9e/$FILE/G0345514.pdf) (zuletzt abgerufen am 22.08.2015).

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (1993/7). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes samt Vorbehalten und Erklärungen*. Wien: Verlagspostamt 1030 Wien. Verfügbar unter: <http://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2013/10/UN-Konvention-%C3%BCber-die-Rechte-des-Kindes.pdf> (zuletzt abgerufen am 22.08.2015).

Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3-12.

Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß*. Bönen: Druck Verlag Kettler.

Demmer, M. (2014). Arbeitsumfeld und Arbeitsbedingungen in pädagogischen Institutionen und ihr Einfluss auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel, & U. Winklhofer, *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 109-117). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72 (3), 433-479.

Deutsches Komitee für UNICEF (2000). *Kinder haben Rechte - Zur Situation der Kinder in der Welt 2000*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Deutsches Komitee für UNICEF (21. Juli 2015). *Eine kurze Geschichte der Kinderrechte*. Verfügbar unter: <http://www.unicef.de/ueber-uns/unicef-und-kinderrechte/-/eine-kurze-geschichte-der-kinderrechte/11252> (zuletzt abgerufen am 22.08.2015).

Dresing, T., & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.

Edelstein, W., Krappmann, L., & Student, S. (2014). Vorwort. In W. Edelstein, L. Krappmann, & S. Student, *Kinderrechte in die Schule* (S. 7-11). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.

Euler, D., & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 312-326.

- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning - Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.
- Fischer, H., & Faymann, W. (15. Februar 2011). *Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern*. Verfügbar unter: http://www.kija-sbg.at/uploads/media/BV-Gesetz-KR_02.pdf (zuletzt abgerufen am 22.08.2015).
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658. doi:10.1016/S0742-051X(03)00059-3
- Fleiss, J.L., & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613-619.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York & London: Teachers College Press.
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13, 7-20. doi: 10.1007/s11618-010-0109-8
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 196-214.
- Hart, S. N. (1991). From Property to Person Status. Historical Perspective on Children's Rights. *American Psychologist*, 46(1), 53-59.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 140-149. doi: 10.1026/0033-3042/a000216
- Hertel, S., & Klieme, E. (2010). Bildungspsychologie auf der Makroebene: Das Gesamtsystem im Fokus. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, & R. Reimann, *Bildungspsychologie* (S. 416-432). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Huber, S. G. (1999). School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). *Schulmanagement*, 30(3), 7-18.
- Koch, S., & Gräsel, C. (2004). Schulreformen und Neue Steuerung - erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In S. Koch, & R. Fisch, *Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen* (S. 3-24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- König, A. (2014). Bildungsteilhabe im Sinne der Kinderrechte aus interaktionistischer Perspektive. Empirische Einblicke in die Bildungsorte Familie und Kindergarten. In A. Prengel, & U. Winklhofer, *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 173-182). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krueger, R. A. (1998). *Developing Questions for Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153-165). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Liebel, M. (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Lipp, U., & Will, H. (2008). *Das große Workshop-Buch*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lütgert, W., & Stephan, H.-U. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: deutschsprachiger Raum. In U. Hameyer, K. Frey, & H. Henning, *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 501-520). Weinheim & Basel: Beltz .
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen - umsetzen - wahren*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Morgan, D. L. (1998a). *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (1998b). *Planning Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Netzwerk Kinderrechte Österreich (2015a). *Umsetzung in Österreich*. Verfügbar unter: <http://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=19> (zuletzt abgerufen am 22.08.2015).
- Netzwerk Kinderrechte Österreich (2015b). *Nationaler Aktionsplan*. Verfügbar unter: <http://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=20> (zuletzt abgerufen am 22.08.2015).
- Pichler, J.W. (1994). Die Verwirklichung von Kinderrechten in Österreich: Möglichkeiten und Entwicklungsperspektiven. In E. Filler, A. Kern, D. Kölbl, S. Trnka, & H. Wintersberger, *Kinder, Kinderrechte und Kinderpolitik* (S. 91-106). Wien: European Centre.
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (2014). Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen - Einleitung zum Praxisband. In A. Prenzel, & U. Winklhofer, *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 13-18). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt: Athenäum.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rudolf, B. (2014). Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel, & U. Winklhofer, *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 21-32). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack, & O. Renn, *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft* (S. 9-22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiel, C., Reimann, R., Wagner, P., & Schober, B. (2010). Bildungspsychologie - Eine Einführung. In C. Spiel, R. Reimann, P. Wagner, & B. Schober, *Bildungspsychologie* (S. 11-20). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Statistik Austria (2015). Kinderbetreuungsquoten nach Einzeljahren 2013. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html (zuletzt abgerufen am: 27.08.2015).
- UNICEF – United Nations Children’s Fund (2014). 25 Years of the convention on the rights of the child - Is the world a better place for children? Verfügbar unter: <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/UNI173670.pdf> (zuletzt abgerufen am 24.08.2015).
- Verhellen, E. (1994). Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes: Entstehungsgeschichte, Inhalte und Ausblicke. In E. Filler, A. Kern, D. Kölbl, S. Trnka, & H. Wintersberger, *Kinder, Kinderrechte und Kinderpolitik* (S. 57-73). Wien: European Centre.
- Zwick, M. M., & Schröter, R. (2012). Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts "Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systemisches Risiko". In M. Schulz, B. Mack, & O. Renn, *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft* (S. 24-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

11. Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1. Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse im Rahmen dieser Untersuchung in Anlehnung an Mayring (2008).....</i>	<i>37</i>
<i>Abbildung 2. Berechnung des Kappa-Koeffizienten.....</i>	<i>40</i>

12. Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1. Grundstruktur des Kategoriensystems „Maßnahmen, Initiativen und Projekte“</i>	<i>41</i>
<i>Tabelle 2. Grundstruktur des Kategoriensystems „Implementierungsstrategien“</i>	<i>42</i>
<i>Tabelle 3. Grundstruktur des Kategoriensystems „Positive Faktoren“</i>	<i>42</i>
<i>Tabelle 4. Grundstruktur des Kategoriensystems „Negative Faktoren“</i>	<i>43</i>
<i>Tabelle 5. Grundstruktur des Kategoriensystems "Förderliche Faktoren"</i>	<i>44</i>
<i>Tabelle 6. Aufschlüsselung der Implementierungsstrategien nach ihrem Erfolg</i>	<i>47</i>
<i>Tabelle 7. Aufteilung der positiven Faktoren in die Ebenen des Bildungssystems</i>	<i>49</i>
<i>Tabelle 8. Differenzierung der positiven Faktoren auf Mikroebene</i>	<i>49</i>
<i>Tabelle 9. Differenzierung der positiven Faktoren auf Makroebene</i>	<i>51</i>
<i>Tabelle 10. Aufteilung der negativen Faktoren in die Ebenen des Bildungssystems</i>	<i>53</i>
<i>Tabelle 11. Differenzierung der negativen Faktoren auf Mikroebene</i>	<i>54</i>
<i>Tabelle 12. Differenzierung der negativen Faktoren auf Makroebene</i>	<i>58</i>
<i>Tabelle 13. Aufteilung der förderlichen Faktoren in die Ebenen des Bildungssystems</i>	<i>61</i>
<i>Tabelle 14. Differenzierung der förderlichen Faktoren auf Mikroebene</i>	<i>62</i>
<i>Tabelle 15. Differenzierung der förderlichen Faktoren auf Makroebene</i>	<i>64</i>

13. Anhang

- **Anhang A:** Konzepte der Fokusgruppen und des Workshops
- **Anhang B:** Vollständige Kategoriensysteme mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln
- **Anhang C:** Anleitung zum Kodieren für die InterraterInnen
- **Anhang D:** Lebenslauf

Anhang A: Konzept der Fokusgruppen

Themenbereich	Dauer	Fragen laut Konzept
Begrüßung und thematischer Aufhänger	10-15 min	Vorstellung der Projektgruppe und der Kernthemen aus dem Mandat, Ablauf der Fokusgruppe, Erklärung zum Tonband und Anonymität sowie zur Rolle der Moderatorin bzw. des Moderators
Vorstellung der Teilnehmenden (Eröffnungsfragen)	10-15 min	Bitte stellen Sie sich kurz vor und erzählen Sie, wie Sie mit den Kinderrechten in Ihrem beruflichen Kontext in Kontakt kommen.
Ist-Stand zu den Kernthemen im beruflichen Kontext der ExpertInnen (Übergangsfragen)	20 min	Welche Maßnahmen und Projekte im Bereich Kinderrechte würden Sie als besonders wichtig erachten (v.a. auch in Bezug auf die Mandatsthemen)?
Hindernisse, Schwierigkeiten und positive Aspekte bei der Umsetzung und Implementierung der Kinderrechte in Österreich (Schlüsselfragen)	30 min	Wenn Sie an Ihre Erfahrungen mit der Umsetzung und Implementierung von Projekten und Maßnahmen im Bereich Kinderrechte denken, was gelingt gut und warum? Wenn Sie an Ihre Erfahrungen mit der Umsetzung und Implementierung von Projekten und Maßnahmen im Bereich Kinderrechte denken, was gelingt noch nicht so gut und warum? Was können Sie als Hindernisse und Schwierigkeiten identifizieren? Denken Sie an kinderrechtsbezogene Projekte und Maßnahmen in Ihrem beruflichen Kontext. Wie werden bzw. wurden diese Projekte und Maßnahmen eingeführt? Werden die Projekte und Maßnahmen in Zusammenarbeit mit Ihnen erstellt oder eher von einer übergeordneten Ebene bestimmt? Oder geht die Initiative doch eher von Ihnen selbst aus?
Nächste Schritte und Empfehlungen (Schlüsselfragen)	20 min	Was bräuchte es, damit eine wirklich gelebte Berücksichtigung der Kinderrechte in Ihrem Feld (speziell in den Bereichen des Mandats) besser möglich wird? Was wäre wünschenswert für die Zukunft? Eine Möglichkeit wäre eine nationale Strategie. Halten Sie etwas davon, wenn es eine nationale Strategie geben würde? Oder gibt es Ihrer Ansicht nach bereits eine nationale Strategie? Welche Faktoren wären bei einer nationalen Strategie aus Ihrer Sicht wichtig?
Ergänzungen, Zusammenfassung und Abschluss (Abschlussfragen)	15 min	Haben wir irgendetwas Wichtiges vergessen? Gibt es noch etwas, worüber wir noch hätten sprechen sollen?

Konzept des Workshops

Themenbereich	Dauer	Fragen/Input
Intro	15 min	Kurzer Überblick der Aktivitäten seit dem letzten Termin
Anliegen erläutern, Input „Implementierung“ und Gruppenzuteilung	10 - 15 min	Bei der Vorstellung sollte den TeilnehmerInnen das Mandat wieder in Erinnerung gerufen werden (Vorbereitung einer Übersicht mit den wichtigsten Mandatsthemen, die während der Gruppenübung im Hintergrund auf einer Projektionsfläche zu sehen ist). Dabei sollen die wichtigsten Mandatsthemen zwar in Erinnerung gerufen werden, die TeilnehmerInnen können dennoch inhaltlich frei Ideen sammeln, der inhaltliche Fokus ist ihnen weitestgehend selbst überlassen.
Kleingruppen-diskussionen (Gruppen diskutieren die vorgegebenen Fragen und halten die wichtigsten Punkte auf Flip Chart fest. In jeder Gruppe gibt es eine verantwortliche Person, die in die Diskussion im Bedarfsfall lenkend eingreift und auch auf das Zeitmanagement achtet)	45 min	Wenn Sie an Ihre Erfahrungen mit der Umsetzung und Implementierung von konkreten Projekten/Initiativen/Maßnahmen im Bereich Kinderrechte denken, was gelingt gut und warum? Wenn Sie an Ihre Erfahrungen mit der Umsetzung und Implementierung von konkreten Projekten/Initiativen/Maßnahmen im Bereich Kinderrechte denken, was gelingt noch nicht so gut und warum? Was können Sie als Hindernisse und Schwierigkeiten identifizieren? Was bräuchte es, damit eine wirklich gelebte Berücksichtigung der Kinderrechte in Ihrem Feld besser möglich wird? Was wäre wünschenswert für die Zukunft? Welche Ansatzpunkte der Zusammenarbeit/gemeinsamen Projekte könnten Sie sich als PG4- Mitglied vorstellen bzw. könnten sich aus der PG4 ergeben, um deren Expertise auch nachhaltig und noch systematischer zu nutzen?
Ergebnispräsentation	30 – 40 min	Die Gruppen stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Danach: Möglichkeit der Diskussion, Nachfragen, Ergänzungen und Konkretisierungen durch alle Beteiligten. Die Ergebnisse der Diskussionen werden von den ProjektmitarbeiterInnen ebenfalls notiert und festgehalten.

Anhang B: Vollständige Kategoriensysteme mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln

1) Kategoriensystem Projekte/Initiativen/Maßnahmen

Kategorie	Unter-kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Ja (deduktiv)		Wissen über bestimmte Maßnahmen/ Initiativen/Projekte, die zum Thema Kinderrechte durchgeführt wurden bzw. werden	"Und ich betreibe ein Schüler-Mentoring-Projekt in verschiedenen Volksschulen in Wien und auch in Salzburg und in Graz."	Es muss hervorgehen, dass ein spezielles Projekt/Initiative/ Maßnahme genannt wird. Wichtig dabei ist, dass es dieses Projekt/Initiative/ Maßnahme entweder in der Vergangenheit gab oder dass es momentan durchgeführt wird. Unter diese Kategorie fallen <u>keine Textstellen</u> , die thematisieren welche Projekte etc. in Zukunft gut wären. Unter diese Kategorie fallen nur alle Textstellen, die ein Projekt kurz nennen, aber nicht genauer beschreiben. Sobald es zu einer genaueren Beschreibung kommt → Spezifikation „...“
	Spezifikation „Mehrstufen-klasse“	Hierunter fallen Textstellen, die Mehrstufenklassen näher beschreiben	„Die Sonderschulkinder werden aber zugeteilt“	Es muss hervorgehen, dass die Mehrstufen-klassen genauer beschrieben werden.
	Spezifikation „Nightingale“	Hierunter fallen Textstellen, die das Projekt „Nightingale“ näher beschreiben.	„Das Projekt funktioniert übrigens auch durch Studenten auch von der Psychologie und der Bildungswissenschaft.“	Es muss hervorgehen, dass das Projekt Nightingale genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „Kinder-, Jugend- und Familienzentrum“ der Kinderfreunde	Hierunter fallen Textstellen, die dieses Zentrum näher beschreiben.	„wo wir etliche so kompensatorische Bildungsangebote für benachteiligte Kinder initiieren und dort versuchen halt den Kindern außerhalb der Schule Dinge mitzugeben, die sie weder in der Familie noch in der Schule bekommen.“	Es muss hervorgehen, dass dieses Zentrum genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „Mittagslernprogramm“	Hierunter fallen Textstellen, die das Mittagslernprogramm näher beschreiben.	„Das zahlen die Kinderfreunde aus ihren Ersparnissen und aus Spenden“	Es muss hervorgehen, dass dieses Programm genauer beschrieben wird.

	Spezifikation „DVD“	Hierunter fallen Textstellen, die die DVD näher beschreiben	„ Da haben wir uns damals gesagt, weil niemand das macht und keiner wollte eine Evaluation machen, was wir immer wollten. Haben wir gesagt "Okay, wir machen das jetzt". “	Es muss hervorgehen, dass diese DVD bzw. das Vorgehen bei der Gestaltung genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „Campus-Modelle“	Hierunter fallen Textstellen, die die Campus-Modelle näher beschreiben.	„Ich mein die Raumausstattung ist natürlich super“	Es muss hervorgehen, dass diese Campus-Modelle näher beschrieben werden.
	Spezifikation „Partizipationsprojekt“	Hierunter fallen Textstellen, die das Partizipationsprojekt mit einer NMS näher beschreiben.	„Also ein Forschungsprojekt jetzt vom Boltzmann-Institut für Menschenrechte.“	Es muss hervorgehen, dass dieses Partizipationsprojekt genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „POLIS“	Hierunter fallen Textstellen, die das Zentrum POLIS näher beschreiben.	„Wir sind eine Serviceeinrichtung, arbeiten im Auftrag des Bildungsministeriums, und haben, also sozusagen unser Kernauftrag ist Politische Bildung“	Es muss hervorgehen, dass das Zentrum POLIS genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „Interkulturelles Kommunikationsprojekt“	Hierunter fallen Textstellen, die das interkulturelle Kommunikationsprojekt näher beschreiben.	„Da konnte eine Schule relativ schnell 800€ oder was bekommen für ein interkulturelles Kommunikationsprojekt.“	Es muss hervorgehen, dass dieses Projekt genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „Jahresschwerpunkt“	Hierunter fallen Textstellen, die beschrieben, wie so ein Jahresschwerpunkt zum Thema Kinderrechte in Kindergärten, Horten oder Schulen aussieht.	„Das heißt wir arbeiten mit den Eltern und mit den Kindern, arbeiten verschiedene Projekte, Gruppenaktionen, Spiele, etc. aus.“	Es muss hervorgehen, dass die Textstellen den Jahresschwerpunkt Kinderrechte genauer beschreiben.
	Spezifikation „Kinderrechte-MultiplikatorInnen“	Hierunter fallen Textstellen, die beschreiben was Kinderrechte-MultiplikatorInnen genau sind, welche Aufgaben sie haben,...	„Und bilden bei uns auch die PädagogInnen aus, wie das in die Praxis umzusetzen ist "Kinderrechte". Und wie das bei uns so aussieht.“	Es muss hervorgehen, dass die Initiative „Kinderrechte-MultiplikatorInnen“ genauer beschrieben wird.

	Spezifikation „Stationenspiel für Eltern“	Hierunter fallen Textstellen, die beschreiben was genau dieses Stationenspiel für Eltern ist.	„wo wir wirklich unsere ganzen Materialien aufliegen haben lassen. Und wo die Kinder den Eltern die Kinderrechte nahe gebracht haben. Also wo wirklich die Kinder den Eltern alles erklärt haben.“	Es muss hervorgehen, dass das Stationenspiel für Eltern genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „Studium Sozialmanagement für Elementar-pädagogInnen“	Hierunter fallen Textstellen, die diesen Studiengang genauer beschreiben.	„wo wir auch im Curriculum Kinderrechte drinnen haben, worauf wir uns schon sehr freuen.“	Es muss hervorgehen, dass das Studium genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „Kinderrechteset“	Hierunter fallen Textstellen, die erklären was das Kinderrechteset der Kinderfreunde ist.	„Genau, Literaturhinweise, Elternbriefe, also wie man es mit der Elternarbeit machen kann.“	Es muss hervorgehen, dass dieses Set, z.B. was enthalten ist, wer es benutzt etc., genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „Kinder- und Jugendanwaltschaft“	Hierunter fallen Textstellen, die erklären was unter der Kinder- und Jugendanwaltschaft zu verstehen ist.	„Wir versuchen eben mit unseren Botschafterinnen im Bildungsbereich, mit Workshops Kinder zu erreichen mit dem Thema Kinderrechte.“	Es muss hervorgehen, dass die Aufgaben, Struktur etc. der Kinder- und Jugendanwaltschaft genauer beschrieben werden.
	Spezifikation „Intranet“	Hierunter fallen Textstellen, die erklären was unter dem Intranet der Kinderfreunde zu verstehen ist.	„ja, das bei uns, den PädagogInnen so aufbereitet wird, dass Stundenbilder erarbeitet werden, ins Intranet gestellt werden	Es muss hervorgehen, dass das Intranet der Kinderfreunde genauer beschrieben wird.
	Spezifikation „Familienakademie“	Hierunter fallen Textstellen, die die Familienakademie der Kinderfreunde näher beschreiben	„Das nehmen auch sehr viele KollegInnen und LeiterInnen wahr. Dass sie zum Thema Trennung zum Beispiel auch professionelle Vortragende einladen“	Es muss hervorgehen, dass die Familienakademie genauer beschrieben wird (z.B. deren Aufgaben)
	Spezifikation „Elterncafe“	Hierunter fallen Textstellen, die das Elterncafe der Kinderfreunde näher beschreiben.	„und das auch das Thema so schwerpunktmäßig Kinderrechte bei den Elterncafes bearbeitet wird und wurde. Und das laut Rückmeldung eben sehr interessant mit den Eltern das auch zu diskutieren und auch die Eltern auch einmal wirklich auch vor Augen zu führen, welche Rechte haben die Kinder, wie weit sind sie denn überhaupt selbst vertraut damit.“	Es muss hervorgehen, dass das Elterncafe der Kinderfreunde genauer beschrieben wird (Was wird dort gemacht? Etc)

	Spezifikation „SchülerInnen- Parlament“	Hierunter fallen Textstellen, die ein SchülerInnen- Parlament näher beschreiben.	„Also gerade bei euch an der Schule funktioniert das ja auch (an B), das ist ja auch wieder ein gutes Zeichen. Also da in einer Volksschule, wo ein funktionierendes SchülerInnen-Parlament ist.“	Es muss hervorgehen, dass ein SchülerInnen-Parlament genauer beschrieben wird.
Nein (deduktiv)		Kein Wissen über bestimmte Projekte	-	Es muss hervorgehen, dass kein spezielles Projekt gekannt wird.
Beurteilung (induktiv)		Es wird etwas Allgemeines über das Projektwesen gesagt und wie dieses gesehen/beurteilt wird.	"Ich würde aber sagen alles ist wichtig. Es ist eine Frage, wieviel Energie steckt man in welche Projekte zuerst und wieso. ."	Es muss hervorgehen, dass das Projektwesen entweder positiv oder negativ beurteilt wird. Oder dass darauf eingegangen wird, wie viele Projekte/Initiativen/ Maßnahmen es gibt bzw. wie viele es geben sollte oder auch welche es geben sollte.
Sonstiges	Textstellen, die zwar Projekte thematisieren, aber keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können			

2) Kategoriensystem Implementierungsstrategien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Top Down (deduktiv)	Bei den Top-down-Strategien wird eine Innovation von einer „externen“, höher stehenden Institution oder Person, beispielsweise vom Bildungsministerium, initiiert. Also „von oben nach unten“ angesetzt, wobei die AkteurInnen dann oft dazu verpflichtet werden.	"Ich glaub, dass das, so wie das der Großteil der LehrerInnen sieht, glaub ich vor allem in Wien, dass ganz ganz viel von oben kommt "	Es muss hervorgehen, dass ein bestimmtes Projekt oder allgemein gesprochen die meisten/viele/alle Projekte „von oben herab“ bzw. von "außen" angeordnet werden.
(Nicht-) Erfolg von Top Down Strategien (deduktiv)	Bei den Top-down-Strategien wird eine Innovation von einer „externen“, höher stehenden Institution oder Person, beispielsweise vom Bildungsministerium, initiiert. Also „von oben nach unten“ angesetzt, wobei die AkteurInnen dann oft dazu verpflichtet werden. Bei dieser Unterkategorie geht es jedoch darum, wie gut Top-Down Strategien funktionieren bzw. wie erfolgreich sie sind.	"Ich glaube es ist meistens schwierig, wenn es von oben aufgesetzt wird"	Es muss hervorgehen, dass der Erfolg von Top-Down Strategien in der Vergangenheit bewertet wird oder beschrieben wird, wie so eine Strategie wäre.
Symbiotisch (deduktiv)	Von symbiotischen Implementationsstrategien spricht man, wenn die Verantwortlichen und die mit der Umsetzung betrauten Personen gemeinsam an der Planung und/oder Umsetzung der Innovation beteiligt sind.	"Man hat selber eigene Ideen, vielleicht kommt man aber auf manche Ideen gar nicht, wenn man die nicht irgendwie von oben bekommt "	Es muss hervorgehen, dass sowohl Personen auf unterer Ebene als auch Personen auf höheren Ebenen zusammengearbeitet haben um ein bestimmtes Projekt bzw. allgemein Projekte zu konzipieren oder umzusetzen
(Nicht-) Erfolg von Symbiotischen Strategien (deduktiv)	Von symbiotischen Implementationsstrategien spricht man, wenn die Verantwortlichen und die mit der Umsetzung betrauten Personen gemeinsam an der Planung und/oder Umsetzung der Innovation beteiligt sind. Bei dieser Unterkategorie geht es jedoch darum, wie gut symbiotische Strategien funktionieren bzw. wie erfolgreich sie sind.	"Das, am besten ist natürlich wenns beidseitig ist.“	Es muss hervorgehen, dass der Erfolg von symbiotischen Strategien in der Vergangenheit bewertet wird oder beschrieben wird, wie so eine Strategie wäre
Bottom Up (deduktiv)	Bei den Bottom-Up-Strategien werden Innovationen direkt von den einzelnen Schulen bzw. Kindergärten oder den AkteurInnen entwickelt und konzipiert, also „von unten nach oben“. Die AkteurInnen engagieren sich selbst für ein Projekt etc. und führen es durch, im Gegensatz zu Top-Down Strategien basieren die Bottom-Up Strategien also auf Freiwilligkeit.	"Naja es gibt einerseits, natürlich ist es Eigeninitiative, was einem halt so einfällt"	Es muss hervorgehen, dass ein bestimmtes Projekt oder allgemein gesprochen die meisten/viele/alle Projekte von den AkteurInnen selbst konzipiert und umgesetzt wurde. Das Projekt etc. muss also von „unten nach oben“ angesetzt sein.
(Nicht-) Erfolg von Bottom Up Strategien (deduktiv)	Bei den Bottom-Up-Strategien werden Innovationen direkt von den einzelnen Schulen bzw. Kindergärten oder den AkteurInnen entwickelt und konzipiert, also „von unten nach oben“. Die AkteurInnen engagieren sich selbst für ein Projekt etc. und führen es durch, im Gegensatz zu Top-Down Strategien basieren die Bottom-Up Strategien also auf Freiwilligkeit. Bei dieser Unterkategorie geht es jedoch darum, wie gut Bottom-Up Strategien funktionieren bzw. wie erfolgreich sie sind.	"Also man muss das glaub ich ein bisschen unterschwellig machen, so wie, dass das, ja dass das eine Lehrerin aus dem Lehrkörper vielleicht implementiert."	Es muss hervorgehen, dass der Erfolg von Bottom-Up Strategien in der Vergangenheit bewertet wird oder beschrieben wird, wie so eine Strategie wäre.
Sonstiges	Textstellen, die zwar Implementierungsstrategien bzw. den Erfolg von Implementierungsstrategien thematisieren, aber keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können		

3) Kategoriensystem „Positive Aspekte der bisherigen Implementierung“

Kategorie	Unter-kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Projekte/ Initiative/ Maßnahme (deduktiv)		Es geht um Aspekte auf Projektebene, die zur bisherigen Implementierung beigetragen haben. Diese Aspekte betreffen die folgenden 5 Punkte: 1) Relativer Vorteil bei der Innovation gegenüber der bestehenden Praxis 2) Die Neuerung steht im Einklang mit bestehenden Werten und Überzeugungen 3) einfache Gestaltung, die durch wenig Aufwand umgesetzt werden kann 4) Schritt- oder teilweise Einführung 5) Positive Ergebnisse werden schnell sichtbar		Es muss hervorgehen, dass ein Projekt selbst bzw. Projekte generell zur bisherigen Implementierung beigetragen hat bzw. haben, indem mindestens einer der 5 angeführten Aspekte erfüllt worden ist.
Mikroebene (deduktiv)	Fachwissen der PädagogInnen	Das Fachwissen der PädagogInnen (=Lehrkräfte, Kindergarten- und HortpädagogInnen) meint das Wissen der PädagogInnen über die Kinderrechte. (Was sind die Kinderrechte?)	-	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und das Wissen der PädagogInnen über die Kinderrechte thematisiert.
	Einstellung der PädagogInnen	Die Einstellung der PädagogInnen meint jene Einstellung hinsichtlich der Wichtigkeit der Kinderrechte und der Aufgabe von Schule diese zu vermitteln und umzusetzen. Synonyme für Einstellung: -) Haltung der PädagogInnen -) ist (nicht) in den Köpfen drin	„Best-Practice gibts: engagierte Lehrkräfte, die das auch ernst nehmen , auch einzelne.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Einstellungen der PädagogInnen thematisiert. Diese Einstellung muss einen der folgenden Punkte betreffen: 1) allgemein gegenüber den Kinderrechten und deren Wichtigkeit (die Kinderrechte also ernst zu nehmen); 2) Verantwortung der Lehrkräfte diese zu wahren und umzusetzen, 3) die Kinderrechte sind ein wichtiges Thema für die Schule --> Es ist also Aufgabe der Schule diese zu vermitteln und umzusetzen sowie Aufgabe ihrer Profession als Lehrkraft
	Motivation der PädagogInnen	Die Motivation der PädagogInnen meint die Motivation auch wirklich in der Schule die Kinderrechte umzusetzen, die Kinderrechte zu wahren, den Kindern ihre Rechte zu vermitteln, etc.	„Das ist wirklich das Engagement von den Lehrkräften.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Motivation der PädagogInnen thematisiert. Dazu zählen die Motivation, das Wissen über die Kinderrechte auch im Schul- und Kindergartenalltag einzusetzen und die Kinderrechte somit umzusetzen. Außerdem zählen hierzu auch die Bereitschaft sich weiterzubilden und das Engagement der PädagogInnen.
	Fachdidaktisches	Das fachdidaktische Wissen bezeichnet das Wissen darüber, wie man die Kinderrechte	"Und das funktioniert eigentlich schon ganz gut, dass sich wirklich	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und das

	Wissen und Handlungen der PädagogInnen	umsetzen kann. (Wissen die PädagogInnen wie sie die Kinderrechte umsetzen können?) Die Handlungen der PädagogInnen meinen die konkrete Umsetzung der Kinderrechte in Kindergärten, Horte und Schulen (Was konkret machen die PädagogInnen?)	die PädagogInnen das rausnehmen und mit den LeiterInnen sagen: Okay, gut das machen wir jetzt als Jahresthema"	Wissen, wie die Kinderrechte umgesetzt werden können und die draus resultierenden Handlungen/Umsetzungen der PädagogInnen thematisiert. (Mit den Kindern daran arbeiten, Vermittlung an die Eltern, etc..) → Beschreibungen von Aktivitäten der PädagogInnen
	Eltern (induktiv)	Unter diese Unterkategorie fallen alle Textstellen, die Eltern thematisieren, also das Wissen der Eltern über die Kinderrechte, die Einstellung der Eltern zu den Kinderrechten,...	„Also das sind dann die engagierten Eltern, aber das ist dann auch wieder (...)“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Eltern thematisiert. Das betrifft nur die Aspekte, die die Eltern als aktiv Handelnde ansprechen („Die Eltern haben ... gemacht“, „Die Eltern konnten das gut annehmen“, „Den Eltern ist das bewusst geworden“,...) und <u>nicht</u> „Den Eltern wurde das näher gebracht“ (das würde in die Unterkategorie „Fachdidaktisches Wissen und Handlungen“ fallen)
	Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen (induktiv)	Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen meint die Fähigkeit der Kindergarten- und HortpädagogInnen sowie der Lehrkräfte ihre eigene Einstellung und ihr Verhalten kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren – in Bezug auf die Kinderrechte.	„Und das, finde ich, ist ein Idealzustand, wenn das gelingt. Also wenn die Kinderrechte als Reflexionsmoment für die Pädago-, also auch für die pädagogische Haltung dann schlussendlich herhalten und das gelingt in Ansätzen.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen thematisiert.
	Sonstiges (induktiv)	Wissen über Aspekte die sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt haben und die Ursache dafür auf der individuellen Ebene, aber bei keiner der angeführten Unterkategorien, zu liegen scheint.	„Und das hat schon auch etwas bewirkt bei den KollegInnen, und zwar auch wie man sich untereinander auch beobachtet im Umgang mit den Kindern. Und was für Maßnahmen wir überlegt haben, wie kann ich der Kollegin rückmelden, wie ich sie wahrgenommen habe in diesem Moment?“	
Mesoebene (deduktiv)		Die institutionelle Ebene beinhaltet Einrichtungen, die einen institutionellen Rahmen für planmäßigen Unterricht bzw. Betreuung bieten. Dabei handelt es sich um die Einzelschulen, Horte oder Kindergärten. Auf dieser Ebene geht es daher um Schul-, Kindergarten-, Hort-, und Klassenmerkmale,	„Und ich glaub einfach was ich von der Ganztagesvolks-schule Landstraßer Hauptstraße mitbekommen habe, dass auch die Direktion die das eben, also der Direktor oder die Direktorin wo	Es muss hervorgehen, dass Merkmale auf der institutionellen Ebene (also Schul-, Kindergarten-, Hort-, oder Klassenmerkmale) zur bisherigen Implementierung beigetragen haben. Dabei spielen oft die DirektorInnen, die Zusammenarbeit im LehrerInnenteam oder im PädagogInnenteam (+AssistentInnen) eine Rolle. Hierunter fallen alle Textstellen, die das „Schulinterne“ betreffen.

		die positiv zur bisherigen Implementierung beigetragen haben.	das mitgetragen wird und das ganze LehrerInnenteam.“	
Makroebenen (deduktiv)	<i>Die politische bzw. gesellschaftliche Ebene umfasst sozial und kulturell geformte Einstellungen, gesellschaftliche Einflüsse & Prozesse und politische Faktoren (u.a. finanzielle und strukturelle Ressourcen und Merkmale). Auf dieser Ebene geht es daher um Merkmale der Gesellschaft, Kultur oder Politik, die positiv zur bisherigen Implementierung beigetragen haben. Das betrifft also alles, was über die Einzelschule hinausgeht (beispielsweise auch Trägervereine von mehreren Einzelinstitutionen).</i>			
	Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen (induktiv)	Diese Unterkategorie umfasst sowohl die Ausbildung aller Berufsgruppen, die für und mit Kindern arbeiten (v.a. Lehrkräfte und PädagogInnen, aber z.B. auch Familienrichter etc.) als auch deren Fort- und Weiterbildung zum Thema Kinderrechte, sowie begleitende Maßnahmen, die die PädagogInnen unterstützen bzw. ausbilden sollen.	„Wobei es gibts ja in der Pflichtschule“ [verpflichtende Fortbildungen]	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen thematisiert. Darunter fallen auch Aspekte, die thematisieren wie die Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen momentan gestaltet ist. Außerdem Aspekte, die thematisieren, dass die Aus-, Weiter- und Fortbildungen einen positiven Einfluss auf das Wissen, die Einstellung, die Motivation oder das fachdidaktische Wissen der PädagogInnen haben.
	Bewusstsein in der Gesellschaft (induktiv)	Unter Bewusstseinsbildung ist anders gesagt die Verbreitung der Kinderrechte gemeint. Die ganze Gesellschaft soll wissen, was die Kinderrechte genau sind.	„Ich glaub das Wort Kinderrechte und vielleicht sogar, dass es da irgendeinen internationalen Vertrag gibt, das vielleicht, ist das jetzt auch mehr ins Bewusstsein gerückt, durch 25 Jahre Kinderrechtskonvention. Das mag schon sein“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und der das Bewusstsein in der allgemeinen Gesellschaft thematisiert. Hierbei ist wichtig, dass die gesamte, allgemeine Gesellschaft gemeint ist und keine spezielle Personengruppe wie Eltern oder Lehrkräfte bzw. PädagogInnen.
	Bauliche Strukturen und Einrichtung (induktiv)	Unter baulichen Aspekten bzw. Einrichtungsaspekten von Kindergärten, Schulen oder Horte wird beispielsweise die Aufteilung in verschiedene Räume oder die Oberfläche von Fußböden etc. verstanden.	„Dass die Erwachsenen drüber schauen können, genau. Die mussten alle weggerückt, also die mussten umgebaut und umgestaltet werden, so dass die Toiletten nicht mehr einsehbar sind. Da ist auch die Behörde heute so weit. Also das ist finde ich großartig. Da hat sich diesbezüglich wirklich etwas getan“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die die baulichen Strukturen oder die Einrichtung der Kindergärten, Schulen oder Horte thematisiert.
	Einbettung ins Gesamtsystem + Lehrplan (induktiv)	Mit der Einbettung ins Gesamtsystem + Lehrplan ist im Konkreten die Unterstützung für Kinderrechte im Bildungssystem bzw. eine große nationale Strategie, in die alle Projekte, Initiativen oder Maßnahmen eingebettet sind, gemeint. Sowie ebenso die	„So eine Kleinentwicklung, es wird grad versucht, auf Parlamentsebene ein Kinderrechte-ausschuss zu implementieren. Das ist sicher befruchtet durch diese	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Einbettung ins Gesamtsystem oder den Lehrplan thematisiert.

		Einbettung der Kinderrechte in die Lehrpläne.	Verfassungsdiskussion, weil dort eben die Sensibilisierung schon passiert ist“	
	Ressourcen (induktiv)	Mit Ressourcen ist vor allem Geld gemeint, aber beispielsweise ebenso mehr Lehrkräfte etc.	Wo ich sagen würde, alle großen Träger, also da mein ich jetzt Kinderfreunde, Kiwi, Gemeinde und die Nikolausstiftung haben alle Ressourcen auch zu Verfügung reflektiert zu arbeiten, pädagogisch sich ein Konzept zu überlegen, das auch immer wieder zu hinterfragen, Fortbildungen für ihre Mitarbeiter anzubieten.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Bereitstellung von Ressourcen thematisiert.
	Sonstiges (induktiv)	Aspekte, die sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt haben und auf der Makroebene verortet werden können.	„Ich denk mir, eben, das ist ein Teilerfolg, diese Verfassungsverankerung.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und zur Makroebene gezählt wird (siehe Definition oben), aber keiner der anderen Unterkategorien zugeordnet werden kann.
Sonstiges		Textstellen, die zwar förderliche Aspekte für die bisherige Implementierung thematisieren, aber keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können		

4) Kategoriensystem „Negative Aspekte der bisherigen Implementierung“

Kategorie	Unter-kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Projekte/ Initiative/ Maßnahme (deduktiv)		Es geht um Aspekte auf Projektebene, die für die bisherige Implementierung hinderlich waren. Diese Aspekte betreffen die folgenden Punkte: 1) Kein Vorteil bei der Innovation gegenüber der bestehenden Praxis 2) Die Neuerung steht nicht im Einklang mit bestehen Werten und Überzeugungen 3) schwierige Gestaltung, die nur durch viel Aufwand umgesetzt werden kann 4) keine Schritt- oder teilweise Einführung 5) Positive Ergebnisse werden nur langsam sichtbar	-	Es muss hervorgehen, dass ein Projekt selbst hinderlich für die bisherige Implementierung war, indem mindestens einer der 5 angeführten Aspekte erfüllt worden ist.
Mikroebene (deduktiv)	Fachwissen der PädagogInnen	Das Fachwissen der PädagogInnen (=Lehrkräfte, Kindergarten- und HortpädagogInnen) meint das Wissen der PädagogInnen über die Kinderrechte. (Was sind die Kinderrechte?)	"Also ich hab sehr junge Kolleginnen, 19-jährige. Ähm, die haben das überhaupt nicht behandelt in der Schule."	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und das Wissen der PädagogInnen über die Kinderrechte thematisiert.
	Einstellung der PädagogInnen	Die Einstellung der PädagogInnen meint jene Einstellung hinsichtlich der Wichtigkeit der Kinderrechte und der Aufgabe von Schule diese zu vermitteln und umzusetzen. Synonyme für Einstellung: -) Haltung der PädagogInnen -) ist (nicht) in den Köpfen drin	„Ich treff auch StudentInnen, die den Klaps auf den Po noch für keine schlechte Idee finden oder sozusagen diese hierarchische Stellung des Lehrers gegenüber dem Kind, also die, die noch so vom Berufsbild jenseits dessen sind, was in modernen Konzepten da diskutiert wird.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Einstellungen der PädagogInnen thematisiert. Es muss einen der folgenden Punkte betreffen: 1) allgemein gegenüber den Kinderrechten und deren Wichtigkeit (die Kinderrechte also ernst zu nehmen); 2) Verantwortung der Lehrkräfte diese zu wahren und umzusetzen, 3) die Kinderrechte sind ein wichtiges Thema für die Schule - → Es ist also Aufgabe der Schule diese zu vermitteln und umzusetzen sowie Aufgabe ihrer Profession als Lehrkraft
	Motivation der PädagogInnen	Die Motivation der PädagogInnen meint die Motivation auch wirklich in der Schule die Kinderrechte umzusetzen, die Kinderrechte zu wahren, den Kindern ihre Rechte zu vermitteln, etc.	"Ja, aber und natürlich gibts Lehrerinnen und Lehrer die um fünf nach zwölf nach Hause gehen weil "Pfff, alles ist wurscht."	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Motivation der PädagogInnen thematisiert. Dazu zählen die Motivation, das Wissen über die Kinderrechte auch im Schul- und Kindergartenalltag einzusetzen und die Kinderrechte somit umzusetzen. Außerdem zählen

			hierzu auch die Bereitschaft sich weiterzubilden und das Engagement der PädagogInnen.
Fach- didaktisches Wissen und Handlungen der PädagogInnen	Das fachdidaktische Wissen bezeichnet das Wissen darüber, wie man die Kinderrechte umsetzen kann. (Wissen die PädagogInnen wie sie die Kinderrechte umsetzen können?) Die Handlungen der PädagogInnen meinen die konkrete Umsetzung der Kinderrechte in Kindergärten, Horte und Schulen (Was konkret machen die PädagogInnen?)	„aber die Problematik bei vielen PädagogInnen ist, dass sie nicht wissen wo sie mit dem Thema anfangen können. Wie sie es an die Kinder heranbringen können“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und das Wissen, wie die Kinderrechte umgesetzt werden können und die draus resultierenden Handlungen/Umsetzungen der PädagogInnen thematisiert (nicht mit den Kindern daran arbeiten, keine Vermittlung an die Eltern, etc..)
Eignung der PädagogInnen (induktiv)	Die Eignung der PädagogInnen meint die Tatsache, wie gut oder schlecht die PädagogInnen für ihren Beruf als Lehrkraft bzw. KindergartenpädagogIn überhaupt geeignet erscheinen.	„Es sind wahnsinnig viele, halt leider, nicht wirklich geeignet für diesen Beruf.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Eignung der PädagogInnen für ihren Beruf thematisiert.
Reflexions- fähigkeit (induktiv)	Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen meint die Fähigkeit der Kindergarten- und HortpädagogInnen sowie der Lehrkräfte ihr eigene Einstellung und ihr Verhalten kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren – in Bezug auf die Kinderrechte.	„Da fehlen auch wirklich so Reflexionsmöglichkeiten.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen thematisiert.
Konflikte (induktiv)	Unter der Unterkategorie „Konflikte“ sind Konflikte im pädagogischen Alltag in Kindergärten, Horte oder Schulen zu verstehen. Damit sind Interaktionen auf der individuellen Ebene zwischen PädagogInnen und Kindern gemeint, die eigentlich im Konflikt mit den Kinderrechten stehen.	„Ja aber wenn die Inspektorin kommt, und ich war in der Rolle. Und ich sehe dann die Kinder sitzen, am Bett, weil sie eh noch nicht schlafen konnten. Oder Kinder in einem dunklen, halb abgedunkelten Raum, weil die schlafenden brauchen es ja ein bisschen dunklerer und düsterer und die anderen sollten sich ruhig beschäftigen. Also da war mir schon gar nicht wohl.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Konflikte im pädagogischen Alltag thematisiert.
Kinder (induktiv)	Unter diese Unterkategorie fallen alle Textstellen, die Kinder thematisieren, also beispielsweise das fehlende Wissen der Kinder über ihre eigenen Rechte,...	„Ja weil ja Jugendliche ja auch über ihre Rechte ja nicht wirklich gut Bescheid wissen. Wenn wir das Büchlein liest und dann sind glaub ich 51% der Jugendlichen, oder 61% wissen über ihre Rechte nicht wirklich gut Bescheid.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und Kinder thematisiert. Das betrifft nur die Kinder als (nicht) aktiv Handelnde. („Kinder wissen nichts über ihre Rechte“, „Kinder interessiert es nicht“,....)
Eltern (induktiv)	Unter diese Unterkategorie fallen alle Textstellen, die Eltern thematisieren, also das fehlende Wissen der Eltern über die Kinderrechte, die Einstellung der Eltern zu den Kinderrechten,...	„und was auch, also oft auch den Eltern, "egal" würd ich gar nicht sagen aber die schaffen das oft selbst gar nicht irgendwie ihrem Kind, also sie versuchen eh das Beste zu machen, aber sie wissen	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Eltern thematisiert. Das betrifft nur die Aspekte, die die Eltern aktiv Handelnde ansprechen („Die Eltern haben

			halt eigentlich gar nicht was jetzt eigentlich richtig wäre für das Kind.“	... nicht gemacht“, „Die Eltern konnten das nicht gut annehmen“, „Den Eltern ist das nicht bewusst“, „Die Eltern wissen das nicht“,...)
	Sonstiges (induktiv)	Aspekte die sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt haben und die Ursache dafür auf der individuellen Ebene, aber bei keiner der angeführten Unterkategorien, zu liegen scheint.	„Und es ist einfach ein Fremdkörper, und es ist auch so angstbehaftet. "Kinder mit Rechten ausstatten, verlor ich dann meine Autorität?" und so.“	
Mesoebene (deduktiv)		Die institutionelle Ebene beinhaltet Einrichtungen, die einen institutionellen Rahmen für planmäßigen Unterricht bzw. Betreuung bieten. Dabei handelt es sich um die Einzelschulen, Horte oder Kindergärten. Auf dieser Ebene geht es daher um Schul-, Kindergarten-, Hort- und Klassenmerkmale, die hinderlich für die bisherige Implementierung waren.	„Man kann zwar Förderansuchen stellen, aber das ist kompliziert und nicht immer ganz einfach und nicht immer gibts wen an den Schulen, der sich da kümmert drum.“	Es muss hervorgehen, dass Merkmale auf der institutionellen Ebene (also Schul-, Kindergarten-, Hort- oder Klassenmerkmale) hinderlich für die bisherige Implementierung waren. Dabei spielen oft die DirektorInnen, die Zusammenarbeit im LehrerInnenteam oder im PädagogInnenteam (+AssistentInnen) eine Rolle.
Makroebene (deduktiv)	<i>Die politische bzw. gesellschaftliche Ebene umfasst sozial und kulturell geformte Einstellungen, gesellschaftliche Einflüsse & Prozesse und politische Faktoren (u.a. finanzielle und strukturelle Ressourcen und Merkmale) Auf dieser Ebene geht es daher um Merkmale der Gesellschaft, Kultur oder Politik, die hinderlich für die bisherige Implementierung waren. Das betrifft also alles, was über die Einzelschule hinausgeht (beispielsweise auch Trägervereine von mehreren Einzelinstitutionen).</i>			
	Ressourcenmangel (induktiv)	Der Ressourcenmangel (insbesondere Geldmangel, aber beispielsweise ebenso der Mangel an Lehrkräften etc.) war ein Hindernis für die bisherige Implementierung	„Ja, wobei die Ressourcen insgesamt einfach enorm knapp sind fürs Bildungsministerium“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und Ressourcenmangel thematisiert.
	Fehlendes Bewusstsein in der Gesellschaft (induktiv)	Fehlendes Bewusstsein in der gesamten Gesellschaft für die Kinderrechte und was diese konkret bedeuten war ein Hindernis für die bisherige Implementierung. Die Kinderrechte sind in der Gesellschaft also nicht verbreitet und werden nicht gekannt.	„und es eben keinen wirklichen Stellenwert hat in der Gesellschaft“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und das fehlende Bewusstsein für die Kinderrechte in der Gesellschaft thematisiert.
	Fehlende Einbettung in das gesamte Bildungssystem + Lehrplan (induktiv)	Das (fehlende) Gesamtsystem war ein Hindernis für die bisherige Implementierung. Damit ist konkret gemeint, dass es im Bildungssystem wenig Unterstützung für Kinderrechte gibt bzw. keine große nationale Strategie, in die alle Projekte, Initiativen oder Maßnahmen eingebettet sind. Es gibt zwar Projekte etc., aber die stehen alleine da und sind in kein großes System eingebettet. Ebenso, dass die Kinderrechte nicht in den Lehrplan implementiert sind.	„Ähm, das System unterstützt das auch nicht.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die fehlende Einbettung in das gesamte Bildungssystem und/oder die Lehrpläne thematisiert. Das bedeutet, dass das Gesamtsystem die Implementierung der Kinderrechte nicht unterstützt bzw. dass es eigentlich gar kein Gesamtsystem gibt.
	Implementierungsdauer (induktiv)	Dieser Aspekt umfasst die Dauer, bis es zu Veränderungen im Bildungssystem bzw. im	„Diese ganze Bildungsdebatte ist ja dominiert von dem Gefühl, dass nichts weitergeht.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die Dauer bis

		Speziellen zu Veränderungen hinsichtlich der Implementierung der Kinderrechte kommt.		Veränderungen zustande kommen bzw. die Tatsache, dass niemand verantwortlich ist thematisiert.
	Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen (induktiv)	Diese Unterkategorie umfasst sowohl die Ausbildung aller Berufsgruppen, die für und mit Kindern arbeiten (v.a. Lehrkräfte und PädagogInnen, aber z.B. auch Familienrichter etc.) als auch deren Fort- und Weiterbildung zum Thema Kinderrechte, sowie begleitende Maßnahmen, die die PädagogInnen unterstützen bzw. ausbilden sollen (z.B. Supervision).	„Also da gibts einfach noch in der Ausbildung, also wie gesagt, da ist noch einiges [an Spielraum]“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und die (fehlende) Aus-, Weiter- und Fortbildung thematisiert. Darunter fallen auch Aspekte, die thematisieren wie die Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen momentan gestaltet ist.
	Struktur von Schule (induktiv)	Die Struktur des Bildungssystems ist ein wesentlicher Aspekt, der hinderlich für die bisherige Implementierung war. Unter Schulstrukturaspekte fallen beispielsweise die Anzahl an unterrichtenden Lehrkräfte in einer Klasse, Auswahlkriterien bei der Schulwahl (z.B. Wohnort bestimmt in welche Volksschule ein Kind gehen darf), die Art der Schule (z.B. Gesamtschule), die Schulautonomie, ...	„Natürlich geht das nicht mit einer Lehrperson, dass man dann allen gerecht wird.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und Schulstrukturaspekte thematisiert.
	Sprache (induktiv)	Die Sprache spielt eine große Rolle bei der Implementierung der Kinderrechte (beispielsweise bei der Betrachtung von Kindern mit Migrationshintergrund) und unterschiedliche Aspekte, die mit der Sprache zusammenhängen, waren hinderlich für die bisherige Implementierung.	„Und es ist nicht einzusehen, ich mein, wenn das sozusagen sprachwissenschaftlich evident ist, dass dann Volksschul-lehrerin einfach mit einer 3 im Halbjahreszeugnis in der 4.Klasse dann darüber entscheiden können, ob ein Kind ins Gymnasium gehen dürfen oder nicht.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und relevante Aspekte hinsichtlich der Sprache thematisiert.
	Bauliche Strukturen und Einrichtung (induktiv)	Unter baulichen Aspekten bzw. Einrichtungsaspekten von Kindergärten, Schulen oder Horte wird beispielsweise die Aufteilung in verschiedene Räume oder die Oberfläche von Fußböden etc. verstanden.	„Wobei von den gewünschten Nebenräumen sag ich jetzt einmal, so wie ich mir das wünschen würde, dass einfach wesentlich mehr Platz ist, kleine Gruppierungen möglich sind, also da sind wir sicher noch weit entfernt.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und bauliche Strukturen und/oder die Einrichtung von Kindergärten, Horten oder Schulen thematisiert.
	Sonstiges	Aspekte, die sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt haben und auf der Makroebene verortet werden können.	„Also ich kann sagen, dass sogar beim Stadtschulrat konkrete Pläne da sind, mit denen ich wirklich gut leben könnte. Da fehlt einfach noch der politische Wille zur Umsetzung.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich hinderlich auf die bisherige Implementierung ausgewirkt hat und zur Makroebene gezählt wird (siehe Definition oben), aber keiner der anderen Unterkategorien zugeordnet werden kann.
Sonstiges	Aspekte, die hinderlich für die bisherige Implementierung waren, aber keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können			

5) Kategoriensystem „Förderliche Aspekte für die zukünftige Implementierung“

Kategorie	Unter-kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Projekt/ Initiative/ Maßnahme (deduktiv)		Es geht um Aspekte auf Projektebene, die notwendig wären, um die zukünftige Implementierung zu fördern. Diese Aspekte betreffen die folgenden 5 Punkte: 1) Relativer Vorteil bei der Innovation gegenüber der bestehenden Praxis 2) Die Neuerung steht im Einklang mit bestehen Werten und Überzeugungen 3) einfache Gestaltung, die durch wenig Aufwand umgesetzt werden kann 4) Schritt- oder teilweise Einführung 5) Positive Ergebnisse werden schnell sichtbar	„Aber ich glaub wenn solche Programme gut strukturiert sind, wenn die Benefits klar sind und so wirklich auch Dinge getroffen werden, die halt dort helfen und dort ansetzen, wo die Schule es selber nicht mehr so gut kann.(...)“	Es muss hervorgehen, dass ein Aspekt auf Projektebene genannt wird, der notwendig wäre, um die zukünftige Implementierung zu fördern. Dieser Aspekt muss mindestens einem der 5 angeführten Aspekte zuordenbar sein.
Mikroebene (deduktiv)	Fachwissen der PädagogInnen	Das Fachwissen der PädagogInnen (=Lehrkräfte, Kindergarten- und HortpädagogInnen) meint das Wissen der PädagogInnen über die Kinderrechte. (Was sind die Kinderrechte?)	"Die AssistentInnen haben genauso viel Kontakt, oder haben auch sehr viel Kontakt auch mit den Kindern und es sollte ja jeder über die Kinderrechte Bescheid wissen."	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und das Wissen der PädagogInnen über die Kinderrechte thematisiert. (Leitfrage: Was müssen die PädagogInnen wissen?)
	Einstellung der PädagogInnen	Die Einstellung der PädagogInnen meint jene Einstellung hinsichtlich der Wichtigkeit der Kinderrechte und der Aufgabe von Schule diese zu vermitteln und umzusetzen. Synonyme für Einstellung: -) Haltung der PädagogInnen -) ist (nicht) in den Köpfen drin	„Also das ist uns auch total wichtig, Eltern, Elternarbeit.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und die Einstellungen der PädagogInnen thematisiert Diese Einstellung muss einen der folgenden Punkte betreffen: 1) allgemein gegenüber den Kinderrechten und deren Wichtigkeit (die Kinderrechte also ernst zu nehmen); 2) Verantwortung der Lehrkräfte diese zu wahren und umzusetzen, 3) die Kinderrechte sind ein wichtiges Thema für die Schule --> Es ist also Aufgabe der Schule diese zu vermitteln und umzusetzen sowie Aufgabe ihrer Profession als Lehrkraft (Leitfrage: Welche Einstellung müssen die PädagogInnen haben?)
	Motivation der PädagogInnen	Die Motivation der PädagogInnen meint die Motivation auch wirklich in der Schule die Kinderrechte umzusetzen, die Kinderrechte zu wahren, den Kindern ihre Rechte zu vermitteln, etc.	„Also es ist, man muss engagiert sein, es darf einem nicht zu blöd sein.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und die Motivation der PädagogInnen thematisiert. Dazu zählen die Motivation, das Wissen über die Kinderrechte auch im Schul- und Kindergartenalltag einzusetzen und die Kinderrechte somit

				umzusetzen. Außerdem zählen hierzu auch die Bereitschaft sich weiterzubilden und das Engagement der PädagogInnen. (Leitfrage: Über welche Motivation müssen die PädagogInnen verfügen?)
Fachdidaktisches Wissen und Handlungen der PädagogInnen	Das fachdidaktische Wissen bezeichnet das Wissen darüber, wie man die Kinderrechte umsetzen kann. (Wissen die PädagogInnen wie sie die Kinderrechte umsetzen können?) Die Handlungen der PädagogInnen meinen die konkrete Umsetzung der Kinderrechte in Kindergärten, Horte und Schulen (Was konkret machen die PädagogInnen?)	"Und, also ich finde, das wichtigste ist eben, dass man auf jedes Kind individuell eingeht."		Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und das Wissen, wie die Kinderrechte umgesetzt werden können und die daraus resultierenden Handlungen/Umsetzungen der PädagogInnen thematisiert. (Mit den Kindern daran arbeiten, Vermittlung an die Eltern, etc..) (Leitfrage: Was müssen die PädagogInnen tun?)
Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen (induktiv)	Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen meint die Fähigkeit der Kindergarten- und HortpädagogInnen sowie der Lehrkräfte ihr eigene Einstellung und ihr Verhalten kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren – in Bezug auf die Kinderrechte.	„Und dass die PädagogInnen auch hinterfragen müssen, wie gestalten sie den Alltag um, um das rein zu bringen?“		Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und die Reflexionsfähigkeit der PädagogInnen thematisiert.
Konflikte (induktiv)	Diese Unterkategorie umfasst die Lösung von Konflikten auf individueller Ebene im Kindergarten, Schule oder Hort.	„Also ich denke gerade diese gewaltfreie Kommunikation ist auch etwas ganz was wesentliches. Und da denke ich mir gerade beim jüngsten Kind ist das etwas Wichtiges. Denn da das Kind sehr egozentrisch agiert und dass Spiel auch als seines betrachtet, das ist klar. Aber wie gelingt es mir als Pädagogin hier zu deeskalieren? Und so zu kommunizieren, dass es angebracht ist. Und nicht nur regulierend.“		Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und die Lösung von Konflikten, die unter den negativen Aspekten aufgezeigt wurden, thematisiert.
Kinder (induktiv)	Unter diese Unterkategorie fallen alle Textstellen, die Kinder thematisieren, also beispielsweise das Wissen der Kinder über ihre eigenen Rechte.	„Also ich finde es so wichtig, dass man den-, auch diese Vermittlung, wie Sie gesagt haben, diese Toleranz, dass Kinder einfach überhaupt mal wissen was ihre Rechte sind.“		Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und die Kinder selbst thematisiert. Das betrifft sowohl die Aspekte, die die Kinder als aktiv Handelnde beschreiben („Kinder müssen über ihre Rechte Bescheid wissen“) als auch die Aspekte, die thematisieren, dass den Kindern ihre Rechte auch vermittelt werden müssen („Kinder sollten über ihre Rechte informiert werden“)

	Sonstiges (induktiv)	Aspekte die förderlich für die zukünftige Implementierung wären und die individuelle Ebene thematisieren, aber keiner der angeführten Unterkategorien zugeordnet werden können.	„Dann glaub ich auch, dass eine Lehrerin, wenn die in so einer Klasse unterrichtet zumindest ein bisschen die Sprachen sprechen sollte.“	
Mesoebene (deduktiv)		Die institutionelle Ebene beinhaltet Einrichtungen, die einen institutionellen Rahmen für planmäßigen Unterricht bzw. Betreuung bieten. Dabei handelt es sich um die Einzelschulen, Horte oder Kindergärten. Auf dieser Ebene geht es daher um Schul-, Kindergarten-, Hort- und Klassenmerkmale, die förderlich für die zukünftige Implementierung wären.	"Und in dem System, wenn die Direktion dahinter steht, ist schon viel möglich."	Es muss hervorgehen, dass Merkmale auf der institutionellen Ebene (also Schul-, Kindergarten-, Hort- oder Klassenmerkmale) förderlich für die zukünftige Implementierung wären. Dabei spielen oft die DirektorInnen, die Zusammenarbeit im LehrerInnenteam oder im PädagogInnenteam (+AssistentInnen) eine Rolle.
Makroebene (deduktiv)	Die politische bzw. gesellschaftliche Ebene umfasst sozial und kulturell geformte Einstellungen, gesellschaftliche Einflüsse & Prozesse und politische Faktoren (u.a. finanzielle und strukturelle Ressourcen und Merkmale) Auf dieser Ebene geht es daher um Merkmale der Gesellschaft, Kultur oder Politik, die förderlich zukünftige Implementierung wären. Das betrifft also alles, was über die Einzelschule hinausgeht (beispielsweise auch Trägervereine von mehreren Einzelinstitutionen).			
	Ressourcen (induktiv)	Ressourcen (im Speziellen Geld, aber auch andere wie z.B. mehr Lehrkräfte etc.) sind notwendig dafür, dass die zukünftige Implementierung der Kinderrechte gelingen kann und das muss auch erkannt werden.	„Also ich glaub es geht in Wirklichkeit ums Geld, ich glaub aber dass genug Geld da ist, wenn man das irgendwie gerecht oder anders verteilen würde“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und Ressourcen thematisiert.
	Bewusstseinsbildung (induktiv)	Bewusstseinsbildung in der gesamten Gesellschaft ist ein wesentlicher Aspekt, damit die zukünftige Implementierung gelingen kann. Unter Bewusstseinsbildung ist anders gesagt die Verbreitung der Kinderrechte gemeint. Die ganze Gesellschaft soll wissen, was die Kinderrechte genau sind.	„Und da, also Bewusstseinsbildung ganz ganz viel.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und die Bewusstseinsbildung bzw. auch Textstellen, die genauer erklären, wie diese Bewusstseinsbildung gestaltet sein kann/soll thematisiert. Hierbei ist wichtig, dass die gesamte, allgemeine Gesellschaft gemeint ist und keine speziellen Personengruppen wie Eltern oder Lehrkräfte bzw. PädagogInnen.
	Aus-, Weiter- und Fortbildung (induktiv)	Diese Unterkategorie umfasst sowohl die Ausbildung aller Berufsgruppen, die für und mit Kindern arbeiten (v.a. Lehrkräfte und PädagogInnen, aber z.B. auch Familienrichter etc.) als auch deren Fort- und Weiterbildung zum Thema Kinderrechte, sowie begleitende Maßnahmen, die die PädagogInnen unterstützen bzw. ausbilden sollen, wie z.B. Supervision.	„Also mir ist ja ein großes Anliegen, dass das Thema Kinderrechte und eben die gelebten Kinderrechte und kinderrechtskonforme Schule, dass das ganz verstärkt in die Ausbildung hinein kommt.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und die Aus-, Weiter- oder Fortbildung der PädagogInnen thematisiert. Darunter fallen auch Aspekte, die thematisieren wie die Aus-, Weiter- und Fortbildung der PädagogInnen gestaltet sein sollte (z.B. Persönlichkeitsbildung in die Ausbildung, Praktikum in der Ausbildung, begleitende Supervision während dem Arbeiten, etc)

Einbettung in das Bildungssystem und/oder in die Lehrpläne (induktiv)	Die Einbettung in das gesamte Bildungssystem wäre ein Aspekt, der die zukünftige Implementierung fördern würde. Damit ist im Konkreten die Unterstützung für Kinderrechte im Bildungssystem bzw. eine große nationale Strategie, in die alle Projekte, Initiativen oder Maßnahmen eingebettet sind, gemeint. Sowie ebenso die Einbettung der Kinderrechte in die Lehrpläne.		Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und die Einbettung in das Bildungssystem und/oder die Lehrpläne thematisiert.
Struktur von Schule (induktiv)	Die Struktur des Bildungssystems bzw. der Schule/Kindergärten sind wesentliche Aspekte, die die zukünftige Implementierung begünstigen würden. Unter Schulstrukturaspekte fallen beispielsweise die Anzahl an unterrichtenden Lehrkräfte in einer Klasse, Auswahlkriterien bei der Schulwahl (z.B. Wohnort bestimmt in welche Volksschule ein Kind gehen darf), die Art der Schule (z.B. Gesamtschule), die Schulautonomie, ...	„die Verschiebung des Zeitpunkts der Selektion, wann Kinder sich entscheiden müssen, ob sie sozusagen einen nachhaltigen, prägenden Bildungsweg einschlagen“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und Schulstrukturaspekte thematisiert.
Sprache (induktiv)	Die Sprache spielt eine große Rolle bei der Implementierung der Kinderrechte (beispielsweise bei der Betrachtung von Kindern mit Migrationshintergrund).	„Genau. Dann glaub ich, dass es total wichtig ist, also zweisprachlich alphabetisieren. Dass auch österreichische Kinder türkisch lernen. Ich mein, warum nicht? Super! Zumindest die Basics.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der förderlich für die zukünftige Implementierung wäre und relevante Aspekte hinsichtlich der Sprache thematisiert.
Elternbildung (induktiv)	Elternbildung meint den Eltern die Kinderrechte zu vermitteln und sie dabei zu unterstützen die Kinderrechte zu wahren und umzusetzen (sowohl in einem großen gesellschaftlichen Radius als auch im individuellen Rahmen, dass z.B. Lehrkräfte den Eltern die Kinderrechte näher bringen sollten).	„Dazu gehört aber finde ich auch die Bildung der Eltern irgendwie dazu.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und Elternbildung thematisiert. Das betrifft die Aspekte, die die Elternbildung und die Bewusstseinsbildung speziell bei der Zielgruppe „Eltern“ thematisieren. Außerdem fallen hierunter auch die Aspekte, die beschreiben wie Elternbildung angeboten werden bzw. ausschauen sollte.
Bauliche Strukturen und Einrichtung (induktiv)	Unter baulichen Aspekten bzw. Einrichtungsaspekten von Kindergärten, Schulen oder Horte wird beispielsweise die Aufteilung in verschiedene Räume oder die Oberfläche von Fußböden etc. verstanden.	„Ja Nebenräume, Rückzugsmöglichkeiten. Grad das jüngste Kind, das ganz einen anderen Tagesrhythmus hat, wo es einfach manchmal auch ein Schlafbedürfnis hat, oder einfach Rückzugsbedürfnis.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und bauliche Aspekte oder die Einrichtung von Kindergärten, Schulen oder Horte thematisiert.

	Sonstiges (induktiv)	Aspekte, die sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würden und auf der Makroebene verortet werden können.	„Und das andere ist dann auch: Es braucht einen Anreiz. Ich mein wenn sich eine Schule engagiert, was hat die für einen Anreiz? Die wird vielleicht einmal gelobt, dann bekommen sie mal irgendeinen Preis. Ja, okay.“	Es muss hervorgehen, dass es sich um einen Aspekt handelt, der sich förderlich auf die zukünftige Implementierung auswirken würde und zur Makroebene gezählt wird (siehe Definition oben), aber keiner der anderen Unterkategorien zugeordnet werden kann.
Sonstiges	Textstellen, die zwar Aspekte, die für die zukünftige Implementierung förderlich wären, thematisieren, aber keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können			

Kategorie	Definition
„nicht relevant“	Unter diese Kategorie fallen alle Textstellen, die... ... nicht Kinderrechte thematisieren („Aber ich würd die viel kleiner machen, ja. Wir haben da am ...-Park, da wo ich wohn, stehen wir vor der Situation, dass in kurzem Abstand da noch einmal so einen (unverständlich) baun, weil da noch einmal so viele gebaut werden) ... zwar Kinderrechte thematisieren, aber keine Aspekte die in die angeführten Kategorien passen (z.B. Diskussionen, dass Kinderrechte generell wichtig sind) ... nur kurze Satzteile ohne Inhalt sind („In diesem Schul- und Bildungs“) ... nur die Vorstellung der einzelnen PädagogInnen beinhalten ... abgebrochen wurden und somit keine inhaltlich relevanten Aspekte enthalten („Also das ist sozusagen, weil wenn da...“) ... Fragen, die von einzelnen PädagogInnen gestellt werden („Da hätt ich eine Frage an Sie. Sie werden ja für Seminare an Schulen gebucht oder? Also Zentrum POLIS stellt Referenten und so?)

Anhang C: Anleitung zum Kodieren für die InterraterInnen

Anleitung zum Kodieren am Beispiel des Kategoriensystems „Implementierungsstrategien“

- 1.) Kategoriensystem mit Kategorien-Beschreibungen und Ankerbeispielen durchlesen und verinnerlichen. Bei unklaren Abgrenzungen zwischen einzelnen Kategorien enthält die Kategorien-Beschreibung explizite Kodierregeln, die die Zuordnung einzelner Codings erleichtern sollen.
- 2.) Ein Coding steht zwischen zwei roten Strichen bzw. roten eckigen Klammern und stellt eine inhaltlich zusammenhängende Aussage dar.
- 3.) Alles was gelb hinterlegt ist, muss nicht kodiert werden. Das sind die Kommentare der ModeratorInnen, die nur dem Verständnis des Gesprächs ablaufes dienen.
- 4.) Der Textausschnitt soll nur im Hinblick auf das Kategoriensystem „Implementierungsstrategien“ kodiert werden. Deswegen bitte so vorgehen:
 - (1) Überlegen, ob das jeweilige Coding in das Kategoriensystem passt, also ob das Coding einen Implementierungsstrategie thematisiert.
 - (2) Falls nicht, dann bitte deutlich „Nein“ zum jeweiligen Coding dazu schreiben.
 - (3) Falls schon, dann bitte die Textstelle einer Unterkategorie des Kategoriensystems „Implementierungsstrategien“ zuordnen und den Namen der jeweiligen Kategorie, der du dem Coding zuordnest, deutlich dazu schreiben.
- 5.) Ein Coding darf nur zu einer Kategorie zugeordnet werden. Falls ein Coding deiner Ansicht nach in mehrere Kategorien passt, versuche diejenige Kategorie auszuwählen, die am meisten zutrifft/am wichtigsten erscheint.
- 6.) Bitte zum Schluss alle Zuordnungen pro Kategorie noch einmal überprüfen, ob keine Aussage in einer falschen Kategorie kodiert wurde, oder beim zweiten Materialdurchlauf klarer ist, wo diese Aussage kodiert werden soll.

Anhang D: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Angelika Geßl

Geburtsdatum: 06.09.1991

Ausbildung

10/2013 – aktuell: **Masterstudium der Psychologie** an der Universität Wien, 1010 Wien
Schwerpunkt: Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung & Wirtschaft

10/2011 – aktuell: **Bachelorstudium der Bildungswissenschaft** an der Universität Wien, 1010 Wien

10/2010 – 6/2013: **Bachelorstudium der Psychologie** an der Universität Wien, 1010 Wien

09/2006 – 06/2010: **Erzbischöfliches Real- und Aufbaugymnasium**, 2020 Hollabrunn
Ausbildungsschwerpunkt: Humanbiologie und –psychologie

Weitere Qualifikationen

10/2014 – 05/2015: **Ausbildung zur Zertifizierten Legasthietrainerin**, NÖ Hilfswerk Akademie

09/2010 – 12/2010: **Ausbildung zur Lerntainerin**, NÖ Hilfswerk Akademie

Berufserfahrung

05/2015 – aktuell: **Legasthietrainerin**
NÖ Hilfswerk Familien- und Beratungszentrum, Kreuzensteinerstraße 18-22, 2100 Korneuburg

12/2013: **Mitarbeit bei der Normierung eines Gruppenverfahrens des AID**
Universität Wien, Institut für Psychologie, Liebiggasse 5, 1010 Wien
Vorgabe des Testverfahrens in Schulklassen

11/2013: **Mitarbeit bei Erhebungen im Projekt NOESIS**
Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien
Erhebung an Neuen Mittelschulen und Dateneingabe

10/2010 – aktuell: **Lerntainerin**
NÖ Hilfswerk Familien- und Beratungszentrum, Kreuzensteinerstraße 18-22, 2100 Korneuburg

Praktika

- 09/2014: **Praktikum: *Landeskrlinikum Hollabrunn Abteilung „Sozialpsychiatrie“***, Robert Löffler Straße 20, 2020 Hollabrunn
Teilnahme an PatientInnen-Morgenrunden, Team- und Fallbesprechungen, ärztliche Übergaben und Visiten, Angehörigen-gesprächen, Psychoedukations- und Medikamentenrunden und Bewegungsgruppen
- 11/2013 - 06/2014: **Pflichtpraktikum: *Schulpsychologische Beratungsstelle Horn***, Turnhofgasse 10, 3580 Horn
Teilnahme an Erstgesprächen und Beratungsgesprächen, Teilnahme an klinisch-psychologischer Diagnostik, teilweise selbstständige Testdurchführung, Mitarbeit beim Erstellen von Gutachten
- 09/2013 – 10/2013: **Praktikum: *Familien- und Beratungszentrum NÖ Hilfswerk***, Kreuzensteinerstraße 18 - 22, 2100 Korneuburg
Teilnahme an Erstgesprächen für Diagnostik, Testungen und Nachbesprechungen sowie Auswerten verschiedener Verfahren, Teilnahme an Elternberatungen bei Scheidungen, Mithilfe in einem Schülerhort, Deutsch-Integrations-Kurs, sozialem Kompetenztraining und Aufmerksamkeitstraining für Kinder mit ADHS
- 07/2013: **Praktikum: *Kinderuni Wien***, Lammgasse 8/8, 1080 Wien
Betreuung der Kinder während den Vorlesungen, Workshops und Seminaren im Rahmen der Kinderuni Wien, Mithilfe bei der Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, Informationsarbeit und Betreuung der begleitenden Eltern
- 07/2012: **Praktikum: *Nachbarschaftszentrum 6 - Gumpendorf***, Wiener Hilfswerk, Bürgerspitalgasse 4-6, 1060 Wien
Mithilfe bei der Vor- und Nachbereitung von Gruppen, Mitarbeit bei der Eltern-Kind-Gruppe und beim Baby-Plantschen (Gespräche mit Eltern, Beschäftigung mit den Babys und Kleinkindern), Vorbereitung und Durchführung der Gedächtnistrainingsgruppe für SeniorInnen, Mitarbeit beim Montag-Morgen-Kontaktcafe (Gespräche mit BesucherInnen aus teilweise schwierigen sozialen Verhältnissen und/oder mit psychischen Belastungen)
- 01/2009: **Praktikum: *Landesjugendheim Hollabrunn***; Elsa-Brandström-Straße 1, 2020 Hollabrunn
Betreuung der Kinder und Jugendlichen: Freizeitgestaltung sowie Hilfe bei Hausaufgaben und Lernen

Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen

- Muttersprache: Deutsch
- Fremdsprachenkenntnisse: Englisch (sehr gute Kenntnisse)
- Computerkenntnisse: Microsoft Office Word, Power Point, Excel (gute Kenntnisse)
SPSS (gute Kenntnisse)
- Führerschein: Kategorie B