



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Children's rights!

**Kinder und ihre Rechte in der Ausbildung zur
Kindergartenpädagogin/ zum Kindergartenpädagogen“**

**Eine Untersuchung über das Wissen und die Einstellungen dazu in den
sozialen Praktiken**

verfasst von

Manuela Grössing, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Uni.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Inhaltsverzeichnis

1	Thematische Einführung.....	1
1.1	Vorgehen und methodische Hinweise	2
1.2	Aktueller Forschungsstand - Empirische Studien zur Thematik.....	4
1.3	Forschungsvorhaben.....	11
2	Theoretischer Zugang	13
2.1	UN-Konvention über die Rechte des Kindes	13
2.1.1	Exkurs in die Geschichte der Kinderrechte	14
2.1.2	Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention	21
2.1.3	Kinderrechte in Österreich.....	24
2.1.3.1	Kinderrechte- Monitoring- Board.....	27
2.1.3.2	Gesetzliche Verankerung	27
2.1.3.3	Der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan	29
2.2	Bildungsstandards	31
2.2.1	Kompetenzen nach Weinert	33
2.2.2	Kompetenzen im österreichischen Lehrplan.....	36
2.2.3	Bildungsstandards, Kompetenzen und Deskriptoren	38
2.3	Bildungsstandards in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen	41
2.3.1	Bildungsstandards im berufsbildenden Bereich.....	42
2.3.2	Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP)	44
2.3.3	Kompetenzbasierte Curricula für das Fach Kindergartenpraxis.....	46
2.3.4	BAKIP Lehrplan 5. Klasse- Kompetenzmodul 9 und 10.....	47
2.4	Gegenkonzepte des aktuellen Kompetenzdiskurses.....	53

2.4.1	Der phänomenologische Blick auf Lernen und Wissen	56
2.4.2	Vor-Wissen	58
2.4.3	Lernen als Erfahrung.....	60
2.4.4	Lernen durch Erfahrung	63
3	Empirischer Teil	67
3.1	Methode der Datenerhebung	68
3.1.1	Qualitative Sozialforschung	68
3.1.2	Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld	69
3.1.3	Ethnographie	70
3.1.4	Teilnehmende Beobachtung	72
3.2	Darstellung des Forschungsprozesses	74
3.3	Methode der Auswertung	77
3.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse	78
3.3.2	Kategoriensystem.....	79
3.3.3	Analyse des Materials mittels Kategoriensystem	80
3.4	Empirische Ergebnisdarstellung.....	84
3.4.1	Eine Untersuchung über die Einhaltung der Kinderrechte in der Praxis bei angehenden Kindergartenpädagogen/innen	84
3.4.1.1	Kategorie 1: Wissen über die Wahrung der Kinderrechte	85
3.4.1.2	Kategorie 2: Pädagogische Haltung gegenüber dem jungen Kind	92
3.4.1.3	Kategorie 3: Bildung des Kindes.....	97
3.4.1.4	Kategorie 4: Partizipationsmöglichkeiten von Kindern	103
3.4.1.5	Kategorie 5: Der Umgang mit Konflikten und Problemlösestrategien	107
3.4.1.6	Kategorie 6: Reflexion der eigenen Haltung	112
3.5	Diskussion	116

4	Resümee	121
5	Literatur.....	123
	Abbildungsverzeichnis.....	135
	Abkürzungsverzeichnis.....	135
	Abstract.....	137
	Lebenslauf.....	139
	Eidesstattliche Erklärung	141

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Allen voran bedanke ich mich bei meiner Tochter, Ina-Sophie, meinem Freund Harald und meiner Schwiegermutter, Margarete, die mir Freiräume zur Verfassung dieser Masterarbeit eingeräumt haben und mir in vielen Lebenslagen Rückendeckung gegeben haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser, die mir die Möglichkeit gegeben hat meine Masterarbeit im Rahmen des „Kinderrechte Monitoring-Board“ zu schreiben und mir hinreichend Impulse zum Verfassen der Arbeit gegeben hat.

Weiters bedanke ich mich bei den Schüler/innen der 5. Klasse BAKIP, die beim Projekt mitgearbeitet haben.

Zuletzt bedanke ich mich bei allen lieben Freunden/innen, die diese Phase meines Lebens mit mir durchlebt haben und mir mit ihren aufbauenden Worten zur Seite gestanden sind.

1 THEMATISCHE EINFÜHRUNG

Die Wichtigkeit der Kinderrechte ist in den letzten Jahren als Thema im deutschsprachigen Bildungsdiskurs erkannt worden. Im Besonderen sind kinderrechtsrelevante Themen für Schüler/innen in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen von essentieller Bedeutung und scheinen zur Selbstverständlichkeit des Berufsalltages zu gehören, dennoch ist die Etablierung der Kinderrechte in der Alltagspraxis ein noch wenig beforschtes Feld. Obwohl die UN-Kinderrechtskonvention vor 25 Jahren unterzeichnet wurde und zum weltweit gültigen Grundgesetz wurde, ist eher eine unklare Vorstellung im öffentlichen Bewusstsein vorhanden, welche Rechte Kinder haben und wie Kinder zu ihren Rechten kommen. Das Praxisfeld Kindergarten und Schule stellt neben der Familie einen wichtigen Bildungsort dar und deshalb sollte genau in diesen Bildungsbereichen eine Aufklärung über die Rechte der Kinder passieren. Es wird deutlich, dass „eine Weiterentwicklung und Verbesserung der Kinderrechte im besten Interesse nicht nur der Kinder, sondern auch der Eltern und der gesamten Gesellschaft liegt“, so Maywald (2012, 9) in dem Werk „Kinder haben Rechte!“.

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Didaktik- und Praxislehrerin an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) wurde im Zuge der Projektausschreibung durch Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Schritteser meine Aufmerksamkeit auf die Thematik „Kinderrechte in der Schule? Eine erste Bestandsaufnahme“ gelenkt, da gerade in der Ausbildung zum/zur Kindergartenpädagogen/in den angehenden Pädagoginnen/Pädagogen eine verantwortliche Rolle für die Erziehung und Bildung junger Menschen zukommt. Pädagogische Beziehungen sind „sowohl für persönliche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen als auch für die Verwirklichung der Menschen- und Kinderrechte und für eine demokratische Erziehung bedeutsam“, so ein Appell des Forschungsbandes „Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge“ (Prengel/Winklhofer 2014, 18).

BAKIP-Schüler/innen sind Lernende, die auf dem Ausbildungsweg zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen sind. Lernen im pädagogischen Sinne wird nach Käte Meyer-Drawe als Erfahrung betrachtet. In Meyer-Drawes phänomenologisch orientierter Studie „Diskurse des Lernens“ beschreibt die Autorin ausführlich, dass Lernen mehr ist als überprüfbares Wissen oder Anpassung. Vielmehr

muss Lernen als eine Ausdrucksweise individueller Schöpfung verstanden werden. Lernen kann als Verhaltensänderung begriffen werden, die durch Modifikation von Erfahrung passiert (vgl. Lefrancois 1986, 3 zit. nach Meyer-Drawe 2008, 188f.). Vor allem phänomenologische Ansätze haben gegenüber dieser gegenwärtigen Vereinfachung, die man aus der herkömmlichen Lernforschung kennt, auf die Wichtigkeit von Erfahrung im Sinne von „Widerfahrnis“ hingewiesen. Hier wird Lernen als „Umstrukturierung von Erfahrung“ verstanden (Meyer-Drawe 2008, 96). Horst Rumpf (2008, 21f.) beschreibt Lernen in seinem Artikel „Lernen als Vollzug und als Erledigung“ aus folgender Perspektive: „Das ist eine Tätigkeit, durch die dem Menschen etwas (eine Fähigkeit, ein Können, ein Wissen, ein Fühlen) zukommt, über welches er zuvor nicht verfügt. Ein Können, das sich abarbeitet an einer Schwierigkeit“. Weiters wird die eigene Erfahrungswelt erschüttert und es benötigt eine Neuausrichtung.

Was bedeutet dies nun im bildungswissenschaftlichen Kontext, wenn es um konkrete Umgangsformen der Elementarpädagogen/innen in interaktiven Praktiken des täglichen Miteinanders geht? Welche konkreten Umgangsformen werden von Schüler/innen in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen erlernt?

Ziel der Arbeit ist es, einen ersten Überblick über relevante vorliegende Literatur zum Thema Kinderrechte zu geben und auf dieser Basis nachzufragen, welches Wissen über Kinderrechte bzw. welche Einstellung bei Schüler/innen der Kindergartenpädagogik ankommt bzw. ob ein Wissen über die Bedeutung von Kinderrechten für kleine Kinder überhaupt in den Blick angehender Elementarpädagogen/innen genommen wird.

1.1 Vorgehen und methodische Hinweise

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil der Arbeit, welcher sich aus dem Literaturstudium heraus entwickelt hat, bietet einen Überblick über Hintergründe und Grundlagen der Kinderrechte bzw. kinderrechtsrelevante Themen in Bildungssettings. Er dient dem anschließenden praktischen Teil (empirische Untersuchung) als Grundlage.

Die vorliegende Masterarbeit wird theoretisch den aktuellen Diskurs über die Rechte der Kinder in der Institution Kindergarten thematisieren und auf Basis einer Bearbeitung der gegenwärtigen professionstheoretischen Literatur aktuelle Entwicklungen herausarbeiten und in einen bildungswissenschaftlichen Kontext bringen (Kapitel 2.1). Zunächst werden

grundlegende Begriffe der aktuellen Diskussion zur Ausbildung von Kindergartenpädagogen/innen erörtert (Kapitel 2.2 und 2.3) und verschiedene Beiträge dazu textanalytisch diskutiert, um den Kontext für die weitere Bearbeitung klar einzugrenzen. Der derzeit in Mode befindliche Kompetenzdiskurs soll mithilfe des phänomenologischen Ansatzes kritisch beleuchtet werden, da ein bloßes Erwerben von Kompetenzen hinsichtlich der Frage der Respektierung der Kinderrechte für BAKIP-Schüler/innen zu kurz gegriffen ist (Kapitel 2.4). Anknüpfend daran wird der bestehende Lehrplan herangezogen und mittels einer Analyse genau untersucht. Weiterführend werden im empirischen Teil (Kapitel 3) Umgangsweisen von Schüler/innen mit Kinderrechten in der Berufspraxis eruiert. Das Hauptaugenmerk des empirischen Teils wird auf die Beobachtung sowie auf die Analyse individueller Erfahrungen und Umgangsweisen von Schüler/innen mit Kinderrechten im Praxisfeld Kindergarten gelegt (Kapitel 4).

Die Beobachtung ist eine wissenschaftlich-empirische Methode im Kontext der qualitativen Forschung und wird angewendet, um soziales Handeln sowie Interaktionsprozesse von Individuen, Menschengruppen oder Kulturen zu untersuchen. Diese Vorgehensweise eignet sich deshalb besonders gut, da authentische Lebenswelten und Situationen aus der Realität festgehalten werden können (Zierer/Speck et.al. 2013, 79). Schüler/innen der 5. Klasse, die kurz vor dem Berufsabschluss ihrer Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen stehen, sind in ihren Praxisstunden beobachtet worden. Die Beobachtung ist unstrukturiert, da kein Beobachtungsschema vorhanden ist, jedoch werden Forschungsleitfragen verwendet, die mehr Flexibilität und Offenheit gewährleisten als die strukturierte Beobachtung (Atteslander 2008, 82). Auch Zierer/Speck et.al. (2013, 85) weisen in dem Werk „Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung“ darauf hin, dass Forscher/innen bei der unstrukturierten Beobachtung „ohne Hypothesen, Beobachtungsschema, Beobachtungskategorien und –indikatoren“ an das Feld herangehen. Im besonderen Blickfeld der empirischen Untersuchungen stehen folgende Leitfragen, die den Beobachtungsprozess leiten sollen:

Welche Interaktionen (verbal, nonverbal) in Bezug auf Kinderrechte gibt es zu beobachten?

Was widerfährt dem/der Schüler/in am Praxisort und wie antwortet sie/er auf gestellte Ansprüche?

Wie verhält sich der Schüler/die Schülerin gegenüber dem jungen Kind?

Wie geht die Schülerin/ der Schüler mit Problemen um, z.B. wenn ein Kind Ausschluss aus Spielgruppen erfährt oder wenn sich zwei Kinder streiten?

In welcher Weise wahrt die Schülerin/der Schüler die Rechte der Kinder?

Nach der Beobachtung der Praxisschüler/innen im Praxisfeld Kindergarten wurden diese Beobachtungssequenzen verschriftlicht und durch Kodierung sowie Kategorisierung thematisch verglichen und ausgewertet. Anschließend wurden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung den Ergebnissen des ersten Teils der Arbeit gegenüber gestellt (Kapitel 3.5), um daran anknüpfend ein Resümee zu verfassen (Kapitel 3.6).

1.2 Aktueller Forschungsstand - Empirische Studien zur Thematik

Die Bedeutung der Kinderrechte ist in den letzten Jahren als spezielles Thema der staatlichen Forderung erkannt worden. Österreich hat die Aufgabe die Einhaltung der Kinderrechtskonvention zu überprüfen, welches auch in Artikel 4 und 44 (Berichtspflicht) der UN-Kinderrechtskonvention explizit festgehalten wurde. Alle fünf Jahre ist Österreich dazu aufgefordert, eine schriftliche Stellungnahme über die Maßnahmen und das Vorankommen in der Umsetzung der KRK dem UNO-Kinderrechtssauschuss (=Überwachungsorgan der KRK) vorzulegen. Darüber hinaus wurde im Bundeskanzleramt am 20. Jänner 2011 unter der Federführung des Kanzlers Werner Faymann und des Bundespräsidenten Heinz Fischer ein „Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern“ (335/BNR) unterzeichnet. Die Rechte der Kinder werden demzufolge in der österreichischen Bundesverfassung gesetzlich verankert und sind für jeden Staatsbürger rechtsgeltend (vgl. Bundeskanzleramt 2014). Durch die Aufnahme der Kinderrechte in die österreichische Bundesverfassung, ist Kindern, die ebenso wie Erwachsene vollumfängliche Träger von Grundrechten sind, ein spezieller verfassungsrechtlicher Schutz beigelegt worden, um sich in gerichtlichen Verfahren auch darauf berufen zu können. Diese gesetzliche Verpflichtung, die die Einhaltung der Kinderrechte wahren soll, fordert ein gesellschaftliches Umdenken und das Monitoring

der Konvention überwacht „die Umsetzung der Konvention auf internationaler Ebene“. Alle Vertragsstaaten der UN-KRK haben sich dazu verpflichtet, kontinuierlich Berichterstattung zu leisten und zu einer geistigen Neuausrichtung über die Rechte des Kindes beizutragen (Maywald 2012,60f.).

Im Kindergarten wird die Qualität immer wieder in den Mittelpunkt von öffentlichen Diskussionen gestellt. Kindergärten sind der erste außerfamiliäre Bildungsort von Kindern und werden als Bildungsinstitutionen gesehen (vgl. Hartmann 2009). Gerade dann, wenn es um junge Menschen geht, die noch nicht selber für sich sorgen können, müssen Kinderrechtsthemen im Bewusstsein der zukünftigen Pädagogen/innen sein, um einen Kinderschutz von Grund auf zu ermöglichen.

In Österreich werden derzeit 217 133 Kinder zwischen drei und fünf Jahren institutionell in einem Kindergarten betreut. Wien hat alleine davon 45 992 Kinder, gefolgt von Niederösterreich mit 42 560 Kindern, die in einer Kindergartenstätte den Tag verbringen (vgl. Statistik Austria 2015). Umso wichtiger scheint es für angehende Pädagogen/innen zu sein, über die Rechte der ihnen anvertrauten Kinder aufgeklärt zu sein. Maywald (2012, 14f.) pointiert, dass Erwachsene die Verantwortung gegenüber der gesundheitlichen und geistigen Entwicklung von Kindern tragen. Wichtig an dieser Stelle ist, dass mit Kindern all jene Personen gemeint sind, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

Für die bevorstehende Masterarbeit kommt dem Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention besondere Relevanz zu, da sich dieser speziell auf die „Bildung des Kindes“ fokussiert und angehende Kindergartenpädagoginnen/innen speziell, für die Förderung und Begleitung zwei bis sechs jähriger Kinder, ausgebildet werden.

„Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, daß die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß,

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;*
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;*
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und*

gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

- d) das Kind auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;*
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“* (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 29, Abs.1)

Bei der Durchsichtung dieses Artikelbereichs stellt sich die Frage, inwiefern ein Wissen und die Einhaltung sowie Wahrung der Rechte bei Schüler/innen der Kindergartenpädagogik angekommen ist bzw. was angehende Kindergartenpädagogen/innen über die Wahrung der Rechte von Kleinkindern in ihrer Ausbildung lernen.

In Österreich befassen sich gegenwärtig Kindergartenträger, wie „Die Kinderfreunde Wien“ mit der UN-Kinderrechtsdebatte. Eine aktuelle Kampagne der Kinderfreunde Österreichs möchte ein Zeichen setzen, um jungen Menschen eine gerechte und chancengleiche Welt zu ermöglichen. Der Slogan der Kampagne „Verändern wir die Welt“ lautet: „999 Schritte zu einer besseren Welt“. Anlässlich des 25. Jahrestages der UN-KRK, fand am 21.11.2014 eine pädagogische Fachtagung für Kindergartenpädagogen/innen statt. Es erfolgten Impulsvorträge von Vertretern unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche, z.B. Univ.-Prof. Dr. Hans Bertram (Humboldt Universität Berlin) und Univ.-Ass. Dr. Ulrike Zartler (Uni Wien). Anschließend wurden Workshops über Kinderrechtsthemen in Kindergärten durchgeführt (vgl. Kinderfreunde Österreich 2010).

Durch eine international vergleichende Schulforschung hat sich in den letzten Jahren sowohl im Blickfeld der nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft ein neues Bildungsverständnis herauskristallisiert. Allorts, in den Medien und in Lehrerfortbildungsseminaren ist die Rede von „kompetenzorientiertem Unterricht“ für Schüler/innen (vgl. bm:ukk 2012). Die Kompetenzorientierung erstreckt sich durch verschiedene Ebenen im Unterrichtsgeschehen- von der Planung über die Durchführung bis hin zur Leistungsfeststellung- und soll als Grundlage für die ab 2015/2016 in Kraft tretende kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung gelten. Die Sicherung und

Überprüfung der Berufsqualifikation des Bildungsganges soll dadurch gewährleistet sein (Fritz 2012, 6). Diese vorrangige Orientierung auf Kompetenzen und ein möglicherweise dabei verloren gehendes Verständnis von Bildung jenseits bloßer Kompetenzaneignung wird gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft heftig diskutiert (vgl. dazu u.a. Gruschka 2011, Meyer-Drawe 2008, Rumpf 2006).

Gruschka (2011, 72-86ff.) kritisiert in seinem Buch „Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht“ den aktuellen Bildungs- und Kompetenzdiskurs. Folgende Fehlläufe des derzeitigen Unterrichtsbetriebes wären, so Gruschka, zu identifizieren (ebd.): „Verfälschung durch Vereinfachung, Verfälschung durch Schematisierung, (...) Entsorgung des Inhalts durch Medienkonsum, Trivialisierung und Kontrolle, sowie Entsorgung des Inhalts durch Präsentation“. Für Bildung und Unterricht könnte diese Kompetenzorientierung insofern gefährlich werden, als das fachmethodische Fragen der Lehr- als auch Lernperson und fachdidaktische Methoden des Erkennens und Verstehens im Unterricht außer Sicht geraten.

Auch auf Kinderebene hat sich im Jahr 2009 in Österreich ein „Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen“ vom damaligen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) etabliert, um die Qualität in der Institution Kindergarten zu reformieren und zu stärken (vgl. Hartmann 2009). Hartmann (2009, 1) betont, dass der zentrale Kernbereich der Bildung im Kindergarten auf der Entwicklung von Kompetenzen liegt. Lernprozesse seien laut Hartmann im jungen Kindesalter von wichtiger Bedeutung und dem Spiel wird dabei „trotz Fokus frühkindlicher Bildung auf der Entwicklung von Kompetenzen“ Vorrang gegeben. Kindergartenpädagogen/innen sollen lustbetontes Lernen in elementaren Bildungseinrichtungen möglich machen und „in einem Klima der Wertschätzung und des Vertrauens mit Kindern in Beziehung“ treten, so die Fachexperten des bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans (vgl. Hartmann 2009). Auch auf Kinderebene ist die Rede von Kompetenzerwerb und angehende Kindergartenpädagogen/innen sollen demnach die Entwicklung der Kompetenzen von jungen Kindern fördern. Im Sinne Gruschkas und anderen Kritikern wäre der Kompetenzerwerb nicht durch Konditionierung zu erwerben, sondern durch gemachte Erfahrungen im pädagogischen Kontext. Die Fragen, die an dieser Stelle hochdrängen sind jene: Inwiefern passiert pädagogische Bildungsarbeit vor dem Hintergrund des Kompetenzdiskurses im Kindergarten unter der Einhaltung der Kinderrechte? Bzw.

Inwieweit ist die Bildung des Kindes auf die Berücksichtigung des Artikel 29, Absatz 1, gerichtet?

Im folgenden Abschnitt werden Veröffentlichungen angeführt, die aktuelle Befunde zur Kinderrechtssituation im Bildungs- oder Kindergarten Sektor liefern sollen. Diese vorgestellten Arbeiten aus Projekten, Veröffentlichungen oder Handreichungen können hinsichtlich der Masterthesis Anhaltspunkte über bereits erforschte Bereiche geben und sind für eine Weiterentwicklung und Umsetzung kinderrechtsrelevanter Themen im Bereich Kindergarten und BAKIP berücksichtigungswert.

Der *Nationale Aktionsplan* formuliert den Anspruch, österreichweit die Zusammenarbeit für erfolgreiche Integration zu unterstützen. Schüler/innen müssen für eine demokratische und antirassistische Teilhabe sensibilisiert werden und der Schulunterricht soll in Anlehnung an die Menschenrechte geführt werden. Das Ziel des Planes ist es, allen Menschen ein Leben jenseits von Diskriminierung hinsichtlich der Herkunft, Hautfarbe oder Sprache zu ermöglichen (Integrationsfonds 2010, 18). Gerade dieser Punkt scheint interessant für eine Bearbeitung im Bereich Kindergarten zu sein. Speziell das junge Kind benötigt besonderen Schutz und kindgerechte Mitbestimmungsmöglichkeiten für eine gelingende Entwicklung, so Maywald (2012, 15).

In den *Abschließenden Bemerkungen und Empfehlungen des Kinderrechtsausschusses* aus 2012 wird angeführt, dass einige institutionelle und politische Maßnahmen als Fortschritt gesehen werden, wie zum Beispiel, dass das Bundesverfassungsgesetz vom 20. Jänner 2011 fordert, „das Kindeswohl, die Meinung des Kindes und mehrere andere im Übereinkommen verankerte Rechte“ zu schützen. Ebenso wurde der kostenlose verpflichtende Kindergartenbesuch für Kinder im Alter von fünf Jahren gesetzlich verankert (UN-Übereinkommen 2012, 1f.). Jedoch gibt es Mängel im Bundesverfassungsgesetz beispielsweise bezüglich sozialer und kultureller Rechte sowie hinsichtlich integrativer Bildung von Kindern. Auch wird als Manko empfunden, „dass ein Mangel an staatlich finanzierten frühkindlichen Betreuungseinrichtungen für Kinder unter fünf Jahren besteht und dass es regionale Unterschiede hinsichtlich der Verfügbarkeit, Kosten und Öffnungszeiten der vorschulischen Erziehungseinrichtungen gibt“ (UN-Übereinkommen 2012, 13). Zudem hat Österreich bis März 2018 dem Kinderrechtsausschuss eine Berichtspflicht zu leisten. Fortschritte und Umsetzungsstrategien der Kinderthematik müssen darin aufgelistet werden (UN-

Übereinkommen 2012, 18). In Anbetracht dessen, steht gerade deshalb die Aktualität dieser Thematik außer Frage.

Im Juni 2014 wurde im Nationalrat unter anderem auch über die Rechte der Kinder diskutiert. Das gegenwärtige Bundesverfassungsgesetz berücksichtigt nur in einem kleinen Rahmen die UN-Kinderrechte und es besteht im öffentlichen Bewusstsein dringend Nachholbedarf. Die Grünen¹ sowie auch die NEOs² verlangen „eine vollständige Verankerung der UN-Kinderrechtskonvention in der Verfassung“. Auch die Bereiche Bildung, Gesundheit, als auch das Recht auf Schutz vor Diskriminierung oder auf soziale Sicherheit, bedürfen einer Reform (vgl. Parlament 2014). Diese Stellen des UN-Übereinkommens scheinen besonders für die Masterarbeit relevant zu sein, da die vorliegende Arbeit auf den Kindergarten Sektor abzielt, und erhoben werden soll, welches implizite Wissen über Wahrung und Einhaltung der Kinderrechte sich in der praktischen Arbeit von Schüler/innen zeigt.

Der *Bericht zur Lage der Kinder- und Jugendgesundheit in Österreich* von 2014 beinhaltet einige Beiträge zur Kindergartenthematik, wie der Artikel „Prinzipien – Eine Frage der Haltung, Orientierung & Reflexion im pädagogischen Alltag“. In diesem Kapitel wird die Wichtigkeit der „Prinzipien als Teil der pädagogischen Orientierung in Bildungsprozessen und Interaktionen“ hervorgehoben, welche von Pädagogen/innen gelebt und für Kinder sichtbar gemacht werden sollen. Daneben wird auch auf pädagogische Fehlhaltungen gegenüber Interaktionen mit Kindern hingewiesen, die in vertiefter Reflexion der persönlichen Einstellungen vergegenwärtigt und korrigiert werden können, so die Autorinnen (Bäck/Hajszan 2014, 49). Daher stellt sich die Frage, inwiefern es angehenden Pädagogen/innen möglich ist, ihre persönlichen Handlungen und Praktiken in pädagogischen Interaktionen mit dem jungen Kind, reflektieren und für das eigene Verständnis bewusst machen zu können.

Der Bericht *The State of the World's Children 2014 in Numbers* bietet umfassende Daten über das Leben von Millionen Kindern auf der Erde. Registriert zu werden und in die Datenerhebung aufgenommen zu werden, ermöglicht Kinder und deren Bedürfnisse wahrzunehmen, so der Report (UNICEF 2014a, 10). Mit der Veröffentlichung dieses

¹ österreichische Bundespartei mit ökologischer Ausrichtung

² liberale Partei in Österreich

Berichtes will UNICEF bewirken, dass „positive Veränderungen für Kinder in Gang“ gesetzt werden und die Menschheit als auch Entscheidungsträger, wie Bildungsinstitutionen dazu auffordern, die vorliegenden Ergebnisse für eine Reformierung zu nutzen (vgl. UNICEF 2014a). „All children have rights, regardless of race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status.“ (UNICEF 2014b, 5). Gerade dieser Blickwinkel scheint für angehende Kindergartenpädagogen/innen Bedeutung zu haben, da diese Forderung als Bildungsauftrag zu verstehen ist, damit Kinder in geistiger und körperlicher Gesundheit aufwachsen können.

Die Institutionsstudie von Klamert et al. (2013) beschäftigte sich im Auftrag der Arbeiterkammer Wien mit „rechtlichen Mindeststandards institutioneller Betreuungseinrichtungen für Drei- bis Sechsjährige in ausgewählten europäischen Staaten“. Dabei wurden rechtliche Mindestanforderungen der Kinderbetreuung (Early Childhood Education and Care) in den europäischen Ländern Österreich, Italien, Frankreich, Dänemark, Finnland, Polen und Deutschland untersucht und mit gesetzlichen Bedingungen in österreichischen Bundesländern verglichen. Die Studie kam zum Entschluss, dass Österreich in den Arbeitsbedingungen der Kindergartenpädagogen/innen, den Gehältern der Betreuungspersonen, der Diversität der Personalzusammensetzung, der Raumgröße des Kindergartens, der Arbeitsbelastung, dem Betreuungsschlüssel und den Vorbereitungsstunden für pädagogisches Arbeiten im europäischen Vergleich hinten nach hinkt. Klamert et al. (2013, 43) betont die Wichtigkeit des Aus- und Weiterbildungsniveaus der Betreuer/innen im Elementarbereich, da dies „Auswirkungen auf die Implementierung und das Wissen über einen eventuell vorhandenen Bildungsrahmenplan und über pädagogische Denkansätze“ hat. Demnach ist die Ausbildung zur/ zum angehenden Kindergartenpädagogen/in von brisanter Wichtigkeit und es soll gefragt werden, was angehende Kindergartenpädagogen/innen über Umgangsformen mit dem jungen Kind erlernt haben. Vor diesem Hintergrund wäre es besonders bedeutsam, die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen genauer zu untersuchen, um an Hand der erkannten Stärken und Schwächen, einen Anstoß zu Verbesserungs- und Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich der Profession der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen zu geben.

Die im Überblick beschriebene Bandbreite an Untersuchungsfeldern und Maßnahmen auf dem Kindergartensektor lässt die Komplexität des Themas und den Forschungsbedarf

erahnen. Es kann festgehalten werden, dass nachhaltiger Kinderrechtsschutz als nationale und gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden werden muss. Forschungsbedarf im Kindergarten Sektor scheint gegeben zu sein, wie die Literaturrecherche zeigt, da es an wissenschaftlichen Studien über konkrete Umgangsformen der Pädagogen/innen bzw. Lehrer/innen mit Kinderrechten sowie der Evaluation von interaktiven Praktiken des täglichen Miteinanders in elementaren Bildungsinstitutionen österreichweit mangelt und dieser Blickwinkel bisher kaum Beachtung erhielt. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Minimierung einer Forschungslücke.

Nach der ersten Hinführung an die Thematik und der Darstellung des angelegten Untersuchungsbereiches, soll nun auf das konkrete Forschungsvorhaben der Masterthesis und auf die Forschungsfrage eingegangen werden.

1.3 Forschungsvorhaben

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderrechte in Österreich und dem damit verbundenen Forschungsprojekt der Universität Wien ist gegenwärtig äußerst aktuell. Für eine wissenschaftliche Debatte ist eine systematische Betrachtung der Situation von Kindern und ihren Rechten im elementaren Bildungsbereich (Kindergarten) von großer Bedeutung.

Um Forschungsfragen generieren zu können wird zu Beginn der Arbeit eine Literaturrecherche durchgeführt. Ein wichtiges Auswahlkriterium stellt die Auswahl an Fachliteratur zum Projekt „Kinderrechte Monitoringboard, Projektgruppe 4: Sozialisation in der Familie, Kindergarten und Schule“ dar. Als zusätzliches Kriterium sollen die Schriftstücke der Literaturrecherche in einem der folgenden Bereiche einordenbar sein:

- Kinderrechte im institutionalisierten Bildungsbereich
- Umgangsweisen mit Kindern und ihren Rechten im Kindergarten
- Aufgabenfelder des pädagogischen Fachpersonals
- Interaktive Praktiken und Routinen des täglichen Miteinanders
- Systematische Beobachtung von Interaktionssituationen in Kindergarten

Das konkrete Forschungsvorhaben der Masterarbeit ist, Facetten des gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen, professionstheoretischen und bildungspolitischen Diskurses

aufzuzeigen. Wie durch die Literaturrecherche ersichtlich wurde, gibt es kaum konkrete wissenschaftliche Studien über Umgangsformen der Pädagogen/innen bzw. Lehrer/innen mit Kinderrechten sowie der Evaluation von interaktiven Praktiken des täglichen Miteinanders in elementaren Bildungsinstitutionen in Österreich. Da dieser Blickwinkel bisher kaum Beachtung erhielt, besteht vor dem Hintergrund dieser Situation Forschungsbedarf und die vorliegende Masterarbeit versucht, einen Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke zu leisten.

Um das angeführte Forschungsvorhaben zu bearbeiten, wird zwei zentralen Forschungsfragen nachgegangen:

Forschungsfragen:

Welches Wissen über Kinderrechte bzw. welche Einstellungen dazu, zeigt sich in den Praktiken von Schüler/innen der Kindergartenpädagogik?

Was lernen Elementarpädagogen/innen in ihrer Ausbildung an der BAKIP zu Fragen des Umgangs mit dem jungen Kind?

Durch die Beantwortung dieser Fragen soll erläutert werden, inwiefern bei Schüler/innen in der Kindergartenpraxis ein Wissen über kinderrechtsrelevante Themen angekommen ist und durch die Beantwortung der zweiten Frage, was Elementarpädagogen/innen in ihrer Ausbildung zu Fragen des Umgangs mit dem Kind lernen. Das Ziel der Arbeit ist exemplarisch aufzuzeigen, in welcher Weise Schüler/innen die Rechte der Kinder wahren, was Schüler/innen in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen über Kinderrechte und deren Wahrung lernen und welche Umgangsformen sich mit Kindern in pädagogischen Settings zeigen.

Im Methodenabschnitt wird das methodologische Vorgehen im Detail erläutert. Dazu wird der Forschungsprozess mit der Datenerhebung (Beobachtung) und der Datenauswertung (qualitative Inhaltsanalyse) eingehend erörtert. Die Beobachtungsergebnisse werden im Anschluss ausführlich beschrieben und mit ausgewählten theoretischen Gesichtspunkten sowie wichtigen empirischen Feststellungen zusammengeführt. Im Resümee werden dann die wesentlichen Aussagen der Masterarbeit punktiert zusammengefasst und denkbare Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben angeführt.

2 THEORETISCHER ZUGANG

In diesem Kapitel wird zunächst die Entstehung und Konzeption der UN-Kinderrechtskonvention im Überblick dargestellt. Abgeleitet aus diesen wird auf Kinderrechte im Elementarbereich eingegangen, um auf Stärken und Schwächen hinzuweisen und Ansatzpunkte zur Veränderung herauszuarbeiten. Im Anschluss daran wird die Ausbildung angehender Kindergartenpädagogen/innen in das Blickfeld genommen, sowie der gegenwärtige BAKIP-Lehrplan in Österreich, welcher Bildungsstandards und folglich dessen Kompetenzerwerb von Schüler/innen ermöglichen soll. Abschließend soll das Verständnis von Lernen und Wissenserwerb jenseits der Kompetenzaneignung diskutiert werden. Durch eine phänomenologische Auffassung, wo Lernen und Wissenserwerb mehr ist, als die schulische Aneignung verspricht, wird der derzeit in Mode befindliche Kompetenzdiskurs kritisch beleuchtet. Mit diesem Hintergrund soll das Begriffsverständnis aus pädagogischer Perspektive in den Blick genommen werden, jedoch erhebt es nicht den Anspruch auf eine erschöpfende Illustration, sondern soll dazu anstoßen, in Schulsystemen einen Umdenkprozess einzuleiten. „Nur ausgehend von der Lernumgebung können Reformen in die Breite des Systems ausstrahlen“, so der Verdacht der Autoren/innen Dumont Hanna und Istance David im Auftrag eines OECD Projekts³ (Schrittesser o.J.b,5).

2.1 UN-Konvention über die Rechte des Kindes

Die Konvention über die Rechte von Kindern wurde am 20. November 1989 von der UN-Generalversammlung verabschiedet und 193 Staaten (außer USA, Somalia und Südsudan) haben die UN-Kinderrechtskonvention ratifiziert (Maywald 2012, 25). Kinder wurden verfassungsrechtlich als „eigenständige Persönlichkeiten“ wahrgenommen (vgl. UNICEF-Österreich 2014). Dieser Konvention kommt der Status eines völkerrechtlichen Vertrags zu und ist Teil des Menschenrechtsschutzes der Vereinten Nationen (United Nations: UN). Es ist ein Zusatz zu den allgemeinen Menschenrechten bezüglich der besonderen Bedürfnisse von Kindern. In der Kinderrechtskonvention sind alle Menschen unter 18 Jahren als Kinder definiert (vgl. UNICEF-Österreich 1990/ UN-Kinderrechtskonvention 1989). Die KRK besteht aus einer Präambel, die in 54 Artikeln und drei Teile gegliedert ist:

³ „The Nature of Learning“ OECD Publishing

Teil 1: Bürgerliche, kulturelle und soziale Rechte (Art. 1-41)

Teil 2: Bekanntmachung und Anwendung der KRK (Art. 42-45)

Teil 3: Bestimmungen über Ratifizierung und Inkrafttreten der KRK (Art. 46-54)

Die Philosophie der UN-Kinderrechtskonvention lässt sich auf vier Grundsäulen aufbauen, welche die Ausgangsbasis für weitere Rechte darstellen. Diese vier Säulen, die der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes als „Allgemeine Prinzipien“ (general principles) festgelegt hat, finden sich in den Artikeln 2, 3, 6, 12:

1. Recht auf Vorrang des Kindeswohls (z.B. Nichtdiskriminierung)
2. Schutzrechte (z.B. Vorrang des Kindeswohl)
3. Förderrechte (z.B. Recht auf Entwicklung)
4. Beteiligungsrechte (z.B. Berücksichtigung der Meinung)

Das „Recht auf Vorrang des Kindeswohls“ kann als übergeordnetes Recht verstanden werden, das den Kern der Kinderrechte darstellt (vgl. Maywald 2012, 50).

Durch die Teilnahme Österreichs am Weltkindergipfel 2002 kam ein neuer Aufschwung in die Kinderrechtsdebatte und Nationale Aktionspläne sollen die Einhaltung der Kinderrechte garantieren (Maywald 2012, 84). Manfred Liebel (2007, 39) betont in seinem Werk „Wozu Kinderrechte“, dass die KRK das wichtigste Menschenrechtsdokument für Kinder ist, da Kinder erstmals in der Geschichte der Menschheit als Personen mit eigenen Rechten anerkannt wurden.

2.1.1 Exkurs in die Geschichte der Kinderrechte

Heinz-Joachim Heydorn (1970, 8f.) unternimmt in seinem Buch „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ den Versuch, die Widersprüchlichkeit von Bildung und Herrschaft zu bestimmen. Der Autor liefert einen kritischen Beitrag zur Beschreibung der Situation der europäischen Bildungsgeschichte. Die Rekonstruktion der Vergangenheit ist für Heydorn unabdingbar, denn „nur wer um seine Herkunft weiß, kann die Grenzen der Gegenwart zur menschlichen Zukunft hin überschreiten“ (Heydorn 1970, 8). Der Autor argumentiert weiter: „Dem geschichtslosen Menschen ist der Kompaß [sic!] seines Befreiungskampfes genommen.“ (Heydorn 1970, 270). Im Sinne des kinderrechtlichen Denkens bedeutet dies, dass ergründet werden muss, aus welchem Bestreben heraus

Kinderrechte überhaupt zu einem nachhaltigen Thema gemacht wurden. Einerseits um den Blick zu schärfen, hinsichtlich des heutigen Standes der Kinderrechtsthematik, und andererseits um ein vertieftes Verständnis über die geschichtliche Herkunft der Vereinbarungen zu erlangen. Waltraut Kerber-Ganse formuliert dies in ihrem Buch „Die Menschenrechte der Kinder“ folgendermaßen: „So sind diese Menschenrechte des Kindes zugleich als zeitgeschichtlich bedingt stets auch in ihrem Kontext zu begreifen.“ (Kerber-Ganse 2009, 48).

Die Anfänge der UN-Kinderrechte lassen sich bis in die Aufklärungszeit zurückverfolgen. Durch die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte konnte erstmalig, in der Geschichte der Menschheit, ein allgemeines Grundgesetz für die Rechte der Menschen verfasst werden. Kinder wurden darin zunächst nicht speziell berücksichtigt. Die bürgerliche Reform machte es jedoch möglich, dass der Schutz des Kindes erstmalig in das Bewusstsein der Öffentlichkeit rückte und damit „der Anspruch junger Menschen auf Selbstbestimmung“ (Heydorn 1970, 268). „Mit dem Ende des 18. Jahrhunderts“ trat ein vertieftes Verständnis über die Bedeutung von Kindheit in das deutsche Bewusstsein der Menschen ein (Heydorn 1970, 222). Die Französische Revolution (1789-1799) trug erheblich zu einer Konfrontation mit der Kinderrechtsthematik bei (vgl. Liebel 2007/ Kinderfreunde 2011). In Bezug auf die Rechte der Kinder stand nicht die Freiheit im Vordergrund, sondern Schutz. Kinder erhielten in dieser Zeit zwar noch keine eigenen Rechte, dennoch mussten beispielsweise Fabrikanten und Eltern gewährleisten, dass „Kinder vor Situationen und Handlungen [bewahrt werden; Anm.d.Verf.], die ihrer Gesundheit und Entwicklung Schaden zufügen könnten“ (Liebel 2007, 14). Auch das Recht auf Bildung wurde anfangs nicht als Recht der Kinder gesehen, sondern als Pflicht des Erziehungsberechtigten, diese in die Schule zu schicken.

Maywald (2012, 22) bezieht sich in seinem Buch „Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren“ auf die schwedische Frauenrechtlerin und Pädagogin, Ellen Key. Sie gab den ersten Auftakt in der Kinderrechtsbewegung durch die Veröffentlichung ihres Buches „Das Jahrhundert des Kindes“ (1902), so der Autor (ebd.). In ihrem Begriffsverständnis wird das Kind als unschuldig und von Natur aus als gut beschrieben. Rekurrierend auf den französischen Philosophen Jean-Jacques Rousseau setzt sich Ellen Key für eine natürliche Erziehung des Kindes ein.

„Das eigene Wesen des Kindes zu unterdrücken und es mit dem anderer zu befüllen, ist noch immer das pädagogische Verbrechen, das auch die auszeichnet, die laut verkünden: dass die Erziehung nur die eigene individuelle Natur des Kindes ausbilden solle!“ (Key 1902,111)

Ellen Key spricht in ihrem Werk darüber, dass der Schule ebenso wie dem Kindergarten „die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes“ gelingt und dass „der Kenntnisdrang, die Selbstthätigkeit [sic!] und die Beobachtungsgabe“ der Kinder bis zum Ende der Schulzeit verschwunden sein würden (Key 1902, 221). Die Autorin kritisiert, dass „Kenntnisse gewöhnlich auf Kosten des Persönlichen erworben“ (Key 1902, 222) werden und „durch das Hetzen und Jagen“ im Unterricht „vielen Abstraktionen zerstört werden“ (Key 1902, 225). Sie plädiert dafür, dass „jedem einzelnen dieser Individuen so viel Entwicklung und Glück als möglich“ zugestanden werden soll (Key 1902, 224). Einerseits weist sie in ihrer Konzeptionierung auf die unausweichliche Bedeutung des Lernens innerhalb der Familie hin, andererseits wird ein breiter Rahmen von Erziehungsratschlägen bis hin zu kritischen Anmerkungen gegenüber der öffentlichen Schule im Kindesalter gespannt. Am deutlichsten drückt sich das Ziel ihrer Erziehungsphilosophie wie folgt aus: „Jedes Individuum allein seinem Gewissen gegenüberzustellen, das ist das höchste Resultat der Erziehung“ (Key 1902, 262). Hier liegt ihrer Ansicht nach eine der bedeutendsten Aufgaben der Erziehung.

Durch den Blick in die Geschichte wird deutlich, dass Reformfragen nur sehr zögerlich Wirkung zeigen. Bei Heydorn liest sich das so: „Wer die Gesellschaft ändern will, muß [sic!] (...) Widersprüche im Bildungswesen nutzen, sie sind wichtiger denn je; er muß [sic!] sie jedoch nutzen, um aus einer bestehenden Gesellschaft herauszuführen“ (Heydorn 1970, 276).

Im Gegensatz zur Positionierung des gegenwärtigen Kompetenzeifers im Schulsektor, wo Lernen als Kompetenzaneignung verstanden wird und mit Anpassungsleistungen gleich gesetzt werden kann, geht es in Ellen Keys Konzept darum, „die Kinder als Persönlichkeiten leben und lernen“ zu lassen, ihnen zu erlauben, „einen eigenen Willen zu haben, ihre eigenen Gedanken zu denken, sich eigene Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigene Urteile zu bilden“ (Key 1902, 249). Ein Prozess, der „sie von der Dressur des Einlernens, von den Formen der Methodik, von dem Druck der Herde in den Jahren“ befreien soll (Key 1902, 261). Durchaus kritisch kann angemerkt werden, dass die

häusliche Erziehung bei Eltern aus der Arbeiterschicht kaum umgesetzt werden kann, hingegen bei Eltern aus dem bürgerlichen Milieu häufiger, da letzteren die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Ellen Keys Blick auf das Kind, besonders ihre Sicht vom Kinde aus, waren revolutionäre Gedanken gegen den vorherrschenden Zeitgeist.

Janusz Korczak, ein polnischer Kinderarzt und Pädagoge, forderte nach dem ersten Weltkrieg ein Recht für Kinder ein, „noch bevor der Völkerbund in Genf 1924 in einer `Erklärung der Kinderrechte` die Absicht dokumentierte, Kinder besonders schützen zu wollen“ (Korczak 1998, 42). Grundlegend für das Verständnis Korczaks ist die Gegebenheit, dass der Autor die Pädagogik nicht aus der Theorie heraus, sondern praxisgeleitet durch seine Erlebnisse –vom Arztberuf herkommend- entwickelte. Er verlangte ein umfassendes Beteiligungsrecht für Kinder, das Respekt und Gleichwertigkeit von Kindern miteinschließt. In seinem pädagogischen Werk „Kinder achten und lieben“ (1919) verkündigt Korczak eine „Magna Charta Libertatis“, in der drei Grundrechte definiert werden:

- 1) *das Recht des Kindes auf seinen Tod*⁴
- 2) *das Recht des Kindes auf den heutigen Tag*
- 3) *das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist* (Korczak 1998, 43)

Korczak bemängelt 1928 in dem Aufsatz über „Das Recht des Kindes auf Achtung“ die Genfer Deklaration in Bezug auf die Sichtweise des Kindes. „Dem Kind werde weder zugebilligt noch zugetraut, dass es selbst handle“ (Liebel 2007, 22). Er plädierte für ein Mitspracherecht für Kinder, ohne hierarchische Strukturen. „Wer Kindern Rechte zugesteht, erkennt ihren Anspruch auf menschliche Würde, auf Achtung und Vertrauen an“ (Korczak 1998, 42). Somit sollten, in der Sicht von Korczak, die Erwachsenen, respektive der/die Erzieher/in, die Schlüsselfiguren bei der Verwirklichung von den Rechten der Kinder sein.

Als Ausgangspunkt internationaler Übereinkommen über die Rechte der Kinder, so schreibt Liebel (2007, 16), wird die Genfer Deklaration⁵ unter der Federführung von

⁴ vgl. dazu Uwe Radtkes Korczak-Studie (2000, 75ff.): Erziehung dürfe nicht überbehüten, denn durch eingeschränkte Erfahrungsmöglichkeiten würden Kinder innerlich verkümmern und nie richtig leben.

⁵ Deutschland und Österreich waren aufgrund des Versailler Vertrags noch nicht beim Völkerbund.

Eglantyne Jebb, einer Lehrerin in Großbritannien, gesehen. Den kontextuellen Hintergrund stellten die Erlebnisse und die Auswirkungen des Krieges dar. Grundsätzlich werden Janusz Korczak und Eglantyne Jebb als Pioniere der Kinderrechtsthematik begriffen, wobei es in ihren Schriften keine Anhaltspunkte darüber gibt, dass sie sich persönlich kannten. Eglantyne Jebb wandte sich 1923 mit ihrer verfassten Erklärung über die Rechte der Kinder, an den Völkerbund⁶ und forderte die Rechte der Kinder ein. Ihre Verfassung fand Gehör und wurde am 26. September 1924 in die Vollversammlung des Völkerbundes aufgenommen (vgl. Wieland 2015). Inhaltlich bestand das Genfer Abkommen aus einem Fünfpunkteprogramm, welches die Mitgliedstaaten des Völkerbundes dazu aufforderte, sich für Kinder bestmöglich einzusetzen. Konkret hieß dies, dass Kinder das Recht haben:

- 1.) *The child must be given the means requisite for its normal development, both materially and spiritually;*
- 2.) *The child that is hungry must be fed; the child that is sick must be nursed; the child that is backward must be helped; the delinquent child must be reclaimed; and the orphan and the waif must be sheltered and succored;*
- 3.) *The child must be the first to receive relief in times of distress;*
- 4.) *The child must be put in a position to earn a livelihood, and must be protected against every form of exploitation;*
- 5.) *The child must be brought up in the consciousness that its talents must be devoted to the service of fellow men. (BMFJ 2015a, o.S.)*

Wichtig an der Stelle ist zu erwähnen, dass bei genauer Betrachtung der Genfer Deklaration ausschließlich auf Pflichten der Erwachsenen gegenüber den Kindern Bezug genommen wird. Janusz Korczak bemängelte dies in seinem Buch „Das Recht des Kindes auf Achtung“: „Die Genfer Gesetzgeber haben das Verhältnis von Pflichten und Rechten verwechselt; der Tenor ihrer Deklaration ist Überredung, nicht Forderung: an Appell an den guten Willen, eine Bitte um Einsicht“ (Korczak 1973, 25). Dennoch wurden zu diesem Zeitpunkt, insbesondere durch die Elendssituation der Kinder nach dem ersten Weltkrieg, soziale und ökonomische Bedarfslagen von jungen Menschen berücksichtigt. Zwar waren diese völkerrechtlichen Bestimmungen zum Schutz der Kinder vorgesehen, jedoch gab es keine rechtliche Verbindlichkeit für die Unterzeichnerstaaten (Liebel 2007,

⁶ Vorläufer der heutigen Vereinten Nationen

17). Zu erwähnen wäre, dass sich zwei unterschiedliche Stränge getrennt voneinander ausgebildet haben, nämlich „eine internationale Kinderrechtsdebatte im Rahmen der UN und eine dem kinderrechtlichen Denken Korczaks verpflichtete subtile Nachdenklichkeit und Publikationstätigkeit im Rahmen von Korczak-Gesellschaften“ (Kerber-Ganse 2009, 43f.).

1934 folgte eine staatliche Verankerung der Prinzipien in der nationalen Gesetzgebung. Trotz der Verpflichtung der Mitgliedstaaten des Völkerbundes, kam es im zweiten Weltkrieg, unter dem Nazi-Regime, zum Austritt Deutschlands aus der Vereinigung. Im Ausland bestand weiterhin das Interesse an der Kinderrechtsthematik und durch die Verabschiedung der „Children’s Charta for the Post-War-World“ forderte die „Conference of the New Education Fellowship“, in London am 12. April 1942, spezielle Rechte für Kinder ein, wie beispielsweise ein Recht auf Chancengleichheit, ganztägigen Schulbesuch oder Religionsunterricht (Liebel 2007, 17). Am 20. November 1959 wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen eine erweiterte Erklärung über die Rechte der Kinder gegründet. Dazu kamen Prinzipien wie „das Recht auf prä- und postnatale Fürsorge für Kind und Mutter und auf einen Namen und eine Nationalität“ (ebd.). Auch das Recht eines jeden Kindes auf einen Primarschulbesuch oder Schutz vor Ausbeutung, Vernachlässigung und Grausamkeit ist in der Generalversammlung der Vereinten Nationen berücksichtigt worden. Im Unterschied zur Genfer Deklaration von 1924 wird in der UN- Kinderrechtserklärung von 1959 das Kind bereits „in seiner Beziehung zu Eltern gesehen“ (Kerber-Ganse 2009, 47), als Individuum, das Rechte in Anspruch nehmen kann, und nicht als Objekt, dem etwas verabreicht werden muss (vgl. Liebel 2007, 17f.).

In den 70er Jahren entstanden neue Kinderrechtsbewegungen, wie „Children’s Liberation Movement“, die die Kinderrechtsdiskussion in den USA wieder aufflammen ließen. Ausgehend von einer ethischen Minderheitsproblematik, mussten nun auch für Kinder, die als die noch ausständige Minorität verstanden wurden, Rechte eingefordert werden. Ausreichend war nicht, die Kinder in einem neuen Blickwinkel zu betrachten und Kinderrechte einzufordern, sondern die Kinderrechtsbewegung ging der Frage nach: „[W]as geschehen müsse, damit die Kinder ihre Rechte in Anspruch nehmen können“ (Liebel 2007, 24). Vor diesem Hintergrund können Rechte für Kinder nur dann gelten gemacht werden, wenn sich die Kinder selbst in Gruppen zusammenfinden würden, um gemeinsam ihre Rechte zu formulieren. Ein wichtiges Recht in diesem Zusammenhang

war ein „Recht auf wirtschaftliche Betätigung“ (right to economic power), da es für die Umsetzung der anderen Rechte richtungsgebend war. Dieser Bestimmung zufolge sollten Kinder am wirtschaftlichen Leben teilnehmen können, um so ihr Ansehen in der Gesellschaft zu heben (Liebel 2007, 24f.). Demnach müssen Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre Meinungen und Rechte gegenüber den Erwachsenen in Anspruch zu nehmen. Mitentscheidungsmöglichkeiten wären hier für eine gesellschaftliche Teilhabe von Nöten.

Partizipationsfähigkeit in Kindergärten hat einen besonderen Stellenwert in der Forschung von Hansen Rüdiger. Kindergartenpädagogen/innen müssen Kinder fachgerecht begleiten, um sie auf das Schulleben optimal vorzubereiten, so der Sozialpädagoge (2009, 46). Dabei sind frühe Erfahrungen, die Kinder mit demokratischen Handlungen machen, von essentieller Bedeutung. In einem Modellprojekt, das den Namen „Die Kinderstube der Demokratie“ trug, erforschte der Autor 2001-2003 Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern in erzieherischen Settings. Folgende Einsichten ergab das Projekt:

Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen.

Partizipation ist ein Schlüssel zu Bildung und Demokratie.

Partizipation braucht methodische Kompetenzen.

Partizipation entsteht durch Erfahrung und Reflexion.

Partizipation führt zu Teamentwicklungsprozessen.

Partizipation ist machbar. (vgl. Hansen 2009, 47)

Gemäß diesen Projekterkenntnissen ist Beteiligungsrecht ein zentrales Thema zwischen Erziehern und zu Erziehenden. Es benötigt fachliche Zuwendung, denn Partizipation ist Mitbestimmung über das persönliche Leben und das Leben der Mitmenschen (Hansen 2009, 46). Beate Rudolf (2014, 21) stellt in ihrem Artikel „Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen“ aus dem Forschungsband „Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxisbezüge“ heraus, dass durch Kinderrechte „das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen rechtlich und ethisch“ legitimiert werden. Die Rechte der Kinder sind somit ein verbindlicher Maßstab von pädagogischen Beziehungen. Für die Arbeit im Kindergarten bedeutet dies, dass sich angehende Kindergartenpädagogen/innen an den Kinderrechten orientieren müssen, um das Kind als Rechtssubjekt wahrzunehmen und ein demokratisches Miteinander aller Beteiligten zu sichern.

Im nächsten Abschnitt soll auf das Recht auf Bildung (Art. 29, Abs. 1) näher eingegangen werden, da Wissenserwerb bereits im Kleinkindalter beginnt und Lernprozesse für die Entwicklung der Kinder von wichtiger Bedeutung sind. In welcher Weise Bildung als Recht in der UN-Konvention dargestellt wird, soll nun erklärt werden.

2.1.2 Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention

In Artikel 29, Abs. 1., der Kinderrechtskonvention ist das Recht auf Bildung verankert. Dieser Bereich der UN-KRK legt inhaltlich fest, in welcher Art und Weise die Entwicklung des Kindes, das persönliche Wohl des Kindes betreffend, gefördert werden kann. Die Bildung des Kindes muss demnach darauf gerichtet sein:

- *die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;*
- *dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;*
- *dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;*
- *das Kind auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten; dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 29, Abs.1)*

Der Artikel 29, Abs. 1., der UN-Kinderrechtskonvention beinhaltet die Forderung nach umfassender Bildungsbeteiligung. Bildung soll demnach die Persönlichkeit des Kindes sowie seine Begabungen und seine Fähigkeiten zur Entfaltung bringen. Diese Bildung muss auf alle Kinder abzielen, unter Wahrung der kulturellen Persönlichkeit des Kindes und seine Herkunft. Die Forderung der Konvention lautet, dass Bildung allen ermöglicht werden soll und um die gleichen Rechte „für alle Kinder zu realisieren, ist Förderung in unterschiedlicher Form notwendig“ (Forum Menschenrechte 2011, 58). Zudem stärkt

„eine menschenrechtlich fundierte, vom Kind ausgehende Pädagogik“ die gegenseitige Wertschätzung aller Personen „unabhängig von besonderen Begabungen, Einschränkungen oder der Herkunft“ (Forum Menschenrechte 2011, 15). Bereits seit der griechischen Aufklärung wird der „Bildungsbegriff als emanzipatorischer Begriff“ gefasst, so Heydorn (1970, 11), in der sich der Mensch zur Selbsttätigkeit befreien soll. Ellen Key u.a. Reformpädagoginnen haben „die Befreiung des Subjekts in der Pädagogik angestrebt“, denn nur durch eine Emanzipation „der schöpferischen Natur des Kindes“ kann der Mensch befreit werden (Heydorn 1970, 220f). Ziegenhain und Fegert (2014, 33) betonen, dass die Verwirklichung des Rechts auf Bildung nicht unerheblich davon abhängt, „inwieweit andere Basisbedürfnisse von Kindern erfüllt werden, wie etwa ausreichende und ausgewogene Ernährung, Gesundheit sowie positive Bindungen und Beziehungen.“ Viele Entwicklungsprozesse sind von frühen Bindungserfahrungen abhängig und wirken bis in die Gegenwart. Wissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass sich ein Zusammenhang zwischen Schulerfolg und positiven Bindungserfahrungen, günstig auf den Bildungserwerb auswirkt (ebd. 35f.).

Heydorn (1970, 260f.) merkt in dem Kapitel „Industrielle Revolution: Fluchtversuche“ kritisch an, dass der Erzieher/die Erzieherin gegenüber dem Kind in einem Machtverhältnis steht, indem „Macht über den Menschen (...) zum selbständigen Triebziel“ wird und diese Macht „in allen Klassen reproduziert“ wird. In dieser Verkettung tritt ein Herrschafts- und Knechtsverhältnis zum Vorschein, indem „die Erwachsenen den Bourgeois spielen, während die Kinder verurteilt sind, Proletarier zu sein“ (Heydorn 1970, 261). Interessant scheint, dass eine Herauslösung aus diesem Dilemma nur durch einen Befreiungsakt (Bewusstwerdung) vollzogen werden kann.

Es drängt sich die Frage auf, wie dies praktisch gelingen soll, wenn nicht jedem Menschen von Geburt an die gleichen Möglichkeiten gegeben sind, sich einen Zugang zu Bildung zu verschaffen.

Defizite in den Bildungsleistungen korrelieren meistens mit herkunftsspezifischen Merkmalen, wie Bildung der Eltern, Beruf und Einkommen derselben. In der Literatur wird häufig auf Kapitaltheorien von Bourdieu oder Coleman verwiesen. Soziale Schicht wird beschrieben als „das Ausmaß der Verfügbarkeit“ von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Bruneforth/ Weber et al. 2012, 194f.). Bourdieu und Passeron (1971, 37) führen in ihrem Buch „Die Illusion der Chancengleichheit“ an, dass der Mangel an

kulturellem Kapital die Bildungschancen mindern. Für Kinder aus sozial schwächeren Familien bleibt schulmäßiges Lernen oft als einzige Möglichkeit des kulturellen Zutritts, gleichwohl die Tradierung von Kultur einen wichtigen Stellenwert für den Erfolg im Bildungssystem darstellt (Bourdieu/ Passeron 1971, 38f.). Das kulturelle Erbe der Eltern an ihre Kinder sowie die Bildungsabschlüsse der Eltern sind nach Bourdieu (2001, 26f.) signifikant für die Leistungen und Erfolge der Kinder im Bildungssystem. Weiter führt Bourdieu an, dass das Beziehungsgeflecht eines Individuums das Ergebnis von kollektiven und individuellen Einlagerungsstrategien darstellt, die im Familienumfeld zur Verfügung stehen, um eine Übertragung des kulturellen Kapitals zu ermöglichen (Bourdieu ebd.). „Gleiches Wissen impliziert nicht notwendig gleiche Einstellung und gleiche Werte“ (Bourdieu/ Passeron 1971, 37). Damit ist gemeint, dass die im Familienmilieu erworbene Kultur eine andere Bedeutung haben kann, als die durch die Wissensvermittlung über die Schule erlernte Kultur. Für Kinder aus sozial schwächeren Schichten können Chancenungleichheiten verstärkt sichtbar werden, wenn die Familienkultur mit der der Schulkultur auseinander klafft. Das kulturelle Kapital hat sich als Gegensteuerungsvariable für soziale Ungleichheiten erwiesen. Auch das soziale Kapital, also die Familienbeziehung, spielt eine entscheidende Rolle bei der Entstehung bzw. Verringerung von Ungleichheiten. Bruneforth und Weber (2012, 194f.) schreiben, dass Leistungsunterschiede schon vor Schuleintritt sichtbar werden und weitere Bildungsentscheidungen mitprägen.

Um diesen Ungleichheiten bezüglich der erfolgreichen Teilhabe entgegenzuwirken, hat die österreichische Bundesverfassung 2005 zwei grundlegende Bildungsziele für die Schule definiert. Demnach soll das Schulsystem „...der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ sichern und jeden Schüler/jede Schülerin dazu befähigen, „am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen“ (Art. 14/5a, Bundeskanzleramt Österreich 2015a). Mit dieser Gesetzgebung verpflichtete sich der Staat Österreich zu einer herkunftsunabhängigen Bildungsbeteiligung aller Schüler/innen als auch zu einer umfassenden Verwirklichung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Lebensverhältnisse. Durch diese Beschlussfassung wird der Grundstein für nachfolgende Reformbewegungen im Schulwesen gelegt. Bruneforth und Weber (2012, 192) führen an, dass um ein bestmögliches Bildungsniveau zu erreichen, Basiskompetenzen erworben

werden müssen. Diese Forderung geht zwar von der Grundannahme aus, dass jeder Recht „auf menschenwürdiges Leben hat“, dennoch wird dabei „die soziale Architektur des Lernens“ außer Acht gelassen (Bruneforth und Weber 2012, 192f./ Frauendorfer 2012, 22). Lernen wird nach Frauendorfer (2012, 22) als „Teilhaben [an; Anm.d.Verf.] einer sozialen Gemeinschaft“ verstanden, woraus sich Wissen und Identität einer Person durch soziale Interaktionen bildet. Lernen und der Erwerb von Bildung kann durch soziale und kognitive Fähigkeiten unterstützt werden (Ziegenhain/Fegert 2014, 35). „[V]erinnerlichte soziokulturelle Praktiken“ des institutionellen Lernens scheinen Menschen, in diesem Fall Lehrenden, oft so gegenwärtig und selbstverständlich zu sein, dass ein unverstellter Blickwinkel auf Lernen kaum Beachtung findet. Dennoch ist diese Fokussierung auf Lernen nicht unerheblich für Lehrende, da die wachsende „Diversität in Schulen“ dies fordern wird (Frauendorfer 2012, 23).

Wie bereits aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, ist es ein zentrales Anliegen der UN-Konvention, kulturelle, aber auch herkunftsspezifische Aspekte in Bildungsprozessen zu berücksichtigen. Heydorn (1970, 268) zufolge kann Bildung als „Waffe“ nur insofern eingesetzt werden, als dass sie den Anspruch erfüllt, Selbstbestimmung junger Menschen zu aktivieren. Bildung zielt somit auf, von jedem Zwang entbundene, Selbsttätigkeit.

Im folgenden Abschnitt wird nun auf den Status der Kinderrechte in Österreich und den Stand der konzeptionellen Umsetzung eingegangen.

2.1.3 Kinderrechte in Österreich

Am 20. Jänner 2011 wurde im Bundeskanzleramt ein „Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern“ (335/BNR) unterzeichnet. Die Rechte der Kinder sind in der österreichischen Bundesverfassung gesetzlich verankert und für jeden Staatsbürger rechtsgeltend. Jedoch wurden nicht alle Kinderrechte in die österreichische Verfassung aufgenommen, lediglich acht Artikeln. Darunter fallen: Recht auf Schutz und Fürsorge, Gleichbehandlung von behinderten und nicht behinderten Kindern, gewaltfreie Erziehung, freie Meinungsäußerung, Kinderarbeitsverbot und persönliche Beziehung zu beiden Elternteilen (vgl. Bundeskanzleramt 2015e). Es wird deutlich, dass nur ein kleiner Teil der Kinderrechte in dem Gesetzestext verankert wurden. In einem Grundsatzpapier zur Diskussion der Verankerung der Kinderrechte verweist Helmut Sax vom Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte darauf, dass „zentrale Kinderrechte aus der

Konvention im Entwurf fehlen und auch in der derzeitigen Grundrechtsordnung in Österreich ungenügend gewährleistet sind“ (KJA 2011, 19). Es gebe gemäß dieser Auffassung gravierende Mängel in der Verfassung. Wie ersichtlich wird, ist das Recht auf Bildung nicht verfassungsrechtlich verankert. Was bedeutet dies nun für Lernende, wenn Zugangsvoraussetzungen und Fördermöglichkeiten aufgrund der soziokulturellen Herkunft ungleichmäßig verteilt sind? Kann es Aufgabe der Schule sein, diese Differenz von kulturellen Voraussetzungen und die pädagogische Verantwortung der Schulpolitik zu schließen? Diese und ähnliche Fragen stellen sich zum Beispiel die Fallstudien zu „Innovative Learning Enviroments“⁷ (Schrittesser et al. 2012). Es wird versucht „den Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen Schulpraxis, Unterrichtsforschung und Bildungssteuerung zu forcieren“ (Frauendorfer 2012, 23).

UNICEF startete am 20. November 2014, anlässlich des 25. Geburtstags der Kinderrechte, einen Aufruf, sich verstärkt um den Kinderrechtsschutz im öffentlichen und institutionellen Diskurs zu kümmern. Gudrun Berger, die Geschäftsführerin der UNICEF, proklamiert in Anlehnung an den „The State of the World’s Children Report 2015“, dass jeder einzelne Mensch zu einer Umsetzung der Kinderrechte aufgefordert wird. Auch propagiert sie, dass Kinder „ein positives und beschützendes Umfeld benötigen“ (vgl. UNICEF 2014b). Dies macht deutlich, dass nicht nur in öffentlichen Belangen oder in Fortbildungsseminaren für Kindergartenpädagogen/innen, wie etwa bei den Kinderfreunden⁸, eine Sensibilisierung der Fachkräfte höchst brisant sein müsste. Hansen (2006, 2) betont die uneingeschränkte Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Kindergartenpädagogen/innen im Praxisfeld Kindergarten. Pädagoge/innen haben die Geltungsmacht Reaktionen und Verhaltensweisen der Kinder zu bewerten und darüber zu entscheiden, was Kinder dürfen und was nicht. Entscheidungen werden teilweise willkürlich getroffen und Mitspracherechte von Kindern können jederzeit entzogen werden, vielleicht weil ihnen „die Entscheidung der Kinder missfällt oder weil ihnen die Mitsprache der Kinder gerade zu viel wird“. Die zaghafte Umsetzung der Kinderrechtsthematik in Bildungsinstitutionen liegt einerseits an der „mangelnden

⁷ dabei handelt es sich um einen von Frau Professor Schrittesser geleiteten Österreichableger eines OECD Projekts. Informationen über das Projekt bietet ein Link der Webseite der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich: <http://www.educ.ethz.ch/pro/litll/oecdbuch.pdf>

⁸ 1908 wurde der Arbeiterverein „Kinderfreunde“ (sozialdemokratischer Verein) von Anton Afritsch in Graz gegründet.

Verankerung von Kinder- und Menschenrechtsbildung in den Aus- und Fortbildungen der frühpädagogischen Fachkräfte“, also auch andererseits an einem „geringen Interesse der (Kindergarten-[Anm.d.Verf.]) Träger an einem kinderrechtsbasierten Ansatz“, so Maywald (2012, 127). Das Bundesverfassungsgesetz hebt ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Erziehungsverantwortlichen und Pädagogen/innen hervor. Kindern soll „die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung“ ermöglicht werden, „damit sie zu (...) glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen (...) und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, (...) Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen“ (Bundeskanzleramt 2015a, Artikel 14, Absatz 5a). Die Verpflichtung von angehenden Kindergartenpädagogen/innen besteht darin, die ihnen anvertrauten Kinder, optimal zu fördern und sie auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten.

Zusammenfassung des Kapitels

Zusammenfassend ausgedrückt, geht es bei der UN-Kinderrechtskonvention im Wesentlichen darum, die Kinder und ihre Rechte zu schützen. Im Art. 29, Abs. 1, zeigt sich, dass gemäß der Forderung nach Bildungsmöglichkeiten, jedem Menschen ein Zugang zu Bildungsressourcen ermöglicht werden muss. Aus der österreichischen Bundesverfassung aus dem Jahre 2005 lassen sich zwei grundlegende Bildungsziele für die Schule definieren: Zum einen soll der gesamten Bevölkerung, herkunftsunabhängig, ein höchstmögliches Bildungsniveau garantiert werden, zum anderen soll die gesamte Bevölkerung am wirtschaftlichen und kulturellen Leben teilnehmen können. Verwunderlich ist demnach, dass das Recht auf Bildung bis dato noch nicht in die österreichische Verfassung aufgenommen wurde, obwohl 2011 ein Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern in Kraft trat, das acht Artikeln der UN-KRK aufnahm.

Damit die Grundsätze der UN-KRK auch verwirklicht werden können, wurde beim Österreichischen Bundesministerium für Familie und Jugend ein Kinderrechte-Monitoring eingerichtet, das speziell dafür sorgt, dass eine Umsetzung und Implementierung der Kinderrechtskonvention stattfindet. Im nächsten Kapitel sollen die Funktion und die Aufgabenfelder des KMB (Kinderrechte Monitoring- Board, vorläufiger Arbeitstitel) kurz beschrieben werden.

2.1.3.1 Kinderrechte- Monitoring- Board

Aufgrund der Staatenberichtsprüfung über die Verwirklichung der UN-KRK durch den Kinderrechteausschuss in Genf wurde beim Bundesministerium für Familie und Jugend (BMFJ), ein Kinderrechte-Monitoring-Board (KMB) „als unabhängiges Beratungsgremium eingerichtet“. Ziel des Monitoring- Boards ist es, Verbesserungsvorschläge zur Weiterentwicklung der Kinderrechte in Österreich zu geben. Interdisziplinäre Expertenfachgruppen haben dabei die Aufgabe, für eine Implementierung der Kinderrechtskonvention zu sorgen und dem Ausschuss 2015/2016 einen Abschlussbericht über Entwicklungen und Fortschritte in der Kinderrechtsthematik vorzulegen (vgl. BMFJ 2015b/ BMFJ 2014). Es gibt insgesamt zwölf Projektgruppen, welche schwerpunktmäßig zusammengehörige Problemstellungen bearbeiten. Die Aufgabe des KMB ist es, sich inhaltlich und analytisch mit der KRK und dem Bundesverfassungsgesetz über die Rechte der Kinder auseinanderzusetzen sowie die „Entwicklung von Lösungsansätzen bzw. -strategien zu kinderspezifischen Problemstellungen“ (BMFJ 2015b) voranzutreiben.

Projektgruppe 4 „Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule“ unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Ilse Schrittmesser wird „die Situation von Kindern im institutionalisierten Bildungssystem Österreich samt zugehörigen Indikatoren einer systematische Betrachtung“ unterziehen. Genau hier setzt das Forschungsvorhaben an. Diesbezüglich ist das Anliegen der Masterarbeit im Kindergarten Sektor angehende BAKIP-Schüler/innen hinsichtlich ihrer Handlungspraktiken zu beobachten und zu Fragen, wie zum Beispiel welches Wissen über Kinderrechte und deren Wahrung bei angehenden Kindergartenpädagogen/innen vorhanden ist, zu erforschen. Zudem soll eruiert werden, was Schüler/innen in der Ausbildung an der BAKIP zu Fragen des Umgangs mit dem jungen Kind lernen?

2.1.3.2 Gesetzliche Verankerung

Anschließend wird aufgezeigt, unter welche gesetzlichen Regelungen angehende Kindergartenpädagogen/innen fallen. Im Besonderen wird das für Wien geltende Kindergartengesetz beleuchtet und die darin vorkommende Thematisierung von Bildung (vgl. Art. 29, Abs. 1) untersucht. Der Fokus wird deshalb auf Wien gelegt, da die empirische Studie, die im Rahmen dieser Arbeit unternommen wurde, an einer Wiener Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP)- angesiedelt ist. Wien ist als Ort

insofern aussagekräftig für die vorliegende Fragestellung, da sich hier zentrale Probleme wie sie etwa vom Kinderrechtsausschuss identifiziert wurden gleichermaßen verdichten, aber auch bereits besondere Initiativen zur Bearbeitung dieser Probleme gestartet wurden.

Die Rahmenbedingungen für Kindergärten stellen eine gesetzliche Regelung, die vom jeweiligen Bundesland festgelegt wird. Die Bundesländer haben seit 1962 ein eigenes Gesetz, welches Aufgaben, Finanzen, bauliche Ausstattungen und Strukturen in den Kindergärten anordnet. Auch die Aufgabe des Kindergartens hinsichtlich Bildung und Betreuung ist in öffentlichen Kindergärten bundesländerabhängig (Faßmann/Aufhauser et al. 1988, 18f). In den gesetzlichen Vorgaben werden neben Rahmenbedingungen auch Ziele zur Förderung der Kompetenzen von Kindern formuliert. So heißt es beispielsweise im Kindergartengesetz für Wien, in Paragraph 2 (Absatz 2):

„Die Bildungsarbeit hat das Ziel der Förderung insbesondere folgender Kompetenzen: 1. Sensomotorisch- Psychomotorische Kompetenz, 2. Emotionale, soziale und ethische Kompetenz, 3. Kognitive Kompetenz und 4. Sprachkompetenz, in der Erst- und Zweitsprache.“
(Bundeskanzleramt 2015c, o.S.)

Das auf fünf Seiten gefasste Wiener Kindertagesheimgesetz (WKTHG) beinhaltet unter Paragraph 1 die „Aufgaben der Kindertagesheime“, zu denen auch die Kindergärten zählen.

„Das Bildungskonzept ist auf die gemeinsame Bildung und Betreuung von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise in alters- und entwicklungsentsprechenden Sozialformen unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. (...) In Kindergärten sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden.“ (Bundeskanzleramt 2015c, o.S.)

Aus den Aufgaben des WKTHG geht hervor, dass Bildung von Kindern darauf gerichtet sein muss, unterschiedliche Kulturen, soziale Herkunft als auch individuelle Eigenarten miteinzubeziehen. Es wird angeführt, dass Kinder sich, von ihrer Kultur und ihrer sozialen Schicht her gesehen, unterscheiden dürfen. Lernen unter dem Aspekt der Kindergartenaufgabe soll ganzheitlich und spielerisch stattfinden. Ausgebildete Kindergartenpädagoginnen tragen die Verantwortung, alters- und entwicklungsentsprechende Angebote zu setzen. Der Erziehungsstil einer Pädagogin/eines

Pädagogen soll partnerschaftlich und demokratisch sein. Hansen (2006, 1) argumentiert folgendermaßen: „Das Erreichen des pädagogischen Ziels, für die Menschenrechte einzutreten, wird insofern maßgeblich davon abhängen, wie die Erwachsenen selbst die Rechte anderer in ihrem alltäglichen Handeln achten.“ In Deutschland wurde bereits eine Handreichung in der Zusammenarbeit mit der deutschen UNESCO-Kommission herausgegeben, die den Titel „Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland“ trägt. Darin werden Empfehlungen einer „Kultur der Menschenrechte in der frühkindlichen Bildung in Deutschland“ sowohl für den Gesetzgeber als auch für Ausbildungs- und Weiterbildungssektoren angesprochen, um das Kind als Träger eigener Rechte zu schützen. Die UN-KRK richtet die Bildungsarbeit im Kindergarten am Wohl der Kinder und an denselben Rechten aller Kinder aus, jedoch wird in pädagogischen Settings kaum Bezug genommen auf die „international vereinbarten Standards der Menschenrechte“ (Forum Menschenrechte 2001, 9). Die Forderung wird laut, dass pädagogische Fachleute Menschenrechte als ihre grundlegende Basis der Bildungsarbeit sehen.

Im Folgenden wird der gegenwärtig verwendete Bildungsrahmenplan für den Kindergarten, im Hinblick auf das Vorkommen von Bildung und Lernen, untersucht. Damit soll aufgezeigt werden, unter welchen pädagogischen und didaktischen Rahmenstrukturen der Wissenserwerb für Kindergartenkinder gestellt ist. Die rechtlichen und gesetzlichen Rahmenbedingungen haben Einfluss auf den Umgang mit Bildungsprozessen in Kindergärten. Mit folgenden Fragen im Hintergrund soll antizipiert werden: Gibt es ein Handlungskonzept, wie Lernen bzw. Wissenserwerb unter Einbeziehung der Kinderrechte, im Besonderen des Art.29, Abs.1 vollzogen wird?

2.1.3.3 Der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan

Für die Ausarbeitung wird der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan gewählt, weil die Probanden/innen zur Zeit der empirischen Untersuchung in Wien und in Niederösterreich in einem Kindergarten praktizierten und es in Österreich seit 2009 einen einheitlichen bundesländerübergreifenden Rahmenplan für alle Bundesländer gibt, welcher den Rahmen für die institutionsbezogene Konzeption „Kindergarten“ absteckt.

Die UN-Kinderrechtskonvention erklärt dazu im Artikel 29 Abs. 2, dass Bildungsinstitutionen nur insofern gegründet und geführt werden dürfen, die die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze berücksichtigen und „die in solchen Einrichtungen vermittelte

Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht“ (UN-Kinderrechtskonvention 1990, 12). Der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan wurde im Auftrag der Landesregierung vom wissenschaftlichen Team des Charlotte-Bühler-Institutes und einigen weiteren Experten/innen der Bundesländer konzipiert, um den „Grundsatz des lebenslangen Lernens und die Bedeutung der Kontinuität des Bildungsverlaufs im österreichischen Bildungskanon“ hervorzuheben (Hartmann 2009, 1). Der Bildungsrahmenplan soll Kinder von null bis sechs Jahren in ihrer Entwicklung unterstützen. Das Kind wird in der Konzeption als kompetentes Individuum⁹ verstanden, welches als Ko-Konstrukteur seine Entwicklung mitbestimmt und die Ausbildung bestimmter Kompetenzen wird angestrebt. Lernprozesse in den frühen Lebensjahren haben hohe Priorität, insofern als dass Kinder gemeinsam in Aushandlung mit Kindergartenpädagogen/innen dabei unterstützt werden, ihre Lernprozesse zu gestalten. Der Schwerpunkt des theoretischen Entwurfs berücksichtigt dabei „die Vielfalt pädagogischer Ausführungen und die Methodenfreiheit in den einzelnen Einrichtungen“. Ziel des Bildungsrahmenplans ist es, „eine Übereinstimmung hinsichtlich Bildungsverständnis und didaktischer Ansätze im Elementarbereich sowie im Volksschulbereich die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu erreichen“ (Hartmann 2009, 1). Demnach haben Kindergartenpädagogen/innen eine wichtige Aufgabe in der Förderung und Entfaltung kindlicher Kompetenzaneignung. Bereits in der ersten Bildungsstätte des Menschen ist die Rede von Kompetenzerwerb. Hier werden die Begriffe: Selbst-, Sach-, Sozial-, lernmethodische Kompetenz und Metakompetenz verwendet. Lernen stellt die Grundlage für Bildung dar (Hartmann 2009, 5). Frühkindliche Bildung soll defizitäre Einflüsse von sozialer Herkunft ausgleichen und Kinder aus sozial schwachen Familien vor Entwicklungsgefährdung schützen (Bruneforth/Weber et al. 2012, 206). Pädagogen/innen benötigen dafür ein weitreichendes „Spektrum an professionellen Kompetenzen“, das wiederum zur Verbesserung der Qualität von Lernanregungen beiträgt. Zudem soll „Beziehungsfähigkeit und Sensibilität für die Ausdrucksformen jedes einzelnen Kindes die Basis der individuellen Bildungsbegleitung“ darstellen (Hartmann 2009, 2). Demnach sind Beziehungsaspekte, wie Fürsorge und Feinfühligkeit für individuelle Ausgangslagen und für Steuerung der Lernprozesse im vorschulischen Kontext wichtig und tragen nicht unerheblich zur

⁹ Jean Piaget (Referenzautor der aktuellen Lerntheorien) befasst sich mit der kognitiven Entwicklung von Kindern und der Einflussnahme auf die Wissensaneignung (vgl. Piaget 1974).

Entwicklung der Lernfreude bei. Auch aus der Bindungsforschung lassen sich Grundannahme ableiten, die Auskunft darüber geben, dass sich Identität des Menschen aus dem Zusammenspiel von Familie und Umfeld bildet (Hartmann 2009, 10).

Die Institutionsstudie „Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen“ von Stefanie Kamert et al. (2013, 43) betont, dass das Aus- und Weiterbildungsniveau der Betreuer/innen im Elementarbereich „Auswirkungen auf die Implementierung und das Wissen über einen eventuell vorhandenen Bildungsrahmenplan und über pädagogische Denkansätze“ hat. Demzufolge ist die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen insofern wichtig, als dass gefragt werden muss, welche Kompetenzen angehende Kindergartenpädagogen/innen erwerben, um diesem Anspruch des Artikel 29, Absatz 1 gerecht zu werden. Wenn „frühe Bildung“ in der gegenwärtigen Gesellschaft wichtiger als je zuvor ist, lautet die sich daraus ableitende Frage, wie sich Umgangsformen angehender Kindergartenpädagogen/innen gestalten, im Hinblick auf Art. 29 der Kinderrechtskonvention?

Da- wie zuvor aus einer Institutionsstudie von Kamert et al. zitiert- muss das Aus- und Weiterbildungsniveau der Pädagogen/innen untersucht werden, hinsichtlich Auswirkungen, die das erlernte Wissen auf den Umgang mit Kindern und ihren Rechten hat. Deshalb soll nun das gegenwärtige Konzept der Kompetenzaneignung/-vermittlung in den Blick genommen und analysiert werden.

2.2 Bildungsstandards

Bildungsstandards stellen im Schul- und Unterrichtssektor ein wichtiges Hilfsmittel zur Erfassung des Wissens (Kompetenzen) von Schüler/innen und deren Lernergebnisse dar. Wissen und Kompetenz sind eng miteinander verwoben (Bormann/ Gregersen 2007, 45). Diese ergebnisorientierte Optimierung wird bereits seit den 90ern als Komponente der Sicherung von Qualität in Schulen betrachtet. Im schulischen Kontext wird unter Lernen das Entwickeln von Kompetenzen verstanden und Schüler/innen sollen in ihrer Ausbildung unterschiedliche Kompetenzen erwerben. Vorrangig geht es in Schulleistungen um „kognitive erbrachte Lernleistungen, deren Lernergebnisse mittels Test gemessen werden können, um herauszufinden, ob und inwieweit Lernen erfolgreich war.“ (Schultheis 2008, 249). Mareike Kreisler et al. (2012, 92) führen in dem Artikel „Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der schulischen Ausbildung“ an, dass Kompetenzmodelle entwickelt werden, um „Lehrenden und Lernenden sowohl

Transparenz hinsichtlich der Ausbildungsziele zu geben als auch Wege zur Erreichung von Ausbildungszielen aufzuzeigen“.

Zentrale Bezeichnungen bei der Auseinandersetzung mit Bildungsstandards sind die Wortgruppen Bildung und Standard. Demzufolge muss auch der Kompetenzbegriff, der für die Konzeptionierung der Bildungsstandards unausweichlich ist, betrachtet werden.

Im Zentrum der Überlegungen steht der allgemeine Bildungsbegriff von Eckhart Klieme (2007, 66), welcher in seiner Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ von zu erreichenden Basiskompetenzen spricht:

„Die „Basisfähigkeiten“, die man von allgemeiner Bildung heute erwarten darf, lassen sich auch ganz konkret nennen: Sie beziehen sich auf die Fähigkeit, an Gesellschaft selbstbestimmt teilzunehmen, die unterschiedlichen Dimensionen des Handelns – moralische, kognitive, soziale und individuelle – in ihrer je eigenen Bedeutung zu sehen und nutzen sowie das eigene Handeln an einem allgemeinen Gesetz ausrichten zu können.“ (Klieme 2007, 66)

Demnach ist Bildung etwas, das der Mensch selbst anstrebt, um gesellschaftsfähig zu werden. Bildung ist weiters von den Wortgruppen Wissen und Können zu unterscheiden. Robert Kreitz (2007, 9) formuliert in dem Artikel „Bildung, Wissen, Können – ein analytischer Versuch“ dass Bildung wie folgt beschrieben werden kann: „Bildung ist ohne Wissen und Können nicht zu haben. Wer nichts weiß oder kann, verfügt auch nicht über Bildung“. Angesichts dieses Zitates sind Wissen und Können Voraussetzungen für Bildung. Bildung ist jedoch differenziert von den Begriffen Wissen und Können zu betrachten, denn man kann zwar etwas wissen oder können, aber, wie zeigt es sich, dass jemand über Bildung verfügt? Eine Anhäufung von Wissen und Können könnte Bildung ermöglichen, demnach würde Bildung auf einer Ansammlung von unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten basieren. Dieser Gedanke von Bildung, im Speziellen der Gedanke der Anhäufung von Kenntnissen und Fähigkeiten, ist unter anderem auch Grundlage der PISA-Studie.

Aufgrund diverser Resultate von Monitoring-Studien respektive TIMSS oder PISA, wurde die bisherige „Form der primär *inputorientierten* Steuerung des Bildungswesens“ in Frage gestellt und wurden „neue Steuerungsmodelle im Sinne von Ergebnis- oder Outputorientierung“ konzipiert (Schober/Klug et al. 2012, 111). Mit der 2008 in Kraft tretenden Novellierung des österreichischen Schulunterrichtsgesetzes wurde die Einführung von Bildungsstandards gesetzlich verankert (§ 17, Absatz 1a,

Schulunterrichtsgesetz). Der Gesetzgeber schreibt: „Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart (...) auf Pflichtgegenstände“ beziehen (Bundeskanzleramt 2012). Rechtsgeltend sind diese Bildungsstandards für „die 4. Schulstufe der Volksschule sowie für die 8. Schulstufe der Volksoberstufe, der Hauptschule, der Neuen Mittelschule, und allgemein bildenden höheren Schule“ (Rechtsinformationssystem 2015, 1).

Bevor eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in der institutionellen Bildung geschehen kann, muss im Vorfeld überlegt werden, woher der Kompetenzbegriff im schulischen Kontext kommt.

2.2.1 Kompetenzen nach Weinert

Ilse Schrittmesser (o.J.a, 1) erörtert in ihrem Artikel „Kompetenzorientierung: einige Überlegungen zu Trends in der Curriculumentwicklung“, dass „die erste Hochkonjunktur“ des Kompetenzbegriffes auf Heinrich Roth zurück zu führen ist. Roth verwendet in seiner Schrift „Pädagogische Anthropologie“ die Begriffe Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz im Zusammenhang mit Mündigkeit.

Bei Durchsicht der aktuellen Literatur lässt sich feststellen, dass bei bildungspolitischen Stellungnahmen seit der Jahrtausendwende auf die Kompetenzdefinition von Weinert rekurriert wird. Die Grundlage dieser Begriffserklärung entwickelte Weinert in Anweisung der OECD. Weinert (2002, 27f.) beschreibt den Kompetenzbegriff folgendermaßen:

„Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Durch diese Definition, die umfassend Ausprägungen des Kompetenzbegriffes beschreibt, wird sichtbar, dass die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten deutlicher im Vordergrund stehen. Diese Kenntnisse und Fertigkeiten sind kognitiv zu erwerben, wobei die emotionale und soziale Ebene ebenso von Bedeutung ist. Die begriffliche Unschärfe dürfte dazu führen, dass die verschiedenen Komponenten unterschiedlich gewichtet werden können.

Der Unterricht in der Schule soll zur Förderung der Kompetenzen dienen und erbrachte Lernleistungen werden dadurch erkennbar. Am Handeln einer Schülerin/eines Schülers wird ersichtlich, inwiefern sie/er eine Kompetenz in einem Bereich erworben hat. (BMUKK 2012b, 21). Unter Kompetenz werden „längerfristig verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verstanden, „die von Lernenden entwickelt“ werden, und die ermächtigen sollen „Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen“ (§2, Absatz 1 und 2, Bundeskanzleramt 2012, 1). Ziegler et al. (2012, 14) erläutern, dass Kompetenz nicht durch ein vorhandenes Potential ausgedrückt wird, sondern dadurch, dass „die Fähigkeit und das Wissen in einem Inhaltsbereich auch angewandt“ werden. Weiter folgert Ziegler et al. (2012, 14), dass Kompetenzen durch „zielgerichtetes Lernen“ angeeignet werden können. Schrittmesser (o.J.a, 2f.) stellt heraus, dass im aktuellen Kompetenzverständnis etwas nicht nur gekonnt, sondern auch gezeigt werden muss. Demnach können Kompetenzen „durch Handeln sichtbar und – noch wichtiger – überprüfbar gemacht werden“.

Weinert (2002, 28) konzipierte sein Kompetenzkonzept für den schulischen Bildungsbereich. Er unterscheidet in seinem Werk „Leistungsmessungen in Schulen“ zwischen

- a) Fachlichen Kompetenzen
- b) Fachübergreifenden Kompetenzen
- c) Handlungskompetenzen

Durch diese drei Kompetenzbereiche findet Wissenserwerb statt, welcher durch schulisch organisierte Lernprozesse erworben wird. Klieme et al. (2007, 75) betonen, dass fachbezogene Kompetenzen die Grundlage für fachübergreifende Kompetenzen darstellen.

Die fachliche Kompetenz (a) beinhaltet „Leistungsvoraussetzung für kognitive Elemente wie Kenntnisse, Fakten und Wissensstrukturen“. Fachübergreifende Kompetenzen (b) umfassen „Problemlösungs- und Teamfähigkeiten“, in welcher „Vernetzung von Fertigkeiten verlangt wird“. In der Handlungskompetenz (c) werden auch „andere Elemente wie soziale, motivationale, volitionale oder moralische Komponenten“ berücksichtigt und diese dabei erworbenen Kenntnisse sollen „in unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, doch gleichzeitig auch verantwortlich genutzt werden“

(BMUKK 2012b, 28). Werden die Erwartungen betrachtet, die das BMUKK an den Kompetenzerwerb hat, so ist eine Verbindung zwischen Bildung und Wissen zu beobachten.

Weinert (2002, 81) rekurriert bei der Bedeutung von Schule für die Wissensaneignung auf die theoretische Annahme von Geary (1995), der zwischen „primären und sekundären kognitiven Fähigkeiten“ unterscheidet. Ihm zufolge sind primäre Fähigkeiten angeborene Kompetenzen, wie der Erwerb der Muttersprache, das grundlegende numerische Verständnis, intellektuelle Operationen und ökologisches Weltwissen. Diese Fähigkeiten werden auch bei ungünstigen Entwicklungsmöglichkeiten erworben, sind genetisch vorgeprägt und universell ähnlich. Erst ab einem Alter von fünf bis sieben Lebensjahren „ist der Erwerb dieser Kenntnisse und Fähigkeiten an die Verfügbarkeit von Schulen oder schulähnlichen Einrichtungen gebunden“. Geary (1995) bezeichnet diese Kompetenzen als sekundäre kognitive Fähigkeiten (Weinert 2002, 82). Dies ist insofern bedeutsam, als dass der Erwerb von „Kenntnissen und Fähigkeiten“ an institutionelle Einrichtungen geknüpft ist. Weinert (2002, 80) spricht in seinem Konzept von fachspezifisch-kognitiven Kompetenzen, die durch schulisches Lernen erworben werden. Schulische Wissensaneignung ist für ihn nicht das alleinige Wissen von fachspezifischen Kenntnissen, sondern kognitive Kompetenzen spielen „für die Verwirklichung 'höherwertiger' Bildungsziele“ eine entscheidende Rolle.

„Dazu gehören z. B. persönliche Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, soziale Partizipation und Kooperation, moralische Urteils- und Handlungskompetenz, ästhetische Erlebnisfähigkeit und kulturelles Engagement. Dass der Leistungsaspekt gegenüber diesen 'höheren Bildungszielen' nicht im Widerspruch steht und auch nicht marginalisiert werden darf, sollte sich eigentlich von selbst verstehen.“ (Weinert 2002, 80)

Wie aus der Definition ersichtlich wird, stehen zwar hauptsächlich kognitive Fähigkeiten im Vordergrund, jedoch gehören auch soziale Merkmale zum Kompetenzbegriff.

Für die praktische Umsetzung des Kompetenzmodelles sind Eckhard Klieme und Detlev Leutner verantwortlich. Von 2006 bis 2013 leiteten sie gemeinsam das Projekt „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“. Im Forschungsantrag schreiben Klieme und Leutner (2006, 5), dass zwar Bezug auf Weinerts Kompetenzmodell genommen wird, jedoch eine „Trennung kognitiver und motivationaler Faktoren“ aus inhaltlichen Gründen vorgenommen werde.

Die inhaltliche Fokussierung des Schwerpunktprogramms (SPP) auf „kognitive Dispositionen“ ist für eine Umsetzung der Forschungsfrage notwendig, so die Autoren. Die Klieme-Expertise versichert den Lehrpersonen ein Referenzsystem zur Unterrichtsgestaltung, das Freiheitsgrade als auch Flexibilität beinhaltet.

Bevor auf die Kompetenzaneignung im Schulunterricht eingegangen wird, muss gefragt werden, welche Bedeutung der Kompetenzbegriff vor dem Hintergrund des Bildungsauftrages der Schule hat?

2.2.2 Kompetenzen im österreichischen Lehrplan

Die Einführung des Kompetenzbegriffes in Österreich erfolgte über gesetzliche Vorgaben und ist verwaltungsorganisiert. Durch die Veränderung des Schulunterrichtsgesetzes (SCHUG) wurden rechtliche Grundlagen für Bildungsstandards geschaffen. Die seit 2009 eingeführten Bildungsstandards werden zyklisch durch das BIFIE überprüft (BMUKK 2012, 1). Lehrpläne bestehen aus ausformulierten Bildungszielen sowie Bildungsinhalten, die der Durchführung des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung von Schüler/innen dienen. Laut §3 geben Bildungsstandards „Aufschlüsse über den Erfolg des Unterrichts und über Entwicklungspotentiale des österreichischen Schulwesens“ (Bundeskanzleramt 2015b, 2). Kompetenzmodelle sollen Struktur in einem Unterrichtsgegenstand geben. „Kompetenzen als unterste Gliederungsebene werden als angestrebtes Verhalten bzw. beobachtbare Handlungen (‘Die Schülerinnen und Schüler können ...’) beschrieben und stellen die Bildungsstandards dar“ (Bundeskanzleramt 2015b, 3). Bildungsstandards sind ausgewählte Kompetenzen, die im Unterricht effektiv zu entwickeln sind und für eine weitere schulische sowie berufliche Bildung von essentieller Wichtigkeit sind. Nachhaltiger Kompetenzaufbau benötigt eine Sensibilisierung dafür, dass Bildungsstandards zwar einen Teilbereich des Unterrichtsgeschehens abbilden, jedoch nicht das gesamte Unterrichts- und Schulleben danach ausgerichtet werden soll. Es bedarf weiterhin „die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz, für fachliche Vertiefung und Erweiterung, für eine ganzheitliche Herangehensweise“ (BMUKK 2012, 2f./ vgl. Bundeskanzleramt 2012, 4). Die verordneten Bildungsstandards müssen in Konkordanz mit dem jeweiligen Lehrplan der Schulart und Schulstufe „(dzt. 4. und 8. Stufe der Volks- und Hauptschule sowie der allgemein bildenden höheren Schule)“ die angestrebten Lernergebnisse, beschreiben. Auf dieser Basis „soll es möglich sein, das Ausmaß der

Erreichung von Grundkompetenzen durch Testverfahren zu messen“ (Bundeskanzleramt 2012, 4).

Allgemein gefasst konkretisieren Bildungsstandards den Bildungsauftrag der Schule. Sie legen umfassende Lernziele fest und führen Kompetenzen an, die zu vermitteln sind. Genauer noch beschreiben sie „welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“ (Klieme et al. 2007, 19). Ausdrücklich stellen die Autoren heraus, dass Bildungsstandards zwar einen speziellen Ausschnitt in „zentralen Domänen des Lernens“ abstecken, jedoch andere Aspekte der Notengebung nicht ausgeschlossen werden dürfen (Klieme et al. 2007, 48). Daraus folgt, dass Standards keinesfalls Merkmale für eine Benotung sein sollen, sondern „ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers“. Demnach können Kompetenzen nicht durch isolierte Leistungen dargestellt werden, sondern sie müssen ein ausreichendes, breites Lernfeld umschließen (Klieme et al. 2007, 74). Daher sollen Kompetenzen so formuliert werden, dass sie nicht einzeln für die Notengebung missbraucht werden, sondern so, dass sie ein breiteres Spektrum an Lernzielen miteinschließen.

Für jeden Unterrichtsgegenstand und Fachbereich müssen Kompetenzmodelle definiert werden. Diese Modelle sollen die Transparenz von Bildungszielen in spezifischen Unterrichtsbeispielen gewähren. Die Kompetenzmodelle bestehen regulär aus zwei Dimensionen: der Inhaltsdimension und der Handlungsdimension. Die Inhaltsdimension umfasst welche zum einen „Kernthemen der Ausbildung“ und spezifiziert „die Teilziele des Bildungszieles“. Die Handlungsdimension kennzeichnet „die im jeweiligen Unterrichtsgegenstand/Fachbereich zu erbringende Leistung“ (vgl. BMBF 2009).

Theoretisch ruft die Modellierung von Kompetenzmodellen eine komplexe Problematik hervor und auch empirisch stellt sich die Frage, wie diese Modelle korrekt auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden können. Leutner und Klieme (2006,7) sind der Ansicht, „dass dieses Problem bisher noch nicht zufrieden stellend gelöst ist.“ Einzelne Schulen und Fächer sind zwar auf einem angemessenen Weg, so die Autoren, jedoch wird bei der Formulierung „der Aufgabenstellungen zur Diagnostik spezifischer fachbezogener Kompetenzen häufig deutlich, dass der Abstraktionsgrad der bisher entwickelten Kompetenzmodelle zu hoch ist“ (Leutner/ Klieme 2006, 7).

Becker-Mrotzek (2012, 272) gibt in seinem Artikel „Kompetenzorientiertes Unterrichten und Bildungsstandards in der Allgemeinbildung“ Auskunft über Besonderheiten der Bildungsstandards. Der Autor schreibt, dass Bildungsstandards entweder als Regelstandards oder als Mindeststandards formuliert werden können, wobei aus didaktischer und pädagogischer Sichtweise die Bezeichnung Mindeststandards gewählt werden sollte. Regelstandards geben eine negative Ausrichtung für das Unterrichtsgeschehen vor, da sie eine Regel implizieren. Mindeststandards hingegen benennen das Mindestmaß an Kompetenzen, die zur Anforderungsbewältigung in der Schule benötigt werden und sind leistungsmotivierender. Bildungsstandards müssen nicht festgeschriebene Standards sein, da der pädagogische Gestaltungsfreiraum der Lehrpersonen und der Institution Schule ansonsten einschränkt werden würde. Außerdem sei es nicht der Auftrag von Bildungsstandards, die Vollständigkeit von Lehrinhalten zu sichern. Des Weiteren argumentiert Becker-Mrotzek (2012, 272), dass Bildungsstandards umsetzbare Ziele formulieren, die von den Schüler/innen, unter den gegebenen Rahmenbedingungen, auch erreicht werden können. Demzufolge ist es ein wichtiger Hinweis für Lehrende, dass sie Ziele setzen, die die Lernenden auch erreichen können.

2.2.3 Bildungsstandards, Kompetenzen und Deskriptoren

Bildungsstandards lassen sich in zwei Dimensionen gliedern. Zum einen in eine Inhaltsdimension (stellt Wissen dar) und zum anderen in eine Handlungsdimension (sind kognitive Prozesse).

In Anlehnung an Bloom (1972) und die kognitive Taxonomie für Lernziele entwickelten Anderson und Krathwohl (2001) eine „zweidimensionale Tabelle zur Erfassung von Lernprozessen“, welche als Tabelle für Bildungsstandards herangezogen wird. Baumgartner (2011, 41) beschreibt in seinem Buch „Taxonomie von Unterrichtsmethoden“ die grundlegende Idee der Anderson-Krathwohl- Taxonomie (Abgekürzt: A-K-T), nämlich, dass Lernziele als Sätze gebildet werden sollen, „die den kognitiven Prozess (Verb) auf ein Thema (Substantiv) anwenden“. Die folgende Abbildung soll das Kompetenzmodell für Bildungsstandards graphisch darstellen, um eine Auflistung des Modells zu erhalten. Es soll durch diese Untergliederung kein taxonomisches Netz gespannt werden, sondern die Unterteilung soll die verschiedenen Dimensionen, durch die Abbildung ihrer verschiedenen Aspekte, besser zur Geltung bringen und als Erklärungsstütze herangezogen werden. Wie die nachfolgende Grafik

verdeutlicht, stehen die einzelnen Dimensionen miteinander in Beziehung. Im Mittelpunkt stehen die Deskriptoren, diese sollen Lernaufgaben explizieren und werden als Schnittpunkte zwischen Handlungs- und Inhaltsdimension betrachtet.

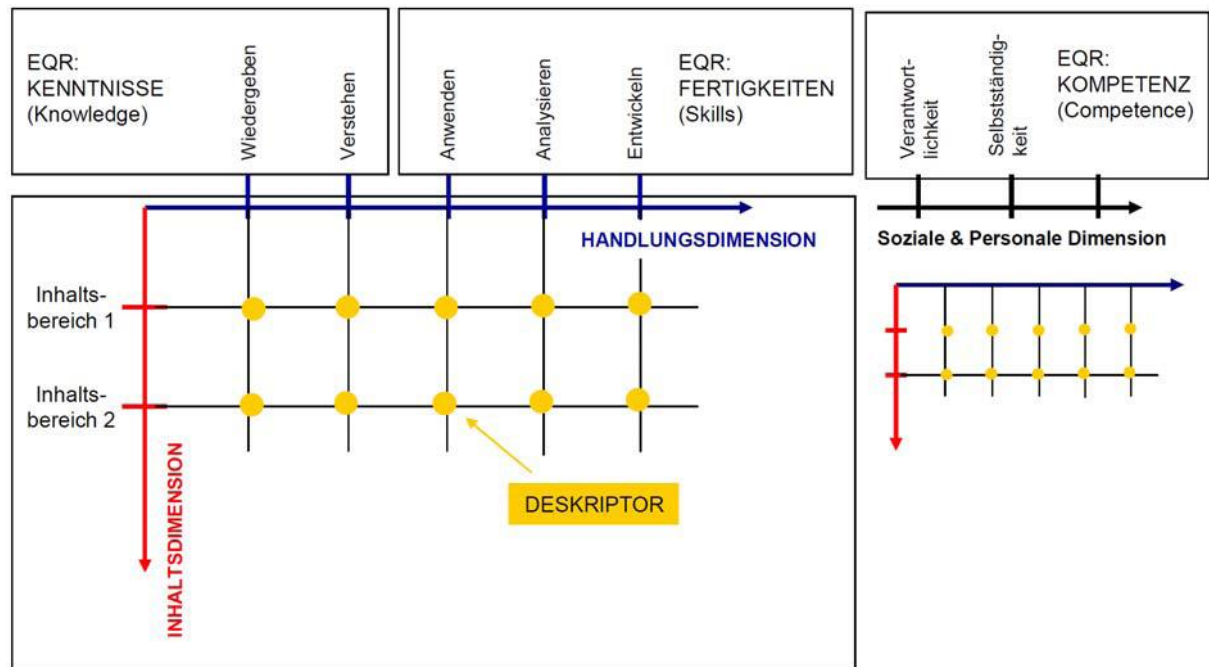


Abbildung 1: Kompetenzmodell (BMUKK 2012b, 25)

Die erste Dimension der Tabelle (blau markiert) stellt den „Ausprägungsgrad“ des Wissens und die zweite die kognitiven Prozesse (rot markiert) dar. Wissen kann nach Anderson und Krathwohl in vier Bereiche gegliedert werden: „factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge und metacognitive knowledge“ (BMUKK 2012a, 24). In einem dieser vier Wissensbereiche ist es dem Lehrenden/der Lehrenden möglich, die Lernaufgaben (Deskriptoren) einzureihen und diese auf der „cognitive process dimension“ einer sechsstufigen (fünfstufigen) Zuteilung zuzuordnen. Die Stufen in der Tabelle sind chronologisch gereiht und lauten: „remember, understand, apply, analyze, evaluate und create“ (BMUKK 2012a, 24).

Aufbauend auf das Modell von Anderson & Krathwohl (2001) werden die Deskriptoren den gelben Bereichen in Abbildung 1 zugeordnet. Diese Markierungen in der Abbildung beinhalten die einzelnen Inhalte des Kompetenzmodells. Die unterschiedlichen Ausprägungen (A-E) der Handlungen werden in den Spalten ersichtlich. Durch eine Kombination von Inhaltsdimension und Handlungsdimension, sowie ihrer Ausprägungen, ergeben sich mehrere Kreuzungen im Raster. Nicht jede denkbare Verknüpfung „von Inhalten und Handlungen durch Deskriptoren“ müssen verwendet werden, da manche

Vernetzungen „für einen Gegenstandsbereich beispielsweise von geringerer Bedeutung sind (manche Felder bleiben somit leer)“ (BMUKK 2012a, 29).

Die erste Handlungsebene (A) stellt „die Wiedergabe von Fachwissen“ dar. Folgende Verben können als Schlüsselwörter für eine Formulierung von Lehr-/Lernzielen verwendet werden: kennen, angeben, reproduzieren oder beschreiben. Ebene zwei (B) beinhaltet „die Übertragung von etwas Gelerntem auf einen bestimmten Sachverhalt“, wie zusammenfassen, begründen, einordnen oder Schlussfolgerungen ziehen. Die nächste Handlungsebene (C) benennt das „Abarbeiten von vorgegebenen Schritten“. Erkennungswörter für das Anwenden von Erlerntem sind: testen, messen, auswerten oder ausrechnen. Analysieren (Ebene D) umfasst einen gelernten Inhalt, der neu strukturiert wird. Eigene Kriterien werden hierbei entwickelt und können modellhaft dargestellt werden. Die letzte Handlungsebene wird Entwickeln benannt. Der/die Schüler/in soll etwas Eigenständiges bzw. Neues konzipieren, das zur Beseitigung eines Problems beiträgt (BMUKK 2012a, 25-27). Klieme (2011, 86) schlägt dazu vor, dass mehrdimensionales Messen von Kompetenzen wünschenswert ist, da -davon abgeleitet- spezielle Fördermaßnahmen für einzelne Schüler/innen konzipiert werden können. Jedoch sollen Bildungsstandards nicht zur Leistungsmessung herangezogen werden, da individuelle Leistungsmessung ein komplexer Prozess ist, dem ein standardisierter Test nicht gerecht werden kann. Auch die österreichische Bundesverfassung schließt die Funktion der Bildungsstandards als Mittel zur Leistungsmessung explizit aus.

Zusammenfassung des Kapitels

Bildungsstandards wurden in diesem Kapitel ausführlich besprochen, weil sich daraus eine ganze Reihe von Grundsätzen ableiten lassen, die für den schulischen Bereich für Wissens- und Lernaneignung von Bedeutung sind. Es soll nochmals hervorgehoben werden, dass die theoretische Konzeption der Bildungsstandards zum einen auf die Kompetenzdefinition von Weinert und zum anderen auf die Veränderung des Schulunterrichtsgesetzes aus dem Jahr 2008 zurückzuführen ist. Durch explizit dargestellte Verordnung (§17, Abs. 1a) sollen Lernergebnisse in Schulen reguliert und bestimmt werden. Kompetenzen sind Ergebnisse von Lernprozessen. „Lernen soll demnach möglichst vielen Lernenden, möglichst mundgerecht, bewältigbar gestuft präsentiert werden“ (Rumpf 2012, 94). Festzuhalten ist, dass sich Bildungsstandards in

zwei Dimensionen einteilen lassen. Deskriptoren stellen Lernaufgaben dar, die als Verknüpfungsstelle zwischen Inhalts- und Handlungsdimension betrachtet werden. Die Handlungsdimension ist insofern wichtig, als am Handeln des Schüler/der Schülerin ersichtlich werden soll, ob eine Kompetenz und folglich ein Wissen in einem Bereich erworben wurde. Dieser Punkt ist insofern für die vorliegende Masterarbeit relevant, da im empirischen Teil der Arbeit überprüft werden soll, welches Wissen über kinderrechtsrelevante Themen angehende Kindergartenpädagogen/innen in der BAKIP-Ausbildung erworben haben und ob- nach Logik der Kompetenzaneignung- dies im Handeln ersichtlich wird. Unter Berücksichtigung dieser Thematik werden im nachfolgenden Kapitel die Spezifika des Curricula der BAKIP- Ausbildung untersucht, um auf die Forschungsfrage bezogen zu eruieren, was BAKIP-Schüler/innen in ihrer Ausbildung über kinderrechtsrelevante Themen lernen?

2.3 Bildungsstandards in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen

Das Ziel der gegenwärtigen BAKIP-Ausbildung besteht darin, Schüler/innen wichtige Kompetenzen zu vermitteln, die eine professionelle Ausbildung und mit dieser eine berufliche Qualifikation für berufliche Herausforderungen ermöglichen. Nach dem §94 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) haben Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik den gesetzlichen Auftrag, „den Schülern[/innen; Anm. d. Verf.] jene Berufsgesinnung sowie jenes Berufswissen und Berufskönnen zu vermitteln, die für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den Kindergärten erforderlich sind.“ (Bundeskanzleramt 2015d, 40). Das Forum Menschenrechte (2011, 12) macht in der Handreichung für „Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland“ deutlich, dass in der pädagogischen Fachausbildung „Menschenrechte als geteilte Wertebasis inhaltlich und methodisch am Anfang jedes Curriculums stehen“ müssen, um aufgegriffen und berücksichtigt werden zu können. Spezieller noch fordert der Beitrag dazu auf, das der/die Pädagogen/innen sein/ihr Grundlagenwissen über Menschenrechte überdenkt sowie die eigenen Einstellungen und Haltungen gegenüber den Rechten der Kinder reflektiert. Neben dem theoretischen Zugang zum Wissen über Kinderrechte und „der Einübung von Zugängen, die einer `Kultur der Menschenrechte` zuträglich sind, ist

für angehende Erzieher / innen der Erwerb bzw. die Stärkung von Kompetenzen wichtig“ (Forum Menschenrechte 2011, 44).

Im Zuge der Diskussion um Bildungsstandards wurden an der BAKIP Wien Kompetenzkataloge entwickelt, die Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben, welche Schüler/innen nach der Absolvierung der fünfjährigen BAKIP-Ausbildung erworben haben sollen, um im beruflichen Alltag professionell handeln zu können. Ein menschenrechtsberücksichtigender Bezug kam bis dato in den curricularen Vereinbarungen nicht vor, auch wenn Ansätze von Kinderrechtsthemen implizit vorhanden sind, wie in Kapitel 2.3.4 beschrieben wird. BAKIP-Schüler/innen sollen nach Abschluss der Ausbildung Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Berufsfeld Kindergarten erfolgreich bewältigen können.

Im folgendem werden Bildungsstandards im berufsbildenden Bereich erläutert.

2.3.1 Bildungsstandards im berufsbildenden Bereich

Auf der Homepage des BIFIE (2014, o.S.) wird darüber informiert, dass die Konzeption der österreichischen Bildungsstandards zwischen allgemeinen Kompetenzen und fachbezogenen Kompetenzen unterscheidet. Durch Bildungsstandards und Kompetenzmodelle bekommen Lehrkräfte eine Orientierung, was Lernende zu einer bestimmten Zeit in der jeweiligen Klasse können sollen, um ihr Wissen situationsbezogen einsetzen zu können. In der Konzeption des Kompetenzmodells der Bildungsstandards für die berufsbildenden Schule wurde ein „fachübergreifendes Kompetenzmodell mit Deskriptoren und Unterrichtsbeispielen für die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen in allen Schulformen des berufsbildenden Schulwesens“ konzipiert (Fritz 2012, 297). Das oberste Bildungsziel schulischer Ausbildung ist Handlungskompetenz, so Kreisler et al. (2012, 88). Die Autoren argumentieren weiter, dass „eine Person Fähigkeiten, Können und Wissen aus verschiedenen Kompetenzbereichen (...) vor allem aus Fachkompetenz, Methodenkompetenz, sozialer und personaler Kompetenz“ benötigt, um einen Auftrag zu bewältigen (Kreisler et al. 2012, 89). Im Jahr 2010 hat die Sektion „Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport“ des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ein Handbuch zu Bildungsstandards im Bereich der Berufsbildung „Pädagogik - Didaktik – Praxis“ (PDP) für die 13. Schulstufe herausgegeben. In der Berufsbildung dienen Bildungsstandards dafür, um allgemeinbildenden und berufsspezifischen Kernkompetenzen zu erwerben.

Sie sollen Lernergebnisse darstellen. Bildungsstandards werden verwendet, um Lehrpläne zu konkretisieren und die Ausrichtung des Unterrichts kompetenzbasiert vorzunehmen (BMUKK 2010, 7).

Im Zentrum dieses Buches stehen Kompetenzmodelle, Deskriptoren (Umschreibungen der Anforderungen) und exemplarische Unterrichtsbeispiele für Bildungsanstalten in Österreich. Das Kompetenzmodell „Pädagogik – Didaktik- Praxis“ umfasst Kompetenzbereiche, die sich in Handlungs- und Inhaltsdimension einteilen lassen. Dieses Modell gibt Auskunft darüber, „welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten die Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss der Ausbildung nachhaltig erlangt haben sollen“ (BMUKK 2010, 14).

Handlungsdimensionen können auf fünf Ebenen erfasst werden und beschreiben das Handeln auf der jeweiligen Ebene.

Ebene 1: A -Kennen (Wiedergeben)

Ebene 2: B -Verstehen

Ebene 3: C -Anwenden

Ebene 4: D -Analysieren

Ebene 5: E -Planen und Entwickeln (in Anlehnung an: BMUKK 2010, 18)

Es zeigen sich Niveauunterschiede zwischen den jeweiligen Ebenen A bis E. Die Handlungsdimensionen werden als fünfstufiges, aufeinander aufbauendes Modell betrachtet. Kennen bedeutet wiedergeben von Fachwissen. Verstehen ist die Übertragung von Gelerntem auf einen Sachverhalt. Unter Anwendung ist eine Fähigkeit zu verstehen, die „unter Nutzung und Anwendung von gelernten Methoden eine Problemlösung“ ermöglicht. Analysieren heißt, einen Sachverhalt systematisch zu untersuchen, diesen zu interpretieren und nach einem Modell darzustellen. Die höchste Niveauleistung, die erzielt werden kann, ist Ebene 5. In dieser Handlungsdimension sollen „kreative Problemlösungen und eigenständige Konzepte“ entwickelt werden (BMUKK 2010, 19).

Im Handbuch „Pädagogik – Didaktik- Praxis“ wird die Inhaltsdimension anhand eines Beispiels folgendermaßen beschrieben:

„PDP4 Lernen

Das Kompetenzfeld umfasst das Bild der/ des Lernenden von sich selbst, das Initiieren von Lernprozessen, die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen sowie die Fähigkeit zum Transfer des Wissens.

PDP4.1.1.A Ich kann Theorien der Lernpsychologie beschreiben.

PDP4.1.2.C Ich kann wissenschaftliche Erkenntnisse über Lernprozesse adäquat in meinen Lernprozessen umsetzen.

PDP4.1.3.C Ich kann mein Fachwissen aktualisieren.

PDP4.1.4.C Ich kann neue (Er-)Kenntnisse in meinem Berufsfeld umsetzen.

PDP4.1.5.C Ich kann mein Wissen aus unterschiedlichen Fachbereichen vernetzen.

PDP4.1.6.D Ich kann mein Lernverhalten an lernpsychologischen Theorien reflektieren.

PDP4.1.7.E Ich kann meine (Lern-)Erfahrungen auf neue Situationen transferieren.“ (BMUKK 2010, 22)

Die Inhaltsdimension beinhaltet verschiedene „Teildimensionen des Lerngegenstandes/ des Fachbereichs, die während der Schulbildung aufgebaut werden“. Inhaltlich soll darauf geschaut werden, „worauf sich die Kompetenz richtet“, bezogen auf unterschiedliche Bereiche eines Faches oder eines Themas. Spezielle Ausprägungen auf der Inhaltsdimensionsachse enthalten Kernthemen einer Ausbildung, als auch Teilziele des Bildungszieles. Deskriptoren spezifizieren die Bildungs- und Lehraufgaben der Lehrpläne und können Leistungen der Schüler/innen „in unterschiedlichen Inhaltsbereichen bezogen auf die Performanz“ erfassen. Die Beschreibung der Deskriptoren wird in „Ich-Form“ entwickelt und soll Auskunft darüber geben, „welche Handlungen eine Schülerin oder ein Schüler in einem Inhaltsbereich ausführen kann“ (Kreisler et al. 2012, 94). Der Vorteil der Ausformulierung von Deskriptoren ist, dass die Transparenz der Lehr- und Lerninhalte für Schüler/innen und auch Eltern gegeben ist (BMUKK 2010, 19f.).

2.3.2 Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP)

Der BAKIP- Lehrplan erklärt unter den allgemeinen Bildungszielen, dass Absolventen/innen über „soziale und personale Kompetenzen, allgemeine Kompetenzen sowie spezielle Kompetenzen für die beruflichen Erfordernisse“ verfügen müssen (Lehrplanentwurf 2014, 1). Die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen

wird als „Querschnittsaufgabe angesehen“, welche „in Fächern, in denen solche Kompetenzen primärer Lerninhalt sind, stattfinden“ (Kreisler et al. 2012, 95). Demnach ist es in dem Fach Kinderpraxis möglich, sozialen und personalen Kompetenzerwerb zu forcieren, da Schüler/innen nach Abschluss einer Bildungsanstalt über folgendes Können verfügen sollen: „sozial verantwortungsbewusst, respektvoll und wertschätzend“ handeln, „sensibel mit kultur- und geschlechtsspezifischen Aspekten von Erziehung und Bildung“ umgehen können, ein vielfältiges Methodenrepertoire situationsadäquat zum Einsatz bringen sowie „umfassendes und vernetztes (pädagogisches) Wissen in Verbindung mit den praktischen Erfahrungen in ihrem beruflichen Handlungsfeld und ihrer persönlichen Lebenssituation“ anwenden können (vgl. Lehrplanentwurf 2014, 1f.). Hierzu warnt Klieme (2007, 78), dass das Wissen vielfach gleichgesetzt wird mit den „Fakten, die in den Lehrplänen niedergeschrieben sind“. Dennoch ist es oftmals in der Praxis so, dass dieses aufgenommene Wissen, außerhalb vom schulischen Kontext, nicht angewendet werden kann. Diesbezüglich ist der Autor der Ansicht, dass Standards nur insofern zur Umsetzungen gelangen können, wenn Bezug genommen wird „auf Theorien über den Zusammenhang von Wissen und Können“ gelenkt und Wissen nicht auf Kenntnisse reduziert wird (Klieme 2007, 78).

Wie bereits eingangs beschrieben wurde, ist das Ziel der Ausbildung, angehenden Kindergartenpädagogen/innen Berufswissen und Berufskönnen zu vermitteln, um pädagogisch professionelles Handeln zu ermöglichen. Von Lehrenden wird kompetenzorientiertes Unterrichten in den fünf Jahrgängen gefordert, und zwar in der Form, dass die Unterrichtsinhalte „in zunehmendem Detaillierungsgrad und aufsteigendem Komplexitätsniveau“ zentrale Inhalte des jeweiligen Faches behandeln (Lehrplanentwurf 2014, 2). Demnach soll eine Kompetenzaneignung systematisch und mit steigendem Anforderungsgrad passieren. Kompetenzen stellen somit die Resultate der Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten und Vertiefung der Stoffgebiete dar.

Das in dieser Arbeit leitende Forschungsinteresse beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern ein Wissen bei angehenden Kindergartenpädagogen/innen über die Rechte des Kindes im Allgemeinen bzw. die Einhaltung der UN-Kinderrechtskonvention im Besonderen vorhanden ist und inwiefern die Lehrplanziele der Ausbildung, die implizit auf die Rechte des Kindes Bezug nehmen tatsächlich erreicht werden können? Zur Beantwortung dieser Frage soll in diesem Kapitel geklärt werden, welche

berufsrelevanten Kompetenzen an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, im Hinblick auf die Kinderrechtsthematik, erworben werden.

2.3.3 Kompetenzbasierte Curricula für das Fach Kindergartenpraxis

Mit 2015/16 tritt ein neuer Lehrplanentwurf für Bildungsanstalten in Kraft, welcher die Kompetenzentwicklung der letzten Jahre berücksichtigt und modulare Semestrierungen beinhaltet. Dieser Lehrplan ist bisher noch nicht der Öffentlichkeit zugänglich gemacht worden. Der Stundentafel des Entwurfes ist zu entnehmen, dass in den Sektor der Pflichtgegenstände (A.1) all jene Unterrichtsgegenstände fallen, die im Lehrplan verbindlich sind. Diese Pflichtgegenstände wurden in vier Cluster gegliedert. Thematisch und schwerpunktmäßig ähnliche Unterrichtsgegenstände sind in die Bereiche „Sprachen und Kommunikation“, „Allgemeinbildung“, „Elementarpädagogik- Theorie und Praxis“, sowie „Ausdruck, Gestaltung und Bewegung“ gegliedert (Lehrplanentwurf 2014, 6). In die Rubrik „Elementarpädagogik- Theorie und Praxis“ (Cluster III) werden die Fächer Pädagogik, Didaktik, Kindergartenpraxis als auch das Seminar „Organisation, Management und Recht“ zugeordnet. Grundlage jedes Fachbereiches sind didaktische Grundsätze, die das Fach leiten sollen. Unter dem Cluster 3.4 ist Kindergartenpraxis einzuordnen.

Die Klieme-Expertise schlägt grundsätzlich sieben Merkmale vor, die gute Bildungsstandards aufweisen sollen (Klieme 2007, 23f.):

1. Fachlichkeit: Bildungsstandards beziehen sich auf bestimmte Bereiche eines Faches.
2. Fokussierung: Bildungsstandards richten sich auf Kernbereiche und nicht auf ein gesamtes Fach.
3. Kumulativität: Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kompetenzen, die aufgebaut wurden um vernetztes Lernen zu erzielen.
4. Verbindlichkeit für alle: Bildungsstandards beziehen sich auf Mindestvoraussetzungen, die von Lernenden zu erwarten sind und gelten für alle Schüler.
5. Differenzierung: Bildungsstandards unterteilen sich in unterschiedlichen Kompetenzstufen.

6. Verständlichkeit: Bildungsstandards sollen nachvollziehbar verfasst werden.

7. Realisierbarkeit: Bildungsstandards müssen realisierbar sein.

Werden diese Merkmale auf die Bildungsstandards für das Fach Kindergartenpraxis angewendet, so stellt sich die Situation wie folgt dar: Punkte wie Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit und Differenzierung sind auf jeden Fall im Unterricht zu vermitteln. Zur Differenzierung ist zu sagen, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein Lehrplanentwurf konzipiert wurde, der zwar Kompetenzstufen beinhaltet aber erst 2015/2016 veröffentlicht wird. Dies gilt ebenso für den Punkt der Realisierbarkeit, denn gegenwärtig wurde noch keine österreichweite Testung durchgeführt, daher lassen sich hier noch keine Rückschlüsse ziehen. Die theoretische Auseinandersetzung mit Bildungsstandards und Kompetenzen zeigt, dass inhaltlich gesehen, noch eine Verbesserung der Umsetzung dieser Kompetenzen im Schulsektor geschehen muss.

2.3.4 BAKIP Lehrplan 5. Klasse- Kompetenzmodul 9 und 10

Im BAKIP-Lehrplan finden wir für jedes Fach Kompetenzmodule. Das Fach Kindergartenpraxis unterteilt sich insgesamt in 10 Kompetenzmodule, welche hier kurz angeführt werden. Diese bereits bestehenden Kompetenzformulierungen im Lehrplan werden als Orientierungsgrundlage herangezogen, um im empirischen Teil überprüfen zu können, welches Handlungswissen Schüler/innen in der 5. Klasse BAKIP vorweisen müssen und auch können.

Modul 1 und 2: Einführung in die Praxis elementarer Bildung

Modul 3: Bildungs- und Spielprozesse

Modul 4: Grundlagen didaktischen Handelns

Modul 5: Analyse der Bedingungs- und Entscheidungsfelder – Bildungsprozesse gestalten

Modul 6: Erweiterung der Handlungskompetenz; Formen der Kommunikation und Kooperation im pädagogischen Feld

Modul 7: Tagesgestaltung und Gruppenführung

Modul 8: Bildungspartnerschaft; Eingehen auf gesellschaftliche Anforderungen und kindliche Lebenswelten

Modul 9: Bildungsprozesse zur Förderung individueller Entwicklungen; Bildungspartnerschaft

Modul 10: Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsentwicklung und –sicherung (vgl. Lehrplan 2014, 78-83)

Schüler/innen sollen demnach in jedem Modul domänenspezifisch Kompetenzen erwerben, die für die professionelle-pädagogische Arbeit mit Kindern erforderlich sind. Nach Beendigung jedes Kompetenzmoduls, soll auf das nächst höhere aufgebaut werden.

Das Modul 10 stellt das letzte zu erwerbende Modul in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen dar. Der Lehrplanentwurf (2014, 82) liefert für das 5. BAKIP-Jahr insgesamt neun Handlungsanforderungen und neun Inhaltsanforderungen, die zu erlernen sind. Kompetenzmodelle stellen dar, „welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten die Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss der Ausbildung nachhaltig erlangt haben sollen“ (BMUKK 2010, 14). Im Folgenden wird das „Kompetenzmodul 9 und 10“ näher erklärt, welches für das 5. Jahr der BAKIP-Ausbildung wichtig ist. Zur besseren Darstellung werden die Module graphisch angeführt. Aus den Abbildungen 2 und 3 kann entnommen werden, dass es für jedes zu absolvierenden Kompetenzmodul jeweils spezifische:

- a) Bildungs- und Lehraufgaben (=Handlungsdimension)
- b) Lehrstoffgebiete (=Inhaltsdimension) und
- c) Formulierungen darüber, was „Schüler können sollen...“ (Deskriptoren) gibt.

5.Klasse		
9.Semester Kompetenzmodul 9 „Bildungsprozesse zur Förderung individueller Entwicklungen; Bildungspartnerschaft“		
Bildungs- und Lehraufgabe:		Lehrstoff:
	Die Schülerinnen und Schüler können	
im Bereich „ Kooperation, Sozial - und Projektmanagement “	- Transitionskompetenzen für den Übertritt in die Schule fördern.	Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Schule
im Bereich „ Diversity “	- die Vielfalt differenzierter Lebenswelten in das Bildungsgeschehen einbeziehen, - den Entwicklungsstand von Kindern systematisch erfassen, - individuelle Maßnahmen zur	Kindliche Lebenswelten, Einschätzen des Entwicklungsstands, Einzelförderung

	Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Verhaltensdispositionen auf Basis einer Beobachtungsanalyse planen, umsetzen und reflektieren.	
im Bereich „ Kommunikation und Sprache “	- Bildungsprozesse und die Entwicklung von Kompetenzen argumentieren.	Förderung von Kompetenzen
im Bereich „ Lernen “	- Strategien zur konstruktiven Konfliktbewältigung mit Kindern erarbeiten, - Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Eltern reflektieren.	Partizipation zB Kinderparlament, Situationsorientierung
im Bereich „ Intervention “	- Entwicklungs- und Bildungsprozesse nach inklusiven Gesichtspunkten gestalten, - Formen der Bildungspartnerschaft umsetzen.	Förderkonzepte einschließlich Begabungs- und Begabtenförderung, Bildungspartnerschaft
Zwei Praxiswochen in elementarpädagogischen Einrichtungen im 9. oder 10. Semester; bei „zusätzlicher Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an Horten (Zusatzausbildung Hortpädagogik)“ davon eine Woche in einschlägigen Einrichtungen		

Abbildung 2: Kompetenzmodul 9 (Schulinterne Fassung in Anlehnung an den Lehrplan)

5.Klasse		
10.Semester Kompetenzmodul 10 „Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsentwicklung und -sicherung“		
Bildungs- und Lehraufgabe:		Lehrstoff:
	Die Schülerinnen und Schüler können	
im Bereich „ Kooperation, Sozial - und Projektmanagement “	- die Gruppenleitung im Team gestalten, - lösungsorientierte Ansätze reflektieren und anwenden.	Leitung der Kindergartengruppe
im Bereich „ Orientierung an Werten und Normen “	- Einstellung und Haltung im erzieherischen Prozess analysieren.	Werte, Normen, Einstellungen und Haltungen
im Bereich „ Selbstmanagement und berufliche Sozialisation “	- das pädagogische Handeln theoriegeleitet reflektieren.	Pädagogische Orientierung
im Bereich „ Organisation von Bildungsprozessen “	- qualitätssichernde Maßnahmen reflektieren, - Öffentlichkeitsarbeit mitgestalten	Pädagogische Qualität, Öffentlichkeitsarbeit
Zwei Praxiswochen in elementarpädagogischen Einrichtungen im 9. oder 10.		

**Semester; bei „zusätzlicher
Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an Horten (Zusatzausbildung
Hortpädagogik)“ davon eine
Woche in einschlägigen Einrichtungen.**

Abbildung 3: Kompetenzmodul 10 (Schulinterne Fassung in Anlehnung an den Lehrplan)

Die Hauptthemen des Lehrstoffes der 5. Klasse sind vor allem Bildungsförderung und Bildungspartnerschaft, sowie Öffentlichkeitsarbeit und Transparenz der Bildungsarbeit. Es werden nun einige Kompetenzen erläutert, die sich für die Kinderrechtsthematik als wichtig erweisen, da im empirischen Teil der Arbeit geprüft wird, inwiefern angehende Kindergartenpädagogen/innen über ein Wissen über kinderrechtsrelevante Themen verfügen und dieses anwenden können.

Beispielsweise sollen die Schüler/innen im 9. Kompetenzmodul, im Bereich „Diversity“ (Inhaltsdimension), „die Vielfalt differenzierter Lebenswelten [der Kinder; Anm. d. Verf.] in das Bildungsgeschehen“ miteinbeziehen können, sowie für Kinder mit differenten Entwicklungs- und Verhaltensdispositionen individuelle Förderungsmaßnahmen „planen, umsetzen und reflektieren“ können. Das Forum Menschenrechte (2011, 13) weist darauf hin, dass Auszubildende in ihrer Schulausbildung ihre eigenen „kulturellen, religiösen, sozialen und geschlechtsspezifischen Stereotypen und Vorurteile reflektieren“ sowie sich Fähigkeiten aneignen „wie sie proaktiv mit Inklusion und gesellschaftlicher Vielfalt umgehen“. An diese Forderung anlehnend schreibt der Lehrplan im zehnten Kompetenzmodul vor, dass Schüler/innen ihre „Einstellung und Haltung im erzieherischen Prozess“ reflektieren können müssen. Im Bereich „Interventionen“ ist ein Ziel des Kompetenzerwerbs, dass „Entwicklungs- und Bildungsprozesse nach inklusiven Gesichtspunkten“ gestaltet werden, darunter fällt das Erstellen von „Förderkonzepten, einschließlich Begabungs- und Begabtenförderung“. In einem weiteren Kompetenzbereich sollen Schüler/innen „Strategien zur konstruktiven Konfliktbewältigung mit Kindern erarbeiten“ können, als auch „Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Eltern“, sowie das „eigene pädagogische Handeln“ reflektieren können (vgl. Abbildung 3). Diese konkreten Anforderungen machen deutlich, welche immens hohe Bedeutung der praktischen Arbeit im Kindergarten Sektor zukommt, denn „Akteure der frühkindlichen Bildung müssen ebenso Förderer der Menschenrechte sein“ (Forum Menschenrechte 2011, 17).

In der dritten Spalte der Abbildung 2 und 3 findet sich der Lehrstoff dieses jeweiligen Kompetenzmoduls. Um das eigene pädagogische Handeln reflektieren zu können, benötigt es inhaltlich zuvor eine Auseinandersetzung mit „pädagogischen Konzeptionen“, respektive dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“. Bildungsprozesse müssen vom Kinde aus gedacht werden und Pädagogen/innen haben die Aufgabe der Moderation und Begleitung dieser Prozesse. Bedeutend ist im Praxisfeld, auf die Stärkenwahrnehmung der Kinder hinzuarbeiten sowie sich der Existenz der persönlichen Vorurteile bewusst zu werden (Forum Menschenrechte 2011, 44). Durch die Umsetzung der Kindrechte soll „das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen rechtlich und ethisch“ legitimiert werden, so Beate Rudolf in dem Artikel „Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen“ (2014, 21). Diese Forderung besagt, dass Kinderrechte als Maßstab für eine Ausgestaltung der Arbeit mit Kindern gesehen werden muss.

Das BMUKK (2010,11) betont die Wichtigkeit der Bildungsstandards und deren Umsetzung, jedoch auch jenen Punkt, dass die Methodenfreiheit des Lehrers/der Lehrerin durch die Implementierung der Standards nicht eingeschränkt werden soll. Der Erwerb von Fachwissen „über Mensch und Umwelt vollzieht sich nie getrennt von der Vermittlung von Werten“ (Forum Menschenrechte 2011, 73). Im Kindergarten werden erste außerfamiliäre Erfahrungen mit der Gemeinschaft gemacht und das Kind wird versuchen „zu ergründen, wer in dieser Gemeinschaft der Bestimmer ist, welche Regeln hier gelten, welche Abläufe hier üblich sind, welche Verhaltensweisen diese ihm abverlangen oder was es darf und was es nicht darf“ (Hansen 2008, o.S.). Genau hier muss die Kinderrechtsthematik ansetzen, denn Lehrkräfte und Pädagogen/innen übernehmen Vorbildfunktion und haben Wirkungsmacht, welche wiederum Auswirkung auf die Haltung gegenüber dem jungen Kind hat. Die pädagogischen Fachkräfte sind die „Bestimmer“ und im Kindergartenalltag haben diese „eine uneingeschränkte Entscheidungs- und Gestaltungsmacht. Sie entscheiden über die Abläufe und Verfahren, sie legen fest, was Kinder dürfen und was sie nicht dürfen, und sie bewerten die Verhaltensweisen der Kinder“ (Hansen 2008, o.S.).

Zusammenfassung des Kapitels

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kompetenzausrichtung im österreichischen Lehrplan grundgelegt ist und konkrete Kompetenzformulierungen sich in

den Bildungsstandards wiederfinden. Der Begriff Bildungsstandards ist im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff anzutreffen und Kompetenzen formulieren die Lernerwartungen an die Schüler/innen. In der Schule werden Lernziele vorab festgelegt, die zu erreichen sind, um in ein nächst höheres Kompetenzniveau aufsteigen zu können. Schulische Aktivitäten sollen diesen Zielen angepasst werden. Ziel der BAKIP-Ausbildung besteht darin, wichtige Kompetenzen zu erwerben, welche aufeinander aufbauend erlernt werden sollen. Im Hinblick auf angehende Kindergartenpädagogen/innen unterstützen Bildungsstandards die Qualitätsentwicklung einer professionellen Ausbildung. Die Aneignung von Kompetenzen wird über den Aufbau eines Wissensnetzes umgesetzt, der in Bezug zur Kinderpraxis stattfinden muss. Kompetenzen beschreiben Berufswissen und Berufskönnen, die auf pädagogisches Handeln bezogen sind und in Form von Kompetenzmodulen ausformuliert sind. Bildungsstandards legen jene Fähigkeiten und Fertigkeiten fest, die für die praktische Arbeit im pädagogischen Feld Kindergarten erforderlich sind. Sie formulieren konkret Ziele für fachliches- pädagogisches Handeln. Zudem ermöglichen sie deren systematische Überprüfung.

In Kapitel 2.4 wird ein Blickwechsel des Lern – und Wissensbegriffes vorgenommen, abgewendet von den an Resultaten orientierten Sichtweisen des gegenwärtigen Kompetenzdiskurses. Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, hat der Kompetenzbegriff im schulischen Lern- und Ausbildungssektor an immenser Bedeutung gewonnen. Die formulierten Kompetenzmodelle sind zumeist wissenslastig ausgerichtet und tangieren das Thema der leiblichen Verfasstheit der Individuen mit ihrem Umfeld bis dato keineswegs. Durch einen andersartigen Blick auf das Lernen kommt eine leibliche Dimension des Lernens hinzu, welche im schulischen Lernkontext kaum Beachtung findet. Die Frage, die nun auftaucht ist: Ob der pädagogische Wissens- und Lernbegriff durch Standardisierungsmodelle und Kompetenzaneignung verfehlt worden ist? Diesen und ähnlichen Fragen gehen Kompetenzkritiker nach, die im nächsten Kapitel Beachtung finden.

Für die empirische Untersuchung über die Einstellungen zu Kinderrechten bei angehenden Kindergartenpädagogen/innen und dem Wissen, das sie darüber haben, ist eine begriffliche Annäherung an eine leibliche Dimension des Lernens wichtig, um aufzeigen zu können, ob sich im Handeln der zukünftigen Elementarpädagogen/innen

auch jene kinderrechtsberücksichtigenden Haltungen in der Berufspraxis zeigen, die sie im schulischen und berufspraktischen Kontext erlernt haben.

2.4 Gegenkonzepte des aktuellen Kompetenzdiskurses

In einer etymologischen Bedeutungsvariante kann Lernen als „Erwerb von Wissen“ verstanden werden und steht in enger Verbindung zu dem Begriff des Lehrens (Göhlich/Zirfas 2007, 17). Der Aspekt, dass sich „explizites und implizites Wissen sowie die eigene Identität“ durch soziale Interaktionen und die Teilhabe an kulturellen Aktivitäten bildet, „aus denen Lernende wiederum zeit- und kulturspezifische Bedeutungen und persönlichen Sinn generieren“, wird im schulischen Kontext kaum berücksichtigt (Frauendorfer 2012, 22). Anthropologisch orientierte Pädagogen reduzieren „die Lernenden nicht auf messbare und berechenbare Maschinen“, so wie man es der Standardreform unterstellen könnte, sondern beschäftigen sich mit der Art und Weise des Lernens (vgl. Meyer- Drawe 2008, 32). Im Mittelpunkt der folgenden Ausführung soll deshalb die Frage nach dem „Wie“ des Lernens stehen, in der auch anders geartete Aspekte, wie Erfahrungsvollzüge, Beachtung finden können und nicht nur „auf die mit dem Ziel des Lernens verbundenen Kompetenzen“ (Göhlich/Zirfas 2007, 44).

Es gibt Kritiker (u.a. Gruschka/ Meyer-Drawe/ Mitgutsch/ Rumpf/ Schritteser u.ä.), die eine bloß auf Kompetenzaneignung reduziertes Verständnis von Lernen als risikoreich für den Wissens- und Lernbegriff sehen. Das Phänomen des Lernens zählt bis dato zu einem unaufgeklärten Phänomen, trotz der immensen Theoriebreite die es darüber gibt. Lange wurde die Lernforschung weitgehend anderen Disziplinen überlassen, respektive der Psychologie und der Kognitionswissenschaft, neuerdings auch den Neurowissenschaften (Schritteser 2008, 26). Die Kritik der Gegenkonzepte (Kapitel 2.4) richtet sich unter anderem darauf, dass mit der Veränderung auf Outputorientierung im Schulsektor eine Entwicklung angekündigt wird, die in anderen Gebieten wie etwa der Wirtschaft bereits stattgefunden hat, nämlich der „Versuch, das Lernen für sich zu erfassen“ und „ihre Ergebnisse als empirisch gesichertes Wissen“ zu präsentieren, „das nur noch darauf wartet, in der Erziehung angewendet zu werden“ (Prange 2008, 86). Kompetenzen werden demnach „als gestaltbare Anpassungsreserven gesehen“ und es geht in vorrangiger Hinsicht um „Anpassung des Individuums“ (Bormann/ Gregersen 2007, 51).

Herkunftsspezifische Merkmale, individuelle Ausgangslagen, sowie geistige als auch körperliche Verflochtenheit der Kinder mit dem kulturellen Kontext werden dabei außer Acht gelassen. Der Trend geht in die Richtung „Beschleunigung und Effizienz (...) alles und alle lernen – von Systemen über Regionen bis hin zu Maschinen“ (Schrittesser 2012, 46). Chancengleichheit konnte bislang durch das Bildungssystem nicht erreicht werden und aufgrund der ungleichen Verteilung von Ressourcen sowie der Vermessung von Unterrichtsergebnissen, wird sich die Ungleichheit weiter fortsetzen (Bormann/Gergersen 2007, 52).

Auch Gruschka (2011, 10f.) kritisiert die gegenwärtige Entwicklung der Bildungspolitik, denn seiner Meinung nach ginge es hierbei nur mehr um Wettbewerb, um bei Studien und Messungen an erster Stelle zu sein, und nicht mehr um den Bildungsbegriff. Effizienzsteigerung soll das Ziel sein, nicht individuelle Förderung der unterschiedlichen Fähigkeiten der Individuen. Die gegenwärtig ausufernde Standardisierung „zum Erreichen minimaler oder durchschnittlicher Kompetenzstufen“, ist von der klassischen Bildungsidee, in der „die Kräfte eines einzigartigen, nicht vertretbaren individuellen Menschen“ gefördert werden sollen, zu unterscheiden. Das Ziel des klassischen Bildungsbegriffes war, „die freie Entfaltung von Unterschiedlichkeit an sozial geteilten oder speziellen Inhalten“ (Gruschka 2008, 16). Demnach geht es der aktuellen Bildungsdebatte mehr um eine einheitliche Ausrichtung von Bildung und nicht um ein Anschließen an Vor-Wissen und Vorerfahrungen der Individuen. Der aktuellen Sichtweise nach müssen Schüler/innen in der Schule das wiedergeben können, was sie gelernt haben. Lernen wird als Kompetenzerwerb betrachtet und nicht als ein Anknüpfen an jeweils unterschiedlichem Vor-Wissen. Die Folge für den Lernenden/die Lernende ist ein „training on the test“, da Aufgaben erfolgreich absolviert werden müssen, um demonstrieren zu können, dass bestimmte Kompetenzen erlernt wurden (Gruschka 2011, 59). Es ist keinesfalls verwunderlich, dass bei so viel Zwang und nebulösen Formulierungen in Kompetenzsettings keine Begeisterung bei Schüler/innen und Lehrer/innen mehr aufkommt (Gruschka 2011, 12). Wer erkennen will, welcher Inhalt mit dieser umfangreichen „didaktischen Verpackung des gleichwohl curricular fortbestehenden Programms“ transportiert wird, muss sich eingestehen, dass dieser dabei verblasst. Die Methode der Bearbeitung werde gelehrt, nicht aber das „Verstehen selbst“. Gruschka folgert, es dürfe nicht darum gehen die Methode zu vermitteln, um den Unterricht reibungslos durchzuführen, sondern Unterricht sollte „um der Erkenntnis von

bestimmten Inhalten willen“ geschehen, folgert Gruschka (2011, 68f.). Seiner Ansicht nach kann effektives Lernen dann geschehen, wenn es mit Verstehen verbunden ist. Auch Prange (2005, 83) betont in dem Werk „Die Zeitstruktur der Erziehung“, dass sich Lernen nicht offenbart, wie ein Gegenstand „den man für sich erkennen und nach seiner Beschaffenheit beschreiben könnte“. Lernen, so argumentiert Prange (2008, 85) weiter, „lässt sich nicht sehen wie ein Baum oder sonst ein Gegenstand (...) man kann nicht darauf hinzeigen und sagen: das ist Lernen.“ Diese Tatsache wendet sich auch nicht, wenn versucht wird, sich mit Hilfe der Kompetenzen Wissen anzueignen, dessen Aneignung dann als Lernergebnis wiederum überprüft wird.

In der Handreichung des Forum Menschenrechte (2011, 45) wird postuliert, dass Pädagogen/innen „zu einem professionell-pädagogischen Handeln sensibilisiert werden“ müssen, „was die Reflexion eigenen Handelns in Gruppen einschließt“. Zu der Wissensvermittlung über die KRK und der theoretischen Grundlage über Werthaltungen „sollen auch Diskussionsphasen und praktische Erfahrungen (Rollenspiele, geeignete Vor-Ort-Termine usw.) ermöglicht werden“. Gerade Lernumgebungen, die „zum Beispiel diskriminierenden Äußerungen und Handlungen aus der Praxis“ kritisch thematisieren und sichtbar machen, sind zu forcieren (Forum Menschenrechte 2011, 45). Demnach benötigen angehende Kindergartenpädagogen/innen die Möglichkeit ihre Lernerfahrungen in reflexiver Weise zu überdenken und zu analysieren.

Im nächsten Teil der Arbeit wird eine Annäherung an eine phänomenologische Sichtweise vorgenommen, da Schüler/innen in der sozialen Praxis im Kindergarten mit diversen heterogenen Anforderungen konfrontiert werden und dabei selbst in ihren Interaktionsweisen mit der körperlichen Verfasstheit sowie ihrem Vorwissen involviert sind, wie beispielsweise in Handlungssequenzen mit dem Kindergartenkind. Schritteser (2012, 25) führt in der Fallstudie „Innovative Learning Environments“ an, dass ganz allgemein „als grundlegend auslösendes Moment für Lernprozesse“ die menschliche Verwobenheit des Individuums mit der Welt festzumachen ist (Konzept der Leiblichkeit). Den Weg in den pädagogischen Diskurs fand das Konzept der Leiblichkeit durch Käte Meyer-Drawe. Anzumerken ist, dass Meyer-Drawe ihren Ansatz an Denkern wie Husserl, Heidegger, Lacan, Sartre, oder Merleau-Ponty orientiert, die sich dem Phänomen der Leiblichkeit widmeten. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird jedoch ausschließlich Rekurs auf Käte Meyer-Drawe genommen, da vor allem ihre Ansätze „seit den 1980er

Jahren“ versucht haben, den Lernbegriff „pädagogisch-phänomenologisch zu bestimmen“ (Göhlich/Zirfas 2007, 44).

2.4.1 Der phänomenologische Blick auf Lernen und Wissen

Im Speziellen haben phänomenologische Gesichtspunkte im Kontext der Lernforschung auf die zentrale Bedeutung von Erfahrung aufmerksam gemacht. Käte Meyer-Drawe versucht in ihrer Studie „Diskurse des Lernens“ die weite Bandbreite der Erklärungen, die es über den Lern- und Wissensbegriff gibt, pädagogisch- phänomenologisch zu charakterisieren (Meyer-Drawe 2008, 32). Lernen, rekurrierend auf Meyer-Drawe (2008, 206) „gehört zu den elementaren Erfahrungen des Menschen“. Das Eigentümliche einer phänomenologischen Betrachtung ist, dass „die subjektiven Erfahrungen“ und „das Am-Anderen-Lernen“ das zentrale Moment dieses Blickwinkels sind (Göhlich/Zirfas 2007, 7). Die Denktradition der Phänomenologie geht davon aus, dass der Zugang zu sich selbst, zu anderen und zur Welt erst durch den Leib möglich ist. Die leibliche Struktur ist immer schon auf Andere bezogen, das heißt implizit intersubjektiv. Menschen sind den Dingen nicht nur geistig zugewandt, sondern auch körperlich. Der Leib dient den Menschen sozusagen als soziale und kommunikative Verankerung des Körpers in einer intersubjektiven Welt. Wissensaneignung findet durch den Leib, oder anders gesagt, durch Wahrnehmung statt (Meyer- Drawe 2000, 59). Schultheis (2008, 252) betont, dass jedes Lernen seine Grundlage „in der Leiblichkeit hat“ und hierzu „gehören unsere Empfindungen, Gefühle, Triebe“. Prange (2005, 90) hebt in seinem Buch „Die Zeitstruktur der Erziehung“, leiblich gebundene Erfahrungen hervor, die Menschen machen, und die für das Lernen Ausgangsgrundlage darstellen.

„Sterben, essen und lernen sind leibgebunden; wir sind da in erster Linie nicht handelnd, sondern wir erleben, erleiden und empfangen etwas; wir sind, wenn wir lernen, primär rezeptiv, nicht aktiv oder sekundär aktiv, indem wir das Essen auswählen oder verweigern, es gut oder übellaunig aufnehmen.“ (Prange 2005, 90)

Die phänomenologische Perspektive auf das Lernen verdeutlicht, dass Lernen nicht „strikt intentional, vom Individuum selbst bewusst geplant und allzeit gesteuert“, sondern „zugleich, ja primär, ein passiver Vorgang“ ist (Göhlich/ Zirfas 2007, 123). Der Lernende/die Lernende muss diesen Vorgang selbst vollziehen und er/sie hat nur marginal Einfluss auf den Prozess. Die Autoren (2007, 123) folgern weiter, dass Lernen und Wissensaneignung immer „mit und durch den Leib“ geschieht. Nach Meyer-Drawes

Darstellung hebt Schrittmesser (2012, 45f.) hervor, ist Lernen kein linearer Vorgang der Integration von Wissensgliedern, sondern ein Prozess der Auseinandersetzung zwischen Vorwissen und neuen Erfahrungselementen. Meyer-Drawe (2008, 14) spricht in der Studie darüber, dass Lernen „etwas Neues in Erfahrung“ bringen ist und dieses Erfahren wiederum von Brüchen bzw. „Bruchlinien“ gekennzeichnet ist. Kritisch betont die Autorin, dass die geläufige Vorstellung, dass lernen mit der Überprüfung von Wissensinhalten endet, entlarvt werden soll, denn aus phänomenologischer Sicht ist der Vollzug des Lernens vordergründig und nicht ein Resultat. Meyer-Drawe (2008, 188) verweist in ihrer Studie auf Lefrancois, der darlegte, dass Lernen nur dann als Lernen gesehen werden kann, wenn Verhaltensänderungen durch Erfahrungen vollzogen werden. Erfahrung darf jedoch nicht gleichgesetzt werden mit Denken oder Erleben, denn Erfahrung soll nur dort als solche bezeichnet werden, „wo etwas Neues, Unvorhergesehenes, ja Überraschendes zum Bewußtsein gelangt“ (Tengelyi 2002, 788f. zit. n. Meyer-Drawe 2008, 188). Lediglich in der Rückbindung der Erfahrung auf die eigene Person, wo zugleich eine Veränderung des „Erfahrenkönnens“ stattfindet, ist der Kern der Erfahrung beheimatet (Meyer-Drawe 2008, 189).

Dies impliziert, dass Schüler/innen nur dann Erfahrungen machen können, wenn sie Dinge/Sachen leiblich erfassen und über diese belehrt werden. Lernen wird demnach als „eine Art Schöpfung, welche ihre eigene Herkunft aufgreift“ gesehen. Die Lernmöglichkeiten enthüllen sich „mit Hilfe der Appelle unseres Milieus“ (Meyer-Drawe 2008, 189-192). An dieser Stelle kommt dem Lernen in der Kindergartenpraxis ein Bedeutungsakt zu, denn angehende Kindergartenpädagogen/innen lernen sowohl Inhalte im Unterrichtsgeschehen als auch in den Situationen im Kindergartenalltag und bei Praxisanleitung durch die Praxislehrkraft.

Käte Meyer- Drawe verdeutlicht, dass Wissen zwar tradiert werden kann, jedoch das Begehren darauf nicht. Folglich muss, um etwas zu lernen, auch eine Begierde an eine Sache vorhanden sein. Neugierde und Hingabe an einen Gegenstand sollten das Ziel von Lernenden sein. Und genau an dieser Stelle ist das Anknüpfen an den eigenen Erfahrungshorizont bedeutsam, denn jede neu gemachte Erfahrung überrahmt die alte (Meyer-Drawe 2010, 10). Lernen ist aus der Sicht der Autorin Erfahrung mit der Welt, genauer noch, „eine eigentümliche Verwicklung in eine Welt, auf die wir antworten, indem wir ihre Artikulationen aufnehmen“ (Meyer-Drawe 2010, 199). Schüler/innen müssen demnach in Lernprozesse eintreten und ihre persönlichen Erfahrungen in der

Berufspraxis mit jenen aus lebensweltlichen Vorerfahrungen verknüpfen. Das Zutun der Fachkraft in der Berufspraxis als auch der Praxisanleiterin ist es, die Leidenschaft nach Wissen zu wecken. Dieses Ergriffen sein für eine Sache setzt voraus, „dass etwas am Selbst-, Welt- und Fremdverständnis rüttelt und dass Gewohnheiten des Denkens und Wahrnehmens aus den Fugen geraten“ (Meyer-Drawe 2008, 12).

Im Folgenden soll die Beziehung zwischen den Begriffen „Vor-Wissen“ und „Lernen“ näher beleuchtet werden.

2.4.2 Vor-Wissen

Die Rede von Kompetenzerwerb und dem damit einhergehenden Wissens- und Lernbegriff ist zurzeit höchst präsent. Dabei ist eine begriffliche Klärung der damit zusammenhängenden Frage des Rekurses auf die Grundlagen des Vor-Wissens und des Lernens notwendig.

Aus phänomenologischer Betrachtungsweise heraus gesehen, beginnt Lernen „bei dem, was Menschen `immer schon` in ihren Bewusstseinsakten bezüglich der Lernprozesse und Strukturgesetzmäßigkeiten des Lernens zu wissen vermeinen“ (Göhlich/Zirfas 2007, 42). Die Vorurteile und das Vorwissen eines Tatbestandes sollen dazu verhelfen, „zu den `eigentlichen` Sachen `durchzustoßen`“ (Göhlich/ Zirfas 2007, 42). Der Grundgedanke des Vorwissens beruht darauf, dass, um zu lernen, das Vorwissen des Individuums „zu einem Dazu- oder Umlernen gezwungen“ wird, da dieses Wissen „bei einer genaueren Betrachtung der Sache selbst frag- und veränderungswürdig geworden ist“ (Göhlich/Zirfas 2007, 42f.). Dies beinhaltet, dass Menschen, wenn sie lernen nicht bei null anfangen, sondern dass Lernen Wissen voraussetzt. Vorwissen ist also insofern notwendig, als dass überhaupt ein Suchen in Gang gesetzt werden kann. Göhlich/Zirfas (2007, 125) heben in ihrem Buch „Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff“ hervor, dass neues Wissen immer dann erworben werden kann, wenn „die Erfahrung des Anderen den Menschen zu einer anderen Erfahrungsform bewegt“. Erfahrungen zu machen ist sozusagen ein wichtiges Bindeglied für das Aneignen neuer Wissensinhalte und die Voraussetzung für Lernen (vgl. Meyer-Drawe 2008/ 2010). Käte Meyer-Drawe erläutert in ihrem Artikel „Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze“, dass vertrautes Wissen (Vorwissen) und Können ins Wanken geraten muss, um etwas Neues gedeihen zu lassen. Lernen vom Standpunkt der Phänomenologie betrachtet, ist eine Art des „Erwachens“ oder, anders gesagt, „das Aufgehen des Sinns in statu nascendi, das auf

einen Anspruch antwortet“ (Meyer-Drawe 2010, 8). In einem ersten Vorwärtsgang auf dem Lernweg wird aus einem „nichtwissenden Nichtwissenden“ ein „wissender Nichtwissender“ (Meyer-Drawe 2010, 13). Das Vorwissen, argumentiert Schrittester (2012, 35), wird „im Lernprozess wie ein Navigationsinstrument“ gesehen und soll verhelfen, auf neues Wissen aufzubauen. Lehrende wollen den Lernenden meistens das geben, was sie noch nicht wissen, ohne dabei zu berücksichtigen, „dass wir die Lernenden dort abholen sollen, wo sie sind“ (Meyer-Drawe 2010, 10). Die Frage die hier auftaucht ist bedenkenswert, denn „Woher sollen ausgerechnet wir dies wissen, die wir längst woanders sind“ (Meyer-Drawe 2010, 10). Schulisches Lernen setzt an zukünftig orientierten Zielen (Kompetenzen) an und nicht an dem, was sich bei Schüler/innen zeigt und wie es sich zeigt. Aus der Habitusforschung ist bekannt, „dass die Lernenden bereits mit einem spezifischen Lernhabitus in das pädagogische Feld eintreten, andererseits aber auch, dass das jeweilige pädagogische Feld selbst eine spezifische Lernkultur hat“ (Göhlich/Zirfas 2007, 51). Für die Lehrenden wäre bedeutsam, „mit den Augen eines Kindes oder Jugendlichen zu sehen“ und sich dem Befremdlichen auszusetzen. „Die Lernenden können mithin von den Lehrenden lernen, was sie *noch nicht* wissen und können, die Lehrenden von den Lernenden, was sie *nicht mehr* sind“ (Meyer-Drawe 2010, 11). Schratz et al. (2012, 29) betonen in ihrer Studie „Lernen als bildende Erfahrung“, dass Lehren genauso wie Lernen eine Erfahrung ist und „Lehrende kontinuierlich über die Lernenden und sich selbst lernen“.

Die Themenkomplexe „Lernen und Wissen“ schicken im Schulsektor eine Vorstellung voraus, nämlich in der Form, als fände eine Eigentumsübertragung statt, „bei dem eine Seite etwas gibt und die andere es nimmt“ (Prange 2005, 86). Die gängigen Lerntheorien aus dem psychologischen Sektor greifen „das Resultat [eines Lernprozesses; Anm. d. Verf.] als oberste Stufe und die Erfahrung als unterste Stufe des Lernens“ auf (Mitgutsch 2008, 264). Resultate können das Lerngeschehen zwar sichtbar machen, jedoch Lernvorgänge, die dabei entstehen, bleiben meist verborgen. Prange (2005, 82) fasst Lernen zusammen als „die Unbekannte in der pädagogischen Gleichung“. Schrittester (2012, 32) betont, dass der pädagogische Lernbegriff „nicht zweckrational“ zu erfassen ist und Lernen mehr ist, als Wissens Elemente in sich aufzunehmen. Vielmehr muss sich Lernen in einem Austausch auf vorhandenes Vorwissen sowie neuen Einsichten und Erfahrungsmöglichkeiten richten (Schrittester 2012, 45).

Im nächsten Teil der Arbeit wird näher Bezug genommen auf „Lernen als Erfahrung“ und „Lernen durch Erfahrung“. Entgegengesetzt der Nutzausrichtung, die Kompetenzmodelle beinhalten, soll der Weg des Lernens in den Mittelpunkt gerückt werden.

2.4.3 Lernen als Erfahrung

Die eingangs beschriebene Aufwertung des Kompetenzbegriffes ist eine Reaktion auf die Welt „die das Denken in Beschlag nimmt und deshalb auch nicht in ihm aufgeht“ (Meyer-Drawe 2008, 33). Das Individuum wird seit Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts „als neuronale Maschine“ bezeichnet, welche lernt, kommuniziert und wahrnimmt. Vergessen darf hierbei nicht werden, dass das Gehirn ein Teil des Körpers ist „und partizipiert an dessen Schicksal“ (Meyer-Drawe 2008, 61).

Lernen, so Schultheis (2008, 249f.) in ihrem Artikel „Enkulturation und Erziehung“, basiert im institutionellen Kontext als auch im Alltag nie „unter isolierten, variierbaren und kontrollierbaren Laborbedingungen“, sondern jeweils „in konkreten Situationen, deren Variablen nicht unbedingt vorhersehbar und eindeutig festzulegen sind“. Dazu zählt auch die Gegebenheit, dass Schüler/innen im Unterrichtsfach „Kindergartenpraxis“ eine Vielzahl an Lern- bzw. Übungsmöglichkeiten in diversen Kindergartenpraktiken haben, wo Lernerfahrungen gemacht werden. Pädagogen/innen treten zum Beispiel mit dem jungen Kind in Beziehung oder reagieren in Konfliktsituationen auf das Kind. Schratz et al. (2012, 30) beziehen sich in ihrer Studie auf van Manen (1990), der den pädagogischen Takt als wichtiges Kriterium für den Umgang mit dem Kind sieht. Die Sphäre des Kindes muss durch „den Takt“ gewahrt werden und personales Lernen sowie persönliche Entwicklung soll dem Kind ermöglicht werden.

Prange (2008, 243) betont, dass Lernen „jeweils im Zusammenhang bestimmter pädagogischer Handlungen und Arrangements, durch die es zur Erscheinung gebracht wird“ auftaucht. Gerade im Interaktionsgeschehen wird die Komplexität des Lernbegriffes deutlich, da es „neben dem überprüfbar und als Lernergebnis messbaren Gelernt haben eine qualitative Dimension des Lernens“ gibt, welche „vorreflexiv ist und ohne Sprache auskommt, aber auf die Mittel des Leibes angewiesen ist“ (Schultheis 2008, 250). Dies impliziert, dass Dingen, Gegenständen oder Sachverhalten Bedeutung zukommt. Wie zum Beispiel Geräusche, welche nicht einfach wahrgenommen, sondern auch mit etwas Bestimmtem verbunden werden. Grundlegende Voraussetzung für das Lernen in der Kindergartenpraxis bieten kulturspezifische Erfahrungen sowohl aus der

eigenen Kindheit als auch aus den erlebten Praktika im berufspraktischen Kontext. Lernen ist mehr „als psychologisch überprüfbares Fakten- und Methodenwissen“. Lernen ist eine „aktive Auseinandersetzung mit Widerständen und Aporien, die in der Erfahrung mit dem Anderen einhergehen“ (Göhlich/Zirfas 2007, 46). Bezugnehmend auf Aristoteles stellt Meyer-Drawe (2008, 193f) in ihrer Studie heraus, dass Lernen aus phänomenologischer Sicht eine Erfahrung ist. „Erfahrung ist eine (...) besondere menschliche Möglichkeit, die nicht dasselbe wie Denken oder Erleben ist“ (Meyer-Drawe 2008, 188). Um Lernen als Erfahrung zu begreifen, muss die „sinnliche Wahrnehmung“ miteingeschlossen werden. „Im Hinblick auf sinnliche Wahrnehmung bedeutet das: Etwas wird in dem Sinne empfunden, zu dem das Bemerkte herausfordert“ (Meyer-Drawe 2008, 195). Lernen kann aus phänomenologischem Blickwinkel daher immer als „das Lernen von *etwas* durch *jemanden* bzw. durch *etwas*“ verstanden werden (Meyer-Drawe 2008, 187).

Schultheis (2008, 256) stellt fest, dass „die Teilhabe an der Kultur“ vorreflexiv ist und derselbe Autor verweist auf den Philosophen Hermann Schmitz (1964-1980), der in Untersuchungen herausfand, „dass es ein ursprüngliches, vorreflexives leibliches ‚Bewussthaben‘ gibt, das auf einem angeborenen eigenleiblichen Spüren beruht“ (Schultheis 2008, 253). Für ihn ist das leibliche Kommunizieren mit der Umwelt das zentrale einer leibphänomenologischen Perspektive, ohne das elementares Lernen nicht stattfinden könnte. In welchem kulturellen Kontext Menschen aufwachsen spielt also insofern eine Rolle, als dass die darin vorhandenen sozialen Beziehungen „im alltäglichen Zusammensein der Menschen leibhaft erfahrbar“ werden (Schultheis 2008, 255). Meyer-Drawe (2008, 192) erwähnt dazu, ähnlich wie Schultheis, die Verwobenheit des Milieus und der ererbten Anlagen, die auf die Lernenden wirken.

In Bezug auf die Einhaltung der Kinderrechte bedeutet dies, dass seitens der Pädagogen/innen die Form des Umgangs oder die Haltung gegenüber dem Kind kulturell grundgelegt ist und auf eigenen leibhaften Erfahrungen beruht, die sozusagen „eingelebt“ wurden. Dies macht deutlich, dass das Wissen über Kinderrechte vorhanden sein kann, aber Schüler/innen im Verhalten und im Umgang mit dem jungen Kind divergierende Verhaltensweisen „aufgrund ihrer kulturellen Färbung im sozialen Miteinander“ zeigen, die eine Einhaltung der Kinderrechte vermissen lassen (Schultheis 2008, 260).

Meyer-Drawe (2008, 188) greift das Problem der aktuellen Bildungspolitik auf, denn entgegengesetzt der Kompetenzmodellierung und den Bildungsstandards darf Lernen keinesfalls „im überprüfbaren Wissen“ münden, sondern muss als Verhaltensänderung verstanden werden, die durch Erfahrung vollzogen wird. Lernen wird demnach als eine Aktivität verstanden, in der sich Lernende befinden. „Der Prozess selbst entzieht sich lebensweltlich und wissenschaftlich unserer Aufmerksamkeit“ folgert Meyer-Drawe (2008, 192). Der Vollzug des Lernens liegt im Verborgenen, obwohl er von außen beobachtet, aber dennoch nicht exakt bestimmt werden kann. Lernen „beginnt dort, wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht zur Hand ist, mit einer Benommenheit in einem Zwischenreich, auf einer Schwelle, die zwar einen Übergang markiert, aber keine Synthese von vorher und nachher ermöglicht“ (Meyer-Drawe 2008, 213). Im Erfahren selbst werden Individuen einem Wandel unterzogen, welche zum einen die Person ändern, zum anderen auch das zuvor geltende Wissen über eine Sache verändern. Dem Umlernen kommt hier Bedeutung zu, denn Lernen passiert nicht nur aus Erfahrung, sondern vor allem als Erfahrung (Meyer-Drawe 2010, 7).

Horst Rumpf (2008, 23) beschreibt in dem Artikel „Lernen als Vollzug und als Erledigung“, dass es zwei Lerntypen gibt, denen zwei Lehrtypen gegenüberstehen (Rumpf 2008, 23). Während „Lernen als Erledigung“ Reibungswiderstände sofort auszugleichen versucht, indem er/sie „den Bruch unspürbar oder unkenntlich“ macht, lässt sich „Lernen als Vollzug“ auf Risiken und Gefahren ein und „nimmt Umwege und auch Abstürze in Kauf“. Um diese beiden Lerntypen plastisch greifbar zu machen, erwähnt Rumpf eine Alltagsgeschichte, die dabei helfen soll, die beiden Begriffe zu erfassen.

„Auch der Benutzer der Bergbahn kommt oben an und genießt die Aussicht. Aber er ist anders oben und er sieht anders in die weite Ebene als der, der mit eigener Kraft hochgestiegen ist. Der hat in der Aufstiegszeit diesen Berg gespürt, er kennt ihn leiblich. Er trägt Erinnerungen an mancherlei Berührungen, Widerstände, vielleicht auch Resignation mit sich herum. Er lernt den Berg anders kennen - obwohl beide nachher nebeneinander stehen und scheinbar die gleiche Aussicht haben. Die zurückgelegten Kilometer sind nur der äußeren Messzahl nach identisch. In Wirklichkeit haben die Entfernungen ein gänzlich verschiedenes Gewicht und Gesicht.“ (Rumpf 2008, 23)

Menschenlernen findet, so der Autor, zwar bei beiden Lerntypen statt, jedoch wird durch die Fallgeschichte erst die Tragweite klar. Die unterschiedlichen Herangehensweisen, die Menschen haben, sind jeweils andere. Demnach muss Lernen spürbar gemacht werden,

sozusagen am eigenen Leib, denn erst durch Erinnerungen an diese Widerstände, bekommt Lernen ein anderes Gewicht.

Nachdem „Lernen als Erfahrung“ erörtert wurde, soll im Folgenden das Verständnis von „Lernen durch Erfahrung“ herausgearbeitet werden.

2.4.4 Lernen durch Erfahrung

Mitgutsch (2008, 261) schreibt in seinem Artikel „Lernen durch Erfahrung“, dass, aus pädagogischer Sicht, Lernen meist in Kombination mit Wissensvermittlung auftritt. Der Erfahrungsbegriff trägt zwei Komponenten in sich, nämlich eine aktive und eine passive. Zum einen handelt es sich um eine Aktivität und zum anderen um ein Widerfahrnis. „Lernanfänge sind Irritationen von Intentionalität und Erfahrungsweisen, die den Menschen zwingen, seine Erfahrungshorizonte neu zu bestimmen“ (Göhlich/Zirfas 2007, 46). Schüler/innen sind Lernende, die den Lernprozess mitgestalten und ihm auch gleichzeitig ausgeliefert sind. Welchen Situationen BAKIP-Schüler/innen im Kindergarten gegenüberstehen, welche Kinder bei Bildungsangeboten in welcher Weise reagieren, wie das Kindergartenpersonal sich den Schüler/innen gegenüber verhält u.ä. bleibt vorerst unbestimmt.

Eine phänomenologisch orientierte Sicht greift dieses dialektische Verhältnis von „Mensch-Welt-Beziehung“, mit Maurice Merlau-Pontys Worten ausgedrückt, das „Zur-Welt-Sein“ auf (Schrittesser 2012, 46). „Lernen ist so gesehen als primär passivisches aktiv-passiv-Dual zu verstehen“ (Göhlich/Zirfas 2007, 123). Zum einen geschieht „zu Beginn des Lernens“ etwas mit dem Individuum und zum anderen vollbringt es selbst etwas. Die pädagogische Verantwortung des Lehrenden besteht darin, eine Vorahnung davon zu haben, „welcher Gegenstand, welche Umgebung, welche Situation den als lernend Vorgestellten zum Lernen auffordert“ (Göhlich/Zirfas 2007, 123). Für „den Vollzug des Lernens“ sind im epagogischen Sinne zwei Momente bedeutsam. Zum einen die Besonderheit des Vorwissens und zum anderen „der Gang der Erfahrung“ (Mitgutsch 2008, 269). Lernen und Erfahrung kreuzen einander, so Mitgutsch (2008, 265f.), da durch das Erfahren Lernen ermöglicht wird. Demnach beinhaltet jeder Lernvorgang Erfahrungselemente, die Erinnerungsspuren hinterlassen. Durch persönlich gemachte Erfahrungen können alte Verhaltensweisen verbessert und auch verändert werden. „Erfahrung bedeutet ein *Sich-bewegen* und ein *Sich-erinnern* an spezifische Ereignisse und Erlebnisse, aber auch ein *Inkaufnehmen* von Mühen und Strapazen.“ (Mitgutsch

2008, 265). Jede Erfahrung ist an Vorerfahrungen angeknüpft und nur durch „das Erfahren wird Lernen möglich“ (Mitgutsch 2008, 266). „Lernen durch Erfahrung“ wird „als ein pathischer Akt des Selbst- und Fremdbezug[s]“ gesehen, „indem Widerständiges einbricht, Gewohntes aufbricht und Neues beginnt“ (Mitgutsch 2008, 273). Lernende in der BAKIP-Ausbildung sehen sich damit konfrontiert, dass im Praxisfeld Kindergarten ihre Vorerfahrungen mit den aktuell erlebten Erfahrungen verknüpft werden, Neues entsteht und daraus Lernerfahrungen generiert werden.

Auch Horst Rumpf merkt in seiner Dankesrede über „Wagenschein – ein Außenseiter im Wissenswohlstand?“ sehr kritisch an, dass Lernen nicht bloß Aneignung von Wissen ist, wie vielerorts gedacht wird, sondern Lernen eine „Expedition“ sei „um Ungewisses, Mehrdeutiges, Widersprüchliches bewusst zu machen und im nachdenklichen Gespräch denkend zu bearbeiten.“ (Rumpf 2006, 3). Der Autor bringt die Problematik auf den Punkt, denn Wissen kann nicht durch feststehende Wissensbestände überprüfbar gemacht werden. Rumpf (2006, 3) argumentiert weiter, dass Lernen und Lehren mehr ist als „Informationshäppchen gruppenweise aufzusammeln und ihre Funde angemessen zu präsentieren“, so wie es der gegenwärtige Kompetenzdiskurs zu beschreiben versucht. Es geht hier um genau das Gegenteil, abgewendet vom Kompetenzwahn im schul- und bildungspolitischen Kontext. Lernen ist eine Aktivität, durch die das Individuum etwas, sei es „eine Fähigkeit, ein Können, ein Wissen, ein Fühlen (...) über welches er zuvor nicht verfügte“ bekommt (Rumpf 2008, 25). Auch Gruschka (2007, 16) hebt im Zusammenhang mit Lernprozessen hervor, dass „Überkommene Sichtweisen, Handlungsformen, Selbstbilder etc. (...) angesichts einer neuen Aufgabe, Erwartung oder eines neues Wollens in eine Krise“ geraten. Demnach sind bisherige Problemlösungsversuche für das Individuum nicht mehr zufriedenstellend und neue Sichtweisen müssen erst ergründet werden. „Lehren verlangt dann (...) letztendlich nichts anderes, als der Logik des Bemühen um das Verstehen stützend zu folgen“ (Gruschka 2011, 137). Für angehende Kindergartenpädagogen/innen bedeutet dies, dass neben der Fülle an berufspraktischen Anforderungen (Kompetenzmodule), mit denen Schüler/innen in der BAKIP-Ausbildung konfrontiert werden, der Schwerpunkt der Wissensanreicherung, im phänomenologischen Sinne, auf personale „Lernerfahrungen“ verschoben werden müsste.

Zusammenfassung des Kapitels

Einige Autoren äußern ihre Besorgnisse gegenüber dem Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzausrichtung, die nun an den Schulen umgesetzt werden soll. Allgemein gefasst wird geäußert, dass die neue Kompetenzauslegung von Wirtschaft und Politik initiiert wird, um eigene Belange zu verfolgen: nämlich, für die Marktwirtschaft anpassungsfähige Menschen zu formieren. Es zeigt sich in der Auseinandersetzung mit den kompetenzkritischen Konzepten, dass, um zu lernen, andere Menschen „benötigt“ werden, und, dass am eigenen Leib gemachte Erfahrungen „prägend“ für Lernprozesse sind. Dennoch wird in unserer „Kultur“ der leiblich-sinnliche Part außer Acht gelassen und kognitive Fächer haben im schulischen Umfeld die Dominanz übernommen. Meyer-Drawe stellt in ihren phänomenologischen Überlegungen heraus, dass nicht die Resultate des Lernens im Zentrum stehen, sondern der „Vollzug des Erfahrens“. Lernende Schüler/innen machen in der Praxis Erfahrungen über sich – als sozusagen Wissende –, und zwischen den Teilnehmer/innen am Lernprozess laufen Interaktionen ab, in deren Hergang sich eine gemeinsame Substanz herauskristallisiert, die alle Beteiligten beeinflusst. Lernen ist mit Erfahren verbunden und dieses ist wiederum an Empfinden und Wahrnehmen gekoppelt. Das Vorwissen hat dabei eine bedeutende Stellung, da mit diesem auf die eigentlichen Sachen eines Lerngegenstandes vorgestoßen werden kann.

Gruschkas Blickwinkel ist dem Kompetenzkonzept entgegengesetzt. Der Bildungsbegriff ist für ihn mehr als Kompetenzaneignung und Methodentraining. Für ihn ist das Verstehen der Unterrichtsinhalte relevant. Seiner Ansicht nach wird dadurch am besten gelernt, wenn dieses Lernen „als eigene Leistung der Lernenden hervorgebracht und wahrgenommen wird. Mündigkeit ist damit die Freisetzung des Lernenden zu Urteil und Kritik.“ (Gruschka 2011, 185).

Wird dem phänomenologischen Blickwinkel eine kompetenzorientierte Sicht gegenüber gestellt, so wird der Unterschied gegenüber der anderen deutlich. Aus bildungspolitischer Sicht, wo Lernen kontrolliert oder messbar gemacht werden soll, liegt eine phänomenologische Sichtweise diesem Verständnis nach Überprüfbarkeit entgegengesetzt. Lernen kann eine erlebte und irritierende Erfahrung sein (leibliche Erfahrung). Lernen wird dann nicht nur als Leistung gesehen, im Sinne eines wirtschaftlichen Interesses, sondern als eine Erfahrung, die mit, im und durch den Körper

geschieht. Der/die Lernende tritt hierbei in den Mittelpunkt und nicht das Ergebnis eines Tests.

Im empirischen Teil der Arbeit soll nun versucht werden, die theoretischen Grundlagen des Kompetenzmodells, wie sie in der gegenwärtigen Konzeptionierung seitens der Bildungspolitik und den damit verbundenen Publikationen (vgl. Klieme et al., BMUKK u.ä.) vorgelegt wurde, in Bezug auf die Wahrung der Kinderrechte zu untersuchen. Weiters soll aber auch der phänomenologische Lernbegriff, der Lernen „als Erfahrung“ definiert, durch die Beobachtung von Pädagogen/innen, über Umgangsformen der Pädagogen/innen mit dem jungen Kind, Auskunft geben.

In den folgenden Kapiteln wird der Ablauf der Forschung beschrieben, sowie das Analyseverfahren erläutert.

3 EMPIRISCHER TEIL

In diesem Kapitel werden die methodologischen Annahmen für die vorliegende Forschungsarbeit aufbereitet und das methodische Vorgehen vorgestellt. Diese empirische Erhebung findet unter Feldbedingungen statt und die Form einer deduktiven Kategorienbildung wird genutzt. In der folgenden empirischen Untersuchung wird mit qualitativen Methoden gearbeitet, um einen realitätsnahen Zugang zu den Individuen und ihren Einstellungen sowie Umgangsformen mit dem jungen Kind zu erhalten. Das Hauptaugenmerk in der empirischen Ausarbeitung wird auf die Beobachtung und Analyse individueller Handlungen von BAKIP-Schüler/innen, mit besonderem Blick auf die Rechte der Kinder im Kindergarten, gelegt. Schüler/innen der 5. Klasse, die kurz vor dem Berufsabschluss in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen stehen, werden in ihren Praxisstunden beobachtet. Im Fokus der Beobachtung stehen Handlungen von Schüler/innen, sowie deren Interaktionen mit dem jungen Kind im pädagogischen Praxisfeld.

Die Grundannahme ist, dass BAKIP-Schüler/innen in ihrer Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen sowohl im Unterricht als auch in den Praxisstätten Wissen über den Umgang mit dem jungen Kind erlernt haben, die dem Kompetenzmodell entsprechen. Die folgende empirische Untersuchung steht im Kontext dieses Diskurses. Es wird angenommen, dass dieses erlernte Wissen aus Unterricht und vorhergehenden Praktika, in den Praxisphasen über Handlungen zum Ausdruck kommt.

Im Hinblick auf die Eingangsfrage soll eruiert werden, welches Wissen über Kinderrechte sich in Interaktionen mit dem jungen Kind zeigt bzw. ob Kinderrechte überhaupt ins Blickfeld angehender Kindergartenpädagogen/innen genommen werden. Um das Handeln von Schüler/innen in der Kindergartenpraxis empirisch untersuchen zu können, gibt es laut Christian Lüders (2000, 384) zwei Möglichkeiten: ein Gespräch führen oder in der Alltagspraxis Vollzüge beobachten. Dem folgenden Forschungsdesign liegt ein ethnografischer Zugang zu Grunde, der das in der Kindergartenpraxis akkumulierte Wissen über Kinderrechte bei angehenden Kindergartenpädagogen/innen durch Beobachtungen erfassen soll. Es wurden fünf Schüler/innen einer fünften Klasse in einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik über einen Zeitraum von fünf Monaten jeweils an einem Wochentag in ihrem Praxisfeld begleitet bzw. beobachtet.

Zusätzlich zu der auf Kompetenzstandards ausgerichteten Beurteilungsgrundlage wird Lernen hinsichtlich der Irritationen, die es auslöst, untersucht. Eine widerständige Wirklichkeit soll „nicht leichtfertig übersprungen, sondern ausgegraben und ausgehalten werden“ (Rumpf 2012, 94). Die empirische Arbeit sucht durch die Betrachtung von schriftlichen Beobachtungssequenzen aus Praxisstunden sowie persönlichen Reflexionsberichten der 5. Klasse-Schüler/innen, hinter der Oberfläche ablaufender Praxisstunden nach Wissenselementen und Lern-Äußerungen zusätzlich zu festgeschriebenen Kompetenzanforderungen.

Nachfolgend wird die Methode der Datenerhebung kurz dargestellt.

3.1 Methode der Datenerhebung

Der empirische Teil wurde mit Mitteln der Qualitativen Sozialforschung erfasst. Diesbezüglich werden nun einige wichtige Paradigmen der Qualitativen Sozialforschung als auch die für die Erhebung sowie Auswertung angewendeten Methoden dargestellt. Zunächst wird das Untersuchungsinstrument kurz vorgestellt, das in der Studie zum Einsatz gekommen ist.

3.1.1 Qualitative Sozialforschung

Dieser Teil zur Qualitativen Sozialforschung soll in kurzer Form die wichtigsten Kennzeichen dieser Forschungsform darstellen. Qualitative Sozialforschung versteht sich als Gegenpol zur quantitativen Forschung. Gabriele Rosenthal (2011, 13) argumentiert, dass es in der qualitativen Sozialforschung in einem eng gefassten Sinne um „eine Logik des Entdeckens, d.h. der Generierung von Hypothesen bis hin zur gegenstandsbezogenen Theorie im Forschungsprozess, und damit der Zurückstellung von Hypothesen zu Beginn der Untersuchung“ geht. Ein qualitativer Forschungsprozess kann „als Weg von der Theorie zum Text“ oder umgekehrt „als Weg vom Text zur Theorie“ beschrieben werden, deren Grundlage visuelle und/oder verbale Daten sind, die interpretiert werden (Flick 2009, 27).

Die Leitgedanken Qualitativer Sozialforschung sind gekennzeichnet durch „Gegenstandsangemessenheit von Methode und Theorie, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick 2009, 16). Das Vorhaben des vorliegenden Forschungsprojektes kommt weitgehend diesen Prinzipien gleich. Qualitative

Untersuchungen können sich auf detaillierte Erforschungen der Alltagswelt spezialisieren. Im Besonderen werden fremde sowie befremdete Lebenswelten mikroskopisch befochten, „wie in den soziologisch-ethnographisch und phänomenologisch orientierten Lebenswelt- oder Milieuanalysen“ (Rosenthal 2011, 21). Das Eigentümliche qualitativer Forschung ist die Subjektivität, die zum Gegenstand des Forschungsprozesses wird. Diese Methode der Datengewinnung spezialisiert sich auf „Wissen und Handeln der Beteiligten“ unter der Berücksichtigung der „subjektiven und sozialen Bedeutung“, die damit einhergeht (Flick 2009, 19). Die qualitative Forschung arbeitet im Besonderen mit Texten, die durch unterschiedliche Erhebungsverfahren (Beobachtung, Interviews) generiert worden sind.

3.1.2 Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld

Nachdem es sich um ein institutionelles und zugleich mein berufliches Feld handelte- ich bin Lehrerin für die Unterrichtsbereiche Praxis und Didaktik an einer Schule für Kindergartenpädagogen/innen-, war das Einholen einer Zustimmung durch den Stadtschulrat für Wien notwendig, bevor Daten gesammelt und generiert werden und für die Studie zugänglich gemacht werden konnten. Fünf Schüler/innen wurden anhand unterschiedlicher Kindergärtenträger ausgesucht. Diese gaben ihre Einverständniserklärung ab. Das Auswahlverfahren der Proband/innen lief freiwillig ab.

Der Zeitraum der Datenerhebung fand zwischen November 2014 und März 2015 statt. Während dieser Zeit wurden die ausgewählten Schüler/innen, jeweils an einem Wochentag, für jeweils zwei bis drei Stunden in ihren Praxisstätten beobachtet. Vor der Durchführung der Untersuchung wurde im Oktober 2014 eine Vorbeobachtung in einem Kindergarten der Kinderfreunde gemacht, die klären sollte, ob relevante Interaktionen im Hinblick auf die Kinderrechtsthematik zwischen Schüler/innen und Kindern beobachtet werden können und ob diese anhand der teilnehmenden Beobachtung zu erfassen sind.

Als Verhaltensregel heben Zierer/Speck (2013, 94) in ihrem Buch „Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung“ hervor, dass Forscher/innen ihre Beobachtungsrolle und die Aufzeichnung der Niederschrift preisgeben sollen und einer Informationsübermittlung mit den Beobachteten nicht aus dem Weg gehen sollen.

Das Forschungsfeld Kindergarten ist für mich als beruflich zugänglicher Raum die ideale Fläche, um das Feld explorativ zu erfassen. Die Akteure/innen und deren Handlungsweisen in Bezug auf die Kinderrechtsthematik können dadurch studiert werden. Für ethnographische Forschung ist es notwendig, eine Balance zwischen „Nähe

und Distanz“ einzunehmen (Lüders 2000, 392). Dabei wäre auch bedeutend, dass Forscher/innen sich den situativen Vorkommnissen anpassen. Die Forschungspraxis ist „milieu- und situationsabhängig“, da die darin lebenden Akteure diese prägen. Es ist für den Forschungsprozess notwendig „die Balance zwischen Erkenntnisinteressen und situativen Anforderungen aufrechtzuerhalten“ (Lüders 2000, 393). In meinem Beruf habe ich gute Voraussetzungen, all diese Aspekte zu berücksichtigen bzw. – einfließen zu lassen.

Zu Beginn der Beobachtung wurde unsystematisch beobachtet, da die Komplexität des Feldes gewissermaßen ganz erfasst werden sollte (Flick 2009, 288). Infolge der Voruntersuchung wurde der Beobachtungsfokus verschärft auf Artikel 29, Abs. 1, der UN-Kinderrechte gelegt, um den Beobachtungsfokus einzugrenzen (vgl. Kapitel 2.1.2).

3.1.3 Ethnographie

Der Begriff der Ethnographie löst weitestgehend den Begriff der teilnehmenden Beobachtung ab. Übersetzt bezieht sich der Begriff auf „Ethnologie“, d.h. Kulturbeschreibung (Breidenstein/ Hirschauer et al. 2013, 31) bzw. meint Ethnographie dem Wortsinn nach „die *Beschreibung* eines ‚Volkes‘“ (Breidenstein 2012, 29). Im Mittelpunkt ethnographischer Forschung stehen soziale Phänomene aus einer teilnehmenden Perspektive. Nicht Personen sind die Hauptakteure, sondern „Situationen, Szenen, Milieus – Einheiten, die über eine eigene Ordnung und Logik verfügen“ (Breidenstein/ Hirschauer 2013, 32). Der Beobachter/die Beobachterin nimmt im sozialen Feld teil, um Handlungsabläufe und Ereignisse möglichst realitätsnah erfassen zu können. Das darin verdeckte implizite Wissen der Akteure im Alltagsleben sowie deren sozialen Strukturen stehen im Brennpunkt (Rosenthal 2008, 102). Es wird angenommen, dass „soziale Akteure Objekten Bedeutungen zuschreiben, sich nicht starr nach Normen und Regeln verhalten, sondern soziale Situationen interpretieren und so prozesshaft soziale Wirklichkeit konstituieren“ (Atteslander 2008, 71). Ethnographische Forscher konzentrieren sich auf „Aspekte der Wirklichkeit“, die zwar als selbstverständlich vorausgesetzt wird, jedoch unvoreingenommen betrachtet werden soll (Lüders 2000, 390). Es geht in erster Linie um „das Entdecken“ von etwas, welches dem charakteristischen Erkenntnisstil eines Ethnologen entspricht, so die Autoren Breidenstein/ Hirschauer et al. (2013, 13) in ihrem Werk „Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung“. „Ethnographisches Erkennen hat grundsätzlich etwas mit der

Verwandlung von Fremden in Vertrautes und von Vertrautem in Befremdliches zu tun“ (Breidenstein/ Hirschauer et al. 2013, 13).

Die Anfänge der Ethnographie lassen sich zum einen in der Ethnologie und zum anderen in der Soziologie verorten. Drei wichtige Traditionslinien sind zu erwähnen, um den Grundgedanken einer ethnographischen Forschung zu umrahmen, ohne dabei die Geschichte der Ethnographie aufrollen zu wollen:

- 1) „die ethnologische Kulturanalyse“
- 2) „die Subkulturforschung der Chicago School“
- 3) „die Soziologie des Alltags“ (Breidenstein/ Hirschauer et al. 2013, 13).

Bei der Ethnographie ist in erster Hinsicht die Beschreibung von Praktiken, welche implizites Wissen, den Hergang von Praxen, das Ermitteln der Entschlüsselung von Handlungsproblemen und Handlungskoordination zu verdeutlichen versucht, vorrangig. Empirisches Wissen soll dadurch akkumuliert und für Reflexion zugänglich gemacht werden. Möglichst nah an der sozialen Wirklichkeit kann der Ethnograph ein „Wissen `aus erster Hand´“ ausfindig machen (Breidenstein/ Hirschauer et al. 2013, 33). Da die Daten der Protokolle höchst selektiv sind, müssen diese „in eine sprachliche Darstellung“ übersetzt werden (Rosenthal 2008, 110). Die Herangehensweise an die Datengewinnung aus dem sozialen Feld erfolgt nicht nach einem Datentypus, sondern sehr offen und gelegenheitsbedingt. Dieser Korpus an Materialien kann aus Fotos, Protokollen, Tagebüchern oder Konversationsmitschnitten bestehen. Dadurch, dass nach der Beobachtung eine Verschriftlichung der Daten passiert, kann die „vielschichtige soziale Welt“ in Sprache überführt werden. Breidenstein/ Hirschauer (2013, 34f.) rekurrieren auf Alfred Schütze, der erkannte, dass Menschen ein implizites körperliches Wissen inhärent haben, „ohne dass sie es einfach verbalisieren können, ein Wissen, wie man etwas tut, wie man etwas – im Sinne der Ethnomethodologie – beispielsweise Fahrrad fährt, ein Gespräch führt, einen Schuh zubindet“ (Breidenstein/ Hirschauer et al. 2013, 35f.).

Im Mittelpunkt ethnographischer Forschung steht die teilnehmende Beobachtung. Diese soll im nächsten Kapitel näher beleuchtet werden, da schulischer Unterricht im ethnographischen Sinne „als eine ´fremde Kultur´“ betrachtet werden muss, in der trotz vertrauter Geschehnisse, Neues entdeckt werden kann (Breidenstein 2012, 30).

3.1.4 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist eine Methode der Ethnographie und fordert eine leibliche Präsenz des Beobachters (Reh 2012, 16). Die historischen Wurzeln der teilnehmenden Beobachtung sind in der Anthropologie und Ethnographie beheimatet (Lüders 2000, 385). Die Beobachtung wird als wissenschaftliche Methode angewendet, mit deren Hilfe, soziales Handeln sowie Interaktionsprozesse von Individuen, Menschengruppen oder Kulturen untersucht werden können. Bei der Beobachtung werden die sich im Forschungsfeld bewegendenden Subjekte im Mittelpunkt stehen. Das Verhalten, das heißt, die Beschreibung diverser Realsituationen als auch das zugrunde liegenden Handlungsmuster, soll berücksichtigt werden (Atteslander 2008, 82). Diese Vorgehensweise eignet sich deshalb besonders gut, da authentische Situationen aus der Lebenswelt der zu Beobachtenden sowie Situationen daraus festgehalten werden können (Zierer/Speck et.al. 2013, 79). Beim Beobachten ist nicht nur wichtig, „wie auf mich als Beobachterin das Verhalten und Handeln einer Person wirkt, sondern wie sich dies auf die mit dieser Person interagierenden anderen Personen auswirkt bzw. wie diese sich verhalten und handeln“ (Rosenthal 2008, 113). Deshalb ist beim Verfassen der Beobachtungsprotokolle wichtig, zwischen „den eigenen Einschätzungen oder Interpretationen und der Beschreibung der Handlungsabläufe“ zu differenzieren (Zierer/Speck et.al 2013, 112). Die teilnehmende Beobachtung wird im empirischen Teil als Mittel der Informationsgewinnung eingesetzt, um direkte Erkenntnisse aus dem Praxisfeld Kindergarten zu erhalten. Nach Zierer/Speck (2013, 90) eignen sich vier Aufzeichnungsformen besonders für unstrukturierte Beobachtungen: 1. das Feldtagebuch, 2. audiovisuelle Mitschnitte, 3. Feldnotizen oder 4. Beobachtungsprotokolle. Die Feldnotizen aus den Beobachtungssequenzen wurden am Ende des Tages zu Protokollen verfasst. Diese sollten später hilfreiche Zusatzinformation geben, die den Gedankengang im Rahmen der Beobachtungen festhalten und den Verlauf der Studie transparenter machen. Ein Vorteil von Beobachtungsprotokollen liegt darin, dass „aufbauend auf handschriftliche[n] Feldnotizen (...) ausführliche Beobachtungsprotokolle erstellt“ werden (Zierer/Speck 2013, 92). Eine zentrale Aufgabe des Ethnographen ist die „Entwicklung eines fremden Blicks“, welcher eine besondere Forderung an den/die Forscher/in darstellt (Lüders 2000, 392). Dies meint eine Forschungshaltung, die eine Entfernung einnehmen soll, um das Selbstverständliche immer wieder neu in Frage zu stellen.

Im Anschluss an jede Beobachtung sind Feldnotizen bzw. Mitschriften auf dem Laptop verfasst worden. Nach Peter Atteslander (2008, 67) ist unter Beobachtung „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ zu verstehen. Der Vorteil einer Beobachtung liegt darin, dass alle sinnlich wahrnehmbaren Eindrücke beobachtet werden können, wohingegen das Interview ausschließlich verbale Äußerungen analysieren kann. Ein wesentliches Merkmal für die wissenschaftliche Beobachtung ist ihr Doppelcharakter, welcher sich einerseits in der Erfassung und Deutung sozialen Handelns, andererseits im sozialen Handeln selbst zeigt (Atteslander 2008, 67). Durch eine flexible Handhabung des Forschers/ der Forscherin, muss diese/r neben der wissenschaftlichen Position auch eine soziale Rolle übernehmen. Dabei kann sie/er sich aktiv oder passiv an der Beobachtung beteiligen und sich offensichtlich oder auf verdeckte Weise als Forscher/in betätigen (Atteslander 2008, 72).

Gegenstand dieser empirischen Forschung ist demnach das soziale Handeln der Schüler/innen im Praxisfeld Kindergarten. Die Art und Weise, wie die Zielgruppe des Forschungsprojektes „Kinderrechtsmonitoring“ mit den Kindergartenkindern in Begegnung tritt und welche Umgangsformen sich in der Interaktion mit dem jungen Kind zeigen, stehen im Brennpunkt der Untersuchung. Zusätzlich soll untersucht werden, inwiefern dabei Aspekte von Lernen und Wissen angesprochen werden. Die besondere Bedeutung der teilnehmenden Beobachtung für die Masterthesis liegt darin, dass soziale Praktiken zugänglich werden, die sich nicht in Form von Interviewführungen zeigen könnten.

Es lassen sich verschiedene Merkmale wissenschaftlicher Beobachtungen unterscheiden, wie Strukturiertheit, Offenheit, Teilnahme und Natürlichkeit (vgl. Atteslander 2008, 79 & Zierer/Speck et.al. 2013, 84). Diese Konzeptionen von Beobachtungsmerkmalen differieren besonders im Hinblick auf die Rolle des/der Forscher/in. Die Grenzen erscheinen diesbezüglich nicht klar getrennt und sind von der jeweiligen Forschungsproblemstellung abhängig. Beispielsweise wird bei der strukturierten Beobachtung vor Beginn der Beobachtungssequenz ein Beobachtungsbogen erstellt, der genau „angibt, was und wie zu beobachten ist“ (Atteslander 2008, 80). Im Gegensatz dazu werden bei der unstrukturierten Beobachtung Forschungsleitfragen benötigt, die mehr Flexibilität und Offenheit gewährleisten (Atteslander 2008, 82). Zierer/Speck et.al. (2013, 85) stellen heraus, dass Forscher/innen bei der unstrukturierten Beobachtung

„ohne Hypothesen, Beobachtungsschema, Beobachtungskategorien und –indikatoren“ an das Feld herangehen, um möglichst offen und unvoreingenommen zu sein. Die Beobachtungsform dieser Masterarbeit folgt der letzten Typologie, nämlich einer unstrukturierten Beobachtung im Praxisfeld Kindergarten.

Das Vorgehen des qualitativen Forschungsprozesses ist „kein einheitliches, standardisiertes und lineares Vorgehen“, sondern richtet sich nach einem „zirkulären Kreislauf, der sechs Phasen enthält“ (Zierer/Speck et.al 2013, 88):

1. Auswahl des Projekts
2. Stellen von Fragen
3. Sammlung der Daten
4. Erstellen von Aufzeichnungen
5. Analyse der Daten
6. Schreiben der Ethnographie (vgl. Zierer/Speck 2013, 88)

Die Beobachtungen, welche im Praxisfeld Kindergarten aufgezeichnet wurden, werden durch Feldnotizen, Fotos und Beobachtungsprotokolle festgehalten. Diese aufgenommenen Daten müssen in Sprache überführt werden, damit das Geschehene auch für andere Leser, die nicht dabei waren, nachvollziehbar wird (Breidenstein 2012, 34). Durch das Schreiben von Beobachtungsprotokollen findet eine Art Reflexion statt, die ermöglicht, das Geschehene in Zeitlupe zu betrachten und zu analysieren (Breidenstein 2012, 34).

Im folgenden Kapitel wird der Zugang zum Feld und die beforschte Zielgruppe erläutert. Es werden fünf Schüler/innen, die in unterschiedlichen österreichischen Kindergärten praktizieren, beobachtet. Die genaue Darstellung des Forschungsprozesses wird im nächsten Kapitel erläutert.

3.2 Darstellung des Forschungsprozesses

Damit sich der Leser/die Leserin ein Bild über den Forschungsprozess machen kann, wird in diesem Kapitel auf einige besondere Aspekte des Forschungsdesigns und Forschungsablaufs eingegangen.

Um das Verhalten angehender Kindergartenpädagogen/innen dem jungen Kind gegenüber anschaulich zu dokumentieren und das pädagogische Handeln der angehenden Kindergartenpädagogen/innen festhalten zu können, kommt in dieser Arbeit die teilnehmende Beobachtung (siehe Kapitel 2.1.4) zum Einsatz. Es wurden fünf BAKIP-Schüler/innen in fünf Praxisstätten mit divergierender Schwerpunktsetzung und unterschiedlichen Einzugsgebieten der Kinder gewählt. Dadurch sollte ein breites Spektrum an Beobachtungsfacetten zur Verfügung stehen. Die fünf ausgewählten Kindergärten, in welchen die Probanden/innen das letzte Praxisjahr absolvieren, zeichnen sich durch unterschiedliche Leitbilder und Zielsetzungen aus. Bei der Auswahl der Kindergärten richtete sich der Blick in erster Linie auf die Schüler/innen, welche für eine Beobachtung ihr Einverständnis gaben. Folgende Kindergärtenträger wurden nach der Forschungsbewilligung durch den Stadtschulrat für die Evaluation herangezogen:

Katholischer Kindergarten im 22. Bezirk.

NÖ-Landeskindergarten im Bezirk Stockerau

Städtischer Kindergarten (Gemeinde Wien Kindergarten) im 21 und 22. Bezirk.

Kinderfreunde Kindergarten im 16. Bezirk

Berücksichtigungswert sind hierbei die unterschiedlichen Konzeptionen der Bildungseinrichtungen, die eine pädagogische Orientierung vorgeben. So wird in einem städtischen Kindergarten das Kind als „eigenständiges Wesen“ definiert, das die Welt „aktiv“ erfährt (vgl. Magistratabteilung 2006). Im Zentrum eines Kinderfreunde-Kindergartens ist das Ziel, Kinder zu „handlungsfähigen Menschen“ zu entwickeln sowie dessen „individuelle Entwicklung zu unterstützen“. Der katholische Kindergarten unterscheidet sich von einem Landeskindergarten insofern, als dass der ersten Konzeption nach die Bildungsarbeit an christlicher Orientierung angelehnt ist, wohingegen die zweite Zielsetzung jene ist, Kinder durch „exemplarische Lernangebote“ in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu fördern (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010).

Alle fünf Kindergärten hatten mindestens zwei Kindergartengruppen in ihren Häusern und drei der Kindergärten hatten offene bzw. halboffene Häuser, in denen sich Kinder zu gewissen Zeiten des Tages in allen Gruppen frei bewegen durften. Ich als Beobachtungsperson nahm immer einen Platz auf einem Sessel oder einer Bank in der Nähe einer Wand ein, wo ich Notizen entweder auf meinem Laptop oder auf einem Zettel

machen konnte und schriftlich festhalten konnten, wie die Interaktion der BAKIP-Schülerin/des BAKIP-Schülers mit dem jungen Kind/den jungen Kindern verlief. Als Beobachterin konnte ich demnach von den Kindern bei der Forschungsarbeit gut gesehen werden, dennoch wurde meiner Person keine intensive Aufmerksamkeit geschenkt, da ich mich außerhalb des Spielgeschehens befand. In jeder Beobachtungseinheit wurden von mir zwischen acht und 25 Kinder sowie 2 jährige bis 6-jährige Kinder im Interaktionsgeschehen mit der angehenden Kindergartenpädagogin/ dem angehenden Kindergartenpädagogen beobachtet. In allen Gruppen war das Alter der Kinder durchgemischt. Alle fünf Kindergärten existieren als Ganztagskindergärten und waren jeweils von Montag bis Freitag zwischen 7.30 bis 17.30 geöffnet. Die Kindergärten waren in eigenen Gebäuden untergebracht. In drei Kindergärten wurde im regulären Kindergartengruppenraum beobachtet und in zwei Einrichtung in einem Turnsaal. In jedem Einzelprotokoll wurden die Rahmenbedingungen, Teilnehmer und die Gesamtsituation der Erhebung notiert. Dies soll nun anhand einer Beispieltabelle verdeutlicht werden:

Kindergarten bzw. Standort	Kinderfreunde , 16. Bezirk
Alter und Geschlecht des Praktikanten/der Praktikantin	27 Jahre, männlich
Anwesende Personen bei der Beobachtungssequenz	Gruppenführende Kindergartenpädagogin, eine Assistentin, Praktikant und 18 Kinder im Alter zwischen 2 und 6 Jahren
Herkunftssprache der Kinder und des Personals	polnisch, serbokroatisch, ungarisch, deutsch,
Strukturelle Besonderheiten / Kennzeichen des Kindergartens	sozialdemokratische Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität werden in den Statuten ausdrücklich erwähnt. Gewaltverzicht und Toleranz sind wesentliche Werte der Kinderfreunde.
Pädagogische Schwerpunkte	Die pädagogische Arbeit basiert auf dem bundesländerübergreifenden

	Bildungsrahmenplan; Kinder sollen zu handlungsfähigen Menschen erzogen werden sowie in ihrer individuellen Entwicklung unterstützt und gefördert werden; auch Eltern werden bei ihrer Erziehungsarbeit unterstützt;
--	---

Anhand dieses kurzen Auszuges aus dem Beobachtungsprotokoll 4 lässt sich die Datenaufzeichnung erläutern, die jeweils als Hintergrundinformation für die Beobachtungssequenzen diene.

Im nächsten Abschnitt wird die Auswertungs- und Analysemethode detailliert dargestellt. In der Analyse und in der daran angeschlossenen Diskussion der Resultate soll kritisch angemerkt werden, inwieweit sich diese empirischen Forschungserkenntnisse zur Kinderrechtsthematik mit der Konzeptionierung und den Zielen der Kompetenzmodule der 5. Klasse decken, bzw. soll eruiert werden, auf welches Wissen angehende Kindergartenpädagogen/innen zurückgreifen.

3.3 Methode der Auswertung

Die gewählte Methode ist für das daran anschließende analytische Verfahren ausschlaggebend. Die Grundlage des Datenmaterials bilden die Beobachtungsprotokolle, die den Zweck verfolgen, das Handeln angehender Kindergartenpädagogen/innen im Hinblick auf die Kinderrechtsthematik zu erforschen.

Grundsätzlich lassen sich zwei Typen der Auswertung qualitativen Datenmaterials unterscheiden. Zum einen die Auswertung mittels Kodierung, deren Ziel die Kategorisierung, Typisierung oder Theoriebildung ist, und zum anderen die sequentielle Detailanalyse oder die Zeile-für-Zeile-Darstellung mit der Absicht einer Rekonstruktion des Falles (Kelle 2010, 113). Insgesamt stehen für diese Masterthesis fünf Beobachtungssequenzen zur Verfügung, die anhand der Auswertungsmethode interpretiert werden. Daran angelehnt werden die Protokolle nach Schwerpunkten und mit Randnotizen durchgearbeitet sowie auftauchende Themen festgehalten. Breidenstein/Hirschauer (2013, 120) heben hervor, dass die praktische Arbeit des Ethnographen folgende ist, nämlich „Daten, Themen und Argumente in kleinteiligen Sequenzen analytischer Arbeit zu einem tragfähigen Netz“ zu verflechten.

Philipp Mayring und Eva Brunner (2010, 323) führen in dem Artikel „Qualitative Inhaltsanalyse“ an, dass eine Auswertung von Textmaterial für Forschungsvorhaben spezielle Techniken und Verfahrensweisen verlangt. „[D]er Text spricht nicht für sich selbst, sondern muss mit einem textanalytischen Ansatz bearbeitet werden, er muss im weitesten Sinne interpretiert werden“. Mayring und Brunner (2010, 323) unterscheiden drei Traditionen unter den sozialwissenschaftlichen Textanalysen:

Eine geistes- und kulturwissenschaftliche Tradition, die mit hermeneutischen Methoden an das Textmaterial herangeht [...], eine sprachwissenschaftliche Tradition, in der (auch) linguistische Auswertungskriterien angewendet werden [...] [und; Anm.d.Verf.] eine kommunikationswissenschaftliche Tradition, in der die Inhaltsanalyse im Zentrum steht. (Mayring/ Brunner 2010, 323)

Als Methode der Datenanalyse wurde auf verschiedene Aspekte der inhaltlichen Strukturierung fokussiert, die im Folgenden näher erläutert werden.

3.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Damit ein Überblick über das Material geschaffen werden kann, benötigt es ein systematisches Vorgehen. Die Erhebung in der vorliegenden Masterarbeit findet unter Feldbedingungen (Beobachtungen in Kindergärten) statt und der Analysevorgang basiert auf dem Ablaufmodell einer inhaltlichen Strukturierung.

Grundsätzlich können nach Mayring (2002, 115) drei Grundtechniken einer Inhaltsanalyse unterschieden werden: „Zusammenfassung“, „Explikation“ und „Strukturierung“. Die erste Grundform hat das Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“. Wohingegen die zweite Technik „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffe, Sätzen ...)“ weiteres Material sammelt, welches „die Textstellen erläutert, erklärt, ausdeutet“ (Mayring 2002, 115). Letztere (Strukturierung) dient dazu, relevante Aspekte aus dem Datenkorpus herausnehmen und eine Querschnittauswertung mit „vorher festgelegten Ordnungskriterien“ vorzunehmen (Mayring 2002, 115).

Die dritte Grundtechnik wird für vorliegende Untersuchung herangezogen, da in der Hauptforschungsfrage zwei zusammenhängende Themengebiete angesprochen werden, die jeweils sehr komplex sind und einen hohen Informationsgehalt aufweisen, wurde die inhaltliche Strukturierung als geeignet erachtet. Das Ziel dieser Methode ist, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“

(Mayring 2008, 89). In dieser Arbeit wird versucht, durch die strukturierende Inhaltsanalyse bestimmte inhaltliche Aspekte, wie zum Beispiel die Haltung dem jungen Kind gegenüber in pädagogischen Settings, der Umgang mit Konflikten und Problemlösestrategien oder Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in Bildungsprozessen, durch eine Analyse der Beobachtungsprotokolle herauszuarbeiten.

Die Auswahl des Textmaterials erfolgt mit der Zuhilfenahme deduktiver Kategorienbildung, das bedeutet, dass die Kategorien bereits vor der Auswertung des Materials feststehen. Die Inhalte der Kinderrechtsthematik, im Besonderen des Artikel 29., Abs. 1, wurden den theoriegeleiteten Kategorien zugeordnet sowie daraufhin exzerpiert und paraphrasiert, wobei „zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefaßt [sic!]“ wird (Mayring 2008, 89). Wichtig zu erwähnen ist hierbei, dass nur jene Teilausschnitte behandelt wurden, die mit der Forschungsfrage in Zusammenhang standen. Jene Textteile, in denen es beispielsweise um organisatorische Belange zwischen der gruppenleitenden Pädagogin und den Kindern ging, die also nicht mit den Schüler/innen der BAKIP in Verbindung standen, wurden nicht kodiert.

3.3.2 Kategoriensystem

Im Mittelpunkt der Analyse steht ein Kategoriensystem, das die Auswertungsmerkmale in Kürze darstellt. Zu einem besseren Verständnis werden die Kategorien vorerst definiert, da „eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien“ ermöglicht werden muss (Mayring 2002, 118). Folgende Ausführungen sollen das Vorgehen explizieren:

1. Definition der Kategorien
2. Ankerbeispiele (entspricht in meiner Arbeit der Darstellung der Fallbeispiele)
3. Kodierregeln (Mayring 2002, 118)

Der Kerngedanke bei jeder strukturierenden Inhaltsanalyse ist die Herstellung eines Kategoriensystems, das

1. die Kategorien definiert
2. Ankerbeispiele herzeigt und
3. Kodierregeln festlegt (Mayring 2002. 118f.).

Demnach werden bei einer ersten Durchsicht des Materials die Textpassagen gekennzeichnet, welche zu den Kategorien passen. Daran anschließend werden Textstellen „herausgesiebt“, die zu analysieren sind. Nach einem ersten Durchgang der Textauswertung kann es notwendig sein, die Kategorien ein weiteres Mal zu überarbeiten (vgl. Mayring 2002, 118ff.).

Bei der Durchsicht der Beobachtungsprotokolle haben sich sechs Themenkorpusse (nach Mayring „Kategorien“) für die Analyse ergeben, welche im Folgenden näher beleuchtet werden.

3.3.3 Analyse des Materials mittels Kategoriensystem

Nach Anfertigung eines Kodierleitfadens wird ein Probedurchlauf gestartet, um die Ergebnisse der Kategorien zu überprüfen. Diese gesammelten Bestimmungen dienen „als Handanweisung für den (die) Auswerter“ (Mayring 2002, 119). Zunächst werden zwei Beobachtungsprotokolle zur Gänze durchgearbeitet. Nach diesem Durchgang können die zu Beginn acht formulierten Kategorien auf sechs exklusive der Unterkategorien, verringert werden. Anschließend wird der Kategorienleitfaden und die darin formulierten Definitionen beschrieben. Die Ankerbeispiele werden in die Zusammenfassung der Kategorien eingearbeitet. Laut Mayring (2010, 118) ist es wichtig, ein Kategoriensystem möglichst genau zu erstellen, damit „eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist.“ (ebd.).

Kategorien (Haupt- und Unterkategorien)	Definitionen
Kategorie 1: Wissen über die Wahrung der Kinderrechte	Die angehende Kindergartenpädagogin/der angehende Kindergartenpädagoge hat laut dem Kompetenzmodell ein Wissen über den Umgang mit dem jungen Kind in der schulischen Ausbildung erlernt und in der Kindergartenpraxis kommt dieses Wissen anhand von Handlungen zum Ausdruck.
Das Wissen der angehenden Kindergartenpädagogin/des angehenden	Das Wissen über kinderrechtsrelevante Themen zeigt sich in Handlungen

Kindergartenpädagogen über Kinderrechte	gegenüber dem jungen Kind.
Der erzieherische Alltag im Kindergarten	In der Schule (theoretisch) und im Kindergartenalltag (praktisch) lernen Schüler/innen wie sie mit dem jungen Kind umgehen sollen (vgl. 2.3.3). Der Kindergartenalltag stellt eine Grundlage im Sozialisationsprozess der jungen Kinder dar und trägt zu ihrer Bildung bei. Zudem ist der Kindergarten eine Ergänzung zur Familie.
Kategorie 2: Pädagogische Haltung gegenüber dem jungen Kind	Die pädagogische Haltung wird inhaltlich vorgegeben (Bildungsrahmenplan). Mit dieser Vorgabe wird ein gewisses Verhalten dem jungen Kind gegenüber erwartet.
Kulturelle Identität (Art. 29, Abs. 1, Punkt 3)	Kinder werden zuhause von ihren Eltern sozialisiert, bevor sie in den Kindergarten kommen. Kulturelle und nationale Werte sind dem jungen Kind inhärent und zu berücksichtigen.
Sprache (Art. 29, Abs. 1, Punkt 3)	Sprache stellt das wichtigste Mittel zur Verständigung dar. Dem Kind sollte Achtung vor seiner Herkunftssprache zugestanden werden.
Kategorie 3: Bildung des Kindes	Die Bildung des Kindes muss darauf gerichtet sein, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen, so die Verlautbarung des Art. 29, Abs.1 der UN-KRK.
Persönlichkeitsentfaltung (Art. 29, Abs. 1,	Angehende Kindergartenpädagogen/innen

Punkt 1)	tragen dazu bei, die Persönlichkeit des Kindes zur Entfaltung zu bringen.
Begabungsförderung (Art. 29, Abs. 1, Punkt 1)	Unterstützende Maßnahmen, die dahingehend getroffen werden, dass die individuellen Begabungen des Kindes zur Entfaltung gebracht werden.
Entfaltung geistiger und körperlicher Fähigkeiten (Art. 29, Abs. 1, Punkt 1)	Ein umfassendes und vernetztes Wissen soll dazu beitragen, die geistigen und körperlichen Fähigkeiten der Kinder zu entfalten.
Kategorie 4: Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in Bildungsprozessen	Kinder starten selbstständig Lernprozesse und gestalten ihr kulturelles und soziales Umfeld mit (vgl. Bildungsrahmenplan 2009).
Die Rolle des Kindes	Beschreibt die Aufgabe der Kinder im Bildungsprozess. Das Kind wird als Ko-Konstrukteur betrachtet und Bildungsprozesse sind vom Kinde aus zu denken.
Spielen	Das Spiel ist die wichtigste Lernform im Kindergarten und über das Spielen werden wichtige Lernprozesse in Gang gesetzt.
Kategorie 5: Der Umgang mit Konflikten und Problemlösestrategien	Die Art und Weise, wie mit dem jungen Kind bei Konflikten umgegangen wurde und wie Probleme gelöst wurden.
Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten (Art. 29, Abs. 1, Punkt 2)	Die Art und Weise, wie mit dem jungen Kind umgegangen wurde, und zwar im Speziellen unter Berücksichtigung der Menschenrechte und Grundfreiheiten als auch der in der Charta der Vereinten

	Nationen verankerten Grundsätze.
Kind auf verantwortungsbewusstes Leben in freier Gesellschaft vorbereiten (Art. 29, Abs. 1, Punkt 4)	Das Kind soll auf ein verantwortungsbewusstes Leben in freier Gesellschaft vorbereitet werden und zwar in Bezug auf den Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethischen, nationalen und religiösen Gruppen.
Kategorie 6: Reflexion der eigenen Haltung gegenüber dem jungen Kind	Diese Kategorie stellt die Praktikantin/ den Praktikanten und seine Lernerfahrungen in den pädagogischen Settings dar.
Die schriftliche Reflexion	Die persönliche Wahrnehmung der/des Praktikanten/in im Interaktionsprozess mit dem jungen Kind.
Personale Lern-Erfahrung	Personale Lern-Erfahrungen angehender Kindergartenpädagogen/innen.

Nach der Entfaltung der Kategorien, werden daran anschließend die Beobachtungsprotokolle durchgesehen, um jene Textstellen zu markieren, die zu den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können. „Diese »Fundstellen« können durch Notierung der Kategoriennummern am Rande des Textes oder durch verschiedenfarbige Unterstreichungen im Text bezeichnet werden“ (Mayring 2002, 120). In einem weiteren Bearbeitungshergang wird „das gekennzeichnete Material dann herausgefiltert, zusammengefasst und aufgearbeitet.“ (Mayring 2002, 120)

Die „Fundstellen“ der diversen Kategorien werden im nächsten Kapitel zusammengefasst. Die Hauptkategorien geben jeweils einen Überblick über die daran anschließenden Unterkategorien.

3.4 Empirische Ergebnisdarstellung

Durch die Beobachtung der Probanden/innen wird in der Auswertung anschaulich, welches erworbene Wissen sie dabei umsetzten, als auch mit welchen Lernprozessen diese im fortgeschrittenen Stadium der Ausbildung konfrontiert werden. Konkret heißt das, dass eruiert werden sollte, welches Wissen über die Wahrung und Einhaltung der Kinderrechte sich in den Praktiken von Schüler/innen zeigt bzw. ob angehende Kindergartenpädagogen/innen überhaupt ein Wissen über Kinderrechte im Blick haben.

Die Hauptkategorien, welche anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring gebildet wurden, rekonstruieren das Wissen angehender Kindergartenpädagogien/innen über die Rechte der Kinder in pädagogischen Settings. Das Besondere in Bezug auf die Kinderrechtsthematik ist, dass Kindergartenpädagogen/innen ein Vorbild im Umgang mit Situationen sind und Kinder an den Praktikanten/innen auch lernen, was es beispielsweise heißt *„Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen“* zu zeigen (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 29, Abs. 1). Die Praktiken der Protagonisten sind für die Forschungsarbeit insoweit interessant, als sich diese in die, -bereits dargestellten Kategorien- subsumieren lassen. Die Kategorientypen wurden speziell für die Auswertung der Beobachtungsprotokolle entworfen.

3.4.1 Eine Untersuchung über die Einhaltung der Kinderrechte in der Praxis bei angehenden Kindergartenpädagogen/innen

In Kapitel 2 dieser Masterarbeit sind bereits politische sowie gesellschaftliche Aufgabenbereiche erörtert worden, welche entscheidend auf die Kinderrechtssituation wirken. Im Sinne der Kompetenzanforderung treffen Lernende, respektive angehende Kindergartenpädagogen/innen, im Praxisfeld Kindergarten auf Situationen, die sie lösen müssen, weil ihnen bereits zu diesem Zeitpunkt Wissen zuerkannt wird (vgl. Kapitel 2.3.4), das zur Ausübung der Kindergartenarbeit dient. Jedoch sollen in der Auswertung auch anders geartete Aspekte, wie Lernen „als/durch Erfahrung“ Beachtung finden, zusätzlich zu den festgeschriebenen Kompetenzanforderungen.

Bei der Darstellung der Themenkomplexe in den Unterkategorien werden Ankerbeispiele zur besseren Nachvollziehbarkeit sowie Verständlichkeit herangezogen. Anschließend werden die in den Beobachtungsprotokollen aufgezeigten Interaktionen, Äußerungen und

Handlungen unten den entsprechenden Kategorien subsumiert. In den weiterführenden Darstellungen werden die Forschungsergebnisse dargelegt, und zwar im Hinblick darauf, welches Wissen bzw. welche Einstellungen über Kinderrechte angehende Kindergartenpädagogen/innen in ihrem Umgang mit dem jungen Kind zeigen.

3.4.1.1 Kategorie 1: Wissen über die Wahrung der Kinderrechte

In diese Kategorie fallen Beobachtungen und Aussagen über Handlungsentscheidungen der angehenden Kindergartenpädagogin/ des angehenden Kindergartenpädagogen gegenüber dem jungen Kind, unter der Berücksichtigung des Artikels 29, Abs. 1, der UN-Kinderrechtskonvention. Die angehende Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge hat ein Wissen über Kinderrechte in der schulischen Ausbildung erlernt und in der Kindergartenpraxis kommt dieses Wissen über Handlungsakte zum Ausdruck.

Folgende Subfragen werden durch die Kategorie „Wissen über die Wahrung der Kinderrechte“ ausgewertet: Welches Wissen zeigt sich in interaktiven Praktiken und wie handeln angehende Kindergartenpädagogen/innen im Umgang mit dem jungen Kind?

Dieses Wissen der fünf beobachteten BAKIP-Schüler/innen in Protokoll eins bis fünf ist unterschiedlicher Art. Zu bemerken ist, dass alle fünf Personen entweder zu Disziplinierungsmaßnahmen oder zu Handlungsregelungen über das gesprochene Wort griffen, die in entscheidenden Situationen von der angehenden Kindergartenpädagogin getätigt wurden. Mitbestimmungsmöglichkeiten von Seiten der Kinder waren ansatzweise gegeben, Interessen der Kinder wurden marginal aufgegriffen.

Unterkategorie 1: Das Wissen der angehende Kindergartenpädagogin/des angehenden Kindergartenpädagogen über Kinderrechte

Das Wissen angehender Kindergartenpädagogen/innen, das sich in Praktiken zeigt, dient zur Bewältigung der Bildungsaufgaben im Kindertagessektor.

Das erste Protokoll, welches am 10.11.2014 in einem MA-10 Kindergarten in Wien, 21. Bezirk, durchgeführt wurde, zeigt, dass ein Wissen über die Einhaltung der Kinderrechte in den Handlungen der angehenden Kindergartenpädagogin zum Vorschein kommt.

Die Person, Karoline Hofer (der Name der angehenden Kindergartenpädagogin wird geändert), die im Protokoll 1 beobachtet wird, versucht, die Kinder in das

Bildungsgeschehen miteinzubeziehen, selbst dann, wenn Kinder sich nicht an „Regeln“ halten können. Dies wird insofern deutlich, als ein Bub (5-jährig) im Protokoll 1 wiederholt die Grenzen der angehenden Kindergartenpädagogin austestet und Karoline H. diesen in keinem Spielprozess ausschließt, trotzdem sie den Jungen „drohend“ auffordert, sich nach ihr zu richten. Darauf bezieht sich folgende Passage:

Alexander (5-jährig) läuft immer noch im Turnsaal umher, obwohl die restlichen Kinder bereits auf die Anweisungen der Praktikantin warten. Die Kindergartenpädagogin (KP) bemerkt dies, richtet ihren Blick auf Alexander und sagt: „Alexander, sonst gehst du wieder in die Gruppe zurück. Gut zuhören, komm her.“ (...) Alexander lächelt und sagt mit erhöhter Stimme: „Ich habe meine Ohren nicht da.“ Einige Kinder lachen und Alexander auch. Er stellt sich jedoch zur Kindergruppe. Als alle einen Kreis bilden, dreht sich die angehende Kindergartenpädagogin zu Alexander hin und entgegnet: „Uje. Alexander, komm stell dich zu mir.“ Alexander tut dies und lacht dabei. Dieses Mal lacht er nicht laut, sodass andere Kinder auch mitlachen, sondern in sich hinein. Er beugt seinen Kopf etwas in Richtung Boden und geht zur KP. Er stellt sich rechts neben die angehende Kindergartenpädagogin und die Pädagogin fängt ein Lied zu singen an (Protokoll 1, 5)

In dieser Sequenz wird etwas über den Umgang mit dem jungen Kind klar, nämlich, dass Kinder sich nach den Anweisungen der Kindergartenpädagogin richten sollten und nicht ausschließlich ihren Handlungsbedürfnissen nachgehen können. Es wird deutlich, dass die Androhung „sonst gehst du wieder in die Kindergartengruppe zurück“ zu einer Verhaltensänderung beim Kind führt. Im Sinne der Kinderrechtsthematik steht diese Umgangsart der rechtlichen Auffassung in der UN-KRK entgegen, nämlich dass Kinder sich als „selbstwirksame Wesen“ erleben sollen, die Partizipationsmöglichkeiten haben. Eine „du musst –sonst“ –Ansage hat wenig mit „Teilhabe“ zu tun. Wichtig wäre z.B. an dieser Stelle zu überprüfen, welche Bedürfnisse das Kind hat und wie man diesen am besten gerecht werden kann. Die nächste Passage auf Seite 6, kann ebenso der Kategorie 1 zugeordnet werden und kann skeptisch betrachtet werden:

Die Praktikantin spricht Alexander und Naim direkt an: „Einer von euch muss aufstehen.“ Die beiden Kinder blicken einander an und sagen gleichzeitig: „Nein.“ Die KP reagiert, ohne zu warten, mit den Worten: „Alexander, steh auf.“ (...) Alexander antwortet mit: „Nein.“ Die KP sagt erneut: „Alexander, steh auf!“ Alexander antwortet mit einem kräftigen: „Nein“. Die KP entgegnet: „Sonst gehst du wieder in die Gruppe, wenn du dich so aufführst.“ Alexander steht auf. Er blickt dabei zur KP und folgt der Handlungsaufforderung. Naim bleibt liegen und dreht sich auf den Bauch. (Protokoll 1, 6)

Es wird in dieser Passage eine verbale Drohung erkennbar, da Karoline Hofer Alexander zu einer Handlungsaufforderung ermutigen will und der Junge diese nicht befolgt. Möglicherweise steht Karoline H. in der ersten Sequenz unter Entscheidungsdruck und Alexander ist einfacher zu „bestimmen“ als Naim. Die KP stülpt dem Kind ihren Willen über, ohne ihm eine andere Möglichkeit einzuräumen. Möglicherweise handelt die Praktikantin deswegen so, da dies eine schnelle Form der Problemlösung darstellt. In dieser Szene wird die Möglichkeit des Kindes eigenständige Entscheidungen zu treffen bzw. selbstständig zu handeln, nicht berücksichtigt.

Im nächsten Abschnitt des Beobachtungsprotokolls wird Alexander miteinbezogen, insofern als er beim zweiten Versuch „dran zu kommen“ berücksichtigt wird.

KP gibt eine Anweisung, dass sich ein Kind in die Mitte des Kreises legen darf. Alexander läuft blitzschnell in die Kreismitte und legt sich hin. Praktikantin sagt: „Alexander darf jetzt mal nicht, er darf nachher.“ Ein Mädchen, Mara, kommt zur Kreismitte und schaut dabei die Pädagogin an. Diese nickt und Mara legt sich hin. Die KP meint: „Alle gemeinsam massieren die Mara.“ Kinder gehen mit ihren Sandsäckchen zu Mara und beginnen zu massieren. (...) Alexander zeigt auf und fragt: „Darf ich jetzt?“ KP sagt bestimmend: „Jetzt darf der Alexander. Alexander leg dich in die Mitte.“ Alle Kinder massieren Alexander, auch die Praktikantin massiert mit. (Protokoll 1, 7)

Bemerkenswert kristallisiert sich die positive Wendung des Interaktionsgeschehens heraus. Die angehende Kindergartenpädagogin hat möglicherweise das „Geltungsbedürfnis“ von Alexander erkannt und möchte ihn, nachdem er sich an die Regel „aufzuzeigen“ gehalten hat, in das Spielgeschehen einbinden, ohne ihn auszuschließen.

Die Person in Protokoll 2, Daniela Maurer (Name anonymisiert), wird am 15.12.2014 in einem MA-10 Kindergarten in Wien, 16. Bezirk, beobachtet. In einer Sequenz fällt auf, dass Daniela Maurer bei einer geplanten Aktivität, dem Morgenkreis, versucht, alle Kinder „gleich zu behandeln“, indem sie darauf achtet, neben wen sie sich setzt und kein Kind gegenüber einem anderen bevorzugt, wie sie selbst im Gespräch mit der Kindergruppe betont:

Die Praktikantin geht außerhalb des Kreises herum und blickt die Kinder, die bereits mit ihren Pölstern auf dem grünen Teppich Platz genommen haben, an. Außerhalb des Kreises stehen bleibend, richtet sie eine Frage in die Kindergruppe: „Wo setze ich mich hin?“ Ein Kind (Bub, 5-jährig) sagt: „Zu mir.“ Daniela Maurer wendet ihren Blick zu

dem Kind, das gerade die Frage beantwortet hat und sagt Folgendes: „Da bin ich schon 2x gesessen.“. Ihre Augen richtet sie auf die Kindergruppe im Sitzkreis (...) geht zu einem jungen Kind, das 3-jährig und weiblich ist. Die Praktikantin setzt sich neben dieses Mädchen. Auf der anderen Seite sitzt ein Bub, der etwas älter ist als das Mädchen. Die Praktikantin stellt sich einen Sessel zwischen die sitzenden Kinder. (Protokoll 2, 14)

Es scheint, als wäre ihr bekannt, wo sie das letzte Mal gesessen ist und bei welchem Kind sie noch nicht Platz genommen hat. Ein Akteur im Beobachtungsgeschehen bringt sich durch eine Wortmeldung ein und möchte sozusagen „mitbestimmen“, doch es bleibt nur bei einem Versuch. Das deutet darauf hin, dass die BAKIP-Schülerin letztendlich Handlungsabläufe bestimmt und konkret vorgibt, was zu welchem Zeitpunkt passiert, ohne dass Kinder wirklich mitentscheiden dürfen.

Im Protokoll 3 ergibt sich folgende Beobachtungsszene. Es wird eine BAKIP-Schülerin, Clara Obermann (Name geändert), am 12.1.2015 in einem niederösterreichischen Landeskindergarten im Bezirk Stockerau beobachtet.

Die BAKIP-Schülerin geht mit 15 Kindern in den Bewegungsraum, um dort gezielt Angebote mit dem Schwerpunkt „Bewegungsspiele“ durchzuführen. Zu Beginn der Bewegungseinheit leitet die Schülerin zum freien Bewegen an. Dazu gibt sie den Kindern den Auftrag, dass sie so schnell laufen sollen, wie ein Leopard, galoppieren sollen wie ein Pferd, so langsam schleichen sollen wie eine Schnecke oder kriechen sollen wie eine Schlange. (Protokoll 3, 26)

Die Sequenz zeigt, dass Kinder in dieser Phase die Möglichkeit haben, sich zu „erproben“. Im weiteren Verlauf der Beobachtung wollen sich zwei Buben (4- und 5-jährig) nicht mehr an der Aktivität im Turnsaal beteiligen und laufen an den Rand. Sie klettern an einer Sprossenwand hinauf. Clara, die beobachtete Person, bemerkt dies und äußert sich folgendermaßen dazu:

Die Praktikantin dreht sich zu den weglaufenden Kindern und sagt mit tiefem Tonfall: „Habe ich gesagt, dass ihr klettern gehen sollt?“ Die beiden Kinder lachen beim Hochklettern der Wand. Sie antworten der Schülerin langezogen und mit hellem Klangton in der Stimme: „Neeeeein“. Drehen sich um, klettern hinunter und gehen wieder zurück in den Kreis zu den anderen Kindern. (Protokoll 3, 27)

Diese Aufforderungsanweisung von Clara O. gibt den Kindern den Anlass, wieder in die Kreisformation zu kommen. Problematisch scheint dies im Sinne der UN-KRK insofern zu sein, als dass der Tonfall der Pädagogin nicht wertschätzend eingesetzt worden ist.

Respektvoller Umgang¹⁰ würde bedeuten, die Kinder anders zu adressieren, aber sie dennoch wieder zurück in die Gruppe zu holen. Dies gelingt der Praktikantin hier nicht, stattdessen werden Praktiken einer nicht zu hinterfragenden Machtausübung eingesetzt.

Auch im Protokoll 4 fällt auf, dass der Praktikant Stefan Reinprecht (Name anonymisiert), welcher am 26.1.2015, in einem Kinderfreunde Kindergarten in Wien 16 beobachtet wird, sein Bildungsangebot (Sachgespräch über die Feuerwehr) nach Plan durchziehen möchte und Kinder, die aufstehen oder stören, durch Befehlsansagen wieder zum Hinsetzen auffordert.

Ein junges Kind (2 1/2-jährig) dreht sich vom Sesselkreis weg und spielt mit einem Holzkarussell, welches neben dem Sesselkreis, hinter diesem Kind, steht (...) Stefan R. sitzt links von dem jungen Kind (Simi, 2 1/2-jährig) und wendet sich zu dem Mädchen: „Simi, nein, dreh dich herein.“ Das junge Kind wendet sich in die Kreismitte. Der Blick des Praktikanten schweift von Simi wieder zu den restlichen Kindern. Er erzählt weiter und zeigt erneut ein Bild her. (Protokoll 4, 37).

Der Praktikant, Stefan Reinprecht, wirkt in sein Sachgespräch sehr vertieft und möchte sein Programm weiter fortsetzen. Dennoch fallen ihm „Störvariablen“ auf, die er versucht, mit konkreten Instruktionen wie „dreh dich herein“ zu beheben.

Ein weiteres Kind mit Brille (4-jährig) steht auf und geht zu Stefan R. Der Praktikant hält sein Bild vom Wasserhydranten in die Höhe. Als er zu dem Kind blickt, das auf ihn zugeht, sagt er: „Setz dich hin.“ Es folgt eine kurze Pause und der Blick des Pädagogen bleibt auf das Kind gerichtet. Er beobachtet das Kind beim Hinsetzen und fährt dann mit seinen Erzählungen weiter fort. (Protokoll 4, 36)

Auf Kinder, welche für den Praktikanten „nicht passende Handlungsweisen“ setzen, wird durch mehr oder minder kurze Ansagebefehle reagiert, die zu einer Verhaltensänderung beim jungen Kind führen.

Protokoll 5 zeigt folgende Sequenz:

„Darf ich auch eine Zeitung?“. Die Praktikantin, Susanne Fohrenberger entgegnet: „Ja, nimm dir“. Dabei schaut Susanne F. kurz auf und blickt zu dem fragenden Mädchen, Sophie. Die Praktikantin lächelt. Dann dreht sie den Kopf wieder zu dem vor ihr stehenden Mädchen und geht der Tätigkeit weiter nach. Susanne F. klebt Zeitungspapier, die um den Körper von Jolande (4-jährig)

¹⁰ pädagogische Anerkennungsverhältnisse (vgl. dazu Schäfer, Alfred und Thompson, Christiane)

herumgewickelt sind, mit einem Tixostreifen zusammen. (Protokoll 5, 47f)

Diese beobachtete Interaktion zwischen der Praktikantin, Susanne Fohrenberger (Name geändert) und den jungen Kindern, in einem katholischen Kindergarten in Wien 22., deutet darauf hin, dass in kleineren Spielgeschehen mehr individuelle Handlungsräume für Kinder gegeben sind, als in Gesamtgruppenaktivitäten. Ersichtlich wird, dass die angehende Kindergartenpädagogin in dieser Sequenz deutlich mehr auf die Bedürfnisse und Fragen der Kinder eingehen kann als dies in größeren Gruppen beobachtet wird.

Unterkategorie 1: Der erzieherische Alltag im Kindergarten

Der Kindergarten stellt für das junge Kind eine Grundlage im Sozialisationsprozess dar und ist eine bedeutende Instanz für Bildungsprozesse. Zudem ist er eine Ergänzung zur Familie. Im Kindergarten machen Kinder vielfältige Sozialisationserfahrungen, die sie ohne ihre Eltern durchleben. Der Personenkreis im Kindergarten, respektive die angehende Kindergartenpädagogin/der angehende Kindergartenpädagoge übernimmt, eine sekundäre Rolle in der Sozialisation des Kindes. Primär zählt zwar die Familie zur Sozialisation des Kindes, doch insbesondere die Personen im nahen Umfeld sind Mitentscheidungsträger.

Die BAKIP-Schülerin/ der BAKIP-Schüler hat eine Vorbildwirkung gegenüber dem jungen Kind und das Verhalten der Bezugspersonen wird beobachtet als auch nachgeahmt. In Protokoll 1 kommt folgende Interaktion bei einem Schattenspiel- Theater zum Vorschein:

Die Praktikantin deutet, während sie spricht, zu den beiden Kindern und dann in Richtung des Leintuches, das vor ihnen hängt. Die Kinder blicken zu Karoline H.. und halten nach Aufforderung seitens der Pädagogin, die Stabfiguren in die Höhe. Ein Bub, (5jährig) hält seine Stabfigur, den Baum in Richtung der Leinwand hoch. Er blickt dabei kurz zur Praktikantin, dann wieder zu seiner Stabfigur. Daraufhin hält derselbe Junge die Sonnenstabfigur vor die Leinwand. Der zweite Junge (4-jährig) überlässt jeweils dem älteren Jungen die Herzeige-Rolle. Der jüngere Bub ist der Zu-Geber. (Protokoll 1, 2)

Zu Beginn der Beobachtungssequenz war angedacht, dass jeder der beiden Kinder sich in das Theaterstück mit den Stabfiguren einbringen darf. Es fällt auf, dass der ältere Junge durch seine gestikulierende und dominante Ausdrucksweise den jungen Buben davon

überzeugen kann, ihm die „Spielerrolle“ zu überlassen. Es ist ein Hinweis darauf, dass das jüngere Kind die passive Rolle eingenommen hat und das ältere Kind die aktive. Die angehende Kindergartenpädagogin, Karoline H. schreitet in dieser Szene nicht ein, sondern überlässt den beiden Kindern die Rollenaufteilung. Durchaus skeptisch kann dies gesehen werden, wenn das jüngere Kind keine Beteiligungsmöglichkeit bekommt, da der ältere Junge diese Szene dominiert.

In Protokoll 2 wird folgende Szene deutlich:

„Das Kind, dessen Name vorgelesen wird, kommt heute dran und darf den Kalender öffnen“, sagt die Praktikantin. DM stellt an die auf ihren Pölstern sitzende Kindergruppe eine Frage: „Warum ziehen wir heute 2 Kästchen?“ Einige Kinder zeigen auf. DM dreht den Kopf zu einem der aufzeigenden Kinder, blickt ein Mädchen an und hebt und senkt dabei 2x ihren Kopf (...) „Weil wir gestern keines geöffnet haben“, antwortet der Bursche. DM nickt. (Protokoll 2, 14f)

Hinweis auf einen inhärenten Sozialisationsprozesses gibt die Art und Weise des „Aufzeige- Modus“ sowie des „Sprechen-Dürfens“ im Gruppenkontext. Die Kinder werden durch Aufzeigen darin bestätigt, von der BAKIP-Schülerin angesprochen zu werden. Wer letztendlich ausgewählt wird, entscheidet die angehende Kindergartenpädagogin abrupt. In einer anderen Beobachtungsszene, aus demselben Protokoll, erfahren Kinder, welche als Erste/r auf eine richtige Lösung kommen, die Bestätigung der BAKIP-Schülerin.

Nach Beendigung der Rätselstellung rufen viele Kinder der Praktikantin zu: „Schnee.“ DM nickt bejahend, holt eine Schachtel unter ihrem Sessel hervor und sagt: „Der Mateo hat es als Erster erraten. Er darf herkommen und eine Schneeflocke aus einer Schachtel nehmen.“ (Protokoll 2, 16)

Das weist darauf hin, dass der erste und schnellste auch Anklang erfährt sowie in seiner Rolle als „Herausrufer“ bestätigt wird. Diese Aussage charakterisiert auch die Art und Weise der Kinderbeteiligung. Zudem wird mitgeteilt, dass die angehende Kindergartenpädagogin diese Form der Anteilnahme am Gruppengeschehen toleriert.

Eine weitere Beobachtungsszene macht deutlich, dass Kindern Regeln in Alltagssituationen bewusst sind und diese auch an andere Kinder weitergeben sowie andere auf Abmachungen aufmerksam machen.

Mein Blick fällt auf ein Kind (Josef, 4 Jahre). Dieser Junge sagt zu einem anderen Kind, das neben ihm sitzt und die Schneeflocke in die

Luft wirft: „In der Hand halten.“ Daniela Maurer blickt zu Josef und bemerkt diesen Einwand von dem 4-Jährigen. Die Praktikantin antwortet: „Richtig, da hat Josef Recht.“ (Protokoll 2, 16)

Es wird in dieser Szene mitgeteilt, dass Josef Anerkennung erfährt, nämlich dadurch, dass er in seiner Aussage bestärkt wird und von der angehenden Pädagogin Zuspruch durch die Worte „Richtig, da hat Josef Recht“ bekommt.

Die Aussagen in Protokoll 4 korrigieren den „positiven“ Eindruck in Kategorie 1, nämlich insofern, als dass „Herausrufen“ weniger zu einer positiven Bestätigung als zu einer „Ermahnung“ führt. Die folgende Beobachtungsszene lässt eine andere Herangehensweise an Sozialisationsmaßnahmen erkennen.

Es ist relativ still im Raum, da der Sprechenden Stimme gefolgt wird. Stefan Reinprecht erzählt: „Wir haben letzte Woche eine Geschichte gehört und da kam etwas vor, ich zeig es euch.“ (...) Ihr hattet letzte Woche die Aufgabe bekommen, ob ihr einen Hydranten am Heimweg oder in der Wohnumgebung findet?“ (...) Stefan R. blickt auf drei Kinder, die vom Sessel aufstehen. Sein Blick fällt in die Kreismitte, seitlich und rechts neben ihm, er sagt: „Ihr bleibt sitzen, die Kinder, die aufzeigen ...“. Der Praktikant beendet den Satz nicht. Er sagt weiter: „Jetzt kommt Nina dran und erzählt uns etwas.“ Er nimmt das Kind, welches aufgezeigt hat, als nächstes dran, und schaut dabei zu diesem Kind. (Protokoll 4, 36)

Dieses Protokoll enthält im Sinne des erzieherischen Alltags im Kindergarten offensichtlich eine richtungsgebende Funktion. Die Kinder werden durch die Aussagen von Stefan Reinprecht dazu veranlasst, sich wieder in die „Sitzposition“ zurückzugeben, in der sie sich zu Beginn des Bildungsangebotes befunden haben. Außerdem fällt auf, dass Kinder sich immer dann zu Wort melden dürfen, wenn sie die Regeln befolgen, das heißt aufzeigen.

3.4.1.2 Kategorie 2: Pädagogische Haltung gegenüber dem jungen Kind

In diese Kategorie werden all jene Äußerungen und Handlungen aufgenommen, die die pädagogische Haltung der/des 5. Klasse BAKIP-Schülers/in dem jungen Kind gegenüber kennzeichnen. Grundsätzlich ist die pädagogische Haltung inhaltlich vorgegeben (Bildungsrahmenplan), daher wird folgender Frage nachgegangen: Inwiefern impliziert das Wissen über die pädagogische Haltung auch ein gewisses Verhalten dem jungen Kind gegenüber?

Die Subfragen, die sich daraus ergeben, werden durch diese Kategorie ausgearbeitet: Inwiefern steht das Kind mit seiner kulturellen Herkunft sowie seiner Sprache im Mittelpunkt beim Interaktionsgeschehen im Kindergartenalltag?

In allen fünf Beobachtungsprotokollen sind Kinder unterschiedlicher Herkunft anzutreffen. Vor allem in Wiener Kindergärten ist die Anzahl an Kindern mit kulturell vielfältiger Herkunft höher als in dem niederösterreichischen Landeskindergarten. Alle fünf Beobachtungen ergeben, dass das Kind und seine spezielle Herkunft nicht in Berücksichtigung bei Bildungsprozessen stehen. Die Unterkategorie Sprache wird in zwei Beobachtungsprotokollen deutlich erkennbar, weil Sprachproblematiken bei Kindern vorliegen, jedoch wird diesen Kindern keine besondere Aufmerksamkeit diesbezüglich geschenkt.

Unterkategorie 2: Kulturelle Identität

Kinder werden zuhause von ihren Eltern sozialisiert, bevor sie in den Kindergarten kommen. Eltern, Erziehungsberechtigte als auch Geschwister sind primär für die kulturelle Sozialisation verantwortlich. Kulturelle und nationale Werte sind dem jungen Kind bereits mit der Geburt vorgegeben und stellen Ausgangsgrundlage für weitere Sozialisationsprozesse dar. Die kulturelle Identität des Kindes ist zu achten und zu berücksichtigen, so die Forderung der UN-KRK, Art. 29, Abs. 1.

Folgende Szenen erläutern diese Unterkategorie: Zwei Kinder sollen sich im ersten Beobachtungsprotokoll für ein Paarspiel zusammenstellen. Paolo ist 5-jährig und Jennifer ebenso. Die beiden wollen die Aktivität (gegenseitiges Massieren mit Sandsäckchen) nicht miteinander erledigen. Die Praktikantin, Karoline Hofer, reagiert wie folgt darauf:

„Ok, dann kommt ihr zu mir.“ Die beiden Kinder setzen sich vor sie hin und die Praktikantin wendet sich den anderen Kindern zu, die im Raum verteilt sind. Die KP spricht weiter und blickt dabei zu den anderen Kindern: „Jetzt legt sich einer von euch auf den Boden.“ Karoline Hofer deutet auf beide Kinder und diese legen sich gleichzeitig auf den Bauch. (Protokoll 1, 6f)

Im Hinblick auf deren kulturelle Identität nimmt die angehende Kindergartenpädagogin die Problematik wahr, dass beide Kinder nicht gewillt sind, an einer Aktivität zusammen teil zu nehmen. Es macht den Anschein, dass die zu beobachtende Person die Abneigung der gemeinsamen Aufgabenbewältigung erkennt und die Kinder deshalb aus dem Spielgeschehen herausnimmt und für beide gleichzeitig der „Spielpartner“ wird.

In Protokoll 2 ist eine Szene erkennbar, in der ein junger Bub (5-jährig), mit einem anderen Kind „tratscht“ und von der angehenden Kindergartenpädagogin, Daniela Maurer, folgendermaßen ins Blickfeld der Aufmerksamkeit gerät:

Daniela M. teilt weiter reihum die Flocken aus. Beim vorletzten Kind angekommen, das sich eine Papierschneeflocke aus der Schachtel nimmt, stellt die Praktikantin erneut eine Frage: „Welches Kind fehlt noch und hat noch keine Schneeflocke? Ich gebe dir einen Tipp. Es tratscht gerade.“ Daniela M. blickt zu diesem Kind, das zum Nachbarn rechts von ihm sitzend gewendet ist. Die BAKIP-Schülerin runzelt ihre Stirn (...) „Hares.“, sagt Johanna. Hares geht zur Praktikantin und greift in die Schachtel. Seine Körperhaltung ist offen und aufrecht. Daniela M. fragt Hares: „Wie ist deine Schneeflocke?“ Hares entgegnet: „Weich.“ (Protokoll 2, 16f)

Auffällig in dieser Szene ist, dass der Bub (4-jährig) als Letzter von den Kindern ausgewählt wird, sich eine Papierschneeflocke aus der Schachtel zu nehmen. Das lässt vermuten, dass es Schwierigkeiten bezüglich der Kontakthanbahnung zwischen Hares und den anderen Gruppenmitgliedern gibt. Der nächste Abschnitt des Protokolls handelt davon, dass die beobachtete Person die Kinder im Sitzkreis fragt, wer gerne die Kerzen am Adventkranz ausblasen möchte. Daniela Maurer wählt Hares dafür aus.

Der Junge sieht zu Daniela M., nimmt seine rechte Hand herunter, gibt sie auf den Fußboden, stützt sich ab mit beiden Händen und steht auf. Er begibt sich in Richtung Adventkranz. Hares geht langsam zu Daniela M., die beim Kranz steht und ihm entgegen blickt. Er sieht nochmals zur angehenden Kindergartenpädagogin. Diese hält einen Kerzenlöscher in der Hand und reicht ihm diesen. Er nimmt den Gegenstand in seine rechte Hand und hält diese über eine der angezündeten Kerzen. Diese Kerze erlischt. Danach führt er dasselbe Prozedere auch mit der zweiten Kerze durch. (Protokoll 2, 17)

Hares ist der Letzte, der von den anderen Kindern ausgesucht wird, eine Schneeflocke aus der Schachtel zu wählen. Daniela Maurer bestärkt ihn in diesem Handlungsabschnitt, indem sie ihn in den Mittelpunkt des Geschehens stellt. Die restlichen Kinder sehen ihm beim Auslöschen der Flammen zu.

An einer anderen Beobachtungsstelle im Protokoll 3, gerät ein Junge, Yarim (5-jährig) in den Blickwinkel der Aufmerksamkeit, als er bei einem Spielgeschehen nicht den Anforderungen der Praktikantin Aufmerksamkeit schenkt.

Zwei andere Kinder laufen unter den Fallschirm. Die Praktikantin, Clara Obermann, dreht sich in Richtung der zurückkehrenden Kinder, die sich von der Gruppe wegbewegt haben und sagt: „Dürfen alle

Kinder einmal drunter sein?“ Zwei der Kinder bejahten die Frage durch Kopfnicken. Ein Bub sagt nichts. Ein weiterer Bub, der unter dem Fallschirm liegt (obwohl er nicht von der Praktikantin bestimmt wird), wird von Clara O. angesprochen: „Nein, die Sarah ist jetzt unter dem Fallschirm, Konstantin!“. Noch ein Bub setzt sich unter den Schirm. Die Praktikantin wendet ihren Blick unter den Fallschirm und fragt das Kind mit kräftiger Betonung des Fragesatzes: „YARIM, heißt du Sarah?“ Der Bub entgegnet: „Nein“ und verlässt den Fallschirm, läuft schnell aus der Kreismitte, ohne dabei auf die Person A zu blicken. (Protokoll 3, 27).

Gegen Ende der Szene wird Yarim besonders in den Fokus gestellt. Es wird erkennbar, dass Clara Obermann mit der Situation überfordert ist, da sie die Namen der „aus der Reihe tanzenden“ Kinder, in dieser Szene speziell betont. Grundsätzlich soll ein anderes Kind unter den Fallschirm gehen dürfen. Interessant erscheint, dass es den Anschein macht, als wäre die Praktikantin durch das lebhaftes Verhalten der Kinder gestört und die Betonung des Aufrufens wirkt deshalb erheblich akzentuiert. Über dies hinaus, wird nicht auf die kulturelle Identität der Kinder in dieser Beobachtungssequenz eingegangen.

Im Protokoll 4 wird einem Kind, Simi (2- ½ jährig), in einer Gesamtgruppenaktivität von der betreuenden Person, Stefan Reinprecht, folgenderweise Aufmerksamkeit zuteil:

Stefan Reinprecht sitzt links von dem jungen Kind (Simi, weiblich, 2 1/2jährig) und wendet sich zu dem Mädchen, schaut es an. Simi ist mit ihrem Körper nach außen gedreht, weg vom Gesamtgeschehen und spielt mit einem hinter ihr stehenden Holzgegenstand. Der Praktikant spricht: „Simi, nein, dreh dich herein.“ Das junge Kind entfernt sich einige Sekunden darauf vom Holzkarussell, dreht sich um und wendet sich in die Kreismitte. Das Mädchen starrt in die Luft und dann rechts zu ihrer Nachbarin. Der Blick des Praktikanten schweift von Simi wieder zu den restlichen Kindern, dann in die Kreismitte. (Protokoll 4, 37)

Auffällig in dieser Sequenz ist hier die Sprechweise seitens des Pädagogen mit dem jungen Kind. Es springt dem Beobachter ins Auge, dass um die Kinder „unter Kontrolle“ zu haben- eine bestimmende Aufforderung an das Kind gerichtet wird. Die Herkunft des Kindes wird in dem Kontext nicht berücksichtigt. Es bleibt unklar, ob das Kind die Aufforderung überhaupt sinnstiftend verstanden hat. Der Fokus des Pädagogen liegt lediglich darauf, dass alle Kinder zuhören, nicht stören und aufpassen.

Unterkategorie 2: Sprache

Die Sprache stellt das wichtigste Mittel zur Verständigung mit der Gesellschaft dar. Diese Kategorie nimmt im Kindergartenalltag einen wichtigen Stellenwert ein, da Bildungsprozesse und Sozialisationsprozesse über Sprache vermittelt werden und stattfinden.

Im Hinblick auf die Sprache fallen zwei Beobachtungssequenzen auf: In der einen beobachteten Situation bessert die Praktikantin, Daniela Maurer, das Kind in den Interaktionsprozessen sprachlich aus, indem sie die Satzstellung richtig stellt. Es kommt zu keiner Bloßstellung hinsichtlich des nicht korrekten Sprachgebrauches.

Die Praktikantin geht zu Jana und streckt ihr die Schachtel hin. Daniela Maurer fragt: „Wie fühlt sich deine Schneeflocke an?“ Jana, ein Mädchen mit nichtdeutscher Muttersprache, blickt zur Box, greift in die Schachtel und nimmt sich eine Schneeflocke. „Der ist weich“, sagt Jana. Die Praktikantin entgegnet: „Ja, diiii Schneeflocke ist weich“. Die Betonung des Artikels wird besonders akzentuiert. Jana nickt 3x mit ihrem Kopf. Dann fragt Daniela M. das Mädchen: „Welches Kind darf als Nächstes in die Schachtel greifen?“. Jana überlegt für einige Sekunden, wendet ihren Blick zu den Kindern im Kreis (als würde sie sich umsehen) und antwortet: „Karim.“ (Protokoll 2, 16)

In einer anderen Beobachtungssequenz meldet sich ein Bub, mit nichtdeutscher Muttersprache, Joshua, 4-jährig, bei einem Sachgespräch zu Wort:

Ein Kind (männlich- 4-jährig, Joshua) spricht zum Praktikanten Stefan Reinprecht: Eine „Hydra?“ Stefan R. schaut das Kind an, wartet für einen kurzen Moment und sagt: „So ähnlich.“ Sein Blick wendet sich von Joshua ab und blickt zwei Kinder an, die aufzeigen. Blickt wieder weg und redet weiter: „Könnt ihr euch noch erinnern? Ihr hattet letzte Woche die Aufgabe bekommen, zu schauen, ob ihr einen Hydranten am Heimweg oder in der Wohnumgebung findet?“ (Protokoll 4, 36)

Hier kristallisiert sich heraus, dass dem nicht korrekt ausgedrückten Wort keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die zuvor genannte Praktikantin „verbessert“ das Wort durch Paraphrasieren, der Praktikant Stefan Reinprecht übergeht die Aussage mit einem „so ähnlich“. Es zeigen sich die unterschiedlichen Umgangsweisen mit der Kinderrechtsthematik, die je nach Kontext verschieden gewichtet werden. Auf Fehler einzugehen, sie aufzugreifen und damit weiterzuarbeiten, wäre lernfördernd. Gerade die phänomenologisch orientierte Lernforschung, betont die Irritation, das Zögern, das In-Schwierigkeiten kommen als Ausgangspunkt jeglichen Lernens, das dann zur bildenden

Erfahrung wird. Der Praktikant hätte auf den Fehler eingehen können, diesen aufgreifen und damit weiter arbeiten, beispielsweise indem er sagt: „Hydra hat dieselbe Wortwurzel und kommt vom altgriechischen Wort Wasser (hydor).“ Das Kind scheint (eventuell aufgrund seiner Mehrsprachigkeit) ein intuitiv besseres Verständnis des Fremdwortes und seiner Herkunft zu haben als der Praktikant.

3.4.1.3 Kategorie 3: Bildung des Kindes

In diese Kategorie fallen Äußerungen und Handlungen der in den Protokollen getätigten Aufzeichnungen über die Bildung des Kindes. Bildung soll auf die Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes gerichtet sein.

Folgende Fragestellung diene als Ausgangspunkt für die Durchsicht der Protokolle: Inwiefern werden in Bildungssettings die Aspekte Persönlichkeitsentfaltung, Begabungsförderung, sowie die Entfaltung der geistigen und körperlichen Fähigkeiten berücksichtigt?

Unterkategorie 3: Persönlichkeitsentfaltung

Jedes Kind hat eine individuelle Persönlichkeit und diese wird durch Erfahrungen mit anderen Menschen weiterentwickelt. Angehende Kindergartenpädagogen/innen tragen dazu bei, die Persönlichkeit des Kindes zur Entfaltung zu bringen. „Erfahrungen machen“ ist ein wichtiges Kriterium für Persönlichkeitsentwicklung.

In Protokoll 1 fällt auf, dass Kinder in Turnsequenzen, in denen sie sich frei zu einem Rhythmus bewegen können, besonders schnell Freude daran empfinden, sich körperlich auszudrücken.

Die angehende Pädagogin Karoline Hofer holt ein weiteres Instrument aus einem vor ihr stehenden Korb. Sie hält zwei Stäbe in der Hand und klopft auf diesen. Die Melodie verteilt sich im Raum. Der Rhythmus ist dumpf und holzig. Die Kinder wechseln von der schnellen Laufbewegung in eine trabende. Den Takt, den die Praktikantin mit den Hölzern vorgibt, animiert zum Traben. Zwei Mädchen bewegen sich im gleichen Tempo vorwärts. Ein Mädchen davon streckt ihre Arme in die Luft und senkt sie wieder. Das zweite Mädchen läuft neben ihr. Die beiden lächeln sich an und machen beide diese Armbewegungen, fasst synchron. (Der Ausdruck der Mädchen erinnert mich an einen Schmetterlingsflügelschlag oder sind sie Einhörner?)(Protokoll 1, 5.)

Die Kinder können sich im Rahmen des vorgegebenen Rhythmus frei im Raum bewegen. Positiv sticht die Begeisterung, die Kinder beim Bewegen verspüren und die durch Gestikulation sichtbar wird, heraus. Auch die folgende Beobachtungssequenz aus dem dritten Beobachtungsprotokoll lässt sichtbar werden, wie ein spielerischer Impuls dazu führen kann, dass animierte Kinder während des Spiels eine Entfaltung ihrer Persönlichkeit erfahren.

Eine etwas andere Szene verdeutlicht sich in der nächsten Beobachtungssequenz, als die Praktikantin, Daniela Maurer, ein Rätsel stellen möchte:

Die Praktikantin hält zwei hellgrüne Papierstreifen in der Hand, schaut auf die Kärtchen, blickt wieder in die Kinderrunde und sagt: „Das zweite Kästchen darf öffnen...“ (kurze Sprechpause) Plötzlich ertönt Gelächter im Raum. Die Praktikantin runzelt ihre Stirn und schaut die Kinder mit großen Augen an. Ihre Mundwinkel gehen dabei nach unten (als wäre sie enttäuscht darüber, dass sie ihr Rätsel nicht zu Ende erklären kann) Ein Bub meldet sich zu Wort und sagt: „Der Mateo weiß es schon.“ Die Praktikantin schaut zu Mateo, dieser lächelt freudestrahlend übers ganze Gesicht- sie lächelt zurück. (Protokoll 2, 15)

Daniela Maurer versucht über humorvolle Weise „Spannung“ im Gespräch zu erzeugen, indem sie durch nonverbale Ausdrucksweise („Grimassen“ schneiden) mit den Kindern interagiert. Es erweckt den Anschein, als kenne ein Großteil der Kinder des Rätsels Lösung, und durch die belustigende Darstellungsart der Praktikantin, beginnen viele zu lachen.

Die angehende Pädagogin, Clara Obermann, breitet gemeinsam mit den Kindern (13 Kinder von insgesamt 15- zwei sitzen am Mattenrand) das Schwungtuch aus und gibt den Kindern die Anweisung, dass jedes Kind eine Schlaufe umfassen soll, die auf der Fallschirmaußenseite zu finden ist. Die Schülerin macht mit dem Fallschirm Wellenbewegungen und die Kinder tun dies ebenso. (Es wirkt, als würden Meereswellen im Kreisinneren toben. Hohe und niedrige- ganz unterschiedliche Formen von Wellen werden sichtbar). Zwei Mädchen, die links von der Praktikantin stehen, blicken Clara Obermann an. 3 Buben fallen auf, indem sie sehr rasant den Schirm hin und her bewegen. Im Raum ist es laut. Ein Kind schreit laut: „Jaaaa“. (Die Kinder wirken so, als würde es ihnen Freude bereiten das Schwungtuch auf und ab zu bewegen)(Protokoll 3, 27)

Auch in folgender Szene zeigt sich, dass gerade über die Erzieherpersönlichkeit vielfältige Erfahrungen gemacht werden. Wie im folgenden Beispiel verdeutlicht wird,

reagiert die angehende Kindergartenpädagogin belustigt und heiter mit den jungen Kindern in der Bildungseinheit.

In Protokoll 4 wird eine Szene bemerkt, die indirekt zur Persönlichkeitsentfaltung zählt, als dass Kinder Erfahrungen mit ihren Sinnen und über ihre Sinne machen:

Es fallen mir zwei Kinder auf, die neben der Assistentin sitzen und ihre Köpfe in den Schoß der Assistentin legen, als würden sie müde sein oder mit dieser kuscheln. Der Blickkontakt des Praktikanten schweift zu diesen beiden Kindern, er pausiert sprachlich kurz und verweilt für einen kurzen Moment bei den Kindern und der Assistentin (vielleicht weil sie gerade nicht aufpassen?). Dann blickt er von der rechten Seite zur linken, dann wieder in die Mitte des Kreises, und schließlich setzt er sein Sachgespräch weiter fort. (Protokoll 4, 38)

Durch die Haltung des Pädagogen gegenüber der Situation stellt sich heraus, dass es „in Ordnung geht“, wenn Kinder in Bildungsangeboten mit ihrem Nachbarn, ihrer Nachbarin „kuscheln“ und nach körperlicher Zuwendung suchen. Die Reaktion des Praktikanten ist hervorzuheben, da er den beiden Kindern dieses Bedürfnis nach Nähe nicht unterschlägt, indem er die Kinder „zurechtrückt“, sondern toleriert. Es macht den Anschein, als erkennt der Praktikant, dass im Lebenskontext von Kindern nicht nur kognitive Angebote im Vordergrund stehen, sondern dass zur Persönlichkeitsbildung auch sinnliche Erfahrungsmomente -die Nähe zu Bezugspersonen- Bildungswert darstellen.

In einer weiteren Szene, welche Protokoll 5 entnommen ist, wird auf schöpferische Art und Weise die Persönlichkeit gestärkt und zur Entfaltung gebracht. Susanne Fohrenberger, die Praktikantin, arbeitet mit fünf Kindern an einer Kreativarbeit, nämlich Kleidungsstücke aus Zeitungspapier selber anzufertigen. Auf einem Tisch liegen Zeitungspapieren, Tixo, Scheren und flüssiger Klebstoff bereit. Die Kinder können nach freiem Ermessen und unter Anleitung der angehenden Kindergartenpädagogin Papierkleidungen selber entwerfen.

Susanne Fohrenberger sitzt auf einem Holzstuhl, ihre Beine sind vom Tisch abgewendet und sie hält eine Kleberolle (Tixo) in der rechten Hand. Susanne F. ist gerade dabei ein vor ihr stehendes Kind, das mit Zeitungspapier umwickelt ist, zu bekleben. Dieses Kind, Jolanda (4jährig, Mädchen) steht mit dem Rücken zur Praktikantin. Die Praktikantin sitzt hinter dem Kind und der Kopf des Kindes ist nach rechts – schräg nach unten, aber in Richtung zur Praktikantin geneigt. Jolanda hält mit beiden Händen, das um sie gewickelte Zeitungspapier fest. (Protokoll 5, 47)

Die Begeisterung für dieses kreative Arbeiten ist den Kindern anzusehen. Am Ende des Tages gab es eine Modenschau, bei der jedes Kind sein Werk präsentieren bzw. herzeigen durfte.

Unterkategorie 3: Begabungsförderung

Kinder kommen mit unterschiedlichen Begabungen und Interessen zur Welt. Die verschiedenen Ausdrucksweisen und Interessen, die Kinder haben, sollen von der angehenden Kindergartenpädagogin/ dem angehenden Kindergartenpädagogen berücksichtigt werden. Hierbei sind unterstützende Maßnahmen zu setzen, die dahingehend getroffen werden, dass die individuellen Begabungen des Kindes zur Entfaltung gebracht werden.

Um die Begabungen entfalten zu können, muss die angehende Kindergartenpädagogin/ der angehende Kindergartenpädagoge vorerst darauf achten, über welches Vorwissen Kinder in diesem Stadium der Entwicklung verfügen. Im Beobachtungsprotokoll 1 zeigt sich eine Sequenz, in der die Kinder ihre eigenen Materialvorerfahrungen einbringen können, und ihre Vorkenntnisse auffrischen und weiter erproben können.

Ihr könnt einmal ausprobieren, was man mit dem Sandsäckchen alles machen kann.“ Die Kinder verteilen sich im Raum und schießen damit herum, d.h. sie schießen es in die Höhe und fange es wieder. Die Praktikantin gibt noch den Zusatzhinweis, dass man sich nicht abschießen soll. (Protokoll 1, 6)

In einer weiteren Szene im selben Beobachtungsprotokoll erfahren zwei Mädchen Zuspruch seitens der angehenden Pädagogin bezüglich ihrer persönlichen Gestaltungsidee in einem Bildungsangebot.

„Die Praktikantin meint: „Julia balanciert das Sandsäckchen aufn Kopf. Kommt, wir balancieren es aufn Kopf.“ (...) „Schaut mal, was die Vanessa macht.“ Vanessa hat sich auf ihr Sandsäckchen drauf gesetzt und rutscht auf diesem. Die Kinder positionieren sich auf ihr Sandsäckchen und rutschen damit durch den Turnsaal. (Protokoll 1, 6)

Eine beobachtete Situation aus Protokoll 3 zeigt ebenso deutlich, dass es Pädagogen/innen möglich ist, die individuellen Begabungen eines Kindes hervorzuheben und andere Kinder davon in Kenntnis zu setzen.

Der angehende Pädagoge Stefan Reinprecht berichtet: „Die Feuerwehr hat noch wichtige Aufgaben, das werden wir diese Woche noch vertiefen. Konstantins Cousin, hat er letzte Woche erzählt, ist ein

Feuerwehrmann.“ Der Praktikant blickt Richtung Konstantin (rechts von ihm sitzend) und fragt: „Stimmt das, Konstantin?“ Der junge Bub blickt den Praktikanten an, nickt und sagt: „Ja. Ich war sogar schon mal mit meinem Cousin auf der Feuerwehrwache. Weil, wenn ich groß bin, möchte ich sowas auch mal arbeiten“. (Protokoll 4, 38)

Hierbei zeigen sich Spezialinteressen eines Kindes, von denen der angehende Kindergartenpädagoge weiß und auf die er Bezug nimmt. Diese Sequenz kann insofern als Ansatz einer Begabungsförderung gesehen werden, als dass das Kind in einem späteren Lerngeschehen dazu veranlasst wird, sein Wissen abzurufen und zu vertiefen.

Unterkategorie 3: Entfaltung geistiger und körperlicher Fähigkeiten

Kinder haben verschiedene Fähigkeiten sowohl körperlicher als auch geistiger Art, die sie von Geburt an mitbringen und entfalten. Ein umfassendes und vernetztes Wissen der BAKIP-Schülerin/ des BAKIP-Schülers soll dazu beitragen, die geistigen und körperlichen Fähigkeiten der Kinder zu entfalten (vgl. Kapitel 2.3.2).

Durch Vorgabe eines musikalischen Beitrages, wie Trommeltakte schlagen, können Kinder in ihren geistigen und körperlichen Fähigkeiten geübt werden. Vielfältige Lernanlässe lassen sich dadurch ableiten. Zum Beispiel kann Rhythmusgefühl, Richtungshören oder Taktwahrnehmung routiniert werden. In der nächsten Beobachtungssequenz werden die Kinder nochmals von der angehenden Pädagogin an die Aufgabenstellung erinnert:

Sie hört auf zu trommeln und sagt zu den beiden Kindern: „Wisst ihr, was ihr machen sollt?“ Die beiden Kinder bleiben stehen, die anderen Kinder laufen weiter. Einer der beiden Buben entgegnet: „Im Uhrzeigersinn laufen.“ Die angehende KP nickt und spielt auf der Trommel weiter. (Protokoll 1, 4)

Hervorgehoben kann im Hinblick auf die dritte Kategorie werden, dass konkrete Rückfragen über Handlungsanweisungen Kinder zum Nachdenken und folglich zum Nachahmen anregen, was sowohl einer geistigen als auch einer körperlichen Fähigkeitsentfaltung dienlich ist.

An einer anderen Stelle im selben Beobachtungsprotokoll reagiert Karoline Hofer im Sinne der Interessen einer Kindergruppe. Sie sagt: *„Ich habe gesehen, dass einige ihr Sand-Säckchen in die Höhe schießen, das probieren wir jetzt auch alle mal aus.“* (Protokoll 1, 6).

In einer weiteren Beobachtungssequenz - entnommen Protokoll 2 - wird ersichtlich, dass Kinder besonders durch spielerische Vermittlungsweise angeregt werden nachzudenken bzw. sich an einer Sache zu beteiligen. Die beobachtete Person in einem städtischen Kindergarten stellt der Kindergruppe ein Rätsel:

Die angehende Pädagogin meint: „Heute hat uns jemand besucht. Wenn es draußen ganz kalt ist, da fliegt etwas auf die Erde. So ganz klein und weiß ist das.“ Die Kinder wirken aufmerksam und gespannt. Einige Kinder, vor allem junge Kinder, wie Lena (2 Jahre) schauen zu Daniela M. Nach Beendigung der Rätselstellung rufen viele Kinder der Praktikantin zu: „Schnee.“ (Protokoll 2, 16)

Auch anhand einer weiteren beobachteten Situation (Protokoll 3), ist interessant zu sehen, dass die Bildungsbeteiligung der Kinder höher ist, wenn Bildmaterialien oder Gegenstände als Erzählunterstützung eingebaut werden bzw. Fragen an die Kinder herangetragen werden.

„Was ist das?“ Vier Kinder heben ihre Hände. Susanne (5jähriges Mädchen) zeigt auf. Stefan Reinprecht blickt in die Richtung von Susanne und deutet ein Kopfnicken an. „Das ist eine Sauerstoffmaske“, sagt sie. Stefan R. ergänzt: „Wozu braucht der Feuerwehrmann so eine Maske? Viele Kinder rufen heraus, ohne aufgezeigt zu haben. „Zum Luft bekommen.“ Das nächste Bild wird hergezeigt. Darauf ist ein Haus, das in Flammen steht, zu sehen. Stefan R. sagt: „Wann passiert denn so etwas, dass ein Haus in Flammen steht?“ Ein Kind, Konstantin, 5 ½ jährig, entgegnet: „Wenn man nicht aufpasst.“ Stefan R. erklärt: „Wenn die Mutter ein Schnitzel macht und ein Öl zu heiß wird und die Mama oder der Papa vergessen den Herd abzudrehen, kann das Öl heiß werden und in Flammen aufgehen.“ (...) Der Praktikant stellt erneut eine Frage: „Ich möchte jetzt wissen, wie man das Feuer löschen kann?“ 2 Sekunden-Pause. Stefan R. beginnt einen Satz: „Kein Wasser, sondern...(kurze Wartepause)“ Der Praktikant holt einen kleinen Feuerwehrlöcher aus einem Stoffsack. Der Praktikant wiederholt den Satz ein zweites Mal und beendet ihn auch gleichzeitig: „Kein Wasser, sondern Schaum“. Ein paar Kinder beenden mit ihm den Satz im selben Wortlaut. (Protokoll 4, 37f)

Es fällt auf, dass die Begeisterung der Kinder selbst nach 30- minütiger Bildungszeit noch immer gegeben ist und die Aufmerksamkeit im Sachgespräch anhält. Dies weist auf eine hohe Konzentrationsspanne der Kinder hin bzw. auf ein interessantes Angebot, an dem sich Kinder gerne, vorrangig vor allem kognitiv, beteiligen.

3.4.1.4 Kategorie 4: Partizipationsmöglichkeiten von Kindern

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen über die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in Bildungsprozessen. Außerdem fallen in diese Kategorie Aussagen bzgl. des Beteiligungsrechts im Kindergartenalltag.

Folgende Fragestellung wird aus dieser Kategorie abgeleitet und dient als Ausgangspunkt für die Durchsicht der Protokolle: Inwiefern werden Partizipationsmöglichkeiten in Spielprozessen/ Bildungsprozessen sichtbar?

In allen fünf Beobachtungsprotokollen werden im Rahmen der beobachteten Sequenzen deutlich Handlungsspielräume für Kinder erkennbar. Positiv tritt zum Vorschein, dass das Lernen über das Spiel ein wichtiges Kriterium in der Arbeit der angehenden Kindergartenpädagoginnen darstellt.

Unterkategorie 4: Die Rolle des Kindes

Das Kind soll im Mittelpunkt mit all seinen Bedürfnissen stehen. Es gibt eine klare Vorgabe auf Basis des Bildungsrahmenplans über die Rolle der Pädagogin/ des Pädagogen gegenüber dem jungen Kind. Der österreichische Bildungsrahmenplan beschreibt die Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen in Bildungsprozessen. Das Kind wird im Rahmenplan als Ko-Konstrukteur betrachtet und Bildungsprozesse müssen immer vom Kinde aus gedacht werden. Gemeinsam mit den Kindern sollen Bildungsprozesse gestaltet werden.

Die erste beobachtete Situation in Protokoll 1 charakterisiert die Art der Kinderbeteiligung, in der das Kind als „kompetentes Individuum“¹¹ wahrgenommen wird.

Die Kinder stellen sich um den Korb herum und die angehende KP, Karoline Hofer, wartet bis alle bei ihr sind. Alexander läuft noch alleine im Turnsaal umher. Auf dem Korb liegt ein rotes Tuch, dieses verdeckt den Inhalt des Korbes. Karoline H. blickt zu den Kindern im Kreis, dann kurz außerhalb auf ein Kind, das noch umherläuft: „Alexander, ohhh...(kurze Pause) Komm bitte auch her.“ Sie dreht den Kopf in den Kreismittelpunkt, dann zur rechten Seite, wo Alexander Platz nimmt und spricht weiter: „Ihr dürft jetzt alle in den Korb schauen, aber nichts

¹¹ Jean Piagets Theorie nach, lernt der Lernende/die Lernende immer aus eigener Aktion und konstruiert dabei seine/ihre Wirklichkeit. Er/sie strebt beim Lernen nach Gleichgewicht (Äquilibrium) und dieses ist dann erreicht, wenn das Individuum die Balance zwischen Assimilation und Akkommodation herstellt (Piaget 1974, 157).

sagen.“ Die Praktikantin hebt den Korb aus der Kreismitte auf und reicht ihn an das Kind, links von ihr weiter. Sie geht mit dem Korb in der Hand im Kreis herum und lässt die Kinder kurz hineinblicken. Karoline H. fragt, nachdem sie die Runde gemacht hat: „Was ist das?“ Kinder rufen ziemlich zeitgleich. „Ein Sandsäckchen.“ Die angehende Pädagogin nickt und teilt die Säckchen aus. (Protokoll 1, 6)

In dieser Szene werden Kinder motiviert, indem die angehende Kindergartenpädagogin eine Art „Spannung“ unter der Zuhilfenahme des „versteckten“ Materials erzeugt. Ebenso wird das Wissen der Kinder erfragt um daraufhin gemeinsam an einem Bildungsangebot zu arbeiten. Im späteren Verlauf der protokollierten Szene kündigt Karoline Hofer an, dass die Kinder paarweise zusammen gehen sollen. Der Entscheidungsspielraum ist offen gestaltet, sodass die Kinder selbsttätig auswählen, mit wem sie die nächste Aktivität durchführen. *„Jetzt legt sich einer von euch auf den Boden.“* (Protokoll 1, 6) Auch hier wird ein Handlungsspielraum erkennbar. Die Praktikantin gibt zwar Anweisungen, eröffnet aber auch Gestaltungschancen für die Kinder.

Die nächste hier vorgestellte Szene verdeutlicht, dass Kinder die Bildungsprozesse im Kindergartenalltag mitgestalten dürfen und ihnen Handlungsspielräume eingeräumt werden.

Die angehende Kindergartenpädagogin fragt Mateo: „Wie fühlt sich deine Schneeflocke an?“ Er entgegnet: „Hart“. Die angehende Kindergartenpädagogin, Daniela Maurer, nickt und sagt zu Mateo: „Wer darf als Nächster dran kommen?“ Mateo antwortet: „Jana.“ (Protokoll 2, 16)

Im Rahmen einer notierten beobachteten Situation aus Protokoll 4 fällt im Beobachtungsprotokoll 4 auf, dass Kinder ihre eigenen Erfahrungen aus Erlebnissen einbringen dürfen und beim Ablauf der Aktivität mitarbeiten können.

Der angehende Pädagoge, Stefan Reinprecht, erklärt: „Wenn die Mutter ein Schnitzel macht und ein Öl zu heiß wird und die Mama oder der Papa vergessen den Herd abzudrehen, kann das Öl heiß werden und in Flammen aufgehen.“ Ein Mädchen (Vorschulkind-Jolanda) zeigt auf und wird vom Praktikanten ausgewählt indem er Jolanda anschaut und sie daraufhin zu sprechen beginnt: „In einem Buch hab ich auch mal gesehen, dass ein Bub vergessen hat den Herd abzudrehen und die Mama hat das dann Gott sei Dank gemacht.“ Stefan R. nickt und sagt: „Ja so etwas kann passieren, wenn man nicht aufpasst.“ (Protokoll 4, 37)

An einer anderen Stelle der beobachtenden Aufzeichnung (Protokoll 5) wird ersichtlich, dass Kinder ihre Vorstellung über Handlungsverläufe einbringen, und die Pädagogin dies

insofern berücksichtigt, als sich diese Vorstellungen zeitlich mit dem Tagesgeschehen vereinbaren lassen. Die folgende Passage verdeutlicht dies:

„Wir machen später eine Modenschau, wo ihr das anziehen könnt. Wir schneiden es (selbst kreiertes Kleidungsstück aus Papier) seitlich auf und heben es für unsere Modenschau auf.“ Ein Kind (Sophie, 5 ½ jähig) fragt: „Machen wir das vor oder nach dem Mittagessen?“. SF antwortet: „Wenn es sich ausgeht, vorher.“ (Protokoll 5, 49)

Die Pädagogin schließt die Möglichkeit nicht aus, dass die Modenschau bereits vor dem Mittagessen stattfinden könnte, sie müsse jedoch darauf achten, ob sich das zeitlich ausgehe. Die Beantwortung der Frage hätte auch einen anderen Ausklang finden können, wenn die BAKIP-Schülerin sich gegen den Gestaltungsvorschlag des Kindes geäußert hätte.

Unterkategorie 4: Spielen

Das Spiel ist die wichtigste Lernform im Kindergarten und über das Spielen werden wichtige Lernprozesse in Gang gesetzt. Jedes Spielgeschehen, das spontan oder geplant inszeniert wird, beinhaltet Lernaspekte. Der Bildungsrahmenplan stellt für angehende Kindergartenpädagogen/innen einen Rahmen dar, welchen sie in ihren Bildungsaktivitäten berücksichtigen müssen. Grundsätzlich wird im Bildungsrahmenplan das Spiel als die wesentlichste Form des „lustbetonten Lernens“ erachtet, über welches Kinder gebildet werden.

Eine Spielsequenz, Protokoll 1 entnommen, erschließt diesen Bildungsweg. Die angehende Kindergartenpädagogin Karoline Hofer führt eine Turnsequenz in einem städtischen Kindergarten mit acht Kindern durch. Wichtige Lerninhalte werden über das Spielen vermittelt, wie beispielsweise Richtungshören oder Rhythmusspüren.

Die Praktikantin hält einen Korb in der Hand und zieht eine Trommel mit ihrer rechten Hand heraus. Den Korb stellt sie links von sich ab und beginnt, einen Rhythmus zu spielen. Ihre Finger der rechten Hand schlagen den Takt auf der Trommel, welche sie in ihrer linken Hand hält. (Es wirkt nach schnellem Klopfen- tak-tak-tak-tak.) Die Kinder laufen im Kreis umher, einige im Uhrzeigersinn, andere dagegen. (Protokoll 1, 4)

An einer anderen Stelle der protokollarischen Aufzeichnungen werden spielerisch unterschiedliche Taktgeschwindigkeiten erfahrbar gemacht. Die Kinder haben die Möglichkeit, sich frei im Raum zu bewegen und sich von dem Musikinstrument inspiriert

zu lassen. Die individuelle, körperliche Ausdrucksweise wird durch die BAKIP-Schülerin berücksichtigt.

Die Trommelschläge erfolgen in kürzeren Abständen. Im Sekundenabstand berühren nun die Fingerspitzen der Praktikantin die Trommel. Der Ton aus der Trommel ertönt dumpf und es wird ruhiger im Raum. Die Kinder beginnen zu schleichen. Einige machen große Schritte mit ihren Füßen, andere knien sich auf den Boden und bewegen sich auf Händen und Füßen fort. Plötzlich schlägt die Praktikantin laut und kurz auf die Trommel und sagt „Stopp“. (Protokoll 1, 5f)

Auch im Beobachtungsprotokoll 3 lassen sich Bildungsprozesse, welche durch das Spiel in Gang gesetzt, herausfiltern.

Folgender Spielanlass ermöglicht den Kindern gleichzeitig unterschiedliche Lernerfahrungen:

Ein Kind (weiblich, helles Haar, 5-jährig) geht unter den Fallschirm und legt sich mit dem Bauch auf den Boden. Die anderen Kinder stehen außerhalb des Fallschirms, halten sich an einer Schlinge oder am Tuchrand fest und machen Wellenbewegungen, leichte aber auch starke. (Protokoll 3, 27)

Das spielerische Ziel, das sich in dieser Szene verbirgt, ist in zweierlei Hinsicht für Kinder bildend: Erstens, der Wind, der beim Wellenmachen entsteht, soll über die Sinne „erspürt“ werden und zweitens wird unter der Fallschirmdecke das „Vertrauen- Können“ bzw. „Das-im- Mittelpunkt-Stehen“ geübt. Weitere individuelle „Lernziele“ stärken spielerisch die „Entwicklung“ des jungen Kindes.

Eine weitere protokollierte Szene (Protokoll 4): ein Sachgespräch über den Beruf des Feuerwehrmannes, scheint für den Lernprozess durch das Spiel exemplarisch zu sein: Die beobachtete Person, Stefan Reinprecht, zeigt der Kindergruppe ein Bild, auf welchem eine Ausrüstung eines Feuerwehrmannes zu sehen ist.

Einige Kinder rufen heraus und sagen: „Eine Jacke.“ Der Praktikant fragt erneut und runzelt dabei seine Stirn: „Was ist denn das? Eine ganz normale Jacke?“ Der Großteil der Kinder ruft laut, ziemlich zeitgleich: „Nein.“ Stefan Reinprecht sagt: „Sondern, wer weiß das?“ Ein Kind, Konstantin hebt seine linke Hand. Der Praktikant blickt zu dem aufzeigenden Kind und nickt. Konstantin meldet sich zu Wort: „Eine Feuerwehrjacke, die nicht brennen kann“. (Protokoll 4, 38)

Ganz anders wird in der, im Folgenden dargestellten Beobachtungssequenz, die Kategorie Spielen angesprochen. Zwei Buben haben unaufgefordert entdeckt, dass zerrissene

Papierstücke, die auf dem Boden liegen, als „Konfettis“ gesehen werden könnten, und dieser Anlass initiiert ein spontanes Spielgeschehen, das die beiden Jungen selbst inszenieren.

Gabriel und Max (beide 4-jährig) kommen in schnellen Schritten zum Basteltisch gelaufen, heben einige Zeitungspapierstücke vom Boden auf und werfen diese in die Luft. Gabriel ruft mit kräftiger und heller Stimme: „Konfettiii, Konfettiii“. Er betont den Endbuchstaben des Wortes besonders. Zwei andere Buben kommen aus der Bauecke zu Gabriel gelaufen, beugen sich ebenfalls zu Boden, um Papierreste aufzuheben und diese in die Luft zu schleudern. Dieses Prozedere wiederholt sich mehrmals. (Protokoll 5, 49)

Im Hinblick auf die vierte Kategorie kann das „Selbstinszenieren“ natürlicher Spieleinheiten hervorgehoben werden. Kinder lassen aus sich selbst heraus Dinge gedeihen, wie zum Beispiel, dass „Papierreste“ zu Konfettis umfunktioniert werden können. Vielfältige Gestaltungsräume und Angebote bieten Kindern unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten und somit Lernprozesse.

3.4.1.5 Kategorie 5: Der Umgang mit Konflikten und Problemlösestrategien

In diese Kategorie fallen Interaktionsgeschehen und Handlungen sowie Äußerungen gegenüber dem jungen Kind, welche den Umgang mit Konflikten- und Problemlösestrategien der angehenden Kindergartenpädagogin/ des angehenden Kindergartenpädagogen widerspiegeln.

Folgende Fragestellungen treten auf: Wie wird in Konflikten mit dem jungen Kind umgegangen? Welche Interaktionen zeigen sich im Rahmen von Konflikten im Kindergartenalltag?

Es ist auffällig, dass in vier von fünf Beobachtungsprotokollen, beobachtete Szenen zu finden sind, welche direkt und indirekt, diskriminierende als auch freiheitseinschränkende Aussagen ans Tageslicht bringen. Angehende Kindergartenpädagogen/innen sollten grundsätzlich daraufhin geschult worden sein, dass sie herabsetzende Äußerungen oder Verstärkung sozialer Ungleichheiten entlarven und dafür Sorge tragen, diesen entgegenzuwirken (vgl. Kompetenzmodule).

Unterkategorie 5: Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten

In diese Unterkategorie fällt die Art und Weise, wie mit dem jungen Kind umgegangen wird, und zwar in Bezug auf die Berücksichtigung der Menschenrechte und

Grundfreiheiten (nach den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen).

In diesem Zusammenhang soll eine Turnsequenz (Protokoll 1) dargestellt werden, in der die Kinder durch den Saal laufen und dabei „kreischen, quietschen“. Die angehende Kindergartenpädagogin, Karoline Hofer, versucht über das Trommelschlagen die Kinder und deren Laufrhythmus zu steuern. Als die Praktikantin aufhört auf dem Instrument zu spielen, bewegen sich einige Kinder noch weiter und reden dabei. Karoline H. reagiert folgendermaßen:

Die angehende KP sagt mit bestimmender und erhöhter Stimme: „Was ist das für ein Wirbel? Wenn ihr euch so aufführt, können wir nicht weiter machen. Was ist das für ein Instrument? Hört zu!“ (Protokoll 1, 4).

Durch diese konkrete Aussage, wird es still im Raum und die zuerst noch laufenden Kinder wenden sich der Praktikantin zu. Es erweckt den Anschein, dass es für die angehende Pädagogin wichtig ist, dass die Kinder auf das Signal der Trommel hören, wie zum Beispiel beim „Nicht-mehr-benützen“ der Trommel, sollen die Kinder stehen bleiben und die Pädagogin anblicken.

In einer andern Situation, welche in Protokoll 1 notiert wird, massiert die BAKIP-Schülerin gemeinsam mit vier Kindern ein Mädchen, 5-jährig, das auf dem Boden liegt. Drei weitere Kinder laufen im Saal umher und haben sich dem Massagegeschehen abgewendet. Die Praktikantin möchte, dass sich diese drei Kinder auch an der Rückenmassage beteiligen und sagt: „Kommt her, sonst sind die Säckchen weg. Julia, Mara, Amelie.“ (Protokoll 1, 8) Die Mädchen gehen zur Kindergruppe und massieren mit ihren Sandsäckchen das am Boden liegende Kind. Auffällig ist, dass die angehende Kindergartenpädagogin den Kindern, Julia, Mara und Amelie, keine Freiräume einräumte, sich ihren Spieltrieben und Interessen zu widmen, sondern durch direktive Elemente die Handlungsmacht der Kinder eingeschränkt.

In einer anderen Szene, im Beobachtungsprotokoll 2 festgehalten, kommt zum Vorschein, dass ein Kind in das Blickfeld der Aufmerksamkeit gerät, indem es indirekt von der angehenden Kindergartenpädagogin bei einer Gesamtgruppenaktivität erwähnt wird.

Beim vorletzten Kind angekommen, das sich eine Papiersneeflocke aus der Schachtel nimmt, stellt die Praktikantin eine Frage: „Welches Kind fehlt noch und hat noch keine Schneeflocke? Ich gebe dir einen

Tipp. Es tratscht gerade.“ Daniela M. blickt zu diesem Kind (Hares), welches zum Nachbar rechts von ihm sitzend gewendet ist. Die BAKIP-Schülerin runzelt ihre Stirn. (Das Gesicht der Praktikantin wirkt abwartend. Man könnte meinen, sie sagt dies mit etwas Sarkasmus in der Formulierung. Sie lächelt auch dabei ein wenig, als würde sie schmunzeln.) (Protokoll 2, 16f).

Es wird von Seiten der BAKIP-Schülerin geäußert, dass das Kind, welches als Letztes an der Reihe ist, gerade „tratscht“. Dies deutet darauf hin, dass die angehende Pädagogin versucht, einerseits dem ratenden Kind (Johanna) Hilfestellung zu geben und andererseits das tratschende Kind (Hares) auf ihr Angebot aufmerksam zu machen. Daneben kann beobachtet werden, dass Hares dadurch aufmerksam wird und er wieder zum Zuhören motiviert werden konnte.

Ganz anders wird das Kind in Beobachtungsprotokoll 3 ins Zentrum des Bildungsgeschehens genommen.

Ein weiterer Bub, der unter dem Fallschirm liegt (obwohl er nicht von der Praktikantin bestimmt wurde), wird von Clara Obermann angesprochen: „Nein, die Sarah ist jetzt unter dem Fallschirm, Konstantin!“. Noch ein Bub setzt sich unter den Schirm. Die Praktikantin wendet ihren Blick unter den Fallschirm und fragt das Kind mit kräftiger Betonung des Fragesatzes: „YARIM, heißt du Sarah?“ Der Bub entgegnete: „Nein“ und verlässt den Fallschirm, läuft schnell aus der Kreismitte, ohne dabei auf die Praktikantin zu blicken. (Protokoll 3, 27)

Die geschlossene und stimmlich verstärkte Fragestellung könnte eine Form der „Überforderung“ zum Ausdruck bringen. Es zeigt sich in dieser Beobachtungsszene, dass die Praktikantin, Clara Obermann, keine Geduld mehr aufbringt und es ihr „jetzt reicht“, deswegen die kräftige Intonation des Fragesatzes. Dies beinhaltet eine Form der Illoyalität dem Kind gegenüber, da die Art und Weise der (Sprech-)Handlung eine Form des „An-den-Pranger-Stellens“ darstellt.

An einer andern Stelle im Protokoll 5 fällt auf, dass die Pädagogin, einen Überblick über das Spielgeschehen im Kindergartenraum behält, trotzdem sie in einer Kleingruppe mit vier Kindern beschäftigt ist.

Die angehende Kindergartenpädagogin, Susanne Fohrenberger, merkt die Gruppenbildung von einigen Kindern, welche sich neben dem Basteltisch zusammengefunden haben und sagt mit bestimmender Stimme: „Wer hat euch erlaubt, Konfetti zu machen?“ Gabriel und Max schauen einander an. Susanne F. spricht, mit nun gedämpfter und weniger bestimmend wirkender Stimme, weiter: „Ich möchte nicht, dass

ihr Konfetti daraus macht. Ok? (2 Sekunden Pause) Später, wenn wir das nicht mehr benötigen, können wir Konfetti daraus machen“. Die beiden nicken, lassen die „Konfetti“ fallen und gehen wieder in die Bauecke zurück. (Protokoll 5, 49).

In gewisser Weise wird in dieser Szene deutlich, dass die Buben ihren spontanen Spielbedürfnissen nachgehen wollen, jedoch von der angehenden Kindergartenpädagogin dazu aufgefordert werden, ihre Spielhandlungen zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen. Zu kritisieren wäre an dieser Stelle die mangelnde Begründung, denn ein einfaches „Ich möchte das nicht und deshalb darfst du es nicht tun“, ist in keinem anerkennenden Miteinander als hinreichende Begründung zu betrachten. Das Verhalten der Praktikantin hat zur Folge, dass die Kinder das Spielgeschehen unterbrechen. Die Praktikantin „managt“ ihre Kinder, indem sie sie in die Schranken weist.

Unterkategorie 5: Kind auf verantwortungsbewusstes Leben in freier Gesellschaft vorbereiten

In Bezug auf den „Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethischen, nationalen und religiösen Gruppen“ haben angehende Kindergartenpädagogen/innen dafür Sorge zu tragen, dass Bildung im Kindergarten auf diese Aspekte ausgerichtet ist. Freiheit stellt ein wichtiges Kriterium für die Umsetzung dieser Aspekte dar.

Eine beobachtete Spielsequenz fällt positiv ins Bild, da die BAKIP-Schülerin, Karoline Hofer, in dieser Spielesequenz alle Kinder einbezieht. Es wird in dieser Sequenz eine Massageaktivität durchgeführt. Jedes Kind soll in den Genuss kommen, von den anderen Kindern massiert zu werden. Karoline Hofer erkundigt sich durch eine Rückfrage, ob alle Kinder bereits in den Genuss einer Massage gekommen sind.

„Ist noch wer nach der Vanessa dran?“ Ein Bub meldet sich zu Wort: „Ja, die Julia.“ Die angehende KP nickt und sagt: „Jetzt massieren wir noch schnell Julia.“ Karoline H. blickt zu Julia, diese legt sich mit der Bauchseite auf den Boden. (Protokoll 1, 8)

Es zeigt sich, dass die angehende Kindergartenpädagogin die Kinder zum „Mitdenken“ anregt, da sie nachgefragt, ob alle beim Angebot teilgenommen haben. Diese Frage dient der Sensibilisierung der Kinder, aufeinander zu schauen und – im Sinne gleichberechtigten Handelns – alle an einer angenehmen Situation (massiert zu werden)

teilhaben zu lassen. Aus dem Protokoll geht allerdings hervor, dass gegen Ende der Massageeinheit die Zeit knapp wird. Darauf bezieht sich die Aussage „Jetzt massieren wird noch schnell Julia“. Möglicherweise dauerte der Teil des Angebotes länger als erwartet und einige Kinder verlieren bereits ihr Interesse an der Aktivität.

Des Weiteren lässt sich in Protokoll 2 erschließen, dass für ein junges Mädchen die Gefahr besteht, dass es sich beim Adventkranz „verbrennt“. Das Kind wird mit bestimmender, aber höflicher Stimme aufgefordert (verbal/ nonverbal) ein Stück weiter weg zu rutschen:

Dann wendet die Praktikantin ihr Gesicht zu einem Mädchen (3-jährig), das sehr nah neben dem Adventkranz sitzt und sagt: „Laura, rutschst du noch ein Stück hinüber.“ Die rechte Hand der Praktikantin ist ausgestreckt vor ihrem Körper. Daniela Maurer deutet damit die Richtung an, in der das junge Mädchen rutschen soll. Das Mädchen rückt mit ihrem Körper weiter weg vom Adventkranz. (Protokoll 2,15)

Eine beobachtete Situation (Protokoll 4 entnommen) unterstreicht die Unterkategorie 5. Ein Kind gesteht dem BAKIP-Schüler, vor der gesamten Kindergruppe, dass es vergessen hat, einen Wasserhydranten am Heimweg zu suchen. Der angehende Kindergartenpädagoge, Stefan Reinprecht, reagiert wie folgt:

Nicole (weiblich, 4-jährig): „Ich hab vergessen einen zu suchen.“ Stefan R. wendet sich zu Nicole und sagt: Ich bin mir sicher, dass du das das nächste Mal machen wirst.“ Nicole nickt und lächelt den Praktikanten an. Er lächelt zurück, wendet sich wieder der Kindergruppe zu und spricht weiter. (Protokoll 4, 37)

Die „Ehrlichkeit“ des Kindes, welche sich in dem „Geständnis“ zeigt, auf den Auftrag seitens des Praktikanten vergessen zu haben, wird durch eine positive Reaktion im „Geist der Verständigung“, „der Toleranz“ gestärkt.

Positiv in Bezug auf die fünfte Unterkategorie fällt ebenso eine Beobachtungssequenz aus dem Protokoll 5 auf:

Ein Bub, 5-jährig, kommt zur angehenden Kindergartenpädagogin gelaufen und schreit sehr laut dabei: „Susi, Susi“. Sie unterbricht kurz ihr Angebot, blickt zu dem Kind und sagt: „Ja bitte, Gabriel!“ Ihre Stirn runzelt sie dabei und streift sich mit der rechten Handinnenfläche über ihre Stirn. Gabriel (5-jährig): „Der David hat mir einen Baustein weggenommen.“ Der Junge stellt dies mit klarer Deutlichkeit da. Die angehende Kindergartenpädagogin antwortet darauf: „Dann sag ihm, dass du ihn wieder haben möchtest, wenn du ihn zuerst hattest.“

Gabriel nickt und geht wieder in die Bauecke zurück, woher er auch gelaufen kam. (Protokoll 5, 48)

Bemerkenswert an dieser Stelle ist, dass der Junge in die Bauecke zurück geht und die Sache selbstverantwortlich löst. Die Umsetzung dieser Handlungsanforderung „Dann sag ihm, dass....“ zeigt, dass die angehende Kindergartenpädagogin drauf vertraut, dass der Junge mutig genug ist, diesen Konflikt zu regeln. Im weiteren Verlauf der Situation konnte beobachtet werden, dass es zu keinen Streitigkeiten im Konstruktionsbereich mehr kam, als der Junge den anderen aufforderte, diesen Spielgegenstand zurückzugeben.

3.4.1.6 Kategorie 6: Reflexion der eigenen Haltung

Diese Kategorie beinhaltet Lernerfahrungen des Praktikanten/ der Praktikantin im Zusammenhang mit konkreten Beobachtungssequenzen und weist auf Erfahrungen, Einstellungen und Gefühle hin, die angehende Kindergartenpädagogen/innen während des Praxistages erlebt haben. Außerdem fallen in diese Kategorie „personale Erfahrungen“, die Anstöße für Lernprozesse sein können.

Folgende Fragen ergeben sich anhand dieses Fokus (phänomenologische Betrachtungsweise des Bildungsgeschehens im Zusammenhang mit der „Kinderrechtthematik“): Wie erleben angehende Kindergartenpädagogen/innen ihre Interaktionen mit dem jungen Kind aus personaler Sicht? bzw. Was bedeutet dieses Erleben für persönliche Lernprozesse?

Insgesamt fällt auf, dass in den Reflexionsberichten häufig persönliche Befindlichkeiten definiert werden und weniger theoretisches Wissen. Durchaus skeptisch kann angemerkt werden, dass eine theoretische Hinführung zu einem Sachverhalte, nicht in der Verschränkung von vorliegenden Erkenntnissen betrachtet wurden.

Unterkategorie 6: Die schriftliche Reflexion

Die Reflexion dient der Praktikantin/ dem Praktikanten zum Überdenken des Interaktionsprozesses mit dem jungen Kind. Nach jeder Praxiseinheit ist von der angehenden Kindergartenpädagogin/ dem angehenden Kindergartenpädagogen ein Reflexionsbericht zu verfassen. Fünf von fünf Praktikanten/innen haben bezüglich des Interaktionsgeschehens im Hinblick auf die Beobachtungssequenz Angaben gemacht.

Die erste Beobachtungsperson, Karoline Hofer, führt in ihrer Reflexion an, dass sie zu den Kindern „gerecht sein“ wollte und darauf geachtet hat, dass sie mit „jedem Kind

Kontakt“ aufnahm (Protokoll 1, 10). Zudem stellt sie positiv hervor, dass die Kinder „sehr rücksichtsvoll“ auf sie reagiert haben, obwohl sie Husten hatte und sie dadurch nicht „laut reden“ konnte (Protokoll 1, 10). Durchaus selbstkritisch führt die Praktikantin an, dass sie „ein wenig hektisch“ gewesen ist, da „die Praxislehrerin zu Besuch“ war (ebd.). Karoline Hofer weist im Reflexionsbericht darauf hin, dass spielerische Zugangsweisen zu Kindern wichtig sind. Sie formuliert es wie folgt: „Mir fällt auf, dass die Kinder mir zuhören und auf mich hören, man muss nur etwas spielerisch sein und nicht gleich zum Schreien beginnen“ (Protokoll 1, 11).

Daniela Maurer lenkt ihre Aufmerksamkeit in ihrem Reflexionsbericht auf Fördermaßnahmen. Sie beschreibt, dass es ihr wichtig ist, Kinder „bestmöglich“ zu fördern und ihren „Bedürfnissen sowie Interessen gerecht zu werden“ (Protokoll 2, 22). Der Praktikantin ist bei ihrem letzten Praxisbesuch aufgefallen, dass „einige Kinder noch Koordinationsprobleme“ haben (Protokoll 2, 19f.), daher bietet sie für die Praxiseinheit am 15.12.2014 Bildungsangebote zur Förderung der Motorik sowie Balanceübungen an (vgl. Protokoll 2, 19).

Kritisch gibt Clara Obermann an, dass es ihr am Praxistag vom 12.1.2015 „nicht so gut wie sonst“ ergangen ist (Protokoll 3, 30). Sie ist „ein wenig krank“ und fühlt sich „generell nicht sehr gut“ (Protokoll 3, 30). Ihrer Meinung nach, ist sie „zu allen Kindern gleich gerecht und dominant“ gewesen und hat „niemanden bevorzugt oder benachteiligt“ (Protokoll 3, 31).

Stefan Reinprecht erwähnt in seinem Reflexionsbericht vom 26.1.2015, dass „man wissen muss, wie man mit einem so energiegeladenen Kind umgeht“ und dass „es gleichzeitig die Herausforderung einer Familiengruppe“ ist, „Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen nicht einheitlich zu fördern, sondern den Bedürfnissen des Einzelnen trotzdem gerecht zu werden“ (Protokoll 4, 44).

Susanne Fehrenberger führt in ihrer Reflexion an, dass sie ihr „Kreativangebot“ am 9.3. 2015 aufgrund der Interessen der Kindergruppe setzt. Die Motivation entsteht aus einer zuvor erzählten Geschichte, „Die Zeitungshexe, Amelie“. Die Formulierung der angehenden Pädagogin aus dem Reflexionsbericht ist folgende: „Bei meiner Aktivität hatte ich nur Mädchen dabei, da die Buben mit dem Duplo und Lego weiter spielen wollten“ (Protokoll 5, 52).

Unterkategorie 6: Personale Erfahrungen

Lernen ist eine einzigartige Erfahrung, welche als Erfahrung erlebt und durch Erfahrung ermöglicht wird. Abgewendet vom Kompetenzdiskurs sollen in Reflexionsberichten von angehenden Kindergartenpädagogen/innen personale Erfahrungen aufgespürt werden, welche Ansatzpunkte für neues Lernen darstellen können.

Fünf von fünf beobachteten Personen haben in ihren Reflexionsberichten von „Widerfahrnissen“ (im phänomenologischen Sinne) geschrieben, welche ihnen an dem Praxistag, an dem sie beobachtet wurden, zuteilgeworden sind.

So schreibt die Pädagogin, Karoline Hofer, im ersten Reflexionsprotokoll (10.11.2014), dass die Kinder bei der Rhythmikeinheit „etwas unruhig“ waren, als sie sich mit ihnen um einen Korb versammelt hat, um die nächste Übung zu erklären (Protokoll 1, 10). Weiters erhebt Karoline H. Bedenken hinsichtlich des Besuches der Praxislehrerin, da sie dadurch „etwas hektisch“ gewesen ist (Protokoll 1, 10). Zukünftig möchte die Praktikantin versuchen sich „speziell auf die Einzelförderung zu konzentrieren“ (Protokoll 1, 12). Zudem will sie darauf achten, „die ruhigeren Kinder“ mehr in Bildungsangebote einzubauen und „die dominanteren Kinder“ etwas zurückzunehmen (Protokoll 1, 12).

Daniela Maurer gibt in ihrer Reflexion an, dass die meisten Kinder Probleme haben, „mit der Papier-Schneeflocke in der Hand über die Gumminoppen zu gelangen, da diese an der Fußsohle piksen und auch in der Richtung und Tiefe nachgeben“ (Protokoll 2, 20). Hierbei hat die Praktikantin versucht, „die Kinder individuell zu unterstützen“ (Protokoll 2, 20). Außerdem stellt die Praktikantin an ihrem Praxistag fest, dass die „Schulvorbereitungskinder ein besonderes Interesse“ an Flechten haben (Protokoll 2, 22). Ebenso ist es Daniela M. ein Anliegen, die Kinder „bestmöglich“ zu fördern und „ihren Bedürfnissen gerecht zu werden“ (Protokoll 2, 22).

Skeptisch führt Clara Obermann an, dass sie mit dem Ablauf und der Gestaltung der Bildungsaktivitäten „nicht ganz zufrieden“ gewesen ist (Protokoll 3, 30). Als Grund für das „Misslingen“ der Aktivitäten gibt sie ein „Unwohlsein“ bezüglich ihrer körperlichen Befindlichkeit an (vgl. Protokoll 3, 30). Bedenkenswert scheint ihr die Situation im Turnsaal gewesen zu sein, „die sie anders hätte lösen müssen“. Durchaus selbstkritisch bemerkt die Praktikantin, dass der Tonfall ihrer Handlungsaufforderung den Kindern gegenüber nicht respektvoll schien. „Ich habe heute ein wenig überreagiert und drei Kinder ein bisschen zu hart angesprochen, weil sie nicht das gemacht haben, was sie

eigentlich sollten“ (Protokoll 3, 32). Zudem schreibt die Praktikantin, dass sie in Zukunft darauf achten möchte, dass „die Kinder nicht miteinander streiten“ und sie ihnen helfen möchte, „wenn sie Hilfe beim Lösen des Konflikts brauchen“ (Protokoll 3, 33).

Irritiert weist Stefan Reinprecht darauf hin, dass es eine Herausforderung in einer Familiengruppe ist, „den Bedürfnissen des Einzelnen gerecht zu werden“ (Protokoll 4, 44). Ebenso bedenkenswert ist für den Praktikanten die Bildungssituation im Sachgespräch. Er schreibt, dass „die Ruhe im Gespräch“ nicht „so klappen“ wollte, besonders gegen Ende des Bildungsangebotes. Ein möglicher Grund dafür ist, so Stefan R., dass für jüngere Kinder „bestimmte Inhalte noch etwas schwierig zu verstehen sind. Teilweise können sie sich Begriffe noch nicht merken, bzw. lässt die Konzentration auch schneller nach“ (Protokoll 4, 45). Besonders hebt Stefan Reinprecht die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder hervor, welche eine „Herausforderung“ im Gruppengeschehen darstellen. Zum einen benötigen einzelne Kinder die spezielle Aufmerksamkeit und zum anderen weisen die unterschiedlichen Entwicklungszugänge der Kinder, wie Konzentrationsdauer und Verständnisschwierigkeiten, auf Hürden im Praxisalltag hin (vgl. Protokoll 4).

Susanne Fehrenberger empfindet es als „nachteilig“, dass die beteiligten Kinder bei ihrer Bildungsaktivität oftmals „dasselbe Kleidungsstück machen wollten“ (Protokoll 5, 52). Positiv stellt die Praktikantin heraus, dass am Ende „alle Modestücke etwas anders“ aussahen und dass sie selbst und die Kinder bei der Aktivität „viel Spaß“ hatten (Protokoll 5, 52).

In der nachfolgenden Diskussion werden die theoretischen Entwürfen und die Einsichten, welche aus bildungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen generiert wurden, zusammengefügt und erörtert. Im abschließenden Fazit werden dann die wichtigsten Erkenntnisse in Kürze wiedergegeben und Aspekte für weitere Entwicklungspotentiale in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen erläutert.

3.5 Diskussion

Die Diskussion fasst die Resultate der Interpretationen zu den einzelnen Themenkomplexen zusammen und stellt diese in Beziehung sowohl zu den theoretischen Erkenntnissen als auch zu den Vorhaben des Forschungsprojektes. Anschließend wird eine Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen angestrebt sowie eine Überprüfung der eruierten Ergebnisse vorgenommen.

Konkret ging es in der vorliegenden Masterthesis darum, Antworten auf folgende Fragestellungen zu generieren: a) *Welches Wissen über Kinderrechte bzw. welche Einstellung zeigt sich in den Praktiken von Schüler/innen der Kindergartenpädagogik?* b) *Was lernen Elementarpädagogen/innen in ihrer Ausbildung an der BAKIP zu Fragen des Umgangs mit dem jungen Kind?*

Die Subforschungsfragen aus den Kategorien 1-6 werden entsprechend der wichtigsten Erkenntnisse der unterschiedlichen Kategorien diskutiert und die Ergebnisse der leitenden Forschungsfragen (a) und (b) werden gemeinsam beantwortet.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass ein Wissen über den Umgang mit dem jungen Kind, welche verschiedene Elemente des Artikel 29, Absatz 1 der UN-KRK beinhaltet, von angehenden Kindergartenpädagoginnen nicht ausnahmslos berücksichtigt wird. Trotzdem weist die Analyse Merkmale kinderrechtsberücksichtigenden Handelns auf. In diesem Zusammenhang betont die Fallstudie „Innovative Learning Environments“, dass „explizites und implizites Wissen (...) durch soziale Interaktion und Partizipation“ (Frauendorfer 2012, 22) gebildet wird. Kulturspezifische Praktiken oder „einverlebte“ Haltungen über den Umgang mit dem jungen Kind können ein Anlass dafür sein, dass Wissenslücken in der Wahrung der Kinderrechte vorhanden sind. Die individuellen Bedürfnisse der Kinder werden zu wenig berücksichtigt, was zur Folge hat, dass diese nicht angemessen gefördert werden. Die Beobachtungsdaten zeigen, dass die Kommunikationskultur mit dem jungen Kind disziplinierend wirkt, Sätze wie „Setz dich hin!“ oder „Hör zu, sonst gehst du wieder in die Gruppe“ sind in der Praxis angehender Kindergartenpädagoginnen anzutreffen. Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder sind marginal möglich gewesen, beispielsweise in Anfangssequenzen bei Bildungsangeboten. Größtenteils leitet die angehende Kindergartenpädagogin/der angehende Kindergartenpädagoge das Alltagsgeschehen und bestimmt den Ablauf des Tages.

Problematisch zeigt sich eine Teilhabemöglichkeit besonders junger Kinder am Bildungsgeschehen und zwar im Hinblick auf Persönlichkeitsentfaltung, Begabungsförderung sowie Entfaltung geistiger und körperlicher Fähigkeiten. In der Datenanalyse wird ersichtlich, dass durch die BAKIP-Schülerin/ den BAKIP-Schüler die Unterstützung der Kinder in jenen angeführten Punkten beschränkt möglich gewesen ist, was u.a. mit knappen Ressourcen im Hinblick auf Fördermöglichkeiten in Verbindung steht (vgl. Klamert et al. 2013). Prinzipiell soll durch die Ausbildung Schülern/innen ein Wissen über „individuelle Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Verhaltensdispositionen“ vermittelt worden sein (Kompetenzmodul 9).

Das Forum Menschenrechte postuliert, dass im Praxisfeld auf die Stärkenwahrnehmung der Kinder hinzuwirken ist, um alle Kinder im Hinblick auf Artikel 29, Absatz 1, zu unterstützen und zu fördern (Forum Menschenrechte 2011, 44). Wenngleich auch einige Ansatzpunkte einen wesentlichen Beitrag zur Wahrung der Kinderrechte leisten, wie „Kreativangebote werden aufgrund der Interessen der Kinder gewählt“ oder „individuelle Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder finden Berücksichtigung“, ist aus den Beobachtungsprotokollen nicht zu erkennen, dass ein umfassendes Wissen über die Einhaltung der Kinderrechte bei angehenden Kindergartenpädagogen/innen vorhanden ist. Grundsätzlich schreibt der Lehrplanentwurf (2014, 1f.) vor, dass BAKIP-Schüler/innen am Ende ihrer Ausbildung über ein „umfangreiches und vernetztes (pädagogisches) Wissen in Verbindung mit den praktischen Erfahrungen in ihrem beruflichen Handlungsfeld und ihrer persönlichen Lebenssituation“ verfügen sollen, jedoch zeigen die Ergebnisse der Analyse nur in einigen Teilbereichen ein Wissen über die Einhaltung der Kinderrechte. Wird Lernen ersichtlich als eine „Art Schöpfung“ verstanden, das die „eigene Herkunft aufgreift“ (vgl. Meyer-Drawe 2008), so muss berücksichtigt werden, dass Schüler/innen der Kindergartenpädagogik in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsprozessen bereits von ihrer eigenen Herkunft geprägt sind. Aus phänomenologischer Sicht kann Lernen kein „linearer Vorgang der Integration von Wissensgliedern“ sein, sondern „ein Prozess der Auseinandersetzung zwischen Vorwissen und neuen Erfahrungselementen“ (Schrüttesser 2012, 45f.).

Auch in punkto „Achtung der kulturellen Identität“ und „Achtung der Herkunftssprache“ entspricht die Umsetzung nicht den Vorgaben der Kinderrechtskonvention. Lücken im Hinblick auf die Achtung kultureller Identität sind in den Beobachtungsprotokollen

ersichtlich. Die Daten der Analyse zeigen auf, dass kulturelle Verschiedenheit von angehenden Kindergartenpädagogen/innen berücksichtigt werden und Kinder anderer Herkunft unter Anleitung der BAKIP-Schülerin/ des BAKIP-Schülers Anerkennung aber auch Etikettierung erfahren. Auffallend oft wird mit Kindern kommuniziert, die „Deutsch“ als Erstsprache erlernt haben, bzw. mit Kindern, die sich „gerne in den Mittelpunkt“ stellen. Weniger Beachtung finden schüchterne Kinder sowie Kinder mit Sprachschwierigkeiten, auf die im Speziellen nicht besonders Rücksicht genommen wird. Aus den Protokollen geht hervor, dass Kinder auf falsche Betonungen von deutschen Worten zwar aufmerksam gemacht werden bzw. „ausgebessert“ werden, doch die Bezugnahme zur Herkunftssprache findet keine Berücksichtigung. Im Zusammenhang mit der Achtung der kulturellen Identität hebt der Bericht der UNICEF (2014a) hervor, dass allen Kindern ein Recht auf Bildung, im Hinblick auf ihre kulturelle Herkunft, zugestanden werden muss. Jedoch kommt dieser Ansatz in der Untersuchung nicht zum Vorschein.

Charakteristika von Partizipationsmöglichkeiten finden sich der Analyse zufolge vorwiegend in persönlichen Kontakten der BAKIP-Schülerin/ des BAKIP-Schülers zum jungen Kind wieder. In der Konzeption des Bildungsrahmenplanes (2009), welcher die Grundlage für angehende Kindergartenpädagogen/innen darstellt, soll das Kind als kompetentes Individuum wahrgenommen werden, das als Ko-Konstrukteur seine Entwicklung mitbestimmt und durch soziale Interaktion mit der/dem Kindergartenpädagogen/in, Lernprozesse gestaltet. Die Fachexperten/Fachexpertinnen des bundeländerübergreifenden Bildungsrahmenplans weisen darauf hin, dass lustbetontes Lernen über die Kindergartenpädagogin/ den Kindergartenpädagogen inszeniert werden soll. Kritisch betonen dieselben Autoren, dass die Grundhaltung der Pädagogen/innen von einer wertschätzenden Umgangsweise sowie einer vertrauensvollen Beziehung dem jungen Kind gegenüber, getragen werden muss (vgl. Hartmann 2009). Aspekte der primären Lernform „Spielen“ werden in der Analyse vorrangig in spontanen Handlungen der Kinder sichtbar, wie „Papierreste werden als Konfettis umfunktioniert“. Es zeigt sich jedoch, dass in der Beobachtungspraxis spontane Äußerungen der Kindergartenkinder selten von Probanden/innen aufgegriffen werden. Kinder werden von angehenden Kindergartenpädagogen/innen von deren Umgangsformen mit ihnen, von der Beziehung zu den Bezugspersonen und von ihren Spielpartnern beeinflusst. Nach Hansen (2008, o.S.) hat die pädagogische Fachkraft „uneingeschränkte Entscheidungs- und

Gestaltungsmacht“, da Kindergartenpädagogen/innen die Verhaltensweisen der Kinder bewerten und bestimmen, respektive was wer wann darf und wann nicht. Die beobachteten Szenen weisen darauf hin, dass die entscheidungsgebende Kraft von der BAKIP-Schülerin/ dem BAKIP-Schüler ausgeht und Kinder nur geringen Einfluss auf „Teilhabemöglichkeiten“ haben.

Als weiterer Kritikpunkt, der im Zusammenhang mit der Wahrung und Einhaltung der Kinderrechte zu nennen ist, ist das immer wiederkehrende „Dominieren“ des Kindes zu nennen. Der UN-Konvention nach sollen Kinder nicht als Objekte betrachtet werden, über die Erwachsene verfügen können, sondern als Subjekte, die ihre Rechte einfordern dürfen (vgl. Liebel 2009). Die Art und Weise, wie mit dem jungen Kind in Problem- und Konfliktsituationen umgegangen wird, erweist sich auffällig, da in vier von fünf Beobachtungsprotokollen freiheitseinschränkende als auch diskriminierende Aussagen getätigt wurden, welchen keine Begründung folgt, wie „Ich möchte nicht, dass ihr das macht“, „Yarim, heißt du Sarah?“ oder „Wenn ihr euch so aufführt, können wir nicht weiter machen“. Anzumerken ist, dass generell Nachfragen und genaues Hinhören im Vergleich zu den zahlreichen Vorgaben und Anweisungen die Praktikanten/innen den Kindern geben, fehlen. Die Ergebnisse des empirischen Teils weichen von den Kompetenzanforderungen in den Modulen 9 und 10 des BAKIP-Lehrplanes ab. Laut Lehrplan sollte nämlich gemeinsam mit den Kindern „Strategien zur konstruktiven Konfliktbewältigung“ erarbeitet werden. Umfangreiche Studien, wie etwa Nationale Aktionspläne, untermauern, dass bereits der Schulunterricht in Anlehnung an die Menschenrechte geführt werden soll, um Schüler/innen für eine demokratische Teilhabe zu sensibilisieren (vgl. Integrationsfonds 2010).

Ein überwiegender Teil der BAKIP-Schüler/innen heben in ihren persönlichen Reflexionsberichten über das Tagesgeschehen in der Kindergartenpraxis, die Wichtigkeit der Wahrung der Kinderrechte explizit hervor, wie „Kinder bestmöglich fördern“, „niemanden bevorzugen oder benachteiligen“, „Interessen der Kinder berücksichtigen“ bzw. dass ein Wissen über den Umgang mit „energiegeladenen Kindern“ wichtig ist (vgl. Protokoll 1-5). Die persönlichen Reflexionen der angehenden Kindergartenpädagogen/innen zeigen sehr unterschiedliche Zugangsebenen. Der, im Rahmen der Reflexionsberichte, reflexive Umgang mit Kindern und ihren Rechten nimmt die inhärenten Vorstellungen der Schüler/innen bewusst wahr und analysiert diese in Bezug auf neue Bildungsprozesse. Der Konzeption einer phänomenologischen Sicht

nach, müssen Schüler/innen ihre Erfahrungen in der Berufspraxis mit lebensweltlichen Vorerfahrungen verbinden, um zu lernen (vgl. Meyer-Drawe 2008). Im Speziellen weisen die Daten der Reflexionsberichte darauf hin, dass die Probanden/innen im Interaktionsgeschehen nicht durchgehend mit schwierigen oder auch nur überraschenden Verhaltensweisen der Kinder angemessen umgehen können, auf welches insbesondere das Wiener Kindergartengesetz verpflichtet, nämlich „Kinder unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie ihre individuelle physische und psychische Eigenart“ zu respektieren und zu fördern (Bundeskanzleramt 2015c, o.S.). Anhand der Auseinandersetzung mit den persönlichen Sichtweisen gehen aus den Berichten vor allem persönliche Eingeständnisse über ein „Gelingen“ bzw. „Nicht Gelingen“ des pädagogischen Arbeitens hervor. Die Ergebnisse des Berichts zur *Lage der Kinder- und Jugendgesundheit in Österreich* führen diesbezüglich an, dass pädagogische Fehlhaltungen nur dann korrigiert werden können, wenn diese in vertiefter Reflexion gegenüber der persönlichen Einstellung passieren (vgl. Bäck/Hajszan 2014). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt das Forum für Menschenrechte (2011, 13), nämlich, dass Vorurteile gegenüber Kindern reflektiert werden müssen, um daraufhin als Pädagoge/in Fähigkeiten zu entwickeln, die proaktiv mit Inklusion und gesellschaftlicher Vielfalt umzugehen ermächtigen. Der phänomenologische Blickwinkel sieht nicht nur die Reflexion hinsichtlich der Wissensinhalte als wichtig an, sondern erachtet auch „leiblich“ gemachte Erfahrungen als essentiell für Lernprozesse. Leiblich gemachte Erfahrungen, wie Lernen durch Irritationen oder durch In-Schwierigkeiten kommen, sind Ausgangsgrundlage für jegliches Lernen, das dann zur bildenden Erfahrung wird. Diesbezüglich merkt das Forum Menschenrechte (2011, 44) durchaus kritisch an, dass neben dem theoretischen Zugang zum Wissen über Kinderrechte auch eine „Einübung von Zugängen, die einer `Kultur der Menschenrechte`“ entspricht, ermöglicht werden soll. Beispielsweise in der Form, dass „praktische Erfahrungen“ im Unterrichtsgeschehen eingerichtet werden, die anschließend Diskussionsgrundlage darstellen (Forum Menschenrechte 2011, 45). Hier setzt ein phänomenologischer Gesichtspunkt an, welchem zufolge Wissen nur dann erworben werden kann, wenn „die Erfahrung des Anderen den Menschen zu einer anderen Erfahrungsform bewegt“ (Göhlich/Zirfas 2007, 125).

Abschließend kann gesagt werden, dass, aus phänomenologischer Perspektive, „Erfahrungen zu machen“ ein unausweichliches Merkmal in Bezug auf die Aneignung neuer Wissensinhalte ist sowie die Voraussetzung für Lernen (vgl. Meyer-Drawe 2008).

4 RESÜMEE

Bilanziert lassen sich die Ergebnisse dieser Arbeit mitsamt ihrer Interpretationen und den damit verbundenen theoretischen Erkenntnissen zu folgendem Schluss kommen:

Die vorliegende explorative Studie hat versucht offen zu legen, dass Kinderrechte in der Ausbildung als auch in der Berufspraxis angehender Kindergartenpädagogen/innen im Sinne eines grundlegenden Verständnisses von Kinderrechten nicht ausreichend eingelöst werden. Die vorliegende Studie ist zwar nicht repräsentativ, einige Tendenzen konnten jedoch aufgezeigt werden, die in einer breiter angelegten Untersuchung noch genauer zu untersuchen wären. Im Zusammenhang mit der Berufspraxis angehender BAKIP-Schüler/innen in Österreich und der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention hat sich im empirischen Ergebnisteil demnach gezeigt, dass sich zwar ein Wissen über Kinderrechte teils implizit, teils explizit zeigt und Schüler/innen auch einiges diesbezüglich gelernt haben, jedoch muss auf einigen Gebieten eine weiterführende Auseinandersetzung mit der kinderrechtlichen Situation im Kindergarten Sektor angesteuert werden, da vor allem im Beobachten des praktischen Handelns Diskrepanzen zu diesem Wissen festgestellt werden konnten.

So erscheint Artikel 29, Absatz 1, der UN-KRK hinsichtlich der Bildung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten zwar theoretisch verankert, jedoch praktisch nicht zur Gänze verwirklicht. Gerade für junge Kinder im Kindergarten Sektor besteht die Gefahr, dass ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen nicht ausreichend Beachtung finden (vgl. Kap. 3.4). Diesbezüglich ist es wichtig, dass angehende Kindergartenpädagogen/innen das bereits erworbene Wissen im Hinblick auf die Kinderrechtsthematik in Bezug auf ihre pädagogische Haltung und Praktiken erweitern, um den in Artikel 29, Absatz 1, geforderten Ansprüchen gerecht zu werden.

Diese Forschungsthematik ist derart umfassend, dass es, wie bereits angeführt, - fortführende Untersuchungen in unterschiedlichen Detailbereichen bedürfe. Beispielsweise könnte im Bereich der Bildung des Kindes weitergeforscht werden, denn die individuelle Handlungsmacht der jungen Kinder sollte erweitert werden, um die Potentiale dieser Kinder freizusetzen und individuelle Verwirklichungschancen zuzulassen. Darüber hinaus bedarf es auch für Kinder zwischen 2 und 6 Jahren Bildung in Bezug auf deren Rechte, um als Rechtsbeanspruchte/r auch dafür eintreten zu können. Ein professionelles Wissen über die Wahrung der Kinderrechte seitens der angehenden

Kindergartenpädagogen/innen und eine dazugehörige einschlägige Reflexion könnten dazu beitragen, die Situation der institutionellen Betreuung, nicht noch weiter zu beanspruchen, als es, durch das Dilemma des Wechsels des familiären Sozialisationsumfeldes und der Fülle der heterogenen Kindergruppen, ohnedies bereits der Fall ist.

Im Rahmen dieser Arbeit ist ein Problemaufriss aufgetaucht, der dafür genutzt werden sollte, die gegenwärtige Situation im Kindergarten- und Ausbildungssektor zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern.

5 LITERATUR

Amt der NÖ Landesregierung (2010): Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich. St. Pölten: Charlotte Bühler-Institut.

Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt. 12. Aufl.

Baumgartner, Peter (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster: Waxmann.

Bormann, Inka/ Gregersen, Jan (2007): Kompetenzentwicklung und Innovationen in der Wissensgesellschaft. In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/ Wimmer, Michael (Hrsg) (2007): Bildung - Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Die Deutsche Bibliothek. 44-63.

Breidenstein, Georg/ Hirschauer, Stefan/ Kalthoff, Herbert/ Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Brunefort, Michael/ Weber, Christoph/ Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog- Punzenberger, Barbara (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2012. Band 2. 189- 228.

Faßmann, Heinz/ Aufhauser, Elisabeth/ Münz, Rainer (1988): Kindergärten in Österreich. Angebot – Nachfrage – Defizite. Wien: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie.

Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rotwohl Taschenbuch Verlag. 2.Aufl.

Forum Menschenrechte (2011): Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland. Empfehlungen und Perspektiven. Berlin: Netzwerk deutscher Menschenrechtsorganisationen.

Frauendorfer, Andrea (2012): Innovative Learning Enviroments. In: Schritteser, Ilse/ Frauendorfer, Andrea/ Krainz-Dürr (Hrsg.) (2012): Innovative Learning Environments. Wien: Facultas. 10-24.

Frauendorfer, Andrea/ Krainz-Dürr und Schritteser, Ilse (2012): Vorwort. In: Schritteser, Ilse/ Frauendorfer, Andrea/ Krainz-Dürr (Hrsg.) (2012): Innovative Learning Environments. Wien: Facultas. 7-10.

Fritz, Ursula/ Paechter, Manuela/ Slepcev-Zach, Peter/ Stock, Michael (2012): Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientierter Unterricht. In: Paechter, Manuela u.a. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 288- 303.

Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Gruschka, Andreas (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/ Wimmer, Michael (Hrsg): Bildung - Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Die Deutsche Bibliothek. 9-29.

Gruschka, Andreas (2008): Bildungstheoretische Reflexionen zum offenen Unterricht. In: Patzner, Gerhard/ Rittberger, Michael/ Sertl, Michael (2008): Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen. Innsbruck: Studienverlag. 33. Jahrgang. 9-29.

Gruschka, Andrea (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.

Hansen, Rüdiger/ Knauer, Rainard/ Sturzenhecker, Benedikt (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Kiel: PPS Redaktion.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Jungmann, Walter/ Huber, Kerstin (Hrsg.) (2007): Heinrich Roth- „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

Kelle, Helga (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antja/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 101-118.

Kerber-Ganse, Waltraut (2009): Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Wuppertal: Budrich Verlag.

Key, Ellen (1902): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer Verlag.

Klamert, Stefanie/ Moser, Winfried/ Hackl, Marion/ Hannes, Caterina (2013): Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen. Internationaler Vergleich. Arbeiterkammer Wien.

Klieme, Eckhard/ Avenarius, Herrmann/ Blum, Werner/ Döbrich, Peter/ Gruber, Hans/ Prenzel, Manfred/ Reiss Kristina/ Riquarts, Kurt/ Rost, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Volmer, Helmut (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.

Korczak, Janusz (1973): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2. Aufl.

Korczak, Janusz (1998): Kinder achten und lieben. Freiburg im Breisgau: Herder.

Kreisler, Mareike/ Macher, Silvia/ Paechter, Manuela/ Zug, Ulrike: Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der schulischen Ausbildung. In: Paechter, Manuela u.a. (Hrsg.) (2012): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 88- 104.

Kreitz, Robert (2007): Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Ludwig/ Reichenbach, Roland und Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, 98-135.

Lehrplanentwurf (2014): Entwurf Lehrplan für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Stand Mai 2014.

Liebel, Manfred (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung.

Magistratabteilung 10 (2006): Bildungsplan. Wien: Magistratabteilung 10.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz. 5. Aufl.

Mayring, Philipp/ Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag. 323-333.

Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meyer-Drawe, K. (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Peter Kirchheim Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink Verlag.

Mitgutsch, Konstantin (2009): Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze. Wien: Braumüller.

Piaget, Jean (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Prange, Klaus (2005): Die Zeitstruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Prengel, Annedore/ Winklhofer, Ursula (2014): Wissenschaftliche Beiträge zur menschen- und kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Forschungsband. In: Prengel, Annedore/ Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Berlin: Budrich Verlag. 17-22.

Radtko, Uwe (2000): Janusz Korczak als Pädagoge. Zum Recht des Kindes auf Achtung. Marburg: Tectum Verlag.

Reh, Sabine (2012): Grundlegendes: Verfahren und Ziele. In: De Boer, Heike/ Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden. Springer VS. 3-25.

Rosenthal, Gabriele (2011): Ethnographische Feldforschung – Teilnehmende Beobachtung. In: Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa. 101-116.

Rosenthal, Gabriele (2011): Qualitative und interpretative Sozialforschung. In: Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa. 13-82.

Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. Berlin: Budrich. In: Prengel, Annedore/ Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. 21-31.

Rumpf, Horst (2008). Lernen als Vollzug und als Erledigung. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin, Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.). Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta. 21- 32.

Rumpf, Horst (2012): Aus der Welt der Wissenschaft. Szenarien. In: Schratz, Michael/ Schwarz, Johanna und Westfall-Greiter, Tanja (2012); Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag. 93-111.

Schäfer, Alfred/ Thompson, Christiane (2010): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schober, Barbara/ Klug, Julia/ Finsterwald, Monika/ Wagner, Petra & Spiel Christiane (2012): Ergebnisorientierte Qualitätssicherung von Schulen: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Herzog- Punzenberger, Barbara (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Graz: Leykam. 111-142.

Schatz, Michael/ Schwarz, Johanna F./ Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.

Schrittesser, Ilse (2012): Lernen pädagogisch gewendet. Annäherungsversuche mit Nebenwirkungen. In: Schrittesser, Ilse/ Frauendorfer, Andrea/ Krainz-Dürr (Hrsg.) (2012): Innovative Learning Environments. Wien: Facultas. 25-57.

Schultheis, Klaudia (2008): Enkulturation und Erziehung. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin, Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.). Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta. 21- 32.

Weinert, Franz Emanuel (2002) (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz. 2. Aufl.

Ziegenhain, Ute/ Fegert, Jörg (2014): Zur alltäglichen und biographischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. Berlin: Budrich. In: Prengel, Annedore/ Winklhofer,

Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. 34-45.

Ziegler, Esther/ Stern, Elsbeth/ Neubauer, Aljoscha (2012): Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In: Paechter, Manuela/ Stock, Michaela/ Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/ Weirer, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch. Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz. 14-26.

Zierer, Klaus/ Speck, Karsten/ Moschner, Barbara (2013): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. München: Reinhardt Verlag.

Internetquellen

Bäck, Gabriele/ Hajszan, Michaela (2014): Prinzipien – Eine Frage der Haltung
Orientierung & Reflexion im pädag. Alltag. In: Bericht zur Lage der Kinder- und
Jugendgesundheit in Österreich 2014. Österreichische Liga für Kinder- und
Jugendgesundheit. 49-51

[http://www.kinderjugendgesundheit.at/uploads/Onlineversion_Ligabericht_2014_print_\(5\).pdf](http://www.kinderjugendgesundheit.at/uploads/Onlineversion_Ligabericht_2014_print_(5).pdf) (Download: 31.10.2014)

Berger, Gudrun (2014): Österreichisches Komitee für UNICEF. Wien.
<https://www.unicef.at/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention/> (Download:
03.08.2014)

BIFIE (2014): Kompetenzen und Modelle. Salzburg- <https://www.bifie.at/node/49>
(Download: 13.01.2015)

BMFJ (2014): Parlamentsbeschluss.
http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_01377/imfname_358863.pdf
(Download: 13.01.2015)

BMFJ (2015a): Geneva Declaration of the Rights of the Child of 1924. University of
Minnesota: Human Rights Library. http://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2013/01/genfer_erklaerung_1924_englisch1.pdf (Download: 01.06.2015)

BMFJ (2015b): Kinderrechte- Monitoring. Ausgangspunkt und rechtspolitischer Auftrag.
<http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-monitoring/> (Download: 12.01.2015)

BMUKK (2010): Handbuch Bildungsstandards. Pädagogik – Didaktik – Praxis. 13.
Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung für Bildungsanstalten für
Kindergartenpädagogik und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik.
http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Paedagogik_DidaktikPraxis.pdf (19.01.2015)

BMUKK (2012a) Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch.
http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_18.12.2012.pdf (Download: 13.01.2015)

BMUKK (2012b): Rundschreiben: Richtlinien des Bundesministeriums für Unterricht,
Kunst und Kultur für den Umgang mit den Rückmeldungen der

Bildungsstandardsüberprüfung. Rundschreiben Nr. 6/2012.

https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards_rl_22324.pdf?4e4zxz

(Download: 19.01.2015)

Bundeskanzleramt Österreich (2004): Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Wien: Rechtsinformationssystem - Bundeskanzleramt.

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf (Download:

14.10.2014)

Bundeskanzleramt (2012): Schulunterrichtsgesetz.

https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/ris_schugmaterialien_2_16327.pdf?4dzi3h

(Download: 09.01.2015)

Bundeskanzleramt Österreich (2014): Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern.

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_I_4/BGBLA_2011_I_4.pdf (Download: 01.08.2014)

Bundeskanzleramt Österreich (2015a): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz, Fassung vom 11.01.2015.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (Download: 09.01.2015)

Bundeskanzleramt Österreich (2015b): Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen, Fassung vom 09.01.2015.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20006166/Bildungsstandards%20im%20Schulwesen%2c%20Fassung%20vom%2009.01.2015.pdf> (Download:

09.01.2015)

Bundeskanzleramt Österreich (2015c): Gesamte Rechtsvorschrift für Wiener Kindergartengesetz.

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000263> (Download: 13.01.2015)

Bundeskanzleramt Österreich (2015d): Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2029.01.2015.pdf> (Download: 13.01.2015)

Bundeskanzleramt Österreich (2015e): Gesamte Rechtsvorschrift für Rechte von Kindern. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007136> (Download: 13.01.2015)

Hansen, Rüdiger (2006): Das Recht Rechte zu haben. Kinderrechte in der pädagogischen und politischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Recht%20Rechte%20zu%20haben.pdf (Download: 24.01.2015)

Hansen, Rüdiger (2008): Kindern geRecht werden - Kinderrechte in der pädagogischen und politischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: Kindergartenpädagogik. Onlinehandbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1932.html> (Download: 02.01.2015)

Hartmann, Waltraut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: Charlotte-Bühler-Institut. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae (Download: 01.08.2014)

Integrationsfonds (2010): Nationaler Aktionsplan für Integration. Bericht. Wien. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/07/IBIB_Aktionsplan.pdf (Download: 03.08.2014)

Kinderfreunde Österreich (2010): Pädagogische Fachtagung anlässlich 25 Jahre Kinderrechtskonvention. "Kinder leicht oder Recht schwer" - Kinderrechte im pädagogischen

Alltag. <http://www.wien.kinderfreunde.at/layout/set/print/Bundeslaender/Wien/Medienservice/Newsarchiv-Archiv-Presseaussendungen/2014/Kinder-leicht-oder-Recht-schwer-Kinderrechte-im-paedagogischen-Alltag> (Download: 18.09.2014)

Kinderfreunde (2011): 20. November ist Tag der Kinderrechte. Wien. <http://wien.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Wien/Medienservice/Newsarchiv-Archiv-Presseaussendungen/2013/20.-November-Tag-der-Kinderrechte> (Download: 01.10.2014)

Kinder & Jugendanwaltschaft (2011): Bericht 11. Wien. <http://www.wien.gv.at/menschen/kja/berichte/pdf/bericht2011.pdf> (Download: 13.01.2015)

Klieme, Eckhard/ Leutner, Detlev (2006):
<http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag> (Download: 19.01.2015)

Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze.
<http://www.cpc.vgtu.lt/index.php/cpc/article/viewFile/coactivity.2010.22/2> (Download: 06.01.2015)

Parlament Österreich (2014): 25- Jahre UNK- Kinderrechtskonvention. Parlamentarische Enquete des Nationalrates, Montag, 10. November 2014 (Stenographisches Protokoll).
<http://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2013/10/Bericht-UN-Kinderrechtskonvention.pdf> (Download: 13.01.2015)

Rumpf, Horst (2006): Wagenschein – ein Außenseiter im Wissenswohlstand?
<http://martin-wagenschein.de/Beitraeg/Rumpf.pdf> (Download: 06.01.2015)

Schrittesser, Ilse (o.J.a): Kompetenzorientierung: einige Überlegungen zu Trends in der Curriculumentwicklung.
<http://homepage.univie.ac.at/ilse.schrittesser/c/uploads/Schrittesser-Kompetenzorientierung.pdf> (Download: 18.12.2014)

Schrittesser, Ilse (o.J.b): Lernen pädagogisch gewendet. Annäherungsversuche mit Nebenwirkungen. In: Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Innovative Learning Environments- Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen. Wien: Facultas. 95-122.
http://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/publikationen-zum-download-ilse/copy_of_schrittesser-publikation-1.pdf (Download: 01.06.2015)

Statistik Austria (2014):
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/ki_ndertagesheime_kinderbetreuung/021658.html (Download: 20.09.2014)

UNICEF (2014a): <https://www.unicef.at/infos-medien/aktuelle-studien/sowc-2014-in-numbers/> (Download: 31.10.2014)

UNICEF (2014b): The State of the World's Children 2014 in Numbers. United for Children.
https://www.unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Aktuelle_Studien_und_Berichte/SOWC_2014_in_Numbers/SOWC_2014_In_Numbers_EN.pdf

UNICEF-Österreich (1990): UN-Konvention über die Rechte des Kindes.

http://www.kija.at/images/stories/kinderrechte/Kinderrechte_Konvention_originaltext_dt.pdf (Download: 15.09.2014)

UNICEF-Österreich (2014): Die UN-Kinderrechtskonvention
<http://www.unicef.at/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention/> (Downlod: 06.01.2015)

UN-Übereinkommen (2012): Ausschuss für die Rechte des Kindes. 61. Session.
Erörterung der von den Vertragsstaaten vorgelegten Berichte gemäß Artikel 44 des
Übereinkommens.

www.kinderhabenrechte.at/fileadmin/download/Abschliessende_Bemerkungen_des_UN-Kinderrechteausschusses_2012.pdf (Download: 31.10.2014)

Wieland, Kathrin (2015): Save the Children Deutschland. Berlin: deepblue networks AG
<http://www.savethechildren.de/wer-wir-sind/geschichte/> (Download: 01.06.2015)

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Kompetenzmodell (BMUKK 2012b, 25)

Abbildung 2: Kompetenzmodell 9 (Schulinterne Fassung in Anlehnung an den Lehrplan)

Abbildung 3: Kompetenzmodul 10 (Schulinterne Fassung in Anlehnung an den Lehrplan)

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Art.	Artikel
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BIFIE	Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMFJ	Bundesministerium für Familien und Jugend
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
et al.	entspricht dem deutschen Kürzel „u. a.“
KJA	Kinder- und Jugendanwaltschaft
KMB	Kinderrechte-Monitoring-Board
KP	Kindergartenpädagoge/in
KRK	Kinderrechtskonvention
MA-10	Magistratabteilung 10
NEOS	Das Neue Österreich und Liberales Forum
PISA	Programme for International Student Assessment
SchOG	Schulorganisationsgesetz

SCHUG	Schulunterrichtsgesetz
TIMSS Study	Trends in International Mathematics and Science
u.a.	und andere
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
UN-KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes
UNO	United Nations Organization
vgl.	Vergleiche
WKTHG	Wienerkindertagesheimgesetz
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

ABSTRACT

Ein Wissen über die Wahrung der Kinderrechte bei angehenden Kindergartenpädagogen/innen erweist sich, insbesondere der Forderung der UN-Kinderrechtskonvention nach, für die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/ zum Kindergartenpädagogen als wichtig, um junge Kinder angemessen zu unterstützen als auch kompetente Entwicklungsbegleitung zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang konzentriert sich die vorliegende Masterarbeit auf die Frage, ob BAKIP-Schüler/innen überhaupt ein Wissen über die Bedeutung von Kinderrechten im Blick haben? Konkret geht es darum zu analysieren, welches Wissen sich in interaktiven Praktiken mit dem jungen Kind zeigt und was angehende Kindergartenpädagogen/innen über die Wahrung der Kinderrechte in der schulischen sowie berufspraktischen Ausbildung gelernt haben. Anhand einer Literaturrecherche wurden zu Beginn der Arbeit bildungspolitische Entwicklungen herausgearbeitet sowie phänomenologische Gesichtspunkte erörtert, um aufzuzeigen, mit welchen rechtlichen als auch schulischen Grundbedingungen angehende Kindergartenpädagogen/innen konfrontiert sind. In Folge wurden fünf Beobachtungen von Schüler/innen im letzten Ausbildungsjahr der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik durchgeführt, die in ihrer Berufspraxis Kinder im Alter zwischen zwei und sechs Jahren betreuten. Ergänzend dazu wurden schriftliche Reflexionsberichte von Schüler/innen für die Analyse herangezogen. Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle sowie Berichte erfolgte durch ein Kategoriensystem. Abschließend wurden, mit Blick auf die Ergebnisse dieser Masterarbeit, die Forschungsergebnisse mit den theoretischen Konzeptionen verbunden.

The knowledge of prospective kindergarten teachers about the adherence of children's rights (in accordance to the *UN Convention on the Rights of the Child*) proves to be essential during the educational program of the teachers. Thus, later on they can support appropriately young children and become competent companions for the child's development. Therefore, this master thesis focuses on the question whether students of colleges for nursery education have an awareness for the importance of the children's rights. Specifically, it is analyzed which knowledge is apparent in interactive practices with the child and what future kindergarten teachers have learned about the adherence of children's rights in their educational and vocational training. Through a literature search

at the beginning, education policy developments were worked out and phenomenological aspects were discussed to display the legal and basic educational conditions for prospective kindergarten teachers. Therefore, five observations of students during their last year of education at a college for nursery education were conducted. The students had supervised children from the age of two to six during their professional practice. In addition, written contemplation reports of these students were considered within the study. The analysis of the observational minutes and of the reports was done through a system of categories. In conclusion, the results of the study were combined with the theoretical concepts.

LEBENS LAUF

Manuela Grössing, B.A.

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 10.07.1983

Geburtsort: Wien

Familienstand: in Partnerschaft lebend, 1 Kind

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung und Studium

Juni 2012	Abschluss Bachelorstudium Bildungswissenschaft
seit Oktober 2008	Studium der Bildungswissenschaft:Studienschwerpunkte Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter
2006 – 2007	Akademielehrgang „Zusatzprüfung aus Didaktik für Lehrer/innen an Bildungsanstalten“
1997 – 2002	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik „Maria Regina“

Berufserfahrung

2014 – 2015	Tutorium bei Frau Prof. Siouti für die Vorlesung 9a und 9b im Bachelorstudium Bildungswissenschaft
2013 – 2014	Bibliothekspraktikum an der Universität Wien im Fachbereich Bildungswissenschaft
seit September 2007	BHS-Lehrerin für die Unterrichtsfächer Didaktik und Praxis an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik „Maria Regina“
2002 – 2009	Kindergarten- und Hortpädagogin „Maria Regina“

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen und Hilfsmittel wörtliche oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 2015

Manuela Grössing, BA