

## **Kinderrechte als Bezugspunkt für die Herausforderungen unserer Zeit**

(© Christa Kaletsch, bisher unveröffentlichter Textbeitrag von Christa Kaletsch, Stand Februar 2016, der grundlegender Bestandteil eines gemeinsamen Buchprojekts mit Manuel Glittenberg zu „Flucht und Migration auf der Folie von Menschenrechten“ ist, das zu Beginn 2017 im Debus-Verlag erscheinen wird. Der Text wird zur Verfügung gestellt im Rahmen der Dokumentation zur Fachveranstaltung „Kinderrechte und Bildung“ am 20.11.15 in Hanau, organisiert von Makista e. V. Frankfurt)

Das Zusammenleben in einer pluralen Weltgesellschaft stellt Erwachsene und Kinder vor Herausforderungen. Dies hat auch Einfluss auf das Miteinander (in Schule): Wie mit Heterogenität umgehen? Wie dazu einladen, teilzuhaben an einer demokratisch verfassten sich stets wandelnden Gesellschaft? Wie den aus den Krisenregionen geflüchteten Menschen begegnen und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen? Wie angemessen auf die berechtigten Sorgen zu Klimawandel und globaler Wirtschaftskrise reagieren? Wie kritische Auseinandersetzungen fördern, die gleichermaßen der Komplexität der Zusammenhänge und dem vielfach betroffenen subjektiven Gerechtigkeitsempfinden gerecht werden?

Die Kinderrechte unterstützen Schulen, kommunale Träger der Kinder- und Jugendhilfe wie der außerschulischen Bildung bei der Bewältigung solcher Herausforderungen. Sie bieten einen geeigneten Bewertungsrahmen in Entscheidungssituationen und sind ein hilfreicher Bezugspunkt zur Reflexion der pädagogischen Praxis. Welche Wirkkraft ein uneingeschränkt klarer Bezug auf die Universalität der Menschenrechte entfalten kann, möchte der folgende Textbeitrag<sup>1</sup> darlegen. Dabei werden Beispiele aus der Trainings- und Beratungspraxis der Autorin reflektiert und in einen größeren, Theorie gestützten, Rahmen eingeordnet. Die Erkenntnisse aus dem sozialen Lernen und der Demokratie- und Menschenrechtsbildung sind dabei von besonderem Interesse. Der Aufsatz hat folgende Schwerpunkte:

- Erläuterung zu den Hintergründen: Was meint „Herausforderungen unserer Zeit“ und welche Anregungen lassen sich aus sozialem Lernen dafür ziehen (1)
- Aneignungsprozesse und Erläuterungen zu den wesentlichen Aspekten der Kinder- und Menschenrechte (2-7)
- Kinderrechte/Menschenrechte als Bezugsrahmen – Einblicke in verschiedene Anwendungsfelder (8)
- Schule als Haus der Kinderrechte – oder wie die drei Ebenen der Menschenrechtsbildung konkret werden können (9)

### **1. „Herausforderungen unserer Zeit“**

Ein Kind, das einen schweren Wasserkanister durch eine trockene, karge Landschaft zieht. Tsunami-Flutwellen, die wiederkehrend Landstriche verwüsten und schwere Umweltkatastrophen auslösen, wobei der Reaktor-Gau im japanischen Fukushima dabei nur eines, wenn auch eines der vielleicht bisher gravierendsten, Beispiele markiert. Menschen, die ihre Heimat verlassen, weil das Meer ihrer Küste leergefischt ist und sie sich nicht mehr ernähren können. Menschen, die ihre Häuser und Wohnungen verlieren, weil sie die Kredit-zahlungen der Banken nicht mehr bewältigen können. Menschen, die auf maroden, übervollen Booten versuchen, sich und ihre Familien vor Krieg und Terror in Sicherheit zu bringen. Bilder von Gedenkort: Kerzen, Fotos und andere persönliche Symbole, mit denen an Menschen, die bei Terroranschlägen ermordet wurden, erinnert wird.

Aber auch: Menschen, die sich begegnen, im weltweiten Netz und ganz konkret – an Orten, um gemeinsame Interessen zu teilen, sich auszutauschen sich gegenseitig zu unterstützen oder zu

---

<sup>1</sup> Basiert auf dem Impulsbeitrag, den die Autorin im Rahmen des von Makista, dem staatlichen Schulamt und der Kinderfreundlichen Kommune Hanau am 20.11.2015 initiierten Fachtags Kinderrechte hielt

solidarisieren. Menschen, die im Laufe ihres Lebens vielfältige Lebensmittelpunkte entwickeln, unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen, Partnerschaften gründen, sich verlieben und an manchen Orten der Welt auch offen jede Form der Liebes- und Lebenspartnerschaften leben können.

Diese schlaglichtartige Aufzählung ist keineswegs beliebig, aber sicher nicht abgeschlossen. Sie soll dazu einladen, sich mit eigenen Assoziationen zu den „Herausforderungen unserer Zeit“ zu verknüpfen. Dabei stößt man auf komplexe, sicher auch verwirrende und irritierende, zuweilen Angst machende Zusammenhänge, von denen viele Menschen mehr oder weniger unmittelbar betroffen sind. Sie sickern in das Bewusstsein auch nur mittelbar Betroffener ein und beeinflussen deren Wahrnehmungen und Deutungen der Welt.

Wer sich Kindern und Jugendlichen als (Lern)Begleiter\_in anbietet, sollte die eigenen Bilder und Deutungen berücksichtigen, seine Verunsicherung wahr- und ernstnehmen und gleichzeitig diese zu überwinden suchen, um sich als aktiv zuhörende, in sich ruhende Gesprächspartner\_in anbieten zu können. Kinder und Jugendliche nehmen (An)Teil an Ereignissen im „globalen (Welt)dorf“ – und sollten mit der Verarbeitung dieser Bilder nicht allein gelassen werden.

Menschen in ihren vielfältigen Expertisen wahrzunehmen bedeutet vor allem, neugierig und voller Respekt, die von ihnen gewählten Handlungsoptionen kennenlernen zu wollen und sie dadurch wertzuschätzen. In Zeiten komplexer und zuweilen irritierender Zusammenhänge kommt dem Erleben von Selbstwirksamkeit m. E. eine zentrale Rolle zu.

Kinder und Jugendliche an der Problemdefinition, der Problemlösung und der Entscheidungsfindung zu beteiligen ist dabei zentral, denn dadurch können deren Selbst- und Sozialkompetenz gefördert werden. Im Kontext des sozialen Lernens sind dies: die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrnehmen und artikulieren zu können, die hinter den Gefühlen steckenden Bedürfnisse zu entdecken und auf ihrer Grundlage Lösungsideen entwickeln zu können. Soziales Lernen kann nur subjektorientiertes, d. h. prozessorientiert am Lernenden, seinen Zugängen, Fähigkeiten und Fragestellungen orientiertes, Lernen sein. Es bietet neben methodischem Wissen, vor allem Gelegenheiten zur Selbstreflexion und darüber Anregungen zur Modifikation innerer Bilder und Haltungen. Die Erziehungswissenschaftlerin Monique Eckmann spricht in diesem Zusammenhang auch von „innerer Neuorganisation“<sup>2</sup>. Zentral ist dabei die Entwicklung bewertungsfreier Lernräume, in denen die Teilnehmenden sich und ihre Vorstellungen einbringen und im Austausch mit anderen Erfahrungen sammeln, diese aufgrund auch weiterführender Impulse durch die Lernbegleitung durchdenken und daraus weiterführende Erkenntnisse gewinnen können. Zentrales Anliegen dabei: die Erweiterung der Handlungsoptionen für die Teilnehmenden.

In der Gestaltung von und der Teilnahme an konstruktiven Aushandlungsprozessen liegt m. E. eine Schlüsselkompetenz. Menschen, die sich ohne Furcht und mit Zuversicht in Auseinandersetzungen um divergierende Zielvorstellungen und Problemlösungen begeben können, können sich selbstverständlich in heterogenen Lern- und Arbeitsgruppen bewegen und daraus Kraft für die Herausforderungen unserer Zeit ziehen. Dialogischen Verfahren, in denen eigene Vorstellungen entwickelt werden und gleichermaßen Empathie für die Perspektive anderer entstehen kann, kommt daher zentrale Bedeutung zu. Der möglichst gleichberechtigte Austausch über unterschiedliche Lösungsansätze und Wertvorstellungen braucht neben (selbst)kompetenten, sich ihrer Kreativität bewussten Teilnehmenden einen Orientierungsrahmen, der hilft, für alle angemessene Entscheidungen treffen zu können und sich auf dem Weg dahin nicht zu verletzen. Die Menschenrechte – und insbesondere die Kinderrechte – bieten einen solchen Bezugsrahmen.

---

<sup>2</sup> Eckmann 2006, 211

## 2. Menschenrechte als Bezugsrahmen

„Eine sichere Unterkunft, Nahrung, Gesundheit, Freunde und Familie“<sup>3</sup> gehören in vielen Lerngruppen zu den Aspekten, die Teilnehmende benennen, wenn sie sich Gedanken darüber machen, was ein Kind braucht, um glücklich leben zu können. Aber auch Aspekte wie „Frieden, Leben ohne Krieg, sorgenfrei sein, ohne Angst leben, Freiheit, ein Ziel“ tauchen auf und regen zu weitergehenden Gedanken an. Die von den Autoren der „Kinderglücksstudie“<sup>4</sup> aufgeworfene Fragestellung zielt direkt auf die Bedürfnisse ab und öffnet damit einen sehr guten Zugang zur eigenständigen Verknüpfung der Teilnehmenden mit den Menschenrechten. Denn Menschenrechte greifen die elementaren Grundbedürfnisse auf und beschreiben ihre Schutzbereiche und Ansprüche. Zu den elementaren Grundbedürfnissen gehören neben den physiologischen Bedürfnissen und den Sicherheitsbedürfnissen, auch die sozialen Bedürfnisse (Kontakt, Zuwendung und Zugehörigkeit zu einer Gruppe) und die von Ballreich so genannten „Ich-Bedürfnisse“: das Bedürfnis nach Selbstentfaltung, Unabhängigkeit, Freiheit, Identität, Wissen und Verstehen.<sup>5</sup>

Damit Kinder, Jugendliche aber auch Erwachsene die Menschenrechte als ein für sie relevantes Bezugssystem akzeptieren können, ist es wichtig, sie dazu einzuladen, sich selbst (und selbstbestimmt) mit ihnen zu verknüpfen. Der Gestaltung dieses partizipativ inklusiven Aneignungsprozesses kommt dabei zentrale Bedeutung zu. Dieser lässt sich im Kontext der Menschenrechtsbildung sehr unkompliziert herstellen: alle Menschen haben das Wissen um die Relevanz der Menschenrechte und das Wissen über sie in sich. Man muss sie nur dazu anregen, sich mit ihren Bedürfnissen auseinanderzusetzen und sie nach ihren Vorstellungen über ein „ideales, Menschen glücklich machendes“ Zusammenleben zu fragen.<sup>6</sup> Die dabei entstehenden Einblicke in die jeweils einzigartigen (Vorstellungs)-Welten der Teilnehmenden lassen sich entsprechend respektvoll würdigen und mit den Grundideen sowie auch konkreten einzelnen Aspekten der Menschenrechte verbinden.

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“ So lautet Artikel 1 der 1948 in der UN verkündeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR). Auf die Frage, warum es den Menschen ein Anliegen gewesen sein könnte, diese Erklärung zu diesem Zeitpunkt zu verabschieden, zögern die Teilnehmenden der Jahrgangsstufen 9 und 10 eines Workshops, der sich im Herbst 2015 mit den aktuellen Fragen von Flucht, Menschenrechten und rassistischen Bewegungen beschäftigt, keine Sekunde. „Das hat was mit Hitler zu tun, dem Unrechtsregime, dem 2. Weltkrieg, den Verbrechen; viele Menschen waren da auch auf der Flucht.“ Das Wissen um den Zusammenhang zwischen Unrechtserfahrungen und Menschenrechtsentwicklung im Raum ist sehr eindrücklich..

## 3. Der Begriff der Menschenwürde

„Menschenrechte sind Antworten auf Unrechtserfahrungen wie Kriege und Bürgerkriege, die Unterdrückung von Dissidenten, die Diskriminierung und Vertreibung religiöser und ethnischer Minderheiten, das Machtungleichgewicht zwischen Frauen und Männern, Verhältnisse einseitiger ökonomischer Abhängigkeit, die Erstickung geistigen Lebens durch polizeiliche Kontrollpolitik. [...] Die Menschenrechte geben eine *spezifische moderne* Antwort auf solche Erfahrungen, indem sie eine einklagbare Rechtsposition schaffen, die in Anerkennung der Würde und Freiheit jedes Menschen

---

<sup>3</sup> Auf diese Begriffe stößt die Autorin sowohl in Workshops mit Schüler\_innen als auch in Fortbildungen mit Lehrer\_innen und Sozialpädagog\_innen

<sup>4</sup> Diese in der von Andresen und Hurrelmann im Auftrag von World Vision geleiteten Kinderglücksstudie aufgeworfene Fragestellung beantworteten 6-11jährige in Deutschland lebende Kinder im Rahmen einer qualitativen Befragung. Die Kinder waren gebeten worden, „fünf Dinge aufzumalen, die ein Kind braucht, um gut und glücklich leben zu können“ (Andresen, Hurrelmann 2010, 7). Das Malen wurde von den Kindern verbal kommentiert und dies gemeinsam ergibt einen „Datensatz“ der Glücksforschung.

<sup>5</sup> Vgl. Ballreich 2006, 27

<sup>6</sup> Hinweise zu den von Autorin entwickelten und seit 2006 vielfach erprobten Methoden, die selbstbestimmte Aneignungsprozesse zu Demokratie lernen und Menschenrechtsbildung fördern, finden sich in Kaletsch 2010 und Kaletsch, Rech 2015

Möglichkeiten zur effektiven Abhilfe gegen drohendes oder geschehenes Unrecht bereitstellen sollen.“ (Bielefeldt 2006, 138) Der einstige Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte Heiner Bielefeldt macht in seinem Essay „Menschenrechte als Antwort auf historische Unrechtserfahrung“ sehr deutlich, dass die Entwicklung des Konzepts der Menschenrechte keineswegs aus einer ideengeschichtlichen – häufig christliche Entwicklungen idealisierenden – Fortschrittsgeschichte der Menschheit abzuleiten ist. Sondern dass vielmehr das Erleben von Unrecht und Verletzung des Menschen den Diskurs um die Menschenrechte und die Geschichte der Entwicklung entsprechender Vereinbarungen und Verträge bestimmt – und dies ist wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) eine universelle Geschichte.

Dabei markiert das Jahr 1948 in Bezugnahme auf das Jahr 1945 einen besonderen Moment der Ideengeschichte der Menschenrechte. Denn in Auseinandersetzung mit dem Geschehen des Weltkrieges kommen zwei bis dahin separat geführte und sich auch widersprechende Diskurse zusammen: Seither werden die Würde des Menschen und die Menschenrechte zusammen gedacht. Sogar das eine als Voraussetzung für die Entwicklung des anderen verstanden. Denn gerade in der Anerkennung der Gefahr der Verletzung der Würde des Menschen ist die Notwendigkeit der Formulierung der Menschenrechte anerkannt worden. Diese Erkenntnis liegt der AEMR zugrunde und prägt danach alle weiteren menschenrechtlichen Entwicklungen nach 1945.

„Wie sollte man angesichts der monströsen Gewalt- und Vernichtungserfahrungen noch länger annehmen, dass alle Menschen – ob Opfer oder Täter – schon deshalb die gleiche Würde besitzen, weil sie zu Moral und Vernunft fähig sind? [...] Angesichts dieser monströsen `Unvernunft` musste die Würde des Menschen nunmehr ausdrücklich unter Schutz gestellt werden, da sie sich gerade nicht als unantastbar und unverlierbar, sondern als extrem verletzlich und sogar als vollends auslöschar erwiesen hatte.“ (Pollmann 2010, 31)

Im Bewusstsein der „Zerbrechlichkeit des menschlichen Lebens“ wird die Menschenwürde zu einem „Potenzialbegriff“ (Pollmann, 36). Gerade wegen der Fragilität und Verletzbarkeit der Würde bedarf es rechtlicher Grundlagen, die diese zu schützen versuchen.

#### 4. Das Recht, Rechte zu haben

„Einen eigenen Namen haben“, gehört für den sechsjährigen Ben zu den elementaren Voraussetzungen des Glücklich-Seins dazu. „Damit wir nicht alle heißen `Namenloser`. Wenn man `Namenloser` sagt, denkt der andere er ist's und dabei ist es ein anderer.“<sup>7</sup> Die Überlegungen des Sechsjährigen umfassen eine Vielzahl relevanter Aspekte der Philosophie und Geschichte der Menschenrechte und sind ein sehr eindrückliches Beispiel für die eingangs formulierte These, dass Menschen das Wissen über die Menschenrechte in sich tragen. In der Beschreibung der Relevanz des Rechts auf einen eigenen Namen werden zwei Aspekte benannt, die das Spannungsfeld des Menschenrechtsdiskurses markieren: Hoffnung/Versprechen durch die Menschenrechte auf der einen und die Fragilität und Verletzlichkeit des Menschen auf der anderen Seite.

Die Menschenrechte formulieren das Versprechen, jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit anzuerkennen und damit die Kostbarkeit jedes Menschen im Bewusstsein zu halten. Weil wir Menschen sind, haben wir das Recht darauf, Rechte zu haben. Wir müssen nichts dafür tun, besitzen oder unter Beweis stellen. Alle Menschen sind anerkannte Rechtssubjekte und jeder Mensch ist kostbar, einzigartig. Bens Beschreibung erinnert daran, sich bewusst zu machen, dass es jeden Menschen nur ein einziges Mal gibt. Seine Erkenntnis der Bedeutung des Rechts auf einen Namen greift das Wissen um die Einzigartigkeit des Menschen auf und benennt gleichermaßen die darin bestehende Fragilität. Denn die Erwähnung der Namenlosigkeit verweist auf Strategien von Unrechtsregimen und löst Assoziationen zu den „regierungsamtlichen Verbrechen“ des NS-Regimes aus: Der Ermordung ging eine systematisch entwickelte, völlige „Entrechtung“ und sukzessive „Entmenschlichung“ der Opfer voraus.<sup>8</sup> Die Wirkmächtigkeit dieser massiven Verletzungen der Würde

---

7 Zitiert nach Andresen, Hurrelmann 2010, 8

8 Was Hannah Arendt bereits kurz nach dem 2. Weltkrieg konstatierte (vgl. Pollman, S.31)

des Menschen ist bis heute spürbar. So erläutert der israelische Schriftsteller David Grossman in einem Interview anlässlich des 50jährigen Jahrestages der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Israel, warum er erst nach Deutschland reisen konnte nachdem er ein Buch veröffentlicht hatte: „Für mich stand fest, dass ich nur mit einem bekannten Namen und nicht als anonymen Jude nach Deutschland reisen würde. [...] Mich schmerzt der Gedanke daran, dass man so vielen Menschen ihre Persönlichkeit und Individualität geraubt hat. Und ihre Einzigartigkeit durch den Entzug des Namens ausgelöscht hat. Man machte sie stattdessen zu Nummern. Beraubte sie ihrer persönlichen Dinge, ihrer Intimität, ihrer Freunde und Familien, ihrer Begabungen und Geheimnisse. Ich sagte mir: Ich werde nur nach Deutschland kommen mit meinem Namen auf einem Buch. Niemand wird mich dann verneinen können. Egal, was über das Buch gesagt wird. Das kann man ruhig hassen. Aber die Leute werden wissen, dahinter steht ein Mensch und dahinter eine ganze Welt. Es war mir wichtig in Deutschland einen Namen zu haben. Damit die Leute vielleicht auch begreifen, dass jedes Individuum, das in der Shoah ermordet wurde, eine ganze Welt verkörperte.“<sup>9</sup>

Die am 20. November 1989 in der UN verabschiedete Kinderrechtskonvention benennt das Recht auf einen Namen in Artikel 7 explizit und formuliert in Artikel 8 zum Thema Identität: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, das Recht des Kindes zu achten, seine Identität, einschließlich seiner Staatsangehörigkeit, seines Namens und seiner gesetzlich anerkannten Familienbeziehungen, ohne rechtswidrige Eingriffe zu behalten. Werden einem Kind widerrechtlich einige oder alle Bestandteile seiner Identität genommen, so gewähren die Vertragsstaaten ihm angemessenen Beistand und Schutz mit dem Ziel, seine Identität so schnell wie möglich wiederherzustellen.“<sup>10</sup> Darin zeigt sich das weitergehende Menschenrechtsverständnis der UN-Kinderrechtskonvention, welches das bisher umfassendste Menschenrechtspapier ist. In ihm kommen erstmals sowohl die Grundlagen der bürgerlichen Freiheitsrechte, als auch die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zusammen. Damit geht sie über das Verständnis des Grundgesetzes hinaus und erweitert das Menschenrechtsverständnis der pluralen Gesellschaft in Deutschland. Das 1949 verabschiedete Grundgesetz folgt stärker dem Konzept der bürgerlichen Freiheitsrechte und schützt die Bürger\_innen vor staatlichen Eingriffen. Durch die 1989 verabschiedete Kinderrechtskonvention wird das im Sozialstaatsprinzip bereits angelegte Verständnis der durch die Menschenrechte auch formulierten Rechte auf Teilhabe, sowie Förderung und Entwicklung gestärkt.

## **5. Die UN-KRK – eine kleine „historische“ Einordnung**

Die UN-Kinderrechtskonvention ist ein Papier einer ganzen Reihe von Vereinbarungen, die die Idee der Menschenrechte weltweit als Bezugspunkt (politischen) Handelns formulieren. Beginnend mit der 1948 in den Vereinten Nationen verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) sind die Menschenrechte nicht nur Völkerrecht, sondern immer auch Vision, Versprechen und Bezugspunkt für Aushandlungs- und Entwicklungsprozesse. Es empfiehlt sich daher bei der Bildung für Menschenrechte / Kinderrechte immer die Einheit ihrer Prinzipien im Blick zu behalten: ihre Universalität, ihre Unteilbarkeit und vor allem auch ihre Unabgeschlossenheit.

Die am 20. November 1989 in der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete UN-KRK wurde 1992 in Deutschland ratifiziert und gilt seit 2010 nun vorbehaltlos für alle in Deutschland lebenden Kinder und Jugendliche im Alter von 0-18 Jahren. Der 1992 erklärte Vorbehalt, der vor allem die Rechte geflüchteter Kinder einschränkte ist – dank des unermüdlichen Einsatzes verschiedener NGOs – zurückgenommen, so dass die UN-Kinderrechtskonvention ein alle in Deutschland lebenden Kinder und Jugendliche stärkendes Papier ist und alle einlädt, sich in die Gestaltung des Zusammenlebens aktiv einzubringen, mitzuwirken und mitzubestimmen. 1998 wird der Grundgedanke der UN-KRK in die hessische Gemeindeordnung aufgenommen. Seither sind Kinder und Jugendliche bei Bau-, Umbau und Planvorhaben, bei denen ihre Bedürfnisse betroffen sein können, zu beteiligen. Darüber hinaus müssen die hessischen Gemeinden und Landkreise Wege finden, wie sie Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer Fähigkeiten an Fragestellungen, die sie betreffen, beteiligen. Die

---

9 Süddeutsche Zeitung 11.5.15

10 UN-KRK-Text zitiert nach National Coalition 2010, 23/24

hessische Gemeindeordnung hat damit Kinder- und Jugendpartizipation gesetzlich abgesichert: Kindern und Jugendliche müssen Anhörungs-, Vorschlags- und Redemöglichkeiten eingeräumt werden. Mit der 2011 erfolgten Aufnahme der Kinderrechte in den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität wird die Beschäftigung mit und die Ausrichtung nach den Kinderrechten zu einem Qualitätsmerkmal einer guten Schule. Die Arbeit mit und zu den Kinderrechten wird von einem „Sonder“thema zu einer Querschnittsaufgabe und Schulen können sich auf den Weg zur Entwicklung ihrer Einrichtung zum „Haus der Kinderrechte“ (Student 2014, 68ff.) machen. Im „besten Interesse des Kindes“, wie es die UN-KRK klar formuliert.

## 6. „Best interest of the child“ oder warum überhaupt „Kinderrechte“

Die Kinderrechtskonvention setzt sich bewusst mit der besonderen Rolle des Kindes im Menschenrechtssystem auseinander. Sie erkennt an, dass Kinder von Beginn an Menschen und damit ohne Einschränkung Träger\_innen von Menschenrechten sind. Gleichzeitig setzt sie sich bewusst mit den spezifischen entwicklungsbedingten Bedürfnissen von Kindern auseinander (Maywald 2012, S.14/15)

„Als `Seiende` sind sie (die Kinder) einerseits Menschen wie alle anderen auch. Als `Werdende` sind sie andererseits Menschen in einer besonders dynamischen Entwicklungsphase. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist asymmetrisch: Erwachsene tragen Verantwortung für Kinder, nicht jedoch umgekehrt Kinder in gleicher Weise für Erwachsene.“ (Maywald, 15)

Diese Erkenntnis ist nicht nur grundlegend für das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, sondern selbstverständlich für die Beziehung zwischen Pädagog\_innen und Kindern. Die UN-KRK ist daher sehr geeignet als Bezugsrahmen zur Gestaltung der Lehrer\_in / Schüler\_in-Beziehungen und dies auf allen Ebenen: in der Gestaltung der Aneignungsprozesse im Rahmen des inhaltlichen, fächergebundenen und auch projektorientierten Lernens, als auch bei der Entwicklung einer Lern- und Arbeitsatmosphäre in der Lerngruppe.

Dabei ist es wichtig anzuerkennen, dass Lehrer\_innen in ihrer Rolle als die den Staat Repräsentierenden durchaus die Menschenrechte/Kinderrechte verletzen können. Die Kinder untereinander, können und sollten lernen, sich in ihrem Miteinander auf die Menschenrechte zu beziehen und ihr Verhalten nach ihnen auszurichten. Menschenrechtsverletzungen (im engeren rechtlichen Sinne) können sie aber nicht begehen. Denn die Menschenrechte regeln und beschreiben vor allem das Verhältnis zwischen dem (Welt)Staat(en) und den (Welt)Bürger\_innen. Im pädagogischen Kontext ist es wichtig, sich stärker auf die philosophische und praktische Haltungsebene der Menschenrechte zu beziehen und das Verständnis der Kinderrechte als Bezugsrahmen – und wenn man der Idee der UN-KRK folgen möchte – als prioritären Aspekt zu betrachten: „im besten Interesse des Kindes“.

Das Kindeswohl bzw. der Kindeswohl-Vorbehalt steht gewissermaßen als Dach allen Artikeln und damit Rechtsbereichen der UN-KRK voran. Kinderrechtsorganisationen weisen in diesem Zusammenhang auf den sprachlichen Unterschied zwischen dem „Wohl des Kindes“ (in der deutschen Übersetzung) und der Formulierung des „best interest“ (im englischen Ursprungstext, durch den der Subjektstatus deutlicher formuliert wird) hin. Unter dem Dach des „best interest“ entfalten sich die drei Säulen der Kinderrechtskonvention: Schutzrechte, Förderrechte, Beteiligungsrechte.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Vgl. das Gebäude der Kinderrechte, Maywald 2010,11

## 7. Die Unteilbarkeit der Menschenrechte/Kinderrechte

Die diesen Kategorien zugeordneten einzelnen Rechte sind aufeinander bezogen, d.h. alle sind relevant und es lassen sich nicht einzelne aus dem großen Ganzen der Kinderrechtskonvention herausbrechen. Diese Relationen beeinflussen den jeweiligen Wirkungs- oder Geltungsbereich eines Rechtes. Dabei können Rechte miteinander kollidieren oder in Konflikt geraten. In einem solchen Fall ist es wichtig die formulierten Rechte auf den konkreten Fall zu beziehen und die durch die Rechte formulierten Rechtsgüter abzuwägen. In der Regel wird den in den Schutzrechten formulierten Rechten der Vorrang eingeräumt. Manche Rechte sind so stark (zu schützen), dass in ihren Geltungsbereich nicht eingegriffen werden kann. Ein Beschränkung dieser – auch „absolute“ Menschenrechte genannten – Rechte würde das Menschenrecht grundsätzlich verletzen. „So darf niemals die Würde berührt werden.“ Bei anderen Rechten – „relative Menschenrechte“ genannt – müssen Begrenzungen des Rechtsbereichs möglich sein. Ihre „Einschränkung ... ist erforderlich, um ein sozialverträgliches Miteinander der Mitglieder einer Gesellschaft sicherzustellen“ (Fremuth, 2015, 43) Das Verhältnis zwischen absoluten und relativen Menschenrechten lässt sich an Beispielen erläutern, bei denen der Gebrauch des Rechts auf Meinungsfreiheit mit dem Recht auf seelische Unversehrtheit einer Person oder Gruppe kollidiert. Der Bereich der Meinungsfreiheit endet dort, wo die Würde eines anderen betroffen und verletzt ist. Hierbei geht es um konkrete persönliche Angriffe, Aussagen, die einzelne Menschen konkret betreffen.

Alle Menschenrechte sind universell, unteilbar, interdependent und bedingen einander. [...] Mit dem Begriff der Interdependenz soll die Wechselbezüglichkeit der verschiedenen Menschenrechte zum Ausdruck gebracht werden. Der Zusatz, dass Menschenrechte einander bedingen, erläutert dies gelungen. Die Verwirklichung eines Menschenrechts kann Voraussetzung für die Verwirklichung eines anderen sein oder dessen Verwirklichung zumindest fördern.“ (Fremuth, 49/50) Schutzrechte sind nicht wichtiger als andere Rechtsbereiche. Kinder und Jugendliche, die in Not geraten und/oder sich in prekären Lebensumständen befinden, haben das Recht auf Partizipation und Förderung ebenso wie das Recht auf Schutz. Doch häufig fällt außenstehenden Betrachtern, die helfend eingreifen möchten, vor allem die Notwendigkeit der Achtung der Schutzrechte auf. Das Recht auf Beteiligung und Mitbestimmung gerät aus dem Blickfeld. Für die von der Verletzung ihrer Rechte betroffenen Menschen stellt sich die Situation oft anders dar. Sie nehmen die Einschränkung ihrer Möglichkeit der Partizipation durchaus und elementar als Verletzung ihres Subjektstatus und damit Verletzung ihrer Würde wahr. „Verstehen Sie mich nicht falsch“, sagte ich dem Journalisten. „In einem Flüchtlingslager zur Welt zu kommen und aufzuwachsen ist kein Spaß. Das Leben dort jedoch auf eine Geschichte sozialen Elends zu reduzieren ist entwürdigend und entmenschlichend. Ein Flüchtling, insbesondere ein palästinensischer Flüchtling, braucht nicht nur Essen und Schuhe, sondern vor allem politische Rechte. Einen Flüchtling als jemanden zu definieren, für den Nahrung das einzig konstante Bedürfnis ist, heißt, seine Rechtlosigkeit festzuschreiben: Nahrung statt Politik“, verdeutlicht der in einem Flüchtlingslager im Libanon aufgewachsene, heute in London lebende Schriftsteller Samir El-Youssef.<sup>12</sup>

Um zu verhindern, dass wesentliche Rechte unberücksichtigt bleiben, kann es hilfreich sein, immer die vier Prinzipien: Gleichheit, Schutz, Partizipation und Förderung der UN-KRK im Blick zu behalten.

## 8. Anwendungsfelder

Diese Grundprinzipien der KRK kommen zum Tragen, wenn Pädagog\_innen ihr eigenes Verhalten reflektieren<sup>13</sup>, eine Schule ihre Abläufe auf Kinderrechtsfreundlichkeit überprüft<sup>14</sup> oder

---

<sup>12</sup> Senfft 2009, 257

<sup>13</sup> „Die Relevanz der Kinderrechte, die spüre ich tagtäglich...“ beschreibt eine Lehrkraft den Gewinn menschenrechtsbasierter Selbstreflexion ihres Schulalltag, in: Kaletsch, Rech 2015, 52ff.

<sup>14</sup> Fragen entlang der vier Prinzipien finden sich in der Broschüre „Schule als Haus der Kinderrechte“ (Makista, [www.kinderrechtenschulen.de](http://www.kinderrechtenschulen.de)) und in: Kaletsch, Rech 2015, 162-164

Lernbegleiter\_innen Kinder und Jugendliche dabei unterstützen möchten, selbstständig menschenrechtsbasierte, langfristig tragfähige Lösungen zu finden. Für eine aktive und im Schulalltag spürbare Menschenrechtsbildung finden sich vielfältige Anwendungsfelder.

In allen Aushandlungsprozessen in Lerngruppen stehen in der Regel verschiedene Positionen und Lösungsoptionen im Raum. Gelingt es den Teilnehmenden ein Bewusstsein für die hinter den Positionen liegenden Bedürfnisse zu erlangen, erweitern sich Perspektiven und damit auch Spielräume für die Entscheidungsfindung. Es macht einen großen Unterschied, ob eine Klasse direkt über Ausflugszielorte verhandelt oder die Teilnehmenden zunächst der Frage nachgehen, was passieren muss, damit alle zusammen einen angenehmen Tag verbringen und sich dabei wohlfühlen können. Auf diesem Weg erfahren alle Beteiligten Wertschätzung: Sie vergewissern sich, was ihnen selbst wichtig ist und welche Bedürfnisse sie selbst haben – und zugleich erfahren sie etwas über die Bedürfnisse und Wünsche aber auch Einschränkungen der anderen im Raum. Dies lässt sich leicht an einem Beispiel verdeutlichen: Vielleicht blühen gerade besonders viele Gräser und belasten die Allergiegeplagten in der Klasse. Ein Klassen-Ausflug ins Freie wäre dann keine geeignete Wahl. Spaß, Zeit für einander zu haben und mit den Freunden ungezwungen zusammen sein zu können sind Bedürfnisse, die häufig in allen Lerngruppen eine große Rolle spielen. Dafür Gelegenheitsräume zu schaffen, lässt sich an vielen Orten realisieren und es lässt sich sicher ein Ausflugsziel finden, bei dem auf körperliche, vielleicht auch seelische Belastungen Einzelner Rücksicht genommen werden kann. Für Menschen, die (lebens)bedrohliche Situationen erlebt haben, ist die sorgsame, stets Transparenz und Selbstbestimmtheit während der Auswahl eines sicheren Ortes von großer Bedeutung. Die an alle Teilnehmenden einer (Lern-)Gruppe gestellte Frage nach Wünschen, Bedürfnissen und Gelingensbedingungen beugt der Verbesonderung einzelner vor und lädt alle ein, sich mit ihren, für diese Situation relevanten Aspekten zu verknüpfen: So können beispielsweise Heuschnipfen, Furcht vor Bootsfahrten oder Höhenängste ganz selbstverständlich thematisiert werden. Klassen, die einen bedürfnisorientierten Umgang mit Konflikten, Themen- und Problemlagen haben, entwickeln Erfahrungen in einem achtsamen Miteinander und finden daher häufig beeindruckend vielfältige und kreative Lösungen für die unterschiedlichen — Grundbedürfnisse, die z. T. auch miteinander kollidierenden. Es stärkt die Handlungssicherheit der Kinder und Jugendlichen, wenn die sie begleitenden Pädagog\_innen ihr Handeln in einen größeren menschenrechtsbasierten Zusammenhang stellen und sie dabei unterstützen, die Relevanz der Kinder- und Menschenrechte bei ihren Entscheidungen zu erkennen. So erlernen sie an ganz alltäglichen Beispielen, Rechtsgüter abzuwägen, das Verhältnis zwischen absoluten und relativen Menschenrechten wahrzunehmen, dieses auszuloten sowie menschenrechtsbasierte Entscheidungen zu treffen und begründen zu können. Immer müssen Lösungen gefunden werden, die die körperliche und seelische Unversehrtheit aller berücksichtigen. Alle müssen sich beteiligt fühlen und sich sicher sein können, ihre Meinung frei äußern zu können. Es muss eine Lösung gefunden werden, die sicherstellt, dass alle, die teilnehmen möchten, teilnehmen können. Am Ende eines Entscheidungsfindungsprozesses kann es sehr hilfreich sein, die getroffene Vereinbarung dahingehend zu überprüfen, welche Menschenrechte berührt sind und ob durch die getroffene Entscheidung die Rechte einzelner gefährdet oder gar verletzt sind – sei es im Rahmen eines Aushandlungsprozesses in einer Großgruppe oder auch bei der Konfliktbearbeitung zwischen einzelnen Konfliktparteien. Ist dies der Fall, muss die Entscheidung revidiert und eine angemessene Lösung gesucht werden.

Erfahrungen im Bereich der Peer-Mediation zeigen, dass Kinder und Jugendliche einen sehr selbstverständlichen Umgang mit der Bewertung von Lösungsideen entwickeln und ganz eigenständig feststellen, welche Anregungen handlungstauglich und welche aus ethischen (menschenrechtlichen) Erwägungen heraus abzulehnen sind. Entscheidend ist m. E. dabei, dass die Lernbegleitung durch die Einführungen des Kinderrechte-Bezugsrahmens eine Hilfestellung anbietet, die möglichst sowohl im präventiven Training als auch in der eigenen Handlungspraxis spürbar wird. Gleichzeitig sollte sie den Kindern und Jugendlichen in den konkreten Situationen der Konfliktklärung und Aushandlung Raum lassen, um eigenständig das Für und Wider einer Lösungsidee abzuwägen und selbstbestimmt zu einer angemessenen Lösung kommen zu können. Sollte dies am Ende eines Verhandlungsprozesses nicht gelungen sein, kann und muss die Lernbegleitung dies auf jeden Fall anmerken und den Beteiligten helfen, eine menschenrechts-stimmige Entscheidung zu treffen.

Nicht bei jeder konkreten Konfliktbearbeitung muss der Menschenrechtsbezug explizit hergestellt werden, trotzdem ist es wichtig, Kindern und Jugendlichen zu verdeutlichen, dass und in welcher



Weise das Geschehen mit den Menschenrechten zu tun hat. Dadurch werden die Schüler\_innen in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt und können darüber in ihrer Verantwortungsübernahme gefördert werden. Eine selbstverständliche Bezugnahme auf die Kinderrechte stärkt die Kinder und Jugendlichen im Erleben ihrer Kinderrechte. Insbesondere dann, wenn sie in Situationen kommen, in denen andere (Pädagog\_innen, Trainer\_innen in Sportvereinen, Multiplikator\_innen, Busfahrer\_innen und Fahrkartenkontrolleure...) sich nicht kinderrechtskonform verhalten. Ein aktives Wissen über die Menschenrechte hilft im Umgang mit problematischen Verhaltensweisen. Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene haben dadurch einen klaren Bezugsrahmen, auf den sie zugreifen und damit ihre Irritation und ihr Nicht-Einverstanden-Sein formulieren können. Damit dies gelingen kann, müssen Schüler\_innen explizit und kontinuierlich Wissen über die Menschenrechte erwerben können. Das meint konkret: mehr im Sinne von häufiger als eine einmalige Projekterfahrung und mehr als reine Wissensvermittlung. Vielmehr geht es um das Erleben ein\_e Kinderrechteträger\_in zu sein. Dies zeigt sich in der Art, wie Lehrkräfte mit Schüler\_innen umgehen und Schule Gelegenheitsräume schafft, in denen die von den Entscheidungen Betroffenen an der Entscheidungsfindung beteiligt werden. Kinderrechtsorientierung in Schule bedeutet insbesondere die Schaffung ernstgemeinter Partizipationsräume und der allen Mitgliedern der Schulgemeinde bekannte und bewusst gelebte Opferschutz.

Gerade in der Auseinandersetzung mit gewaltförmigen Geschehen, welche die Würde Einzelner verletzen und durch Zuschreibungen Menschen ausgrenzen, bieten die Menschenrechte einen zentralen Bezugs- und Bewertungsrahmen. Sie können Handlungssicherheit geben. Es macht einen großen Unterschied, ob Menschen der Frage folgen, „wie sie ein bestimmtes Verhalten oder eine Meinungsäußerung finden“ oder dazu aufgefordert werden, zu benennen „welche Menschenrechte durch dieses Verhalten oder diese Äußerung berührt sind. Eine menschenrechtsbasierte Betrachtung trägt zu einer Versachlichung der Auseinandersetzung bei und hilft weitere menschenverachtende Aussagen zu verhindern. Der Raum für weitere Provokationen wird begrenzt, und die Einladung ausgesprochen diese verletzende Spur zu verlassen und sich neu auf die Fragestellung einzulassen. Vor allem aber wird denjenigen, die das verletzende Verhalten sprachlos machte, ein Weg eröffnet, ihre Stimme wieder zu finden und sich mit ihrem Widerspruch einzubringen. Die Suche nach dem relevanten Menschenrecht verändert die Blickrichtung auf das Geschehen. Provokationen (denen häufig viel Raum gegeben wird) verlieren an Bedeutung. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Bedürfnisse der von Verletzungen Betroffenen. Die Beteiligten schauen, was für den Betroffenen durch das verletzende Geschehen passiert ist und entdecken dabei, was zu tun ist, um die Menschenrechte wieder in Kraft zu setzen und die Betroffenen zu stärken und zu schützen. Die sonst übliche „Täterfixierung“ kann überwunden werden.<sup>15</sup>

Diese Rahmung kann auch in Lerngruppen, in denen durchaus rassistische Positionen bemerkbar vertreten sind, zu einer konstruktiven Auseinandersetzung führen. So zeigte sich beispielsweise in einem Workshop, der sich mit den Themen Flucht, Menschenrechte und rassistischen Bewegungen beschäftigte, dass ein konsequenter – und die Teilnehmenden eingangs zu einer eigenen Verknüpfung mit der AEMR und UN-KRK einladender – Menschenrechtsbezug zu einer selbstverständlich betroffenenensiblen Auseinandersetzung mit rechtsextremen Aktionen gegen geflüchtete Menschen führen kann. Auf der Suche nach Ideen, was zu tun sei, wenn in einer Briefwurfsendung von einer rechtspopulistischen Bewegung Stimmung gegen geflüchtete Menschen gemacht wird, entdeckten die Teilnehmenden schnell, dass es neben der raschen Entsorgung der rassistischen Pamphlete und der öffentlichen Empörung über den Inhalt vor allem auch um Signale des Schutzes, der Solidarisierung mit und Unterstützung der Betroffenen gehen muss. Die Analyse auf der Folie menschenrechtlicher Relevanz verdeutlichte, dass durch die Flugblatt-Aktion die körperliche und seelische Unversehrtheit geflüchteter Menschen berührt und gefährdet ist – und keineswegs der „Erhalt der Volksgemeinschaft“, wie die Flugblattautoren behaupteten. Möglicherweise verengt sich der Bewegungsradius der durch das Flugblatt bedrohten Menschen, weil sie sich vor Anfeindungen fürchten oder in Folge der Agitationen angegriffen werden. Diese Umstände sind eine konkrete Einschränkung des Rechts auf Selbstbestimmtheit. Eine zivilcouragierte menschenrechtsbasierte Handlungsoption wird sich daher bewusst an die von der Bedrohung potentiell Betroffenen wenden, Kontakt aufnehmen, um ihre Perspektive kennenzulernen und sie ggfs.

---

15 Vgl. hierzu die ausführlichen Erläuterungen in Kaletsch, Rech, 102ff.

dabei unterstützen, dass sie sich möglichst an allen – zumindest an vielen Orten – wohl und sicher fühlen können.

In der Gestaltung präventiver Lernarrangements, die zu einer rassismuskritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen einladen, ist diese subjektorientierte, menschenrechtsbasierte Herangehensweise sehr gewinnbringend. Auf dieser Grundlage lassen sich Handlungsoptionen für konkrete (echte, d. h. nicht für den Workshop konstruierte und methodisch aufbereitete) Alltagssituationen entwickeln und Verhaltensmuster irritieren bzw. erweitern. Eine Auseinandersetzung mit einer konsequent menschenrechtsbasierten und betroffenenensiblen Herangehensweise hilft allen Beteiligten in der Schulgemeinde: Schulleitungen, Klassenleitungen, Eltern, Schüler\_innen, Schüler- und Elternvertreter\_innen, Lehrer\_innen, der Schulsozialarbeit und anderen externen Kooperationspartner\_innen. Alle gewinnen an Handlungssicherheit, wenn sie sich ganz selbstverständlich in ihrem täglichen Handeln auf Menschenrechte beziehen und sich auch als Träger\_innen von Menschenrechten fühlen können.

## **9. Schule als Haus der Kinderrechte**

Daher arbeiten Kinderrechte-Schulen auf allen drei Ebenen der Menschenrechtsbildung: Sie bieten Gelegenheitsräume etwas über die Menschenrechte zu lernen, sowie ihr Wissen anzuwenden und sich für die Menschenrechte einsetzen zu können und bieten vor allem die Chance zu erleben, was es heißt, Kinderrechte-Träger\_in zu sein.<sup>16</sup> Zum Kennenlernen der Kinderrechte in Projekttagen und im Fachunterricht bieten u. a. die von Makista entwickelten Praxis-Anregungen und Materialien für die Grundschule und Sekundarstufe I eine Fülle von Anregungen (Makista, Praxis-Set Kinderrechte). Einblicke in die Umsetzung der Menschenrechtsbildung im Schullalltag gewähren die Praxisbeispiele der von Makista begleiteten und miteinander vernetzten Kinderrechteschulen (vgl. [www.makista.de](http://www.makista.de); [www.kinderrechteschulen.de](http://www.kinderrechteschulen.de)). In den entsprechenden Projekten aber auch in konkreten Situationen der Partizipation und der Problemlösung (im Klassen- und Schülerrat, in Mediationsgesprächen, im Unterricht und bei der Gestaltung der Pause und des Pausenhofs) erleben Kinder in Kinderrechteschulen, dass sie sich aktiv für Menschenrechte einsetzen und/oder sie für sich selbst, ihre Bedürfnisse und Interessen nutzen können. „Schule als Haus der Kinderrechte“ denken, heißt darüber hinaus, die Strukturen, Organisation, Angebote, Abläufe und Rituale in Bezug auf die Kinderrechte anzuschauen und Handlungsfelder für das Erleben der Kinderrechte spürbar zu machen und ihre konsequente Umsetzung sicherzustellen. (vgl. Student 2014, S. 68ff.) Entlang der vier Prinzipien: Gleichheit, Schutz, Förderung und Partizipation lassen sich konkrete Themen, Ressourcen und auch Handlungsfelder entdecken und Projektideen entwickeln.

„Wir wussten gar nicht, wie viel wir schon tun, welche Relevanz die Kinderrechte in unserem Schulalltag haben. Wir machen schon viel, aber wir machen es nicht explizit und das muss sich ändern, dass wir das uns, den Schüler\_innen und auch den Eltern bewusster machen.“ Diese oben zitierte Wahrnehmung äußern viele Lehrer\_innen am Ende der Studientage zur Einführung in die Arbeit als Kinderrechte-Schule. „Dies ist eine – eine einzige, fast einfache – Erkenntnis, aber sie ist von großer Bedeutung, denn sie wird vieles verändern und uns handlungssicherer machen.“

---

16 Das Lernen über die Menschenrechte (Wissen), für die Menschenrechte (Fähigkeiten) und Lernen durch die Menschenrechte (Einstellungen/Haltungen) stellt einen wesentlichen Dreiklang in der Menschenrechtsbildung dar. Vgl. hierzu: Deutsches Institut für Menschenrechte 2009, 26/27)

## Literatur

Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus 2010: Was bedeutet heute „Glück“ für Kinder?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 38/2010, S. 3-8

Ballreich, Rudi 2006: Bedürfnisorientierte Mediation, in: Hessisches Kultusministerium (Hg.): Mediation in der Schule, Wiesbaden, S. 27-40

Bielefeldt, Heiner 2006: Menschenrechte als Antwort auf historische Unrechtserfahrungen, in: Deutsche Institut für Menschenrechte (Hg.), Jahrbuch Menschenrechte 2007, S. 135-142

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) 2009: Compasito. Handbuch Menschenrechtsbildung mit Kindern, Berlin

Eckmann, Monique 2006: Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, in: Fritz Bauer Institut und Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.), Neue Judenfeindschaft, Frankfurt, S. 210-232

Edelstein, Wolfgang, Krappmann, Lothar, Student, Sonja (Hg.) 2014: Kinderrechte in die Schule, Schwalbach Ts.

Fremuth, Michael-Lysander 2015: Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente, Bonn

Kaletsch, Christa, Rech, Stefan 2015: Heterogenität im Klassenzimmer. Methoden, Beispiele und Übungen zur Menschenrechtsbildung, Schwalbach Ts.

Kaletsch, Christa 2010: Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach Ts.

Maywald, Jörg 2012: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren, Weinheim

Maywald, Jörg 2010: UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 38/2010, S. 8-15

Mengel, Hans-Joachim 2010: Homosexualität und internationaler Menschenrechtsschutz, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 15-16/2019, S. 33-40

Pollmann, Arnd 2010: Menschenwürde nach der Barbarei. Zu den Folgen eines gewaltsamen Umbruchs in der Geschichte der Menschenrechte, in: zeitschrift für menschenrechte, 1/2010, Menschenwürde, S. 26-45

Senfft, Alexandra 2009: Fremder Feind, so nah. Begegnungen mit Palästinensern und Israelis, Hamburg

Student, Sonja 2014: Schule als Haus der Kinderrechte, in: Edelstein, Wolfgang, Krappmann, Lothar, Student, Sonja (Hg.) 2014: Kinderrechte in die Schule, Schwalbach Ts., S. 68-75