# 2.2. Auszüge Toolkit

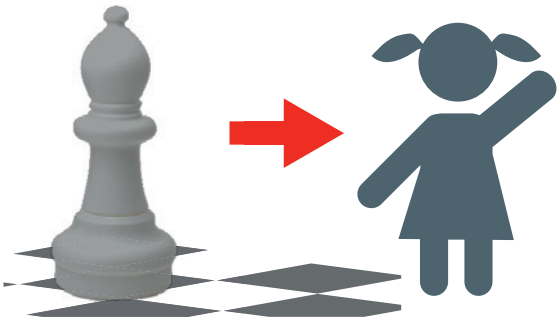
AUSZÜGE TOOLKIT

# Vorstellung des Kinderrechtsansatzes, der die Grundlage von Bildungsprogrammen zu Kinderrechten bildet

Kinderrechtsbildung (im Englischen Child Rights Education – kurz: CRE) bedeutet mehr, als nur Wissen über die Kinderrechtskonvention und deren Zusatzprotokolle zu vermitteln. Die Bestimmungen und Prinzipien der Kinderrechtskonvention zu kennen ist zwar unverzichtbar. Genauso wichtig ist jedoch, dass alle Kinder und Erwachsenen überall den Kinderrechtsansatz verstehen und verwirklichen.

Angesichts der Tatsache, dass der Kinderrechtsansatz ein solch zentrales Element der Kinderrechtsbildung darstellt, ist es wichtig, dass dieser vollständig verstanden wird, bevor weitere Erklärungen zum Gesamtkonzept der Kinderrechtsbildung folgen. Dieses Kapitel erläutert, was genau mit dem Kinderrechtsansatz gemeint ist, und gibt Anregungen, wie dieser anderen erklärt werden kann.

Der Kinderrechtsansatz in Kürze



Vom Objekt zum Subjekt

**Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) von 1989** ist die erste völkerrechtlich verbindliche Vereinbarung, die das gesamte Spektrum der Menschenrechte umfasst – staatsbürgerliche und politische Rechte genauso wie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Sie gilt für alle jungen Menschen bis zum Abschluss ihres 18. Lebensjahres und umfasst insgesamt 54 Artikel, die in vier Teile untergliedert sind. Die Präambel steckt den Kontext ab; Teil Eins beinhaltet alle wesentlichen Rechte in Bezug auf Versorgung, Schutz und Beteiligung; Teil Zwei legt die Verfahren zur Überwachung ihrer Umsetzung fest; Teil Drei führt die Mechanismen zur Ratifizierung und Unterzeichnung der Konvention aus. Die Kinderrechtskonvention ist von allen Ländern weltweit mit Ausnahme von Somalia, dem Südsudan und den USA ratifiziert worden, wenngleich die USA sie mittlerweile unterzeichnet haben.

Zur Kinderrechtskonvention gehören auch drei Zusatzprotokolle. Dabei handelt es sich um zusätzliche rechtliche Instrumente, die die Kinderrechtskonvention vervollständigen und ergänzen. Sie müssen getrennt ratifiziert werden. Die Zusatzprotokolle betreffen Kinder in bewaffneten Konflikten, den Bereich Kinderhandel, Kinderprostitution und Kinderpornographie sowie Individualbeschwerdeverfahren (das einzelnen oder Gruppen von Kindern die Möglichkeit gibt, Beschwerden zu Verletzungen der Kinderrechte nach der Kinderrechtskonvention und der ersten beiden Zusatzprotokolle einzureichen). Mehr Information zur Kinderrechtskonvention und deren Zusatzprotokollen unter: <www.unicef.org/crc> und <www.unicef.org/crc/ index_protocols.html>.

Da sich die Fähigkeiten und Reife von Kindern im Laufe der Kindheit Schritt für Schritt entwickeln, kommt den Erziehungsberechtigten und anderen Erwachsenen eine entscheidende Bedeutung dabei zu, für das Wohl und die angemessene Erziehung der Kinder zu sorgen. Historisch hat sich diese entwicklungsbedingte Unreife und Abhängigkeit häufig darin geäußert, dass Kinder als Objekte statt Subjekte behandelt wurden – als wären sie Bauern in einem Schachspiel, die von Erwachsenen

hin- und her geschoben werden, oftmals ohne Respekt für ihre Würde, Mitsprache und sich entwickelnden Fähigkeiten. In besonderem Maß trifft dies auf benachteiligte Kinder zu, wie etwa Kinder mit Behinderungen, die so wahrgenommen werden, als ob sie besonders behütet werden müssten und nicht in der Lage wären, ihre Stimme zu erheben oder an Entscheidungsprozessen mitzuwirken.[20]

In den Jahrzehnten seit ihrem Inkrafttreten hat die Kinderrechtskonvention zu einem Einstellungswandel gegenüber Kindern und Kindheit beigetragen und die Art und Weise, wie Kinder wahrgenommen und behandelt werden, von einer wohltätig-motivierten zu einer rechte-basierten Herangehensweise verändert. UNICEF setzt den Kinderrechtsansatz in seiner Programmarbeit unter dem Dach eines menschenrechtsbasierten Ansatzes um.

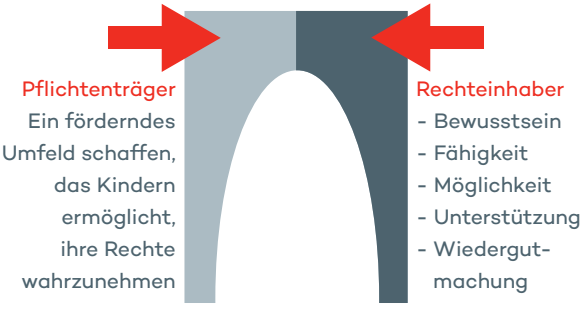
Wie es das Kinderrechtskomitee in seiner Definition formuliert hat, erfordert der Kinderrechtsansatz „einen Paradigmenwechsel weg von Ansätzen, die Kinder als Objekte der Fürsorge wahrnehmen und behandeln, statt als Rechteinhaber mit unveräußerlichen Rechten"[21]. Kinder besitzen in jedem Alter Rechte, ganz einfach weil sie Menschen sind. Sie werden nicht erst mit einem Mal zu Menschen – und damit Rechteinhabern – wenn sie 18 Jahre alt werden. Vereinfacht gesagt, bedeutet das, Kinder so zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte: mit Würde und Respekt, frei von Vorurteilen, mit Rücksicht auf das eigene Wohl und Sicherheit, mit Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten voll zu entfalten, mit Unterstützung der Mitmenschen und so, dass die eigene Meinung erwünscht und ernst genommen wird.

Diese einfache Sichtweise findet sich wieder in den Begriffen und sprachlichen Ausdrücken, die den meisten Kulturen gemeinsam sind, wie ‚Respekt', ‚Solidarität', ‚Brüderlichkeit/Schwesterlichkeit', ‚liebe deinen Nächsten wie dich selbst', ‚harmonisches Zusammenleben' und so fort. Im Rahmen des menschenrechtsbasierten Ansatzes gilt diese Betrachtungsweise (behandle andere so, wie du selbst behandelt werden möchtest) für alle Menschen – Kinder und Erwachsene gleichermaßen.

Der Kinderrechtsansatz ist zwar unter dem Dach des menschenrechtsbasierten Ansatz angesiedelt, bezieht sich jedoch ausdrücklich auf die wesentlich ausführlicheren Artikel und Prinzipien der Kinderrechtskonvention, insbesondere die Artikel 2 (Gleichbehandlung), 3.1 (Wohl des Kindes); 4 (Durchsetzung der Rechte); 5 (Anleitung durch Eltern, Familie und Gemeinschaft); 6 (Recht auf Leben und persönliche Entwicklung); und 12 (Das Recht auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung).

Trotz der Fortschritte, die seit Inkrafttreten der Kinderrechtskonvention im Hinblick auf diesen Paradigmenwechsel (‚vom Objekt zum Subjekt', von der ‚Spielfigur zur Persönlichkeit') erreicht wurden, bleibt noch viel zu tun. Dieser allgemeine Einstellungswandel gegenüber Kindern steht im Mittelpunkt des Kinderrechtsansatzes, der wiederum im Mittelpunkt der Kinderrechtsbildung steht.

Der Menschenrechtsbogen




## DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN PFLICHTENTRÄGERN UND RECHTEINHABERN: ‚DER MENSCHENRECHTSBOGEN'[22]

Über den allgemeinen Paradigmenwandel vom ‚Objekt zum Subjekt' hinaus besteht die Stärke rechte-basierter Ansätze sowohl für Erwachsene als auch Kinder in der Beziehung zwischen Pflichtenträgern auf der einen und Rechtinhabern auf der anderen Seite. Diese Beziehung gehört zum Wesen sowohl des menschenrechtsbasierten Ansatzes als auch des spezifischeren Kinderrechtsansatzes.

Diese lässt sich veranschaulichen durch das Bild eines Bogens – einer der tragfähigsten architektonischen Konstruktionen. So wie ein Bogen ein Gebäude trägt, versuchen diejenigen von uns, die sich für Kinderrechte einsetzen, Familien, Gemeinden, Gesellschaften und weltweite Solidarität zu stärken. Dies geschieht, indem wir auf der einen Seite die Pflichtenträger dabei unterstützen, ihren Ver-

pflichtungen nachzukommen, und auf der anderen Seite die Rechteinhaber befähigen, ihre Rechte einzufordern.

Mit dieser Unterstützung wollen wir, wo immer möglich helfen, kooperative Beziehungen zwischen Pflichtenträgern und Rechteinhabern entstehen zu lassen, bei denen sich beide Seiten in der Mitte treffen und so einen starken ‚Bogen' bilden – oder in anderen Worten: starke Familien, Gemeinden und Gesellschaften. Das Bild des Bogens kann auch helfen zu veranschaulichen, wie wichtig es ist, die Rechte anderer zu achten. Es ist schwierig, starke Bögen zu bauen, wenn man ständig damit beschäftigt ist zu versuchen, die Bögen anderer Leute zum Einsturz zu bringen, oder wenn diese ihrerseits versuchen, die eigenen Bögen umzustoßen. Folglich ist es notwendig, die Rechte anderer zu respektieren. (Bitte beachten: Wenngleich es wichtig ist, die Rechte anderer zu respektieren, darf niemals der Eindruck erweckt oder gelehrt werden, dass Rechte voraussetzen, dass Kinder erst mal bestimmte Pflichten erfüllen. Mehr zur Diskussion dieses Themas in Kapitel 4.3 und Annex 2).

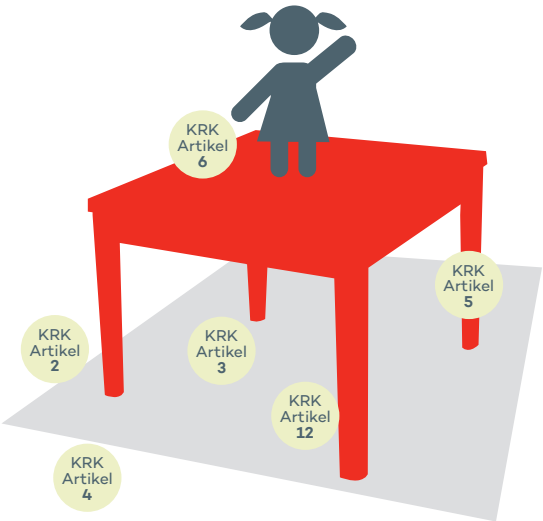
Der Menschenrechtsbogen gilt für Erwachsene und Kinder gleichermaßen. Wo es konkret um Kinderrechte geht, sind Kinder die Rechteinhaber, während die Pflichtenträger der Staat und im erweiterten Sinn Fachkräfte (einschließlich Lehrkräften), Erziehungsberechtigte, Gemeindemitglieder und andere sind. Die ‚Bogen-Beziehung' spiegelt die Tatsache wieder, dass es eine Beziehung wechselseitiger Unterstützung ist, die auf beiden Seiten die Entwicklung von Fähigkeiten erfordert: von den Pflichtenträgern, dass sie ihrer Verpflichtung, Rechte zu respektieren, zu schützen und zu verwirklichen, nachkommen (Artikel 4) und von den Rechteinhabern, dass sie ihre Rechte einfordern.

ANWENDUNG DER PRINZIPIEN DER KINDERRECHTSKONVENTION, DIE DEN KINDERRECHTSANSATZ VOM ALLGEMEINEN MENSCHENRECHTSBASIERTEN ANSATZ UNTERSCHEIDEN: DER ‚TISCHBEIN-TEST'[23]

Wegen ihrer besonderen Entwicklungsbedingungen und sich allmählich entfaltenden Fähigkeiten gibt es für Kinder einen Katalog spezifischerer Rechte, die in der Kinderrechtskonvention festgeschrieben sind.

Der Ausschuss für die Rechte des Kindes hat vier Artikel der Kinderrechtskonvention herausgehoben, die Rechte beinhalten, welche zugleich als allgemeine Grundprinzipien verstanden werden können: Die Artikel 2, 3.1, 6 und 1224. Daneben misst der Ausschuss auch den beiden Artikeln 425 und 526der Kinderrechtskonvention übergeordnete Bedeutung zu.

Der ‚Tischbein-Test': Ist der Tisch stabil?




Krk artikel 2: Gleichbehandlung
Krk artikel 3: Kindeswohl
Krk artikel 4: Durchsetzung der Rechte unter ausschöpfung aller verfügbaren Mittel
Krk artikel 5: Anleitung des Kindes und Entwicklung seiner Fähigkeiten (entsprechend des entwicklungsstandes) um es bei der ausübung ihrer rechte zu unterstützen
Krk artikel 6: Recht auf leben und Persönliche entwicklung
Krk artikel 12: Freie meinungsäusserung und beteiligung

Die Kinderrechtskonvention…
… ist keine ‚Einkaufsliste' für Rechte!

Jeder einzelne Artikel muss durch die sechs übergeordneten ‚Dachrechte' der Kinderrechtskonvention gestützt werden:

- Gleichbehandlung (Artikel 2)
- Kindeswohl (Artikel 3.1)
- Durchsetzung der Rechte (Artikel 4)
- Anleitung des Kindes und Entwicklung seiner Fähigkeiten (Artikel 5)
- Recht auf Leben und persönliche Entwicklung (Artikel 6)
- Freie Meinungsäußerung und Beteiligung (Artikel 12).

Mit anderen Worten: der Weg dahin, die Kinderrechte durchzusetzen, ist genauso wichtig wie das Ergebnis.

Der Ausschuss nimmt bei seiner Definition des Kinderrechtsansatzes also ausdrücklich auf sechs Artikel Bezug: „die Fähigkeit der Pflichtenträger, ihrer Verpflichtung zur Achtung, zum Schutz und zur Durchsetzung der Rechte nachzukommen (Artikel 4) sowie die Fähigkeit von Rechteinhabern, ihre Rechte einzufordern, zu stärken, allzeit geleitet durch das Recht auf Gleichbehandlung (Artikel 2), die Berücksichtigung des Kindeswohls (Artikel 3.1), das Recht auf Leben und persönliche Entwicklung (Artikel 6), und die Achtung vor der Meinung des Kindes (Artikel 12).

Kinder haben zudem das Recht darauf von ihren Fürsorgepersonen, Eltern und Gemeindemitgliedern ihrem Entwicklungsstand entsprechend dabei angeleitet zu werden, ihre Rechte auszuüben (Artikel 5)."

Diese sechs Artikel werden in dieser Arbeitshilfe der Einfachheit halber als ‚Dachrechte' bezeichnet. Sie lassen sich leicht mit Hilfe des sogenannten ‚Tischbein-Tests' merken, bei dem Artikel 6 (Recht auf Leben und persönliche Entwicklung) die Tischplatte bildet. Artikel 2 (Gleichbehandlung), 3.1 (Kindeswohl), 5 (Führung des Kindes und Entwicklung seiner Fähigkeiten) und 12 (Meinungsfreiheit und Beteiligung) sind jeweils eines der Tischbeine. Der gesamte Tisch ruht auf dem ‚Teppich' bzw. der Grundlage, die Artikel 4 (Durchsetzung der Rechte) bereitstellt.

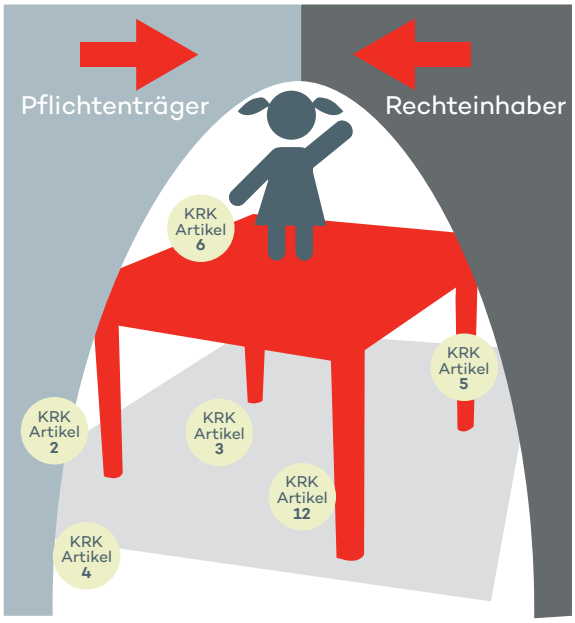
Stellen Sie sich ein Kind vor, das auf dem Tisch sitzt. Damit ein Projekt, Programm, Aktivitäten, politische Entscheidungen, Gesetze oder Verhaltensweisen als kinderrechtsbasiert gelten können, müssen alle übergeordneten Dachrechte berücksichtigt werden. Wenn auch nur eines der Tischbeine oder dessen Grundlage (Durchsetzung der Rechte unter Ausschöpfung aller verfügbaren Mittel) fehlen, ist der Tisch nicht stabil, so dass das Kind herunterfällt.

## DER VOLLSTÄNDIGE KINDERRECHTSANSATZ: ‚BOGEN' UND ‚TISCH' IN EINEM

Im Gesamtkontext aller Bestrebungen, die Rechte von Kindern pro-aktiv zu verwirklichen, veranschaulichen die beiden Bilder des ‚Bogens' und ‚Tischbein-Tests' zusammen genommen den vollständigen Kinderrechtsansatz.

Welche Initiative auch immer Sie planen, stellen Sie sich vor, dass diese zusammen mit dem Kind auf dem Tisch steht. Stellen Sie sich selbst die auf den nächsten Seiten vorgeschlagenen Fragen. Die hell hervorgehobenen Zeilen mit den Fragen A-I stellen eine vereinfachte Version mit je einer Frage für jedes Element des ‚Bogen' und des ‚Tischs' dar. Die weiteren Fragen (1–38) gehen mehr ins Detail, je nach der Komplexität der geplanten Initiative.

Der vollständige
Kinderrechtsansatz auf einen Blick




Siehe Abbildung auf der vorhergehenden Seite

LEITFRAGEN FÜR DIE UMSETZUNG DES KINDERRECHTSANSATZES (‚BOGEN' UND ‚TISCHBEIN-TEST')

## Gesamtzusammenhang Bogen Tischbein-Test

**A. Fördert diese Initiative die pro-aktive Verwirklichung der Kinderrechte, wie sie in der Kinderrechtskonvention und anderen internationalen Menschenrechtsabkommen dargelegt sind?(Sie muss unmittelbar und nicht bloß nebenher dazu beitragen, die Kinderrechte zu verwirklichen)**

1. Um welche Rechte geht es im Einzelnen?

## Bogen / Pflichtenträger

**B. Trägt diese Initiative dazu bei, die Fähigkeiten der Pflichtenträger, ihren Verpflichtungen nachzukommen, weiterzuentwickeln?**

2. Wer sind die Pflichtenträger? (Versuchen Sie diese so genau wie möglich zu benennen)

3. Was sind deren Verpflichtungen? (Versuchen Sie diese so genau wie möglich zu benennen)

4. Sind sich die Pflichtenträger ihrer Verpflichtungen bewusst?

5. Was hindert die Pflichtenträger daran, ihren Verpflichtungen nachzukommen?

6. Wie trägt diese Initiative dazu bei, deren Fähigkeiten ihren Verpflichtungen nachzukommen, weiterzuentwickeln?

## Rechteinhaber

**C. Trägt diese Initiative dazu bei, die Fähigkeiten von Kindern als Inhaber von Rechten, ihre Rechte einzufordern, weiterzuentwickeln?**

7. Wer sind die Rechteinhaber? (Versuchen Sie diese genau zu benennen; Denken Sie dabei auch an Kinder aus benachteiligten Gruppen, um sicherzustellen, dass deren Rechte ausreichend berücksichtigt werden.)

8. Welche Rechte müssen in diesem Kontext besonders gefördert werden? (Versuchen Sie diese genau zu benennen)

9. Sind sich die Rechteinhaber ihrer Rechte bewusst?

10. Was hindert die Rechteinhaber daran, ihre Rechte einzufordern?

11. Wie trägt diese Initiative dazu bei, deren Fähigkeiten ihre Rechte einzufordern, weiterzuentwickeln?

## ‚Tischbein-Test', Tischplatte (Artikel 6)

**D. Leistet diese Initiative einen positiven Beitrag zum Recht von Kindern auf Leben und persönliche Entwicklung bei und schadet ihnen nicht?**

12. Ist mit diese Initiative eine Gefahr für das Leben und die persönliche Entwicklung der Kinder verbunden?

13. Welche Maßnahmen müssen ergriffen werden, um die Sicherheit, die Würde und das Wohl der beteiligten Kinder zu schützen, insbesondere benachteiligter und ausgegrenzter Kinder wie etwa Kinder mit Einschränkungen und Kinder, die Minderheiten angehören?

14. Wie trägt diese Initiative dazu bei, dass Kinder ihre Fähigkeiten tatsächlich voll entfalten können – sowohl jedes einzelne Kind als auch Gruppen?

‚Tischbein' (Artikel 2)

**E .Werden durch diese Initiative einzelne oder Gruppen von Kindern benachteiligt?**

15. Richtet sich diese Initiative an eine bestimmte Gruppe von Kindern? Falls ja, an welche?

16. Falls ja, warum wurde diese Gruppe im Gegensatz zu anderen als Zielgruppe ausgewählt?

17. Falls ja, wie wirkt sich das auf einzelne Kinder oder Gruppen aus, die nicht beteiligt sind?

18. Werden durch diese Initiative einzelne Kinder oder Gruppen benachteiligt (darunter einzelne Kinder oder Untergruppen innerhalb der Hauptzielgruppe)?

‚Tischbein' (Artikel 3.1)

**F. Ist diese Initiative im besten Interesse der Kinder?**

19. Gab es eine Vorabeinschätzung seitens kompetenter Fachleute zu den möglichen Wirkungen (positiven wie negativen) der Initiative auf die betroffenen Kinder?

20. Bestehen kinderfreundliche Verfahren, die sicherzustellen, dass Kinder ihre Meinung äußern können und ihre besten Interessen vorrangig berücksichtigt werden?

21. Besteht die Möglichkeit dazulegen und zu nachzuweisen, auf welche Weise dieses Programm zum Wohl der Kinder beiträgt? Welche Kriterien wurden zugrunde gelegt und wie wurden verschiedene Rechte und Bedürfnisse gegenüber anderen Aspekten abgewogen?

22. Wurden bei den Entscheidungen die Meinungen der Kinder und ihrer Erziehungsberechtigten, die Sicherheit und Persönlichkeitsrechte der Kinder sowie mögliche Gefährdungen und spezifische Kinderrechte wie beispielsweise das Recht auf Gesundheit und Bildung hinreichend berücksichtigt?

23. Falls es einen Konflikt bei der Gewichtung verschiedener Elemente gab, war dabei klar, dass der Hauptzweck, das beste Interesse zu berücksichtigen, darin besteht sicherzustellen, dass Kinder ihre Rechte voll und tatsächlich ausüben und sich ganzheitlich entwickeln können?

‚Tischbein' (Artikel 5)

**G. Sind Familie und Vertreter der Gemeinde beteiligt?**

24. Wer sind die beteiligten Familien- und Gemeindemitglieder? (Versuchen Sie diese genau zu benennen)

25. In welchem Umfang haben Sie diese vorab befragt und in die Planung, Umsetzung, Beobachtung und Auswertung einbezogen?

26. Ist eine Informationskampagne erforderlich, um deren Unterstützung zu gewinnen? Falls ja, was ist dazu notwendig?

27. Wie trägt diese Initiative dazu bei, deren Fähigkeiten weiterzuentwickeln, Kinder bei der Ausübung ihrer Rechte kurz-, mittel- und langfristig zu unterstützen?

Tischbein (Artikel 12)

**H. Haben alle Kinder die Möglichkeit, sich in ethisch vertretbarer und sinnvoller Weise zu beteiligen?**

28. Wurde diese Initiative von Erwachsenen, Kindern oder Erwachsenen und Kindern gemeinsam ins Leben gerufen? (Wessen Idee war es?)

29. In welchem Umfang sind Kinder gefragt und an der Planung, Umsetzung, Beobachtung und Auswertung beteiligt worden?

30. Hatten alle Kinder die gleiche Möglichkeit, sich einzubringen, insbesondere jüngere Kinder sowie

marginalisierte und ausgegrenzte Kinder wie beispielsweise Kinder mit Einschränkungen oder Kinder aus Minderheitengruppierungen?

31. Steht die Beteiligung von Kindern an dieser Initiative im Einklang mit den ethischen Standards und Prinzipien?

32. Wie trägt diese Initiative dazu bei, kurz-, mittel- und langfristig Einstellungen zu verändern und Mechanismen, Verfahren und Räume zu schaffen und auszubauen, die Kindern die Chance geben, ihre Meinung frei zu äußern und ernst genommen werden?

### Grundlage / Teppich (Artikel 4)

**I. Ist die Initiative von den Verantwortlichen in angemessener, nachhaltiger und ethisch vertretbarer Weise mit den notwendigen Ressourcen ausgestattet worden?**

33. Gewährleistet die Initiative den optimalen Einsatz der finanziellen, personellen und technischen Ressourcen?

34. Was ist bzw. was sollte die Rolle und Verantwortlichkeit der beteiligten Staaten in Bezug auf die Umsetzung und Mittelausstattung dieser Initiative sein (vgl. Fragen 2-6)? (Dies ist für Initiativen auf Gemeindebene eher nicht von Belang)

35. Welche Partnerschaften wurden aufgebaut um die notwendigen Mittel für diese Initiative zu sichern?

36. Wie ist die Initiative kurz-, mittel- und langfristig ausgestattet (einschließlich personeller, finanzieller, technischer und materieller Ausstattung)?

37. Ist die Mittelausstattung dauerhaft gesichert? (Könnte die Mittelausstattung abrupt auslaufen? Falls ja, welche Konsequenzen hätte das?)

38. Ist die Mittelbeschaffung ethisch einwandfrei? (Stammen die Finanzmittel aus einer Initiative oder einem Prozess, die ihrerseits gegen Menschenrechte und/oder Kinderrechte verstoßen haben?)

Diese Leitfragen können auf jede Initiative angewandt werden, nicht nur in Bezug auf Kinderrechtsbildung. Bildung zu Kinderrechten heißt jedoch immer, den Kinderrechtsansatz (dargestellt durch den ‚Bogen und Tischbein-Test') gezielt und ausdrücklich voranzubringen, damit dieser allgemein bekannt wird und sowohl von Erwachsenen als auch Kindern verwirklicht wird.

Überlegen Sie beim Lesen dieser Arbeitshilfe, wie Sie das Verständnis für Kinderrechtsansatz fördern und anderen vermitteln können, und wie Sie diesen auf Ihre Aktivitäten und Programmplanungen anwenden können. Selbst wenn Sie nur eine der im Baum zur Kinderrechtsbildung (Kapitel 3.1 – im Englischen: CRE-tree) dargestellten Ideen umsetzen, sollten Sie trotzdem den ‚Bogen und Tischbein-Test' sowohl für das Endprodukt als auch den Prozess durchführen. Wenn Sie zum Beispiel – nach einer entsprechenden Bedarfsanalyse – Lernmaterial zum Klimawandel erstellen wollen, sollten Sie die folgenden Leitlinien beachten.

Produkt: Das Material selbst sollte einen pädagogischen Bezug zu der Beziehung zwischen Pflichtenträgern und Rechteinhabern und den sechs übergeordneten Rechten herstellen. Dies als Ergänzung zu weiteren themenspezifischen Rechten. Beispielsweise sollte es folgendes umfassen:

- wer sind die Pflichtenträger und Rechteinhaber;
- welche Auswirkungen hat der Klimawandel auf das Recht von Kindern auf Leben und persönliche Entwicklung (Artikel 6);
- inwiefern sind arme Kinder, Kinder mit Einschränkungen oder Kinder in gefährdeten Klimazonen davon überproportional betroffen (Benachteiligung - Artikel 2);
- inwiefern schadet der Klimawandel dem Kindeswohl (Artikel 3.1);
- wie können (die maximal verfügbaren) Ressourcen effektiver für die Prävention eingesetzt werden (Artikel 4);
- wie können Kinder sich selbst zu diesem Thema äußern (Artikel 12 etc.); und
- wie können Familien und Gemeinden Kinder dabei unterstützen, mehr zum Thema zu erfahren und selbst aktiv zu werden (Artikel 5).

Prozess: Die Entwicklung des Materials sollte ebenfalls den ‚Bogen und Tischbein-Test' bestehen. Die nachstehenden Fragen geben nützliche Beispiele dazu:

- Wie kann die aktive Beteiligung der Pflichtenträger und Rechteinhaber an der Entwicklung des Materials dazu beitragen, deren Fähigkeiten weiterzuentwickeln?

- Dient es dem besten Interesse des Kindes, genau dieses Material zum Klimawandel zu erstellen statt Material zu einem anderen Thema, oder statt die Anstrengungen auf eine ganz andere Initiative zu richten (Artikel 3.1)?

- Wurden die Kinder, einschließlich marginalisierter und benachteiligter Kinder, in die Entwicklung des Materials einbezogen (Artikel 12 etc.)?

- Ist die Sprache des Materials gegenüber bestimmten Gruppen von Kindern diskriminierend (ist sie herablassend gegenüber ärmeren Kindern/ zugänglich und verständlich für Kinder mit Einschränkungen, etc.) (Artikel 2)?

- Wird durch das Material das Recht eines Kindes auf Leben und persönliche Entwicklung gefährdet (zum Beispiel im Hinblick auf den Schutz der Identität eines Kindes, das in einer Fallgeschichte zitiert wird /ob ihre Geschichte mit deren Wissen und Einverständnis verwendet wird/ es nicht bevormundend, herabsetzend oder respektlos ist etc. - Artikel 6)?

- Welche Mittel stehen für die Produktion dieses Materials zur Verfügung? Werden die verfügbaren personellen und finanziellen Ressourcen optimal eingesetzt? Welche weiteren Ressourcen werden benötigt, um sicherzustellen, dass das Material in der Praxis zum Einsatz kommt (Artikel 4)?

- Wie werden Familien und Gemeinden das Material aufnehmen? Könnten Probleme zwischen den Kindern und ihrer Familie bzw. Gemeinde entstehen, wenn sie sich in der Schule mit dem Thema beschäftigen? Wie können Familien und Gemeinden darauf vorbereitet und dahingehend unterstützt werden, die Materialien anzunehmen, und darüber hinaus ihr Kind beim Lernen zu diesem Thema zu unterstützen (Schlagen Sie zum Beispiel weiterführende Aktivitäten vor, die zuhause gemeinsam mit den Erziehungspersonen durchgeführt werden können - Artikel 5)?

[20] Vgl., z.B. Vereinte Nationen, ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen', Vereinte Nationen, New York, 2006, Artikel 7, <www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>; Ausschuss für die Rechte des Kindes, General Comment No. 9 (2006): The rights of children with disabilities, CRC, Genf, 2006, <www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/CRC.C.GC.9.En>, Zugriff am 12. Juli 2013.

[21] Ausschuss für die Rechte des Kindes, General Comment Nr. 13, Paragraph 59.

[22] Der ‚Menschenrechtsbogen' wurde von Marie Wernham von CREATE (Child Rights Evaluation, Advice & Training Exchange)
entwickelt. Er wurde erstmals veröffentlicht in Wernham, Marie: Working with Children in Street Situations – Training Manual 1: Core knowledge, approaches and training techniques, EveryChild Kyrgyzstan und CREATE: Child Rights Evaluation, Advice & Training Exchange, London, 2007.

[23] Der 'Tischbein-Test' wurde von Marie Wernham von CREATE (Child Rights Evaluation, Advice & Training Exchange) entwickelt. Er wurde erstmals veröffentlicht in Wernham, Marie, An Outside Chance: Street children and juvenile justice – An international perspective, Consortium for Street Children, London, 2004, S. 20–21. Er wurde hier von derselben Autorin aktualisiert, um den Bezug auf Artikel 5 der Kinderrechtskonvention mit aufzunehmen.

[24] Vgl. z.B. Ausschuss für die Rechte des Kindes, Overview of the Reporting Procedures, CRC/C/33, Vereinte Nationen, Genf, 1994. Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass es sich hierbei zuallererst und in erster Linie um Rechte handelt. Sich auf sie nur als Prinzipien zu beziehen, birgt die Gefahr, ihre Kraft zu schwächen.

[25] Artikel 4 ist bereits Teil der ‚allgemeinen Maßnahmen zur Umsetzung des Komitees' (Ausschuss für die Rechte des Kindes,
General Comment No. 5 (2003): General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child (Artikel. 4, 42 und 44, Paragraph 6), CRC, Genf, 2003, <http://daccess-ddsny. un.org/doc/UNDOC/GEN/G03/455/14/PDF/G0345514.pdf?OpenElement>, Zugriff am 12. Juli 2013). Diesen Artikel im Zusammenhang mit den vier Prinzipien zu erörtern hilft jedoch, diesen in den Vordergrund zu rücken.

[26] Vgl. Ausschuss für die Rechte des Kindes, General Comment No. 13, Paragraphen 64–66.

3.1 DER BILDUNGSBAUM FÜR KINDERRECHTE AUF EINEN BLICK
(Siehe Abbildung auf den vorhergehenden Seiten)

- Kinderrechtsbildung als besonderer Bereich der Menschenrechtsbildung dreht sich in erster Linie darum, über, durch und für Rechte zu lernen (dargestellt durch die drei tragenden Äste des Baums). Sie ist jedoch im Gesamtkontext kinderfreundlicher Bildung angesiedelt, bei der es zugleich um eine Reform des erweiterten Bildungssystems (dem Umfeld, in dem der Baum heranwächst) und Lernen als ein Recht bzw. das Recht auf Zugang zu Bildung geht (hier dargestellt als der Stamm des Baumes) (mehr Informationen zu kinderfreundlicher Bildung siehe Kapitel 3.2 und Glossar).

- Alle diese Elemente – Lernen als ein Recht, über Rechte, durch Rechte und für Rechte – hängen miteinander zusammen und helfen sich gegenseitig zu verstärken.

- Die in Orange dargestellten Elemente sind die wesentlichen Bestandteile eines menschenrechtsbasierten Bildungsansatzes (entnommen dem gemeinsamen Rahmenpapier von UNICEF/UNESCO aus dem Jahr 2007 „A Human Rights-Based Approach to Education for All“[67]):
  - **Recht auf Zugang zu Bildung** – vorhanden und zugänglich, Chancengleichheit, Konzept des lebenslangen Lernens;[68]
  - **Recht auf gute Bildung** – ein breitgefächertes, relevantes und inklusives Curriculum, rechtebasiertes Lernen und Leistungsbewertung, kinderfreundliches sicheres und gesundes Lernumfeld;
  - **Recht auf Respekt innerhalb des Lernumfelds** Identität, Partizipation, Integrität.

- Kinderrechtsbildung umfasst daher das Lernen über Menschen- und Kinderrechte (linker Ast), die Gestaltung der Lernumgebung (mittlerer Ast) und die Mitgestaltung des Lebensumfelds (rechter Ast), so dass die Rechte von Kindern geachtet werden.

- Konkrete Initiativen, Programme, Projekte und Aktivitäten werden als dünnere Zweige und Blätter in den jeweiligen übergeordneten Bereichen dargestellt. Diese erlangen jedoch größere Wirkungen, wenn sie innerhalb eines guten und ganzheitlichen Bildungsansatzes verankert sind (dargestellt in der Mitte des Baums).

- Alle Initiativen müssen von Informationskampagnen und der Weiterentwicklung von Fähigkeiten begleitet werden (oben in Blau dargestellt). Dies erfordert eine gemeinsame Planung und Umsetzung mit den Kollegen, die im Bereich Lobbyarbeit tätig sind. Insbesondere für Lehrkräfte sind zudem Fortbildungen notwendig (mehr Details dazu siehe Kapitel 3.5 und 3.6).

Initiativen zu Kinderrechtsbildung reichen von allgemeinen Ansätzen wie kinderfreundlicher Bildung bis hin zu staatlichen Programmen, um das gesamte Schulumfeld zu reformieren, etwa durch kinderfreundliche Schulen und Kinderrechte-Schulen. Aber auch einmalige Projekte, bei denen beispielsweise eine bekannte Persönlichkeit oder UNICEF Vertreter oder Freiwillige einen Vortrag zu Kinderrechten an einer örtlichen Schule halten gehören dazu. Die Grafik auf der vorhergehenden Seite will die Vielfalt derartiger Initiativen abbilden und zeigen, wie diese Initiativen (symbolisiert durch die Blätter und Äste des Kinderrechtsbildungs-Baums/CRE-tree) mit nachhaltigeren und längerfristigen ganzheitlichen Schulkonzepten verknüpft werden können (symbolisiert durch die Baummitte). Dies alles findet statt im Kontext einer Reform des erweiterten Bildungssystems.

[67] United Nations Children's Fund/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education, UNICEF und UNESCO, New York und Paris, 2007, <www.unicef.org/publications/index_42104.html>, Zugriff am 16. Juli 2013.

[68] Definition des ‚Konzepts des lebenslangen Lernens' siehe Glossar.

## 4.1. GANZHEITLICHE SCHULKONZEPTE – ÜBERBLICK

Wie im vorangehenden Kapitel dargestellt, erfolgen Initiativen zur Kinderrechtsbildung im Kontext einer Bildungsreform und Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems, und müssen von Lobbyarbeit und Weiterbildungen begleitet werden. Von allen Initiativen zur Kinderrechtsbildung, die im Baum-Diagramm dargestellt sind, können nur qualitativ gute ganzheitliche Schulansätze zur Kinderrechtsbildung als ‚voll entwickelte Rechteerziehung' bezeichnet werden – ein Konzept, das beschrieben wurde als der ‚einzige Ansatz, der die Konvention Ernst nimmt' und ‚Reden mit Handeln verknüpft' [97]. Bei diesem Ansatz werden Kinder- und Menschenrechte und die Achtung der Rechte anderer in einem demokratischen Klassen- und Schulumfeld vermittelt, das geprägt ist durch gegenseitigen Respekt der Schüler untereinander und zwischen Lehrkräften und Lernenden. Schülerinnen und Schüler werden sowohl Wissen als auch Fähigkeiten vermittelt, die die Grundlage für die wirkliches demokratisches zivilgesellschaftliches Engagement legen. Es ist ein Umfeld, in dem Kinderrechte, einschließlich der Rechte von Kindern mit Einschränkungen oder anderen benachteiligten Gruppen, nicht nur unterrichtet werden, sondern auch geachtet und vorgelebt werden. Kinder werden als gegenwärtige und nicht erst künftige Mitglieder der Gesellschaft behandelt.[98]

Ganzheitliche Schulkonzepte zur Kinderrechtserziehung unterscheiden sich von anderen Bildungsinitiativen zu Kinderrechten die beispielsweise:

- Kinder über ihre Rollen und Rechte unterrichten, die sie später als erwachsene Bürgerinnen und Bürger erlangen werden;
- Kinder über ihre Rechte informieren, ihnen aber keine Möglichkeit einräumen, diese auch auszuüben;
- Rechte in selektiver Weise vermitteln und sich auf bestimmte Aspekte beschränken, etwa was für ein Glück Kinder haben, dass es beispielsweise Schutzrechte für Kinder gibt;
- Verletzungen von Kinderrechten in Entwicklungsländer im Unterricht thematisieren[99]

Grundprinzipien ganzheitlicher Schulkonzepte, die Schulen als Ganzes verändern
Ganzheitliche Schulkonzepte zur Kinderrechtsbildung sind flexibel und lassen sich auf jede Schule übertragen, unabhängig vom Alter der Kinder oder davon, ob es sich um eine staatliche oder private Schule handelt, oder sonstigen Erwägungen.

Ganzheitliche Schulansätze müssen innerhalb des jeweiligen Kontexts, in dem sie angewandt werden, entwickelt werden.

Sie sollten auf eine Analyse gestützt sein, die vorab die Lücken im gesamten Bildungssektor sowie die Menschenrechtssituation im Bildungskontext erfasst. Unabhängig von den Besonderheiten des jeweiligen Modells haben ganzheitliche Schulansätze bestimmte Grundprinzipien gemeinsam.

Schulen sollten:[96]
- inklusiv (basierend auf dem Konzept des lebenslangen Lernens);
- auf das Wohl der Kinder ausgerichtet;
- demokratisch;
- schützend und
- nachhaltig sein;
- und den Kinderrechtsansatz und die Bestimmungen und Prinzipien der Kinderrechtskonvention aktiv voranbringen und verwirklichen.

„Klar ist es etwas, das du im Unterricht lernst und dessen du dir bewusst bist, aber es ist auch eine Stimmung innerhalb der Schule und sowohl zwischen den Schülern und Schülerinnen untereinander und den Erwachsenen." (15 –16 Jahre alte Schülerin aus Großbritannien)

Kurz gesagt, der Kinderrechtsansatz (siehe Kapitel 2.1) wird auf das gesamte Schulumfeld angewandt.

Die Erfahrung zeigt, dass ganzheitliche Schulkonzepte, die Kinderrechte in die alltägliche Leitung, Arbeitsweise und Atmosphäre an der Schule integrieren, wirkungsvoller und nachhaltiger sind, als wenn Kinderrechte lediglich in bestimmte Unterrichtseinheiten oder Aktivitäten eingebaut oder Ad-hoc Diskussionen, Projekte und Veranstaltungen zu Kinderrechtsthemen durchgeführt werden[100]. Wie später in Kapitel 9 und 10 gezeigt wird, ist der Entwicklungsprozess entscheidend für den Erfolg ganzheitlicher Schulkonzepte (beispielsweise die Zusammenarbeit mit örtlichen Schulbehörden oder Erfahrungen aus gut dokumentierten Pilotprojekten). Ohne gute Vorbereitung und Durchführung laufen Initiativen für ganzheitliche Schulen Gefahr, nur oberflächlich an den Schulen umgesetzt zu werden. Einmalige Aktivitäten oder kleinere Projekte an Schulen bringen nicht den gleichen Effekt hervor, wie gut eingeführte und gesteuerte ganzheitliche Initiativen, können aber trotzdem einen Einstieg für die strategische Weiterentwicklung bieten. Sind ganzheitliche Schulkonzepte erst einmal angelegt, bilden sie das Zentrum des Kinderrechtsbildungsbaums (CRE-tree), von dem aus andere Kinderrechtsprogramme und Projekte entspringen. Das vertiefte Verständnis der Kinderrechte bei allen Beteiligten prägt, inspiriert und stärkt alle Aspekte des Schullebens.

Ganzheitliche Schulkonzepte zielen darauf ab, grundlegende Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Lehrkräften und Kindern anzustoßen, entsprechend eines Verständnisses des Kinderrechtsansatzes und nicht nur einzelner Artikel der Kinderrechtskonvention. Gute ganzheitliche Schulkonzepte verknüpfen Elemente aus allen Teilen des Kinderrechtsbildungsbaums/CRE-tree (Lernen über, durch und für Rechte). Sie können die Wirkungen und Nachhaltigkeit von Initiativen zur Kinderrechtsbildung verstärken. In diesem Kapitel werden daher einige konkrete Beispiele ganzheitlicher Schulkonzepte vorgestellt, bevor in den nachfolgenden Kapiteln die einzelnen Zweige des Kinderrechtsbildungsbaums (CRE-tree) näher beleuchtet werden.

„Veränderungen, die die gesamte Organisation betreffen, sind nachhaltiger.“ (UNICEF Spanien)

„Vor 2006 wurden unsere Unterrichtsmaterialien als eigenständige Materialien eingesetzt und Bildungsreferenten besuchten Schulen, um einmalig Vesammlungen oder Unterrichtsstunden abzuhalten. Dies trug nur wenig oder gar nicht dazu bei, ein Verständnis für Kinderrechte in Großbritannien entstehen zu lassen.

Jetzt setzen wir unsere Ressourcen dafür ein, einen ganzheitlichen Schulansatz zu fördern.“ (Education for Development officer, UNICEF Großbritannien)

„Bislang wird weniger zu rechtebezogenen Fragen und politischen Strategien in Bezug auf Bildung gearbeitet, als zur Kinderrechtskonvention in den Lehrplänen. Wir müssen uns stärker auf Fragen wie rechte-basierte Disziplin, verantwortlichen Umgang mit digitalen Medien, Unterstützung für Kinder mit Einschränkungen, Fragen der Privatsphäre und Chancengleichheit, usw. konzentrieren. Hier könnte es hilfreich sein, die bestehenden Maßnahmen, die für die Schulleitung genutzt werden, entsprechend anzupassen, (z.B. Beurteilungsmethoden anzupassen, um ein einfaches Werkzeug zu schaffen, das es ermöglicht, die gesamte Schulpolitik durch die Kinderrechtsbrille zu sehen).“ (Advocacy Officer, UNICEF Kanada).

[96] Basierend auf Erfahrungen mit ganzheitlichen Schulansätzen wie kinderfreundlichen und Kinderrechte-Schulen.

[97] Alderson, Priscilla, ‘Human rights and democracy in schools: do they mean more than picking up litter and not killing whales?’, International Journal of Child Rights Band 7, Nr. 2, 1999, S. 185–205 (S. 196).

[98] Alderson, Priscilla, ‘Human rights and democracy in schools’, S. 196.

[99] Alderson, Priscilla und Sean Arnold, ‘Civil rights in schools’, ESRC Children 5–16 Briefing, Band 1, Economic and Social Research Council, Swindon, 1999.

[100] Werte, Bereitschaft und Einstellungen werden am besten durch gelebte Erfahrungen verkörpert und entwickelt, so dass sie Teil der gesamten gegenwärtigen Schulerfahrung werden und auf die Zukunft verweisende ‚noch nicht’ Ansätze vermieden werden. (Alderson, ‘Human Rights and Democracy in Schools’). Isolierte Kampagnen zur Armutsbekämpfung oder anderen Einzelthemen, die mit dem Sammeln von Spenden verbunden sind, können dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler dies als Heuchelei auffassen, wenn ihre Beteiligung auf solch begrenzte, isolierte Initiativen beschränkt ist, sie selbst bei Fragen, die das tägliche Lernen und den Unterricht betreffen, aber nicht mitbestimmen können. (Covell, Katherine und R. Brian Howe, ‘Moral Education through the 3 Rs: Rights, Respect and Responsibility’, Journal of Moral Education, Band. 30, Nr. 1, 2001, S. 29–41). Vgl.: Deuchar, Ross, ‘Changing Paradigms: The potential of enterprise education as an adequate vehicle for promoting and enhancing education for active and responsible citizenship – Illustrations from a Scottish perspective’, Oxford Review of Education, Band 30, Nr. 2, 2004, S. 223–239; Levin, Benjamin, ‘Putting Students at the Centre in Education Reform’, Journal of Educational Change, Band 1, Nr. 2, 2000, S. 155–172; Carter, Charlotte und Audrey Osler, ‘Human Rights, Identities and Conflict Management: A study of school culture as experienced though classroom relationships’, Cambridge Journal of Education, Band. 30, Nr. 3, 2000, S. 335–356 (S. 353).

Es gibt kein einheitliches Modell für die Entwicklung eines ganzheitlichen Schulkonzepts zur Kinderrechtsbildung. Dieses Kapitel stellt drei konkrete Modelle ganzheitlicher Schulen vor: UNICEF's kinderfreundliche Schulen (CFS), UNICEF's Kinderrechte-Schulen (RRS)101 und das Projekt menschenrechtsfreundlicher Schulen von Amnesty International. Leserinnen und Leser werden ermutigt, Elemente aus diesen Beispielen entsprechend an ihren jeweiligen Kontext anzupassen. Beide UNICEF Modelle (CFS und RRS) fußen auf Grundlage der Kinderrechtskonvention und betonen die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit Gemeinden und staatlichen Stellen. Alle drei heben hervor, dass ihr Wert im Prozess bzw. dem ‚Weg' liegt, den Schulen durchlaufen müssen, statt lediglich künstlich gesetzte Zielvorgaben zu erfüllen. Die beiden UNICEF Modelle können viel voneinander lernen: das Konzept der kinderfreundlichen Schulen konzentriert sich tendenziell stärker darauf, Unterrichtsmethoden und Bedingungen zu verändern (beispielsweise durch Programme für Wasser-, Sanitärversorgung und Hygiene und Gestaltung eines geschützten Umfelds) und weniger auf demokratische Teilhabe und politische Bildung. Darin liegt wiederum die wesentliche Stärke des Konzepts der Kinderrechte-Schulen. Das Modell der kinderfreundlichen Schulen ist enger mit den UNICEF Länderbüros verknüpft, das Modell der Kinderrechte-Schulen eher bei den Nationalen UNICEF Komitees angesiedelt. In Anbetracht ihrer Ähnlichkeiten scheint diese Unterscheidung allerdings eher künstlich. Das Projekt von Amnesty International wird ebenfalls sowohl in Industrieländern als auch Entwicklungsländern umgesetzt.

„Werte wie Frieden, Menschenrechte, Respekt, kulturelle Vielfalt und Gerechtigkeit sind oftmals nicht Teil der Schulkultur. Statt Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zu geben, zu lernen und sich zu entfalten, reproduzieren Schulen oft Ungleichheiten und verstärken gesellschaftliche Pathologien, indem sie Mobbing und geschlechtsspezifische Gewalt tolerieren und Kinder physischer und psychischer Bestrafung aussetzen. Junge Menschen lernen viel durch die Schule. Doch Lernen findet nicht nur im Unterricht statt. Lehrerinnen und Lehrer und Verwaltungspersonal müssen lernen, die Fähigkeiten vorzuleben, die Schülerinnen und Schülerinnen entwickeln sollen, wie etwa gutes Umweltverhalten, demokratische Entscheidungsprozesse und die Kontrolle und Prävention von Gewalt durch Meldeverfahren und klare Verhaltensregeln." (Vereinte Nationen, Global Education First Initiative, S. 21)

## 4.2 KINDERFREUNDLICHE SCHULEN (CFS)[102]

Kinderfreundliche Schulen zeigen, wie kinderfreundliche Bildung auf der Ebene der Schule aussieht (mehr Informationen zu kinderfreundlicher Bildung siehe Kapitel 3.2 und Glossar). Das Konzept der kinderfreundlichen Schulen stellt ein umfassendes und hochwertiges Paket zur Verfügung, das an ganz unterschiedliche Länderkontexte angepasst werden kann. Es basiert auf vier Kernprinzipien:

- auf das Wohl der Kinder ausgerichtet
- demokratische Mitbestimmung
- Inklusion (Nicht-Ausgrenzung)
- Schutz, Sicherheit und Nachhaltigkeit.

Der partizipative Veränderungsprozess, den eine Schule dabei durchläuft, ist wichtiger, als lediglich einer Reihe vorgegebener Merkmale umzusetzen. Es gibt kein einheitliches Modell für eine kinderfreundliche Schule und die Qualität der Umsetzung kann unterschiedlich ausfallen – so wurde etwa festgestellt, dass die Mitbestimmung an einigen kinderfreundlichen Schulen noch relativ schwach ausgeprägt ist. Dennoch gibt es eine ganze Reihe gemeinsamer Merkmale, die kinderfreundliche Schulen kennzeichnen.

| PRINZIPIEN | GEMEINSAME EIGENSCHAFTEN |
|---|---|
| auf das Wohl der Kinder ausgerichtet | • Handeln im Interesse des ‚ganzen' Kindes<br>• Am Kindeswohl ausgerichtete Pädagogik und Lehr- und Lernmethoden<br>• Gesundes Lernumfeld (Wasser-, Sanitärausstattung und Hygiene, Ernährung, Entwurmung, Impfungen)<br>• Kinderfreundliche Architektur und Gestaltung (Lage der Einrichtungen, nach Geschlecht getrennte Toiletten, Auswahl der Ausstattung und des Schulmobiliars)<br>• Geschlechter-sensible und lebenspraktische Lehrpläne, die Friedenserziehung und Konfliktlösung fördern<br>• Ausgleich häuslicher Probleme und Benachteiligungen |
| Demokratische Mitbestimmung | • Mitbestimmung und Beteiligung aller Kinder an der Entwicklung von Lehrplänen, den Abläufen in der Schule und der Schulgestaltung und -architektur<br>• Beteiligung der Erziehungsberechtigten und Gemeinde an der Entwicklung von Lehrplänen, den Abläufen in der Schule und der Schulgestaltung und -architektur<br>• Enge Verbindungen und Kooperationsmechanismen zwischen der Elternschaft /Gemeinde, Lehrkräften und Schulverwaltung<br>• Gründung und Stärkung von Schulleitungsgremien und gemeinsamen Schulausschüssen von Eltern und Lehrer<br>• Rechte-basierte und faire Regeln und Normen, die im Alltag objektiv angewandt werden |
| Inklusion | • Ein inklusives Lernumfeld, das Mädchen und Jungen, Kinder mit Einschränkungen, Kinder ethnischer oder anderer Minderheiten offen steht.<br>• Chancengleichheit im Hinblick auf Zugang, Bildungsqualität und Möglichkeiten sich an der Entwicklung der Lehrpläne, Schulmanagement und Schulgestaltung/Architektur zu beteiligen.<br>• Lehrpläne, die zu Konfliktprävention und friedlichem Miteinander beitragen und inklusiv gegenüber Mädchen und Jungen, Kindern mit Einschränkungen und Kindern aus anderen Minderheitengruppierungen sind.<br>• Lehrpläne und ein Lernumfeld, die in jeder Hinsicht gender-sensibel sind, d.h. auch in Bezug auf die sexuelle Orientierung nicht diskriminieren.<br>• Respektvolles Infrage stellen kultureller Normen, die im Widerspruch zu Kinder- und Menschenrechten stehen |
| Schutz, Sicherheit und Nachhaltigkeit | • Ein schützendes Lernumfeld: demokratische Entwicklung umfassender Kinderschutzstrategien, die seelische, körperliche und sexuelle Gewalt und Missbrauch angehen. Diese sollten Verhaltensregeln für Mitschülerinnen und -schüler und Erwachsene (wertschätzende, gewaltfreie Erziehungsmethoden), Sicherheit im Internet, Anlaufstellen und Verfahren im Umgang mit Gewalt, Schülerpatenschaften; Bewusstsein für geschlechtsspezifische Gewalt und Benachteiligung/ Gewalt gegenüber Kindern mit Einschränkungen oder aus anderen Randgruppen sowie Katastrophenvorsorge und Vorbereitung auf Notsituationen umfassen<br>• Sicheres Lernumfeld (Schulgestaltung und Bauweise, einschließlich barrierefreier Zugang, Spielplätze, nach Geschlecht getrennte Toiletten, Küche und Cafeteria, usw.) |

101 Der Oberbegriff 'Rechte respektierende Schulen' in Kleinbuchstaben wird genutzt, um alle Initiativen dieser Art zu bezeichnen. In einzelnen Ländern kann die genaue Bezeichnung, die einer solchen Initiative gegeben wird, davon abweichen einschließlich der Großschreibung.

102 Ein Großteil der hier aufgeführten Informationen wurde dem Handbuch für kinderfreundliche Schulen von UNICEF entnommen, UNICEF, New York, 2009, <www.unicef.org/publications/index_49574.html>, Zugriff am 17. Juli 2013.

## WIRKUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Bis 2011 hatten 88 Länder kinderfreundliche Schulen oder ähnliche Standards eingeführt. Weitere 42 Länder berichteten, dass sie mit der Entwicklung von Qualitätsstandards begonnen haben, was zeigt, dass es mit einer Vielzahl von Länderprogrammen gelungen ist, kinderfreundliche Schulen in den nationalen Politiken und Planungen zu verankern. Rund 579.000 Schulen in 99 Ländern wurden dabei durch die Initiative Kinderfreundliche Schulen unterstützt. China, Mazedonien, Ruanda und Laos haben oder sind gerade dabei, nationale Qualitätsstandards auf Grundlage des Konzepts kinderfreundlicher Schulen zu entwickeln.

| Wirkung[102] | Herausforderungen |
| --- | --- |
| Kinderfreundlichen Schulen gelingt es, die Grundprinzipien auf extrem unterschiedliche nationale Kontexte mit unterschiedlicher Mittelausstattung anzuwenden und Bevölkerungen mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu erreichen. Kinderfreundlichen Schulen gelingt es mit Erfolg, am Wohl des Kindes orientiert und inklusiv zu sein und demokratische Mitbestimmung zu fördern. | Schulen haben Mühe, Inklusion vollständig umzusetzen, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen. Nur wenige geben an, dass die Schulen in ihren Ländern konkrete Maßnahmen ergriffen haben, um ihre Schulen inklusiver zu gestalten. Die meisten sagen, dass die Lehrkräfte nicht ausreichend für den Umgang mit behinderten Kindern ausgebildet sind. |
| Schulen, die durch starke Familien- und Gemeindebeteiligung geprägt sind und am Kindeswohl orientierte pädagogische Ansätze umsetzen, haben bessere Lernbedingungen. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich sicher, unterstützt, beteiligt und sind überzeugt, dass die Erwachsenen an ihrer Schule die Inklusion und den Erfolg jedes einzelnen Schülers fördern. | Obwohl es den kinderfreundlichen Schulen in den sechs Ländern, die evaluiert wurden (Nigeria, Südafrika, Philippinen, Thailand, Guyana und Nicaragua) gelungen ist, ein einladendes Umfeld in den Klassen zu schaffen und die schulische und emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen, waren sie weniger erfolgreich, wenn es darum ging, Bedingungen zu schaffen, unter denen sich die Schülerinnen und Schüler psychisch und physisch gut aufgehoben fühlen. Diese Faktoren haben erwiesenermaßen Einfluss auf die Anwesenheit, den Schulerfolg und die Abbrecherquote. |
| Der Initiative kinderfreundlicher Schulen ist es gelungen, Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems in die Gestaltung der Schulen einzubinden und Bedingungen zu schaffen, die effektives, am Kindeswohl orientiertes Unterrichten und Lernen ermöglichen, sowie die Lehrkräfte zu motivieren darüber nachzudenken, wie sie Kinder in ganzheitlicher Weise fördern können. | Nach Einschätzung von Schulleitungen und Lehrkräften in allen sechs Ländern mangelt es an qualifizierten Lehrkräften, die am Kindeswohl orientierte Unterrichtsmethoden umsetzen können. UNICEF Bildungsexperten stimmten darin überein, dass Lehrkräfte nicht über die notwendige Ausbildung verfügen, um die Anforderungen kinderfreundlicher Schulen zu erfüllen. |
| Die Mehrzahl der Schulen bieten ein sicheres und angenehmes Umfeld, das förderlich für das Lernen ist (z.B. stabile Bauweise der Gebäude und Klassenräume, Schutz vor Giftstoffen, ausreichende Belüftung der Klassenräume). | Auch wenn es wichtig ist, dass Schulen stabil und sicher gebaut sind, damit sie ein angenehmes Lernumfeld bieten, reicht dies allein nicht aus, Schulen kinderfreundlich zu machen. Die Architektur einer Schule sagt noch nichts über das Schulklima aus. Vielmehr sind es andere, weniger greifbare Aspekte, die eine Schule zu einer kinderfreundlichen Schule machen – Faktoren wie die Orientierung am Kindeswohl, engagierte Eltern, wechselseitiger Respekt unter Schülern und Lehrern. |
| An vielen Schulen gibt es ein hohes Maß an Schülerbeteiligung. Schulen unternehmen beträchtliche Anstrengungen, eine einladende Atmosphäre für Eltern zu gestalten und die Beteiligung von Eltern und Gemeinden an Schulveranstaltungen und Entscheidungsprozessen zu fördern. Kinderfreundliche Schulen haben ein Umfeld geschaffen, in dem sich Mädchen und Jungen gleichermaßen wohl fühlen. | Obwohl Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern die Idee begrüßen, Eltern und Gemeinde einzubeziehen, nannten sie dennoch Hindernisse, die eine sinnvolle Beteiligung erschweren. Weniger als drei Prozent des UNICEF-Budgets für kinderfreundliche Schulen gehen in den Ausbau der Gemeindebeteiligung. |

ERKENNTNISSE UND EMPFEHLUNGEN[104]

- Prinzipien statt vorgegebene Merkmale innerhalb des jeweiligen Rahmens und Kontexts anwenden. Es gibt keinen festen Satz von Merkmalen, die in jeder kinderfreundlichen Schule vorhanden sein müssen. Die enge Orientierung an einem festen Satz von Merkmalen kann vielmehr dazu führen, dass kinderfreundliche Schulmodelle nur oberflächlich verwirklicht werden und zudem Verwirrung und Skepsis hervorrufen und das Konzept an sich bagatellisieren.

- Wenn die Prinzipien kinderfreundlicher Schulen in verschiedenen Umgebungen und Kontexten durchgängig angewandt werden, entwickeln sich daraus ähnliche, wenngleich nicht identische Merkmale. Diese sollten nicht als Ergebnis eines rigiden Rezepts oder einer Blaupause missverstanden werden.

- Einige Merkmale wie etwa die Mitbestimmung von Kindern am Lernprozess können als unausweichliche logische Folge aus der Anwendung der Prinzipien kinderfreundlicher Schulen in nahezu jedem Rahmen und Kontext betrachtet werden, und daher für kinderfreundliche Schulen empfohlen werden.

- Schulen kinderfreundlich zu machen ist keine Entwicklung nach dem Motto ‚alles oder nichts'. Die Entwicklung kann mit einem Prinzip beginnen und mit der Zeit in den lokalen Gegebenheiten angemessenen Schritten zu anderen überleiten und so eine stufenweise Verwirklichung des Modells kinderfreundlicher Schulen voranbringen.

- Die Kernprinzipien, die die Entwicklung kinderfreundlicher Schulen vorantreiben, sind so miteinander verknüpft, dass die Auslegung und Umsetzung eines der Prinzipien automatisch ein Kette von Reaktionen in Gang setzt, die zu weiteren damit verbunden Prinzipien führen.

- Die Weiterbildung von Lehrern und Schulleitungen ist in der Regel ein guter Ausgangspunkt, um Schulen kinderfreundlich zu machen. Lehrkräfte und Schulleitungen arbeiten nicht bloß an diesen Schulen. Sie sind es auch, die dafür sorgen, dass ihre Schulen kinderfreundlich werden und bleiben.

- Die Verknüpfung der Kernelemente des Modells kinderfreundlicher Schulen hilft wichtige Synergien zu erzeugen. Zum Beispiel kann die Fortbildung von Lehrkräften mit der Entwicklung und Verbreitung geeigneter pädagogischer Materialien verbunden werden und so dazu beitragen, die Umsetzung guter Lernprozesse in der Klasse effektiver zu machen.

- Größenvorteile ermöglichen Kosteneinsparungen, wenn die Einführung kinderfreundlicher Schulen von einzelnen Pilotschulen auf mehrere Schulen, Bezirke, Provinzen und schließlich ganze Sektoren ausgedehnt wird.

- Eine logische und einheitliche Vorgehensweise bei der Entwicklung von Programmen kinderfreundlicher Schulen, die auf verschiedene Bedingungen angewandt werden kann, trägt dazu bei, dass kinderfreundliche Schulen als Bereich für staatliche Investitionen Ernst genommen werden.

- Die Entwicklung von Standards, Leitlinien und konkreten Ausführungen hilft aufzuzeigen, wie das Konzept kinderfreundlicher Schulen im gesamten Bildungsbereich verwirklicht werden kann.

[103] Die Tabelle zu Wirkungen und Herausforderungen basiert auch Ergebnissen einer Evaluierung von UNICEF, „Child Friendly Schools Programming Global Evaluation Report", UNICEF, New York, 2009, <www.unicef.org/evaldatabase/files/Global_CFS_Evaluation_Report_Uploaded_Version.pdf>, Zugriff am 17. Juli 2013.

[104] Übernommen aus dem Handbuch für kinderfreundliche Schulen „Child Friendly Schools Manual", UNICEF 2009, Kapitel 2, S.1-2.

Weitere Informationen:
- Einzelheiten zu kinderfreundlichen Schulen in Annex 7
- unter <www.unicef.org/cfs>.

## 4.3 KINDERRECHTE-SCHULEN (IM ENGLISCHEN: RIGHTS RESPECTING SCHOOLS – RRS)

Das Modell der Kinderrechte-Schule schöpft Inspiration aus dem UNICEF Modell kinderfreundlicher Schulen. Es stellt die Kinderrechtskonvention in den Mittelpunkt der Planungen, Strategien, Praktiken und Kultur einer Schule und fördert eine inklusive, demokratische und respektvolle Schulkultur für Kinder und Erwachsene. Dazu gehört Lernen als ein Recht, Lernen über Rechte, Lernen durch Rechte und Lernen für Rechte. In einigen Ländern ist die Einführung mit einem Qualitätssiegel verbunden. Dabei arbeiten Schulen darauf hin, bestimmte Standards zu erfüllen, die zur Anerkennung als Kinderrechte-Schule durch UNICEF führen. Wie bei den kinderfreundlichen Schulen gibt es auch hier keinen einheitlichen Prozess, durch den Schulen diese Standards erreichen: Jede Schule muss sich ihren eigenen Weg bahnen.

Das Modell der Kinderrechte-Schule vermittelt und lebt Rechte wie auch die Achtung der Rechte anderer vor: zwischen Lehrern/Erwachsenen und Schülern, zwischen Erwachsenen und Schülern untereinander. Es macht Kinder früh vertraut mit den Idealen der Achtung für sich selbst und für andere und für die Umwelt, innerhalb der Schulgemeinschaft und in einer durch gegenseitige Abhängigkeit geprägten Welt. Das Modell gibt Kindern Möglichkeiten, ihre Meinung über ihre Schule zu äußern, sich an Entscheidungen in der Schule und in der Klasse zu beteiligen und zur Lösung von Problemen beizutragen. Es beruht auf der Annahme, dass Kinder etwas erreichen wollen und das Gefühl haben müssen, gleichberechtigt dazu zugehören und zu zählen.

Es stellt einen Zusammenhang her zwischen den täglichen Aufgaben der Vermittlung von Lernstoff, der Umsetzung politischer Vorgaben, Steuerung von Programmen und des Umgangs mit Fragen, Möglichkeiten und Herausforderungen. Als Bezugsrahmen für eine Verbesserung der Bildung, unterstützt es bestehende Bildungsstrategien und Lehrpläne und hilft Schulen mit einem durchgehenden rechte-basierten Ansatz an das gesamte Lernumfeld heranzugehen.

UNICEF Großbritannien und UNICEF Kanada haben bislang die umfassendsten Modelle entwickelt,

doch auch UNICEF Slowakei ist dabei, ein Modell für Kinderrechte-Schulen umzusetzen. UNICEF in Spanien, Deutschland und Schweden haben ebenfalls Pilotprojekte gestartet. 2011 lag der Stand bei 2.500 Schulen in Großbritannien, 82 Schulen in der Slowakei, 72 Schulen in Spanien, 10 Schulen in Deutschland, 15 Schulen in Kanada und 2 in Schweden.

WAS BRINGT DER ANSATZ?

Sprechblasen:
„Nach 16 Jahren als Schulrektor kann ich mich an keine andere Maßnahme erinnern, die wir eingeführt haben, welche eine solche Wirkung gehabt hätte.“ (UK Schulleiter)

„Es ist nicht gerecht, dass nicht alle Schulen ‚Kinderrechte-Schulen’ sind.“ (UK Grundschüler)

„In Großbritannien hat die Auszeichnung als Kinderrechte-Schule (Rights Respecting Schools Awards, RRSA) weitreichende Wirkung auf die Mehrheit der am Programm teilnehmenden Schulen.“ (Evaluation des Rights Respecting Schools Awards durch die Universitäten von Sussex und Brighton)

„Seit wir eine Kinderrechte-Schule geworden sind, sind unsere Lehrer besser vorbereitet und es macht mehr Spaß zur Schule zu gehen und ich kann besser lernen.“ (Grundschüler, UK)

„Wenn man durch die Schule geht, kann man deutlich erkennen, welche Werte die Schule prägen und wie die Kinderrechtskonvention in alle Bereiche integriert wurde. Rechte betreffen jeden Teil des Lehrplans und Lernprozesses.“ (Bildungsberater nach dem Besuch einer Rechte respektierenden Schule in Kanada)

„Dank der Einführung der Kinderrechte-Schule sind wir jetzt vorne mit dabei, das neue nationale Curriculum umzusetzen, welches verlangt, dass wir die Kinderrechtskonvention in der Schule respektieren, integrieren und im Unterricht vermitteln. Das Modell der Kinderrechte-Schule war ein gutes und praxisnahes Instrument für uns, um einen Wandel der ganzen Organisation hin zu einem rechtebasierten Ansatz in Gang zu setzen.“ (Schulleiter einer Pilot-Kinderrechte-Schule in Schweden)

„Häufig denkt man, dass es sich um Fragen handelt, bei denen Kinder nicht am Entscheidungsprozess beteiligt werden können. Können sie aber doch! Ich selbst bin es, der sich von althergebrachten Denkmodellen verabschieden muss. Die Frage ist doch, wie wir über Rechte sprechen und sie zugleich tatsächlich in die Praxis umsetzen. Damit die Schülerinnen und Schüler nicht das Gefühl haben, dass wir zwar sagen, sie hätten Rechte, und dann trotzdem alles nach unserem eigenen Ermessen organisieren, unterrichten und entscheiden.“ (Lehrer einer Kinderrechte-Pilotschule in Schweden)

[105] United Nations Children’s Fund, UNICEF UK: Rights Respecting Schools Award, UNICEF UK, London, 2011 und dessen externe Evaluierung: Sebba, Judy und Carol Robinson, Evaluation of UNICEF UK’s Rights Respecting Schools Award: Abschlussbericht, September 2010, UNICEF UK, London, 2010, <www.unicef.org.uk/Latest/Publications/RRSA-Evaluation-Sussex-Brighton>, Zugriff am 17. Juli 2013.

[106] Ausgeprägtes Selbstvertrauen allein führt jedoch nicht automatisch zu positivem Verhalten. Einige Forschungsergebnisse zeigen einen Zusammenhang zwischen hohem Selbstbewusstsein und Mobbing auf. Wenn starkes Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl jedoch Hand in Hand gehen mit Respekt für andere, wirkt sich das positiv aus.

UNICEF UK

Das Bild, das sich seit 2007 – bei Selbst-Evaluierungen der Schulen, Besuchen von UNICEF Bildungsberatern und externen Wissenschaftlern105 – abzeichnet, ist bei allen Schularten und Rahmenbedingungen in England, Wales, Schottland und Nordirland ähnlich.

**Die Ergebnisse zeigen, dass es vor allem in folgenden Bereichen Wirkungen gibt:**

- verbessertes Selbstwertgefühl106 und Wohlergehen;
- verbesserte Verhaltensweisen und Beziehungen (Rückgang von Mobbing und Schulverweisen und gesteigerte Anwesenheit); positive Einstellungen im Hinblick auf Unterschiedlichkeit;
- verbesserte Beteiligung am Unterricht
- Engagement der Kinder für globale Gerechtigkeit;
- Kinder beteiligen sich zunehmend an der Diskussion, Planung und Bewertung des eigenen Lernens;
- Lehrkräfte sind zufriedener mit ihrer eigenen Arbeit;
- Eltern berichten, dass sie die Werte und Prinzipien der Kinderrechtskonvention unterstützen – vor allem aufgrund der positiven Wirkung, die sie an ihren Kindern wahrnehmen, wenn diese durch die Achtung von Rechten geprägte Sprache und Verhaltensweisen übernehmen.

UNICEF Slowakei

- Mangelnde Motivation bei Lehrkräften ist in der Slowakei ein ernsthaftes Problem vor allem infolge fehlender finanzieller Förderung des Bildungssektors, wozu auch extrem niedrige Lehrergehälter gehören. Vor diesem Hintergrund bestand eine der wichtigsten positiven Auswirkungen in der Motivation und positiven Atmosphäre, die für Lehrer an den Schulen geschaffen wurden.
- Gemeinsame Treffen von Eltern, Kindern und Lehrkräften sind in der Slowakei ein fester Bestandteil der Kinderrechte-Schulen. Lehrerinnen und Lehrer sind sich einig, dass diese Treffen einen positiven Einfluss haben: das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, die bei diesen Treffen anwesend sind, verändert sich in positiver Weise und sie beteiligen sich zunehmend mehr am Unterricht. Einer der Schulleitenden stellte fest: „Es ist sehr erfreulich zu beobachten, wie offiziell vor ihren Eltern gelobt zu werden, dazu beiträgt, ihr Selbstvertrauen zu stärken."

## ERKENNTNISSE

Sowohl UNICEF Großbritannien als auch UNICEF Kanada sind nach wie vor dabei, Erfahrungen zu sammeln und zu analysieren, was am besten funktioniert. Wichtig ist dabei die Erkenntnis, dass was in einem Kontext gut funktioniert, in einem anderen möglicherweise nicht erfolgreich ist. Gleichwohl konnten bisher einige Erkenntnisse gewonnen werden:

### Wissenschaftliche Grundlage:

In Großbritannien hat sich das Konzept Rechte respektierender Schulen (RRSA) aus einer 'auf gesundem Menschenverstand beruhenden Idee' heraus entwickelt. Länder, die bei Null anfangen, könnten dagegen deutlich davon profitieren, vorab eine Grundlagen-Erhebung zu Wissen, Einstellungen und Praxis der Kinderrechtsbildung durchzuführen, um Argumente für Lobbyarbeit und längerfristige Planungen sowie einen Referenzrahmen zu erhalten, der es ermöglicht, Fortschritte und Wirkungen zu messen.

### Übergang:

In Großbritannien ist der Anteil von Grundschulen an dem Programm enorm hoch (circa 88 Prozent aller beteiligten Schulen). Jüngere Kinder, die an das Kinderrechte-Modell in der Grundschule gewöhnt sind, können Probleme haben, wenn sie auf ‚traditionelle' weiterführende Schulen wechseln. Es gibt einige Fälle, wo Grundschüler sich in dieser Situation an die Schulleitung der Sekundarschule gewandt und gefordert haben, dass die weiterführende Schule zu einer Kinderrechte-Schule wird. Nichtsdestoweniger ist es wichtig, sorgfältig darüber nachzudenken, wie der Übergang gestaltet werden kann, damit Kinder zwischen 11und 18 Jahren die an den Kinderrechte-Schulen gelegten Grundlagen nicht verlieren. Das Modell ‚Educate Together' (Gemeinsamer Unterricht) in Irland hat mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen.

### Unterschiedliche Anforderungen an weiterführenden Schulen:

es hat sich als einfacher erwiesen, das Modell der Kinderrechte-Schulen auf Ebene der Grundschulen einzuführen, wo im Vergleich zur Sekundarstufe offenbar mehr Flexibilität im Hinblick auf Lehrpläne und mehr Raum für Experimente besteht[107]

### Engagement und Eigenverantwortung:

Schulleitungen müssen eine wirklich aktive Rolle übernehmen, nicht nur ‚engagiert sein'. (UK)[108]. Auf der anderen Seite, genügt es nicht, wenn eine Schulleitung der Schule den Ansatz aufdrückt. Vielmehr müssen sich alle Lehrer beteiligen und mit entscheiden, ob ihre Schule zu einer Kinderrechte-Schule werden soll oder nicht, wenn die längerfristige Nachhaltigkeit gesichert sein soll.

Es ist entscheidend, dass alle Beteiligten die Initiative zu ihrer eigenen Sache machen und die gesamte Schulgemeinschaft dahinter steht (Kanada). UNICEF Kanada befand, dass das Modell der Kinderrechte-Schule als eine Art ‚Rechte respektierende Brille' verankert werden muss, durch welche die Lehrkräfte ihre gesamte Arbeit betrachten. Es reicht nicht, nur damit anzufangen über die Kinderrechtskonvention zu sprechen. Der erste Schritt besteht darin, die Lehrkräfte entsprechend weiterzubilden. Von den Schulen einen Beitrag zu verlangen, um sich für die Teilnahme am Verfahren zur Anerkennung als Kinderrechte-Schule anzumelden, hat in Großbritannien das Engagement erhöht und die Abbruchrate gesenkt. Das Qualitätssiegel fungiert in Großbritannien als Anreiz, ist für einen anderen Kontext aber möglicherweise nicht geeignet. In Kanada gefällt es den Lehrkräften, als Gemeinschaft an diesem Prozess zusammenzuarbeiten. Zudem kann es hilfreich sein, wenn es eine Partnerschule gibt,
mit der sie sich zusammenschließen können.

### Nachhaltigkeit und Ausweitung:

Um Veränderungen zu verankern, ist es entscheidend, alle Dinge schriftlich in Entwicklungsplänen festzuhalten (UK). Mit einer größeren Anzahl von Schulen zusammenzuarbeiten, ist nicht das Gleiche wie mit einer kleineren Zahl von Schulen zu arbeiten: es erfordert, die gesamte Herangehensweise zu überdenken anstatt lediglich ‚mehr des Gleichen zu tun' (UK). Partnerschaften zu Nichtregierungsorganisationen, Schulvorständen oder Lehrerverbänden aufzubauen, ist ebenfalls wichtig, weil diese nützliche Unterstützung leisten können, wenn es um die notwendige oder gewünschte berufliche Weiterbildungsangebote geht, oder darum Statistiken zu erstellen und Erhebungen durchzuführen. In Kanada tragen Workshops für Lehrkräfte, die in Zusammenarbeit mit solchen Partner durchgeführt werden, entscheidend dazu bei das Modell der Kinderrechte-Schule erfolgreich in der Schulkultur zu verankern. Fortbildung als ‚train the trainer' Kurse kann außerordentlich wirkungsvoll sein, wenn es darum geht, für Nachhaltigkeit und Unterstützung seitens der Schule zu sorgen. Der von UNICEF geschulte Ausbilder kann ein Mitglied des Schulvorstands sein oder bei einer entsprechenden Nichtregierungsorganisation oder ähnlich ausgerichteten Hilfsorganisation arbeiten, wie beispielsweise dem Büro einer provinziellen Kinder- und Jugendvertretung (Kanada).

### Wirkungsbeobachtung und Evaluierung:

UNICEF UK ist dabei seine Beurteilungskriterien zu verfeinern, damit sie die Wirkung erfassen statt den Prozess, alles an die richtige Stelle zu bringen – zum Beispiel Verhaltensänderungen messen, statt nur abzuhaken, ob eine Satzung dazu vorhanden ist. Weitere Verbesserungen sind notwendig, um eine Einheitlichkeit bei den Standards des Qualitätssiegels herzustellen. Damit soll sichergestellt werden, dass die Anerkennung als Kinderrechte-Schule in verschiedenen Regionen oder Typen von Schulen, von Grundschulen bis zu Sekundarschulen, den gleichen Standard erfüllt (UK). UNICEF Kanada erprobt Methoden, eindeutige Indikatoren oder Vergleichswerte einzuführen, im Hinblick darauf, was ein Kind oder Lehrer auf verschiedenen Stufen wissen und können sollte. UNICEF Kanada arbeitet zusammen mit Wissenschaftlern daran, die Verarbeitung und Erhebung von Daten zu verbessern, mit denen sich die Wirkung der Kinderrechts-erziehung auf Schulen, Schülerinnen und Schüler aufzeigen lässt.

### Begutachtung der Schulen:

UNICEF UK hat eine externe Gruppe ins Leben gerufen, die gemeinsam mit Bildungsbeauftragten Begutachtungen der Schulen durchführen soll, räumt jedoch ein, dass hier noch Weiterentwicklungsbedarf besteht. UNICEF UK diskutiert zudem, ob es notwendig und hilfreich sein könnte, bei der Vergabe des Qualitätssiegels zwei Stufen anstelle nur einer einzuführen. Also was dafür oder dagegen spricht, eine Zwischenstufe als Anreiz einzuführen anstelle des Führens oder Nicht-Führens des Qualitätssiegels (RRSA). UNICEF UK und UNICEF Deutschland weisen beide daraufhin, dass es unterlässlich ist, die Schulen für die Beurteilung zu

Rechte und Pflichten: es sollte niemals suggeriert oder vermittelt werden, dass Rechte davon abhängen, dass Kinder bestimmte Pflichten erfüllen. So sollte beispielsweise niemals gesagt werden, dass ein Kind, nicht das Recht hat, seine Meinung zu äußern, weil es zuvor das Recht auf Meinungsäußerung eines anderen Kindes missachtet hat. Kinder- und Menschenrechte sind unveräußerlich, d.h. sie können nicht aufgegeben oder übertragen werden. Wenn Rechte zusammen Pflichten unterrichtet werden sollen, muss dies über Verhaltensweisen und Einstellungen geschehen, die für ein respektvolles Miteinander notwendig sind, und darf keinesfalls als Methode genutzt werden, Kinder zu bestrafen oder ihr Verhalten zu lenken, indem mit dem Entzug der Rechte gedroht wird. (Mehr dazu in Anhang 2).

Terminologie und Urheberrecht: Die Bezeichnung ‚rights respecting schools' (im Englischen klein geschrieben) und deren Abkürzung RRS werden hier als Oberbegriff für alle UNICEF Programme dieser Art gebraucht. In einigen Ländern wurden eigene Begriffe und Logos von UNICEF auf nationaler Ebene entwickelt, um die Qualitätskontrolle ihrer Programme zu gewährleisten, insbesondere von Programmen, bei denen Schulen eine offizielle Anerkennung erwerben können. So ist beispielsweise in Kanada der Name 'Rights Respecting Schools' (in Großbuchstaben) urheberrechtlich geschützt. Schulen, Referenten und Partnerorganisation in Kanada müssen Vereinbarungen mit UNICEF Kanada unterzeichnen, die den Gebrauch des Logos oder die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit betreffen. In ähnlicher Weise ist der Name 'Rights Respecting Schools Award' RRSA) und das dazugehörige Logo in Großbritannien urheberrechtlich geschützt. Den UNICEF Büros steht frei, ähnliche Namen zu verwenden, wenn sie Initiativen in ihren jeweiligen Ländern entwickeln, und diese einzuführen und ihren Einsatz durch staatliche Partner und von Nichtregierungsorganisationen zu kontrollieren. Akteure außerhalb von UNICEF die daran interessiert sind, RRS Programme einzuführen, sollten sich an das jeweilige UNICEF Länderbüro wenden.

besuchen, anstatt sich nur auf schriftliche Kommunikation zu verlassen. UNICEF Kanada sammelt umfangreiche Basis-, formative und summative Daten und sieht in der Selbst-Einschätzung ein nützliches Instrument, um die Nachhaltigkeit der Initiative abzusichern.

### Unterstützung für Schulen:

es ist wichtig Schulen zu vermitteln, dass es viele Wege gibt, eine Kinderrechte-Schule zu werden. Der Ansatz funktioniert nicht wie eine Schablone (UK). Die Arbeitshilfe ‚101 ways to implement the RRSA' von UNICEF UK, (<www.unicef.org.uk/Education/Training- Support-and-Assessments/Training/Courses/101-Ways>) erfreut sich großer Nachfrage. Es ist eine bewusst bunt gemischte Sammlung leicht umzusetzender Ideen, Aktivitäten, Spiele und Ansätze, die ohne unnötige Erklärung vorgestellt werden und als Inspirationsquelle herangezogen werden können.

### Eltern und Bezugspersonen einbinden:

Eltern und Bezugspersonen können anfänglich verunsichert sein, weil sie eine missverständliche Vorstellung von Rechten haben. Der RRS Ansatz beginnt aber schon bald sich positiv auf die Beziehungen zuhause auszuwirken. Wichtig ist in den Zusammenhang, deutlich zu machen, dass neben den Kinderrechten gleichzeitig der respektvolle Umgang mit anderen Menschen vermittelt wird. (UK).

Weitere Informationen

- Mehr Details zu RRS in Anhang 7
- UK: <www.unicef.org.uk/rrsa>
- Kanada: www.rightsrespectingschools.ca, <www.unicef.ca/en/teachers/article/global-classroom>
- Slowakei: <www.unicef.sk/sk/skoly/spd>
- Spanien: <www.unicef.es>
- Deutschland: <www.unicef.de/projekte/themen/kinderrechte/projekte>
- Schweden: http://unicef.se

[107] Einige Wissenschaftler stellen fest, dass im gegenwärtigen Bildungskontext, in dem mehr Gewicht auf Schreibfähigkeit und Mathematik gelegt wird, Kinderrechtsbildung bessere Chancen an Schulen hat, die über größere Autonomie bezüglich der Umsetzung der Curricula verfügen. Vgl., z.B. Bron, Jeroen und Annette Thijs, 'Leaving it to the Schools: Citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands', Educational Research, Bd. 53, Nr. 2, 2011, S. 123–136.

[108] Die entscheidende Rolle, die Schulleitungen bei der Umsetzung ganzheitlicher Schulen zukommt, wird auch hervorgehoben in Covell, Howe und McNeil, 'Implementing children's human rights education in schools'.

## 8.1 LERNEN FÜR RECHTE: GESTALTUNG DES ERWEITERTEN LEBENSUMFELDS - ÜBERBLICK

Lernen über Rechte und Lernen durch Rechte durch Umgestaltung des schulischen Umfelds führt automatisch zum Lernen für Rechte bzw. mit anderen Worten zur Mitgestaltung der weiteren Umwelt jenseits der Schultore.

Dies beinhaltet, sowohl seine eigenen Rechte einzufordern als auch sich aktiv für die Achtung der Rechte anderer und der Umwelt einzusetzen.

Wenn es darum geht, sich gemeinsam für eine nachhaltige Zukunft zu engagieren, (siehe Abbildung in Kapitel 2.2), umfasst das in der Regel Sensibilisierung, Lobbyarbeit, Kampagnen und Aktionen für ‚Menschen' und ‚Planet'. (Theoretisch gilt dies auch für den Bereich Wirtschaft, in der Praxis wird dieser jedoch im Bildungsbereich wesentlich seltener thematisiert.)

Wie durch die in beide Richtungen weisenden Pfeile im Baum-Diagramm in Kapitel 3.1. veranschaulicht, beeinflussen und verstärken die Lernfelder sich gegenseitig (Lernen als ein Recht, über Rechte, durch Rechte und für Rechte).

Die Umgestaltung der Lernumgebung wird folglich auch das weitere Umfeld verändern (Familie, Gemeinden, usw.) sowie umgekehrt und die Achtung der Kinderrechte in all diesen Bereichen fördern. Lernen für Rechte wird sich somit auch positiv auf Lernen als ein Recht auswirken, da die Kinder sich für andere Kinder einsetzen, die derzeit noch vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen sind.

Der Kinderrechtsbildungsbaum (CRE-tree) unterteilt Lernen für Rechte (für Menschen und für die Welt) in zwei Bereiche: die lokale Gemeinde und weltweite Solidarität. UNICEF ist gut dafür aufgestellt, die Verbindung zwischen lokalen und globalen Lern- und Handlungsfeldern für Kinder herzustellen.

## 8.2 DIE GEMEINDE

„Einige Schulen [die sich am UNICEF RRSA-Programm in Großbritannien beteiligen] informieren Eltern mit Rundbriefen über neue Entwicklungen, während andere eher Fotoberichte nutzen, um auch Eltern mit begrenzter Lesefähigkeit den Zugang zu Informationen zu ermöglichen. Die Schulen berichteten zudem, dass sich immer mehr Schülerinnen und Schüler freiwillig in der lokalen Gemeinde engagieren, beispielsweise in Pflegeheimen, Kirchen oder im Laden einer Wohltätigkeitsorganisation.“ (UNICEF UK Rights Respecting Schools Award: A good practice review, S. 24)

In der Praxis werden in Bezug auf die lokale Gemeinde folgende Typen von Initiativen umgesetzt:

BEREICH DER UMGESTALTUNG // **Erziehungsberechtigte und Familien**
**Beispiele:** Rundbriefe
**Anmerkungen:** Informationen über Kinderrechte-Schulen oder kinderfreundliche Schulen, Kinderrechte und andere Aktionen der Kinder an der Schule werden an die Eltern und Erziehungsberechtigten weitergegeben, um Bewusstsein zu schaffen und sie zum Mitmachen zu motivieren (beispielsweise werden Eltern auf eine Kampagne für Fairen Handel an der Schule aufmerksam gemacht und angeregt, Produkte aus fairem Handel zu kaufen).

---

BEREICH DER UMGESTALTUNG // **Erziehungsberechtigte und Familien**
**Beispiele:** Eltern-Lehrer-Schüler-Gruppen
**Anmerkungen:** Demokratische Mitbestimmung, Beteiligung von Kindern fördern, Eltern und Erziehungsberechtigte, etc. einbeziehen

---

BEREICH DER UMGESTALTUNG // **Erziehungsberechtigte und Familien**
**Beispiele:** Verhaltenswandel
**Anmerkungen: Die Entwicklung positiver Beziehungen im Lernumfeld (wo Kinder und Lehrkräfte die Rechte der jeweils anderen achten) wirkt sich auch auf das Verhalten zuhause aus – Eltern/Erziehungsberechtigte berichten von verbessertem Verhalten der Kinder und überdenken ihr eigenes Verhalten ihren Kindern gegenüber.**

---

BEREICH DER UMGESTALTUNG // **Erziehungsberechtigte und Familien**
**Beispiele:** Gemeinsame Hausaufgaben für Kinder und Erziehungsberechtigte
**Anmerkungen:** Um Erziehungsberechtigte zu motivieren, sich einzubringen, und die Entwicklung ihrer Kinder zu unterstützen und Verständnis für Kinderrechtsthemen in ihren eigenen und anderen Ländern zu wecken

---

BEREICH DER UMGESTALTUNG // **Erziehungsberechtigte und Familien**
**Beispiele:** Veranstaltungen
**Anmerkungen:** Beispielsweise Messen, Ausstellungen, Theater- und Musikveranstaltungen an der Schule zu Kinder- und Menschenrechten und Umweltthemen, zu denen Erziehungsberechtigte eingeladen werden.

---

BEREICH DER UMGESTALTUNG // **Gemeindegruppen**
**Beispiele:** Ausstellungen und Veranstaltungen
**Anmerkungen:** Kinder arbeiten mit lokalen Gruppen (wie Glaubensgemeinschaften, Unternehmen, gemeindebasierten Organisation) zusammen, um das Bewusstsein für Kinder- und Menschenrechte und Umweltthemen in ihrer Gemeinde zu schärfen.

---

BEREICH DER UMGESTALTUNG // **Gemeindegruppen**
**Beispiele:** Gemeinsame Spendenaktionen
**Anmerkungen:** Kinder arbeiten mit lokalen Gruppen zusammen, um Geld für einen gemeinsam vereinbarten guten Zweck zu sammeln, durch den Kinder- und Menschenrechte oder Umweltrechte gestärkt werden.

---

BEREICH DER UMGESTALTUNG // **Kampagnen und Lobbyarbeit**
**Beispiele:** Kinderfreundliche Städte und Gemeinden
**Anmerkungen:** Gemeinschaftliche Anstrengungen in Zusammenarbeit mit lokalen Akteuren, Gemeinden in Rechte respektierende Gemeinden oder kinderfreundliche Städte umzugestalten, wobei die Schule oftmals im Mittelpunkt dieser Aktivitäten steht.

---

BEREICH DER UMGESTALTUNG // **Kampagnen und Lobbyarbeit**
**Beispiele:** Wichtige lokale Themen
**Anmerkungen:** Kinder benennen für sie wichtige lokale Themen und organisieren Aktionen dazu (zum Beispiel Kampagnen gegen Müll, Hundehaufen, zu fehlenden Spielplätzen und Sicherheit im Straßenverkehr)

Die englische Stadt Andover, in der sich die meisten Schulen bereits an Programmen ganzheitlicher Kinderrechtsbildung beteiligen, ist schon einen Schritt weiter gegangen:

„Ich denke, es trägt dazu bei, dass Kindern, im Laufe ihrer Entwicklung, bewusst wird, dass sie tatsächlich in der Lage sind, positive Veränderungen in der Gesellschaft zu bewirken." (Stellvertretender Leiter einer Grundschule, UK)

„Der nächste Schritt bestand darin, das Konzept in die Gemeinde zu tragen, da die Kinder nach Abschluss der weiterführenden Schule in das Arbeitsleben eintreten und in der Schule im Geist der ganzheitlichen Kinderrechtsbildung herangewachsen sind." (Leiter einer Grundschule, UK)

„Wenn wir in die Gemeinde gehen, sprechen wir alle über Rechte, Respekt und Verantwortung, so dass wir eine Menge mehr Menschen erreichen, die dann hoffentlich wiederum anderen Leuten davon erzählen, so das wir hoffentlich eine Gemeinde werden, in der Rechte geachtet werden. [...] Dies hat das Umfeld und die Gemeinschaft rund um Andover deutlich verbessert, so dass wir hoffentlich alle mitmachen und dies Wirklichkeit werden lassen." (10–11-jähriger Junge, UK)155

UNICEF Slowenien hat die Initiative der Kinderrechtsbildung an Grundschulen gleich mit der Entwicklung kinderfreundlicher Städte im Land verknüpft. Zur Feier des Jahrestags der Kinderrechtskonvention sandten die UNICEF Grundschul-Juniorbotschafter eine Botschaft zu Kinderrechten an die Bürgermeister aller kinderfreundlichen Städte. Die Bürgermeister wurden aufgerufen, Kinder zu unterstützen und sich aktiv an Schulveranstaltungen anlässlich des Jahrestags der Kinderrechtskonvention in ihren Gemeinden vor Ort zu beteiligen. UNICEF half den Kontakt zwischen den Juniorbotschaftern und den kinderfreundlichen Gemeinden herzustellen und unterstützte zusätzliche Aktivitäten im Zusammenhang mit der Aktion. Die Botschaft der Juniorbotschafter wurde auch an Ministerien und Medien weitergegeben und half dringend notwendige Aufmerksamkeit auf die Beteiligung von Kindern zu lenken. 185 Schulen und 205 Vorschuleinrichtungen (circa 50 Prozent aller Slowenischen Schulen) waren eingeladen, zur Feier des Kindertags die Botschaft im Schulradio verbreiten zu lassen. Einige Schulen organisierten größere Veranstaltungen, bei denen die Botschaft verlesen wurde.

„Wenn Kinder ihre Rechte kennen, versetzt sie das in die Lage, etwas in ihrer Gemeinde zu bewirken. Sie entwickeln sich zu Führungspersönlichkeiten. Letztlich übernehmen sie immer mehr Verantwortung für ihr Tun, ihre Führungsrolle, Freundschaften und Beziehungen. Sie sind nicht mehr so selbstbezogen. All dies entsteht, wenn Kinder wissen, dass sie Rechte haben". (Grundschullehrer einer Kinderrechte-Schule, Kanada)

**Botschaft der UNICEF Juniorbotschafter in Slowenien an Kinder und Erwachsene am Weltkindertag:**

Liebe Erwachsene,
- Helft uns unsere Rechte zu verstehen und kennen zu lernen.
- Schenkt uns allen die gleiche Aufmerksamkeit, ganz gleich ob wir arm oder reich, klein oder groß sind.
- Wir Kinder wissen selbst am besten, wie es ist Kind zu sein.
- Deshalb hört uns zu, wenn wir unsere Meinung äußern möchten und nehmt unser Ideen ernst.
- Liebevolle Worte und eine herzliche Umarmung bedeuten uns mehr als Spielzeug. Deshalb nehmt uns so oft wie möglich in den Arm und sagt uns, dass ihr uns lieb habt.

Liebe Kinder,
- Wir Kinder sind alle einzigartig und alle unterschiedlich, doch wir haben alle die gleichen Rechte.
- Wir müssen einander helfen.
- Es kann nicht immer so gehen, wie wir es uns wünschen.
- Wenn wir wollen, dass unsere Ideen Gehör finden, müssen wir sie aussprechen und Ausdauer haben.

Wir Juniorbotschafter werden uns weiter für Kinder in Not einsetzen. Wir wollen, dass alle Kinder gleichberechtigt sind, gleiche Chancen haben und in Wohlstand leben. Kinder, schließt euch uns an und setzt euch aktiver für eure Anliegen ein!

Erwachsene, gebt uns die Möglichkeit dazu! (UNICEF Juniorbotschafter Slowenien)

UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE ZU GEMEINDEBEZOGENEN AKTIVITÄTEN:

- Entscheidend bei der Einführung eines rechte-basierten Ansatzes in Schulen ist es, die gesamte Schulgemeinschaft einzubeziehen, nicht nur die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler, sondern auch Eltern und andere Bezugspersonen. Dies ist notwendig um sicherzustellen, dass Familien die zunehmende Beteiligung der Kinder in der Schule unterstützen und nicht behindern, damit sie sich auf positive Weise als Teil der Veränderung und nicht in einer Weise bedroht fühlen, was sich zuhause nachteilig für die Kinder auswirken könnte[157].

- Aktionen auf Gemeindeebene sind möglicherweise auf Unterstützung kommunaler Regierungsstellen und eine enge Abstimmung unter den verschiedenen Abteilungen der Kommunalbehörden angewiesen (z.B. zwischen den Referaten für Bildung, Städteplanung und Freizeit/Sport).

„Als die Basketballfelder abgerissen worden waren, habe ich einen Brief geschrieben. Einen Monat später haben sie den Basketballplatz wieder hergerichtet.“ (Junge, Belgien)[158]

Initiativen in der lokalen Gemeinde sollten ebenfalls mit dem ‚Bogen und Tischbeintest’ überprüft werden (siehe Kapitel 2.1).

## 8.3 WELTWEITE SOLIDARITÄT

Der Begriff ‚weltweite Solidarität' wird hier in Bezug darauf gebraucht, ein Bewusstsein über globale Wechselbeziehungen zu wecken, das zu aktivem Engagement führt. Dazu gehört zu verstehen, dass die Handlungen in einem Ort oder Land Auswirkungen an anderer Stelle haben, sowie die Überzeugung, dass Kinder und Erwachsene, die Welt verändern können, indem sie „soziale Fortschritte und bessere Lebensbedingungen" und „Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt" voranbringen und eine „menschliche Gesellschaft" schaffen, in der Kinder ihren Platz und den gleichen Wert wie Erwachsene haben (in den Worten der Präambel der Kinderrechtskonvention). In der Praxis finden sich in Bezug auf weltweite Solidarität oftmals die folgenden Arten von Initiativen:

GEBIET DER UMGESTALTUNG // **Beziehungen**
**Beispiele:** Schulpartnerschaften / Schulaustauschprogramme
**Anmerkungen:** Kinder erfahren, wie Kinder in anderen Ländern leben. Dabei entwickelt sich eine Beziehung zwischen den beteiligten Schulen. Dazu können der Austausch von Briefen und Informationen (in Papier- oder elektronischer Form), gemeinsame Forschungsprojekte (z.B. in Bezug auf Klimabeobachtung oder der gleichzeitige Anbau von Pflanzen) und nach sorgfältiger Vorbereitung manchmal auch Austauschbesuche gehören.

---

GEBIET DER UMGESTALTUNG // **Beziehungen**
**Beispiele:** Brieffreundschaften
**Anmerkungen:** Diese sind oftmals Bestandteil von Schulpartnerschaften, können aber auch darin bestehen, dass Kinder unterschiedlicher Schulen und aus verschiedenen Ländern Kontakte knüpfen (siehe z.B. <www.epals.com>.)

---

GEBIET DER UMGESTALTUNG // **Beziehungen**
**Beispiele:** Jugendaustauschprogramm ‚Voices of Youth Connect' (früher bekannt als ‚Connecting Classrooms')
**Anmerkungen:** Dieses kostenlose Bildungsprogramm verbindet Schulklassen und Jugendzentren auf der ganzen Welt miteinander: <http://voicesofyouth.org/connect>.

---

GEBIET DER UMGESTALTUNG // **Advocacy**
**Beispiele:** Kampagnen/Lobbyarbeit und politisches Engagement
**Anmerkungen:** Wenn Kinder von Verletzungen von Kinder- und Menschenrechten und Umweltverstöße erfahren, (oftmals durch Bildungsmaterial, das von UNICEF oder Nicht-Regierungsorganisationen bereitgestellt wird), sind sie motiviert selbst aktiv zu werden, indem sie beispielsweise Briefe schreiben, oder mit anderen Aktionen.

---

GEBIET DER UMGESTALTUNG // **Advocacy**
**Beispiele:** Medien – einschließlich sozialer Netzwerke /
**Anmerkungen:** Kinder werden angeregt, Medienberichte über Kinderrechte zu verfolgen. Sie werden dabei unterstützt, eigene Medienkompetenz zu entwickeln, oftmals in Verbindung mit Sprachunterricht. Zum Beispiel können sie lernen Pressemeldungen zu verfassen, Interviews und Recherchetechniken einzuüben, Belege für ihre Forderungen zu sammeln, Videofilme zu konzipieren und produzieren und sich in verantwortungsbewusster Weise an online-Gemeinschaften/ Diskussionsforen und sozialen Netzwerken zu beteiligen, um ihre Lobby-Botschaften zu verbreiten.

---

GEBIET DER UMGESTALTUNG // **Spendenaktionen**
**Beispiele:** Veranstaltungen
**Anmerkungen:** Oft in Verbindung mit Lobbyaktivitäten zu einer bestimmten Sache, entwickeln Kinder kreative Ideen, um bei Veranstaltungen Spenden zu sammeln. Kinder einer Kinderrechte-Grundschule in einer sozial schwachen Gemeinde in Großbritannien hatten beispielsweise die Idee, eine Werkwoche zu veranstalten, in der sie Gegenstände aus Recycling-Material hergestellt und anschließend verkauft haben. Gemeinsam haben die Kinder anschließend abgestimmt, für welches Auslandsprojekt sie die Einnahmen spenden wollten.

---

GEBIET DER UMGESTALTUNG // **Spendenaktionen**
**Beispiele:** Spendendosen
**Anmerkungen:** Kinder können auch beschließen, das ganze Schuljahr über Geld für einen bestimmten guten Zweck oder ein bestimmtes Projekt zu sammeln. Die ganze Schule kann zu Beginn des Schuljahres über den bevorzugten Zweck abstimmen, oder ein von Kindern geleitetes Spenden-Komitee kann darüber entscheiden.

„Kinder fühlen sich stark genug, anderen gegenüber für ihre Rechte einzutreten. Sie begreifen, dass alle Kinder auf der Welt die gleichen Rechte haben und fair behandelt werden sollten.“ (Schule, die am ‚Rights Respecting Schools Award’ von UNICEF UK teilnimmt)

„Es hat uns wirklich die Augen geöffnet, zu erkennen, was wir alles für selbstverständlich halten.“ (12-jähriges Schulkind, Schweden – an einer Schule, die gerade Besuch von einem UNICEF Kinderrechtsreferenten hatten)

[155] LaunchPad Productions, Living up to the Promise.

[156] I’Anson, John und Julie Allan, ‘Children’s Rights in Practice: A study of change within a primary school’ in International Journal of Children’s Spirituality, Bd. 11, Nr. 2, 2006, S. 265–279.

[157] Rudduck, Jean und Julia Flutter,How to Improve your School, Continuum, London, 2004, S. 157.

[158] Generaldirektion der Europäischen Kommission für Justiz, Freiheit und Sicherheit, Children’s Rights, As They See Them, S. 11.

CRE Toolkit Anhang

S. 8 ANNEX 3. AUF DEM WEG ZU EINER KINDERRECHTE-PÄDAGOGIK[2]

Pädagogische Leitlinien, die es dem Kind seinem Entwicklungsstand entsprechend ermöglichen, seine Rechte zu verstehen, und wie es diese verteidigen kann, basieren auf den folgenden Prinzipien:

Aktives Lernen statt bloßer Wissensvermittlung:
Aktivitäten sollten Kindern beim Lernen helfen, indem sie dazu ermutigen, deren Bedeutung selbst herauszufinden.

Einbindung aller Akteure:
Kinder sind nicht alleine am Lernprozess beteiligt – Pädagogen und Moderatoren sind gleichermaßen an diesem Prozess gegenseitiger Bereicherung beteiligt.

Kontinuität:
ein Zyklus von Aktivitäten gewährleistet eine bessere Verarbeitung des Wissens.

Interaktivität:
Interaktionen zwischen Kindern und Moderatoren werden gefördert.

Erfahrung:
Wissen wird beflügelt, indem ‚unvergessliche' Erfahrungen bereitet werden, die emotionale Beteiligung begünstigen.

Kommunikation:
Kinder drücken sich selbst in Bezug auf das jeweilige Thema aus.

Kohärenz:
diese muss zwischen den Kinderrechten und der jeweils angewandten Methode bestehen.

Gruppendynamik:
Achtung und Würde jedes einzelnen ebenso wie Solidarität machen den Kern aller Interaktionen aus.

Freiheit und Persönlichkeit des Kindes:
Kinder entwickeln Vertrauen in sich selbst und in andere und werden als eigenständige Individuen, so wie sie sind, angenommen.

Die folgenden Elemente erhöhen die Effektivität der Kinderrechtserziehung.

Zu den wesentlichen Qualitäten der Lehrkräfte gehören:
Geduld, Toleranz, Unvoreingenommenheit, Objektivität, Flexibilität, Begeisterungsfähigkeit, Engagement, Empathie, Bescheidenheit.

Zu den wesentlichen Elementen eines förderlichen Lernumfelds gehören folgende Bestandteile:

Selbstvertrauen: wenn Kinder sich Selbstvertrauen haben, trauen sie sich, sich frei und unbeschwert einzubringen.
Teilhaberschaft: ein informelles Verhältnis zwischen dem Moderator und dem Kind fördert die aktive Beteiligung des Kindes.
Humor: ohne die Stunden ins Alberne zu verkehren, sollte trotzdem sorgfältig darauf geachtet werden, die Unterrichtsgestaltung nicht zu einer düsteren und langweiligen Übung werden zu lassen.
Spannung: um die Neugierde der Kinder zu aufrechtzuerhalten, hilft es, die ganze Aktivität bzw. den gesamten Prozess nicht auf einmal zu enthüllen.
Kein Meinungsstreit: bei einigen Themen ist mit heißen Diskussionen zu rechnen. Es sollte deshalb darauf geachtet werden, dass diese Diskussionen sich nicht an Widersprüchen festbeißen und so vom Lernprozess ablenken.
Positive Vorbilder: Kinder ahmen nach, was sie sehen. Statt den Kindern vorzuschreiben, was sie tun und lassen sollen, ist es effektiver mit gutem Beispiel voranzugehen. (z.B. sich großzügig, fair, ehrlich, fürsorglich und verantwortungsvoll zu verhalten). Dies trägt dazu bei positives Handeln und Denken zu verstärken.

Gestalten Sie die Debatte lebendig, indem sie Wertvorstellungen, Gefühle oder Fragen, die von den einzelnen Beteiligten eingebracht werden, aufgreifen. Seien Sie zurückhaltend mit Interpretationen, geben Sie Feedback und fassen Sie die Beiträge und Erwartungen der Gruppe zusammen. Wo es möglich ist, korrigieren Sie oder ergänzen Sie zusätzliche Informationen.