

Adrienne Erard

Sensibilisieren der Jugendlichen für Menschenrechte

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Menschenrechtsbildung auf der Sekundarstufe I umgesetzt werden kann, damit eine Sensibilisierung der Jugendlichen für Menschenrechte stattfindet. Das Verständnis für die Werte der Jugendlichen, Wissen über entwicklungspsychologische Aspekte sowie ein Schulklima, dem die Anliegen der Menschenrechtsbildung zugrunde liegen, erweisen sich dabei als bedeutsam.

Schlüsselwörter: Werte der Jugendlichen, Sensibilisierung für Menschenrechte, Menschenrechtsbildung

1 Einleitung

Im Projekt „Lehrplan 21“ der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz sind sieben fächerübergreifende Themen unter der Idee der Nachhaltigen Entwicklung definiert. Eines dieser Themen ist „Politik, Demokratie und Menschenrechte“. Die Lernenden sollen Kompetenzen erwerben, um ihre eigenen (Menschen-)Rechte kennen und wahrnehmen zu können und so an Grundlagen für eine demokratische Organisation und ein demokratisches Zusammenleben mitarbeiten zu können. Weiter sollen sie sich mit Interessen und Wertehaltungen auseinandersetzen und verstehen, wie Menschen allgemeingültige Regelungen aushandeln und sich in Konfliktfällen einigen können. Die Lernenden sollen befähigt werden, die Schule und Gesellschaft mitzugestalten, zu analysieren und politisches Handeln zu verstehen. Dabei sollen die Aspekte „demokratische Verhältnisse“ und „Menschenrechte“ zeigen, dass diese unabdingbar für eine Nachhaltige Entwicklung sind (vgl. D-EDK, Lehrplan 21, 2016).

Hierbei stellt sich die Frage, wie an der Sekundarschule dieses überfachliche Thema in den Schulalltag integriert werden kann, damit die Jugendlichen darin Kompetenzen erwerben können. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Werte die Jugendlichen aus ihrer Perspektive als wichtig erachten und unter welchen Bedingungen sie sich politisch und sozial engagieren. Weiter wird geklärt, was Menschenrechte sind und was unter Menschenrechtsbildung verstanden wird. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird herausgearbeitet, wie Kompetenzen der Menschenrechtsbildung auf der Sekundarstufe I mit den Jugendlichen erarbeitet werden können.

2 Werte der Jugendlichen und aus welchen Gründen sie sich politisch und sozial engagieren

2.1 Werte aus der Perspektive der Jugendlichen

Jugendliche befinden sich in einem Selbstfindungs- und Ablösungsprozess. Die Entwicklungsaufgabe, sich mit seinem eigenen Handeln und der diesbezüglichen Verantwortungsübernahme auseinanderzusetzen, ist ein wichtiger Schritt in Richtung Erwachsenenwelt. Die Jugendlichen sind auf Orientierungshilfen und Wegweiser für ihre Zukunft angewiesen. Hier geraten Werte und Leitbilder in das Blickfeld der Jugendlichen. Die empirische Forschung zum Wertewandel hat festgestellt, dass seit den 1970er Jahren bei den Jugendlichen die Werte Selbstentfaltung, Autonomie und Gleichberechtigung tendenziell zugenommen haben. Dieser Trend lässt sich durch den schnellen gesellschaftlichen und sozialen Wandel, der rasanten Entwicklung im technologischen Bereich, dem Aufbau globaler Märkte und der Pluralisierung von Lebensformen erklären (vgl. van Deth, 2001; zit. nach Gille, 2006, S. 135). Werte werden in dieser Studie als „Konzeption des individuell Wünschenswerten verstanden, zum einen als eine wünschenswerte Eigenschaft einer Person wie z. B. ehrgeizig sein, zum anderen als eine wünschenswerte Verhaltensweise wie z. B. ein hohes Einkommen anstreben“ (Gille, 2006, S. 135). Befragt wurden deutsche Jugendliche in zwei Altersgruppen (12-15 Jahren und 16-29 Jahren) und geschlechtergetrennt. In beiden Altersgruppen, sowohl bei Mädchen und Jungen, zeigt sich, dass Jugendliche Selbstverwirklichung, Entfaltung eigener Fähigkeiten und Kritikfähigkeit als Werte mit höchster Wichtigkeit einstufen. Eine sehr hohe Bedeutung haben für sie weiter Werte wie Rücksichtnahme und Verantwortung gegenüber anderen Menschen. Werte wie Anpassung, Ehrgeiz, Sicherheitsorientierung und totale Freiheit werden am niedrigsten eingestuft. Gille (2006) hat festgestellt, dass die Werteorientierung der Jugendlichen in einem starken Zusammenhang mit der Geschlechterzugehörigkeit, dem Lebensalter und dem Bildungsniveau steht. Mädchen und junge Frauen orientieren sich stärker an prosozialen Werten, an Pflichtbewusstsein und Sicherheit als Jungen und junge Männer. Der jüngeren Altersgruppe sind die Werte „kritisch sein“ und „unabhängig sein“ noch nicht besonders wichtig. Mit zunehmendem Alter und mit steigendem Bildungsniveau gewinnen diese Werte jedoch an Bedeutung (S. 135-187).

Die Stiftung Zürcher Unternehmerforum liess im Jahr 2006 Befragungen zum Thema „Die Zukunft im Spiegel der Generation von Morgen – Wie junge Menschen ihre zukünftige berufliche, gesellschaftliche und politische Rolle sehen“ vom Jacobs Center for Productive Youth Development der Universität Zürich durchführen (Kriesi, Malti & Buchmann, 2007). Die Studie, welche die erste repräsentative und interdisziplinäre Langzeitstudie in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz ist, befasst sich mit den Fragen, wie die Werthaltungen der Jugendlichen in der

Schweiz aussehen und wie sich diese mit zunehmendem Alter entwickeln und wie sich diese Entwicklungen erklären lassen. Dabei stehen drei Werthaltungen im Mittelpunkt:

- Allgemeine, übergreifende Werthaltungen
- Werte in den Lebensbereichen Familie & Freizeit
- Berufliche Werteorientierungen

Die Ergebnisse basieren auf einer Befragung von rund 1800 Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Diese waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 15 und 21 Jahre alt. Die Studie hat sich mit folgenden Wertedimensionen vertieft auseinandergesetzt (vgl. Kriesi et al., 2007, S. 5-8):

- Leistung
- Hedonismus
- Selbstverwirklichung
- Soziale Gerechtigkeit

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene allen vier Wertedimensionen eine hohe Bedeutung beimessen. Der Wert soziale Gerechtigkeit wird jedoch als wichtigste Dimension angegeben. Jugendliche und junge Erwachsene sehen es als wichtige Aufgabe, zur sozialen Gerechtigkeit einen Beitrag zu leisten. Junge Frauen legen zudem mehr Wert auf die soziale Gerechtigkeit, als dies junge Männer tun. Diese denken allgemein materialistischer und gewichten den Wert des Hedonismus stärker. Unabhängig von ihrer sozialen Herkunft sind Jugendliche und junge Erwachsene in der Schweiz sensibilisiert für Fragen der sozialen Gerechtigkeit (vgl. Kriesi et al., 2007, S. 5-8).

Aus beiden Studien konnten folgende Werte herausgearbeitet werden, die die Jugendlichen als wichtig einstufen:

- Verantwortung gegenüber anderen Menschen
- Gleichberechtigung
- soziale Gerechtigkeit
- Kritikfähigkeit
- Selbstentfaltung/Selbstverwirklichung/Entfaltung eigener Fähigkeiten
- Autonomie
- Rücksichtnahme

Damit Jugendliche letztendlich sozial und politisch partizipieren, reicht jedoch eine Ausbildung von Werten bei Jugendlichen nicht aus. Es sind weitere Faktoren, wie Ressourcen und Kompetenzen, Motivation und Interesse sowie Netzwerke, welche einen Einfluss haben, ob Jugendliche sich sozial und politisch engagieren (vgl. Gaiser & de Rijke, 2006, S. 256-261).

2.2 Jugendliche und soziale und politische Partizipation

Welche Situationen müssen vorhanden sein, damit sich Jugendliche sozial und politisch engagieren? Um Antworten auf diese Frage zu finden wird die entwicklungspsychologische Betrachtungsweise über die Jugend und Politik nach Fend (vgl. 2002; zit. nach Oerter & Montada, 2002, S. 874) einbezogen. Für Fend werden die zentralen Entwicklungsaufgaben der politischen Partizipation im Jugendalter aktuell. Es gibt folgende Gründe, warum dies so ist:

- **Kognitive Entwicklung**
Das Verständnis für komplexere politische Prozesse und Systeme ist vorhanden, da Jugendliche abstrakt und hypothetisch Denken können
- **Moralische Entwicklung**
Jugendliche können gesellschaftliche Normen beachten und deren Prinzipien verstehen.
- **Identitätsentwicklung**
Jugendliche erkennen in der Politik die Möglichkeit, ihre Identität weiterzuentwickeln.
- **Konfrontation mit politischen Themen**
In Institutionen wie Schulen, Jugendgruppen oder Verbänden und Medien werden die Jugendlichen mit politischen Themen konfrontiert.
- **Strafmündigkeit**
Jugendliche befinden sich in Strafmündigkeit und im Wahlalter.

Damit Jugendliche und junge Erwachsene für ein gesellschaftliches Engagement und zur Partizipation gewonnen werden können, müssen Angebote vorhanden sein, in welchen Jugendliche und junge Erwachsene Eigenverantwortung übernehmen können, in denen ihr Selbstbewusstsein gefördert wird und es allgemein Spass macht. Das Angebot muss Platz für Freiräume zur Selbstbestimmung und für Einflussmöglichkeiten geben, damit die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit erhalten, die Umwelt mitzugestalten. Weiter sollen sich die Jugendlichen mit Sinn, Wert- und Zukunftsfragen auseinandersetzen können, das heisst, dass diese Fragen nicht vorgegeben werden dürfen, sondern von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eigenverantwortlich anzueignen sind. Um sich damit auseinandersetzen zu können, braucht es einen Erfahrungs- und Meinungsaustausch unter den Gleichaltrigen (Preiser, 2002, S. 883). Bei der Arbeit mit Jugendlichen sollte weiter darauf geachtet werden, dass die Identitätsentwicklung und die Ich-Stabilisierung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert wird und klare und glaubwürdige Orientierungen geboten werden. Weiter sollte den Jugendlichen realistische Handlungsräume eröffnet werden, damit sie echte Partizipation erproben dürfen. Ausserdem sollten den Jugendlichen und jungen Erwachsenen intensive Gruppenerfahrungen

gen in erlebnisintensiven Arbeitsformen ermöglicht werden (vgl. Klawe, 1990; zit. nach Oerter & Montada, 2002, S. 884).

3 Menschenrechte und Menschenrechtsbildung

3.1 Menschenrechte

Die Menschenrechte sind ein Mittel um die Menschenwürde und die Freiheit jedes einzelnen Menschen auf der Welt schützen zu können. Die Menschenrechte gelten für alle Menschen, jeder hat Anspruch darauf. Sie sind keinem Staat zu verdanken und an keinen Staat gebunden, sondern sind dem Menschen angeboren. Es gibt schwache, sogenannte moralische Menschenrechte, aber auch die starken Rechte, welche eine Sanktionsmacht haben. Die Menschenrechte gelten als universell, obwohl dies real noch nicht existent ist und sie zielen auf eine andauernde Veränderung. Die Menschenrechte sind ein rechtlich ausgebildetes Normgefüge, jedoch werden sie aufgrund von unterschiedlichen Wertvorstellungen und Gesellschaftsformen nicht von allen Menschen gleich aufgefasst und in gleicher Weise anerkannt. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist zwar kein politisch verbindliches Dokument, jedoch hat sie politisch und moralisch ein grosses Gewicht (vgl. Verein humanrights.ch, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 2014).

3.2 Menschenrechtsbildung

Das Ziel der Menschenrechtsbildung ist es, Menschenrechte zu verstehen und sich für seine Rechte sowie für die Rechte anderer einsetzen zu können. Dies ist vergleichbar mit dem, dass Menschen ein politisches Bewusstsein aufweisen und politisch wie auch sozial danach handeln können. Letztlich soll *eine Kultur der Menschenrechte* entstehen. Ötsch (2012) spricht hierbei von einer dreidimensionalen Aufgabe der Menschenrechtsbildung. Diese verlangt nicht nur eine Vermittlung von Wissen, sondern ein *Lernen über, durch und für die Menschenrechte*. Um ein Bewusstsein für Menschenrechte zu entwickeln, müssen diese gekannt und verstanden werden. Demnach ist Wissen die Grundlage der Menschenrechtsbildung, also das *Lernen über die Menschenrechte*. Im Rahmen der Menschenrechtsbildung kann nicht immer mit den gleichen Lernergebnissen gerechnet werden, da jeder Mensch einen individuellen kognitiven Hintergrund mitbringt (vgl. Ötsch, 2012). Jeder Mensch bringt unterschiedliches Vorwissen mit, was zu unterschiedliche Interpretationen führen kann. Weiter sind diese Unterschiedlichkeiten auch durch den individuellen Entwicklungsstand der kognitiven Strukturen zurückzuführen. Die Menschenrechtsbildung verlangt das Verständnis von komplexen Begriffen und Theorien (z. B. den komplexen Begriff der Menschenwürde), dies erfordert das abstrakte Denken, dies geht über das anschauliche Denken hinaus und ist nach Piaget erst circa ab dem elf-

ten Lebensjahr zu erwarten. Neue Studien belegen, dass nicht alle Menschen diese Stufe je erreichen (Fend, 2005; Tücke, 2007; zit. nach Ötsch, 2012, S. 348). Nach Kohlberg (vgl. Kohlberg, 1976; zit. nach Ötsch, 2012) ist es eine Bedingung, dass das moralische Urteilen vorhanden ist, um die formal-operationale Stufe der kognitiven Entwicklung nach Piaget erreichen zu können. Somit ergeben sich je nach Entwicklungsstand der Person bestimmte Möglichkeiten aber auch Grenzen bei der Verarbeitung und Beurteilung von Informationen (S. 348), wie dies bei der Menschenrechtsbildung verlangt wird.

Beim *Lernen durch Menschenrechte* zielt die Menschenrechtsbildung darauf ab, dass sich Einstellungen und Werte so verändern, damit die Menschenrechte als Grundlage und Massstab für eigene Werte und Urteile angewendet werden können. Ötsch (2012) bezieht sich bei der Begriffsdefinition von *Wert* auf Kluckholm (1951; zit. nach Ötsch, 2012) und definiert den Begriff als explizite oder implizite Konzeption des Wünschenswerten. Im Gegensatz zu Werten sind Einstellungen immer auf ein spezifisches Objekt oder eine konkrete Situation bezogen. Werte liegen aber als Bewertungsmaßstäbe den Einstellungen zugrunde. Im Rahmen der Menschenrechtsbildung ist es demnach einfacher, Einstellungen zu verändern als Werte (S. 350). Das Verändern der Einstellung ist an drei Komponenten gebunden: Eine kognitive, eine affektive und eine Verhaltenskomponente, wobei eine davon stärker als die anderen zwei sein kann. Weiter zu beachten ist, dass jede Einstellung zum Einstellungsobjekt von Gefühlen, Meinungen und Überzeugungen wie auch von Überzeugungen, Handlungen und Verhaltensweisen geprägt ist (vgl. Seel, 2003; zit. nach Ötsch, 2012, S. 351). Um dieser Mehrdimensionalität gerecht zu werden, ist es empfehlenswert, dass Menschenrechtsbildung in ein förderliches Schulklima eingebettet ist und in fächerübergreifenden Projekten stattfinden kann. Personen, welche nach Kohlbergs Stadien-theorie (1976; zit. nach Ötsch, 2012, S. 351) das postkonventionelle Stadium erreicht haben, schreiben Werten, welche für das menschenrechtliche Urteilen von zentraler Bedeutung sind, eine besonders wichtige Rolle zu. Jedoch ist dieses Stadium frühestens ab einem Alter von 20 Jahren zu erreichen, demnach erst nach der Schulzeit möglich und kann nicht von allen Menschen erreicht werden. Weiter konnten Sommer und Stellmacher (2009; zit. nach Ötsch, 2012) feststellen, dass „Personen Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen in Abhängigkeit des Kontextes unterschiedlich beurteilen. Demnach folgen Menschen in konkreten Situationen eher situativ bestimmten Normen und weniger universellen Normen wie Menschenrechten“ (S. 351). Weiter stellt sich in der Menschenrechtsbildung die Frage, welchen Werten für ein Urteilen und Handeln im Sinne der Menschenrechte zentrale Bedeutung zugeschrieben werden soll. Im „Kompass“, dem Handbuch für Menschenrechtsbildung (Bundeszentrale für politische Bildung, 2005), wird die Gleichheit neben der Menschenwürde als wichtigster Wert aufgeführt. Für deren Auswahl liegt aber keine Begründung vor. Grundsätzlich ist in der Menschenrechtsbildung nicht geklärt, welchen Werten ein Primatstatus zukommen soll.

Beim *Lernen für die Menschenrechte* liegt der Fokus auf dem Erwerb von Kompetenzen. Im „Kompass“ (vgl. 2005, S. 19) sind klassische Schlüsselkompetenzen aufgelistet, wie zum Beispiel kritisches Denken, konstruktive Konfliktbewältigung, Kommunikations- und Handlungskompetenz, kooperative Zusammenarbeit und Führungsfähigkeit. Das Lehren von Schlüsselkompetenzen ist keine einfache Aufgabe, denn diese Kompetenzen sind komplexe Systeme, die auf Wissen, Überzeugungen und Handlungsschemata beruhen und sich auf „well-organized domain-specific expertise, basic skills, generalized attitudes, and converging cognitive styles“ stützen (Weinert, 2001, S. 53). Klieme et al. (2002; zit. nach Ötsch, 2012) halten die schulische Förderung von Schlüsselkompetenzen zwar für möglich und sinnvoll, doch mahnen sie gleichsam zur Zurückhaltung in Bezug auf Möglichkeiten des Kompetenztransfers (S. 354). In der Forschung steht weiter noch offen, welche Schlüsselkompetenzen durch Erziehungsprogramme erworben werden können. Reusser (2001; zit. nach Ötsch, 2012) schreibt dazu, dass wissenschaftliche Befunde deutlich machen, dass vor allem das lernpsychologische Problem des Transfers verdeutlicht, dass es keine einfache Lösung zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen gibt (S. 354). In der Menschenrechtsbildung bezweckt die Förderung bestimmter Kompetenzen eine menschenrechtsorientierte Handlung zu initiieren. In jeder Handlung ist ein Ziel enthalten, das durch entsprechendes Vorgehen erreicht werden soll. Die Umsetzung von Handlungszielen ist ein hochkomplexer Prozess, bei welchem verschiedene Faktoren eine Rolle spielen (vgl. Ötsch, 2012, S. 354).

Ötsch (2012) schlägt vor, dass an den Schulen ein Schulklima erschaffen werden sollte, dem die Anliegen der Menschenrechte zugrunde liegen. Somit können die Werte der Menschenrechte fühlbar gemacht werden. Welche Werte dabei Primatstatus haben, wird nicht geklärt. Ötsch (2012) weist auf die Gefahr hin, dass zu hohe Erwartungen schnell desillusioniert werden können und aus einer anfänglichen Euphorie der Menschenrechtsbildung die Enttäuschung folgen kann. Aus diesem Grund ist Ötsch (2012) der Meinung, dass die Ziele der Menschenrechtsbildung eingegrenzt werden müssen. Dies entlastet die Lehrpersonen, da diese meistens mit dem umfassenden Konzept der Menschenrechtsbildung in ihrer Lehrerausbildung kaum vertraut gemacht wurden. Erstrebenswert ist, dass sich die Mehrzahl der Bürgerinnen und Bürger durch die an den Schulen erlebte Menschenrechtskultur für die Menschenrechte einsetzen werden (S. 357). Reichenbach (2000; zit. nach Ötsch, 2012) weist darauf hin, dass die Frage weniger zentral scheint „wie viele Menschen aktiv partizipieren, als vielmehr, ob eine politische Kultur vorhanden ist, die diesen Namen verdient, und ob die passive Mehrheit in ihren lebensweltlichen Bezügen kulturell-argumentative Strategien in jenen Belangen pflegt, die auch mit den unpolitischsten aller Kommunikationsformen gelöst werden könnten, nämlich mit Anweisung, Androhung und Befehl“ (S. 358). Ötsch (2012) ist der Meinung, dass sich ein Staat weniger damit auszeichnet, wie viele Menschen sich aktiv mit den Menschenrechten im Staat auseinandersetzen, sondern inwiefern der Staat für die Gesellschaft eine

| Sensibilisieren für Menschenrechte

Schaffung der Menschenrechtskultur durch Menschenrechtsbildung anstrebt (S. 358).

4 Fazit

Welches sind nun die Gelingensbedingungen und Herausforderungen im Unterricht auf der Sekundarstufe I, damit Jugendliche für Menschenrechte sensibilisiert werden können? Die Werte Verantwortung gegenüber anderen Menschen, Gleichberechtigung, soziale Gerechtigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstverwirklichung/Entfaltung eigener Fähigkeiten, Autonomie und Rücksichtnahme stufen die Jugendlichen als wichtig ein. Damit Jugendliche ein politisches Interesse zeigen und sich sozial engagieren, sollten diese Werte im Unterricht wie auch im Schullalltag integriert werden.

An den Schulen soll vor allem das Lernen *über die Menschenrechte* gefördert werden, erst durch das Wissen und Verständnis über die Menschenrechte wird den Jugendlichen die Tür zum Lernen *durch und für die Menschenrechte* geöffnet. Im Unterricht soll mit den Jugendlichen die Auseinandersetzung mit Werten, Einstellungen und Urteilen stattfinden. Da die Menschenrechte und die Menschenrechtsbildung als ein überfachliches Thema im Lehrplan 21 definiert ist, sollte in jedem Fach Raum geschaffen werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben ihre eigene Position zu beziehen, diese zu hinterfragen und zu lernen, verschiedene Perspektiven zu betrachten und zu hinterfragen. Somit kann das soziale Miteinander gefördert werden. Inwiefern dies die Handlungskompetenz der Jugendlichen fördert, ist nicht vollständig geklärt. Mit Hilfe eines Schulklimas, welches nach den Werten der Menschenrechte geschaffen wird, können diese fühlbar gemacht werden. Durch eine gelebte Menschenrechtskultur an den Schulen kann möglicherweise ein Transfer in die Gesellschaft stattfinden, in der die Menschenrechte beachtet und gelebt werden. (vgl. Ötsch, 2012, S. 345-358).

Kompetenzfördernde Aufgaben sind in Lehrmitteln bereitzustellen, welche die Lernenden für die in Alltagssituationen präsenten Menschenrechte sensibilisieren und die erwähnten Werte der Jugendlichen und den individuellen kognitiven Hintergrund des einzelnen Lernenden berücksichtigen. Eine bedeutsame Rolle hat dabei auch die Lehrperson. Es wird vorausgesetzt, dass sie die Lernenden gut kennt und die Aufgaben entsprechend anpassen kann. Ihr muss bewusst sein, dass Personen in konkreten Situationen die Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen unterschiedlich beurteilen. Dies muss wahrgenommen und mit den Lernenden bewusst reflektiert werden.

Weiter braucht es von der ganzen Schule die Bereitschaft, dass eine Menschenrechtskultur vorgelebt und gelebt werden kann, damit den Lernenden im Alltag die Menschenrechte fühlbar gemacht werden können. Hier stellt sich die Frage, inwiefern an den Schulen der Wunsch und Wille vorhanden ist, sich der Herausforderung zu stellen, eine Schulkultur auf Grundlage der Menschenrechte zu schaffen und vor-

zuleben. Weiter muss der Frage nachgegangen werden, ob und wie das Lehrpersonal bereit für die Aufgabe ist. Ein Vertrautmachen der Ziele und des Konzepts der Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern könnte dafür sensibilisieren, Menschenrechte an den Schulen zu beachten und zu leben.

Anmerkungen

Der Artikel basiert in weiten Teilen auf ausgewählten und von der Autorin verfassten Kapiteln aus der Masterarbeit „Menschenrechtsbildung bei Jugendlichen im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt“ (Erard, 2017).

Literatur

- Bundeszentrale für politische Bildung & Deutsches Institut für Menschenrechte. (Hrsg.). (2005). *Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. Paderborn: Bonifatius.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21 Kanton Luzern*. <https://lu.lehrplan.ch>
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21 Kanton Luzern. Wirtschaft – Arbeit – Haushalt*. <https://lu.lehrplan.ch>
- Erard, A. (2017). *Menschenrechtsbildung bei Jugendlichen im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt. Sensibilisieren der Jugendlichen für Menschenrechte*. Masterarbeit. Luzern: PH Luzern.
- Gaiser, W. & de Rijke, J. (2006). Gesellschaftlich und politische Beteiligung. In M. Gille, S. Sardei-Biermann, W. Gaiser & J. de Rijke (Hrsg.), *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger* (S. 113-276). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gille, M. (2006). Werte, Geschlechterrollen und Lebensentwürfe. In M. Gille, S. Sardei-Biermann, W. Gaiser & J. de Rijke (Hrsg.), *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger* (S. 131-212). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kriesi, I., Malti, T. & Buchmann M. (2007). *Auswertungen des Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON im Auftrag der Stiftung Zürcher Unternehmerforum*. www.zora.uzh.ch/id/eprint/101230/1/ZUF_Wertebroschuere_8.0.pdf
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ötsch, B. (2012). Menschenrechtsbildung aus psychologischer Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 345-361. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0272-1>

| Sensibilisieren für Menschenrechte

- Preiser, S. (2002). Jugend und Politik. Anpassung – Partizipation – Extremismus. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.; S. 874-884). Weinheim: Beltz.
- Verein humanrights.ch. (2014). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948*. www.humanrights.ch/de/menschenrechte-einfuehrung/aemr/
- Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence. A conceptual clarification*. Seattle: Hogrefe.

Verfasserin

Adrienne Erard, Master of Arts PH Luzern in Secondary Education

Volksschule Luzern

Schulhaus Gasshof

CH-6014 Luzern

E-Mail: adrienne.erard@stadtluzern.ch