

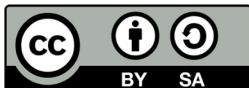
# Chancen und Herausforderungen der Einführung von Kinderrehteschulen

Eine qualitative Befragung von Schulpersonal und Schüler\*innen

Margit Stein<sup>1,\*</sup>, Benjamin Möbus<sup>1</sup>,  
Justus Schmitz<sup>1</sup> & Theresia Seidel<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Vechta

\* Kontakt: Universität Vechta,  
Erziehungswissenschaften,  
Driverstraße 22,  
49377 Vechta  
margit.stein@uni-vechta.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

**Zusammenfassung:** Kinderrechtesschulen sind Bildungseinrichtungen, welche die UN-Kinderrechtskonvention als Leitprinzip für Schulstruktur, Unterricht und Schulkultur verankern, indem sie Schutz-, Förder- und Partizipationsrechte systematisch umsetzen. Die Studie untersucht Chancen und Herausforderungen ihrer Einführung. Methodisch wurden qualitative Interviews an drei Schulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit Schüler\*innen und Schulpersonal (Schulleitungen, Leitungen des Offenen Ganztags, Lehrkräften) geführt, das wesentlich in den Steuerungsgruppen zur Einführung der Kinderrechtesschulen aktiv ist. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulen bereits vor der Zertifizierung Maßnahmen zum Schutz, zur Förderung und zur Partizipation von Kindern etabliert hatten, die durch das Programm sichtbar gemacht, verstärkt und dauerhaft verstetigt wurden. Besonders positiv bewerteten das Personal und die Schüler\*innen die gesteigerte Partizipation. Herausforderungen bestanden vor allem in Widerständen einzelner Lehrkräfte und Eltern sowie in organisatorischen Anforderungen. Die Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung einer umfassenden Information und Einbindung aller Beteiligten, um Kinderrechte nachhaltig im Schulalltag zu verankern.

**Schlagwörter:** Kinderrechtesschule; Kinderrechte; UNICEF

## 1 Einführung: Die UN-Kinderrechtskonvention als Meilenstein der Stärkung der Kinderrechte

Mit der Ratifizierung der *Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen* (UN) hat sich die Bundesrepublik Deutschland am 06. März 1992 als Vertragsstaat zur Verwirklichung der Rechte von Kindern verpflichtet (DKHW, 2019, S. XI). Die UN-Kinderrechtskonvention geht auf das Bemühen Polens zurück, das im Nachgang zum „Internationalen Jahr des Kindes“ 1979 (Beer-mann, 1979) bei der Menschenrechtskommission der Vereinten Nationen die Einrichtung einer offenen Arbeitsgruppe zum Thema Kinderrechte initiierte (Maywald, 2012, S. 24), der möglichst alle Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen angehören sollten. Die Vollversammlung schloss sich dem Vorschlag an und beauftragte eine Arbeitsgruppe, der ab 1981 die Bundesrepublik Deutschland und ab 1984 die DDR angehörten, die Kinderrechtskonvention zu erarbeiten (Maywald, 2012, S. 24). Nach zehnjähriger Arbeit und durch Unterstützung und Lobbyarbeit zahlreicher Nichtregierungsorganisationen einigte sich die Arbeitsgruppe im Februar 1989 auf einen Entwurf für das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“, die sogenannte UN-Kinder-

rechtskonvention, welche am 20. November 1989 von der UN-Generalversammlung angenommen und am 26. Januar 1990 zur Zeichnung aufgelegt wurde (Schmahl, 2020, S. 58).

Mit der UN-Kinderrechtskonvention hat das (Bild vom) Kind somit einen gesellschaftlichen Wandel vom „Eigentum“ (Antike) zum ambivalenten „Geschenk Gottes“ (Mittelalter) zum „Objekt von Bildung und Erziehung“ (Moderne bzw. Phase der Aufklärung) und schließlich zum „Rechtssubjekt“ (Postmoderne bzw. Phase der Globalisierung) vollzogen (Maywald, 2012, S. 22). Das Kind ist durch die UN-Kinderrechtskonvention Träger von gesetzlich verankerten *Rechten und Pflichten* (Sakowski, 2023, S. 33).

Die in der Konvention festgelegten Rechte sind gerichtlich einklagbar, was die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention deutlich hervorhebt. Die Konvention umfasst rechtssystematisch sowohl bürgerliche *Abwehrrechte* als auch wirtschaftliche und kulturelle *Schutz- und Förderrechte* sowie soziale *Teilhaberechte* in insgesamt 54 Artikeln (Stein & Möbus, 2024, S. 7–8):

„Die Kinderrechte fußen dabei auf drei Säulen, nämlich den Schutzrechten (Art. 2, 8, 9, 16, 17, 22, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38), den Förderrechten (Art. 6, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 39) und den Partizipationsrechten (Art. 12, 13, 17). Weitere Artikel regeln die Zuständigkeiten der Staaten oder der Vereinten Nationen [...].

1. *Schutzrechte* schützen Kinder VOR etwas, etwa vor Gewalt, Misshandlung und Vernachlässigung, vor Missbrauch oder sexueller und wirtschaftlicher Ausbeutung. Unter diesen Bereich fällt auch der Schutz vor allem, was Kinder und Jugendliche seelisch oder gesundheitlich gefährdet, wie etwa gewalthaltige oder pornografische Inhalte oder Suchtmittel wie Alkohol und Nikotin.

2. *Förderrechte* sollen eine Förderung VON etwas bezwecken, etwa die Förderung einer qualitativ hochwertigen Bildung, von Gesundheit, Freizeit oder Engagement.

3. *Beteiligungsrechte* schreiben das Recht auf Partizipation AN bestimmten Rechten fest, etwa das Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit auch schon für Kinder sowie das Recht auf Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit und Religionsfreiheit.“

Die 54 Artikel der UN-Kinderrechtskonvention lassen sich zu *zehn zentralen Kinderrechten* bündeln:

1. Recht auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung
2. Recht auf Gesundheit
3. Recht auf elterliche Fürsorge

4. Recht auf gewaltfreie Erziehung
5. Recht auf besondere Fürsorge und Erziehung bei Behinderung
6. Recht auf Spiel und Freizeit
7. Recht auf Gleichheit
8. Recht auf Bildung
9. Recht auf Schutz im Krieg und auf der Flucht
10. Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung

Die UN-Kinderrechtskonvention wurde zudem durch *drei Fakultativprotokolle* (Ergänzungen für ein internationales Abkommen) erweitert. Das erste Fakultativprotokoll (2002) betrifft das polarisierende Thema der militärischen Rekrutierung von Kindern, das zweite Fakultativprotokoll (2002) den Verkauf von Kindern, Kinderprostitution und die Kinderpornografie und konkretisiert damit die Artikel 34 bis 36 in Bezug auf den Schutz vor Kinderhandel, sexuellem Missbrauch und wirtschaftlicher Ausbeutung (Schmahl, 2020, S. 58). Das dritte Fakultativprotokoll (2014) führte ein anlassbezogenes Individualbeschwerdeverfahren beim UN-Kinderrechteausschuss ein (Schmahl, 2020, S. 58).

## 2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zu Kinderrechten im Schulkontext

### 2.1 Schule als Ort der Umsetzung von Kinderrechten

Da Kinder einen großen und im Spiegel der zunehmenden Ganztagsbeschulung einen immer größer werdenden Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen (Maywald, 2012, S. 130), ist die *Schule* als Bereich der institutionellen Bildung ein wichtiger Ort für die inhaltliche und didaktische Thematisierung und Reflexion sowie die strukturelle und organisationale Umsetzung von Kinderrechten. Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention enthalten beispielsweise zahlreiche Bezüge zur Bildungsanstalt Schule (Maywald, 2012, S. 131).

„Auch für die Kinderrechtskonvention ist der wichtigste Lebensbereich der Kinder ihre Familie; dann aber folgt die Schule, die alle Kinder zu besuchen haben, viele Jahre, viele Tage in jedem Jahr und viele Stunden an jedem Schultag“ (Bartz et al., 2023, S. 8).

Das sogenannte Verantwortungsdreieck, welches im Bereich Kinderrechte begrifflich etabliert ist und aus den Komponenten Staat, Schule und Eltern

besteht (Bartz et al., 2023, S. 8), zeigt auf, dass die Schule neben Staat und Eltern eine besondere Rolle für die Kinderrechte spielt.

Doch selbst am Lehr- und Lebensort Schule, welche sich entschieden der Umsetzung der Rechte von Kindern verpflichtet hat, „ist engagierten Lehrkräften [...häufig] insgesamt noch nicht bewusst, was alles die Kinderrechte der Konvention implizieren“ (Bartz et al., 2023, S. 9). Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention legt das Recht auf Bildung fest, etwa die Verpflichtung zum Grundschulbesuch für alle, das Recht auf einen kostenlosen Schulbesuch, finanzielle Unterstützung in Armutslagen, die einen Schulbesuch verhindern könnten, sowie Zugang zu Berufsberatung und Ausbildung und Studium. Ziel ist, den Zugang zu Bildung als elementare Grundlage des menschlichen Zusammenlebens zu garantieren. Darüber hinaus muss die Schule auch in die Verantwortung genommen werden, die Einhaltung weiterer Kinderrechte zu realisieren. Die an einer Schule arbeitenden Fachkräfte müssen dafür sorgen, dass Kinder frei von Diskriminierungen und unabhängig von ihrer ethnischen, nationalen, kulturellen und religiösen Herkunft oder ihren körperlichen und kognitiven Voraussetzungen oder ihrem Geschlecht (Art. 2) die Schule besuchen können. Der Unterricht und das Schulleben müssen so gestaltet werden, dass stets das Kindeswohl (Art. 3) im Vordergrund steht. Lehrer\*innen und Erzieher\*innen können beispielsweise durch Gespräche Eltern in die Pflicht (Art. 5) nehmen, Kinderrechte einzuhalten. Schulen können auch einen großen Teil zur Berücksichtigung des Kinderwillens und damit einhergehender Partizipation leisten (Art. 12), etwa durch Möglichkeiten der Schülervertretungsarbeit oder Partizipation und Mitbestimmung in Unterricht und Schulleben. Auch im Schulkontext müssen stets die Meinungsfreiheit des Kindes (Art. 13) sowie die Religionsfreiheit (Art. 14) respektiert werden; kein Kind muss an einem Religionsunterricht teilnehmen, der nicht seiner Konfession entspricht, hat jedoch etwa nach dem Grundgesetz einen Anspruch auf Religionsunterricht. Jedes Kind hat zudem das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung in der Schule (Art. 19), die nicht nur den entschiedenen Kampf gegen Körperstrafen, sondern auch gegen verbale und emotionale Gewalt durch Lehrkräfte und andere Kinder und Jugendliche einschließt. Kinder mit Fluchthintergrund (Art. 22) und Kinder mit einer Behinderung (Art. 23) haben ebenfalls ein Recht auf eine inklusive Beschulung und die benötigte Unterstützung und Förderung.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) griff 2006 in der *Erklärung [...] zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes* sowie 2018 in der *Erklärung zur Menschenrechtsbildung in der Schule*

die große Rolle der Institution Schule im Kontext von Kinder- und Menschenrechten auf. Schulen sollten zum einen Orte sein, wo die „Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation“ (KMK, 2006, S. 1) gewährleistet werden, und zum anderen Orte, an denen über die Kinder- und Menschenrechte aufgeklärt wird:

„Die Thematisierung und Verwirklichung der Menschenrechte, und damit auch der Kinderrechte, ist Teil einer nachhaltigen und umfassenden Unterrichts- und Schulentwicklung. Dies ist Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer sowie aller in Schulen tätigen Fachkräfte und ein wichtiger Gegenstand in der Zusammenarbeit von Schule und häuslichem Umfeld“ (KMK, 2018, S. 5).

Hierbei können die schulischen Akteur\*innen den Forderungen des Art. 29 der Kinderrechtskonvention nachkommen, nach dem „die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln“ (BMFSFJ, 2022, S. 22).

Die Kinderrechte flossen auch in alle Schulgesetzgebungen der Bundesländer ein, etwa in Niedersachsen und in Nordrhein-Westfalen, den beiden Bundesländern, in denen im Rahmen der hier vorgestellten Studie Lehrkräfte und Schüler\*innen an Kinderrechtesschulen befragt wurden. Nach den *Richtlinien für die Bildungs- und Erziehungsgrundsätze für die allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen* (MSB NRW, 2023) gehören etwa sowohl das Recht auf Bildung als auch die Verwirklichung der Kinderrechte uneingeschränkt und mit universeller Gültigkeit zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages in Schule und Unterricht (MSB NRW, 2023, S. 5). Der Lehrplan in Niedersachsen enthält ebenfalls die Vermittlung der Kinderrechte als Teil des Bildungsinhalts, wobei die genaue Integration und der Umfang nach Schulform und Schulstufe variieren.

## 2.2 Kinderrechtesschulkonzepte und ihre Evaluation

Ein Instrument, welches für die Bewusstmachung von Kinderrechten an deutschen Schulen entwickelt wurde, sind die Kinderrechtesschulen, die etwa von UNICEF mitgetragen werden und je nach Bundesland eine etwas andere Ausgestaltung annehmen. Insgesamt nehmen bisher die Bundesländer Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen teil, wobei sich mittlerweile auch Schulen aus Sachsen zum Kinderrechtesschulenprogramm anmelden können. Innerhalb der zunächst genannten drei Bundesländer sind (Stand Mai 2024) 60 Schulen eine von UNICEF zertifizierte Kinderrechtesschule. Zusammenfassend besuchen 13.598 Schüler\*innen eine Kinderrechtesschule,

und 1.765 Lehr- und Fachkräfte engagieren sich innerhalb des Programms resp. arbeiten in den jeweiligen Schulen (Deutsches Komitee für UNICEF e.V., 2024).

Eines der bundeslandspezifischen UNICEF-Kinderrechtesschulenprogramme ist das „Landesprogramm Kinderrechtesschulen NRW“, welches von UNICEF und Education Y entwickelt wurde und seit dem Jahr 2015 praktiziert wird (Stroetmann & Deines, 2023, S. 251). Gemeinsam mit UNICEF setzt sich Education Y „seit 2006 mit verschiedenen Programmen für mehr Partizipation am Lernort Schule ein“ (Stroetmann & Deines, 2023, S. 251). Das Programm wurde vom Land Nordrhein-Westfalen (NRW) als Qualifizierung für Lehrkräfte zur Kinderrechtsbildung initiiert:

„Die Fortbildung umfasst die Durchführung eines Pädagogischen Tages im Rahmen einer schulinternen Fortbildung. Im Anschluss daran entsenden die teilnehmenden Schulen mindestens zwei Vertreter:innen ihrer Schule, die in einer regionalen Ausbildungsgruppe an einer viertägigen Ausbildung – über den Zeitraum eines Jahres – teilnehmen“ (Stroetmann & Deines, 2023, S. 251).

Die Teilnahme am Landesprogramm bedarf einer Einmalzahlung von 400 Euro; zudem braucht es einen einstimmigen Beschluss der Schulkonferenz. Zumindest eine der mindestens zwei an der Fortbildung teilnehmenden Personen muss eine Fachkraft aus dem offenen Ganztags sein; zudem ist die Einrichtung einer Steuerungsgruppe konstitutiv, um die innerschulischen Prozesse zu leiten. Die Schule verpflichtet sich ferner, die UN-Kinderrechtskonvention in den Lehrplan einzubetten und Kinderrechte in das schulische Leitbild zu implementieren (Kinderrechtesschulen NRW, 2024a), etwa im Rahmen einer kinderrechtsbasierten Charta, die Bezüge zu Artikeln der UN-Kinderrechtskonvention aufweist (Stroetmann & Deines, 2023, S. 254). Ziel der Maßnahme ist es, die Rechte von Kindern und Jugendlichen nicht nur den Akteur\*innen einer Schule bekannt zu machen, sondern auch durch Anerkennung, Haltung und Engagement eines jeden einzelnen am Lebensort Schule zu realisieren (Stroetmann & Deines, 2023, S. 251). Vision des Programmes ist eine inklusive und für Kinderrechte sensible und aufmerksame Gesellschaft, in der Kinder ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Sachverhalten haben, die sie betreffen, ihre Kompetenz allgemein anerkannt und ihre Rechte allgemein respektiert werden (Kinderrechtesschulen NRW, 2024b). Als Ziele für Strukturen und Formate am Lernort Schule ist die Implementierung von Beteiligungsformaten (z.B. Schüler\*innenparlament, Klassenrat) und Konzepten für ein Beschwerdemanagement und eine systematische Feedbackkultur vorgesehen (Kinderrechtesschulen NRW, 2024b). Darüber hinaus sollen Kinderrechte integraler Bestandteil des Curriculums werden,

damit Kenntnisse über Kinderrechte und die damit zusammenhängende Identifikation mit diesen sowie die systematische Beteiligung im Schulalltag und ein solidarisches Einsetzen für andere, etwa im Rahmen von Projekten, fest verankert werden (Kinderrechtesschulen NRW, 2024b). Eine offizielle Zertifizierung, wie sie bei anderen Kinderrechtesschulprogrammen existiert, gibt es bei diesem Programm allerdings nicht; stattdessen erhält die Schule nach Abschluss der Fortbildung die Plakette „Auf dem Weg zur Kinderrechtesschule“.

In Niedersachsen wird das *UNICEF-Kinderrechtesschulenprogramm* wie folgt umgesetzt: Insgesamt setzt sich das Programm dort aus sieben Stufen sowohl analoger als auch digitaler Lerneinheiten zusammen (Deutsches Komitee für UNICEF e.V., 2024). Die erste Stufe des Programms startet mit einem schulinternen Pädagogischen Tag, an dem alle Mitarbeitenden der Schule verpflichtend teilnehmen. Die Stufen 2 bis 6 finden überwiegend online in Form von E-Learning-Modulen statt, welches eine flexible und ortsunabhängige Weiterbildung ermöglicht. Zudem wird die Integration des Trainings in den Schulalltag erleichtert. Themen wie Beteiligung, Vielfalt, Nicht-Diskriminierung, Gewaltprävention und Kinderrechte weltweit werden meist digital über die Lernplattform „Learning Management Software“ vermittelt. Zusätzlich begleiten speziell ausgebildete Trainer\*innen von UNICEF die teilnehmende Schule während des gesamten siebenstufigen Trainings und unterstützen sie zudem prozessbegleitend vor Ort. Auf der siebten und letzten Stufe erfolgt die Zertifizierung zur Kinderrechtesschule, die nach drei Jahren erneut rezertifiziert wird (Möbus & Stein, 2024; Stein & Möbus, 2024).

Neben dem UNICEF-Kinderrechtesschulenprogramm besteht auch ein entsprechendes Programm des Deutschen Kinderhilfswerks (DKHW), das jedoch nur einen zeitlich befristeten Projektcharakter hatte und in diesem Beitrag nicht detailliert vorgestellt werden soll.

Insgesamt ist die Forschungslage zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der UNICEF-Kinderrechtesschulen überschaubar. In einer *Befragung von UNICEF-Kinderrechtegrundschulen in Niedersachsen* ( $n = 21$  bei einer – damaligen – Grundgesamtheit von  $n = 35$ ) wurden jeweils die Schulleitungen oder Ansprechpartner\*innen der entsprechenden Steuerungsgruppe von Stein, Rothenberg und Möbus (2026) in einem quantitativen wie qualitativen schriftlichen Fragebogen um Auskunft zu ihren Motiven für die Zertifizierung bzw. Beteiligung am Programm, den strukturellen und organisationalen Ausgangslagen und Chancen und Herausforderungen gebeten. Zumeist wurde die Zertifizierung von Einzelpersonen – etwa Mitgliedern der Schul-

leitungen, besonders mit dem Thema befassten Lehrkräften oder Schulsozialarbeiter\*innen – angestoßen. Meist waren die Schulen schon im Vorfeld besonders am Themenfeld Kinderrechte interessiert und in diesem Kontext engagiert. Als Herausforderungen wurden mangelnde personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen genannt sowie die Schwierigkeit, alle Schüler\*innen, Lehrkräfte und Eltern mit ins Boot zu holen. Gewünscht wurden mehr individuell angepasste Beratungsangebote etwa durch die UNICEF-Trainer\*innen, verlässliche Unterstützungsstrukturen von Seiten der Bildungsadministration sowie gezielte weitere Fortbildungen für alle Adressat\*innen der Schule.

An einer zertifizierten UNICEF-Kinderrechtegrundschule wurden im Rahmen einer *Evaluation der Effekte der Zertifizierung als UNICEF-Kinderrechtegrundschule* 25 Lehrkräfte, 39 Schüler\*innen und 33 Eltern quantitativ und qualitativ befragt. Themenschwerpunkte des Fragebogens waren das Wissen über Kinderrechte und zur Programmumsetzung, die Akzeptanz und ihr Engagement im Rahmen der Kinderrechte bzw. des Programms sowie die Einschätzung über den Erfolg der Umsetzung der Schutz-, Förder- und Partizipationsrechte an der befragten Schule (Stein et al., 2025). Allgemein waren die Lehrkräfte besser über die Einführung informiert als die Schüler\*innenschaft und die Eltern; auch erwies es sich als einfacher, Schutzrechte, wie Anlaufstellen bei Mobbing und Diskriminierung, zu etablieren als Förder- und Partizipationsrechte, wie inklusive und gleiche Bildungsmöglichkeiten und Partizipation. „Die Studie verdeutlicht die Notwendigkeit, Informations- und Ressourcenzulücken zu schließen und verstärkt partizipative Strukturen zu fördern, um die Kinderrechte umfassend in der Schule zu verankern“ (Stein et al., 2025, S. 115). Nur wenige Teilnehmende äußerten sich bei den offenen Fragen vertiefend, sodass ein Forschungsdesiderat für tiefere Analysen zu Chancen und Herausforderungen der Einführung besteht.

Dieses Ergebnis, dass häufig schon die Schutzrechte gut verankert sind, während das Recht auf Partizipation noch ausbaufähig ist, wurde an einer weiteren UNICEF-Kinderrechtegrundschule vertiefend von Stein, Möbus und Ahring (2026, 2027) untersucht. Der Blick richtete sich insbesondere auf die Fragestellung, wie die Beteiligungsrechte noch stärker umgesetzt werden können. Im Kontext eines qualitativen Forschungsdesigns wurden an der Schule insgesamt zehn Kinder sowie drei Lehrkräfte vertiefend zu ihrem selbst eingeschätzten Wissen und ihren Kompetenzen im Kontext der Kinderrechte sowie zu ihren Erfahrungen mit der Verankerung und Umsetzung des Rechts auf Schutz, Förderung und insbesondere Partizipation an der Schule befragt.

Es zeigte sich eine Kluft zwischen den formal etablierten Beteiligungsverfahren, die Partizipation im schulischen Alltag zu institutionalisieren, und dem subjektiven Erleben der Mitbestimmung für die Schüler\*innen, die diese Mitbestimmung oftmals wenig spüren und benennen können. Diese Konstellation verweist darauf, dass Beteiligungsstrukturen zwar formell vorhanden sein können, ohne damit automatisch inhaltliche Mitgestaltung zu gewähren.

Ergänzend wurden an drei weiteren UNICEF-Kinderrechteschulen qualitative Interviews geführt, deren Ergebnisse hier erstmals vorgestellt werden, um jenseits der Frage nach der Wahrnehmung von Partizipation Fragestellungen, etwa zur Motivation und zur Wahrnehmung und Bewertung von Veränderungen im Zertifizierungsprozess aus der Sichtweise aller Akteur\*innen, umfassend nachzuzeichnen.

Eine detailliertere *Evaluation* liegt bereits zu den *Kinderrechteschulen des DKHW* im Rahmen der Studie *Gelingsbedingungen einer nachhaltigen Verankerung von Kinderrechten in Grundschulen* (DKHW, 2021) mit dem Ziel vor,

„eine systematische Erhebung und Zusammenführung von konkreten Gelingsbedingungen für eine nachhaltige, beteiligungsorientierte und zielgruppenspezifische Vermittlung und Umsetzung der Kinderrechte an Grundschulen“ (DKHW, 2021, S. 5)

Durchzuführen. Hierfür wurde eine Mischung aus qualitativen und quantitativen Elementen in das Studiendesign integriert. Teil der quantitativen Erhebung waren 74 Erwachsene und 84 Kinder an 15 Kinderrechteschulen; für die qualitative Untersuchung wurden 16 Erwachsene und sechs Kinder an drei Kinderrechteschulen befragt (DKHW, 2021, S. 6; vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Die Evaluation zielte darauf ab, zentrale Gelingsbedingungen sowie Herausforderungen an DKHW-Kinderrechteschulen zu identifizieren. Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine hohe Zustimmung sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen hinsichtlich einer gelungenen Umsetzung von Kinderrechten im schulischen Alltag. Bei den Kindern ist ein grundlegendes Bewusstsein für Kinderrechte vorhanden, auch wenn Unsicherheiten in Bezug auf konkrete Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention bestehen. Insbesondere projektorientierte Formate werden positiv bewertet, ebenso wie das soziale Miteinander und die Beziehungen zu Lehr- und Fachkräften. Defizite werden von den Kindern bei der Thematisierung von Kinderrechten im Unterricht, bei der Materialverfügbarkeit und vor allem bei der Mitbestimmung wahrgenommen. Auch Erwachsene bewerten die Umsetzung insgesamt positiv. Gemeinsam ist beiden Perspektiven die positive Bewertung des Schulklimas.

Unterschiede zeigen sich vor allem darin, dass die Erwachsenen vorhandene Materialien und partizipative Unterrichtsstrukturen günstiger einschätzen. Insgesamt verweist die Studie auf eine weitgehend gelingende Verankerung von Kinderrechten, macht jedoch zugleich Entwicklungsbedarfe sichtbar, insbesondere im Spannungsfeld zwischen schulischer Selbstbeschreibung – etwa in der Umsetzung der Partizipation – und kindlicher Wahrnehmung.

*Tabelle 1:* Überblick über die Evaluierungen von Kinderrehteschulen (DKHW, 2021; Stein et al., 2025)

<b>Methodik</b>	<b>DKHW-Kinderrehteschulen</b>	<b>UNICEF-Kinderrehteschulen</b>
<i>Quantitative Befragung</i> (DKHW: Gesamt $n = 158$ ; UNICEF: Gesamt: $n = 97$ )		
Lehrkräfte	74	25
Schüler*innen	84	39
Eltern	/	33
<i>Qualitative Befragung</i> (DKHW: Gesamt: $n = 22$ ; UNICEF: Gesamt: $n = 21$ )		
Lehrkräfte	16	8
Schüler*innen	6	13
Eltern	/	/

Das *Forschungsinteresse* der hier vorgestellten umfassenderen qualitativen Studie liegt in der detaillierten Untersuchung des Einführungsprozesses des UNICEF-Kinderrehteschulenprogramms an Grundschulen. Es ist von großer Bedeutung, die Sichtweisen der jeweiligen Lehrkräfte und Verantwortlichen sowie der Schüler\*innen vertiefend zu betrachten, welche direkt an der Einführung und Implementierung des Programms beteiligt sind. Dabei sollen durch qualitative Interviews nicht nur die förderlichen Bedingungen und Erfolgsfaktoren ermittelt werden, sondern auch die Hindernisse und Barrieren. Die Studie zielt darauf ab, Handlungsempfehlungen für eine zukünftige Implementierung abzuleiten, indem die spezifischen Herausforderungen und unterstützenden Faktoren identifiziert werden. Bewusst soll dabei nicht nur die Perspektive der Lehrkräfte eingenommen werden, sondern auch die der Hauptakteur\*innen von Schule, nämlich der Schüler\*innen im Grundschulbereich.

Folgende Themen wurden im Sinne forschungsleitender Fragen vertieft beleuchtet:

- Strukturen und inhaltliche Ausrichtungen der Schulen vor Teilnahmebeginn (Kap. 4.1.1)
- Motivation und Intention für die Zertifizierung als Kinderrehteschule (Kap. 4.1.2)

- Ablaufschritte im Zertifizierungsprozess zur Kinderrechteschule (Kap. 4.1.3)
- Wahrnehmung der Veränderungen im Transformationsprozess (Kap. 4.1.4)
- Bewertung der Veränderungen im Transformationsprozess (Kap. 4.1.5)
- Herausforderungen und Wünsche im Kontext des Transformationsprozesses (Kap. 4.1.6)
- Wissen und Informationsstand der Kinder im Kontext der Kinderrechteschule (Kap. 4.2)

### 3 Methodik der Studie zur Eruierung der Chancen und Herausforderungen von UNICEF-Kinderrechteschulen

#### 3.1 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Der Studie liegt ein *qualitatives Forschungsdesign* zugrunde, das „primär auf eine soziale Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext abzielt“ (Döring & Bortz, 2016, S. 63). Dabei erfolgte sowohl eine Befragung von Schüler\*innen als auch von Schulpersonal, wobei nicht nur Lehrkräfte, sondern auch pädagogisches Ganztagspersonal einbezogen wurden. Der Ganztag hat in Form von Offenen Ganztagsgrundschulen (OGGS) eine besondere Bedeutung in NRW inne und ist, anders als beispielsweise in Niedersachsen, wie eine eigene Schule mit eigenen Räumlichkeiten, eigenem Personal und einer eigenen Struktur organisiert. Als *Erhebungsmethode* wurden zwei verschiedene *qualitative Leitfadeninterviews* verwendet, einmal, um Daten der Steuerungsgruppe (Personal, welches an der Fortbildung teilnimmt), und einmal, um Daten von Schüler\*innen zu erheben. In beiden Fällen wurde der Interviewleitfaden nach dem sogenannten SPSS-Prinzip nach Helfferich (2019, S. 676–678) konzipiert. Dabei wurden zunächst Fragen gesammelt (S), dann geprüft (P), sortiert (S) und subsumiert (S). Der Leitfaden war dabei dem qualitativen Prinzip der Offenheit verpflichtet, sollte aber gleichzeitig den Erzählfluss strukturieren, um keine abrupten Themensprünge zu forcieren und von offenen Fragen zu konkreten Fragen überzuleiten, so dass im Leitfaden sowohl offene Erzählaufforderungen als auch Detaillierungsfragen aufgeführt sind (Helfferich, 2019, S. 676–678). Es wurde mit zwei unterschiedlichen Leitfäden für das Schulpersonal und für die Schüler\*innen gearbeitet (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite).

Tabelle 2: Leitfäden für die Befragungen an den UNICEF-Kinderrechteschulen (eigene Darstellung)

<i>Leitfaden Personal</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie war die Schule vor der Teilnahme an dem Programm in Bezug auf Kinderrechte „aufgestellt“?</li> <li>- Mit welcher Intention hat sich die Grundschule auf den Weg zur Kinderrechteschule gemacht?</li> <li>- Wie gestalteten sich die ersten Schritte auf dem Weg zur Kinderrechteschule?</li> <li>- Wie bewerten Sie die Transformationen Ihrer Schule zu einer Kinderrechteschule?</li> <li>- Welche Veränderungen nehmen Sie an Ihrer Schule wahr, seitdem der Wandel zur Kinderrechteschule begonnen hat?</li> <li>- Welche langfristige Auswirkung erwarten Sie durch die Teilnahme am Programm?</li> </ul>
<i>Leitfaden Schüler*innen</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was sind denn Kinderrechte?</li> <li>- Was kannst du mir zur Kinderrechteschule erzählen? Welche Veränderungen nimmst du durch das Programm wahr?</li> <li>- Wie findest du es, dass deine Schule an solch einem Programm teilnimmt?</li> <li>- Was fandest du an den Projekten etc. zu den Kinderrechten besonders gut?</li> <li>- Gab es auch etwas, was dir weniger gefiel?</li> <li>- Was würdest du dir noch wünschen?</li> </ul>

Alle Interviews wurden als Audiodateien aufgezeichnet und vollständig nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz und Rädiker (2022) transkribiert. Die *Auswertung* erfolgte anhand der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2022). Für die Auswertung wurden zunächst Kategorien deduktiv aus den Interviewleitfäden, der zugrunde liegenden Theorie und dem Forschungsfokus herausgebildet, so dass sich für die Auswertung der Interviews mit den Personen der Steuerungsgruppe die Kategorien „Vorherige Einstellung und Strukturen an der Schule in Bezug zu Kinderrechten“, „Motivation und Beweggründe für die Zertifizierung“, „Praktische Umsetzung der Kinderrechte an der Schule“, „Wahrgenommene Veränderungen durch die Einführung des Kinderrechteschulenprogramms“, „Bewertung der wahrgenommenen Veränderungen“ und „Wünsche an die Einführung“ ergaben. Für die Schüler\*innen

kamen noch die Kategorien „(Prä)konzepte zu Kinderrechten“ sowie „Kenntnis der Teilnahme am Programm“ hinzu. Einige dieser Kategorien wurden jeweils in unterschiedliche Unterkategorien aufgefächert, die häufig induktiv-materialgeleitet aus den Interviewaufzeichnungen heraus gebildet wurden.

### 3.2 Stichprobe

Es wurden qualitative Leitfadeninterviews mit insgesamt acht Personen aus drei verschiedenen Schulen geführt.

Bei den Interviews mit dem Personal wurden Mitglieder der Steuerungsgruppen befragt, darunter eine Schulleitung (SL) sowie drei Lehrkräfte, die Sprecher\*innen der Steuerungsgruppe sind (LK1, LK2, LK3, jeweils aus den drei unterschiedlichen Schulen), und die Leitung des Offenen Ganztags (OL). Bei den Interviews wurde eine Sitzanordnung gewählt, die ein atmosphärisch offenes und positives Gesprächsklima fördern sollte.

Bei den Kindern wurden drei Kinder des vierten Jahrgangs befragt (S1, S2, S3), wobei im Vorfeld jeweils die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten für jedes Kind eingeholt wurde. Zwei der Klassenlehrer\*innen wurden als Gatekeeper\*innen eingesetzt, um die konkrete Interviewsituation zu terminieren. Gatekeeper\*innen werden eingesetzt, um potenzielle Interviewpartner\*innen zu identifizieren und um Zeitpunkte während des Schulalltags zu bestimmen, an denen die drei zu interviewenden Kinder Zeit für die Erhebung haben (Vogl, 2015, S. 93). Die Interviews fanden in den Schulräumlichkeiten statt.

## 4 Ergebnisse zu Chancen und Herausforderungen der Einführung von Kinderrecheschulen

### 4.1 Sichtweise des Schulpersonals auf den Einführungsprozess der Kinderrecheschule

#### 4.1.1 Strukturen und inhaltliche Ausrichtungen der Schulen vor Teilnahmebeginn

Bereits im Vorfeld des Beginns der Zertifizierung waren die drei befragten Schulen, die sich auf den Weg der Zertifizierung machten, individuell schon sehr intensiv mit der Thematik der Kinderrechte befasst, nicht nur im Sinne eines Schutzauftrags, sondern auch in Bezug auf die Umsetzung der Förder- und Beteiligungsrechte.

Insgesamt wird bedauert, dass das Thema Kinderrechte auf Landesebene zu wenig fokussiert oder priorisiert werde und etwa „erst seit Kurzem in die Lehrpläne integriert“ worden sei (SL). Auch an den betrachteten Schulen wurden die Kinderrechte bisher oftmals nicht explizit im Unterricht behandelt (etwa LK3). Allgemein haben an den Schulen „die Kinderrechte hier schon immer eine große Rolle gespielt [...]. Dass es hier schon immer große Projekte gab, die zum Thema Kinderrechte passten“ (OL). Hierzu gehörten sowohl die Umsetzung der Schutzrechte, etwa durch „die sogenannten KiPa-Kästen, früher war es Mecker-Kasten“ (OL), in denen u.a. Verletzungen von Schutzrechten gemeldet werden konnten, aber auch im Kontext der Förder- und Beteiligungsrechte; bei den Förderrechten wurden etwa „das gesunde Schulungsprogramm [genannt], um sicher[zu]stellen, dass alle Kinder mit gesunder Ernährung versorgt sind“, und das „Streitschlichterprogramm, wo die Kinder unterstützt werden im Konfliktlöseverhalten“ (OL), oder aber auch das „Sozialtraining, um das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung zu fördern“ (LK3). Diese Programme bestanden bereits schon vor der Zertifizierung, wurden jedoch durch diese rechtlich verstetigt und nachhaltig ausgebaut. Bei den Beteiligungsrechten wurden „die Klassensprecher und die Klassensprechersitzungen“ (OL) oder auch der „Klassenrat und Schülerrat“ (LK2) genannt, die eine institutionalisierte Beteiligung sicherstellen sollten. Dennoch werden diese Beteiligungen oftmals als punktuell oder auf dem Engagement einzelner Lehrkräfte basierend gekennzeichnet. Durch die Zertifizierung wurde das Engagement allerdings gebündelt und verstetigt:

*Also wir haben schon was gehabt wie Klassenräte und so, aber es wurde halt nicht so konsequent durchgezogen und war auch nicht bei jedem fester Bestandteil im Stundenplan. Ich weiß jetzt nicht genau, ob das Kinderparlament in der OGGS auch schon vorher existiert hat. Jetzt hatten wir ja die Fortbildung dazu und haben gesehen, dass wir echt schon einiges machen (LK1).*

#### 4.1.2 Motivation und Intention für die Zertifizierung als Kinderrechteschule

Als Beweggründe oder Motivation für die Einführung im Rahmen des Kinderrechteschulenprogramms wurde zum einen die bisherige Relevanz des Themas an der Schule genannt, die sich nun auch in einer offiziellen Zertifizierung und nachhaltigen Verstetigung abbilden sollte, aber zum anderen auch der Wunsch, dies noch mehr als bisher in den Fokus zu rücken, Schule konsequent als Ort der Partizipation erfahrbar zu machen und alle Schritte und Strukturen vom Kinde aus zu denken.

„Tatsächlich haben wir eine super stark engagierte Schulleitung hier vor Ort, der dieses Thema sehr, sehr wichtig ist“ (OL). Hinzu trat auch der Wunsch, auf einer kognitiven Ebene mehr Aufklärung und Wissen über die Kinderrechte bei allen Beteiligten – Lehrkräften, Schüler\*innen und Eltern – zu schaffen und auf einer eher operativen Ebene mehr Partizipation für die Schüler\*innen zu generieren. Die Intention lag in Bezug auf die Partizipationsrechte darin, die Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit der Kinder zu fördern (z.B. LK1 & LK2); „das war halt meine Intention, dass halt Sachen wie Klassenrat, Kinderparlament etc. halt initiiert werden. Dass Kinder eine Stimme kriegen und stark werden dadurch und auch ihre Meinung vertreten können später“ (LK1). Die Motivation liegt ferner darin, Schule so zu verändern, dass das pädagogische Handeln stärker aus der Perspektive der Kinder gestaltet wird und Schule vom Kinde aus gedacht wird, „dass wir unser pädagogisches Handeln [...] viel mehr aus Kindersicht steuern oder aus Kindersicht bestimmen wollen“ (LK3). Hierbei wurde das Programm als nachhaltige und wirkungsvolle Unterstützung gewählt, um die Sichtbarkeit der Kinderrechte zu erhöhen:

*Ich hab' das als Aufhänger genommen, um die Thematik mal ins Kollegium und in die Elternschaft zu tragen. [...] Wenn ich das ohne die Unterstützung eines solchen Programms gemacht hätte, dann wäre ich wahrscheinlich nicht weit gekommen im Kollegium oder in der Elternschaft (SL).*

#### 4.1.3 Ablaufschritte im Zertifizierungsprozess zur Kinderrechteschule

Die Einführung wurde auf Grundlage eines Entscheidungsprozesses getroffen, bei dem zunächst das Einvernehmen innerhalb der Schule hergestellt wurde, bevor dann in einem zweiten Schritt die Eltern mit ins Boot geholt wurden. Nach einer Baselineerhebung anhand der Frage, wo die Schule in Bezug auf Kinderrechte bereits steht, erfolgte eine sehr kleinschrittige Umsetzung – etwa klassenstufenweise – (LK2), bei der zunächst kleine Erfolge die Motivation steigern sollten, bevor dann größere Veränderungen verpflichtend festgeschrieben wurden. Eine Scharnierfunktion erfüllten die Mitglieder der Steuerungsgruppe, welche alle Änderungen immer wieder mit dem Kollegium sowie den Eltern und Schüler\*innen rückkoppelten, um möglichst große Einvernehmlichkeit herzustellen.

#### Die mögliche Zertifizierung als Kinderrechtesschule wurde

*zunächst in Lehrerkonferenzen und später dann in einer Schulkonferenz zum Thema gemacht [...], um darüber abstimmen zu lassen, inwiefern die Lehrer da mitgehen können und inwiefern wir unsere Schule zu einer Kinderrechtesschule machen. Es gab einen einstimmigen Beschluss, dass sich alle an diesem Prozess beteiligen. [...] es gab einen ganz klaren Schulkonferenzbeschluss und somit ist es auch an die Eltern herangetragen worden (OL).*

Die Zertifizierung wurde in einem ersten Schritt mit dem Kollegium besprochen und dann auch in der größeren Runde der Schulkonferenz von den Eltern unterstützt, wobei *„die da in der Schulkonferenz und in der Schulpflegschaft vertreten waren, die haben das sehr positiv aufgenommen. Das sind ja auch meistens engagierte Eltern, die da mitarbeiten“* (SL). Nach einer *„Bestandsaufnahme“* (OL) im Sinne einer Baselineerhebung, bei der erfasst wurde, was schon alles bisher an der Schule im Bereich Kinderrechte geleistet worden war, folgte *„diese anderthalbjährige Qualifizierungsmaßnahme“* (OL), bei der die Mitglieder der Steuerungsgruppe *„gemeinsam diese Fortbildung gemacht haben und dieses immer in jeder Konferenz zurück an die Kollegen transportiert haben“* (OL). Um sicherzustellen, dass alle Personen auch im Prozess mitgenommen werden und niemand von den Veränderungen überrollt wird, wurde zu Beginn bei den ersten Schritten

*auch relativ klein angefangen mit Projekten, wo die Kinder mitentscheiden durften. So dass diejenigen, die anfangs viel Ablehnung oder Widerstand gezeigt haben, gesehen haben: „Guck mal, das tut gar nicht so weh. Guck mal, ich bekomme unglaublich viel positive Resonanz von den Kindern zurück“* (SL).

#### 4.1.4 Wahrgenommene Veränderungen im Transformationsprozess

Insgesamt wurde zunächst auf Ebene der Kinder Wissen über die Kinderrechte vermittelt, indem diese durch großflächige Plakate oder einen sogenannten Kinderrechtebaum als Kunstobjekt visualisiert wurden. Hinzu trat, dass in den einzelnen Klassenstufen und in unterschiedlichen Fächern über Kinderrechte aufgeklärt wurde. Darüber hinaus wurden sowohl im Bereich der Schutz- als auch der Förder- und Beteiligungsrechte Strukturen geschaffen, um diese Rechte für die Kinder verbindlich im Schulkontext zu etablieren.

Die Angebote im Bereich der Vermittlung von Wissen über Kinderrechte umfassen holistisch und ganzheitlich visuelle Angebote – *„in unserem Treppenhaus hängt beispielsweise der Kinderrechtebaum und die zehn wichtigsten*

*Kinderrechte sind aufgelistet“ (SL), „dass, [wenn] die Kinder die Treppe hochlaufen [...] schon sehen ‚Ah, das sind meine Rechte!‘“ (LK1). In den einzelnen Jahrgängen liegt dabei bei einer eher kognitiven Vermittlung der Fokus jeweils auf speziellen Kinderrechten, die entsprechend aufeinander aufbauend präsentiert werden:*

*[...] dass man sich in den ersten Jahrgängen [...] mit den Kinderrechten generell beschäftigt, mit dem Recht auf Spielen und dem Recht auf Bildung. Dass [...] im zweiten Jahrgang die Familie wichtig sein soll, [...] das Recht auf gewaltfreie Erziehung und das Recht auf einen Namen, das Recht [...], dass Eltern sich kümmern [...]. Dann in Klasse 3 ist die Partizipation und dass der Klassenrat nochmal verändert wird [...], zu einem wirklich strukturierten Treffen; [...] im vierten Jahrgang kam dann so dieser Rechteschutz [...], Schutz vor Krieg, Schutz von Kindern mit Beeinträchtigung[en] (OL).*

Die strukturellen Angebote an Schutzrechten umfassen „*die KiPa Kästen und in den Klassen [...] die Klassenratskästen*“ (OL), in welchen Anregungen und auch Beschwerden platziert werden können, um einen Schutz und eine Partizipation der Kinder zu gewährleisten. Bei Problemen oder Grenzüberschreitungen bestehen auch die sogenannten „*Fairnessbotschafter auf dem Schulhof, die zwar nicht leider nicht immer angesprochen werden*“ (LK1), die ebenfalls Beschwerden aufnehmen und niedrigschwellig Hilfe anbieten oder diese organisieren könnten. Viele Angebote bestehen im Bereich der Partizipation, z.B. dass der „*Klassenrat verpflichtend eingeführt*“ (SL) wurde oder

*der Weltkindertag als Projekttag, wo die Kinder entscheiden dürfen, was wir an dem Tag machen mit einer demokratischen Abstimmung. Dass die Kinder in der Europawoche mit demokratischer Abstimmung pro Jahrgang festlegen durften, was wir in der Woche machen wollen. Wenn die Kinder entscheiden dürfen, welchen Schwerpunkt eine Thematik in einem Unterrichtsfach haben soll (SL).*

Das Schulpersonal beschrieb insbesondere partizipatorische Veränderungen im Schulalltag. Die Partizipation war bereits auf vielfältige Weise schon vor der Zertifizierung vorhanden und sollte ausgebaut werden. Die befragten Mitglieder der Steuerungsgruppen hatten sich durch die Teilnahme am Programm eine stärkere Partizipation erhofft, die gleichzeitig ein Beweggrund für die Initiierung des Programms war. Eine erhöhte Partizipation wurde aber auch als klares Ergebnis des Programms identifiziert und war gleichzeitig eine (potenzielle) Ursache für weitere positive Ergebnisse, die durch die Studie gezeigt wurden.

#### 4.1.5 Bewertung der Veränderungen im Transformationsprozess

Als positive Veränderungen wurde vor allem die Umsetzung der Partizipationsrechte benannt – *„ich sehe tatsächlich das Medium der Klassenräte als besonders relevant. Denn Partizipation ist und bleibt das Wichtigste, um Kinderrechte umzusetzen“* (OL). Auf vielerlei Ebenen wurden Einstellungsveränderungen des Kollegiums in Bezug auf Kinderrechte oder eine verringerte Sanktionswahrnehmung sowie ein größeres Bewusstsein für die Kinderrechte durch die Schüler\*innen festgestellt und begrüßt:

*Also im Kollegium herrscht auf jeden Fall eine größere Sensibilität für das Thema. Bei den Schüler\*innen nehme ich auch definitiv eine Veränderung wahr* (SL).

*[...] die Kinder denken auch mehr über solche Sachen nach und wenden sie selbst wieder auf sich an, fragen mich zum Beispiel. „Darf ich das denn jetzt machen?“* (LK1).

Die Kinderrechte seien nun immer präsent und hätten in der Schule eine neue Haltung im Umgang mit den Schüler\*innen etabliert, *„dass die Kinderrechte einfach immer im Kopf bleiben [...] dass daraus in unserer Schule eine Haltung geworden ist im Kollegium, Kindern eben anders zu begegnen“* (LK2), was zu einem *„sehr innige[n] Gemeinschaftsgefühl jetzt [...] als ganze Schulgemeinschaft“* führte (LK3). Auch alle drei befragten Schüler\*innen stehen den durch die Zertifizierung angestoßenen Veränderungen, wie etwa den Schaubildern mit den Rechten, der Thematisierung der Kinderrechte im Unterricht und vor allem den größeren Möglichkeiten der Mitbestimmung, uneingeschränkt positiv gegenüber.

#### 4.1.6 Herausforderungen und Wünsche im Transformationsprozess

Mitunter wurde die Zertifizierung als *„Selbstläufer“* bezeichnet, *„weil vieles in Teilen schon vorher eingeführt war [...] aber ich glaube, jetzt ist es ein bisschen intensiver, die Arbeit an diesen Kinderrechten“* (LK1). Trotz dieser vermeintlichen Mühelosigkeit, die in dem Zitat erkennbar ist, wurden aber auch etliche Herausforderungen thematisiert. Hierbei wurden zum einen Herausforderungen durch das Programm selbst benannt, da die E-Learnings viel Zeit beanspruchten und auch die Internetseite sich sowohl in technischer als auch in inhaltlicher Hinsicht als unübersichtlich erwies (etwa LK2). Andererseits wurden in erster Linie Widerstände auf Seiten der Lehrkräfte sowie einiger Eltern beschrieben, während andere das Programm stark unterstützten. Drittens wird auch auf das Problem hingewiesen, dass die Zertifizierung nur

der Anfang sei und die Umsetzung der Kinderrechte an der Schule ein nie abgeschlossener Prozess sei, bei dem immer wieder nachjustiert werden müsse.

Insbesondere die Schulleitung beschrieb die Lehrkräfte als mitunter widerständig, wobei vor allem beschrieben wird, dass befürchtet wird, die Rechte der Lehrkräfte und die Pflichten der Kinder würden zu wenig betont; hervorgehoben wird ferner, „*dass einige Lehrkräfte auch Angst davor hatten, die Kinder so viel einzubeziehen, weil sie dann auch Angst hatten, so Sicherheit aufzugeben*“ (LK3).

*Aber im Kollegium ist mir auch viel Gegenwind [...] entgegengebracht worden. [...] Da kamen dann so Äußerungen wie „Wieso Rechte?“, „Sollen die doch erstmal ihre Pflichten wahrnehmen oder erfüllen!“, „Was soll der Scheiß, wer achtet denn auf meine Rechte?“, „Jetzt sollen wir auch das noch machen!“, „Das ist ja noch wieder ein zusätzliches Arbeitsfeld.“ Da haben es einige nicht sofort verstanden, dass es eigentlich eine Selbstverständlichkeit im Umgang sein müsste, wie die ja auch ihre Menschenrechte im Grundgesetz verankert sehen, die geachtet und gewahrt werden, dass selbstverständlich auch Kinderrechte gewahrt, geachtet und umgesetzt werden. [...] Ich denke, das hat auch viel damit zu tun, wie man selbst groß geworden ist. Was man als Kind als übergriffig und verletzend empfunden hat und wie man das Ganze für sich verarbeitet hat und welche Konsequenzen man daraus gezogen hat. (SL)*

Ähnliche Argumentationsmuster finden sich auch aus Sicht der Lehrkräfte bei einigen Eltern; es gab

*auch Gegenwind [...] von vereinzelt Eltern. [...] Da schrieben dann so Eltern: „Die Kinder sollen auch lernen, dass sie Pflichten haben!“ Also das war so eine Kontrarreaktion [...] dass einige noch bisschen elitärer denken [...] denen ist es wichtiger, dass Inhalte und Basics vermittelt werden, als dass jede Woche eine Stunde für den Klassenrat zum Beispiel drauf geht (LK3).*

Insgesamt wurde der Wunsch formuliert, dass irgendwann Kinderrechte nicht mehr bewusst umgesetzt werden müssen, sondern dass sie wie selbstverständlich „*auch tatsächlich [ge]lebt werden; [...] das ist und bleibt ein Prozess und bleibt auch eine ständige Anstrengung, und hin und wieder muss der ein oder andere dahin zurückgeholt werden*“ (OL). Bei diesem Zurückholen wird die große Rolle des offiziellen Zertifikats nochmals betont, welches alle an der Schule beteiligten Personen auf die Kinderrechte und ihre Umsetzung verpflichtet. Wichtig sei hier als Wunsch an die Kolleg\*innen, dass sich diese nicht nur der Kinderrechte annehmen, sondern im Sinne einer funktionalen Erziehung „*ein Stück weit Vorbild oder Beispiel [...] für Kolleg\*innen oder*

*Kinder*“ sind (SL). Aber auch in Bezug auf die Kinder der Schule wird etwa von der Schulleitung der Wunsch ausgesprochen, dass diese sich ebenfalls auf die Kinderrechte und auch damit zusammenhängende Pflichten besinnen würden, so dass Sanktionen hinfällig würden und nur noch in Bezug auf „*Vereinbarungen, vielleicht sogar [...] einer Charta [... agiert] würde*“ (SL).

## 4.2 Sichtweise der Kinder auf Kinderrechte und die Kinderrechtesschule

### 4.2.1 Wissen der Kinder über Kinderrechte

Abschließend wird untersucht, inwieweit die Kinderrechte und die Kinderrechtesschule bereits in das Bewusstsein der Kinder übergegangen sind und welche (Prä-)Konzepte und Wissensstände zu Kinderrechten bei den Viertklässler\*innen dominieren. Hier zeigt sich ein breites Spektrum an Wissen über die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte. Folgende Rechte wurden genannt und sind in Tabelle 3 auf dieser und der folgenden Seite jeweils mit beispielhaften Zitaten aufgeführt.

*Tabelle 3:* (Prä-)Konzepte und Wissen der Kinder zu den Kinderrechten (eigene Darstellung)

<b>Recht</b>	<b>Zitat</b>
<i>Schutzrechte</i>	
<i>Recht auf Schutz vor Gewalt</i>	„Wenn man nicht alles machen darf mit Kindern [...] Es ist zum Beispiel nicht erlaubt, Kinder zu fangen, also gefangen zu halten“ (S1).
<i>Recht auf Schutz vor Krieg</i>	„Andere Kinder haben, haben das Recht, hier in Deutschland zu sein, wenn woanders Krieg ist“ (S2).
<i>Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung</i>	„Also ich habe mal gehört, dass andere Kinder auch arbeiten müssen und so. Und [...] dass man das eigentlich nicht darf, also wegen Kinderrechten“ (S2).
<i>Recht auf Meinungsfreiheit, die auch das Recht auf Schweigen einschließt</i>	„In der Schule habe ich Rechte auf [...], dass ich leise sein darf, also man muss nichts sagen“ (S1).

<i>Recht</i>	<i>Zitat</i>
<i>Förderrechte</i>	
<i>Recht auf Familie</i>	„Kinder haben zum Beispiel Rechte auf [...] eine Familie“ (S1).
<i>Recht auf Bildung</i>	„Kinder haben zum Beispiel Rechte auf [...] Schule“ (S1).
<i>Beteiligungsrechte</i>	
Diese Rechte werden in den (Prä)konzepten der Kinder nicht genannt, auch wenn diese bei der Frage, welche Rechte ihnen die Schule einräumt, zumeist die Partizipationsrechte benennen.	

#### 4.2.2 Informationsstand über Kinderrechtesschulen aus Sicht der Kinder

Insgesamt ist den Kindern nicht bekannt, dass ihre Grundschule eine Zertifizierung als Kinderrechtesschule durchläuft bzw. die Kinderrechtesschule eingeführt wurde, denn *„die Kinder sehen ja nicht, dass das für uns ein Programm ist“* (SL). Dennoch werden vielfältige Aspekte benannt, die im Rahmen des Kinderrechtesschulenprogramms eingeführt bzw. zumindest verstetigt und verstärkt wurden, wie etwa Maßnahmen zur Steigerung der Solidarität und der Verbundenheit der Kinder untereinander, z.B. *„die Freundschaftsbank“* (S1) oder aber die Visualisierung der Kinderrechte (*„Also [...] die Kinderrechte stehen hier ja auch im Treppenhaus und wir haben auch diesen Baum“*, S2). Alle drei befragten Kinder betonten einstimmig die erhöhte Partizipation, die in der Schule vorherrscht und sie als Stimmträger auszeichnet, die über ihre eigenen Angelegenheiten bestimmen dürfen. Genannt werden hier nicht nur Entscheidungsbefugnisse im Unterricht, etwa welche Filme angesehen werden, sondern vor allem auch *„der OGGS-Rat [der Rat des Offenen Ganztags; Anmerkung der Verfasser\*innen]! Da, wo wir immer Sitzungen machen und uns austauschen“* (S1), oder aber, dass es das Kinderparlament gibt (S2): *„Also meine Lehrerin fragt uns oft, was wir wollen. Oder bei der Belohnungsaktion der OGGS durften wir den Film aussuchen“* (S3).

Alle drei Kinder begrüßen die Initiativen zur Verankerung der Kinderrechte sowohl als Themen im Unterricht als auch als schulübergreifendes und schulstrukturierendes Prinzip etwa durch die größere Partizipation. Dabei werden sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder selbst als Adressat\*innen des Programms erkannt: *„Ich finde es gut, weil dann lernen die Erwachsenen auch, wenn die was vergessen haben, zum Beispiel über Kinderrechte. [...] Ich finde es gut, dass wir lernen, Rechte zu haben“* (S1).

## 5 Diskussion und Fazit

Im vorliegenden Fazit werden basierend auf den Erfahrungen der an der Einführung in den Steuerungsgruppen engagierten Mitglieder des Schulpersonals und der Schüler\*innen sowie unter Berücksichtigung des bisherigen Forschungsstandes bilanzierende Handlungsempfehlungen für die Einführung und Weiterentwicklung von Kinderrehteschulen formuliert. Zunächst gilt es allerdings zu resümieren, dass die Kinderrehteschulen als evidenter Erfolg gewertet werden können, da sowohl in dieser qualitativen Befragung an drei Schulen als auch im Rahmen der quantitativen Befragung mit 100 Beteiligten von Schulpersonal, Schüler\*innen und Eltern (Stein et al., 2025) und in der Befragung der Steuerungsgruppen der niedersächsischen Kinderrehtegrundschulen (Stein, Rothenberg et al., 2026) sowie an der vertieft begleiteten Schule von Stein, Möbus und Ahrling (2026, 2027) die Einführung des Kinderrehteschulenprogramms begrüßt wurde. Während die Mitglieder der Steuerungsgruppen und das Personal häufig die Beteiligungsrechte als den Kern der Kinderrechte definieren – „*Partizipation ist und bleibt das Wichtigste, um Kinderrechte umzusetzen*“ (OL) –, werden die Beteiligungsrechte häufig von den Kindern nicht bei den Kinderrechten genannt. Befragt nach ihren Präkonzepten werden eher Schutz- und Förderrechte, wie etwa das Recht auf Gewaltfreiheit, auf Freiheit von wirtschaftlicher Ausbeutung und Krieg oder das Recht auf Bildung und beide Elternteile, genannt. Dies deckt sich auch mit der komplexeren Belegbarkeit der Förder- und Beteiligungsrechte, die zudem auch schwieriger einzuklagen sind (Maywald, 2012; Stein & Möbus, 2024) und womöglich den Kindern nicht spontanevident einsichtig sind. Auch in der quantitativen Befragung nach der Umsetzung der Kinderrechte im Schulalltag wurden eher Schutz- als Förder- und Beteiligungsrechte genannt, da es offenkundig einfacher ist, diese etwa in Form von Anlaufstellen bei Mobbing und Diskriminierung zu etablieren (Stein et al., 2025). Allgemein sind Lehrkräfte auch hier besser über die Rechte und die Einführung der Kinderrehteschule mit ihren konkreten Ausgestaltungen informiert als die Schüler\*innenschaft und die Eltern (vgl. auch Stein et al., 2025).

Insofern sollte bei einer Einführung der Kinderrehteschule folgendermaßen vorgegangen werden, um möglichst alle beteiligten Akteur\*innen mitzunehmen und die Rechte umfassend zu etablieren und zu fördern:

*Abstimmung über die Einführung:* In den einschlägigen Erhebungen, etwa auch in der Befragung der niedersächsischen Kinderrehteschulen (Stein, Rothenberg et al., 2026), erwies sich eine demokratisch gestützte Abstim-

mung über die Einführung, bei der auch – etwa im Rahmen von Schulversammlungen – Kinder und Eltern einbezogen sind, als essenziell, um die Legitimität der diesbezüglichen Entscheidung sicherzustellen. Auch wenn hier „*meistens engagierte Eltern, die da mitarbeiten*“ (SL), womöglich nicht mit dem Gros der Eltern vergleichbar sind, so können diese dennoch als Türöffner\*innen und Mediator\*innen dienen. Zu häufig waren in der Vergangenheit die Entscheidungen noch zu sehr von den Schulleitungen oder dem Personal allein verantwortet gewesen (Stein, Rothenberg et al., 2026).

*Informationen zur Einführung und Umsetzung:* In einem nächsten Schritt ist es sinnvoll, alle Beteiligten – Lehrkräfte, Kinder und Eltern – umfassend über die Ziele und Schritte der Einführung zu informieren. In allen Erhebungen (auch bei Stein et al., 2025, Stein, Möbus et al., 2026, 2027; Stein, Rothenberg et al., 2026) war von größeren Widerständen gesprochen worden, sowohl von Seiten der Lehrkräfte – „*Sollen die doch erstmal ihre Pflichten wahrnehmen oder erfüllen! [...] wer achtet denn auf meine Rechte?*“ (SL) – als auch von Seiten der Eltern – „*Die Kinder sollen auch lernen, dass sie Pflichten haben!*“ (LK3). Als essenziell wird hierbei erkannt, dass es gelingen muss, darzulegen, dass die Kinder sowieso gemäß der UN-Kinderrechtskonvention und der Schulgesetze Kinderrechte haben, die nur durch das Schulprogramm stärker bewusst gemacht werden. Zudem ist zu betonen, dass in den Programmen die Kinderrechte auch Kinder als Täter\*innen kennzeichnen, etwa im Rahmen von Mobbing, so dass etwa ein „*Sozialtraining*“ (LK3), ein „*Streitschlichterprogramm*“ (OL) oder die „*Fairnessbotschafter*“ (LK1) auch die Kinder in die Pflicht nehmen, selbst die Rechte anderer Personen wie Mitschüler\*innen, Eltern oder Lehrkräfte zu achten.

*Baselineerhebung bisheriger Inhalte und Schwerpunkte:* Wichtig ist ferner, die bisherigen strukturellen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Schule stärker als bisher in die Programme einfließen zu lassen, da keine Schule, die sich für die Zertifizierung entscheidet, bei Null beginnt. Insbesondere diese mangelnde Zielgruppenspezifik und Individualisierung wurde von den befragten niedersächsischen Schulen stark bemängelt (Stein, Rothenberg et al., 2026).

*Visualisierung der Kinderrechte:* Die Wichtigkeit, die Kinderrechte prägnant abzubilden, wurde sowohl von den Steuerungsgruppen als auch von den Kindern explizit betont, wenn etwa der Kinderrechtebaum als Kunstobjekt sowie die großflächigen Plakate angesprochen wurden („*die Kinderrechte stehen hier ja auch im Treppenhaus und wir haben auch diesen Baum*“, S2). Es be-

legt die Relevanz insbesondere für Grundschulen, wo Arbeitsergebnisse visualisiert werden sollten, um nachhaltig wahrgenommen zu werden. Das zeigten bereits Ergebnisse der Evaluation des DKHW (2021), in der ebenfalls mit konkreten Visualisierungen gearbeitet wurde.

*Curriculare Verankerung der Kinderrechte:* Als klarer Erfolg wird zudem die verbindliche curriculare Verankerung der Kinderrechte gewertet. Alle drei Kinder sind von dem Vorhaben, Kinderrechte in die Unterrichtsplanung der Schule zu integrieren, erreicht worden, weisen umfassende Konzepte der Kinderrechte auf und können auch die Fächer und Themen benennen, wo Entsprechendes vermittelt wurde. Alle Schritte und Strukturen sollten dabei vom Kinde aus gedacht und sehr kleinschrittig umgesetzt werden, etwa je nach Klassenstufe und aufeinander aufbauend (LK2). In Klasse 1 wurden etwa Kinderrechte als Idee sowie das Recht auf Spielen und das Recht auf Bildung thematisiert, in Klasse 2 das Recht auf Familie und damit zusammenhängend auf eine gewaltfreie Erziehung sowie das Recht auf einen Namen, in Klasse 3 die Partizipation mit entsprechenden Umsetzungen, die sich in Klassenräten o.ä. niederschlagen, und in der Klasse 4 dann der Rechtesschutz, etwa bei besonderen Vorkommnissen wie Gewalterfahrung, Krieg oder körperlichen Beeinträchtigungen.

*Strukturelle Verankerung der Kinderrechte:* Als besonders elementar wurde die Partizipation, also die konsequente Beteiligung der Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen auf Klassenebene (etwa Klassensprecher\*innen und Klassenräte) und Schulebene (etwa Schulversammlungen), erkannt, die sowohl von den Steuerungsgruppen als auch von den Schüler\*innen selbst als das wichtigste Kernelement angesehen wird, also „das Wichtigste, um Kinderrechte umsetzen zu können“ (OL). Kleine diesbezüglich errungene Erfolge steigern die Motivation, bevor dann größere Veränderungen stattfinden können, etwa wenn zunächst über den Film im Offenen Ganztage abgestimmt wird, bevor dann eine ganze Woche geplant werden kann.

Die erfolgreiche Umsetzung von Kinderrechtesschulen erfordert insofern nicht nur strukturelle Veränderungen, sondern vor allem eine gelebte Haltung, die Kinder nicht nur schützt und fördert, sondern ihnen auch echte Mitbestimmung ermöglicht.

## Literatur und Internetquellen

- Bartz, A., Gerarts, K., Krappmann, L. & Lohrenscheid, C. (Hrsg.). (2023). *Praxis der Kinderrechte an deutschen Schulen. Eine Zwischenbilanz*. Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/9783954141937>
- Beermann, V. (1979). Das Internationale Jahr des Kindes. Hintergründe – Ziele – Aktivitäten. *Zeitschrift Vereinte Nationen*, 3. [https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/publications/PDFs/Zeitschrift\\_VN/VN\\_1979/Heft\\_3\\_1979/01\\_Beitrag\\_Beermann\\_VN\\_3-79.pdf](https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/publications/PDFs/Zeitschrift_VN/VN_1979/Heft_3_1979/01_Beitrag_Beermann_VN_3-79.pdf)
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2022). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffd3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>
- Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (2024). *Schulen leben Kinderrechte*. UNICEF. <https://www.unicef.de/informieren/schulen/kinderrechteschulen>
- DKHW (Deutsches Kinderhilfswerk). (2019). *Kinderrechte Index. Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern – eine Bestandsanalyse 2019*. Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- DKHW (Deutsches Kinderhilfswerk). (2021). *Gelingsbedingungen einer nachhaltigen Verankerung von Kinderrechten in der Grundschule*. Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., überarb. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 669–686). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_44](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44)
- Kinderrechteschulen NRW. (2024a). *Sekundarstufe*. <https://kinderrechteschulen.de/sekundarstufe/bewerbung/>
- Kinderrechteschulen NRW. (2024b). *Wirkung*. <https://kinderrechteschulen.de/ziele/>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 3.3.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. KMK. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_03-UN-Kinderrechte\\_.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf)

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018*. KMK. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_12\\_04-Menschenrechtserziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf)
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren*. Beltz Juventa.
- Möbus, B. & Stein, M. (2024). Kinderrechtbasierte Schulen als Realutopie. Entwicklungen und Herausforderungen bei der Implementierung des UNICEF-Kinderrechteschulen-Programms. In K. Sen, M. Staats, D. Wassermann, B. Friele, M. Kart, H. Knothe, J. Rieger & B. Schomers (Hrsg.), *Utopien Sozialer Arbeit* (S. 122–135). Beltz Juventa.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2023). *Schulentwicklung NRW*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/RiLi2023/Entwurf\\_RiLi\\_VerbBtlg\\_2023\\_08\\_18.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/RiLi2023/Entwurf_RiLi_VerbBtlg_2023_08_18.pdf)
- Sakowski, K. (2023). *Grundlagen des Bürgerlichen Rechts* (6., aktual. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67642-4>
- Schmahl, S. (2020). Kinderrechte im internationalen Recht in Geschichte und Gegenwart. In I. Richter, L. Krappmann & F. Wapler (Hrsg.), *Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts* (S. 55–68). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296005-55>
- Stein, M. & Möbus, B. (2024). Einführung in das Themenheft ‚Kinderrechte und Schule‘: Kinderrechte – Kinderrechtskonvention – Kinderrechte monitoring – Kinderrechteschulen. *Hochschuldepesche des Referats Hochschule der GEW-Weser-Ems*, (1: ‚Kinderrechte in Schule und Hochschule‘, hrsg. v. M. Stein, B. Möbus & J. Faber), 7–19. <https://gewweserems.de/wp-content/uploads/2025/01/GEW-WE-Themenheft-Hochschule-Bd.-1-2024.pdf>
- Stein, M., Möbus, B. & Ahrling, W. (2026, under review). Verwirklichung von Anerkennung und Partizipation in UNICEF-Kinderrechtegrundschulen. *jlb – Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (Themenheft: Von Anerkennung bis Zugehörigkeit. Kinderrechte und Teilhabe in der Institution Schule).
- Stein, M., Möbus, B. & Ahrling, W. (2027, im Erscheinen). Partizipation im Primarbereich im Rahmen der UNICEF-Kinderrechteschulen. In M. Stein &

B. Möbus (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schule durch Schülervertretungsarbeit*. transcript.

Stein, M., Möbus, B. & Wensing, F. (2025). Das UNICEF-Kinderrechtesschulenprogramm. Evaluation aus Perspektive von Lehrkräften, Schüler\*innen und Eltern. In J. Hugo, C. Assmann, A. Schmidt & D. Sehmisch (Hrsg.), *Educational Leadership and Children's Rights? Kinderrechte als Führungsaufgabe?* (S. 113–127). Waxmann. [https://doi.org/10.31244/9783830998259\\_9](https://doi.org/10.31244/9783830998259_9)

Stein, M., Rothenberg, C. & Möbus, B. (2026). Wie können Schulen bei der Einführung des UNICEF-Kinderrechtesschulenprogramms unterstützt werden? Eine Befragung niedersächsischer Grundschulen zu Motiven, Ausgangslagen und Herausforderungen der Zertifizierung als UNICEF-Kinderrechtesschule. In D. Wassermann, B. Friele, M. Kart, H. Knothe, J. Rieger, B. Schomers, K. Sen & M. Staats (Hrsg.), *Menschenrechte und Soziale Arbeit* (S. 198–215). Beltz Juventa.

Stroetmann, E. & Deines, S. (2023). Kinderrechtesschulen NRW: Ein kritischer Rückblick und ein zuversichtlicher Ausblick. In A. Bartz, K. Gerarts, L. Krappmann & C. Lohrenscheid (Hrsg.), *Praxis der Kinderrechte an deutschen Schulen. Eine Zwischenbilanz* (S. 251–264). Debus.

Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Beltz Juventa.

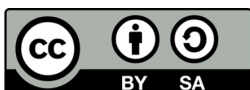
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Stein, M., Möbus, B., Schmitz, J. & Seidel, T. (2026). Chancen und Herausforderungen der Einführung von Kinderrechtesschulen. Eine qualitative Befragung von Schulpersonal und Schüler\*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 8 (1), 56–83. <https://doi.org/10.11576/pflb-8927>

Online verfügbar: 12.05.2026

ISSN: 2629–5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>